



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الحادي عشر - العدد الأول: شوال 1445هـ / نيسان 2024م

E-ISSN 2789-6579
ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

المجلد الحادي عشر - العدد الأول: شوال 1445هـ / نيسان 2024م



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 (11), Number (1), Shawaal, 1445, April, 2024
E-ISSN 2789-6579
ISSN 2311-0538



جامعة القادسية الشامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْاجْتِمَاعِيَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد العادي عشر، العدد (1)، شوال 1445 هـ / نيسان 2024 م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

المجلد الحادي عشر، العدد (1)، شوال 1445 هـ/نيسان 2024 م



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



تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الحادي عشر، العدد (1)، شوال 1445 هـ / نيسان 2024 م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد غالب الغرشة

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور إبراهيم الأرنؤوط	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذة الدكتورة عليا العمودي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الله العنبر	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور رضا المواضية	جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور شاكر الغشالي	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
الأستاذة الدكتورة ليلى عابدين	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتورة ابتهاج راضي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق	رئيس الجامعة الهاشمية - سابقاً
الأستاذ الدكتور عبد السلام المسدي	وزير التعليم العالي / تونس
الأستاذ الدكتور محمد يوسف القريشي	جامعة تكريت - سلطات العراق
الأستاذ الدكتور سليمان القادري	جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور حسن الملمخ	الجامعة القاسمية
الأستاذ الدكتور عبد القادر رياضي	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

بشار إسماعيل الوريكات

فَالْعِلْمُ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيها يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم مانعتها نشر البحث.
- يمكن أن يكون البحث مُستلماً من رسالة ماجستير أو أطروحة 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 محرران ويجوز أن يرسل إلى محكم ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

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

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

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية 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 (150) 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 تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.

- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ⁽¹⁾، ⁽²⁾، ⁽³⁾، ويكون ثبتهما 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 (6) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (1)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

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

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 255هـ / 869م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط2، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965م، ج3، ص40. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

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

الكناني، شافع بن علي (ت 730هـ / 1330م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

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 1415 هـ / 1995 م، ص 179-216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط1، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997 م، ص 417.

- 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

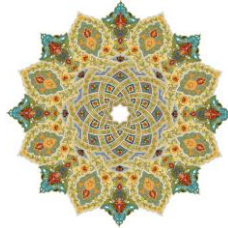
عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (962 6 5600230)

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

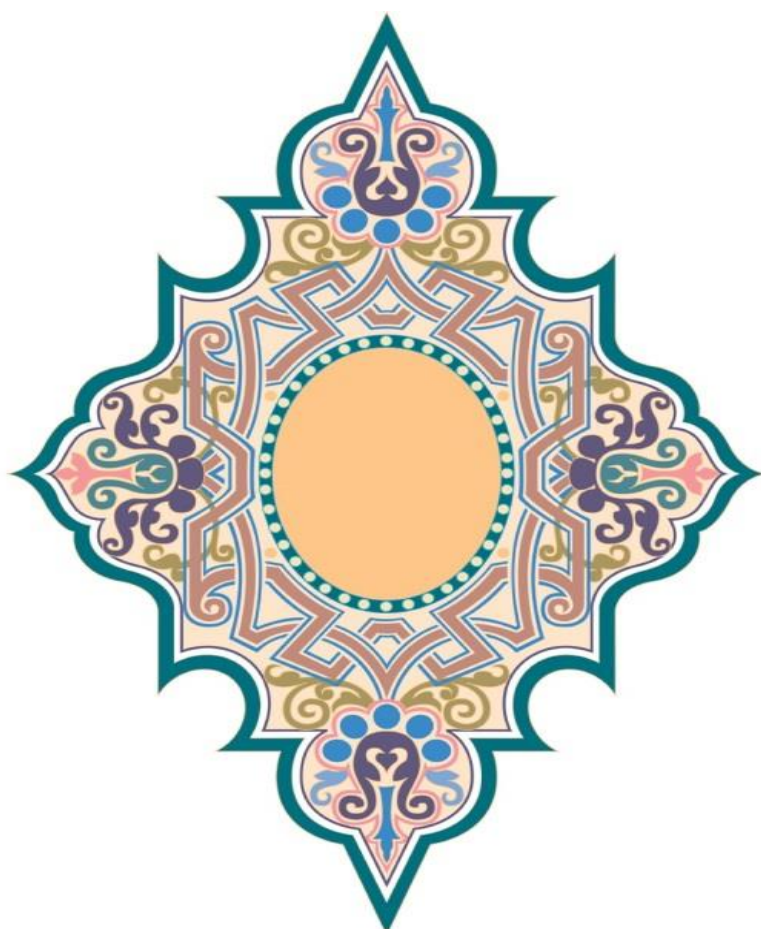
موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



محتويات العدد (باللغة العربية)
المجلد الحادي عشر، العدد (1)، شوال 1445 هـ/نيسان 2024 م

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
42-13	دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة	أ.د عليان الحولي لينا القطراوي
65 – 43	التجليات الفكرية والاجتماعية في رواية "مُحال" "ليوسف زيدان	د. المثنى العساسفة د. عدنان شريم د. حسن المجالي
82 -67	Schizophrenia as Represented Dramatically in James Rice's Alice and the Fly	Mahmoud jarrar 'sana
111-83	القدره التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية	د. منال الحسبان د. رامي اليوسف
145 -113	دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة وسبل تعزيزه	د. محمود خلف الله
174-147	دور الأساليب النحوية في بناء أشعار الموثبات في العربية	د. عبدالله الذنيبات د. محمد السعود
196-175	الصيرورة والتحول في شعر إيمان عبد الهادي مقاربة لغوية دلالية	د. ساطع الذنيبات د. مراد البياري د. عبدالله ابراهيم
223-197	كاد وأخواتها بين التنظير النحوي والاستعمال اللغوي	د. ساهر القرالة د. عاطف فضل
248 -225	درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة	عروب الجبالي

	نظرهم في مديرية تربية محافظة عجلون	
268 -249	بناء الشخصية في رواية زمن الانتباه للقص "غريب عسقلاني" "دراسة وصفية تحليلية"	د. عبدالفتاح كاك
309-269	صورة العذارى في الشعر الأندلسي	د. محمد بنات
331-311	أثر القرآن الكريم في شعر سبط ابن التعاويذي	د. ميسر الشورة
372-333	الوعي الصوتي وعلاقته باللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك.	د. يحيى القطاونة



دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة

لينا نعيم القطراوي**

أ.د. عليان عبدالله الحولي*

تاريخ قبول البحث: 2023/6/4م

تاريخ وصول البحث: 2023/3/28م

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي، وأعدت استبانة للدراسة حول مجتمع المعرفة تكونت من (27) فقرة؛ وتكونت عينة الدراسة من طلبة المستوى الدراسي الأخير بكل من الجامعة الإسلامية بغزة وجامعة الأقصى وقد بلغ عددهم (320) طالبًا وطالبةً أي بنسبة (4.24%)، وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS قد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إعداد الجامعات الفلسطينية لطلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (66.84%)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، المعدل التراكمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية؛ وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بتوفير الدعم المالي والمنح لنشر المعرفة والبحث العملي، الاهتمام بالطلبة الموهوبين وتدريبهم على المعارف المبتكرة.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الجامعات الفلسطينية، الطلبة.

* أستاذ دكتور، الجامعة الإسلامية، غزة.

** باحثة.

The Role of Palestinian Universities in Preparing their Students for the Knowledge Society

Abstract

This study aims to identify the role of Palestinian universities in preparing their students for the knowledge society. The sample of the study consisted of students of the last academic level in both the Islamic University of Gaza and Al-Aqsa University, and their number reached (320) male and female students, i.e. (4.24%). It came with a medium degree and a relative weight (66.84%), and it was found that there were no statistically significant differences about the Palestinian universities' role in preparing their students for the knowledge society from the point of view of their students, due to the study variables (sex, college, cumulative average), and there were statistically significant differences in the degree of Palestinian universities play their role in preparing their students for the knowledge society from the point of view of their students due to the university variable in favor of the Islamic University. In the light of the results, the researchers recommended the provision of financial support and grants for the dissemination of knowledge and practical research, interest in gifted students and training them in innovative knowledge.

Keywords: knowledge society, Palestinian universities, Students.

المقدمة:

تعد الإدارة التربوية من المجالات الرائدة في ميدان التربية، وهذا يلقي بالمسؤولية على عاتق القائمين عليها بضرورة مواكبة التقدم التكنولوجي المتسارع واللاحق بركب المعرفة، وهذه المسؤولية تأتي في إطار الدور المهم للتعليم العالي في النهوض بالعملية التعليمية وتوجيه الجامعات لمواكبة التطورات الحاصلة في العالم والارتقاء بكفاءة خريجها.

ويتوقف مستقبل أي مجتمع إلى حد بعيد على ما يمتلكه من معرفة وتقنية متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة، لذلك فإن التحول بالجامعات نحو مجتمع المعرفة يتطلب تطوير سلوكيات إدارية تمكن المسؤولين وصانعي القرار من التعامل مع التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات بكفاءة، وبما يحقق مجتمع معرفة فعالاً، مع وضع هذه المهمة على سلم أولويات قادة العمل التربوي وصنّاع القرار فيها، ووضع قوانين وتشريعات تحمي هذا التحول، ويشهد العالم في الوقت الراهن بزوغ ما يُعرف باسم "مجتمع المعرفة"، ومجتمع المعرفة هو مجتمع قادر على إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة في مختلف مجالات الحياة الإنسانية، حيث أصبحت المعرفة هي رأس المال الأكثر أهمية لأي مجتمع، فلم يعد تقدم المجتمعات يُقاس بقدرتها الاقتصادية أو قوتها العسكرية فحسب، وإنما بما تملكه وتوظفه من معارف (الزميتي، 2012م).

وتبرز أهمية المعرفة إذ يعتبر الإنسان من أهم المصادر التي يُعتمد عليها في إعداد الموارد البشرية؛ ليتحمل المسؤولية والمشاركة في صنع مجتمع المعرفة المنفتح على العالم بإيجابية. وتحول دول العالم إلى مجتمعات معرفية جعلها تهتم بتطوير منظومة التعليم الجامعي للارتقاء بجودة الخريج والعمل على إكسابه مهارات القرن الواحد والعشرين: كالتعلم الذاتي، واستخدام الحاسوب (البازعي، 2018م)، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة المطيري (2020) بضرورة إكساب طلبة الجامعات مهارات التعلم الذاتي.

ومجتمع المعرفة يربط بين النشاط العقلي والنشاط التطبيقي، فإنتاج المعرفة وتطويرها يحتاج إلى نشاط ذهني يؤديه العقل البشري في مجال البحث العلمي (عارف، 2018م). كما أوصت دراسة الضريس (2019) بالتأكيد على تعزيز الهوية الوطنية من أجل بناء المجتمع المعرفي ذي الكفاءات الوطنية الفاعلة، ودراسة تنيرة (2017) ضرورة رفع مستوى تطبيق وتوظيف المعارف المنتجة من خلال الانفتاح على مؤسسات المجتمع المدني.

من خلال ما سبق ذكره، يتضح للباحثين أن مجتمع المعرفة هو مجتمع الثورة الرقمية، الذي أسهم في تغيير العلاقات في المجتمعات المتطورة، حيث أصبحت المعرفة سمة ومقياساً لمعنى القوة في صياغة أنماط الحياة، وضاعفت من سرعة الفتوحات العلمية والتراكم المعرفي. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه خريجو الجامعات الكثير من الصعوبات أثناء بحثهم عن عمل، فمثلاً الخريج الجامعي يحتاج إلى العديد من المهارات التي يتطلبها سوق العمل؛ وذلك بسبب قلة حرص الطلبة أثناء دراستهم الجامعية على اكتساب المهارات الحياتية من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية والبرامج التي تقدمها عمادات التعليم المستمر في الجامعات، وقلة اهتمام الجامعات في إرشاد طلبتها بضرورة الحصول على التدريب الأكاديمي والمهني، وقلة الربط بين النظرية والتطبيق لما يتم دراسته في الجامعة، وفي ظل القرن الواحد والعشرين والتطور الهائل للمعلوماتية، لا يمكن أن نغفل عن دور الجامعات المهم في ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة في مجتمع المعرفة من خلال إنشاء قواعد بيانات تسهل الوصول السريع إلى العلوم والمعارف؛ ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتحدد في الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة إعداد الجامعات الفلسطينية لطلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظرهم؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة، من وجهة نظر طلبتها تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف إلى درجة إعداد الجامعات الفلسطينية لطلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظرهم.
- 2- الكشف عن وجود دلالات الفروق دالة إحصائية عند درجة دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: التعرف إلى الوضع الراهن للتعليم العالي بهدف إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها للوصول إلى مجتمع قائم على المعرفة؛ أي تنمية الموارد البشرية (الطلبة) في ظل

الانفجار المعرفي للتكيف معه وبناء مجتمع المعرفة، قد تضيف الدراسة الحالية إطاراً نظرياً ودراسة جديدة تحتاجه البيئة الفلسطينية، ورصيداً معرفياً للمكتبة وبذلك ترفد بمرجع جديد. الأهمية التطبيقية: تهدف الدراسة إلى المساعدة في وضع خطط إستراتيجية تهدف لإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها للوصول إلى مجتمع قائم على المعرفة، كما تفيد المعنيين بالتعليم العالي لتعزيز مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية، أيضاً تقديم نتائج ومعلومات تثرى الساحة البحثية وتشجع الباحثين لإجراء البحوث والدراسات حول ذات الموضوع، ولكن على فئات متنوعة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة.

الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من طلبة المستوى الدراسي الأخير في الجامعات الفلسطينية.

الحدود المؤسسية: اقتصرت على عينة من الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى).

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/2021م.

مصطلحات الدراسة:

مجتمع المعرفة: "هو نظام اقتصادي واجتماعي وثقافي، تشكل فيه المعرفة مصدراً رئيسياً لتحقيق التقدم، وهو بيئة أساسية تتيح للمجتمع فرصة الانتقال والتحول والاندماج في التطورات الحادثة في العصر الحالي، عن طريق وضع إستراتيجيات وسياسات لسد الفجوة الرقمية" (أمين، 2018م، ص 17).

ويعرف الباحثان دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة إجرائياً بأنه: هو توجه الجامعات الفلسطينية نحو المجتمع الذي يقوم على إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها في جميع مجالات النشاط الإنساني فتعد المعرفة مصدر الإنتاج الأول بدلاً من رأس المال ويتم ذلك من خلال استثمار الجامعات الفلسطينية للعنصر البشري بما يحقق التنمية المستدامة في كافة مجالاتها داخل المجتمع والتي تمت من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها الباحثان من خلال استجابة المفحوصين على أداة الدراسة التي أعدها الباحثان لهذا الغرض.

جاء في الأدبيات التربوية مسميات كثيرة لمجتمع المعرفة ومنها مجتمع المعلومات، ومجتمع التعلم، والمجتمع الإلكتروني، ومجتمع الخدمات، والمجتمع اللائقي، والمجتمع الرقمي ومجتمع ما بعد الصناعة ذكرها يونس (2015م). ويكثر الباحثون من استخدام مصطلحين مترادفين وهما مجتمع المعرفة ومجتمع المعلومات، ولكن مجتمع المعرفة يشير إلى مرحلة من مراحل التنمية أكثر تقدماً وتطوراً، وهنا نستعرض بعض تعريفات مجتمع المعرفة:

يرى العسافين (2020م، ص15) أن المقصود بمجتمع المعرفة هو: "المجتمع الذي يُعزى فيه النمو الاقتصادي إلى التقدم التقني، وكما أن استخدام الآلات كان عماد الاقتصاد الصناعي، فإن دخول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعيدة المدى أصبح عماد اقتصاد المعلومات الجديد، وذلك من خلال زيادة القدرة على الإنتاجية في كل المجالات كالتعليم والرعاية الصحية، وغيرهما".

بينما عرفه (Petrushenko and Vorontsova, 2020) بأنه: "المجتمع الذي أصبح فيه إيجاد ونشر واستخدام المعلومات والمعرفة أهم عوامل الإنتاج، في مثل هذا المجتمع تعتبر أصول المعرفة أو كما تسمى (رأس المال الفكري) أقوى منتج للثروة".

وعرفه خليفة (2021م، ص68) بأنه: "ذلك المجتمع الذي يتعامل مع المعرفة في عمليات التسيير واتخاذ القرارات، بالاعتماد على إنتاج المعرفة واستخدامها، وعلى خبرة وكفاءة العنصر البشري كأساس للعملية التنموية الشاملة".

وعرفه (Raheem and Al-Khalidi, 2021) بأنه: "المجتمع الذي أصبحت فيه المعرفة أهم معيار في تقييم الدول، ليكون مجتمعاً يقوم على إنتاج المعرفة وتوظيفها في خدمة التنمية".

ويستنتج الباحثان من التعريفات السابقة أن مجتمع المعرفة قائم على رأس المال البشري وهو يعمل على إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها، وتستخدم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في جميع مجالات الحياة، فمجتمع المعرفة هو ليس مجرد مفهوم وإنما هو نظام اجتماعي واقتصادي يقوم عليه تقدم وتطور الدول والحضارات.

خصائص مجتمع المعرفة: تعتبر المعرفة على درجة عالية من التخصص في مجتمع المعرفة، يمتلكها أشخاص عرفوا باسم عمال المعرفة ويلزمهم تعليم مهارات عالية المستوى ومعارف تخصصية، يُعرف مجتمع المعرفة بأنه هو المنتج للمعرفة والمستخدم لها، ولكي يتم إنتاج هذه المعرفة نحتاج إلى استقصاء وبحث إجرائي وذلك من خلال دراسة المشكلات والتحديات التي

تواجههم عن طريق توفير المؤسسات لمنتسبها هذه الفرصة، تطوير المعرفة عن طريق التعليم المستمر فعمال المعرفة المهنيين يقوموا بتنمية معارفهم باستمرار، فتظهر الحاجة للتطوير المستمر لبرامج التعليم في مجتمع المعرفة، يتميز مجتمع المعرفة بالزيادة في الناتج المحلي الإجمالي الذي يُبنى على المعرفة، وزيادة الإنفاق على التعليم والبحث من أجل زيادة الاستثمارات في المعرفة والمعلومات، مجتمع المعرفة يتميز بتعدد التخصصات وظهور التخصصات البينية، وتعدد المعرفة، والاهتمام برأس المال الفكري الذي يشمل رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي (نصار، 2015م).

أبعاد مجتمع المعرفة (أسعيداني، وسامي، وبوخاري، 2019م) (الجوزي، 2014م).
البعد الاقتصادي: تعد المعلومة السلعة والخدمة الأساسية في مجتمع المعرفة وتعتبر المصدر الرئيسي للقيمة المضافة وإيجاد فرص عمل، ومن هنا يتضح أن المجتمع الذي يستطيع المنافسة هو الذي ينتج المعلومة ويوظفها في كافة مجالات الاقتصاد.
البعد التكنولوجي: إن سيادة تكنولوجيا المعلومات واستخدامها في كافة مجالات الحياة يدل على مجتمع المعرفة، كما يتطلب البعد التكنولوجي توفير البنية اللازمة من تكنولوجيا الاتصالات، وجعلها متوفرة لكافة أفراد المجتمع.
البعد الثقافي: مجتمع المعرفة له دور في التأثير على الهوية الثقافية، ومحاولة القوى الاقتصادية العظمى في الهيمنة على تنمية سلوكيات وثقافة المجتمعات وإخضاعهم لأنماط سلوكية وقيم منتشرة في مجتمعات مستهلكة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث أزمة الهوية وهي إحدى القضايا التي تواجه التفكير الإنساني.
البعد التعليمي: هناك علاقة بين مجتمع المعرفة والتعليم، وحتى نتمكن من بناء مجتمع المعرفة يجب أن يتوفر لدينا شريحة متعلمة ومثقفة من أفراد المجتمع، وهذا يعد من التحديات التي تواجه النظم التعليمية في المجتمعات، ويلقي على عاتقها مسؤولية تطوير نفسها لتصبح ضمن المجتمعات التي تنتج المعرفة.
ويستنتج الباحثان من عرض هذه الأبعاد أن مجتمع المعرفة يتم بناؤه من خلال جميع مناحي الحياة فهي عملية تكاملية كل بُعد من الأبعاد يكمل الآخر وحدوث أي خلل في أي بُعد يؤثر على جميع الأبعاد الأخرى لذا يجب العمل على الاهتمام بجميع الأبعاد وإحداث الترابط بينها حتى يتكون لدينا مجتمع المعرفة.

المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق مجتمع المعرفة: المساهمة في إطلاق حرية الرأي والاطلاع على ثقافات المجتمعات الأخرى، وهذا يتم بوجود الثقافات المعرفية في المجتمعات التي تحترم الإبداع والتأمل وتشجع عليها، إتاحة استخدام الحواسيب والإنترنت للأشخاص والمؤسسات الحكومية مجاناً واستثمارها في تطوير مجالات المعرفة والتجارة الإلكترونية، من أهم معوقات تحقيق مجتمع المعرفة: الأمية المعلوماتية، لذلك يجب الاهتمام بمحاربتها، والسعي لنشر المعرفة بين الأفراد، عن طريق استخدام التقنيات الحديثة، تحفيز الشباب للمشاركة الإيجابية وتزويدهم بالمهارات والعلوم والمعارف وتدريبهم في الحقول المختلفة لتكنولوجيا المعلومات لتمكينهم من المشاركة في مجتمع المعرفة، توسيع نطاق المدة الزمانية والمكانية المحددة للتعليم والتعلم، فالتعليم لا يقتصر على المدرسة فقط بل هو في حالة استمرار مدى الحياة، ومهم في ممارسة العلم المعاصر لذلك تنوع أساليبه ومصادره وطرائقه (يونس، 2015م).

معيقات قيام الجامعة بتحقيق مجتمع المعرفة هي (يونس، 2015م).

غياب ديمقراطية المعلومات والتي تعتبر شرطاً موضوعياً للتغلب على الشمولية والسلطوية وتشمل ديمقراطية المعلومات الحفاظ على خصوصية الأفراد.

يسود في المؤسسات التعليمية العربية ظاهرة الطاعة من خلال اتباع سياسات تعيق الحوار والنقاش، وتساعد على تكوين إنسان سلبي يعتمد على الآخر.

المؤسسات التعليمية تعتمد على الوساطة في تعيين الأشخاص بالمناصب القيادية، من خلال معيار المصالح الشخصية وهذا هو سبب عدم إنتاج المؤسسات للكفاءات ذات المحتوى العلمي.

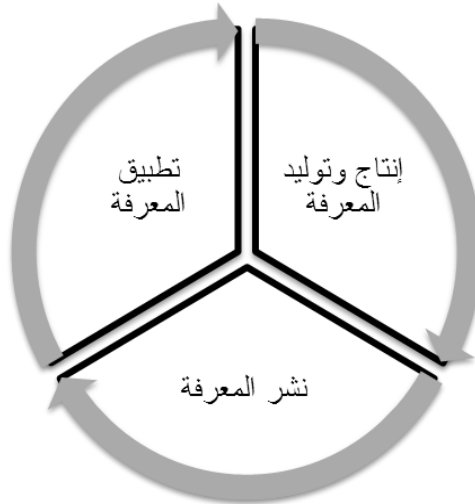
بعض المؤسسات التعليمية العربية تغيب عنها الحرية الأكاديمية التي تعتبر حقاً شرعياً لجميع المواطنين، وقليلاً ما نجد مؤسسة تعليمية لم تمتد عليها يد السلطة.

قلة الاهتمام بالوظيفة المعرفية والتي تعد من مقومات مجتمع المعرفة، فالأنظمة التعليمية تفتقر إلى الجودة في المعرفة التي تمكن الطالب من الإبداع.

ويرى الباحثان أنه بناءً على ما سبق ذكره، يجب على الجامعات العربية التوجه في المبادرة لاكتشاف السلبيات التي تحول دون استثمار المعرفة. والسعي لشحن الهمم لاستثمار الموارد المادية والبشرية: للنهوض بالأمة العربية ورفع مستواها الحضاري بين الأمم.

مجالات مجتمع المعرفة:

لكي تتمكن الدولة أو المؤسسة التعليمية من تحقيق مجتمع المعرفة يجب أن تبدأ بمراحل دورة اكتساب المعرفة وهي ثلاث محطات: إنتاج وتوليد المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة.



شكل (2.3): المصدر: إعداد الباحثين

إنتاج وتوليد المعرفة: يبدأ إنتاج المعرفة من التفاعل بين المعارف والعلوم والحقائق وبين قدرة الإنسان على التفكير والابتكار، ضمن بيئة مناسبة تنتج معرفة جديدة (عليان، 2012م، أ).
 نشر المعرفة: تهدف عملية نشر المعرفة إلى إيصالها لكل شخص يمكن أن يستفيد منها من خلال أساليب التدريب وطرق التعليم المختلفة، ولكي يتحقق هذا الهدف لابد من أن يتوفر بنية تحتية تحقق عملية النشر، وبالتالي تظهر النتيجة في الناتج الإجمالي للمجتمع (موسى، 2014م)، وأن عملية نشر المعرفة تشبه حاجة جسم الإنسان إلى مختلف أصناف الطعام، فالعقل البشري أيضاً يحتاج إلى المعرفة، وذلك لا يتم إلا من خلال نشرها (عليان، 2012م، ب).
 تطبيق المعرفة: للاستفادة من قوة المعرفة يمكن تطبيقها في شؤون الحياة كتنظيم الأعمال وحل المشكلات وتسخير الوسائل في إطار بيئة مناسبة تكمل بها دورة المعرفة (موسى، 2014م)، ويتضح أن محطات دورة المعرفة تُكمل بعضها البعض، فعند نشر المعرفة وتطبيقها بشكل صحيح يؤدي هذا إلى توليد المعرفة عن طريق ظهور مصادر جديدة، وبالتالي فإن توليد المعرفة يحتاج إلى نشرها وإتاحتها للجميع وتوظيفها على أوسع نطاق، فدورة المعرفة عملية مستمرة تحتاج إلى تغذية راجعة (تنيرة، 2017م).

ويرى الباحثان أن أهمية محطات مجتمع المعرفة تأتي من الترابط الحاصل بينها فهي عملية مستمرة كلما قُدِّم لها تغذية راجعة أدت إلى إنتاج معرفة جديدة وهذا مهم في دورة حياة الإنسان إذ إن العقل البشري يحتاج إلى تغذيته بالعلوم والمعارف بشكل مستمر فمن الضروري ديمومة سير هذه المحطات بشكل متعاقب وراء بعضها للمحافظة على مجتمع المعرفة مستمر دون تراجع.

الدراسات السابقة:

دراسة فره وآخرون (2021م) بعنوان "واقع السياسات التعليمية بالجامعات الليبية ودورها في تحقيق مجتمع المعرفة- جامعة المرقب نموذجاً".

هدف الدراسة: توضيح الواقع الحالي للسياسات التعليمية بالجامعات الليبية، الكشف عن دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة ومواكبته لتطورات العصر والمساهمة في إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها، تقديم الحلول الأنسب لتطوير السياسات التعليمية بالجامعات الليبية ومواكبة التطور المعلوماتي لتحقيق مجتمع المعرفة؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بجامعة المرقب والبالغ عددهم 300 عضواً؛ نتائج الدراسة: السياسات التعليمية للجامعة وفقاً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس كانت ضعيفة في جميع المحاور: توليد وإنتاج المعرفة بمتوسط حسابي (2.17)، نشر المعرفة بمتوسط حسابي (2.35)، تطبيق وتوظيف المعرفة بمتوسط حسابي (1.32)، لا توجد فروق إحصائية بين أفراد عينة الدراسة لتقييم دور السياسات التعليمية للجامعة تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة المطيري (2020) بعنوان "واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة".

هدف الدراسة: بيان واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة والتعرف على درجة ممارستها، تحديد الفروق في درجة ممارسة مهارات التعلم الذاتي عند طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، توضيح المعوقات التي تقف أمام تنمية مهارات التعلم الذاتي عند طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أفراد العينة؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية والبالغ عددهم 394 طالباً؛ نتائج الدراسة: درجة ممارسة طلبة الدراسات

العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة مرتفعة وجاءت مرتبة كالتالي: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار بمتوسط (4.19)، مهارات المكتبة والاطلاع بمتوسط (3.94)، مهارات الحاسوب والإنترنت بمتوسط (3.92)، مهارات الاتصال والتواصل بمتوسط (3.88)، مهارات الأنشطة والخبرات بمتوسط (3.85)، والاستبانة ككل بمتوسط (3.95) أي بدرجة مرتفعة.

دراسة الضريس (2019) بعنوان "دور جامعة الشقراء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، السعودية.

هدف الدراسة: توضيح دور الجامعة في توليد المعرفة وتنمية مجتمع المعرفة وبناء الفرد معرفياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: 129 عضواً من هيئة التدريس بجامعة الشقراء؛ نتائج الدراسة: بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة حول توليد المعرفة (3.85) بدرجة كبيرة، في حين كان المتوسط الحسابي لتنمية مجتمع المعرفة هو (3.90) بدرجة كبيرة، بينما في بناء الفرد معرفياً بلغ المتوسط الحسابي (3.88) بدرجة كبيرة.

دراسة الورثان (2019م) بعنوان "متطلبات التحول نحو مجتمع المعرفة بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، السعودية.

هدف الدراسة: تحديد متطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: 387 عضو تدريس من كليات جامعة شقراء؛ نتائج الدراسة: جاءت جميع مجالات الاستبانة بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكانت المحاور الثلاثة مرتبة كالتالي: متطلبات تطبيق المعرفة، متطلبات توافر المعرفة، متطلبات نشر المعرفة وجاءت أوزانها النسبية تتراوح بين (2.592-2.643).

دراسة تنيرة (2017م) بعنوان "واقع توجه الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة نحو مجتمع المعرفة وعلاقته بالحد من اتساع الفجوة الرقمية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع توجه الجامعات نحو مجتمع المعرفة، وإلى درجة تقديرهم لجهود الجامعات في الحد من اتساع الفجوة الرقمية؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية الأزهر، الأقصى، فلسطين والبالغ عددهم 465 عضواً؛ نتائج

الدراسة: درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع التوجه نحو مجتمع المعرفة بدرجة كلية ووزن نسبي (57.85%)، درجة تقدير أفراد عينة الدراسة نحو مجالات مجتمع المعرفة جاءت تنازلياً على النحو التالي: نشر المعرفة، إنتاج المعرفة، توظيف المعرفة، لا توجد فروق إحصائية لتوجه الجامعات الفلسطينية نحو مجتمع المعرفة تعزى لمتغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)، لا توجد فروق إحصائية لتوجه الجامعات الفلسطينية نحو مجتمع المعرفة في مجال توليد وإنتاج المعرفة تعزى لمتغير الجامعة، بينما توجد فروق إحصائية لتوجه الجامعات الفلسطينية نحو مجتمع المعرفة في مجالي نشر وتوظيف المعرفة تعزى لمتغير الجامعة، وجاءت النتائج لصالح جامعة فلسطين.

دراسة دي ناوتا وآخرون (2015) Di Nauta, Merola, Caputo and Evangelista, بعنوان "تأملات في دور الجامعة في مواجهة تحديات مجتمع المعرفة في التنمية الاقتصادية المحلية"، إيطاليا.

"Reflections on the Role of University to Face the Challenges of Knowledge Society for the Local Economic Development", (Italia).

هدف الدراسة: تقترح تحليلاً لتطور مناهج إدارة المعرفة من أجل تحديد الأنماط ووجهات النظر المفيدة لتحسين الكفاءة والفعالية، وتيسير النماذج الإدارية للتنمية الاقتصادية، وتحليل المساهمة التي تقدمها الأدبيات في المجال الاجتماعي؛ منهج الدراسة: نموذج ميتا، أداة الدراسة: النماذج الإدارية المستخدمة والسائدة؛ نتائج الدراسة: اقتراح إطار مفاهيمي قادر على تحديد التأثيرات المحتملة التي يمكن للجامعة فرضها على السياق المحلي من أجل تحسين التوافق الاجتماعي المطلوب للتطور من منظور المعاملات إلى منظور العلائقية، حيث يلعب جميع الفاعلين دوراً نشطاً في عمليات توليد القيمة وإشباع احتياجاتهم بشكل فعال. يتم دعم الانعكاسات المقترحة من خلال تحليل بعض الملاحظات العملية فيما يتعلق بالإقليم.

دراسة الفليت (2015م) بعنوان "مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة".

هدف الدراسة: تحديد أهم مهارات التعلم الذاتي التي يحتاجها طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة، وما مدى ممارستهم لهذه المهارات؛ منهج الدراسة: وصفي تحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في

محافظات غزة والبالغ عددهم 149 طالبًا وطالبة؛ نتائج الدراسة: جاءت ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي جاءت بدرجة كبيرة ونسبة (78.53)، وكانت المجالات مرتبة كالتالي: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار بنسبة (82.454)، مهارات الحاسوب والإنترنت بنسبة (80.51)، مهارات الأنشطة والخبرات بنسبة (78.61)، مهارات الاتصال والتواصل بنسبة (77.62)، مهارات المكتبة والاطلاع بنسبة (74.95)، وجود فروق إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي لصالح طلبة مرحلة إعداد أطروحة الماجستير، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس. دراسة يونس (2015م) بعنوان "دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم"، السعودية.

هدف الدراسة: تحليل واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة، تقديم المقترحات التي تساعد الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة ومواكبة التطور التكنولوجي الذي توصل إليه العالم اليوم، محاولة الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة؛ منهج الدراسة: الوصفي التحليلي، أداة الدراسة: الاستبانة، عينة الدراسة: تألفت عينة البحث من 227 عضو هيئة تدريس من كليات نظرية وعملية وشرعية؛ نتائج الدراسة: دور جامعة القصيم كان قويًا حيث بلغ الوزن النسبي (79.4%) في محور إنتاج المعرفة أما نشر المعرفة فبلغ وزنه النسبي (73.6%) حيث كان قويًا، في حين جاء محور توظيف المعرفة بدرجة متوسطة فبلغ الوزن النسبي (67.2%)، تقييم أعضاء هيئة التدريس لدور الجامعة في نشر المعرفة يزداد كلما ارتفعت الرتبة الأكاديمية. دراسة بافان (Pavan, 2013) بعنوان "منظور جديد للسعي من أجل تطوير التعليم: طريق المملكة العربية السعودية نحو مجتمع المعرفة".

"A New Perspective on the Quest for Education: The Saudi Arabian Way to Knowledge Society".

هدف الدراسة: التعرف على جهود سعودية في تطوير واستثمار التعليم العالي، تقديم الحقائق والأرقام حول التطورات الجديدة في نظام التعليم العالي السعودي، وشرح كيف تم تجاوز أخطاء الماضي والتطورات السابقة والحالية في النظام التعليمي، واقع تحول المجتمع العربي السعودي في قراراته نحو مجتمع المعرفة، واستعداد البلاد للقيام بالمنافسة الدولية للتميز في التعليم؛ منهج الدراسة: مكتبي تحليلي، أداة الدراسة: الوثائق والأطر النظرية؛ نتائج الدراسة: أن المملكة العربية السعودية تسعى جاهدة للعب دور هام في المجتمع التعليمي الدولي،

عن طريق نشر وإنتاج وتطوير المعرفة في مؤسساتها التعليمية، تتركز الجهود عملية تتميز بالاستدامة السياسية، الالتزام بالاستثمار في التعليم، وإعداد خطط تفصيلية للتطورات المستقبلية، المنح الدولية للأجيال الشابة، تصميم قوي على الاحتفاظ بالثقافة التقليدية، ولكن في نفس الوقت يجب الوعي بالحاجة إلى الانفتاح على العالم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات بما فيها الدراسة الحالية على منهج الدراسة المتبع ألا وهو المنهج الوصفي التحليلي، وتميزت دراسة (دي ناوتا وآخرون، 2015) باستخدام نموذج ميتا ودراسة (باغان، 2013) باستخدام المنهج المكتبي التحليلي؛ بينما اتفقت أغلب الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتميزت دراسة (دي ناوتا وآخرون، 2015) باستخدام النماذج الإدارية ودراسة (باغان، 2013) استخدمت الوثائق والأطر النظرية؛ وقد تنوعت المجالات التي تناولتها الاستبانات في جميع الدراسات بينما اتفقت معظم الدراسات على ثلاثة مجالات وهي (إنتاج وتوليد المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة).

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد مسار بحثهم بطريقة تسد الفجوة البحثية، من خلال تحديد منهج الدراسة، وعينتها، ومتغيراتها، وإطارها النظري، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، تميزت الدراسة الحالية بأن جميع الدراسات السابقة التي تم تطبيقها كان مجتمع دراستها يتكون من طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أما الدراسة الحالية فمجتمعها تكون من طلبة المستوى الأخير بالجامعات الفلسطينية، كما تفردت بمتغير ديمغرافي جديد لم يسبق ذكره بالدراسات السابقة المتعلقة بمجتمع المعرفة وهو متغير: المعدل التراكمي.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة التي اتبعها الباحثان في تنفيذ دراستهما، حيث يتناول منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، إضافةً إلى توضيح الأدوات المستخدمة في الدراسة وخطواتها ومنهجها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وفيما يلي تفاصيل ما تقدم.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول قياس دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة، حيث يعرف عفانة ونشوان (2018م، ص187) المنهج الوصفي التحليلي بأنه: "المنهج الذي يعتمد على وصف مشكلة أو ظاهرة ما بغرض التعرف على حقيقتها على أرض الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

وقد تم جمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية كما يلي:

المصادر الأولية:

وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبيانات لدراسة بعض مفردات الدراسة، وحصر وتجميع معلومات مهمة في موضوع البحث، ومن ثم تفريغها وتحليلها الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

المصادر الثانوية:

تم استخدام مصادر البيانات الثانوية في معالجة الإطار النظري للدراسة من خلال الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، الدوريات والمقالات والدراسات المنشورة ذات العلاقة، التقارير والنشرات الصادرة عن المؤسسات والمراكز ذات العلاقة، شبكة الإنترنت والنسخ الإلكترونية الموجودة على صفحاتها.

عينة الدراسة:**العينة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الأخير في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وذلك للتأكد من خصائص أداة الدراسة ومدى ملاءمتها لجمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم استبعادهم من ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها.

العينة الفعلية للدراسة:

تكونت العينة الفعلية من (366) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الأخير في الجامعة الإسلامية بغزة وجامعة الأقصى. وقد قام الباحثان بتصميم استبانة إلكترونية وتوزيعها على عينة

الدراسة، وقد تم استقبال (320) استبانة، أي بنسبة (87.43) وبالتالي تم تحليل (320) استبانة شكلت نسبة (4.24%) من المجتمع الأصلي.

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة

نوضح الوصف الإحصائي لعينة الدراسة باختلاف المتغيرات: الجنس، الجامعة، الكلية، المعدل التراكمي.

جدول (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات			
المتغيرات	التكرار	النسبة %	
الجنس	ذكر	80	25.0
	أنثى	240	75.0
الجامعة	الإسلامية	120	37.5
	الأقصى	200	62.5
الكلية	العلوم الإنسانية	213	66.6
	العلوم التطبيقية	107	33.4
المعدل التراكمي	أقل من 80%	160	50.0
	80% فأعلى	160	50.0
المجموع		320	100.0

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لقياس "دور الجامعات الفلسطينية في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة" حيث قسمت استبانة الدراسة على النحو التالي:

القسم الأول- البيانات الشخصية، ويتكون من 4 فقرات.

القسم الثاني- يتكون من الاستبانة المتعلقة بإعداد الطلبة لمجتمع المعرفة، وهي 27 فقرة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاستبانة:

وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التالي:

الصدق الظاهري للاستبانة "صدق المحكمين":

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على 13 محكما تألفت من أعضاء من الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وقد طلب الباحثان من المحكمين إبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات

ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي ينتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل مجال من مجالات الدراسة، بالإضافة إلى اقتراح ما يروونه ضروريًا من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، واستنادًا إلى الملاحظات والتوجهات التي أبدأها المحكمون قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون.

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

يبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مجتمع المعرفة" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند درجة دلالة (0.05)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من 0.05 وبذلك تعتبر فقرات المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مجتمع المعرفة" والدرجة الكلية للمجال			
م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	تعزز الجامعة الثقافة الوطنية والهوية الفلسطينية من خلال إنتاج المعارف.	0.799	**0.000
2	تشجع الجامعة الانفتاح المعرفي عبر التوأمة مع الجامعات الأخرى.	0.587	**0.000
3	تشارك الجامعة في المؤتمرات العلمية محليًا وعالميًا للاستفادة في إنتاج معارف جديدة.	0.787	**0.000
4	تتبنى الجامعة إجراءات تحفيزية لتنشيط البحث العلمي في مختلف الكليات.	0.841	**0.000
5	توفر الجامعة المراجع والكتب والدوريات المتخصصة للمساعدة في إنتاج المعرفة.	0.756	**0.000
6	تحت الجامعة على تعليم اللغات الأجنبية.	0.742	**0.000
7	تشجع الجامعة المبادرات الإبداعية والابتكارية في مجال البحث العلمي للطلبة.	0.767	**0.000
8	تمتلك الجامعة برامج تعليمية تنمي من خلالها قدرات الطلبة للوصول إلى المعرفة.	0.816	**0.000
9	تهتم الجامعة بالطلبة الموهوبين في شتى حقول المعرفة.	0.742	**0.000
10	تدعم الجامعة ترجمة المراجع والكتب الأجنبية.	0.649	**0.000
11	تستفيد الجامعة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التربوية والحصول عليها.	0.625	**0.000

جدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "مجتمع المعرفة" والدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
12	تمتلك الجامعة مكتبة إلكترونية توفر قواعد البيانات للباحثين.	0.808	**0.000
13	تمتلك الجامعة مجلات علمية محكمة لنشر أعمال الباحثين.	0.782	**0.000
14	تستثمر الجامعة وسائل الإعلام المختلفة في نشر المعرفة.	0.765	**0.000
15	توفر الجامعة برامج تدريبية مختصة في نشر المعرفة من خلال التعليم المستمر.	0.686	**0.000
16	تتيح الجامعة لأبناء المجتمع المحلي باستخدام المكتبة الجامعية.	0.685	**0.000
17	تعقد الجامعة أياً ما دراسية لمناقشة القضايا المجتمعية.	0.660	**0.000
18	تحرص الجامعة على عقد الندوات وورش العمل مع الجامعات الأخرى.	0.796	**0.000
19	تُكسب الجامعة الطلبة مهارة البحث عن المعرفة المتضمنة في المكتبات (الورقية والإلكترونية).	0.848	**0.000
20	توظف الجامعة التقنيات الحديثة في نشر المعرفة.	0.747	**0.000
21	توفر الجامعة الدعم المالي اللازم لنشر المعرفة.	0.808	**0.000
22	تعمل الجامعة على تحويل المعارف المبتكرة للطلبة إلى تطبيقات عملية.	0.752	**0.000
23	توظف الجامعة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.	0.849	**0.000
24	تعمل كليات الجامعة على تدريب الطلبة على المعارف المبتكرة.	0.879	**0.000
25	تسهم الجامعة من خلال المعارف المبتكرة في حل قضايا المجتمع.	0.712	**0.000
26	تنظم الجامعة الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج بالبيئة المحيطة للطلبة.	0.802	**0.000
27	تبادر الجامعة لعمل شراكات مع المؤسسات المجتمعية لتبادل المعارف والمعلومات.	0.854	**0.000

** الارتباط دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.01$

الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

نتائج الصدق البنائي لاستبانة "مجتمع المعرفة":

جدول (3): معامل الارتباط بين معدل كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال التابعة له		
المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
مجتمع المعرفة	1.000	**0.000

** الارتباط دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.01$

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط دالة عند درجة دلالة (0.05)، حيث إن القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وبذلك تعتبر مجالات الدراسة صادقة في تمثيلها لما وضعت لقياسه. ثبات أداة الدراسة:

نتائج الثبات للاستبانة وقد تم التحقق من الثبات من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ:

وكانت النتائج أن معاملات ألفا كرونباخ أكبر من (0.6)، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبانة "مجتمع المعرفة" (0.972)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين وهما الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم تم احتساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown، معامل الارتباط المصحح $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية.

وكانت النتائج أن قيمة معامل الارتباط المصحح (Spearman Brown) مرتفع ودالة إحصائيًا حيث بلغ 0.931، وهذا يدل على أن استبانة "مجتمع المعرفة" تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في مجالات الدراسة، وتم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه

على عدد فترات المقياس الخمسة، للحصول على طول الفقرة، أي $(0.8=5/4)$ ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، ولتفسير نتائج الدراسة، والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحثان على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدد الباحثان درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

جدول (4): يوضح مقياس الإجابات			
المقياس	درجة التحقق	طول الفترة	الوزن النسبي المقابل للفترة
1	قليلة جدًا	من 1 - 1.80	من 20% - 36%
2	قليلة	أكبر من 1.80 - 2.60	أكثر 36% - 52%
3	متوسطة	أكبر من 2.60 - 3.40	أكثر 52% - 68%
4	كبيرة	أكبر من 3.40 - 4.20	أكثر 68% - 84%
5	كبيرة جدًا	أكبر من 4.20 - 5	أكثر 84% - 100%

المصدر: (مركز الإحصاء، 2017م)

نتائج الدراسة:

النتائج التالية توضح التحليل الإحصائي لجميع فقرات الاستبانة، وقد تم استخدام اختبار (T) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصلت درجة الحياد (3) أم لا. السؤال الأول- ما درجة إعداد الجامعات الفلسطينية لطلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان الاختبارات الوصفية المناسبة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، ثم قام الباحثان بتحليل بيانات مجال الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب والدرجة الكلية						
م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	القيمة الاحتمالية
1	مجتمع المعرفة	3.342	0.578	66.84	10.599	0.000
	الدرجة الكلية	3.342	0.578	66.84	10.599	0.000

يتبين من جدول (5) أن الدرجة الكلية ككل قد حصلت على وزن نسبي مقداره (66.84%)، مما يدل على أن درجة إعداد الجامعات الفلسطينية لطلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مجتمع المعرفة قد تحقق جزء منه في الجامعات الفلسطينية، ولكن مازال يحتاج إلى تطوير وتنمية ووضع خطط إستراتيجية أكثر بما يتناسب مع تغيرات القرن الحادي والعشرين، كما أن الجامعات مازالت تعاني من ضعف قدرتها على مواكبة كل جديد في المعرفة واكتسابها، بالإضافة إلى التحديات التي تواجهها في عدم قدرتها على توفير البيئة التكنولوجية المناسبة لطلابها، وقد برز مجتمع المعرفة أكثر في ظل جائحة كورونا عندما لجأت الجامعات إلى استبدال التعليم الوجاهي بالتعليم الإلكتروني.

تحليل الاستبانة:

النتائج التالية توضح التحليل الإحصائي للاستبانة، حيث تم اختبار هذه المجالات من خلال إجابات المبحوثين على الفقرات، وقد تم استخدام اختبار (T) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصلت درجة الحياد (3) أم لا.

نتائج تحليل فقرات الاستبانة:

جدول (6): يوضح تحليل فقرات الاستبانة						
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التوافق
1	توفر الجامعة الدعم المالي اللازم لنشر المعرفة.	3.109	1.072	62.18	27	متوسطة
2	تعمل الجامعة على تحويل المعارف المبتكرة للطلبة إلى تطبيقات عملية.	3.203	1.010	64.06	26	متوسطة
3	تبحث الجامعة على تعليم اللغات الأجنبية.	3.209	1.104	64.18	25	متوسطة
4	تعقد الجامعة أياماً دراسية لمناقشة القضايا المجتمعية.	3.212	1.130	64.24	24	متوسطة
5	تدعم الجامعة ترجمة المراجع والكتب الأجنبية.	3.234	1.058	64.68	23	متوسطة
6	تهتم الجامعة بالطلبة الموهوبين في شتى حقول المعرفة.	3.240	1.023	64.80	22	متوسطة
7	تحرص الجامعة على عقد الندوات وورش العمل مع الجامعات الأخرى.	3.256	1.109	65.12	21	متوسطة

جدول (6): يوضح تحليل فقرات الاستبانة						
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التوافق
8	تسهم الجامعة من خلال المعارف المبتكرة في حل قضايا المجتمع.	3.262	1.038	65.24	20	متوسطة
9	تمتلك الجامعة برامج تعليمية تنمي من خلالها قدرات الطلبة للوصول إلى المعرفة.	3.265	1.033	65.30	19	متوسطة
10	تشجع الجامعة المبادرات الإبداعية والابتكارية في مجال البحث العلمي للطلبة.	3.312	1.042	66.24	18	متوسطة
11	تعمل كليات الجامعة على تدريب الطلبة على المعارف المبتكرة.	3.325	1.011	66.50	17	متوسطة
12	تبنى الجامعة إجراءات تحفيزية لتنشيط البحث العلمي في مختلف الكليات.	3.325	1.103	66.50	16	متوسطة
13	تشجع الجامعة الانفتاح المعرفي عبر التوأمة مع الجامعات الأخرى.	3.328	1.069	66.56	15	متوسطة
14	توظف الجامعة التقنيات الحديثة في نشر المعرفة.	3.334	1.061	66.68	14	متوسطة
15	تُكسب الجامعة الطلبة مهارة البحث عن المعرفة المتضمنة في المكتبات (الورقية والإلكترونية).	3.337	1.087	66.74	13	متوسطة
16	تنظم الجامعة الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج بالبيئة المحيطة للطلبة.	3.340	1.068	66.80	12	متوسطة
17	توفر الجامعة المراجع والكتب والدوريات المتخصصة للمساعدة في إنتاج المعرفة.	3.343	1.133	66.86	11	متوسطة
18	تستفيد الجامعة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التربوية والحصول عليها.	3.384	1.116	67.68	10	متوسطة
19	تبادر الجامعة لعمل شراكات مع المؤسسات المجتمعية لتبادل المعارف والمعلومات.	3.390	1.083	67.80	9	متوسطة
20	توفر الجامعة برامج تدريبية مختصة في نشر المعرفة من خلال التعليم المستمر.	3.400	1.036	68.00	8	متوسطة
21	تمتلك الجامعة مجلات علمية محكمة لنشر أعمال الباحثين.	3.403	1.072	68.06	7	كبيرة
22	تمتلك الجامعة مكتبة إلكترونية توفر قواعد البيانات للباحثين.	3.434	1.080	68.68	6	كبيرة
23	تتيح الجامعة لأبناء المجتمع المحلي باستخدام المكتبة الجامعية.	3.437	1.156	68.74	5	كبيرة

جدول (6): يوضح تحليل فقرات الاستبانة						
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	درجة التوافق
24	تشارك الجامعة في المؤتمرات العلمية محلياً وعالمياً للاستفادة في إنتاج معارف جديدة.	3.443	1.069	68.86	4	كبيرة
25	تستثمر الجامعة وسائل الإعلام المختلفة في نشر المعرفة.	3.468	1.037	69.36	3	كبيرة
26	توظف الجامعة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.	3.581	1.119	71.62	2	كبيرة
27	تعزز الجامعة الثقافة الوطنية والهوية الفلسطينية من خلال إنتاج المعارف.	3.662	1.070	73.24	1	كبيرة
الدرجة الكلية		3.342	0.578	66.84		متوسطة

يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لجميع فقرات مجال مجتمع المعرفة بلغ (3.342)، والوزن النسبي بلغ (66.84%) أي بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (تنيرة، 2017) والتي أشارت إلى أنه يتم إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بدرجة متوسطة وتختلف مع نتائج دراسة (فره وآخرون، 2021) التي أشارت إلى أنه يتم إنتاج ونشر وتطبيق المعرفة بدرجة ضعيفة ودراسة (الضريس، 2019) وأشارت إلى أنه يتم توليد المعرفة بدرجة كبيرة ودراسة (الورثان، 2019) أشارت إلى أنه يتم نشر وتوفير وتطبيق المعرفة بدرجة كبيرة ودراسة (يونس، 2015) أشارت إلى أنه يتم إنتاج المعرفة ونشرها بدرجة كبيرة.

ويتضح من جدول (6) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (1) والتي نصت على "تعزز الجامعة الثقافة الوطنية والهوية الفلسطينية من خلال إنتاج المعارف" جاءت في الترتيب الأول، وبلغ الوزن النسبي لها (73.24%)، أي بدرجة تقدير كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى الاهتمام البالغ والكبير من الجامعات الفلسطينية بكل ما يخص القضية الفلسطينية ومحاولة دمجها والتطرق له في جميع المجالات كالأنشطة الطلابية، والعملية التعليمية كطرح مساق (دراسات فلسطينية) الذي يُعنى بعرض أحداث القضية من البداية وإلى وقتنا الحاضر، ومواكبة الأحداث أولاً بأول وإطلاق المبادرات والحملات التي تدعم القضية وإحياء جميع المناسبات الوطنية وإقرار الإجازات لها، وتقديم الدعم لأصحاب التضحيات من الشعب الفلسطيني كتقديم المنح الدراسية والتخفيضات في الرسوم للأسرى المحررين ولأبناء وزوجات الشهداء لمساندتهم لاستكمال مسيرتهم التعليمية واستضافة أشخاص أصحاب تجارب وتضحيات للحديث عن قصصهم التي تعزز صمود الشعب وتمسكهم بالثوابت.

الفقرة رقم (23) والتي نصت على "توظف الجامعة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية" جاءت في الترتيب الثاني، وبلغ الوزن النسبي لها (71.62%)، أي بدرجة تقدير كبيرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى توجه الجامعات في آخر سنتين دراسيتين إلى تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل كامل والاستغناء عن التعليم الوجاهي وذلك بسبب جائحة كورونا -كوفيد 19- مما جعل التعليم الإلكتروني واضح في الميدان ومنتشر على نطاق واسع.

كما يتضح من جدول (6) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (22) والتي نصت على "تعمل الجامعة على تحويل المعارف المبتكرة للطلبة إلى تطبيقات عملية" جاءت في الترتيب قبل الأخير، وبلغ الوزن النسبي لها (64.06%)، أي بدرجة تقدير متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف الإمكانيات المادية لدى الجامعات في تحويل المعارف إلى تطبيقات عملية فهذا يحتاج إلى جهد بشري وتكاليف مالية لا تتوفر في الكثير من الجامعات بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها أيضاً ضعف إمكانيات سوق العمل الفلسطيني وذلك بسبب المضايقات التي يمارسها الاحتلال الإسرائيلي والحصار المفروض على قطاع غزة منذ سنوات طويلة وضيق سوق العمل بسبب زيادة أعداد الخريجين مما أدى إلى ارتفاع نسبة البطالة.

الفقرة رقم (21) والتي نصت على "توفر الجامعة الدعم المالي اللازم لنشر المعرفة" جاءت في الترتيب الأخير، وبلغ الوزن النسبي لها (62.18%)، أي بدرجة تقدير متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم قدرة الجامعات على تقديم الدعم المالي بسبب الضائقة المالية التي تمر بها وقلة التمويل المقدم من الدول المانحة والمستثمرين وفي بعض الأحيان قد تتعارض سياسة الجهة المانحة مع ثقافة الجامعات، وأيضاً قلة المنح المقدمة من الجامعات للطلبة والعاملين لتحفيزهم على البحث العلمي ونشر دراسات جديدة.

السؤال الثاني- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، الكلية، المعدل التراكمي)؟

للتحقق من هذا السؤال قام الباحثان بالتحقق من فرضيات الدراسة وهي كما يلي:

أولاً: حسب متغير الجنس

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجنس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجنس

جدول (7): نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجنس					
المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	ذكر	3.242	0.584	1.799	//0.073
	أنثى	3.375	0.573		

// الارتباط غير دال إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (T) أكبر من درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فره وآخرون (2021) ودراسة المطيري (2020) ودراسة تنيرة (2017) ودراسة الفليت (2016) وأشرن إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وتختلف مع نتائج دراسة الضريس (2019) والتي أشارت إلى أنه يوجد فروق إحصائية في مجال توليد المعرفة لصالح الذكور ودراسة يونس (2015) أشارت إلى أنه يوجد فروق إحصائية في مجال تطبيق المعرفة لصالح الذكور.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجامعات تقدم لجميع طلبتها من كلا الجنسين ذات الخدمات ونفس المستوى التعليمي دون تفرقة فالبيئة الفلسطينية هي واحدة للجميع بكل عواملها، بالإضافة إلى أن المجتمع الفلسطيني ككل (ذكور، وإناث) لديهم إقبال على الالتحاق بالتعليم الجامعي بنسبة عالية، فهناك مساواة في حق التعليم بين الجنسين.

ثانيًا: حسب متغير الجامعة:

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجامعة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (8): نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجامعة					
المجال	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	الإسلامية	3.566	0.638	5.264	*0.000
	الأقصى	3.208	0.493		

* الارتباط دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (T) أقل من درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تنيرة (2017) وأشارت إلى أنه توجد فروق إحصائية في مجالي نشر وتوظيف المعرفة تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة فلسطين.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجامعة الإسلامية أكثر تميزًا في مجال البحث العلمي فالطاقم الأكاديمي على مستوى عالٍ من الرتب الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك)، وتضم العشرات من برامج الماجستير والدكتوراه أكثر من غيرها من الجامعات كما تمتلك مكتبة ورقية وإلكترونية زاخرة بالكتب والمراجع وتطبق الجامعة التعليم الإلكتروني منذ سنوات طويلة قبل وقوع جائحة كورونا.

ثالثًا: حسب متغير الكلية:

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الكلية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (9): نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الكلية					
المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	3.315	0.530	1.085	//0.244
	علوم تطبيقية	3.395	0.662		

// الارتباط غير دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (T) أكبر من درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فره وآخرون، 2021) ودراسة (يونس، 2015) وجميعها أشارت إلى أنه لا توجد فروق إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجامعات تعمل على تطوير وتنمية المعرفة في جميع الكليات بلا استثناء فكل كلية تعمل على بناء مجتمع المعرفة بما يتناسب مع تخصصاتها ومحاولة استثمار العقول البشرية من كل الأقسام للنهوض بالمجتمع في كافة المجالات.

رابعًا: حسب متغير المعدل التراكمي:

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير المعدل التراكمي، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (10): نتائج اختبار (T) لكشف الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير المعدل التراكمي					
المجال	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	أقل من 80%	3.316	0.503	0.791	//0.429
	80% فأعلى	3.368	0.644		

// الارتباط غير دال إحصائيًا عند $\alpha \leq 0.05$

تبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (T) أكبر من درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يمكن استنتاج أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في إعداد طلبتها لمجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولم تتفق هذه النتيجة مع أي دراسة لأن متغير المعدل التراكمي تفردت به الدراسة الحالية لوحدها على خلاف الدراسات السابقة التي تم الاستعانة بها.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجامعات حينما تعمل على إنتاج المعرفة فهي تقدمها لكافة الطلبة على اختلاف معدلاتهم التراكمية، وقد يكون بعض الطلبة من أصحاب المعدلات التراكمية المتوسطة لديهم قدرة على المشاركة في إنتاج المعرفة ونشرها أكثر من الطلبة أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة.

توصيات الدراسة:

- توفير الدعم المالي والمنح لنشر المعرفة والبحث العملي وتشجيع الطلبة لتنفيذ المبادرات.
- الاهتمام بالطلبة الموهوبين وتدريبهم على المعارف المبتكرة وتحويلها إلى تطبيقات عملية.
- تشجيع الانفتاح المعرفي عبر التوأمة مع الجامعات العربية والأجنبية.
- الاهتمام بتعليم الطلبة اللغات الأجنبية، ودعم ترجمة المراجع والكتب الأجنبية.
- امتلاك الجامعات برامج تعليمية تنمي قدرات الطلبة للوصول إلى المعرفة، واستخدام أساليب تعليمية تنمي التفكير الإبداعي.
- الاهتمام بحل قضايا المجتمع من خلال المعارف المبتكرة وعقد أيام دراسية تختص بمناقشة القضايا المجتمعية.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجتمع المعرفة، لتطوير واقع الجامعات الفلسطينية عن طريق استقطاب خبراء في المجال وابتعاث الكوادر الأكاديمية والطلبة لهذه الدول.
- ضرورة تزويد المكتبات الجامعية بمراجع ومصادر حديثة تتناول موضوعات مهمة ومستحدثة في كافة مجالات العلوم.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- 1- أحمد، عزام والعاني، وجبة. (2020م). ممارسات مديري المدارس في تطبيق التعليم الريادي كمدخل للتحويل نحو مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان. مجلة الإدارة التربوية، 7(25)، 13-103.
- 2- أسعيداني، سلامي؛ سامي، علي؛ بوخاري، هشام. (2019م). الجامعات الافتراضية ودورها في بناء مجتمع المعرفة "قراءة إيستيمولوجية مفاهيمية". المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، العدد (7)، ص ص 27-52.

- 3-البازعي، حصة. (2018م). تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة: صيغة مقترحة في ضوء تجريبي سنغافورة وفنلندا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(25)، 84-51.
- 4-تنيرة، محمد. (2017م). واقع توجه الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة نحو مجتمع المعرفة وعلاقته بالحد من اتساع الفجوة الرقمية (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، غزة.
- 5-الجوزي، ذهبية. (2014م). أخلاقيات المعرفة في ظل مجتمع المعرفة. مجلة الاقتصاد الجديد، 2(11)، 30-19.
- 6-خليفة، داود. (2021م). مجتمع المعرفة في العالم العربي: الرهانات والتحديات. مجلة مقاربات فلسفية، 8(1)، 78-66.
- 7-الزميتي، أحمد. (2012م). تحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة دراسة مستقبلية (رسالة دكتوراه). جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.
- 8-الضريس، نورة. (2019م). دور جامعة شقراء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة أورك للعلوم الإنسانية، 12(4)، 2667-2650.
- 9-عارف، خيران. (2018م). الجامعات الإسلامية في إندونيسيا وتحديات مجتمع المعرفة. برنامج دراسة الاتصال والإذاعة الإسلامية، 1(1)، 23-1.
- 10-العسافين، عيسى. (2020م). مجتمع المعلومات. (د. ط). سوريا: الجامعة الافتراضية السورية.
- 11-عفانة، عزو ونشوان، تيسير. (2018م). مناهج البحث التربوي أسس وتطبيقات. ط1. غزة: الجامعة الإسلامية.
- 12-عليان، ربيعي. (2012م). اقتصاد المعرفة. ط1. عمان: دار صفاء.
- 13-عليان، ربيعي. (2012م، 18-20 نوفمبر). مجتمع المعرفة: مفاهيم أساسية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الـ 23 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، قطر: الدوحة.
- 14-فره، محي الدين؛ والروبيعي، دياب؛ وجليد، أشرف. (2021م). واقع السياسات التعليمية بالجامعات الليبية ودورها في تحقيق مجتمع المعرفة (جامعة المرقب نموذجًا). مجلة جامعة سها للعلوم البحتة والتطبيقية، 20(3)، 48-37.
- 15-الفليت، جمال. (2015م). مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 10(2)، 48-28.
- 16-مركز الإحصاء - أبو ظبي. (2017م). دليل تنفيذ استطلاعات الرأي أدلة المنهجية والجودة دليل رقم (11). الإمارات العربية المتحدة: مركز الإحصاء.
- 17-المطيري، عائشة. (2020م). واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية لمهارات التعلم الذاتي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية، العدد (40)، ص 405-440.
- 18-المللي، رضا. (2011م). معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية. ط1. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 19-موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2021م). الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية - مؤسسات التعليم العالي المرخصة - الجامعات. تاريخ الاطلاع: 2 يناير 2022م، الموقع: <http://www.aqac.mohe.gov.ps>
- 20-نصار، علي. (2015م). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة رؤية مستقبلية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(20)، 126-91.
- 21-الورثان، عدنان. (2019م). متطلبات التحويل نحو مجتمع المعرفة بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، 40(4)، 558-535.
- 22-يونس، مجدي. (2015م). دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي دراسة ميدانية بجامعة القصيم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(21)، 156-125.

المراجع الأجنبية:

- 1Di Nauta, P., & Merola, B., & Caputo, F., & Evangelista, F. (2015). Reflections on the Role of University to Face the Challenges of Knowledge Society for Local Economic Development. Springer Science, 10, 1-19.

- 2Pavan, A. (2013). A New Perspective on the Quest for Education: The Saudi Arabian Way to Knowledge Society. Canadian Center of Science and Education, 3(6), 25-34.
- 3Petrushenko, Y., & Vorontsova, A. (2020). Knowledge Society: The Evolution of the Concept in the Context of Achieving Sustainable Development Goals. Quality Education Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals Springer Cham, 9-18.
- 4Raheem, A. H., & Al-Khaldi, N. I., (2021). Information and communication technology and the knowledge society. Palarch's Journal of Archaeology, 18(8), 85-91.

التجليات الفكرية والاجتماعية في رواية "مُحال" ليوسف زيدان

د. المثني العسافسة* د. عدنان الشريم** د. حسن المجالي***

تاريخ وصول البحث: 2023/5/1م تاريخ قبول البحث: 2023/8/6م

الملخص

تهدف هذه الدراسة التحليلية إلى إظهار التجليات الفكرية والثقافية في رواية "مُحال" للكاتب والروائي يوسف زيدان حيث تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على إبراز القيم والمضامين الفكرية والاجتماعية وربطها بالواقع الحالي وتبنت هذه الرؤية وتجلياتها الصورة العقيدية والفكرية المتمثلة بأشكالها المصطلح وتناقضاته من مثل: الإرهاب، والتكفير، والجهاد، والصورة الاجتماعية التي تنطلق من واقع فكري ونفسي تمثل صورة المجتمع الشرقي في مصر والسودان.

ولعل هذا التجاور الفكري والاجتماعي وربطه بمبدأ السببية سيظهر لنا جلياً في مفردات هذا المنحى الإبداعي الروائي "مُحال" حيث تتبع الباحث الرؤية الشرقية وتناقضاتها مع صورة المرأة وتجلياتها في مفردات هذه الرواية محط الدراسة.

الكلمات المفتاحية: صورة المرأة، الرحلة، التكفير، الجهاد، الإرهاب، السياق، الزمني، الفكر، الاجتماع.

The Intellectual and Social Manifestations in the Novel "Mohal" by Youssef Zaidan

Abstract

This analytical study aims to show the intellectual and cultural manifestations in the novel "Mohal" by the writer and novelist Youssef Zaidan. Terrorism, atonement, jihad, and the social image that stems from an intellectual and psychological reality represent the image of the eastern society in Egypt and Sudan.

Perhaps this intellectual and social juxtaposition and linking it to the principle of causation will appear to us clearly in the vocabulary of this novel's creative approach, as the researcher traces the eastern vision and its contradictions with the image of women and their manifestations in the vocabulary of this novel, which is the focus of study.

Keywords: Atonement, Context, Image of the woman, Jihad, Journey, Meeting.

Terrorism, Temporal, Thought,

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

** أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة أربد الاهلية. *** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، جامعة البلقاء التطبيقية.

المقدمة:

سبب الدراسة: يعود السبب في اختيار هذا الموضوع إلى رغبة الباحث في الحديث عن تجليات مضمونية أظهرتها هذه الرواية، حيث قدم الباحث بحثاً مستقلاً في مجلة دراسات تناول فيه التشكيل الفني في رواية "مُحال" ^١ ووجد نفسه ملزماً بإظهار الجانب المضموني والفكري في هذه الدراسة لتصبح دراسة مكتملة فنياً ومضمونياً.

تكشف هذه الدراسة عن مضامين وقيمات فكرية واجتماعية للروائي المصري يوسف زيدان في روايته "مُحال" وهي رواية ترتبط ارتباطاً بيناً بشخصية هذا الكاتب من جوانب متعددة، حيث تمثل رحلة هذا الشاب "بطل الرواية" من موطنه مصر إلى دولٍ وأمكنة، ولعلَّ العنوان الذي حملته هذه الرواية ينسجم مع تعدد الأمكنة ويحمل في طياته المسوغ الدرامي للرحلة والسفر.

إنَّ التعمق في سيرة يوسف زيدان يجعلنا ندقق النظر في شخصية إشكالية حملت في طياتها فكراً يظهر وجهة نظر الكاتب من خلال معاني صوفية طغت على لغة الكاتب الروائية.

والناظر في سيرة يوسف زيدان واختصاصه بالتراث العربي المخطوط ومؤلفاته الفلسفية في تاريخ العلوم والقضايا الإنسانية الملحة جعلت منه كاتباً يُعنى بالتاريخ ومضامينه الفكرية.

رواية مُحال هي الجزء الأول من ثلاثية يوسف زيدان جاء بعدها تبعاً رواية "جوانتانامو" ورواية "نور" ^(١)

والثلاثية في الأدب الإبداعي تعني رواية أو قصة من ثلاثة محاور كلٍّ محور له وحدة مرتبطة بالموضوع العام أو المضمون الدرامي ^(٢).

ورواية "مُحال" لا تمثل سيرة ذاتية أو وثيقة تاريخية، وإنَّما نقرأ تشكيلاً فنياً روائياً ينسجم فيه الواقعي بالمتخيل. والرؤية المعمقة التي قدمها يوسف زيدان لحركة الوجود وواقع الإنسان تمثل دافعاً درامياً لحركة شخوصه وأبطاله في هذه الرواية التي استندت إلى الرحلة وتعدد الأسفار.

وهذا ما دفع الكاتب قصداً إلى عنونها دون تشكيل لتجعل المتلقي يبحث عن ضالته المنشودة في الدلالة والتأويل.

هدف الدراسة:

رغبة الباحث في إظهار الجانب الفكري والسياسي في هذه الرواية الذي أصبح من الموضوعات الملحة في زمننا الحاضر من مثل: صورة المرأة، التكفير، الإرهاب. وقد استمدتها الباحثة من

منطوقات النص الروائي تحديداً حتى لا ندخل في إشكالية المصطلح والمفاهيم المتشعبة بين الباحثين في هذا المجال.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل رواية "مُحال" من خلال محور المضامين والتجليات بالتوقف عند ثيمات ظاهرة تمثل فكرة الإرهاب حيث تحول البطل محمد في هذه الرواية من شخصية وادعة مستقرة إلى الوقوع في فك الاعتقال في سجن جوانتانامو وفكرة الحُب والثروة وسيطرة المال، والنظرة إلى فكرة الجهاد ومفهوم التكفير وغيرها من المضامين التي سنقف عندها في هذا البحث.

إنّ هذه الرواية لن تقرأ بمعزل عن سياقها الزمني والاجتماعي، حيث يتجلى دور الكاتب يوسف زيدان الذي أبدع هذه المفردات السردية ضمن سلسلة من الوحدات المرتبطة بعوامل التجاور السردية وعوامل السببية والزمنية دون أن يعني ذلك إغفال البنيات المكوّنة للخطاب الروائي بوصفه بناءً مستقلاً قائماً بذاته، وأعني هنا: الإشارة إلى السياق التاريخي لهذا العمل لن يرد إلا بمقدار ما هو ظاهرة في ثنايا السرد، وبوصف الخارج الاجتماعي مستنداً نصياً يشكل أحد القواسم المشتركة بين الكاتب والمتلقي.

الدراسات السابقة:

ولعلّ رواية "مُحال" لم تحظ بدراسة مستقلة في بنيتها الفكرية والفنية على أهميتها إلا في شذرات متناثرة في الصحف والمجلات الثقافية ومنها ما ورد في الملحق الثقافي لجريدة النهار للكاتب صبحي موسى بتاريخ 2018/10/15م وما قدمه الباحث في قسم اللغة العربية في جامعة نيودلبي محمد شفيع حول يوسف زيدان وثلاثيته "مُحال"، "جوانتانامو"، "نور"⁽³⁾ مما حملَ الباحث على أفراد بحثٍ مستقل عن هذه الرواية لعلّه يفي بالغرض المأمول من هذه الدراسة لما لهذه الرواية من أهمية على مستوى الرؤية والتشكيل.

حيث تناولت هذه الدراسات الرؤية التاريخية لروايات يوسف زيدان، والجانب الثقافي من شخصيته الذي تجلّى في مجمل كتاباته الروائية، إلا أنها لم تتناول الجانب التطبيقي والفني لهذه الرواية بعينها (مُحال) مما دفع الباحث لإنجاز هذه المهمة لعلها تفي بالغرض المطلوب.

- المضامين الفكرية والاجتماعية في رواية "مُحال".

- صورة المرأة:

تتجلى هذه الثيمة في مساحاتٍ نصيّةٍ ممتدة عبر صفحات الرواية وتمثل هاجساً نفسياً لدى بطل الرواية محمد الذي عشق هذه الفتاة الجامعية التي جاءت في رحلةٍ من موطنها "مدينة

الإسكندرية" حيث تدرس علم الاجتماع إلى مدينة أسوان التي يعمل فيها البطل ليتعارفا في هذا المكان ويشكلاً قصة حب مفعمة بالتحويلات الدرامية التي طغت على مفردات هذه الرواية. لعل المرأة في مشروع زيدان الروائي تمثل أيقونة نفيسة قدّمتها بصورة إيجابية وأشار إلى وظيفتها في الحياة واختار لها أحسن الصفات حيث عبّر عن هذا في رمزية مفعمة بالحب والإثارة لمكوناته الغائرة في ذاته الحائرة⁽⁴⁾.

فيرصد بطل رواية "محال" هذا الشاب العشريني القادم من أقصى جنوب السودان، ليعمل مُرشداً سياحياً في مدينتي الأقصر وأسوان، أقصى أحلامه أن يتعرف على نوبية تعوضه عن لحظات الفقر والحرمان التي عاشها فيقول: "لو انتهك له الحجاب الآن، لأفاق من أوهامه وكفّ عن التحديق بأجنحة الأحلام؛ حتى تملكه الأمل المستحيل في الزواج بفتاة نوبية تكون ساحرة الحضور ومُحبة، مانحة، تشبه هذه البحيرة، هادئة الحنو المتमوجة صفحتها بانتظام"⁽⁵⁾

إنّ الراسخ العقائدي الذي عاشه محمد منذ سنوات الطفولة الأولى حيث تربّى في أسرة تقليدية؛ الأم تعيش مع إخوته السبعة في بيت واسع في منطقة أم درمان على ضفاف النيل قبالة العاصمة الخرطوم والأب تاجر جلود يجلبها للتجار في مدينة أسوان، حيث يرى أنّ وظيفة النساء البقاء في البيت لتربية الأولاد، هذا الذي تعلمه من أبيه في سنواته الأولى فيقول: "قبل سنوات أربعة، انتهى من سنيّ دراسته الثانوية متأهلاً للجامعة وصار عليه أن يعمل إلى جانب الدراسة، ليساعد أباه الكادح ويترقّى بذلك إلى مرتبة الرجال"⁽⁶⁾.

ويؤكد رؤيته حيث يقول: "إذا تشبّه الرجال بالنساء والنساء بالرجال، فسوف تقوم القيامة عن قريب. لا تأكل من حرام مهما عذّبك الجوع، فالموت جوعاً أهون من عيش الحرام، إذا فعلت الرّبا فسوف يُفعل في أمك وأختك، فكما تدين تدان، الموت بشرف، أفضل لك من العيش مع العار"⁽⁷⁾

وهنا يرى الباحث أنّ جدليّة الحرّية والالتزام ستبدو طاغية في حياة محمد في أثناء ترحاله وأسفاره البعيدة فعبر عن أفكاره الطفولية في لحظات استرجاعية وقف من خلالها راصداً المكان التي تربى فيها حيث يمثل نهر النيل رمزية متجددة في حياته بعد ذلك، حيث يقول: "بدأت أحلامه للمستقبل القريب لا تعدو كونها أحلاماً تقليدية لشاب سيتخرج من جامعته، ويعيش مع زوجته التي تمنّاها لنفسه بصورة بسيطة تبدو ساذجة أحياناً فهو يقول: "أن يحصل الصيف القادم على شهادة الجامعة ثم يعود من السودان إلى أسوان ليقوم بقيّة عمّره مع امرأته النوبية التي

ستكون بإذن الله متوكية، ولـسوف يرزق منها بكثير من الأولاد"⁽⁸⁾.

ونحن أمام شخصية مسكونة بالراسخ العقائدي كما ذكرنا، فهو يرفض أي علاقة بين الرجل والمرأة خارج إطار الزواج الشرعي الذي أحله الله سبحانه -كما يرى- ها هي السائحة البريطانية كريستين تفضله لنفسها وتعرض له المكافأة على ذلك، فجاء الرفض قاطعاً حيث يقول: (بعدها بعامين مرض المرشد المعتمد، فجأة، فجاء إليه المندوب يدعوه للخروج إلى معبد فيلة مع فوج ممتاز، كلهم إنجليز، كانت بينهم فتاة فاتنة الألوان، ممتلئة البدن، لا تحتمل الحر ولا الملابس اسمها كريستين. لم تعرض عليه أي شيء بلسانها، لكن عينها كانت تعدُّ بالكثير إذا اقترب.... تركت معه عنوانها ورقم التليفون وهي ترجو أن يتغير رأيه قريباً. وهو ليس ساذجاً ولن يتغير له رأي، ولن يحيد أبداً عن رجائه في الجنة)⁽⁹⁾

إنَّ قدسية الزواج كما يراها هذا الشاب جاءت من منبع ديني تربى عليه ووقر في وجدانه حيث يقول: "الزواج أجمل ما يمكن للشباب أن يفعله، بل هو الهدف النهائي له. فهو يعمل ليكسب مالاً يتزوج به، ويحب فتاة بكل جوارحه، ليتزوج بها"⁽¹⁰⁾

من هنا جاءت الصدمة الأولى لرؤيته فتاة أحلامه التي لم تكن في منظوره الحالي، فنرى الفتاة السمراء القادمة من مدينة الإسكندرية مع وفد سياحي يراها للوهلة الأولى قارئة، مثقفة فتلفت انتباهه من المرة الأولى على نحوٍ يغاير نظراته التقليدية للمرأة/الحبيبة/الزوجة التي رسمها لنا في بداية صفحات الرواية، حيث يقول: "وسط الزحام التفت من دون قصدٍ، فرأى فتاة منهم تعلق على كتفها حقيبة سفر سوداء، وفي يدها اليمنى كتاب صغير الحجم يغطي كفها عنوانه، الفتاة رشيقة، مكشوفة الشعر، نادرة الملامح لا شرقية ولا غربية.

بشرتها الناعمة سمراء من غير سوء، لشعرها الغزير الطويل أسود وقوي. ولعينها الواسعتين لونٌ بديع يتموج فيه الرمادي والأخضر، حييّه في طريقها إلى سلم الباص، بقولها "هاي" فردّ من دون تردد: هاي ورحمته وبركاته"⁽¹¹⁾

إنَّ الوقفات الوصفية التي رصدتها الراوي، تصوّر لنا جلياً رؤيته الملحة لتفاصيل المرأة التي طالما حلّم بها على نحوٍ مغاير فجاءت هذه الفتاة المدنية برقبتها وأنوثتها الطاغية تداعبُ حلماً ابتغاه لنفسه يمثل رؤيته هذا المبدع للمرأة بكيونتها ووجودها.

يقول: "راها من بعيد وهو قادم نحوها، وقد بدت مثل الفاتنات من بنات السودان وأسوان، لأنّها ارتدت جلباباً أسود توطّر أطرافه خيوطٌ ذهبية، يُذهبُ العقلُ جمالها الوقور الهادئ.... حمل الهواء إلى أنفه عطرًا ساحراً كأنّه الياسمين"⁽¹²⁾

وتأتي رؤيته للمرأة المثقفة التي مثلتها هذه الفتاة والتي تدعى (نورا) ولعلها رؤية طموحة أرادها الكاتب للمرأة العربية المثقفة المتعلمة على نحوٍ يغاير ما شاهده وعائشه من نساء الريف والقرية في جنوب مصر والسودان تمنى أن تتحول المرأة من صورة المستعبدة المشتهة بجسدها من قبل الرجال إلى صورة تحررية مسؤولة أرادها لها في طموح لما سيواجه بعد ذلك.⁽¹³⁾

حيث يقول: (وقد غمره الفرح حين أخبرته بأنها تدرس علم اجتماع، وأراد أن يعرفها بأنه يدرسه، فسألها السؤال المعتاد بين الطلاب: من هو مؤسس ومخترع علم الاجتماع، ابن خلدون أم أوجست كونت؟ ضحكا معاً ثم تحدثا بإفاضة وتلذذ، عن أوجست كونت، إميل دوركايم وكارل ماركس)⁽¹⁴⁾

وتجدر الإشارة إلى مرجعيات ثقافية تناولها الكاتب في حديثه عن معاناة المرأة المصرية والعربية في أعماله الإبداعية.

وهذا ما يراه الباحث (وائل توفيق): معلناً أن الباحث والأكاديمي يوسف زيدان أصر على أن يسبر أغوار الأنثى "نورا" بطلّة الرواية التي هي من النوع المونودرامي إذ تدور أحداثها في فلك شخص واحد يسرد للقارئ الأحداث من خلال وجهة نظره وتفاعله مع باقي الشخصيات المحيطة فلا قصص متوازية تتقاطع أو تتشابك مع الخط الرئيسي وإنما هي جميعها خيوط تتفرع من البطل وتعود إليه⁽¹⁵⁾

فالمرأة عند يوسف زيدان تعاني معاناة شديدة، فهي أسيرة محيطها الاجتماعي الذي يشكّلها كما يريد وفريسة لنظرات وأطماع الرجال ورهينة إرادة عائلها المالي الذي ينفق عليها. وهذا ما يراه الباحث الكبير الداديسي في مقالته: المرأة في مشروع يوسف زيدان الروائي حيث يقول: "لقد شكل موضوع المرأة ثيمة أساسية في الرواية عبر تاريخها الطويل، فجعل البعض منها سبباً للحروب، وجعلها آخرون سبباً للسعادة ومنبع الوحي والإلهام، وحطها كتاب محط القداسة والألوهية، وأنزلها آخرون منزلة الانحطاط والدناسة ومصدر كل رذيلة"⁽¹⁶⁾

ويرى الباحث: إن هذا الشعور الطفولي للحظة الحب الأولى التي راودت قلبه المتعب من السفر والترحال حيث وقف الزمن في وحدة روائية مستقلة جعلها المبدع على لسانه المهيمن على السرد الروائي تنبئ بفرحة غامرة لهذا الحب حيث يقول: (في غرفته، التصق بوجهه الابتسام وهو ينظر في جريد السقف بفرحة الصغار ليلة العيد، راح يستعيد في سرّه ما سمعه الليلة من كلامها، ويسترجع بسمتها المؤنسة، حتى أخذه نوم لذيذ هبّ منه في الصباح الباكر ... وسار إلى الفندق

كأن ساقيه قد صارت جناحين⁽¹⁷⁾

وهنا يفاجئنا الراوي البطل المهيمن القابض على مفاتيح السرد بلوحة ملؤها الحزن والترقب للقدام البعيد للحظة انتهاء رحلة الطلبة الذين رافقهم مرشداً سياحياً ومن بينهم محبوبته التائهة لتغادر المكان على أمل في نفسه من عودة مرجوة.

فيقول: (اجتمعت الرحلة في السادسة استعداداً للسفر والافتراق على الرصيف ساعد الجميع على نقل الحقائق، ولم تكن نورا بحاجة إلى مساعدة، كان هو الذي يحتاج إلى مهدئاً لخفقان قلبه. لمغت عينها عندما توادعا مستسلمين بلا وعود ولا أمل في لقاء، وكيف يلتقيان وهي تتجه شمالاً وهو مجذوب للجنوب؟

وقف ينظر إلى مؤخرة القطار الراحل بينما الحسرة تنمو فيه مع الحرقعة⁽¹⁶⁾. ومن اللافت للنظر ما قدمته الباحثة حنان عقل في دراستها للمرأة في رواية (نور) للكاتب يوسف زيدان - حيث وصفها بأنها رواية عن المرأة العربية في المعتقل الكبير. حيث أفادت: (أن زيدان في ثلاثيته: محال، جوانتنامو، نور. يخوض نوعاً مختلفاً من التجريب عما سبق أن بدأه في أعماله السابقة التي غلب عليها الطابع التاريخي والمثيولوجي، ليقدم قراءة فلسفية وفكرية في الواقع الراهن للإنسان العربي أو ربما تصويراً لحيرته وبؤسه وشعوره بالضيق)⁽¹⁹⁾ وتضيف الباحثة حنان عقل: في محال، جوانتنامو، نور، لا توجد أجيال متعاقبة، ولا توجد فترة زمنية ممتدة تضطر إلى تقسيمها إلى مراحل، في رواية محال تحكي بلسان الراوي العليم عن شخصية البطل (محمد)، والبطلة (نورا) اللذين يمثلان الروح الحائرة عند الإنسان العربي في مرحلة الشباب، وهذا ما يمكن القارئ من تبني فكرة الضيق والحيرة في الفترة الممتدة من زمن الرواية بداية التسعينات إلى أحداث 11/ سبتمبر 2001م.

وهنا تبدو صلة الإنسان بالمكان..

محال تمثل صلة الإنسان بالمكان والضيق⁽²⁰⁾.

وفي لقاء مع الكاتب أجرته حنان عقيل، أشار إلى ارتفاع النبرة السياسية في رواية محال، جوانتنامو. ليشكل وسيلة إدانة للواقع العربي المرّ سياسة واجتماعاً وفكراً. ويوضح زيدان في ختام حديثه أنه يسعى من خلال الكتابة إلى الارتقاء باللغة والوعي العام، وهذا هو أحد تجليات الثورة الثقافية التي يسعى إليها، حيث يقول:

(أقول كلمتي وأمضي مثلما فعل الأوائل)⁽²¹⁾

من المفارقات السردية التي صنعها الراوي عودة البطل من جديد لرؤية الحبيبة التي أوشك

على فراقها من خلال مسوّغ درامي حيث تذكر وهو في عمله في أسوان أنها نسيت ساعة اليد التي أهداها إليها والدها، فيسأل عن الرحلة فيقال له إنّ الرحلة والطلاب ما زالوا في مدينة (الأقصر) فيتبعها مسرعاً ليرى المحبوبة بلحظة شوقي ولهفة عارمة. حيث يقول:

(خفق قلبه فرحاً حين رأى على مقعدٍ بالجهة اليسرى الدكتورة هداية وإلى جوارها نورا، أعطى ساعة اليد لصاحبتها فشكرته بلسان الفرح، وبعينين دامعتين، تقول نورا: "بصراحة لا أدري كيف تغيّرت منذ رأيتك، وصار كلّ ما فيك يجذبني إليك، كأني قطعة فيك كانت منزوعة" (6) (هو الطائر ونورا عشّه الآمن) (22)

إنّ الولوج إلى شخصية البطل الموازي في رواية "مُحال" الذي تمثله محبوبه البطل "نورا" تظهر فتاة مثقفة عاشت مرحلة طفولتها في عذابات وقهر، رصدتها مشاهد الرواية منذ أن توفيت والدتها في حادثة مأساوية "حادثة القطار" وتزوج والدها من امرأة أخرى.

حيث تقول: (فلما سألتها عن أمّها أسرعّت إلى وجهها مسحاً من الحزن، وشردت عنه لحظة، وكادت عيناها تدمعان، ثم قصّت عليه القصص: المرحومة كانت أصلاً من المنصورة وهناك رآها أبي أيام كان يتدرّب في شركة المحلّة الكبرى، وأحبّها. تزوّجها وجاء بها إلى الإسكندرية، فعاشا معاً ثلاث سنوات وعشرة أشهر. بعد غدٍ تحلّ ذكرها السنوية، ففي اليوم الثامن عشر من يناير سنة ١٩٧٥ ماتت أمي في حادثة قطار... كنت آنذاك في الثالثة من عمري، بعدها بعامين تزوج أبي من "طنط توحة" هي امرأة حادّة الطباع وغير حنون، تعتنى بنفسها ولا تهتم كثيراً بالآخرين. عمر أبي الآن يقترب من الخامسة والخمسين، لكن يبدو حزينا كمن بلغ السبعين، يهمس لها دوماً أنها تذكره بأمّها، ولذلك يخاف عليها كثيراً ويقلق). (23)

على أن الحدث الأكبر في حياة نور الرغبة الظالمة من زوجة أبيها فتسعى لتزوّجها مبكراً من رجل ليلي ثري، وطالما أظهرت نورا رفضها هذا الزواج، وهنا تتجلى فكرة تمرد المرأة ورفضها للمألوف التقليدي حيث تقول: اسمه غريب؛ مفتاح مفتاح المبروك، لكنّها تسميه "الزفت" لأنه لزج لحوح، وهي لا تحبه ولا تقبل هداياه، لأنها لا تريد الزواج من رجل تعدّى الأربعين، وهو دوماً يؤكد أنه يعيش مع زوجته الليبية ويصفها بالقبح والشراسة". (24)

ويرى الباحث أن هذا القلق الخاطر في مخيلة البطل محمد من البطل المنافس له، جعله يلج بأسئلة تنتظر إجابات قاطعة من حبيبته "نورا" في اختبار قدرتها على الاختيار بينهما.

تتعاقب الأحداث السردية في مشاهد وصفية عبر عنها الراوي في لغة روائية تنبئ بمعجم أدبي

ثقافي هائل يتمتع به الكاتب زيدان وجماليات مضيئة لا حصر لها امتدت عبر صفحات الرواية، وتجلى ذلك عندما أخبر البطل محبوبته نورا عن ثقافته وإبداعه في قول الشعر: (أخبرها بأنه كان يكتب الشعر وله أبيات عن البشرة السمراء، فابتهجت وهي تدعوه لإلقائها. نظر إلى آخر البحر، برهة، واستمع ذاته وهو يقول بصوت عميق خفيف: أردت كما أراد القدر... فأنت أقمار الحب لتسكنه، فأنا في الليل دليل شمسي، وفي النهار برهان قمر... أردت كما أراد القدر).⁽²⁵⁾

لم يعد يقوى بطلنا على فراق المحبوبة، فقرر الرحيل إليها في مدينتها الإسكندرية، حجتَه في ذلك لأهله وأصدقائه في أسوان بأنه ذاهب للحصول على شهادة دليل سياحي في معهد متخصص موجود في مدينة الإسكندرية، وهناك، ينفرد بنفسه للوقوف عند أماكن المحبوبة التي زارها وارتحل برفقتها إليها فيصبح المكان رمزاً للعشق الذي يذكره بمحبوبته أينما حلّ وارتحل. فيقول بداية: (ما العشق؟ هو عطية ربانية يهبها الله لمن يصطفيه من العباد، ويجتبيه، فيعطيه من أنواره مدداً)⁽²⁶⁾

ويرى الباحث أن الكاتب "يوسف زيدان" جاءت لغته الشعرية الروائية مليئة بلحظات الوفرة الصوفية التي آمن بها منذ صغره، وقراءاته المتعددة في هذا المجال جعلت منه كاتباً مفعماً باللغة والمفردات الصوفية التي تناثرت عبر مساحات نصية من هذا العمل الروائي "مُحال". وهنا يستعرض لنا بطل الرواية على لسان الراوي العليم معارضة الأهل بزواجه من هذه الفتاة الإسكندرية - على حدّ قوله - عندما سأله صديقه الحاج بلال قائلاً: (سأل الحاج بلال ساعة العصر، إن كان سيخبر أباه بأمر الفتاة الإسكندرية التي يريد زواجها، فأكد وطلب من الحاج بلال أن يساعده في إقناع أبيه بالأمر، فأقناعه بذلك أيسر من إقناع أمه الراغبة في عودته إلى أم درمان ليبقى تحت جناحها، حسب ما تكرر دوماً على مسامعه)⁽²⁷⁾.

تجرأ البطل وتقدم إلى مقابلة والد الحبيبة (نور). وطلبها لنفسه على نحو تقليدي برباط الزواج المقدس قائلاً: (على المقهى المفتوح على ميدان البياضة التقى بوالدها فلم يجد عنده صديقاً ولا قبولاً. الرجل طيب، رَحِبَ به وراح يسأل عن عمله وعن أهله، وعما إذا كانت، لديه شقة، أجاب بحسب ما سمح الحال به، وأكد أنه سوف يشتري شقة بأسوان، الشتاء القادم، فقال الأب وهو يمتعض: أسوان... طيب ممكن، أجيب أبويا ونقرأ الفاتحة؟ -الفاتحة مفتوحة يا ابني، روح أنت بالسلامة والسنة الجاية نشوف الموضوع)⁽²⁸⁾.

لكن صورة البطل المتمرد هاجه الشوق ولم يقوَ على انتظار العادات والتقاليد التي طالما آمن بها سابقاً، يشتري خاتم الزواج ويتفق مع محبوبته وإحاطة العائلة بأمر واقع، ويرسم لوحة للقاء

المرتقب مع حبيبته بعد أن ألبسها ثوبا من الحب والهيام، وجاءت لحظة العشق الممكنون بإيحائية جنسية ربطت آدم وحواء منذ الأزل فيقول: (أمسكت نورا بكفه وأدخلت الدبلة في إصبع المتزوجين الأيسر، ثم مدّت إليه يدها اليسرى الرقيقة وهي مستسلمة، فأدخل في إصبعها الدبلة الأخرى، فقبلتها من فورها ومالت برأسها إلى كتفه، وصدرها المهتاج بزنده غرته نشوة وصبوة، وارتجافات لم يعرفها من قبل، دار رأسه وأسكره عرقه حتى ظن أن هذا الحال لم يمرّ قبله بإنس ولا جنّ، المحبون أبدا حالمون، وبأحلامهم محجوبون)⁽²⁹⁾

وجاءت الطقوس البدائية لتعبر عن تلاحم العاشقين واتحادهم في مصير وجودي واحد، وكأني بالكاتب يلوح برؤية اجتماعية كانت في زمن ما تشير إلى طقس في الزواج البدائي والعادات القديمة، فكاتبنا غارق في تراث إنساني إلى حد بعيد فيقول: "ارتضت نورا بالطقس البدائي ومدت يدها إليه فشقّ فيها برفق جرحاً صغيراً، ثم أطبقا الكفين حتى تختلط في العروق دماؤهما.. وسحابات بعيدة، وشجرات وردية يحوطها حرير، وأحلاماً ناصعة غسلها بالحب صحو مطير، وفرح غافل وفير"⁽³⁰⁾

إن المشهد الوصفي الذي أظهره البطل في صورة جنسية مغرقة في الشهوة والالتحام تمثل حالة الإنسان في خلقه الأول باحثاً عن خلاصه وارتباطه بالمرأة "المعشوقة" تائهاً في أرض الخصب والتي مصدرها المرأة في مختلف العصور والحضارات رمزا للخصب والعطاء.

فترصد كاميرا الروائي زيدان مشهداً وصفياً غاية في الروعة والإتقان لحالة حميمية في عشق أزلي تجلّى في الأكوان قائلًا: (بعدما دار الدوار برأسه وبرأسها، دفعت عنها القيد الفوقي، فانفلت نهذاها يتمردان، تاهت أنظاره في النافرين وصره انهار. ألقّت عنها الستور التحتية، وعنه، فانتقدت أنحاؤها بلسعات السنة الذهب وتكسرت تحتهما ألواح السرير، هبطا إلى الأرض فصارت لهما موئلاً وحصيرا، وبحرا ينذر بالغرق فيطلق من قلبها الشبهقات عند اشتداد العناق)⁽³¹⁾.

يلجّ زيدان في منجزه الروائي "مُحال" على الوقوف عند خفايا النفس الإنسانية وما يعتريها من ظروف ومسوّغات فجاءت صورة المرأة الخائنة لذاتها أولاً ولأسرتها ومجتمعها وعقيدتها ثانياً، غير أن المسوّغ للخيانة كما يرى زيدان لا يعطي الحق للمرأة في هذا الإثم الذي يلتصق بها طوال حياتها على أن نتائج الخيانة تنشي بأسرة محطمة وأولاد ضياع وزوج تائه، وهذا المعتقد كما يرى الباحث له دلالاته العقدية الشرقية على حد سواء تتمثل في خيانة زوجة الأب والد نورا لزوجها مع عشيقها ضابط المخابرات الليبي الذي أغراها بالثراء والمال، بقيت تحت سطوته تنفذ أوامره

بالضغط على والد نورا للموافقة على زواجها منه.

حيث يقول: لكن نورا لم تكن قادرة على الخروج اليومي من منزلها، مثلما كانت تفعل في الأعوام السابقة، وما عاد أبوها ينصرها أمام زوجته العميلة للعميل الليبي، وقد اجتمع الاثنان عليها بعدما افتضحا أمامها وانكشف ما كان من أمرهما مستور الفجور.

نورا لا تستطيع المواجهة ولا تقدر على الإفصاح عما رأت؛ رفقاً بأبيها المسكين المستسلم لانهزامه، أمام زوجته الرخيصة، وصديق الأسرة غير الصدوق.⁽³²⁾

والمشهد الآخر تجلّى في عام (١٩٩٧) الذي يسميه البطل بعام للكوارث والسنة المشؤومة، حيث تجلّت خيانة زوجة صديقه سهيل وهو دليل سياحي يعمل معه في أسوان، وتربطهم علاقة صداقة طيبة، مع ابن عمّها الفرّان، حيث علم بذلك من زوجته الأولى قائلاً: (زوجته الأولى ذات الأعوام الثلاثين، ظلّت تلمح طيلة الأيام الماضية بأشياء شائنة تشير إلى زوجته الثانية، الأصغر منها ببضع سنين، سهيل اغتاز من تلميحتها وكلامها المهم، فضربها، فجهرت في وجهه بأن زوجته الأخرى فجرت، بُهِت من جرأتها فاستقصى منها الخبر وهو يكيل لها ثقل الصفعات، فقالت إن الزوجة الصغرى تلتقي بابن عمّها "عطية الفرّان" خفية، في الحجرة التي يعيش فيها منفردا بأطراف أسوان)⁽³³⁾.

باح بسرّه لصديق عمره بطل الرواية (محمد). راقبها فتيقن من صحة الخبر وجاءت النتيجة مأساوية، هربت الزوجة وهرب الخائن بلا عودة. وعاد سهيل إلى حياة الضياع، والمجون مع السائحات الأجنيات. فيقول: بعد يومين تهاشم هنا الناس بأن طليقة سهيل الخائنة، اختفت. قال بعضهم أنها هربت إلى القاهرة مع الفرّان، لكن الكثير يرجّحون أن أهل الزانية قتلوها، ودفنوها خلف التلال الشرقية البعيدة⁽³⁴⁾.

فيعلق البطل محمّد على هذه القصة المأساوية المشينة قائلاً: (الرّجل في هذا الأمر غير المرأة، لماذا يعظم الجرم عندما ترتكبه المرأة، ويصغر عندما يرتكبه الرجل، فالصحيح أن كليهما يترك في الآخر الذنب والمعصية)⁽³⁵⁾.

العام المشؤوم بدا مسوّغاً عند الراوي؛ سهيل صديقه ضائع حائر يخبره ضابط أمن الدولة بأن تصريح العمل له قد انتهى وأنه يجب أن يغادر إلى بلده السودان، ومحبوبته لا تجيب على هاتفه واتصاله منذ وقت طويل، ولا يعرف عنها شيئاً، ويجب عليه أن ينفذ أمر الدولة فيذهب مسرعاً إلى عائلته في السودان.

فكتب شعراً يقول: (أهذا العذاب الذنب، عن غير قصد صار، أهو يا رب اختيار، يا ربّ قد

ساء واسودّ كالليل النهار، وانهزم الصبر فيّ، وانهار الجدار⁽³⁶⁾.

تأخذنا الرواية إلى إيقاع متسارع عبر سلسلة من الأحداث لا تخلو من قفزات زمنية، البطل محمد يعيش فترةً من الوقت بين أحضان عائلته في السودان ويدعو صديقه الحزين سهلاً ليعيش معه هناك لعلّه يخرج من أزمة الخيانة التي عانى منها، ويقنعه بأن يسافر للاستعلام عن أمر محبوبته (نورا) التي لا يعرف عنها شيئاً وقد تقطعت أخبارها، فيذهب إلى الإسكندرية بالطائرة لأنه جنسيته سوداني وأمن الدولة قد أنهوا عمله في أسوان، وهم يطاردونه ويسألون عنه، وتعاطفت معه العائلة بعدما رأوا من سوء حالته لفقد محبوبته الضائعة، فأقنعوه بالسفر إليها جواً كمسافر يأتي من دولة أخرى.

وتحقق ذلك ونزل في الإسكندرية وقابل صديقته "أمل" التي باحت له بهول المفاجأة، بأن حبيبته اضطرت للزواج من ضابط المخابرات الليبي برحلة درامية أسرة، والدها تعرض إلى مرض شديد في الكبد وهو فقير الحال، فجاءت سطوة المال التي طالما أشار إليها زيدان في هذه الرواية، مما اضطر المحبوبة للزواج من هذا الرجل التي لا تطيق حتى سماع اسمه، فتكفّل بعلاج والدها وأخذ لها منزلاً وقد أنجبت منه طفلة، ولهول المفاجأة يتأكد بأن هذه الطفلة هي ابنته، فأصبح في حالة من الذهول والحزن الشديد، ولم يتمكن من مقابلة الحبيبة حيث أقنعت صديقته أمل بأنها في حالة حزن شديد فلو نظرت إليها فلن تعرفها.

حيث يروي هذا المشهد قائلاً:

بعد لقاءهما الأخير بأسبوع، تزوجت نورا رجلاً ليبيّاً وأنجبت طفلةً عمرها الآن تسعة أشهر، كانت مضطرة لأن أباهما أصيب قبلها بشهرين بفشل كلويّ، فتعهد الرجل الليبي بعلاجه.

طيب أرجوك يا أمل، أنا نفسي أشوف نورا

حرام عليك، سيبها في الهمّ اللي فيها، هيّ مش ناقصة. نورا خلصت خلاص.

وقد حطّت عليه في وحدته أثقال الأولين والآخرين، حتى إنه لم، يقيم من موضعه لانتقاء هبات

المطر الذي انهمر فجأة⁽³⁷⁾

وهنا تأخذنا الأحداث إلى هروبه من واقعه المرير واجتهاد عائلته وأصدقائه فوجدوا له عملاً في دولة الإمارات، فيقف محمد عند مفارقات نصيّة مذهلة، فيصف الراوي المدن الإماراتية ويقارن بينها وبين الشارقة والفجيرة ودبي، قائلاً: (مع اجتهد أمّه ومعاونة الأهل والجيران، توالى المحاولات حتى أوجدوا له وظيفة في بلاد الخليج البعيدة)⁽³⁸⁾.

هناك يلتقي بالوافد السوري "فواز" مديره في العمل فتربطهم علاقة جيدة، يتوسم فيه الخير فيخبره بأنه مجتهد ومخلص في العمل، وتدور الحكايات بينهم حتى أقنعه بالذهاب إلى فرعهم مصنع الألبان في أوزبكستان. ألم الفراق ظلّ يلحّ على بطلنا في غربته تمثل فيه رؤية الحبيبة في حلّه وترحاله.

فيقول: (فما أنا إلا روح حائرة تراوح بين المحال، أم تراني صرت على العكس، صرت بدناً توارت عنه الروح بعد فراق نورا) (39)

قفزة زمنية أخرى تأخذنا إلى رحلة البطل إلى مدينة بخاري مع بداية عام ٢٠٠٠م الألفية الجديدة... قائلًا: (أوشك العام على الانتهاء، وأخذ الناس في الأنحاء يستعدون لاستقبال ما يسمونه الألفية الجديدة، ما كان يعرف أن مهيرة مليحة فاتنة، وفيها هذا الحسن مخبوء... مهيرة مهر هبط من الجنة) (40).

يتراءى للباحث أن صورة الفتاة الزوجة المسالمة الهادئة المطيعة قد رسمت ظلّالها على روح ووجدان الراوي، تطيعه في كل شيء ولا تناقش أوامرهم مهما صغرت أو كبرت، لعلها الصورة التي داعبت مخيلته منذ بداياته في مرحلة شبابه الأولى في بلده السودان، قدسية الزوج الشعور بالذكورة المجتمعية تجلّت عند هذه المرأة البسيطة وقد تربّت تربية إسلامية تقليدية بأن طاعة الزوج من طاعة الله سبحانه.

وتنتهي الرواية على رؤية مفتوحة تتيح للمتلقي أن يؤول الأحداث على نحو منطقي، فالبطل يساق ويقع في أيدي الإرهابيين ويودع السجن حيث اللاعودة، وفتاته تنتظر عودته، وصبيّه الأول لا يعرف عنه شيئاً.

حيث يقول: (وأعتقد أنهم أخذوه إلى أمريكا لإيداعه بأحد سجونها، لكنه كان مخطئاً في اعتقاده.... فهذه الأرض التي هبط عليها ليست بأمريكا، وإنما هي كوبا وهو لن يحبس في السنوات السبع التالية بسجن عادي، بل سيبقى أسيراً في معتقل رهيب يديره الجيش الأمريكي سرّاً. اسمه جوانتانامو) (41)

ويتراءى للباحث أن صورة المرأة في هذه الرواية جاءت مقاومة للواقع المرير الذي تعيشه وأعلنت حالة من التمرد، فبطلة الرواية نورا خنعت لظروفها في البداية، لكنها عادت واستجمعت قواها مع أول مساعدة ودعم لها، قاومت الظروف وتغلبت عليها، استعادت حياتها وعادت لتكوينها كيف تحب، على أن صورة المرأة العربية في قائمة الانتظار والخوف من المجهول جاءت ممثلة في شخصية الزوجة الثانية "مهيرة" التي بقيت حبيسة هذا الانتظار والروح الحائرة

المستكينة.

وترى الباحثة (زلفى شحرور): (أن زيدان أبدع وتفنن في وصف حياة الناس البسطاء في كل تفاصيلها، مشاعرهم، همومها الحياتية والاقتصادية وغياب اليقين في المستقبل، التي حوّلت الكثير منهم إلى متدينين بحثاً عن الرضا الحياتي وأملًا في الجنة).⁽⁴²⁾

البعد الفكري والاجتماعي:

لعلّ أحداث الحادي عشر من أيلول من عام 2001م جعلت الرواية العربية أمام مفترق من الطرق الفكرية والعقائدية والسياسية تجاه مفهوم ثقافة الكراهية التي نتج عنها مفاهيم متعددة من تكفيرية وإرهاب، جعلت المثقف العربي أمام تحدٍ واضح في النظرية والتأصيل من جهة وفي التطبيق على أرض الواقع من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق كانت أطروحة الكاتب يوسف زيدان في الندوة الدولية التي نظمتها مجلة العربي الثقافية الكويتية وحملت عنوانها "ثقافة التسامح والسلام" في الفترة الواقعة بين 9-11 مارس 2015م- هي الأكثر لفتاً للأنظار عندما قال: (أي محاولة لاستخراج معنى ثقافة السلام من الأديان غير ناجحة ومحكوم عليها بالفشل، لقابلية النص الديني الكبيرة للتأويل ومراوغة اللغة التي لا يمكن تجميدها في معنى واحد" فكل ديانة سقفها الأعلى نص مكتوب، وشروحاته وتفسيره مساحة للتحرك والتبديل، بينما يبقى النص المكتوب الشاهد الأول)⁽⁴³⁾

وفضّل يوسف زيدان استخدام وصف الجماعات الإجرامية بدلاً من الإرهابية لأنّ استخدام كلمة "إرهاب" يتضمن التخويف والزجر، بينما لا يمكن وصف ما تحدثه تلك الأيدي والعقول إلا بالجرم الفادح بحق العالم.

ويتراءى للباحث أن هذه الرؤية العقدية والفكرية جاءت على لسان الكاتب الضمني (الراوي) في رواية "مُحال" منذ استهلالها عند الحديث عن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي عصفت بمصر والسودان في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فوقف السارد واصفاً الأمكنة التي عاشها بطل الرواية من فقرٍ وضياحٍ واستلابٍ لتشكل وسيلة إدانة أرادها الروائي زيدان لتنبئ بواقع مقبل على الانفجار والكراهية في أية لحظة.

تجلّى ذلك منذ متابعة أمن الدولة في النظام الفاسد في مصر له ولأصدقائه في عملهم وحلّهم وترحالهم، من هنا جاءت النظرة الحاقدة لدى المواطن العربي في رؤية أبناء جلدته يسلبونه ويقهرونه وهذا الذي مهد لسقوط أنظمة عربية كثيرة ومنها مصر والسودان موطن الدراسة.

ولعلّ الحديث عن أدبيات المرحلة الممتدة من التسعينيات إلى السنوات الأولى من الألفية الثانية (زمن الرواية) في الوطن العربي "مصر والسودان" ورؤية العالم الاستعماري الذي سلب خيرات العرب ووقف يراقب ضياعهم وتناحرهم هو الذي أراده يوسف زيدان في حديثه عن مقومات الثورة والربيع العربي الذي جاء لاحقاً، ليشكل وسيلة إدانة لواقع عربي مريض، مختل، غير منسجم مع ثقافته الأصلية (المعتقد) وثقافة العصر المادية (البرجماتية) التي جاءت مستوردة من الخارج المستعمر.

ويرى الباحث أن هذه الرؤية الفكرية لثقافة الكراهية ونتائجها الإرهابي الراض للأنا والآخر على حد سواء، هي التي قبلتها شخوص الرواية التي رافقت البطل في أسفاره وتحولاته الاجتماعية والسياسية.

شخصية عبد العال صديق البطل، تقدم على أنها شخصية متحولة قابلة للقراءة والتأويل يقول: (وجد في عبد العال رجولة وشهامة أصيلة، فكان يميل إلى مجالسته كلما سنحت فرصة بين الصلوات، أو التقيا في الأمسيات، ومع الأيام عرف فيه الطيبة والتناقض في عامه الأول بأسوان قال له عبد العال إنه يريد ادّخار ألفي جنيهه ليشتري بندقية)⁽⁴⁴⁾

ومنذ صدمته الأولى في حُبّه الضائع من الفتاة التي تزوجها شخص آخر، فكان التحول في نظريته للوجود والحياة حيث يقول: (لكنّ عبد العال راحت أحواله تتبدّل رويداً ويبس جسمه، حتى صار كأنه شخص آخر، في الموسم الماضي كان يرفض الخروج مع السائحين، ويسمي التماثيل الأصنام، ويقول كلاماً غريباً من نوع: لن تخدم الكفار الفاسقين، السياحة حرام، لا حكم إلا لله، طرده الخال حمدون من العمل فاخفى بعد ذلك وانقطعت أخباره)⁽⁴⁵⁾

ويضيف الراوي: "راقبه المخبر الواشي لأمن الدولة ويطلب منه القدوم إلى مكتب التحقيقات في رموز النظام الفاسد -كما وصفه- (فأجابه بعد تلفت بأنه ذاهب إلى الصومال عن طريق السودان) فيأتي الحوار بينهم:

-اسمع يا أخي، هذا نداء الجهاد لكل مسلم حر يتقي الله.

-جهاد ضد من يا عبد العال؟

-كلاب الأمريكان دنسوا الأرض الطاهرة، والإخوة في الصومال أعلنوا عليهم الجهاد والقتال في سبيل الله. "⁽⁴⁶⁾

مشهد آخر تجلّت فيه التحولات الفكرية تجاه مفهوم الكراهية والتكفير والجهاد، تمثّل في لقاء البطل مع شخصية سعودية ثرية حملت لواء الجهاد والتكفير ضد الآخر منذ السودان إلى

أفغانستان، شخصية "ابن لادن".

