



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

العدد الحادي عشر - العدد الثالث: جمادى الآخرة 1446هـ / كانون الأول 2024م

E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

العدد الحادي عشر - العدد الثالث: جمادى الآخرة 1446هـ / كانون الأول 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 (3), jumada Al-Akhira, 1446, December. 2024

E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X



جَامِعَةُ الْإِسْلَامِ الْمَلَايَا

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الحادي عشر، العدد (3)، جمادى الآخرة 1446 هـ / كانون الأول 2024 م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

المجلد الحادي عشر، العدد (3)، جمادى الآخرة 1446 هـ / كانون الأول 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 (3)، جمادى الآخرة 1446 هـ / كانون الأول 2024 م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد غالب الغرشة

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور ابراهيم الأرناؤوط	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الرؤوف بني عيسى	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أنس عبد الواحد الجابر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الله عبد القادر قويدر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عدنان عبيدات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور ليلى عابدين	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور عامر أحمد الرهايفة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور جزاء محمد المصاروة	عميد كلية الآداب سابقاً / جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور منتهى طه الحراحشة	كلية الآداب / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمایرة	عميد كلية العلوم الاجتماعية / جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية	أستاذ المناهج وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً / الجامعة الاردنية
الأستاذ الدكتور سليمان احمد القادري	كلية العلوم التربوية / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمود خالد الجرادات	كلية العلوم التربوية / الجامعة الهاشمية
الأستاذ الدكتور خالد عاشق أبو تايه	عميد كلية العلوم التربوية سابقاً / جامعة الحسين بن طلال

المحرر اللغوي / اللغة العربية: د. أنس قرقر

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية: د. منال الزرعيني

أمين سر مجلة المشكاة واخراج العدد

بشار إسماعيل الوريكات

فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقلماً للمجلة 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 ممانعتها لنشر 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 محكمان ويجوز أن يرسل إلى محكم ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.

- تحتفظ هيئة التحرير بحقتها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.
- يترتب على الباحث في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ 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 يكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكلٍّ منها، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ⁽¹⁾، ⁽²⁾، ⁽³⁾، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (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، والناشر، 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 للمقالة 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 1415هـ / 1995م، 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، 1997م، 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 تحريكها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة الشبكة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

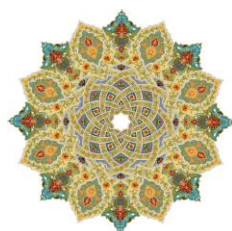
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (962 6 5600230+)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