قدّم السارد شخصية ابن لادن على نحو مُغاير اتسم بالطيبة ومساعدة الفقراء، تعرف إليه عن طريق والده، الذي يقدم له خدمات توصيل المساعدات والصدقات للفقراء في السودان. فيروي قائلاً: (استفسر من أبيه عن هذا العمل الجديد، فقال الأب إنه ليس عملاً، بل خدمة من دون مقابل، يبذلها لرجل من السعوديين يعمل بالمقاولات، يذبح كل يوم خروفاً للفقراء ويوزع عليهم اللحم من باب الصدقات) (47)

يصفه والده بأنه (مهندس سعودي أو شيخ سعودي، يلقي دروساً بالمسجد ويقوم بمشروعات تطوعية وأعمال خيرية، وقد تبرع للبلاد بإنشاء طريق سريع يصل عطبرة بالخرطوم) (48) يقف السارد عند مشهد وصفي يظهر الهالة التي تحيط بهذا الشيخ السعودي، فالعبارات التي انتقاها ليست بريئة وإنما لها مقصدها ودلالاتها وتأويلها فيقول: (بعد ساعة سير وصلا إلى المربع التاسع بالضاحية الشرقية، حيث بيوت الناس فيلات ذات حدائق، أوقف أبوه السيارات المحملة بالخراف في ظل أشجار، الرجل طويل نحيل، مُلتح، على رأسه عقاب أسود تنسدل منه الغوطة البيضاء المزخرفة بالمربعات الحمراء، وفوق جلبابه البني الفاتح عباءة مؤطرة الحواف بشريط يلعب ببريق الذهب، كل ما فيه يدل على أنه سعودي، الرؤية المعادية للآخر تمثلت ببداية الجهاد ضد الروس في أفغانستان والنظرة إلى الأمريكان على أنهم الأعداء الأشد فتكا بأممتنا وديننا) (49).

لعل هذه الدلالة الوصفية تنسجم مع رؤية الكاتب فيما قدّم من أطروحات متباينة على لسان أمراء الجماعات المسلحة التي تنادي بالزهد وترك لذات الحياة، وفي الوقت ذاته تعيش حياة من البذخ والثراء، وهذا ما يفسر كثرة الانشاقات في الجماعات الإرهابية لكل جماعة أمير ووجب على الأتباع السمع والطاعة، فيقول: فقال الأب: إن واحداً من الحراس السابقين الذين جاؤوا مع الشيخ أسامة إلى السودان من بلاد الأفغان، انشق عليه مؤخراً وصار شيخاً لجماعة التفّت حوله، وقد أفتى لهم بأن أسامة بن لادن كافر (50).

وجاءت الاقتباسات القرآنية على لسان الراوي متكررة، فيقول: (تظهر كثرة الفتاوى من هؤلاء الشيوخ الماجورين وصدق فيهم قول الحق: وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا إنما نحن مصلحون) (51)

بطل الرواية بدأ يتعرض لضغوط كبيرة من أفراد شرطة أمن الدولة في أسوان، يطلبونه للتحقيق غير مرة بسبب علاقته بصديقه "عبدالعال" المتهم بالإرهاب في الصومال ضد أمريكا

ورموز الفساد في مصر مما جعل الأحداث تتصاعد أفضت إلى عدم تجديد إقامة البطل "محمد" في أسوان وطرده من العمل والعودة إلى أهله في السودان بوصفه مواطناً سودانياً، هذه الضغوطات جعلت العائلة تلجّ على ولدها بالسفر إلى الخليج للحصول على فرصة عمل كعادة كل العمال الوافدين.

في الإمارات -مدينة الشارقة- يتعرف البطل إلى شخصية الوافد السوري "فواز" الذي يعمل في مصنع للألبان لصاحبه الثري الإماراتي الشيخ "خليفة الغانم".

وتتصاعد وتيرة الأحداث فيقف الراوي للحديث عن العمليات الإرهابية داخل مصر والسودان، ففي (العام ١٩٩٤م، يقول: من زمن الرواية، قام الشيخ الليبي "محمد الخليف" مع مجموعة من أتباعه المسلحين بالبنادق الآلية، بتفجير مسجد حي الثورة (بأم درمان) وأطلقوا النار على المصلين آملين في قتل الشيخ "عبد الغفار" إمام المسجد والشيخ السعودي "أسامة بن لادن" (52)

ويضيف: (صاح الحاج بلال غاضباً، ومتسائلاً عن سبب قتل الناس في المساجد والبيوت فقال الأب إنها فتنة نرجو الله أن يحفظنا منها) (53)

ويرى الناقد المصري جابر عصفور في رؤيته لحركة العنف والإرهاب المتجذرة في المجتمعات العربية وتفاعلها مع الآخر بوصفه الكولونيالي التي تجلّى في كثير من أدبياتنا العربية المعاصرة. يقول: (كل ذلك علامة من علامات ثقافة التخلف، وعندما يتحول الخطاب الديني إلى خطاب إرهابي، وإلى فعل إرهابي، فإن هذا مظهر من مظاهر ثقافة التخلف وهي ثقافة لا تسعى للحوار ولا تعباً بالاختلاف، فعلى المستوى السياسي تغيب الديمقراطية ويخفت دور الدولة المدنية، وعلى المستوى الاجتماعي تغيب العدالة ويزداد الفقر) (54)

ويضيف: (ويرى أننا نعيش زمن الرواية التي تمثل عالماً متكاملًا من التسجيلية الممزوجة بالمتخيل لحركة الإنسان على هذه الأرض، واعتقد أن عصر الرواية سوف يبقى ما بقيت هناك رغبة في معرفة أسباب ما يجري) (55)

وهنا يركّز الكاتب يوسف زيدان على مجموعة من الأعمال الإرهابية التي ورد ذكرها في وسائل الإعلام داخليا وخارجيا، ليشكل رؤية تحمل مجموعة من التناقض والأخبار الملفقة عن هذه العمليات الإرهابية التي اشتدّ أوارها في نهاية القرن العشرين وبداية الواحد والعشرين في مصر وخارجها.

يروى قائلاً: (بعد أيام جاءت الأخبار مؤكدة أن إسلاميين من المهووسين، هم الذين ذبحوا

السائحين الثمانية والخمسين، ومعظمهم من سويسرا، وقالت الأخبار أن السفاحين السنة، قتلوا بعضهم بعضاً بعدما فعلوه⁽⁵⁶⁾

ويضيف: (أخبره أبوه بأن أسامة بن لادن حين عاد إلى بلاده من أفغانستان بعد أن انتصر مجاهدوها وأخرجوا الروس، استقبلوه في السعودية رسمياً وأسموه "أسد الإسلام" فعاش حيناً بينهم مُكرِّماً، لكنه بعد فترة صرّح لهم بأنه لا يصحّ تمكين الأمريكيين من البلاد بل يجب إخراجهم منها لأن النبي عليه السلام في آخر أحاديثه الشريفة، قال للصحابه أمراً: أخرجوا المشركين من جزيرة العرب... تضايقوا هناك من كلامه، ثم انقلبوا عليه ونسوا ما كان منهم ومنه، ويقال أنهم سحبوا منه الجنسية فخرج كالمطرود من السعودية إلى السودان)⁽⁵⁷⁾.

ويشير الكاتب إلى الدور السلبي الذي لعبته وسائل الإعلام في حرب سياسية إعلامية للتأثير على مخرجات الرأي العام وتبيان أن القتلة دائماً بين الإسلاميين، كما حدث في حرب الأميركان في أفغانستان بعد أحداث ١١ سبتمبر. قائلًا: (وتتوالى الأحداث فيخبر فواز صديقه (بطل الرواية) أن الشيخ خليفة قد وافق مبدئاً على تعيينه ممثلاً للشركة في أوزبكستان تلك الدولة الحدودية مع باكستان وأفغانستان وهي من المواقع الساخنة في عمليات الإرهاب مع حركة طالبان والجنود الأمريكيين، كانت أوزبكستان جزءاً من الاتحاد السوفياتي الذي هيمنت عليه روسيا تسعين سنة، طمست خلالها آثار الإسلام، وأطفأت مناراته، وفتكت بأهل الديانة)⁽⁵⁸⁾

وهنا يتراءى للكاتب يوسف زيدان أن رؤية الإسلام في أوروبا جاءت مبتورة على غير حقيقتها، فينظر الآخر إلى ديننا بأنه مهد للإرهاب والقتل ونبد الآخر/ في حين أن هذه الرؤية مغلوطة تواردت من خلال ما قدمه الإرهابيون من أفعال شنيعة باسم الإسلام.

ويصور الراوي صور الحرب والدمار في مشاهد وصفية مروعة في أفغانستان معقل هذه الجماعات، والخيانات الدائرة من رموز الجماعات في قتل الأبرياء من الفقراء، وصورة الأمريكي المستعمر لهذه الأرض بقوة الحديد والنار. قائلًا: (رأى من العدسة دماراً شاملاً يحيط بالمكان وسمع كثيراً من الطلقات مختلفة الأصوات، أراد مزيداً من الهول المحيط ... كانت الريح تعصف في الأنحاء فتثير أتربة لها رائحة البارود وامتلائها بالكثير من قطع أناس كانوا بالأسماء أحياء)⁽⁵⁹⁾ ويستمر الراوي في سرد مشاهد وصفية من صور التعذيب والوحشية من الجنود الأمريكيين في السجون الأفغانية وحملهم أخيراً إلى سجنهم المشهور في جوانتانامو.

ويتم التحقيق معه في هذا السجن رهيب ليقدم الراوي لوحة وصفية غاية في الدقة الوصفية على مشهد مفتوح من نهاية مأساوية في سجن انفرادي رهيب تبعث المتلقي على تأويل لانهاية له من وسائل إدانة للواقع الموجود للإنسان في معادلة معقدة تدل على الشاهد الإنساني على هذه الجرائم البشعة فالكل مُدان كما يرى (يوسف زيدان).

قائلاً: (هذا عمل لا يرضي الله ولا رسوله، ولا يمكن أن يقبله البشر الأسوياء، لأن الضحايا أناس لا يحملون السلام، ولا ذنب لهم، لكنكم تفعلون معي الآن نفس الشيء الذي تشتكون منه، ويتباكون، تقترفون الجرم نفسه، حين تأخذوني أسيراً من دون أن أحاربكم)⁽⁶⁰⁾

ويرى الباحث أن: تشظيات الإرهاب لامست جوانب فنية مهمة من عناصر الرواية حتى باتت الشخصيات والأمكنة والأزمنة والحوادث مشبعة بوقع الإرهاب آثاره المأساوية في حياة الأمة، هذا ما ذهب إليه بعض المبدعين والنقاد مشيرين إلى أن التطرف كموضوع فرضته الظروف الراهنة، والروائي يكون أكثر قصدياً في اختيار موضوعه⁽⁶¹⁾.

ولعل الجانب التسجيلي قد طغى على الجانب الفني في رواية "مُحال" في تسجيل أحداث إرهابية وقعت في مجريات الأحداث، وهذا ما أشار إليه الباحث "عماد الضمور" في هذه الندوة الحوارية لصحيفة الدستور

(تطالعنا الروايات العربية الصادرة في هذه الأيام بكثافة فكرية تعبيرية عالية حتى أن بعضها بات يطغى على الجانب الفني وكأن الأفكار هي المقصودة بذاتها وذلك لجسامة الأحداث السياسية التي تشهدها المنطقة والتحولت الفكرية العميقة التي تجعل من الواقع مجالاً خصباً للمعالجة الفكرية والتصوير الفني)⁽⁶²⁾.

الخاتمة:

وخلاصة القول إننا قد نتفق مع رؤية الكاتب يوسف زيدان في عرضه وتصويره لمفردات هذه الرواية التي تضمنت الرؤية الاجتماعية والفكرية للواقع العربي الشرقي في حقبة الحالية (القرن العشرين، الحادي والعشرين) متمثلة بصورة المرأة الشرقية ومقارنتها الدرامية مع المرأة العربية. وإبراز الظروف المحيطة بكتبتيهما.

في حين أن الباحث يرى بعد هذه التجليات التي أثارها مفردات الدراسة -أن ثمة تساؤلات كبرى وإشكاليات معقدة تحتاج إلى دراسات بعينها، لعل المكتبة العربية قد أجابت عن بعضها، وبخاصة فيما يتعلق بأسئلة الفكر والعقيدة، ومصطلحات إشكالية تناولها الباحثون في دراسات متعددة من مثل: الإرهاب، ثقافة الكراهية، الجهاد، التكفير، الخط الاجتماعي الراسخ في أذهان كثير من المدارس العربية ذات الصلة.

ويبقى التساؤل مشروعاً له طبع وديدن يركز عليه: ما هي طرق الخلاص التربوية والثقافة والنفسية التي تثار في دراسات متخصصة للمثنى الروائي العربي، سيما ونحن نعالج ثيمات فكرية طرأت على المجتمع العربي والشرقي وبيئات متعددة تتفاوت فيها الرؤى والطموحات؟ والقراءات المتعددة والمفتوحة لهذه الرؤية "محال" تنقل المتلقي الناقد والبصير إلى تأملات وجودية كبرى طرحها الكاتب في روايته تظهر رؤيته الفكرية لواقع اجتماعي إنساني عبر رحلة الزمان والمكان في محال وأمكنة متعددة تجاوزت المعنى المؤلف ليقدم صورة ناقدة لواقع يحتاج إلى تجلية وإظهار القيمة الفكرية والسجلات المتعددة في إظهار صورة المرأة والجوانب الفكرية الأخرى.

الهوامش:

- 1- روايات يوسف زيدان تباعاً: رواية "محال: 2012م، جوانتنامو 2014م، نور 2016م
- 2- سيندا القاسم: بناء الرواية، دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، ط1، 1984.
- 3- "يوسف زيدان وثلاثيته: دراسة تحليلية"، مجلة أفلام الهند (مجلة إلكترونية) محمد شفيق الزمان السنة الرابعة، العدد الأول (يناير - مارس 2019).
- 4- المرأة في مشروع يوسف زيدان الروائي، صحيفة رأي اليوم.
- 5- زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012م، ص 8.
- 6- زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 13.
- 7- زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 17.
- 8- زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 13.

- 9-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 17.
- 10-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 25.
- 11-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 28.
- 12-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 41.
- 13-المرأة في مشروع يوسف زيدان الروائي، د. الكبير الداديسي، صحيفة رأي اليوم العدد 2020/9/25
- 14-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 42.
- 15-صحيفة النبأ، وائل توفيق، الأحد، 9/ أكتوبر، 2016م، الملحق الثقافي.
- 16-مقالة للباحث (الكبير الداديسي) المرأة في مشروع يوسف زيدان الروائي، الملحق الثقافي صحيفة (رأي اليوم) 2014/9/17 م
- 17-المصدر نفسه صحيفة رأي اليوم
- 18-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 43.
- 19-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 45.
- 20-مقالة نقدية للباحثة (حنان عقيل) المرأة في رواية نور للكاتبة يوسف زيدان، صحيفة العرب، السبت 2016/10/22م.
- 21-مقالة نقدية للباحثة (حنان عقيل) المرأة في رواية نور للكاتبة يوسف زيدان، صحيفة العرب، السبت 2016/10/22م.
- 22-لقاء حوار مع الكاتب يوسف زيدان في صحيفة العرب، أجرته الباحثة حنان عقيل الملحق الثقافي لعدد السبت 2016/10/22م.
- 23-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 57.
- 24-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 58.
- 25-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 61.
- 26-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 63.
- 27-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 63.
- 28-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 64.
- 29-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 82.
- 30-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 91.
- 31-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 89.
- 32-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 92.
- 33-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 95.
- 34-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 92.
- 35-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 102.
- 36-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 113.
- 37-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 116.
- 38-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 119.
- 39-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 122.
- 40-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 122.
- 41-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 143.
- 42-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 143.
- 43-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 145.
- 44-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 153.
- 45-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 186.
- 46-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 244.

47-ثلاثية يوسف زيدان سرد روائي للباحثة زلفى شحور، كاتبة إعلامية، صحيفة أقواس ثقافية 2018م.

48-الندوة الثقافية، مجلة العربي.

49-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 45.

50-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 46.

51-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 48.

52-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 50.

53-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 50.

54-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 51.

55-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 55.

56-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 55.

57-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 98.

58-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 90.

59-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 90.

60-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 131.

61-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 128.

62-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 154.

63-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 213.

64-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، ص 240.

65-الدستور، يوم الثلاثاء 3/ كانون الثاني/ 2017م، عمان، الأردن.

قائمة المصادر والمراجع

1-زيدان، يوسف: رواية محال، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة: 2201م

2-شفيع الزمان، محمد: يوسف زيدان وثلاثيته: دراسة تحليلية، مجلة أقدام الهند، السنة الرابعة، العدد الأول (يناير- مارس 9201)

3-سليمان، حسناء: بنية الخطاب السردى- مجلة علامات، مجلد 14، جزء 45، 4200م.

4-أوسبسكي، بوري: وجهة النظر في الرواية على مستوى المكان والزمان، ت: سعيد الغانمي، مجلة فصول، مجلد 15، ع 4، 7199.

5-منيف، عبد الرحمن: الكاتب والمنفى - دار الفكر الجديد، بيروت، ط1، 2199.

6-صالح، صالح: سرد الآخر، الأنا والآخر عبر لغة السردية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 3200م.

7-صبيح، معي الدين: عوالم من التخيل، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 7419م.

8-جنيت، جزار. خطاب الحكاية، ت: محمد معتصم وآخرون الهيئة العامة للمطابع الأميرية المجلس الأعلى للثقافة والفنون، ط ٢

١١٣:١٩٩٧

9-بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي (الفضاء، الزمن، الشخصية)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ١، ٢٠٥، ١٩٩٠.

10-يقطين، سعيد، تحليل الخطاب الروائي: المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1989: 24.

11-العبد، يمني. تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج الواقعي، دار الفارابي، بيروت، ط٢، بيروت، ط٢، ١٩٩٩: ٥٢

12-بوتور، ميشيل. بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة: فريد أنطونيوس، دار عويدات، بيروت ١٩٧١: ١١٧.

13-القاسم، سيزا. بناء الرواية، منشورات جامعة القاهرة، القاهرة، ط١، ١٩٧١، ٨٢.

14-لوبوك، بيرسي. صنعة الرواية، ترجمة: عبد الستار جواد، دار الرشيد للنشر، بغداد، ط١، ١٩٨١: ٨٢، ١.

15-الصحف والمواقع الإلكترونية

16-موقع ثقافات: <http://thaqafa.com>

17-يوسف زيدان: أحلم برحيل هادي <http://zeidan.com>

18-موقع الكاتب يوسف زيدان: <https://ar.wikipedia.org>

19-جريدة العرب <http://www.alarab.co.uk> 2016/10/12

20-صحيفة النبأ، وائل توفيق، الأحد، 9 أكتوبر 2016 الملحق الثقافي.

21-صحيفة العرب، المرأة في رواية نور للكاتب يوسف زيدان السبت 2016/10/22.

22-صحيفة أقواس ثقافية، ثلاثية يوسف زيدان للباحثة زلفى شجرور، 2018م.

23-جريدة المصري اليوم، القاهرة عدد 8 فبراير 2012م.

24-جريدة الرأي الكويتية، عدد 19 مارس 2009م.

25-جريدة النهار، صبحي موسى، مقالة نقدية، بتاريخ 2018/10/15.

الفصام كما تم تمثيله أدبيا في رواية جيمس رايس أليس والذئابة

د. سناء محمود جرار*

تاريخ وصول البحث: 2023/2/14 م تاريخ قبول البحث: 2023/5/21 م

الملخص

تتعمق الدراسة في آليات الفصام كما تم تمثيلها في رواية جيمس رايس أليس والذئابة (2015). تهدف الدراسة إلى تحديد الأسباب، والأعراض، وعلاج مرض انفصام الشخصية كما تم تمثيله أدبيا في رواية أليس والذئابة. توضح الدراسة كيف يعاني بطل الرواية من وصمة العار المرتبطة بالأمراض العقلية وذلك من أجل تغيير موقف القارئ تجاه المرضى النفسيين. تستخدم الدراسة نظريات نفسية مختلفة، مثل النظرية الديناميكية النفسية، ونظرية التحليل النفسي، ونظرية الاستعداد والضغط. الورقة مهمة لأنها تقدم معلومات طبية جافة من خلال دمجها مع أساطير أدبية. ستقدم هذه الدراسة رؤى جديدة لها فائدة كبيرة في زيادة الوعي بمرض انفصام الشخصية. الورقة مهمة لأنها تدعو القراء للتفكير في ممارسات المجتمع في التعامل مع المرضى العقليين. مع تحليل شامل للرواية، تسلط هذه الدراسة الضوء على ثلاثة مواضيع رئيسية تظهر في أليس والذئابة (2015). تتعلق الموضوعات بأعراض وأسباب مرض انفصام الشخصية، والتمثيل الأدبي للعقل المضطرب لمرض انفصام الشخصية، والوصمة المرتبطة بالأمراض العقلية.

الكلمات المفتاحية: الفصام، الأوهام، التحليل النفسي، وصمة العار، الأسباب.

*أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Schizophrenia as Represented Dramatically in James Rice's Alice and the Fly

Abstract:

The paper delves into the mechanisms of Schizophrenia as represented in James Rice's Alice and the Fly (2015). The paper purports to delineate the causes, symptoms, and the cure of Schizophrenia as delivered literarily in Alice and the Fly. The paper shows how the protagonist suffers from the stigma associated with mental illnesses in order to change the reader's attitude towards the mentally ill. The study uses different psychological theories, such as psychodynamic theory, Psychoanalytic theory, and the diathesis-stress theory. The paper is significant as it delivers dry medical information by integrating it with fictional circuits. This paper will provide new insights that have much benefit into raising the awareness of Schizophrenia. The paper is significant as it invites readers to ponder the practices of society in dealing with the mentally ill. With a thorough analysis of the novel, this paper highlights three main themes that appear in Alice and the Fly (2015). The themes concern the symptoms and causes of Schizophrenia, the fictional representation of the turbulent mind of the schizophrenic, and the stigma associated with mental illnesses.

Keywords: Causes, Delusions, Psychoanalytic, Schizophrenia, Stigma,

1. Introduction:

Although literature and science may appear to be a farfetched match, James Rice's *Alice and the Fly* (2015) is an example of the intersection between science and literature, where literature functions as a medium for delivering scientific information. Literature can be inspired by science. Normally, we consider science as one type of human inquiry and literature as another, and that the two have nothing in common. However, *Alice and the Fly* brings these two fields together. Each field of study complements the others and contributes significantly to our ability to gain a thorough grasp of the entire.

There are many different ways that literary works have portrayed mental health. Some literary works present mental illnesses and associated therapies in a harsh, unflattering way. Others have accurately and sympathetically portrayed it, even if they unintentionally highlight how callous society is. For those fortunate enough to have never suffered from mental illness, autobiographical accounts of mental illness have long offered a fascinating window into the world of the insane. For instance, Plath's semi-autobiographical account of her own acute depression in *The Bell Jar*. Delores Price is shown a tragic experience and how she spends years in a facility after attempting suicide in *She's Come Undone* by Wally Lamb (1992). Leonard, one of the main characters in Jeffrey Eugenides' 2011 book *The Marriage Plot*, battles manic depression.

In *Alice and the Fly*, Greg has suffered from Schizophrenia since childhood, and he has phobia of spiders, so he hallucinates their presence everywhere. Harassed at school and ignored at home, he becomes preoccupied with Alice, a girl to whom he has never spoken. Greg's journal entries are mixed with transcripts of police interviews in the novel, which make it evident from the start that something terrible has happened (Allan,2015).

2. Problem of the Study:

This study's research questions center on Greg's psychological abnormality, which is schizophrenia. The researcher determines the following as the study's problems:

1. What symptoms of schizophrenia does Greg experience in *Alice and the Fly* by James Rice?
2. What are the contributing factors to Greg's schizophrenia in *Alice and the Fly* by James Rice?
3. What are the effects of schizophrenia experienced by Greg in James Rice's *Alice and the Fly*?

3. Objective of the Study:

There are numerous goals for this research project. The first is to determine whatever schizophrenia symptoms the protagonist of *Alice and the Fly* has displayed. Second, this study examines the factors of schizophrenia experienced by the main character. Thirdly, using a psychology-based method to literary criticism, the researcher examines how the main character's schizophrenia has affected him on the social level. The purpose of this study is to find out how schizophrenia occurs and its impact as illustrated in James Rice's *Alice and the Fly*.

4. Review of Related Literature:

Alice and the Fly is about Schizophrenia. Schizophrenia is "a chronic brain disorder that affects about one percent of the population" (Carpenter & Parekh, 2015, para. 1). The disease's symptoms can include hallucinations, delusions, trouble staying motivated, and issues with thinking and concentrating (Wahl, 1995, p. 4).

The branch of knowledge that is closest to literature, in terms of its relationship to human life, is psychology. Psychology and literature share a relationship that is representative of and intriguing to human thought. An example of the fusion of science and literature is *Alice and the Fly*, in which literature serves as a vehicle for

disseminating scientific knowledge. In an Interview by Steve Powell (2023), James Rice describes his way to grasp Schizophrenia: "I read, I watched documentaries, I researched case studies. But a lot of this was near the end, to be honest."

There are numerous prior studies that can be used as references by the researcher when authoring this study. The researcher has discovered earlier studies that employed *Alice and the Fly* by James Rice as their study's subject. The first study was conducted by Clare Allan (2015). According to Allan (2015), the primary strength of *Alice and the Fly* is found in its scathingly satirical depiction of a world in which everyone tries to hide the hollowness of their existence by using "metaphorical phantoms."

Alice and the Fly tackles a complex web of issues under the umbrella of schizophrenia. Matthew Selwyn (2015) describes the multiplicity of the topics that the novel tackles as:

This landscape, where people live psychically apart even when they are physically close, allows Rice to explore a wide-range of issues, from casual adultery to social inequality, bad and abusive parenting to mental illness. Even Greg, in the haze of his phobia, deals with very typical teenage issues: unrequited love, a fear and confusion over sexual love as opposed to romantic love, a want to fit in with his peers while disdaining much about what that means.

Because society is portrayed in *Alice and the Fly* as the antagonist or as an antagonistic force that is attempting to suffocate or suppress the protagonist, *Alice and the Fly* focuses on alienation to varying degrees. Each of the choices depicts the protagonist battling the negative repercussions of the oppressive power that society wields. According to Max Liu (n.d),

We're accustomed to young narrators with learning difficulties but Rice's stylistic verve and skillful storytelling make us keen to discover if we're right to be fearful for his characters, while also raising pertinent questions about social divisions and the way outsiders are treated today.

5. Methodology:

This study employs qualitative descriptive method. The researcher has analyzed the schizophrenic disorder experienced by the main character by using literary criticism theory with a psychological approach. The researcher analyzes abnormal psychology by Kurt Schneider 's theory of schizophrenia symptoms, psychodynamic approach, and the stress-diathesis model. This analysis is supported by the text and context based interpretation.

6. Discussion:

6.1. Symptoms:

Schizophrenia is a complicated illness that affects 1% of the population. (Leucht et al., 2007, p.1). This mental upnormality is a severe mental condition characterized by a variety of bizarre behaviors, such as hallucinations, false or distorted perception, and bizarre thinking. Schizophrenics are unable to distinguish between real and imagined experiences. This kind of neurosis is characterized by problems with logic, possibly strange behavior or aberrant movements, and other symptoms. (National Institute of Mental Health, 2000). Life stressors may affect the onset and evolution of symptoms of Schizophrenia, according to researchers, who also believe that a number of genetic and environmental factors play a part in the disorder's development. (Torres,2020).

Kurt Schneider (1959) provided a lengthy list of signs and symptoms he believed to be pathognomonic for Schizophrenia. Such symptoms as delusions, visual and auditory hallucinations, and social retreat or isolation were referred to by him as

"first-rank symptoms" (Soares-Weise et al., 2015, p.1). Throughout *Alice and the Fly* (2015), Greg has the delusion to be in a love relationship to a girl whom he has never spoken directly to. He's totally preoccupied with this girl. In fact, the entire book is directed to her in an epistolary form. Greg also suffers from visual hallucinations; he visualizes the presence of spiders everywhere although they do not exist in reality. He refers to the spiders as "them":

It's not people so much that bother me. It's Them. I heard once that a person is never more than three yards away from one of Them at any time, and since then I can't help feeling that the more people there are around, the more there's a chance that one of Them will be around too. I know that's stupid. (Rice, 2015, Chapter 2, p.3)

The most common type of hallucinations is auditory, or hearing something that others can't hear (Soares-Weise et al., 2015, p.2). Greg has auditory hallucinations of "them": "I could hear Them, their usual whispers" (Rice, 2015, Chapter 16, p.3). Greg shows the symptom of social withdrawal and isolation (Soares-Weise et al., 2015, p.3). Greg lives in his own gloomy and lonely world:

IC; That's the thing. You could interview the whole class and you wouldn't find a single person that knows him. Not really. I guess that's what makes him creepy. I guess that's what makes him psycho, really. How alone he is. (Rice, 2015, Chapter 3, p. 17)

Schizophrenia has other different symptoms, such as speech difficulties as well as a propensity for aggressiveness, and suicidal thoughts (Soares-Weise et al., 2015, p.2). In the novel, Greg suffers from a lisp: "I asked the girls to excuse me. They laughed again. 'Excuse me!' 'Excuse me'" (Rice, 2015, chapter 30, p.24). Being Schizophrenic, Greg shows signs of violence towards others: "The knife was still tucked into my belt, cold against my hip. I couldn't help but imagine it, pressing it into your father's stomach (Rice, 2015, chapter 30 p.41). Greg thinks of different

violent ways of hurting others:" I doubt half a teaspoon of T-Rex Bleach could kill anyone. Especially not someone as big as your father (Rice,2015, chapter 14, p.5).

Itching or scratching appears to be a predominant symptom of Schizophrenia. Fjellner and Arnetz (1985) proposed that shakable psychological condition is observed to be associated with induced itch (pp.504–508). In the novel, Greg is described having the habit of scratching himself:" It was at this point I realised I was scratching at my arm, which is something I do when I'm nervous (Rice,2015 ,Chapter 3, p. 17) . The motivation for scratching is ""Pleasurable pain"". According to Bin Saif et al., scratching gives immediate relief of nuisance and may perhaps serve to decrease inner stress. Pain and pleasure have traditionally been thought of as opposites, with opposing forces influencing our behavior in opposing directions: we attempt to avoid pain while also seeking pleasure - supposedly never both at the same time. In far more widespread and ubiquitous occurrences, pain and pleasure commonly overlap and intersect, with pleasure being the result of pain. (Bin Saif et al., p.981) . Greg not only scratches himself but also others. He scratched his sister in the Filand Island and she was about to die:

I saw Sarah, not as she is now, but when she was little, when she'd scratch and scratch at Them, just like I was scratching at you now, trying my best to claw Them from your skin, but there were just so many, too many. t was like the time in the boat all over again, the other time on Finners Island, the time I try not to think about. (Rice,2015 ,chapter 30, p.107)

Moreover, he put Alice in the sink and kept scratching her body till she dies:

Then a scratching started over at the sink and I turned in time to see another, crawling out from behind the mirror. This one was enormous, about the size of your hand – which I was holding

now, clutching in my bloodied fist – and it too approached the bathtub, only quicker than the first, not so slow and steady but in these short scurrying bursts. (Rice,2015 , chapter 31/12, p. 102)

6.2 Causes

Rupani and De Sousa (2017) proposed that Schizophrenia, according to the psychodynamic approach, is caused due to an unsettled conflict between the id, ego, and superego. As the conflict is unsettled, it leads to the regression of ego into the id. The ego is the rational component of the mind and in Schizophrenia, the ego is not separated from the id, so the person ceases to operate on the basis of the reality principle, therefore losing touch with reality (Rupani & De Sousa, 2017, p.7). Cognitive disorders, hallucinations, and delusions are all symptoms of the id's attempts to satisfy its needs in the absence of the ego (Rupani & De Sousa, 2017, p.7). Greg looks to be disconnected from reality in the novel; he lives in his own dream world and loses touch with reality as a result. Greg's instructor emphasizes this: "Miss Hayes has a new theory. She thinks I'm not really scared of Them. She thinks they're just something to blame my anxiety on. She thinks I hide my real fears behind Metaphorical Phantoms" (Rice,2015 ,chapter 12, p. 1).

In *Alice and the Fly*, the relationships within this family plays an important role in developing Greg's Schizophrenia. Rice's work makes us consider the limitations of familial love. His Mother is busy spending her time redesigning their already perfect home and with social gatherings instead of spending the time with her children: "We live in one of the avenue's corner houses with a total of ten rooms and every couple of months my father gives Mum his credit card and she goes to work on one. New style, new theme, new colour scheme. Sometimes she gets walls knocked down or fireplaces installed" (Rice,2015, Chapter 2, p.1). His Father, the plastic surgeon,

doesn't come home for days:" Sundays are becoming kind of a big deal because it's the only night my father eats with us (Rice,2015, chapter 5, P. 21). More and above, Greg hints that his father has relationships with other women:" I'd love one day for my father to employ a male secretary, flat-chested with natural black hair and a fat nose. I think it'd stop Mum getting so tense" (Rice,2015, chapter 5, P. 20). His sister is also busy rehearsing for the Christmas Dance without paying attention to her brother. His father absents himself with work and women, and his mother distracts herself with social climbing and decorating and his younger sister Sarah dances her way away from the misery in the house. Greg alludes to the crack in the ceiling which is a symbol of the crack in their familial ties: "Today's decorators were a father-and-son plastering firm, smoothing over the cracks in the lounge ceiling. (Rice,2015, Chapter 3, p. 3). Every child should have a caring father and a nice mother, according to God's plan. If either parent neglects, the child's sense of security and emotional stability will be jeopardized. In order to comprehend how each of us shapes our identities via eight phases of psychosocial development from childhood to adulthood, Erik Erikson (1968) established a psychosocial theory. Erikson (1968) asserted that the "well-parented" child comes out confident in himself, thrilled with his newly discovered control, and proud rather than humiliated. A family should be a close-knit group of people who live together in a loving and caring environment. Family relationships have a significant impact on one's well-being. The quality of family ties, including providing love, guidance, and care or the opposite of that, can influence the well-being of children (Thomas, Liu& Umberson, 2017, pp.1-2).

According to Tsuang et al. (2004), the stress-diathesis model denotes that both the individual's particular genetic make-up and environmental stressors contribute to this propensity to develop Schizophrenia (p.73). If a first-degree blood relative, such as a parent or sibling, has a condition, the risk goes up. The condition that

shows how susceptible a person is to both biological and environmental stimuli. A condition's onset can be triggered by an environmental stressor, particularly in those who are genetically susceptible to it. Only a small amount of stress is necessary to start Schizophrenia in someone who is predisposed to acquiring it (Tsuang et al. ,2004, pp.73–83).

Greg combines both the genetic as well as the environmental stressors to develop Schizophrenia. In the novel, Greg has genetic predisposition to develop Schizophrenia as his grandmother is also Schizophrenic. MZ twins have a 48 percent chance of developing Schizophrenia, according to Gottesman (1991, p.1). Greg's grandmother is described throughout the novel to behave in a similar fashion to Greg:

Believing all that stuff, believing in imaginary people, right? Anyway, she got Greg's condition and her own all jumbled. She was trying to help him but she was making it worse, going on about 'them' all the time, taping up all the cracks in the house (Rice,2015, Chapter 29, p.30).

At the same time, Greg suffers from environmental or social stressors because of the absence and negligence of his parents. A negative emotional atmosphere is another reason linked to Schizophrenia. (Brown et al, 1958, pp. 241-258). Having both genetic and environmental catalyzers, Greg has become schizophrenic.

5.3 Stigma

The novel addresses the discrimination against the mentally ill in a way to arouse empathy in the readers. Readers become pathetically aroused as they read the novel. Much of *Alice and the Fly's* focus is how Greg's society and family slowly forget that he is still part of society and slowly treat him as less than human. The protagonist, who suffers from Schizophrenia, is avoided by his peers for and called "psycho": Greg is often stigmatized for having a mental illness and is considered "crazy" by

society, so he prefers to shun himself from society: "Some of them whispered. Carly Meadows said the word 'psycho', which is a word they like to use." (Rice, 2015, p. 11). Ultimately, this stigma labels Greg as the other. One of his classmates humiliates him by showing the medical pills he takes in front of all students: "I used to take it at school on my lunch break but then Goose found them in my bag and showed them to Ian and he stood up and read the label out in front of everyone and so now I keep them at home. (Rice, 2015, chapter 5, P. 24). Instead of supporting him, his sister disdains him: "Whatever. Just hurry up and get out of here. If anyone asks, we're not related, OK" (Rice, 2015, chapter 30, p. 29). Instead of backing him, Greg's mother feels embarrassed by his mental disorder and urges him to behave normally in front of her guest: "Whatever. Just hurry up and get out of here. If anyone asks, we're not related, OK" (Rice, 2015, chapter 30, p. 29).

Mental illness is more of a social blindness rather than a mental disorder. According to Corrigan and Watson, many people with serious mental illness face dual challenges. On the one hand, people experience the disease's symptoms and disorders. In the meantime, they dispel misconceptions about mental illness that lead to prejudice and stereotyping. (2002, p. 1). In reality, the patient's illness could deteriorate as a result of social stigma and discrimination.

6. Conclusion

The paper examines the mechanics of Schizophrenia as they are shown in *Alice and the Fly* by James Rice (2015). Schizophrenia is highly transmissible as demonstrated in the novel. The purpose of the study is to outline Schizophrenia's causes, symptoms, and treatment as they are presented literarily in *Alice and the Fly*. In order to alter the reader's perception of people with mental illnesses, the article illustrates how the protagonist experiences the stigma connected with such conditions. The study makes use of a variety of psychological theories, including the

stress-diathesis theory, psychodynamic theory, and psychoanalytic theory. The study is important because it uses made-up circuits to integrate dry medical knowledge. This essay will offer fresh perspectives that will greatly help spread the word about Schizophrenia. The study is significant because it challenges readers to consider how society operates in.

The significance of the piece lies in its invitation to readers to consider how society treats those who are mentally ill. This study emphasizes three key ideas *from Alice and the Fly* with a detailed analysis of the book (2015). The topics center on the signs and causes of Schizophrenia, a fictitious portrayal of the schizophrenic's chaotic mind, and the stigma attached to mental diseases.

The author excels at making the reader care about and even empathize with the main character despite his mental instability. This book places a strong emphasis on the importance of the mentally ill. The novel explores the depths of mental, emotional, and spiritual struggles.

Based on the study, it can be inferred that violent behavior by schizophrenic characters occurs frequently. The findings of this study are anticipated to be able to make theoretical contributions to literary studies and serve as a resource for future researchers to elaborate and explain schizophrenia in more detail.

References

Allan, C . (2015). *Alice and the fly* by James Rice review – the great cover-up. *The Guardian*. Retrieved <https://www.theguardian.com/books/2015/jan/31/alice-and-the-fly-james-rice-review-novel>

Bin Saif, G. A., Papoiu, A. D. P., Banari, L., McGlone, F., Kwatra, S. G., Chan, Y.-H., & Yosipovitch, G. (2012). The pleasurability of scratching an itch: a psychophysical and

topographical assessment. *The British Journal of Dermatology*, 166(5), 981–985. doi:10.1111/j.1365-2133.2012.10826.x.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Eugenides .J. (2011). *The Marriage Plot*. London:Picador.

Cardno, A. G. & Gottesman, I. I. (2000). Twin studies of Schizophrenia: from bow-and-arrow concordances to star wars Mx and functional genomics. *Am. J. Med. Genet.* 97, 12–17.

Carpenter, W., & Parekh, R. (2015, July 1). What is schizophrenia? Retrieved from <http://www.psychiatry.org/patients-families/schizophrenia>.

Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 1(1), 16–20. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16946807>.

Fjellner, B., & Arnetz, B. (1985). Psychological predictors of pruritus during mental stress. *Acta Dermato-Venereologica*, 65(6), 504–508. Retrieved from <https://medicaljournalssweden.se/actadv/article/view/6917>.

Gottesman, I. I. (1991). *Schizophrenia Genesis: The Origins of Madness*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Brown, G. W., Birley, J. L.T. & Wing, J. K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: a replication. *Brit. J. Psychiat.*, 121, 141, pp. 241-258.

Lamb . W. (1998) *She's Come Undone*. Pennsylvania :Pocket Books.

Leucht, S., Burkard, T., Henderson, J., Maj, M., & Sartorius, N. (2007). Physical illness and Schizophrenia: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 116(5), 317–333. doi:10.1111/j.1600-0447.2007.01095.0078.

Liu ,M. (n.d). *The Independent*. Retrieved
<https://www.curtisbrown.co.uk/client/james-rice/work/alice-and-the-fly>

Powell ,S. (2023). An interview with James Rice: author of *Alice and the fly and walk*. Retrieved <https://venetianvase.co.uk/2023/05/03/an-interview-with-james-rice-author-of-alice-and-the-fly-and-walk/>.

Rice , J. (2015). *Alice and the Fly*. Hodder Paperbacks.

Rupani ,K. & De Sousa ,A. (2017). Psychodynamic theories of Schizophrenia – revisited. *Indian Journal of Mental Health* 4(1): 6-7.

Selwyn ,M. (2015). Review: *Alice and the Fly* by James Rice. Retrieved <https://www.bibliofreak.net/2015/07/review-alice-and-fly-by-james-rice.html>

Schneider, K. (1959). *Clinical Psychopathology*. New York, Grune & Stratton.

Soares-Weiser, K., Maayan, N., Bergman, H., Davenport, C., Kirkham, A. J., Grabowski, S., & Adams, C. E. (2015). First rank symptoms for Schizophrenia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1, CD010653. doi:10.1002/14651858.CD010653.pub2

Sullivan, H. S. (1962). *Schizophrenia as a Human Process*. W W Norton & Co.

Thomas, P. A., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships and Well-Being. *Innovation in aging*, 1(3), igx025. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx025>

Tsuang, M. T., Bar, J. L., Stone, W. S., & Faraone, S. V. (2004). Gene-environment interactions in mental disorders. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 3(2), 73–83.

Torres, F. (2020). What is schizophrenia? [psychiatry.org.https://www.psychiatry.org/patients-families/Schizophrenia/what-is-Schizophrenia](https://www.psychiatry.org/patients-families/Schizophrenia/what-is-Schizophrenia)

U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health. (Updated 2021). NIMH Strategic Plan for Research (NIH Publication No. 20-MH-8120). Retrieved

from <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/about/strategic-planning-reports/NIMH-Strategic-Plan-for-Research-2021-Update.pdf>

Wahl, O. (1995). *Media Madness: Public Images of Mental Distress*. Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر
الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية

منال أحمد الحسبان* د. رامي محمود اليوسف**

تاريخ وصول البحث: 2022/11/27 م تاريخ قبول البحث: 2023/2/28 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى فحص القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية، ولتحقيق هدف الدراسة الحالية قام الباحثان بتطوير ثلاثة مقاييس (مقياس التنمر، الفاعلية الذاتية المدركة، أنماط الرعاية الوالدية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (1140) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق الأردنية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة؛ حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى سلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة جاء منخفضاً، في حين جاء مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لديهم مرتفعاً، كما وأشارت إلى أن نمط الرعاية الوالدية الديمقراطي كان النمط السائد من بين أنماط الرعاية الوالدية الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة، حيث فسرت الفاعلية الذاتية المدركة ما نسبته (66.3%) من التغيرات الحاصلة في سلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط الرعاية الوالدية، حيث كانت الفاعلية الذاتية المدركة أكثر تفسيراً لسلوك التنمر لدى الطلبة الذين تلقوا رعاية من النمط المهمل حيث بلغ معامل التحديد (0.610). وقد تضمنت الدراسة العديد من التوصيات في ضوء نتائجها من أبرزها إعداد وتقديم برامج تدريبية لأولياء أمور الطلبة تزيد من مهاراتهم في تقديم الرعاية الوالدية الديمقراطية وتقلل من نمط الرعاية المهمل.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الفاعلية الذاتية المدركة، التنمر، طلبة الصف العاشر، أنماط الرعاية الوالدية.

* باحثة.

**أستاذ مشارك، الجامعة الأردنية.

The Predictive Ability of Perceived Self-Efficacy Regarding Bullying Behavior among Tenth Grade Students in Light of Parental Care Prototypes

ABSTRACT

This study aimed to examine the predictive ability of the perceived self-efficacy regarding bullying behavior among tenth grade students in light of parental care prototypes. (1140) male and female students from the tenth grade in Mafrq Governorate, Jordan, were selected by the available method, and the results indicated that the level of bullying behavior among the study sample was low, while the level of their perceived self-efficacy was high. It also indicated that the democratic parenting type was the dominant type among other parental care types. The study results also showed a predictive ability. The perceived self-efficacy of bullying behavior among the study sample explained 66.3% of the changes in the bullying behavior of the study sample. The results also indicated that there were differences in the predictive ability of the perceived self-efficacy of bullying behavior among individuals. The study sample was according to parental care prototypes, where perceived self-efficacy was more an explanation for bullying behavior among students who received neglectful care, with a coefficient of determination (0.610). The study included many recommendations in light of its results, the most important of which is the preparation and provision of training programs for parents of students that increase their skills in providing democratic parental care and reduce the neglected care pattern.

Keywords: Bullying, Parental care prototypes, Perceived self-efficacy, Predictive ability, Tenth grade students.

المقدمة:

يظهر لدى الطلبة العديد من السلوكيات في مختلف مراحلهم الدراسية بعضها إيجابي والبعض الآخر سلبي ومن تلك السلوكيات سلوك التنمر، حيث يقوم الطلبة بإيذاء بعضهم بعضاً من خلال مجموعة من السلوكيات التي تتصف بتهديد زملائهم أو السخرية منهم، أو الاستيلاء على حقوقهم وممتلكاتهم، ويعد تنمر طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة وذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة ونمو الطلاب المعرفي والانفعالي والاجتماعي وحقهم في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

تنتشر هذه الظاهرة في المجتمع بشكل عام ولكن تكون أكثر انتشاراً بين طلبة المدارس وخاصة في المراحل الدنيا ومرحلة المراهقة والتي يحدث فيها تغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية)، حيث يظهر هذا السلوك بشكل متكرر لدى بعض الطلبة فيمارسونه أكثر من مرة مما يشير إلى وجود اختلال في ميزان القوى بين هؤلاء الطلبة وزملائهم، فمعظم الطلبة الذين يمارسون التنمر يستخدمون القوة البدنية أو اللفظية أو الإيذاء النفسي للوصول إلى أهدافهم وغايتهم (محاميد، 2017).

ويعد التنمر ظاهرة قديمة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد وهي موجودة في المجتمعات المتقدمة وكذلك المجتمعات النامية حيث قدم ألويس (Olweus, 2005) تعريفاً يعد من أول وأهم التعريفات التي تناولت مفهوم التنمر إذ عرفه بأنه: تعرض الطالب وبشكل متكرر خلال فترة من الوقت إلى سلوكيات سلبية من جانب طالب آخر أو أكثر.

إنّ سلوك التنمر المدرسي شكل من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الاقتران في البيئة المدرسية ويعتمد على النموذج الاجتماعي-المعرفي القائم على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدى عليه تسبقها نية وقصد تعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي (Smorti, Ortega & Ortega, 2006). وتلعب أنماط الرعاية الوالدية دوراً مهماً في تنشئة الأفراد وتشكيل سلوكهم من خلال استخدام أساليب متعددة في عملية التنشئة وتختلف هذه الأنماط من أسرة لأخرى إذ تتصف بعض الأسر باللين والتسامح فيتعامل الوالدان مع طفلهم بالتسامح والتقبل لأفكاره وطموحاته وبالتالي يكون هذا الطفل

اجتماعياً ومتعاوناً ومخلصاً ولطيفاً ومستقراً عاطفياً ومرحاً يواجه الحياة بثقة (Unnever, 2005)، بينما ينشئ البعض الآخر من الأسر أبناءهم من خلال التسلط والقسوة إذ يفرض الوالدان رأيهما على الأبناء دون الاهتمام برغباته وميوله وقد يستخدم الوالدان العقاب البدني والتهديد كأسلوب أساسي في التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى تحقير الطفل والتقليل من شأنه مما يؤدي إلى تكوين شخصية خائفة خجولة تشعر بعدم الكفاءة ويهدد شعور الطفل بالفرض من الوالدين مشاعر الأمن ويستحث مشاعر العجز والإحباط التي يمكن أن تعيق تفاعل وتوافق الطفل مع الحياة (الكتاني، 2000).

وترى أورتز و رميرا ورتز Ortiz, (2015) Romera & Ruiz وجود علاقة بين الأساليب التربوية التي يستخدمها أولياء الأمور وبين سلوك التنمر في مرحلة المراهقة، حيث أن استخدام الأنماط التأديبية المسيئة من قبلهم تزيد من تعرض المراهقين لسوء المعاملة في المدرسة ويحتمل أن يصبحوا مسيئين لأقرانهم في نفس السياق.

وقد أشار أبو عرار (2010) إلى أن الرعاية الوالدية كلما كانت متجهة اتجاهها إيجابياً نحو الضبط التربوي أو النمط الديمقراطي فإن هذه المعاملة الوالدية كفيلة بأن يكون سلوك الطالب منضبطاً ومتزناً فيقل عدوانه واستقواؤه على غيره من الطلبة بسبب تأثير تنشئة الوالدين له وشعوره الدائم بمراقبة الوالدين له ولتصرفاته ، وفي حين كانت المعاملة الوالدية كلما كانت متجهة نحو النمط التسلطي والتسيبي فإنها تترك مجال توجيه الطالب إلى المجتمع وما يحتويه من وسائل إعلام ومؤسسات مختلفة وإلى جماعة الأقران التي تعد من أكثر الجماعات تأثيراً على سلوك الطالب المحروم من المعاملة الوالدية الديمقراطية والمنضبطة وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع مستوى سلوك التنمر لدى هؤلاء الطلبة .

ومن خلال ما سبق ذكره فقد لاحظ الباحثان أن سلوك التنمر يترافق حدوثه مع حاله من التشوه المعرفي وضعف في تقدير نتائج هذا السلوك إضافة إلى وجود حالة من الشعور بالضغط الاجتماعي أو الأكاديمية وأنماط التنشئة الأسرية وفي ظل وجود مثل هذه الأمور تتزايد فرص ظهور سلوك التنمر لكن ثقة الطلبة بقدراتهم على ضبط مشاعرهم ومراعاة مشاعر الآخرين وقدرتهم على بناء علاقات اجتماعية يقلل من حدوث سلوك التنمر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر الاهتمام بموضوع العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والتنمر في ضوء أنماط الرعاية الوالدية غاية في الأهمية خاصة في ظل الشكوى المتكررة والمتزايدة من قبل أولياء الأمور والمعلمين من سلوكيات أبنائهم وطلابهم ومعاناتهم ، حيث وتشير الإحصاءات العالمية إلى انتشار التنمر المدرسي بين طلبة المراحل المختلفة، إذ يتعرض ما يقارب (15-20 %) من طلبة الصفوف من الثالث إلى السادس للتنمر والعنف من أقرانهم وتزيد هذه النسبة لدى طلبة الصفوف من السابع إلى التاسع حيث تصل إلى نحو (30%) (Corvo,2010)، وتشير الدراسات كدراسة بني نصير (2021) ودراسة المعلا والعظمت (2019) ودراسة أبو عرار (2010) إلى أن للتنمر المدرسي أثراً على المتنمر (ضحية التنمر) إذ نجد أن ضحية التنمر يعاني من الوحدة وسوء التوافق النفسي والاجتماعي وقلة أو ندرة الأصدقاء وقصوراً في العلاقات الاجتماعية والخجل ، كما أشارت الدراسة عن العنف ضد الأطفال والتي قامت بها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف) في أكثر من (190) دولة ومن ضمنها المملكة الأردنية الهاشمية إلى أن أسباب التنمر في العالم يعود إلى عوامل اجتماعية ودينية وأسرية وعرقية حيث قدمت هذه الدراسة أدلة من مختلف المهن والتخصصات في كافة أرجاء العالم بأن الأطفال يتعرضون لعدة أشكال من التنمر منها البدني والنفسي والجنسي والإلكتروني ويكون في المنزل والمدرسة والمجتمع ووسائل التواصل الاجتماعي .

لقد كانت أغلبية اشكال التنمر في المدارس مؤخراً هو التنمر اللفظي والاجتماعي مما يشير إلى أنه قد تغير شكل التنمر من التنمر المباشر والجسدي إلى التنمر غير المباشر والنفسي (Chung & Lee, 2020)، وبينما أشارت نتائج دراسة كيسيل شنايدر وآخرون (Kessel, 2012, et al) بأن التنمر غير الجسدي هو الشائع في المدارس الثانوية وأن طلاب المرحلة الثانوية يكونون أكثر تنمرًا في حين أن الطلاب الأصغر سنًا هم ضحايا بشكل متكرر.

وتشير بعض الدراسات كدراسة (Unnever,2005) إلى دور بعض العوامل الأسرية في ظهور سلوك المتنمر حيث إن بعض الطلبة المتنمرين في مدارسهم في الواقع هم ضحايا في منازلهم وينحدرون من أسر تعاني من صعوبات في العلاقة الأسرية، وغالباً ما ينحدر الطلبة المتنمرون من عائلات تفتقر إلى الدفء والحنان والنظام في المنزل وتعاني من صعوبة في مشاركة أحاسيسهم مع الآخرين كما أنهم غير مقربين من بعضهم بعضاً، كما أن أولياء أمور الطلاب المتنمرين نادراً ما يضبطون أولادهم أو يراقبونهم ، ويمارسون أساليب قاسية لضبط أبنائهم، وجاءت هذه

الدراسة لنقل اهتمام التربويين والآباء إلى هذه الأسباب، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية، حيث سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟
2. ما مستوى التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟
3. ما نمط الرعاية الوالدية السائد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق من وجهة نظرهم؟
4. ما القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق تعزى إلى أنماط الرعاية الوالدية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق.
2. التعرف على مستوى التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق.
3. التعرف على نمط الرعاية الوالدية السائد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق.
4. تفسير القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق.
5. معرفة الفروق في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق في ضوء أنماط الرعاية الوالدية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تتمثل أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته وهو القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية.

2- أهمية هذه المرحلة -طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية.

3- لفت نظر التربويين إلى دور الفاعلية الذاتية المدركة في تكيف الطلبة وصحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية.

4- يؤمل أن تثرى هذه الدراسة المكتبة العربية بالدراسات والأدب النظري لما لسلوك التنمر من نتائج سلبية على العملية التعليمية وعلى تكيف الطلبة وصحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية.

الأهمية العملية:

يمكن الإشارة للأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

1. يمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المرشدين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعال والتوجيه البناء لفئة طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والتنمر وأنماط الرعاية الوالدية.
2. سوف تساهم هذه الدراسة في التأسيس لدراسات مستقبلية تجريبية تقترح وضع برامج إرشادية لتنمية الفاعلية الذاتية المدركة ومعالجة سلوكيات التنمر لدى الطلبة.
3. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل أولياء الأمور، وذلك بتعريفهم بأنماط الرعاية الوالدية وانعكاساتها على أداء أبنائهم في الحياة العامة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة المفرق بالمملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الزمنية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2022).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة المفرق.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الفاعلية الذاتية المدركة Perceived Self-Efficacy: هي "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة" (Bandura, 2000: 74). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الفاعلية الذاتية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

التنمر Bullying: شكل من أشكال الإساءة والإيذاء موجه من قبل فرد أو مجموعة نحو فرد أو مجموعة تكون أضعف (في الغالب جسدياً)، وهو من الأفعال المتكررة على مر الزمن والتي تنطوي على خلل (قد يكون حقيقياً أو متصوراً) في ميزان القوى بالنسبة للطفل ذي القوة الأكبر أو بالنسبة لمجموعة تهجم مجموعة أخرى أقل منها في القوة" (kim , 2008)، ويعرف سلوك التنمر إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

طلبة الصف العاشر الأساسي Tenth Grade Students: الطلبة الذين هم على مقاعد الدراسة في عمر 15 عاماً في مدارس المفرق الحكومية.

أنماط الرعاية الوالدية Parental Care Prototypes: الإجراءات والطرق التي يتبعها الوالدان في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً في تربية الأطفال (الجبالي، 2003) وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل نمط من الأنماط الواردة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة الحالة.

الأدب النظري:

الفاعلية الذاتية المدركة Perceived Self-Efficacy:

تعد الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy) من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي أشار إليها باندورا Bandura الذي يرى بأن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكاره أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيه الموقف (Bandura, 2000). ويشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء: بأن نظرية الفاعلية الذاتية تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث

التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (مصطفى، 2020).

وتعتبر الفاعلية الذاتية وسيطاً معرفياً للسلوك حيث إنها تسهم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبذله الفرد في إنجاز المهمات وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك؛ فاعتقاد الفرد بفاعلية الذاتية يؤثر على عمليات الانتباه والإدراك لديه بحيث يفكر بطريقة فيها مساعدة للذات (Facilitating)، أو بطريقة معيقة للذات (Bandura, 2000). وتعد الفاعلية الذاتية أفضل متنبئ بالأداء المستقبلي للفرد، وحيث أن المثابرة والإصرار في مواجهة المواقف الصعبة والتي توجد لها علاقة موجبة من خلال التقرير عن الفاعلية الذاتية والأداء الفعلي وإنجاز المهام، وكما أن اعتقاد الأفراد حول فاعليتهم الذاتية يؤثر على اختيارهم وطموحاتهم وكَم الجهد الذي يبذلونه في موقف ما، كما وتؤثر الفاعلية الذاتية في قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها (مصطفى، 2020).

ويرى اليوسف (2013) بأن الفاعلية الذاتية المدركة تعتبر أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه فالفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل حيث يبدأ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته.

كما يشير على (2008) إلى أن الفاعلية الذاتية المدركة تعتبر واحدة من العوامل المهمة التي تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على أداء الفرد، فالأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية في مجالات متنوعة تكون قدراتهم على مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية ممكن يمتلكون فاعلية ذاتية أقل. كما ترى يرى قطامي (2004) أن الفاعلية الذاتية تؤثر على مستوى اختيار المهمة ومستوى الأداء ودرجة المثابرة والإصرار على تحقيق النجاح ويتصف أداء المتعلم الذي يمتلك كفاءة بأنه ذو درجة عالية في الأداء ودرجة متفوقة في الإنجاز والمثابرة والاستمرار لمدة أطول حتى يحقق الهدف.

وتؤكد عبد البر (2020) على أن الفاعلية الذاتية المدركة هي معتقدات الفرد حول قدرته في عملية التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته؛ حيث إن الفاعلية الذاتية المدركة تهتم بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، وليس فقط الاهتمام بالمهارات التي يمتلكها. فمفهوم

الفاعلية الذاتية المدركة واحد من المفاهيم الهامة التي أشارت إلى الثقة بالنفس وإلى قدرة الفرد على انجاز المهمات الموكلة إليه بنجاح، حيث أن للفاعلية الذاتية تأثيراً أساسياً في تحفيز الفرد خاصة عند مواجهته لمهمة صعبة فهو يعتمد على ما لديه من معتقدات حول فاعليته الذاتية وبعد ذلك فمن الممكن أن يستطيع الفرد تحمل المصاعب التي سوف تتولد بغرض تحقيق نتائج مرضية وأيضاً هناك احتمال أن يتوقف الجهد من أجل انجاز هذه المهمة ومن الممكن أن يقود ذلك إلى ظهور شعور ايجابي بالفاعلية الذاتية للفرد، وذلك نتيجة للإيجابية في الحياة (Blair & Lowe, 2018).

سلوك التنمر Bullying Behavior :

يُعد التنمر أحد أشكال العنف الذي يمارسه طفل أو مجموعة من الأطفال ضد طفل آخر من خلال إزعاجه بطرق متعمدة ومتكررة. وقد يأخذ التنمر أشكالاً متعددة كنشر الإشاعات، أو التهديد، أو مهاجمة الطفل المتنمر عليه بدنياً أو لفظياً، أو عزل طفلٍ ما بقصد الإيذاء أو قيام الشخص المتنمر بحركات وأفعال أخرى تحدث بشكل غير ملحوظ. ويعتبر السلوك الذي يمارسه الفرد تنمرًا عندما يكون الكلام جارحًا ومقصودًا ومتكررًا، بحيث يتخطى الخط الفاصل بين المزاح والمضايقات البسيطة ويستخدم الأفراد المتنمرون عادة قواهم (سواءً أكانت جسدية أم معرفتهم بمعلومات حساسة أو محرجة عن الفرد المتنمر عليه) للتحكم أو لإلحاق الأذى بالآخرين، وبناءً عليه، يمكن الإشارة إلى ثلاثة معايير تجعل التنمر مختلفًا عن غيره من السلوكيات والممارسات السلبية، وهي: التعمد والتكرار واختلال القوة (kim , 2008). وتعدد أشكال سلوك التنمر التي يتعرض لها الطلبة بشكل عام ويمكن إجمالها فيما يلي كما ذكرها (Yadav, 2016; Rooke, 2017):

- بدني، مثل: الضرب، أو اللكم، أو الركل، أو سرقة وإتلاف الأغراض.
 - لفظي، مثل: الشتائم، والتحقير، والسخرية، وإطلاق الألقاب، والتهديد.
 - اجتماعي، مثل: تجاهل أو إهمال الطفل بطريقة متعمدة، أو استبعاده، أو نشر شائعات تخصه.
 - نفسي، مثل: النظرات السيئة، والترصص، التلاعب وإشعار الطفل بأن التنمر من نسج خياله.
 - إلكتروني، مثل: السخرية والتهديد عن طريق الإنترنت عبر الرسائل الإلكترونية.
- وتشير الدراسات إلى أن من يتم اختيارهم ليكونوا هدفًا للتنمر والأفعال المسيئة، هم الطلبة (الصبيحين، 2013؛ Yadav, 2016):

- المختلفين: في المظهر، أو الخلفية الثقافية والدينية، أو ممن لديهم مشاكل صحية أو إعاقات.
- المتفوقين والموهوبين بشكل استثنائي، أو من يحصلون على اهتمام كبير.
- المنطويين والخجولين اجتماعيًا الذين لا يميلون للتحدث بصوت عالٍ ويعتبرون ضحايا أسهل للتنمر.
- الوافدين الجدد: مثل الطفل الجديد بالمدرسة أو الفريق.

أنماط الرعاية الوالدية Parental Care Prototypes:

تعتبر أساليب التنشئة الوالدية إحدى العمليات المحددة للنمو العقلي والنفسي والاجتماعي للفرد لذلك فقط حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين وعلماء النفس مما لا شك فيه أن نمو الفرد يتأثر بعدد من المؤسسات الاجتماعية ووسائل الإعلام إلا أن الأسرة هي البيئة الأساسية التي يقع على عاتقها تنشئة الفرد كما أنها مصدر الدفء العاطفي والأمان النفسي. ويشير مفهوم أنماط الرعاية الوالدية إلى الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تنشئة أبنائهم اجتماعياً وإكسابهم أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات (الظفري، 2014)، كما تدل أيضاً على النظام السلوكي الذي تقوم عليه علاقة الوالدين والأبناء والمبنية على التفاعل المتبادل (Zahiri & Honarparvaran, 2016).

وتعد بومريند (Baumrind) من أبرز الذين كتبوا في موضوع أنماط الرعاية الوالدية، وعلى الرغم من انه قد مر زمنًا كبير، فقد أمضت أكثر من 50 عاماً من الدراسة والبحث ولا تزال أنماط الرعاية الوالدية التي حددتها بومريند هي الأكثر شمولية حيث أنها تعد الأنماط الوالدية الوحيدة التي قدمت على أساس تجريبي قوي حيث صنفت أنماط الرعاية الوالدية على أساس مستوى الاستجابة والتحكم في مطالب الأبناء إلى أربعة أنماط للتنشئة الوالدية هي (الشوارب، 2018؛ فرحات، 2012؛ Hetherington, 1999):

1. النمط الديمقراطي وهو الأسلوب الأكثر مرونة في عملية التنشئة وفيه يسمح الآباء لأطفالهم بحرية لا يستهان بها ولكنهم في الوقت نفسه حريصون على توفير مبادئ عامة للقيود التي يفرضونها ويتأكدون من الأطفال بإتباعهم هذه المبادئ العامة، ويتميز هذا الأسلوب بالضبط المعتدل والحزم بغير عنف والتواصل والحب وإيقاع العقاب أحياناً بهدف تصحيح اعوجاج معين، وتعد تنشئة الطفل وفق هذا النمط تنشئة عقلانية ديمقراطية تنظم وتحترم الحقوق لدى كل

من الآباء وأبنائهم وهذه النمط يترك أثراً على سلوك الطفل يتمثل بالميل إلى التأكيد والضبط الذاتي والرضا.

2. النمط التسلطي ويتميز بفرض الآباء لعدد من القواعد ويتوقعون من أطفالهم الطاعة التامة ومن النادر أن يقوم بتفسير سبب لزوم الإذعان لهذه القواعد حتى أنهم يبدون رفضاً صريحاً عندما يكون الأطفال غير راغبين في الامتثال والطاعة ويكون لسان حل الآباء في هذا النمط " افعل ذلك " وغالباً ما يعتمد الآباء على التكتيكات الإيجابية-العقابية-التأديبية وقد وجد بأن هذا النمط في التنشئة يترك أثراً سلبية على سلوك الطفل تشمل الشعور بالتعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين والعداوة والتحصيل الدراسي المنخفض.

3. النمط التسبيحي يعتمد هذا النمط على الرعاية والقبول، ولكنه يتجنب المطالب أو فرض الضبط بأي شكل من الأشكال ويسمح الآباء لأبنائهم باتخاذ قرارات في سن لا تسمح لهم بذلك ، أنهم يستطيعون تناول طعامهم والذهاب إلى النوم عندما يشعرون بأنهم يريدون ذلك ويستطيعون مشاهدة البرامج التلفزيونية حينما يريدون، أنهم غير محتاجين إلى تعلم السلوكيات الجيدة ، وعلى الرغم من أن الآباء يعدون هذا الأسلوب هو الأفضل فإن كثيرين منهم من الثقة في قدرتهم على التأثير في سلوك أطفالهم ويعتبرون بأنهم غير منظمين وغير فاعلين في إدارة شؤون منازلهم وقد لاحظت بومريند أن الأطفال الذين يتعرضون لهذا النمط من التربية كانوا غير ناضجين بدرجة كبيرة وقد كانت عندهم مشكلات في ضبط اندفاعاتهم وكانوا غير مطيعين ومتمردين عندما يطلب منهم أن يقوموا بأشياء تتعارض مع رغباتهم الآنية، ويعانون من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي.

4. النمط المهمل وفي هذا النمط يدرك الفرد بأن والديه يهملانه ويتجنبان التفاعل معه فيترك دون أي تشجيع على السلوك المرغوب فيه ، ودونما محاسبته على السلوك غير المرغوب ، ودونما توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به أو ما ينبغي عليه أن يتجنبه ويكون الإهمال في صورتين : إهمال مادي وآخر معنوي ، أما الإهمال المادي فيظهر في اللامبالاة وإهمال حاجات الطفل وعدم الاستجابة لرغبته في الطعام والنظافة أو أداء الواجبات المدرسية أو في توجيهه حين يحتاج للمشورة أو في صورة عدم إثابة الطفل وتشجيعه عندما يقوم بالسلوك المرغوب فيه فقد يقدم الطفل لأمه نتيجة عمله علامة جيدة في الاختبار فلا تعبر له عن إعجابها بها ولا تشجعه بل إنه قد يتعرض لسخريتها مما يسبب له الشعور بالإحباط ، وغالباً ما يترتب على هذا النمط شخصية

قلقة متردة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود فاصلة واضحة ، كما يترتب عليها شعور بالضيق والتبرم والإحساس بالعجز وفقدان توكيده لذاته وعدم الرضا عنها.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، حيث إنه لم يتوفر دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية معاً أو القدرة التنبؤية بينهما -حسب علم الباحثان- وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى العنزي (2021) دراسة هدفت للكشف عن مستوى التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (224) طالباً وطالبة، وحيث تم استخدام المنهج الوصفي والعلاقات بين متغيراتها، وكما قام الباحث باستخدام مقياس الأساليب الوالدية والذي أعده (موسى، 2003)، ومقياس التنمر المدرسي الذي قام بإعداده الباحث، وأظهرت النتائج أن حجم مستوى التنمر المدرسي المنتشر بين طلبة المرحلة الابتدائية كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الابتدائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس أو نوع التعليم (حكومي أهلي).

كذلك أجرى المعلا و العظامات (2019) دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى كل من التنمر المدرسي وفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر، وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بالتنمر المدرسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (460) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في الأردن، حيث تم استخدام مقياس موريس (2002, Muris) للفاعلية الذاتية، ومقياس (الصبيح، والقضاة، 2013)، و قد أظهرت النتائج أن مستوى التنمر المدرسي كان متوسطاً وأن مستوى فاعلية الذات كان متوسطاً أيضاً، كما بينت النتائج أن فاعلية الذات الأكاديمية وفاعلية الذات الاجتماعية وفاعلية الذات الانفعالية ساهمت معاً في تفسير ما نسبته (52.1%) من التنمر المدرسي وجاءت فاعلية الذات الأكاديمية في المرتبة الأولى في تفسير سلوك التنمر

أما دراسة يسمينه وزاهية (2018) فهذه هدفت للكشف عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأبناء المراهقين في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة في الجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام مقياس (أمبو) لإدراك المعاملة الوالدية،

ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثان وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الدفء العاطفي وتقدير الذات بالنسبة للمراهق، كما أشرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة فيما يخص الضبط الوالدي وتقدير الذات بالنسبة للمراهق.

كذلك أجرى الفرحات ومقابلة (Al-Frihat&Maqableh,2018) دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون حيث تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل، كما أنّ مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة على الأداة. وأشارت النتائج إلى أنّ نمط التواصل الأسري الأكثر انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة كان نمط الحوار. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية، وفي مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية تعزى لمتغير الجنس وجاءت لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود مساهمة نسبية ذات دلالة إحصائية لكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والانفعالية في تفسير التباين في مستوى المرونة المعرفية بلغت (39%).

كما أجرت عرطول، والرواد (2017)، دراسة هدفت للكشف عن أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس أنماط السلطة الوالدية المطور من قبل كوهن (Kuhar)، ومقياس توكيد الذات المطور من قبل (ألفت 2015) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توكيد الذات لدى الطلبة كان متوسطاً، ولقد جاء النمط التسلسلي في المرتبة الأولى من بين الأنماط الوالدية السائدة بينما جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الثانية والأخيرة.

أما دراسة قاسم والسيد و السيد (Kassem, Elsayed & Elsayed,2015) فهدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين سلوك التنمر والفاعلية الذاتية، حيث تكونت عينة الدراسة من (388) طالبا وطالبة من طلبة كلية التمريض في جامعة المنصورة واستخدم الباحثون مقياس كوبر (Cooper) لسلوك التنمر، ومقياس شوارتزر وجيروزالم (Schwartz & Jerusalem)

للفاعلية الذاتية وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمر وفاعلية الذات بلغت (-0.38) عند مستوى الدلالة (0.001).

وقامت اورتز ورميرا ورز (Ortiz , Romera & Ruiz, 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الدور الوسيط للأساليب التأديبية للوالدين (العقاب الجسدي والعدوان النفسي) بين أنماط تربية الوالدين وبين التنمر عند الطلاب وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (2060) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في اسبانيا، أظهرت النتائج وجود دور وسيط لتأديب الوالدين بين أنماط تربية الوالدين والتنمر عند الطلاب، كما أظهرت النتائج أن استخدام النمط غير الديمقراطي في التربية يزيد من خطر تورط المراهقين في التنمر كما أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أكثر ارتباطاً بالعدوان الجسدي وأن الإناث كانوا أكثر ارتباطاً بالعدوان النفسي والإيذاء اللفظي.

وأجرى البدارين وغيث (2012) دراسة هدفت إلى معرفة المساهمة المشتركة والنسبية للأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وقد قام الباحثان بتقنين أربعة مقاييس وهي مقياس الأساليب الوالدية لبوري ومقياس أساليب الهوية لبررزونسكي ومقياس التكيف الأكاديمي لبيكر وسيرك ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأوون وفرومان وبعد ذلك تم تعريب هذه المقاييس من أجل قياس المتغيرات المستقلة والتابعة بالدراسة ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (140) طالباً وطالبة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود مساهمة مشتركة ونسبية ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة بمتغيرات الدراسة التابعة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) كما بين النتائج وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لأسلوب التنشئة الوالدية الديمقراطي وأسلوب الهوية المعلوماتي وأسلوب الالتزام بالهوية والتكيف الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أما دراسة أبو عرار (2010)، فهدفت إلى التعرف على علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (315) طالباً وطالبة، وقام الباحث في بناء مقياسان مقياس التنمر المكون من (29) فقرة ومقياس الانماط الوالدية المكون من (24) فقرة، وقد قام البحث بالتأكد من صدق وثبات اداتا الدراسة، وأظهرت النتائج أن نمط الضبط التربوي جاء في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية النمط التسبيحي وفي المرتبة الثالثة النمط التسلطي وفي المرتبة الرابعة نمط الإهمال بينما جاء

نمط الحماية الزائدة في المرتبة الأخيرة ، كما أظهرت النتائج أن سلوك التنمر جاء بدرجة متدنية حيث جاء بعد التنمر الجسدي في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية التنمر اللفظي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضبط التربوي وكل من التنمر الجسدي واللفظي ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين النمط التسلطي والتنمر الجسدي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط لتسيي والتنمر الجسدي.

كذلك أجرى شو (Shaw,2008) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الأنماط الوالدية والفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة، والتكيف لدى عينة من طلبة كلية الهندسة الجدد في جامعة شمال تكساس في مقاطعة تكساس بأميركا، وبلغت عينة دراسته (31) طالباً وطالبة، واستخدم في دراسته التقرير الذاتي والتحليلات وإدارة الاستطلاع وأظهرت النتائج وجود كفاءة ذاتية أكاديمية ذات مستوى عال عند الطلبة الذين كان نمط تنشئتهم ديمقراطي، كما أظهرت النتائج أن نمط التنشئة الديمقراطي كان أكثر الأنماط الوالدية سيادة ثم النمط التسلطي فالفوضوي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة مع التنمر ، والأنماط الوالدية مع التنمر، والفاعلية الذاتية مع الأنماط الوالدية، كما أن الدراسات تنوعت ما بين الدراسات العربية والأجنبية وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في دراستها للعلاقة بين الفاعلية الذاتية والتنمر، والعلاقة بين الأنماط الوالدية والتنمر والعلاقة ما بين الفاعلية الذاتية والأنماط الوالدية وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحثان- التي بحثت في العلاقة بين فاعلية الذات المدركة والتنمر في ضوء الأنماط الوالدية وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة .

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، لأنه الأكثر ملاءمة لأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية تربية المفرق والبالغ عددهم (3450) طالباً وطالبة وذلك حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021/2022.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1140) ، حيث انه تم توزيع أدوات الدراسة الحالية على (1200) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفقاً لتعاون إدارات المدارس التي سمحت بتطبيق الأدوات ممن استجابوا على الاستبانة التي تم توزيعها ضمن مجتمع الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2022 ، علماً بأنه تم الحصول من وزارة التربية والتعليم على كتاب لتسهيل مهمة الباحثين موجه للمدارس الحكومية في محافظة المفرق وقد تم اعتماد (1140) استجابة فقط صالحة للتحليل، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	361	32%
	أنثى	779	68%
	المجموع	1140	100%

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الفاعلية الذاتية المدركة:

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس الفاعلية الذاتية المدركة المستخدم في دراسة المعلا والعظامات (2019)، حيث تكون المقياس من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية (8) فقرات، الفاعلية الذاتية الاجتماعية (8) فقرات، الفاعلية الذاتية الانفعالية (8) فقرات.

دلالات صدق مقياس الفاعلية الذاتية المدركة في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين هما:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم عرض مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية والمكون من (24) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي

والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (10) محكمين لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية ومدى ملائمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمقياس إلى (23) فقرة بعد حذف الفقرة رقم (1) من الأداة بصورتها الأولى،

2. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء مقياس الفاعلية الذاتية المدركة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والمقياس ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط مع البعد بين (0.34-0.69) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.34-0.68) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة كون معاملات الارتباط أعلى من (0.35) (عودة، 2014)

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية تم احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة حيث تراوحت قيمة معامل بين (0.79-0.86) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.90) وهذه القيم مقبولة إحصائياً (عودة، 2014).

طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، درج سلم الاستجابة حسب تدرج ليكرت الخماسي إذ تتراوح الإجابة على جميع الفقرات ما بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتقابلها الدرجات (1،2،3،4،5) إذا كانت الفقرات في الاتجاه الموجب وفي حال كانت الفقرات بالاتجاه السالب تعكس هذه الأوزان على التوالي لجميع الفقرات وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس الفاعلية الذاتية المدركة بين (23) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس و (115) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس ولتفسير استجابات أفراد العينة على المقياس تم اعتماد طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات

السابقة وكثير من المحكمين، حيث تم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

درجة منخفضة من (1.00-2.33).

درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

ثانياً: مقياس سلوك التنمر:

قام الباحثان بتطوير مقياس سلوك التنمر اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة العنزي (2021)، أبو عرار (2010) فضلاً عن آراء بعض التربويين المتخصصين حيث تكون المقياس في صورته الأولى من (49) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية: التنمر اللفظي (19) فقرة، التنمر الجسدي (15) فقرة، التنمر الاجتماعي (15) فقرة.

دلالات صدق وثبات مقياس سلوك التنمر:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين هما:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم عرض مقياس التنمر في صورته الأولى والمكون من (49) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (10) محكمين لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية ، ومدى ملائمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمقياس إلى (40) فقرة بعد حذف تسع فقرات.

2. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء مقياس التنمر تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والمقياس ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.71-0.94) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.70-0.94) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة كون معاملات الارتباط أعلى من (0.35) (عودة، 2014).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة حيث تراوحت قيمة معامل الثبات بين (0.96-0.98) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.99) وهذه القيم مقبولة إحصائياً (عودة، 2014).

طريقة تصحيح مقياس التنمر:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، درج سلم الاستجابة حسب تدرج ليكرت الخماسي إذ تتراوح الإجابة على جميع الفقرات ما بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتقابلها الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي لجميع الفقرات وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس التنمر بين (40) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس و (200) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس ولتفسير استجابات أفراد العينة على المقياس تم اعتماد طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين، حيث تم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

درجة منخفضة من (1.00-2.33).

درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

ثالثاً: مقياس أنماط الرعاية الوالدية:

قام الباحثان بتطوير مقياس أنماط الرعاية الوالدية اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة العنزي (2021)، ودراسة عون وصندوق (2017) فضلاً عن آراء بعض التربويين المتخصصين حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (58) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: النمط الديمقراطي (19) فقرة، النمط التسلطي (17) فقرة، النمط المتساهل (10) فقرة، النمط المهمل (12) فقرة.

دلالات صدق وثبات مقياس أنماط الرعاية الوالدية:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين هما:

1. **صدق المحتوى :** للتحقق من صدق محتوى المقياس تم عرض مقياس الأنماط الوالدية في صورته الأولية والمكون من (58) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس

التربوي والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (10) محكمين لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية ، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمقياس إلى (48) فقرة بعد حذف عشر فقرات من الأداة بصورتها الأولية

2. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء مقياس أنماط الرعاية الوالدية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والمقياس ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.30-0.87) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.30-0.71) وقد تم حذف الفقرة رقم (5)، (15)، (16) حيث كان معامل ارتباطها سالباً ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من 48 فقرة.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (100) طالباً وطالبة حيث تراوحت قيمة معامل الثبات بين (0.78-0.96) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.93) وهذه القيم مقبولة إحصائياً.

طريقة تصحيح مقياس أنماط الرعاية الوالدية:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، درج سلم الاستجابة حسب تدرج ليكرث الخماسي إذ تتراوح الإجابة على جميع الفقرات ما بين (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً) وتقابلها الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي لجميع الفقرات إذا كانت الفقرات في الاتجاه الموجب وفي حال كانت الفقرات بالاتجاه السالب تعكس هذه الأوزان للفقرات ذات الأرقام (15-29) (38-48) وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس الأنماط الوالدية بين (48) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس و (240) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس ولتفسير استجابات أفراد العينة على المقياس تم اعتماد طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين، حيث تم استخدام المعايير الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

درجة منخفضة من (1.00-2.33).

درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات طلبة الصف العاشر الأساسي على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية المدركة ويوضح الجدول رقم (2) هذه النتائج.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية المدركة مرتبة تنازلياً					
المرتبة	الرتبة	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	1	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	4.18	0.66	مرتفع
2	2	الفاعلية الذاتية الاجتماعية	3.96	0.77	مرتفع
3	3	الفاعلية الذاتية الانفعالية	3.56	0.78	متوسط
الفاعلية الذاتية المدركة ككل			3.89	0.60	مرتفع

يبين الجدول رقم (2) أنَّ مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.60) وجاء بُعد (الفاعلية الذاتية الأكاديمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.66) وبمستوى مرتفع، في حين جاء بالمرتبة الثانية بعد (الفاعلية الذاتية الاجتماعية) بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.77) وبمستوى مرتفع، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بعد (الفاعلية الذاتية الانفعالية) بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.78) بمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية لطلبة الصف العاشر حيث أن هذه المرحلة النمائية حساسة فهؤلاء الطلبة هم في مرحلة المراهقة، وتتلور هنا هوية المراهق فهو لا يزال في مرحلة تشكيل الهوية ومرحلة البحث واكتشاف ذاته ضمن المرحلة النمائية في نظرية أريك إريكسون (Erikson)، ويحاول المراهق في هذه المرحلة أن يفهم ذاته ويلعب أدواره في الحياة لتحقيق أهدافه عن طريق البحث والاستقصاء والتجربة، ويمكن عزو ارتفاع مستوى الفاعلية

الذاتية المدركة إلى إصرار ومثابرة الطلبة لتحقيق الأهداف، فهؤلاء الطلبة ذوي المستوى العالي من الفاعلية الذاتية المدركة عندما يواجهون موقف فشل أو إحباط فإنهم يعززون ذلك إلى أسباب موضوعية ومنطقية؛ فهم يتحملون مسؤولية الفشل ولكنهم لا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم فاشلون. واتفقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع دراسة (Al-Frihat&Maqableh,2018) ودراسة برينان (Brennan, 2016)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، في حين اختلفت مع نتائج دراسة المعلّ، والعظامات (2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: ما مستوى سلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات طلبة الصف العاشر الأساسي على فقرات مقياس سلوك التنمر ويوضح الجدول رقم (3) هذه النتائج.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس سلوك التنمر وفقاً لمجالاته مرتبة تنازلياً					
التسلسل في المقياس	الرتبة	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	1	التنمر اللفظي	1.42	0.75	منخفض
3	2	التنمر الاجتماعي	1.40	0.75	منخفض
2	3	التنمر الجسدي	1.31	0.72	منخفض
سلوك التنمر ككل			1.38	0.71	منخفض

يبين الجدول رقم (3) أنّ مستوى سلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة جاء منخفضاً، بمتوسط حسابي (1.38) وانحراف معياري (0.71)، حيث جاء مجال (التنمر اللفظي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.42) وانحراف معياري (0.75) وبمستوى منخفض في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (التنمر الاجتماعي) بمتوسط حسابي (1.40)، وانحراف معياري (0.75) وبمستوى منخفض، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال (التنمر الجسدي) بمتوسط حسابي (1.31) وانحراف معياري (0.72) وبمستوى منخفض ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التنمر يتجه إلى طرق معقدة وخفية وغير مباشرة، وخصوصاً بعد انتشار التعلم الإلكتروني ووسائل التعلم غير

المباشرة ويظهر ذلك جلياً من خلال ارتفاع مستوى التنمر اللفظي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.42)، ويأتي بعده التنمر الاجتماعي وفي النهاية التنمر الجسدي. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: ما نمط الرعاية الوالدية السائد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل نمط من أنماط الرعاية الوالدية الأربعة، والجدول رقم (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لأنماط الرعاية الوالدية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً			
الرقم	النمط	التكرارات	النسبة المئوية %
1	الديمقراطي	790	69.3%
2	السلطوي	150	13.2%
3	المتساهل	122	10.7%
4	المهمل	78	6.8%
المجموع		1140	100%

يبين الجدول رقم (4) أن النمط الديمقراطي جاء بالمرتبة الأولى بأعلى تكرار (790) ونسبة مئوية بلغت (69.3%)، تلاه في المرتبة الثانية النمط السلطوي بتكرار (150) ونسبة مئوية بلغت (13.2%)، وجاء في المرتبة الثالثة النمط المتساهل بتكرار (122) ونسبة مئوية بلغت (10.7%)، بينما جاء النمط المهمل في المرتبة الأخيرة بتكرار (78) ونسبة مئوية بلغت (6.8%)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الكثير من الأسر في المجتمع الأردني على درجة مقبولة من التعليم بل أن نسبة انتشار الدرجات العلمية العليا في المجتمع الأردني في ازدياد مضطرد (الشوارب، 2018)، ناهيك عن مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة في زيادة وعي الآباء والأمهات بأنماط الرعاية الوالدية الأمثل والتي تسهم في تنشئة جيل صالح منتمي لأسرته ووطنه. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شو (Shaw, 2008) حيث أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط الوالدية السائدة هو النمط الديمقراطي ثم الأسلوب السلطوي فالفضوي، وكما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة أبوعرار (2010)، حيث كان نمط الضبط التربوي أي النمط الديمقراطي، حيث جاء في المرتبة الأولى، وكما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عرطول والرواد (2017)، حيث أشارت نتائجها إلى أن النمط السلطوي جاء بالمرتبة الأولى بينما جاء النمط الديمقراطي الحازم في المرتبة الأخيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: ما القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5) تحليل الانحدار المتعدد للقدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة							
المتغير المستقل	ملخص النموذج		تحليل التباين		جدول المعاملات		
	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	قيمة ف	مستوى الدلالة	B	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الفاعلية الذاتية المدركة	0.815	0.663	2243.618	0.000	-0.815	-47.367	0.000

يشير الجدول رقم (5) إلى وجود قدرة تنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة ف (2243.618) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أن الفاعلية الذاتية المدركة يفسر ما نسبته (66.3%) من التغيرات الحاصلة في سلوك التنمر، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.815)، وكانت العلاقة عكسية ويظهر ذلك من خلال قيمة بيتا السلبية (-0.815).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نص على: هل توجد فروق في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق في ضوء أنماط الرعاية الوالدية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي لاستخراج القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى طلبة الصف العاشر باختلاف الأنماط الوالدية كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد للقدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط الرعاية الوالدية			
أنماط الرعاية الوالدية	العدد	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²
النمط الديمقراطي	790	0.604	0.365
النمط التسلطي	150	0.494	0.244
النمط المتساهل	122	0.622	0.387
النمط المهمل	78	0.781	0.610

يبين الجدول رقم (6) وجود فروق ظاهرية في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط الرعاية الوالدية، حيث كانت الفاعلية الذاتية المدركة أكثر تفسيراً لسلوك التنمر لدى الطلبة الذين تلقوا رعاية من النمط المهمل حيث بلغ معامل التحديد (0.610)، يليه النمط المتساهل حيث بلغ معامل التحديد (0.387)، ثم النمط الديمقراطي حيث بلغ معامل التحديد (0.365)، وكان النمط التسلسلي ذو معامل التحديد الأقل حيث بلغ (0.244). وتم استخدام اختبار فيشر Z للاختلافات في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار فيشر Z للفروق في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط الرعاية الوالدية			
أنماط الرعاية الوالدية	قيمة Z	الدالة الإحصائية	
النمط الديمقراطي	النمط التسلسلي	1.49	0.136
	النمط المتساهل	0.26	0.795
	النمط المهمل	2.70	0.007
النمط التسلسلي	النمط المتساهل	1.29	0.197
	النمط المهمل	3.24	0.001
النمط المتساهل	النمط المهمل	2.04	0.041

يبين الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط الرعاية الوالدية (الديمقراطي والتسلسلي والمتساهل)، حيث كانت قيم Z ذات مستوى دلالة أعلى من (0.05)، كما يبين الجدول رقم (7) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية المدركة بسلوك التنمر لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لنمط الرعاية الوالدية المهمل مقارنةً بالأنماط الأخرى كافة، حيث كانت قيم Z ذات مستوى دلالة أقل من (0.05).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنها توصي بما يلي:

1. تقديم برامج تدريبية لأولياء أمور الطلبة تزيد من مهاراتهم في تقديم الرعاية الوالدية الديمقراطية وتقلل من نمط الرعاية المهمل.
2. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العوامل الديموغرافية (عمر الوالدين، مستوى تعليمهم، الدخل الشهري وذلك للتنبؤ بسلوك التنمر المدرسي).

3. التواصل المستمر والبناء بين الأسرة والمدرسة للتعاون معا في الوصل للنمط الوالدي الأمثل ألا وهو النمط الديمقراطي.

4. تطوير وتنفيذ برامج فعالة لمنع ظاهرة التنمر في المدارس.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- 1- أبو عرار، أمير (2010). علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.
- 2- البدارين وغيث (2012). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية 9 (1) 65-87.
- 3- بني نصر، إلاء (2021). دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهر التنمر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية 12 (36) 109-124.
- 4- الجبالي، حسن (2003). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 5- الشوارب، إياد (2018). تطور مفهوم السلطة عند الطلبة الأردنيين وعلاقته ببعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.
- 6- الصبيحين، على (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث.
- 7- الطفري، سعيد (2014). التنشئة الوالدية في الأسر العمانية. مسقط: مطابع النهضة.
- 8- عبد البر، ازهار (2020). نمط السلوك (أ) وعلاقته بكل من التنمر المدرسي وتوقع الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقايق، العدد 106 الجزء الثاني.
- 9- عرطول، والرواد (2017). أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى – فلسطين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 95-112.
- 10- علي، طلعت (2008). فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكدر الخاص لهم كما يدركه الطلاب. مجلة كلية التربية، 24 (2) 51-102.
- 11- العازي، فرحان (2021). التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 1 (3)، 590-646.
- 12- عودة، أحمد (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية. اريد: دار الأمل.
- 13- فرحات، أحمد (2012). أساليب المعاملة الوالدية (التقبل والرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزيوزو. الجزائر.
- 14- قطامي، يوسف (2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 15- الكتاني، فاطمة (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات عند الأطفال. عمان دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 16- محاميد، روان (2017) أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتحسين مستوى صورة الذات المدركة لدى طالب المرحلة الابتدائية في مدينة أم الفحم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- 17-مصطفى فتحي (2020). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة الأدب للدراسات النفسية والتربوية، 8(2)، 84-98.
- 18-المعلا، نظمي، العظامات، احمد. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(28)، 171-182.
- 19-يسمينه، وزاهية (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأبناء المراهقين دراسة ميدانية في ظل الرتبة الميلادية للمراهق، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 250-265.
- 20-هيئات، مصطفى (2017). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(2)، 87-102.
- 21-اليوسف، رامي (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية 21 (1) 327-365.

المراجع الأجنبية:

- 1-Al-Frihat, Maqableh, Nasr. (2018). *The Predictive Ability of Family Communication Environment and Social Emotional and Academic Self-Efficacy Among the 10th Graders in Ajloun*, Unpublished PH. D dissertation, Yarmouk University.
- 2-Bandura, A. (2000). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. NY: Freeman and company
- 3-Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. In J. Books-Gunn, R. Lerner, & A. Petersen (Eds.), the encyclopedia of adolescence (pp. 746-758). New York: Garland.
- 4-Blaiw, S, & Lowe, p. (2018), *Self-Efficacy during adolescence*, Journal of youth and adolescence, Vol. (32). No. (5), pp.337-349.
- 5-Chung, J. Y, Lee, S (2020). Are bully-victims homogeneous? Latent class analysis on school bullying, *Children and Youth Services Review* (112) 104922
- 6-Corvo, K. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior*, 15 (3), 181 - 190.
- 7-Hetherington, E. (1999). *children psychology*. 3rd Ed. Prentice-hall high school students. Am200can *Journal of Public Health*, 102(1), 171-177
- 8-Kassem, A. Essayed, R. & Essayed, W. (2015). *Bulling behaviors and Self Efficacy among Nursing students at Clinical settings: comparative study*, Journal of Education and practice, 6(36), 25-36.
- 9-Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. S. (2012). *Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students*, American Journal of public Health
- 10-Kim YS (2008). "Bullying and suicide. A review". *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 20- (2): 54-68.
- 11-Olweus, D. (2005). *A useful evaluation design and effects of the Bullying Prevention Program*. Psychology, Crime & Law, 11 (4), 389 - 402
- 12-Ortiz, O. Romera, E. Ruiz, R (2015). *Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment*. Child Abuse & Neglect <https://www.researchgate.net>
- 13-Rooke, Julia. (2017). *How do you prevent bullying. the colossal impact of a new perspective on bullying*, New Latitude, Mashing up Local and Global, www.latitudenews.com/story/the-father-of-anti-bullying.p.2.
- 14-Shaw, N.E. (2008). *The Relationship between perceived Parenting Style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students*. Unpublished Thesis, University Of north Texas, Texas.

- 15- Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in)Smorti, Ortega & Ortega, (2006 bullying, Department of Psychology, University of Florence (Florence).
- 16-Unnevern, J. (2005). **Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct group Aggressive behavior**, 51: 135 -151
HTTP:\\WWW.mes.org. Retrieve on 21/12/2021.
- 17-Yadav. (2016). School bullying in Relation and Self-Efficacy. **Indian Journal of Health and Wellbeing**, 7. (12), 1173-1175.
- 18-Zahiri, M., & Honarparvaran, N. (2016). The relationship between parenting styles and social maturity and styles teenagers' opposition. **Indian Journal of Health and Wellbeing**, 7(8), 813-816

دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة وسبل تعزيزه

د. محمود إبراهيم خلف الله*

تاريخ قبول البحث: 2023/5/9م

تاريخ وصول البحث: 2023/2/1م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تبعاً للمتغيرات التصنيفية للدراسة: (الجنس، ميدان العمل، الجامعة، البرنامج)، واقتراح سبل لتعزيز ذلك الدور. المنهجية المتبعة: اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة، التي طبقت على (186) من خريجي برنامج أصول التربية والإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، والأقصى، والأزهر، والقدس المفتوحة). وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية في إكسابهم الكفايات القيادية اللازمة حصل على وزن نسبي (72.96%)، أي بدرجة مرتفعة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديراتهم تعزى لمتغير الجنس، والبرنامج، وتبين وجود فروق لصالح الذين يعملون في المؤسسات التربوية، ولصالح خريجي جامعة الأقصى، وفي ضوء النتائج شاركت مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية باقتراح سبل لتعزيز دور برامج الإدارة التربوية في إكساب طلبتها تلك الكفايات القيادية.

الكلمات المفتاحية: برامج الإدارة التربوية _ الجامعات الفلسطينية _ الكفايات القيادية _ طلبة الدراسات العليا _ سبل التعزيز.

* أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الأقصى- غزة.

The Role of Educational Administration Programs in Palestinian Universities in Providing Postgraduate Students with the Required Leadership Competencies and Ways to Strengthen them.

ABSTRACT

This study aimed to identify the role of educational administration programs in Palestinian universities in providing postgraduate students with the required leadership competencies, to reveal the significant differences between the averages of the study sample members' assessment of the level of the role of these programs depending on the following classification variables: (sex, workplace, university, program), and to suggest ways to enhance their role. The researcher followed the descriptive –analytical approach, using a questionnaire and focus group. It's applied to 186 graduates of educational administration and pedagogy programs in (Islamic University, Al Aqsa, Azhar and Alquds Open University). The results show that leadership skills have a high relative weight (72.96%) and showed no statistically significant differences between the averages of the study sample members due to sex, or program. In light of the study results, a focus group of specialized experts in educational administration at Palestinian universities has been involved in proposing ways to strengthen the role of educational administration programs in supporting postgraduate students with leadership competencies.

Keywords: Educational administration programs, Leadership Competencies, Palestinian universities, Postgraduate students, Ways to enhance.

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي أحد أعمدة بناء المجتمعات المعاصرة ونهضتها؛ لما يمثله من تأثير في المؤسسات التعليمية الأخرى، إلى جانب تأثيراته في شتى مجالات المجتمع ومناشطه، ولعل ما يؤكد ذلك ما تتبناه المؤسسات الجامعية من رؤية جادة تتعلق بخدمة المجتمع، والتدريس، والبحث العلمي. من هنا تبدو الحاجة واضحة لتبني مفاهيم تطويرية حديثة لاستثمار الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي من طلبة وأعضاء هيئة تدريسية، سعيًا لتجويد الأداء الأكاديمي والبحثي لخوض المعركة التنافسية، والتي تخوضها الجامعات الرائدة لتحقيق الميزة التنافسية. وقد أشار الطاهر (2007: 273) إلى أن إدارات التعليم أصبحت مطالبة بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقاته من خلال الاهتمام بمنظومة ثلاثية هي الطالب، والعاملون (أساتذة وإداريين)، والمنهج التعليمي. ويعتقد الباحث أن أي قصور يمس أحد أركان هذه الثلاثية ينعكس على إنتاجية هذه المؤسسات، وعلى مستوى جودة مخرجاتها، وعلى سمعتها وصورتها الذهنية، وهذا ما أكدته لخطابية وجبران (2020: 792) من أن الجامعات تسهم في صناعة مستقبل البشرية من خلال توفير مخرجات تعليمية قادرة على خدمة المجتمع؛ وفي ذات السياق يتعين عليها تمكين طلبتها كأحد أركان تلك الثلاثية من وظيفتها الثانية وهي (البحث العلمي)، وتشجيعهم على القيام به. ويرى برانس وأستاين ((Barnes & Austain, 2009 أن منظومة الدراسات العليا تعد من الوظائف المهمة التي تتميز بها الجامعات، حيث تهدف إلى إعداد كوادر بشرية على درجة عالية من الكفاءة علميًا ومهاريًا؛ مما يجنب التربية أن تشكل عبئًا على التنمية المجتمعية.

ويعتقد الباحث أنه يفترض أن تشكل المخرجات البشرية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات صمام الأمان لهذه الجامعات وللمجتمع ككل؛ لما تمثله هذه المخرجات من إضافات ذات قيمة تسرع عجلة التنمية وتوجه مسارها، وفي ذات السياق أكد دويكات (2009) على أنه يفترض ألا تكون التربية عبئًا على التنمية؛ بحيث تستهلك الشيء الكثير، والنتيجة مخرجات غثة قليلة لا ترقى لحجم التوقعات والأهداف المرسومة.

وقد بذلت الكثير من الجهود لتطوير أداء برامج الدراسات العليا على المستوى العالمي وعلى المستوى المحلي، فعلى الصعيد المحلي عقدت جامعة بيرزيت المؤتمر الدولي الأول لطلبة الدراسات بتاريخ 4 العلوم الاجتماعية "نحو نماذج معرفية مضادة للهيمنة: الفضاء والمكان والحركة والقوة"، في أيار 2018م، وكذلك عقدت عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في

الجامعة الإسلامية بغزة "المؤتمر العلمي الفلسطيني لطلبة الدراسات العليا 2022"، المنعقد بتاريخ 2022/10/1م، وعلى الصعيد العربي تم عقد مؤتمر الدراسات العليا في الجامعات السعودية الواقع وآفاق التطوير، والذي عقدته عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بالسعودية، بتاريخ 4_5 إبريل 2018م. وحدد اتحاد الجامعات العربية (2016: 22) مواصفات أهداف برامج الدراسات العليا ومخرجات التعلم فيها، بحيث تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة، وقابلة للقياس، مع قياس مدى تحقيق الطلبة الخريجين لمخرجات التعلم.

ولعل إكساب الكفايات القيادية من أهم النواتج التي يمكن أن تحققها برامج الدراسات العليا، سيما برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية. وقد حدد الباحث في ضوء القراءات المتعددة (قنديل، 2010: 68-69)، و(العلاق، 2010: 14-15)، و(العجمي، 2010: 210 _ 212) وآراء الخبراء ستاً من الكفايات التي تشكل الكفايات الواجب إكسابها من قبل برنامج الإدارة التربوية للطلبة الباحثين، وهي كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، والكفايات الشخصية، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار، وكفايات الإشراف والمتابعة، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، ومنها دراسة (الحكمي، 2021) التي هدفت إلى الكشف عن دور كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في تحسين التفكير المنظومي لدى طلبتها، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، التي طبقت على عينة من الطلبة، وأسفرت عن عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي الخلفية العلمية والطلبة ذوي الخلفية الأدبية، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين العمر الزمني والقدرة على التفكير المنظومي. ودراسة (شلدان والعطار، 2020) التي هدفت إلى تعرف درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعة الإسلامية وسبل تطويرها، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة من (195) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان استبانة ومقابلة، وأظهرت أن تلك الدرجة جاءت بوزن نسبي (69.69%)، وهي درجة كبيرة، مع وجود فروق في التقدير لصالح الإناث، ولصالح برنامج المناهج مقارنة بأصول التربية والصحة النفسية والمجتمعية، ودراسة (حسين وفرغلي والبناء، 2020) والتي هدفت إلى تعرف واقع الدراسات العليا التربوية في التنمية المهنية للمعلم، والتغيير الناشئ على أداء المعلمين مهنيًا في ضوء التحاقهم ببرامج الدراسات العليا التربوية، ووضع تصور مقترح

لتطوير برامج الدراسات العليا التربوية للارتقاء بالمعلم مهنيًا، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة البحث استبانة موجهة إلى المعلمين الحاصلين على برامج الدراسات العليا التربوية، وأسفرت عن أن برامج الدراسات العليا التربوية تمنح فرصًا للحصول على الوظائف القيادية، في حين يوجد انفصال بين الجانب النظري لهذه البرامج والجانب التطبيقي، وضعف توظيف المعلم للمعارف والمهارات المكتسبة من برامج الدراسات العليا، ودراسة أكديري وهيكلان وكيرتشنر (Akdere, Hickman & Kirchner, 2019)، والتي هدفت إلى الكشف عن دور برامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تنمية مهارات الخريجين، وطبقت على الطلبة الخريجين، مستخدمة المنهج الوصفي، وأكدت على أن تنمية المهارات الشخصية للخريجين سيساعد منظمات التربية والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في استقطاب عمالًا أكثر إنتاجية، ودراسة ديميتروف وداوسون وأولسن وميدوز (Dimitrov, Dawson, Olsen & Meadows, 2014) والتي هدفت إلى الكشف عن دور برامج تطوير التدريس في تطوير الكفاءة لدى طلبة الدراسات العليا واستعدادهم للتواصل بشكل فعال بعد التخرج، واتبعت الدراسة المنهج التدريبي، وتكونت عينة الدراسة من عدد من الطلبة الخريجين، وأسفرت النتائج عن أن المشاركين أكثر وعيًا بالاختلافات الثقافية والتخصصية في التواصل، وكانوا قادرين على تكييف أسلوب اتصاليهم مع الجماهير. ومن الدراسات أيضًا والتي عالجت شئون طلبة الدراسات العليا واستفاد منها الباحث دراسة (العنزي، 2014) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وأسفرت عن أن أبرز المشكلات عدم توفير حرية أكاديمية للطلبة في اختيار الأساتذة، وندرة المحاضرات والندوات الأكاديمية اللامنهجية، وضعف الطلبة في اللغات الأجنبية، وأن طلبة الإدارة والتخطيط يعانون أكثر من طلبة تخصص علم النفس العيادي، ودراسة سيميلر وموري (Seemiller & Murray, 2013) التي هدفت إلى تحديد الكفايات القيادية التي يحتاجها طلبة الجامعات في مجالات حياتهم المهنية، مثل تخطيط البرامج، وتطوير الدورات، بالإضافة إلى إرشاد وتوجيه الطلبة، وتبين أن كفاءات القيادة الطلابية انسجمت مع نماذج قيادية معاصرة مثل نموذج القيادة العلائقية، ونموذج التغيير الاجتماعي لتنمية القيادة، وخمس ممارسات للقيادة النموذجية، والقيادة الذكية عاطفيًا، ومعايير CAS، ودراسة ودراسة تشونق ولاو وهي (Cheung, Law, & He, 2013) التي هدفت إلى التحقق مما إذا كان برنامج الدراسات العليا الفندقية يعزز الكفايات الإدارية

للطلبة والمديرين، وأظهرت النتائج أن طلبة الدراسات العليا يرون أن برامج الدراسات العليا تعزز مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين، ودراسة أوزجين وسانشيز وجالوفريه وألبارت وميدير وجيرالت ، (Özgen, Sánchez, Galofré, Alabart, Medir, & Giralt, 2013) (2013) التي هدفت إلى تحديد مستوى فاعلية القيادة الطلابية، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية القيادة للقيادة للطلبة مُرضية، ودراسة (جيدوري ونجم، 2013) التي هدفت إلى تعرف دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (591) من طلبة الدراسات العليا، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وبينت النتائج أن دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر طلبتها جاء مرتباً تنازلياً كالتالي: مجال استخدام وتوظيف المعرفة ثم مجال إنتاج وتوليد المعرفة ثم مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أفراد العينة حول دور الدراسات العليا في بناء مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغيري (الجامعة والعمل) حيث كانت الفروق لصالح الجامعة الإسلامية، ولصالح الذين يعملون مقارنة بالذين لا يعملون، ودراسة (الدجني والأعور، 2013) التي هدفت إلى تعرف دور مساقات برامج الدراسات العليا في كليتي التربية والتجارة بالجامعة الإسلامية بغزة في تنمية مهارات الموارد البشرية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي معتمدين الاستبانة أداة رئيسة، وتكونت عينة الدراسة من (109) من طلبة الدراسات العليا من كليتي التجارة والتربية، وأسفرت الدراسة عن أن تقدير الطلبة لدور مساقات برامج الدراسات العليا بكليتي التربية والتجارة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية مهارات الموارد البشرية بالجامعة جاء بدرجة عالية وبوزن نسبي (65.86 %)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة (ابن الهدلق، 2012) التي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلبة الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة أداة رئيسة، وتكونت عينة الدراسة من (37) تربوياً من ذوي الوظائف المتنوعة، وأكدت النتائج على حاجة طلبة الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية إلى التدريب على استخدام البرمجيات الحاسوبية المستخدمة، ودراسة (أبو رشيد والبدارنة وبدارنة، 2010) التي هدفت إلى

تعرف تقدير فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة، منهم (135) في درجة الماجستير و(15) في درجة الدكتوراه، وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة أميران زاده وجعفرى وغورشيان وجوكر (Jowkar, 2010) و (Amirianzadeh, Jaafari, Ghourchian, &)، التي هدفت إلى تعرف تأثير متغيرات المشاركة، والبيئة، والقيادة، والموقف، والسلوك القيادي على القيادة الطلابية وتنمية الكفايات القيادية، وأسفرت النتائج عن أن الممارسين بحاجة إلى إعادة التفكير في بعض الافتراضات الرئيسة لقيادتهم الطلابية وممارساتهم، ودراسة فرغلي (2010) التي هدفت إلى تعرف واقع استخدامات طلبة الدراسات العليا التربوية بجامعة سوهاج للتقنيات الحديثة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبًا وطالبة من طلبة الماجستير والدكتوراه والدبلوم العام والدبلوم الخاص والدبلوم المهني، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الاستخدامات التربوية لشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لدى طلبة الدراسات العليا تمثلت في جمع المعلومات ذات الصلة بالدراسات والأبحاث في المجال التربوي، والإفادة من الإنترنت في الحصول على المعلومات من خلال التعليم عن بُعد، وتعلم مهارات البحث من خلال الإنترنت، وكذلك البريد الإلكتروني E-Mail، ودراسة (عساف والحلو، 2009) التي هدفت إلى تعرف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالبًا وطالبة، وأسفرت عن أن مستوى الجودة عالٍ نسبيًا بوزن نسبي (73%)، ووجود فروق في التقديرات تبعًا لمتغير عمل الطالب لصالح من يعملون في مجال التربية، وعدم وجود فروق تعزى إلى جنس الطالب، وعلى الصعيد الفلسطيني أجرى عودة (2009: موقع إلكتروني) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تكامل برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، واتبعت المنهج المقارن، استنادًا إلى الوثائق لمقارنة برامج الماجستير في الجامعات الفلسطينية المتجاورة جغرافيًا، وأسفرت النتائج عن وجود مشكلات لها علاقة بضعف التكامل، وتحول السباق بين الجامعات من مجرد منافسة علمية إلى منافسة اقتصادية، ومن تحقيق طموحات إلى تحقيق مكاسب؛ مما يستدعي ضرورة وضع خطة إستراتيجية متكاملة _ في إطار التكامل في برامج الدراسات العليا بين الجامعات الفلسطينية _ تربط بين خريجي هذه البرامج وسوق العمل.

ومن خلال استعراض الدراسات ذات العلاقة يستخلص الباحث تأكيد جميع الدراسات على أهمية برامج الدراسات العليا في صقل شخصيات طلبتها، وإكسابهم الكفايات والمهارات اللازمة لحياتهم الشخصية والمهنية، مع اختلاف الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في بيئة التطبيق عدا دراسة (شلدان والعطار، 2020)، ودراسة (جيدوري ونجم، 2013)، ودراسة (الدجني والأعور، 2013)، ودراسة (عساف والحلو، 2009)، ودراسة (عودة، 2009) التي طبقت في البيئة الفلسطينية، وبقيتها طبقت في البيئة العربية وبيئات أخرى، كذلك اتفقت مع معظم الدراسات في اتباع المنهج الوصفي مع استخدام الاستبانة، ما عدا دراسة (عودة، 2009) التي اتبعت المنهج المقارن، في حين اختلفت الدراسات في طبيعة مبحوثها، فمعظمها طبق على الطلبة، وبعضها طبق على الإداريين والتربويين وأعضاء هيئة التدريس، مثل دراسة (ابن الهدلق، 2012). وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في بناء الأداة وتفسير النتائج، إلا أن الدراسة الحالية تميزت في كونها تناولت الكفايات القيادية لخريجي برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، وطبقت على الخريجين، مع التقدم بسبل مقترحة لتعزيز دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات في إكساب طلبتها تلك الكفايات.

1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من المعلوم أن المؤسسات التربوية والتعليمية تتفاوت في قدرتها على تحقيق تميزها، والحد من المشكلات التي تحول دون ذلك التميز، ولعل مشكلة الفجوة بين التنظير والتطبيق هي من أبرز المشكلات، بل العضلات التي ابتليت بها العديد من المؤسسات التربوية، وتحديدًا في الدول التي لا زالت تخطو ببطء نحو التقدم، وعليه فإنه ينسحب على البرامج التي تقدمها تلك المؤسسات الأمر ذاته، ومن تلك البرامج برامج الدراسات العليا.

وبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، كغيرها من البرامج التي تتبناها هذه الجامعات، تعاني ذات التحديات، سيما تلك المتعلقة بالفجوة بين التنظير والتطبيق، وما يسببه ذلك من فجوة واضحة بين احتياجات سوق العمل النوعية وبين مستوى مخرجات تلك الجامعات، وهو ما يتطلب بناء رؤية إستراتيجية واضحة تساعد في تجاوز تلك التحديات. وقد استشعر الباحث - بحكم عمله محاضرًا في إحدى تلك الجامعات - أهمية دور برامج الدراسات العليا في إعداد طلبتها للحياة، وخصوصًا دور برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية في إكساب طلبتها الكفايات القيادية اللازمة، وأن هذا الدور يحتاج المزيد من الجهد لتفعيله كما

ينبغي، وعُضد هذا الشعور ما أسفرت عنه بعض الدراسات المحلية التي تناولت دور برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تجويد أداء طلبتها، ومن هذه الدراسات دراسة (عودة، 2009) التي بينت أن السباق بين الجامعات الفلسطينية تحول من مجرد منافسة علمية إلى منافسة (مادية)، ومن تحقيق طموحات إلى تحقيق مكاسب، الأمر الذي يدعو بشكل جدي إلى التفكير السريع في تحقيق التكامل في برامج الدراسات العليا في هذه الجامعات.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات البحثية التالية:

1. ما الكفايات القيادية المتوقع أن تكسبها برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا؟

ما دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى المتغيرات التصنيفية للدراسة: (الجنس، ميدان العمل، الجامعة، البرنامج).

3. ما السبل المقترحة لتعزيز دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة من وجهة نظر الخبراء؟

2. فرضيات الدراسة: انطلقت الدراسة من الفرضيات الآتية:

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير الجنس: (خريج _ خريجة).

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير ميدان العمل: (مؤسسات تعليمية _ أخرى).

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة

الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير الجامعة: (الإسلامية، الأقصى، الأزهر، القدس المفتوحة).

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير البرنامج: (دكتوراه _ ماجستير).

3. أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

_ تحديد الكفايات القيادية المتوقع أن تكسبها برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا فيها.

_ التعرف إلى دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة.

_ الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تبعاً للمتغيرات التصنيفية للدراسة: (الجنس، ميدان العمل، الجامعة، البرنامج).

_ اقتراح سبل لتعزيز دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة.

4. أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من خلال ما يأتي:

4.1. الأهمية النظرية: وتتمثل أهمية برامج الدراسات العليا في إعداد الطلبة بشكل عام، وطلبة تخصص الإدارة التربوية بشكل خاص؛ بما تتيحه من فرص للتثقيف والتدريب والمعرفة، وأهمية الكفايات القيادية في حياة الطلبة والخريجين، بما تعززه من مهارات يحتاجها الطالب والخريج في إدارة شئون حياته الشخصية والمهنية.

4.2. الأهمية العملية: وتتمثل في أن الباحث يأمل أن يستفيد من نتائج الدراسة القائمون على برامج الدراسات العليا (تخصص الإدارة التربوية)، وأعضاء الهيئات التدريسية، والطلبة، وقد تشكل نتائج الدراسة منطلقاً للباحثين والمهتمين بموضوع الكفايات القيادية، وتجويد برامج الدراسات العليا، وقد تشكل الدراسة تنظيراً جاداً نحو تحقيق المواءمة بين مخرجات برامج الدراسات العليا ومتطلبات سوق العمل، وقد تساعد الحلول المقترحة في تعزيز دور برامج

الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب الطلبة الباحثين الكفايات القيادية اللازمة.

5. حدود الدراسة: أجريت الدراسة الميدانية وفقاً للحدود البحثية التالية:

5.1. حد الموضوع: دور برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب الطلبة الباحثين الكفايات القيادية اللازمة: (كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، والكفايات الشخصية، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار، وكفايات الإشراف والمتابعة، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية).

5.2. الحد البشري: عينة من الطلبة الباحثين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية.

5.3. الحد المكاني: المحافظات الجنوبية لفلسطين (محافظات غزة).

5.4. الحد المؤسسي: الجامعات الفلسطينية الثلاث: (الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، وجامعة الأزهر).

5.5. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022 _ 2023م.

6. محددات الدراسة: من المحددات التي اعترضت الباحث:

_ صعوبة الوصول إلى بعض طلبة الإدارة التربوية الخريجين.

_ بطء استجابة معظم الطلبة لأداة الدراسة.

7. مصطلحات الدراسة: اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات التي ارتأى الباحث ضرورة تعريفها من حيث الاصطلاح والإجراء، وهي على النحو الآتي:

7.1. برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية: هي البرامج التي تمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية.

7.2. الكفايات القيادية: عرفها الأطرش (2017: 53) بأنها: "مجموعة من المهارات والمعلومات القيادية التي تساعد على تحقيق الأداء المتميز". وعرفها بولدن وجوسلينج (2006: 147) Bolden & Gosling بأنها: "اتجاه مؤثر لتحسين الأداء وتطويره داخل المنظمات، من خلال تعزيز طرق معينة من التفكير والتصرف، اللذين يساهمان في النهاية من قدرة المنظمات على المشاركة الجماعية". وقد حددت هيئة تقويم التدريب والتعليم (2020) الكفايات القيادية في سبعة جوانب أساسية، هي: الكفايات القيادية، والتخطيط، والكفايات والعقلية المعرفية، وكفايات ومهارات التواصل، والكفايات الشخصية، والقيم الأخلاقية، وقيم العمل.

ويعرف الباحث دور برامج الإدارة التربوية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة (إجرائياً) بأنه: الجهود الفعلية والأنشطة التي تقوم بها إدارات برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغية تنمية الكفايات القيادية للطلبة الباحثين، والتي تلزمهم في تسيير حياتهم المهنية، بحيث تشمل هذه الكفايات (كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، والكفايات الشخصية، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار، وكفايات الإشراف والمتابعة، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية)، ويمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة لاستبانة أعدت لهذا الغرض.

8. إجراءات الدراسة:

8.1. منهج الدراسة:

اتباع الباحث المنهج الوصفي المسحي، معتمداً على الاستبانة، وطريقة المجموعة البؤرية (المركزية) Focus Group.

8.2. مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع خريجي برنامج أصول التربية والإدارة التربوية من طلبة الدراسات العليا "ماجستير ودكتوراه" بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية، والأقصى، والأزهر، والقدس المفتوحة). اختير منهم عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) خريجاً من كلا الجنسين من خارج العينة الفعلية، وطبقت عليهم الاستبانة بهدف التحقق من صلاحيتها. وتم توزيع الاستبانة على (186) من خريجي برنامج أصول التربية والإدارة التربوية، وزعوا كالتالي: (85) باحثاً، و101 باحثة)، (154) منهم يعملون في مؤسسات تربوية، و32 يعملون في مؤسسات أخرى)، (31) من الجامعة الإسلامية، و134 من جامعة الأقصى، و17 من جامعة الأزهر، و4 من جامعة القدس المفتوحة)، و(43) منهم ملتحقون ببرنامج الدكتوراه، و143 ملتحقون ببرنامج الدكتوراه).

8.3. أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة (استبانة الكفايات القيادية)، وتكونت في صورتها الأولية من (45) فقرة موزعة على تسعة أبعاد: كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط (5 عبارات)، والكفايات الشخصية (5)، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار (5)، وكفايات إدارية (5)، وكفايات إدارة الموارد المالية والمادية (5)، وكفايات التحفيز، وكفايات الاتصال (5)، والكفايات الرقمية (5)، وكفايات إدارة الوقت والاجتماعات (5)، ثم عرض الباحث الصورة الأولية للاستبانة

على عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم قام بدمج بعض الأبعاد، وحذف بعض العبارات وإضافة بعضها؛ إذ تم إضافة العبارات (6+7+8+9+10) في البعد الأول، وتم إضافة العبارات (6+7+8+9+10) في البعد الثاني، مع حذف العبارة (3) واستبدالها بأخرى، وتم إضافة العبارات (6+7+8) في البعد الثالث، وتم دمج الكفايات الإدارية، وكفايات إدارة الموارد المالية والمادية، وكفايات التحفيز ضمن البعد الرابع مع الاكتفاء بـ(10) عبارات، تم زيادة العبارات (2+4+7+9+10) ضمن بعد الاتصال، مع إبقاء بعد الكفايات الرقمية دون تعديل، فتضمنت الاستبانة في صورتها النهائية الأبعاد الستة التالية: (كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، والكفايات الشخصية، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار، وكفايات الإشراف والمتابعة، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية)، بواقع (53) عبارة. إذ طلب من أفراد عينة الدراسة (طلبة الدراسات العليا) أن يستحضروا دور البرنامج الذي تخرجوا منه خلال إبداءهم درجة الموافقة على عبارات الاستبانة التي تتضمن الكفايات القيادية، تحسباً من أن يكونوا قد امتلكوا أي من الكفايات الواردة قبل التحاقهم بالبرنامج، وعليه طلب منهم ألا يعطوا التقدير الأعلى إلا للكفاية التي اكتسبوها بفعل البرنامج.

وقام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لبعدها، وتبين أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك قام بقياس الصدق البنائي، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، واتضح أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية لها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه. كما قام الباحث بحساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية، وتبين أن قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (0.979)، وهي قيمة مرتفعة. وكذلك حسب ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، واتضح أن قيمة هذا المعامل للدرجة الكلية للاستبانة (0.990) وهي قيمة مرتفعة.

9. نتائج الدراسة وتفسيرها:

9.1. المحك المعتمد (أبو صالح، 2001: 46): تبني الباحث مقياس ليكرت الخماسي لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، (أقل من 36% منخفضة جداً، 36% إلى 51.9% منخفضة، 52% إلى 67.9% متوسطة، 68% إلى 83.9% مرتفعة، 84% فأكثر مرتفعة جداً).

9.2. نتائج السؤال الأول: ونصه: "ما الكفايات القيادية المتوقع أن تكسبها برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا؟". ومن أجل تحديد الكفايات القيادية المتوقع أن تكسبها برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية للطلبة الباحثين استخدم الباحث طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) Focus Group، بمشاركة عينة من الخبراء المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (11) خبيراً، إذ تم عرض مجموعة من الكفايات التي تم مسحها من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري، وطلب منهم في ضوء خبرتهم تحديد الكفايات المتوقع أن تكسبها برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية لطلبة الدراسات العليا، وبناء على تحديدهم بالإجماع تم اختيار الكفايات القيادية التالية: (كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، والكفايات الشخصية، وكفايات حل المشكلات واتخاذ القرار، وكفايات إدارية، وكفايات إدارة الموارد المالية والمادية، وكفايات التحفيز، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية، وكفايات إدارة الوقت والاجتماعات). واستناداً إلى هذه الكفايات تم بناء الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات، والتي تم تعديلها فيما بعد في ضوء وجهات نظر المحكمين.

9.3. نتائج السؤال الثاني: ونصه: "ما دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة من وجهة نظرهم؟". للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالمعالجات الإحصائية المبينة في الجدول (1) الآتي:

جدول (1): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية						
م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
الحكم على الدرجة						
1	كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط	10	3.56	0.96	71.28	5
2	الكفايات الشخصية	10	3.76	1.09	75.16	2
3	كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار	8	3.60	0.96	72.06	4
4	كفايات الإشراف والمتابعة	10	3.54	1.04	70.78	6
5	كفايات الاتصال	10	3.77	1.13	75.36	1
6	الكفايات الرقمية	5	3.64	1.10	72.86	3
	الدرجة الكلية للاستبانة	53	3.65	0.98	72.96	-

اتضح من الجدول (1) السابق أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة حصل على وزن نسبي (72.96%)، أي بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين شكلوا أفراد عينة الدراسة هم في معظمهم من ذوي الوظائف المجتمعية، سواء كانوا مديري مدارس، أو مشرفين تربويين، أو معلمين، أو قادة في مؤسسات مجتمعية أخرى، ولديهم القابلية لاكتساب الكفايات القيادية التي تسعى برامج الإدارة التربوية إكسابهم إياها، فضلاً عن أن الجامعات الفلسطينية تتنافس فيما بينها لاستقطاب الطلبة؛ من خلال تقديم أحسن الخدمات والأنشطة، علاوة على أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرسون في برامج الدراسات العليا هم من صفوة الأكاديميين، وقد اتفقت هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها ودراسة (حسين وآخرون، 2020) التي أسفرت عن أن برامج الدراسات العليا التربوية تمنح فرصاً للحصول على الوظائف القيادية، ودراسة ديمتروف وآخرون (Dimitrov, et. al (2014) والتي بينت أن الطلبة قادرون على تكييف أسلوب اتصالهم مع الجماهير، ودراسة أوزقين وآخرين (Özgen, et. al (2013) التي أظهرت أن مستوى فعالية القيادة للقيادة الطلبة مُرضية. في حين اختلفت نسبياً (مع الالتفات إلى اختلاف بيئة التطبيق وطبيعة المهارات) مع دراسة (الخطابية وجبران، 2020) التي أظهرت النتائج أن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (العنزي، 2014) التي أظهرت ضعف طلبة الإدارة التربوية في اللغات الأجنبية. وجاءت أبعاد الاستبانة مرتبة كالآتي، جاء البعد الخامس "كفايات الاتصال"، في المرتبة الأولى، حيث حصل على وزن نسبي (75.36%) وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصوصية التي يحظى بها طلبة الدراسات العليا؛ كونهم من أرباب الأعمال والوظائف المجتمعية ذات المكانة المقدرة، إلى جانب نضجهم الاجتماعي؛ هذا مما يساهم في تعزيز التواصل مع مدرسيهم، إلى جانب أن بعض الجامعات الفلسطينية تجتهد فيما يتعلق بالتواصل مع طلبتها، من خلال الأنشطة والفعاليات الجامعية، وهذا مما اتفق مع نتائج دراسة تشونق وآخرين (Cheung, et. al (2013) التي أظهرت أن طلبة الدراسات العليا يرون أن برامج الدراسات العليا تعزز مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين. وجاء البعد الثاني "الكفايات الشخصية"، في المرتبة الثانية، حيث حصل على وزن نسبي (75.16%) وبدرجة مرتفعة، وجاء البعد السادس "الكفايات الرقمية"، في المرتبة الثالثة، حيث حصل على وزن نسبي (72.86%) وبدرجة مرتفعة، وجاء البعد الثالث "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار"، في المرتبة الرابعة،

حيث حصل على وزن نسبي (72.06%) وبدرجة مرتفعة، وجاء البعد الأول "كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط"، في المرتبة الخامسة، حيث حصل على وزن نسبي (71.28%) وبدرجة مرتفعة، وجاء البعد الرابع "كفايات الإشراف والمتابعة" في المرتبة السادسة والأخيرة، بوزن نسبي (70.78%) وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة بالرغم من أن التقدير مرتفع إلى أن بعض الجامعات الفلسطينية تعاني من تحديات تتعلق بالهيكل التنظيمي، والمناخ التنظيمي غير الصحي؛ مما ينعكس على أداء الطلبة وكفاياتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة نسبياً مع ما توصلت إليه كل من دراسة سيميلور وموري (Seemiller, & Murray (2013، التي بينت أن كفاءات القيادة الطلابية انسجمت مع نماذج قيادية معاصرة مثل نموذج القيادة العلائقية، ونموذج التغيير الاجتماعي لتنمية القيادة، وخمس ممارسات للقيادة النموذجية، والقيادة الذكية عاطفياً، ومعايير CAS، ودراسة (الدجني والأعور، 2013) التي أسفرت الدراسة عن وجود دور لمساقات برامج الدراسات العليا بكليتي التربية والتجارة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية مهارات الموارد البشرية. ولزيد من النتائج، قام الباحث بدراسة فقرات كل بعد على حدة ليتبين التالي:

البعد الأول "كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (2) الآتي:

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات البعد الأول						
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	تحديد القضايا ذات الأولوية في عملك وحياتك	3.65	1.26	72.90	مرتفعة	1
2.	تنظيم العمل وفق مؤشرات قياس واضحة	3.59	1.17	71.72	مرتفعة	6
3.	توقع المشكلات المستقبلية	3.44	1.09	68.80	مرتفعة	10
4.	استخدام أدوات تحليل علمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية للعمل	3.48	1.08	69.56	مرتفعة	9
5.	انتهاج أنماط مختلفة من التفكير وفق ما يحتاجه الموقف	3.60	1.06	71.92	مرتفعة	4
6.	الاستقلالية في التفكير	3.61	1.21	72.24	مرتفعة	3
7.	امتلاك الحدس والتأمل في القضايا الكلية	3.52	1.14	70.42	مرتفعة	8

8.	تحديد أهدافك الإستراتيجية بدقة	3.61	1.12	72.24	مرتفعة	2
9.	تصميم خطة (إستراتيجية أو تشغيلية)	3.55	1.17	71.06	مرتفعة	7
10.	تحديد مستوى الإنجاز في خطط العمل ومتابعة تنفيذ بنودها	3.59	1.16	71.82	مرتفعة	5

اتضح من الجدول (2) السابق أن درجات تقدير فقرات بعد "كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط"، تراوحت بين (68.80%-72.90%) وبدرجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط": الفقرة (1) ونصها: "تحديد القضايا ذات الأولوية في عملك وحياتك" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (72.90%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مساق التخطيط من المساقات الشاملة ببعديها النظري والعملي، والتي تلقى اهتماماً وتركيزاً من قبل إدارات برامج الدراسات العليا، وأنها تمس الاحتياج الحقيقي للطلبة وتستهيهم؛ لما تتضمنه من مهارات حياتية وما تلبيه من إشباع لرغبتهم من المعرفة والتطبيق، علاوة على أن معظمهم من العاملين في الميدان التعليمي بما يتضمنه من ممارسات تخطيطية؛ وهذا يجعل الاستجابة للتنظير حول التخطيط الإستراتيجي ذا تأثير في تصوراتهم وممارساتهم، وقد اختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (العنزي، 2014) والتي بينت أن طلبة الإدارة والتخطيط يعانون ونذرة المحاضرات والندوات الأكاديمية اللامنهجية التي تصقل قدراتهم. وكانت أدنى فقرة في البعد الأول الفقرة (3)، ونصها: "توقع المشكلات المستقبلية" جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة بوزن نسبي قدره (68.80%) بدرجة مرتفعة، وبالرغم من أن درجتها مرتفعة إلا أنها جاءت أخيراً، ويعزو الباحث هذا إلى أن المهارات الاستشرافية، ومهارات التنبؤ الإستراتيجي هي من المهارات المركبة التي يصعب على جميع الطلبة امتلاكها، علاوة على أن بعض المحاضرين الذين يدرسون مساق التخطيط قد لا يتطرقون للتقنيات العملية للتنبؤ من قبيل بحوث العمليات، والسيناريوهات وغيرها، بشكل تطبيقي، مع الاكتفاء بالعمق الفلسفي والثقافي للموضوع.

البعد الثاني "الكفايات الشخصية": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (3) الآتي:

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "الكفايات الشخصية"						
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب ب
1	إدراك نقاط القوة والضعف في شخصيتك	3.74	1.28	74.82	مرتفعة	6
2	القدرة على طرح أفكارك بشكل علني بدون تردد أو خوف	3.73	1.18	74.50	مرتفعة	7
3	إدارة الوقت بفاعلية	3.68	1.15	73.64	مرتفعة	10
4	تحمل ضغوط العمل	3.84	1.23	76.76	مرتفعة	2
5	التأثير وإقناع الآخرين	3.70	1.18	73.96	مرتفعة	8
6	مواجهة التحديات التي تواجهك في الحياة	3.70	1.23	73.96	مرتفعة	9
7	الالتزام بالتطوير الذاتي.	3.78	1.29	75.58	مرتفعة	4
8	تقبل التوجيهات والنصائح	3.85	1.28	77.08	مرتفعة	1
9	بناء علاقات عمل بشكل أفضل	3.82	1.26	76.44	مرتفعة	3
1	الالتزام بالصبر وعدم تعجل النتائج	3.74	1.22	74.82	مرتفعة	5

اتضح من الجدول (3) السابق أن درجات تقدير فقرات بعد "الكفايات الشخصية" تراوحت بين (73.64%-77.08%) وبدرجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "الكفايات الشخصية" الفقرة (8) والتي نصت على: "تقبل التوجيهات والنصائح" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (77.08%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أساليب إدارة المحاضرات في برامج الدراسات العليا يغلب عليها الحوار والمناقشة، مع تكليف الباحثين بعرض محاضرات يتم تقييمها من قبل محاضريهم وزملائهم، وهذا بدوره يدرب الباحث على توسعة الصدر وتقبل التوجيهات والنصائح، ناهيك عن أنه يحب أن يعامل بهذا المبدأ، لذا فإنه سيتعامل بالمثل. كما أن الباحثين معظمهم من العاملين في المدارس والمؤسسات التربوية، وبالتالي فإن ما يراعيه المحاضرون يتوافق مع الأجواء الواجب شيوعها في أماكن عملهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Dimitrov, et. al (2014) والتي أسفرت النتائج عن أن المشاركين أكثر وعيًا

بالاختلافات الثقافية والتخصصية في التواصل، وكذلك دراسة (Cheung, et. al (2013) والتي أظهرت النتائج أن طلبة الدراسات العليا يرون أن برامج الدراسات العليا تعزز مهارات الاتصال ومهارات التعامل مع الآخرين. وكانت أدنى فقرة في بعد "الكفايات الشخصية" الفقرة (3) ونصها: "إدارة الوقت بفاعلية"، جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة بوزن نسبي قدره (73.64%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة بالرغم من ارتفاع درجة التقدير إلى أن بعض المحاضرين لا يلتزمون بتوقيتات المحاضرات والفعاليات بدقة؛ مما ينعكس على درجة التزام بعض الطلبة، وبالتالي يعبرون عن أن برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية لا تعزز لديهم مهارات إدارة الوقت بفاعلية.

البعد الثالث "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (4) الآتي:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ل فقرات بعد "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار"						
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب ب
1	تطبيق أفكار إبداعية في حل المشكلات	3.46	1.18	69.24	مرتفعة	8
2	استخدام الأساليب العلمية لصنع القرار أو اتخاذه	3.62	1.12	72.36	مرتفعة	5
3	امتلاك تقنيات جمع البيانات وتحليلها	3.65	1.11	72.90	مرتفعة	4
4	حل المشكلات فور وقوعها	3.47	1.13	69.46	مرتفعة	7
5	تقدير قوانين العمل ولوائحه أثناء التعامل مع المشكلات	3.75	1.13	74.94	مرتفعة	1
6	التفكير العميق في تداعيات القرارات المتخذة	3.69	1.13	73.76	مرتفعة	2
7	سوق القرارات بأكثر من طريقة	3.52	1.14	70.42	مرتفعة	6
8	إشراك الآخرين في حل مشكلات العمل	3.67	1.14	73.44	مرتفعة	3

اتضح من الجدول (4) السابق أن درجات تقدير فقرات بعد "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار" تراوحت بين (69.24%-74.94%) وبدرجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار" الفقرة (5) والتي نصت على: "تقدير قوانين العمل

ولوائحه أثناء التعامل مع المشكلات"، جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.94%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعات موضوع البحث هي جامعات نظامية تقدر اللوائح والقوانين، وأن العاملين في برامج الدراسات العليا، وسيما المحاضرين العاملين في برنامج الإدارة التربوية في معظمهم من القيادات الجامعية (نائب رئيس جامعة، عميد، رئيس قسم)، وهم من أصحاب الخبرة العالية والالتزام المرتفع باللوائح والقوانين؛ الأمر الذي يشكل مصدر تأثير لطلبة الدراسات العليا. وقد اختلفت هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة (حسين وآخرون، 2020) والتي بينت ضعف توظيف المعلم للمعارف والمهارات المكتسبة من برامج الدراسات العليا. وكانت أدنى فقرة في بعد "كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار" الفقرة (1) ونصها: "تطبيق أفكار إبداعية في حل المشكلات"، جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة بوزن نسبي قدره (69.24%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث مجيء الفقرة في المرتبة الأخيرة إلى أن بعض المحاضرين يؤدون أدوارهم بشكل تقليدي، ولا يلتفتون إلى الجوانب الإبداعية، وأن بعض الطلبة يتساقون مع هذا ويبدون انطفاءهم وفطورهم، سيما أن بعضهم ينتسبون لبرامج الدراسات العليا للحصول على الدرجة العلمية لاعتبارات وظيفية فقط (مادية). وقد اتفقت هذه الدراسة نسبياً مع دراسة (الثبتي، 2020) التي أظهرت من استجابات الخبراء موافقتهم على بعد الإبداع بدرجة عالية.

البعد الرابع "كفايات الإشراف والمتابعة": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (5) الآتي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات بعد "كفايات الإشراف والمتابعة"						
م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة التقدير	الترتيب
1.	استخدام أدوات رقابية نوعية	3.28	1.19	65.68	متوسطة	10
2.	تصميم أدوات (التقييم والتقويم) الفاعلة	3.42	1.17	68.48	مرتفعة	8
3.	تطوير آليات العمل باستمرار	3.51	1.15	70.20	مرتفعة	6
4.	توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التربوية	3.57	1.17	71.38	مرتفعة	5
5.	تحديد الاحتياج التدريبي للآخرين	3.61	1.13	72.14	مرتفعة	4
6.	تحفيز من أتعامل معهم على تقديم الأفكار والمقترحات	3.68	1.27	73.54	مرتفعة	3
7.	دعم تطوير الآخرين	3.73	1.26	74.62	مرتفعة	2

9	متوسطة	67.84	1.22	3.39	8. القدرة على قراءة وتحليل التقارير المالية والتدقيق فيها
7	مرتفعة	69.24	1.27	3.46	9. إدارة السجلات والأوراق الرسمية الخاصة بالموارد (المالية أو المادية) بشكل سليم
1	مرتفعة	74.62	1.25	3.73	10. الاحتفاء بنجاحات الآخرين وتميزهم

اتضح من الجدول (5) السابق أن درجات تقدير فقرات بعد "كفايات الإشراف والمتابعة" تراوحت بين (65.68%-74.62%) وبدرجة ما بين متوسطة ومرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "كفايات الإشراف والمتابعة" الفقرة (10) والتي نصت على: "الاحتفاء بنجاحات الآخرين وتميزهم" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.62%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا تدار بأسلوب راق، ذلك أن قلة عدد الطلبة الباحثين يشجع القائمين على تلك البرامج من تعزيز الأداء والاحتفاء بالنجاحات، سيما أن الطلبة الباحثين هم من صفوة الطلبة (إلى حد كبير)، علماً أن بعض الجامعات ومنها الجامعة الإسلامية تعقد احتفاليات عالية المستوى للاحتفاء بهؤلاء الطلبة. وكانت أدنى فقرة في بعد "كفايات الإشراف والمتابعة" الفقرة (1) والتي نصت على: "استخدام أدوات رقابية نوعية"، جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة بوزن نسبي قدره (65.68%) بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث مجيء هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة إلى أن بعض المحاضرين لازالوا يعززون الأدوات الرقابية التقليدية، وهو ما يتوافق مع أن بعض الطلبة العاملين في المؤسسات التربوية وغيرها لازالوا أيضاً يتعاملون بنفس الأدوات، وقد اتفقت هذه النتيجة نسبياً مع دراسة (حسين وآخرون، 2020) التي كشفت عن ضعف توظيف المعلم للمعارف والمهارات المكتسبة من برامج الدراسات العليا، وكذلك دراسة سيميلور وموريي (2013) Seemiller, & Murray، والتي أظهرت أن كفاءات القيادة الطلابية انسجمت مع نماذج قيادية معاصرة مثل نموذج القيادة العلائقية، ونموذج التغيير الاجتماعي لتنمية القيادة، وخمس ممارسات للقيادة النموذجية، والقيادة الذكية عاطفياً، ومعايير CAS.

البعد الخامس "كفايات الاتصال": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (2)، واتضح أن درجات تقدير فقرات بعد "كفايات الاتصال" تراوحت بين (73.64%-76.98%) وبدرجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "كفايات الاتصال" الفقرة (7) ونصها: "القدرة على العمل الفريقي الفاعل" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (76.98%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه

النتيجة إلى إدارة المحاضرات والفعاليات وورش العمل في برامج الدراسات العليا تدار بالعمل الفريقي، مما يعزز هذه المهارة لدى الطلبة الباحثين، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Özgen, et. al (2013)، والتي أظهرت النتائج أن مستوى فعالية القيادة للقيادة الطلبة مُرضية. وكانت أدنى فقرة في بعد "كفايات الاتصال" الفقرة (9) ونصها: "التروي عند إبداء الرأي في القضايا المطروحة للنقاش"، جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة بوزن نسبي قدره (73.64%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث مجيئها في المرتبة الأخيرة إلى سمات بعض الطلبة التي يغلب عليهم التسرع في إبداء الرأي، وهي آفة سلوكية، قد يصعب معالجتها بشكل كامل من خلال برامج تعليمية وتدريبية، فقد تحتاج برامج متخصصة في ضبط ومعالجة السلوك. وباعتبار التروي هي من مهارات البحث فقد اتفقت نسبياً مع دراسة (الخطابية وجبران، 2020) التي أظهرت أن دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة.

البعد السادس "الكفايات الرقمية": تم إجراء المعالجات المبينة في الجدول (2)، واتضح أن درجات تقدير فقرات بعد "الكفايات الرقمية" تراوحت بين (69.88%-74.18%) وبدرجة مرتفعة، وكانت أعلى فقرة في بعد "الكفايات الرقمية" الفقرة (2) ونصها: "استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز التواصل مع العاملين" جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.18%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كثيراً من المحاضرين يعززون تواصلهم مع طلبتهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، الفيس والماسنجر والواتس والتليجرام؛ وذلك نظراً لتواجد معظمهم عبر فضائياتها بشكل دائم، فضلاً عن أن إدمانها أصبح قاسماً مشتركاً لدى معظم أفراد المجتمع، وبالرغم من محاذيرها المتعلقة بتداول المعلومات إلا أن البعض يجدها الأسهل والأسرع. في حين كشفت دراسة فرغلي (2010) التي هدفت إلى تعرف واقع استخدامات طلبة الدراسات العليا التربوية بجامعة سوهاج للتقنيات الحديثة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الاستخدامات التربوية لشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لدى طلبة الدراسات العليا تمثلت في جمع المعلومات ذات الصلة بالدراسات والأبحاث في المجال التربوي، والإفادة من الإنترنت في الحصول على المعلومات من خلال التعليم عن بُعد، وتعلم مهارات البحث من خلال الإنترنت، وكذلك البريد الإلكتروني E-Mail. وكانت أدنى فقرة في بعد "الكفايات الرقمية": الفقرة (1) ونصها: "التواصل باستخدام البريد الإلكتروني لإنجاز الأعمال والمهام"، جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي قدره (69.88%) بدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كثيراً من

المحاضرين والطلبة بدأوا في الاستغناء عن استخدام البريد الإلكتروني في معظم مراسلاتهم، واستعاضوا عنها بتطبيقات الماسنجر والواتس والتليجرام، وقد اختلفت هذه النتيجة نسبيا مع ما توصلت إليه دراسة (ابن الهدلق، 2012) هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلبة الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود، وجاءت النتائج لتؤكد على حاجة طلبة الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية إلى التدريب على استخدام البرمجيات الحاسوبية المستخدمة.

9.4. نتائج السؤال الثالث: ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى المتغيرات التصنيفية للدراسة: (الجنس، ميدان العمل، الجامعة، البرنامج)؟". وتنبثق عنه الفرضيات التالية:

9.4.1 الفرضية الأولى: ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير الجنس: (خريج - خريجة). وللتحقق من صحتها قام الباحث بالمعالجات الإحصائية المبينة في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تبعاً لمتغير الجنس							
البعد	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
1. كفايات التفكير الاستراتيجي والتخطيط	خريج	85	3.67	0.96	1.34	0.18	غير دالة
	خريجة	101	3.48	0.95			
2. الكفايات الشخصية	خريج	85	3.91	1.03	1.71	0.09	غير دالة
	خريجة	101	3.63	1.13			
3. كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار	خريج	85	3.74	0.94	1.76	0.08	غير دالة
	خريجة	101	3.49	0.97			
4. كفايات الإشراف والمتابعة	خريج	85	3.64	1.00	1.27	0.20	غير دالة
	خريجة	101	3.45	1.06			

5. كفايات الاتصال	خريج	85	3.86	1.11	0.97	0.34	غير دالة
	خريجة	101	3.70	1.15			
6. الكفايات الرقمية	خريج	85	3.64	1.10	0.03	0.97	غير دالة
	خريجة	101	3.65	1.10			
الاستبانة ككل	خريج	85	3.75	0.95	1.33	0.19	غير دالة
	خريجة	101	3.56	1.00			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (184) ومستوى دلالة $0.05 = (1.96)$ ، ومستوى دلالة $0.01 = (2.58)$

اتضح من الجدول (6) السابق أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أكبر من (0.05) في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية تقدم نفس البرامج بنفس الآليات لطلبة من كلا الجنسين، سيما أن جامعتين من الجامعات موضوع البحث وهي جامعة الأقصى وجامعة الأزهر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو رشيد وآخرون، 2010) التي هدفت إلى تعرف تقدير فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك ودراسة (الدجني والأعور، 2013) والتي أسفرت عن وجود دور لمساقات برامج الدراسات العليا بكلتي التربية والتجارة في تنمية مهارات الموارد البشرية بالجامعة بدرجة عالية بوزن نسبي (65.86%)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس. وكذلك دراسة (عساف والحلو، 2009) التي هدفت إلى تعرف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح، وأسفرت عن أن مستوى الجودة عالٍ نسبياً بوزن نسبي (73%)، ووجود فروق في التقديرات تبعاً لمتغير جنس الطالب.

9.4.2 الفرضية الثانية: ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير ميدان العمل: (مؤسسات تعليمية - أخرى). وللتحقق من صحتها؛ قام الباحث بالمعالجات الإحصائية المبينة في الجدول (7) الآتي:

جدول (7): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تبعاً لمتغير ميدان العمل							
البعد	ميدان العمل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
1. كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط	مؤسسات تعليمية	154	3.67	1.0	3.30	0.001	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.07	0.8			
2. الكفايات الشخصية	مؤسسات تعليمية	154	3.87	1.1	3.02	0.003	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.24	1.0			
3. كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار	مؤسسات تعليمية	154	3.70	1.0	3.11	0.002	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.13	0.9			
4. كفايات الإشراف والمتابعة	مؤسسات تعليمية	154	3.63	1.0	2.66	0.009	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.10	1.0			
5. كفايات الاتصال	مؤسسات تعليمية	154	3.88	1.1	3.09	0.002	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.22	1.1			
6. الكفايات الرقمية	مؤسسات تعليمية	154	3.77	1.1	3.69	0.000	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.01	1.0			
الاستبانة ككل	مؤسسات تعليمية	154	3.75	1.0	3.31	0.001	دالة عند 0.01
	أخرى	32	3.14	0.9			

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (184) ومستوى دلالة $0.05 = (1.96)$ ، ومستوى دلالة 0.01 = (2.58)

اتضح من الجدول (7) السابق أن قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "T" أقل من (0.05) في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير ميدان العمل، وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين يعملون في

"المؤسسات التعليمية"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البيئات التعليمية أكثر البيئات احتياجًا للكفايات القيادية التي تعالجها الدراسة الحالية؛ كون العاملين في تلك البيئات يتعاملون مع شرائح متنوعة، طلبة، ومعلمين، ومديرين، ومشرفين تربويين، وأولياء أمور، أما أقرانهم الآخرون فقد تكون تعاملاتهم مع عناصر وظائفهم محدودة أو ثنائية التعامل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عساف والحلو، 2009) التي هدفت إلى تعرف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح، وأسفرت عن أن مستوى الجودة عالٍ نسبيًا بوزن نسبي (73%)، ووجود فروق في التقديرات تبعًا لمتغير عمل الطالب لصالح من يعملون في مجال التربية.

9.4.3 الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير الجامعة: (الإسلامية، الأقصى، الأزهر، القدس المفتوحة). للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمعالجات الإحصائية المبينة في الجدول (8) الآتي:

جدول (8): اختبار "F" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تبعًا لمتغير الجامعة							
البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
1. كفايات التفكير الاستراتيجي والتخطيط	بين المجموعات	3.96	3	1.32	1.45	0.23	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	165.4	182	0.91			
	الاجمالي	169.4	185				
2. الكفايات الشخصية	بين المجموعات	10.5	3	3.51	3.05	0.03	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	209.6	182	1.15			
	الاجمالي	220.1	185				
3. كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار	بين المجموعات	6.6	3	2.19	2.41	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	165.3	182	0.91			
	الاجمالي	171.9	185				
4. كفايات الإشراف والمتابعة	بين المجموعات	6.1	3	2.02	1.90	0.13	غير دالة
	داخل المجموعات	193.1	182	1.06			
	الاجمالي	199.2	185				
5. كفايات الاتصال	بين المجموعات	18.0	3	5.99	4.96	0.00	دالة عند
	داخل المجموعات	219.8	182	1.21			

0.01				185	237.8	الاجمالي	
دالة	0.01	3.73	4.30	3	12.9	بين المجموعات	6. الكفايات الرقمية
عند			1.15	182	210.0	داخل المجموعات	
0.05				185	222.9	الاجمالي	
دالة	0.03	3.12	2.88	3	8.7	بين المجموعات	الاستبانة ككل
عند			0.93	182	168.5	داخل المجموعات	
0.05				185	177.1	الاجمالي	

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2, 182) ومستوى دلالة $0.05 = (3.04)$ ، ومستوى دلالة $0.01 = (4.71)$.

اتضح من الجدول (8) السابق أن قيم "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أكبر من (0.05) في البعد الأول والثالث والرابع، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا "كفايات التفكير الإستراتيجي والتخطيط، و"كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار"، و"كفايات الإشراف والمتابعة" تعزى إلى متغير الجامعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه الكفايات في معظمها كفايات تتشابه في إكسابها وتعزيزها الجامعات موضوع البحث. كما تبين أن قيم "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم "F" أقل من (0.05) في البعد الثاني والخامس والسادس وفي الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية في إكساب طلبة الدراسات العليا "الكفايات الشخصية، وكفايات الاتصال"، و"الكفايات الرقمية الكفايات القيادية ككل" تعزى إلى متغير الجامعة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأ الباحث إلى استخدام اختبار Scheffe، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة الأقصى من جهة وطلبة جامعة الأزهر من جهة أخرى؛ لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا "الكفايات الشخصية، وكفايات الاتصال، والكفايات الرقمية، والكفايات القيادية ككل"، وكانت الفروق لصالح طلبة جامعة الأقصى، فيما لم يتضح وجود فروق بين فئات الجامعات الأخرى، ويعود ذلك إلى صغر حجم تلك الفروق، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الملتحقين بجامعة الأقصى

معظمهم من الموظفين والذين يطمحون في الانتقال إلى الجامعة كعاملين بعد تخرجهم؛ وذلك كونها جامعة حكومية تتسم إجراءات الترقية فيها بالسلسلة مقارنة بغيرها من الجامعات، فضلًا عن أن برنامج الإدارة التربوية في جامعة الأقصى - لحين تطبيق الدراسة - هو برنامج متخصص في الإدارة التربوية، وليس تخصصًا مدمجًا مع برنامج أصول التربية بما يتضمنه ذلك من مساقات يغلب عليها الطابع الأصولي والفلسفي، كما هو الحال في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، علمًا بأن القسم الوحيد من بين الجامعات موضوع البحث المسمى باسم (قسم أصول التربية والإدارة التربوية) هو القسم الموجود في جامعة الأقصى، ولعل هذا الأمر أثر في درجة الكفايات القيادية التي تكسبها جامعة الأقصى لطلبة برنامج الإدارة التربوية مقارنة بغيرها من الجامعات. وقد اتفقت هذه النتيجة - نسبيًا - مع دراسة (أبو رشيد وآخرون، 2010) التي هدفت إلى تعرف تقدير فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وخلصت إلى أن هناك فروقًا بين متوسط تقديرات خريجي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من جهة، ومتوسط تقديرات خريجي بقية الجامعات من جهة ثانية، حيث اختلفت تقديرات خريجي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك عن خريجي باقي الجامعات، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (جيدوري ونجم، 2013) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أفراد العينة حول دور الدراسات العليا في بناء مجتمع المعرفة في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى المتغيرات (الجامعة) حيث كانت الفروق لصالح الجامعة الإسلامية.

9.4.4 الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة تعزى إلى متغير البرنامج: (دكتوراه - ماجستير). وللتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحث بالمعالجات الإحصائية المبينة في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): اختبار "T" للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تبعًا لمتغير البرنامج							
البعد	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
1. كفايات التفكير الاستراتيجي والتخطيط	دكتوراه	43	3.67	0.92	0.86	0.39	غير دالة إحصائيًا
	ماجستير	143	3.53	0.97			
2. الكفايات الشخصية	دكتوراه	43	3.92	1.07	1.10	0.27	غير دالة

إحصائيًا			1.10	3.71	143	ماجستير	
غير دالة	0.57	0.57	0.98	3.68	43	دكتوراه	3. كفايات حل المشكلات واتخاذ القرار
إحصائيًا			0.96	3.58	143	ماجستير	
غير دالة	0.43	0.79	1.06	3.65	43	دكتوراه	4. كفايات الإشراف والمتابعة
إحصائيًا			1.03	3.51	143	ماجستير	
غير دالة	0.40	0.85	1.14	3.90	43	دكتوراه	5. كفايات الاتصال
إحصائيًا			1.13	3.73	143	ماجستير	
غير دالة	0.40	0.85	1.12	3.77	43	دكتوراه	6. الكفايات الرقمية
إحصائيًا			1.09	3.61	143	ماجستير	
غير دالة	0.37	0.91	1.00	3.77	43	دكتوراه	الاستبانة ككل
إحصائيًا			0.97	3.61	143	ماجستير	

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (184) ومستوى دلالة $0.05 = (1.96)$ ، ومستوى دلالة $0.01 = (2.58)$

اتضح من الجدول (9) السابق أن قيمة T المحسوبة أقل من قيمة T الجدولية، وأن قيم "Sig" المقابلة لقيم " T " أكبر من (0.05) في جميع أبعاد الاستبانة وفي درجتها الكلية؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برامج الإدارة التربوية تعزى إلى متغير البرنامج، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الجامعات تتبع ذات الفلسفة والسياسة في إدارة برنامجي الدكتوراه والماجستير، وأن مدخلات البرنامجين من الطلبة لا تختلف من حيث خصائص الطلبة الملتحقين بهاذين البرنامجين، علاوة على أن المحاضرين العاملين في البرنامجين هم ذات المحاضرين. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الخطابية وجبران، 2020) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي.

9.5. نتائج السؤال الرابع: ونصه: "ما السبل المقترحة لتعزيز دور برامج الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب طلبة الدراسات العليا الكفايات القيادية اللازمة من وجهة نظر الخبراء؟".

فمن خلال إطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية، واستخدام طريقة المجموعة البؤرية (المركزة) Focus Group،

بمشاركة عينة من الخبراء المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (11) خبيراً، فقد تم إطلاع الخبراء على نتائج الدراسة الميدانية، مع بيان الأبعاد والفقرات التي حصلت على التقديرات الأدنى، وطلب منهم اقتراح سبل لتعزيز دور برامج الدراسات العليا لتخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية في إكساب الطلبة الكفايات القيادية اللازمة في ضوء خبراتهم ورؤاهم، ومن ثم قام الباحث بصياغتها على النحو الآتي:

_ بذل مزيد من الجهود لتعزيز الكفايات القيادية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات الفلسطينية. وزيادة التركيز على الجوانب التطبيقية والعملية في إعداد الطلبة الباحثين، وخصوصاً ما يتعلق بتقنيات التنبؤ والتخطيط الإستراتيجي، وتوقع المشكلات المستقبلية، وحل المشكلات فور وقوعها. وتدريب الطلبة الباحثين على استخدام أدوات تحليل علمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية للعمل التربوي والتعليمي.

_ توعية الطلبة بآليات الرقابة النوعية، من قبيل المساءلة الذكية، والمتابعة الإلكترونية، وغيرها من الأساليب.

_ تنظيم جلسات تنمية لصقل الحدس والتأمل في القضايا الكلية لدى الطلبة الباحثين، ومراجعة ذلك خلال طرح الموضوعات الدراسية. وتكثيف الجهود، وعقد ورش العمل والندوات لتنمية مهارات إدارة الوقت بفاعلية لدى الطلبة.

_ تزويد الطلبة الباحثين بإستراتيجيات التأثير وإقناع الآخرين، وذلك من خلال دورات تدريبية موازية للبرامج المنهجية. وتدريب الطلبة الباحثين على مهارات وتقنيات اتخاذ القرارات، وسوق القرارات بأكثر من طريقة.

_ بذل الجهود لإكساب الطلبة الباحثين أفكاراً إبداعية حول حل المشكلات، وذلك من خلال عقد الندوات، وورش العمل، والمسابقات.

_ تكثيف تدريب الطلبة الباحثين للتعامل مع محركات البحث العالمية. والانضمام إلى الدروس الافتراضية التي تعقد خلال التعليم عن بعد. وعقد ندوات تثقيفية وتدريبية لإكساب الطلبة الباحثين صفة التروي عند إبداء الرأي في القضايا المطروحة للنقاش، والتركيز على الأفكار المهمة عند قراءة التعليمات والنصوص، ومحادثة الآخرين بطلاقة.

_ تزويد الطلبة الباحثين بمهارات تصميم أدوات (التقييم والتقويم) الفاعلة. وعقد دورات احترافية لتنمية القدرة على قراءة وتحليل التقارير المالية والتدقيق فيها. وعقد ندوات توعوية

وتثقيفية لمساعدة الطلبة الباحثين في مواجهة التحديات التي تواجهك في الحياة. وعقد دورات حول الأمن السيبراني؛ لبيان خطورة تداول البيانات الحساسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وحث الطلبة الباحثين على التواصل باستخدام البريد الإلكتروني لإنجاز الأعمال والمهام.

– زيادة الاهتمام بالطلبة الباحثين من غير العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية، أو توجيههم قبل قبولهم في برامج الإدارة التربوية للالتحاق بالبرامج الأخرى التي تناسب وميادين عملهم.

– تعزيز دعائم العمل المشترك بين الجامعات الفلسطينية التي تقدم ذات الخدمات وذات التخصصات في مرحلة الدراسات العليا (تخصص الإدارة التربوية)؛ من أجل الارتقاء بمخرجات تلك البرامج، والعمل على عقد ورش عمل لتحليل الخطط الدراسية، وفلترتها من الحشو، مع التركيز على الكفايات العملية والتطبيقية.

10. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

– تبني السبل المقترحة من قبل المعنيين ببرامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، من أجل النهوض بهذه البرامج، وتحقيقها لأهدافها المنشودة.

– تحقيق التنسيق والتكامل بين الجامعات التي تقدم ذات البرامج، من أجل الحد من التضخم في حجم المخرجات، وضبطها وضمان جودتها؛ بما يخدم سوق العمل.

– اضطلاع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بدورها الحقيقي في متابعة برامج الدراسات العليا، بما فيها برامج الإدارة التربوية؛ وذلك من أجل تحسين أدائها وتحقيق جودة مخرجاتها.

– إعادة النظر في الخطط التدريسية، وإعادة هيكلتها وإثرائها بما يحقق الانسجام بين مكوناتها النظري ومكوناتها العملي؛ وبالتالي يحقق أعلى مؤشرات الكفاية التي يمتلكها الخريجون، وأعلى درجات الرضى الذي تأمله مؤسسات المجتمع ذات الاستفادة.

11. دراسات مقترحة: يقترح الباحث إجراء دراسات تعالج الموضوعات الآتية:

– رؤية مقترحة لتعزيز التكامل بين الجامعات الفلسطينية للنهوض ببرامج دراسات الإدارة التربوية (العليا).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- ابن الهدلق، عبد الله. (2012). واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود. *رسالة التربية وعلم النفس*. جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بدون رقم مجلد (38)، 137-79.
- 2- أبو رشيد، عبد الرحمن، البدارنة، مهدي وبدارنة، حازم. (2010). فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. بدون رقم مجلد (55)، 267-231.
- 3- أبو صالح، محمد صبيح. (2001). الطرق الإحصائية. عمان، الأردن: دار البازوري للنشر والتوزيع.
- 4- اتحاد الجامعات العربية. (2016). دليل جودة برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية. عمان، الأردن: الأمانة العامة.
- 5- الأطرش، محمود. (2017). دراسة الكفايات القيادية ودرجة ممارستها لدى مدربي كرة القدم في أندية محافظة نابلس وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات: العلوم التربوية - الأردن*. بدون رقم مجلد (44)، 67-51.
- 6- الثبيتي، محمد. (2020). إستراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، 187(3)، 501-449.
- 7- الجامعة الإسلامية بغزة. (2022). المؤتمر العلمي الفلسطيني لطلبة الدراسات العليا. متوفر بموقع <https://www.iugaza.edu.ps/p24899> / (تاريخ الاسترجاع: 2022/12/13).
- 8- جامعة الملك خالد بالسعودية. (2018). مؤتمر الدراسات العليا في الجامعات السعودية الواقع وآفاق التطوير. متوفر بموقع <https://event.kku.edu.sa/sucgs> / (تاريخ الاسترجاع: 2022/12/13).
- 9- جامعة بيرزيت. (2018). مؤتمر نحو نماذج معرفية مضادة للهيمنة: الفضاء، المكان، والحركة، والقوة. متوفر بموقع <https://www.birzeit.edu/ar/Doctorate-Students-First-Conference> / (تاريخ الاسترجاع: 2022/12/13).
- 10- جيديري، بشار ونجم، منور. (2013). دور الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة. في: مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين، 29_2013/04/30.
- 11- حسين، علي، فرغلي، أسماء والبننا، أحمد. (2020). دور الدراسات العليا التربوية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، جامعة أسيوط، 2(4)، 91-62.
- 12- الحكمي، إبراهيم. (2021). دور كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز في تحسين التفكير المنطومي لدى طلابها. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جامعة المنصورة - كلية التربية، 114(1)، 450-473.
- 13- خطابية، غدير وجبران، علي. (2020). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 28(6)، 820-791.
- 14- الدجني، إياد والأعور، رشا. (2013). دور مساقات برامج الدراسات العليا في كليتي التربية والتجارة بالجامعة الإسلامية بغزة في تنمية مهارات الموارد البشرية. في: مؤتمر الدراسات العليا بين الواقع وآفاق الإصلاح والتطوير، الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين، 29_2013/04/30.
- 15- دويكات، خالد. (2009). دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين. متوفر بموقع: <https://repository.najah.edu/server/api/core/bitstreams/d7a938fe-54a3-4612-90db-856b20332297/content> / (تاريخ الاسترجاع: 2022/09/19).
- 16- شلidan، فايز والعطار، خالد. (2020). درجة توافر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية بالجامعة الإسلامية وسبل تطويرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(7)، 128-97.

- 17-الطاهر، محمد سعيد. (2007). الجودة في التعليم العالي: رؤية وأبعاد إشارة إلى جامعة النيلين. في: المؤتمر العربي الأول _ الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرياض، المملكة المغربية، 2007/12/13-09.
- 18-العجمي، محمد. (2010). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 19-عساف، عبد والحو، غسان. (2009). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 23(3)، 712-744.
- 20-العلاق، بشير. (2010). القيادة الإدارية. عمان، الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 21-العزي، سعود. (2014). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 35(134)، 43-62.
- 22-عودة، خليل. (2009). تكامل برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. متوفر بموقع <https://repository.najah.edu/server/api/core/bitstreams/e4a50730-bc93-4120-9d82-345d8781af6f/content> (تاريخ الاسترجاع: 2022/10/09).
- 23-فرغلي، سميرة. (2010). واقع استخدامات طلاب الدراسات العليا التربوية للتقنيات الحديثة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، بدون رقم مجلد (27)، 501-502.
- 24-قنديل، علاء. (2010). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 25-هيئة تقويم التدريب والتعليم. (2020). مقياس الكفايات والمهارات القيادية. متوفر بموقع <https://etec.gov.sa/AR/PRODUCTSANDSERVICES/QIYAS> (تاريخ الاسترجاع: 2022/10/13).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- 1-Akdere, M., Hickman, L., and Kirchner, M. (2019). Developing leadership competencies for STEM fields: The case of Purdue Polytechnic Leadership Academy. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 49-71.
- 2-Amiranzadeh, M., Jaafari, P., Ghourchian, N. and Jowkar, B. (2010). College student leadership competencies development: A model. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(3), 168-172.
- 3-Barnes, B. J., and Austain, A. E. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovation High Education*, n/a(33), 297-315.
- 4-Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- 5-Cheung, C., Law, R. & He, K. (2010). Essential hotel managerial competencies for graduate students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 22(4), 25-32.
- 6-Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 86.
- 7-Özgen, S., Sánchez-Galofré, O., Alabart, J. R., Medir, M., & Giralt, F. (2013). Assessment of engineering students' leadership competencies. *Leadership and Management in Engineering*, 13(2), 65-75.

دور الأساليب النحوية في بناء أشعار المُوَثَّبات في العربية

د. عبد الله حسن الذنيبات*

د. محمد عوض السعود**

تاريخ وصول البحث: 2022/12/29م

تاريخ قبول البحث: 2023/2/14م

الملخص

يأتي هذا البحث؛ للحديث عن نمط من أنماط الأشعار في العربية، وموضوع من موضوعاتها، ألا وهو موضوع المُوَثَّبات، التي بدأت بالظهور في العصر الجاهلي، بقصد تشجيع المخاطبين على أخذ الثأر، والانتقام ممن ظلمهم، فكان الشاعر يحشد لهذا الهدف المعاني والدلالات المؤثرة في المتلقي.

يهدف البحث؛ للكشف عن الدور الذي اضطلعت به الأساليب النحوية الانفعالية في بناء هذه الأشعار، وبيان الكيفية التي أسهمت بها هذه الأساليب لتمكين الشاعر من إيصال انفعالاته ومشاعره بصورة أقوى للمتلقي؛ ليحثه على الانتقام، ويدفعه للانفعال، وفق المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستقراء، ومن ثم توضيح الظاهرة وتفسيرها. تكمن أهمية هذا البحث في أنه يكشف عن الدور الفاعل للأساليب اللغوية الإفصاحية في تحفيز المتلقي للاقتناع بفكرة الانتقام ودفع الإساءة، كما تكمن أهميته في أنه يسلط الضوء على القيمة الانفعالية التأثيرية لهذه الأساليب ضمن نمط من الأشعار التحريضية التي عرفت في العرب في تراثنا القديم.

لقد قُسمَ البحث إلى مبحثين، تناول الأول منها الحديث عن مفهوم المُوَثَّبات في العربية ونشأتها، وتناول الثاني دور الأساليب النحوية في بناء المُوَثَّبات وذلك باستعراض المقطوعات الشعرية نظراً لتداخل الأساليب بعضها ببعض، وقد توصلت الخاتمة لعدد من النتائج، من أبرزها أن الشعراء استعانوا بالأساليب النحوية الإفصاحية ك: الأمر والنهي والتوكيد والشرط لمزيد من التأثير في المتلقي للاقتناع بفكرة الانتقام والثأر التي تتحدث عنها الأبيات الشعرية.

الكلمات المفتاحية: المُوَثَّبات، الأساليب النحوية، التركيب، التأثير والانفعال، الدلالة.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Role of Syntactic Approaches in Constructing Motivational Poetry in Arabic

ABSTRACT

This paper is concerned with discussing one of the patterns of Arabic poetry, namely the subject of Motives. This had appeared in the pre-Islamic era in order to urge the addressees to take revenge and strike back at those who wronged them, and the poet used to summon for this purpose the meanings and connotations affecting the recipient. The study aims at exploring the role played by emotional syntactic approaches in constructing these poems, showing how they enabled the poet to communicate his emotions and feelings to the recipients in a stronger way in order to motivate them to take revenge. This is applied according to the descriptive and analytical approach based on induction, and then clarifying and interpreting the phenomenon.

The significance of this study lies in revealing the effective role of expressive linguistic methods in motivating the recipient to be convinced of the idea of revenge and repelling offense. It is also significant in highlighting the emotional and influential value of these approaches within a pattern of motivating poetry known to Arabs in our ancient heritage.

The study is twofold, discussing the concept of Motives and its origin in Arabic, and the role of syntactic approaches in constructing Motives by reviewing the poetic stanzas due to overlapping approaches with each other. The results of the study reveal that the poets used the expressive syntactic approaches, such as the imperative, prohibition, affirmative, and condition to influence the recipient to convince him to take revenge and strike back, as discussed in the poetic verses.

Keywords: Motives, Emotion, Syntactic approaches, Semantics.

المقدمة:

يمثل الشعر وعاءً لغويًا إبداعيًا يحوي أفكار الشعراء، وينقل رغباتهم، وهو صورة لأفكار المجتمع برمته، ويُعنى بالقضايا العامة التي تهتم بها أذهان الناس، شأنه في ذلك شأن سائر ألوان الأدب، ولقد كان العرب أهل فصاحةٍ وبلاغةٍ وشعر، وكان الشعر ديوان العرب؛ لذا نجدهم يضمنون أشعارهم سائر الأحداث اليومية التي يعيشونها، ويجعلون من الموضوعات الاجتماعية موضوعات شعرية فذة تتناقلها الألسن، وتحفظ بها العقول.

لقد واكبت أشعار العرب الأحداث الاجتماعية المتنوعة، ومنها الثأر والانتقام ورفع الذلّ والمهانة، إذ وُجدت بعض الأشعار التي يُطلق عليها اسم "الموثبات" وكان هذا النوع من الأشعار مختصًا بتشجيع المخاطبين؛ لرفع الظلم والتخلص من الذل والضميم، وردّ الإساءة التي تعرضت لها القبيلة أو أحد أفرادها، وكانت تلك الأبيات تتطلب من الشاعر قدرة فائقة على الإتيان بالمعاني المؤثرة، والدلالات القادرة على تحفيز المتلقي للاقتناع بما يحرضه عليه، كما تطلبت من الشاعر قدرة مميزة على توظيف الأساليب اللغوية الإفصاحية، كالاستفهام والأمر والنهي والنداء والتعجب والتوكيد وغيرها من الأساليب اللغوية لمزيد من التأثير والإقناع في هذا المتلقي، من هنا جاء هذا البحث؛ لتسليط الضوء على الدور الذي اضطلعت به الأساليب النحوية المختلفة في تشكيل بنية أشعار الموثبات في العربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يكشف عن الدور الفاعل للأساليب اللغوية الإفصاحية في تحفيز المتلقي للاقتناع بفكرة الانتقام ودفع الإساءة، كما تكمن أهميته في أنه يسلط الضوء على القيمة الانفعالية التأثيرية لهذه الأساليب ضمن نمط من الأشعار التحريضية التي عرفتها العرب في تراثنا القديم.

أسئلة الدراسة:

يأتي هذا البحث ليحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- الموثبات، مفهومها، ونشأتها؟
- ما الموضوع الرئيس الذي تناولته هذه الأشعار؟
- ما أبرز الأساليب التركيبية في الموثبات؟
- كيف ظهرت الأساليب اللغوية في بناء هذه الأشعار؟
- ما دلالة هذه الأساليب عند النحاة، وما الأثر الذي تركته في بنية شعر الموثبات؟

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم المؤنّبات في العربية، والحديث عن نشأتها، وتطورها، وبيان الموضوع الرئيس الذي تتناوله، وأهم الدلالات والمعاني التي اهتم بها الشعراء في بناء هذه الأشعار، كما يهدف إلى الكشف عن أثر الأساليب النحوية الإفصاحية في تشكيل بنية المؤنّبات من جهة، وإظهار دورها الانفعالي من جهة أخرى.

منهج الدراسة:

ينتج هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستقراء، ومن ثم توضيح الظاهرة وتفسيرها، وصولاً إلى النتائج.

الدراسات السابقة:

ليس ثمة دراسات سابقة كثيرة تناولت موضوع المؤنّبات في العربية، ولم يطلع الباحثان على دراسة تناولت الحديث عن دور الأساليب النحوية في بناء المؤنّبات في العربية، وهو ما يعني انفراد هذا البحث بهذه القضية، مما يمنحه سهم السبق، إلا أن ثمة دراسات سابقة التي تناولت موضوع المؤنّبات من وجهة نظر أدبية، وهي:

-دراسة أحمد فرحات عام 2015م، وهي بعنوان: قراءة جديدة للشعر النسوي في الجاهلية، المؤنّبات نموذجاً، وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونهما تتناولان الحديث عن المؤنّبات، في حين تختلف كل منهما عن الأخرى بفحوى البحث ذاته، فالدراسة السابقة تتناول الحديث عن الشعر النسوي في الجاهلية، والدراسة الحالية تتناول الحديث عن أثر الأساليب النحوية في الانفعال والتأثير ضمن المؤنّبات في العربية.

-دراسة عادل جاسم البياتي عام 1980م، بعنوان: المؤنّبات في الأدب العربي، وهي كسابقتها تتحدث عن المؤنّبات من جهة النشأة والتطور والمصطلح، وهو ما أفاد منه البحث الحالي في النظرة لمفهوم المؤنّبات، وتاريخ هذا النمط من الشعر، في حين انفرد البحث الحالي بالحديث عن الجانب اللغوي المرتبط بالأساليب النحوية في بناء هذه المؤنّبات.

-دراسة نوري حمودي القيسي عام 1964م، بعنوان: الأشعار المؤنّبات في الجاهلية، إذ تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بكونهما تتناولان الحديث عن المؤنّبات في العربية تحديداً، وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة بكونها تتحدث عن الجانب اللغوي التأثيري المنوط بالأساليب النحوية المختلفة، مما يمنحها تميزاً خاصاً بها ضمن إطار الدراسة اللغوية المناسبة.

- وكذلك دراسة البندري بنت ضيف الله المطيري، بعنوان: المؤنثيات في الشعر الجاهلي: دراسة موضوعية فنية، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، تاريخ النشر 2006م. ولم يطلع الباحثان على ما ورد في الرسالة لكن يمكن القول إنها أوسع الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع من الناحية الموضوعية، لكنها قطعاً كما يشير العنوان لم تتطرق لجانب الأساليب النحوية.

لاستجلاء هذه الظاهرة؛ جاء البحث في مبحثين اثنين، هما: مصطلح المؤنثيات: مفهومه ونشأته، وفي المبحث الثاني تناول الحديث عن الأساليب النحوية ودلالاتها عند النحاة، ودور هذه الأساليب في بناء هذه الأشعار، مشتملاً على مجموعة من النماذج لشعر المؤنثيات في العربية، ثم جاءت الخاتمة لتشتمل على عدد من النتائج.

ولعل من أبرز المعضلات التي واجهت الباحثين في هذه الدراسة هي الطريقة الأنسب في عرض الأساليب النحوية في المقطوعات الشعرية، فكان من المنطق أن نقف على الأساليب النحوية واحداً تلو الآخر، مستعرضين دلالتها عند النحاة ثم الوقوف عليها في الشواهد الشعرية لكن ذلك تعذر لأسباب عدة، منها:

1- أن الأساليب النحوية تتعدد في البيت الشعري الواحد، فالشاهد سيتكرر في مواضع عديدة، وهذا مدعاة للتكرار في البحث.

2- إن الوقوف على المقطوعة كاملة من غير اجتزاء، يمنح الباحث قدرة على رؤية الأساليب في النص بشكل شامل، لا مواضع مُجتزأة.

3- الوقوف على المقطوعة يسمح للمتلقي بالاطلاع سريعاً على السياق الذي قيل فيه النص، وهذا لا يتوافر في عرض الأساليب مُقسمة.

المبحث الأول: المؤنثيات، مفهومها، ونشأتها.

المطلب الأول: مفهوم المؤنثيات:

لا يعدُّ هذا المصطلح شائعاً بصورة كبيرة في تراثنا الأدبي والتاريخي، بل قد لا نجد هذا المصطلح بلفظه هذا إلا ندرة في المصادر والمصنفات التاريخية والأدبية، انطلاقاً من نيابة مصطلح "التحريض" عنه في أكثر المواضع التي وردت فيها تلك القصائد التي تسعى بالمؤنثيات.

يُشتق مصطلح "المؤنثيات" من الجذر اللغوي "وَنَبَّ"، يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي في معناه: "وَنَبَّ وَنَبَّاً وَوُثِبَ وَوُثِبَاً وَوُثِبَاً وَوُثِبَاً، والمرَّة الواحدة: وَثْبَةٌ... وتقول: اتَّثَبَ الرَّجُلَانِ إِذَا وَثَبَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا عَلَى صَاحِبِهِ" (1).

يبين ابن فارس أن هذا الجذر يشير لمعنى الظفر في عموم لغة العرب، إلا جَمِيراً فإنهم يقصدون به القعود، فيقولون للشخص الواقف إذا أرادوا إجلاسَه: ثَب، وهو بخلاف المشهور العام في لغة العرب⁽²⁾.

أما ابن منظور فيقول في معنى الوثب: "الْوَثْبُ: الطَّفَرُ. وَثَبَ يَثِبُ وَثْبًا، وَوَثْبَانًا، وَوُثْبًا، وَوُثْبَانًا، وَوُثْبَانًا... وَفِي حَدِيثِ عَلِيٍّ، عَلَيْهِ السَّلَامُ، يَوْمَ صِفَيْنَ: قَدَّمَ لِلْوُثْبَةِ يَدًا، وَأَخَّرَ لِلنُّكُوصِ رِجْلًا، أَيْ إِنَّ أَصَابَ فُرْصَةً نَهَضَ إِلَيْهَا، وَالْأَرْجَعَ وَتَرَكَ. وَفِي حَدِيثِ هُذَيْلٍ: أَيْتَوَثَّبُ أَبُو بَكْرٍ عَلَى وَصِيِّ رَسُولِ اللَّهِ -ﷺ-؟ وَدَّ أَبُو بَكْرٍ أَنَّهُ وَجَدَ عَهْدًا مِنْ رَسُولِ اللَّهِ -ﷺ-، وَأَنَّهُ خُزِمَ أَنْفُهُ بِخِزَامَةٍ أَيْ يَسْتَوَلِي عَلَيْهِ وَيُظْلِمُهُ مَعْنَاهُ: لَوْ كَانَ عَلِيٌّ -عليه السلام- مَعْبُودًا إِلَيْهِ بِالْخِلَافَةِ، لَكَانَ فِي أَبِي بَكْرٍ -عليه السلام- مِنَ الطَّاعَةِ وَالْانْقِيَادِ إِلَيْهِ، مَا يَكُونُ فِي الْجَمَلِ الدَّلِيلِ، الْمُنْقَادِ بِخِزَامَتِهِ. وَوَثَبَ وَثْبَةً وَاجِدَةً، وَأَوْثَبْتُهُ أَنَا، وَأَوْثَبَهُ الْمَوْضِعُ: جَعَلَهُ يَثِبُهُ. وَوَاثَبَهُ أَيْ سَاوَرَهُ. وَيُقَالُ: تَوَثَّبَ فُلَانٌ فِي ضَيْعَةٍ لِي أَيْ اسْتَوَلَى عَلَيْهَا ظُلْمًا. وَالْوَثْبَى: مِنَ الْوَثْبِ"⁽³⁾.

يستوقفنا في كلام ابن منظور السابق قوله: أوثبه الموضوع، فكأن الموضوع قد دفعه إلى الوثب، أو أن شيئاً ما دفع المتلقي للوثب على الموضوع، وهو ما قد يحمل إشارة ضمنية للمعنى المقصود من هذا المصطلح.

والوثب القفز، يقال: أوثبه الموضوع، أي جعله يقفز، ومنه قيل: أوثب المدرب اللاعب حاجزاً طوله متران، أي جعله يقفز من فوقه⁽⁴⁾.

أما معنى الموثبات اصطلاحاً، فهي تلك المقطوعات الشعرية، أو القصائد التي تُقال في التحريض على القتال، وأخذ الثأر، ودفع الضيم عن الديار، والانتقام، وإن من بين أنواع تلك الموثبات ما تقوله النساء في الندب على الموتى؛ لأن القصد منه إثارة أشجان الحاضرين، فكأنه تحريض على الحزن والبكاء⁽⁵⁾.

يُقصد بالموثبات تلك الأبيات التي قالتها البسوس خالة جساس بن مرة عند ضرب ناقتهما من قبل كليب وائل، فحفزت جساساً على الأخذ بثأرها، ورفع الضيم عنها، ثم أطلقت هذه اللفظة على جميع الأشعار التي تحمل في ثناياها التحريض على الانتقام، سواء لقتل رجل، أو انتهاك حرمة، أو هتك عرض، أو تعدٍ على جوار، أو اغتصاب مال، أو ما شابهها من هذه المظاهر التي كانت تقع في حياة العربي، وهو مصطلح عرفه العرب منذ الجاهلية، ثم اتسعت دائرته لتدل على معاني التحريض على الخير، وقد سار هذا المصطلح جنباً إلى جنب مع مصطلح المنذرات التي

قُصِدَ بها تلك القصائد التي قالها أصحابها إنذاراً لعشيرتهم أو قبيلتهم من خطب مقبل عليهم، كما حصل مع لقيط بن يعمر الإيادي⁽⁶⁾.

ويستوقف الناظر إلى هذا المصطلح تلك البنية الصرفية المميزة الدالة على المعنى المنوط بهذا المصطلح، وذلك أن لفظ "مُؤنثيات" مصطلح مشتق، وهو جمع "مُؤنث"، وهي صيغة اسم الفاعل من الفعل "وَنَثَ"، وهو فعل مزيد بالتضعيف، إذ إن الفعل المجرد منه: وَنَثَ، وهو بمعنى قفز، وهو فعل لازم، أقول: وَنَثَ الرجل، فهو لا يحتاج للمفعول، أما إذا دخله التضعيف صار: وَنَثَ الموضوعُ الرجلَ، فنقله من صيغة الفعل اللازم للمتعدي، بمعنى أن فائدة هذه الزيادة تمثلت بالتعديّة، وهو معنى معهود في الثلاثي المزيد بالتضعيف⁽⁷⁾.

بناء على هذا المعنى الصرفي المرتبط بالمصطلح إذ يدل على من قام بالفعل أو اتصف به⁽⁸⁾، يظهر أن تلك القصائد صارت بمثابة الدافع للوثب على الأعداء، والانقضاض لأخذ الثأر، أو الانتقام، وذلك تبعاً لكون اللفظ من قبيل التعديّة، فهي التي تدفع المتلقي - المخاطب - نحو الوثب إلى ذلك الشيء الذي تشجعه عليه، وتحرضه كي ينقض عليه، فكانت صيغة اسم الفاعل هي الصيغة الملائمة والمناسبة لهذا المصطلح، إذ تبين بها المعنى والدلالة المرتبطة باشتقاق المصطلح ذاته.

المطلب الثاني: النشأة التاريخية للمؤنثيات:

نشأت المؤنثيات ضمن إطار اجتماعي بحث، انطلاقاً من تلك الظروف الاجتماعية التي كانت تحيط بالعرب بسبب الثارات والاقتتال بين القبائل العربية، خاصة ما كان منها مرتبطاً بالحروب الكبرى كحرب البسوس مثلاً، إذ أسهمت تلك الثارات بمنح هذا النمط من المقطوعات الشعرية انتشاراً أكبر، وقبولاً أكثر في نفوس المتعطشين للثأر والانتقام، فكانت هذه الأبيات الشعرية سبيلاً للوصول إلى غايتهم التشجيعية والتحريضية على ذلك الثأر.

تعدّ أبيات البسوس من أوائل المقطوعات الشعرية التي توصف على أنها مؤنثيات، إذ سُميت بالمؤنثيات، وسُميت كذلك بأبيات الفناء؛ لأنها هي التي أشعلت نار حرب البسوس التي دامت أكثر من أربعين سنة، فقد ذكرت الأخبار أن كُلياً أصاب ناقة البسوس التي كانت ترعى مع إبله في ضرعها، فرجعت الناقة إلى صاحبها البسوس وكانت ضيفة عند جساس⁽⁹⁾، بن مرة، فلما رأت ناقها قد أُصيبت صاحت وأخذت تنشد مقطوعة قالت في مطلعها⁽¹⁰⁾:

لَعَمْرِي لَوْ أَصْبَحْتُ فِي دَارِ مُنْقِذٍ

لَمَا ضَيَعْتُ سَعْدٌ وَهُوَ جَارٌ لِأَبْنِي

أخذت البسوس تكرر هذه الأبيات بقصد تحريض جساس بن مرة على الثأر لها ولناقته، فأمرها جساس أن تسكت، وأقسم لها أنه سيقتل غداً جملاً هو أكبر قيمة وقدراً من ناقته، فظنّ كليب ومن حوله أنه يقصد جملة "عَلَال"، غير أن جساساً كان يقصد كليباً نفسه، فتبعه يوماً ولم يكن معه أحد، فأصابه برمح في ظهره فقتله، فوقع حرب البسوس بين بكر وتغلب التي دارت رحاها بين العرب أربعين سنة، وقيل أكثر من ذلك⁽¹¹⁾. فسمّت العرب هذه الأبيات بالمؤنّيات؛ لما لها من دور في تحريض جساس على الثأر لهذا الاعتداء على الجار⁽¹²⁾.

قيل إن الناقة التي ضربها كليب كانت لسعد بن شمس الجرمي، وكان جارا للبسوس، فلما ضرب كليب الناقة رجعت إلى سعد وضربها يشخب لبناً ودماً، فرجع سعد للبسوس وأخبرها الخبر، فضربت رأسها، وقالت: وا ذلاه، وا غربتاه، ثم أتبعته ذلك بأبياتها السابقة⁽¹³⁾. يُلاحظ عند النظر في هذه الأبيات ما تحمله من التحريض على الانتقام والثأر، وذلك أنها ألصقت بمن حولها بعض السمات التي لا يرغبها أحد في نفسه، فكان لا بدّ لجساس أن يثبت للبسوس غير ما تدعيه في شعرها، فكان ذلك سبباً لتحريضه على الانتقام لها، من هنا ظهر المعنى المنوط بهذه المقطوعة الشعرية.

ثم أخذت المؤنّيات مكانها في مقطوعات الشعراء التي تُنشد وتُكرّر إبان الحروب، وفي الحثّ على القتال والثأر والانتقام، وهي بذلك تمثل موضوعاً من موضوعات الشعر العربي، ودأبت على ذلك خلال العصور الأدبية المقبلة، قبل الإسلام وبعده، فهذا مثلاً المثلّمس⁽¹⁴⁾ بعد أن هدر عمرو بن هند¹⁵ دمه، تنقّل في البلاد، وأخذ يتجه باتجاه الشام، فأرسل عمرو بن هند إلى عماله على الشام بأن يترصدوا للمثلّمس الذي قد يدخل إلى بعض ديارهم طالباً الطعام أو المأوى، فيقتلوه بما كان من أمره، فما كان من المثلّمس إلا أن أخذ يحرض آل بكر على عمرو بن هند، ويذكرهم بما هم عليه من الذل والهوان، ومن شعره في ذلك قوله⁽¹⁶⁾:

يَا آلَ بَكْرٍ! أَلَا لِلَّهِ دَرْكُكُمْ!	طَالَ التَّوَاءُ وَتَوُوبُ الْعَجْزِ مَلْبُوسُ
---	--

ففي هذا البيت تحريض على القتال، والانتقام من هذا الملك الغاشم، والخروج عليه وعلى طاعته.

وكان من أشعار التحريض والمؤنّيات ما أنشده شعراء الجاهلية في النيل من الإسلام والتحريض على قتل المسلمين، والثأر لقتلى بدر كما حصل مع أمية ابن أبي الصلت⁽¹⁷⁾، حيث

نُقلت عنه بعض الأشعار التي اشتملت على تحريض لقتال المسلمين، والانتقام لهزيمة قريش في بدر الكبرى⁽¹⁸⁾.

هكذا أخذت المؤنّيات مكانها في الشعر العربي منذ العصر الجاهلي، واستمرت خلال العصور المتوالية، وكان أكثر ارتباطها بموضوعات الثأر والانتقام، ورفع الضيم، انطلاقاً من النشأة الأولى التي ظهرت خلالها، إذ سارت هذه المؤنّيات على نهج أبيات الفناء التي قالها البسوس، ومن النماذج عليها ما جاء على ألسنة شعراء العباسيين في التحريض على قتال بني أمية، والانتقام منهم، وكان ذلك في أعقاب انتصار بني العباس على بني أمية، واستيلائهم على مقاليد الخلافة الإسلامية، فكان الشعراء يحرضون على قتلهم، والنيل منهم، بل كانوا يودون لو أنه لا يبقى على ظهر البسيطة منهم أحد⁽¹⁹⁾.

يظهر من خلال ما سبق أن النشأة التاريخية لشعر المؤنّيات في العربية ارتبطت بسياق اجتماعي بحث، إذ كانت الأفكار المرتبطة بأخذ الثأر، والانتقام من الأعداء، والتخلص من الذل والمهانة هي الأفكار التي تحرك نفوس الشعراء كي يأتوا بمثل هذه الأبيات الشعرية، وتدفعهم إلى تأجيج المشاعر وتأليب القلوب ليصل بهم المطاف إلى توثيب هؤلاء المخاطبين، وكأنهم يدفعونهم للقفز والوثب باتجاه الانتقام والثأر، من هنا كانت النشأة التاريخية مرتبطة بهذه المظاهر الاجتماعية الممزوجة ببعض الجوانب السياسية المنوطة بالحرب خصوصاً بعد قيام دولة الخلافة الإسلامية.

يظهر أيضاً أن هذه المؤنّيات قد لقيت رواجاً عند الشعراء من جهة، وعند المتلقين من جهة ثانية، وكان لها الأثر البالغ في تحقيق مراد الشاعر من تأجيج المشاعر، من هنا كُتبت لها الديمومة، والسيرورة عبر حقب التاريخ الأدبي المتوالية، اعتماداً على قوتها التأثيرية من جهة، والقيمة التحريضية من جهة ثانية، يضاف إلى ذلك كله قصر هذه المؤنّيات، إذ لم تكن قصائد طوال، بل هي في أكثرها مقطوعات شعرية لا تزيد على سبعة أبيات، يكون القصد منها التحريض المباشر على الانتقام والثأر، والتعلق بذهن المتلقي لقلة أبياتها، واختصار الوقت لكل من المتكلم والمتلقي على حد سواء، فليس لدى الشاعر وقت لتطويل القصيدة وتنميقها، بل هو يحمل رسالة عاجلة لتأجيج المشاعر، وليس لدى المتلقي وقت لسماع القصائد الطوال، بل تكفيه أبيات معدودة كي يتّوب لأخذ ثأره ويوثّب المخاطب، والانتقام من عدوه، والنماذج الآتية ضمن الجزء المقبل تبين كل هذه العناصر الفنية والدلالية علاوة على الأساليب النحوية فيها.

المبحث الثاني: دور الأساليب النحوية في البنية التركيبية:

سبق الإشارة إلى أن الهدف الرئيس من أشعار المؤثبات التأثير في المتلقي، ودفعه إلى الانتقام والثأر، بمعنى أن الشاعر يضع قوته التأثيرية في هذه الأبيات حتى يصل إلى مبتغاه، وإلى جانب المكونات الدلالية التي يركز عليها الشاعر في بناء هذه المؤثبات، فإنه يركز كذلك على الجانب التركيبي المتمثل بالأساليب النحوية المختلفة.

تحمل الأساليب النحوية العربية قدرًا إفساحيًا مهمًا في إيصال مشاعر المتكلم من جهة، وتحقيق القيمة التأثيرية في المتلقي من جهة ثانية، اعتمادًا على كون هذه الأساليب النحوية قائمة على مستويات الإفساح التي تتمثل بنقل الانفعالات والمشاعر النفسية للمتلقي بصورة أكثر تأثيرًا من الجمل الإخبارية المباشرة، وهو ما يرتبط بأساليب الاستفهام والنداء والتعجب والأمر والنهي والإغراء والتحذير وغيرها من الأنماط الأسلوبية اللغوية المختلفة، إذ تنضوي جميعها تحت نمط الجملة الإفساحية الانفعالية⁽²⁰⁾.

بمعنى أن هذه الأساليب النحوية لها قيمتها التأثيرية الكبيرة في المتلقي، انطلاقًا من كونها قادرة على التعبير عن مشاعر المتكلم، ونقل انفعالاته بصورة مباشرة ومؤثرة في هذا المتلقي، وهو ما يتوافق مع الطبيعة الوظيفية للمؤثبات في العربية؛ إذ جاءت للتأثير في المتلقي وبالتالي دفعه للثأر والانتقام، فكانت الأساليب النحوية اللبنة الأساسية التي بُنيت عليها تلك المقطوعات الشعرية. أما المقصود بالأساليب النحوية فهي تلك المظاهر التركيبية المخصوصة التي تأتي وفقًا لنظام تركيبى معين، يختلف عن نظام الجملة الإخبارية المعهود، كالاستفهام مثلاً، والتعجب، والنداء، وكالاختصاص والإغراء والتحذير في المفعول به⁽²¹⁾.

من خلال استقراء النماذج الشعرية في شعر المؤثبات وجدنا أن الشعراء قد استخدموا مجموعة من الأساليب النحوية التي كان لها أثر كبير في نفس المتكلم، واتضح ذلك من خلال استخدام: التوكيد والشرط والنداء والنهي والنفي والأمر والتعجب والاستفهام واستخدام الفعل المبني للمجهول.

فيما يلي عرض للمقطوعات الشعرية للمؤثبات مع الوقوف على الأساليب النحوية التي اتكأ عليها الشعراء في بناء شعر المؤثبات:

1. مقطوعة البسوس:

تعد المقطوعة الشعرية التي قالتها البسوس من أوائل المؤنثيات في العربية، إن لم تكن أولها؛ وذلك أنها قالتها بعد أن ضرب كليب ضرع ناقتها أو ناقة جاراها الجرمي، فقالت (22):

لَعْمَرُكَ لَوْ أَصْبَحْتُ فِي دَارِ مُنْقِدٍ	لَمَّا ضَيْمٌ سَعْدٌ وَهُوَ جَارٌ لِأَبْيَاتِي
وَلَكَيْتِي أَصْبَحْتُ فِي دَارِ غُرْبَةٍ	مَتَى يَعْدُ فِيهَا الدُّنْبُ يَعْدُ عَلَى شَاتِي
فَيَا سَعْدُ لَا تَغْرُزْ بِنَفْسِكَ وَارْتَجِلْ	فَإِنَّكَ فِي قَوْمٍ عَنِ الْجَارِ أُمُوتِ
وَدُونُكَ أَذْوَادِي فَخُذْهَا وَأَتِي	بِرَاحِلَةٍ لَا تَغْدُرُنْ بِنَا—َاتِي

اشتملت الأبيات السابقة على معاني التحريض على الانتقام، بل وأخذت تثير حفيظة جساس بن مرة عبر وصفهم بأنهم لا يقدرّون على حماية الجار، ولا يحفظون الجوار، وفي ذلك سبة لا يرضاها العربي أيّا كان، فدفع هذا الإنشاد والتوثيب جساساً لقتل كليب.

لقد استعانت البسوس في مقطوعتها السابقة بعدد من الأساليب النحوية اللغوية التي من شأنها أن تؤثر في المتلقي، فتدفعه لمزيد من الانفعال عبر مجموعة من الجمل الانفعالية الإفصاحية، فقد بدأت بيتها الأول بالقسم، وهو أسلوب نحوي يحمل دلالة التوكيد، إذ أشار النحاة إلى أن القسم يأتي في الكلام لتوكيد جملة ما، وذلك عبر جملة أخرى (23)، وفكرة التوكيد هذه المرتبطة بالقسم إنما تحمل معنى التأثير والانفعال التي أرادت الشاعرة نقله للمتلقي عبر هذا الأسلوب النحوي الإفصاحي، ويحتاج الشاعر للقسم؛ لجذب انتباه المتلقي، ولتبيد أي شبهة لدى المتلقي، وكسب ثقته فيكون الكلام المرتبط بالقسم أكثر تأثيراً من دونه.

جاء في كتاب سيبويه، "اعلم أَنَّ الْقِسْمَ تَوْكِيدٌ لِكَلَامِكَ. فَإِذَا حَلَفْتَ عَلَى فِعْلٍ غَيْرِ مَنْفِيٍّ لَمْ يَقَعْ لَزِمَتُهُ اللَّامُ، وَلَزِمَتْ اللَّامُ النُّونُ الْخَفِيفَةُ أَوْ الثَّقِيلَةُ فِي آخِرِ الْكَلِمَةِ، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: لَأَفْعَلَنَّ" (24)، ولعمرك لفظ من ألفاظ القسم، ومعنى العَمَرُ الحياة، وهو من العَمَر والعُمَر شيء واحد يقال لقد طال عَمْرُهُ و عُمُرُهُ، (25)، وهذا ما يجعل هذه اللفظة مناسبة لسياق التوثيب، فهو شعر يقال -عادة- في المواقف الفاصلة بغرض التحريض، والقسم لتبديد الشبهات ولكسب ثقة المخاطب بعد إدراك اليقين وإزالة الشك، وتركيب (لَعْمَرُكَ) فيه مؤكّدان لأم الابتداء والقسم.

ثم تتابع البسوس تلك الأساليب الانفعالية الهادفة إلى التأثير في المتلقي، وحضه نحو الانتقام ودفع الذل عنها، فأنت بالشرط: في موضعين، (لو) و (متى) والشرط عند علماء النحو ترتيب أمر على أمر آخر والجمع أشرط (26)، والشرط وقوع الشيء لوقوع غيره (27)، وأدوات الشرط كلمات وضعت لتدلّ على التعلّق بين جملتين، والحكم بسببية أولاهها ومسببية الثانية، وهذا التعليق

نوعان: تعليق ماضٍ على ماضٍ، وتعليق مستقبل على مستقبل⁽²⁸⁾، ويرى المخزومي أن: "الشرط أسلوب لغوي يبني على جزئين، الأول مُنْزَل منزلة السبب، والثاني: منزل منزلة المسبب، يتحقق الثاني إذا تحقق الأول، وينعدم الثاني إذا انعدم الأول، لأن وجود الثاني مُعَلّق على وجود الأول"⁽²⁹⁾.

جاء في كتاب المالقي: "تكون "لو" حرف امتناع لامتناع إذا دخلت على جملتين موجبتين، نحو قولك: "لو قام زيد لأحسنّت إليك" وحرف وجوب لوجوب إذا دخلت على جملتين منفيّتين، نحو قولك: "لو يقوم زيد لما قام عمرو" وحرف وجوب لامتناع إذا دخلت على جملة منفية، نحو قولك: لو لم يقم زيد لقام عمرو"، ولو فيها معنى الشرط لا يفارقها، وتخلص الفعل أبداً إلى الماضي وإن كان ما بعدها مضارعاً"⁽³⁰⁾، ومن هنا جاء استخدام البسوس لها في البيت الأول بعد القسم. الجملة الشرطية الأخرى "متى يعدّ فيها الذئب يعدّ على شاتي"، باستخدام متى وهي للشرط المرتبط بالزمان المطلق المرتبط باليقين والقطع، وتختلف "إذا" عن "متى" في أن "متى" للزمان المطلق ولا يلزم في إذا اتفاق الفعلين في وقوع زمانهما بخلاف "متى"⁽³¹⁾، ومتى ظرف زمان، تقول: "متى تأتني آتيك"، فوظفتها الشاعرة في المقطوعة بقولها: "متى يعدّ فيها الذئب".

يتضح الفرق بين "إذا" و"متى" في أن "إذا" مضافة إلى شرطها أي الجملة الفعلية بعدها في محل جرّ مضاف إليه، أما متى غير مضافة فهي إذن مهمة أو للزمان المطلق فمتى تستخدم للمواقف التي لم يترجح بين أن يكون وبين ألا يكون، فتقول: "إذا طلعت الشمس اخرج"، في اليقين والقطع وتقول: "متى"، وتقول أخرج لمن لم يتيقن أنه خارج⁽³²⁾.

ثم جاءت بأسلوب النداء، قاصدة تنبيه المتلقي لما هو آتٍ من الكلام، وهي الوظيفة النحوية المنوطة بهذا الأسلوب⁽³³⁾، فقالت: فيا سعد...، ثم انتقلت للنهي والأمر، باعتبارهما أسلوبين لغويين يعتمدان على أساس الخطاب الحاضر بين الطرفين، مما يخلق نمطاً من الحوار ومحاولة إقناع المتلقي بما تأتي به المعاني التالية، فقالت: لا تغرر، ارتحل، خذها، آتني، وهذه الأفعال كلها تنضوي تحت أسلوب الأمر والنهي، وهما أسلوبان قادران على منح المتلقي مزيداً من الانفعال والتماهي مع الدلالة المخصوصة التي تتحدث عنها الأبيات.

فعل الأمر عند النحاة هو الفعل الذي يدلّ على أمر مطلوب تحقيقه في المستقبل، ومن مصطلحاته عند سيبويه الدعاء، يقول: "واعلم أن الدعاء بمنزلة الأمر والنهي، وإنما قيل له: الدعاء؛ لأنه استعظم أن يقال: أمرٌ ونهي"⁽³⁴⁾، وفصل ابن يعيش في أحواله وتسمياته: "اعلم أن

الأمر معناه طلب الفعل بصيغة مخصصة، وله ولصيغته أسماء بحسب إضافاته، فإن كان من الأعلى إلى مَنْ دونه، قيل له: "أمر"، وإن كان من النظر إلى النظر قيل له: "طلب"، وإن كان من الأدنى إلى الأعلى، قيل له: "دعاء"⁽³⁵⁾، وحصر البلاغيون معاني الأمر فقالوا إنه يخرج إلى: الالتماس والتمني والنصح والإرشاد والإباحة والتسوية والإهانة، وغيرها العديد من الدلالات⁽³⁶⁾. وكان استخدام شعر الموثبات واضحاً، وكان له دلالة طلبية من المتكلم إلى المخاطب، فكانت في ظاهرها أنها من الأدنى منزلة إلى الخليفة أو الأمير، كقول الشاعر في المقطوعة: "واقطعن كل رقلة"، فهذه الأفعال جاءت لدلالة بلاغية لم أقف عليها في معاني النحو والبلاغة وهو التوثيب والحث والتحريض والانتقام من العدو.

من الأساليب النحوية أيضاً بناء الفعل للمجهول، فلم يشأ الشاعر إسناد الفعل "ضيم" إلى فاعله، الفاعل معروف لدى المتلقي، وهو بذلك يريد صرف نظره إلى الحدث لا إلى مُحدث الضيم، قال ابن يعيش عن المبني للمجهول: "هو ما استغنى عن فاعله، فأقيم المفعول مقامه وأسند إليه معدولاً عن صيغة "فَعَلَ" إلى "فُعِلَ"، ويسمى فعل ما لم يسم فاعله"⁽³⁷⁾، ويرى النحاة والبلاغيون أن للحذف أغراضاً منها: العلم به، أو تعظيمه أو صيانتته عن الابتذال والامتهان أو مناسبة الفواصل أو مناسبة ما تقدم أو للاختصار أو التنبيه علي أن الزمان يتقاصر علي الإتيان بالمحذوف أو أن الاشتغال بذكره يفضي إلى تفويت المهم⁽³⁸⁾. أما في شعر الموثبات فقد حضر في مواضع عديدة، ومنها ما يتعلق بصيغة الفعل نفسه، من خلال الموقف الجلل الذي عاشه صاحب هذه الأبيات.

كما أن لـ "لكنّ" الواردة في المقطوعة دلالة توكيدية فهي حرف يفيد التوكيد وتدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها، وذكر ابن هشام في المغني أنها تفيد الاستدراك، وفسّر بأنها تنسف بعدها حكماً مخالفاً ما قبلها، ولذلك لا بدّ أن يتقدمها كلام مناقض لما بعدها، نحو: "ما هذا أبيض لكنّه أسود" والثاني أنها ترد للاستدراك وتارة للتوكيد، وفسّروا الاستدراك برفع ما يتوهم ثبوته، نحو: "ما زيد شجاعاً لكنه كريم، لأنّ الشجاعة والكرم لا يكادان يفترقان، ومثلوا للتوكيد، نحو: لو جاءني أكرمته، لكنه لم يحنّ" فأكدت ما أفادته لوهم الامتناع، والثالث للتوكيد كما جاء في المقرب⁽³⁹⁾.

ويرى علماء اللغة المحدثون أن (لكنّ) تدخل على الجملة التوليدية الاسمية فتحولها إلى جملة تحويلية اسمية يقتضي الاسم معها النصب في عادة العرب في النطق وتفيد التوكيد وفيما يخص

(لكن) فإنهم يرون أنها تفيد ما تفيد المشددة فيكون المعنى مؤكداً فيما بعدها بمقابلة ما قبلها (40)، وهو ما يفهم من استخدام الشاعرة لها في قولها: "ولكنني أصبحت".

يضاف لهذه الأساليب النحوية الانفعالية التي اعتمدت عليها الشاعرة في مقطوعتها تلك المعاني والدلالات التي بُنيت عليها هذه القطعة، وتتمثل بحفظ الجوار، وائتمان المستجير على نفسه وماله إذا كان في جوار من يحميه، أما إذا مات عن جواره فما عليه إلا الرحيل، وهذا المعنى فيه قدح ودم كبيران إذا تغاضى جساس ومن هو في صفه عن هذا الذل، فأوغرت صدره على كليب، فوثب عليه وقتله، من هنا كانت هذه الأبيات من المؤنثيات.

2. مقطوعة لنصر بن سيار (41):

من المقطوعات التحريضية التي حملت في مظهرها العام توثيباً وتشجيعاً للقتال، ما جاء على لسان نصر بن سيار والي الأمويين على خراسان في بداية الثورة العباسية، وحينما ظهر أمر أبي مسلم الخراساني (42)، فقد قال (43):

أَرَى خَلَلَ الرَّمَادِ وَمِیْضَ جَمْرٍ	وَيُوشِكُ أَنْ يَكُونَ لَهُ ضِرَامٌ
فَإِنَّ النَّارَ بِالزُّنْدَيْنِ تُورَى	وَإِنَّ الْحَرْبَ أَوَّلُهَا كَلَامٌ
أَقُولُ مِنَ التَّعْجَبِ: لَيْتَ شِعْرِي	أَأَيُّقَاطُ أَمِيَّةُ أَمْ نِيَامٌ
فَإِنْ هَبُّوا فَذَاكَ بَقَاءُ مُلْكٍ	وَإِنْ رَقَدُوا فَإِنِّي لَا أَلَامُ

تمثل الأبيات السابقة نمطاً من التحريض الذي أراده نصر بن سيار في سبيل إخبار بني أمية بخطورة ما يجري في خراسان، وقد أظهرت المعاني قدرة فائقة على التحريض ودفع المتلقي نحو الإقدام لاتخاذ موقف مناسب من هذه الثورة التي بدأت.

استطاع الشاعر أن يوظف مجموعة من الأساليب النحوية في سبيل الوصول إلى هذه الغاية التحريضية؛ لما تحمله تلك الأساليب من قدرة على التأثير في المتلقي، ونقل الانفعالات التي تدور في خلد الشاعر كي يتمكن من التأثير في نفس المتلقي، فظهر أسلوب التعجب غير القياسي بقوله: ليت شعري، وهو نمط تركيبي استعملته العرب للدلالة على التعجب، غير خاضع للنمط التركيبي القياسي لأسلوب التعجب في العربية، وهذا التعجب من شأنه أن يدفع المتلقي لمزيد من الانفعال والتفاعل مع هذا المعنى، والتأثر بهذه الفكرة التي تعجب منها الشاعر، حتى يصل في نهاية المطاف إلى مبتغاه الفني المنوط بهذه العبارة اللغوية، كما ربطه الشاعر بالاستفهام بعده، وهذا

الاستفهام خاضع لمعنى التسوية، فقد ساوى الشاعر بين يقظة بني أمية ونومهم، وذلك عبر هذه الجملة الانفعالية التركيبية.

كرر الشاعر أداة التوكيد (إنّ)؛ لتوكيد نسبة اسمها إلى خبرها، ولنفي الشكّ، يقول ابن هشام: (إنّ) حرف مشبه بالفعل يدخل على المبتدأ والخبر، فينصب المبتدأ ويسمى اسمها ويرفع الخبر ويسمى خبرها⁽⁴⁴⁾، وهي لتوكيد نسبة الاسم إلى الخبر ونفي الشكّ عنهما والإنكار لهما⁽⁴⁵⁾، و(إنّ) لها فائدة كبيرة في النظم، وقد أشار إلى ذلك عبد القاهر الجرجاني، في قوله: "فأنت ترى الكلام بها مستأنفاً غير مستأنف مقطوعاً موصولاً معاً"⁽⁴⁶⁾، فهي تربط النظم السابق بالنظم اللاحق.

لقد تكررت هذه الأداة في شعر المؤنثيات للتأكيد على فكرة معينة تعرض المثلثين، وتربط بين السياق السابق باللاحق فكان لهذه الأداة دور مهم في هذا اللون من الأشعار.

ثم أتى الشاعر في البيت الأخير بأسلوب الشرط، باستخدام أدواته الأساسية (إنّ) قاصداً ربط المقدمات بنتائجها، إذ بقاء الملوك مرتبط بهبة القوم، وبهذا ندرك أن الشرط هنا جاء الشرط بمنزلة السبب والمسبب، معتمداً على الفاء في التوسط في جعل هذه الجمل جواباً مرتبطاً بالشرط بدلالة محتملة الوقوع، وتعد (إنّ) المكسور همزتها ساكنة النون رأس أدوات الشرط بل عدّها بعضهم أصل أدوات الشرط، ويرى سيبويه: "واعلم أنه لا يكون جواب الجزاء إلا بفعل أو بالفاء فأما الجواب بالفعل فنحو قولك: إن تأتني آتك، وإن تضرب أضرب، ونحو ذلك، وأما الجواب بالفاء فقولك: إن تأتني فأنا صاحبك، ولا يكون الجواب في هذا الموضع بالواو ولا بثم"⁽⁴⁷⁾، فجواب الشرط بعد إنّ لا يكون إلا بفعل أو بشيء مقترن بالفاء، لأن جملة الشرط تعتمد على عبارتين: الشرط والجزاء، فالشرط هو السبب والجزاء هو المسبب، فإذا وجد الشرط وجد الجزاء وإذا انعدم الشرط انعدم الجزاء، وكل ما يدلّ عليه هو أنه يقع، ويجوز ألا يقع، فكلتا الحالتين محتملتان، فإذا قيل: إن جاءك زيد فأكرمه، لم نجد في الشرط ما يدلّ على تحققه، وكل ما يشعر به هو أنه يجوز أن يأتي زيد فيتحقق الإكرام، ويجوز ألا يجيء زيد فلا يتحقق الإكرام، وهذا المعنى هو الذي يفسر لنا دخول الفاء على جواب الشرط، والفاء تقترن بها عبارة الشرط إذا كانت اسمية أو فعلاً طلبياً، أو كان فعلها جامداً أو فعلاً مقترناً بقدر أو السين وسوف، أو فعلاً مقترناً بنفي أو بـ "لن"، فهذه الجمل كلها لا تصلح أن تكون جواباً معلقاً تحققه على تحقق الشرط، فجاء بالفاء من أجل التوسط في جعل هذه الجمل جواباً مرتبطاً بالشرط، فالفاء تعدّ أداة وصل، فالقياس مثلاً أن الجملة الاسمية يجب اقترانها بالفاء، لأنها لا تصلح أن تكون شرطاً؛ لأن سياق الشرط فعلي⁽⁴⁸⁾، ودلالات "إنّ" الشرطية كثيرة حسب السياق الذي ترد فيه، فهي

تستخدم في المعاني المحتملة الوقوع، والمشكوك في حصولها، أو التي فيها وهم أو النادرة أو المستحيلة، فهي لتعليق أمر بغيره عمومًا، فقد جاء في قوله تعالى: ﴿فَإِنْ قَاتَلَكُمْ فَأَقْتُلُوهُمْ﴾ [البقرة 191]، فهي هنا تدلّ على احتمال الوقوع، وفي قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ انْظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنَّ اسْتَقَرَّ مَكَانُهُ فَسَوْفَ تَرَانِي﴾ [الأعراف 143]، فالمعنى هنا يدل على المشكوك في حصوله،

وفي قوله تعالى: ﴿وَإِنْ يَرَوْا كِسْفًا مِّنَ السَّمَاءِ سَاقِطًا يَقُولُوا سَحَابٌ مَّرْكُومٌ﴾ [الطور 44]، وهنا دلّ على المعاني المفترضة التي لا وقوع لها في المشاهدة، وفي قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ﴾ [الزخرف: 81]، وهنا دلت على المعاني المستحيلة⁽⁴⁹⁾، وكان استخدام الشاعر لـ"إن" في معرض ربط التحرك والهبة التي يريدها الشاعر ببقاء الملك، والرقود نتيجته حتمية كما يرى الشاعر.

فقد تضافرت هذه الأساليب النحوية في دفع المتلقي لمزيد من الانفعال في سبيل التحريض على مقاومة ثورة بني العباس التي بدأت تظهر بكل وضوح وجلاء في خراسان، فتمكن الشاعر عبر هذه الأساليب النحوية الإفصاحية من الوصول إلى هذا القدر من التأثير الانفعالي في المتلقي تبعًا لقوة هذه الأساليب النحوية الانفعالية.

3. مقطوعة سديف بن ميمون:

بعد أن حققت الثورة العباسية أكلها، وقطفت ثمارها، أخذ بنو العباس ينالون من بني أمية، ويقتلونهم حيث وجدوهم، وكان للشعراء دور واضح في التحريض على قتلهم والنيل منهم، فقد دخل سديف بن ميمون⁽⁵⁰⁾ يومًا على أبي العباس السفاح وكان عنده سليمان بن هشام بن عبد الملك⁵¹ ومعه ابنان من أبنائه، فأنشد سديف مقطوعته التي كانت سببًا في ثورة غضب أبي العباس السفاح، وقتل من عنده من بني أمية⁽⁵²⁾، فقال سديف⁽⁵³⁾:

يَا ابْنَ عَمِّ النَّبِيِّ أَنْتَ ضِيَاءٌ	اسْتَبْنَا بِكَ الْيَقِينِ الْجَلِيًّا
جَرَدَ السَّيْفُ وَارْفَعَ السَّوْطُ حَتَّى	لَا تَرَى فَوْقَ ظَهْرِهَا أُمُومًا
لَا يَغُرُّكَ مَا تَرَى مِنْ رِجَالٍ	إِنَّ تَحْتَ الضُّلُوعِ دَاءٌ دَوِيًّا
قَطَنَ الْبُغْضُ فِي الْقَدِيمِ وَأَضْحَى	ثَابِتًا فِي قُلُوبِهِمْ مَطْمُومًا

تمثل الأبيات السابقة واحدة من المقطوعات التي قالها شعراء بني العباس في التحريض على قتال بني أمية، والانتقام منهم، والثأر لمن قُتل من آل النبي الكريم – وفقًا لما صرحوا به في الشعر – وكانت هذه المعاني التحريضية هي المسيطرة على سياق المقطوعات الشعرية، وقد آتت نتائجها، فقد ذكر أن سليمان لما سمع هذه الأبيات قال: قتلتني أيها الشيخ، وفعلًا هذا ما كان.

يلاحظ في هذه الأبيات الاعتماد الكبير على الجمل الانفعالية، والتراكيب الأسلوبية النحوية، بداية من أسلوب النداء الذي افتتح به الشاعر هذه القطعة، بقصد تنبيه المخاطبين على ما هو آتٍ من الكلام، ثم أخذ بتنويع الأساليب اللغوية، فاختار الأمر في قوله: جرد، وارفع، وانتقل بعد ذلك إلى النهي: لا يغرنك، فهذا الأمر والنهي لهما دور كبير في التأثير في المتلقي، ودفعه للأخذ بالمعاني المذكورة في هذه الأبيات، والثوب على بني أمية كي يحقق الثأر والانتقام، والأمر والنهي يفيدان المخاطب التماس وقوع الفعل المنوط بهما⁽⁵⁴⁾، وهو ما قصده الشاعر في مقطوعته في الحث والتوثيب.

للأمر هنا دلالة طلبية من المتكلم إلى المخاطب، ويبدو في ظاهرها أنها من الأدنى منزلة إلى الخليفة أو الأمير، كقول الشاعر "جَرِدَ السَّيْفَ وَارْفَعْ السَّوْطَ"، فهذه الأفعال ليست التماسا ولا دعاء، بل جاءت لدلالة بلاغية للتوثيب والحث والتحريض، ويدل على ذلك عطفه النهي على الأمر، لتتكامل الأساليب وتتضافر في سبيل توثيب المتلقي وتحريضه.

ارتباط النهي بنون التوكيد في "يغرنك" دلالة مضاعفة على التوثيب، جاء في كتاب سيبويه: "وزعم الخليل أنهما توكيد كما التي تكون قصراً، فإذا جئت بالخفيفة فأنت مؤكد، وإذا جئت بالثقيلة فأنت أشد توكيداً⁽⁵⁵⁾، فالنون الثقيلة أشد تأكيداً من النون الخفيفة؛ وذلك لأن تكرار النون بمنزلة تكرار التأكيد وقد وردت هذه النون في شعر المؤنثيات خفيفة وثقيلة حسب الموقف الذي قيلت فيه.

4. مقطوعة لشبل بن عبد الله بن علي:

دخل شبل بن عبد الله بن علي⁽⁵⁶⁾ على أبي جعفر السفاح⁽⁵⁷⁾ ذات يوم بعد سقوط الدولة الأموية، وكان عند السفاح حينها ثمانون رجلاً من بني أمية، فلم يرضه هذا المشهد، وأراد من أبي جعفر السفاح أن يقضي عليهم، فأخذ يحرض أبا العباس السفاح ليقتلهم بمقطوعة شعرية قالها، فاستشاط السفاح غضباً، وأمر بهم فقتلوا جميعاً، ثم وُضعت البسطة فوقهم، وجيء بالطعام، فأكلوا وهم يضطربون تحته، والطعام يترجرج في الصحاف وهم يئنون تحته⁽⁵⁸⁾، أما أبيات شبل فهي قوله⁽⁵⁹⁾:

أَصْبَحَ الْمَلِكُ ثَابِتَ الْأَسَاسِ	بِالْمِهَالِيلِ مِنْ بَنِي الْعَبَّاسِ
طَلَبُوا وَتَرَّ هَاشِمٌ فَسَقَوْهَا	بَعْدَ مَيْلٍ مِنَ الزَّمَانِ وَبَاسِ
لَا تُقِيلَنَّ عَبْدَ شَمْسٍ عِثَارًا	وَاقْطَعَنَّ كُلَّ رَقْلَةٍ وَغِرَاسِ
أَقْصِهِمْ أَيُّهَا الْخَلِيقَةُ وَاقْطَعْ	عَنْكَ بِالسَّيْفِ شَأْفَةَ الْأَرْجَاسِ

ذُلِّهَا أَظْهَرَ التَّوَدُّدَ مِنْهَا	وَبِهَا مِنْكُمْ كَحَرَ الْمَوَاسِي
وَلَقَدْ سَاءَ نِي وَسَاءَ سَوَاقِي	فَرُبُّهَا مِنْ مَنَابِرٍ وَكَرَاسِي
أَنْزَلُوهَا بِحَيْثُ أَنْزَلَهَا اللَّهُ	بِدَارِ الْهَوَانِ وَالْإِنْعَاسِي
وَاذْكُرُوا مَصْرَعَ الْحُسَيْنِ وَزَيْنِ	وَقَتِيلًا بِجَانِبِ الْمِهْرَاسِي
وَالْقَتِيلَ الَّذِي بَحْرًا أَضْحَى	ثَاوِيًا بَيْنَ غُرْبَةٍ وَتَنَاسِي

تمثل المقطوعة الشعرية السابقة عرضاً سريعاً لما كان يجول في خاطر العباسيين بعد أن انتقموا من الأمويين، فقد ركزت المقطوعة على ثلاثة أمور، هي: التأكيد على انتصار العباسيين في حربهم، وأخذهم للخلافة، والتحريض على قتل الأمويين وعدم العفو عنهم، والتذكير بما فعله الأمويون بآل البيت كالحسين بن علي بن أبي طالب؛ لما في هذه الذكريات من إيلاء وانفعال عند العباسيين، مما يدفعهم للانتقام والثأر والبعد عن التسامح والعفو.

علاوة على هذه العناصر الدلالية والمعاني التي اتكأ عليها الشعراء في التحريض على بني أمية، فقد ركز الشاعر على إدخال الأساليب النحوية، والإفادة من الجمل الإفصاحية التي لها مكانها في تحقيق الانفعال المناسب لدى المتلقي للأخذ بكلام الشاعر، فقد اعتنى الشاعر بأسلوب الأمر الذي خرج إلى معنى بلاغي هو التوثيب والحث والتحريض، قاصداً النيل من بني أمية، مثل: أقصهم، اقطعن، اقطع، أنزلوها، اذكروا، كما أتى الشاعر بالنهي والتوكيد معاً في قوله: لَا تُقِيلَنَّ، فهذه الأفعال الأمرة والناهية من شأنها أن تزيد في انفعال المتلقي، خصوصاً إذا صحبها الحديث عن الثأر لآل البيت الذين قتلهم الأمويون من قبل، وهو ما تحقق للشاعر، واستطاع أن يثير حفيظة السفاح، ويدفعه لقتلهم، فكانت هذه القصيدة مؤثبة لأبي العباس حتى يصدر عنه هذا الفعل كما بدا.

كما يظهر استخدام الشاعر ل (قد) متصلة باللام، وهو أسلوب من أساليب العربية غرضه تمكين المعنى في النفس وإزالة الشك عن الحديث أو المحدث عنه⁽⁶⁰⁾، يقول صاحب البرهان في أسلوب التوكيد: والقصد منه الحمل على ما لم يقع ليصير واقعا⁽⁶¹⁾ فالتوكيد تقوية أمر الشيء وتمكينه في النفس البشرية فيزيل الشكوك والشبهات في نفس المتلقي⁽⁶²⁾، فالعربي استعمل التوكيد في كلامه لتثبيت الدلالات والمعاني والأفكار في النفس، والنفس البشرية بطبيعتها تحتاج إلى مؤكيدات في الجمل الخبرية أو وعد قطعه، أما في شعر المؤنثيات فكانت المؤكيدات حاضرة وبقوة؛ لأن المواقف أو الغزوات أو الحروب تحتاج تجييش المخاطبين، فكانت المؤكيدات من اللبنيات الأساسية في الخطاب ف"قد" حرف مختص بالدخول على الفعل، وتدخل على الماضي

شريطة أن يكون متصرفاً، وتدخل على المضارع شريطة تحرره من النواصب والجوازم وحرف التنفيس، وتدلّ على معاني كثيرة منها: أنها تدلّ مع الفعل الماضي على التوقع والتقريب والتخفيف ومع المضارع التوقع والتقليل والتخفيف والتكثير⁽⁶³⁾ قال ابن هشام عنها: "دُخُولُ لَامِ الْإِبْتِدَاءِ فِي نَحْوِ بْنِ زَيْدٍ لَقَدْ قَامَ وَذَلِكَ لِأَنَّ الْأَصْلَ دُخُولُهَا عَلَى الْإِسْمِ نَحْوُ ابْنِ زَيْدٍ لِقَائِهِمْ وَإِنَّمَا دَخَلَتْ عَلَى الْمُضَارِعِ لِشَبْهِهِ بِالْإِسْمِ، فَإِذَا قَرَّبَ الْمَاضِي مِنَ الْحَالِ أَشْبَهَ الْمُضَارِعَ الَّذِي هُوَ شَبِهُهُ بِالْإِسْمِ فَجَازَ دُخُولُهَا عَلَيْهِ"⁽⁶⁴⁾ ويرى الزجاج أن دخول اللام في (لقد) تكون على وجه القسم والتوكيد⁽⁶⁵⁾ ومنهم من يقدرها قسماً محذوفاً جوابه لقد⁽⁶⁶⁾، تكون على وجه القسم والتوكيد ونستنتج أن دخول اللام على (قد) يفيد التوكيد والثبوت والتشديد للسياق الذي ترد فيه، كما جاء في قول ابن هشام، أنها تقرب الماضي من الحال، وهي بمثابة ردّ لسائل أو شاك أو منكر للجملة الخبرية بالثبوت والتأكيد على صحة الخبر وما يثبت ذلك عندما تقول مثلاً: (قد فاز المتسابق) فقد حقق الفوز أو متوقع الفوز ولكنك عندما تقول: (لقد فاز المتسابق) فهو متحقق ثابت مؤكد ففي قوله: "ولقد ساءني وساء سوائي" وتكرار السين فيه دلالة تنفيسية.

5. مقطوعة لبعض شيعة العباسيين:

ونقل عن بعض شيعة العباس أنهم قالوا في التحريض على قتل بني أمية⁽⁶⁷⁾:

إِيَّاكُمْ أَنْ تَلِيْنُوا لِأَعْتِدَارِهِمْ	فَلَيْسَ ذَلِكَ إِلَّا الْخَوْفُ وَالطَّمَعُ
لَوْ أَنَّهُمْ أَمِنُوا أَبَدُوا عَدَاوَتَهُمْ	لِكَيْتُمْ فَمِعُوا بِالذَّلِّ فَانْقَمَعُوا
أَلَيْسَ فِي أَلْفِ شَهْرٍ قَدْ مَضَتْ لَكُمْ	سَقُوكُمْ جُرْعًا مِنْ بَعْدِهَا جُرْعُ
حَتَّى إِذَا مَا انْقَضَتْ أَيَّامُ دَوْلَتِهِمْ	مَتُّوا إِلَيْكُمْ بِالْأَزْحَامِ ⁽⁶⁸⁾ الَّتِي قَطَعُوا
هَمَّاتٌ لَا بُدَّ أَنْ يُسْقُوا بِكَاسِهِمْ	رَبًّا وَأَنْ يَخْصُدُوا الزَّرْعَ الَّذِي زَرَعُوا

لا تختلف هذه الأسطر الشعرية عن سابقتها في الدعوة للانتقام من بني أمية، والتحريض على قتلهم، والنيل منهم، وذلك بعد انتصار بني العباس عليهم، واستيلائهم على الخلافة، ولقد تضمنت الأبيات طلباً صريحاً ومبطناً من بني العباس أن يقضوا على كل الأمويين؛ لأنهم يمثلون خطراً على دولة الخلافة العباسية، ولا سبيل للخلاص من هذا الخطر إلا عبر قتلهم والنيل منهم، وهو ما كان من العباسيين.

عند النظر في هذه الأسطر الشعرية نجد أنها علاوة على كونها تتناول المعاني التحريضية التي تؤلب قلوب بني العباس على بني أمية، وتذكر صراحة ضرورة قتلهم والخلاص منهم، نجد كذلك الاستعانة بالأساليب النحوية المؤثرة في هذا المتلقي، والقادرة على دفعه للأخذ بالمعنى المرتبط

بهذه الأبيات، فقد ارتكز الشاعر على عدد من مظاهر الأساليب النحوية الانفعالية القادرة على نقل انفعالاته للمتلقى، وذلك مثل التحذير الذي بدأ به هذه الأبيات، ثم أتبع هذا التحذير بالشرط "لو" في البيت الثاني، ويبيّن أنهم ما لانوا - أي الأمويون - إلا بعد أن قُمِعُوا، ثم انتقل للاستفهام التقريري الذي أقر فيه الشاعر عبر هذا الأسلوب الانفعالي تلك المصائب التي جرّعها بنو أمية لآل البيت عبر ألف شهر مضت من قبل، فكان لهذا كله مزيد من التأكيد على ضرورة التنكيل بهم، والانتقام منهم، وهو ما استطاع الشاعر أن يصل إليه عبر هذه القصيدة التي تعد من المؤنّيات و استخدمت الهمزة هنا للتصديق.

كما استخدم الشاعر الشرط غير الجازم في البيت قبل الأخير مستخدماً "إذا" وهي ظرف والدليل على ذلك الإخبار بها مع مباشرتها الفعل، وهي للمستقبل متضمنة معنى الشرط غالباً، لأنها قد تخرج عن الشرطية إلى معاني أخرى فتكون ظرفية بحتة ومن ثم وجب أن يأتي بعدها جملة فعلية⁽⁶⁹⁾ وتعد إذا من أدوات الشرط غير الجازمة، يرى الرضي أنّ "إذا" قد تكون للماضي، نحو قوله تعالى: "حَتَّى إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ"، الكهف 94، وتأتي "إذا" مع جملتها لاستمرار الزمان، نحو قوله: "وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض" البقرة 116، أي أنها عادة مستمرة أما الأصل في استعمال "إذا" أن تكون لزمان من أزمنة المستقبل حسب دلالتها في السياق مختص بوقوع حدث في الأمر مقطوع⁽⁷⁰⁾.

لقد استعان الشاعر بأسلوب الحصر عبر استخدامه لمصطلحي: ليس...إلا في البيت الأول من المقطوعة، وهو أسلوب يفيد القصر أو الحصر أو الاختصاص، ويسمى الاستثناء الناقص أو المُفْرَغ، ويرى إبراهيم أنيس أن هذا الأسلوب ليس من القصر، والغرض منه - برأيه - التوكيد فقط وليس نفي شيء عن شيء وإثباته لغيره، وإنما هو وسيلة من وسائل التلميح والتعريض يهدف فيها المتكلم تأكيد النفي في كلام سابق⁽⁷¹⁾ وهو ما يؤيده الباحثان وقد ورد تأكيداً في البيت الأول أن بني أمية سيعتذرون طمعاً بالصفح والمسامحة وما هذا إلا من الخوف والطمع.

6. مقطوعة لابن مناذر:

تُنسب لابن مناذر⁽⁷²⁾ قطعة شعرية فيها تحريض على الثأر، ودعوة للانتقام، وهي بمثابة أنموذج على شعر المؤنّيات الذي عرفته العرب، إذ يقول⁽⁷³⁾:

إِنْ أَنْتُمْ لَمْ تَثَارُوا لِأَخِيكُمْ	حَتَّى يُبَاءَ بِوَثْرِهِ الْمُتَبَوُّعُ
فَخُذُوا الْمَغَازِلَ بِالْأَكْفِ وَأَيُّقِنُوا	مَا عِشْتُمْ بِمَذَلَّةٍ وَخُضُوعٍ

يحثُّ الشاعر في هذه القطعة الشعرية على الثأر، ويدفع المتلقي للانتقام والخلاص من هذا الذل، وذلك عبر المعاني التحفيزية التحريضية التي استخدمها واستعان بها، فأتى بمعنى "أخذ المغازل"، يقصد أن يتحولوا إلى نساء، فهم ليسوا برجال ما داموا يعيشون بمذلة وخضوع. بنى الشاعر هذه القطعة التحريضية على الأساليب اللغوية التأثيرية الانفعالية القادرة على نقل ذلك الانفعال النفسي الذي يعتلج في نفس الشاعر للمتلقى بصورة متكاملة حتى يصل به إلى مغزاه ومقصده، وذلك أنه ابتدأ الكلام بالشرط، وبيّن فيه أنه إذا لم يأخذوا بالثأر، فسيبقون على ذلهم ومهانتهم، ثم أتى بأسلوب الأمر في الفعلين: خذوا، وأيقنوا، والأمر يفيد الطلب، فكان المتكلم يخاطب من هو أمامه ويطلب منه هذا الفعل⁽⁷⁴⁾، وفي ذلك مزيد من التأثير الانفعالي المرتبط بهذا الأسلوب اللغوي، من هنا استطاع الشاعر أن يحقق هذه المعاني، ويركزها في ذهن المتلقي عبر توثيقها بمجموعة من الأساليب اللغوية والنحوية الانفعالية القادرة على التأثير في هذا المتلقي، ومنحه مزيداً من التحريض حتى صار كأنه يريد أن يثب على قاتل أخيه ويأخذ بثأره.

الخاتمة:

وفي ختام هذه الورقة البحثية لا بد من إيراد مجموعة من النتائج التي تمثل ثمرة هذا الجهد، فقد تناول البحث الحديث عن المؤثبات ودور الأساليب النحوية الانفعالية في تشكيل بنيتها التركيبية، وبيّن كذلك بعض مظاهر نشأتها وتطورها، ثم تعرّض للحديث عن مجموعة من نماذج المؤثبات، لتظهر قيمة هذه الأساليب الانفعالية في بناء القطعة الشعرية ورفدها بقدر أكبر من عناصر التأثير.

انبثق مصطلح المؤثبات من المعنى اللغوي الأصيل الذي يشير إلى فكرة التوثيب أو دفع الشخص للقفز، وتشجيعه على ذلك، فكان الذي ينشد شعر التحريض على الأخذ بالثأر والانتقام يشجع المتلقي للقفز أخذاً بثأره، من هنا جاء مصطلح المؤثبات، أخذاً من الصيغة الصرفية دلالته على اسم الفاعل.

تتسم أشعار المؤثبات بقصرها، فهي في أكثرها مقطوعات شعرية لا قصائد، كما اهتمت بالجانب الدلالي المرتبط بتذكير المتلقي بالانتهاك والظلم الذي وقع من قبل، وتشجيعه على الانتقام، ونعته بأسوأ النعوت إذا لم ينتقم ويرد عن نفسه وأهله الضيم، والتحريض بكل الوسائل على بلوغ هذا الهدف.

ومن المظاهر التركيبية التي اعتنى بها الشعراء في مؤثباتهم إيرادهم للأساليب النحوية الإنشائية، وتركيزهم عليها، ومحاولة توظيفها توظيفاً إفصاحياً انفعالياً في سبيل إقناع المتلقي

وتحفيزه أكثر فأكثر، فإن للأساليب الانفعالية النحوية قدرة على نقل انفعالات الشاعر للمتلقي بصورة قوية تدفعه للبحث عن الانتقام.

نوع الشعراء في أشعار المؤنّبات من الأساليب النحوية الانفعالية، وكان أكثرها وروداً الأمر والنهي والتوكيد، إذ إن القطعة الشعرية جاءت لطلب الانتقام والثأر، ورفع الذل، والنهي عن التخاذل ونسيان الضيم، فهذه المعاني يناسبها الأمر والنهي، ثم جاء أسلوب النداء للخطاب، وأفاد الشعراء كذلك من الاستفهام والشرط والتعجب والتحذير من مآلات الخنوع والتفاعس، والتوكيد لنفي الشكّ عند المتلقي، وقد جاءت هذه الأساليب متداخلة في البيت الواحد في كثير من الأحيان، وغيرها من الأساليب الإفصاحية الانفعالية التي كان لها دور رئيس في مزيد من التحريض على الانتقام وتأجيج نار الرغبة بردّ الضيم في نفوس المتلقين.

الهوامش:

- (1) الفراهيدي، خليل بن أحمد أبو عبد الرحمن: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت/ لبنان، د.ت، ج: 8، ص: 247 – 248، مادة: وثب.
- (2) انظر: ابن فارس، أبو الحسين أحمد: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1399 هـ/ 1979 م، ج: 6، ص: 86، مادة: وثب.
- (3) ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، بيروت/ لبنان، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، ج: 1، ص: 792، مادة: وثب.
- (4) انظر: عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1429 هـ/ 2008 م، ج: 3، ص: 2397.
- (5) انظر: علي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساق، الطبعة الرابعة، 1422 هـ/ 2001 م، ج: 8، ص: 89.
- (6) انظر: البياتي، عادل جاسم: المؤنّبات في الأدب العربي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، العدد: 105، 104، 1980 م، ص: 120 – 121.
- (7) انظر هذا المعنى: الجملاوي، أحمد بن محمد: شذا العرف في فن الصرف، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض/ السعودية، الطبعة الأولى، 1422 هـ، ص: 31.
- (8) انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف، تحقيق إبراهيم مصطفى، القاهرة، مطبعة مصطفى باي الحلبي، 1954 م، ج: 1، ص: 91.
- (9) جساس بن مرة البكري توفي 385 ق.هـ أحد أبطال حرب البسوس اغتال كليباً فكان السبب في نشوب الحرب، انظر ترجمته: البعلبكي، منير رمزي، معجم أعلام المورد، دار العلم للملايين، بيروت، د.ت، ص: 158.
- (10) سترد هذه المقطوعة في المبحث الثاني من هذه الدراسة، الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد: ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، دار المعارف، القاهرة/ مصر، د.ت، ص: 308.

- (11) انظر: سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف: مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الرسالة العالمية، دمشق/ سوريا، الطبعة الأولى، 1434هـ/ 2013م، ج: 2، ص: 558.
- (12) انظر: علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج: 8، ص: 89.
- (13) انظر: الثعالبي: ثمار القلوب، ص: 307 – 308.
- (14) شاعر جاهلي توفي 44 ق.هـ، هجا عمرو بن هند ملك الحيرة فنقم عليه وعلى ابن اخته طرفة ابن العبد، انظر ترجمته: البعلبكي، منير رمزي، معجم أعلام المورد، ص: 417.
- (15) ملك الحيرة في الجاهلية توفي 45 ق.هـ، نسبته إلى أمه هند لتمييزه عن أخيه عمرو ابن أمية، كان جبارا شديدا البأس، والده المنذر بن ماء السماء، انظر ترجمته: البعلبكي، معجم أعلام المورد ص: 290.
- (16) القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب: جمهرة أشعار العرب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر، القاهرة/ مصر، ص: 95.
- (17) أمية ابن أبي الصلت توفي 8 هجري، شاعر عربي مخضرم، ضاع معظم شعره، أكثر في الزهد وحكاية القصص، انظر ترجمته: البعلبكي، منير رمزي، معجم أعلام المورد، ص: 17.
- (18) انظر: علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج: 18، ص: 320 – 321.
- (19) انظر مثل هذه النماذج: العصامي، عبد الملك بن الحسين بن عبد الملك: سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ/ 1998م، ج: 3، ص: 349 – 350.
- (20) انظر: الخليل، عبد القادر مرعي: أساليب الجملة الإفصاحية في النحو العربي، دراسة تطبيقية في ديوان الشابي، مؤسسة رام للطباعة والنشر، الكرك/ الأردن، الطبعة الأولى، 1995م، ص: 75.
- (21) انظر: عيد، محمد: النحو المصنف، مكتبة الشباب، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1971م، ص: 421.
- (22) الثعالبي: ثمار القلوب ص: 308، وانظر أيضا: الميداني، أبو الفضل محمد بن إبراهيم، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دت ج: 1، ص: 374.
- (23) انظر: السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله: شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 2008م، ج: 4، ص: 237.
- (24) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، الطبعة الثالثة، 1988م، 104/3.
- (25) السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1420هـ- 2000م، ج: 4، ص: 165.
- (26) إبراهيم أنيس وآخرون المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، دت، دط ج1 ص79.
- (27) المبرّد (258هـ) أبو العباس محمد بن يزيد، المفتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عظيم، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1415هـ، 1994م 46/2.
- (28) ابن مالك، (672ت)، جمال الدين بن محمد بن عبد الله الطائي الأندلسي، شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي مختون، دار هجر للطباعة ط1، 1410هـ، 1990م، 66/4.
- (29) المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد بيروت لبنان، ط2 1406-1986 ص288.
- (30) المالقي، أحمد بن عبد النور، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ص289-290.
- (31) الأندلسي، أبو حيّان، محمد بن يوسف بن علي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ- 1998م، ج: 4، ص: 1866.
- (32) السامرائي، فاضل، معاني النحو ج: 4، ص76.

- (33) انظر: الشيباني، أبو السعادات المبارك بن محمد: البديع في علم العربية، تحقيق: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 1420هـ، ج: 1، ص: 388.
- (34) سيبويه، الكتاب، ج: 1 ص: 41
- (35) ابن يعيش (ت634هـ)، موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي، شرح المفصل، دار الكتب العلمية بيروت، تحقيق إميل بديع يعقوب ج: 4 ص: 289
- (36) انظر: الجرجاني (ت729)، محمد بن علي بن محمد، الإرشادات والتنبيهات في علم البلاغة، تحقيق: عبد القادر حسين، مكتبة الآداب، 1418هـ، 1997م، ص: 100-116
- (37) ابن يعيش، شرح المفصل ج: 7 ص: 69
- (38) انظر: السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت911)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، 1997 ج: 3 ص: 170
- (39) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن مبارك، دار الفكر، ط5، 1979، ص 387
- (40) عمارة، إسماعيل، أسلوب التوكيد اللغوي في منج وصف في التحليل اللغوي، جامعة اليرموك، ص32-33
- (41) نصر بن سيار توفي 131هـ أمير وشاعر عربي غزا ما وراء النهر وولاه هشام بن عبدالملك على خراسان فقصى على الفتن الداخلية فيها، انظر ترجمته: البعلبكي، منير رمزي، معجم أعلام المورد، ص: 17
- (42) أبو مسلم الخراساني داعية وقائد عباسي لعب دورا في إقامة الدولة العباسي تعاضم دوره حتى تخلص منه الخليفة المنصور، انظر ترجمته: البعلبكي، منير، معجم أعلام المورد، ص: 45
- (43) ابن الأثير الكاتب، أبو الفتح نصر الله بن محمد: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت/لبنان، الطبعة الأولى، 1420هـ، ج: 2، ص: 185، ابن عبدربه، شهاب الدين أحمد بن محمد، (ت328)، العقد الفريد، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1431هـ، ج: 5 ص: 221.
- (44) ابن هشام، مغني اللبيب، ج: 1 ص 307
- (45) ينظر: النجار، محمد عبدالعزيز ضياء السالك إلى أوضح المسالك، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م، 206/1
- (46) الجرجاني، (471هـ)، أبو بكر عبد القاهر بن عبدالرحمن بن محمد، دلائل الإعجاز في علم المعاني في علم المعاني، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1413هـ، 1992، ص 273
- (47) سيبويه، الكتاب ج: 3 ص 63
- (48) انظر: المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص: 288-289
- (49) ينظر: فاضل السامرائي، معاني النحو 59
- (50) سديف بن إسماعيل بن ميمون ت146هـ، شاعر عربي مخضرم شهد العصر الأموي والعصر العباسي الأول، اشتهر بتعصبه لبني هاشم وبهجائه لبني أمية، انظر ترجمته: ابن قتيبة، أبو محمد عبدالله الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، د.ت ج: 2 ص: 749
- (51) سليمان بن هشام بن عبد الملك بن مروان، أمير أموي. ولد ونشأ في دمشق غزا في عهد أبيه هشام أرض الروم. وحج بالناس سنة 113 هـ، ثم سجنه الوليد بن يزيد بعد توليه الخلافة، وظل سجيناً حتى قُتل الوليد، ثم ولّاه الخليفة الجديد يزيد بن الوليد بعض حروب: انظر: القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت/لبنان، الطبعة الخامسة، 1401هـ/1981م، ج: 1، ص: 62.
- (52) القيرواني: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج: 1، ص: 62.

- (53) ابن حمدون، أبو المعالي محمد بن الحسن بن محمد: التذكرة الحمدونية، دار صادر، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ، ج: 4، ص: 199، وانظر: البصري، أبو الحسن علي بن أبي الفرج بن الحسن (ت659هـ)، الحماسة البصرية، تحقيق مختار الدين أحمد، عالم الكتب بيروت، د.ت ج: 1 ص: 92.
- (54) انظر: المبرد، المقتضب، ج: 2، ص: 131.
- (55) سيويه، الكتاب، 149/2
- (56) لم يقف الباحثان على ترجمة له في كتب التراجم والأعلام.
- (57) عبد الله السفاح ابن محمد بن الإمام بن علي السجاد بن عبد الله الحر بن العباس بن عبد المطلب، القرشي الهاشمي، أمير المؤمنين، ولد بالجميمة من أرض الشراة من البلقاء بالشام، ونشأ بها حتى أخذ مروان أخاه إبراهيم الإمام فانتقلوا إلى الكوفة، انظر ترجمته: ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤ هـ)، البدايات والنهاية، تحقيق حسان عبدالمنان، مطبعة بيت الأفكار الدولية، الرياض، ج 10 ص: 54.
- (58) انظر: العصامي: سمط النجوم العوالي، ج: 3، ص: 350.
- (59) ابن رشيقي: العمدة، ج: 1، ص: 62، وانظر: ابن عدي، العقد الفريد، ج: 5 ص: 228.
- (60) ابن عصفور (969ت)، علي بن مؤمن، المقرب، تحقيق أحمد عبد الستار وعبدالله الجبوري، دار إحياء التراث الإسلامي، ص 338.
- (61) انظر: الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، دار المعرفة، بيروت، ط2، 384/1.
- (62) العلوي، يحيى بن علي بن علي بن إبراهيم، الطراز، دار الكتب العلمية، بيروت، 177/2.
- (63) -المرادي (749ت)، بدر الدين حسن بن قاسم، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 258-259.
- (64) ابن هشام، مغني اللبيب، ص: 230.
- (65) الزجاج، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحق، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق عبد الجليل شلي، عالم الكتب، 1408هـ، 164/1.
- (66) المرادي، الجنى الداني، ص: 256.
- (67) ابن حمدون: التذكرة الحمدونية، ج: 4، ص: 199، وانظر: الأصفهاني، أبو الفرج، الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت، د.ت، ج: 4 ص: 495.
- (68) جعل الشاعر هذه الكلمة مسهلة الهمزة كي يستقيم الوزن الشعري.
- (69) السيوطي، جلال الدين (ت911) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418، 1998 م ج: 2 ص: 131.
- (70) انظر: السيوطي، همع الهوامع ج: 2 ص: 135.
- (71) انظر: إبراهيم أنيس، من أسرار العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط6، مصر 1978 م ص: 191.
- (72) هو أبو جعفر محمد بن منذر البريوي، شاعر عباسي، عُرف بأدبه وعلمه، توفي سنة 198هـ، اتصل بالبرامكة، وطرده أهل البصرة بسبب هجاء أهلها، ثم ذهب إلى مكة وتنسك، انظر: الزركلي، خير الدين بن محمود: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت/ لبنان، الطبعة الخامسة عشرة، 2002م، ج: 7، ص: 111.
- (73) المستعصي، محمد بن أيذر: الدر الفريد وبيت القصيد، تحقيق: كامل سليمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1436هـ/ 2015م، ج: 4، ص: 312.
- (74) انظر: ابن يعيش، شرح المفصل، ج: 4، ص: 289.

المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، د.ت، د.ط.
- 2- إبراهيم أنيس، من أسرار العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط6، مصر 1978م.

- 3- ابن الأثير الكاتب، أبو الفتح نصر الله بن محمد: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1420هـ.
- 4- الأصفهاني، أبو الفرج، الأغاني، تحقيق: إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت، د.ت.
- 5- الأندلسي، أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق رجب عثمان محمد ورمضان عبدالنواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418هـ/1998م.
- 6- البصري، أبو الحسن علي بن أبي الفرج بن الحسن (ت659هـ)، الحماسة البصرية، تحقيق مختار الدين أحمد، عالم الكتب بيروت، د.ت.
- 7- البعلبكي، منير رمزي، معجم أعلام المورد، دار العلم للملايين، بيروت، د.ت.
- 8- البياتي، عادل جاسم: المؤنثيات في الأدب العربي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، العدد: 105، 104، 1980م.
- 9- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد: ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، دار المعارف، القاهرة/ مصر، د.ت.
- 10- الجرجاني، (471هـ) .. أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن بن محمد، دلائل الإعجاز في علم المعاني في علم المعاني، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1413هـ.
- 11- الجرجاني(ت729)، محمد بن علي بن محمد، الإرشادات والتنبيهات في علم البلاغة، تحقيق: عبدالقادر حسين، مكتبة الآداب، 1418هـ، 1997م.
- 12- ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف، تحقيق إبراهيم مصطفى، القاهرة، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، 1954م.
- 14- ابن حمدون، أبو المعالي محمد بن الحسن بن محمد: التذكرة الحمدونية، دار صادر، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1417هـ.
- 15- الحمالوي، أحمد بن محمد: شذا العرف في فن الصرف، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشد، الرياض/ السعودية، الطبعة الأولى، 1422هـ.
- 16- الخليل، عبد القادر مرعي: أساليب الجملة الإفصاحية في النحو العربي، دراسة تطبيقية في ديوان الشابي، مؤسسة رام للطباعة والنشر، الكرك/ الأردن، الطبعة الأولى، 1995م.
- 17- الزجاج، أبو القاسم عبدالرحمن بن إسحق، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق عبدالجليل شلي، عالم الكتب.
- 18- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ط2، د.ت.
- 19- الزركلي، خير الدين بن محمود: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت/ لبنان، الطبعة الخامسة عشرة، 2002م.
- 20- السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1420هـ-2000م.
- 21- سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف: مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الرسالة العالمية، دمشق/ سوريا، الطبعة الأولى، 1434هـ/2013م.
- 22- سيوييه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، الطبعة الثالثة، 1988م.
- 23- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله: شرح كتاب سيوييه، تحقيق: أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 2008م.

- 24- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت911)، الإتيقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، 1997.
- 25- السيوطي، جلال الدين (ت911) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418، 1998م
- 26- الشيباني، أبو السعادات المبارك بن محمد: البديع في علم العربية، تحقيق: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 1420هـ.
- 27- ابن عبدبريه، شهاب الدين أحمد بن محمد، (ت328)، العقد الفريد، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1431هـ.
- 28- العصامي، عبد الملك بن الحسين بن عبد الملك: سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ/ 1998م.
- 29- ابن عصفور (ت969)، علي بن مؤمن، المقرب، تحقيق أحمد عبدالستار وعبدالله الجبوري، دار إحياء التراث الإسلامي.
- 30- العلوي، يحيى بن علي بن علي بن إبراهيم، الطراز، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 31- علي، جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقى، الطبعة الرابعة، 1422هـ/ 2001م.
- 32- عمارة، إسماعيل، أسلوب التوكيد اللغوي في منهج وصفي في التحليل اللغوي، منشورات جامعة اليرموك.
- 34- عمر، أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1429هـ/ 2008م.
- 35- عيد، محمد: النحو المصفى، مكتبة الشباب، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1971م.
- 36- ابن فارس، أبو الحسين أحمد: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة/ مصر، الطبعة الأولى، 1399هـ/ 1979م.
- 37- الفراهيدي، الخليل بن أحمد أبو عبد الرحمن: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت/ لبنان، د.ت.
- 38- فرحات، أحمد: قراءة جديدة للشعر النسوي في الجاهلية، الموثبات نموذجاً، أبحاث مؤتمر التراث العربي، قراءة جديدة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، المجلد: 1، 2015م.
- 39- ابن قتيبة، أبو محمد عبدالله الدينوري، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، د.ت.
- 40- القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب: جمهرة أشعار العرب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر، القاهرة/ مصر.
- 41- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت/ لبنان، الطبعة الخامسة، 1401هـ/ 1981م.
- 42- القيسي، نوري حمودي: الأشعار الموثبات في الجاهلية، مجلة أقلام، وزارة الثقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، 1964م.
- 43- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤ هـ)، البداية والنهاية، تحقيق حسان المنان، مطبعة بيت الأفكار الدولية، الرياض، د.ت.
- 44- المالقي، أحمد بن عبدالنور، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

- 45- ابن مالك، (672ت)، جمال الدين بن محمد بن عبدالله الطائي الأندلسي، شرح التسهيل، تحقيق عبدالرحمن السيد ومحمد بدوي مختون، دار هجر للطباعة ط1، 1410هـ.
- 46- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد: المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، دار عالم الكتب، بيروت/ لبنان، د.ت.
- 47- المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد بيروت لبنات، ط2 1406-1986.
- 48- المرادي (749ت)، بدر الدين حسن بن قاسم، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1.
- 49- المستعصبي، محمد بن أيمن: الدر الفريد وبيت القصيد، تحقيق: كامل سليمان الجبوري، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1436هـ/ 2015م.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، بيروت/ لبنان، الطبعة الثالثة، 1414هـ.
- 50- النجار، محمد عبدالعزيز ضياء السالك إلى أوضح المسالك، مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م،
- 51- الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- 52- ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن مبارك، دار الفكر، ط5، 1979.
- 53- ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي: شرح المفصل للزمخشري، تقديم: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، 1422هـ/ 2001م.

الصَّيرُورَةُ وَالتَّحَوُّلُ فِي شِعْرِ إِيْمَانِ عَبْدِ الْهَادِي مُقَارِبَةٌ لُغَوِيَّةٌ دَلَالِيَّةٌ

د. ساطع الذنبيات* د. مراد البياري** د. عبدالله إبراهيم***

تاريخ وصول البحث: 2023/1/13 م تاريخ قبول البحث: 2023/3/15 م

الملخص

تروم هذه الدراسة البحث في جملة الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ عند الشاعرة إيمان عبد الهادي* في ديوانها "فَلْيَكُنْ"، وإبراز هذا التَّحَوُّلِ بِوَصْفِهِ مَلْمَحًا لُغَوِيًّا أُسْلُوبِيًّا يقوم على محاولة التغيير لدى الشاعرة، وتسعى إلى أن تجيب عن سؤالين مهمين، هما: هل تمكنت الشاعرة من أن تُغَيِّرَ؟ وهل حققت رغباتها في محاولات الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ؟ وعليه، فقد ارتأت الدراسة أن تُقَسِّمَ ضَمَنَ محورين؛ أولهما: صيرورة العتبات عند الشاعرة، وثانيهما: أغراض الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ وألفاظهما، يسبقهما مقدِّمة نظريَّة عن المقصود بمصطلح الصَّيرُورَةِ وانتقاله من الفلسفة إلى الأدب، ويتلوها خاتمة توضح نتائج الدراسة. الكلمات المفتاحية: (صيرورة، تحوُّل، عتبة، إيمان، فليكن).

The Process and the Transformation in the Poetry of Eman Abdel Hadi A semantical and linguistical approach

Abstract

This study attempts to research the process and transformation of the sentence in the poetry of the poet Iman Abdel Hadi in her book "Let it be". The study will also highlight this transformation as a stylistic linguistic feature based on the poet's attempt to change and reach. Moreover, the study will attempt to answer an important question, was the poet able to change, and did she achieve her desires in her attempts in the transformation. The study decided that it should be divided into two axes: the first: is the processing of thresholds in her poetry, and the second is the purposes of becoming, transformation, and their expressions, preceded by a theoretical introduction about what is meant by the term "becoming" and its transition from philosophy to literature, and followed by a conclusion that explains the results of the study.

Keywords: Becoming, Eman, Process, Transformation, Threshold, so be it)

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية. *** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية

المقدمة:

إنَّ دراسة النصوص الأدبيَّة ضمن قالبها اللُّغويِّ مجالٌ ذو أهميَّة بالغة؛ فالوسائل اللُّغويَّة المُستخدمة في النصِّ الأدبي تُبيِّن مدى قدرة الكاتب على توظيفها للوصول إلى مرحلة الإبلاغ في النص، ثمَّ إنَّها تكشفُ مدى اتِّساع هذه اللُّغة وانفتاحها على المعاني التي يرمي إليها النصُّ؛ فاللُّغة مُكوِّن أساسيٌّ لأيِّ نصٍّ مكتوب أو مقروء، وهي الأسُّ الذي يَخْتَبِرُ براعة الكاتب في أدائه اللُّغويِّ، وهي التي بها نتوصَّلُ إلى قصديَّة الخطاب في النصِّ؛ إذ إنَّ "العلاقة بين اللُّغة والقصد تُشكِّلُ ركنًا أساسيًا في كلِّ كتابة، فتتحوَّلُ اللُّغة من أداة لتوفير الأجوبة المُقنعة والممتعة إلى أسئلة غير منتجة أو غير قابلة للأجوبة، وفي هذه الوضعيَّة تُيسِّرُ للشاعر أن يعبث بالعلاقات اللُّغويَّة" (1)

وعليه، فتسعى هذه الدراسة إلى البحث عن تشكُّلات اللُّغة عند الشاعرة إيمان عبد الهادي في ديوانها "فَلْيُكُنْ" ضمن ملمح أسلوبِي واحد تأتَّى في سياق قراءة ديوانها، وظهر لديها كملحٍ لغويٍّ، وقد اصطَلَحنا على تسميته بـ "الصَّيرُورَةُ وَالتَّحَوُّلُ"؛ فقراءة قصائدها على نحوٍ عميق تكشفُ مدى تمحور هذا الملمح في قصائدها الطويلة في ديوانها "فَلْيُكُنْ"؛ فقد بدا جليًّا أنَّ الشاعرة جاءت على عدد من الانفعالات الداعية للوصول إلى مبتغائها من الحُبِّ أو الخلاص أو الديمومة أو اللقاء أو...، مستخدمةً لذلك جملةً من الألفاظ والأساليب اللُّغويَّة دلَّت على الصَّيرُورَةُ وَالتَّحَوُّلُ من حال إلى حال.

ولا نعي بالصَّيرُورَةُ هنا تلك التي تعتمد على أفعال الصَّيرُورَةُ في العربيَّة، من مثل: صار، وأصبح، وَتَحَوَّلَ وغيرها من الأفعال الدالَّة على التَّحَوُّلِ حَسَبُ، وإنَّما جملة الألفاظ الدالَّة على التَّحَوُّلات في خطاب الشاعرة، ورغبتها في الانتقال أو الوصول بدءًا من العنوان وصولًا إلى آخر قصيدة في الديوان.

بناءً على ما سَلَف، تبين أنَّ الشاعرة كانت في معظم محاولاتها للصَّيرُورَةُ أو التَّحَوُّلُ تبدأ قصيدتها برغبة أو دعوة إلى شيء ما، غير أنَّها في جُلِّ قصائدها وبوحها الشَّعري ورغبتها في الوصول والصَّيرُورَةُ ما زالت تبحثُ عن الخلاص أو الوصول، وكأنَّ جملة الصَّيرُورَةُ عندها جاءت مفارقةً لما تسعى إليه؛ فغالبًا ما تُصاب بخيبة الأمل. وهذه إشكالية تستحق الوقوف عندها لتتجلى لنا مقاصد الشاعرة في ديوانها، فلا شك أنَّ ربط الجانب اللُّغوي بالجاني الدلالي من الإشكاليات التي تُعد مدخلًا مهمًّا للدراسة عند الباحثين.

وعليه، فستقفُ هذه الدراسةُ عند أسلوبها اللُّغَوِيِّ الْمُتَمَثِّلِ فِي بروز هذا الملمح في ديوانها، موضِّحةً أبرزَ أغراض الصَّيرُورَةِ في شعرها، مُبيِّنةً الأساليب اللُّغَوِيَّةَ والجمل المُستخدمة التي تمحورَ حولها هذا الغرض.

وفي تتبعنا لما كُتِبَ عن الشاعرة لم نعثر إلا على بعض المقالات المنشورة في الصحف والمواقع الإلكترونية منها: "فَلْيُكُنْ" لإيمان عبد الهادي ثنائية العتمة والضوء" لدلال العنبتاوي أشارت فيه إلى شيء من دلالة العنوان، والخطاب الصوفي عند الشاعرة. ومقال آخر بعنوان: فليكن ما يكون لماجد حرب، أشار فيه إلى جمالية التأويل والرمز عند الشاعرة في بعض قصائدها. ومقال آخر بعنوان: قراءة في قصيدة "حرج إضافي" لصابر عبيد. ولم نجد منهم مَنْ عَرَضَ لمثل هذه الفكرة أو الإشكالية، وإن وجدنا ما يخدم دراستنا فقد أشرنا إليه في توثيق الدراسة.

وقد رأينا أن تتبع الدراسة المنهج التحليلي اللغوي الذي يبين لنا مقصدها وهدفها. ولا بُدَّ للدراسة قبل ولوجها إلى الجانب التطبيقي من أن تُوطَّرَ لمصطلح "الصَّيرُورَةُ" لُغَوِيًّا واصطلاحًا، كما ينبغي لها الوقوف على انسحاب هذا المصطلح من جهة الفلسفة إلى جهة اللغة والدراسات الأدبية.

مصطلح "الصَّيرُورَةُ": المفهوم والإشكالية:

الصَّيرُورَةُ لُغَةً:

"صار يصير وصيرورة، ويُقال: أنا على صيرٍ أمرٍ؛ أي إشراف من قضائه"⁽²⁾، "يُقال للرجل ما صنعت في حاجتك فيقول: أنا على صيرٍ من قضائها"⁽³⁾. و"صيرته أنا؛ أي جعلته"⁽⁴⁾

الصَّيرُورَةُ اصطلاحًا:

لعلَّ أبرز ما يواجهنا في تأطير هذا المصطلح ضمن الدراسات اللُّغَوِيَّة والأدبية أنَّه مفهومٌ يدورُ في الأصل في فلك الفلسفة، وربما كان هَؤُسُ النقاد المُحدثين في تحليل الخطاب هو الذي جعلهم يسحبونه إلى دائرة اللغة والأدب، أضف إلى ذلك أنَّ انغماس بعضهم في الفنون الأخرى واطلاعهم المكثف عليها أدَّى بهم إلى أن يكون لهذا المصطلح دورٌ في تحليل الخطاب اللُّغَوِيِّ للنصوص الأدبية.

وتشيرُ كلمة "الصَّيرُورَةُ" في المعاجم الفلسفية إلى أنَّها "صراعٌ بين الأضداد ليحلَّ بعضها محلَّ بعض"⁽⁵⁾، وتفيد معنى التقدُّم والتَّحوُّلَ معًا، وهو ما يطابق "الديالكتيك"؛ فهي تقدُّمٌ وتغيُّرٌ، وهي تراكمٌ كميٌّ وتغيُّرٌ نوعي⁽⁶⁾. وعليه، "فكرةُ هذا المصطلح فكرةٌ فلسفيةٌ؛ إذ يُعَبَّرُ عنها بـ "أنطولوجيا التغير والتَّحوُّل"، وهي فلسفةٌ تُحدِّدُ الواقع الميتافيزيقي بناءً على عملية التغير، وتنظرُ فلسفةُ

الصَّيرُورَةُ إِلَى التَّغْيِيرِ يَوْصِفُهُ حَجَرُ الزَّاوِيَةِ بِالنَّسْبَةِ إِلَى الْوَاقِعِ، وَحَجَرُ الزَّاوِيَةِ فِي التَّفَكِيرِ فِي أَنْ تَصِيرَ أَوْ تَتَغَيَّرَ⁽⁷⁾، وَهِيَ انْتِقَالُ الشَّيْءِ مِنْ حَالَةٍ إِلَى أُخْرَى أَوْ مِنْ زَمَانٍ إِلَى آخَرٍ، وَالشَّيْءُ الْمُتَّصِفُ بِالصَّيرُورَةِ نَقِيضُ الشَّيْءِ الْمُتَّصِفِ بِالثَّبَاتِ وَالسَّكُونِ⁽⁸⁾.

إِنَّ جَوْهَرَ الصَّيرُورَةِ -كَمَا جَاءَ فِي تَعْرِيفَاتِ الْفَلَسَفَةِ- هُوَ "التَّغْيِيرُ وَالتَّحَوُّلُ" مِنْ حَالَةٍ إِلَى أُخْرَى، وَلَقَدْ أَدَّى شِيوعُ هَذَا الْمَعْنَى فِي ذَهْنِ النُّقَادِ إِلَى سَحْبِهِ عَلَى الْجَانِبِ النَّقْدِيِّ وَإِدْرَاجِهِ ضَمَنَ الْأَسَالِيبِ الَّتِي يُدْرَسُ مِنْ خِلَالِهَا الْخَطَابُ اللَّغَوِيُّ وَالنَّصُّ الْأَدَبِيُّ، فَكَمْ مِنْ كَاتِبٍ يَبْوَحُ فِي نَصُوبِهِ بَرِغْبَةً مَا أَوْ عَلُوًّا يَسْعَى إِلَيْهِ، وَهُوَ إِذْ ذَلِكَ قَدْ يَصِلُ أَوْ لَا يَصِلُ، وَلَمَّا كَانَتْ هَذِهِ الْمَحَاوَلَاتُ تَمَثَّلُ الْانْتِقَالَ فِيهِ إِذْنُ تَدَوَّرُ فِي فَلَكَ الصَّيرُورَةِ. وَعَلَيْهِ، فَإِنَّ دَرَاةَ النَّصِّ الْأَدَبِيِّ مِنْ هَذَا الْجَانِبِ تُعَدُّ مَنَاطِقًا غَنِيًّا لِلتَّحْقِيقِ عَنْ قَصْدِ الْخَطَابِ فِي النَّصِّ؛ لِذَا يَرَى بَعْضُهُمْ أَنَّ الْعِلَاقَةَ بَيْنَ بَنَى الْوُجُودِ وَبَنَى اللُّغَةِ عِلَاقَةٌ تَحْوِيلٌ؛ ذَلِكَ أَنَّ "بَنِيَّةَ التَّحْوِيلِ تَتِيحُ وَجُودَ قَوَّتَيْنِ مُتَعَارِضَتَيْنِ تَضْطَرُّ كُلُّ مَنَهُمَا نَتِيجَةً تَصَادِمِ الْقَوَى إِلَى تَحْوِيلِ وَجْهَتَيْهَا"⁽⁹⁾،

وَمِنْ جَانِبٍ آخَرَ يَرَى بَعْضُ الدَّارِسِينَ أَنَّ مَفْهُومَ الْحَدَاثَةِ الشَّعْرِيَّةِ هُوَ أَنَّ "تَحْوِيلَ هَذِهِ الْحَدَاثَةِ إِلَى حَالَةٍ مِنَ التَّجَاوُزِ الْمُسْتَمَرِّ تَغْدُو بِمُوجِبِهِ كُلَّ لَحْظَةٍ تَارِيخِيَّةٍ نَفِيًّا لِلْحِظَّةِ سَابِقَةٍ، فَالْصَّيرُورَةُ تُشَكِّلُ أَحَدَ الْأَسَاسِ الْفِكْرِيَّةِ الَّتِي تُسْتَنْدُ إِلَيْهَا الْحَدَاثَةُ، وَتَغْدُو أَهَمَّ الرُّكَائِزِ الْفِكْرِيَّةِ الَّتِي تُقَوِّمُ عَلَيْهَا نَظْرَةَ بَعْضِ الشُّعْرَاءِ لِلْوُجُودِ"⁽¹⁰⁾.

وَمِنْهُمْ مَنْ يَرَى أَنَّ "الْبَلَاغَةَ هِيَ الصَّيرُورَةُ اللَّغَوِيَّةُ فِي مَوْضُوعِ الشَّعْرِيَّةِ، وَهَكَذَا يَجِبُ الْإِعْتِقَادُ أَنَّ اللُّغَةَ لَا تَفْرُضُ بِالضَّرُورَةِ رُؤْيًى مِنْ خَارِجِ سِمَاتِهَا إِلَّا نَادِرًا وَفِي نِطَاقِ ضَيْقٍ جَدًّا، وَاسْتِقْرَارُ أَيِّ نَصٍّ شَعْرِيٍّ يَتَطَلَّبُ عَلَى الْأَقْلَى خَرْقًا فِي جِدَارِ الْقَاعِدَةِ السَّابِقَةِ لِلخُرُوجِ مِنْ قُمْقُمِهَا اللَّغَوِيِّ، وَمِنْ وَحْدَانِيَّةِ مَوْضُوعِهَا لِإِسْقَاطِهَا خَارِجَ الْمَعَادِلَةِ بُغْيَةً الْحِفَافِ عَلَى قِيَمَتِهَا الْجَمَالِيَّةِ وَمَحْتَوَاهَا الْأَدَبِي"⁽¹¹⁾.

وَتَذَكَّرُ أَمِينَةُ عَصْفُورٍ فِي هَذَا الصَّدَدِ: "أَنَّ الشَّاعِرَ الْمُبْدِعَ لَا يَكْتُبُ عَنْ شَيْءٍ وَإِنَّمَا يَكْتُبُ الشَّيْءَ، وَإِذَا كَانَتْ الْأَشْيَاءُ فِي تَشَكُّلٍ مُسْتَمَرٍّ وَصَّيرُورَةٍ دَائِمَةٍ فَإِنَّ الشَّعْرَ حَرَكَةٌ تَتَجَدَّدُ بِاسْتِمْرَارٍ"⁽¹²⁾، "وَالشَّعْرُ لَا يَتَطَابَقُ إِلَّا مَعَ الْأَفْكَارِ الْيَقِظَةِ الشَّغُوفَةِ بِالْمُجْهُولِ وَالْمُنْفَتِحَةِ أَسَاسًا عَلَى الصَّيرُورَةِ؛ فَلَيْسَ هُنَاكَ مِنْ شَعْرٍ إِلَّا مِنْ حَيْثُ يَكُونُ ثَمَّةُ خَلْقٍ وَإِبْدَاعٍ"⁽¹³⁾. وَعَلَيْهِ، فَلَمْ تَعُدْ عِلَاقَةُ الشَّعْرِ بِالْإِنْسَانِ عِلَاقَةً مِنْكَمِشَةٍ يَحْكُمُهَا قَيْدُ يُسَعَّى الْقَانُونُ وَيَعْنِي انْصِهَارُهُ ضَمَنَ رُؤْيٍ وَمَفَاهِيمٍ فَرْدِيَّةٍ، فَلَا شَعْرَ يَخْضَعُ لِقَنَاعَةِ الثَّابِتِ الَّذِي يُمْلِي عَلَى الْكَاتِبِ قَوَانِينَهُ⁽¹⁴⁾.

ويظهر جلياً أنَّ ما قدَّمته الدراسة عن الصَّيرُورَةِ يدورُ في فلك التَّحَوُّلِ في الأداء الشِّعريِّ بصورة عامَّة، وعليه، فإنَّ محاولة الدراسة تقومُ على فكرة الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ، ولا نعني بذلك التَّحَوُّلَ الحاصل في مستوى المحاولة الشِّعرية عند الشاعرة، بل إنَّنا نحاولُ أن ندرس التَّحَوُّلاتِ في خطاب الشاعرة من الرغبة المنشودة لديها إلى ما حصل فعلاً، بمعنى أنَّنا سننظرُ في محاولات الشاعرة محاولين الكشف عن مدى توافق دعواتها مع الغاية المرجوة عندها، بمعنى: هل كان ما تريد، وهل تحقَّقت دعوتها في عتبة العنوان "فَلْيَكُنْ" أم لا، معتمدين في كلِّ ذلك على جملة ألفاظها الدالة على فعل الصَّيرُورَةِ

الصَّيرُورَةُ وَالتَّحَوُّلُ فِي دِيوان "فَلْيَكُنْ":

أولاً: صيرورة العتبات:

- صيرورة العنوان:

"العنوان علامة لغوية تلو النص لتسمه وتحدده وتغري قارئه بالوقوف عليه، فلولا العناوين لظلَّ كثيرٌ من الكتب مُكَدَّساً في أرفف المكاتب، وكم من كتاب كان عنوانه سبباً في ذيوعه وانتشاره، وكم من كتاب كان عنوانه وبالأعلى عليه وعلى صاحبه⁽¹⁵⁾. وعليه، "فالعنوان من أوضح العلاقات-المفاتيح- المانحة للنص مقررته واستيعابه"⁽¹⁶⁾

يتَّضح من هنا "أنَّ عتبة العنوان أصبحت ذات تأثير كبير وباتت لها أهمية في بناء النص؛ إذ تتمحور حولها مجموعة من الوظائف القصديَّة والتأثيرية والتفكيكية والإحالية والشعرية"⁽¹⁷⁾، "فالعنوان إذن مقطع لغوي يمكن النظر إليه من زاويتي السياق وخارجه، فالعنوان السياقي يكون وحدة مع العمل على المستوى السيميائي ويملك وظيفة مرادفة للتأويل عامة"⁽¹⁸⁾؛ وبذا فإنَّ العنوان يُنْشِئُ عن استقطاب القارئ للدخول إلى محتوى النص، فيُدرِكُ بعد ولوجه فيه نجاح الكاتب أو إخفاقه في اختيار هذه العتبة، والمدى الذي تحقَّق من جعله عنوانه مدخلاً موازياً لنصه.

وبالنظر في عنوان ديوان "إيمان عبد الهادي" نجد أنَّ الشاعرة قد عنونته بجملة لغوية "فَلْيَكُنْ" دالة على حالة شعورية عندها تُعلي من أفق القارئ للولوج إلى متن الديوان، ثُمَّ لَيْسَ أَلْ: هل جاءت جملة العنوان "فَلْيَكُنْ" الدالة على الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ متطابقة مع محتوى النصوص لدى الشاعرة؟ وَيُحَفِّزُهُ مِنْ ثُمَّ على البحث عن محتوى هذه الجملة في نصوصها، لَيْسَ أَلْ: هل كان؟ أم هل سيكون؟ وهل وصلت الشاعرة إلى رغبها المعلنة في هذا العنوان؟ وهذه الأسئلة كلها تُشكِّلُ دافعاً قوياً للبدء في قراءة الشاعرة.

إنَّ صيغة فعل المضارع المتَّصِل بلام الأمر والفاء، "التي يُطلَبُ بها حصولُ الفاعل الغائب، صيغةٌ بمنزلة فعل الأمر"⁽¹⁹⁾، ومنه قوله تعالى: "فَلَيْسَ تَجِيئُوْا لِي وَلِيُؤْمِنُوا بِي"⁽²⁰⁾، وهي صيغةٌ توجي برغبة جامحة عند الشاعرة إلى شيء يراودها وتسعى إليه ويحثُّها على التغيُّر والتَّحوُّل؛ إذ لم تكتفِ الشاعرة بالفعل المضارع المتَّصِل بلام الأمر، بل أدخلت عليه حرف الفاء، "الذي يدلُّ على الترتيب بدون مُهْلَة"⁽²¹⁾. ولعلَّ استخدام الشاعرة هذه الصيغة اللُّغويَّة لم يكن محضَ صدفة، بل جاء للكشف عن حالة شعوريَّة لديها؛ فقد تَشَكَّلَت لدى القارئ فكرة أنَّها ترفضُ الحاضرَ ولديها رغبةٌ في ماضٍ ربَّما كان أبهى وأجمل، أو أنَّها تأملُ في مستقبل يكون ملاذًا لها وتحوُّلاً لما هو أفضل.

فاختيار الفعل المضارع المجزوم الدالِّ على الأمر يوجي بخطاب مفتوح يُنبئ عن تعدُّدٍ في الرغبات؛ ممَّا يُشكِّلُ لدى القارئ فكرةً قائمةً على وجود رغبات عديدة عند الشاعرة؛ إذ يمكن أن تنفتح هذه الصيغة على متتالية من الدعوات التي قد تتمثَّلُ في الآتي:

فَلْيَكُنْ	←	الفضاءُ أوسعُ "فَأَيُّ فضاءٍ تَوَلَّى، وَأَيُّ فضاءٍ تجلَّى، وَأَيُّ فضاءٍ تَنَشَّكُ..."
فَلْيَكُنْ	←	اليقينُ جليًّا "يا نورُ أظلمَ بي اليقينُ"
فَلْيَكُنْ	←	الحبيبُ هو المُخْلِصُ "حينَ تُصيرُ أنتَ سَماوَةَ الإيقاعِ، في جُنْحِي، لَنَ أَحتَاجُ قَسِّي"
فَلْيَكُنْ	←	الصبحُ مشرقًا "سيكونُ صُبحٌ آخرُ"

وغيرها الكثيرُ من الرغبات التي تَكشَّفت لدى الشاعرة على نحوٍ واضح. ويبقى السؤال: هل استطاعت الشاعرة الوصول أم لا؟

إنَّ قراءة واعية لقصائد الديوان تُبيِّنُ أنَّ هذه الرغبات لدى الشاعرة في جلِّ قصائدها لم تتجاوز حدَّ البوح، ولعلَّ هذا ما ستوضِّحُه الدراسة لاحقًا.

من جهة أخرى، جاء العنوان باللون الأحمر دلالةً على الاستنفار، وهو مبنيٌّ من ثلاث كلمات في هيئة كلمة واحدة متماسكة، وقد خلا من أيِّ علامة ترقيم يمكن أن تُوجه الفهم فيه، من مثل علامة التعجب، أو النقطة، أو الحذف؛ فكل علامة ترقيم تمنح العنوان توجيهاً، غير أنَّ الأمر تُركَ ههنا لأفُق توقُّع القارئ.

ولعلَّ اختيَارَ الخط الكوفي بلونه الأحمر الغامق ملمحٌ أسلوبِي يدلُّ على الجذب والانتباه؛ إذ ابتعدت الكاتبة عن الخطوط المزخرفة، وجاء العنوان بخط صامت يشيرُ إلى بوح يتجلَّى عند قراءة الديوان، "فالخط يُعدُّ أداة من أدوات التعبير، دون إغفال دوره الغرائبي الذي يجذب القارئ ويحفِّزه"⁽²²⁾.

- صيرورة الغلاف:

لغلاف المدونة الأدبية والصورة المرفقة معه أهمية بالغة في تلقي العمل والانجذاب إليه؛ إذ "يُعَدُّ الغلافُ من العتبات التي تصافح بصّر المتلقي، وأول ما ينتبه إليه؛ لآتِه واجهة إشهارية وجسر للتواصل بين القارئ وما يتضمّنه النص" (23)، وتَتَأَتَّى أهمية الغلاف من "حملة الصورة الكلية عن المضمون؛ فهو - باختصار - يحوي المضمون نصًّا صريحًا ونصًّا غائبًا" (24). وعليه، "فصورة الغلاف إذن نصٌّ له دلالات وإيحاءات تسهم في تأويل النص وإعطائه أبعادًا دلالية؛ فكلُّ صورة غلاف تُعَدُّ مفتاحًا لذلك العمل" (25)، ولأهمية هذه العتبة فقد ازداد اهتمام الناشرين والكتاب بها؛ إذ "من خلال انفعال المتلقي معها تتشكّل بذورُ بينة وبين النص، وهي علاقة تحكّمها حالة المتلقي النفسية ومستواه الثقافي ونوعية تعليمه وبيئته ونشأته" (26).

وبالنظر إلى غلاف ديوان "فَلْيَكُنْ" نجده يوجي إلى حالة شعورية غاضبة لدى الشاعرة؛ فقد جسدت الصورة التي صَدَرَتْ بها الكاتبة أو الناشر الغلافَ كلَّ ملامح التغيير؛ فقد تشكّلت من دوامة ماء هائجة في وسط البحر، تَوَزَّعت ألوانها بين الأحمر والأصفر الغامق والأزرق المائل إلى اللون الكحلي.

إنَّ أَوَّلَ ما يتشكّل لدى الناظر إلى غلاف الديوان والصورة التي أرفقت به وَعُلِّقت عليه هو ذلك الفرع المخيف، وهذا لم يكن إلا ليكشف لدى الشاعرة عن رفض واضح لكلِّ الثوابت غير المنطقية، فدوران هذه الدوامة يوجي بتبدّل الأفكار واختلاطها واضطرابها، وهذا ما ستنبئ عنه قراءة الديوان لاحقًا. ولعلّ المدقّق في الصورة يجد إعصارًا وصفرة جرداء وحالة مرعبة من الفوضى، وكأنّ الشاعرة تشير بها إلى رغبتها العالية في التغيير، تمامًا كما تغبّر هذه الدوامة حركة الماء وتؤثّر في استقراره. ينضاف إلى ذلك أنّ الألوان المختارة توجي بالتشاؤم وخيبة الأمل؛ لما يحمله اللون الأصفر الباهت من دلالات الكآبة والجفاف إذ شكّل فضولًا لدى القارئ فجذبته إلى معرفة محتوى الديوان، والكشف عن أبعاد هذه الصورة المرفقة بالغلاف.

إنّ هذا التشكّل الذي جاء به الغلاف يوجي بدعوات واضحة لدى الشاعرة في رغبتها في التغيير والصيرورة إلى شيء تسعى إليه، كما سيَتَضَحُّ لاحقًا في أثناء دراسة الديوان.



- عتبة التصدير: الصَّيرورة إلى العشق المنشود:

"التصدير في الأعمال الأدبية ذو قيمة تداولية؛ إذ تُعدُّ التصديراتُ عتبةً استباقيةً دلاليةً للهوية النصّ الذي تنصدره، فهي ابتدائية دعوية للنص" (27)، "وهي عتبةٌ وُسطى -رابطة- بين منطقة المؤلف ومنطقة النصّ من أجل تهيئة الموقف للانتقال والعبور إلى منطقة القارئ؛ إذ يستعير الكاتب مقولةً ما أو بيت شعر أو فكرة لفيلسوف كي يسترشد بها فكرياً ودلالياً ويُصير بها خطابهُ الأدبي" (28). وعليه، فإنّ التصدير يبدو "كالرقبة التي تربط الرأس بسائر جسد النص - المتن" (29)، "وهو يُعدُّ نصّاً موازياً يضعهُ المؤلفُ (المُصدِّر) بمقصديّة تامّة ليتّم توجيههُ إلى القارئ (المُصدَّر له) لأغراض عدّة، منها الإثارة والاستمالة إلى النص البؤري" (30).

وفي ديوان "فليكن" اتخذت الشاعرة من جملة ابن عربي "مَنْ أَحَبَّكَ مِنْ حَيْثُ أَنْتَ فَقَدْ أَحَبَّكَ" عتبةً تصديريةً ومدخلاً لديوانها، وهي "عبارة تنمُّ عن شفافية مطلقة لدى الشاعرة تؤكد لديها فعل الحبّ غير المشروط لا بالزمان ولا المكان" (31)، وهذا يكشف عن مدى رغبتها في ما يجب أن يتغيّر؛ فقد جاءت جملة الشرط مدخلاً مهمّاً يشير إلى ضرورة التغير والتَّحوُّل المأمول؛ إذ علّقت الشاعرة ديمومة الحبّ بكيفية كون الحبيب وجعلتها منوطاً بها، ولم تحدّد شرطاً معيّناً للحبّ كالجمال أو الغنى أو الوفاء أو...، وإنّما جعلت حدّه بكونك "أنت"، وأن يكون المُحبُّ لك لأنك "أنت".

جاءت متواليّة الشرط في الجملة التصديرية على نحوٍ يوحي برغبة الشاعرة الجامحة في صيرورة الحبّ إلى ذلك الحبّ المبني على فكرة الحبّ فقط، وربّما في ذلك دعوة إلى التغير ورفض

الحُبِّ المقترن بشرط ما. وهذا يتفق مع لغة التصوُّف لدى الشاعرة⁽³²⁾ تلك اللغة "التي تحملُ في جَماليتها المميّزة لها وحدةً فنيّةً وَمِنْ ثَمَّ شُعُورِيّةً فكريّةً ترتفعُ بالمشاعر؛ فهي تعبُرُ عن تجربةٍ عرفانيّةٍ فريدة تكشفُ الدّلالة عن وعي مُرهَفٍ وَحِسٍّ وثَّابٍ قائم على القصديّة".⁽³³⁾

ويمكن أن نوضّح متواليّة الشرط هذه بالآتي:

أداة الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط	الصَّيرُورَةُ المنشودة
مَنْ	"أَحَبُّكَ" غير مقترن بشرط أو حَدٍ "من حيثُ أنت"	قد أَحَبُّكَ	العشقُ الصوفي

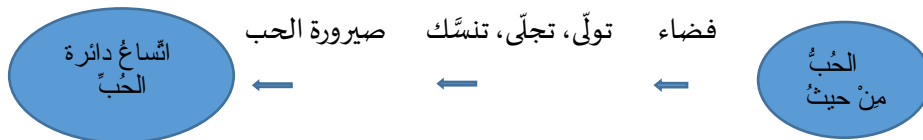
ثانيًا: أغراض الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ في الديوان وألفاظها:

-الصَّيرُورَةُ والتَّحَوُّلُ إلى الاتِّساع في الحُبِّ:

لجأت الشاعرة في قصديتها "مَنْ حَيْثُ أَنْتَ" إلى استخدام الألفاظ الدالّة على الاتِّساع والأمل "فضاء" "تولّى" "تجلّى" "تنسّك" في صورة الاستفهام المبني على الأداة "أي"؛ إشارةً منها إلى نتيجة الحُبِّ الذي تأملهُ الذي يتأتّى من غير قيد أو شرط أو زمن، تقول:

"أَحَبُّكَ مَنْ حَيْثُ أَنْتَ وَمَنْ حَيْثُ أَنْتَ وَمَنْ حَيْثُ وَحَدِّكَ، فَأَيُّ فضاءٍ تولّى، وَأَيُّ فضاءٍ تجلّى، وَأَيُّ فضاءٍ تنسّك".⁽³⁴⁾

إنَّ استخدام الشاعرة لفظة "أي" المضافة إلى لفظة "فضاء" إنّما يشيرُ إلى الاتِّساع في المشاعر والرغبة في الوصول الروحي مع المحبوب؛ إذ دلّت كلمة "فضاء"، التي تعني "مَا اسْتَوَى مِنْ الْأَرْضِ وَاتَّسَعَ، وَمَكَانٌ فَاضٍ وَمُقْضٍ؛ أَي: وَاسِعٌ"⁽³⁵⁾، على رغبتها في الاتِّساع في مشاعر الحُبِّ، كذلك فإنَّ اقترانَ لفظة "فضاء" بالأفعال الماضية "تولّى، تجلّى، تنسّك" إشارةً إلى القُرب والوضوح، فالفعلان "تولّى، تنسّك" يُشيران "إلى الدُّنُوِّ والاقتراب"⁽³⁶⁾، والفعل "تجلّى" يعني الوضوح "تجلّى الشيءُ بمعنى انكشف"⁽³⁷⁾. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ المجيء بهذه الأفعال بصيغة الماضي دلالةً على مدى رغبة الشاعرة في تحوُّل الحُبِّ؛ فقد جزمّت أنّ الأمر قد حصل باستخدامها صيغة الماضي؛ ممّا يضعنا أمام لفظة مقصودة في خطابها؛ إذ لم تلجأ إلى المضارع "سيتولّى، سيتجلّى، سيتنسّك" الدالّ على المستقبل المنشود، بل قدّمت نتيجة قوليّة بصيغة الماضي وكأنَّ الأمر قائم لا محالة؛ لِتَتَشَكَّلَ عندها متواليّة ألفاظ الاتِّساع في العشق كالآتي.



- الصَّيرُورَةُ وَالتَّحَوُّلُ إِلَى الْإِنْتِفَاءِ وَالضَّعْفِ وَالْإِنْكَسَارِ:

في قصيدة "حَرْجٌ إِضَافِيٌّ" نلاحظ أنَّ الشاعرة صَدَّرَتْهَا بلفظتين لهما دلالة الضيق؛ إذ لم تكتفِ بعنونها بلفظ "حرج" الدالِّ على الضيق، "فَالْحَرْجُ: الضَّيْقُ، وَمَكَانٌ حَرْجٌ وَحَرِيحٌ: ضَيْقٌ" (38)، وإنَّما وصفت هذا الحَرْجَ بلفظ "إضافيٍّ"؛ "كي تصطدم فكرة البوح باللهب المخنوق في الحنجرة وتتعلَّقُ العنونة على رأس المتن الشعري إشهارًا لافتًا لخوض تجربة شعريَّة في تأنيث الحُبِّ وترويضه" (39)، وهذا يشيرُ إلى كثافة الضيق عند الشاعرة ورغبتها في التحرُّر منه؛ لذلك نجدُها تبدأ النصَّ بمناجاة الله -عزَّ وجلَّ- باستخدام أسلوب الدعاء بحرف النداء "يا"؛ إذ لم تُعدِّ قادرةً على استخدام الكلمات "يا غوثُ يا الله؛ بي حَرْجٌ مِنَ الْكَلِمَاتِ" (40)، "لينفتح حرفُ النداء "يا" على أفقٍ محدود بلا جواب، وكأنَّه صرخةٌ ذاتيَّة تتعلَّقُ بإيقاع المجهول، فثمَّةُ الشاعرةِ المناديَّة وثمَّةُ المُنادي المقصودُ غوث-الله بكلِّ ما ينطوي عليه النداء من طلب الإغاثة حين يكون المصابُّ جَلًّا" (41).

إنَّ هذا الحَرْجَ -الضيق- ينقلنا إلى تحوُّلٍ واضحٍ في مشاعرها؛ فالكلماتُ ستخونُ قلبها، واليقينُ أظلمَ بها "أَعْلَمُ أَنَّهَا سَتَخُونُ قَلْبِي، يَا نَوْرُ أَظْلَمَ بِي الْيَقِينُ" (42)، لتأتي بعد ذلك بصيحةٍ تشيرُ إلى الرغبة الواضحة في التَّحَوُّل "أَرِيدُ شَكًّا؛ مِثْلَ طَائِرَةٍ مِنَ الْوَرَقِ الشَّحِيحِ، تَطِيرُ فَوْقَ سُطُوحِ جُبِّي" (43)، غيرَ أنَّ دعوتها ورغبتها في هذا التَّحَوُّل لا تتحقَّق، لتتشكَّلَ عندها حينئذٍ خيبة، فتبدأ بالشكوى إلى الله -عزَّ وجلَّ- باستخدام الألفاظ الدالَّة على الهوان والانكسار "انتفيت، أهشَّ" "يَا مَالِكَ الْمُلْكِ انتفيتُ مِنَ الْبِلَادِ، وَلَسْتُ أَعْلَمُ لِي مَكَانًا غَيْرَ بِابِكَ، أَتَقِي الْعَتَبَاتِ بِالزَّرِّ الْيَسِيرِ مِنَ الْوُقُوفِ، أَهشَّ بِالصَّبْرِ الْجَمِيلِ عَلَى تَرَاتِيلِي وَحْيِي" (44).

دلَّت لفظةُ "انتفيت" على البُعد والحرمان والاعتراب والتمزُّق، فانتهى تعني "ابتعد، يُقال نَفَاهُ فَانْتَفَى، وانتفى الرجلُ ابتعدَ عَنْ وَطَنِهِ مطرودًا، وَيُقَالُ انْتَفَى شَعْرُهُ تَسَاقَطَ، وانتفى الشَّجَرُ مِنَ الْوَادِي انْقَطَعَ أَوْ انْعَدَمَ، وَمِنْ السَّيِّئِ تَبَرَّأَ مِنْهُ وَتَنَصَّلَ" (45). وعليه، فإنَّ في معيَّ الشاعرة بهذه اللفظة إشارةً واضحةً إلى التَّحَوُّلِ المؤلم الذي حلَّ بها، فالشعورُ بالانكسار والخيبة بدأ واضحين عندها في القصيدة.

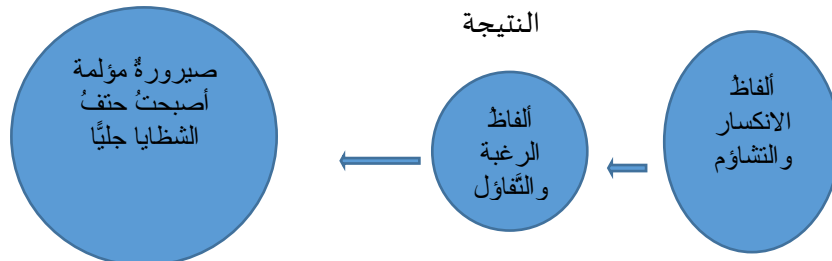
غيرَ أنَّها تعود إلى التفاؤل في محاولة منها لمواساة نفسها، "ليحصلَ تحوُّلٌ بنايٌّ عميقٌ على صعيد الصورة والحدث الشعري" (46)؛ إذ تقول: "هَذَا شُعَاعُكَ، سَيَنْقَبُ نَقْبًا كَبِيرًا بِقَلْبِي الصَّغِيرِ، تَطْلُعُ مِنْ غَايَةِ الضَّوِّ، تَغْرُبُ فِي غَايَةِ الضَّوِّ، شَمْسًا قِلَاعُكَ" (47)، ثم تعود مرةً

أُخْرَى إِلَى التَّشَاوُمِ وَالْإِنْكَسَارِ "يَشْفُ الزُّجَاجُ بِهَا، وَيُهَيِّمُنِي فِي التَّوَلُّهِ أَيْضًا، وَأَعْرِفُ أَنِّي أَشْفُ، فَكَيْفَ سَأَغْفُو، وَقَدْ لَوَّنَتْنِي الْعَطَايَا، وَأَصْبَحْتُ حَتَفَ الشَّظَايَا، جَلِيًّا".⁽⁴⁸⁾

تَشَكَّلَتْ أَلْفَاظُ هَذِهِ الْقَصِيدَةِ الدَّالَّةُ عَلَى الصَّيرُورَةِ وَالتَّحَوُّلِ ضَمَنَ مَسْتَوِيَيْنِ؛ تَوَزَّعًا بَيْنَ الْإِنْكَسَارِ وَالتَّشَاوُمِ عَلَى الْأَغْلَبِ وَالرَّغْبَةِ فِي الْخِلَاصِ وَالتَّفَاوُلِ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:

أَلْفَاظُ دَالَّةٌ عَلَى التَّحَوُّلِ إِلَى الْإِنْكَسَارِ وَالتَّشَاوُمِ	أَلْفَاظُ التَّحَوُّلِ إِلَى التَّفَاوُلِ
سَخَوْنٌ، أَظْلَمَ، انْتَفَيْتُ، أَهْشُ، يَشْفُ، أَشْفُ، كَيْفَ سَأَغْفُو، لَوَّنَتْنِي، الشَّظَايَا.	أَرِيدُ، تَطِيرُ، سَيَنْقُبُ، تَطْلُعُ

لِتَبْلُورَ أَلْفَاظُ الصَّيرُورَةِ فِي الْقَصِيدَةِ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:



وَفِي قَصِيدَتِهَا "فِي شَقْوَةِ الْإِهْدَاءِ" تَتَجَلَّى عِنْدَهَا حَالَةُ الضَّعْفِ بِاسْتِخْدَامِ الْأَلْفَاظِ "احْتَرَقْتُ، خَبَّتْ"، فِي إِشَارَةِ مَنِهَا إِلَى الصَّيرُورَةِ إِلَى مَرَحَلَةِ الضَّعْفِ؛ فَقَدْ احْتَرَقَتْ أَصَابِعُهَا لِتَضِيءَ يَدَيْهَا، وَخَبَّتْ فِي خِلْدِهَا نَصْفَ قَامَتِهِمْ "هَذِي الْأَصَابِعُ وَاحْتَرَقْتُ، وَأَضَاءَتْ يَدِي"⁽⁴⁹⁾، لِتَخْتِمَ الْمَشْهَدَ بِسُؤَالِ اسْتِنْكَارِي "كَيْفَ أَدْنُو، إِلَهُمَّ".⁽⁵⁰⁾

وَفِي مَوَازِنَةِ الْخُطَابِ الْمَوْجَّهَةِ إِلَى الْأُمِّ وَالْأَبِ وَنَفْسِهَا نَجِدُ أَنَّ الْأَلْفَاظَ الْمُتَضَمِّنَةَ فِي جُمْلَةِ التَّحَوُّلِ تَدُلُّ عَلَى مَدَى الْحَاجَةِ أَوَّلًا إِلَى الْأُمِّ؛ حَيْثُ جَاءَتْ مُتَنَاسِقَةً مَعَ طَبِيعَةِ الْأُمِّ وَرِعَايَتِهَا وَعَظْفِهَا "تَحْرِي قَمِيصِي، أَقْبِضِي عَلَى يَاقَةِ الْعِطْرِ زَرًّا إِضَافِيَّةً، يَا لَزَرٍ إِضَافِيَّةٍ سَوْفَ تَهْتِكُ فِي يَاقَةِ الْعِطْرِ، سَيَنْسِلُ خِيَطِي بَعِيدًا مَدِيدًا مِنَ الْقَبْرِ"⁽⁵¹⁾، فَالْبَعْدُ عَنِ الْقَبْرِ مُرْتَبِطٌ بِالْأُمِّ وَحَنَانِهَا وَعَظْفِهَا.

فِي حِينِ نَجْدِهَا فِي خُطَابِهَا لِلْأَبِ تَجِيءُ بِالْفَاظِ دَالَّةً عَلَى الصَّيرُورَةِ عَلَى سَوِيَّةِ الْقُدْرَةِ وَالْقُوَّةِ "وَفِي الْبَدءِ كُنْتُ كَادَمَ، لَتَمَشِي إِلَى الْإِلَاحِ وَحُطَايَا، وَتَهْلِكُ -دُونَ الْخُطَى- كُلُّ دَرْبٍ"⁽⁵²⁾، وَفِي خُطَابِهَا لِنَفْسِهَا "إِلَيَّ" يَأْتِي لَفْظُ التَّحَوُّلِ "أَحْطَى" دَالًّا عَلَى فَقْدِ الْقُوَّةِ لَدَيْهَا جَرَاءَ مَا تَوَاجَهَ مِنْ "قَنَاصَةِ الشَّكِّ"، لِتَكُونَ نَتِيجَةُ التَّحَوُّلِ مُؤَلَّةً دَالَّةً عَلَى الضَّعْفِ وَالْإِنْكَسَارِ "وَلَكِنْ قَنَاصَةُ الشَّكِّ لَا يَهْدُؤُنَ، فَأَحْطَى بِكُلِّ الرَّمَاصَةِ فِي نِصْفِ قَلْبِي"⁽⁵³⁾. وَلَعَلَّنَا بِذَلِكَ نُشَكِّلُ مُتَوَالِيَةَ الصَّيرُورَةِ حَسَبَ الْآتِي:

الأم	الأب	تجردها عن الأم والأب
ألفاظٌ صيرورةٌ إلى الأمان والشُّعور بدفء الموقف (أفيضي، سينسل، تخطلين)	ألفاظٌ صيرورةٌ إلى القوة والعزيمة (تمشي، تهلك)	ألفاظٌ صيرورةٌ إلى الضَّعف والانكسار (أحطى بكلِّ الرِّصاصة)

- الصَّيرُورَةُ إِلَى الاستغناء والحاجة إلى الآخر:

قدَّمت الشاعرةُ في قصيدتها "شهوة الإهداء" اللفظَ الصريحَ في الصَّيرورة والتَّحوُّل "تصير"؛ فهي تستغني عن أيِّ شيء بعد أن يصيرَ الآخرُ سماءَ الإيقاع "حينَ تصيرُ أنتَ سَماوَةَ الإيقاعِ، في جُنْجِي، لَنْ أحتاجَ قَسِي".⁽⁵⁴⁾

إنَّ الناظرَ في جملة التَّحوُّل عند الشاعرة تتجلَّى له شدَّةُ التوكيد عندها؛ فقد جاءت بالفعل "تصير"، الذي يستترُّ بعده الضمير، إلَّا أنَّها تأتي بلفظ الضمير "أنت" الدالِّ على التوكيد، ومِنْ ثَمَّ تقدِّمُ نفيًا قاطعًا بأنَّها لن تحتاج إلى بيتها القش باستخدام أداة النفي "لن"، مشيرةً أيضًا إلى ضعفها ورهافة مشاعرها باستخدام الألفاظ الدالَّة على ذلك "جنجي، قسِّي"، فتعلن بذلك عن استغنائها عن أيِّ شيء بوجود الآخر معها.

وفي قصيدة "يخيل في عمتي" تتجلَّى أفعالُ الطلب الدالَّة على الحاجة إلى الآخر على النَّحو الآتي:

"كلني للحتوف إذا أردت، وغلَّ صمتي بالكلام، وكُنْ لظهري قوَّة السَّيرِ المُحايثِ للطَّريقِ"⁽⁵⁵⁾، في رغبة منها إلى صيرورة القوة، ثمَّ تُعلن صراحةً عن مدى حاجتها إلى الآخر ورغبتها في صيرورة الأشياء في قصيدة "أنا عمتي1"⁽⁵⁶⁾ وقصيدة "أنا عمتي2"⁽⁵⁷⁾، لِتَتَشَكَّلَ جملةُ التَّحوُّل عندها على النَّحو الآتي:

جملة الحاجة إلى الآخر	جملة الضَّعف
فأضئني بِمَحْضِ التفاتِكَ، أو فأضئني بِمحضِ احتمالكِ	وتخذلني الفكرةُ المشبهةُ وتخذلني اللُّغةُ المنتقاةُ ويخذلني مطرٌ في احتفالِكِ
لأنَّ تحنَّوبي إلى جَنَبِ قَلْبِكَ	نسيرُ حُفَاءَ كما قد برَّانا مِنَ الشُّوقِ
أعربي إذن شامةً في القصيدةِ تمشي إليها الشُّمُوسُ	أسيرُ إلى أخرى
أعربي لجامِ الجديلةِ	و "مات المؤلفُ" يا سيدي
ولا أستطيعُ (بلا محجَرَتِكَ)	مرَّ القطارِ، وفات النَّشيدُ
أمنُ أجل ذلك صيرتني، شمعةً في طريق السُّدى	لقد صارَ قلبي، ولم ألقِ في اليَمِّ حُبِّي، فراغا
فانتشلي إلى جبل الرُّوح	ولكن أضلُّ إلى قَبسي

هل بَتُّ أغرقُ في لُجَّةٍ من زُلَّالِكُ	وأَمْشي حَفَاءَ الصَّحَارِي، وَنُوثُقِي فِي الصُّعُودِ الْجَلِيدُ
لا أُرِيدُ سَنَا بَرْقِكِ اللَّازُورِدِي يَنْدُهُ؛ هِيَا فَاتَّبِعْهُ حَيْثُ يُودِي بِعَيْتِي	كِلَانَا أَنَا وَالظُّلَامُ (مَعًا) فِي الظُّلَامِ، وَجِيدُ
يُكْفِنُنِي شَجَرٌ، حَجَرٌ، وَمَنَادِيلُ سُودُ	سَتُوثِقُنَا بِالْبِلَادِ الْخُذُودُ

كثَّفتِ الشاعرةُ جملَها الدالَّةَ على التَّحَوُّلِ في جملِ دالَّةٍ على الحاجة والرغبة في التَّحَوُّلِ إلى ما هو منشود، مُعلِّلةً من جانب آخرَ سببَ رغبتها في هذا التَّحَوُّلِ بجملِ تدلُّ على الضَّعْفِ، لِتَأْتِيَ قصيدتها "أنا عتمتي" مُشكَّلةً على نحوٍ يُنبئُ عن قدرةٍ عاليةٍ عندها في بناء النصِّ الشِّعريِّ؛ فهي لم تأتِ بالجملِ السابقة تباغاً وإنَّما نثرتها في ثنايا نصِّها، مُخفيةً الحاجة مرَّةً ومعلنةً الضَّعْفِ، ومُخفيةً الضَّعْفَ مرَّةً ومعلنةً الحاجة، وكأنَّها تضعُ المتلقِّيَ بهذا الأسلوبِ في دائرةِ التحريِّ والبحثِ عمَّا تريد. غيرَ أنَّ صوتها الصارخَ بخيبة الأملِ والتَّحَوُّلِ إلى عدمِ القدرة ظلَّ واضحاً جلياً في القصيدة؛ إذ تنهها بعبارة تشيرُ إلى نهاية متوقعة؛ فهي لم تنج ولم تصل، فكانت نتيجة محاولاتها "سأسري إلى عتمتي وأعود".

- الصَّيرُورَةُ إلى الوحدة وعدم الاستقرار وفقدان القدرة:

في حديثِ الشاعرة عن المعرِّي عنونَت قصيدتها بـ "جناية"، وهو عنوانٌ لافتٌ للصيرورة والتَّحَوُّلِ، وقد رسمت فيها ألفاظَ التَّحَوُّلِ بكثافة واضحة على النحو الآتي:

الصَّيرُورَةُ إلى رؤية الفكر وتجلي المستقبل رغم فقد البصيرة.

"وترى كأبعد من عيون يمامة زرقاء، وأرى انكشاف الخلد عن قومين في الفردوس، والدرك الأخير من الشقاء".⁽⁵⁸⁾

الصَّيرُورَةُ إلى الأحادية وتفرد المعرِّي

"وتوحد الإيقاع فيك، وطفقت تمشي مثل موسيقى الخريف على الحرير، وأنا وحيد في المجاز وفي الحقيقة".⁽⁵⁹⁾

الصَّيرُورَةُ إلى العطاء رغم حبسه في بيته وفقد بصره.

"وصار زغيف حبسك انثيال جداول".⁽⁶⁰⁾

الصَّيرُورَةُ إلى عدم الاكتراث.

"ولقد تركت قصيدتي تمضي لحتف الريح، في هذا الطريق المستبد، بلا غطاء".⁽⁶¹⁾

جاءت ألفاظ الصَّيرُورَةِ والتَّحَوُّلِ عند الشاعرة في مستويين: الأول في حديثها عن المعرِّي، الذي جاء عالياً في تحولاته كشف عن أعجاب وتأثر واضحين، والثاني حديث المعرِّي عن نفسه؛ إذ جاء

مغايرًا لما جاءت به الشاعرة، ولعلَّ هذا يتفقُ مع ما تتحلَّى به شخصيَّةُ الشاعر الفيلسوف، وفي ذلك امتدادٌ لتلبُّسِ الشاعرة بشخصيَّةِ المعري، التي بدت واضحة في إسقاط سماته عليها. وفي قصيدة "الحديقة فستنائها"، التي صدَّرتها بلفظ "أبدأ" وفعل السير "سرت"، إشارةً منها إلى المحاولة والإرادة والبحث عن منتهى الأمل المنشود، غير أنَّها -كعادتها- تأتي نتيجة محاولتها المليئة بالحنن وخيبة الأمل "سوفَ أتركُ دَمْعِي على وردِها عَالِقًا"⁽⁶²⁾، ثُمَّ تَتَّجِهْ في متن القصيدة إلى فعليَّ الدخول والخروج في حالة من عدم الاستقرار "لَسْتُ أدري...، دَخَلْتُ أنا وَخَرَجْتُ أنا، دَخَلْتُ وَلَكِنِّي ما خَرَجْتُ، فَقَدْ أَصَمَّتِ الْوَقْتُ فِينَا، وَصِرْنَا خُلُودَ الزَّيَارَةِ، دَخَلْتُ وَلَكِنَّ رَفَّ الْوُرُودِ ثَنَاءً، نَامَ كَثِيرٌ مِنَ الْعُشْبِ عِنْدَ أَصَابِعِ أَشْجَارِهَا، وَاسْتَحَالَ، وَأَيَّقَظْنَا؛ ثُمَّ حَنَطْنَا الْأَخْضَرَ الْحُلِيِّ، تَمَامًا كَقَافِيَتَيْنِ مِنَ الْاِحْتِضَارِ وَلَمْ يَشْفِنَا"⁽⁶³⁾.

حشدتِ الشاعرة الكثير من جمل التحوُّل الدالِّ على الفوضى من جهة وعدم الاستقرار من جهة أخرى، وهذا بدوره يكشف لنا اتِّسَاعَ دائرة البحث عندها، واستقرارًا وملاذًا يجعلانها مطمئن، ولكنَّ هذه المحاولات جميعها تبوء إلى صيرورة عدم استقرار، فتأتي في هامش القصيدة على ألفاظ دالَّة على ذلك "الصَّعُودُ يَفْرُ، وَحِينَ نَزَعْتُ الْكَلَالِيْبَ، بَلَّلِي الْاِنْتِظَارُ بِغَيْرِ شَتَاءٍ"⁽⁶⁴⁾، مُعلنَةً في قفلة القصيدة عن أمل وتفاؤل، فلعلَّها تنال ما تصبو إليه "وَتَمَحُو الَّذِي قَدْ تَلَوَّنَ مِنْ سَوْرِهِذِي الْحَدِيقَةِ، تُنْجِزُ بَعْضَ الظَّلَامِ، فَيَأْوِي لِأَخْضَرِهِ: سَوَسْنَا"⁽⁶⁵⁾.

شكَّلت ألفاظُ الصَّيرُورَةِ في هذه القصيدة حالة واضحة عند الشاعرة من عدم الاستقرار وحالة من الاضطراب؛ إذ تنقَّلت من فعل الإرادة إلى فعل الحيرة، ثُمَّ فعل الخيبة، وعادت مرَّةً أُخرى إلى المحاولة والتفاؤل، غير أنَّ حالة الضياع وعدم الاستقرار كانت مهيمنة عليها، وكلُّ هذا يُنبئُ بحالة شعوريَّة لديها ثمَّنت في الآتي:

الألفاظ الدالَّة على الصَّيرُورَةِ	الحالة الشعوريَّة
أبدأ، سرت، أترك	المحاولة والإرادة
دخلت، خرجت، ما خرجت، أصمت، صرنا، ثناء، استحال، لم يشفنا، بللي، بغير شتاء	عدم الاستقرار والخيبة
تمحو، تنجز، يأوي، سوسنا	التفاؤل

وتطالنا الشاعرة في قصيدتها "للتو"⁽⁶⁶⁾ بالفاظ الصَّيْرُورَةِ الدالَّةِ على فقدان القدرة والحزن والخسارة، وحالات شعوريَّة متضاربة توحى بمحاولتها الخلاصَ والبحثَ عن الاستقرار، إلَّا أنَّها تواجه بكلِّ صعب.

وفي ما يأتي توضيحٌ لجملة الصَّيْرُورَةِ ونتيجتها:

جملة الصَّيْرُورَةِ	نتيجة الصَّيْرُورَةِ
البدَاياتُ أَوْجَعُ مَا يَسْتَفِيقُ، بِمَا لَا يَلِيقُ	الألم
وَتُشْرِقُ شَمْسٌ عَلَيْنَا، تَغِيْبُ عَنِ الْآخَرِينَ	انعدام العدل
سَامَطِرُ أَتَى أَشَاءً، تَقُولِينَ: أَتَى أَشَاءٌ وَ أَفَى	تفاؤل ثمَّ نهاية مؤلمة "مفارقة واضحة"
بِئِ الْجَنَّةِ افْتُنِخَتْ، وَالْجَحِيمِ عَلَى مَصْرَعِهِ	حالة من عدم الاستقرار "مفارقة واضحة"
لَأَحْرِقَ كُلَّتا يَدَيْهِ	النقمة
لِيُصْبِحَ لِي فِي الْعَرَاءَاتِ بَيْتٌ	الخسارة
بَدَأْتُ احْتِفَالًا بِكُوكِبِكَ، وَهَذَا قَامَتِي، يَتَنَاسَلُ فِيهَا الضَّلَالُ	الألم
قَدْ قَلْبِي مِنْ ضِلَعِكَ الْمُسْتَقِيمِ	الضعف
كِي أَغْنِي (عَتَابًا) الْبُكَاءَ	الحزن والحسرة
فَأَسْقُطُ فِي وَعْيِ دَانَرْتِي، وَأَمُوتُ كَذَلِكَ	الانتهاء
فَكَيْفَ أَسِيرُ عَلَى الْمَاءِ	فقدان القدرة

وفي قصيدتها "فتنة" تذهب إلى أبعد من ذلك؛ إذ تصل جملة الصَّيْرُورَةِ عندها إلى نهاية محتمة هي الموت "ثُمَّ نَنْشُرُهَا فِي الرِّيحِ، كَأَنَّا سَوَانَا، كَأَنَّ الرِّيحَ الَّتِي شَكَلَتْ ذَاتَ عَصْفٍ ضَلَالَاتِنَا، قَدْ تَصِيرُ هُدَانَا، كَأَنَّ الرِّيحَ سَتَحْفِرُ جُبًّا، وَتَسْتَأْجِرُ الذَّبَّ مِنْ مُمَكِّنَاتِ الْخَيَالِ"⁽⁶⁷⁾، لتأتي نتيجة كل هذه التحوُّلات الموت "وَيَمْضِي الَّذِي، قَاتِلٌ وَقَتِيلٌ، يَمُوتُ كِلَانَا".⁽⁶⁸⁾

وفي قصيدة "تركت الحصانَ وحيداً"⁽⁶⁹⁾ جاءت جُمْلُ الصَّيْرُورَةِ في محاولة منها للبحث عن أفق يخلِّصُها مِنَ الواقع المؤلم، غيرَ أنَّها تصابُ بخيبة الأمل؛ فالحصان صار وحيداً، ولا يستطيع أن يؤنِّسَ وحشةَ رفاقه، أو يحرسَ البيت؛ فلا بيت في العراء ولا خيمة، بل هي خيبة وسمرة تلفح قلبها.

إذ تشكَّلت جملة الصَّيْرُورَةِ ههنا على النحو الآتي:

تَرْكْتُ الْحِصَانَ وَحِيدًا؛ لِيُؤْنِسَ وَحْشَتَهُ أَوْ رِفَاقَهُ	←	تحوُّلٌ إلى التبرير والتخفيف من الألم
نَحْنُ عُذْنَا، ثَلَاثَتُنَا، أَنْتَ وَحْدَكَ، وَحْدِي أَنَا، وَالْقَصِيدَةُ	←	تحوُّلٌ إلى الوحدة
سُمُرَةُ الشَّمْسِ تَلْفَحُ قَلْبِي	←	تحوُّلٌ إلى الوحدة
أَجْرُ الْمُحِيطِ وَأَبْيَضُكَ الْمُتَوَسِّطُ، أَشْحَدُ سَيْفِي لِمَوْعِدِكَ الْأُمُوءِ	←	تحوُّلٌ إلى المحاولة والنجاة

وفي قصيدتها "الرقصة"⁽⁷⁰⁾ تبحث الشاعرة عن شكلٍ جديدٍ للغة وشكلٍ آخرٍ للحصول، فتطلب من الآخر بلفظ التَّحْوُل "غادروا صَفَحَتِي"؛ لأنها ترغب في أن تكون القصيدة شيئاً آخر، فتأتي بفعل الإرادة "أردتُ القَصِيدَةَ أبعدَ ممَّا أردتُ"، غيرَ أنَّها لا تجني إلاَّ الهواء وخسارة الحقيقة "أقولُ ربحْتُ الهواء، خسرتُ الحقيقة"، لتعلن في نهاية الأمر أنَّها غيرُ قادرة على تحقيق ما تُؤمِّلُ، فالوحدة صارت رفيقتها "يا للخسارة" "والوَتَرُ، بَعْدَ خَمْسِي وَعِشْرِينَ؛ صَارَ وَحِيدًا". واستمرارًا في محاولتها الخلاص تأتي قصيدة "الباص"⁽⁷¹⁾، المُصدَّرةُ بجملة "عُدْرًا لِكِسْرِ فِي الْكِتَابَةِ، الْبَاصُ مَرَّ عَلَى الْخُطَى....، دَهَسَ الرَّتَابَةَ"، إعلانًا منها عن كسر كلِّ المألوف، فتحاول من جديد بأفعال الإرادة في سعيِّها إلى الوصول "أَتِيًا مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ"، لكنَّها عاجزةٌ في الوقت نفسه عن اللحاق بالباص "وَتَسِيرُ إِلَيْهِ فَيَمْشِي، وَيُسْرِعُ عَكْسَ عَجَالَةٍ أَقْدَامِهَا"، وربَّما تكون قد وصلت فتلعن ذلك صراحة "تَنْجَحُ فِي أَنْ تُشِيرَ إِلَيْهِ أَخِيرًا وَتَرْكِبَهُ"، غيرَ أنَّها ما تلبث إلاَّ أن تعود إلى الوحدة "وَتَسِيرُ تَسِيرُ، وَأَبْقَى وَحْدِي أَتَذَكَّرُ".

- الصَّيرُورَةُ إِلَى السُّودَاوِيَّةِ:

بدأت الشاعرة في قصيدتها "المثيل" مائلةً إلى السوداوية والمستقبل المجهول؛ فقد كثَّفت للتعبير عن ذلك جملاً تُنَبِّئُ عن هَمٍّ حلَّ بها، وتُخَيِّرُ عن محاولتها المستمرة في الخلاص "مُدَّ رَتَبْتُ أَفْقَ الْحَدِيقَةِ، لَمْ أَجِدْ إِلَّايَ تَصْعَدُ سَهْلَهَا، جِبَالًا سَمَاوِيًّا يَشْفُ، فَلَا أَرَى خَطْوِي، وَلَكِنِّي أَقُولُ: لَعَلَّهَا، الْغَيْمُ يَحْشُدُ زُرْقَةَ الْمَعْنَى بِقَبَّتِهَا، وَيَنْزِفُ حَوْلَهَا، فَأَطُوفُ بَيْنَ الْأَرْضِ وَالْمَخِيلِ، لُغَةً تَوَارَتْ فِي الطَّرِيقِ الْجَانِبِيِّ، غَزَلْتُ دَمِي فِي ثَوْبِهَا؛ حَتَّى تَوَرَّدَ نَوْلُهَا، سَيَكُونُ صُبْحُ آخَرٍ".⁽⁷²⁾ إنَّ هذه المتواليات من الألفاظ الدالة على الصَّيرُورَةِ إنَّما تدلُّ على الرغبة الجامحة عند الشاعرة في البحث عن المجهول والسَّعي إلى الخلاص؛ إذ جاءت نتيجة صيرورتها كالآتي:

الوحدة	النتيجة	محاولتها الترتيب
النزيف حول المعنى	←	الغيمُ يحشدُ زُرْقَةَ المعنى
تورد نولها	←	غزلت دمي في ثوبها

لِتَخْتِمَ كُلَّ هَذَا بِفَعْلِ الْكَيْنُونَةِ الدَّالِّ عَلَى السُّودَاوِيَّةِ وَفَقْدَانِ الْأَمَلِ "سَيَكُونُ صُبْحُ آخَرٍ، مَاذَا وَرَاءَ الصُّبْحِ، حِينَ تَقْمَصَتْ عَيْنُ الْغَزَالَةِ كُحْلَهَا".⁽⁷³⁾

- الصَّيرُورَةُ إِلَى الظُّلَمِ:

تطالعنا جملة الصَّيرُورَةِ وَالتَّحَوُّلُ في حديث الشاعرة عن مقتل هابيل بألفاظ "تناهوا، صاروا، غابت، آبت"؛ إذ تعلن عن مدى الظلم الذي حلَّ بِـ "هابيل"، وتعكس ذلك على واقع حاضرها الآن، فالظلم الواقع بنا اليوم هو امتدادٌ لغياب الشهود على مقتل هابيل "لكلِّ الذينَ تَنَاهَوْا لِهَابِيلَ، طَقَسَ اتِّحَادُ، وَصَارُوا بِلَادًا مِنَ الْغَيْبِ، إِبَانٌ غَابَتْ، وَآبَتْ، شُهُودُ الْبِلَادِ"⁽⁷⁴⁾. إنَّ جملة التَّحَوُّلِ هذه عندها إعلانٌ على الثورة ضدَّ الظُّلم، فالبدءُ كان ظلمًا، وتتابع في ذلك أبناء البشر لاحقًا.

الخاتمة:

بعد هذه المقاربة اللُّغَوِيَّةُ الدَّلَالِيَّةُ لشعر إيمان عبد الهادي ضمنَ محور الصَّيرُورَةِ وَالتَّحَوُّلِ، نجملُ أهمَّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة:

- شكَّلَ عنوانُ الديوان "قُلَيْكُنْ" مدخلًا مهمًّا لقراءة القصائد، وجاء دالًّا بوضوح على رغبة الشاعرة في الصَّيرُورَةِ وَالتَّحَوُّلِ.
- تُعدُّ لوحة غلاف الديوان مفتتحًا سيميائيًّا يدلُّ على الرغبة الصارخة في رفض الواقع ومحاولة التغيُّر.
- صَدَّرَتِ الشاعرة ديوانها بجملة افتتاحية تشيرُ إلى كينونة الحُبِّ كما تراه وكما تأملُ أن يكون.
- كشفتِ الدراسة عن أغراض عديدة للصَّيرُورَةِ وَالتَّحَوُّلِ عند الشاعرة، وَطَفَّتْ لها الألفاظُ والجملُ الدالَّةُ عليها.
- غَلَبَ على جمل الصَّيرُورَةِ عند الشاعرة تلك الصَّيرُورَةُ إلى خيبة الأمل والضَّعف والانكسار، رغم محاولتها المستمرة ودعواتها إلى النهوض أو الوصول.
- شكَّلت جملة التَّحَوُّلِ إلى الوحدة عند الشاعرة ملمحًا أسلوبيا واضحًا.
- جاء الطابع العام للشاعرة في قصائدها عن الحُبِّ والحاجة إلى الآخر صوفيًّا يعتمد على المناجاة ومحاولة الوصول.
- يمكنُ للباحثين أن يقفوا على دراسة الديوان من ملمح آخر، كالصورة عند الشاعرة، أو المفارقة، أو النَّسَقِ النَّحْوِي؛ فالديوان أرضٌ خصبةٌ لمثل هذه الدراسات.

الهوامش:

- (1) عدنان، محمد، بنية اللغة في المشهد الشعري المغربي الجديد 1991-2003م، عالم الفكر، المجلد 34، عدد مارس، ص 119-206، 120م.
- (2) ابن فارس، أحمد بن زكريا (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج 3، 1979م، ص 325.
- (3) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت538هـ)، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط 1، جزءان، دار الكتب العلميَّة، بيروت، 1998م، ج 1، ص 569، المكتبة الشاملة
- (4) ابن منظور، جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، ط 3، 14 جزءًا، دار صادر، بيروت، 1414هـ، ج 4، ص 477.
- (5) وهبة، مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء، القاهرة، 2007م، ص 379.

- (6) <https://alantologia.com/blogs/45424/> - كيلة، سلامة، مجلة رمان الثقافية، الشبكة العنكبوتية.
- (7) <https://ar.wikipedia.org/wiki> ويكيبيديا، فلسفة الصيرورة موقع على الشبكة العنكبوتية. ()
- (8) <https://ontology.birzeit.edu/term> () - الأنطولوجيا العربية، موقع على الشبكة العنكبوتية.
- (9) - البوعمراني، محمد، ديناميّة القوة بين بنى الوجود وبنى اللغة، مجلة فصول، المجلد 25-40، العدد 100، ص
- (10) - الفتنياني، سهيل، الحداثة عند يوسف الخال-دراسة في تجربته النقدية والشعرية، رسالة جامعية، الجامعة الأردنية، 2010م، ص 38، 8
- (11) - ناصر، كريم، الصَّيرُورَةُ الشَّعْرِيَّةُ وَغَرَابَةُ اللُّغَةِ فِي جَلَالَةِ الْوَقْتِ، القدس العربي، 13 أغسطس، 2022م، ص 13
- (12) - عصفور، أمينة، النقد الحديث: قراءة الصَّيرُورَةُ لا الحداثة، مجلة الناقد، العدد 13، يوليو، 1989م، ص
- (13) <https://hekma.org> (مفتاح، عبد الهادي، الشَّعْرُ وماهيّة الفلسفة، مجلة حكمة، الشبكة العنكبوتية.
- (14) <https://www.azzaman.com> (الربيعي، محمد، علاقة الشَّعْرُ بالإنسان: السياح يموت غداً، صحيفة الزمان، يوليو، 2017م، الشبكة العنكبوتية.
- (15) - رحيم، عبد القادر، العنوان في النص الإبداعي: أهميته وأنواعه، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 2-3، 2008م
- (16) - محمد، طاهر، التذلل صيرورة للإنتاج: مقارنة أمبيرقية في رواية الخوف أبقاني حياً، مجلة كلية الآداب، العدد 1، ص
- (17) - عباس، حنان، سيميائية العنوان: رواية "تلك المحبة" للحبيب السائح، رسالة جامعية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، 2018م، ص 19-22
- (18) - علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985م، ص 155
- (19) المبرّد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت 285هـ)، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عزيمة، 5 أجزاء، القاهرة، 1994م، ج 2، ص 131
- (20) البقرة آية 188، ابن هشام، عبد الله بن يوسف (ت 761هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق عبد اللطيف الخطيب، ط 1، 6 أجزاء، الكويت، 2000م، ج 3، ص
- (21) - يُنظر: الزجاجي، أبو القاسم، حروف المعاني، تحقيق علي الحمد، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1986م، ص 39
- (22) - ملكي، حورية، قراءة سيميائية في غلاف رواية "أشباح المدينة المقتولة"، مجلة مقاليد، العدد 14، جوان، 2018م، ص 94
- (23) - زاوي، صليحة، العتبات النصية في رواية مملكة الفراشة لواسيني الأعرج، رسالة جامعية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، 2026م، ص 15
- (24) - بايزيد، فطيمة، التشكيل الجمالي لصورة العنوان والغلاف: دراسة سيميائية، جامعة بسكرة، الجزائر، ص 141
- (25) - زاوي، صليحة، العتبات النصية في رواية مملكة الفراشة لواسيني الأعرج، ص 16
- (26) - الرمادي، أبو المعاطي، عتبات النص ودلالاتها في الرواية العربية المعاصرة، مجلة مقاليد، العدد 7، 2017م، ص 293

- (27) - يُنظر: الرقيبات، محمد، عتبات النص: البنية والدلالة في رواية غاردينا، مجلة الإيضاح، العدد 2، ديسمبر، 2018م، ص
- (28) - الحياي، فاتن، عتبة التصدير وفاعليّة التركيز: دراسة في شعر عبد الرزاق الربيعي، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد 82، ص 65
- (29) - فرج، علي داخل، عتبة التصدير في شعر حسين مردان: ديوان قصائد عربية أنموذجاً، مجلة دراسات تربويّة، العدد 27، تموز 2014م، ص
- (30) - هويدي، محمد، عتبة التصدير في الرواية العراقية 2003-2017، مجلة أوروک للعلوم الإنسانية، جامعة المثنى، العدد 4، المجلد 13، 2020م، ص 1610
- (31) - عنبتاوي، دلال، فليكن إيمان عبد الهادي: ثنائية العتمة والضوء، مقال في صحفية الرأي 9/ 6/ 2017م.
- (32) - عنبتاوي، دلال، فليكن إيمان عبد الهادي: ثنائية العتمة والضوء
- (33) - مرسل، بولشار، الشعر الصوفي في ضوء القراءات النقدية الحديثة: ابن الفارض أنموذجاً، رسالة جامعية، جامعة وهران، 2015م، مقدّمة الرسالة
- (34) - عبد الهادي، إيمان، ديوان فليكن، وزارة الثقافة، عمان، 2015، ص 9
- (35) - الأزهرى، محمد بن أحمد (ت370)، تهذيب اللغة، تحقيق أحمد عبد العليم، الدار المصرية، ج12، ص75-76
- (36) - ينظر: الرازي، زين الدين أبو عبدالله محمد (ت666هـ)، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، 1986، ص306، وينظر: الفيومي، أحمد بن محمد (ت770هـ)، المصباح المنير، طبعة بلونين ميسرة، مكتبة لبنان، 1987، ص
- (37) - ابن فارس، أحمد بن زكريا (ت395هـ)، مجمل اللغة، تحقيق زهير عبد المحسن، ط2، جزءان، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986م، ج1، ص193
- (38) - ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، 3 أجزاء، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، ج1، ص436
- (39) - www.rasseeen.com (عبيد، محمد صابر، قراءة في قصيدة "حرج إضافي" لإيمان عبد الهادي، مقال منشور في جريدة الدستور 15-1-2016م الشبكة العنكبوتية).
- (40) - الديوان، ص10
- (41) - عبيد، محمد صابر
- (42) - الديوان، ص10
- (43) - الديوان، ص10
- (44) - الديوان، ص10
- (45) - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، ص
- (46) - صابر، محمد عبيد
- (47) - الديوان، ص11
- (48) - الديوان، ص11
- (49) - الديوان، ص16
- (50) - الديوان، ص16-17
- (51) - الديوان، ص18
- (52) - الديوان، ص18-19
- (53) - الديوان، ص20

- (54)- الديوان، ص15
 (55)- الديوان، ص 71
 (56) - الديوان، ص75-85
 (57) - الديوان، ص85-93 في مقال لدلال العنتاوي رأت أن العنمة هنا هي الخلاص والنجاة. ينظر:
 فليكن " لإيمان عبد الهادي.. ثنائيتة العنمة والضوء
 (58)- الديوان، ص24-
 (59) -الديوان، ص24-
 (60) - الديوان، ص24
 (61)- الديوان، ص 25
 (62)- الديوان، ص 40
 (63) - الديوان، ص40-41
 (64) - الديوان، ص42
 (65)- الديوان، ص 43
 (66)- الديوان، ص45-50
 (67)- الديوان، ص55
 (68) - الديوان، ص56
 (69) - الديوان، ص57-58
 (70)- الديوان، ص59-
 (71)- الديوان، ص62-68
 (72)- الديوان، ص37-38
 (73)- الديوان، ص38-39
 (74)- الديوان، ص22-

المصادر والمراجع

- 1- الأزهري، محمد بن أحمد (ت370)، تهذيب اللغة، تحقيق أحمد عبد العليم، الدار المصرية
 2- الأنطولوجيا العربية، موقع على الشبكة العنكبوتية.
 3- بايزيد، فطيمة، التشكيل الجمالي لصورة العنوان والغلاف: دراسة سيميائية، جامعة بسكرة، الجزائر.
 4- البوعمراني، محمد، ديناميّة القوة بين بني الوجود وبني اللغة، مجلّة فصول، المجلّد 25-40، العدد 100، 2017م.
 5- ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
 6- الرازي، زين الدين أبو عبدالله محمد (ت666هـ)، مختار الصحاح، الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، 1986
 7- الربيعي، محمد، علاقة الشعر بالإنسان - السياب يموت غداً، مجلّة الزمان، يوليو 2017م، الشبكة العنكبوتية.
 8- رحيم، عبد القادر، العنوان في النص الإبداعي: أهميته وأنواعه، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 2-3، 2008م.

- 9- الرمادي، أبو المعاطي، عتبات النصِّ ودلالاتها في الرواية العربيَّة المعاصرة، مجلَّة مقاليد، العدد 7، 2014م.
- 10- زاوي، صليحة، العتبات النصِّية في رواية مملكة الفراشة لواسيني الأعرج، رسالة جامعيَّة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، 2016م.
- 11- الزجاجي، أبو القاسم، حروف المعاني، تحقيق علي الحمد، مؤسسة الرسالة، ط2، 1986م.
- 12- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت538هـ)، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميَّة، ط1، بيروت، 1998م.
- 13- عبيد، محمد صابر، قراءة في قصيدة "حرج إضافي" لإيمان عبد الهادي، مقال على الشبكة العنكبوتيَّة "رصين" 8/15/2015م.
- 14- عيايسة، حنان، سيميائيَّة العنوان، رواية "تلك المحبَّة" للحبيب السائح، رسالة جامعيَّة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، 2018م.
- 15- عبد الهادي، إيمان، ديوان فُلَيْكُنْ، وزارة الثقافة، عمَّان، 2015م.
- 16- مفتاح، عبد الهادي، الشَّعر وماهيَّة الفلسفة، الشبكة العنكبوتيَّة.
- 17- عدنان، محمد، بنية اللُّغة في المشهد الشَّعري المغربي الجديد 1991-2003م، عالم الفكر، المجلد 34، عدد مارس، 2006م.
- 18- عصفور، أمينة، النقد الحديث، قراءة الصَّيرورة لا الحداثة، مجلَّة الناقد، العدد 13، يوليو، 1989م.
- 19- علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبيَّة المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985م.
- 20- عنبتاوي، دلال، فُلَيْكُنْ لإيمان عبد الهادي: ثنائيَّة العتمة والضَّوء، مقال في صحيفة الرأي 9/6/2017م.
- 21- ابن فارس، أحمد بن زكريا (ت395هـ)، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.
- 22- ابن فارس، أحمد بن زكريا (ت395هـ)، مجمل اللُّغة، تحقيق زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت، 1986م.
- 23- الفتياي، سهيل، الحداثة عند يوسف الخال-دراسة في تجربته النقدية والشعرية، رسالة جامعيَّة، الجامعة الأردنيَّة، 2010م.
- 24- فرج، علي داخل، عتبة التصدير في شعر حسين مردان: ديوان قصائد عاربة أنموذجاً، مجلَّة دراسات تربويَّة، العدد 27، تموز، 2014م.
- 25- الفيومي، أحمد بن محمد (ت770هـ)، المصباح المنير، طبعة بلونين ميسرة، مكتبة لبنان، 1987م.
- 26- كيلة، سلامة، مجلَّة رمان الثقافيَّة، الشبكة العنكبوتيَّة.
- 27- مالكي، حوريَّة، قراءة سيميائيَّة في غلاف رواية "أشباح المدينة المقتولة"، مجلَّة مقاليد، العدد 14، جوان، 2018م.
- 28- المبرِّد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت285هـ)، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، 5 أجزاء، القاهرة، 1994م.
- 29- أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط.
- 30- محمد، طاهر، التَّدلال صيرورة للإنتاج: مقاربة أميريقيَّة في رواية الخوف أبقاني حيًّا، مجلَّة كليَّة الآداب، العدد 1.
- 31- مرسل، بولعشار، الشَّعر الصوفي في ضوِّ القراءات النقدية الحديثة: ابن الفارض أنموذجاً، رسالة جامعيَّة، جامعة وهران، 2015م.
- 32- ابن منظور، جمال الدين (ت711هـ)، لسان العرب، دار صادر، ط3، 14 جزءاً، بيروت، 1414هـ.
- 33- ناصر، كريم، الصَّيرورة الشَّعريَّة وغرابة اللُّغة في جلاله الوقت، القدس العربي، 13 أغسطس، 2022م.

34- ابن هشام، عبدالله بن يوسف (ت761هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعارب، تحقيق عبد اللطيف الخطيب، ط1، 6 أجزاء، الكويت، 2000م.

35- وهبة، مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء، القاهرة، 2007م.

36- ويكيبيديا، موقع على الشبكة العنكبوتية.

* الشاعرة إيمان عبد الهادي

وُلدت في عمّان 1982، وتخرّجت في المدارس العمريّة عام 2000، حصلت على بكالوريوس اللغة العربيّة وأدائها من الجامعة الهاشمية 2004، والماجستير في الأدب والنقد، من الجامعة الهاشمية بتقدير امتياز، برسالة عنونها: (بنية القصيدة القصيرة في الشعر العربي الحديث) 2008. تخرّجت في برنامج الدكتوراة (الأدب والنقد) جامعة اليرموك، في مبحث النظرية النقدية، بتقدير امتياز، عنوان الأطروحة (إشكالية النصّ في نظريات القراءة والتأويل) كانون الثاني 2014. تعمل أستاذاً مساعداً في الأدب والنقد الحديث/ جامعة الزيتونة الأردنية.

عملت رئيساً لقسم النشر والفعاليات الأدبية في الدائرة الثقافية/ أمانة عمّان الكبرى

قدّمت برنامجاً حوارياً ثقافياً على إذاعة هوا عمّان، وفيه ناقشت في كلّ حلقة كتاباً.

شاركت في عديد المهرجانات والأمسيات الشعرية والمؤتمرات الأكاديمية، وحظي شعرها بدراسة النقاد. حكمت الجوائز والمسابقات الأدبية، ونشرت نصوصها في عديد الدوريات والصحف المحلية والعربية. قدّمت ورشات عديدة لتعليم الكتابة الإبداعية للأطفال واليافعين.

وشاركت في اللجان التحضيرية للمؤتمرات الأكاديمية، وللمهرجانات المحلية والعربية.

حاصلة على عدّة جوائز أدبية منها جائزة وزارة الثقافة الأردنية، وأسرة أدباء المستقبل، وبيت الشعر الأردني، ومسابقة القدس، وجائزة الشارقة للشعراء الشباب، وجائزة راشد بن حمد الشرقي للأبداع/ حفل أدب الأطفال 2020 وجائزة برنامج أمير الشعراء في الموسم الخامس.

عضو رابطة الكتاب الأردنيين. عضو جمعية النقاد الأردنيين. عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية. صدر لها ديوان فليكن. ولها تحت الطبع ثلاثة دواوين.

كاد وأخواتها بين التنظير النحوي والاستعمال اللغوي

د. ساهر القرالة*

د. عاطف فضل**

تاريخ وصول البحث: 2023/1/23 م

تاريخ قبول البحث: 2023/4/6 م

الملخص

يعالج البحث قضية من قضايا النحو العربي، هي قضية "كاد وأخواتها" التي أفرد النحاة لها بابًا خاصًا، وقد ذهب النحاة في إعرابها أنها أفعال ناقصة تأخذ اسمًا وخبرًا، وشرط خبرها أن يكون جملة فعلية فعلها مضارع.

وفي هذا الإعراب سيطرة لفكرة الإسناد على هذا الأسلوب، ثم سيطرة فكرة العامل، وهذا الإعراب أو التوجه بـ "كاد وأخواتها" يفقدها دلالتها المعنوية، مما جعلنا نقف منها موقفًا وصفيًا تحليليًا، ابتعدنا فيه عن فكرة العامل مع المحافظة على المعنى الذي تؤديه.

يعدّ البحث في جملة "كاد وأخواتها" بحثًا وصفيًا تحليليًا هو الأساس في الدراسة اللغوية الحديثة، التي تتجه إلى وصف الجملة وتحليلها؛ وذلك لأهميتها في إظهار المعنى الذي يعدّ العنصر الرئيس في دراسة بناء الجملة. والنظر إلى هذا التركيب يجب أن ينبني على أساس ينسجم مع طبيعة اللغة، ويستند إلى ملاحظة التركيب، ومراجعة أجزائه أثناء الاستعمال.

كلمات مفتاحية: نحو، لغة، كاد وأخواتها، تحليل وصفي، عنصر زيادة، عنصر حذف، تقديم، ترجمة عنوان.

Kada and Its Variants between Grammatical Theory and Syntactic Usage

Abstract

THE PRESENT PAPER TACKLES THE CONCEPT OF /KADA/ AND ITS VARIANTS FROM A SYNTACTIC PERSPECTIVE, WHICH HAS BEEN GIVEN A FULL CHAPTER BY **SYNTACTICIAN**, WHO PARSED THEM AS INCOMPLETE VERBS FOLLOWED BY A SUBJECT AND A PREDICATE. THE PREDICATE SHOULD BE A VERBAL SENTENCE WITH A PRESENT SIMPLE VERB.

SUCH APPROACH OF PARSING IS GOVERNED BY THE CONCEPTS OF REFERENCE AND THE PARSING FACTOR THAT OVERLOOKS THE SEMANTIC IMPLICATIONS OF \KADA\, THE RESEARCHER ADOPTED A DESCRIPTIVE- ANALYTICAL APPROACH THAT MAINTAINS A BALANCE BETWEEN THE PARSING FACTOR AND ITS SEMANTIC FUNCTION.

Key words: Kada and its variants, Descriptive analysis, Elliptical element, Foregrounding, Language, Optional element, Syntax,

* أستاذ مشارك، جامعة الزرقاء.

** أستاذ مشارك، جامعة إربد الأهلية.

المقدمة:

بداية وقبل الشروع في موضوع البحث الرئيس، لا بدّ من الحديث عن تقسيم الجملة عند النحويين. فقد اهتم الباحثون القدماء بدراسة الجملة، وأدركوا قيمتها في اللغة، واهتدوا إلى نواحٍ مهمة فيها، كانت محوراً لدراسة المحدثين مؤيدين وناقدين. ثم أخذت الجملة العناية والاهتمام عند المحدثين؛ إذ جعلها قسم من دارجي علم اللغة المعاصر أساساً لدراساتهم وبحوثهم، وذلك لأهميتها في إظهار المعنى، وهو الهدف الرئيس للبحث اللغوي المعاصر. وإنّ أهم فرق يميز البحث الحديث عن البحث العربي القديم في بناء الجملة، كما يقول محمود فهدى حجازي، يكمن في أنّ الجهد العربي القديم دار حول نظرية العامل، بينما يضع البحث الحديث هدفه دراسة التركيب الشكلي لعناصر الجملة وسيلة للتعبير عن معنى، ومن ثمّ يعدّ المعنى عنصراً مهماً في دراسة بناء الجملة.⁽¹⁾

لكنّ الجملة لم تنل حظاً وافراً من الاهتمام عند النحويين القدماء؛ إذ لم يفردوا لها باباً مستقلاً يتحدثون فيه عن الجملة وأقسامها، ووظائفها، وأحكامها، وإنّما جاء الحديث عنها في أبواب النحو؛ ولعل السبب في ذلك أنّ النحويين بحثوا فكرة العمل والعامل، ولا يظهر في الجملة أثر لعامل. حتى جاء ابن هشام ودرس الجملة درساً موسعاً، فأفرد لها باباً خاصاً من كتابه مغني اللبيب، وذكر أقسامها، ووظائفها. وهذه رؤية من ابن هشام تدل على وعي وبعده نظر في دراسة الجملة وأهميتها.

أمّا تقسيم الجملة عند النحاة فقد ذهبوا إلى تقسيمها إلى قسمين:

جملة اسمية: وهي الجملة التي تصدر باسم صريح مرفوع، نحو: زيد قائم، أو مؤول في محل رفع، نحو: ﴿وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ﴾ [البقرة 184]. أو اسم فعل، نحو: هبّات العقيق، أو اسم رافع لمكتفٍ به، نحو: أقائم الزيدان.

وجملة فعلية: وهي الجملة التي صدرت بفعل سواء كان الفعل تاماً، أو ناقصاً، أو متصرفاً، أو جامداً، وسواء كان مبنياً للفاعل أو مبنياً للمفعول. ولا فرق في الفعل أكان مذكوراً أم محذوفاً، تقدّم معموله عليه أم تأخر، تقدّم عليه حرف أم لا نحو: هل قام زيد؟ وزيداً ضربته، ويا عبد الله؛ لأنّ التقدير: أدعو عبد الله.

النظرة الأولى لهذا التقسيم تدل بوضوح على أنّ النحاة قد اعتمدوا في تقسيم الجملة على الشكل أو المبني دون المضمون أو المعنى، فكان من نتائج ذلك عدم وضوح الإطار الذي تنتظم فيه الجملة. وكان من نتائجه كذلك الخلط الواضح في إدراج بعض التراكيب اللغوية وحشرها في الاسمية أو الفعلية دون أن يكون لهذا الحشر ما يسوّغه، أو يستفاد منه كما في بعض الأساليب. فتقسيم الجملة – كما جاء عند النحاة – فيه تحديد لها من حيث عدد العناصر المشتركة في تكوينها، ولو ذهبنا نتبع أمثلتهم التي وضعوها لهذه التقسيمات لخرجت عن الخصائص والعلامات التي وضعوها لها. فهناك كثير من الجمل التي صدرها اسم أدرجوها في الجملة الفعلية، وأخرى صنفوها فعلية في حين أنّ لا فعل في صدر الجملة.

إنّ هذا التقسيم قائم على أساس شكلي، فإن صدرت بفعل فهي فعلية، وإن صدرت باسم فهي اسمية، ولكل نوع منهما طرفان (مسند ومسند إليه). وعندما وقفوا أمام جمل لا يتّضح فيها الإسناد لجأوا إلى التقدير ليستوفوا طرفي الإسناد في الجملة.

ففكرة الإسناد التي اعتمدها النحويون أساساً في الجملة، ثم سيطرة فكرة العمل والعامل والتقدير ما هو إلا اهتمام بالشكل أكثر من المضمون، وهو ما جعل النحاة القدماء يضعون عدداً من المصطلحات التي أخذت تمثل أبواباً نحوية، وقد كان هدفهم من هذه الأبواب أو المصطلحات وصف أساليب اللغة وما تتضمنه هذه الأساليب من معاني، ولكنها انحرفت فيما بعد إلى جزء واحد ممّا اهتم به النحاة وهو الحركة الإعرابية، وتفنن النحاة في إعطاء المسوّغات لهذه الحركة، فوضعوا نظرية العامل، وقسموا الكلمات في الجمل إلى عوامل ومعمولات، فما كان من المعمولات لعامل مذكور ربط به، وإن جاء على غير ما يعمله العامل جاءوا بعامل مقدر محذوف، أو محذوف لا يجوز إظهاره أو، ولا غرض من هذا التقدير أو التأويل إلا تسويق الحركة الإعرابية ليس غير، وكثيراً ما يؤدي إظهار ذلك المقدر إلى تغيير في المعنى الذي قصد به التركيب، فكان اهتمام النحاة بالمصطلح النحوي وتبرير الحركة أكثر من اهتمامهم بالمعنى، فأصبح هذا الاهتمام عند النحاة المتأخرين هدفاً يسعون إليه حتى إنّ من كان يستمع إليهم يناقشون النحو آنذاك لا يجد ما يعبر به إلا ما عبر به أحد الأعراب الذين قدموا إلى حلقة أحد النحاة وسمعهم فقال: ما لي أراكم تتحدثون في لغتنا بشيء ليس من لغتنا.

وربما كان هذا هو الذي دفع عبد القاهر الجرجاني إلى إعادة النظر في النحو، الذي هو عنده التعليق أو النظم، والذي يضم عنده كذلك المعنى بالإضافة إلى سلامة المبني.

أهمية الموضوع:

يرمي البحث إلى تقديم صورة عن (كاد وأخواتها) في التراث النحوي العربي، ثم تطبيق منهج لغوي حديث يقوم على التحليل اللغوي الوصفي المستمد من واقع اللغة، وليس من فكرة الإسناد، أو سيطرة العامل على الجملة، وذلك أن الجملة عنصر مرّن تقبل بمرونتها أداء المعنى الذي نطقت العرب الجملة لأجله. وللوصول إلى هذا المعنى لا بدّ من استثناء ما لا علاقة له بصلب التوصيف اللغوي الخالص، كالعلل المنطقية، والأقيسة، والافتراضات العقلية، وغير ذلك من الاستطرادات النحوية التي أثقلت الدرس النحوي بشكل عام، وخرجت بكاد وأخواتها عن مسارها التركيبي والدلالي بشكل خاص.

وقد اعتمد البحث أولاً على مناهج لغوية مختلفة في تتبع أبرز قضايا جملة كاد وأخواتها، وذلك لإعطاء صورة دقيقة لتركيبها وإعرابها. ثم منهجية حديثة تتجه إلى وصف كاد وأخواتها وتحليلها تحليلاً لغوياً ينسجم مع طبيعة تركيبها، ويستند إلى ملاحظة ومراقبة أجزائها أثناء الاستعمال للوصول إلى المعنى الذي يعدّ العنصر الرئيس في دراسة بناء الجملة؛ وذلك كي نضع هذا الباب في موضعه الصحيح في إطار النظام النحوي المرتبط بالمعنى ارتباطاً كلياً.

منهج البحث:

إنّ طبيعة الموضوع تقتضي سلوك أكثر من منهج، لذلك اعتمدنا في هذا البحث على:

- المنهج الاستقرائي، وهو منهج يقوم على تتبع مسائل البحث من مصادرها الأصلية من كتب التراث النحوي.

- المنهج الوصفي، هو منهج يعتمد الملاحظة والاستقراء والوصف، واستنباط القاعدة النحوية من مادة اللغة، ولا ينظر إلى هذه القواعد بوصفها معايير ينبغي اتباعها، وإنما يُنظر لها على أساس أنها نواحي اشتراك بين الظواهر اللغوية المتماثلة في فترة زمنية معيّنة.

- المنهج الإحصائي، يُعدّ المنهج الإحصائي أحد المناهج العلمية المنضبطة بآليات وقواعد في المقررات البحثية عمومًا، وهو منهج بالغ الأهمية لضبط المعرفة، ولا يمكن الوصول إلى الحقيقة الواقعية في دراسة أية ظاهرة إلا من خلاله؛ ذلك أن الاعتماد على مجرد التأمل والملاحظة يوصل إلى نتائج متضاربة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها، ولا يمكن الاعتماد عليها، وكم من نتائج كانت شبه مسلّمة فأضحت متهافئة لا قيمة لها بمجرد تفعيل المنهج الإحصائي تجاهها.

ولهذا المنهج قدرة فريدة على تصوير المسائل تصويرًا دقيقًا، وقدرة فائقة على تحرير المسائل وضبط القضايا، فهو يفرض على الدارس إذا أحسن ممارسته أن يخرج بنتائج سليمة في دراسة أية مسألة، ولا يسمح له بالتدخل أو التأثير بتصوّرات مسبقة عن الدراسة.

- المنهج التحليلي الاستنباطي، وهو منهج يعتمد قراءة الجمل كما هي في التراث، وتفكيك عناصرها، ومكوّناتها، وتفسيرها. وقد ساعد هذا المنهج الباحثين على استنباط رؤية جديدة في النظر إلى مسائل البحث (كاد وأخواتها).

_ المنهج التوليدي التحويلي:

فقد درس الدكتور العمارة النظرية التوليدية التحويلية، كما جاءت في كتابه: في نحو اللغة وتراكيبها والتحليل اللغوي منهج وتطبيق، واستعان بها في تحليل الجملة العربية، لكنه يخالف صاحبها تشومسكي في استعماله عناصر التحويل، ومفهوم البنية السطحية والبنية العميقة. يقول د. عمارة: "نأخذ الفكرة التوليدية التحويلية بطريقة مختلفة عن طريقة تشومسكي، ونطبّقها على اللغة العربيّة، أو نطبّقها على أمثلة وأبواب من اللغة العربية، تمهيداً لدراسة نقوم بوضعها في إطار نهائي، نجمع فيه الأبواب النحوية في أطر كبرى بحسب المعنى.

فالجملّة التوليدية عنده هي التي تأتي على إطار من أطر الجملّة الإسمية والجملّة الفعلية التي أطرها، ولكنها تصبح تحويلية إذا دخلها عنصر من عناصر التحويل التي حدّدها، وهي: الترتيب، والزيادة، والحذف، والحركة الإعرابية، والتنغيم وهذه العناصر لها دور كبير في المعنى عنده، كما أنّ لها دوراً رئيساً في المبني⁽²⁾.

_ الدراسات السابقة:

ثمّة عدد من الدراسات السابقة التي تحدثت عن كاد وأخواتها، منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة عبد الملك الحسامي الموسومة بـ "تحقيق قول النحاة: إن كاد إثباتها نفي ونفيها إثبات". المنشورة في مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد السابع، سنة 1999.

والدراسة تعالج قضية جزئية جداً لا تمت لبحثنا بصلة.

- دراسة محمد الباتل الموسومة بـ "كاد واتصال خبرها بأن في التراث". المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، مجلة الآداب (1)، المجلد السابع، سنة 1995.

كذلك، فإن هذه الدراسة معالجة لقضية جزئية جدًا. وقد تطرقنا في بحثنا لهذه الجزئية باختصار؛ لعلنا أنها لا تؤدي إلى أي نوع من الخلاف الكبير، وذكرنا رأيًا بها في مكانه من البحث.

- دراسة محمود بكر محمد الموسومة بـ "أسلوب كاد في لغة الصحافة المصرية. المنشورة في مجلة اللسانيات العربية الصادرة عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، في العدد العاشر ربيع الأول سنة 2020.

يقوم البحث على رصد الأنماط التركيبية الشائعة وغير الشائعة، ومدى توافقها أو مخالفتها للاستعمال اللغوي الفصيح، ودراسة أشكال التلازم التركيبي في أسلوب كاد. واعتمد الباحث على واقع اللغة المستعملة في الكتابة الصحفية، ثم ثمانية مباحث تتصل بكاد من خلال رأي النحاة الأوائل والاستعمال المعاصر.

وهذه الدراسة أيضًا لا تتشابه مع ما قمنا به في بحثنا.

_ دراسة أيمن محمد الأحمد الموسومة بـ "دلالة كاد المنفية في القرآن الكريم". وهي دراسة نشرت في مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، مجلد عدد 9 ب، سنة 2012.

كذلك بحث في جزئية ليس من مهمة بحثنا الخوض فيه.

- دراسة أحمد سعيد عنيزات، أفعال المقاربة: محاولة لقراءة جديدة في البنية التركيبية والدلالية. وهي رسالة ماجستير نوقشت في قسم اللغة العربية في جامعة اليرموك. وتتضمن الرسالة عددًا من الفصول، هي: الفصل الأول، وتضمن حديثًا عن المعنى اللغوي والاصطلاحي لكل من أفعال المقاربة والرجاء والفروق الدلالية بينها. وجاء الفصل الثاني أفعال المقاربة بين التمام والنقصان. والفصل الثالث البنية الدلالية لأفعال المقاربة؛ دلالة كاد على النفي والمذهب في ذلك، وكذلك أفعال الرجاء. ثم الفصل الرابع الذي تناول فيه خبر هذه الأفعال ودخول أن عليه.

في الرسالة جهد جميل؛ إذ تتبع الباحث كل شاردة وواردة في هذا الموضوع، وتعدّ البحوث السابقة كلها عالية على هذه الرسالة، ومتضمنة فيها، مع اختلاف الأسلوب. وفي الرسالة نقطة مضيئة هي تناول الباحث لفكرة التوليدية التحويلة مروجًا، وذلك بذكر آراء المحدثين في كاد وأخواتها ومنهم خليل عمايرة الذي هو محور بحثنا.

_ دراسة الدكتور أحمد عطية الموسوم بـ "كاد واستعمالاتها ودلالاتها". والمنشورة في مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث والرابع، سنة 2010. الدراسة تقوم على تتبع التراثي لقضايا كاد، من حيث: كاد لغة، وعملها وأحكام خبرها واسمها وغيرها من أحكام وقضايا، بحثًا

تاريخياً كما جاء عند النحويين القدماء، وقد تميزت دراستنا عن هذه الدراسة بطبيعة المنهج المعتمد، والدراسة التحليلية لجملة (كاد)، التي تعتمد على المنهج التوليدي التحويلي المعدل لخليل عمايرة. لكننا وجدنا نقطة مضيئة في البحث، هي: نقله رأي أبي حيان الذي يرى أن كاد زائدة لا عمل لها الذي اعتمد فيه على رأي الأخفش أنها تكون زائدة كقوله تعالى "إذا أخرج يده لم يكده يراها" والتقدير أخرج يده لم يرها. لكنه لم يتوسع في هذه النقطة الجوهرية التي قلنا بها في بحثنا، لكن بطريقة أخرى؛ إذ رأينا -في بحثنا- أنها عنصر زيادة تدخل على الجملة الاسمية فتفيد معنى المقاربة أو الرجاء أو الشروع، ورفضنا كل أوجه الإعراب التي تناولها النحويون.

أفعال المقاربة:

ينتمي لهذا العنوان ثلاثة أنواع من الأفعال بحسب المعنى الذي تفيد، وهذه الأنواع هي:

- 1- أفعال المقاربة، وهي: كَادَ، كَرَبَ، أَوْشَكَ. وهي تدلّ على قرب وقوع الخبر.
 - 2- أفعال الرجاء، وهي: عَسَى، حَرَى، اخْلَوْلَقَ. وتدلّ على رجاء وقوع الخبر وتوقعه.
 - 3- أفعال الشروع، وهي: جَعَلَ، طَفِقَ، أَخَذَ، عَلِقَ، أَنْشَأَ، وغيرها، وهي تدلّ على بدء وقوع الخبر⁽³⁾.
- وجُمِّعت هذه الأنواع ضمن باب واحد لكون عملها واحداً، كما سيتبين لاحقاً.
- أطلق النحويون هذا الاسم على هذه الأنواع الثلاثة اصطلاحاً (أفعال المقاربة) من قبيل المجاز، من باب تسمية الكل باسم الجزء⁽⁴⁾، "وليس من باب الاختصار، ولا من باب التغليب"⁽⁵⁾، خلافاً للسيوطي [ت 911هـ]⁽⁶⁾ والأشموني [ت 929هـ]⁽⁷⁾ والعواودة⁽⁸⁾ وغيرهم، الذين عدّوا هذه التسمية من باب التغليب.

فعليتها:

ولكاد وأخواتها أحكام تنطبق على كان وأخواتها في كثير منها، ومن هذه الأحكام: أنها أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها. وخبر كاد وأخواتها لا يأتي إلا على صورة واحدة، هي: جملة فعلية فعلها مضارع، بخلاف كان وأخواتها الذي يأتي على صور متعددة، اسماً مفرداً، وجملة اسمية، وجملة فعلية، وشبه جملة. ويتضمن خبرها ضميراً يعود على اسمها.

فقد اتفق النحويون على فعلية (كاد) وأخواتها باستثناء (عسى)⁽⁹⁾، فقال البصريون: إنها فعل، يدلّ على ذلك اتصالها بتاء الفاعل، كقوله تعالى: (فهل عسيتم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض وتقطعوا أرحامكم) محمد، الآية 22، واتصالها بتاء التأنيث، مثل: عَسَتْ عائشةُ أن تصل.

ورأى الكوفيون أنها حرفٌ تَرَجَّ، سواء اتصل بها ضمير رفع أو ضمير نصب أو لم يتصل بها أيٌّ منهما، ومال ابن السراج إلى رأي الكوفيين هذا.

والرأي الثالث أنها فعلٌ ما لم يتصل بها ضمير نصب، فإن اتصل بها ضمير نصب فهي حرفٌ تَرَجَّ، وهذا قول سيبويه، وعليه خرَّج قول الشاعر⁽¹⁰⁾:

فقلتُ عساها نارُ كاسٍ وعلَّها تَشَكَّى فآتي نَحْوَهَا فأعوذُها

فقد جاءت (عسى) في هذا الشاهد بمعنى (لعل) المفيدة للترجي، لاتصالها بضمير نصب، فعملت عملها، ووقعت كلمة (نار) مرفوعة على أنها خبرها، يقول سيبويه (ت181هـ): "وأما قولهم: عساك، فالكاف منصوبة، قال الراجز، وهو رؤبة: يا أبتا علك أو عساكا"⁽¹¹⁾

عملها:

وهي من النواسخ، فترفع المبتدأ ويكون اسمها، ويكون الخبر خبرها في محل نصب، ككان وأخواتها، مع فارق بينهما، وهو أن خبر هذه الأفعال جملة فعلية فعلها مضارع، يقول ابن مالك في ألفيته¹²:

كَكَانَ كَادَ وَعَسَى لَكِنْ نَدَرُ غَيْرُ مُضَارِعٍ لِهَذَيْنِ خَبَرُ

ومن النادر مجيء خبرها مفرداً، ومنه قول الشاعر⁽¹³⁾:

أَكْثَرْتُ فِي الْعَذْلِ مُلْحًا دَائِمًا لَا تُكْثِرُنِ إِنِّي عَسَيْتُ صَائِمًا

والشاهد فيه مجيء خبر (عسى) مفرداً، ليس جملة فعلية فعلها مضارع، بل جاء اسماً منصوباً، وهو نادر، ومنه أيضاً المثل: عسى الغوير أبؤساً¹⁴. وورد مجيء خبر كاد مفرداً في قول الشاعر⁽¹⁵⁾:

فَأَبْتُ إِلَى فَهْمٍ وَمَا كِدْتُ أَنْبِيَا وَكَمْ مِثْلَهَا فَارَقْتُهَا وَهِيَ تَصْفُرُ

اقتران خبر (عسى) و(كاد) بـ (أن) المصدرية:

يقول ابن مالك في ألفيته⁽¹⁶⁾:

وكونه بدون (أن) بعد (عسى) نَزَرُوا (كاد) الأمر فيه عكسا

والمعنى أن الغالب في خبر (عسى) أن يقترب بـ (أن) المصدرية، وعدم اقترانه بها قليل، ومنه قول الشاعر⁽¹⁷⁾:

عسى الكرب الذي أمسيت فيه يكون وراؤه فرج قريب

فقد ورد خبر (عسى) غير مقترن بـ (أن) المصدرية، ويرى البصريون أنه لا يقع كذلك إلا في الشعر. أما القرآن فلم ترد فيه (عسى) إلا مقترناً خبرها بـ (أن)، كقوله تعالى: ﴿عسى ربكم أن يرحمكم﴾، [الإسراء: 8].

أما (كاد) فالأمر فيها على عكس (عسى) كما قال ابن مالك، فالغالب في خبرها عدم اقترانه بـ (أن) المصدرية، وفي القرآن الكريم لم يرد خبرها مقترناً بـ (أن)، كقوله تعالى: ﴿فذبوها وما كادوا يفعلون﴾ [البقرة: 72].

وأما علّة عدم دخول أن على خبر أفعال الشروع؛ فلأنّ الشروع يدلّ على البدء في الفعل، وخبر هذه الأفعال يأتي مضارعاً ليدلّ على الهيئته، كقوله تعالى ﴿وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة﴾ [طه: 121]. فالجملة الفعلية يخصفان الواقعة خبراً للفعل طفق تدلّ على الهيئته، وهيئة الفعل هي الحال، والحال لا يتوافق مع دخول (أن) التي تفيد الاستقبال.

وقد ورد اقتران خبر (كاد) بـ (أن) في قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه في حديث الخندق: "ما كدْتُ أن أصلي العصر، حتى كادت الشمس أن تغرب" (18).

أما (أوشك) فيقلّ عدم اقتران خبرها بـ (أن)، ومنه قول الشاعر (19):

يوشك من فرم من مئيتيه
في بعض غراته يو افقها

فجاء خبر (يوشك) غير مقترن بـ (أن)، وهو: يوافقها.

ومما جاء فيه اقتران خبر (أوشك) بـ (أن) قول الشاعر (20):

ولو سئل الناس التراب لأوشكوا
إذا قيل هاتوا- أن يملوا ويمنعوا

وكذلك (كرب) يقلّ عدم اقتران خبرها بـ (أن)، وعليه قول الشاعر (21):

كرب القلب من جواه يذوب
حين قال الوشاة: هند غضوب

فجاء خبر (كرب) مجزئاً من (أن)، وهو: يذوب.

ومما سُمع فيه اقتران خبر (كرب) بـ (أن) قول الشاعر (22):

سقاها ذوو الأحلام سجلاً على الظما
وقد كربت أعناقها أن تقطعا

ويختلف الأمر مع أفعال الشروع؛ فلا يجوز أن يقترن خبرها بـ (أن)، كقوله تعالى: ﴿وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة﴾ [طه: 121]. ومثل: جعل الطالب يُعدّد فوائده الدراسة، وأنشأ الطالب يدرس،

يقول ابن مالك في ألفيته (23):

ومثل (كاد) في الأصح (كرباً)
وترك (أن) مع ذي الشروع وجباً

تصرف أفعال المقاربة:

يقول ابن مالك في ألفيته⁽²⁴⁾:

واستعملوا مضارعاً لأوشكا وكاد لا غيرُ وزادوا مُوشكا

ورد استعمال مضارع للفعلين (كاد) و(أوشك)، وورد استعمال اسم الفاعل من الفعل (أوشك)، وما عداهما فلا تصرف فيها، قال تعالى: (يكادون يسطون بالذين يتلون عليهم آياتنا) سورة الحج، الآية 72.

وقال الشاعر⁽²⁵⁾:

يوشك مَنْ فَرَّ مِنْ مَنِيَّتِهِ في بَعْضِ غِرَّاتِهِ يُوْافِقُهَا

وقد حكى الأنباري في الإنصاف استعمال المضارع واسم الفاعل من الفعل (عسى): عسى يعيبي فهو عاسٍ، وحكى الجوهرى مضارع (طَفِقَ)، وحكى الكسائي مضارع (جَعَلَ)⁽²⁶⁾.

أفعال الرجاء بين النقصان والتمام:

اختلفت الأفعال الثلاثة: (عسى)، (اخلولق)، (أوشك) عن بقية أفعال هذا الباب بمجيئها تامة أحياناً، فتكتفي بالفاعل، ولا تأخذ اسماً وخبراً، فليها (أن) والفعل المضارع مباشرة، ويكون المصدر المؤول منهما في محل رفع فاعلاً، مثل: زيدٌ عسى أن يقومَ، أي: عسى قيامه، ومثل: زيدٌ اخلولق أن يحضرَ، أي: اخلولقَ حضوره، ومثل: زيدٌ أوشك أن يسافرَ، أي: أوشكَ سفره. يقول ابن مالك⁽²⁷⁾:

بعد (عسى) (اخلولق) (أوشك) قد يردُ غَيَّ بـ (أَنْ يَفْعَلَ) عن ثاني فُقِدَ

عسى بين التميمية والحجازية:

يقول ابن مالك في ألفيته⁽²⁸⁾:

وجَرَدَنْ (عسى) أو ارفعْ مُضْمَرًا بها إذا اسمٌ قبلها قد دُكِرَا

ذكر ابن مالك لـ (عسى) -إذا سُبقت باسم- حالتين:

أولاهما: إضمار ضمير فيها يعود على المتقدم، وهي لغة تميم، ويظهر أثر هذه الحالة في التثنية والجمع والتأنيث، مثل: المجتهدان عسيا أن يتفوقا، والمجتهدون عسوا أن يتفوقوا، والمجتهدات عسين أن يتفوقن، وفاطمة عست أن تتفوق، وفي المفرد المذكر يُقَدَّر تقديرًا، مثل: المجتهد عسى أن يتفوق، فيكون اسم عسى ضميرًا مستترًا يعود على الاسم المتقدم، وفي الحالات السابقة يكون ضمير التثنية والجمع هو اسم عسى، والخبر هو المصدر المؤول من (أن) والفعل المضارع بعدها.

ثانيتها: وهي لغة أهل الحجاز، فلا يضمرون فيها ضميراً، وعليه فهي عندهم تامة، فيقال: المجتهدان عسى أن يتفوقا، والمجتهدون عسى أن يتفوقوا، والمجتهدات عسى أن يتفوقن، وفاطمة عسى أن تتفوق. وعليه فإن المصدر المؤول من (أن) والفعل المضارع بعدها في محل رفع فاعل. وعليه جاء التنزيل في قوله تعالى: ﴿ولا نساء من نساء عسى أن يكنّ خيراً منهنّ﴾، [الحجرات: 11].

معنى كاد:

تنص معاجم اللغة على أن المعنى الأشهر لـ (كاد) هو قرب وقوع الفعل⁽²⁹⁾، ومن معانيها طلب شيء ببعض المشقة والعناء، قال ابن فارس (395هـ): "الكاف والواو والdal كلمة كأنها تدلّ على التماس شيء ببعض العناء، يقولون: كاد يكون كُوداً، ويقولون لمن يطلب منك الشيء فلا تريد إعطاءه: لا ولا مكادة، فأما قولهم في المقاربة: كاد؛ فمعناها: قارب"⁽³⁰⁾. ومن معانيها أيضاً المنع كما ورد في قول ابن فارس السابق، وكما قال الفيروزآبادي (817هـ): "الكُود المنع، وكاد يفعل، وكيد كُوداً ومكادة: قارب ولم يفعل"⁽³¹⁾. فهذه ثلاثة معانٍ لـ (كاد) ولكنها في هذا الباب مختصة بالدلالة على قرب وقوع الفعل، والمعنيان الآخران وردا في سياقين مختلفين كما تبين.

دلالة نفي (كاد):

تدخل أدوات النفي على الفعل (كاد)، مثل (لا)، و(ما)، و(لم)، وتنفي قرب وقوع الفعل، وعليه، فسيكون نفي وقوع الفعل أولى ما دام قرب وقوعه منفيًا، وذهب بعض النحويين؛ ومنهم القاسم بن حسن الخوارزمي (617هـ) إلى القول إن (كاد) "إثباتها نفي ونفيها إثبات"⁽³²⁾، فيكون المعنى عندهم في مثل (كاد يذهب): لم يذهب، وفي مثل: (ما كاد يذهب): أنه ذهب.

ولعلّ ما دفع بعض النحويين لهذا القول مثل قوله تعالى في قصة البقرة: ﴿فذبّحوها وما كادوا يفعلون﴾ [البقرة: 71]، لكن الفيصل في فهم دلالة (كاد) المنفية هنا هو سياق القصة، وتعنّت بني إسرائيل مع نبيهم موسى -عليه السلام-، وظنّهم أنه يهزأ بهم، فقد فوجئوا بالطلب واستغريه، وحاولوا ألا يفعلوا، دلّ على ذلك كثرة سؤالهم إياه عن البقرة، ولكنهم في آخر الأمر ذبحوها مع عدم إرادتهم ذلك، فجاء التعبير القرآني دقيقاً في الدلالة على قيامهم بالفعل رغم عدم إرادتهم، يقول ابن كثير (774هـ): "كادوا ألا يفعلوا ولم يكن ذلك الذي أرادوا، ألا يذبّحوها، يعني أنهم مع هذا البيان، وهذه الأسئلة والأجوبة والإيضاح ما ذبحوها إلا بعد جهد"⁽³³⁾. وقال القرطبي (671هـ) في تفسيرها: "وهذا إخبار عن تثبيطهم في ذبحها، وقلة مبادرتهم إلى أمر الله تعالى"⁽³⁴⁾.

ومال بعض النحويين إلى أن إثباتها إثبات، ونفيها نفي، أي إثبات قرب وقوع الفعل، ونفي وقوعه بنفي قرب وقوعه، وممن قال بهذا القول السيوطي والدماميني وابن مالك، ومن المعاصرين أحمد سليمان ياقوت⁽³⁵⁾.

والمقصود بالإثبات إثبات قرب وقوع الفعل، وليس إثبات وقوعه، وهي على هذا تثبت عدم وقوعه. والمقصود بالنفي نفي قرب الوقوع، ومن باب أولى نفي الوقوع، وما دام الحديث عن قرب وقوع الفعل وعدم قرب وقوعه فالأدق أن يُقال: إنَّ (كاد) إثباتها إثبات ونفيها نفي، فالإثبات والنفي هو لنفي قرب وقوع الفعل وليس لنفي وقوعه.

وتجدر الإشارة إلى أن (كاد) وأفعال المقاربة، نظراً لمعناها الدال على قرب وقوع الفعل فإنها لا تدخل سين الاستقبال ولا (سوف) على مضارعها، فلا يُقال: سيكادُ...، ولا: سوف يكادُ...، لأنَّ (كاد) تفيد التقريب من الحال⁽³⁶⁾.

ومسألة أخرى تتعلق بسين (عسى) حين اتصالها بضمير رفع، فإنه يجوز فيها الفتح والكسر، يقول ابن عقيل: "إذا اتصل بـ (عسى) ضمير موضوع للرفع، وهو متكلم، نحو: (عَسَيْتَ، وَعَسَيْتَ، وَعَسَيْتُمَا، وَعَسَيْتُمْ، وَعَسَيْتَنِ) أو لغائبات، نحو (عَسَيْنَ) جاز كسرُ سينها وفتحُها، والفتح أشهر، وقرأ نافع: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ﴾ [محمد: 22]، بكسر السين، وقرأ الباقون بفتحها"⁽³⁷⁾.

ويجوز حذف خبر (كاد وكرب وأوشك) إذا دل عليه دليل من السياق، نحو: "من تأنى أصاب أو كاد، ومن عجل أخطأ أو كاد"⁽³⁸⁾؛ أي كاد أن يصيب وكاد أن يخطئ. أما إعرابها فقد ذكر النحويون أنها: أفعال ماضية ناقصة + اسمها + خبرها (جملة فعلية) وهذا أصل الترتيب غير أنه يكون في (عسى، وأوشك، وخلولق) ترتيب آخر هو:

اخلولق، أوشك، عسى أن ينقضي الصيف

وقد يتقدم الاسم عليها، نحو: الصيف، أوشك، اخلولق، عسى أن ينقضي

وفي هذه الحالة يجوز وجهان من الإعراب، هما:

الصيف: مبتدأ مرفوع والجملة (أوشك، عسى، اخلولق أن ينقضي) في محل خبر المبتدأ.

أوشك: أ. فعل ماض تام والمصدر المؤول في محل رفع فاعل.

ب. فعل ماض ناقص واسمها مستتر والمصدر المؤول في محل نصب خبرها.

عسى: يتصل بـ (عسى) ضمير من ضمائر النصب (ك، هـ، ي)، نحو:

عساك تتعلم من أخطائك

فإنّ عسى في هذه الحالة تكون حرفاً للرجاء بمعنى لعل، وتعمل عملها فيكون إعرابها: عساك: فعل ماض ناقص بمعنى لعل.

والكاف: ضمير متصل مبني في محل نصب اسمها.

والجملة الفعلية تتعلم من أخطائك في محل رفع خبرها.

يتصل بـ (عسى) ضمير من ضمائر الرفع، نحو:

المسافرون عسوا أن يحضروا

وفي هذه الحالة يجوز أن تكون عسى فعلاً تاماً، والضمير المتصل بها فاعلاً لها، أو فعلاً ناقصاً والضمير المتصل بها اسماً لها.

أفعال الشروع إذا لم تفد معنى الشروع (البدء) فإنها تكون تامة، نحو:

شرع الإسلام حقوقاً للمرأة؛ لأنّ الشروع هنا ليست بمعنى بدأ.

أما أبرز الأنماط التي جاءت عليها كاد وأخواتها في عينة من كتب التراث النحوي، فهي:

1. فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن، نحو: كاد زيد أن يخرج، يوشك زيد أن يجيء، عسى زيد أن يخرج⁽³⁹⁾.

2. فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن، نحو: كاد زيد ينزل، عسى الكرب يزول، أخذ جوف الليل يدنو، وهذان النمطان متفق عليهما عند النحويين⁽⁴⁰⁾.

3. فعل + أن + جملة فعلية + اسمها مرفوع، نحو: عسى أن يذهب عمرو، يوشك أن يجيء زيد، نص عليه الفارسي والزمخشري⁽⁴¹⁾.

4. فعل + اسمها محذوف + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن، نحو: يوشك ينزل، كاد يفعل، أخذ يقول⁽⁴²⁾.

5. فعل + ضمير + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن، نحو: عساك تفعل⁽⁴³⁾.

6. فعل + ضمير + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن، نحو: عساك أن تفعل⁽⁴⁴⁾.

7. فعل + ضمير + جملة فعلية محذوفة، نحو: عساني وعساك⁽⁴⁵⁾.

8. فعل + ضمير + اسم مرفوع، نحو: عساك الخير⁽⁴⁶⁾.

9. فعل + اسمها + خبرها جملة فعلية محذوفة + اسم منصوب، نحو: عسى الغوير أبؤسا، والتقدير: أن يكون أبؤسا⁽⁴⁷⁾.

وأنّ الاستعمال الذي وردت عليه في رسائل العرب في عصر الاحتجاج قد بلغ (22) نمطاً، والاستعمال الذي وردت عليه في العصر العباسي حتى سنة (334 هـ) قد ورد (33) مرة.

وبالموازنة بين الصورتين التنظيرية في كتب التراث النحوي وصورتها في الاستعمال في عصر الاحتجاج والعصر العباسي حتى سنة (334 هـ) وجد أنّ هناك استعمالات وردت عند النحويين لم ترد في الاستعمال في العصرين المذكورين، واستعمالات ظهرت في عصر الاحتجاج لم تظهر في العصر العباسي، وأخرى ظهرت في العصر العباسي لم تظهر في عصر الاحتجاج، كما أنّ هناك استعمالات وردت في العصرين المذكورين لم ترد ضمن الصور التراثية عند النحويين. وردت كاد أو إحدى أخواتها في عصور الاحتجاج في رسائل العرب (22) مرة، وذلك كما يأتي:

كاد + أن + فعل + اسم مرفوع، وقد ورد هذا النمط (6) مرات، نحو: عسى أن ينزل بك أهلك (48).

كاد + اسم + جملة فعلية مقترنة بأن، وورد هذا النمط (5) مرات، نحو: وليوشكن أئمتكم أن يصيروا جياة (49).

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية غير مقترنة بأن، وقد ورد هذا النمط (4) مرات، نحو: طفقت تخبرنا ببلاد الله (50).

كاد + اسم محذوف + جملة فعلية غير مقترنة بأن، وقد ورد هذا النمط (3) مرات، نحو: حتى كاد يترامى ذلك بهم إلى انتهاب العسكر (51).

كاد + اسم محذوف + خبر محذوف، وقد ورد مرتين، نحو: كاد أول لحق (52).

كاد + ضمير متصل + خبر محذوف، وقد ورد مرتين، نحو: أبصرت يا عمر وما كدت ونظرت وما كدت (53).

ووردت كاد أو إحدى أخواتها في العصر العباسي في رسائل العرب (33) مرة، وذلك كما يأتي:

كاد + اسم مرفوع + جملة فعلية غير مقترنة بأن، وردت (11) مرة، نحو: يكاد أحزمهم رأيا يلفته عن رأيه أدنى الرضا (54).

كاد + اسم محذوف + جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد (8) مرات، نحو: يكاد يسترق قلوب الرجال بحلاوة لسانه (55).

كاد + اسم مرفوع + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين، نحو: والحجة بذلك فيما عسى القائل أن يبتغي فيه المغمز (56).

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية غير مقترنة بأن ورد مرتين، نحو: حتى كدنا نتناكر عند اللقاء (57).

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين، نحو: وما عسيت أن أقول في قوم: محاسنهم مساوي السّفلة⁽⁵⁸⁾.

كاد + اسم محذوف + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد (8) مرات، ولم يبق من السّتر إلا ما كاد أن يشفّ عما دونه⁽⁵⁹⁾.

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد مرتين، نحو: حتى كدنا نتناكر عند اللقاء⁽⁶⁰⁾.

وبموازنة بين الصورة التنظيرية التراثية في كتب النحو، وصورتها في الاستعمال يتبين لنا ما يأتي:					
الرقم	أنماط كاد وأخواتها عند النحويين/ وقد سبقت الإشارة إليه ص13 من البحث	عصر الاحتجاج		العصر العباسي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
		22		33	
1.	فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن	5	22.7	2	6
2.	فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن	-		11	33.3
3.	فعل + أن + جملة فعلية + اسمها مرفوع	6	27.2	-	
4.	فعل + اسمها ضمير متصل + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن	4	18.1	4	12.1
5.	فعل + اسم محذوف + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن	3	13.6	12	36.3
6.	فعل + ضمير نصب + جملة فعلية محذوفة	2	9	2	6
7.	فعل + ضمير نصب + جملة فعلية محذوفة	-		-	
8.	فعل + ضمير نصب + اسم مرفوع	-		-	
9.	فعل + اسم مرفوع + اسم منصوب	-		-	

ومن قراءة الجدول يتبين لنا ما يأتي:

- كاد + اسم مرفوع + خبر جملة فعلية مقترنة بأن ورد في عصر الاحتجاج أكثر من ضعف وروده في العصر العباسي.

- كاد + اسم مرفوع + خبر جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد في عيّنة العصر العباسي فقط.

- كاد + أن + جملة فعلية + اسم مرفوع، ورد في عيّنة عصر الاحتجاج فقط.

- كاد + ضمير متصل + خبر جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد في عصر الاحتجاج مساويا لوروده في العصر العباسي.

- كاد + اسم محذوف + خبر جملة فعلية غير مقترن بأن ورد في عينة العصر العباسي أضعاف وروده في عصر الاحتجاج.
- كاد + ضمير متصل + جملة فعلية محذوفة، ورد في عينة عصر الاحتجاج مساويا لوروده في عينة العصر العباسي.
- والأنماط الثلاثة الأخيرة لم ترد في أية عينة من عيني الدراسة.
- الأنماط التي وردت في عينة عصر الاحتجاج والعصر العباسي ولم ترد في كتب النحويين، وهي:
- _ كاد + اسم محذوف + خبر محذوف، وقد ورد مرتين في عينة عصر الاحتجاج.
- _ كاد + ضمير متصل + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين في عينة العصر العباسي.
- وردت كاد أو إحدى أخواتها في عصور الاحتجاج في رسائل العرب (22) مرة، وذلك كما يأتي:
- كاد + أن + فعل + اسم مرفوع، وقد ورد هذا النمط (6) مرات، نحو: عسى أن ينزل بك أهلك.
- كاد + اسم + جملة فعلية مقترنة بأن، وورد هذا النمط (5) مرات، نحو: وليوشكن أنتمكم أن يصيروا جباة.
- كاد + ضمير متصل + جملة فعلية غير مقترنة بأن، وقد ورد هذا النمط (4) مرات، نحو: طفقت تخبرنا ببلاد الله.
- كاد + اسم محذوف + جملة فعلية، وقد ورد هذا النمط (3) مرات، نحو: حتى كاد يترامى ذلك بهم إلى انتهاب العسكر.
- كاد + اسم محذوف + خبر محذوف، وقد ورد مرتين، نحو: كاد أول لحق.
- كاد + ضمير متصل + خبر محذوف، وقد ورد مرتين، نحو: أبصرت يا عمر وما كدت ونظرت وما كدت.
- ووردت كاد أو إحدى أخواتها في العصر العباسي في رسائل العرب (33) مرة، وذلك كما يأتي:
- كاد + اسم مرفوع + جملة فعلية غير مقترنة بأن، وردت (11) مرة، نحو: يكاد أحزمهم رأيا يلفته عن رأيه أدنى الرضا.
- كاد + اسم محذوف + جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد (12) مرة، نحو: يكاد يسترق قلوب الرجال بحلاوة لسانه.
- كاد + اسم مرفوع + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين، نحو: والحجة بذلك فيما عسى القائل أن يبتغي فيه المغمز.

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية غير مقترنة بأن ورد مرتين، نحو: حتى كدنا نتناكر عند اللقاء.

كاد + ضمير متصل + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين، نحو: وما عسيت أن أقول في قوم: محاسنهم مسامي السّفلة.

وبموازنة بين الصورة التنظيرية التراثية في كتب النحو، وصورتها في الاستعمال يتبين لنا ما يأتي:				
الرقم	أنماط كاد وأخواتها عند النحويين/ وقد سبقت الإشارة إليه ص من البحث	عصر الاحتجاج		العصر العباسي
		العدد	النسبة	العدد النسبة
		22		33
10.	فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن	5		2
11.	فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن	-		11
12.	فعل + أن + جملة فعلية + اسمها مرفوع	6		-
13.	فعل + اسمها ضمير متصل + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن	4		4
14.	فعل + اسم محذوف + خبرها جملة فعلية غير مقترن بأن	3		12
15.	فعل + ضمير متصل + جملة فعلية محذوفة	2		2
16.	فعل + ضمير نصب + جملة فعلية محذوفة	-		-
17.	فعل + ضمير نصب + اسم مرفوع	-		-
18.	فعل + اسم مرفوع + اسم منصوب	-		-

ومن قراءة الجدول يتبين لنا ما يأتي:

- كاد + اسم مرفوع + خبر جملة فعلية مقترنة بأن ورد في عصر الاحتجاج أكثر من ضعف وروده في العصر العباسي.

- كاد + اسم مرفوع + خبر جملة فعلية غير مقترنة بأن، ورد في عيّنة العصر العباسي فقط.

- كاد + أن + جملة فعلية + اسم مرفوع، ورد في عيّنة عصر الاحتجاج فقط.

- كاد + ضمير متصل + خبر جملة فعلية غير مقترن بأن، ورد في عصر الاحتجاج مساويا لوروده في العصر العباسي.

- كاد + اسم محذوف + خبر جملة فعلية غير مقترن بأن ورد في عينة العصر العباسي أضعاف وروده في عصر الاحتجاج.

- كاد + ضمير متصل + جملة فعلية محذوفة، ورد في عينة عصر الاحتجاج مساويا لوروده في عينة العصر العباسي.

- والأنماط الثلاثة الأخيرة لم ترد في أية عينة من عيني الدراسة.

الأنماط التي وردت في عينة عصر الاحتجاج والعصر العباسي ولم ترد في كتب النحويين، وهي:

_ كاد + اسم محذوف + خبر محذوف، وقد ورد مرتين في عينة عصر الاحتجاج.

_ كاد + ضمير متصل + جملة فعلية مقترنة بأن، ورد مرتين في عينة العصر العباسي.

هذا وقد أخذت تراكيب كاد وأخواتها اهتماما عند القدماء، وبسطوا القول فيها كما تقدم في الصفحات السابقة، وذهبوا في إعرابها أنها أفعال ناقصة تأخذ اسماً وخبراً، وشرط خبرها أن يكون جملة فعلية فعلها مضارع، ولها أحكام كثيرة في كتب النحو.

وفي هذا الإعراب وتلك النظرة سيطرة لفكرة الإسناد على هذا الأسلوب، ثم سيطرة فكرة العامل، وهذا الإعراب أو التوجه بـ "كاد وأخواتها" يفقدها دلالتها المعنوية، مما جعلني أقف منها موقفاً وصفيّاً تحليلياً، أبتعد فيه عن فكرة العامل مع المحافظة على المعنى الذي تؤديه؛ لأنّ المعنى هو الأساس والهدف الرئيس من أيّ تركيب لغوي. و"إنّ أهمّ ما يميّز البحث الحديث في بناء الجملة العربية يكمن في أنّ الجهد العربي القديم دار حول نظرية العامل، بينما يضع البحث الحديث هدفه دراسة التركيب الشكلي لعناصر الجملة وسيلة للتعبير عن معنى" (61)

وإنّ دراسة الجملة عند المحدثين تناولتها مناهج لغوية حديثة تقوم على التحليل اللغوي الوصفي، مع اختلاف هذه المناهج في طبيعة التحليل.

والنظر إلى تراكيب (كاد وأخواتها) يجب أن ينبني على أساس ينسجم مع طبيعة اللغة، ويستند إلى ملاحظة هذه التراكيب، ومراجعة أجزائها أثناء الاستعمال.

والذي نراه في هذه التراكيب أنّ (كاد وأخواتها) عناصر جديدة تدخل على الجملة الفعلية فتفيد المقاربة أو الرجاء أو الشروع، وعليه يكون التحليل الوصفي لهذه التراكيب كما يأتي:

1. فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن، نحو:

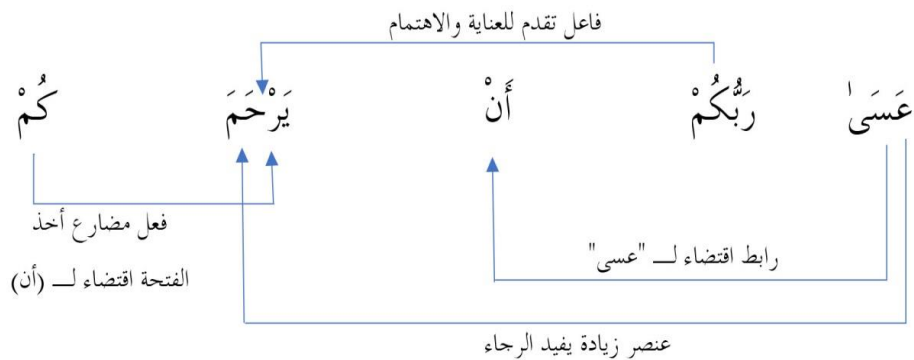
كاد زيد أن يخرج، يوشك زيد أن يعي، عسى ربكم أن يرحمكم.

عسى ربكم أن يرحمكم

أصل الجملة: يرحمكم ربكم

فعل + مفعول به ضمير/ وهذا أصل من أصول الجملة الفعلية عندما يكون

المفعول به ضميراً متصلاً والفاعل اسماً ظاهراً كما نصّ على ذلك النحويون⁽⁶²⁾
 فعل + مفعول به (ضمير) + فاعل (مضاف + مضاف إليه)، وبتقديم الفاعل للعناية والاهتمام
 = ربكم يرحمكم
 ودخول (أن) عنصر زيادة (رابط) اقتضاء لـ (عسى) = ربكم أن يرحمكم
 وبزيادة (عسى) لإفادة الرجاء = عسى ربكم أن يرحمكم
 عنصر زيادة لإفادة الرجاء + فاعل (مضاف ومضاف إليه) مقدم لغرض العناية والاهتمام +
 أن رابط + فعل + مفعول به ضمير. ويكون الترابط بين الكلمات كما يأتي:



2. فعل + اسمها مرفوع + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن، نحو: كاد زيد ينزل، عسى الكرب ينزل، أخذ جوف الليل يدنو.

كاد زيد ينزل أصل الجملة: ينزل زيد / وبالتقديم للأهمية تصبح:

زيد ينزل

فاعل مقدم لغرض العناية + فعل

وبزيادة كاد: عنصر زيادة لإفادة المقاربة = كاد زيد ينزل

فهي جملة فعلية تقدم فاعلها، ودخول كاد عنصر زيادة لإفادة المقاربة = كاد زيد ينزل

3. فعل + أن + جملة فعلية + اسمها مرفوع، نحو:

عسى أن يذهب عمرو، يوشك أن يجيء زيد.

يوشك أن يجيء زيد/ أصل الجملة:

يجيء زيد = فعل + فاعل/ وبتزادة يوشك لإفادة المقاربة تصبح الجملة:

يوشك يجيء زيد / وبتزادة (أن) رابط اقتضاء ل (يوشك) =

يوشك أن يجيء زيد

عنصر زيادة يفيد المقاربة + رابط + فعل + فاعل

4. فعل + اسمها محذوف + خبرها جملة فعلية غير مقترنة بأن، نحو: يوشك ينزل، كاد يفعل، أخذ يقول.

أخذ يقول / جملة فعلية أصلها: يقول محمد

فعل + فاعل / وبحذف الفاعل محمد تصبح الجملة

يقول = فعل + فاعل محذوف / فهي جملة فعلية حذف منها الفاعل.

وبتزادة أخذ لإفادة البدء تصبح الجملة:

أخذ يقول = عنصر زيادة لإفادة البدء + فاعل محذوف + فعل

5. فعل + ضمير + خبرها جملة فعلية، نحو: عساك تفعل

عساك تفعل / أصلها تفعل أنت = فعل + فاعل محذوف

وبتقديم الفاعل = أنت تفعل / فاعل مقدم لغرض العناية والاهتمام + فعل

وبدخول عسى لإفادة الرجاء = عنصر زيادة لإفادة الرجاء + فاعل مقدم لغرض العناية والاهتمام + فعل

وبإبدال الضمير المنفصل بضمير متصل = عساك تفعل = عنصر زيادة يفيد الرجاء + ضمير + فعل

6. فعل + ضمير + خبرها جملة فعلية مقترنة بأن، نحو:

عساك أن تفعل / وهذه الجملة كسابقها في التحليل إلا أن فيها (أن) اقتضاء ل عسى (رابط).

7. فعل + ضمير + جملة فعلية محذوفة، نحو:

عساني وعساك

أصل الجملة / تفعل أنت = فعل + فاعل

وبتقديم الفاعل = أنت تفعل

فاعل مقدم لغرض العناية والاهتمام + فعل

وبزيادة عسى لإفادة الرجاء = عسى + فاعل مقدم لغرض العناية والاهتمام + وبإبدال الضمير أنت بالضمير ك = عساك + فعل = عنصر زيادة لإفادة الرجاء + ضمير + فعل
8. فعل + ضمير + اسم مرفوع، نحو:

عساك الخير أصل الجملة أنت الخير = مبتدأ + خبر
وبزيادة عسى لإفادة الرجاء = عسى أنت الخير / وبإبدال أنت بك = عساك الخير
عنصر زيادة يفيد الرجاء + ضمير + اسم مرفوع
9. عسى + اسمها + خبرها جملة فعلية محذوفة + اسم منصوب، نحو: عسى الغوير أبؤسا،
والتقدير: يكون أبؤسًا.

أصل الجملة: يكون الغوير أبؤسا
وبحذف كان تصبح الجملة: الغوير أبؤسا
وبزيادة عسى للرجاء تصبح الجملة: عسى الغوير أبؤسا
عنصر زيادة لإفادة الرجاء + كان المحذوفة + اسمها + خبرها
وهناك بعض الأحكام التي تختص بكاد وأخواتها، منها:
قد يتقدم الاسم على، (أوشك، اخلولق، عسى) نحو:
الصيف (أوشك، اخلولق، عسى) أن ينقضي، فإن أصل الجملة:
ينقضي الصيف = فعل + فاعل
وبتقديم الفاعل للأهمية = الصيف ينقضي = فاعل مقدم للأهمية
وزيادة (أوشك، اخلولق، عسى) لإفادة الرجاء أو المقاربة تصبح الجملة:
الصيف (أوشك، اخلولق، عسى) ينقضي / وتدخل (أن) رابط واقتضاء =
فاعل مقدم للأهمية + عنصر زيادة لإفادة الرجاء أو المقاربة + رابط + فعل.
وقد يتقدم الاسم على الفعل نحو:

أوشك / عسى / اخلولق الهم أن ينقضي
فأصل الجملة: ينقضي الهم = فعل + فاعل / وبتقديم الفاعل للأهمية تصبح
الهم ينقضي

فاعل مقدم لغرض الأهمية + فعل ودخول (أن) رابط واقتضاء ل (أوشك، وعسى، واخلولق) =
الهم أن ينقضي / وبدخول (أوشك، وعسى، واخلولق) عنصر زيادة لإفادة المقاربة، أو الرجاء،
تصبح الجملة: (أوشك، وعسى، واخلولق) الهم أن ينقضي =

عنصر زيادة لإفادة المقاربة أو الرجاء + فاعل مقدّم لغرض الأهمية + رابط اقتضاء ل (عسى،
أوشك، اخلولق) + فعل
--المسافرون عسوا أن يحضروا
أصل الجملة: يحضر المسافرون = ف + فاعل
وبتقديم الفاعل = المسافرون يحضرون
فاعل مقدم للعناية + جملة فعلية
وبزيادة عسى عنصر زيادة، وأن (رابط) اقتضاء ل (عسى) = المسافرون عسى أن يحضروا
وزيادة الواو في عسى = المسافرون عسوا أن يحضروا
= فاعل مقدم لغرض العناية + عنصر زيادة يفيد الرجاء + ضمير يعود على المسافرين للتأكيد
+ رابط + جملة فعلية.
وقد يحصل حذف في اسم وخبر (كاد وكرب وأوشك) إذا دلّ عليه دليلٌ من السّياق، نحو:
من تأتّى أصاب أو كاد، وعليه يكون التحليل:
أصل الجملة: يصيب الرجلُ
فعل + فاعل
وبزيادة كاد تصبح: كاد يصيب الرجلُ
عنصر زيادة يفيد المقاربة + فعل + فاعل / وبالحذف، تصبح الجملة:
كاد عنصر زيادة لإفادة المقاربة + فعل محذوف + فاعل محذوف.

النتائج:

أما أبرز ما توصلت له الدراسة من نتائج، فهي على النحو الآتي:
_ إن تقسيم النحاة للجملة العربية على أساس ما ابتدأت به من اسم أو فعل، إلى جملة اسمية،
وجملة فعلية، إنما هو تقسيم يعتمد على الشكل، أو المبني، بعيداً كل البعد عن المعنى،
والمضمون، فكان من نتائج ذلك عدم وضوح الإطار الذي تنتظم فيه الجملة. وكان من نتائجه
كذلك الخلط الواضح في إدراج بعض التراكيب اللغوية وحشرها في الاسمية أو الفعلية دون أن
يكون لهذا الحشر ما يسوّغه، أو يستفاد منه كما في بعض الأساليب.
_ أخذت تراكيب كاد وأخواتها اهتماماً عند القدماء، وبسطوا القول فيها كما تقدم في الصفحات
السابقة، وذهبوا في إعرابها أنّها أفعال ناقصة تأخذ اسماً وخبراً، وشرط خبرها أن يكون جملة

فعلية فعلها مضارع، ولها أحكام كثيرة في كتب النحو، وفي هذا الإعراب وتلك النظرة سيطرة لفكرة الإسناد على هذا الأسلوب، ثم سيطرة فكرة العامل، وهذا الإعراب أو التوجه بـ "كاد وأخواتها" يفقدها دلالتها المعنوية، مما جعلنا نقف منها موقفًا وصفيًا تحليلًا، ابتعدنا فيه عن فكرة العامل مع المحافظة على المعنى الذي تؤديه؛ لأنَّ المعنى هو الأساس والهدف الرئيس من أي تركيب لغوي، وخلصنا إلى أنها عناصر زيادة تدخل على الجملة الفعلية، لتفيد معنى المقاربة، أو الرجاء، أو الشروع.

_ عدم انتظام جملة (كاد) وأخواتها في نسق واحد كما ذهب لذلك النحاة، وقد تبدى ذلك من خلال ورود جملة (كاد) وأخواتها على أنساق متعددة، لم تجمع عليها كتب اللغة على اختلافها، فبعض هذ الأنساق ورد في بعض العصور ولم يرد في بعضها الآخر، وبعضها انفردت به بعض العصور على غيرها، وقد اتضح ذلك من خلال الدراسة الإحصائية التي شُفِع بها البحث في أمهات الكتب في العربية.

التوصيات:

نوصي بدراسة كاد وأخواتها دراسة إحصائية وصفية في القرآن الكريم، والحديث الصحيح من خلال الصحيحين، ورسائل العرب، وخطب العرب، والمعلقات؛ لنقف على الأنماط التي تأتي عليها مقارنة مع ما كتبه النحويون في مصنفاتهم.

الهوامش:

- (1) حجازي، محمود فهد، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع (القاهرة)، (د ت ط)، ص 114
- 2 انظر: عمارة، خليل، في نحو اللغة وتراكيبها، ص 77، 81.
- (3) انظر: ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، محمد محي الدين عبد الحميد، دار مصر للطباعة، نشر وتوزيع: دار التراث، القاهرة، ط 2، 1980، 323/1.
- (4) انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل، 323/1.
- (5) انظر: العثيمين، محمد بن صالح، شرح ألفية ابن مالك، مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين، القصيم، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1، 1434 هـ، 561/1.
- (6) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، همع الهوامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هندواي، المكتبة التوفيقية، مصر، 468/1.
- (7) الأشموني، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، بتحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط 1، 1955، 128/1.

- (8) العواودة، ثامر سليمان عبد الله، أفعال المقاربة دراسة لغوية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة 2011، ص1. تتبع الباحث في رسالته هذه كاد وأخواتها في فصلين، تحدث في الأول منهما عن دلالة هذه الأفعال وأبنيتها، وتحدث في الفصل الثاني عن تركيب هذه الأفعال. وكانت دراسته وصفية.
- (9) انظر: شرح ابن عقيل، 322/1.
- (10) صخر بن العود الحضرمي، انظر: ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن القرشي، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه: منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد، دار مصر للطباعة، نشر وتوزيع: دار التراث، القاهرة، ط20، 1980م، 322/1.
- (11) سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1988، 375-374/2.
- (12) ابن مالك، الألفية، 12.
- (13) الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، 128/1.
- (14) الميداني، أحمد بن محمد النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، دت، 17/2.
- (15) البيت لتأبط شراً، انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل، 325/1.
- (16) ابن مالك، الألفية، 12.
- (17) الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، 131/1.
- (18) ذكر ابن عقيل في شرحه أنه حديث، وتبين للباحث أنه قول عمر بن الخطاب، ﷺ، للرسول، ﷺ، انظر: شرح ابن عقيل، 330/1، والحديث في صحيح مسلم، في كتاب المساجد ومواضع الصلاة، حديث رقم 1046.
- (19) ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج333/1، والبيت لأمية بن الصلت، وانظر: الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، 129/1. الأشموني، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، بتحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1955، 129/1.
- (20) انظر: شرح ابن عقيل، 332/1.
- (21) الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، 130/1.
- (22) انظر: شرح ابن عقيل، 335/1.
- (23) ابن مالك، محمد بن عبد الله الأندلسي، ألفية ابن مالك، المكتبة الشعبية، بيروت، دت، 12.
- (24) ابن مالك، الألفية، 13.
- (25) انظر: الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، 129/1.
- (26) انظر شرح ابن عقيل، 341-340/1.
- (27) ابن مالك، الألفية، 13.
- (28) المصدر السابق، 12.
- (29) انظر: ابن فارس، المجلد، دراسة وتحقيق زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، ط1، 1984، مادة (كود) 773/3، والجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ط1، مادة (كود) 532/2، وابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، دت، مادة (كود) 382/3، والزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مراجعة لجنة فنية من وزارة الإعلام، مطبعة حكومة الكويت، 1971، ط1، مادة (كود)، 117/9.
- (30) ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1972، مادة (كود)، 145/5.

- (31) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة (كود)،
 (32) الخوارزمي، القاسم بن الحسين، شرح المفصل في صنعة الإعراب، الموسوم بالتخمير، تحقيق عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1990، ط1، 308/3، والسامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، بيت الحكمة، جامعة بغداد، 297/1.
 (33) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، حققه وخرّج أحاديثه وعلق عليه كمال علي الجمل، ط1، د.ت، 166-165/1.
 (34) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، اعتنى به وصححه الشيخ هشام سمير البخاري، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار عالم الكتب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006، 455/1.
 (35) ياقوت، أحمد سليمان، الأفعال المتصرفة وشبه المتصرفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989، 52.
 (36) انظر: صاحب حماة، أبو الفداء إسماعيل بن الأفضل الأيوبي، الكناش في فني النحو والصرف، دراسة وتحقيق: رياض بن حسن الخوّام، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 2000م، 47/2.
 (37) ابن عقيل، شرح ابن عقيل، 344/1.
 (38) الطبراني، أبو القاسم بن أحمد بن أيوب (ت 360 هـ)، المعجم الكبير، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، الجمهورية العراقية، ط2، 1986، رقم الحديث 14274.
 (39) سيبويه، الكتاب 99/3، المبرد، المقتضب 3، 68، 80، 81، 200، الفارسي، الإيضاح، 30، 64، الزمخشري، المفصل، 357/1.
 (40) سيبويه، الكتاب 160/3، المبرد، المقتضب 3، 74، 75، 79، 160، الفارسي، الإيضاح، 75، 76، الزمخشري، المفصل، 269.
 (41) الفارسي، الإيضاح 77، الزمخشري، المفصل، 271.
 (42) سيبويه، الكتاب 157/3، المبرد، المقتضب 74/3، الزمخشري، المفصل 269.
 (43) سيبويه، الكتاب 157/3، الزمخشري، المفصل 270.
 (44) المصادر السابقة.
 (45) المصادر السابقة.
 (46) المبرد، المقتضب 72/3.
 (47) سيبويه، الكتاب 158/3، المبرد، المقتضب 72/3، الزمخشري، المفصل 270، الفارسي، الإيضاح 76.
 (48) الجوهرة 354/2، 378، 380، 339/2، 354، 363، 482.
 (49) المصدر السابق 257/1، 299، 111/2، 428، 453.
 (50) المصدر السابق 393/1، 21/2، 276، 476.
 (51) المصدر السابق 394/1، 428/2، 453.
 (52) المصدر السابق 318/1، 319.
 (53) الجوهرة 336/2، 336.
 (54) المصدر السابق 48/3، 49، 450، 122/4، 198، 216، 223، 255، 270، 395.
 (55) المصدر السابق 359/2، 38/3، 49، 52، 359، 394، 27/4، 295، 319.
 (56) المصدر السابق 52/3، 180.
 (57) المصدر السابق 53/4، 223.
 (58) المصدر السابق 323/3، 373.
 (59) المصدر السابق 114/3، 355، 373، 380، 383، 27/4، 295، 319.
 (60) المصدر السابق 53/4، 223.
 (61) حجازي، محمود فهد، مدخل إلى علم اللغة، ص 67.
 (62) الأنصاري، ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 2 ص 120.

مراجع البحث:

- 1- الأشموني، أبو الحسن نور الدين علي بن محمد، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، بتحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1955.
- 2- والجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ط1، مادة (كود).
- 3- حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف بمصر، ط5.
- 4- حجازي، محمود فهي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع (القاهرة)، (د ت ط).
- 5- الخوارزمي، القاسم بن الحسين، شرح المفصل في صنعة الإعراب، الموسوم بالتخمير، تحقيق عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1990، ط1، والسامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، بيت الحكمة، جامعة بغداد.
- 6- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مراجعة لجنة فنية من وزارة الإعلام، مطبعة حكومة الكويت، 1971، ط1، مادة (كود).
- 7- الرمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، المفصل، دار الجيل، بيروت، ط2، د.ت.
- 8- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت 180هـ)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، ط3، 1983.
- 9- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، همع الهوامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، المكتبة التوفيقية، مصر.
- 10- الطبراني، أبو القاسم بن أحمد بن أيوب (ت 360 هـ)، المعجم الكبير، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، الجمهورية العراقية، ط2، 1986.
- 11- العثيمين، محمد بن صالح، شرح ألفية ابن مالك، مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين، القصيم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1434هـ.
- 12- ابن عصفور، علي بن مؤمن بن عصفور الإشبيلي، المقرب، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، ط1.
- 13- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، محمد محي الدين عبد الحميد، دار مصر للطباعة، نشر وتوزيع: دار التراث، القاهرة، ط2، 1980.
- 14- العواودة، ثامر سليمان عبد الله، أفعال المقاربة دراسة لغوية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2011.
- 15- عمايرة، خليل، في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984.
- 16- عمايرة، خليل، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط1، 1987.
- 17- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1972، مادة (كود).
- 18- ابن فارس، المجمل، دراسة وتحقيق زهير عبد المحسن، مؤسسة الرسالة، ط1، 1984، مادة (كود).
- 19- الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة (كود).
- 20- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، اعتنى به وصححه الشيخ هشام سمير البخاري، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار عالم الكتب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006.

- 21- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، حققه وخرّج أحاديثه وعلق عليه كمال علي الجمل، ط1، د.ت.
- 22- ابن كمال باشا، أحمد بن سليمان (1993). ثلاث رسائل في اللغة، تحقيق محمد حسين أبو الفتوح، مكتبة لبنان، ط1.
- 23- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (ت 285هـ). المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 1963.
- 24- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت، مادة (كود).
- 25- الميداني، أحمد بن محمد النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
- 26- ابن هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين، أوضح المسالك، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت.
- 27- ابن هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين، شرح شذور الذهب، تصنيف عبد الغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، سوريا.
- 28- ابن هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين، مغني اللبيب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الباز.
- 29- ياقوت، أحمد سليمان، الأفعال المتصرفة وشبه المتصرفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989.

درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من
وجهة نظرهن في مديرية تربية محافظة عجلون

عروب حسن الجبالي*

تاريخ قبول البحث: 2023/3/30م

تاريخ وصول البحث: 2023/2/8م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم التابعة لعجلون لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن ، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطوير استبانة تكونت (35) عبارة بعد إجراء الصدق والثبات، وتم تطبيقها على (110) معلمة من المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الثلاث الأولى، وقد بينت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية عجلون لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن جاءت مرتفعة، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمتغير المؤهل العلمي على الأداة الكلية وعلى كافة المجالات عدا مجال امتلاك المهارات الحياتية، وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس، ووجود فرق دال احصائياً ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في كافة المجالات والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح عشر سنوات فأعلى، وأوصت الدراسة العمل على دعم وتحفيز المعلمات اللواتي يمتلكن مهارات القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، المعلمات، عجلون، درجة الممارسة.

* باحثه.

**The Degree to Which Basic Stage Teachers Practice Twenty First Century Skills
from Their Point of View in the Ajloun Governorate Education Directorate**

Abstract

The study aimed to identify the degree to which female teachers of the first three grades in the Directorate of Education of Ajloun Governorate practice twenty-first century skills from their point of view. The descriptive survey method was followed, through the development of a questionnaire consisting of (35) statements after conducting validity and reliability, and it was applied to (110) female teachers who teach the first three grades, and the results showed that the degree of practicing the skills of the first three grades in the Directorate of Education of Ajloun Governorate for the twenty-first century skills was high from their point of view in addition to the absence of a statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) due to the educational qualification variable on the total tool and on all fields except for the field of possessing life skills, and the differences were in favor of the bachelor's degree, and there was a statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) due to the effect of experience in all fields and the total degree and the differences were in favor of ten years and above, The researcher recommended working on supporting and motivating female teachers who possess twenty-first century skills.

Keywords: Ajloun, Degree of practice, Teachers, Twenty-first century skills.

مقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين طفرة عظيمة في كافة مناحي الحياة، وخاصة تلك المتعلقة بمجال التعليم الذي يُعد الأساس لهذه المجالات بأكملها، ولمواكبة الركب العالمي والتطور المتسارع في العصر الحالي بذل التربويون وأصحاب الخبرة في التعليم أقصى ما لديهم للبحث عن أساليب وأنشطة تربوية حديثة لكسر القيود والأساليب التقليدية، والتحقيق عاليًا في سماء الإبداع والتميز.

وينادي التربويون للارتقاء بالتعليم ليراعي متطلبات هذا القرن وجعله تعليمًا مستمرًا مدى الحياة، وهذا أحد أسباب ظهور ما يُسمى بمهارات القرن الحادي والعشرين، وتنبثق أهمية تلك المهارات بتركيزها على إعداد فرد قادر على الخروج عن المألوف باتباع طرق وأفكار جديدة لحل مشكلاته، والتعاون والتواصل مع الآخرين للوصول إلى الإبداع والابتكار، إضافة إلى تحليله بالمعرفة التقنية، وهذا التغير الجذري في هيكلية التعليم يقود إلى الاستثمار في الطلبة، فهم المحرك الرئيس لنهضة ورفعة أي أمة (الشلي، 2014).

وإن قطاع التربية والتعليم يقع في صلب هذا التغيير، فلا بد أن يتم إعداد فرد قادر على التكيف مع هذا التسارع، ومع متطلبات القرن الجديد، ويتمثل دور قطاع التربية والتعليم في العمل على إعداد معلمين قادرين على مواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية السريعة، واستيعاب كل هذا التقدم، مما يزود المتعلمين بمصادر المعرفة المتاحة، ومن ثم توظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، لأن الاستثمار في الطاقات البشرية هو الطريق الأمثل لبلوغ الأهداف والتأقلم مع الأمواج التكنولوجية والمعلوماتية المتسارعة والمتتالية (أبو شريفة، 2016).

وتعد المهارات الخاصة بالقرن الحادي والعشرين من المصطلحات حديثة الانتشار وشائعة الاستخدام (صديقي وحسن، 2009)، والتي تم دمجها مع التعليم لمساعدة المعلمين في تأمين الأهداف التعليمية؛ لأن هذه المهارات تمكّن المعلمين من الإنجاز على المستويات العليا في التعليم، وتعمل على انخراط المتعلمين في العملية التربوية، وتعزز الثقة بالنفس لديهم، وتنبني جوانب الإبداع والابتكار والقيادة لديهم (رزق، 2015).

وعليه فالتعليم أصبح مفتاح أي نجاح في القرن الحادي والعشرين، ولم يعد المعلمون يعملون لحسابهم؛ بل يخدمون سياسات تربوية تستجيب للتطورات والمشاريع المجتمعية من أجل تحقيق جودة المخرجات التعليمية (fadel, 2015).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين التي تساند المعلم وتمد له يد العون في كيفية التعامل مع العصرنة ومواجهات القرن، إلا أنها أوقعت على كاهل كل معلم مسؤولية عظيمة في تطوير أدائه والتكاتف مع أولياء الأمور لإنجاح هذه المهارات، خاصةً بعد الانفتاح الكبير على العالم وتعدد مصادر تلقي المعلومة، ومن الجدير بالذكر يوجد معلمون ومعلمات ما زالوا يستخدمون الطرق القديمة في التعليم خوفاً من الفشل أو الخوض في تجارب جديدة غير مضمونة النتائج بحسب اعتقادهم، وهذا ما لمستته الباحثة من خلال خبرتها المدرسية في مجال التعليم. فوضع البعض نفسه داخل صندوق مقفل محدود الرؤية، لا يستطيع من خلاله رؤية أكثر من الصورة النمطية للمعلم التقليدي الذي يهتم بتحصيل الطلبة وحفظهم للمعلومات واسترجاعها وقت الاختبار فقط.

وانطلاقاً من الحاجة الملحة لإعادة النظر بدور المعلم التقليدي بأسلوبه النمطي ذات الطابع السلبي الذي يقف وقفة حيادية حيال كل ما يدور حوله من تطورات وتقدم؛ ستقوم هذه الدراسة بتعزيز دور المعلم، وإدراكه لما يدور حوله متسلحاً بأسلحة حديثة يورثها للأجيال القادمة، وستقوم ببلورة الفجوة بين ما يمارسه المعلمون والمعلمات وما يحتاجه الطلبة، ومن ثم فإن الباحثة وجدت مبرراً هاماً لدراسة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى مدرسات الصفوف الثلاث الأولى، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية في مديرية تربية عجلون لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن؟

2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1_ تعرف درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية محافظة عجلون.

2_ الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من قيمة الموضوع، حيث تتجلى مكانة الدراسة الحالية في جانبيين: علمي، وعملي.

الأهمية العلمية:

تعد الدراسة الحالية مهمة في ذهابها لمفاهيم مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الأساسية، والتي من المتصور أن تمتلكها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بهدف تحقيق أهداف معينة في كسب الطلبة المعرفة والمعارف الخاصة بمنهج الدراسة، وتمكين الطلاب من القدرة على اتخاذ القرارات الواعية والملائمة بما يتعلق بنوع التعليم الذي سيؤهلهم لمهنة المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تحديدها لمجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها معلم القرن الحادي والعشرين والكشف عن مستوى امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لتلك المهارات، مما يمكن القائمين على برامج تدريب المعلمين من تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج التدريب في ضوء مستوى ممارسة المعلمين لتلك المهارات بطريقة يصبح معها التدريب ممكناً ومفيداً وذا مغزى ومقنعاً لكل معلمة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرته هذه الدراسة على معرفة درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين في مديريه تربية عجلون.

الحد الزمني: تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو الفصل الدراسي الثاني 2021-2022.

الحد البشري: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمات الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية عجلون.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من المدارس الأساسية التابعة لمديرية تربية محافظة عجلون.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

مهارات القرن الحادي والعشرين: ويشير هذا المصطلح إلى "عدة قدرات تمكن الفرد من معاصرة متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تتميز بأنها مهارات تقنية وإعلامية، مرتبطة بوعي الفرد في المجالات كافة" (زهر، 2016).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: ممارسات المعلمات في المرحلة الابتدائية للمهارات أثناء تعاملهن مع الطلبة والزملاء والمديرين وأولياء الأمور داخل المدارس التابعة لمديره تربيه عجلون، وهي (التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية، والثقافة الإعلامية).

الصفوف الثلاثة الأولى: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي ومدتها ثلاث سنوات، وتمتد من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثالث الأساسي، ويكون فيها التعليم إلزامياً (وزارة التربية والتعليم، 2014).

معلمات الصفوف الثلاث الأولى: هن المعلمات المؤهلات اللواتي تم إعدادهن تربوياً ومسلكتياً، واللواتي تم تعيينهن من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريس الصفوف الثلاث الأولى (من الصف الأول حتى الصف الثالث الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2014).

درجة الممارسة: هي مجموعة من الأعمال والسلوكيات التي يقوم بها المعلم، بحيث يمكن قياس تلك الممارسات من خلال مجالات الاستبانة التي تم إعدادها.

درجة الممارسة إجرائياً: الدرجة التي يحققها أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

يتضح من مهارات القرن الحادي والعشرين باعتبارها من المهارات اللازمة للنجاح في العمل، وفي الدراسة وفي الحياة، وتشمل المحتوى المعرفي والمهارات الخاصة، والخبرة والثقافات المختلفة، أي درجة واسعة من المعرفة والقدرات والعادات مثل الاعتقاد الإبداعي الناقد، وحل الإشكاليات، ومهارات التجديد والإبداع، والتواصل، والتعاون، ومهارات الإنتاجية، والقيادة، والمسؤولية (شلي، 2014).

وتعددت أهداف التنمية لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث إنها تساهم في تنمية وبناء شخصية الطالب وإعداده لمواجهة الحياة المعقدة، وتطوير قدرته في مواجهة التحديات، والتفكير الناقد، والابتكار والإبداع وتوجيه الذات، والعمل على تطوير المعرفة الأكاديمية لديه

ومساعدته على التفكير الناقد، وإمكانية حصر أدوات الدراسة التكنولوجية، وتحسين طريقة التعلم من خلال ربط المناهج بمهارات القرن الحادي والعشرين (Bybee, 2009).
يوجد العديد من التصنيفات التي قُدمت لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ فقد صنفها ترلينج وفادل (2013) إلى عدد من المهارات حديثة منها: مهارات التعلم والإبداع: تتمثل بالتفكير الناقد، والتواصل والتشارك، والابتكار والإبداع، ومهارات ثقافة رقمية: تتمثل بالثقافة الرقمية: والمعرفة العالمية، وثقافة تقنيات المعارف والاتصال، والمهارات الحياتية والعمل: تشمل الليونة والتكيف، المبادرة وتوجيه الذات، وتفاعل الفرد اجتماعيًا وتفاعل عدة ثقافات، الإنتاج والمساءلة، القيادة والمسؤولية.

أما منظمة الشراكة من أجل القرن الحادي والعشرين فتوجز هذه المهارات على الشكل الآتي: الإبداع: ويشمل استخدام تقنيات إبداع الأفكار كالعصف الذهني، وتوصيل الأفكار الجديدة للآخرين على النحو الفعال، وتطبيق الأفكار الجديدة لتقديم إسهامات جديدة في المجال الذي يحدث فيه التجديد أو التطوير، والتفكير الناقد وحل المشكلات: ويضم استعمال أنواع مختلفة من الاستنباط بما يناسب الموقف التعليمي، وتحليل وتقييم البدائل ووجهات النظر المختلفة، والجمع والربط بين المعلومات وتفسيرها وبناء الاستنتاجات، ونقد وتحليل أنواع مختلفة من المشكلات بطرائق تقليدية ومبتكرة، وتحديد وطرح الأسئلة التي توضح وجهات النظر المتنوعة، والتواصل: ويشمل استعمال التكنولوجية ووسائل الإعلام المتعددة ومعرفة الحكم على فعاليتها مسبقًا وتقويم تأثيرها، واستخدام مهارات التواصل اللفظية والمكتوبة وغير اللفظية في أشكال وسباقات متنوعة، والتعاون: ويشمل إظهار القدرة على العمل مع فرق مختلفة، والمرونة والرغبة في مساعدة الآخرين في التوصل لتحقيق الأهداف، وتحمل صلاحية عامة في العمل التعاوني (بيرز، 2014).

وظهرت حاجة الفرد الضرورية إلى مهارات القرن الحادي والعشرين في عدة حقائق مثل، الحاجة الملحة إلى أفراد لديهم القدرة في مزاولة أنماط التفكير الإبداعي شتى، والتعاون مع زملائهم في بيئة العمل، ويتميزون بالوعي والإيجابية، وأظهرت التقييمات العالمية انخفاض مستوى التعليم في الدول العربية، مقارنة بالمؤشرات العالمية، حيث تم التأكيد على ضرورة إعداد الأجيال القادمة لسوق العمل، وضرورة التحديد الكامل لمهارات القرن الحادي والعشرين التي لا بد على الطلاب امتلاكها، كما أشار التقرير الذي بني على نتائج تحليل شمل مائة دولة على وجود اختلاف في بعض مؤشرات العديد من المهارات بين الدول المتطورة والدول النامية لصالح

الدول المتطورة، واعتبر التقرير أن هذه النتيجة علامة واضحة بأن الطلاب يتلقون التعليم المطلوب من أجل النجاح في القرن الحادي والعشرين، ضعف مهارات خريجي الدول العربية عمومًا ، يساهم في زيادة أزمة البطالة وبخاصة مع النمو الشبابي السريع الذي تشهده الدول العربية مما يعني أن هناك أعدادًا هائلة من الشباب الذين يفترض بهم دخول سوق العمل إلا أن عدم امتلاكهم للمهارات اللازمة وافتقارهم للتعليم الجيد رغم حصولهم على شهادات جامعية يمنهم من الحصول على فرص عمل مناسبة، فأصبح المتعلم ينمو في بيئة إعلامية قوية يحتاج لمهارات معينة بما يناسب توجهه ليتعامل معها بأحسن شكل ممكن، في وقت لم تتحول في المحيط التعليمي كثيرًا لهذه المرحلة (ملحم، 2017).

لقد طبقت العديد من الدراسات التي أخذت فحص ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، فأجرى أبو عباد (2021) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة مدرسات رياض الأطفال لمهارات القرن الحادي والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من وجهة نظرهم، وأستخدم الأسلوب الوصفي التحليلي بهدف تحقيق هدف الدراسة، واستخدمت استبانة كأداة للدراسة تم تنفيذها على العينة تكونت من (236) من المعلمات في رياض الأطفال، وقد أشارت نتائج إلى أن معلمات الرياض الأطفال يمارسن مهارات القرن الحادي والعشرين مع طفل الروضة في ظل رؤية (2030) بمستوى مرتفع.

وهدف دراسة الخشائي (2019) التعرف إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، حيث تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وتم عمل استبانة كأداة للدراسة تألفت من (37) بند، قام بتنفيذها على عينة تألفت من (85) مديرًا ومديرة، إضافة إلى (12) مشرفًا ومشرفة، أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين كانت بدرجة متوسطة.

وبينت دراسة الزامل (2016) تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم في فلسطين في ضوء ضروريات القرن الحادي والعشرين في محافظة نابلس وتحديد سبل تفعيلها، فقد بينت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني حصلت على درجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد

عينه الدراسة للأدوار وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، مع درجات أفراد العينة للأدوار وفقاً لمتغيري المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة العللونة وشديفات (2015) إلى تحديد درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات الوظيفية من وجهة نظرهم ونظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق، وبيان مدى الاختلاف في درجة امتلاكهم للمهارات الوظيفية باختلاف كل من الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومديري المرحلة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء قصبة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (192) معلماً ومعلمة (192) مديراً ومديرة وتم توزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث شكلت نسبة الاستبانات المسترجعة من معلمي التربية المهنية (91%) من المجتمع وهي نسبة مرتفعة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياس المهارات الوظيفية وقد تكون من (44) فقرة موزعة على خمس مجالات، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل اختبار "ت"، وقد توصلت الدراسة أن استجابات معلمي التربية المهنية للمهارات الوظيفية من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة على المقياس ككل ولجميع الأبعاد باستثناء مهارة استخدام الحاسوب كان بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) لدرجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات الوظيفية من وجهة نظرهم ونظر مديري مدارس لواء قصبة المفرق تعزى لأثر متغيرات الجنس، والخبرة التربوية، والمؤهل العلمي.

كما قام الحربي (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد المهارات التي يجب توافرها لدى المعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث استخدمت الدراسة أسلوب دلفاي لوضع نطاق تنبؤي لمهارات المعلم المتوقع أن يمتلكها في القرن الحادي والعشرين، وتم استخدام المنهج الوصفي لاقتراحات مشرفين ومعلمين تجاه تقدير شأن المهارات التي تم التكهّن بها، وكانت عينة التنفيذ الميداني قد تكونت من (323) مشرفاً ومعلماً من مدارس منطقة الرس في السعودية، واستخدمت الدراسة قائمة المهارات الضرورية التي يتوقع أن يكتسبها المدرس في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظره والخبراء الاختصاصيين والمشرفين، وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فرق في المهارات المنتظرة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمين ومشرفين من حيث النوع، أمّا من حيث الخبرة فأشارت إلى وجود فرق بين مشرفين ومشرفات في تقدير المهارات المنتظرة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين (المهارات الحياتية والابتكار والابداع والثقافة الاعلامية والتكنولوجية والاتصالات).

كذلك هدفت دراسة العمامرة (2012) تقصي مدى امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة الاردنية للأساسات الخاصة باقتصاد المعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين وتنفيذهم لها في تعليمهم من وجهة نظرهم، وقام الباحث بتجميع البيانات بواسطة الاستبانة التي أبعادها هي المبادئ التي تتعلق بإستراتيجيات التدريس، والمبادئ المرتبطة بتقنيات التعليمية، ومبادئ متعلقة بالطلبة، المبادئ التي تتعلق بالمعلم، وضمت العينة (2057) معلّمًا ومعلمة، وخلصت إلى أن درجة امتلاك وتطبيق المعلمين لأساسيات اقتصاد المعارف جاء بدرجة متوسطة، وإلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير سنين الخدمة لمصلحة المعلمين أصحاب الخدمة أكثر من (10) سنوات، وإلى وجود فروق بين درجة امتلاكهم مهارات القرن الحادي والعشرين، ودرجة تطبيقهم لمبادئ اقتصاد المعرفة، ولصالح تملكهم لمبادئ اقتصاد المعارف.

وهدف دراسة (Bohalano, 2017) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي القرن الواحد والعشرين مهارات التعلم والتعليم وتطويرها، أجريت الدراسة على (250) معلّمًا من مدارس يانغو في الهند، واستخدمت استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين لتطوير وتشكيل بيئة تعلم، حيث إن المعلمين الذين يستخدمون مهارات التكنولوجيا الرقمية مع مهارات التعلم، فإن تعليمهم يكون أقوى، وأكدت الدراسة على ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين.

وهدف دراسة سوه وأرسد وعثمان (Osman,arsad&sih,2010) إلى تحديد العالقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين واتجاهات وتصورات الطالب تجاه مادة الفيزياء، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل المحتوى، واستبانة الاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (760) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في ولاية سيلان جور، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطالب نحو الفيزياء كانت على مستوى عالي ولكن تصورات الطالب علي تعليم وتعلم الفيزياء كانت على مستوى محدود، حيث أظهر تحليل معامل وارتباط بيرسون أن هنا علاقة ايجابية كبيرة وقوية بين مهارات القرن الحادي والعشرين واتجاهات الطالب نحو الفيزياء، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء لدى طالب المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة (Warner & Kaur, 2017) إلى وصف مهارات التعلم لدى معلمي القرن الحادي والعشرين وتطويرها، وتقديم للطلبة المهارات الأساسية اللازمة للمشاركة الفعالة في

ثقافة القرن الحادي والعشرين، وتألفت العينة من (50) معلمًا، و (765) طالبًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى مدى أهمية التكنولوجيا في توسعة المهارات، وضرورة التوسعة المهنية والمران المستمر لمواكبة الأساليب المبتكرة والإبداعية لمساعدته الطالب، وأهمية مهارات المعلمين في نقل المعارف للطلبة وسهولة الفهم.

وأجرت شلبي (2014) دراسة هدفت إلى وضع تصور لإدماج مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لإعداد لائحة بمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية وأسلوب (دلفاي)، وتوصلت الدراسة إلى وجود تدني واضح لتناول المهارات في كتب العلوم وقدمت الباحثة إطارًا مقترحًا يتكون من (3) مجموعات من المهارات تتضمن عددًا من المهارات الفرعية (المهارات الإنتاجية العالية، مهارات الاتصال الفعال، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات العصر الرقمي).

هدفت دراسة القداح (2011) إلى الوقوف على درجة تفهم القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوار جديدة يتطلب منهم ممارستها استجابة للمتغيرات المستجدة في القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (382) معلمًا و (274) مشرفًا، و (351) مديرًا، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة مستويات متوسطة في إدراك هذه الفئات لتلك الأدوار وممارستها وبخاصة المعلمون، كما تباينت الفروق بين المشرفين ومديري المدارس في درجات الإدراك ولصالح مديري المدارس في الممارسة.

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية، والذي يعد من أنسب المناهج المستخدمة في مثل هذه الدراسات، وذلك من خلال توزيع استبانات على عينة من معلمات الصفوف الثلاث الأولى.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاث الأولى في تربية عجلون البالغ عددهن (220) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (110) معلمة من معلمات الصفوف الثلاث الأولى في مديرية تربية محافظة عجلون، وذلك نسبة (50%)، حيث جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة			
النسبة	التكرار	الفئات	
67.6	75	بكالوريوس	المؤهل العلمي
32.4	36	دراسات عليا	
16.2	18	أقل من 10 سنوات	الخبرة
83.8	93	10 سنوات فأكثر	
100.0	110	المجموع	

أداة دراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل دراسة الرواضية (2021)، ودراسة الزامل (2016)، حيث تم بناء استبانة بصورة أولية، تكونت من (35) فقرة وزعت إلى أربع مجالات، هي: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، وامتلاك المهارات الحياتية، ومجال الثقافة الإعلامية.

صدق المحتوى:

تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (35) فقرة، وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجالات: الإدارة التربوية والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس واللغة العربية في عدد من المدارس والجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وقد بلغ عددهم (10) محكمين، في من أجل إبداء آرائهم حول وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية والعلمية، ومدى ملاءمتها لمجالات الدراسة التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعض المفردات في ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم.

صدق البناء:

من أجل استخراج دلالات صدق البناء للأداة، حسب معاملات ارتباط كل الفقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل الفقرة وارتباطاتها بمجال تنتهي له، وبين مجالات البعض والدرجة الكلية، في

العينة الاستطلاعية من خارج العينة تألفت من (30) معلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.46-0.96)، ومع المحور (0.56-0.98). ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (2) معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والدرجة الكلية		
مجال	إعادة الثبات	اتساق الداخلي
مهارات التعلم والإبداع	0.82	0.80
مهارات الثقافة الرقمية	0.81	0.76
امتلاك المهارات الحياتية	0.80	0.70
الثقافة الإعلامية	0.83	0.75
الدرجة الكلية	0.85	0.81

الجدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه								
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.86**	.79**	13	.91**	.86**	25	.94**	.92**
2	.91**	.88**	14	.93**	.88**	26	.98**	.95**
3	.95**	.94**	15	.94**	.88**	27	.56**	.47**
4	.92**	.91**	16	.93**	.91**	28	.90**	.89**
5	.93**	.91**	17	.93**	.91**	29	.72**	.74**
6	.96**	.96**	18	.95**	.95**	30	.75**	.87**
7	.93**	.93**	19	.98**	.96**	31	.85**	.46(*)
8	.80**	.81**	20	.96**	.96**	32	.92**	.78**
9	.91**	.89**	21	.93**	.94**	33	.74**	.92**
10	.93**	.90**	22	.97**	.94**	34	.75**	.95**
11	.91**	.86**	23	.96**	.93**	35	.78**	.47**
12	.1**	.86**	24	.95**	.93**			

-دال إحصائي عند مستوى الدلالة (0.05).

-دال إحصائي عند مستوى الدلالة (0.01).

ولابد من الإشارة إلى أن كافة المعاملات الارتباط كانت ذات درجات معقولة ودال إحصائيًا، ولذلك لم يحذف أي من الفقرات، وتم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية					
الدرجة الكلية	الثقافة الإعلامية	امتلاك المهارات الحياتية	مهارات الثقافة الرقمية	مهارات التعلم والإبداع	
				1	مهارات التعلم والإبداع
			1	.955**	مهارات الثقافة الرقمية
		1	.921**	.917**	امتلاك المهارات الحياتية
	1	.600**	.561**	.505**	الثقافة الإعلامية
1	.641**	.966**	.980**	.972**	الدرجة الكلية

-دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

-دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

يظهر جدول (4) أن كافة معاملات الارتباط كانت ذات درجات معقولة ودالة إحصائيًا، مما يلوح إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغير المستقل: ضمت الدراسة متغير المستقلة التالية:

- سنوات الخبرة ولها مستويان (أقل 10 من سنوات) و10 سنين فأكثر.

المؤهل العلمي وله مستويان (بكالوريوس) (دراسات عليا).

ب- المتغير تابع: درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين في مديرية تربية محافظة عجلون.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ إذ تم إجراء المعالجات الإحصائية التالية: حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل

التباين الثلاثي لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية والوقوف على الأدلة لتلك الفروق، بهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن ثلاث فئات: (مرتفعة، متوسطة، منخفضة). نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ونصه "ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون؟" للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون مرتبة تنازلياً.					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مهارات التعلم والإبداع	4.26	.649	مرتفع جداً
2	2	مهارات الثقافة الرقمية	4.06	.835	مرتفع
3	3	امتلاك المهارات الحياتية	3.79	.765	مرتفع
4	4	الثقافة الإعلامية	2.52	.424	متوسط
		الدرجة الكلية	3.80	.631	مرتفع

وضح جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين تراوحت ما بين (2.52-4.26)، وجاءت مهارات التعلم والإبداع في المركز الأول بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.26)، فيما كانت الثقافة الإعلامية في المركز الأخير وبمتوسط الحسابي بلغ (2.52)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون ككل (3.80). وقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين في مديرية تربية عجلون جاءت بمستوى مرتفعاً في جميع المجالات باستثناء مجال الثقافة الإعلامية الذي جاء بدرجة متوسطة. وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في كل مجال، حيث كانت على النحو التالي:

أولاً: مهارات التعلم والإبداع:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمهارات التعلم والإبداع مرتبة تنازلياً.					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أوظف مهارة الاستقصاء في تدريسي.	4.42	.708	مرتفع جداً
1	3	أركز على النماذج الحسية في تقديم الخبرات لدى الطالبات.	4.42	.708	مرتفع جداً
3	1	أنهي التعلم الذاتي لدى الطالبات.	4.41	.666	مرتفع جداً
4	4	أساعد الطالبات إلى امتلاك خبرات عملية.	4.40	.704	مرتفع جداً
5	6	أوظف أنشطة صفية تنمي التفكير العلمي لدى الطالبات.	4.39	.753	مرتفع جداً
6	5	أوجه الطالبات إلى تقديم خبرات متنوعة.	4.36	.698	مرتفع جداً
7	7	أساعد الطالبات لممارسة التفكير الناقد وحل المشكلات.	4.31	.772	مرتفع جداً
8	9	أساعد الطالبات للتعبير عن أنفسهن.	4.24	.765	مرتفع جداً
9	10	أعمل على إيجاد مواقف تعليمية تعاونية.	4.10	.726	مرتفع
10	11	أشجع الطالبات على تبادل المعلومات.	4.09	.757	مرتفع
11	12	أدرب الطالبات على مهارات الاتصال والتواصل.	4.08	.764	مرتفع
12	8	أشجع الطالبات على توليد الأفكار.	3.88	.518	مرتفع
		مهارات التعلم والإبداع	4.26	.649	مرتفع جداً

يظهر جدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لمهارات القرن الحادي والعشرين تتراوح بين (3.88-4.42)، حيث جاءت الفقرتان (2، و3) واللذان تنصان على "أوظف مهارة الاستقصاء في تدريسي"، و"أركز على النماذج الحسية في تقديم الخبرات لدى الطالبات" في المركز الأول وبمتوسط حسابي بلغ (4.42)، فيما جاءت الفقرة (8) وتنص "أشجع الطالبات على توليد الأفكار" بالمركز الأخير وبمتوسط حسابي بلغ (3.88). ويبلغ المتوسط الحسابي لمحور مهارات التعلم والإبداع ككل (4.26)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن من أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين التي تركز عليها معلمات الصفوف الثلاث الأولى هي مهارات التعلم والإبداع، كما أن مجيء الفقرات بدرجة

مرتفعة قد يكون أن السبب هو أن جميعها يحث على الإبداع مثل تشجيع الطالبات، توليد الأفكار، والاستقصاء، والتعبير عن النفس، فهذا ما يجعل المعلمة ترى أن هذا المجال يستحق أن يكون في المرتبة الأولى، وتعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات التعلم والإبداع كمهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين كان واضحاً وحاضراً في تدريسهن، كما أن هذه المهارات تعد مفاتيح لأبواب التعلم طوال الحياة والعمل الابداعي، وتساعد الطالب كي يكون معتمداً على ذاته؛ لذا كانت محور اهتمام معلمات الصفوف الثلاث الأولى (الكسو، 2014).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة النتيجة مع نتيجة دراسة (الرواضية، 2021)، التي أظهرت نتائجها امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة مرتفعة، ودراسة أبو عباد (2021) والتي بينت نتائجها أن معلمات رياض الأطفال يمارسن مهارات القرن الحادي والعشرين مع طفل الروضة بشكل مرتفع، فيما اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة البلوي (2019) التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة.

ثانياً: مهارات الثقافة الرقمية:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمهارات الثقافة الرقمية مرتبة تنازلياً.					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	أعمل على تهيئة مواقف صفية تتطلب استخدام التكنولوجيا المتعددة.	4.18	.955	مرتفع
2	19	أزود الطالبات بخبرات استخدام الوسائل والمصادر التكنولوجية.	4.16	.987	مرتفع
3	20	أعمل على توعية الطالبات بدور التكنولوجيا في تحقيق الأهداف التربوية.	4.11	1.039	مرتفع
4	13	أوجه الطالبات لاستخدام شبكة الإنترنت بطريقة سليمة	4.06	.778	مرتفع
5	21	أوضح الجوانب الأخلاقية في استخدام المعرفة	4.05	1.008	مرتفع
6	14	أوجه الطالبات إلى مصادر رقمية متنوعة.	4.02	.820	مرتفع
6	15	أوعي الطالبات بأهمية الأمانة العلمية.	4.02	.820	مرتفع
8	17	أزود الطالبات بأساليب تقويم المعلومات في الإنترنت.	3.97	.836	مرتفع
9	16	استخدم أدوات رقمية في إجراء البحوث.	3.96	.852	مرتفع
		مهارات الثقافة الرقمية	4.06	.835	مرتفع

يظهر جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمهارات القرن الحادي والعشرين تراوحت بين (3.96-4.18)، جاءت فقرة (18) التي نصت "أعمل على تهيئة مواقف صفية تتطلب استخدام

تقنيات تكنولوجية متعددة" في المركز الأول، وبمتوسط الحسابي بلغ (4.18)، وجاءت فقرة (16) وتنص "استخدم أدوات رقمية في إجراء البحوث" بالمركز الأخير وبمتوسط الحسابي بلغ (3.96)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال مهارات الثقافة الرقمية ككل (4.06)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنه قد تكون جميع الفقرات من وجهة نظر المعلمة هي التي تساعد في عملية التعلم والتدريس الفعال، وهذا هو صلب مهارات القرن الحادي والعشرين، كما أن فقرات هذا المجال جاءت مرتفعة والسبب قد يكون أن التعلم العصري والحديث هو الذي يكون من خلال استخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى أن الوصول إلى المعلومات أصبح سهلاً وبكل فاعلية ودقة، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة (bohalano,2017) التي بينت نتائجها أن المعلمين الذين يستخدمون مهارات التكنولوجيا الرقمية مع مهارات التعلم، فإن تعليمهم يكون أقوى. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخشاتي (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين جاءت بدرجة متوسطة.

ثالثاً: امتلاك المهارات الحياتية:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تتعلق بامتلاك المهارات الحياتية مرتبة تنازلي.					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	أشرح المواقف التعليمية التي تستجيب لها الطالبات بالحجة والدليل.	4.57	.880	مرتفع جداً
2	22	أزود الطالبات بخبرات عن كيفية التعامل مع الخبراء والمختصين.	4.08	1.097	مرتفع
3	23	أعمل على إيجاد مواقف حياتية تدرب الطالبات على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة.	4.05	1.082	مرتفع
4	24	أساعد الطالبات على تحديد البدائل المناسبة.	4.05	1.107	مرتفع
5	25	أزود الطالبات بخبرات إدارة الوقت بشكل مناسب	3.62	.843	متوسط
6	28	أعزز مسؤولية الطالبات تجاه البيئة الاجتماعية والطبيعية	3.51	.761	متوسط
7	26	أعمل على تهيئة مواقف تعليمية تساعد الطالبات على الحوار والمناقشة.	3.49	.773	متوسط
8	29	أنمي مهارة المراقبة الذاتية لدى الطالبات.	2.95	.601	متوسط
		امتلاك المهارات الحياتية.	3.79	.765	مرتفع

يوضح جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المهارات الحياة تراوحت (2.95-4.57)؛ إذ جاءت الفقرة (27) ونصها "أشرح المواقف التعليمية التي تستجيب لها الطالبات بالحجة والدليل" في المركز الأول وبمتوسط حسابي يبلغ (4.57)، وجاءت فقرة (29) تنص "أنمي مهارة المراقبة الذاتية لدى الطالبات" بالمركز الأخير وبمتوسط الحسابي يبلغ (2.95). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال امتلاك المهارات الحياتية ككل (3.79)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هذه الفقرات هي فعلاً ما تقوم به المعلمة داخل الغرفة الصفية، وهذه هي صفات معلم القرن الحادي والعشرين، كما تفسر الباحثة إلى أن ذلك قد يساعد الطلبة في الحياة المهنية والعلمية والمستقبلية، وعدم الاعتماد على حل واحد عندما يتعرضون لمشكلة ما، أما الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية لا يزالون بحاجة إلى التدريب على عدد من المهارات الحياتية التي تساعد في مواجهة بعض المواقف التي يتعرضون لها، فقد يكون شرح المواقف التي يستجيب لها الطلبة بالحجة والدليل تناسب طلبة الثانوية، أو طلبة الجامعات.

رابعاً: الثقافة الإعلامية:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالثقافة الإعلامية مرتبة تنازلياً:					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	أطرح مواقف تتحمل فيها الطالبات المسؤولية الجماعية وحل المشكلات.	3.31	.840	متوسط
2	32	أدرب الطالبات على كيفية قيام الأفراد بتفسير الرسائل على نحو مختلف.	2.71	.529	متوسط
3	31	أوظف الأنشطة التي تنمي مهارة كتابة الرسائل الإعلامية.	2.59	.564	متوسط
4	35	أستخدم التعبيرات والتفسيرات الملائمة في بيئات متنوعة الثقافات.	2.19	.514	منخفض
5	33	أعمل على ابتكار منتجات إعلامية.	2.18	.451	منخفض
6	34	أستخدم استراتيجيات المحاكاة في تقديم منتجات إعلامية.	2.17	.484	منخفض
		الثقافة الإعلامية.	2.52	.424	متوسط

يفسر جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الثقافة الإعلامية جاءت بين (2.17-3.31)؛ إذ جاءت الفقرة (30) والتي تنص على "أطرح مواقف تتحمل فيها الطالبات المسؤولية الجماعية وحل المشكلات" في المركز الأول وبمتوسط حسابي يبلغ (3.31)، وجاءت الفقرة (34)

"استخدم إستراتيجية المحاكاة في تقديم منتجات إعلامية" بالمركز الأخير وبمتوسط حسابي بلغ (2.17). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الثقافة الإعلامية ككل (2.52).

أما المجال الرابع: الثقافة الإعلامية، فجاء بمستوى متوسط، حيث ضم (6) فقرات، فقد بينت النتائج أن الفقرة (30) جاءت بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، فيما جاءت الفقرة (34) بالمرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض، وتفسر الباحثة ذلك إلى أن هذا المجال قد يكون بعيداً عن ثقافة الطالب التعليمية، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة لازالوا يفتقدون لكيفية بناء الرسائل الإعلامية، ولم يصلوا إلى مرحلة ابتكار المنتجات الاعلامية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القداح (2011) التي أظهرت نتائجها أن مستويات ممارسة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت متوسطة، ومع نتيجة دراسة البلوي (2019) التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة؟"
للإجابة عن السؤال الثاني حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون حسب المتغير: المؤهل العلمي، والخبرة، والجدول (10) يفسر ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون حسب متغير المؤهل العلمي، والخبرة							
الدرجة الكلية	الثقافة الإعلامية	امتلاك المهارات الحياتية	مهارات الثقافة الرقمية	مهارات التعلم والإبداع			
3.83	2.51	3.86	4.08	4.27	س	بكالوريوس	المؤهل العلمي
.688	.378	.810	.892	.704	ع		
3.76	2.56	3.64	4.01	4.24	س	دراسات عليا	
.498	.512	.647	.710	.524	ع		
3.12	2.29	2.97	3.21	3.57	س	أقل من 10 سنوات	الخبرة
.698	.551	.889	.919	.655	ع		
3.93	2.57	3.95	4.22	4.39	س	10 سنوات فأكثر	
.527	.382	.629	.714	.561	ع		

س= متوسط حسابي ع= انحراف معياري

يوضح جدول (10) تفاوت ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن في مديرية تربية عجلون بسبب تباين فئات متغيرات الدرجة العلمية، والخبرة. وتوضيح الدلالة في الفرق الإحصائي بين المتوسطات الحسابية تم استخدام التحليل التباين الثنائي متعدد الجدول (11).

جدول (11) تحليل التباين الثنائي متعدد إثر المؤهل العلمي، والخبرة على ممارسة معلمات المرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم في مديرية تربية عجلون						
مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	مهارات التعلم والإبداع	.189	1	.189	.564	.454
هوتلنج=123	مهارات الثقافة الرقمية	.566	1	.566	1.009	.317
ح=015	امتلاك المهارات الحياتية	2.067	1	2.067	4.676	.033
	الثقافة الإعلامية	.016	1	.016	.091	.763
	الدرجة الكلية	.422	1	.422	1.362	.246
الخبرة	مهارات التعلم والإبداع	10.229	1	10.229	30.624	.000
هوتلنج=341	مهارات الثقافة الرقمية	15.957	1	15.957	28.432	.000
ح=000	امتلاك المهارات الحياتية	15.485	1	15.485	35.024	.000
	الثقافة الإعلامية	1.169	1	1.169	6.809	.010
	الدرجة الكلية	10.295	1	10.295	33.240	.000
الخطأ	مهارات التعلم والإبداع	36.074	108	.334		
	مهارات الثقافة الرقمية	60.616	108	.561		
	امتلاك المهارات الحياتية	47.749	108	.442		
	الثقافة الإعلامية	18.547	108	.172		
	الدرجة الكلية	33.449	108	.310		
الكل	مهارات التعلم والإبداع	46.319	110			
	مهارات الثقافة الرقمية	76.711	110			
	امتلاك المهارات الحياتية	64.369	110			
	الثقافة الإعلامية	19.769	110			
	الدرجة الكلية	43.862	110			

يتضح من جدول (11):

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في كافة المحاور والدرجة الكلية ماعدا مجال امتلاك المهارات الحياتية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في كافة المحاور والدرجة الكلية وجاءت فروق لصالح 10 سنوات فأكثر.

بينت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في كافة المحاور والدرجة الكلية ماعدا محور امتلاك المهارات الحياتية وجاءت الفروق لمصلحة البكالوريوس، وتفسر الباحثة النتيجة بأنه قد يكون عدم الفرق هذا بسبب أن المعلمات جميعهن يمتلكن الهدف الواحد وهو تطوير أنفسهن وتطوير أدائهن المهني بغض النظر عن درجاتهن العلمية، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2013) التي حصلت على درجة متوسطة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة للأدوار تبعا للمؤهل العلمي.

كما بينت نتيجة السؤال الثاني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعود لأثر الخبرة في كافة المحاور والدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح 10 سنين فأكثر، واتفقت مع نتيجة دراسة الحربي (2013)، حيث حصلت على درجة متوسطة، مع لا وجود فرق دال إحصائي في المتوسطات الدرجات أفراد عينة الدراسة للأدوار وفقاً للخبرة.

وتوضح الباحثة النتيجة أن عامل الخبرة لعب دوراً في تنمية أداء المعلمة، وأن المدرسة تتعرض لسنوات خبرة أكثر ولدورات تدريبية أكثر، واتفقت مع النتيجة مع دراسة العمامرة (2012)، التي بينت النتائج أن مستوى إدراك المعلمين في بالمرحلة الابتدائية بمهارات القرن 21 كان عالياً ويعود للخبرة ولصالح السنوات الأكثر.

التوصيات والمقترحات:

- بناء على ما تقدم من نتائج خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:
- المحافظة على المستوى المرتفع الذي يمتلكه معلمات التربية المهنية في ممارسة وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين.
- توفير الدعم الحكومي للمدارس من أجل تحسين البنية التحتية للمدارس وإخضاع المعلمات لدورات تتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- العمل على دعم وتحفيز المعلمات اللواتي يمتلكن مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات القرن الحادي والعشرين على نطاق واسع وبمتغيرات متعددة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- 1- أبو شريفة، شريف عبد الله. (2016). إثراء محتوى كتب التربية السالمية للمرحلة الثانوية في ضوء قيم الحوار، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة السالمية غزة.
- 2- أبو عبادة، أثير إبراهيم محمد. (2021). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظرهم. مجلة التربية بجامعة الأزهر. 3(4)، 189-130
- 3- البلوي، عواطف فالح سالم. (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية مدينته تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 4- بيرز، سيو. (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل (ترجمة محمد بلال الجبوسي). مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- 5- تريلنج، بيرني وفادل، تشارلز. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا (ترجمة بدر بن عبد الله صالح)، مجلة العلوم التربوية. 25(3)، 827-830.
- 6- الحربي، عبدالله بن عبد الكريم. والجبر، جبر. (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات الطلبة للقرن الحادي والعشرين، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(5)، 34-24
- 7- الحربي، علي بن سعيد، (2013). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، مج 3، ع 2، 123-111.
- 8- الخشائي، علي خلف حسن. (2019). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- 9- رزق، فاطمة مصطفى محمد. (2015). استخدام مدخل STEM التكامل في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 62(2)، 2.
- 10- الرواضية، خالد هارون. (2021). درجة امتلاك المعلمين في محافظة معان مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها مدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين، بحث منشور، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. مجلد (4)، العدد (2)، 17-30.
- 11- الزامل، مجدي. (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيلها في محافظة نابلس، مجلة جامعة الخليل للبحوث، (11)، العدد (2)، 20-2.
- 12- زهر، سوزان محمد بدر. (2016). مهارات البحث على الإنترنت لطلاب القرن الحادي والعشرين، دراسة حالة للصف الثالث الثانوي. بيروت، لبنان: دار العلوم العربية.
- 13- الشلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية. 3(22)، 123-111.
- 14- صدقي، سريّة عبد الرزاق وحسن، دينا عادل (2009). دور مهارات القرن الحادي والعشرين كاستراتيجية فعالة في خلق فرص عمل، ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي الدولي الأول العربي الرابع: الواقع المأمول. كلية التربية النوعية بالمنصورة، 8-9 أبريل. 542-905.
- 15- العلاونة، محمد، وشديفات أمل، (2015). درجة امتلاك معلمي التربية المهنية للمهارات الوظيفية من وجهة نظرهم ونظر مديري المدارس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- 16-العميرة، محمد؛ الخوالدة، تيسير؛ مقابلة، عاطف. (2012) درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث. 3(5)، 39-48.
- 17-القداح، محمد. (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 7(1)، 13-33.
- 18-الكسو. (2014). إعداد الشباب العربي لسوق العمل. إستراتيجية لإدراج زيادة الأعمال ومهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم العربي. تونس.
- 19-ملحم، أماني محمد، (2017). درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- 1-Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Colorado Springs, CO: BSCS*, 24.
- 2-Bohalano, H (2017). Smart social networking 21 century teaching and learning skills, research in pedagogy. 7 (1), 21-29.
- 3-Boholano, H, (2017) Smart Social networking, 21 th century teaching and learning skills. Research in pedagogy.
- 4-Caliskan, H. &. (2011). Integration of 21st century skills into science instruction: A case of early childhood teacher education. International conference. The future of education, Florence, Italy.
- 5-curriculum redeslan. Org <http://www.curriculum redeslan.Org>.
- 6-Fadel. Charles (2015) the ccr foundational whithe paper. Center for
- 7-Osman, K, & Soh, T, M. & Arsed, N, M, (2010) Development and validation of the Malaysian 21 century skills instrument (M-21CSI) for science student, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9), 599-603.
- 8- Warner. S & Kaur. A, (2017) The perceptions of teachers and students on a 21st Century mathematics instructional model *International Electronic. Journal of Mathematics Education*. 2(4), 111-189.

بناء الشخصية في رواية زمن الانتباه للقاص "غريب عسقلاني"
"دراسة وصفية تحليلية"
د. عبدالفتاح داود كاك*

تاريخ وصول البحث: 2023/2/5 م تاريخ قبول البحث: 2023/3/14 م

الملخص

يسعى هذا البحث إلى استجلاء معالم الشخصيات في رواية زمن الانتباه، للقاص غريب عسقلاني، من خلال عنوان الرواية، ودلالات أسماء الشخصيات، وأنواع الشخصيات التي وظفها القاص، من حيث ثباتها وتطورها وأبعادها ولغتها، حيث رسم القاص صور المعاناة اليومية، التي يعانيها الشعب الفلسطيني في غزة بعد نكبة عام 1948 م. وقد استخدم الباحث النهج التحليلي في بحثه.

كلمات مفتاحية: (عسقلاني، زمن، الانتباه، غريب، النكبة).

Character Building in the Novel, Time of Attention, by the
Storyteller, Gharib Askalani: A Descriptive and Analytical Study

Abstract

This paper tries to explore the characters of the novel "Time of Attention" written by Ghareeb Askalani through the novel title, indicators of characters' names and types in terms of their steadiness, development, language, and dimensions. The narrator drew on the daily suffering of the Palestinians in Gaza after the 1948 Nakba. The author followed the descriptive and analytical approach in this paper.

Keywords: Attention, Askalan, Ghareeb, Nakba, Time.

* أستاذ مشارك، الجامعة الإسلامية، غزة.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وبعد:

لقد وقع الإنسان الفلسطيني منذ مطلع القرن العشرين تحت الهيمنة الصهيونية التي لا زالت جاثمة على صدره حتى وقتنا الحالي، وما أن بدأ العام 1984م، حتى تشتت الشعب الفلسطيني في شتى بقاع الأرض في عام أُطلق عليه النكبة التي ما زالت ممتدة إلى يومنا هذا.

لجأ الكثير من أبناء الشعب الفلسطيني إلى غزة، المكان الذي تدور فيه رواية زمن الانتباه، وتوالت عليه أحداث جسام عصفت بمصير الأرض والإنسان حتى وقعت غزة تحت الاحتلال الصهيوني عام 1967م، وبدأت معاناة الشعب الفلسطيني تكبر وتتضخم.

يرصد القاص غريب عسقلاني الأحداث التي مرت بغزة وبأهلها عبر فترة ممتدة تبدأ بعد عام الهجرة وتمتد إلى ما بعد العام 1967م، من خلال روايته زمن الانتباه، ويأتي هذا البحث لإلقاء الضوء على الشخصيات التي رسمها القاص ووصفها في نسيجه السردي داخل الرواية، وكيفية بنائها، والأدوار المنوطة بها، لرسم واقع الشعب الفلسطيني في تلك الفترة.

وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة، ومهاد نظري وعدة عناوين، تناولت في المهاد النظري التعريف بالقاص غريب عسقلاني، والمعطيات الفكرية لروايته، وجاءت العناوين كالتالي، الشخصيات سيمياء وبناء، العنوان، الشخصيات ومفهومها، وأنواعها. ولغتها، ثم خاتمة البحث والنتائج، فقائمة المصادر والمراجع.

مشكلة البحث: تتمثل في غياب الدراسات النقدية حول الموضوع، كما تتمثل أيضاً بكيفية بناء الشخصيات عند القاص غريب عسقلاني، قبل النكبة وبعدها، وكيف كان نمو الشخصيات، من خلال ربطها بالحدث الروائي. في محاولة لربط اللاجئ الفلسطيني بأرضه وتذكيره بيوم العودة، من خلال معطيات كثيرة داخل النسيج الروائي، حيث عقد القاص ما يشبه المقارنة في حياة اللاجئ الفلسطيني قبل النكبة، وبعدها، حيث عمد على التركيز على عنصري الزمان والمكان.

أهمية البحث: تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول أحداثاً جرت للشعب الفلسطيني بعد النكبة عام 1948م، وامتدت زمنياً حتى أواخر سبعينيات القرن العشرين، حيث كان للنكبة حضور واسع على صفحات الروائيين الفلسطينيين، ومحاولة تقديم رؤية للخروج من المأزق.

أهداف البحث: تسليط الضوء على شخصيات الرواية، من خلال وصفها ومحاولة تفسير سلوكها، كيف ساهمت هذه الشخصيات في بناء الحدث، ومن الأهداف أيضاً إلقاء الضوء على أحد مؤلفات القاص الفلسطيني غريب عسقلاني.

أسباب اختيار الموضوع: عدم وجود دراسة، أو بحث يتناول الشخصيات في هذا النص الأدبي المهم، الذي يلقي الضوء على أكثر الفترات الزمنية حساسية بالنسبة للشعب الفلسطيني. منهج البحث: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث عمد الباحث إلى وصف شخصيات القاص، ومحاولة تقديم تفسيرات لسلوكها.

حدود البحث: اقتصرت الدراسة على رواية زمن الانتباه للقاص غريب عسقلاني. الدراسات السابقة: هناك الكثير من الدراسات التي تناولت النصوص الروائية للقاص عسقلاني، ولكن في حدود بحثي واطلاعي لم يسبق لأحد الباحثين تناول شخصيات هذا النص بالبحث والدراسة والتحليل.

مهاده نظري:

المؤلف: إبراهيم عبد الجبار الزنط ولد في 1948/4/4م في بلدة عسقلان من أراضي 1948م التي هُجر أهلها عنها، تلقى تعليمه في مدارس غزة، حصل على بكالوريوس في الزراعة جامعة الإسكندرية 1969م، ودبلوم الدراسات الإسلامية من القاهرة 1983م، كتب الرواية والقصة القصيرة، والمقالة الأدبية، ترجمت بعض قصصه القصيرة لعدة لغات، حائز على جائزة القصة القصيرة من جامعة بيت لحم 1977م، وجائزة القصة القصيرة من اتحاد كتاب فلسطين، نشر الكثير من الروايات والمجموعات قصصية تحت لقب رمزي (غريب عسقلاني) من رواياته: الطوق 1979م زمن الانتباه 1996م، نجمة النواتي 1999م، جفاف الحلق 1999م، زمن دحموس الأغبر 2001م. ومن مجموعاته القصصية: الخروج عن الصمت 1979م، حكايات عن براعم الأيام 1991م، الصبي والشمس الصغيرة 1992م، النورس يتجه شمالاً 1996م⁽¹⁾

المعطيات الفكرية في الرواية:

كتب الروائي غريب عسقلاني هذا النص عام 1983م، وهو غزة، سمغزة، زمن الكتابة، أما الزمن الفعلي الذي تدور فيه أحداث هذه الرواية هو بعد العام 1948م، أو ما نسميه بالنكبة، وامتد زمن الكتابة إلى ما بعد عام 1967م مروراً بسنوات عصيبة مرت على الشعب الفلسطيني، وخاصة العام 1956م عام العدوان الثلاثي الذي تعرضت له غزة المكان الذي تدور فيه أحداث

الرواية لأبشع المجازر الصهيونية فترة الحكم المصري لقطاع غزة، ثم العام 1967م المعروف بالنكسة الذي احتل فيه العدو الصهيوني الغاشم قطاع غزة، لتبدأ فصول مسرحية البؤس والشقاء للعائلات الفلسطينية المهجرة عام 1948م، التي وجدت في قطاع غزة ملاذاً بعد النكبة. زمن الانتباه هو ما يُقصد به "منع التجوال" العبارة الأكثر صخباً وتردداً في شوارع غزة فترة الاحتلال الإسرائيلي لها.

الرواية تتحدث عن معاناة شعب يتعرض لكافة أنواع القهر من عدو غاشم، حاول القاص رسم معالم الحياة من خلال خمس لوحات فنية عنون كلاً منها باسم شخصية من شخصياته، ومن خلال ربط الشخصيات بالأحداث اليومية وهو زمن الانتباه حيث تشكل الفعل ورد الفعل الذي عمد القاص إلى إبرازه في غير موضع من روايته. الرواية وثيقة اجتماعية تاريخية تؤرخ لفترة حساسة من فترات نضال الشعب الفلسطيني الذي ما زال يكافح من أجل الحرية.

عنوان الرواية:

يعد العنوان البوابة الأولى للولوج إلى النص، لا يختاره القاص أو الروائي بشكل اعتباطي، وإنما يحمله بالدلالات التي يمكنها أن تشي ولو بالقليل عما يدور بالداخل، إذن فالعلاقة وطيدة بين العنوان وبين مجريات الحدث داخل النص الروائي، فما تزال الأحداث تتكشف على صفحات الرواية لتؤكد تلك العلاقة التي افترضها القاص في نصه.

فالعنوان رأس الشيء وبدايته وذروته التي يُستدل بها عليه⁽²⁾ وبدايات النصوص بمثابة "ثريا تحتل بعداً مكانياً مرتفعاً يمتزج لديه بمركزية الإشعاع على النص"⁽³⁾.

ويكتسب العنوان أهميته الكبيرة في العمل الروائي أو القصصي بأنه يمثل الدال الأول والأهم في تعريف العمل الأدبي ونسبته إلى صاحبه "فمن خلاله تفتح أبواب النص المغلقة وتُستقى بعض المعلومات الخاصة بالعمل الروائي، ومن خلاله أيضاً يُنفذ الغبار عنه فهو المبين والشارح لما يدور من أحداث في الرواية، فالقارئ يبدو مندهشاً بذلك العنوان، ولكن حينما يعرف مقصده وما يرمي إليه وإشاراته ينفرج ذلك الاندهاش، لأن العنوان أول ما يواجه المتلقي من العتبات التي تحمل له مزيداً من الثقافة العنوانية، والتي تفتح بعض الأفق الخاصة بالعمل الإبداعي"⁽⁴⁾.

إن العنوان بوصفه أول العتبات "يدفع المتلقي إلى محاولة إيجاد تفسير أولي لهذا العنوان"⁽⁵⁾، لذلك على القاص أن يجعل من عنوانه المدخل الأول لفهم النص دونما إلغاز أو تعمية بعيداً عن

الغموض وتحميل العنوان ولو شيئاً يسيراً من مدلولات النص الذي يشير إليه، وقد يكون "العنوان محوراً رئيساً، بل قد يكون أحياناً المفتاح الرئيس للبنية الدلالية العامة، للقصة"⁽⁶⁾. "فالعنوان عتبة موازية للنص تدخل معه في علاقة تفاعلية إضافة للوظائف العديدة التي يؤديها، والتي تتعدى كونه تركيباً لغوياً إلى تركيب دلالي"⁽⁷⁾.

إن العنوان بمثابة لافتة مكتنزة الدلالات تمثل المدخل الأول للولوج للنص. والعنوان بوصفه دالاً يتسم بالمقصدية، فعلى الكاتب اختيار عنوان يلائم "مضمون كتابه لاعتبارات فنية وجمالية ونفسية"⁽⁸⁾ من الممكن أن يشير العنوان لزمن كما هو في عنوان النص الذي يتناوله هذا البحث، أو أن يشير لمكان أو شخصية وهو ما يساهم في تحديد مسار النص ووضع المتلقي على الطريق الصحيح.

إن اختيار القاص أو الروائي لواجهة عمله الأدبي (العنوان) دلالة واضحة "تعبّر عن الأثر الفني، لا يمكن أن يكون اعتباطياً فلا بد أن يمتلك بوصفه علامة دالة بعداً إيحائياً للمدلول ... فهو الذي يمنح الشيء وجوده الحقيقي"⁽⁹⁾. لذلك على صاحب العنوان أن يجعل من عنوانه المدخل الأول لفهم النص دونما إلغاز أو تعمية بعيدا عن الغموض وتحميل العنوان ولو شيئاً يسيراً من مدلولات النص الذي يشير إليه.

وسم غريب عسقلاني نصه بعنوان (زمن الانتباه) تركيب لغوي مكون من كلمتين جاءت الأولى نكرة مهمة وجاءت الثانية لتعريفها، ولكن الدال الأول من العنوان رغم إضافته ما زال مهماً لا يفصح عن مكنونه، فأى زمن يريده الكاتب، وما هو هذا الزمن الذي خصصه بزمن الانتباه، وأي انتباه هذا الذي يريده، إن وسم العمل الفني بهذا العنوان يعد خطأً موازياً لا يمكن تجاهله لأنه يتعالق دلالياً بالمتن النصي ويثير الكثير من الأسئلة التي يبدأ النص بالإجابة عنها كلما توغلنا في المتن الروائي. فقد حمل دال العنوان زمناً معيناً هو وقوع الإنسان والمكان تحت براثن الاحتلال الصهيوني في غزة عام 1967م، وجعله رمزاً لسطوة الجيش الصهيوني وعبريته، فصالح هذا الزمن الموسوم بالانتباه رمزاً لمنع التجوال عندما يعلنون عن حصارهم للمخيمات الفلسطينية، لتبدأ بعدها سلسلة من الأعمال الهمجية الممنهجة ضد السكان الفلسطينيين، من قمع واقتحام بيوت واستجواب وإهانات لا تكاد تنتهي. "انتبهوا.. وانتبهوا.. ممنوع التجول.. انتبهوا"⁽¹⁰⁾، أو هو زمن الانتباه من السجن والموت ونسف البيوت والتأمر على القضية الفلسطينية، الذي بدا واضحاً جلياً في المتن الروائي، وهو ما شكل رابطاً قوياً بين شخصيات الرواية وأحداثها فما عتبة العنوان الموسومة بزمن الانتباه إلا معايشة الزمن الصعب الذي تدور فيه أحداث هذه الرواية،

والذي يتجلى في كل صفحة من صفحاتها. لقد اختار القاص عنواناً جمع فيه كل خيوط السرد الموجودة داخل نصه، ففي اختياره هذا العنوان "يكون قادراً على تشكيل المحور الذي تجتمع فيه كل الخيوط في النص السردى، وهو وحده القادر على تشكيل هذا المحور وتكثيفه"⁽¹¹⁾. ولعل الأسطر الأولى تدلل بما فيه الكفاية عن الزمن الصعب الذي يريده القاص "صباح محفور في الرأس، والأشياء المحفورة في الرأس الأثيب كثيرة، ودولاب العمر يدور، ليل نهار.. صيف شتاء"⁽¹²⁾.

الشخصيات سيمياء وبناء:

1. مفهوم الشخصية:

الشخصية لغة: قصر ابن منظور في لسانه مفهوم الشخصية على المعنى الظاهر للذات المتجسد للعيان فقد جاء في مادة "شَخَصَ" والشَّخْص، جماعة شَخْصِ الإنسان، والجمع أشخاص، وشخوص، وشخاص. والشخص: سواد الإنسان وغيره وتراه من بعيد، وتقول ثلاثة أشخاص، وكل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه... والشخص كل جسم له ارتفاع أو ظهور، والمراد به إثبات الذات "⁽¹³⁾، وفي العين جاءت مادة شخص بمعنى سواد الإنسان إذا رأته من بعيد، وجمعه شخوص وأشخاص والشخيص هو الشخص العظيم"⁽¹⁴⁾.

اصطلاحاً: "أحد الأفراد الخياليين أو الواقعيين الذين تدور حولهم أحداث القصة أو المسرحية"⁽¹⁵⁾. أو هي "كل مشارك في أحداث الحكاية، سلباً أو إيجاباً، أما من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل يكون جزءاً من الوصف... وهي تتكون من مجموع الكلام الذي يصفها الراوي ويصور أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها"⁽¹⁶⁾.

وللشخصية في العمل القصصي دور كبير واضح في بناء العمل الفني فبدونها أصلاً لا وجود للعمل، والشخصيات لديها القدرة على إثارة القارئ وتركيز اهتمامه بها من خلال التصوير الدقيق لتلك الشخصيات، "ويميل معظم النقاد إلى عد الشخصية أهم عنصر من عناصر العمل القصصي"⁽¹⁷⁾.

ويتمركز مفهوم الشخصية في المضمون، الذي يُحَمِّله الكاتب لها، بحيث تمثل الوعاء الدلالي لفكر الكاتب وهدفه المنشود، من خلال السلوك المتوقع أو غير المتوقع للشخصية داخل العمل القصصي، ومن خلال حركتها داخل الرواية لذلك يمكن وصفها بأنها "مدار المعاني الإنسانية ومحور الأفكار والآراء العامة، ولهذه المعاني والأفكار المكانة الأولى في القصة منذ انصرفت إليه

دراسة الإنسان وقضاياها إذ لا يسوق القاص أفكاره وقضاياها العامة منفصلة عن محيطها الحيوي، بل ممثلة في الأشخاص الذين يعيشون في مجتمع ما⁽¹⁸⁾. فمن خلال الشخصيات المتعددة في العمل القصصي يجسد الكاتب رؤيته للتعبير عن واقعه فالشخصيات "ركيزة العمل الروائي الأساسية في الكشف عن القوى التي تحرك الواقع من حولنا، وعن ديناميكية الحياة وتفاعلاتها، فالشخصية من المقومات الرئيسية للرواية، وبدون الشخصية فلا وجود للرواية، لذا تجد بعض النقاد يعرفون الرواية بقولهم: الرواية الشخصية"⁽¹⁹⁾. وعلى هذا يمكننا عد الشخصية الروائية بؤرة مركزية للعمل السردى لا وجود له بدونها، ولا يمكن الاستغناء عنها بتاتاً "حيث تمتد منها وإليها جميع العناصر الفنية في الرواية"⁽²⁰⁾.

إن للشخصية في الرواية أهمية بالغة ليس على صعيد الرواية فحسب، بل على صعيد كل الأنواع الأدبية الأخرى فهي سمة تميز الرواية عن غيرها من الأجناس النثرية الأخرى، فلكاتب الرواية خاصية منفردة عن باقي كتاب الأنواع الأخرى، في أن له القدرة على تجسيم الأشخاص المتنوعين ويحولهم إلى شخصيات قائمة بذاتها، بحيث تكون الشخصية هي بؤرة العمل الروائي التي من خلالها الكشف عن القوى التي تحرك الواقع، وعن ديناميكية الحياة وتفاعلاتها⁽²¹⁾. والشخصية مهما كان دورها بسيطاً في الرواية، فإن لها دوراً كبيراً تؤديه، فهي تساهم بشكل أو بآخر في بيان شخصيات أخرى، وإيضاح أبعادها، والكشف عن سمات تفكيرها، كما تساهم الشخصيات بكافة أنواعها في نمو الحدث وتطوره. فالأشخاص "في القصة مدار المعاني الإنسانية، ومحور الأفكار والآراء العامة، ولهذه المعاني والأفكار المكانة الأولى في القصة ... إذ لا يسوق القاص أفكاره العامة منفصلة عن محيطها الحيوي، بل ممثلة في الأشخاص الذين يعيشون في المجتمع، وإلا كانت مجرد دعاية، وفقدت بذلك أثرها الاجتماعي وقيمتها الفنية معاً، فلا مناص من أن تحيا الأفكار في الأشخاص، وسط مجموعة من القيم الإنسانية يظهر فيها الوعي الفردي متفاعلاً مع الوعي العام، في مظهر من مظاهر التفاعل حسبما يهدف إليه الكاتب"⁽²²⁾.

ويناط بالشخصية الروائية أداء أدوار ووظائف متنوعة، سواء أكانت هذه الوظائف من محض خيال الكاتب، أم مستقاة من تفاصيل الواقع، الذي تجري عليه الأحداث لذلك فإن لها فرادة عن باقي مشكلات السرد في العمل القصصي والروائي، فهي بمثابة المركز التي تنطلق منه كل الأحداث بتفاعلها مع باقي العناصر، فالشخصية صانعة اللغة، مستقبلة أو باثة للحوار، هي أصل المناجاة وهي التي تطور الحدث من خلال سلوكها وأهوائها وعواطفها "فالشخصية لا يكون لها معنى في

بنية العمل الروائي إلا إذا كانت لها وظيفة تمارسها في علاقاتها مع الشخصيات الأخرى والحوادث⁽²³⁾. فللشخصية دورها المهم والمركزي في النسيج الروائي، تقوم بصناعة الأحداث، وتطورها، وتربطها بباقي العناصر الأخرى.

2. أنواع الشخصيات:

هناك اختلاف بين النقاد في تقسيم الشخصيات الروائية هذا الاختلاف نابع من الصفات والأدوار والأهمية، فقام بعض النقاد بتقسيم الشخصيات إلى نوعين هما: الأبطال الذي يتوالى ظهورهم على صفحات الرواية بحيث يكون لهم عدد الصفحات الأكثر، والثانيون وهم من يؤدون أدواراً بسيطة ثم يغيبون عن المشاهد الأخرى ويتم استدعاؤهم حسب الحاجة⁽²⁴⁾. وقام آخرون بتقسيم الشخصيات حسب طريقة عرض القاص لها، فقسموا الشخصيات إلى مدورة ومسطحة، أو نامية وثابتة، فالمدورة شخصية تنهض بالأدوار التي تتطلب التغيير والحركة، حسب الأحداث التي يكون التأثير بينهما متبادلاً فيصيب هذه الشخصية التغير مع مرور الزمن، أما المسطحة فلا تتمتع بما تفردت به الشخصية المدورة، فلا تفصح عما في عالمها الداخلي لذلك لا يتعرف القارئ إلا على جانب يسير من جوانب هذه الشخصية، يبرز هذا الجانب لتأدية دور في إبراز الحدث أو يكون دوراً مسانداً للشخصيات المدورة⁽²⁵⁾.

وقد عمد القاص في روايته إلى إبراز شخصياته من حيث النمو والثبات، وهو ما يناسب أحداث الرواية ويواكب عناصر السرد، وهو في تقسيمه هذا يُظهر أدوار الشخصيات ودورها في مواكبة الحدث وتطوره، وهو الرأي الذي أميل إليه في تقسيم شخوص الروايات، من حيث الثبات والتطور، أو المدورة والمسطحة، حيث إن هذا التقسيم من شأنه إبراز الشخصيات ودورها داخل العمل الروائي.

برزت شخصيات رواية زمن الانتباه من خلال ست لوحات فنية سردية رسمها القاص للشخصيات الرئيسة ذات التأثير في الحدث القصصي، قام القاص بعنونة خمس لوحات بأسماء شخصيات كان لها دور كبير في تطور الحدث، وكانت اللوحة السادسة خفية اختصها القاص لنفسه من خلال قيامه بدور الراوي العليم، الذي يعد إحدى الشخصيات الرئيسة، في الرواية، بل هو من يقوم بتحريك وتفعيل جميع الشخصيات الأخرى، يكون شاهداً متتبعاً لمسار الأحداث بحيث تتطابق معرفته مع معرفة الشخصيات الأخرى، ولكنه لا يقدم تفسيراً للأحداث قبل وقوعها، وإنما ينتظر الشخصيات، لتقود الأحداث إلى منتهاها، والسارد في هذه الحالة يروي

الأحداث بالترتيب الذي وقعت فيه، ويتأثر بما يجري حوله⁽²⁶⁾. هذه الطريقة في سرد أحداث الرواية تجعل القارئ "يرى ويسمع من خلال عيني وأذني الكاتب لأنه يحرص على تقديم كل عناصر الموضوع من وجهة نظره وفي الدائرة التي تقع تحت حواسه وإدراكه"⁽²⁷⁾. ويغلب على هذه الطريقة الاستعانة بصيغة ضمير المتكلم، التي تستعين أحياناً بضمير الشخص الثالث (الغائب) فتكون له وظيفة مغايرة عن وظيفته في نمط السرد الموضوعي من حيث احتفاظ هذا الضمير بمظهر الذاتية⁽²⁸⁾. إضافة إلى استخدام ضمير الشخص الثاني (المخاطب) وذلك عندما يجعل الروائي شخصيته تحاور نفسها وتخاطبها في ما يسميه النقاد المونولوج الداخلي أو المناجاة المسموعة. إن طريقة السارد الذاتي التي قدم بها القاص نفسه في الرواية، أقرب ما تكون إلى تصوير مشاهد فهو "بمثابة العين التي تنقل لنا ما يقع في مجال رؤيتها وسماعها وهو في هذا الوضع أقرب إلى الكاميرا التي تسجل ما يقع في حدود قدرتها"⁽²⁹⁾.

فالسارد الذاتي يقدم نفسه ويعرف بها ويعطي نبذة ولو مختصرة عن حياته وتطورها، آمالها، وأمانها، وأشواقها وتطلعاتها⁽³⁰⁾.

ولشخصية السارد دور كبير في تقديم الشخصيات في رواية زمن الانتباه حيث يقول في تقديم شخصية أبي يوسف: "انسل مجهداً، يتلمس الدفء فالجسد عصرته الأيام، تقدم العمر، وشحّ النوم"⁽³¹⁾. حيث يرئ المتلقي للأحداث التي ستقوم بها الشخصية من خلال وصف بعض أبعادها، ومن خلال الأحداث التي ستقوم بها.

وتظهر شخصية السارد في غير موضع على صفحات الرواية أيضاً من خلال الوقفات التي تبرز ملامح شخصيته وتفكره في الأحداث الجارية "الليل أرق ودخان سيجارة لا تموت، وسعال يشق كيس الرئة، يدق على لوح الصدر، والهم على الصدر ثقيل، والأيام تطوي العمر، والعمر فصول، والراحة أمنية عزيزة، نسفوا الدار"⁽³²⁾. لقد تبنت شخصية السارد في متن الرواية ويمكن وصفها بأنها شخصية كبيرة في السن قد عركتها الحياة، من خلال تفسيراته السياسية أو الاجتماعية، أو من خلال حفاضه على العادات والتقاليد الفلسطينية.

لقد جعل القاص في روايته زمن الانتباه من نفسه شخصية محورية "لكونها تحمل الرؤية الأساسية أو لأنها تعبر عما يريد الكاتب التعبير عنه ... مما يجعل وجودها حيويًا، وتسلط أكبر قدر من الضوء عليها ضرورياً، وهذا لا يعني إغفال بقية الشخصيات، بل إن الكاتب يمنحها قدراً لائقاً من العناية، لأنها تساعد على توضيح أبعاد الشخصية المحورية وعلى بلورة الهدف الأساسي

من الرواية وعلى إضفاء الجو الواقعي على حركة الشخصية الرئيسية وحركة الرواية عموماً وهي تعاونه في تقديم فكرته وشخصيته وموقفه⁽³³⁾. ويستمر نمو شخصية السارد داخل المتن الروائي من خلال تحليلاته وتفسيراته على ألسنة الشخصيات.

ثاني هذه الشخصيات شخصية "أبو يوسف" عجوز كبير في السن، مثقل بالهموم، قد طوقته المصائب من شتى الجهات، المرض، والكبر، والفقر، والعدو، وكبلته العادات والتقاليد الفلسطينية فكفل أخته وأولادها بعد موت زوجها، كما أنه مثقل بهوم ابنه الذي يطارد لقمة العيش.

ويبدو من الدور المناط بهذه الشخصية أن اسمها لم يأت اعتباراً، بل له دلالات عبر الزمن السحيق، حيث قصة سيدنا يوسف، والهموم التي حاقت بأبيه نبي الله يعقوب. فجاء اسم الشخصية أبي يوسف دلالة على تحملها لما ستلاقيه من هموم شتى. وهو ما أكد القاص على لسان أخت هذه الشخصية في قولها: "يا جمل المحامل يا خوي"⁽³⁴⁾.

وقد رسم القاص أبعاد هذه الشخصية ودلالة اسمها في غير موضع من صفحات الرواية يقول: "انسل مجهداً، يتلمس الدفء فالجسد عصرته الأيام، تقدم العمر، وشح النوم... وفي الغفوة حوّمت أطيايف حلم، جاء يوسف في الحلم عابساً"⁽³⁵⁾ وفي القول السابق تتبدى سيمياء اسم الشخصية كما ذكرنا مسبقاً، ويقوم القاص بوصف بعض أبعادها التي يريد أن يؤكد عليها وخاصة التقدم في السن. فقد "شاخ الجمل، وأصبح الحمل ثقيلاً والدهر معاكساً، والظهر كرم حطّت عليه من أحمال"⁽³⁶⁾.

ويستمر القاص في رسم ملامح هذه الشخصية ويظهر تطورها الإيجابي فهو كغيره من أبناء الشعب الفلسطيني يضحى بالغالي والنفيس في سبيل الوطن، وفي مواجهة كل مشاريع تصفية القضية الفلسطينية، فيضحى بابنه ليذهب مع الثوار وتنقطع أخباره "يوسف بخير خذ بالك لا تبحث عنه. وقبل أن يطل برأسه من شق الباب مضت الخطوات واختفى الصوت.. وبقي ساهراً يغربل الذاكرة عن صاحب الصوت الأليف ... وسرى الخبر وعرفت الشجاعة أن يوسف مطارد"⁽³⁷⁾.

ويبدو أن أبا يوسف قد ارتضى لابنه طريقاً كان قد بدأه قبل الهجرة عام 1948م، حيث باع مصاغ زوجته واشترى سلاحاً يدافع به عن أرضه ووطنه، وهو ما بينه القاص من خلال الحوار

بين يوسف وأمه "ليش ما عندك أساور مثل جارتنا؟ صممت أم يوسف لم ترد ورد هو: لأن جارنا ما كان عنده بارودة يا يوسف" (38) ويبدو من هذا الرد وجود طبقة أخرى ركنت إلى الدعة والمسالمة وتركت عاتق تحرير البلاد على فئة أخرى.

ثالث هذه الشخصيات شخصية محمود عامل الدهان المحمود في أفعاله، فهو يمثل شريحة اجتماعية كبيرة من شرائح المجتمع الفلسطيني، ترك المدرسة صغيراً ليساهم في إعالة أسرة كبيرة، فقد والده ساقه "وماتت خطواته يوم صعد عتبة باص العمال المتجه صوب يافا" (39)، يضطر إلى العمل داخل الأراضي المحتلة لرسم نجمة داود على سقف غرفة اليهودي!

ويقوم القاص في ثانيا سرده برصد ظاهرة ترك المدارس في ذلك الوقت وتوضيح أسبابها وأبعادها على لسان الشخصيات "وغادر محمد المدرسة، كثرة العيال تورث الفقريا أبي، والفقير لازمنا كجلودنا.. ويوم رجع إلى المدرسة يسلم الكتب هزه الأستاذ ناجي، وصرخ في وجهه: مجنون تترك المدرسة! بكرة تندم، جال ببصره بين الطلاب والاستاذ يصرخ سلم الكتب ولم يودع أحداً، وعند الباب أجهدش بالبكاء وتمتم: الدروس لا توفر رغيف الخبز يا أستاذي الحبيب" (40). ويستمر القاص في وصف هذه الظاهرة على لسان هذه الشخصية وما يلاقيه العمال من مخاطر في الذهاب والإياب، فقد ظهر تطور شخصية محمود ونموها من خلال أقواله وتأملاته "خففت السيارة من سرعتها، دخلت حدود غزة، والعمال من حوله نيام، بعضهم تحول إلى شخير مجهد، هذه الأجساد تخرج من البيوت قبل أن تلمس قذى الليل عن العيون، وتعود مع المساء أنصاف جثث" (41).

ورغم ما تعانيه هذه الشخصية من ضيق العيش إلا أنه لم ينس واجبه تجاه وطنه فيقوم بالمشاركة في الأعمال الفدائية من خلال المحافظة على أسلحة الثوار "وخطا خلفها في العتمة، لحظات وعاد، كان صوتها مشحونا وخوفها كبيراً، رف قلبه وأخذ الأشياء منها الأشياء أمانة، كاد أبوه أن يشق الثوب. وفجّ حتى لا يسمع الصغار: خراب بيت يا محمود.. من يحمل خراب بيته بيده!" (42).

ورغم الواقع الصعب الذي تحياه هذه الشخصية من كثرة الأخوة الذين يعيلهم، وبتر ساق أبيه، إلا أنه يرفض رسم نجمة داود على سقف غرفة "هذه الغرفة عايضة شغل مخصوص، عايضة رسام يرسم على السقف منظر، بعد شوية أحضر الحبل ونخطط السقف دائرة وسطها نجمة سداسية. هيك طالب الرسام.. ضحك المعلم وسقطت يد محمود، وارتجفت أصابع يديه، وقدميه، وقفزت عروقه تحت جلده، وأخذ دبيب الدم في الأوردة والشرابين يدق

بعنف، هبط على الأرض وقرفص، لا يدري كم من الوقت مر عليه حتى وجد المعلم أمامه مهز، مالك ملخوم، امسك الحبل نخط النجمة، انتفض كل بدنه انتفض، ناقص نعمل أعلام لدولة إسرائيل كمان. أكل عيش يا محمود⁽⁴³⁾، ويبدو من هذا المشهد والحوار الذي تم فيه بين شخصية محمود ومعلمه وجود شريحتين متناقضتين في المجتمع الفلسطيني شريحة ما زالت صامدة تمثلها شخصية محمود وشريحة ما زالت تُوجد التبريرات. ويبدو أن هذا الرفض لم يكن فقط من الواقع الذي يعيشه الفلسطينيون في غزة بعد الهجرة، فقد نسج السارد خيوطه خارج غزة رابطاً إياها بما يجري من مفاوضات في الكيلو 101 المفاوضات التي جرت بين المصريين وشارون في ذلك الوقت "انفجر محمود دفعة واحدة، ويمكن أن يكون واحد من أصحاب شارون في الثغرة، وقاعد الآن يفاوض المصريين في الكيلو 101 ويحلم بالشقة في تل أبيب، بعد ما رسم النجمة على ظهور الأسرى العرب"⁽⁴⁴⁾.

ويتبدى نضوج هذه الشخصية الفكري من خلال قراره الذي اتخذه بعدم رسم النجمة "هز رأسه وتمتم.. الألوان القذرة وغير المرغوبة تشوى بالنار قبل كشطها، أول درس تعلمه في مهنة الطلاء والتعامل مع البويات والألوان"⁽⁴⁵⁾.

ومن الشخصيات الرئيسة التي رسمها القاص في روايته شخصية الأستاذ ناجي حيث رسم معالم التطور السلبي للشخصية من خلال المواقف والأحداث الجارية على صفحات السرد، فمن طفل صغير تلميذ لشخصية لم يفصل عنها الكاتب كثيراً بل اكتفى بذكر اسمها "الشاعر" يلقي الهتافات في المظاهرات التي يكتبها استاذة إلى مقاوم يحلم بالتحريض والخلاص، يمارس نشاطاته من خلال الحزب الشيوعي كان الأستاذ ناجي مقاوماً منذ نعومة أظفاره يحلم بالتحريض والعودة ويضعهما هدفاً منشوداً أمام عينيه يقود المظاهرات "نهض مع الفجر أخذ ورقة الهتافات من معلمه الشاعر، ومع الشمس خرج رجل صغير صوته يدب على عتبات الرجولة قبل الألوان، خرج مع الناس من المخيم إلى المدينة حافي القدمين.. حملوه وكان صوته رفيعاً يشق الفضاء، يبرق مع الشمس، وفي الزحام سقطت منه ورقة الهتافات، وتحرك لسانه عفويًا.. صبي خرج من تحت القرميد يهتف ويكبر الهتاف: لا شرقية ولا غربية إلا إدارة عربية.. غزة.. غزة عربية... هذا الولد من صبيان الشاعر. رد رجل آخر: يمكن شيوعي مثل معلمه ... صرخ فهم بقوة أنا لاجئ"⁽⁴⁶⁾. ويستمر تطور هذه الشخصية فتبدأ ملامح التغير تغزو الأستاذ ناجي الذي أصبح مثقلاً بهم الوظيفة كمدرس، وهم زوجته كثيرة الطلبات. فمحظور عليه المشاركة في الاحتجاجات

والمظاهرات، ومطلوب منه توفير كل أسباب الرفاهية لزوجته، "على بوابات المدارس يقف المعلمون صامتين، محظوراً عليهم رياضة اللسان، فاللسان إذا تحرك يحرض، والأستاذ ناجي يلف ذراعيه حول صدره يعبره الهتاف يكبر في صدره يود لو يهتف معهم، لكن لسانه تكوم في فمه وصدره لوح ثلج"⁽⁴⁷⁾.

فما زال قيد الوظيفة يلاحقه ويمنعه من المشاركة في المظاهرات، ويبدو أن الأستاذ ناجي قد ركن أخيراً إلى عدم المشاركة من خلال حوار مع نفسه وتفكره بحاله "أه يا ناجي ... اليوم صدرك لوح ثلج، ويداك مكبلتان والعين شاردة مع الأطفال.. خيل له أن الأطفال يقذفونه بالحجارة، لعنة الطفل عذاب ولعنة الوظيفة عذاب، وطفلك ما زال رضيعاً والزمن احتلال، عض على شفتيه فانبثقت في رأسه صورة طفل محروم في يوم العيد"⁽⁴⁸⁾.

ويبدو أن القاص هنا لم يقصد الأستاذ ناجي بعينه في سرده بل جعل الأستاذ ناجي رمزاً لشريحة ركنت إلى الراحة وتركت المقاومة من أجل امتيازات حصلت عليها فاليبيت، والزوجة والوظيفة ولأطفال كانت امتيازات عند هؤلاء الناس لا يمكن التضحية بهم.

ويستمر القاص في وصف معالم التطور السلبي لهذه الشخصية من خلال الوصف الذي يقدمه له القاص على صفحات الرواية كلما تعقدت الأحداث "الإضراب يدخل أسبوعه الثاني، وناجي ينزوي بعيداً عن الطلاب، خطواته ثقيلة، شيء يشد قدميه، أين خطواتك الرشيق في أزقة المخيم، اليوم بأسرك الحذاء اللامع، وتشدد رقبتك ربطة العنق هكذا تريد المدام وتصر، علمتك كيف تكون ربطة العنق من اختصاص الزوجة.. درس سمعه وحفظه، الحذاء والجورب وربطة العنق طقم متجانس، ينسجم مع البدلة، ويتوافق مع القوام النحيل الرشيق، هكذا تريد المدام، وما أنت تنقل خطواتك منكس الرأس تتحاشى طلابك، والحذاء اللامع يعكس صورتك هذا الصباح، تملك أشياء وتفقد كل الأشياء، تركت طعم الأمان وسيرة الأحباب في المخيم، ضاعت منك في المدينة، والمدينة حاصرتك بالشقة الأنيقة، والزوجة ابنة العائلة الأنيقة مدت حبالها، جذبتك وسحبت خطواتك، أعلنت الإضراب عن الأزقة والحواري"⁽⁴⁹⁾.

لقد كان التردد سمة هذه الشخصية في ثنايا السرد ركن إلى الهدوء والدعة لا يريد أن يخسر شيئاً مما حققه يفكر كثيراً في المحافظة عليه، "كان ناجي من الصامتين في تلك الليلة وأخذ يحاكم الأمر السجن، الموت، الاستقرار، الزواج ... وحسابات الريح والخسارة، أمور تعلمها واستوعبها"⁽⁵⁰⁾، ويبدو أن حسابات الريح والخسارة قد تمكنت من نفس هذه الشخصية أو هذه

الشريحة التي يتكلم عنها القاص، فهذه الحسابات هي التي دفعت الاستاذ ناجي عن مساعدة سميرة عندما طرقت باب بيته ليلاً تريد لأن تخبئ عنده بعض الأشياء "افتح يا ناجي.. وتسلمت إلى الغرفة لونها مخطوف، أخرجت الأشياء من عندها وضعتها أمامه، بهت ملجوماً، قالت: يمكن يداهمون دارنا يا ناجي في كل لحظة، قبضوا على واحد من الشباب والوقت صعب.. ارتعدت أطرافه، أشار إلى الأشياء، أصابعه الواجفة فضحت خوفه، والتوى لسانه: يا سميرة، دست الأشياء في صدرها وتسلمت، لحق بها جاءه صوتها في العتمة صارماً جازماً ارجع لسيرك، خبأتها عتمة المخيم وبعد أيام اعتقلوها"⁽⁵¹⁾.

ومن الشخصيات السلبية التي رسمها القاص غريب عسقلاني في روايته شخصية حيني الشاب المناضل تلميذ الأستاذ ناجي الذي عمل مع الرفاق في الحزب وتصدى للباصات التي تنقل العمال رافضاً قيام العمال الفلسطينيين بالعمل في إسرائيل، فيقوم بضرب أحد الباصات بالقنابل الأمر الذي ينتج عنه بتر ساق والد صديقه وجاره محمود. وسرعان ما يخرج من السجن فيوفر له التنظيم وظيفة مراقب عمال في مصنع سرحان للنسيج، ولكن سرعان ما يطرده صاحب المصنع لتفكيره في تشكيل نقابة عمال تحافظ على حقوق العمال وتطالب بها، فلم يجد أمامه إلا مصنع (بولجات) اليهودي للنسيج فيلتحق للعمل به. "وها هو يصعد كل يوم إلى باصات بولجات، ماذا لو انشقت الأرض عن أحدهم، وقذف الباص الذي يقله مع العمال. ومحمود يركب الباصات، ويرى عكاز أبيه كل يوم.. هل يعرف محمود من الذي سبب بتر هذه الساق"⁽⁵²⁾ وها هو يحصر تفكيره اليوم في الحصول على أجرته كاملة غير منقوصة بسبب أخطاء عمله، ويفكر بعدم إنجابه، لتتوقع أفكاره من مناضل صاحب قضية إلى رجل يبحث عن حياته فقط.

سميرة من الشخصيات التي رسمها القاص في روايته زمن الانتباه وأوكل إليها أعمالاً كثيرة، بثَّ من خلالها رؤيته الفلسفية اتجاه النساء ودورهن الخالد في مقاومة الاحتلال، ويبدو التناقض واضحاً جلياً بين الأبعاد التي رسمها القاص للشخصية، والدور المنوط بها، فمن خلال سيماء اسم الشخصية "سميرة" الذي يدل على الدعة والهدوء والسمر وأنس الحديث، وجسمها الممشوق، وجدائلها الطويلة، إلى فتاة تقوم بدور الشباب في مقارعة المحتل من خلال انتمائها للتنظيمات الفلسطينية، وهو ما أراد الكاتب تأكيده من خلال النسيج السردي، الذي لا يزال يثبت على صفحاته أهمية دور المرأة الفلسطينية، وتعرضها للسجن في سجون الاحتلال.

ولعل اهتمام القاص بهذه الشخصية والدور الذي تقوم به بدا واضحاً جلياً على صفحات السرد فقد بدأ بذكر شخصية سميرة في أول صفحة من روايته مشيراً إلى اعتقالها في منتصف الليل، "اندفعت اخته أم مسعود، همدت على الأرض، وتخلصت من حملها دفعة واحدة، أخذو سميرة يا خويا ... أخذوها الليلة، وغابت مع نسيجها"⁽⁵³⁾، ولا تكاد تخلو صفحة من صفحات الرواية إلا بذكر سميرة ودورها الفاعل في المقاومة الفلسطينية، والتحقيق معها في أقبية السجون، وهو ما يعطي هذه الشخصية أهمية كبيرة في تطور الحدث، والصحيح أن القاص قد شغل أحداث هذه الشخصية، وأدوارها فقد بدأ بسرد معالم وأدوار هذه الشخصية من المنتصف، لحظة اعتقالها، ثم بدأ بجمع باقي النسيج السردى لهذه الشخصية معتداً على مبدأ تقسيط الحدث بما يلائم الموقف. فمن لحظة الاعتقال، إلى لحظة التحقيق في السجن "دقوها حتى شبعوا، سألوها عن ناس كثير، معلمين، في المعهد، وبنات معها في الدراسة، وكل ما خبطوا رأسها كانوا يسألوها عن واحد اسمه علي منصور... واتسعت الأمور في الرأس الأشيب، فالأمر يبدأ من بيت جاره علي منصور المطارد منذ فترة، يختفي بالنهار ويظهر بالليل"⁽⁵⁴⁾.

ويستمر القاص في رسم شخصية سميرة من خلال الأدوار المنوطة بها، ودورها الفاعل مع تنظيمات المقاومة على الساحة الفلسطينية كما مر بنا سابقاً مع شخصية محمود وتعاملها معه، وخذلان الأستاذ ناجي من خلال عدم تعاونه مع هذه الشخصية. ثلاث سنوات ونصف قضتها هذه الشخصية خلف القضبان لقد دفعت ثمن تعلقها بوطنها، لقد رسم القاص لوحة فنية من خلال حديثه عن سميرة ورفيقاتها داخل السجن، رسم لوحة من عذابات الشعب الفلسطيني من خلالها، "في الصباح تحلقن حولها، عروس تُزف إلى الخروج والدمع في العيون، رفيقات رحلة العذاب، والصبح شروق ووداع. سميرة العبد العسقلاني.. شحور"⁽⁵⁵⁾.

ومن الشخصيات التي شكلها القاص من خلال السرد في رواية زمن الانتباه شخصية "علي منصور" الشخصية الفلسطينية التي شكلت ظاهرة في المجتمع الفلسطيني بعد عام 1967م واستيلاء اليهود على قطاع غزة، حيث مثل علي منصور شخصية المطارد الفدائي، وقد برزت شخصية هذا البطل من خلال حديث الشخصيات الأخرى عنه "دقوها حتى شبعوا، سألوها عن ناس كثير، معلمين، في المعهد، وبنات معها في الدراسة، وكل ما خبطوا رأسها كانوا يسألوها عن واحد اسمه علي منصور... واتسعت الأمور في الرأس الأشيب، فالأمر يبدأ من بيت جاره

علي منصور المطارد منذ فترة، يختفي بالنهار ويظهر بالليل⁽⁵⁶⁾. علي منصور كان رمزاً لشريحة كبيرة أراد القاص التعبير عنها من خلاله تبرز سمات شعب ما زال متمسكاً بوطنه يهب رجاله ونسائه للدفاع عنه. ويتجلى سيمياء اسم هذه الشخصية من خلال الدور المنوط بها فالدور المنوط كبير. لذلك كان اسمها مكوناً من العلو والانتصار، وهو ما أكدته القاص من خلال اللقب الذي منحه لها "أبو نضال".

لغة الشخصيات.

أجرى القاص اللغة الفصحى على لسان شخصياته في معظم الحوار الدائر بينها، وهي لغة بسيطة لا لبس فيها ويرجع سبب ذلك إلى بساطة الشخصيات التي تُدير الحدث، كما أنها رواية نابغة من معاناة شعب مكلوم، ارتحل إلى مكان ضم الكثير من الطبقات الاجتماعية، كما استعمل القاص اللغة الفصحى في سرده أيضاً، ولكننا نجد أنه يلجأ إلى العامية في كثير من الأحيان وخاصة في الحوار الدائر بين الشخصيات، وقد بلغت نسبة الحوار على صفحات الرواية 10% . كما اتسم سرده بتوظيف الكثير من الأمثال الفلسطينية العامية لتوصيل دلالة ما، التي كانت ستنتزع من سياق حالها بغير لهجتها، مما يؤثر سلباً على حملها الدلالي المرتبط بالفلسطينيين، وتبعاً للتأثير والتأثر بين العرب الفلسطينيين واليهود، دخلت بعض الكلمات العبرية في ثنايا السرد.

لقد استعمل القاص اللغة العامية القريبة إلى الفصحى في سرده وحواره من أجل إبراز معاناة الشعب الفلسطيني، "علموا على حيطان الدار.. حيطان الدار.. نصف الدار.. خراب البيت، وأخذت تتلوى، دعسوا في بطنها، وطفّحوها الدم، لف ابن الحرام شعرها على يده وخبط رأسها في الحائط"⁽⁵⁷⁾ فمن خلال اللهجة العامية أو بعض الكلمات العامية وصف القاص معاناة شعب أثناء الاعتقال، فخلال هذه اللحظات تنصرف الشخصيات، وتكلم على سجيتهما وهي اللهجة المتداولة في ذلك الوقت.

ومن التعبيرات العامية التي وظفها القاص في سرده التي تعكس لهجة الشعب الفلسطيني قوله: "قومي يا خال هو رأسك عليك ببلاش!"⁽⁵⁸⁾ وهو من التعبيرات المتداولة في اللهجة الفلسطينية. ومنها أيضاً استعمال الكلمات العامية التي تناسب طبيعة العمال في قوله: "هذه الغرفة عايضة شغل مخصوص.. بعد شوية، ... مالك ملخوم"⁽⁵⁹⁾، وهذه التعبيرات تتناسب مع طبيعة العمال لأنهم من الطبقة العاملة غير المتعلمة لذلك أجرى حوارهم باللهجة العامية.

كما وظف القاص الأمثال الشعبية الفلسطينية في سرده ومنها قوله: "هم البنات للمات، وجَمَل المحامل"⁽⁶⁰⁾، حيث يعبر الأول عن صلة الرحم وحمل هموم البنات منذ ولادتهن حتى مماتهن. ويدل الثاني على قوة الاحتمال. وقوله: "قصر ذيل يا أزعر"⁽⁶¹⁾ للدلالة عن قلة الحيلة. وقد استعمل القاص بعض الكلمات العبرية في سرده للدلالة على التأثير الذي حصل في لسان الفلسطينيين ومنها "بولجات" اسم مصنع النسيج الذي كان يعمل فيه أربعة آلاف عامل فلسطيني، و"المنهيل" كبير العمال، و"شحرور" أي إفراج وخروج من السجن.

الخاتمة:

سعى هذا البحث لاستجلاء الكيفية التي بنى بها القاص غريب عسقلاني شخصياته داخل رواية زمن الانتباه، حيث تفاعلت هذه الشخصيات داخل النسيج السردى متماهية مع الواقع الذي يعيشه الفلسطينيون، بعد نكبة عام 1948م، وحتى ما بعد العام 1967م، حيث تماهت هذه الشخصيات كثيراً مع هذا الواقع، مما كان له بالغ الأثر في إبراز معاناة الشعب الفلسطيني. من خلال اللوحات الفنية التي رسمها القاص ومن خلال سلوك شخصياته في عمله الروائي.

النتائج:

- سعى القاص في روايته إلى الاقتراب من الواقع كثيراً، وركز على حياة اللاجئين الفلسطينيين بعد عام 1948م وحتى ما بعد عام 1967م، وتكثيف صورته الحياتية، وهو ما يبرز واقعية السرد في النسيج الروائي، من خلال خمس لوحات فنية سردية.
- اختار القاص شخصياته من الواقع، وعرضها بطريقة سلسلة، كما هو الحال في غزة بعد النكبة، حيث اختفى بطل الرواية، والشخصيات الرئيسية فيها هي الشخصيات الخمس التي عنون فيها القاص لوحاته السردية كل لوحة باسم شخصية. حيث رسم القاص ملامح هذه الشخصيات وعنوانها ومراحل تطورها، ومساهمتها في بناء الحدث.
- ضمت الرواية بين جنباتها عدداً كبيراً من الشخصيات المسطحة التي كان لكل منها دور محدد داخل النسيج الروائي.
- لجأ القاص إلى رسم ملامح شخصياته الروائية بجميع أبعادها، مع إبراز الملامح التي تتوافق ودور الشخصية داخل السرد، والعمل المناط بها.

المصادر والمراجع:

1. ابن منظور , 1997م، الطبعة السادسة، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
2. إسماعيل، عزوز علي , 2013م، عتبات النص في الرواية العربية دراسة سيميولوجية سردية الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
3. أيوب، محمد، 2001م، الزمن والسرد في الرواية الفلسطينية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار سندباد القاهرة.
4. برويني، خليل , 2014م، بناء الشخصية في رواية نجمة أغسطس لصنع الله إبراهيم، مجلة إضاءات نقدية، العدد 14، 51-68.
5. تودوروف، 1996م، الأدب والدلالة، ترجمة محمد نديم، ط1، مركز الإنماء الحضاري، حلب.
6. حطيطي، يوسف، 1999م، مكونات السرد في الرواية الفلسطينية، اتحاد الكتاب العرب، سوريا.
7. زيتوني، لطيف، 2002م، معجم مصطلحات نقد الرواية، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، بيروت.
8. سماح، فريال , 1999م، رسم الشخصية في روايات حنا مينة، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
9. شاهين، أحمد عمر , 2000م، موسوعة كتاب فلسطين في القرن العشرين، الطبعة الثانية ج2، المركز القومي للدراسات والتوثيق، غزة.
10. الشوابكة، محمد علي , 2006م، السرد المؤطر في رواية النهايات لعبد الرحمن منيف البنية والدلالة، منشورات أمانة عمان الكبرى، عمان.
11. العالم، محمود أمين , 1985م، ثلاثية الرقص والهزيمة دراسة نقدية لثلاث روايات لصنع الله إبراهيم، دار المستقبل العربي، القاهرة.
12. عبد الله، عدنان خالد، 1986م، النقد التطبيقي التحليلي، الطبعة الأولى، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
13. عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، 2016م، ط1، غزة، مكتبة سمير منصور.
14. عيد، رجاء، القول الشعري منظورات معاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية.
15. العيد، يمني , 1990م، تقنيات السرد الروائي، الطبعة الأولى، دار الفارابي، بيروت.
16. الفراهيدي، خليل بن أحمد، معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وآخرين، دار الهلال بيروت.
17. الفرعين، سليمان سالم , 2005م، القصة القصيرة، منشورات المركز الأكاديمي، المغرب.
18. قطوس، بسام، 2001م، سيمياء العنوان، ط1، عمان، الأردن، وزارة الثقافة.
19. كاصد، سلمان، 2003م، عالم النص دراسة بنيوية في الأساليب السردية، دار الكندي، الأردن.
20. الماضي، شكري عبد العزيز , 1996م، فنون النثر العربي الحديث، دار المعارف، عمان.
22. مرتاض، عبد المالك , 1998م، في نظرية الرواية، الطبعة الأولى، عالم المعرفة، الكويت.
24. النساج، سيد حامد، بانوراما الرواية العربية الحديثة، الطبعة الثانية، دار غريب، القاهرة.
25. هلال، محمد غنيهي , 1987م، النقد الأدبي الحديث، دار العودة، بيروت.

الهوامش:

- (1) شاهين، أحمد عمر، موسوعة كتاب فلسطين في القرن العشرين، ص 539.
- (2) انظر، ابن منظور، لسان العرب، (مادة عن).
- (3) كاصد، سلمان، عالم النص دراسة بنيوية في الأساليب السردية، ص 15.
- (4) اسماعيل، عزوز، عتبات النص في الرواية العربية دراسة سيميولوجية سردية، ص 74.
- (5) الشوابكة، محمد علي، السرد المطر في رواية النهايات لعبد الرحمن منيف، ص 16.
- (6) العالم، محمود أمين، ثلاثية الرقص والهزيمة دراسة نقدية لثلاث روايات لصنع الله إبراهيم، ص 31.
- (7) الفرعين، سليمان سالم، القصة القصيرة، ص 17.
- (8) قطوس، بسام، سيمياء العنوان، عمان، الأردن، وزارة الثقافة، ط 1، 2001م، ص 31.
- (9) كاصد، سلمان، عالم النص دراسة بنيوية في الأساليب السردية، ص 17.
- (10) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 138.
- (11) الفرعين، سليمان سالم، القصة القصيرة، ص 16.
- (12) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 91.
- (13) ابن منظور، لسان العرب، (45/7).
- (14) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، 165/4.
- (15) سماح، فريال، رسم الشخصية في روايات حنا مينة، ص 18.
- (16) زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات نقد الرواية، ص 114.
- (17) عبد الله، عدنان خالد، النقد التطبيقي التحليلي، ص 66.
- (18) هلال، محمد غني، النقد الأدبي الحديث، ص 526.
- (19) الماضي، شكري عبد العزيز، فنون النثر العربي الحديث، ص 30.
- (20) بروني، خليل، بناء الشخصية في رواية نجمة أغسطس لصنع الله إبراهيم، ص 30.
- (21) انظر، النسا، سيد حامد، بانوراما الرواية العربية الحديثة، ص 19.
- (22) مرتاض، عبد المالك، في نظرية الرواية، ص 83.
- (23) العيد، يمني، تقنيات السرد الروائي، ص 22.
- (24) بروني، خليل، بناء الشخصية في رواية نجمة أغسطس لصنع الله إبراهيم، ص 20.
- (25) زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات نقد الرواية، ص 207.
- (26) تودوروف، الأدب والدلالة، ص 7.
- (27) النسا، سيد حامد، بانوراما الرواية العربية الحديثة، ص 32.
- (28) حطيني، يوسف، مكونات السرد في الرواية الفلسطينية، ص 226.
- (29) العيد، يمني، تقنيات السرد الروائي، ص 100.
- (30) انظر أيوب، محمد، الزمن والسرد في الرواية الفلسطينية المعاصرة، ص 163.
- (31) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 91.
- (32) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 95.
- (33) النسا، سيد حامد، بانوراما الرواية العربية الحديثة، ص 21.
- (34) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 94.
- (35) السابق: ص 91.

- (36) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 94.
 (37) السابق: ص 95.
 (38) السابق: ص 98.
 (39) السابق: ص 103.
 (40) السابق: ص 105.
 (41) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 106.
 (42) السابق: ص 108.
 (43) السابق: ص 112.
 (44) السابق: ص 113.
 (45) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 113.
 (46) السابق: ص 115.
 (47) السابق: ص 114.
 (48) السابق: ص 115.
 (49) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 118.
 (50) السابق: ص 122.
 (51) السابق: ص 126.
 (52) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 139.
 (53) السابق: ص 92.
 (54) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 94.
 (55) السابق: ص 146.
 (56) السابق: ص 94.
 (57) عسقلاني، غريب، الأعمال الروائية الكاملة، زمن الانتباه، ص 92.
 (58) السابق: ص 93.
 (59) السابق: ص 111.
 (60) السابق: ص 94.
 (61) السابق: ص 96.

صورة العذارى في الشعر الأندلسي

د. محمد يوسف بنات*

تاريخ وصول البحث: 2023/1/22 م تاريخ قبول البحث: 2023/3/15 م

الملخص

تناولت هذه الدراسة الحديث عن صورة من صور الجمال الإنساني التي اهتم الشعراء الأندلسيون بإبرازها، وهي التي تتعلق بوصف العذار، فعبروا عن إعجابهم به، وراحوا يصفونه أبدع وصف، ويصورونه أروع تصوير. وقد جاءت الدراسة في تمهيد وثلاثة محاور: أمّا التمهيد فجعلته خاصاً بالحديث عن الجمال الإنساني بعامة، وجمال العذار بخاصة، وأشارت إلى الكتب الموضوعة في وصفه وتشبيهاته المعهودة بين الشعراء، وعرفت فيه معنى العذار لغوياً. وتناول المبحث الثاني موقف الشعراء منه بين ماذح وقادح، في حين اقتصر المبحث الثالث على تشبيهات العذار التقليدية والمبتكرة. أمّا المنهج الذي سار عليه البحث فهو الوصفي التحليلي. وأثبت عدداً من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها.

كلمات مفتاحية: العذار، الجمال الإنساني، التشبيه.

The Image of Al-Edar in Andalusian Poetry

Abstract:

This study dealt with talking about an image of human beauty that Andalusian poets cared about and highlighted on it, which is related to the description of (al-Edar: the hair that aligns the ear), which they expressed their admiration for and described it in the best way. The study consists of a preface and three items: As for the preface, I made it specifically for talking about human beauty in general, and the beauty of (al-Edar) in particular, and I referred to books that had been written in its customary descriptions and similes among poets. The second topic dealt with the attitude of poets towards it, between praise and denunciation. The third topic deals with traditional and innovative similes of (al-Edar). Finally, I confirmed a number of my findings.

Key words: Beauty spots, El-adar, Poetry, Simile.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، جامعة القدس- أبو ديس.

تمهيد:

من الآفات للنظر أنَّ الشعراء طرّقوا معظم الأغراض الشعريّة عبر عصور الأدب الزّاهرة، ولم يترك السّابق للأحقّ منهم شيئاً، إذ جرى بعضهم بعضاً في حلبة قرض الشعر، وأخذت تطفو على السّطح موضوعات جديدة مستوحاة من روح عصرٍ بعينه دون غيره، ولا غرابة في هذا؛ إذ إنّ البيئات تختلف بما فيها من ظواهر اجتماعيّة، أو سياسيّة، أو فكريّة.

وإذا ما نظرنا إلى رحلة العرب مع الشعر على اختلاف العصور نجد أنّهم تأثّروا ببعضهم بعضاً، واشتركوا في: الموضوعات، والألفاظ والمعاني، والصّور والتّشابه، وطرائق التّظن، وهذا لا يضيرهم ولا يقلّل من شأنهم؛ إذ إنّ المعيار الأساس هو التّفنّ في طرائق تقديم المعاني المطروقة، أو ابتداع معاني جديدة مبتكرة، وهذا ينسحب كذلك على الصّورة الفنيّة تقليدياً وابتكاراً.

وبالنّظر إلى الشعراء جملة نجد أنّ نفرًا منهم أبدع في غرض دون آخر، ولا نبالغ إذا ما قلنا إنّ ديوانهم قاصرٌ على المجون أو الغزل أو الحكمة وغيرها من أغراض الشعر، وهذا ما يفسّر لنا اهتمام أولئك النّفر بالغزل على وجه الخصوص، وما من شكّ في أنّ هذا الموضوع قد شغل حيّزاً كبيراً من دواوينهم، فأخذوا يكثرّون من الحديث عن دولة الجمال، وهذا ما أكّد عليه محمود رزق سليم بقوله: "يثير ذكر الغزل في خواطرنّا، ما تناوله الشعراء من نواحي الجمال الإنساني، فوصفوه وأبدعوا في إبراز صفاته، فمن ذلك ما قالوه في العيون، واللّحظ، والدّمع، والخال، والعذار"⁽¹⁾.

وعند عقد مقارنة بين الشعراء في تداول الألفاظ والمعاني والتّشبيهات، يجد المرء أنّ هناك حقائق عُرفيّة جرت على ألسنهم جميعاً، وبخاصّة في تشبيهات العذار المتعلّقة بمحاسن الرّجال وإن بدت متفاوتة من حقبة لأخرى، ولا شكّ في أنّ ذوق العصر يؤثّر في ذلك، إضافة إلى اختلاف طرائقهم في ابتداع الصّور الفنيّة المبتكرة بعيداً عن التّقليد، وإن كانت في معظمها تدور في فلك واحد.

وقد التفت نفر من واضعي الكتب إلى ألوان التّشابه التي التفت إليها الشعراء وأكثروا من تداولها في إبراز الجمال الإنساني، ومن هؤلاء صلاح الدّين الصّفدي (ت764هـ) الذي أكّد على توسّعهم وأفراطهم وتجاوزهم حدود التّشبيهات المعروفة والمتّصلة بالعذار في كتابه "الكشف

والتنبيه"، مبيّنًا أنّهم شَبَّهوا العِذارَ الأسود بالأس وهو أخضر، وشَبَّهوه بالبنفسج، وبالذّخان، وبالنمل، وبالظِّلِّ، وبالزّعفران⁽²⁾.

وبطبيعة الحال فإنّ هذا التّوسّع ينسحب على التّشبيهات الخاصّة بالأعضاء التي تبرز فيها صفات الجمال الأخاذ، فعلى نحو ما التفتوا إلى جمال المرأة، لفت انتباههم كذلك جمال الرّجل وبخاصّة الغلمان والمردان، وفتح لهم هذا بابًا جديدًا في الشّعر، فأخذوا يشبّهون الأعضاء بالحروف، وأصبح العذار في عرفهم لأمّا، والحاجب نوّنًا، والصّدغ واوًا، والفم صادًا أو ميمًا، والثّنايا سينًا، والطّرة شينًا⁽³⁾.

وذهب محمود رزق سليم إلى أبعد من هذا، فأبان إلى أنّهم "شبّهوه بالليل المظلم، وقالوا عنه إنّهُ من الجفون، وديب النمل، وأوائل الريحان في أواخر الورد. وإنّه نبت الخد ترعاه العين، وإنّه الأس، وإنّه البنفسج، واعتبروه زردًا للخد وحارسًا يحميه من القُبل، ورأوا في حركته دورًا وتسلسلًا"⁽⁴⁾.

وبالنّظر إلى الأسباب الّتي أدّت إلى انتشار هذا اللون من الغزل -أي التّغزل بالغلمان المُعذّرين- ورواجه على نحو واسع في العصرين المملوكي والأندلسي على وجه التّحديد، نجد أنّها واحدة؛ إذ كانا يُغصّان بالغلمان في القصور، ومجالس الشّرب، وبيوت الخاصّة، وغيرها من أماكن اللّهُو، وهذا ما وقعت عليه أعين الشّعراء الّذين هاموا بسحرهم وجمالهم، ووجدوا لأنفسهم طريقًا لاستحداث لون جديد من الشّعر، وهو الغزل بالمدّكر، وإن كانوا مسبوقين إلى ذلك منذ زمن بعيد، تحديدًا في العصر العبّاسي، غير أنّ الباحث ضرب صفحًا عن الجانب المظلم المتّصل بالمجون والفساد الأخلاقي، وجعل الموضوع قاصرًا على صورة المُعذّرين من منظور جمالي فحسب. وفي هذا الصّدّد يقول ابن بسّام في معرض حديثه عن المُعذّرين: "وأما صفات المُعذّرين من الغلمان، فقد جرت خيولُ فرسانِ هذا الشّان، بهذا الميدان، وتفنّنا في ذلك نثرًا ونظمًا، وتطارّدوا فيه مدحًا وذمًا"⁽⁵⁾.

وبما أنّ الشّعراء التفتوا إلى الجمال أخذوا ينظرون إليه جُمْلَةً أو تفصيلًا، ونجد مؤلّفي كُتب الأدب والمجاميع يفعلون الفعل ذاته، فكانت تألّفهم الأدبية شاملة لكلّ شيء، وكان عرضهم للجمال لا يقتصر على شيء دون آخر، ثُمَّ رأينا نزعةً في التّأليف ترمي إلى التّخصّص في إبراز جمال شيء بعينه كالعذار، والعيون، والدّمع، والخال على نحو ما ورد آنفًا.

ومن الكتب التي أفردت للحديث عن الدّمع: دُمعة الباكي ولوعة الشّاكي لابن فضل الله العمري (ت749هـ)، وتشنيف السّمع بانسكاب الدّمع للصّفدي (ت764هـ). ومن كتب الخال: كشف

الحال في وصف الخال للصفدي (ت764هـ)، ولسان الحال في وصف الخال لبدر الدين الدماميني (ت827هـ)، وصحائف الحسنات في وصف الخال للنواجي (ت859هـ). والعذار لا يقل شأنًا عنها، فقد اعتنى به الشعراء كاعتنائهم بالخال والدَّمع، لا بل وأبلغ، حتَّى إنَّهم أفردوا له مؤلَّفات ورسائل عديدة، منها: "خلع العذار في مدح العذار" للصفدي (ت764هـ)، و"خلع العذار في وصف العذار" للنواجي (ت859هـ)، و"الهلال المستنير في العذار المستدير" لأبي ذر الحلبي (ت884هـ)، و"بسط الأعذار عن حبِّ العذار" للمنهاجي (ت993هـ)، وغيرها من الكتب. ولا بأس أن نشير إلى الكتب والمجاميع الأدبيَّة التي أفردت فصولًا للحديث عن العذار، من ذلك: "زهر الآداب" للحصري القيرواني (ت453هـ)، و"مراتع الغزلان" للنواجي (ت859هـ)، و"تأهيل الغريب" له كذلك، و"الذخيرة" لابن بسَّام (ت542هـ)، و"الكشف والتنبيه" للصفدي (ت764هـ)، و"نهاية الأرب" للنويري (ت733هـ).

ومن خلال مراجعة كتب الأدب ودواوين الشعر والمجاميع، وجد الباحث أنَّ الحديث فيه -أي العذار- عند المشاركة أكثر، ويمكن عزو ذلك لسببين: الأول، هم أول من طرق هذا اللون من الغزل، وقلَّدهم في ذلك الأندلسيون. أمَّا الثاني، فيتعلَّق بدواوين الشعراء المشاركة التي تغصُّ به، وهذا ما تأكَّد لنا عندما قام الباحث بتحقيق كتابين في العذار بالتَّشارك مع المرحوم حسن عبد الهادي عيسى، ويمكن إضافة سبب ثالث يتَّصل بهذا الموضوع وهو أنَّ البيئتين المشرقية والأندلسية تشتركان في ظاهرة تفشِّي الغلمان نتيجة اختلاط الأجناس، وتشتركان إلى حدٍّ كبير في تفشي موجة المجون والخلاعة، وبخاصَّة في مجالس اللَّهو ومعاقرة الخمر، إذ إنَّ معظم السُّقاة كانوا من الغلمان، فراح الشعراء يتغرَّلون بهم. وليس أدلَّ على شيوع هذا الفنِّ في المشرق من كثرة المُصنَّفات الموضوعية في هذا الغرض، ومن ذلك: و"الكلام على مائة غلام" لابن الوردي (ت749هـ)، و"الحسن الصَّريح في مائة مليح" للصَّلاح الصَّفدي (ت764هـ)، وله كذلك "لوعة الشَّامي ودمعة الباكي، و"مراتع الغزلان في وصف الحسان من الغلمان" لشمس الدين النَّواجي (ت859هـ)، و"جنة الولدان في الحسان من الغلمان" للشَّهاب الحجازي (ت875هـ)، وغيرها من المُصنَّفات. وبالنَّظر إلى معنى العِذار في معاجم اللُّغة فإنَّنا نجد له تعريفات تدلُّ على المعنى ذاته وإنَّ تفاوتت في الألفاظ الدَّالَّة عليه. وعليه فإنَّ اللفظة تضبط (بكسر العين وبفتح الدَّال)، وذكر ابن منظور في لسان العرب أنَّ من معانيه: الشعر النَّابت في موضع العِذار، أي الشعر المجاذي للأذن

من جانب اللحية، وقيل: العذار هو استواء شعر الغلام أوّل ظهور لحيته، وقيل: عذار الغلام، يراد به جانب اللحية، ويطلق كذلك على خطّ اللحية، فيقال: ما أحسن عذاره! (6).

المبحث الأوّل: موقف الشعراء من العذار.

الناظر إلى الأشعار التي قيلت في هذا الباب يجد أنّ الشعراء انقسموا إلى فريقين: فممنهم من مدح العذار وافتن به، وأكثر من الحديث عنه كونه يزيد الوجه حسناً وجمالاً، ومنهم من ذمه، وراح يفضّ منه ويعيبه. وهذا ما دفع الباحث إلى استعراض وجهة نظر الفريقين في هذه الجزئية من البحث.

أ. في مدح العذار.

عند استعراض النماذج الشعرية في مختلف المصادر الأدبية، ودواوين الشعر، وكتب التاريخ، نجد أنّ نفرّاً من الشعراء الأندلسيين هاموا بالمُعذّرين وأبدعوا في وصفهم، وبخاصّة ابن عمّار، وقد أشار إلى ذلك صاحب الذخيرة بقوله: "وإن تغرّل، ولا سيّما في المعذّرين من الغلمان، أسمع سحرّاً لا يعرفه البيان" (7).

ومن القصص الطريفة التي أوردها ابن بسّام أنّه -أي ابن عمّار- كان يميل إلى غلامٍ مُعذّر، فعتب عليه وتحول إلى دار الوزير أبي المطرب ابن الدبّاغ، فشفع له الأخير برسالة كتبها إليه وبعثها مع الغلام، فشقّعه ابن عمّار وعفا عنه قائلاً (8): [المتقارب].

قَرَأْتُ	كِتَابَكَ	مُسْتَشْفِعًا	لَوْجِهِ	أَبَى	الْحُسْنُ	مِنْ	زَدِهِ
وَمِنْ	قَبْلِ	فَضِي	خَتَمَ	الْكِتَابِ	قَرَأْتُ	الشَّقَاعَةَ	فِي
خَدِهِ							

ويخاف ابن عمّار على فتى وسيمٍ رآه في مجلس المؤتمن بن هود، وقد دخل عليه مستأذناً طالباً الخروج في مهمّة وقد لبس زيّه العسكري وحمل سيفه، فما كان من الشّاعر إلا أن يطلب من الخليفة إعفائه من تلك المهمّة، ويخلع درعه، ويدير عليهم أكؤس الرّاح، فاستجاب لمطلبه. ولما فعلت الحميّة فعلها في ابن عمّار، أنشأ يقول (9): [الكامل]

وَهُوَئِنَّهُ	يَسْقِي	الْمَدَامَ	كَأَنَّهُ	قَمَرٌ	يَدُورُ	بِكُوكِبٍ	فِي	مَجْلِسٍ
يَطْعَى	وَيُلْعَبُ	فِي	ذِلَالٍ	عِذَارِهِ	كَالْمَهْرِ	يَمْرُحُ	فِي	اللَّجَامِ
سَلَمٌ	فَقَدْ	قَصَفَ	الْقَنَا	غُصْنُ	الْقَنَا	طَبِي	الْمَكْنِيسِ	

وممّن أفرطوا في مدح العذار ابن غصن الحجاري حين قال (10): [الوافر]

فَدَيْتُكَ	لا	تَخَفُ	مَيِّ	سَلُّوا	إذا	ما	غَيَّرَ	الشَّعْرُ	الصَّغَارَا
أُدِينُ	بِدِينِ	خِلَ	كَانَ	خَمَرًا	وأهوى	لِخِيَةِ	كَانَتْ	عَذَارَا	

وينبري أبو عبد الله محمد بن عبد الله المرسى للردّ على الذين يزعمون بأنّ نبت العذار يزري بجمال الوجه ويزيل بهاءه، معتقداً العكس تماماً، فالعذار في نظره من مكملات الحسن، وهو نور للوجه؛ ولهذا قرنه ببدر التمام في اكتماله، وهذا ما زاده تعلّقاً به، ويبدعُ الشّاعر في تخيل العذار على هيئة سهام تمدّ لحاظ عينيه حين تعجز عن الفتك بمن يحاول النيل منها. يقول متغزلاً⁽¹¹⁾:

[الكامل]

قَالُوا	فُلَانٌ	قَدْ	أَزَالَ	بِهَاءَهُ	ذاك	العذار	وكانَ	بَذَرَ	تمام
فَأَجَبْتُهُمْ:	بَلْ	زَادَ	نُورَ	بِهَائِهِ	ولذا	تَضَاعَفَ	فِيهِ	قَرِطُ	غَرَامِي
استقصرت	أحاطه	فتكاها			فأتى	العذار	يمدها	بسهم	

وأعجب محمد بن جبير الكناني بجمال العذار، وقرنه بوشي السيف في معرض ردّه على أولئك الذين عابوا هذه الصّفة فيه، مشيراً إلى أنّ ذلك السيف سلّ ليغمد في قلبه، ومن منظوره فإن العذار صفة جمالية تزيد الوجه حلاوة وزينة. يقول⁽¹²⁾: [الكامل]

عَلَّقْتُهُ	كالسيف	زاع	بهاؤه	لكن	بغير	جواني	لم	يغمد	
عَافُوا	العذار	بصفتيه	وما	دروا	أنّ	الفرند	يزنن	كلّ	مُهَنِّدٍ

وعند استعراض ديوان عبد الكريم القيسي نجد أنّه واحد من الكثيرين في مدح العذار، وله مقطوعات عديدة أبان فيها عن تفضيله للعذار، وأبدع في التشبيهات التي استمدّها من جمال الطّبيعة الأندلسية السّاحرة، ومن ذلك قوله⁽¹³⁾: [البسيط]

عَابُوا	العذار	وقالوا	الحسن	غيره	ضلّوا	بقولهم	عن	أوضح	الطريق
كم	ينن	روضي	زها	بالزهر	مُنْقَرِداً	وبين	روضي	زها	بالزهر

في هذه النّتفة يردّ الشّاعر على من يعيب العذار، بدعوى أنّ حُسْنَهُ تبدّل وتغيّر، ويعتبر هذا ضرباً من الضلال، فشتان ما بين روض اكتسى زهراً فسحب، وبين روضٍ أورق ثمّ اكتسى بالزهر،

فالمنظر الحسن لا يكون دون الشَّعر، وفي هذا مقاربة بين جمال وجهه الذي هو أشبه ما يكون بروضه، وجمال عذار الذي يشبه الورق؛ ولذا فإنَّ جمال الرِّياض لا يكون إلَّا بالأشجار المورقة. ولابن سارة الإشبيلي في الغزل⁽¹⁴⁾: [الكامل]

رَقْتُ	حَوَائِي	خَدُّهُ	مِنْ	حُسْنِيهِ	فَقُلُّونَا	شَعْفَا	عَلَيْهِ	تُرَائِي
لَمْ	يَكُنْ	عَارِضَهُ	السَّوَادُ	وَأَنَّمَا	نَقَضْتُ	عَلَيْهِ	سَوَادَهَا	الأَخْدَاقُ

لعلَّ هذه النُّتفة من أجمل ما قيل في العذار، ويظهر من خلالها أنَّ الشَّاعر كاره لظهور العذار الأسود على خدِّ غلامه، إلَّا أنَّه أبدع في تجميل النَّظر إليه، عبر صورة مبتدعة استمدَّها من سواد الأخداق، وكأنَّها هي الَّتِي رَشَّتْ خَدَّهُ ونقَّطته بحبر أسود، ومن الممكن النَّظر إلى هذه الصُّورة المبتكرة على أنَّها مستوحاة من شِدَّة وضاءة وجه ذلك الغُلام، فبدا مرآة تعكس ضوء عيني مَنْ يرمقه ويديم النَّظر إلى جماله الفَتَّان، وقد تشكَّل العذار نتيجة لانعكاس حدقة عين المفتون بها على سطح خدِّه الصَّقيل، وما من شكٍّ في أنَّ هذه الصورة تضفي مسحة جماليَّة تزيد الوجه رونقًا وبهاء وإشراقًا.

ومن بديع نظم أبي البركات بن الحاج البلِّفيقي في الرَّدِّ عمَّن أفرط في لومه لحبِّه المُعذِّرين⁽¹⁵⁾:

[الطويل]

يَلُومُونِي	بَعْدَ	العِدَارِ	على	الهَوَى	وَمِثْلِي	في	وَجْدِي	بِهِ	لا	يُقْنَدُ
يَقُولُونَ:	أَمْسِكْ	عَنْهُ	قَدْ	ذَهَبَ الصَّبَا	وَكَيْفَ	أَرَى	الإِمْسَاكَ	وَالخَيْطُ	أَسْوَدُ؟	

هذه صورة طريفة استدعى فيها الشَّاعر التَّناس الديني من خلال الاقتباس بالإشارة من قوله تعالى: "وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الليل" [البقرة 187] في وصف العذار المسوَّدة، وقد أجاد توظيف التَّورية في موضعين ردًّا على أولئك الذين أفرطوا في لومه على حبِّه لمُعذِّر؛ ليجمع بين الإِمساك في معناه القريب في الدَّلالة على الصَّوم، والإِمساك في معناه البعيد للدَّلالة على الكفِّ عن الحُبِّ، وأحسن أيَّما إحسان في المقام الثَّاني في إشارته إلى الخيط الأسود الذي يكشف عنه المعنى الظَّاهري في الإشارة إلى اللَّيل، غير أنَّه أراد به ذلك العذار الأسود الذي هام به، وكشف الاستفهام التَّعجُّبي في البيت الثَّاني عن موقف الرِّفْض لدى الشَّاعر ممَّن لحاه عن حُبِّ المُعذِّرين.

ب. في ذم العذار.

على التقيض من أولئك الذين مدحوا العذار، نجد نفرًا من الشعراء وقفوا موقفًا مناهضًا، وأخذوا يذمون خروج اللحية التي هي في نظرهم إيدان بزوال دولة الجمال وانقراضها بعد أن حلّ الظلام محلّ النور، ولبس الخدّ ثوب الجَداد، وتلاشت تلك المحاسن، وانكسف بدرها، وذهب إشراقها.

أكثر الشعراء ابن خاتمة من ذم المعذرين في كثير من المقطوعات التي وردت في ديوانه، وراح ينذر فيها بسواد العذار، من ذلك قوله دائمًا له⁽¹⁶⁾: [مجزوء الكامل]

يَا مَنْ تَعَجَّبَ فِي اصْطِبَارِ	عُشَّاقِهِ	عَنَّهُ	وَحَازَ
مِنْ بَعْدِ مَا كُسِفَتْ دُكَا	ءِ وَأَزَعَجَ	الَلَّيْلُ	الْمَهَارَ
لَمَّا بَدَا فِي رَوْضِ خَدَيْ	لَكَ النَّدِيَّ	صِلُّ	الْعِدَارَ
ارْتَاعَ طَاوُوسُ الْجَمَا	لِ فَمَدَّ	أَجْنَحَهُ	وَطَارَ
فَلَمَّا قَلْبُ الطَّائِرَا	تُ إِلَيْهِ	قَرَّ	بِهَا الْقَرَارَ

تكشف هذه المقطوعة عن ذم واضح لنبت العذار، فكان ذلك النبت مثيرًا للدهشة والاستغراب والحيرة في آن واحد، وقد عبّر عن ذلك بانكساف شمس وجهه لما تغشّتها الظلام، وتصور بأنّ العذار تلوى كالأفعى، وهذا ما أوقع الرعب والفرع لدى الجمال مشبهًا إيّاه بالطاووس الذي ارتاع ففرّ هاربًا؛ ولهذا طار كذلك قلب من يحبّه وصرفه عنه.

وناقض بعض أهل الأندلس قول ابن غصن الذي ذكرناه في مدح العذار هجوا لا يخلو من ظرافة، فقال⁽¹⁷⁾: [مجزوء الخفيف]

إِنْ كُنْتُ تَهْوَى مَلِيحًا	فَلَا تَقُلْ	بِمُعَذَّرٍ
وَأَهْوَى الصَّغَارَ فَوَيْهَمَ	عَلَى	الْحَقِيقَةِ
دَعِ الْكِبَارَ لِقَوْمٍ	دَانُوا	بِذَيْنِ السُّمَيْسِرِ

هذه دعوة صريحة لهوى الصغار دون المعذرين، ولا نفهم من هذا أنّ الشاعر يدعو إلى الشذوذ من خلال الغزل بالمذكر، وإنّما هذا نوع من الرياضة الذهنيّة في فنون القول، وإثبات القدرة على مجازاة الشعراء في مطارحاتهم بديهة وارتجالًا، ويلتمس الشاعر العذر لمن يهوى

الصِّغار على العكس تمامًا ممّا كان يؤمن به الشّاعر المعروف بالسُّمَيْسِر (ت480هـ)؛ إذ كان يميل إلى التَّغَرُّل بالكبار دون الصِّغار.

وقد وقف ابن وهبون وأبو الحسن البرقي موقفًا متناقضًا أو متأرجحًا من الغلمان المُعذِّرين، فتارة يمدحونهم وأخرى يذمُّونهم، ومن ذلك قول الأوّل ذامًا لهم⁽¹⁸⁾: [الوافر]

وَأَمْرَدَ	يَسْتَهَيِّمُ	بِكُلِّ	وَادٍ	وَيَنْصِبُ	لِلشَّيْ	خَدًا	صَلْبِيَا
دَعُوْتُ	دُعَاءَ	مَظْلُومٍ	عَلَيْهِ	وَكَانَ	اللَّهِ	مُسْتَمِعًا	مُجِيبًا
فَطَوَّقَهُ	الرَّمَانُ	بِمَا	جَنَاهُ	وَعَلَّقَ	مِنْ	عَذَارِيهِ	الدُّنُوبَا

يرى الشّاعر أنّ الدُّنُوب قد بدت على وجه هذا الغلام نتيجة لجرم فعله بعد أن كان أمرد يهيم في كلِّ وادٍ صلفًا وتكبرًا، فتغيّرت حاله وظهرت على وجهه علامات الحزن بعد أن نبت الشعر على خدّه المتورّد، ولهذا شمت به الشّاعر بعد أن دعا عليه، واستجاب الله لهذه الدّعوة، فأطلع العذار في وجهه، وكان له عقابًا.

وإذا ما نظرنا إلى مقطوعة أبي عبد الله الطّويبي نجده يقدّم لنا موقفًا متباينًا من العذار، ويكشف لنا عن كرب عظيم ألمّ به جزاء نبت العذار، وإن كان مُعجّبًا به لما طلع، غير أنّ حزنه اشتدّ لما تخيل بأنّ ذلك الشّعر قد أحرق خديّ محبوبه، وهذا ما أحرق قلبه وأبكاه. يقول⁽¹⁹⁾: [مجزوء الرّمل]

قَامَ	عُذْرِي	بِعَذَارِيَّ	هَـ	فَمَا	أَعْظَمَ	كَرْبِي!
قُلْتُ	لَمَّا	أَنْ	تَبَدَّى	تَبَيَّنَتْهُ:	سُبْحَانَ	رَبِّي!
أُحْرِقْتُ	فِضَّةً	خَدَيْ	لَكَ	لِي	تَحْرِقَ	قَلْبِي

ومن الذين ذمُّوا العذار ابن اللبانة الدّاني، إذ يقول⁽²⁰⁾: [السريع]

أَبْصَرْتُهُ	قَصَّرَ	فِي	الْمَشْيَةِ	لَمَّا	بَدَتْ	فِي	خَدَيْ	لِخْبِهِ
قَدْ	كَتَبَ	الشَّعْرُ	عَلَى	خَدَيْهِ	أَوْ	(كَالَّذِي	مَرَّ	عَلَى قَرْيَةٍ)

يهجو الشّاعر مُعذّرًا موضّحًا إنّ لديه قصورًا في مشيته، وسبب هذا القصور هو أنّ لحيته اكتست بالشّعر، فترأى له أنّه يقرأ كتابًا مرقومًا بأسطر من الشّعر، وتظهر براعة الشّاعر في استدعاء النّص القرآني موظفًا الاكتفاء في عجز البيت الثّاني (كالذي مرَّ على قرية)، وتمام

الاكتفاء «وهي خاوية على عروشها» [البقرة 259]، وهو بهذا يشير إلى أنَّ معالم وجهه قد درست وامّحت بعد أن نبت الشعر على خديه.

وقد وقف ابن خفاجة في كثير من مقطوعاته موقفًا معارضًا من المُعذّرين، وراح يغضُّ من جمالهم، وينهى عن محبتهم، ويحذّر من الذنوّ منهم، ومن ذلك قوله ⁽²¹⁾: [المقارب]

أَطْلُ	وَقَدْ	خُطَّ	فِي	خَدَيْهِ	مِنْ	الشَّعْرِ	سَطَرَ	دَقِيقُ	الْخُرُوفِ
فَقُلْتُ	أَرَى	الشَّمْسَ	مَكْشُوفَةً		فَقُومُوا	نُصَلِّ	صَلَاةَ	الْكُشُوفِ	

جاء الشّاعر بصورة بديعة رسم فيها معالم خطّ العذار، فبدا سطرًا مكتوبًا بحروف دقيقة، غير أنّه بدا متشائمًا منه عندما رآه مقبلًا وقد أطلّ عذاره، فراح يبتدع صورة جديدة يدعو فيها إلى الصّلاة، وتحديدًا صلاة الكسوف بعد أن مات فيه الجمال وانكسفت شمسهُ وتلاشت.

قال أخرى في الغض من معذّر ⁽²²⁾: [الكامل]

وَاقٍ	بِنَا	وَلَهُ	صَحِيفَةٌ	صَفْحَةٌ	جَعَلَ	العِدَارُ	هَبَا	يَسِيلُ	مِذَاذَا
مُتَجَهِّمًا	ثَكَلَ	الشَّيْبَابَ	وَإِنَّمَا		لَيْسَ	العِدَارَ	عَلَى	الشَّيْبَابِ	جِذَاذَا

ترأى للشّاعر أنّ وجه الغلام صفحة ناصعة غير أنّ المداد شوّهما لما سال فيها، وقد عكس الحالة النفسية لدى صاحبها؛ إذ كان متشائمًا من عذاره لما بقل، فظهر حزينًا كمن ثكل عزيزًا على قلبه، وارتدى ثوب الحداد حزناً على شبابه الذي تولى.

وقال في مثل ما تقدّم مخاطبًا من هام بمعذّر، وكاشفًا عمّا آلت إليه حاله بعد أن اسودّ وجهه، واستحال فحمًا، وجاء بصورة جميلة استمدّها من عالم النّار، فبعد أن كانت وجنتاه محمّريّين متقدّتين كما الجمر، سرعان ما خبتا وتحولتا إلى فحم ورماد. يقول ⁽²³⁾: [السريع]

يَا	أَيُّهَا	الصَّبُّ	الْمُعَى	بِهِ	هَا	هُوَ	لَا	خَلَّ	وَلَا	خَمْرُ
سُودَ	مَا	وُزِدَ	مِنْ	خَدَيْهِ	فَالَ	فَحْمًا	ذَلِكَ	الْجَمْرُ		

المبحث الثالث: تشبيهات العذار.

المتأمل للأشعار التي قيلت في العذار عند الأندلسيين يجد أنّها لا تختلف كثيرًا عن سابقيهم من المشاركة الذين تناولوا هذا الموضوع بدرجات متفاوتة، ويظهر التّأثر تحديدًا في الصّور والتّشبيهات والمعاني المتداولة، غير أنّهم حاولوا الخروج من إطار التقليد إلى الإبداع من خلال

التَّصَرُّف في المعاني المطروقة، والصُّور والتَّشَابيه المعروفة، وتسابقوا في تقديم تشبيهات جديدة، وصور مبتكرة مستمدة من الطَّبِيعَة الأندلسيَّة السَّاحرة.

وقد ارتأى الباحث أن يجعل هذه الجزئية من البحث محصورة في عنصرين: الأول، ينحصر في التشبيهات التي أشار إليها القدماء، من خلال النماذج الكاشفة الخاصة بالشُّعراء الأندلسيين، وأمَّا الثَّاني، فيتعلَّق بالإضافات النَّوعية التي أحدثها الشُّعراء الأندلسيون في هذا المضمار.

ولعلَّ ما يكشف حالة التَّنَافُس بين أرباب الجرف في تشبيهات العذار، تلك القصَّة التي أشار إليها أبو عبد الله بن جرِّي الأندلسي (ت758هـ) حول تسابق الكُتَّاب، وأرباب الأقلام، وأصحاب السيوف، في الحضرة اليوسفيَّة حول الإتيان بتشبيهات مخترعة في العذار، وتجادلوا كثيرًا في القضية، فما كان منه إلا أن قال مرتجلًا وهو أحسن ما قيل فيه، ملتزمًا لزوم ما لا يلزم في أواخر الأبيات ⁽²⁴⁾. [البسيط]

أَتَى أَوَّلُو الْكُتُبِ وَالْحَرْبِ الْأَلَى عَزَمُوا	مِنْ بَغْدِ سُلَيْمِي عَلَى خَرْبِي وَإِسْلَامِي
بَكَّنْ مَعْنَى بَدِيعٍ فِي الْعَذَارِ عَلَى	مَا تَقْتَضِي فِيهِمْ أَفْكَارُ أَخْلَامِي
وَأَسْتَطَرُّوْنِي لِتَشْبِيهِ الْعَذَارِ لَهُمْ	وَجَادَلُونِي فِيهِ دُونَ أَخْلَامِ
فَقَالَ ذُو الْحَرْبِ: لَا أَرْضَى الْكُتَّابِ فِي	تَشْبِيهِهِ وَمَطْلَاطِي وَأَغْلَامِي
وَقَالَ ذُو الْكُتُبِ: لَا أَرْضَى الْمَخَابِرِ فِي فَيْشْتِهَا	تَشْبِيهِهِ وَلَا أَنْقَاسِي وَأَقْلَامِي
فَقُلْتُ أَجْمَعُ بَيْنَ الْخَالَتَيْنِ إِذَا	بِالْأَمِّ، فَاسْتَخَسَّنُوا التَّشْبِيْهَ بِالْأَمِّ!

* الصُّور المتداولة في إطارها التَّقْلِيدِي:

أ. الأَس.

الطَّبِيعَة لا بدَّ أن تتدخَّل في كلِّ غرض عند الأندلسيين، ومنها استمدُّوا صورهم البديعة، فجعلوها ينسحب على الجمال الإنساني، ولهذا لا بدَّ من إقامة العلاقات بين الأشياء، فأبدوا إعجابهم بها وبكلِّ ما اتَّصل بها، وهي عنوان الجمال لديهم، وكانت تحظى بتقديرهم على الدوام، وكلَّ ما فيها يثير النَّفْس إعجابًا ودهشة؛ ولذا نجدهم يشبِّهون العذار بالأس وهو أخضر، وهذه المقاربة لم تكن عبثًا؛ إذ إنَّه يكون مدبِّبًا كسنان الرُّمَح وكذا يكون الشَّعْر أَوَّل نباته، وهذا ما جعل صالح بن يزيد النفري مفتونًا بجمال فتى رآه، وقد جمع فيه الحسن فخلع عليه أوصافًا مستمدة من أزهار الطَّبِيعَة الجميلة، وقد أضفى تمازج الألوان سحرًا جماليًّا أسرًا له، فحمرة الخدود

مستمدة من الورد، والعذار استمد لونه وشكله من الآس، أمّا شعره الأشقر فقد أخذ لونه من الأقحوان الأصفر وهو البهار، وهي في منظوره لا مثيل لها. يقول (25): [مخلع البسيط]

وَاقِي	وَقَدْ	زَانَهُ	جَمَالَ	فِيهِ	لِعُشَاقِهِ	اعْتَدَارُ
ثَلَاثَةً	مَا	لَهَا	مِثَالُ:	الْوَجْهَ	وَالْخُدَّ	وَالْعِدَارُ
فَمَنْ	رَأَهُ	رَأَى	رِيَاضًا	الْوَرْدَ	وَالْآسَ	وَالْبَهَارَ

ومن ذلك ما قاله أبو الربيع سليمان بن موسى الكلاعي (26): [المنسرح]

وَقَالُوا	اَكْتَسَتْ	بِالْعِدَارِ	وَجُنْتُهُ	هَلْ فِي	الَّذِي	قُلْتُمُوهُ مِنْ نَاسٍ؟
أَكْلَفُ	بِالْوَرْدِ	وَهُوَ	مُنْقَرِدٌ	فَكَيْفَ	أَسْلُو	إِذَا شَيْبَ بِالْآسِ؟

قدّم الشاعر ردًا مقنعًا لأولئك الذين تشاءموا بالعذار الذي طرّز وجنتي محبوبه، وهذا ما زاده تعلّقًا به، ولن يضيره ذلك، فما دام يهيم بالورد فردًا، فلن يأبه لشوكة الذي يحميه، وكيف تسوّل له نفسه أن يهجر الورد حينما يتشوّك، ويأتي الاستفهام التّعجّبي ليعبّر عن استغراب الشاعر ممّن يذهب هذا المذهب؛ إذ إنّ الآس يحيي ورد خديّه، وهذا غاية في الرّوعة.

ولابن سعيد المغربي (ت685هـ) صورة رائعة للعذار على الرّغم من أنّه أفشى سرّه للوأمه، مبينًا أنّ ذاك العذار المسكّي قد تشكّل على هيئة هالة حول وجهه الذي يشبه البدر، وتبدّى العذار ليحيط بخديّه اللذين يشبهان جنّة مزروعة وروداً حمراء، ويرع الشاعر في المجانسة بين الآس والآسي، مؤكّدًا على أنّ لا طبيب يمكن أن يبرئ سقمه بعدما هام بذلك المُعَدّر، يقول (27):

[الخفيف]

إِنَّ	ذَلِكَ	الْعِدَارَ	قَامَ	بِعَذْرِي	وَقَشَا	فِيهِ	لِلْعَوَاذِلِ	سِرِّي
مَا	رَأَيْنَا	مِنْ	قَبْلِ	ذَلِكَ	مِنْكَ	مِنْهُ	إِلَهُ	هَالَةَ
أَيَّ	آسٍ	مِنْ	حَوْلِ	جَنَّةٍ	وَرْدٍ	لَيْسَ	مِنْهُ	آسٍ

هذا وقد أكثر الشعراء المشاركة من تشبيه العذار بالآس، ففي مخيلتهم رسخ ارتباط وثيق بين الآس دائم الخضرة والعذار الذي يضفي على الخد رونقا وجمالا دائمين، ومن ذلك قول الصّفيّ الحليّ مضمّنًا صدر بيت أبي تمام المشهور في البيت الثّاني، وعجزه: "نقضي ذمام الأربع الأدراس": [الكامل] (28):

كَمْ	قُلْتُ	لَمَّا	أَطْلَعْتُ	وَجَنَاتِهِ		حَوْلَ	الشَّقِيقِ	الْغَضَنِ	رَوْضَةِ	أَسِي
أَعْدَارِهِ	السَّارِي	العَجُولِ	تَرْفَقًا		(ما في وَفُوقِكَ سَاعَةً مِنْ بَاسِ)					

وقول حسام الدين الحاجري⁽²⁹⁾: [الكامل]

كَمْ	قُلْتُ	لَمَّا	زَانَ	وَزَدَ	خُدُودِهِ		أَسْنِ	عَلَيْهِ	أَخُو	الصَّبَابَةِ	يَحْسُدُ
يَا	خَدَهُ	الرَّاهِي	بَنَيْتَ	عِدَارِهِ		أَهْلًا	بِعَيْشِي	أَخْضَرَ	يَتَجَدَّدُ		

ب. البنفسج

كان أبو إسحق الحصري كلفًا هائلاً بالمُعَذِّرين، ومن جميل قوله فيهم⁽³⁰⁾: [الكامل]

وَمُعَذِّرِينَ	كَأَنَّ	تَبَّتْ	عِدَارِهِمْ		أَقْلَامُ	مِسْكِ	تَسْتَمِدُّ	خُلُوفًا		
قَرْنُوا	الْبَنَفْسَجَ	بِالشَّقِيقِ	وَنَظَّمُوا		تَحْتَ	الرَّبْرِجِدِ	لَوْلَا	وَعَقِيفًا		
فَهُمْ	الَّذِينَ	إِذَا	الْخَلِي	رَأَهُمْ		وَجَدَ	الْهَوَى	بِهِمْ	إِلَيْهِ	طَرِيفًا

حشد الشاعر في هذه المقطوعة تشبيهات عديدة، وأبدع في رسم صورة مركبة أبان فيها عن إعجابه بالمُعَذِّرين من الغلمان، مشبها الشعر الممتد على خدودهم بالطيب، وبأقلام المسك التي تستمد منه طيبًا، وجعل شعر العذار شبيهًا في سواده بالبنفسج وهو أزرق، وقرن الخدود الحمر بالشقيق، وتراءى له هيئة عذارهم في نظمها وترتيبها أول نباتها وطلوعها زبرجدًا مخضرًا، ولم ينس الإشارة إلى شفاههم التي أشبهت العقيق، وأسنانهم التي بدت لؤلؤًا.

وقول الأعمى التطيلي في العذار⁽³¹⁾: [المجتث]

لَمَّا	رَأَيْتُ	عِدَارًا		لَهُ	خَلَعْتُ	عِدَارِي
وَبَانَ	لِلنَّاسِ	عُذْرِي		فَمَا	أَخَافُ	اشْتِهَارِي
كَأَنَّهُ	لَا مِ	مِسْكِ		خُطَّتْ	عَلَى	جُلْنَارِ
أَوْ	الْبَنَفْسَجِ	فِي	الْوَرِ	د	خَضِرَةٍ	فِي

وقوله فيه ناعيًا إيَّاه بالبنفسج مُشْكَلًا حرف لَامٍ رَقْمَهُ خَطَّاط بَارِع على صفحة خَدِّهِ الْمُصْفَرَّة كَالرُّمَّانِ، وهذا ما جعل الشاعر يتعجب ويندهش، فجاء بصورة جديدة مشبها فيها وجنته بالذهب الخالص، وهذه أول مرة يرى فيها بنفسجًا أزرق نابتًا في صحيفة صفراء. يقول⁽³²⁾:

[الخفيف]

وَعْدَارٍ	كَأَنَّهُ	لَمْ	مَسِكَ	خَطَبًا	كَاتِبٌ	عَلَى	جُلْنَارٍ
عَجِبَ	الْعَاذِلُونَ	مِنْهُ	وَقَالُوا:	طَابَ	فِي	ذَا	الْعِدَارِ خَلَعُ
مَا	رَأَيْتُ	بَنَفْسًا	قَبْلَ	هَذَا	نَابِتًا	فِي	صَحِيفَةٍ مِنْ
							نُضَارٍ

ولا يقل البنفسج حضوراً في تشبيهات المشاركة عن الأس، فكلمة البنفسج تثير في الذهن أكثر من لون، إضافة إلى رائحته العطرية الجذابة؛ لذا فهو مقصدهم الذي يستطيعون من خلاله إبراز العذار في أبهى صوره وأكثرها جمالا، يقول الشريف السوسرحاني⁽³³⁾. [الكامل]

زَغَبَ	الْعِدَارِ	مُتَمَنِّمٌ	فِي	خَدِهِ	فَالْخُدُّ	وَزِدُّ	بِالْبَنَفْسِجِ
يَا	عَاشِقِيهِ	تَمَتَّعُوا	بِعِدَارِهِ		مِنْ	قَبْلَ	أَنْ يَأْتِيَ
							السَّوَادُ
							الْأَعْظَمُ

وما أجمل قول ابن نباتة في هذا الباب⁽³⁴⁾: [الطويل]

وَحِيدٍ	كَفَانِي	صَبُوءٌ	شَمُّ	وَزِدِهِ	فَكَيْفَ	وَقَدْ	زَادَ
صَحِيفَةٌ	حُسْنِي	قَابَلَتْهَا	مَلَاخَةٌ		أَلَمْ	تَرَهُ	سَطَرًا
							عَلَيْهِ
							مُخْرَجًا

ج. الدخان.

استحضر الشعراء صورة النَّارِ والدُّخَانِ في تشبيهاتهم المتداولة، وابتدعوا صوراً بديعة لما شاهدوه من مناظر رائعة تثير النفوس وتقودها إلى عالم الخيال في تشكيل الصُّور عبر الألوان، وبما أنَّ الحديث عن الجمال في أذهانهم حاضر، وبخاصة محاسن الوجه، أخذوا يصفون كل شيء فيه، وبما أنَّنا نتحدث عن العذار فلا مناص من الحديث عن تورّد الخدود واثقادها، فتمثلوها ناراً، وتخيلوا العذار دُخاناً.

ومن الشعراء الذين شبهوا العذار في اسوداده بالدُّخَانِ أبو علي النَّشَّارُ البُلندي، إذ يقول⁽³⁵⁾:

[مخلع البسيط]

قَالُوا	عَلَى	خَدَيْهِ	عِدَارٌ	فِيكَرُهُ	فِي	الْهَوَى	عَوَانٌ
لَا	تُنْكِرُوهُ	قَلْبِي	نُكْرًا	إِنْ	طَافَ	بِالرَّوْضِ	أَفْعَوَانٌ
إِنْ	دَخَنْتُ	نَارَ	وَجَنَّتِيهِ	فَالنَّارُ	مِنْ	شَأْنِهَا	الدُّخَانُ

عند تأمل المقطوعة نجد أنه ابتدع صورة طريفة تقوم على عنصرين: اللون والحركة، وتقوم كذلك على إقناع من أنكر العذار الطالع مشرقاً على خده، وهو من علامات الفتوة لا الكبر، وأمر لا يمكن عيبه أو نكرانه. وينقل لنا الشاعر صورة ذلك العذار الذي التفّ حول وجهه مستديراً، مستحضراً صورة أفعوان يطوف في روض بهي، وبذكاء منه يشير إلى تورّد الوجنتين واحمرارهما، فبدتاً ناراً ملتهبة، ثم أتى على ذكر العذار مصوراً إيّاه دُخاناً أثر في خده الجميل، واستقرّ على وجهه البهي.

وفي صورة لأبي القاسم بن كامل الشّليّ تقترب من سابقتها في صفة معذر، فيقول⁽³⁶⁾: [الكامل]

نَبَتَ	العَذَارُ	بِوَجْهِهِ	فَكَانَ	نَبَتَتْ	بِرُؤُوسَاتِ	الرُّبَا	أَغْصَانُهَا
وَكَاَنَّ	نَارًا	لِلْجَمَالِ	بِخَدَيْهِ	شَبَّتْ	فَلَقَعَ	عَارِضِيهِ	دُخَانُهَا

ما زالت النّار حاضرة في هذه التّنتفة، وجاء هذا الاستدعاء؛ لإبراز ملامح الجمال وتورّد الوجنت، والطبيعة كذلك حاضرة فترأى له الوجه بستاناً نبت فيه العذار كما تنبت الأزاهير في الرياض، وهذا يزيد جمالاً، ويستمدُّ صورة النّار من حُمرة الخدّ الذي بدا ناراً أنارت واشتعلت من وجهه المستنير، وحتى تكتمل ملامح اللّوحة فقد لاح العذار كدخان أحاط بصفحة الوجه، وكأنّه تلعّف برداء أسود، ممّا أضفى عليها هيئة غاية في الرّوعة.

ولابن سهل الإشبيلي تشبيه غاية في الرّوعة، يقول⁽³⁷⁾: [السريع]

يَا	أَصْفَرَ	الْوَجْنَةَ	قَدْ كُنْتُ	ذَا	نُورٍ	إِلَى أَنْ جَاءَ	مَاجِي	الْجَمَالِ
فَصُرْتُ	كَالشَّمْعَةِ	لَمَّا خَبَا			مِنْهَا	الضِّيَاءُ	أَسْوَدَ	مِنْهَا
								الدُّبَالِ

يخاطب الشاعر فتى أشقر مُنذرًا إيّاه بقدوم العذار الذي سيمحو جماله، وقد أجاد في استحضار ضوء الشّمع الذي يخبو كلّما اتّقدت، وقد استمدّ لون السّواد من ذبالها، وهذا ينمُّ عن خيال واسع.

إن تشبيه العذار بالدخان من أجمل الصُّور التي تحفّز مفردات اللّغة لتتحول إلى مشهد حيّ مكثّف، نلمح عبر خيوطه جمالاً حسياً رائعاً، وشعراء المشرق أول من التفت إلى هذه الصورة، فأبدعوا فيها، يقول ابن قلاّس⁽³⁸⁾: [الخفيف]

قِيلَ	لِي مَنْ هَوَيْتَ	قَدْ عَبَتِ	الشَّمْعُ	رُ	بِخَدَيْهِ،	قُلْتُ: مَا	ذَاكَ	عَارُهُ
جَمْرَةُ	الْخَلِّ	أَحْرَقَتْ	عَنْزَرَ	الْخَا	لِ،	فَمِنْ	ذَلِكَ	الدَّخَانِ
								عِدَارُهُ

د. الظلّ.

جاء علي بن أحمد الكتاني القادسي بصورة رائعة في تشبيهات العذار، وقد استمدّها من عناصر الطبيعة؛ إذ جمع فيها بين الماء والظلّ والطلّ والآس، وهي صورة غلب عليها عنصر الحركة واللّون، فأبدع في رسمها على نحو عجيب، فلمّا أطلّ عذار الحبيب تخيل بأنّه دمه أصبح مطلولا ومهدورا، وشبّه العذار الممتد على خده بامتداد الظلّ على سطح الماء، ورغّب صورة أخرى جمع فيها بين صورة العذار الذي يشبه الآس عندما جال فيه الندى، فتصوّره شبيها بدموعه التي تحدّرت على العذار. يقول⁽³⁹⁾: [المجتث]

ذَاكَ	العِدَارُ	المُطَلُّ	دَمِي	عَلَيْهِ	يُطَلُّ
كَانَّمَا	الْخَدُّ	مَاءٌ	وَقَدْ	جَرَى	فِيهِ
عُقُودٌ	صَبْرِي	عَلَيْهِ	مُدُّ	حَلَّ	فِيهِ
جَرَتْ	دُمُوعِي	عَلَيْهِ	فَقُلْتُ	أَسْنُ	وَطَلُّ

ويطلب ابن الخطيب من نفسه ألا ترتاع حين بدا العذار، فالحُسْنُ في منظوره لا ينتهي قطّ، بل هو في تجدد دائم، مبيّنا أنّ ظل العذار غير دائم، وحتّى يهدئ من روع نفسه لم يجد بداً من الصّبر كما فعل أيّوب عليه السّلام، وقرن حُسن العذار بجمال درع أيّوب عليه السّلام، في النّسج، يقول متغزّلا⁽⁴⁰⁾: [البسيط]

جَاءَ	العِدَارُ	يُظَلِّ	غَيْرُ	مَمْدُودٍ	جَاءَ
نَادَيْتُ	قَلْبِي	إِذْ	لَاخَتْ	طَلَائِعُهُ	نَادَيْتُ
فَمُنْتَهَى	الْحُسْنُ	مِنْهُ	غَيْرُ	مَحْدُودٍ	فَمُنْتَهَى
يَا	صَبْرُ	أَيُّوبَ	هَذَا	دِرْعُ	دَاوُدَ

وفي تشبيه شعراء المشرق للعذار بالظلّ، كانت الصورة السائدة لهذا الظلّ أنّه بمثابة الدّرع الواقي للخدّ من الدّبول بفعل الشّمس، في حين نجد أن شعراء الأندلس قد انصبّ اهتمامهم على جعله عنصراً جمالياً يضيف على الخد الكثير من الجمال، يقول تميم ابن المُعَرِّ العُبَيْدِي⁽⁴¹⁾:

[الخفيف]

أَطْلَعَ	الْحُسْنُ	مِنْ	جَيْلِكَ	شَمْسًا	أَطْلَعَ
وَكَانَ	العِدَارُ	خَافَ	عَلَى	الْوَرْدِ	وَكَانَ
فَوْقَ	وَرْدٍ	مِنْ	وَجَنَّتِكَ	أَطْلَعَ	فَوْقَ
دِ	دُبُولًا	فَمَدَّ	بِالشَّعْرِ	ظَلًّا	دِ

د. ديبب النمل.

جاء الشُّعراء بعضهم بعضاً في تشبيهات العذار، فشبهوه بديبب النمل، وهذا من التصوير البديع. تأمل معي قول أبي محمد بن غالب⁽⁴²⁾: [الكامل]

وَمُهْمَهْفٍ	حَيْثُ	الْجُفُونُ	كَأَنَّما	مِنْ	أَرْجُلِ	النَّمْلِ	اسْتَقَادَ	عَذَارَا
فَتَخَالُهُ	لَيْلًا	إِذَا	اسْتَقْبَلَتْهُ	وَتَخَالُ	مَا	يَجْرِي	عَلَيْهِ	نَهَارَا

يكشف البيتان عن خيال خصب، وصورة مبتكرة في غلام أبصره الشاعر، فترأى له عذاره الأسود نملاً يمشي على صفحة الخد فاكتسب لونه منه، وتتجلى روعة التوصيف في البيت الثاني الذي استحال فيه وجهه إلى الظلام بعد أن دجى ليل العذار وأظلم، وهذا ما ألبس عليه الأمر حينما أطلّ مقبلاً، فترأى له وجهه ليلاً مدلهماً غشياً نضارة وجهه، وهذا بدوره عمق حالة الإرباك لديه، فظنَّ أنَّ النهار لن يطلع على ذلك الوجه قط.

ومن الشعراء الذين تداولوا نمل العذار أحمد بن عبد الله اللّخمي، فقال⁽⁴³⁾: [الخفيف]

عَذْلُونِي	فِيْمَنْ	أَجِبْ	وَقَالُوا:	دَبَّ	نَمْلُ	العَذَارِ	فِي	وَجَنَّتِيهِ
وَكَذَا	النَّمْلُ	كُلَّمَا	حَلَّ	شَيْئًا	مَنْعَ	النَّفْسِ	أَنْ	تَمِيلَ
قُلْتُ:	قَبْلَ	العَذَارِ	أُعْذِرُ	فِيهِ	ثُمَّ	مِنْ	بَعْدِهِ	أَلَامَ
إِنَّمَا	دَبَّ	نَحْوُ	شَهْدٍ	بِفِيهِ	فَلِذَاكَ	انْتَهَى	إِلَى	شَفَتِيهِ

طغى على هذه اللوحة حوار طريف بين الشاعر وبين من لامه على حبّ المعدّرين من الغلمان، ويبدو أنّهم أفرطوا في لومه على حبّه لذلك الفتى؛ ولذا انبرى لهم محاولاً إقناعهم في حوار هذأ، مُبرِّراً تعلّقه بغلامه على الرّغم من ديبب النمل على وجنتيه، وهو في هذا معذور غير ملوم، وقد قاده المنطق وأسعفه ليقدم جواباً فيه جدّة طرافة، فالنمل امتدّ ماشياً مسرعاً وغطّى وجهه حتّى وصل شفّتيه، وما كان ذلك الفعل ليكون لولا رغبته في رشف ريقه المعسول، وهذا غاية في الرّوعة.

ومن جميل قول بعض الأندلسيين⁽⁴⁴⁾ [السريع]

قَالُوا	التَّحَى	سُؤْلَكَ	يَا	مُنْبِتِي	فَقُلْتُ	قَوْلًا	فِي	الْهَوَى	يَخْلُو
فِي	فَمِ	الشَّهْدِ	فَلَا	تَعْجَبُوا	إِنْ	دَبَّ	فِي	عَارِضِهِ	النَّمْلُ

هذه التفتة لا تختلف في معناها عن سابقتها في التشبيه المتداول في وصف العذار بدبيب النمل. فقد أثار الشاعر ما قاله أولئك الذين عابوا عليه طلوع لحية محبوبه، غير أن ذلك لن يضره، معللاً انتشار النمل على صفحة وجه الحبيب إنما كان بحثاً عن الضرب الذي سيجنه من ريقه، ولا عجب في هذا.

وما عرف عبد الجليل بن وهبون الحياء في وصف المعذرين، فقال ⁽⁴⁵⁾: [الكامل]

وَمُعَذِّرِينَ	كَأَنَّمَا	بَخْدُودِهِمْ	طُرُقُ	الْعُيُونِ	وَمَنْهَجُ	الْأَرْوَاحِ
وَكَأَنَّمَا	صَقَلُوا	الْجَمَالَ	وَأَظْهَرُوا	مَشْيَ	الْيَمَالَ	عَلَى
				مُثُونِ	صَقَاحِ	

التفت الشاعر إلى مجموعة من الغلمان، ويبدو أنه كان يميل إليهم، ودون حياء أو خجل راح يتغزل بهم، وجاء بصورة غاية في الروعة والجمال، وما من شك في أن هذه الصورة تظهر أنه كان بصيراً بمحاسن المعذرين، وبخاصة وجناتهم التي بدت متوردة خجلاً عندما غصوا أبصارهم، ونكسوا رؤوسهم في الأرض حياء، ونجده بهم بخدودهم، ويصور عذارهم نملاً يمشي على صفحة سيف مجلّو، وفي هذا إشارة إلى روعة خدودهم وجمالها، فبدت لامعة براققة، وكأنها سيف صقيل. ولعل دبيب النمل من أكثر الصور التي جرى فيها شعراء الأندلس إخوانهم شعراء المشرق، فالتأثر بينهم واضح في الألفاظ والمعاني والتشبيهات، يقول القاضي الفاضل ⁽⁴⁶⁾: [السريع]

قَالُوا: النَّحْيُ،	فَاصْبُ	إِلَى	غَيْرِهِ	قُلْتُ لَهُمْ:	لَسْتُ إِذَا	أَسْلُو
لَوْ لَمْ يَكُنْ	مِنْ	عَسَلِ	رَيْقُهُ	مَا	دَبَّ	فِي
					عَارِضِهِ	النَّمْلُ

ذ. الزعفران.

يذكر صاحب الدخيرة أن ابن عمار كان يميل إلى العذار الأخضر ويكره الأشقر، فقد سار يوماً مع غلامين من بني جهور، وكان أحدهما ذا عذار أشقر، وأمّا الثاني فكان أخضر العذار، فأخذ يطارحه الحديث، وقال فيه مرتجلاً ⁽⁴⁷⁾: [المتقارب]

تَعَلَّقَتْهُ	جَهْورِيَّ	النَّجَارِ	خَلَوُ	اللَّيِّ	جَوْهَرِيَّ	النَّانَا
مِنْ	النَّقْرِ	الْبَيْضِ	جَرُوا	الزَّمَانِ	رِقَاقَ	الْخَوَاشِي
وَلَا	غَرَوْ	أَنْ	تَغْرَبَ	الشَّارِقَا	تُ	وَتَبْقَى
وَلَا	وَصَلَ	إِلَّا	جُمَانُ	الْحَدِيثِ	نُسَاقِطُهُ	مِنْ
					ظُهُورِ	الْمَطَانَا

شَبَّنتُ	المُتَلَّتْ	للزَّعْفَرَانِ	وَمِلْتُ	إِلَى	خُضْرَةٍ	فِي	التَّقَايَا
----------	-------------	----------------	----------	-------	----------	-----	-------------

تظهر الأبيات تعلقًا شديدًا بالعذار المخضر، وكرهًا شديدًا للمصفر منه، ويكشف هذا الارتجال عن بديهة وقريحة متوقّدة، ولولا هذا الهيام والتعلق ما جاء الشاعر بمثل هذا المعنى الغريب. ومن خلال قراءة المقطوعة نجد أنّ ابن عمّار توسّم في هذا الغلام سجايا كريمة، ووجد متعة شديدة في الحديث إليه، فكان يقتل الوقت في سفره الطويل بمطارحته ومجاذبته أطراف الحديث.

كان الشعراء المشاركة إذا أرادوا التغلّز بالعذار الأصفر يستحضرون الزعفران للدلالة على حسنه، لكنهم أقلوا في هذا الجانب، مما يجعلنا نميل إلى الاستنتاج بأن العذار الأخضر كان أكثر حظا في الغزل لديهم، وقد اقتفى شعراء الأندلس أثرهم في هذا الجانب إلى أن بلغ بهم الأمر التعبير عن كرههم الشديد للعذار الأصفر. ومن الصور النادرة لهذا الغزل قول أحدهم⁽⁴⁸⁾:
[مخلع البسيط]

بَدَا	عَذَارٌ	لَهُ	اخْضِرَارٌ	كُحْمَرَةٌ	الْغَيْمِ	حَوْلَ	يَذِرُ
خَلَقَهُ	الْحُسْنُ	زَعْفَرَانًا		يَا	حُسْنُهُ	زَعْفَرَانِ	شَعْرِ

ر. الخط والحروف.

تفنّن الشعراء الأندلسيون في تشبيهات العذار، وجاؤوا بصور جميلة، ومن بينها استحضار أدوات الكتابة كالقلم والمداد والقرطاس، وتمثّلوا هذه الأدوات في نعتهم للغلمان المُعَذَّرِينَ، قارنين هيئة العذار بالخطّ الحسن، ولونه بالمداد الأسود، والوجه بالصّحيفة. ومن جميل ذلك قول أبي جعفر الغرناطي مظهرًا حسرة وحزنًا على محبوبه الذي تعذّر، واحتجبت حمرة وجناته بعد أن دبّ عليها العذار، فناده مودّعًا⁽⁴⁹⁾: [الكامل]

وَمُورِدٌ	الْوَجَنَاتِ	دَبَّ	عَذَارُهُ	فَكَأَنَّهُ	حَطَّ	عَلَى	قِرْطَاسٍ
لَمَّا	رَأَيْتُ	عَذَارُهُ	مُسْتَعْجِلًا	قَدْ	زَامَ	يُخْفِي	الْوَرْدَ مِنْهُ بِأَسِ
نَادَيْتُهُ	قِفْ	كَيْ	أَوْدَعَ	وَرَدَهُ	(مَا فِي	وُفُوفِكَ	سَاعَةً مِنْ بَاسِ)

ما من شكّ في أنّ هذا المعنى متداول بين الشعراء القدامى، وكذلك التضمين الوارد في البيت الثالث، غير أنّ الشاعر أجاد في تشبيه العذار عبر الربط بينه وبين الخطّ الحسن الذي يُجَمِّل وجه القرطاس، وهذا ما زاد وجه ذلك الغلام بهاء، وبخاصّة تمازج الألوان بين توريد الخد والعذار

الأسود، وتخيل الشاعر بأن ذلك العذار قد بدا مستعجلاً في امتداده على صفحة وجهه، فالتمس منه أن يترقق قليلاً؛ كي يقف متأملاً معالم جماله أن تختفي، وقد أحسن تضمين مصراع بيت أبي تمام بقوله: (ما في وقوفك ساعة من باس) على عادة الشعراء في الوقوف على ديار المحبوبة.

ولا يخلو قول ابن سعيد الأندلسي (ت685هـ) من مبالغة في قوله متغزلاً بغلام كاتب⁽⁵⁰⁾:

[الكامل]

أفدي	برؤي	كاتباً	مُتعلماً	قد	حيز	الأبصار	والألبيات
لؤ	كان	يكتب	مثل	خط	عذاره	كان	ابن
						بواب	له
						بؤابا	

بدا الشاعر مهوراً بجمال عذار ذلك الفتى الذي كان فتنة للنّاظرين، ولفت انتباهه جمال خطي العذار، وكم كان يتمنى أن يكون خطّه في الكتابة جميلاً تماماً مثلما هو خطّ عذاريه، ويبدع الشاعر في استدعاء شخصية ابن البوّاب (ت413هـ)، بوصفه واحداً من الخطّاطين المشاهير، ليلائم بين حسن خطّه وخطّ العذار، وهذا الأمر لا يخلو من مبالغة في استحسانه للعذار المرسوم على الوجه، واستحسانه لخطّ ذلك الغلام رغم رداءته، ولو استمرّ في تحسين خطّه لأصبح ابن البوّاب خادماً عنده.

ومن الشواهد الدالة على التّغزّل بالمعذّرين من الكتبة قول أبي زكريا يحيى بن مطروح في غلام

كاتب أطل عذاره⁽⁵¹⁾: [البسيط]

يا	حُسْنُهُ	كاتباً	قد	خطّ	عارضه	في	خده	حاكياً	ما	خطّ	بالقلم
لام	العدول	عليه	حين	أبصره	فقلت:	دعني	فرزئ	البرد	بالعلم		
وانظر	إلى	عجب	مما	تلوم	به	بدراً	له	هالة	قدت	من	الظلم

بدا الشاعر متعجباً من جمال ذلك الفتى وبخاصّة خطّ عذاره الذي تراءى بأنّه هو الذي تولى رقمه بقلمه بدقّة فائقة فكان حسناً كخطّه، ولما أفرط العدول في لومه على حبّه له، انبرى للردّ عليه مبيناً أنّ هذا العذار يزيد حسناً، فهو أشبه ما يكون بالبُرد الموشى، وكأنّ جانبي لحيته قد وُشِيََا بهذا الشّعر الذي راق له، ويستمر في إظهار إعجابه بهذا العذار من خلال الربط بين وجهه والبدر الذي اكتملت دارته في حلقة الليل.

ولام العذار حاضرة في تشبيهات العذار المتداولة بين الشعراء الأندلسيين والمشاركة التي ذكرناها آنفاً، وكذلك الألفاظ والمعاني التي تدور في فلك الغزل بالغلمان وبخاصة المعذرين منهم دون فحش في القول أو تهتك، ويظهر أنهم كانوا معجبين أشد الإعجاب بهم، وهذا ما فتح لهم باباً جديداً في قرض الشعر، فتفتنوا في ذكر أوصافهم، ورسموا لهم صوراً بديعة تكشف عن عمق في الخيال وبراعة في التصوير، بالإشارة إلى أن الاهتمام بموضوع الغزل بالغلمان كان محط اهتمام الشعراء كما أسفلت، فأكثروا من التغزل بالسقاة منهم، مع التركيز على قوامهم وجمالهم الفتان، وغنجهم ودلالهم في المشي، ووصف أناملهم الرقيقة وهم يديرون كؤوس، فضلاً عن لحاظ عيونهم التي تأسر وتُسكِر، وتفعل ما تفعل الخمر لا بل أكثر، ولا بأس أن نشير إلى أن نفراً من الشعراء أكثروا من الحديث عن التهتك والخلاعة والمجون، والمغامرات التي كانوا يخوضونها أو يشاهدونها ويرصدونها في مجالس الخمر واللهو. غير أن العذار لفت أنظار الشعراء، وتباروا في وصفه وتبيان جماله، وحتى نبقى في صلب موضوع البحث فقد ضربنا صفحاً عن ذكر تلك الأوصاف، ولذا انصبَّ اهتمامنا عليه فحسب تجنباً للإطالة والخروج عن موضوع البحث. ومن خلال النظر في المقطوعات والنُتف التي جمعها الباحث نجد أنهم تلاعبوا في الألفاظ، وهذا ما دعاهم إلى التوسع في التشبيهات إلى الحروف بعد أن دققوا النظر في العذار ودورانه حول الخد فكان أشبه ما يكون بحرف اللام رسماً، وهذا ما دعاهم إلى الإكثار من توظيف اللام عند وصف العذار.

ومن الصور البديعة في وصف العذار قول أبي الحسن البرقي⁽⁵²⁾: [مجزوء الكامل]

بأبي	الذي	خطاً	الجماء	ل	بوجهه	لأما	وتنون
وأظنُّه	جعل	المدا	د	سواد	أخداقي	الجفون	
خافوا	عليه	من	الغيو	ن	فَعَوُّدُهُ	بالغيون	

بدا الشاعر مبهوراً بما رأت عيناه، وراح يتغزل بلام عذاره ونون صدغه، وتخيل بأن من أبدع هذا الرسم خطاً بارع تفتن في ترسيم اللام والنون، وقد استمدّ نقس الكتابة من مقلتيه، وكي يدرأ عنه شر الحاسدين وضع عليه تعويذة على هيئة عين وقاية له من أعين الناس.

ويستوي ابن الخطيب ألفاظاً من القرآن الكريم، فيقول⁽⁵³⁾: [الكامل]

قَلَمُ	المَحَاسِنِ	خَطٌّ	نُونٌ	عِدَارِهِ	أَوْ	مِثْلُ	خُلَّتِيهِ	يُخَالِكُ	بَلَا	عَلَمٌ
لَا	تَنْقُؤُوا	عَيْنًا	نُصِيبُ	جَمَالُهُ	فَاللَّهُ	عَوْدُهُ	"بُنُؤُ	وَالْقَلَمُ"		

أحسن الشاعر في إبدال اللام نوناً في تشبيهه العذار، مع أنَّ التشبيه المتداول بين الشعراء للحاجب بالنون، ولا بأس في هذا؛ إذ إنَّ الحرفين متشابهان في الرَّسْم، ومن الممكن المبادلة بينهما، فأول ما ينبت العذار يبدو كأنه نون، ولما ينمو ويكتمل يظهر على هيئة لام، وكأنه يحيك جمال وجهه ويطرزه شيئاً فشيئاً، ويتوارد على خاطره الآية ﴿ن والقلم وما يسطرون﴾ [القلم: 1]؛ لتكون تعويذة له تحميه من الحُسَّاد، وعلى هذا جاء العذار الأسود وقاية لجماله من الحسد وأعين الحاسدين.

وتفتن ابن جابر الأندلسي في الصَّبغ البديعي في نعتة لغلّامٍ معدّر⁽⁵⁴⁾: [الخفيف]

زَيْنٌ	الْخَدَّ	مِنْهُ	صُدُغٌ	كُنُؤٍ	قَدْ	بَدَا	نَخْتُهُ	عِدَارٌ	كَلَامٌ
قُلْتُ	هَذِي	مَحَاسِنُ	ابْنِ	هَلَالٍ	فَانْتَقَى	وَهُوَ	ضَاحِكٌ	مِنْ	كَلَامٍ

التفت الشاعر إلى جمال الخدِّ والصُّدغ الذي تشكّل على هيئة حرف النون، في حين دار العذار على شكل حرف اللّام، وقد وُظِفَ الجنس المُركَّب الملفوف المُشْتَبِه على شكل رائع في قوله (كلام) في البيت الأول عبر توظيف حرف الجرّ في الكشف عن جمال التشبيه في الهيئة، وأما في البيت الثاني (كلام) فعلى اعتبار أنَّ الكاف ليست من حروف المعاني، وإنّما هي من أصل الكلمة، وقد حذف ياء المتكلم ودلّ عليها بالكسرة. وقد أجاد الشاعر التورية في قوله (ابن هلال) عبر استدعاء شخصية الخطّاط والكاتب الشهير ابن البوّاب علي بن هلال (ت413هـ)، للإشارة إلى أنَّ هذا الحُسن مستمدٌّ من جمال خطّه، غير أنَّ المقصود هو أنَّ هذا الغلام يشبه هلال السّماء في الحسن والبهاء.

ومن مثل هذا قول ابن عمّار⁽⁵⁵⁾: [المجتث]

غَزَا	الْقُلُوبَ	غَزَالٌ	حَجَّتْ	إِلَيْهِ	الْعِيُونُ
قَدْ	خَطٌّ	فِي	الْخَدِّ	نُونٌ	وَأَجَزُ
				الْحُسْنِ	نُونٌ

برع الشاعر في التَّلَاعب بالألفاظ التي جاءت؛ لتعبّر عن محاسن الوجه، والمتأمل لهذين البيتين يجد براعة في الإشارة إلى جماله الأخاذ، فالعيون تسافر طويلاً لتؤمّ كعبة حسنه وتطوف

بها متأملة، ولا عجب أن يشير إلى وقوف الشعر عند صحن الخدّ مُشكّلا بذلك حرف النون، ولا غرابة في هذا، ففيه منتهى الحسن، وقد جاء ذلك الحرف -أي النون- نهاية لكلمة الحُسن، وهذا غاية في إبراز التّفرد بالجمال وإظهار مقومات جماله وإبرازها. وهذا أبو الصلت أمية بن عبد العزيز بن أبي الصلت، يبدع في وصف العذار قائلاً⁽⁵⁶⁾:

[المنسرح]

لَوْ	يَعْلَمُ	الْعَاذِلَانِ	مَاذَا	جَرَى	إِذْ	عَذْلَانِي	جَهْلًا	وَلَامَانِي
أَوْدَعِي	مِنْ	هَوَاهُ	وَسُوسَةً		لَمْ	يَلْقَهَا	خَالِدًا	وَلَا مَانِي
ظَنِّي	بِخَدْيِهِ	لَا	عَدِمْتُهَا		رَأَيْتُ	مِنْ	عَنْبَرٍ	وَلَامَانِ

يتوجّه الشاعر باللوم لعاذلين أفرطاً في عذله على حبّه لذلك المُعذّر، وفي رأيه فإن ذلك غاية في الجهل بشمائله، ومع هذا فقد أحدث ما قالاه وسوسة في نفسه تجاهه. وقد برع في التجنيس في ثلاثة مواضع في أواخر الأبيات أظهر فيها تلاعباً في الألفاظ، واستدعى شخصية الشاعر العبّاسيّ محمد بن القاسم (ت245هـ) الذي غلب عليه لقبه "ماني الموسوس"، وكذلك شخصية الشاعر المعروف خالد بن يزيد الكاتب (ت269هـ). فهاتان الشخصيتان لصقت بهما الوسوسة والجنون، وهذا ما أفزع الشاعر ودفعه إلى الإعراب عمّا اعتمل في نفسه من وساوس بفعل أولئك العاذلين، وعلى الرّغم من ذلك فما زال مفتوناً به، معجباً بخديّه اللذين يفوحان عنبراً وعبيراً، وبعداريه اللذين تشكّلا على هيئة حرف اللام فأضفيا عليه حسناً.

وتلاعب أحمد بن إبراهيم بن صفوان المالقي في لام العذار؛ ليكشف من خلالها عن موقفه من الهيام بمعذّر رام هجرانه وسلوّه، غير أنّ ذلك لم يجد نفعاً فازداد حبّاً له، وتجلّى ذكاء الشاعر في التعبير عن موقفه إزاء من ظنّ أنّه نسي عهده وسلاه، فتصوّر أنّ لام العذار مقرونة بالألف؛ لتشكّل موقعاً رافضاً لذلك التّصوّر القائم على الظّن، وتأتي (لا) مؤكّدة على تمسّكه به بعد أن نبت عذاره. يقول⁽⁵⁷⁾: [البسيط]

أَبْدَى	عِذَارِكَ	عُذْرِي	فِي	الْغَرَامِ	بِهِ	وَرَادَنِي	شَغَفًا	فِيهِ	إِلَى	شَغَفٍ
كَأَنَّهُ	ظَنَّ	أَنِّي	قَدْ	نَسِيتُ	لَهُ	عَهْدًا،	فَعَرَضَ	بِالْأَمِّ	وَالْأَلْفِ	

وجاء صفوان ابن إدريس بصورة بديعة في وصف العذار، فطلب منه التّرقّق بحال ذلك المُعذّر الذي تولى زمن صباه بعد أن نبت عذاره، ويتعجّب منه إذ تصدّى مواجهاً نون وجنته، وتمكّن من

محوها؛ ليخطّ لامًا بدلًا منها، وألصق بها ألفًا للتشكّل بذلك لفظة (لا) النَّاهية التي جاء بها؛ للتعبير عن التَّي عن حُبِّ المُعَذِّرين الذين كُشف جمالهم بعد أن كانوا بدورًا⁽⁵⁸⁾. [الكامل]

أَعْدَاؤُهُ	رَفَقًا	عَلَيْهِ	فَقَدُ	صَدَرَ	الصَّبَا	غَضَبَانِ	عَنْكَ	أَسِفُ
كَيْفَ	اُنْثَرَيْتَ	لِنُؤُنْ	وَجُنَيْتِ	فَمَحَوْتَهَا	وَكَتَبْتَ	لَامَ	أَلْفُ؟	
فَكَاتَبَهَا	نَهْيَ	لِعَاشِقِهِ		لَا	تَلْتَفِتْ!	بَدْرُ	جَنَى	فَكُيِّفُ

وبرع ابن الطوبي في التعبير عن إعجابه بالعذار عبر التلاعب بالألفاظ، مُستحضرًا أدوات النحو في الوصف، فكلّما أجال النَّظْر في ذلك المُعَذِّر تولّد له ما يدلّ على حُسْنه المُتجدّد، وهذا ردُّ مفحّمٌ للعذول الذي ظنَّ أنَّ بَقْلَ العذار إيدان بزوال الجمال، ولكن الشّاعر يرى أنَّ جماله يتجدّد، وجاء بتشبيه غاية في الرّوعة؛ ليوكّد من خلاله على أنَّ لام العذار هي لام ابتداء للحسن، وهي في الوقت نفسه لام تأكيد على ما فيه من محاسن. فقال⁽⁵⁹⁾: [المنسرح]

قال	العذول:	التّعى،	فَقُلْتُ	لَهُ:	حُسْنُ	جَرِيدُ	قَضَى	بِتَجَرِيدِ
أما	تَرَى	عَارِضِيهِ	فَوَقَفِيهَا		لَامَ	اِبْتِدَاءً	وَلَامَ	تَوْكِيدِ

ومن الصور التي نالت حظوة كبيرة لدى شعراء المشرق، تشبيه العذار بالخطّ والحروف، وقد انعكس أثر ذلك لدى شعراء الأندلس بشكل كبير، يقول جمال الدين بن نباتة فيه موجّهًا بالأسود بن هلال أحد رواة الأحاديث المعروفين، ومؤكّدًا على صحّة سنده فيما ينقله من أحاديث، غير أنّه أحسن التّوجيه في نقل الإسناد من الحديث إلى الحديث عن صفات الجمال، يقول⁽⁶⁰⁾: [الطويل]

وأغيدُ	قَدْ	خَطَّ	العذارُ	بِخَدِهِ	خُرُوفًا	نَمَاهَا	الخُسْنُ	لَابِنِ	هَلَالِ
دَعِ	الرُّمَحَ	يُسَيِّدُ	عَنْ	قُدُودِ	أَجَبِّي	فَارَئُ	القُدُودُ	المالكين	عَوَالِي

ز: اللَّيْل.

أبى الشعراء الأندلسيون إلّا مشاركة الطّبيعة في معظم ما نظموه ما أشعار، وما من شكّ في أنَّ الطّبيعة السّاحرة ألهمتهم الشّيء الكثير، وأمدّتهم بمعانٍ عديدة، وتشبيهاتٍ مبتكرة، فهذا أبو الحسن علي بن حصن يستمدُّ منها صورة غزليّة أبان فيها عن شديد إعجابه بعذار فتى صبيح ذي خدّ أبيض شقّاف، وقد جمع في تلك الصّورة ما بين البياض والسّواد، والآس والمهّار، واللّيل

والنَّهار، وجاءت هذه الثَّنَائِيَّات مجتمعة لتبرز جمال ذلك المُعَذَّر، وبخاصَّة بعدما هجم اللَّيْل على صبح وجهه، وهذا ما أحدث تمازجًا وانسجامًا بين الألوان على صفحة الخد. يقول ⁽⁶¹⁾: [مخلع البسيط]

طَلَّ	عَلَى	خَدَيْهِ	العِدَارُ	فَأَفْتَضَحَ	الْأَسُ	والنَّهَارُ
وَابْيَضُ	هَذَا	وَاسْوَدَّ	هَذَا	وَأَجْتَمَعَ	اللَّيْلُ	والنَّهَارُ

وقد برع ابن فتوح في تبيان معالم الجمال، موظفًا التَّضَادَّ في اللَّوْنَيْنِ الأبيض والأسود، مضيِّفًا إليهما الأحمر ليحدث انسجامًا وتناسقًا بينها لإبراز جماليَّة الصُّورة، وهنا يحاول الشَّاعر إيقاف الزَّمن، وكأنَّ اللَّيْل قد أطلال الوقوف في ضوء نهار وجهه، فأسدل عليه ظلامه عبر العذار، إلَّا أنَّ حمرة خَدَيْهِ الَّتِي أَشْبِهَتْ نَارًا متوهَّجة قد ساهمت في تبديد حلكة الظَّلام. يقول ⁽⁶²⁾: [الكامل]

وَقَفَّ	العِدَارُ	بِخَدَيْهِ	فَحَسِبْتُهُ	لَيْلًا	تَوَقَّفَ	وَسَطَ	ضَوْءُ	نَهَارٍ
وَتَوَرَّدَتْ	وَجَنَائُهُ	فَحَسِبْتُهَا		نَارًا	تَلَطَّى	فَوْقَ	مَاءٍ	جَارٍ

ولابن الطُّوبِي في تشبيه العذار باللَّيْل ⁽⁶³⁾: [الكامل]

قَدْ	مِنْ	الْأَغْصَانِ	يُشْرِقُ	فَوْقَهُ	وَجْهَهُ	عَلَيْهِ	بِهَيْجَةٍ	الْأَقْفَارِ	
وَكَأَنَّ	مُمْتَدَّدَ	العِدَارِ	بِخَدَيْهِ		لَيْلٍ	أَمَرَ	عَلَى	ضِيَاءِ	نَهَارٍ

راق للشَّاعر منظر ذلك الغلام، وراح يتغرَّل بجماله وبخاصَّة قَدَّه الممشوق، ووجهه المشرق المنير، وشبَّه العذار الممتد على خَدَيْهِ بامتداد اللَّيْل على النَّهار، فبدأ عذاره ليلاً مظلمًا ووجهه نهارًا مضيئًا، وعلى الرَّغم من تأثير اللَّوْن على الجمال قليلًا، إلَّا أنَّ ذلك لن يضره، فظلمة اللَّيْل الَّتِي رسمها العذار على محيَّاه قد خفتت وأصبحت باهتة بفعل ضياء وجهه المقمر، وهذا ما أضاف عليه مسحة من الجمال.

ومن جميل الاقتباس قول ابن الصَّابُونِي في معذَّر ⁽⁶⁴⁾: [مخلع البسيط]

رَأَيْتُ	فِي	خَدَيْهِ	عِدَارًا	خَلَعْتُ	فِي	حُبِّهِ	عِدَارِي
قَدْ	كَتَبَ	الْحُسْنُ	فِيهِ	سَطْرًا	(وَيُولِجُ	اللَّيْلُ	فِي النَّهَارِ)

أبصر الشَّاعر عذارًا نابتًا على خَدِّ جميلٍ، فأبدع في تصوير جماله وإبراز حسنه عبر الاقتباس من قوله تعالى: ﴿يُولِجُ اللَّيْلُ فِي النَّهَارِ﴾ [الحج: 61]، وكأنَّ قلم الحسن رَقَمَ تلك الآية على طراز خَدَّه

تعبيراً عما أضفاه عليه من جمال ليتكامل بهاؤه، وانسجاماً لاجتماع السّواد والبياض، فسواد العذار زاده إشراقاً، فبدا وجهه منيراً كما النّهار.

وقريب من هذا قول أبي عبد الله محمد بن الحسن الطوسي في عذار⁽⁶⁵⁾: [الكامل]

انظرُ إلى حَسَنِ وَحُسْنِ عَذَارِهِ	لِتَرَى مَخَاسِينَ تَسَحَّرُ الْأَبْصَارَا
فَإِذَا رَأَيْتَ عَذَارَهُ فِي خَدِّهِ	أُبْصُرْتَ ذَا لَيْلًا وَذَاكَ نَهَارًا

أبدع الشّاعر في المجانسة بين اسم الغلام (حسن) و(حسن العذار)، وكان الفتى اسماً على مُسمًى، فالحسن فيه قد اكتمل بطلوع العذار، والمتأمل له يقرأ محاسنه على وجهه، وبخاصّة عذاره الذي أطلّ على خدّه، فقرن صورته بالليل ووجهه بالنّهار.

وجاء أحمد بن محمد الكرياني بصورة أخرى بديعة في هذا المعنى قائلاً⁽⁶⁶⁾: [الكامل]

قَالَ الْعَذُولُ تَنْقُصًا لِجَمَالِهِ	هَذَا خَبِثُكَ قَدْ أَطْلَعَ عَذَارُهُ
لَا بَلَّ بَدَا فَصْلُ الرِّبْعِ بِخَدِّهِ	فَلِذَا تَسَاوَى لَيْلُهُ وَنَهَارُهُ

يردُّ الشّاعر على مَنْ لَامَهُ؛ لتعلّقه بذلك الغلام، بعد أن أزرى عليه ذلك الفعل، وانتقص من جماله بسبب طلوع العذار، غير أنّ ذلك لم يثن الشّاعر عن حبّه، مقدّماً جواباً مسكناً كشف عن ذكاء وقاد لدى الكرياني، مبتدعاً صورة لفصل الرّبيع الذي يزدان بأبهى الحُلل الموشية بأجمل الألوان بما في ذلك اللون الأسود، وقد أحسن أيّما إحسان في استحضار فصل الرّبيع الذي يتساوى فيه اللّيل والنّهار، وهذا من أروع ما قيل في التعبير عن الإعجاب باجتماع الأضداد.

وإذا كان الليل والنهار يتعاقبان، فإن من بديع ابتكار المشاركة في مدح العذار جمع الليل والنّهار معاً؛ بهدف المقابلة والطباق، وهما من المحسّنات البديعية المعنوية، يقول الشيخ شمس الدين بن الصّائغ: ⁽⁶⁷⁾ [الوافر]

بَدَا لَيْلُ الْعَذَارِ فَلُمْتُ قَلْبِي	وَقُلْتُ: سَلَوْتُ إِذْ طَلَعَ الْعَذَارُ
فَأَشْرَقَ صُبْحُ غَرَّتِهِ يُنَادِي	(كَلَامُ اللَّيْلِ يَمْحُوهُ النَّهَارُ)

س. الرّيحان.

ومن صورهم البديعة وتشبيهاهم الفريدة تشبيههم العذار بالسّيف الصّقيل، فمزجوا في ذلك بين الألوان ودلالاتها، وقد جرت العادة لدى الشّعراء تشبيه العذار بالرّيحان كذلك، جرياً على

عادة العرب في إنزال السّواد منزلة الخضرة؛ ليتحقّق الانسجام بين الألوان، الخدّ الأحمر، والعذار المخضر الذي هو في الأصل أسود، وقد استعار الشّاعر الخضرة صفة للسّواد، وتراءى له العذار سيّفاً مُغمّداً في قلبه، وبهذا تكتمل معالم الصّورة الفريدة الّتي شكّلت الألوان عناصرها، وأبرزت بديع جمالها. يقول محمد بن عيسى الدّاني بعد أنّ تجرّد من حيائه في وصف جمال غلامه⁽⁶⁸⁾: [الطويل]

خَلَعْتُ عِذَارِي فِي عِذَارٍ عَلَى خَدِّ	حَكَى خُضْرَةَ الرِّيحَانِ فِي خُمْرَةِ الْوَرْدِ
صَقِيلٍ كَمِثْلِ السَّيْفِ أَخْضَرَ مِثْلَهُ	يَبِثُّ، وَلَكِنْ مِنْ فُؤَادِي فِي غَمْدِ

ومن التشبيهات الجميلة ذلك التشبيه الذي أحسن فيه أبو جعفر الغرناطي في غزله بغلام معذّر، فقال⁽⁶⁹⁾: [البسيط]

نَاوَلْتُهُ وَرْدَةً فَاحْمَرَّ مِنْ خَجَلٍ	وَقَالَ: وَخَبِي يُغْنِي عَنِ الزُّهْرِ
الْخَدُّ وَرْدٌ، وَعَيْنِي نَرْجِسٌ، وَعَلَى	خَدِّي عِذَارٌ كَرِيحَانٍ عَلَى نَهْرٍ

أجاد الشّاعر التّشبيه الذي استحضّر فيه عناصر الطّبيعة التي أضفت عليه رونقاً، إذ إنّ روضة الحُسن تجلّت في وجه المعذّر، فالورد استمدّ حمرة من وجنتيه الحمراء، ومن خلال عنصر اللون عبّر الشّاعر عن خجله واستحيائه، وقد أبدع في حُسن التّقسيم في البيت الثّاني، والذي فصّل فيه ملامح جماله وحصرها في: الخدّ الوردي، والعيون النّرجسيّة، والعذار الثّابت على جانبي لحيته تماماً كالريحان الثّابت على جانبي النّهر، وفي هذا تتجلى المقاربة في التّشبيه الحسن، والذي أضفى عليها مسحة أخرى من الجمال ذلك التّجنيس الذي ألزم فيه الشّاعر نفسه لزوم ما لا يلزم في (زهري) و (نهر).

وقد دأب الشعراء المشاركة على استحضار صورة الرّيحان إلى جانب نباتات أخرى؛ سعياً منهم إلى تكثيف المعنى من الناحية الجمالية، يقول الشّيخ برهان الدّين بن زقاعة موالياً⁽⁷⁰⁾:

هذا العذار الذي	قَدْ قَدْ قَلْبِي قَدْ
رِيحَانٌ، أُمُّ أَسْنٍ أُمُّ هُوَ	مِسْكٌ أُمُّ هُوَ نَدَّ
أُمُّ الْبَنْفَسِجِ أُمُّ النَّعْمَا	مُ لَمَّا مَدَّ

* الصُّور المبتكرة والمعاني الغريبة:

ابتعد بعض الشعراء عن الصور التقليدية والمعاني المألوفة التي طرقها سابقوهم، وجدّدوا في تشبيهاتهم، وأعملوا خيالهم في تقديم كلّ ما هو جديد لا يخلو من طرافة. بالإشارة إلى أنّ مفاهيم الصُّورة الشعرية تختلف وتتعدّد بتعدّد أزمنتها وظروفها؛ فالمفهوم الذي ساد قديماً كان قائماً على العناية بالأشكال البلاغية للصُّورة: كالتشبيه، والاستعارة، والكناية⁽⁷¹⁾. أمّا في العصر الحديث فقد تعدّدت مفاهيم الصُّورة الشعرية وتنوّعت مزاياها، فقد عرّفها عبد القادر القط: "الشكل الفنيّ الذي تتّخذ الألفاظ والعبارات بعد أن ينظمها الشاعر في سياق بيانيّ خاصّ ليعبر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكاملة في القصيدة مستخدماً طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة، والتركيب، والإيقاع، والحقيقة، والمجاز، والترادف، والتضاد، والمقابلة، والتجانس وغيرها من وسائل التعبير الفنيّ، والألفاظ والعبارات هما مادّة الشاعر الأولى التي يصوغ منها ذلك الشكل الفنيّ أو يرسم بها صوره الشعرية"⁽⁷²⁾. أمّا عليّ البطل فقد اعتبرها: "تشكيل لغويّ يكوّن خيال الفنّان من معطيات متعدّدة يقف العالم المحسوس في مقدّمتها"⁽⁷³⁾، وعرّفها عبد القادر الرباعيّ بأنّها "هيئة تُثيرها الكلمات الشعرية بالذهن شريطة أن تكون هذه الهيئة معبّرة وموحية في آن"⁽⁷⁴⁾.

وأمام هذه التعريفات المختلفة للصورة الفنية قديماً وحديثاً، والتي تصبّ في مجرى واحد، فقد أثرنا عند التعاطي معها في بحثنا هذا أن ندمج بينها إلى حد ما؛ بهدف تبسيط المادة للقارئ. وهذا يقودنا إلى الحديث عن الصُّور العجيبة والمعاني الغريبة التي جاء بها الأندلسيون في تشبيهاتهم للعذار:

أ. المسك والإثمد.

من ذلك قول يحيى بن هذيل الأندلسي في عذر الغلمان⁽⁷⁵⁾: [الكامل]

يَرْزُو	وَقَدْ	أَلْفَ	الْكُرَى	فَكَأَنَّمَا	يَرْزُو	إِلَيْكَ	بِمُفْلَتِي	يَغْفُورِ
وَأَنْسَابَ	فِي	الْخَدِّ	الْأَسِيلِ	عِدَارُهُ	فَكَأَنَّهُ	مِسْكٌ	عَلَى	كَافُورِ

تشكّل الثنفة من لوحة فنيّة تبرز عناصر الجمال التي حُصّ بها هذا المُعَدَّر، وبخاصّة عينيه اللّتين تشبهان عيني الطّبي، وحينما يلتفت يبدو أنّه مُسَهَّد وسمان، غير أنّه في قمّة الصّحو،

ويمضي الشاعر في تركيب صورته راسماً معالم وجهه وقد راق حسنه بخده اللين وعذاره المنساب، فبدأ كأنه مسك منثور على كافور.

وقد أبدع ابن الخطيب في إنبات العذار نباتاً حسناً عبر استدعاء النص القرآني في البيت الثاني، إذ تكفل الله بإنباته ورعايته حتى تجلى على هذه الهيئة الرائعة في البهاء والرونق، وتبدو روعة الصورة المرسومة للعذار جليّة من خلال لونه الأسود عند طلوعه، وأجاد في الربط بين لونه ولون المسك، فالسُمرة وإن اقترنت بالشؤم والتشاؤم، غير أنّها اقترنت بإبراز عنصر جمالية اللون، يقول⁽⁷⁶⁾: [السريع]

أَفَقَدَ	جَفَنِي	لَذِيذَ	الْوَسَنِ	مَنْ	لَمْ	أَزَلْ	فِيهِ	خَلِيعَ	الرَّسَنِ
عِدَاؤُهُ	المِسْكِي	فِي	خَدِهِ	"أَنْبَتُهُ"	اللَّهُ	النَّبَاتَ	الحَسَنَ		

ومن المعاني الغربية التي تداولها الشعراء ما قاله أبو مروان الأندلسي⁽⁷⁷⁾: [الوافر]

أَجْنَلُ	الطَّرَفُ	فِي	الْأَلْحَاطِ	مِنْهُ	فَيَزُمُّدُ	نَاطِرِي	نَظَرِي	إِلَيْهِ	
إِذَا	زَمَدَتْ	بَحْمَرَتَا	عُيُونِي	شَفَانِي	مِنْهُ	إِثْمِدُ	عَارِضِيهِ		

افتتن الشاعر بجمال ذلك الغلام الأخاذ، وراح يتغزل فيه بعد أن أدار ناظره متأملاً بهاءه، مصوراً لحاظه الجاذبة للعيون بعد إدمان النظر إليه، فأصاب منه مقتلاً بعد أن رشقه بسهام عينيه الأسرتين، وهذا ما أمرض جفونه من سحره وجماله فأصبحت محمرة، الأمر الذي دعاه إلى التماس الكحل لأجفانه الرمد من عارضيه، وفي ذلك كان شفاؤه.

ب. الأطلال والنؤي.

حاول شعراء الأندلس أن يجاروا القدماء من الشعراء الجاهليين في استحضار الصورة المستمدة من الصحراء، مع أنّهم لم يعرفوا حياة الصحراء قط، وقد أفادهم اطلاعهم على دواوين الشعر الجاهلي التي دخلت إلى الأندلس كثيراً في نقل المعاني والصُّور إلى موضوعات أخرى، وهذا يدلُّ على مقدرة كبيرة في نقل المعاني وتمثّل الصُّور وتغليفيها في قوالب فنية جديدة. وقد بدت الأطلال حاضرة في شعر العذار على نحو ما قاله ابن خفاجة في معدّر⁽⁷⁸⁾: [الكامل]

أَفْوَى	مَحَلٌّ	مِنْ	شَبَابِكَ	أَهْلُ	فَوَقَفْتُ	أَنْدُبُ	مِنْهُ	رَسْمًا	عَافِيَا
مَثَلُ	العِدَارُ	هُنَاكَ	نُوبًا	دَائِرًا	وَاسْوَدَّتْ	الْجَيْلَانُ	فِيهِ	أَثَافِيَا	

فعلى عادة الشعراء الجاهليين استحضّر ابن خفاجة صورة الأطلال التي أقفرت، وبرع في نقل المعنى والصورة إلى موضوع جديد؛ ليرسم من خلالها صورة لمعالم ذلك الوجه الذي ذوى جماله ودرس وامحى بفعل العذار، وهنا أجاد الشاعر في الربط والمقارنة عبر عنصر التخيل، قارنًا صورة العذار الذي وقف على وجهه، فكان أشبه ما يكون بنوي دائر، وحتى تكتمل اللوحة توقّف ثانيةً متأنياً متفرساً ملامح ذلك الوجه الذي تربّعت عليه ثلاثة خيلان سود، فأذكرته بالأثافي الذي تنصب عليها القدور.

ومن شعر أبي جعفر السكوني وقد تناول من يد معذّر "الأشعار الستة"، فأول ما وقعت عينه على قصيدة امرئ القيس التي أولها "قفا نبك من ذكرى حبيب وعرفان"، فقال يصفه مديلاً بأعجازها أبياتاً منها⁽⁷⁹⁾: [الطويل]

وَذِي صَلَفٍ خَطُّ الْعِذَارِ بِخَدَيْهِ	"كَخَطِّ زُبُورٍ فِي عَسِيْبٍ يَمَانٍ"
فَقُلْتُ لَهُ مُسْتَفْهِمًا كُنْهَ خَالِهِ	"لَمَنْ طَلَّلَ أَبْصَرْتُهُ فَشَجَانِي"
فَقَالَ وَلَمْ يَمْلِكْ عَزَاءً لِنَفْسِهِ	"تَمَنَّعَ مِنْ الدُّنْيَا فَإِنَّكَ قَانٍ"
فَمَا كَانَ إِلَّا بُرْهَةً وَرَأَيْتُهُ	"كَتَيْسٍ ظَبَاءٍ الْحَلَبِ الْعِدْوَانِ"

ومن بديع قول أبي جعفر أحمد بن إبراهيم المالقي⁽⁸⁰⁾: [الكامل]

رَشَقَ الْعِذَارُ لُجَيْنُهُ يَنْبَالِهِ	فَعَدَا يَرْقَ عَلَى الْمُحِبِّ الْوَالِه
خَطُّ الْعِذَارِ بِصَفْحَتَيْهِ لَامَهُ	خَطًّا تَوَعَّدَهُ بِمَخْرٍ جَمَالِهِ
فَحَسِبْتُ أَنَّ جَمَالَهُ شَمْسُ الضُّعَى	حُسْنًا وَذَاكَ الْخَطُّ خَطُّ زَوَالِهِ
فَدَنَا إِلَيَّ تَعَجُّبًا وَأَجَابِي	وَالرَّوْعَ يَبْدُو مِنْ خِلَالِ مَقَالِهِ
إِنَّ الْجَمَالَ اللَّامُ آخِرُهُ فَعُجْ	عَنْ رَسْمِهِ وَأَنْدَبَ عَلَى أَطْلَالِهِ

أقام الشاعر حواراً بينه وبين فتى معذّر وسّى العذار وجهه، وهذا ما دعاه لأن يرقّ لحاله، مشيراً إلى أن لام العذار نذير لزوال ذلك الهاء، غير أنه رّمقه وتعجّب من ذلك المقال، بعد أن بدت عليه علامات الخوف والرّوع، وبذكاء من الشاعر جاء الجواب الصّادم في البيت الأخير؛ ليكشف أن آخر لفظة الجمال حرف اللام، وهذا دليل على أن العذار جاء؛ ليكتمل جماله على

العكس تمامًا مما كان يعتقد في أنه سبب في تلاشي حسنه؛ ولذا بدا مرتاعًا خائفًا فطلب منه ألا يقف على معالم وجهه التي تغيرت فبدت كالأطلال، فحق له أن يندبها ويبكيها.
ت. الشوك.

نظر بعض الشعراء إلى نبت العذار على أنه شوك شجر القتاد لما فيه من شدة وخشونة، ولهذا أخذوا يتمثلونه في صورهم وتشبيهاتهم، وهؤلاء ابن الحاج اللورقي، إذ يقول في ذم العذار⁽⁸¹⁾: [المتقارب]

أَبَا جَعْفَرٍ مَاتَ فِيكَ الْجَمَالُ	فَأَظْهَرَ خَدُّكَ لُبْسَ الْجَدَادِ
وَقَدْ كَانَ يُنْبِتُ زَهْرَ الرِّيَاضِ	فَأَصْبَحَ يُنْبِتُ شَوْكَ الْقَتَادِ
أَبْنُ لِي، مَتَى كَانَ يَذُرُ السَّمَاءَ	ءِ يَذُرُّ بِالْكُونِ أَوْ بِالْقَسَادِ؟
وَهَلْ كُنْتُ فِي الْمَلِكِ مِنْ عَبِيدِ شَمْسِي	فَأَخْنَى عَلَيْكَ طَهْوَرَ السَّوَادِ؟

تكشف الأبيات التي بين أيدينا عن موقف رافض لطلوع العذار، وقد نظر إليه الشاعر نظرة شؤم بوصفه نذيرًا لموت الجمال، وقد استمدّ نظرته من اسوداد العذار؛ لذا أخذ ينعاه في قوالب جميلة تظهر براعة واقتدارًا في إبراز المعاني وصوغها في قوالب رقيقة، مغلفة بالحزن والإشفاق لما آلت إليه حاله، فقد اسودَّ وجهه بعد أن لبس ثوب الجداد وذوي حسنه. ويستمرّ الشاعر في توصيف حالة التبدّل والتّغير التي طرأت عليه مقارنةً بين تلك الخدود التي كانت تنبت وردًا أحمر، فصارت شوكة، فمن سيميم به بعد ذلك، وتأكيدًا لتشاؤمه بسواد الشعر نجده يتكى على التراث مستحضراً بني العباس الذين اتخذوا السّواد شعاراً، وهذا السّواد صار علامة دالة على حزن بني أمية عندما جار عليهم الزّمان وأهلكهم وأذهب دولتهم، وكذا الحال يقرن بالعذار وما فيه من سواد وشؤم، ونذير بزوال دولة الجمال.

وقريب من هذا المعنى قول ابن خفاجة في الغضّ من معدّر⁽⁸²⁾: [الوافر]

تَغْنَى نَوَّرَ وَجْهَتِهِ الْقَتَادُ	وَعَطَى نُورَ صَفْحَتِهِ السَّوَادُ
فَمَا يَهْمُو إِلَى مَرَأَةٍ طَرْفُ	وَلَا يَصْبُو لِذِكْرَاهُ فُؤَادُ
يُمُوتُ الْمَرْءُ ثُمَّ يَعُودُ حَيًّا	وَمُوتَ الْحُسَيْنِ لَيْسَ لَهُ مَعَادُ

في هذه المقطوعة يحاول الشاعر التقليل من شأن ذلك المعدّر بعد أن تشوَّك خداه بفعل العذار، واكتست وجنتاه بالسّواد، فلم يعد أحد يطيق النّظر إليه أو يتأمل محاسنه أو يتذكّره،

ولا ريب في أنَّ أدوات النَّفي التي وظَّفها الشاعر تبين عن موقفه ذلك، فبدأ متشائمًا بالشُّوك ولون السَّواد، ونجده يصرِّ في البيت الثالث على رأيه محاولاً إقناع القارئ عبر تقديم دليل قاطع وبرهان ساطع، المرء يموت ويبعث من جديد، غير أنَّ الحسن إذا مات فلن يعود أبداً.

ومن الصُّور الفائقة الرُّوعة قول ابن الخطيب⁽⁸³⁾: [الطويل]

وَلَمَّا	تَنَاهَى	وَزُدْ	خَذِكَ	نَظَرَةً	وَأَنْشَأْ	مِنْ	طَيِّ	الْقُلُوبِ	هَيَّاجَا
تَشَوَّفَ	سُرَّاقُ	الْعِيُونِ	لِفَطْفِهِ	فَكَانَ	لَهُ	شَوْكُ	الْعَذَارِ	سَيَّاجَا	

ما أجمل هذا التَّشبيه وأروع، وما أبهاه وأحلاه، فلا شيء أجمل من أن يكون العذار المستدير سيَّاجًا حامياً لروضة ذلك الوجه الصَّبَّيح، وجاء الشَّاعر بصورة مبتكرة مزج فيها بين الحُمْرة والسَّواد، وكأنَّ خدَّه المحمَّر بدا وردًا أحمر قانيًا، وتصور العذار شوًكًا يقف حارسًا؛ ليحمي ذلك الورد من أن يقتطف.

ث. الغُراب.

استدعى نفر من النَّاس صورة الغراب بما ترسَّخ في عقولهم عن شؤمه وما فيه من صفاتٍ سلبية، غير أنَّ هذا ليس صحيحًا فأجمل شيء فيه لونه في سواده وحلَّته. وقد وظَّف بكار بن داود المرواني دلالة لون السَّواد في الرَّدِّ على أولئك الذين رأوا في نبت العذار شؤماً كي يثنوه عن التَّعلُّق بغلامه، ورسم لنا لوحة حوارية ترتكز على التَّضاد في عناصرها ودوره في إظهار جماليَّاتها، فلمَّا تبدَّى العذار مُطلًا على وجه محبوبه تشاءموا من ذلك مُعلِّلين أنَّ الظُّلَّماء كسفت نوره وإشراق وجهه، فانبرى لهم الشَّاعر مفنِّدًا تلك المزاعم، عاكسًا الصُّورة تمامًا، مُصوِّراً عذار ذلك الغلام في استدارته بذنب العقرب، وقد حلَّ البدر في برج وجهه المنير المشرق؛ ليبدِّد ظُلَّمة العذار، وهذا ما زاده تمسُّكًا وتعلُّقًا بغلامه، ولن يثنيه العذار عن هجره أو نسيانه، وهذه الصُّورة تثير العجب لدى المتلقِّي لما فيها من غرابة، مع أنَّه اتَّكأ فيها على التُّراث القديم المتَّصل باعتقاد العرب ينهون عن الإقبال على أي شيء ما دام البدر في العقرب. انظر إليه يقول⁽⁸⁴⁾: [المتقارب]

أَطْلَ	عِذَاؤُ	عَلَى	خَدِهِ	فَطَلُّوْا	سُلُوِي	عَنْ	مَذْهَبِي
وَقَالُوا:	غُرَابُ	لَوْشِكِ	النَّوَى	فَقَدِ	اَكْتَسَى	البَدْرُ	بِالْغَمِّهِ
وَنَادَيْتُ	قَلْبِي:	أَيْنَ	المَسِيرُ	وَبَدْرُ	الدُّجَى	حَلَّ	فِي العَقْرِبِ؟

فَقَالَ:	وَلَوْ	رُمْتُ	عَنْ	حُبِّهِ	رَجِيلاً	عَصِيْتُ	وَلَمْ	أَذْهَبْ
----------	--------	--------	------	---------	----------	----------	--------	----------

ويستدعي أحمد بن شعيب الكرياني (ت749هـ) غراب النَّابغة الذُّبيانيَّ المشهور في تضمينه لعجز البيت الثَّاني، فما من أحد ينسى ذلك الغراب إذ أصبح صفة ملازمة. يقول⁽⁸⁵⁾: [الكامل]

هَذَا	عِذَاكَ	وَهُوَ	مَوْضِعُ	سَلَوَتِي	فَاكُفُّ	فَقَدْ	سَبَقَ	الْوَعِيدَ	الْوَاعِدُ
وَأَطْنُ	سَلَوَتَنَا	غَدَا	أَوْ	بَغْدَهْ	(فَيْدَاكَ	خَابَرَنَا	الْغُرَابُ	الْأُسُودُ)	

يظهر الشُّوم جلياً في هذه النُتفة، فبدأ الشاعر متشائماً من سواد العذار؛ ويطلب من نفسه أن يكفَّ عن هواه، ومع ذلك فإنَّه لا ينعوي بل يصبر ويسلو، وقد أجاد في الرِّبط بين العزاء عبر استحضار صورة غراب النَّابغة بوصفه نذير شؤم، غير أنَّه تشكَّك في الوفاء بالوعد، معتمداً في ذلك على الظَّن.

وتبقى صورة الغراب ماثلة في ذهن أبي الحسن البرقي الذي كان كلِّفاً بغلام يُدعى "ابن المكر"، فلمَّا تبدَّى عذاره سلاه وهجره قائلاً⁽⁸⁶⁾: [الكامل]

الآن	لَمَّا	رَوَّضْتُ	وجنائه	شوكًا	وأضحى	سلوةً	العُشَّاقِ			
ما	كنتَ	إِلَّا	البدْرَ	ليلةً	تَمِّهِ	حَتَّى	قَضَيْتَ	لَكَ	ليلةً	بِمَحَاقِ
لاح	العذارُ	فقلتُ:	وجهٌ	نَازِحٌ	إِنَّ	ابْنَ	دَأْيَةً	مُؤَذَّنٌ	بِفِرَاقِ	

بدأ الشاعر متشائماً من شوك العذار الذي غيَّب جماله وغطَّى وجهه، فتمثَّل صورة وجهه المقمر وقد اكتمل في الجمال، غير أنَّ ذلك الاكتمال قد انتهى بعد تمامه، كما هو الحال مع القمر الذي يخبو نوره ويتناقص تدريجياً بعد اكتماله، وكذا كان وجه ذلك الغلام. ولم يكتف بهذا، بل استحضر في البيت الثاني صورة الغراب، فكثَّى عنه "بابن دأية"، فكان وقوعه على صفحة وجهه منذراً بهجره له.

ج. العقرب والأفعى.

ولعلَّ من الغريب حقاً أن التَّغزل بالغلمان لم يقتصر على الشُّعراء فحسب، بل امتد ليشمل النساء أيضاً، ومن بديع الصُّور الدَّالة على ذلك تلك الصُّورة التي ابتدعها ابن زيدون على لسان جارية أحبَّت فتى قرشياً، وراحت تتغزل فيه، فبدت مفتونة بجماله، وراحت ترسم لنا لوحة بديعة لعذاره الأسود الذي راق لها منظره بعد أن تربَّع على خدِّه المحمَّر موشياً إيَّاه بالجمال، وقد استعانت باللَّونين الأسود والأحمر في تشكيل معالم تلك الصُّورة؛ لتربط بين حُمرة الرُّوم وسواد

الحبش، وكأنَّ هذا الانسجام أوحى لها بضرورة الخلاص مع الصراع العدائي بين الفريقين. وقد أحسنت في توصيف شكل العذار على صفحة الخدِّ المزِين بالجمال، مشبهة إياه في استدارته وميله بالعقرب الذي يلتوي وينعطف على نفسه خوفاً من الأذى. يقول⁽⁸⁷⁾: [البسيط]

أَنْىَ بِصَرْفِ الْهَوَى، عَنْ مُقْلَةٍ كَجِلَتْ	بِالسَّخْرِ مِنْكَ، وَخَدَّ بِالْجَمَالِ وَشِي؟
لَمَّا بَدَا الصُّدُغُ مُسَوِّدًا بِأَخْمَرِهِ	أَرَى التَّسَالُمَ بَيْنَ الرُّؤْمِ وَالْحَبَشِ
أَوْفَى إِلَى الْخَدِّ، ثُمَّ انْصَاعَ مُنْعَطِفًا	كَالْعُقْرَتَانِ انْتَفَى مِنْ خَوْفٍ مُحَرَّشِ

وللأعلى التطيلي صورة مبتكرة في تشبيه العذار، فقال محدراً منه⁽⁸⁸⁾: [المتقارب]

أَتَاكَ الْعِذَارُ عَلَى غَرَّةٍ	وَقَدْ كُنْتُ عَلَى غَفْلَةٍ فَأَنْتَبِهْ
وَقَدْ كُنْتُ تَأْتِي زَكَاةَ الْجَمَالِ	فَصَارَ شَجَاعًا تَطَوَّقَتْ بِهِ

تكشف هذه الصورة عن قدرة فائقة على التخيل وإنتاج الصور الغريبة في التحذير من العذار الذي جاء على غفلة، على نحو ما تفعل الأفعى، ويدعو ذلك المعذّر إلى اليقظة؛ لأنَّ جماله حتماً زائل، وقد صوّر عذاره المستدير حول وجهه كنعبانٍ استدار حوله كالطّوق.

ورأى بعضهم أنَّ العذار يقف حارساً للثَّغر والخدين من اللُّثم، ومن الأمثلة على ذلك تلك النتفة التي استدعى فيها أبو الصلت أمية بن عبد العزيز بن أبي الصلت ألفاظاً من الثَّراث القديم في توصيف الجمال وبخاصة الثَّغر، إضافة إلى إبراز صورة العذار، فقال قولاً بديعاً ما جاء أحدُّ مثله⁽⁸⁹⁾: [الكامل]

دَبَّ الْعِذَارُ بِخَدِّهِ ثُمَّ انْتَفَى	عَنْ لُثْمٍ مَبْسَمِهِ الرُّؤْدِ الْأَشْتَبِ
لَا غَرَوْا إِنْ خُبِّي الرَّدَى فِي لُثْمِهِ	فَالرُّنْقُ سُمٌّ قَاتِلٌ لِلْعُقْرِبِ

من الآفات للنظر إبداع الشاعر في قلب المعاني المتداولة وعكسها، وإن استمدَّ بعض عناصر الصورة ممَّن سبقه من الشعراء، غير أنَّه خالفهم في تشبيه الرِّيق بالشَّهد أو الخمر، فجعل منه سُمًّا قاتلاً، وما من شكِّ في أنَّ الصورة التي استدعاها قد فرضت عليه ذلك، وهذا ما أضفى على صورته مسحة من الرُّوعة والجمال، فصوّر العذار في استدارته والتفافه عقرباً، غير أنَّه لم يستطع مواصلة المسير فوقف عند ذلك الثَّغر الجميل الذي أغراه وضوحه وبروق أسنانه

ورقّمها، فخاف على نفسه الموت من تقبيله، فذلك الرّضاب سيقتله؛ لذا انثنى عن لثمه، وهذه الصّورة تكشف عن خيال خصب وعميق قدرة على توليد المعاني والصّور البديعة. وجاء إبراهيم بن سهل الإشبيلي بصورة جعل فيها العذار يقف حارساً؛ ليحيي ورد خدي ذلك المعذّر من القطف أو أن يُنال باللّثم، وكأنّه أفعى تحيط به وتحمي، وقد جرّد من جفنيه سيفاً يحمله. يقول⁽⁹⁰⁾: [الطويل]

وَلَمَّا رَأَى وَرَدًا بِخَدَّيْهِ يُجَنِّئِي	وَحَافَ افْتِطَافَ الْوَرْدِ دُونَ اخْتِيارِهِ
فَسَلَّ عَلَيْهِ مُرْهَقًا مِنْ جُفُونِهِ	وَحَلَّ عَلَيْهِ أَرْقَمًا مِنْ عِذارِهِ

ويصف الشّيخ أثير الدين ابن حيان الغرناطي العذار السّائل، وقد أجاد توظيف الاقتباس والتّلاعب بالألفاظ، وأخرج المعنى في قالب جديد، يقول⁽⁹¹⁾: [الخفيف]

سَالٌ فِي الْخَدِّ لِلْخَبِيبِ عِذارٌ	وَهُوَ لَا شَكَّ سَائِلٌ مَرْخُومٌ
وَسَأَلْتُ الْيَتَامَةَ فَتَجَنَّى	فَأَنَا الْيَوْمَ سَائِلٌ مَخْرُومٌ

أبدع الشّاعر في تخيل تحدّر العذار على صفحة الخدّ بالسّيل المتحدّر، فكشف شمسّه وجار عليه وأماته، وعلى الرّغم من ذلك ما زال مفتوناً به، وطلب منه قُبلة فتمنّع، وكأنّ ذلك العذار أصبح حامياً للخدّ، ولا يسمح لأحد بالاقتراب منه لتقبيله، وهذا ما عمّق الحزن في قلب الشّاعر، فاستحضر الآية القرآنية التي تسوّغ له حقه ﴿والذين في أموالهم حقّ معلوم للسّائل والمحروم﴾ [الذاريات: 19]؛ ليعبّر من خلالها عن حقّه الذي حرّم منه، وقد ساهم التلاعب في الألفاظ عبر المجانسة "بين مرحوم ومرحوم" في زيادة بهاء الصّورة ورونقها. ح. حمالة السيف.

نظر أبو جعفر الغرناطي إلى العذار بوصفه حارساً يحيي جمال الوجه وحسنه، ويبدو أنّه كان متعجباً من صفات معذّر أبصره، وراح يرسم لنا صورة يبرز فيها جمال محيّاه ومظهرها بهاءه ومحاسنه التي أعجب بها، ولفت انتباهه توريد الخدّ، غير أنّ لحظه الفتاك قد سلّ سيفاً؛ ليحيي وجنتيه، في حين امتدّ العذار سائلاً على هيئة حمالة ذلك السّيف الذي جرّده من لحاظه، وقد أبدع الشّاعر في المجانسة بين (الحمائل، والخمائل)، وكأنّ ذلك العذار إنّما جاء؛ ليغطّي محاسن وجهه فلا تُرى، وقد عبّر عن كثافته مشبّهاً إياه بالخميلة، فقال⁽⁹²⁾: [البسيط]

خَدُّ تَرَى الْوَرْدَ بَعْضًا مِنْ مَخَاسِنِهِ	تَبَارَكَ اللَّهُ مَا أَبْهَى شَمَائِلُهُ!
لِصَّارِمِ اللَّخْظِ قَدْ أَرْخَى خَمَائِلَ مِنْ	عِذَارِهِ فَحَتَّى عَنَّا خَمَائِلُهُ

وتردّد المعنى نفسه لابن عبد ربّه في نعت العذار مصوّراً إيّاه بحمالة السيف، وقد جاء بهذا التشبيه لينسجم مع السيف المُجرّد من لحاظ ذلك الفتى، وقد تولّى الجمال وشي خده وتطريزه بالشعر، فاستحضر هذه الصّورة⁽⁹³⁾: [الكامل]

يَا ذَا الَّذِي خَطَّ الْجَمَالَ بِخَدِّهِ	خَطَّيْنِ هَاجَا لَوَعَةً وَبَلَايَا
مَا صَحَّ عَيْنِي أَنْ لَخْظَكَ صَارِمٌ	حَتَّى لَبِسْتُ مِنْ الْعِذَارِ خَمَائِلًا

والنتفة الثّانية لا تختلف كثيراً عن سابقتها، إذ وُصّي الجمال وجه الغلام ببقل العذار، وامتد إلى خده المحمّر، وكأنّه استمدّ لونه من دماء محبّيه، بعد أن جرّد سيفه لحاظه للفتك بهم، وصوّر العذار المستدير على أنّه حمالة ذلك السيف الموشّاة بالبنفسج. يقول⁽⁹⁴⁾: [الكامل]

وَمُعَدَّرٍ نَقَشَ الْجَمَالَ بِمِسْكِهِ	خَدًّا لَهُ يَدِمُ الْفُؤُوبَ مُضَرَّجَا
لَمَّا تَيَقَّنَ أَنَّ سَيْفَ جُفُونِهِ	مِنْ نَرْجِسٍ جَعَلَ النِّجَادَ بَنَفْسَجَا

ويُعبّر أبو بكر محمد بن أحمد الصابوني (ت64هـ) عن عجزه في وصف خدّ معذر عدّبه، فأعياه وصفه، وهذا ما دعاه إلى استدعاء شخصية (باقل) المشهورة، والتي يضرب بها المثل في العي والعجز. أمّا (باقل) الأولى فجيء بها للتّصريح والمجانسة، وأراد بها العذار المسكيّ الثّابت، واستمر على هذا النّحو في وصف العذار المترّع صفحة الخدّ، مشبّها إيّاه بحمالة السيف، وهذا ما جعله بالغ التّأثير في نفسه كما للسّيوف من أثر في الجرح والقتل بعد أن سلّها من مقلتيه، فقال وقد بدت عليه أمارات الدهشة والعجب والاستغراب⁽⁹⁵⁾: [الطويل]

وَعَدَّبَنِي خَدُّ بِهِ الْمِسْكُ بَاقِلٌ	كَأَنِّي فِي وَصْفِيهِ لِلْعَجْرِ بَاقِلٌ
أَمَا وَعِذَارٍ فَوْقَ خَدِّكَ إِنَّهُ	لَأَنْكَأَ فِعْلِي مُقْلَتِيكَ لِقَاعِلٌ
وَمَا خَلَّلْتُ نَفْسِي إِلَيَّ بِأَنَّهُ	سَتَفْعَلُ أَفْعَالُ السُّيُوفِ الْخَمَائِلُ!

النتائج:

- من خلال التدقيق في مادة البحث توصل الباحث إلى النتائج الآتية:
1. جرى الشعراء الأندلسيون أضربهم المشاركة في النظم لهذا اللون من الشعر، مع أنَّ المشاركة أكثر نظمًا فيه من الأندلسيين، والدليل على ذلك كثرة الكتب المشرقية المؤلفة في وصف العذار.
 2. قلَّد الأندلسيون المشاركة في كثير من تشبيهات العذار المتداولة بين الشعراء عامة.
 3. ردَّد كثير من الشعراء عبارات بعينها، مثل: "دبَّ العذار على وجهه..."، و "أتاني وقد خط العذار..."، وهذا ما نجده في أشعار المشاركة.
 4. جاء الأندلسيون بصور فنية مخترة، وكذلك كانت بعض معانهم التي جاءوا بها في إطار البحث عن المعاني الجديدة المبتكرة.
 5. معظم الصور المتداولة في نعت العذار مستوحاة من الطبيعة الأندلسية، وعلى هذا النحو جاءت الصور والتشبيهات المخترة.
 6. الأشعار التي قيلت في وصف العذار كانت من باب تمرين القريحة والارتجال وإثبات البراعة في النظم، من منطلق أنَّ الذي يستطيع التغزل بالمرأة قادر على التغزل بالرجل.
 7. ثمة ملحوظ يميز أشعار الأندلسيين في هذا الاتجاه، وهو أنَّها بعيدة كلَّ البعد عن الفحش في القول الذين نجده عند عدد كبير من الشعراء المشاركة.

التوصيات:

1. موضوع البحث يفتح الطريق أمام الباحثين لعمل دراسات موازنة بين الأندلسيين والمشاركة في هذا الاتجاه.
2. رصد أهم ملامح التأثير والتأثير بين المشاركة والمغاربة في هذا اللون من الغزل.
3. رغم تأثر شعراء الأندلس بالمشاركة في هذا اللون إلا أنَّهم ابتدعوا صورًا امتازت بالجدة والابتكار، وهذا ما يدعو إلى التوقف عنده، وإجراء دراسات موازنة حوله.
4. كظاهرة اجتماعية امتاز هذا اللون عند الأندلسيين بالبعد عن الفحش خلاف ما نجده لدى المشاركة، وهذا أيضًا مجال خصص للبحث والتناول.

الهوامش:

- القرآن الكريم.
- (1) سليم، محمود رزق، عصر سلاطين المماليك، مطابع دار الكتاب العربي، القاهرة، نشر مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز، 1962م، ج 8، ص 337. وسيشار له لاحقًا: سليم، عصر سلاطين المماليك.
- (2) الصفدي، صلاح الدين، الكشف والتنبيه على الوصف والتشبيه، تحقيق: هلال ناجي وزميله، ط 1، بريطانيا- ليدز، (1420هـ- 1999)، ص 68-69.
- (3) المنهجي، بدر الدين، بسط الأعذار عن حبِّ العذار، تحقيق: محمد بنات وزميله، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2017م، ص 108.
- (4) سليم، عصر سلاطين المماليك، ج 8، ص 348.

- (5) الشنتري، ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1417هـ/1997م، ج1، ص120. وسيشار له لاحقاً: ابن بسام، الذخيرة.
- (6) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب (مادة عذر).
- (7) ابن بسام، الذخيرة، ج2، ص279.
- (8) المصدر نفسه، ج 2، ص296.
- (9) المصدر نفسه، ج 2، ص295.
- (10) المصدر نفسه، ج 1، ص682.
- (11) المقرئ، شهاب الدين أحمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1388هـ/1968م، ج 2، ص274. وسيشار له لاحقاً: المقرئ، نفح الطيب.
- (12) ابن خميس، محمد، أعلام مالقة، تقديم وتحقيق وتعليق: عبد الله المرابط، ط1، دار الغرب الإسلامي، دار الأمان، بيروت، الرباط، 1420هـ/1999م، ص144.
- (13) القيسي، عبد الكريم، الديوان، تحقيق: د. جمعة شيخة وزميله، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات "بيت الحكمة"، قرطاج، 1988م، ص445.
- (14) الأصفهاني، عماد الدين محمد، خريدة القصر وجريدة العصر "قسم شعراء المغرب والأندلس"، تحقيق: آذرتاش آذرنوش، الدار التونسية للنشر، تونس، 1971م، ج 2، ص316.
- (15) ابن الخطيب، لسان الدين محمد، السحر والشعر، تحقيق: محمد شبانة وآخر، دار الفضيلة، القاهرة، 1415هـ/1995م، ص104، 138.
- (16) ابن خاتمة، أحمد بن علي، الديوان، حققه وشرحه وقدم له: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر، بيروت، 1994م، ص 139 رقم (101).
- (17) ابن بسام، الذخيرة، ج 1، ص682.
- (18) العامودي، محمود، شعراين وهيون، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 6، العدد 2 يونية 1998، ص67.
- (19) الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص56.
- (20) السعيد، محمد مجيد، ديوان ابن اللبانة الداني "مجموع شعره- جمع وتحقيق"، ط2، دار الراية للنشر والتوزيع، عتّان-الأردن، 2008م، ص147.
- (21) ابن خفاجة، الديوان، تحقيق: سيد غازي، ط2، منشأة المعارف، القاهرة، 1979م، ص 189. وسيشار له لاحقاً: ابن خفاجة، الديوان.
- (22) ابن خفاجة، الديوان، ص142.
- (23) المصدر نفسه، ص190.
- (24) ابن الأحمر، أبو الوليد إسماعيل، نثر الجمان في شعر من نظمنا وإياه الزمان، حققه وقدم له: د. محمد رضوان الداية، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1407هـ/1987م، ص169.
- (25) ابن الخطيب، لسان الدين، الإحاطة في أخبار غرناطة، حقق نصه ووضع مقدمته وحواشيه: محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2001، ج 3، ص372.
- (26) ابن الأبار، أبو عبد الله محمد، تحفة القادم، أعاد بناءه وعلق عليه: د. إحسان عباس، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1406هـ/1986م، ص203.
- (27) المقرئ، نفح الطيب، ج 2، ص303.

- (28) النواجي، شمس الدين محمد بن حسن (ت859هـ)، **خلع العذار في وصف العذار**، تحقيق: أ.د. حسن محمد عبد الهادي وآخر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016م، ص 67. عجز البيت الثاني من صدر بيت لأبي تمام، وعجزه: "نقضي ذمام الأربع الأدراس" ديوانه 242/2.
- (29) النواجي، **خلع العذار**، ص159.
- (30) ابن بسام، **الذخيرة**، ج 4، ص378.
- (31) الأصفهاني، **خريدة القصر**، ج 1، ص68.
- (32) المصدر نفسه، ج 1، ص69.
- (33) النواجي، **خلع العذار**، ص 188.
- (34) ابن نباتة، جمال الدين (ت768هـ)، **الديوان**، تحقيق: د. عوض الغباري، الهيئة المصرية العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 2007، مصور عن الطبعة الأولى (1323هـ-1905م)، ص89-90.
- (35) التجيبي، صفوان بن إدريس، **زاد المسافر وغرة محيا الأدب السافر**، تحقيق: أ. د محمد بن شريفة، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1433هـ/2012م، ص64. وسيشار له لاحقاً: التجيبي، **زاد المسافر**.
- (36) التجيبي، **زاد المسافر (الذيل)**، ص195.
- (37) ابن سعيد، علي بن موسى، **رايات المبرزين وغايات المميزين**، حققه وعلق عليه: محمود رضوان الداية، ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، 1987م، ص76.
- (38) النواجي، **خلع العذار**، ص124.
- (39) ابن سعيد، علي بن موسى، **المغرب في حلى المغرب**، حققه وعلق عليه: د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، (د.ت)، ج1، ص309.
- (40) ابن الخطيب، لسان الدين، **الديوان**، صنعه وحققه وقدم له: محمد مفتاح، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1409هـ/1989م، الجزء 1، ص 324 رقم (210).
- (41) النواجي، **خلع العذار**، ص 156.
- (42) المقرئ، **نفع الطيب**، ج 3، ص292.
- (43) ابن الخطيب، **الإحاطة**، ج 1، ص 283-284.
- (44) النواجي، شمس الدين، **خلع العذار في وصف العذار**، تحقيق وتقديم: أ.د. حسن عبد الهادي وآخر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2016م، ص133.
- (45) ابن بسام، **الذخيرة**، ج 1، ص121.
- (46) النواجي، **خلع العذار**، ص132.
- (47) ابن بسام، **الذخيرة**، ج 2، ص 293-294.
- (48) النواجي، **خلع العذار**، ص 94.
- (49) الرعيي، أحمد بن يوسف، **طراز الحلة وشفاء الغلة (شرح الخلّة السّيرا في مدح خير الوري) لابن جابر الأندلسي**، حققته وقدمت له: د. رجاء السيد الجوهري، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1990م، ص 355، المقرئ، **نفع الطيب**، ج 2، ص676.
- (50) النواجي، **خلع العذار**، ص91، عياد، جمال، **شعر ابن سعيد الأندلسي- دراسة وجمع وتوثيق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، كلية الدراسات العليا- قسم اللغة العربية، 2011م، ص 158.
- (51) المقرئ، **نفع الطيب**، ج 3، ص507.
- (52) ابن بسام، **الذخيرة**، ج 1، ص121.
- (53) ابن الخطيب، **الديوان**، ج 2، ص566 رقم (491).
- (54) المقرئ، **نفع الطيب**، ج 7، ص356، الرعيي، **طراز الحلة**، ص 163.
- (55) ابن بسام، **الذخيرة**، ج 2، ص296.

- (56) الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص 258.
- (57) ابن الخطيب، الإحاطة، ج 1، ص 283.
- (58) ابن الأبار، تحفة القادم، ص 121.
- (59) الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص 77.
- (60) ابن نباتة، الديوان، ص 398.
- (61) ابن بسم، الذخيرة، ج 2، ص 131، المقرئ، نفح الطيب، ج 3، ص 429.
- (62) ابن بسم، الذخيرة، ج 1، ص 586.
- (63) الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص 80.
- (64) ابن الأبار، تحفة القادم، ص 233.
- (65) الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص 56.
- (66) ابن الخطيب، الإحاطة، ج 1، ص 275.
- (67) النواجي، خلع العذار، ص 186.
- (68) السعيد، محمد مجيد، ديوان ابن اللبابة الذاتي "مجموع شعره"، ص 53 رقم (26).
- (69) المقرئ، نفح الطيب، ج 7، ص 375.
- (70) النواجي، خلع العذار، ص 138.
- (71) حمد، عبد الله خضر، مناهج النقد الأدبي، دار القلم، بيروت، 2017م، ص 186.
- (72) القط، عبد القادر، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، 1978م، ص 391.
- (73) البطل، علي، الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري: دراسة في أصولها وتطورها، دار الأندلس، بيروت، 1981م، ص 30.
- (74) الرباعي، عبد القادر، الصورة الفنية في النقد الشعري: دراسة في النظرية والتطبيق، دار العلوم، الرياض، 1984م، ص 85.
- (75) منصور، حمدي، شعريحي بن هذيل الأندلسي، دار الفكر، 2010م، ص 99 رقم (36)، الكتاني، التشبيهات من أشعار أهل الأندلس، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1966م، ص 130.
- (76) ابن الخطيب، الديوان، ج 2، ص 604 رقم (529).
- (77) النواجي، خلع العذار، ص 183-184، المنهجي، بسط الأعذار، ص 202.
- (78) ابن خفاجة، الديوان، ص 61.
- (79) ابن الأبار، تحفة القادم، ص 167.
- (80) ابن الخطيب، السحر والشعر، ص 104، ابن الخطيب، الإحاطة 320/1.
- (81) ابن خاقان، الفتح بن عبد الله، قلاند العقيان ومحاسن الأعيان، حققه وعلق عليه: د. حسين خريوش، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، 2010م، ص 410، الأصفهاني، وخريدة القصر (قسم شعراء المغرب والأندلس)، ج 2، ص 140.
- (82) ابن خفاجة، الديوان، ص 373.
- (83) ابن الخطيب، الديوان، ج 1، ص 215.
- (84) المقرئ، نفح الطيب، ج 3، ص 337.
- (85) ابن الخطيب، الإحاطة، ج 1، ص 275.
- (86) ابن بسم، الذخيرة، ج 1، ص 121، ابن سعيد، رايات المبرزين، ص 203.
- (87) ابن زيدون، أحمد بن عبد الله، ديوان ابن زيدون ورسائله، شرح وتحقيق: علي عبد العظيم، دار نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة-القاهرة، 1980م، ص 171.
- (88) ابن الأبار، تحفة القادم، ص 40.

- (89) المقري، نفح الطيب، ج 2، ص109، الأصفهاني، خريدة القصر (قسم شعراء المغرب)، ج 1، ص199، المنهجي، بسط الأعدار، ص 60.
- (90) المنهجي، بسط الأعدار، ص 179، النواجي، خلع العذار، ص 149.
- (91) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، الديوان، تحقيق: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، ط1، مطبعة العاني، بغداد، 1969م، ص 477.
- (92) الرعي، طراز الحلة وشفاء الغلة، ص 140.
- (93) ابن عبد ربه، أحمد، الديوان، جمعه وحققه وشرحه: د. محمد رضوان الداية، ط2، دار الفكر، دمشق، 1987م، ص 159 رقم (214). وسيسار له لاحقاً: ابن عبد ربه، الديوان.
- (94) ابن عبد ربه، الديوان، ص 47 رقم (45).
- (95) ابن الأبار، تحفة القادم، ص 233.

أثر القرآن الكريم في شعر سبط ابن التعاويذي د. ميسر سليم الشورة*

تاريخ وصول البحث: 2022/11/14م تاريخ قبول البحث: 2023/2/20م

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على ظاهرة التأثر بالقرآن الكريم، أو ما يسمى في العصر الحديث (التناص)، حيث وجدت هذه الظاهرة عند كثير من الشعراء بغزارة، فقد تجلّت قداسة القرآن الكريم في كل أرجاء الكون وجوانب الحياة فنهل منه الشعراء ما يعظم نصوصهم ووظفوه في أشعارهم، لكن هذا التوظيف يتباين من شاعر إلى آخر في طريقة التأثر بنص القرآن الكريم؛ لذا وقفت على شعر سبط ابن التعاويذي الذي عاش في فترة زمنية وبيئية تتطلب العودة إلى تعاليم الدين الحنيف بأشكال متعددة، مما جعل الشاعر يحاكي نص القرآن الكريم وينسج منه نصه الشعري ممزوجاً بتجربته الشعرية التي تنسجم مع دلالات وتراكيب ومواظ دينية، يستدعيها الموقف فتخرج مشحونة بالانفعال، وذلك ينم عن ثقافة دينية غزيرة يتمتع بها الشاعر فأصداء البيئة والتربية كانت واضحة المعالم في أشعاره؛ مما جعلني أقف متأمله أشعاره التي تخالطها تعاليم ومفردات ومعاني القرآن الكريم بطرق وصور متعددة منها:

1. التأثر المباشر.
2. التأثر غير المباشر.
3. الإشارة والتلميح.

الكلمات المفتاحية: (النص الشعري، القرآن الكريم، المحاكاة، التأثر، مشحونة)

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Influence of the Holy Qur'an on the Poetry of Sebt Ibn Al-Tawidi

Abstract

This research aims to contemplate the phenomenon of being influenced by the Holy Qur'an, or what is called in the modern era (intertextuality), where this phenomenon was found in abundance among many poets. The holiness of the Holy Qur'an was manifested in all parts of the universe and aspects of life, so poets extracted from it what they glorify their texts and employed it in their poems. However, this employment varies from one poet to another in such a way that the text of the Holy Qur'an is affected. Therefore, I stood on the poetry of the grandson of Ibn Al-Ta'awidi, who lived in a period of time and an environment that required a return to the teachings of the true religion in various forms, which motivated the poet to imitate the text of the Holy Qur'an and weave from it his poetic text mixed with his poetic experience, which is consistent with religious connotations, structures, and sermons that the situation necessitates, and thus it emerges charged with emotion, which reflects the abundant religious culture that the poet enjoys. Thus, the echoes of the environment and education were clear features in his poems, which made me pause and contemplate his poems, which are mixed with the teachings, vocabulary, and meanings of the Holy Qur'an in various ways and forms, including:

1. Direct influence.
2. Indirect influence.
3. Pointing and hinting.

Keywords: Charged, Holy Quran, Influence, Poetic text, Simulation.

مدخل:

يمثل القرآن الكريم عنصراً أساسياً من عناصر الحياة والثقافة والفكر عند الأمة، لأن ذلك قد تأصل في النفوس والعقول بأنه المصدر الأول للتشريع في الحياة بكافة جوانبها، هذا فضلاً عن القناعة الراسخة في عقول الأمة بأنه النموذج الأعلى في الفصاحة والبيان، وهذا لم يختلف عليه اثنان، ومن ثمَّ وجدنا الشعراء في العصور الأدبية جميعها يبحثون وبعناية فائقة عما ينقح ويُعلي من مراتب أشعارهم، فلم يجدوا مصدراً أغنى من القرآن الكريم. ويظهر ذلك جلياً في أقوال النقاد التي يظهر فيها الحث المباشر للشعراء أن يستقوا من مادته الغنية ببيانها وبلاغتها ومعانيها وألفاظها، فهذا هو الجاحظ يقول أنَّ العرب "كانوا يستحسنون أن يكون في الخطب يوم الحفل، وفي الكلام يوم الجمع أيُّ من القرآن الكريم، فإنَّ ذلك ممَّا يورث الكلام البهاء والوقار والرقَّة، وسلس الموقع"⁽¹⁾. وقد عدَّ النقاد الإفادة من القرآن الكريم بتنوع أشكالها، إثراءً للنص الأدبي، مما يزيد من فاعلية تأثيره في المتلقي، بما يكتسبه من جمال وبهاء ورتابة تتجلى في أسلوبه وغايته وهذا مما أشار إليه الثعالبي، حيث قال: "قصارى المتحلِّين بالبلاغة، والحاطبين في حبل البراعة أن يقتبسوا من ألفاظه ومعانيه في أنواع مقاصدهم، أو يستشهدوا ويتمثلوا به في فنون مواردهم ومصادرهم، فيكتسي كلامهم بذلك معرضاً ما لحسنه غاية، ومأخذاً ما لرونقه نهاية، ويكسب حلاوة وطلاوة"⁽²⁾.

ولا ريب في أنَّ ذلك التأثير يفتح أفقاً جديدة في ذهن المتلقي حيث يقف متأملاً أمام أصالة النصوص وقداستها، وكيف لها أن تؤخذ بمعزل عن مناسبتها ووجها الإيمان. هذا فضلاً عن طبيعة العصر وتجلياته التي تبعث في النفس التعصّب الديني، وترسخ الصبغة الإسلامية في كل مظاهر الحياة؛ لما وقع في عصر الحروب الصليبية حيث حُرب الإسلام والمسلمين في عقر دارهم، إذ أدركت الأمة آنذاك "أنَّ الحروب التي قام بها الفرنجة في بلاد الشام (ومصر) تمثل تهديداً للإسلام في عقر داره، ولذلك رأى أنَّ التعصّب الديني الذي يحمله الغزاة والعداء المستحكم للإسلام في نفوسهم لا بدَّ له من إنعاش للإسلام في نفوس أهله، وتقوية الشعور بما يتهددهم من أخطار"⁽³⁾. تنبه العلماء والأدباء إلى الطابع الذي يجب أن يصطبغ به أدب العصر، فتعاظم الحسّ الديني في أدب العصر، وتمثل بجوانب متعددة منها المدائح النبوية والشعر الصوفي وأدب الجهاد، فتغلغت الروح الدينية في أغراض الشعر الأخرى، بقصد أو بغير قصد، وقد تمثل ذلك في مظاهر متعددة منها التأثير بالقرآن الكريم واستحضار تعاليمه وآياته في أدب العصر، حتى عدَّ عنصراً أساسياً من عناصر التعبير لدى كثير من شعراء العصر، وهذا ما

نحن بصدد دراسته حيث وقفت على دراسة شعر الشاعر سبط ابن التعاويذي وتأثره بالقرآن الكريم، وعلى الرغم من وجود دراسة بعنوان التناسق في شعر سبط ابن التعاويذي للطالبة ندى سالم عيدان الطائي، لكنني توصلت بعد القراءة المتأنية لها بأنها دراسة اتخذت جانباً بسيطاً من التأثير بالقرآن وركزت على التناسق التاريخي والأدبي أكثر من التأثير بالقرآن الكريم، لذا ارتأيت أن أقف على دراسة شعر سبط ابن التعاويذي حينما لفت انتباهي التأثير الكبير والمتعدد الطرق في الإفادة من القرآن الكريم.

مظاهر التأثير بالقرآن الكريم تتعدد أشكال الإفادة من القرآن الكريم وتنوع، وقد يستحضر الشاعر آية من آيات القرآن الكريم تتناسب مع الفكرة التي يريد إيصالها إلى المتلقي. فتكون الإفادة مباشرة حيث يتناسب مضمون الآية مع فكرة الشاعر، وكأنه بذلك قدم للمتلقي دليلاً قطعياً لفكرته بردفها بتعاليم القرآن الكريم لما له من قداسة في ذهن المتلقي، والإنسان حينما يُحارب بتعاليم دينه، تنتشي المشاعر الدينية عنده تلقائياً، بفطرته يعود إلى دينه ويحاول أن يبرز الجانب المشرق من حياته، لذلك وجد الشعراء العودة إلى تعاليم الدين من خلال القرآن الكريم بأنها الطريقة المثلى لإشهارهم وسماع أصواتهم وترددها في المحافل والمناسبات، كما كان للمتلقي دورٌ كبيرٌ في انتشار الصبغة الإسلامية لأنه يتوق إلى ذلك تماشياً مع تحديات العصر الذي يعيشه، فتعالت الأصوات وترددت النبرات واقتبست الآيات وصبغت الأذواق بطابع يرضي المشاعر المكبوتة، حيث كان الأدب بمثابة متنفس للأمة تعبر به عن أفراحها وأتراحها، وأهازيجها، ترنو إليه كلما حاد صوبها منادٍ. فكان القرآن الكريم منهلاً عذباً يتناسب مع كل جوانب الحياة ومناسباتها ببلاغته وفصاحته وبيانه وتعاليمه؛ لذا وقف الشعراء ينهلون من عباب خيراتهن بتنوع أساليبهم وطرق الإفادة من هذا المهل العذب، باعتباره مادة غنية بالقيم والتعاليم في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وما يتناسب مع ذوق المتلقي الذي يعد عنصراً أساسياً في العملية الإبداعية، فإن للكلمة المعبرة والفكرة الناضجة أعماق الأثر في النفس، وأكبر التأثير في المشاعر، وهذا ما كان يصبو إليه الشعراء في كافة العصور الأدبية، فالحوادث والنوازل تخلق أدباً جديداً يتناسب مع ظروفها ومحطاتها. لذا ارتأيت أن أجعل هذا البحث يدرس التأثير الديني على وجه الخصوص في شعر سبط ابن التعاويذي، وذلك من خلال ثلاثة مسارات يسبقها تفصيل لمسار حياة الشاعر وثقافته وعصره.

أما المسار الأول فهو التأثير المباشر.

أما المسار الثاني فهو التأثر غير المباشر.
أما المسار الثالث فهو الإشارة والتلميح.
ثم الخاتمة حيث توصلت إلى مجموعة من النتائج.
شخصية الشاعر، ومكانته:

هو محمد بن عبيد الله بن عبد الله سبط ابن التعاويذي نسبة إلى جده لأمه الذي كان يعمل في كتابة التعاويذ، وكان عالماً جليلاً معروفاً بالسيرة الحسنة، والتقوى والصلاح وكان الناس يتبركون به لأنه كان يرقى ويكتب التعاويذ.⁽⁴⁾

بدأ ميل الشاعر إلى الأدب في مراحل مبكرة من عمره، وخاصة الشعر، فدار في سراديقها يغوص في لجاج اللغة؛ يلعب منها كل شاردة، وواردة، حتى نبغ وقوى عوده.⁽⁵⁾
لم تكن البيئة بمعزل عن شخصية الشاعر فلا بد أن تترك بصماتها الواضحة، ومعالمها الجلية في زاده العلمي وتفاصيل حياته، حيث كان جليس شيوخ عصره ينهل من عبايهم اللغة والفقه والأدب، فغرس فيه الاعتداد بالنفس.

والرفعة والشموخ، إذ يقول:

وَتَعْلَمُ لَا تَلْقُتُكَ	من الأيام تَبَوَّه
أني ما زِلْتُ ذا تِي	ه مع العَدْمِ وَنَحْوَه
قل أن أضْرَعُ أو	أركب للأطماع صهوه
ذا إباء أخذ الرز	ق بحد السيف عنوه ⁽⁶⁾

كما كانت تربطه علاقة طيبة مع الخلفاء والوزراء من معاصريه، وكان على درجة عالية من الثقافة، وذلك تأتي من سعة اطلاعه، هذا فضلاً عن البيئة المحيطة بالشاعر إذ خالط فحول الشعراء، ونهل من معينهم الذي لا ينضب، فامتألت قريحته بنتائجهم، وتشرب ثقافتهم ونبغ عمن سواه، وتفرد بقالب فني خاص، حتى أصبح أحد ثلاثة من فحول شعراء عصره هم:

الحيص بيص سعد بن محمد بن سعد أبو الفوارس المتوفى سنة 574 هـ، ومحمد بن بختيار بن عبد الله المعروف بالأبله البغدادي المتوفى سنة 579 هـ، ومحمد بن علي المعروف بابن المعلم الواسطي المتوفى سنة 592 هـ (7)

فقد تضافرت مجموعة من العوامل كانت روافد أساسية في تجربة الشاعر؛ مما أثرى مخزونه البلاغي واللغوي؛ لما انماز به من إطلاع على دقائق اللغة معانيها وألفاظها، خاصة أن الشاعر قد

عاش في عصر ساءت بعض جوانب الحياة واضطربت. إلا أن الحركة الثقافية شهدت تطوراً ملحوظاً.

كان له كبير الأثر في أدب الشاعر وموضوعاته، ومن الروافد التي نهل منها الشاعر القرآن الكريم إذ يعد المصدر الأساسي الذي ساعده على تكوينه الإسلامي وأثر ذلك على أدبه، وجعله يتميز على أقرانه بموهبة شعرية عدت أساساً في إبداعه. إذ انماز بعاطفة جياشة، وأذن موسيقية تطرب لكل ما تسمعه انصب ذلك كله في أدبه. (8) فجاء شعره متسقاً مع موهبته وبيئته ومحيطه الثقافي.

وقد شهد له أدباء عصره والمؤرخون بالمكانة التي يحتلها بين أقرانه.

يقول ابن خلكان: "وعلى ما أعتقده لم يكن قبله بمائتي سنة من يضاهيه". (9) أما صلاح الدين الصفدي فقد قال: "كان شاعراً منطقياً سهل الألفاظ عذب الكلام منسجم التراكيب"، (10) ويذكره العماد الحنبلي قائلاً: "كان شاعراً لطيفاً عذب الكلام سار نظمه في الآفاق، وتقدم على شعراء العراق". (11)

قال ياقوت الحموي في حقه: "كان شاعر العراق في وقته"، (12) ترك إرثاً عظيماً يبوح بأسرار عصره وخلجات روحه، وبصمات بيئته التي أورشته اللغة والبلاغة حتى امتلأت قرائحه بنتاج ما سبقه من فحول الشعراء، واللغة مثل: المبرد والخليل بن أحمد الفراهيدي في علوم اللغة، وأسس علم النحو موغلا في معاجم اللغة محيطاً بمفرداتها. (13)

يقول محمد زعلول سلام: "إن ابن التعاويذي جمع بين الشعر، والكتابة إلا أنه احتفظ في شعره بمكانة رفيعة"، (14) لم يكن كلاماً اعتباطياً ما قيل في حق الشاعر سبط ابن التعاويذي، فقد تميز بنتاجه الأدبي الذي تضافرت فيه ظروف عدة فنقحته وعدلت مسيرة مما جعل القاضي والداني يشهد له.

-التأثر المباشر بالقرآن الكريم:

كان للثقافة الدينية السائدة في عصر الشاعر كبير الأثر في أدب تلك المرحلة الزمنية التي تعرضت لها البلاد إلى هجمات شرسة من قبل الصليبيين؛ مما جعل الأمة تلتفت إلى الخطر المحقق بشريعتها، فتعالّت الأصوات وزمجت الحناجر بالعودة إلى الشريعة الإسلامية، لأن الحرب القائمة كانت بالدرجة الأولى عقائدية، فوقف الأدباء والشعراء متأملين تراثهم ومستلهمين

شعائر دينهم من عقيدتهم السمحة، لما في ذلك من أثر كبير في نفوس الأمة التي تعاني من القهر والظلم والاضطهاد الذي وقع على كاهلها.

فكانت الفرص مواتية لأن ينهل الشاعر من مصادر تشريعه، وهذا ما نجده عند سبط ابن التعاويذي الذي استدرك ما يطلبه ويصبو إليه المتلقي، هذا فضلاً عن الثقافة الدينية التي يتمتع بها الشاعر.

فجاء بنص الآيات القرآنية دون أن يجري عليها أدنى تغيير، فحينما تقع على مسامع المتلقي، يستحضر نصها القرآني ومناسبتها، فتتأجج مشاعره تجاهها. فقد ربط الشاعر ربطاً محكماً بين الآيات القرآنية التي تتناسب مع الأفكار التي أراد أن يوصلها إلى المتلقي، فاستحضرها بكامل إيحائها لتشكل نقطة مركزية في ذهن المتلقي، تتضافر منها الرؤى والمعاني، فتبعث في النفس توقفاً إلى تحقيقها، حيث ينسجم النص القرآني بقداسته مع النص الأدبي، فتطغى العاطفة الدينية في استلهاام الأدب الذي يعالج قضايا تعيشها الأمة رغماً عنها، فتبحث في أروقة الأدب عن حلول قد تُرضي الهوى والنفس وتعلل الخاطر.

يقول سبط ابن التعاويذي: الطويل

نَجْلَاءُ لَا النَّافِثَاتُ تَبْلُغُ مَا بَبْلُغُهُ سِحْرُهَا وَلَا الْعُقْدُ⁽¹⁵⁾

يترى سبط ابن التعاويذي في توظيف نصوص القرآن الكريم، فهو يستلهم المعنى ثم يدرجه في نصه الأدبي معبراً به عما أراد إيصاله إلى المتلقي، لكنه يعي الفهم القويم لهذه النصوص القرآنية المعبرة عن معانيها في نسقها القرآني.

يفيد منها هالة إيمانية تترسخ في ذهن المتلقي، يستحضرها فيكتسب النص قداسةً حتى وإن اختلف السياق لكل منها. تنعكس معاني الآيات القرآنية في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ لَقَلَّيْ ۝۱ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ ۝۲ وَمِنْ شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ۝۳ وَمِنْ شَرِّ لَفُفٍّ فِي لُعْدٍ ۝۴ وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ۝﴾ [الفلق: 1 - 5]

يوظف الشاعر الآيات القرآنية من سورة الفلق توظيفاً مختلفاً عن السياق الذي وردت فيه هذه الآيات، فق جعل منها أعجوبة لمحبوته التي لم ينل سحر جمالها الساحرات فسحر جمالها يفوق كل القدرة التي يتمتع بها الساحر والجان، ولو تأملنا سياق هذه الآيات لوجدنا الأمر مختلفاً تماماً فهي حصن حصين للمؤمن من شر ما قد يحاك له من الجان والإنس، لكن الشاعر استوحى ذلك المعنى ووظفه لحالته الوجدانية التي تنم عن فهم وإدراك لكل معنى في سياقه الخاص.

قد ينسجم الإيحاء الذي أراده الشاعر في نصه الأدبي مع السياق القرآني لفظاً ومعنى، فتفرض العبارة القرآنية سيطرتها على النسيج الأدبي، للتوافق الذي أراده الشاعر في المعنى، فتتعانق العبارات لتشكل نسيجاً متناسقاً دلالة وتركيباً.

وفي ذلك يقول: ⁽¹⁷⁾ الخفيف

وَبِهِ يُرْتَجَى النَّجَاةُ إِذَا حُصِّلَ يَوْمَ الْحِسَابِ مَا فِي الصُّدُورِ
أَنْتَ رَبُّ الزَّمَانِ تَجْرِي بِتَصْرِيفِكَ فِي أَهْلِهِ يَدُ الْمُقْدُورِ
وَاللَّيَالِي خَوَادِمٌ لَكَ وَالْأَيَّامُ فَاحْكُمْ حُكْمَ الْعَزِيزِ الْقَدِيرِ

صفات لا تليق ربما إلا بصاحب العرش المجيد، لكن الشاعر يغالي ويبالغ في صبغها على ممدوحه فتجعله المنجي يوم الحساب من العذاب والمرشد والخليفة الحق ورب الزمان، القادر على تصريف أموره، هذه القداسة جعلته يستوحي من القرآن الكريم صفات يراها تليق بممدوحه (الناصر لدين الله).

من قوله تعالى: ⁽¹⁸⁾ ﴿أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعِثَ رَافِعٌ فِي الْقُبُورِ ۙ وَحُصِّلَ مَا فِي صُدُورِ ۙ﴾ [العاديات: 9 - 10]

وقوله تعالى: ⁽¹⁹⁾ ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي لَأَرْضٍ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا ۚ وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقَّبَ لِحُكْمِهِ ۖ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ [الرعد: 41]

تمتزج المواقف وتتشابه في ذهن سبط ابن التعاويذي، فيكشف الحجاب عن ثقافته الدينية ويستل منها ما يتناسب مع المعنى الذي أراده، تتعانق الرؤى لتشكل نسيجاً دينياً أدبياً تخالطه قداسة، تحيل المتلقي إلى مستمع مطيع وهذا ينم عن الثقافة الدينية الواسعة التي يتمتع بها الشاعر، فكأنه يستعرض ألفاظها ومعانيها من خلال أشعاره، فيرفد صوره وقوته من النص القرآني، يقول مصوراً القوة والبأس التي يتمثل بها ممدوحه في جهاده: ⁽²⁰⁾

رُبَّ يَوْمٍ جَهَمَ الثَّرَى قَاتِمِ الْـ جَوَّ عَبُوسٍ عَلَى الْعِدَى قَمَطَرِيرِ

وذلك ينسجم مع النص القرآني في قوله تعالى: ⁽²¹⁾ ﴿إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبَّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمَطِرِيرًا﴾ [الإنسان:

10] فهو يوم شديد الصعوبة، شديد البلاء.

يطالعنا سبط ابن التعاويذي بمعانٍ لها نفحات إيمانية تتخلل مناسبات ومواقف قد مرَّ بها الشعار، تنفياً خلال النص القرآني، مغترفاً منه ما يتلاءم مع نصه الشعري، ونراها أحياناً يحاكي النصوص ويحاورها حتى وإن اختلفت المواقف والمناسبات، لكنه يفيد منها المعنى العام ويوظفه توظيفاً ينسجم مع اللفظ دون المعنى، فيحسن الاختيار، لما يتمتع به من ثقافة دينية رحبه،

استطاع من خلالها أن يولّد نصوصاً مفعمة بالنفحات الإيمانية التي تهز مشاعر المتلقي، فالإنسان بفطرته ينسجم مع النفحات الإيمانية فراها أكثر تأثيراً من غيرها، يقول في تعبيره عن حاجته: (22) المتقارب

إِذَا صَرَّدَ الْبَاحِلُونَ الْعَطَاءَ سَقَّتْكَ يَدَاهُ بِكَأْسٍ دِهَاقٍ

فقد استطاع الشاعر أن ينتقى ألفاظه ومعانيه بدقة، بحيث يصل إلى مرتجاءه، فالرغد والهناء والشراب بما لذ وطاب صورة جميعنا نتوق إليها في جنات النعيم، وذلك يتطابق مع المعنى الذي يرقى إليه الشاعر ويأمله من ممدوحه، مما يجعله يستغني عن عطايا الآخرين، وهذا يقودنا إلى قوله تعالى: (23) ﴿وَكَأْسًا دِهَاقًا﴾ [النبا: 34]

لم يكن سبط ابن التعاويذي سطحياً في الإفادة من القرآن الكريم، بل كان ينتقي ويتفحص ما يتناسب مع لفظه ومعناه، فيستمد شاعريته البشرية من قداسة النص القرآني الماثلة في قناعاته، حيث تستمد الذات المبدعة شاعريتها البشرية من قداسة النص القرآني. (24)

وما يستدعي الانتباه بأن سبط ابن التعاويذي، يأتي بالدلالة الأصلية للآيات القرآنية فيسندوها لله ﷻ، لكنه يؤكد بها ويعضد دلالاته الشعرية، فتتضافر الدلالة الدينية مع الدلالة الشعرية التي أرادها الشاعر، وهذا يعزز قوة التأثير في نفس المتلقي.

ففي قوله: (25) الكامل

إِنْ كُنْتُ تُنَكِّرُ مَأْثُرَاتِ قَدِيمِهِمْ فَاسْأَلْ بِهَا يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ

يشيد سبط ابن التعاويذي ببني العباس، فيجعل لهم الأحقية في الخلافة، وذلك يتأتى آية من الذكر الحكيم كما يذكر فإن كان أدنى شك في ذلك، فالإجابة من خالق الخلق لهم بذلك: (26) ﴿يَا أَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ﴾ [المزمل: 1].

لم يقف الشاعر عند حدود الانسجام والتضافر بين النص القرآني والشعر، بل تخطى ذلك إلى إفادة أخرى من نصوص القرآن الكريم تقتضيه الحاجة إلى ذلك، فيقصد إلى التلاعب بالمعنى، حيث يفيد من النص القرآني المعنى العام، لكنه يترك له قدسيته في زمانه ومكانه، ويضفي على نضبه الشعري خصوصية الموقف والحالة التي أرادها، فتنعكس الصورة. وذلك في تصويره للدار التي أستجدها الخليفة المستضيء بأمر الله، فيشبهها بإرم، مدينة الأحقاف، كان يستوطنها قوم عاد، يقول: (27) البسيط

كَأَنَّهَا إِرَمٌ ذَاتُ الْعِمَادِ وَإِنْ زَادَتْ بِمَالِكِهَا فَخَرًّا عَلَى إِرَمٍ

يباهي الشاعر بهذه المدينة، ويفتخر بوجود حاكم قد زادها فخراً وقوة ومنعة، أما بالنسبة لما ورد في النص القرآني فقد اختلفت النظرة والصورة لتلك المدينة، فقوتها ومنعتها وشدة بأسها لم يمنع دمارها وطمسها من قبل السلطان الأكبر ألا وهو رب العباد، دمرها وطمس معالمها وذلك بسبب غفلة أهلها وكفرهم وعصيانهم لأوامره ﷻ.

فالشاعر أبقى الصورة الأولى لهذه المدينة القوة والجبروت والحصانة ماثلة في ذهنه وبنى عليها صورته الشعرية، ورد ذكرها في القرآن ⁽²⁸⁾ ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ ۖ إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ﴾ [الفجر: 6 – 7] لا يخفى على من يقرأ ديوان سبط ابن التعاويذي أن يستدل على مجمل الآيات القرآنية التي يوظفها الشاعر في نصه الشعري مستعيناً بمعناها وقداستها وتأثيرها المائل في نفوس المتلقين، وذلك ليس بحاجة إلى إمعان في المعنى وإنما يطفو على السطح ظاهراً جلياً، كما في قوله: ⁽²⁹⁾

مَلَكْتُمَا يَدَاكَ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكُهُ مِنْ عِبَادِهِ مَنْ يَشَاءُ

وهذا ينسجم تماماً مع قوله تعالى: ⁽³⁰⁾ ﴿يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَسِعَ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 247]

وهو واضح في النص الشعري يمكن الاستدلال عليه بسهولة، فقد جاءت الآية القرآنية مستقرة في مكانها بمعناها القرآني، لكنها هنا شكلت أحد عناصر النص الشعري، لا بد للمتلقي أن يستحضر معها جميع متعلقاتها الراسخة في ذهنه يستطرد في خياله إلى أعماق الذاكرة ليحاكي ما يتناسب مع الموقف، فتترسم الصورة واضحة المعالم.

ولا يقف عند هذا الحد، بل تنتشي العاطفة دينية تجاه التجربة الشعرية للشاعر، فتندمج الرؤى وتحدث العدوى بين نصه ومتلقيه. وهذا أقصى ما يبحث عنه الشاعر.

هذا يقودنا إلى أن الشاعر قد امتلأت جعبته من مصادر متعددة، فقد نهل من الماضي العريق بتجلياته وتنوع أغراضه؛ لكنه استقصى حدود الشريعة الإسلامية واستلهم أحكامها وظفر تعاليمها، مما ساعده في تفنن استخدامه بضروب مختلفة، تتناسب مع تجاربه الشعرية؛ ليجسد إحساسه وتعبيره عن أفكاره ومشاعره، ومواقفه إزاء أحداث عدة.

وهذا ما يراه محمد غنيمي هلال: "فما التجربة الشعرية كلها إلا صورة كبيرة ذات أجزاء". ⁽³¹⁾ استوحى سبط ابن التعاويذي مادته الشعرية من واقع أليم تضافرت فيه عوامل عدة أحدثت فجوة في شعور الأمة، فأراد الشاعر أن يفيد قوة الإحساس بالقضايا العالقة في أذهانها؛ وهذا مما أثرى التجربة الشعرية عنده، وجعل المتلقي يحاكي نصه الشعري مع نصوص القرآن الكريم فيأخذ طائعا لما فيه من انسجام مع كثير من تعاليم دينه وشريعته. ففي بعض الأحيان تفرض

الآية القرآنية سيطرتها الكاملة على النص الشعري؛ لما فيها من إحياء إيماني واستدعاء مباشر لنصها.

لذا لجأ إلى الإفادة من القرآن الكريم بطرق متعددة منها:

-التأثير غير المباشر:

ويُعرف هذا عند البلاغيين (بالعقد) وهو: "أن يؤخذ المنثور بجملة لفظه أو بمعظمه، فيزيد فيه، أو ينقص منه، ليدخل به في وزن من أوزان الشعر ... بحيث يُعرف من البقية صورة الجمع".⁽³²⁾ وقد أكثر الشعراء من هذا النوع من التأثير بالقرآن الكريم؛ لأنه يعطي الشاعر مساحة للتعرف في المضمون أكثر من التأثير المباشر. فهو يحل المنظوم ويدخله في سياقه الشعري، بطريقة تتناسب مع الموقف والرؤى، قد يلامس المعنى وقد يحاذيه لكنه يأخذ بشيء من طرفه، فيبقى يحوم في سماه، ومن ذلك قول سبط ابن التعاويذي:

بِكَ عَادَتْ مِنْ شَرِّ شَيْطَانِهِ الـ وَسَوَاسٍ فِيهَا وَمُكْرِهِ الْخَنَاسِ⁽³³⁾

فقد تصرف الشاعر بطريقته حيث بدل بعض المعاني الماثلة في أذهاننا تجاه الآية القرآنية التي نصها: ⁽³⁴⁾ ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ لَئِيسَ ١ مَلِكٍ لَئِيسَ ٢ إِلَهٍ لَئِيسَ ٣ مِنْ شَرِّ لُؤْسَائِيسَ لَئِيسَ ٤ لَئِيسَ ٥ مِنْ لَجْنَةٍ وَلَئِيسَ ٦﴾ [الناس: 1 - 6]

نلمح في هذا البيت قدرة الشاعر على استحضار اللفظ لكنه غيَّب المعنى للنص القرآني، فالتلاعب بالألفاظ ظاهر وجلي، وكأنه أراد للمتلقي أن يستحضر النص القرآني بمحاذاة نصه، لكنه سرعان ما يجد الفارق في المعنى الدقيق والإحياء الإيماني المائل في النفوس، تتشابه الألفاظ وتتفارق المعاني.

ينقاد الإنسان إلى مؤثرات عديدة في حياته دون أن يشعر فتظهر علامات في سلوك حياته دون عناء وبحث عنها، وهذا ينسجم مع قولنا إنَّ الإنسان ابن البيئة. فلا بد من التأثير والتأثير في تكوينه ورؤيته لكثير من جوانب الحياة، وقد ظهر ذلك جلياً في أشعار سبط ابن التعاويذي، فالأثر الديني يتخلل أشعاره، ويترك بصماته بأشكال متعددة، وهذا يفضي إلى حقيقة مفادها أن الشاعر قد استقى مادته الشعرية من سنوات طوال قد عاشها في كنف جده لأمه الذي كان يكتب التعاويذ ويرقي الناس، فقد تربى في بيئة طابعها إسلامي تؤمن بحقيقة الشريعة ورسالتها السامية، مما جعله ينهل من معينها بما يتناسب مع ظروفه ووسائله.

يشق سبط ابن التعاويذي من أي الذكر الحكيم، فيقول: المتقارب⁽³⁵⁾

فَأُقْسِمُ لَوْ كَانَ مِنْ صَخْرَةٍ لَأَنْ لَهَا أَنَّهَا تَرشُحُ

مرجعية الشاعر في هذا البيت قرآنية؛ وذلك بعقده للآية القرآنية التي تتحدث عن القرآن الكريم، وقوة تأثيره حتى على الطبيعة بأن الحجر تتصدع، فكيف بالإنسان الذي يتفكر في خلق الله ﷻ. فالشاعر يشكو قلة حظّه مع كثرة الأنعم الشريفة وانتشار العطاء بين الناس.

(36) ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ [الحشر: 21]

يترك الشاعر للمتلقى بعض الألفاظ التي تفضي إلى معاني قرآنية تستدعي بحضرتها، (الصخرة، ولأن، ترشح)، تذهب بالذاكرة إلى (الجبل، خاشع، متصدع).

هذا بالإضافة إلى الجو العام ومناسبة القول. كما أن إنتاج الشاعر يعكس تقلبات حياته وظروفه التي يمر بها في سنين حياته، فلا بد من تعرجات تظهر في أدبه تنم عن انبساط وانقباض، وعليه فإن حادثة فقدانه للبصر لسبط ابن التعاويذي في آخر سني حياته قد شكلت نقطة تحول في حياته الأدبية، وأظلمت نفسه وتحول الوجود إلى ليل سرمدي لا ينتهي، يقول: (37) الرجز

يَالْكَ مِنْ لَيْلٍ حِجَا بِ جُنْحُهُ مُعْتَكِرُ
ظَلَامُهُ لَا يَنْجَلِي وَصُبْحُهُ لَا يَسْفُرُ

ليل سرمدي لا صبح يفلقه، صورة تبعث اليأس والألم ينقلها الشاعر إلى المتلقي، الذي سرعان ما يستذكر ما جاء في أي الذكر الحكيم (38) ﴿وَلُصِّحْ إِذَا أَسْفَرَ﴾ [المندر: 34]

لكن الشاعر يأخذ اللفظ ليوظفه في مكان ومقام لا يتناسب مع المعنى للآية الكريمة، ليفيد معنى جديد ينقلب إلى ضده. فضوء الصبح البين في الآية يخدم المكان والمقام، أما ما أراده الشاعر فهو ثباته وعدم انجلائه، وذلك يتناسب مع مقامه ومكانه، والحقيقة أن الصورة من بنات الخيال، (39) يوظفها الشاعر ويستمدّها من مخزونه اللغوي الذي يسيطر على فكره وذنه، كما يعتني الشاعر بالانسجام بين مفرداته ومعانيه، بحيث يرسم صورة متناسقة في ذهن المتلقي ينسجم معها، وكأنها لوحة فنية ماثلة أمامه ويعقد مقارنة بين الصورة القرآنية الإيمانية وبين الصورة الشعرية، فتزده وضوحاً في ذهن المتلقي، مما يلبسها قداسة حتى لو اختلفت الأزمنة والأمكنة والرؤى.

يبرز سبط ابن التعاويذي الغرض والمعاني الذهنية التي تجول في خاطره بانتقائه لشخصيات دينية، لها أثر كبير في نفوس الأمة الإسلامية، فأصبحت مخزوناً دينياً ينهل منه كل أديب أراد أن يرسل صورته واضحة المعالم؛ لأنها ماثلة في نفوس المتلقين، فسرعان ما تنجذب صورة النص القرآني وتقترب من النص الأدبي، وذلك يعطي نصه أهمية كبيرة، فالشاعر كلما راودته فكرة

شعورية أراد إيصالها واستعان بمخزونه الديني واستلّ منه ما يتناسب مع الموقف مدمجاً الموقفين في بوتقة واحدة؛ لتظهر الصور جليّة واضحة في ذهن المتلقي.

وفي ذلك يقول: ⁽⁴⁰⁾ الطويل

بالغاً في أخيك ما ناله مو سى وقد شدّ إزره هارون

مُدّ دعوته تاجاً تمّنى هلال ال أفي لو أنّه الغداة جبين

فالشاعر ينظر في هذه الأبيات إلى قوله تعالى: ⁽⁴¹⁾ ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ مِنْ رَحْمَتِنَا أَخَاهُ هَارُونَ نَبِيًّا﴾ [مريم: 53]

وقوله: ⁽⁴²⁾ ﴿ثُمَّ أَرْسَلْنَا مُوسَى وَأَخَاهُ هَارُونَ بِآيَاتِنَا وَسُلْطَانٍ مُبِينٍ﴾ [المؤمنون: 45]

وقوله: ⁽⁴³⁾ ﴿وَجَعَلْ لِي وَزيراً مِّنْ أَهْلِ هَارُونَ أَخِي ٣٠ شُدَّ بِهِ أَزْرِي ٣١ وَأَشْرَكُهُ فِي أَمْرِي ٣٢﴾ [سورة طه: 29]

— [32].

يستدعي الشاعر حالة ذهنية ماثلة في ذاكرة المتلقي، يحاورها ليلقي عليها حالة شعورية يمر بها أو يتلمسها، لكنه يخشى أن يوصل ما يريده، حتى لو قال وتفنن بالقول.

لكنه بذلك قد يمنح نصه قوة احتجاجية وجمالية تنقل رؤاه وغايته بفاعلية يتصدرها ذهن المتلقي حيث يستدعي مخزونه الديني مما يثري العمل الأدبي ويقويه.

تضافرت مسوغات عديدة جعلت الشاعر يعظّم الحس الديني، على وجه الخصوص ما يستمدّه من القرآن الكريم، حيث كان يحلق بذاكرته وحي آيات القرآن الكريم وتعاليمه مع ما اختمر عنده من إبداع من بيئته وعصره، ليظهر أشعاره بكسوة مطرزة بألوان عصره ممزوجة بعبق القرآن ورياحينه.

يقول: ⁽⁴⁴⁾ الطويل

حقّان قدري عنّ معشّر يحرم السّا بِلُ فيهم ويمنع الماعون

الشاعر يستوحي البيت من قوله تعالى ⁽⁴⁵⁾: ﴿وَفِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّائِلِ وَلِلْمَحْرُومِ﴾ [الذاريات: 19]

وقوله تعالى ⁽⁴⁶⁾: ﴿لَّذِينَ هُمْ يُرَاءُونَ ٦ وَيَمْنَعُونَ لِمَاعُونَ ٧﴾ [الماعون: 6 – 7]

يستوحي الشاعر معانيه وأفكاره من الآيات القرآنية، فيأخذ المعاني ويدخلها نصه بمقصدية قد تختلف بعض الشيء عمّا ورد في آيات القرآن الكريم، لكن النسيج اللغوي كثير من أبياته قد التحم بالصياغة القرآنية، مما منحها وظيفة دلالية تلامس دلالتها الحقيقية في القرآن الكريم، فالآيات تصوّر العطاء والكرم للذين يمنحون السائل الذي يسأل الحاجة والمحروم الذي حُرِم المال، فالله ﷻ يمتدحهم، وفي الآية الثانية تتحدث عن تتحدث عن الذين يمنعون الخير والمعروف والبر عن الناس، فهم لا يحسنون.

وضع الشاعر المتلقي في أجواء إيمانية يستحضرها حال قراءته للنص الشعري، فقدت تقاطعت الكلمات والعبارات، مع آيات القرآن الكريم، ولكنه يترك له ترتيبها وإعادتها إلى أماكنها الأصلية؛ لأنه يعي المعاني العميقة لهذه الآيات، فأراد أن يتمثلها لممدوحه الذي يتميز بما وصفه خالق الخلق لفئات من الناس كشف عن فهم عميق يتمثله الشاعر، ويرسله إلى متلقيه بصورة واضحة المعالم.

قد توجي المناسبة بنص قرآني، يستحضر معه قصص دينية، تطفو على سطح النص، يلتقطها المتلقي ويستحضر مكملاتها، فترسم الصورة واضحة المعالم؛ كما في قوله واصفاً نفسه: السريع⁽⁴⁷⁾

كَأَنِّي يَعْقُوبُ فِي الْحُزْنِ بَلْ أَيْوُبُ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرِّ

فالبيت يستحضر سورة سيدنا يوسف وسورة (ص)، حيث أراد الشاعر أن يصل إلى قمة حزنه، بل يتخطى إلى صبر أيوب وذلك يقودنا إلى قصص قرآنية، تعبر عن أعلى درجات الحزن، فقد ابيضت عينا يعقوب حزناً على ابنه، وكأن الشاعر قد وقف عاجزاً عن وصف حزنه وذلك أوصله إلى الصبر المنقطع النظير فوجده متمثلاً بسيدنا أيوب.

(48) ﴿وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا سَيِّئِي عَلَى يَوْسُفَ وَبَيَّضَتْ عَيْنَاهُ مِنْ حُزْنٍ فَهُوَ كَظِيمٌ﴾ [يوسف: 84]

وردت آيات كثيرة في القرآن الكريم تتحدث عن حزن سيدنا يعقوب⁽⁴⁹⁾، ﴿وَذَكَرَ عَبْدًا أَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الشَّيْطَانُ بِنُصْبٍ وَعَذَابٍ﴾ [ص: 41]⁽⁵⁰⁾ ﴿وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾ [الأنبياء: 83]

لم يكتفِ الشاعر بالوصف المعتاد لنفسه حتى يعبر عن مرحلة عمرية قد مرَّ بها حينما فقد بصره، فاستلهم قصص دينية عبرت تعبيراً صادقاً جلياً بصور الحالة الشعورية التي يعيشها الإنسان المكسوم.

حيث مثل في أذهاننا متعلقات تُذكر فيذكر معها ما يلزمها فحينما يذكر يعقوب يرافقه حزنه، وحينما يذكر أيوب نستدعي صبره.

-الإشارة والتلميح:

كثيرة هي الصور التي تجول في خاطر الشاعر ويريد أن يحدثنا عنها، فيتلمس ما يناسبها من قاموسه أو مخزونه الفكري والديني، لينسج منها حالة شعورية يعيشها المتلقي في بوتقة واحدة أحدهما تستدعي الأخرى، حتماً هذا يتطلب مخزوناً فكرياً لدى المتلقي حتى يصبح شريكاً في إنتاج

الدلالة المقصودة، وذلك عامل تحفيزي لذهن المتلقي لأن الشاعر قد ترك له مساحة يستقصي ويفتش في زوايا الذاكرة ما الذي ينسجم ويتناسب مع المقصود، فالشاعر قد لمح وأشار إلى معنى دون أن يذكر مباشرة في السياق، وربما ذلك يكون عائقاً أمام المتلقي بأن يصل إلى المقصود؛ لأن الإشارة والتلميح بحاجة إلى إمعان وتدقيق للوصول إلى الغاية المرجوة.

ومن ذلك قوله: ⁽⁵¹⁾ الكامل:

وَالدَّهْرُ بِالْإِرْزَاءِ وَالنَّكَاتِ بَاتَ مَبْسُوطُ الْيَدَيْنِ
وَأَنَاخَ فِي آلِ النَّبِيِّ مُجَاهِرًا بِرِزْيَاتَيْنِ
فَبَدَا بِرُزْءٍ فِي أَبِي حَسَنِ وَتَنَى بِالْحُسَيْنِ
الْمُدْلِيَيْنِ إِلَى النَّبِيِّ مُحَقَّدٍ بِقَرَابَتَيْنِ

يعلل الشاعر نفسه بهذه النكبات التي وقعت بأشرف الخلق، ويخلص إلى حقيقة مفادها بأن الدهر يبسط يديه فيوقع بالخلق نكباته دون اعتبار لأصحابها، وذلك يقودنا إلى حقائق وقعت كان لها بالغ الأثر في النفوس لقداسة أصحابها؛ وقرهم من النبي (ﷺ) فلم يسلموا من هوله وفجيئته وهما الحسن والحسين سبطاه رسول الله.

يذكرنا في قوله تعالى ⁽⁵²⁾: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ بَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ [الأحزاب: 33] يتخذ الشاعر أشكالاً متعددة لاستدعاء الوقائع والحوادث التي تشكل معادلاً موضوعاً في ذهنه تتناسب مع حوادثه الآتية وتنسجم معها؛ ليوظفها في أشعاره؛ لأن الشعر كفيلاً بنقلها، "وترجمة حرفية مصطنعة للرواية التاريخية" ⁽⁵³⁾.

فالشاعر ينهل من حصين لا ينضب، دستور أمة يصلح لكل زمان ومكان ويتناسب مع كل حادثة يمر بها؛ لذا كان يتنقل بين جناياته ليظفر ببلاغة الموقف وبراعة المعنى ويترك القارئ مجالاً رحباً يكمل ما قد أشار أو أوجز في قوله عساه يصل إلى مراده.

اتكأ الشاعر على استدعاء كثير من الحوادث والقصص الدينية التي تشكل دلالات عظيمة في تاريخ الأمة.

يقول: ⁽⁵⁴⁾ المنسرح

عَمَّ أَقَاصِي الْبِلَادِ جَوْرُهُمْ كَأَنَّهُمْ فِي الْفَسَادِ يَاجُوجُ

يترك للقارئ أن يستنتج الآية الكريمة التي تتحدث عن يأجوج ومأجوج وما يمتازون به من خراب ودمار، يعقد مقارنة بين النفر الذي يشكو منه ويأجوج، لتقترب الصورة إلى ذهن المتلقي ويصل إلى بشاعة هذا النفر الذي يشبه يأجوج ومأجوج الذين يفسدون ويهلكون الحرث والنسل،

وذلك يستدعي حضوراً ذهنياً للآيات القرآنية التالية ⁽⁵⁵⁾: ﴿حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ بَيْنَ لَسَدَيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا﴾ [الكهف: 93]

وقوله تعالى ⁽⁵⁶⁾: ﴿قَالُوا يَا لَئِن لَّمْ يَآخُذْ بِنَاصِيَتِنَا فَهِيَ كَلِمَةٌ تَاُخُذُ بِنَاصِيَتِنَا﴾ [الكهف: 94]

حينما ينقطع الأمل ويصل الأمر إلى قمة تأزمه يذهب الشاعر بفكره وخياله إلى ضفاف بعيد عن الواقع المرير فيجتاح بخياله إلى حياة بعيدة كل البعد عن الحياة الدنيوية حياة البرزخ المنقطعة عن الحياة.

قائلاً: ⁽⁵⁷⁾ السريع

نَاءٍ عَنِ الْأَحْيَاءِ فِي بَرَزْخٍ مُنْقَطِعٍ عَنْ بَيْنِهِمْ ذِكْرِي

تمتج الصورة في ذهن المتلقي حتى تصل إلى حياة البرزخ وما يميزها عن الحياة الدنيوية، فيصل إلى مراده، ولا بد له من استحضار آية قرآنية يعبر عن الحياة البرزخية، قال تعالى: ⁽⁵⁸⁾

﴿لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرَزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾ [المؤمنون: 10]

شكّل سبط ابن التعاويذي من مفرداته صوراً تتناسب مع مواقفه ومراحل حياته، ومزجها بالتخييل الذي فرضته عليه مرحلة عمرية حينما فقد بصره "والتَّخْيِيلُ أن تتمثل للسامع مع لفظ الشاعر المخيّل أو معانيه أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في حياله صورة أو صور ينفعل لتخيّلها جهة من الانبساط أو الانقباض". ⁽⁵⁹⁾

فابن التعاويذي يُشرك المتلقي في رسم صوره، وذلك يتأتى من خلال تصوير خياله له؛ مما يجعله يعيش مشاعر الشاعر التي تتخلل مراحل حياته فيبعث في نفسه انقباضاً وألماً ينسجم مع الحالة الشعورية التي يمر بها الشاعر.

ومن هذا يقول: يتوجع لنفسه عند نزول الحادثة يبصره، الرجز ⁽⁶⁰⁾

يَا لَكَ مِنْ لَيْلٍ حِجَا بٍ جُنْحُهُ مُعْتَكِرٌ

ظُلَامُهُ لَا يَنْجَلِي وَصُبْحُهُ لَا يَسْفِرُ

رسم سبط ابن التعاويذي صورة قاتمة شديدة السواد، فالليل لا ينجلي قد تجلبب برداء أسود لا ضوء منه ولا أمل في انجلائه وانكشافه.

وذلك إشارة جلية إلى البؤس الذي استولى على حياته بعد حادثة فقدان بصره. وذلك يتمثل مع قوله تعالى: ⁽⁶¹⁾ ﴿وَأَيُّ لَئْلٍ نَسْلُجُ مِنْهُ لَنَهَارٍ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ﴾ [يس: 37]. يفيد الشاعر من متعلقات الحياة الراسخة في ذاكرة الأمة، فيحيلها إلى دعائم يبني عليها نصه الشعري، الذي ينسجم مع الموقف الذي يمر به، ما يدل على أن إفادته نابعة عن فهم وإدراك لا للزخرفة والتزين، وإنما جاءت على وفق ما يجعله مصدر إبداع وثناء، فقد استطاع سبط ابن التعاويذي تطويع ثقافته الواسعة لخدمة نصوصه؛ لذا نراه يتكأ عليها بما تحمله من دلالات عميقة تمثل معادلاً موضوعياً لحوادث قد مرَّ بها. لذا نجد حضور النص القرآني بمعانيه المستوحاة وإحياءاته وأفكاره المتعددة، قد أضفت ثراءً وجمالاً، وزادت من فعاليته التأثير في المتلقي وعمقت التجربة الشعرية عند الشاعر، فهو "مركز الرؤيا الشعرية أثناء لحظات التعبير، والإبداع مؤكدة قابلية الاستلham الوجداني من القرآن الكريم وأساليبه، وخطاباته المتنوعة، المتجهة صوب الأشواق الروحية العميقة في الإنسان" ⁽⁶²⁾.

فالشاعر حياض القرآن كلما امتثلت في خاطره فكرة، فسرعان ما يللمم أشتاتها، فتظهر بحلة تتناسب تماماً مع الموقف الذي أراد، فمثلاً يقول: ⁽⁶³⁾ الوافر

كَأَنَّ الْأَرْضَ مَا اتَّسَعَتْ لِسَاعٍ مَنَاجِيهَا وَلَا لِرَزْقِ بَابٍ

وذلك إشارة إلى آية قرآنية تتحدث عن طلب الرزق والمكاسب، قوله تعالى: ⁽⁶⁴⁾ ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَمَشُوا فِي مَنَاجِيهَا وَكَلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ لُتُورٌ﴾ [المالك: 15]

إن العلاقة التي يقيمها سبط ابن التعاويذي بين نصوصه الشعرية والقرآن الكريم يعمدها ويميزها لأجل دعم أفكاره ورؤيته، ما يمنح تجربته الشعرية خصباً وغناء، فيقف عند محطات كثيرة حتى تختمر الفكرة من ثم تخرج صوب الحدث قد أصابت كبده وحملت دلالات سيميائية عميقة كشفت عن مواقف حياتية متعددة الانفعالات؛ لأن "إنتاج الشعر يحتاج إلى فترات تختزن فيها الأشياء في الذهن مع انعكاسها في النفس، فتمتزج الدوافع بالأفكار حتى تصبح مهيأة للخروج معاً، وحين يستدعيها الموقف تخرج مشحونة بالانفعال" ⁽⁶⁵⁾

نلمح من خلال الشعر بأن الشاعر قد أدرك حقائق كونية قد رتبها الخالق في خلقه، فأصبحت بمثابة متعلقات ذهنية في نفوس المؤمنين يستدعيها ويوظفها؛ لأسباب هي: "الإحياء بمجرى سنة الله عندما يستيئس الرسل، والتلميح بالمخرج المكروه الذي يليه الفرج المرغوب، الإحياء والتلميح

اللذان تدركهما القلوب المؤمنة وهي في مثل هذه الفترة تعيش، وفي جوها تتنفس، فتذوق، وتستشرف، وتلمح الإيحاء والتلميح من بعيد".⁽⁶⁶⁾

إذ يقول: السريع⁽⁶⁷⁾

تَجُولُ مِنْ بُؤْسٍ إِلَى نِعْمَةٍ طَوْرًا وَمِنْ عُسْرٍ إِلَى يُسْرٍ
فَكَمْ نَبِيهِ قَدْ رَأَيْنَاهُ بِالْأَمْسِ وَضِيعًا خَامِلَ الذِّكْرِ
وَكَمْ فَقِيرٍ بَاتَ ذَا عُسْرَةٍ أَصْبَحَ وَهوَ الْمَوْسِرُ الْمُثْرَى

تتبدل الأحوال من حالٍ إلى حال، ويتحول العسر إلى يسيرا، وهذا مما ورد في كلام الخالق العظيم في قوله تعالى⁽⁶⁸⁾: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ [الحشر: 5-6]

الخاتمة:

خُصَّ البحث إلى أن شعر سبط ابن التعاويذي قد امتزج بتعاليم وألفاظ القرآن الكريم؛ مما أثرى ديوانه الشعري بما أفاده من نص القرآن الكريم؛ لذا كان القرآن الكريم بألفاظه وتراكيبه وصوره وقصصه وأسلوبه، مرجعية دلالية للشاعر سبط ابن التعاويذي، فقد نهل منه ما يتناسب مع مواقفه الحياتية حيث كان يوائم بين ما يقتبسه من القرآن الكريم وأشعاره، فتبدو نسيجاً واحدة ملتحمًا متواشجاً ومستقرًا في ذهن المتلقي؛ بما يحمله من دلالة أسلوبية أو إيقاعية أو تصويرية، حاكي سبط ابن التعاويذي بعض الآيات القرآنية ونسج على منوالها جملاً شعرية توازيها نمطاً وتركيباً وجرساً موسيقياً، يحفل به المتلقي؛ لأنه استند على ركيزة دينية صلبة حفظت له البقاء والتأثير في ذاكرة المتلقي.

لم يكن ذلك الاستدعاء للنصوص القرآنية عابراً، وإنما كان ينم عن فهم عميق ودراية بتعاليم القرآن ومنهجه، مما أضفى جمالية فنية على أشعاره مكتسبة من التصوير القرآني وإيحاءاته. حتى غدا عنصراً أساسياً من عناصر تجربته الشعرية، باعتبار النصوص القرآنية مادة ثرية بالقيم والمعاني، تنسجم في التعبير عن أفكاره ومشاعره ورؤاه الفنية.

الهوامش:

1. البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون (بيروت، 1996) 1:118؛ الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.
2. الاقتباس من القرآن الكريم، تحقيق ابتسام الصقار، (المنصورة، 1922) 39:1؛ الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد.

3. تاريخ بلاد الشام في عهد الأتابكة والأيوبيين 490 – 850 (منشورات لجنة تاريخ بلاد الشام، الجامعة الأردنية – جامعة اليرموك 1998) 141: إحسان عباس.
4. ينظر: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر ابن خلكان (ت 681 هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، 1948: 90/4، ينظر الوافي بالوفيات، صلاح الدين بن خليل الصفدي، تحقيق محمد إبراهيم ومحمد بن الحسين إسطنبول تركيا، مطبعة وزارة المعارف 1949 ج4/ص11، النجوم الزاهرة، ابن تغري بردي جمال الدين أبو المحاسن يوسف، مطبعة القاهرة – دار الكتب المصرية ج6/ص81، معجم الأدباء، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي (ت 626 هـ) مرجليوث، القاهرة، 1923: 120/5.
5. ينظر: سبط ابن التعاويذي حياته وشعره، نوري شاكر الألوسي، ط 1، مطبعة الأزهر، بغداد - 1975 م: 43.
6. ديوان أبي الفتح محمد بن عبيد الله بن عبد الله المعروف بسبط ابن التعاويذي (ت 584 هـ) د.س، مرجليوث، مصر، 1903 م: 455 – 456.
7. الكامل في التاريخ، ط 7، دار صادر، بيروت 11: (454) (503) (124): ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد 1426 هـ. 2005 م.
8. ينظر: سبط ابن التعاويذي، حياته وشعره: 185.
9. ينظر: وفيات الأعيان: 90/4.
10. نكت الهميان في نكت العميان: صلاح الدين خليل بن أبيك الصفدي، المطبعة الجمالية، مصر، 1911 م: 259.
11. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، أبو الفلاح عبد العلي ابن العماد الحنبلي، (ت 1089 هـ) مكتبة المقدسي، 1351 هـ: 281/4.
12. معجم الأدباء: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي (ت 626 هـ) مرجليوث القاهرة، 1923: 18/235.
13. ينظر: وفيات الأعيان: 91/4.
14. الأدب في عصر صلاح الدين الأيوبي، محمد زغلول سلام، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1959 م: 265.
15. ديوانه: (152).
16. سورة الفلق: (1 – 5).
17. ديوانه: (165).
18. سورة العاديات: (100).
19. سورة الرعد: (41).
20. ديوانه: (165).
21. سورة الإنسان: (76).
22. ديوانه: (299).
23. سورة النبأ: (34).
24. الصوفية في الشعر المغربي المعاصر، محمد بن عمارة، ط 1، شركة النشر والتوزيع، المدارس، المغرب، 2001 م: 156.
25. ديوانه: (328).
26. سورة المزمل: (1).
27. ديوانه: (378).
28. سورة الفجر: (6 – 8).
29. ديوانه: (2).
30. سورة البقرة: (247).
31. النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، (443)، هلال، محمد غنيمي، د. ت.
32. البديع في نقد الشعر، تحقيق أحمد أحمد بدوي وحامد عبد المجيد (القاهرة: 1960)، (259)، أسامة بن منقذ.
33. ديوانه: 239.
34. سورة الناس: (604).

35. ديوانه: (95).
36. سورة الحشر: (21).
37. ديوانه: (482).
38. سورة المدثر: (34).
39. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1973م، ص 13 – 104: عصفور، جابر أحمد.
40. ديوانه: (434).
41. سورة مريم: (53).
42. سورة المؤمنون: (45).
43. سورة طه: (29 – 35).
44. ديوانه: (433).
45. سورة الذاريات: (19).
46. سورة الماعون: (7).
47. ديوانه: (192).
48. سورة يوسف: (84).
49. سورة ص: (41).
50. سورة الأنبياء: (83).
51. ديوانه: (437).
52. سورة الأحزاب: (33).
53. مظاهر من الحضارة والمعتقد في الشعر الجاهلي، عمان، دار عمار، 1991: (165).
54. ديوانه: (75)، أنور أبو سويلم.
55. سورة الكهف: (93).
56. سورة الكهف: (94).
57. ديوانه: (192).
58. سورة المؤمنون: (100).
59. منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 4، 1428هـ/2007م، ص 89، القرطاجي، حازم (684هـ - 1285م).
60. ديوانه: (482).
61. سورة يس: (37).
62. الصوفية في الشعر المغربي المعاصر، ط 1، شركة النشر والتوزيع، المدارس، المغرب، 2001م: 148، محمد بن عمارة.
63. ديوانه: (37).
64. سورة الملك: (15).
65. جماليات المعنى الشعري التشكيل والتأويل، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1999م: 9، الرباعي، عبد القادر.
66. يوسف في القرآن، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984م: 116، البقري، أحمد ماهر محمد.
67. ديوانه: (191).
68. ورة الشرح: (5 – 6).

قائمة المصادر والمراجع:

1. إحسان عباس: تاريخ بلاد الشام في عهد الأتابكة والأيوبيين 490 – 850 (منشورات لجنة تاريخ بلاد الشام، الجامعة الأردنية – جامعة اليرموك 1998) 141.
2. أسامة بن منقذ: أسامة بن مرشد بن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ الكناني، (488-584هـ) (1095-1188م) البديع في نقد الشعر، تحقيق أحمد أحمد بدوي وحامد عبد المجيد، القاهرة، 1960م.
3. أنور أبو سويلم، مظاهر من الحضارة والمعتقد في الشعر الجاهلي، عمان، دار عمار، 1991م.
4. الألوسي، نوري شاكر، سبط ابن التعاويذي حياته وشعره، مطبعة الأزهر، ط1، بغداد، 1975م.
5. البكري، أحمد ماهر محمد، يوسف في القرآن، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984م.
6. ابن التعاويذي، أبو الفتح محمد بن عبد الله المعروف بسبط، الديوان، ت 584هـ، د، س، مارجليوث، مصر، 1903م.
7. ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف-مطبعة القاهرة، دار الكتب المصرية، النجوم الزاهرة
8. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن أسماعيل النيسابوري (350-430هـ): الاقتباس من القرآن الكريم، تحقيق ابتهام الصقار، المنصورة، 1922.
9. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون بيروت، 1996م.
10. الحنبلي، أبو الفلاح عبد الحي ابن العماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ت 1089هـ، مكتبة المقدسي، 1351هـ.
11. ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر (608-681هـ) (1211-1282م)، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، 1984م.
12. الرباعي، عبد القادر، جماليات المعنى الشعري التشكيل والتأويل، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1999م.
13. سلام، محمد زغلول، الأدب في عصر صلاح الدين الأيوبي، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1959م.
14. شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت الحموي، (ت 626هـ) مرجليوث، معجم الأدباء، القاهرة، 1923.
15. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك، نكت الهميان في نكت العميان، المطبعة الجمالية، مصر، 1911م: 259.
16. الصفدي، صلاح الدين بن خليل بن عبد الله (ت 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق محمد إبراهيم ومحمد الحسين ومحمد بن الحسين، إسطنبول تركيا، مطبعة وزارة المعارف.
17. عصفور، جابر أحمد: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1973م.
18. غنيمي، هلال محمد، النقد الأدبي الحديث، د.ت، دار النهضة، مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
19. القرطاجي، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط4، 1428هـ، 2007م.
20. محمد بن عمارة، الصوفية في الشعر العربي المعاصر، ط1، شركة النشر والتوزيع، المدارس، المغرب، 2001م.

الوعي الصوتي وعلاقته باللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك.

د. يحيى حسين القطاونة*

تاريخ وصول البحث: 2023/1/31 م تاريخ قبول البحث: 2023/4/12 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الصوتي وعلاقته باللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (46) طفلاً وطفلة من أطفال اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك في الفئة العمرية من (6-9) سنوات، طبق عليهم مقياس مهارات الوعي الصوتي، ومقياس مهارات اللغة التعبيرية من إعداد الباحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد كان منخفضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (0.33) بانحراف معياري بلغ (0.14)، كما دلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى أفراد عينة الدراسة كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (0.47) بانحراف معياري (0.41)، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية عند جميع مجالات مهارات الوعي الصوتي من جهة، والدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية من جهة أخرى، وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي بضرورة الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي في وقت مبكر، والكشف عن أهم مشكلات الوعي الصوتي التي يعانيها الطلبة ذوو اضطرابات طيف التوحد، إدخال تعليم أنشطة الوعي الصوتي وجعله من مناهج تدريس الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، استخدام إستراتيجيات وطرق حديثة لتنمية مهارات الوعي الصوتي وتحسين مستوى المعالجة السمعية للأصوات، مما يساهم ذلك في زيادة حصيلهم اللغوية ورفع مستوى مهارات اللغة التعبيرية لديهم، وتحسن مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

الكلمات الدالة: اضطرابات طيف التوحد، الوعي الصوتي، اللغة التعبيرية.

* أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Phonological Awareness and Its Relationship to Expressive Language among Children with Autism Spectrum Disorders in Karak Governorate

Abstract

This study aimed to identify the level of phonological awareness and its relationship to expressive language among children with autism spectrum disorder (ASD). The study employed the descriptive approach. The study sample consisted of 46 boys and girls of 6-9 years old with autism spectrum disorders from Karak Governorate. A measure of phonemic awareness skills and a measure of expressive language skills developed by the researcher were administered to the sample of the study. The results of the study showed that the level of phonological awareness skills among children with autism spectrum disorders was low (means 0.33 and STDV 0.14). Also, the results showed that the level of expressive language skills was low, (means 0.47 and STDV 0.41). Further, the results of the study also showed that there is a strong positive correlation between all areas of phonological awareness skills on the one hand and the total degree of expressive language skills on the other hand.

In light of the findings of the study, the study recommends the need to pay attention to phonological awareness skills at an early age, to reveal the most important problems of phonological awareness experienced by students with autism spectrum disorders, to introduce teaching phonological awareness activities and make it one of the curricula for teaching children with autism spectrum disorders, to use modern strategies and methods to develop phonemic awareness skills and to improve the level of auditory processing of sounds. This contributes to the increase of their linguistic acquisition, raising their level of expressive language skills, and to improve their level of communication and social interaction with others.

Keywords: Autism spectrum disorders, Expressive language, Phonological awareness

المقدمة:

تعد السنوات الأولى من حياة الفرد من أهم السنوات المؤثرة في تشكيل وبناء قدراته وخصائصه المختلفة، وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي تبني عليها جميع المراحل النمائية اللاحقة للفرد، وتبلغ ذروة النمو اللغوي للطفل في عمر (4) سنوات، حيث تزداد فيها مفرداته اللغوية، وتتطور قدراته من استخدام اللغة بأشكالها المختلفة، كما ويستطيع التلاعب بالأصوات اللغوية وبناء الكلمات والجمل، واستخدامها في التعبير في المواقف أو الأحداث المختلفة. وتعد المشكلات اللغوية من أبرز المشكلات التي يعانيها أطفال اضطرابات طيف التوحد، حيث يعاني نسبة كبيرة منهم من صعوبات بالغة في مهارة الاستماع ومهارة المعالجة السمعية للأصوات وفي استقبال وفهم اللغة واستخدامها في التواصل مع الآخرين، كما ويعانون من تأخر في الكلام وصعوبة في نطق الأصوات اللغوية وفي التعرف على الأشياء وتسميتها، كما ويمتاز تواصلهم اللغوي بالعديد من المشاكل والأخطاء اللغوية المتعددة (Ellawadi & Weismer, 2015).

وأشار عبدالله (2005) أن من أهم المشكلات التي يعانيها أطفال اضطراب طيف التوحد هي تلك التي تتعلق بالمهارات اللغوية، حيث يمتاز الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد بأن اللغة لا تظهر لدى البعض منهم نهائياً، كما قد يكون معدل نمو اللغة لدى البعض الآخر يسير بشكل بطيء جداً، وتمتاز لغتهم بشكل عام بعدم النضج، وتسم بتكرار المقاطع أو الكلمات أو العبارات دون أن تعطي معنى واضحاً أو دلالة، وقد يكون لضعف مهارات الوعي الصوتي سبب في المشكلات اللغوية التي يعانيها الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد، سواء تلك التي تتعلق باكتساب المهارات اللغوية أم باستخدامها. ويحتل الوعي الصوتي مكانة مهمة من قبل الباحثين والمهتمين في مجال التربية وعلم اللغة في عصرنا الحاضر، وذلك لارتباطه بشكل أساسي في الكفاءة اللغوية لدى الأطفال، وذلك لأهمية اللغة والتي هي بمثابة القناة الرئيسة والمدخل الأساسي والتي تزود الفرد في كافة المعارف في المجالات المختلفة، ساهم ذلك في زيادة البحوث والدراسات التي تناولت الوعي الصوتي وتأثيراتها المختلفة على الأفراد، وطرق تنميتها خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة (الببلاوي، 2012).

ويعد الوعي الصوتي مطلباً سابقاً وأساسياً لاكتساب الطفل العديد من المهارات اللغوية (كالفهم، والاستماع والتحدث، والكتابة، والقراءة) والتي تعد مدخلاً مهماً في تلقي كافة المعلومات والخبرات المختلفة، إذ إن قدرة الطفل على اكتساب هذه المهارات يعتمد على مقدرة في استقبال وفهم وإدراك الأصوات اللغوية، ودمج تلك الأصوات وتحليلها والتمييز بينها

(ناظم، منصور، 2009). كما وقد أشار عبدالله (2006) إلى أن الوعي الصوتي يعني القدرة على فهم وامتلاك الأساليب المختلفة التي تجعل الفرد قادراً على تحليل أو تجزئة اللغة الشفوية إلى وحدات أو جزئيات صوتية صغيرة، وكذلك القدرة على دمج تلك الأصوات والوحدات مع بعضها بعضاً، لتكوين مقاطع وكلمات ذات معنى ودلالة. وأكد جلال الدين (2012) أن الوعي الصوتي هو التعرف إلى بنية الوحدات الصوتية، والقدرة على فهم الرسم الهجائي للحرف، وربط الحرف بالصوت الخاص به، وكذلك فهم العلاقة بين الحرف والفونيم، والقدرة على تجزئة أصوات الكلمة، والتمكن من التكامل مع تلك الأصوات والرموز، سواء على مستوى الكلمات أو المقاطع، وكذلك القدرة على المزاوجة بين تهجئة الصوت والكلمة والنطق بها. ويطلق على الصوت اللغوي في الكلمة بالفونيم (Phoneme)، وهو من أصغر وحدات اللغة المنطوقة، ويعد الفونيم المكون الأول الأساسي في بناء المقطع الصوتية للكلمات المنطوقة، والمكون الثاني من مكونات الوعي الصوتي، إذ يمتاز المقطع الصوتي بأنه أكبر من الصوت وأصغر من الكلمة، أي أن المقطع الصوتي يعد بمثابة البنية الفونولوجية التي تتشكل من خلال دمج عدد من الفونيمات المتسلسلة (الببلاوي، 2001).

يعاني الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد من مشكلات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومن مشكلات لغوية، تختص في فهم واستقبال اللغة واستعمالها المتعددة، وقد يعود سبب المشكلات اللغوية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد إلى خلل أو عجز في التعامل مع المثيرات الحسية والمعالجة السمعية للأصوات، وصعوبة إدراك مدلولاتها والوعي بأصواتها اللغوية وفهمها، مما يؤثر ذلك سلباً في تكوين مدركاتهم الحسية، وعدم قدرتهم على تحليل وفهم الرموز والدلالات الصوتية، المستخدمة في التواصل مع الآخرين. وهذا ما أشار إليه الظاهر (2012) أن الاضطرابات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) تعد من أبرز الاضطرابات التي يعانيها أطفال اضطرابات طيف التوحد. كما وأكدت دراسة الرويلي والزريقات (2019)، ودراسة شقير وأبو حمزة (2020) إلى أن أطفال اضطرابات طيف التوحد يعانون من عجز في المهارات اللغوية سواء في استقبالها أو في استخداماتها سواء أكانت اللفظية أم غير اللفظية.

إن اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD هي فئة من فئات التربية الخاصة والتي حظيت باهتمام متزايد خلال الآونة الأخيرة، حيث تم إعداد وتطبيق العديد من البرامج والخدمات التأهيلية لهم، ويعود السبب في هذا الاهتمام إلى الزيادة الواضحة في نسبة

الانتشار، دون معرفة الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب، فقد أشارت شبكة مراقبة اضطراب التوحد، (Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) والتابعة لمركز السيطرة على الأمراض الذي نشر عام (2021) بأن نسبة انتشار اضطرابات طيف التوحد في مرحلة الطفولة في عمر (8) سنوات هي 1 لكل 44 ، وبمعدل أربعة أضعاف لدى الذكور عنه لدى الإناث (Center for Disease Control and Prevention, 2021).

ويعد اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD من أكثر الاضطرابات النمائية تعقيداً وغموضاً، من حيث الأسباب والمظاهر والخصائص. ومن أبرز الصعوبات التي يعانيها هي: الاضطرابات اللغوية، وعجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي. فقد صنفت الاضطرابات اللغوية من المظاهر الرئيسية التي يمتاز بها أفراد اضطرابات طيف التوحد (عادل، 2014).

كما وتعد الصعوبات اللغوية من أبرز المشكلات التي يعانيها أطفال اضطرابات طيف التوحد، فهم يواجهون صعوبة في اكتساب اللغة وفهمها، حيث يواجهون صعوبات في فك الرموز اللغوية وفهمها، وفي اللغة الاستقبالية والتعبيرية بشكل عام، والواضحة في عدم قدرتهم على استخدام اللغة في البدء في الحديث المعبر الهادف مع الآخرين والاستمرار فيه (الزريقات، 2016). مشكلة الدراسة:

تعد اللغة التعبيرية شكلاً من أشكال النمو العقلي، ووسيلة من الوسائل المهمة التي تستخدم في الحديث والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وفي نقل الأفكار والمشاعر للآخرين، وتعد الاضطرابات اللغوية من أبرز المشكلات التي يعانيها أطفال اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD، والتي تظهر على شكل عجز أو خلل في القدرة على استقبال وفهم اللغة واستخداماتها المختلفة (الزريقات، 2018). وتشكل الاضطرابات اللغوية مظهراً أساسياً من المظاهر التي يمتاز بها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، فقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM إلى أن من أبرز محكات تشخيص اضطرابات طيف التوحد القصور في التواصل اللغوي ، وهذا ما أكدته دراسة كل من أحمد (2019) ، وجونز وروزا (Jones, & Rozga 2017) ، وسنكوفسكي (Senkovsky, 2012)، وبرينارد وآخرين (Bernard, et al., 2016) (عبدالعزیز، 2010) أن الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد يعانون من قصور واضح في التواصل اللغوي بكافة أشكاله، وكأنهم يعانون من عجز في قدراتهم الحسية (السمعية والبصري)

ويعد الوعي الصوتي من أبرز المكونات الأساسية التي يعتمد عليها اكتساب المهارات اللغوية لدى الأطفال ، والمتضمنة فهم اللغة وتطورها وزيادة مخزونهم اللغوي من المفردات، ويشتمل الوعي الصوتي على مجموعة من الأنشطة والتي تضم معالجة الأصوات، التعرف على تلك الأصوات والمقاطع الصوتية، والربط بينها والتمييز بين تلك الأصوات، وتحليل وتجميع الفونيمات الصوتية، وكذلك استخدام الرموز والدلالات، وإعادة تحويل تلك الرموز إلى أصوات لغوية معبرة وفق نظام محدد لإعطاء المعنى المقصود، فالوعي الصوتي يعد بمثابة الأساس الذي يبنى عليه سلامة اللغة الاستقبالية، وهذا يدل على ارتباط الوعي الصوتي ارتباطاً قوياً باللغة الاستقبالية وسلامتها، وتعتمد اللغة التعبيرية بشكل أساسي على مقدار ما تحتوي اللغة الاستقبالية من المفردات اللغوية، وعلى قدراته المعرفية التي تمكنه توظيف تلك المفردات في التعبير والحديث فكلما امتلك الفرد عدداً من المفردات اللغوية وتمتع بلغة استقبالية جيدة، استطاع أن يوظف تلك المفردات وأن يستخدمها في التعبير والحديث مع الآخرين وتمتعه بلغة تعبيرية جيدة، والعكس في ذلك في حالة تدني مستوى المخزون اللغوي لدى الفرد، فإنه يعاني من الضعف في مستوى لغته الاستقبالية لغته التعبيرية، (الببلاوي، 2018).

وأشار كل من أليس (Ellis, 2019)، والجعيد (2018)، وأبو الديار (2012) إلى أهمية الوعي الصوتي بوصفه مطلباً سابقاً لمعظم أشكال اللغة التعبيرية استعمالاً، وأن حدوث خلل أو عجز في مهارات الوعي الصوتي سيؤدي إلى اضطرابات في مهارات اللغة التعبيرية (قنديل، 2018). وذكر الزريقات (2018) أن اضطرابات الوعي الصوتي تعد من أبرز المؤشرات الدالة على اضطرابات اللغة التعبيرية، وأن امتلاك الطفل لمهارات الوعي الصوتي لهو دليل على قدرته على امتلاك المهارات اللغوية بأشكالها المختلفة وإتقانه، والقدرة على استخداماتها في التعبير والتواصل والتفاعل الاجتماعي.

كما أشارت العديد من الدراسات أن أطفال اضطرابات طيف التوحد يعانون من مشكلات في مهارات الوعي الصوتي، كدراسة سري وجوزيف (Seery & Joseph, 2014)، وفرجسي ومنغيني وفكري.

(verucci, L, Menghini, L, Vicari, 2006) ، وتيغر (Tager, 2000). فهم يعانون من ضعف في الوعي بالوحدات الصوتية، والتمييز بينها، ودمجها، وفي تحليل الجمل إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، كما يعانون أيضاً من صعوبات في اللغة التعبيرية، حيث يقومون

بعكس الكلمات والضمائر، وصعوبة في تسمية الأسماء والأشياء وتذكرها، كما ويمتاز كلامهم بتكرار المقاطع أو الكلمات دون معنى حقيقي. ويشير الباز وعبدالله (2022) أن عجز أطفال اضطرابات طيف التوحد في مهارات الوعي الصوتي له دور أساسي ومهم في تدني مستوى مهاراتهم التعبيرية وضعف تواصلهم مع الآخرين، ولمعاناة أطفال اضطرابات طيف التوحد من المشكلات في اللغة التعبيرية، وتأثيراتها السلبية على مستوى تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وما يترتب على تلك المشكلات من الآثار السلبية تجاه الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد على جوانبهم المعرفية والنفسية والاجتماعية، من عزلة وانطوائية واضطرابات نفسية وسلوكية غير مرغوبة، فقد جاءت هذه الدراسة في محاولة لتقصي العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الوعي الصوتي اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد؟
- ما مستوى اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الوعي الصوتي، واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد تعزى لمتغير درجة الاضطراب؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدب النظري بموضوع مهم وحديث يتعلق بالوعي الصوتي وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.
- تعد دراسة الوعي الصوتي كمتغير يمكن أن يكون متنبأاً للتعرف إلى الطلبة الذين يعانون من اضطرابات اللغة التعبيرية.
- التعرف إلى الوعي الصوتي وأهم الأنشطة التي تتكون منها وعلاقتها باللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية الدراسة التطبيقية من:

توجيه أنظار المهتمين والقائمين على رعاية ذوي اضطرابات طيف التوحد إلى تعرف مشكلات الوعي الصوتي، التي قد تكون مسؤولة عن اضطرابات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، والاستفادة من أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية متمثلة بمقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى مستوى الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.
- التعرف إلى مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الوعي الصوتي: عرف أبو العكر (2022) الوعي الصوتي "بأنه يضم معنى واسعاً يتبع إلى منظومة القدرات فوق اللغوية، تتمثل في قدرة الطفل على السيطرة والتحكم بالمفردات اللغوية ومكوناتها الفونولوجية، وكذلك قدرته على استنباط مدلولاتها المتعددة، بحيث تشمل كلاً من معالجة ووعي أصوات الكلام في مستوياتها المختلفة". ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد على مقياس الوعي الصوتي المستخدم في هذه الدراسة.

اللغة التعبيرية: وهي "قدرة الطفل على تحويل الأفكار والمشاعر والتعبير عن حاجاته ورغباته باستخدام الكلمات والجمل في المواقف التواصلية المختلفة" (Heward, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يتحصل عليها الطفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية المستخدم في هذا الدراسة.

اضطرابات طيف التوحد: Autism Spectrum Disorder (ASD) عرف الدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM-5) اضطراب طيف التوحد "بأنه قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وعجز في سلوكيات التواصل اللفظي وغير اللفظي المستخدمة في التواصل الاجتماعي مثل عدم التواصل البصري وفهم لغة الجسد، والعجز في تطوير العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، وتظهر لديهم سلوكيات نمطية متكررة، والالتزام بالروتين، واهتمامات محدودة شاذة، على أن

تظهر هذه الأعراض في فترة مبكرة من النمو" (American Psychiatric Association, 2013). ويعرف إجرائياً: بأنهم الأطفال المشخصون رسمياً باضطرابات طيف التوحد من الجهات الرسمية في الأردن، الذين يتلقون خدمات تأهيلية في مراكز ومدارس التربية الخاصة في محافظة الكرك والذين طبقت عليهم أدوات هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

-حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على الأطفال من ذوي اضطرابات طيف التوحد في الفئة العمرية من (6-9) سنوات.

-حدود زمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021 / 2022.

-حدود مكانية: أجريت الدراسة في مراكز التربية الخاصة في محافظة الكرك.

أما محددات الدراسة فتتحدد النتائج بمدى استجابة أفراد عينة الدراسة وتعاونهم في على تطبيق أداتي الدراسة، ومدى صدق الأدوات وثباتهما.

الإطار النظري:

اضطرابات طيف التوحد (ASD) Autism Spectrum Disorder :

بدأ الاهتمام باضطرابات طيف التوحد من قبل الطبيب النمساوي ليوكانر (Leo Kanner) عام 1943 وذلك بملاحظته لمجموعة من الأعراض السلوكية غير الطبيعية، والتي ظهرت على مجموعة من الأطفال، كالانطوائية والعزلة الاجتماعية، وضعف التواصل، وسلوكيات نمطية متكررة، وعجز في استخدام اللغة، سواء أكانت اللفظية أم غير اللفظية والبعض غير قادر على نطق الأصوات اللغوية، وفي رفضهم تغيير الروتين وحساسيتهم المفرطة في المثيرات الحسية المختلفة (الزراع، 2014).

ويعد اضطراب طيف التوحد من أكثر أنواع فئات التربية الخاصة غموضاً وصعوبة وحيرة، لما تكتنفه هذه الفئة من غموض، تتعلق بالأسباب والتشخيص والأعراض والخصائص وطرق العلاج، وتزداد صعوبة هذا الاضطراب للمرحلة التي يحدث فيها الاضطراب وأهمية على نمو الطفل، فهو يبدأ في وقت مبكر، ويؤدي إلى خلل أو اضطراب في مرحلة تعد من أهم مراحل نمو الطفل، تعتمد عليها المراحل النمو اللاحقة، مما يؤثر سلباً على جوانبه الشخصية المختلفة، وتعرق نمو المعرفي، والنفسي، والاجتماعي، واللغوي.

ونظراً لما يعتري هذه الفئة من الغموض حول الأسباب والخصائص والسمات والأعراض، فقد تعددت التعريفات وتنوعت إلا أنها جميعاً تتفق على أن اضطراب طيف التوحد يعود إلى اضطراب عصبي نمائي، ويؤدي إلى عجز في قدرات الفرد التواصلية والتفاعلية، وأنماط سلوكية متكررة لا إرادية (الزريقات، 2016).

وظهرت تعريفات متعددة لاضطرابات طيف التوحد كان من بينها تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، المذكور في الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-4) الطبعة الرابعة، فقد صنفت اضطرابات طيف التوحد ضمن فئة مستقلة أطلق عليها الاضطرابات النمائية الشاملة، وتضم أربعة أنواع من اضطرابات صنف جميعاً تحت مظلة واحدة، تتقاطع معها في الخصائص والأعراض السلوكية. حيث تم تعريف اضطراب التوحد "بأنه قصور نوعي يظهر في ثلاثة مجالات نمائية هي: التفاعل الاجتماعي، والقدرة على التواصل بنوعية اللفظي وغير اللفظي، وجملة من الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة والتكرارية والنمطية، التي يجب أن يكتمل ظهورها قبل سن الثالثة من العمر" (American Psychiatric Association, 2000). وأشار الزريقات (2016) إلى أن تعريف اضطرابات طيف التوحد يضم أربعة أنواع من الاضطرابات هي: اضطراب التوحد (Autism Disorder)، واضطراب الانتكاس التفكك الطفولي (Childhood Disintegrative Disorder)، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (Pervasive Developmental disorders)، ومتلازمة أسبيرجر (Aspergers Syndrome) ومتلازمة ريت (Rett's Syndrome). ومع تزايد الاهتمام بهذه الفئة من قبل المهتمين والدارسين، لإيجاد تعريف واحد شامل ودقيق لهذه الفئة، فقد تم وضع معايير جديدة لهذه الفئة، كان من أبرزها وصف اضطراب طيف التوحد بفئة واحدة تضم أربع الفئات الواردة في التعريف السابق وهي (التوحد، اضطراب الانتكاس التفكك الطفولي، متلازمة سبيرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة)، كما وتم تمديد العمر الزمني ليصل إلى (8) سنوات بدلاً من (3) سنوات، حيث جاء في تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي، والمذكور في الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5) أن اضطراب طيف التوحد "هو اضطراب نمائي عصبي يظهر خلال سنوات الطفولة المبكرة، منذ الولادة وحتى الثامنة من عمر الطفل، ويعاني الطفل من عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وسلوكيات ونشاطات ترددية محددة" (American Psychiatric Association, 2013).

أسباب اضطرابات طيف التوحد:

يعد اضطرابات طيف التوحد من الاضطرابات المعقدة، والمتشابكة مع العديد من الاضطرابات الأخرى، كان ذلك سبباً في زيادة الدراسات والبحوث للتوصل للأسباب الحقيقية التي تقف خلف هذا الاضطراب، وقد تعدد ذكر العديد من العوامل والأسباب المؤدية لاضطراب طيف التوحد، ونظراً لاختلاف الاهتمامات والتخصصات وتنوع خلفيات الدارسين والباحثين، فقد ذكر العديد من الأسباب والعوامل المؤدية لهذا الاضطراب، إلا أنها ما زالت نظريات ولم يثبت سبب واحد محدد للإصابة، فقد كان الاعتقاد السابق أن أسباب اضطراب طيف التوحد يعود إلى العلاقة السلبية بين الأم والطفل، وأن حرمان الطفل من العاطفة، والاتجاهات السلبية من الأم تجاه طفلها ورفضها له، وتفاعل الأم الجامد مع طفلها، ومعاملة الأب المتشددة، كان من الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب، ونتيجة لضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي يعانيه أطفال اضطراب طيف التوحد، فقد أطلق عليهم العديد من المسميات مثل: ضعف نمو الأبناء، والاضطراب الانفعالي، وفصام الطفولة وغيرها من المصطلحات، ونتيجة لعدم ثبوت أي من هذه العوامل منفردة تسبب اضطراب طيف التوحد، فقد قوبلت هذه الافتراضات بالرفض ونفيها الشрман والسريحي (2015, Alshurman & Alsreaa).

ويرى (الخطيب وآخرون، 2019) أن بعض الفرضيات الحديثة فسرت أسباب اضطراب طيف إلى ما يلي.

الفرضية البيوكيميائية:

وقد فسرت هذه النظرية أن اضطرابات طيف التوحد يعود إلى العجز في النواقل العصبية مثل: الدوبامين (Dopamine)، والسيروتين (Serotonin)، الببتيدات العصبية (Neuropeptide)، حيث إن العجز في هذه النواقل يؤدي إلى إفراز هرمونات زائدة تسبب تعكر مزاج الطفل، وتحدث خلل في الذاكرة، والشعور بالألم.

الفرضية الوراثية:

وترى هذه الفرضية أن أسباب اضطرابات طيف التوحد يعود إلى مجموعة العوامل الوراثية، وأن الطفل لديه استعداد وراثي للإصابة بهذا الاضطراب، حيث وجد أن نسبة حدوث اضطرابات طيف التوحد لدى العائلة الواحدة كبيرة، كما وجد أن نسبة حدوثه لدى التوائم المتماثلة أكثر منه لدى الأطفال غير المتماثلة، أي الإصابة تكون نتيجة خلل في الكروموسومات والجينات

الوراثية الناقلة من الآباء إلى الأبناء، وقد تكون الإصابة منقولة عن طريق الجينات المتنحية أو الجينات الناقلة.

الفرضية الأيضية:

وترى هذه الفرضية أن أسباب اضطرابات طيف التوحد، تعود إلى حدوث خلل داخل المعدة نتيجة هضم البروتينات، وخاصة بروتين الكازين (Casien)، والموجود في الحليب ومشتقاته، والجلوتين (Gluten) و الموجودة في الشعير والقمح، وأن ما يدعم هذا الاتجاه أن بعض الأعراض تظهر على الأطفال المصابين باضطرابات طيف التوحد عند تناولهم مثل هذه البروتينات، مما تسبب في ظهور حالات مرضية شديدة عليهم، كالإسهال، أو الإمساك، أو الاضطرابات النفسية، كتعكر المزاج، والسلوكيات الشاذة، ومشكلات في التنفس، وغيرها من الأعراض المرضية الأخرى التي تظهر على الطفل عن تناوله هذه البروتينات، لذلك نجد أن من الطرق الناجحة مع هؤلاء الأطفال، هو الحماية الغذائية بعدم تناولهم هذه الأطعمة.

الفرضية البيولوجية:

وترى هذه الفرضية أن اضطرابات طيف التوحد يعود إلى إصابة الطفل بالتلف الدماغي، أو نتيجة خلل أو لعدم اكتمال نمو الخلايا العصبية الدماغية للطفل المصاب باضطرابات طيف التوحد (الخطيب وآخرون، 2019)

خصائص أطفال اضطرابات طيف التوحد:

يمتاز أطفال اضطرابات طيف التوحد بأنهم مجموعة غير متجانسة، في السمات والخصائص والأعراض، إلا أن هناك مجموعة من السمات والخصائص العامة والتي يشترك فيها جميع الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد وهي:

الخصائص الاجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية من السمات الرئيسية التي يمتاز بها أطفال اضطرابات طيف التوحد، فهم يعانون من ضعف المهارات الاجتماعية، وعجز في تفاعلهم الاجتماعي، وتتصف مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم بالجمود، كما ويمتازون بالعزلة الاجتماعية والانطوائية، ولا يستطيعون البدء في الحديث مع الآخرين، أو الاستمرار بالحديث، كما لا يحبذون مشاركة الآخرين في تفاعلاتهم وأنشطتهم الاجتماعية، وغير مباليين لما يحدث حولهم ولا يستجيبون أو غير قادرين على فهم مشاعر الآخرين أو الإشارات أو تعابير وجوههم، كما ويعانون من عجز في فهم

التعبير العاطفية الحزن الفرح وغيرها من الأحداث والأنشطة ، فيفضلون العيش في عالمهم الخاص وعدم الاكتراث بما يجري حولهم (Seery& Joseph,2014) .
الخصائص التواصلية:

تعد صعوبات التواصل من السمات التي يمتاز بها الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد، أهمها:

-عدم نمو اللغة بالشكل الطبيعي، حيث تمتاز لغتهم بأنها تقتصر على ترديد بعض الكلمات أو العبارات غير المفهومة والمعبرة والتي هي خالية من المعنى والمضمون ولا يستفاد منها في عملية التواصل، وتقدر نسبة انتشار هذه الصعوبات بين أطفال اضطرابات طيف التوحد بـ (0.25).
-عدم القدرة على الكلام وعجز في إصدار الأصوات، والاستعاضة عنه في أوقات قليلة بالتواصل من خلال الإشارة، وتنتشر هذه الظاهرة لدى (0.50) من أطفال اضطرابات طيف التوحد.
-نمو اللغة بالشكل الطبيعي إلا أنها تمتاز بصعوبة في استخدامها، كعدم القدرة على فهم الأصوات اللغوية والحديث بلغة مفهومة، والانتقال من فكرة إلى أخرى دون تكملة الفكرة، ومشكلات في استخدام وتفسير نبرة الصوت، وكذلك عدم مناسبة الصوت عند استخدامه في الحديث فإما يكون مرتفعاً فوق الحد الطبيعي، وأما يكون منخفضاً جداً وغير مسموع، وكذلك العجز في فهم مشاعر وأحاسيس الآخرين، وصعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي (الخطيب، وآخرون، 2019).

الخصائص اللغوية:

تعد الخصائص اللغوية من أهم الخصائص التي يمتاز بها أطفال اضطرابات طيف التوحد فهم يعانون من عجز أو خلل في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية)، فقد يتأخر ظهور اللغة لدى البعض، وقد لا تظهر اللغة نهائياً لدى البعض الآخر. ويعاني بعض الأطفال الذين يمتلكون مفردات لغوية بعدم قدرتهم على استخدامها في المحادثات الكلامية والتفاعل الاجتماعي (عبد الله، 2012). ويعاني أطفال اضطرابات طيف التوحد من صعوبات في استخدام اللغة اللفظية في التواصل، حيث تجدهم بصفة عامة يتجنبون الحديث مع الآخرين ولا يمتلكون طرق تواصل فعال معهم، وقد يعود السبب في ذلك إلى عجزهم في إدراك بعض المفردات اللغوية أو تذكرها، أو في طريقة تركيب هذه المفردات واستخدامها في الحديث (Jones, R, & Rozga, A 2017).

ويرى الخولي (2021) أن من خصائص اضطرابات طيف التوحد هو عجز الأطفال في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وأنهم عاجزون عن استخدام طرق أخرى للتواصل غير اللفظي، كتعبيرات الوجه والإيماءات وحركات الجسم، وغيرها من الطرق البصرية التي يستخدمها العاديون في التواصل الفعال، أي أن من سمات أفراد اضطراب طيف التوحد التأخر الواضح في اللغة بأشكالها كافة.

الوعي الصوتي: Phonemic Awareness

يدل مصطلح الوعي الصوتي على قدرة الفرد على إدراك الأصوات اللغوية وكيفية تشكيلها لتكوين مقاطع وكلمات وجمل ذات معنى ودلالة، وكذلك تجزئة الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى فونيمات (عبد الحميد، 2014). وأشار مصطلح الوعي الصوتي إلى مهارات متعددة متصلة مع بعضها بعضاً في مستويات متعددة تتدرج في الصعوبة من السهلة إلى الأكثر تعقيداً، ويكون أسهلها الكلمة التي تتشابه في النهايات، ثم مهارة تجزئة الكلمات إلى مقاطع، وتجزئة المقاطع إلى أصوات، وتجزئة الأصوات إلى فونيمات، ومهارة تجزئة العبارات إلى جمل، وتجزئة الجمل إلى كلمات. والوعي بأن اللغة اللفظية تتكون من أصوات يتم تجميعها لتكوين مقاطع، وهذه المقاطع يتم تجميعها لتكوين كلمات، ومن ثم جمل وعبارات. كما ويتضمن الوعي الصوتي الوعي بالتشابه والاختلاف بين الكلمات في بداياتها ونهاياتها، ثم إدراك الفونيمات التي تتكون منها المقاطع والكلمات نتيجة مزجها مع بعضها بعضاً (أبو الديار، 2012).

ويعد الفونيم (Phoneme) من أصغر الوحدات الصوتية التي تكون المقاطع والكلمات الصوتية، فتجميع الفونيمات ودمجها مع بعضها بعضاً تتكون المقاطع الصوتية، التي تشكل الكلمات المستعملة في التواصل، فهي بمثابة الأساس في بناء الكلمات والجمل والعبارات. ويعد المقطع البنية الفونولوجية التي تتكون من مزج الفونيمات مع بعضها بعضاً، وأن العجز في الوعي الصوتي يعد من أهم الأسباب المؤدية إلى اضطرابات اللغة التعبيرية (Hallmay.,J. 2004).

وعرف أبو الديار (2014) الوعي الصوتي بأنه قدرة الفرد على امتلاكه للوحدات الصوتية وإدراك العلاقة المنتظمة بين الأصوات والفونيمات، والقدرة على تجزئة الفونيمات التي تكون المقاطع والكلمات، والقدرة على التعامل مع تلك الأصوات على مستوى المقطع والكلمة من خلال المزاجية بين تهجئة الكلمة ونطقها.

وعرف سليمان (2012) الوعي الصوتي "بأنه فهم الصفات الصوتية للمقاطع والكلمات والقدرة على المعالجة السليمة للفونيمات وإجراء العمليات اللازمة للكلام الصحيح. ويتكون الوعي الصوتي كما أشار قنديل (2021) من مجموعة القدرات الآتية:

الإبدال: حيث يتمكن الطفل من إبدال فونيم مكان فونيم آخر من الكلمة لتعطي كلمة جديدة يستطيع الطفل التعرف إليها.

الحذف: قدرة الطفل على حذف فونيم من الكلمة وتكوين كلمة جديدة والتعرف إليها.

التمييز: وهي القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والأصوات المختلفة.

التجزئة: قدرة الطفل على تجزئة الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى مقاطع، والمقطع إلى أصوات الدمج: قدرة الطفل على دمج الفونيمات مع بعضها بعضاً لتكوين كلمات ودمج المقاطع لتكوين كلمات ودمج الكلمات لتكوين جمل مفيدة.

العزل: عزل الطفل الكلمة التي لا تنتهي إلى كلمات محددة.

ويرى النوبي (2018) أن إستراتيجيات تنمية مهارة الوعي الصوتي تتضمن ما يأتي:

-عزل الأصوات (Phoneme isolation) وفيه تجري معرفة المقاطع الصوتية في الكلمات مثل: ما هو الصوت الأول في كلمة سيف؟

وفيه يتم التعرف على الأصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة (Phoneme identity)- مهارات تعرف

مثل: ما هي الأصوات المتشابهة في كلمة (مالح، صالح، فالح)

وفيه تصنف الكلمات إلى أصوات غير متجانسة (Phoneme categorization)- تصنيف الأصوات

مثل: ما الكلمة المختلفة عن الكلمات الآتية: (سالم، ساهر، مالح)

وهي القدرة على تركيب الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى (Phoneme blending)- تركيب الأصوات

مثل: جمع من الأصوات الآتية لتكوين كلمة ذات معنى (ي، ب، ت)

تحليل الأصوات (Phoneme segmentation) وهي قدرة الطفل على تجزئة الكلمة إلى أصوات من نطقها

مثل: كم صوت في كلمة بيت؟

- حذف الأصوات (Phoneme deletion) القدرة على التعرف الكلمة التي حذف منها صوت من أصواتها

مثل: ماذا تصبح كلمة سقف إذا حذفنا صوت السين؟

المهارات اللغوية:

يبدأ الفرد اكتساب جميع المهارات منذ مراحل حياته الأولى، وتكون اللغة من بين المهارات التي يكتسبها الطفل منذ شهوره الأولى، فهو يبدأ أولاً باكتساب اللغة غير اللفظية، الإشارات أو الإيماءات أو تعبيرات الوجه وغيرها من الطرق البصرية. ومن ثم يتعلم اللغة اللفظية ويستخدمها في التواصل والتعبير، وتمتاز اللغة بنموها في مراحل متسلسلة حيث تؤثر في اكتسابها وسرعة نموها عوامل متعددة بيئية، جسمية وعقلية، وعند توفر هذه العوامل بشكل سليم لدى الطفل، كسلامة أعضائه الجسمية وبخاصة القدرات الحسية، والقدرات العقلية، وبعدم وجود أي خلل أو عجز في تلك القدرات تنمو اللغة لدى الطفل وتتطور بشكل طبيعي.

وتعد اللغة من أهم الميزات التي يمتاز بها البشر عن سائر الكائنات الحية، فهي بمثابة القناة الرئيسية التي تمكن الفرد من التعبير عن احتياجاته ورغباته وتبادل المعلومات مع الآخرين والتواصل معهم (البلاوي، 201).

وعرف الزريقات (2018) اللغة بأنها "أي نظام رمزي منظم في التواصل ينظم الأصوات في سلسلة لتكوين كلمات تحكمها قواعد معينة تستخدم في التعبير عن المشاعر والأفكار". وعرفت أيضاً بأنها نظام من الرموز المتفق عليها ضمن ثقافة معينة أو فئة معينة تتسم بنظام يحكمه الضبط والتنظيم وفقاً لقواعد محددة "وعرفت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق اللغة" بأنها نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال متعددة في التفكير والتواصل (الشيخ، 2011).

اللغة التعبيرية: (Expressive Language)

تعد اللغة التعبيرية وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي بين الأفراد، وأنها الوسيلة الرئيسية والمهمة، التي بها يستطيع الفرد من التعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره الخاصة. ويعتمد نجاح الفرد وتفوقه في مجالات الحياة المختلفة، الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والجسمية على مدى امتلاكه للغة، وقدرته على استخدامها (الخولي، 2021). وتمتاز اللغة التعبيرية، كما أشار لها الشيخ (2011) بالوظائف الآتية:

- التواصل: يعد التواصل البشري من الوظائف الأساسية للغة التعبيرية.
 - المنفعة: تمتاز اللغة التعبيرية بأنها تحقق المنفعة الشخصية للفرد وللآخرين.
 - التنظيم: باللغة التعبيرية يستطيع الفرد الإيعاز والتحكم بسلوك الآخرين وتوجيههم.
 - إثبات الشخصية: باللغة يثبت الفرد نفسه ويدافع عن أفكاره وآرائه ومعتقداته، وتحقيق هويته الشخصية، فالإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين.
 - التحليل: تعد اللغة وسيلة مهمة من وسائل التحليل والاستكشاف، فمن خلالها يستطيع أن يكتشف الأشياء المحيطة وذلك بالسؤال والتقصي.
 - التفاعل الإنساني بطبيعته يميل إلى التفاعل ولا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين.
- ويعاني الطفل من ذوي اضطرابات طيف التوحد من مشكلات متعددة في استخدام اللغة، فهو يعاني من صعوبات في استقبال ومعالجة الرموز اللغوية وإدراكها والتعامل معها، وفهم كل ما يدور حوله من أحداث وخبرات، وبالتالي فإنه يصبح عاجزاً عن استقبال دلالات اللغة وتفسيرها. وتؤثر اللغة الاستقبالية، في المخزون اللغوي للفرد، من حيث المفردات اللغوية المخزنة، التي يستخدمها في تواصله وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وغالباً ما ترتبط هذه المشكلات باضطرابات في الوعي الصوتي، والذي يقود إلى مشكلات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية (الزريقات، 2016). وتضم اللغة أربع مهارات أساسية هي مهارة الاستماع، والقراءة، والكتابة، والكلام وتمثل هذه المهارات الأهداف الرئيسة للمهارات اللغوية، التي بها يستطيع الفرد استخدام اللغة في مجالاته المتعددة، فالطفل السليم يكتسب القدرة على سماع اللغة أولاً، ثم يدرك الإطار الصوتي الخاص بتلك اللغة، فيقوم بإصدار تلك الأصوات والترديد بها كأصوات، ومن ثم مزجها ببعضها لتكوين مقاطع وكلمات ذات معنى ودلالة، ثم يقوم باستخدام تلك الكلمات في جمل وعبارات تمكنه من التعبير عن رغباته وحاجاته والتواصل مع الآخرين بها، وإن أي خلل أو اضطراب في أحد هذه المكونات قد يؤدي إلى الاضطرابات اللغوية (الشيخ، 2011). وتعتمد قدرة الفرد على امتلاكه المهارات اللغوية على عوامل عدة، منها ما يتعلق بالعوامل البيئية، ومنها ما يتعلق بالعوامل الجسمية. وبالرغم من هذا الاهتمام إلا أن أهم ما يمتاز به الأطفال ذوو اضطرابات طيف التوحد هو صعوبة في استخدام اللغة التعبيرية التي تعد بمثابة الطريقة الرئيسية التي يستخدمها الأفراد في التواصل فيما بينهم، وفي التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، وفي فهمهم الآخرين والاندماج معهم. وقد تكون اللغة سليمة لديهم ولا يوجد بها أي

خلل أو عيب، ومع ذلك فإنهم يعانون من عجز في الاعتماد على اللغة في استخدامها في التواصل مع الآخرين، والمحيطين بهم (الزريقات، 2016).

وتزداد صعوبة هذا الاضطراب نتيجة للآثار المترتبة على الاضطرابات اللغوية، لارتباطها بمجالات متعددة سواء أكانت التواصلية أم الاجتماعية أم النفسية أم المعرفية، ومما زاد الأمر حيرة لدى المهتمين في التربية الخاصة وعلم النفس أن أطفال اضطرابات طيف التوحد ليس لديهم أية عيوب خلقية أو خلل في الأجهزة المسؤولة عن اللغة، ومع ذلك يعانون من الاضطرابات اللغوية، ويتطلب ذلك البحث عن الأسباب المؤدية للاضطرابات اللغوية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد.

الدراسات السابقة:

أجرى عبدالله (2022) بدراسة هدفت إلى تقص أثر الوعي الصوتي على تكوين المفاهيم اللغوية لدى عينة من أطفال اضطرابات طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من أطفال اضطراب التوحد في الفئة العمرية من (6-9) سنوات، استخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي ومقياس المفاهيم اللغوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الوعي الصوتي لدى عينة الدراسة كان منخفضاً، وأن امتلاكهم للمفاهيم اللغوية أيضاً جاء منخفضاً، ودلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الصوتي والمهارات اللغوية، وأنه يمكن استخدام مهارات الوعي الصوتي للتنبؤ بالأطفال الذي يعانون من ضعف في المهارات اللغوية.

أجرى الباز (2021) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الوعي الصوتي والمهارات اللغوية لدى عينة من أطفال اضطرابات طيف التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة من أطفال اضطرابات طيف التوحد في الأعمار من (6-9) سنوات، استخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي ومقياس المفاهيم اللغوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الوعي الصوتي والمهارات اللغوية بحيث كلما كانت مستويات مهارات الوعي الصوتي لدى الطفل جيدة، كانت مهاراته اللغوية جيدة، وأن الخلل في مهارات الوعي الصوتي يسبب عجزاً في اكتساب المهارات اللغوية.

وهدف دراسة الدوسري (2021) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارة الوعي الصوتي والطلاقة اللفظية لدى الطلبة ذوي اضطرابات الطلاقة اللفظية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً وطالبة في الصف الثاني والثالث

الأساسي، طبق عليهم اختبار الوعي الصوتي واختبار الطلاقة اللفظية، وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في الطلاقة اللفظية منخفض، وأن الطلبة الذين تحصلوا على درجات متوسطة ومرتفعة في مهارات الوعي الصوتي كان مستوى الطلاقة اللفظية جيدة، كما دلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين مهارات الوعي الفونولوجي والطلاقة الكلامية.

أما دراسة عبدالفتاح (2015) فقد هدفت إلى دراسة الوعي الصوتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى كل من أطفال اضطرابات طيف التوحد والشلل الدماغي ومتلازمة داون، وتكونت عينة الدراسة من أطفال من ذوي الفئات الخاصة في الفئة العمرية من (13-17) بلغ عددهم (60) طفلاً وطفلة، كان منهم (20) من المصابين بالشلل الدماغي، و(20) من أطفال الداون، و(20) من أطفال اضطرابات طيف التوحد. استخدمت الدراسة مقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس المهارات اللغوية. وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد المقياس بين أفراد عينة الدراسة لصالح أطفال الشلل الدماغي، يليها أطفال داون، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات أطفال التوحد كانت منخفضة مقارنة بالفئات الأخرى، وأنهم يعانون من قصور في مهارات الوعي الصوتي ينعكس سلباً على مهارات التواصل اللغوي.

وفي دراسة يعقوبي وآخرين (2001) كان الهدف معرفة مراحل تطور الوعي الصوتي وتأثيراته في المهارات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً وطفلة في الفئة العمرية من (4-8) سنوات من مدن جنوب فلسطين، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي ومقياس المهارات اللغوية من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة تطور الوعي الصوتي، فقد كان يسير بشكل طبيعي من عمر الخامسة إلى السابعة، ودلت النتائج أن الوعي الصوتي له تأثير في اكتساب المهارات اللغوية لدى الطفل، وأن ضعف مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى اضطرابات في اللغة المستقبلية والتعبيرية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالوعي الصوتي في وقت مبكر، لتجنب حدوث الاضطرابات اللغوية فيما بعد.

وهدف دراسة ليمونس ومراتشكو وكوستويكس وباتيرا (Lemons, Mrachko,A,Kostewics,D, 2012, &Pattera,M,) إلى معرفة مستوى مهارات الوعي الصوتي، واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً من أطفال اضطرابات طيف التوحد في الفئة العمرية من (8-13)، واستخدم في الدراسة مقياس مهارات الوعي الصوتي،

ومقياس اللغة التعبيرية من إعداد الباحثين ، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة، أن الأطفال ذوي اضطرابات الوعي الصوتي يعانون من تدنٍ في مستوى مهارات الوعي الصوتي، وضعف في اللغة التعبيرية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن ضعف اللغة التعبيرية التي يعانيها أطفال اضطراب التوحد يعود إلى عجزهم في مهارات الوعي الصوتي. وأجرى جيل وجيلون (Gill, Gillon.2000) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الوعي الصوتي في تنمية مهارات اللغة المنطوقة، وتكونت عينة الدراسة من (91) طفلاً وطفلة في الفئة العمرية من (5-7) سنوات، تم استخدام مقياس الوعي الصوتي ومقياس اللغة المنطوقة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية بين الوعي الفونولوجي واللغة المنطوقة، وظهر أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات الوعي الصوتي لديهم عجز في اللغة المنطوقة، وأن الوعي الصوتي يعد مطلباً سابقاً لاكتساب الطفل المهارات اللغوية.

التوحد، وفريث (Happé, F., & Frith, U. (2006) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الوعي الصوتي لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من أطفال التوحد، في الفئة العمرية من (10-12) سنة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي من إعداد الباحث طبق على أفراد الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدنيًا في مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال اضطراب التوحد بشكل عام، وخصوصاً في مهارة التعرف إلى الصوت، ومهارة تقسيم الجمل إلى كلمات، ومهارة تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، وكذلك مهارات دمج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات.

هدفت دراسة جواسمي (Goaswami,2005) على عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد أن هناك علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي والألفاظ اللغوية وإنتاج اللغة وأن مهارات الوعي الصوتي يساهم ببناء المهارات اللغوية. كذلك فقد أظهرت نتائج دراسة وايس (Wise,2005) إلى أثر الوعي الصوتي في اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، وأن هناك علاقة بين مستويات الوعي الصوتي والمهارات اللغوية في معظم المجالات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في محافظة الكرك للعام الدراسي 2022/2021 والبالغ عددهم (160) طفلاً وطفلة والمتواجدين في كل من مركز الكرك للرعاية والتأهيل والتابع إلى وزارة التنمية الاجتماعية، ومركز مؤتة للتربية الخاصة. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، بلغ عددهم (44) طفلاً وفي الفئة العمرية من (6-9) سنوات والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير العمر والجنس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (46) طفلاً وطفلة من أطفال اضطرابات طيف التوحد والمتواجدين في مركز.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات العمر والجنس			
العمر	ذكور	إناث	المجموع
7-6	4	4	14
8-7	6	5	16
9-8	6	6	16
المجموع	23	21	46

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير المقياسين الآتيين:

أولاً: مقياس مهارات الوعي الصوتي:

طور الباحث مقياس مهارات الوعي الصوتي، بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، كدراسة العسبي (2021)، ودراسة قنديل (2021)، ودراسة مكيو (Mahkoui, 2017)، ودراسة سيوجت (Suggate, 2016)، والذي اشتمل على مجموعة من الفقرات لقياس الوعي الصوتي، ضمت بصورته الأولية (65) فقرة، مقسمة على ستة مجالات هي: التعرف إلى الأصوات، والتمييز بين الأصوات، وتجميع الأصوات لتكوين كلمات، وتجميع الكلمات لتكون جملة مفيدة ذات معنى، وتحليل الكلمات إلى أصوات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة من خلال الطريقة الآتية: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة، جرى عرض الأداة على مجموعة الأساتذة المختصين في الجامعات الأردنية ومراكز التربية الخاصة، إذ بلغ عددهم (10) محكمين، وطلب إليهم التحقق من فقرات الأداة، ومدى وضوحها، وصلاحياتها، ومدى اتساقها مع أهداف الدراسة. وعدت الفقرة صادقة إذا اتفق عليها 80% من المحكمين فأكثر، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين بتعديل الفقرات التي طلب بعضهم تعديلها، وقد اقتصر ملاحظات المحكمين على تعديل بعض الفقرات ولم تضاف أي فقرة، ولم تحذف أية فقرة أيضاً، وبقيت الأداة مكونة من (65) فقرة.

ثبات الأداة:

تم إيجاد ثبات الأداة بطريقتين وهما:

أولاً: طريقة الاتساق الداخلي: باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددهم (15) فرداً.
ثانياً: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: (test /re-test) حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددهم (15) فرداً ثم تم تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، والجدول (2) يوضح معاملات الثبات.

جدول (2) معاملات ثبات أداة الدراسة			
الرقم	المجال	كرونباخ ألفا	معامل الارتباط بيرسون
1	التعرف على الصوت	0.83	0.80
2	التمييز بين الكلمات	0.80	0.38
3	دمج الأصوات	0.86	0.48
4	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	0.82	0.85
5	تحليل الكلمات إلى أصوات	0.84	0.82
	الدرجة الكلية	0.89	0.78

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات على الدرجة الكلية بلغت (0.89) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، و(0.87) بطريقة الاتساق الداخلي، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين

(0.86-0.80) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، و(0.85-0.80) بطريقة الاتساق الداخلي، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس مهارات الوعي الصوتي:

تم توزيع درجات المقياس بأن تأخذ الإجابة الصحيحة درجة (1) وتأخذ الإجابة الخاطئة درجة (0)، حيث تراوحت درجات المقياس بين (0 – 65) وبهذا تكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات الوعي الصوتي هي (65) وأدنى درجة (0)، وقد تم توزيع المتوسطات الحسابية حسب تدرج ليكرت الثلاثي بحث كانت

المتوسط	المستوى
0.33 0.00	منخفض
0.34 - 0.67	متوسط
0.68 - 1	مرتفع

مقياس مهارات اللغة التعبيرية:

جرى إعداد مقياس مهارات اللغة التعبيرية وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسة الباز وعادل (2022)، ودراسة محمد (2022)، ودراسة الحولي (Alholi,2019)، ودراسة غنيمي (2019)، ودراسة الشرمان والسريعي (Alshurman & Alsreaa,2015)، ودراسة نبيل (2017)، والسيد (2016)، بإعداد فقرات المقياس بحيث تكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة تقيس اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد.

صدق الأداة:

صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرض الأداة على مجموعة الأساتذة المختصين في الجامعات الأردنية، وبلغ عددهم (10) محكمين، وطلب إليهم التحقق من فقرات الأداة ومدى وضوحها وصلاحياتها، ومدى اتساقها مع أهداف الدراسة. وعدت الفقرة صادقة إذا اتفق عليها 80% من المحكمين فأكثر، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل الفقرات التي طلب بعض المحكمين تعديلها، وقد اقتصر ملاحظات المحكمين على حذف (3) فقرات كونها لا تقيس اللغة التعبيرية، وتعديل صياغة بعض الفقرات ولم يجر إضافة أي فقرة، وأخذت الأداة صورتها النهائية مكونة من (28) فقرة.

ثبات الأداة:

تم استخدام طريقتين من أجل التحقق من ثبات الأداة هما:
 أولاً: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها بلغ عددهم (15) فرداً، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.89).

ثانياً: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test /re-test) تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها بلغ عددهم (15) فرداً وتم تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.90).

تصحيح المقياس:

تم توزيع درجات المقياس بأن تأخذ الإجابة الصحيحة درجة (1) وتأخذ الإجابة الخاطئة درجة (0)، حيث تراوحت درجات المقياس بين (0 – 56) وهذا تكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات اللغة التعبيرية هي (56) وأدنى درجة (0)، وقد تم توزيع المتوسطات الحسابية حسب تدرج ليكرت الثلاثي بحث كانت على النحو الآتي:

المتوسط	المستوى
0.00 - 0.66	منخفض
0.67 - 1.33	متوسط
1.34 - 2	مرتفع

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتب لكل مجال من مجالات أداة مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل مجال من مجالات أداة مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد مرتبة تنازلياً.					
الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	تجزئة الكلمات إلى مقاطع	0.60	0.22	1	متوسط
3	دمج الأصوات	0.56	0.29	2	متوسط
5	تحليل الكلمات إلى أصوات	0.47	0.32	3	متوسط
2	التمييز بين الكلمات	0.20	0.16	4	منخفض
1	التعرف على الصوت	0.13	0.12	5	منخفض
	مقياس مهارات الوعي الصوتي	0.33	0.14		منخفض

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل عام كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (0.33) وبانحراف معياري يساوي (0.14)، وتراوحت المجالات بين المستويين المتوسط والمنخفض فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.60- 2.49)، وجاء في الرتبة الأولى "مجال تجزئة الكلمات إلى مقاطع" بمتوسط حسابي (0.60) وبانحراف معياري يساوي (0.22)، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة "مجال التعرف إلى الصوت" بمتوسط حسابي كلي للمجال (0.13) وبانحراف معياري يساوي (0.14)، وبمستوى منخفض، أما فقرات كل مجال فقد جاءت على النحو الآتي:

1- تجزئة الكلمات إلى مقاطع:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تجزئة الكلمات إلى مقاطع، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تجزئة الكلمات إلى مقاطع مرتبة تنازلياً.					
الرقم	الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	جمال	0.91	0.29	1	مرتفع
9	طاولة	0.86	0.35	2	مرتفع
10	مدرسة	0.82	0.39	3	مرتفع
7	كتاب	0.77	0.42	4	مرتفع
2	طفل	0.55	0.50	5	متوسط
8	قميص	0.55	0.50	5	متوسط
3	طالب	0.45	0.50	7	متوسط
5	زجاجة	0.45	0.50	8	متوسط
4	حليب	0.36	0.49	9	متوسط
1	أسد	0.27	0.45	10	منخفض
تجزئة الكلمات إلى مقاطع		0.60	0.22		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى مهارات مجال تجزئة الكلمات إلى مقاطع كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.60) وانحراف معياري يساوي (0.22)، وتراوحت الكلمات بين المستويات المرتفع والمتوسط والمنخفض، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.91 - 0.27)، وجاءت في الرتبة الأولى كلمة "جمال" بمتوسط حسابي (0.91) وانحراف معياري يساوي (0.29)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الثانية الكلمة "طاولة" بمتوسط حسابي (0.86) وانحراف معياري يساوي (0.35)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الكلمة "حليب" بمتوسط حسابي (0.36) وانحراف معياري يساوي (0.49)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الكلمة "أسد" بمتوسط حسابي (0.27) وانحراف معياري يساوي (0.45)، وبمستوى منخفض.

2- دمج الأصوات:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال دمج الأصوات، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال دمج الأصوات مرتبة تنازلياً.					
الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	ب/ط/ي/خ	0.82	0.39	1	مرتفع
4	ع/ي/ن	0.77	0.42	2	مرتفع
5	م/و/ز	0.77	0.42	2	مرتفع
3	ق/ط	0.64	0.49	4	متوسط
8	ط/ا/ب/ة	0.59	0.50	5	متوسط
7	ك/ت/ا/ب	0.55	0.50	6	متوسط
2	ي/د	0.45	0.50	7	متوسط
10	ع/م/ا/ن	0.45	0.50	7	متوسط
6	ب/ي/ت	0.36	0.49	9	متوسط
1	د/ب	0.23	0.42	10	منخفض
	دمج الأصوات	0.56	0.29		متوسط

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى مهارات مجال دمج الأصوات كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.56) وانحراف معياري يساوي (0.29)، وتراوحت البنود بين المستويات المرتفع والمتوسط والمنخفض، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.82 - 0.23)، وجاء في الرتبة الأولى البند "ب/ط/ي/خ" بمتوسط حسابي (0.82) وانحراف معياري يساوي (0.39)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الثانية البنود "ع/ي/ن/م/و/ز" بمتوسط حسابي (0.77) وانحراف معياري يساوي (0.42)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة البند "ب/ي/ت" بمتوسط حسابي (0.36) وانحراف معياري يساوي (0.49)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة البند "د/ب" بمتوسط حسابي (0.23) وانحراف معياري يساوي (0.42)، وبمستوى منخفض.

3- تحليل الكلمات إلى أصوات:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تحليل الكلمات إلى أصوات، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تحليل الكلمات إلى أصوات مرتبة تنازلياً.					
الرقم	الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يد	0.82	0.39	1	مرتفع
6	كتاب	0.55	0.50	2	متوسط
9	حقيقية	0.50	0.51	3	متوسط
2	قط	0.45	0.50	4	متوسط
4	ولد	0.45	0.50	4	متوسط
5	قلم	0.45	0.50	4	متوسط
10	برتقال	0.45	0.50	4	متوسط
7	محمد	0.41	0.50	8	متوسط
3	صف	0.32	0.47	8	منخفض
8	طالب	0.27	0.45	10	منخفض
تحليل الكلمات إلى أصوات		0.47	0.32		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى مهارات مجال تحليل الكلمات إلى أصوات كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.47) وانحراف معياري يساوي (0.32)، وتراوحت الكلمات بين المستويات المرتفع والمتوسط والمنخفض، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.82 - 0.27)، وجاءت في الرتبة الأولى كلمة "يد" بمتوسط حسابي (0.82) وانحراف معياري يساوي (0.39)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الثانية الكلمة "كتاب" بمتوسط حسابي (0.55) وانحراف معياري يساوي (0.50)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الكلمة "صف" بمتوسط حسابي (0.32) وانحراف معياري يساوي (0.47)، وبمستوى منخفض، وجاءت في الرتبة الأخيرة الكلمة "طالب" بمتوسط حسابي (0.27) وانحراف معياري يساوي (0.45)، وبمستوى منخفض.

4- التمييز بين الكلمات:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال التمييز بين الكلمات، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تحليل التمييز بين الكلمات مرتبة تنازلياً.					
الرقم	الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	كعك/كعك	0.55	0.50	1	متوسط
8	سمر/قمر	0.41	0.50	2	متوسط
6	موز/جوز	0.36	0.49	3	متوسط
2	علم/قلم	0.23	0.42	4	منخفض
7	باص/باص	0.18	0.39	5	منخفض
1	فم/دم	0.14	0.35	6	منخفض
3	دب/دب	0.14	0.35	6	منخفض
4	سن/عن	0.05	0.21	8	منخفض
5	فأس/رأس	0.00	0.00	9	منخفض
10	طفل/حفل	0.00	0.00	9	منخفض
	التمييز بين الكلمات	0.20	0.16		منخفض

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى مهارات مجال التمييز بين الكلمات كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.20) وانحراف معياري يساوي (0.16)، وتراوحت الكلمات بين المستويات المتوسط والمنخفض، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.00 - 0.55)، وجاءت في الرتبة الأولى كلمة "كعك/كعك" بمتوسط حسابي (0.55) وانحراف معياري يساوي (0.50)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الكلمة "سمر / قمر" بمتوسط حسابي (0.41) وانحراف معياري يساوي (0.50)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الكلمات "فأس/رأس، طفل/ حفل" بمتوسط حسابي (0.00) وانحراف معياري يساوي (0.00)، وبمستوى منخفض.

5- التعرف على الصوت:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال التعرف على الصوت، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات مجال تحليل التعرف على الصوت مرتبة تنازلياً.					
الرقم	الاحرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	ض	0.50	0.51	1	متوسط
15	س	0.36	0.49	2	متوسط
9	ر	0.32	0.47	3	منخفض
23	ج	0.32	0.47	3	منخفض
25	ل	0.32	0.47	3	منخفض
16	ص	0.27	0.45	6	منخفض
1	ب	0.23	0.42	7	منخفض
13	ظ	0.23	0.42	7	منخفض
17	ز	0.23	0.42	7	منخفض
3	و	0.09	0.29	10	منخفض
4	ط	0.09	0.29	10	منخفض
11	ف	0.09	0.29	10	منخفض
19	غ	0.09	0.29	10	منخفض
20	خ	0.05	0.21	14	منخفض
21	ع	0.05	0.21	14	منخفض
22	ح	0.05	0.21	14	منخفض
2	م	0.00	0.00	17	منخفض
5	ت	0.00	0.00	17	منخفض
6	د	0.00	0.00	17	منخفض
8	ك	0.00	0.00	17	منخفض
10	ن	0.00	0.00	17	منخفض
12	ذ	0.00	0.00	17	منخفض
14	ث	0.00	0.00	17	منخفض
18	ش	0.00	0.00	17	منخفض
24	هـ	0.00	0.00	17	منخفض
التعرف على الصوت		0.13	0.12		منخفض

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى مهارات مجال التعرف على الأصوات جاء منخفضاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (0.13) وبانحراف معياري يساوي (0.12)، وتراوحت الكلمات بين المستويين المتوسط والمنخفض، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.00 - 0.50)، وجاء في الرتبة

الأولى الصوت "ض" بمتوسط حسابي (0.50) وبانحراف معياري يساوي (0.51)، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الثانية الصوت "س" بمتوسط، (0.36) وبانحراف معياري (0.49)، والأصوات "د، ك، ن، ذ، ث، ش، هـ" بمتوسط حسابي (0.00) وبانحراف معياري يساوي (0.00)، وبمستوى منخفض، ويتضح من نتائج السؤال الأول أن مستويات الوعي الصوتي انحصرت بين المنخفض والمتوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للصعوبات التي يعانيها أطفال اضطرابات طيف التوحد من عجزهم في القدرة على الانتباه للمثيرات السمعية والاستمرار في متابعة تلك المثيرات، وعجز في استقبال الرموز الصوتية وفك شيفرة الأصوات اللغوية وترجمتها، حيث كانت نتائجهم متدنية في مهارة التعرف على الأصوات المسموعة والتمييز بينها، وتحليلها ودمجها والوعي بها، والتي تعد المرحلة الأولى والأساس من مراحل عملية تعلم واكتساب المعلومات والمعارف، ويمكن استنتاج أنه لكي يكتسب الطفل مهارة الوعي الصوتي عليه أن يتعلم أولاً المعالجة السمعية للصوت والتي تبدأ من سماع الصوت وثم الإصغاء له، وفك الشيفرة الصوتية والتعرف عليه، وتحديد خصائص الصوت، والتمييز بين الأصوات المتشابهة المختلفة ودمج تلك الأصوات، لتعطي كلمات محددة ذات معنى ودلالة، مما يساهم في تنمية مهارات الإدراك السمعي والذاكرة السمعية لدى الطفل، والتي تؤدي إلى فهم كلام الآخرين وتحسين مستوى لفهم الاستقبالية. وبهذه النتيجة فتكون هذه الدراسة قد اتفقت مع العديد من الدراسات السابقة، كدراسة عبدالله (2022)، ودراسة الباز (2021)، ودراسة عبدالفتاح (2015)، ودراسة هاب وفيرث (Happé, & Frith, 2006) والتي أظهرت نتائجها إلى تدني مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.

السؤال الثاني: ما مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد؟
للإجابة عن هذا السؤال فقد حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب لكل فقرة من فقرات أداة مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لكل فقرة من فقرات أداة مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد مرتبة تنازلياً.				
الرقم	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	أن يقلد الأصوات التي يسمعها	0.91	0.74	1 متوسط
15	أن يعبر عن حالة حزن/فرح	0.91	0.80	1 متوسط
17	إعادة سرد القصة	0.82	0.79	3 متوسط
6	أن يذكر الطفل اسمه وأسماء إخوته	0.73	0.82	4 متوسط
13	أن يذكر الطفل أيام الأسبوع	0.68	0.88	5 متوسط
25	الأفعال	0.68	0.77	5 متوسط
1	التمييز بين الصور المختلفة	0.59	0.79	7 منخفض
2	التعرف على الصورة واسمها	0.59	0.84	7 منخفض
14	أن يذكر مكونات الغرفة	0.59	0.79	7 منخفض
19	أن يعبر عن جملة من ثلاث كلمات	0.59	0.84	7 منخفض
3	الإشارة إلى أعضاء جسمه	0.55	0.79	11 منخفض
24	أسماء الحيوانات	0.55	0.90	11 منخفض
16	أن يعبر عن أطول / أقصر أضعف	0.50	0.67	13 منخفض
18	أن يعبر عن جملة من كلمتين	0.50	0.79	13 منخفض
12	أن يذكر الطفل الأكلات التي يفضلها	0.45	0.85	15 منخفض
5	أن يقلد الطفل الحركات التي يشاهدها	0.41	0.58	16 منخفض
7	أن يذكر الطفل أسماء زملائه	0.41	0.79	16 منخفض
8	أن يذكر الطفل أعضاء جسمه	0.36	0.78	18 منخفض
23	أسماء الفواكه	0.36	0.78	18 منخفض
10	أن يذكر الطفل أسماء مدرسيه	0.14	0.46	20 منخفض
11	أن يذكر الطفل الألعاب التي يفضلها	0.14	0.46	20 منخفض
20	يستطيع أن يستخدم صيغة المذكر والمؤنث	0.09	0.42	22 منخفض
21	يستطيع التعبير عن المشاعر	0.09	0.42	22 منخفض
9	أن يجيب الطفل عن الأسئلة التي تطرح عليه	0.00	0.00	24 منخفض
22	تسمية الألوان	0.00	0.00	24 منخفض
	مقياس اللغة التعبيرية	0.47	0.41	منخفض

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد بشكل عام كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (0.47) وبانحراف معياري يساوي (0.41)، وتراوحت الفقرات بين المستويين المتوسط والمنخفض حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (0.00 - 0.91)، وجاء في الرتبة الأولى الفقرتان "أن يقلد الأصوات التي يسمعها ، و أن يعبر عن حالة حزن/فرح" بمتوسط حسابي (0.91) وبانحرافين معياريين يساويان (0.74، 0.80) على الترتيب، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرتان "أن يجيب الطفل عن الأسئلة التي تطرح عليه، و تسمية الألوان" بمتوسط حسابي كلي للمجال (0.00) وبانحراف معياري يساوي (0.00)، وبمستوى منخفض. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للصعوبات التي يعانيها أطفال اضطرابات طيف التوحد في الجانب اللغوي والتي تعد من الخصائص التي يمتازون بها إذ نجد أنهم يعانون من صعوبة في التواصل اللفظي وفي استقبال المثيرات السمعية، لدرجة أنك تتوقع أنهم يعانون من صمم في سماع الأصوات اللغوية، عند مناداتهم والتحدث معهم، وقد يكون السبب في ذلك عدم قدرتهم في التركيز على المثيرات السمعية، وصعوبة تحليل وفهم الأصوات اللغوية وتفسيرها، أي أنهم يعانون من عجز في المعالجة السمعية للأصوات اللغوية وخزنها وتذكرها، مما قد يكون السبب في ضعف مهارات اللغة الاستقبالية لديهم ، وقلة مخزونهم من المفردات اللغوية، مما يؤدي إلى ضعف مهارات اللغة التعبيرية لديهم، حيث إن اللغة التعبيرية تعتمد في الأساس على مقدار ما يمتلكه الطفل من المفردات اللغوية، التي سيوظفها في التعبير عن حاجاته ورغباته، ويستخدمها في التواصل مع الآخرين، لذلك جاء مستوى اللغة التعبيرية لدى عينة الدراسة بمستوى ضعيف، وبهذه النتيجة تكون نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع نتائج العديد من الدراسات، كدراسة عبدالله (2022) ودراسة (Lemons, Mrachko, Kostewics&Pattera (2012)، ودراسة يعقوبي وآخرين (2001) والتي أظهرت نتائجها إلى أن أطفال اضطرابات طيف التوحد يعانون من ضعف في مهارات اللغة التعبيرية، وصعوبات في إنتاج اللغة واستخدامها في الحديث المعبر والتواصل مع الآخرين.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الوعي الصوتي واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات الوعي الصوتي ومجالاته الخمسة من جهة مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات اللغة التعبيرية من جهة أخرى باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (10) يوضح ذلك

الجدول (10) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات الوعي الصوتي ومجالاته الخمسة من جهة مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات اللغة التعبيرية من جهة أخرى، باستخدام معامل ارتباط بيرسون.		
المجال	معامل الارتباط مع اللغة التعبيرية	مستوى الدلالة
التعرف على الصوت	0.770**	0.000
التمييز بين الكلمات	0.514**	0.000
دمج الأصوات	0.539**	0.000
تجزئة الكلمات إلى مقاطع	0.545**	0.000
تحليل الكلمات إلى أصوات	0.772**	0.000
مقياس مهارات الوعي الصوتي	0.949**	0.000

** دال عند مستوى 0.01

يلاحظ من الجدول (10) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الوعي الصوتي واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس (0.949) بمستوى دلالة تساوي (0.000)، وهي علاقة موجبة قوية. كما يشير الجدول إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات مهارات الوعي الصوتي من جهة، والدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية من جهة أخرى، حيث بلغت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.514 - 0.772) وجميعها دالة عند مستوى دلالة تساوي (0.000). وبهذه النتيجة فإن الدراسة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث إن الوعي مهارات الصوتي له تأثير مباشر على مهارات اللغة التعبيرية، إذ إن عجز الطفل في التعرف على الأصوات اللغوية ودمج تلك الأصوات مع بعضها البعض وتحليلها يقود إلى ضعف في استقبال اللغة وفهم المفردات اللغوية وضعف القدرة على تخزين تلك المفردات، وفي تدني الحصيلة اللغوية لدى الطفل ذي اضطرابات طيف التوحد، والعجز في لغتهم التعبيرية والتي تعتمد في الأساس على ما يمتلكه الطفل من مفردات لغوية يستطيع أن

يوظفها في تعبيره عن حاجاته ورغباته، وفي الحديث مع الآخرين لذا فإنهم يعانون من ضعف في مهارات الوعي الصوتي واللغة التعبيرية، ويمكن الاستدلال من هذه النتيجة، أن الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد يعانون من مشكلات في المعالجة الصوتية، وفك شيفرة الأصوات وتحديد خصائصها والتعرف عليها، والتميز بينها وصعوبة في فهم معاني الكلمات والجمل الناتجة عن دمج تلك الأصوات، مما يؤثر ذلك سلباً على لغتهم الاستقبالية وضعف حصيلتهم من المفردات اللغوية، ولضعف المخزون اللغوي لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد من المفردات اللغوية، فإنهم يعجزون عن التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، ويصعب عليهم الحديث مع الآخرين والتواصل معهم، وبذلك فإن العجز في مستوى مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، قد يكون السبب في ضعف مستوى اللغة التعبيرية، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الصوتي واللغة التعبيرية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة عبدالله (2022) ودراسة الباز (2021) ودراسة الدوسري (2001) ودراسة جواسمي (Goaswami, 2005) ودراسة وايس (Wise, 2005) ودراسة جيل وجيلون (Gill, 2000)، والتي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، وأن أطفال اضطرابات طيف التوحد يعانون من عجز في مهارات الوعي الفونولوجي مما يقود إلى ضعف في اكتسابهم المهارات اللغوية وإنتاجها واستعمالها في التعبير، وهذا يؤكد على أن الخلل في مهارات الوعي الصوتي له دور مهم في حدوث عجز في مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب التوحد، حيث إن عدم قدرتهم التعرف على الأصوات اللغوية وتجزئة تلك الأصوات ودمجها مع بعضها البعض لتكوين كلمات وجمل وعبارات ذات معنى فإنهم بالتالي يصبحون عاجزين عن استخدام اللغة التعبيرية في التواصل مع الآخرين.

التوصيات:

في ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توصي ما يلي:
الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي، وجعله منهاجاً أساسياً من مناهج تدريس الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.
استخدام إستراتيجيات وطرق حديثة تسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي واللغة التعبيرية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد.
إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمقارنة مستوى الوعي الصوتي واللغة التعبيرية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والمضطربين لغوياً.

المصادر والمراجع:

- 1- أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وفرازات، جود (2012). العمليات الفونولوجية وعسر القراءة والكتابة، مركز تعليم وتقويم الطفل: الكويت.
- 2- إيمان، محمد جعفر (2021). المبادرة بالانتباه المشترك وعلاقتها باللغة التعبيرية لدى أطفال التوحد، مجلة 4-بحوث، جامعة عين شمس، 1 (2)، 192-213.
- 3- الباز، شريف أحمد وعادل، عبدالله محمد (2021). أثر الوعي الصوتي في تكوين المفاهيم اللغوية للأطفال ذوي 5-البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2018). اضطرابات المصاداة وعلاقتها باللغة التعبيرية لدى أطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، 38 (11)، 175-211.
- 6- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2018). اضطرابات المصاداة وعلاقتها باللغة التعبيرية لدى أطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة، الزقازيق.
- 7- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2012). اضطرابات النطق واللغة، دار الزهراء للنشر والتوزيع: الرياض
- 8- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2001). فعالية التدريب على الوعي الصوتي في خفض الاضطرابات اللغوية والنطقية لدى أطفال اضطرابات طيف التوحد، مجلة كلية التربية: الزقازيق.
- 9- الجوالدة، فؤاد والأمم، محمد (2010). التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- 10- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسن، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والزريقات، إبراهيم (2019). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط9، دار الفكر: عمان.
- 11- الدوسري، مسعود (2021). العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي واضطراب الطلاقة اللفظية 14-لدى ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية: الإمارات العربية المتحدة، 45(1).
- 15- رضا، نبيل (2017). استخدام إستراتيجية الصور البصرية في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى أطفال 16-التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- 17- الرويلي، حمد الله والزريقات، إبراهيم (2019). بناء برنامج مستند إلى الاستجابة المحورية واستقصاء فاعلية 18-رفع مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- 19- الزريقات، إبراهيم (2020) التدخلات الفعالة مع اضطرابات طيف التوحد الممارسات العلاجية المستندة إلى البحث العلمي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- 20- الزريقات إبراهيم (2011). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن وعلاقتها 21-ببعض المتغيرات ذات الصلة، مجلة العلوم التربوية، 8 (3).
- 22- الزريقات، إبراهيم (2005). اضطرابات الكلام واللغة، الفكر ناشرون وموزعون: عمان.
- 23- السيد، شادي (2016). فاعلية برنامج نفسحركي لتنمية اللغة التعبيرية للطفل التوحدي، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصور، 3 (1).
- 24- شقير، زينب محمود وأبو حمزة، عيد (2020). فعالية برنامج تدريب أسري من خلال الدمج الأسري في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التوحدي، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4 (10)، 301-334.
- 25- الشيخ، حنان (2011). اضطرابات اللغة والكلام، ط1، مكتبة الفلاح، عمان.

- 26-عبدالله، عادل (2006). فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة، المؤتمر الدولي الثالث لكليات العلوم الاجتماعية: الكويت.
- 27-عبدالله، محمد (2022). أثر الوعي الصوتي في المفاهيم اللغوية لدى عينة من أطفال اضطرابات طيف التوحد، مجلة كلية التربية: جامعة الزقازيق.
- 28-عبدالله، عادل (2002). الأطفال التوحديون، دراسات تشخيصية وبرامجية، دار رشاد: القاهرة.
- 29-عبدالفتاح، أحمد (2015). دراسة الوعي الصوتي وما يترتب عليه من اضطرابات اللغة والكلام لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد والشلل الدماغي ومتلازمة داون، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4 (6).
- 30-علي، مديحة مصطفى (2019). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على التعبير اللغوي لدى أطفال الروضة، دراسات في الطفولة والتربية، 8، 65-125.
- 31-الغامدي، عزة (2003). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، الرياض: السعودية.
- 32-غنيهي، أحمد (2019). فاعلية برنامج قائم على نظام أيلز لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى أطفال التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامع دمياط.
- 33-فارغ، شحدة والعمارة، حمدان والعناني، جهاد (2015). مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار 35 وائل للنشر والتوزيع: عمان.
- 34-قنديل، هدى (2021). فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي لتحسين القراءة لذوي صعوبات القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.
- 35-محمد، عادل (2014). مدخل إلى اضطرابات طيف التوحد النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 36-محمد، عادل (2005). التدخل المبكر ومواجهة اضطرابات طيف التوحد، مكتبة سيناء للنشر والتوزيع: القاهرة.
- 37-مصطفى، سيد (2021). الخصائص السيكمومترية لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، مجلة دراسات في الإرشاد النفسي، جامعة أسيوط، 4 (2).
- 38-مصطفى، محمد ومحمد، ماجد (2016). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارات التواصل اللفظي والذاكرة العاملة لدى الأطفال التوحدين بالطائف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 31 (35).
- 39-مطر، عبد الفتاح والعايد، واصف (2009). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي
- 40-الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، (المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل البحث العلمي في الإعاقة) مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، من الفترة 22 - 26 مارس.
- 41-منتصر، مسعودة والشايب، محمد والعيسى، إسماعيل (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 15.
- 42-نايف، أبو العكر (2022). الوعي الصوتي في اللغة العربية وعلاقتها بالأداء اللفظي لدى عينة من
- 43-التلاميذ، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6 (29).
- 44-النوبي، محمد (2018). مقياس الوعي الصوتي لدى المراهقين التوحدين، المجلة الدولية
- 45-التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، 11.

- 49- هالان، دانيال وكوفمان، جيمس (2013) سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة عادل عبدالله محمد)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 50- ياسين، حمدي وحسين عماد، وشاهين هيام (2014). تنمية اللغة وخفض عيوب النطق وتحسين مهارات الوعي
- 51- الفونولوجي للأطفال المتأخرين لغوياً، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 97، (1)
- 52- يعقوبي، غانم وهادية، عرين وخميس، ريم (2001). دراسة فحص تأثير الوعي الصوتي على
- 53 حساب اكتساب المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة) في اللغة العربية، رسالة
- 54- ماجستير غير منشورة، بيت بيرل، فلسطين.
- 55- يوسف، الطيب (2014) فاعلية برنامج تدريبي للطلاب معلمي المستقبل مسار التوحد بجامعة
- 56- القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التواصل البصري - التواصل اللفظي -
- 57- التواصل غير اللفظي) لدى أطفال التوحد. مجلة التربية، 2(159)، 74-51.

References:

- Alohali, A (2019). The effect of early intervention for individuals with autism to increase communication skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(26), 160-172.
- Alshurman, W. & Alsreaa, I (2015). The efficiency of peer teaching of developing non-verbal communication to children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Education and Practice*, 6(29), 33-38.
- American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)**. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2000). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ayres, K, Langone, J (2005). **Intervention and instruction with video for students with autism: a review of the literature**. *Educ Train Dev Disabil* 40(2): p183–196
- Barbosa, T, Miranda, M, Santos, R, & Bueno O, (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in Brazilian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2), p201–220.
- Bruyneel, E., Demurie, E., Zink, I., Warreyn, p., & Roeyers, H., (2019). Exploring
- receptive and expressive language components at the age of 36 months in siblings at risk for autism spectrum disorder. *Autism Spectrum Disorders*, 66 (101).
- Bernard, M, A., Thiebaut, E., Mazetto, C., Nassif, M, C., Costa, S, C., Grosbois, N., et al
- (2016). **The heterogeneity of cognitive and emotional development of children with autism spectrum disorder**. *childhood and Adolescent Neuropsychiatry*, In Press, corrected proof.
- Autism and Developmental Disabilities Monitoring [cdc.gov](https://www.cdc.gov).
- Ellawadi, A & Weismer, S (2015) Using Spoken Language Benchmarks to Characterize

- the Expressive Language Skills of Young Children With Autism Spectrum Disorders. **American Journal of Speech Language**.
- Ellis, J (2019). mutations associated with autism spectrum disorder cause.
- hyperconnectivity of human neurons. *Nature neuroscience*, 22(4), 556-564
- Firt,u,&Suowling, M (2011). Reading for Meaning and Reading for Sound in Autistic and Dyslexia Children. **British Journal of Developmental Psychology**, 1(4), 329-342
- Gillon, GT & Gail, T. (2000): The Efficacy of Phonological Awareness
- Intervention for Children With Spoken Language Impairment. **Language speech and hearing services school**, Apr1;31(2): p126-141
- Goswami, U., Ziegler, & Richardson. (2005). The Effect Of Spelling
- Consistency On Phonological Awareness: A Comparison Of English And German. **Journal Experimental Child Psychology**, 92(4), p 345–366.
- Happé, F., & Frith, U. (2006) The Weak Coherence Account: Detail-focused
- Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders, [Journal of Autism and Developmental Disorders](#) 36, p 5–25 .
- Heward, W. (2012). Exceptional Children: An Introduction to Special Education. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc. Creative Education, 10(11).
- Jones, R., Southerland, A & Rozga, A (2017). Increased Eye Contact during Conversation Compared to Play in Children with Autism. **Journal of Autism Developmental Disorder**, 47(1), 607–614.
- Lemons, C.J., Mrachko, A.A, Kostewics, D.E, Paterra, M.F (2012). effectiveness of Decoding and Phonological Awareness Interventions for Children with down Syndrome, **Exceptional Children**, 67(90).
- Mahkoui (2018). Phonemic Awareness Instruction in One District's Kindergarten
- Classrooms: An Analysis of How Closely Classroom Practices Reflect Research-Based Best Practices, Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations
- The University of North Carolina at Charlotte.
- Seery, M., & Joseph, L (2014). where is the A review of the Literature on the
- us of Phonetic Analysis with A students with Autism Mental Retardation. **Exceptional Children**
- Senkovsky (2012). Vocal stereotypy in individuals with autism spectrum
- disorders: a review of behavioral interventionsily, [onlinelibrary.wiley.com](#)
- Hallmay, J. (2004). are Phonoligical Processing Deficilts Part of the broad
- Autism Phenotype, **American Journal of Medical Genetics**.
- verucci, L, Menghini, L, Vicari, S. (2006): Reading skills and phonological awareness
- acquisition in Down syndrome, **Journal of Intellectual Disability Research** , 50 (7) 477–491.

- Venker, C.; Edwards, J.; Saffran, J. & Ellis, W. (2019). Thinking Ahead: Incremental Language Processing is Associated with Receptive
- Language Abilities in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder.
- **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 49(3) , 1011-1023.
- Wise, J (2005). **The growth of Phonological Awareness Response to**
- Reading Intervention by Children with Reading Disabilities who Exhibit Typical or Below Average Language Skills**. B.H.D. Georgia State University.



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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (11), Number (1), Shawwal 1445, April 2024

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 (11), Number (1), Shawwal 1445, April 2024

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. Shaker Alkshali	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: Bashar Alwraikat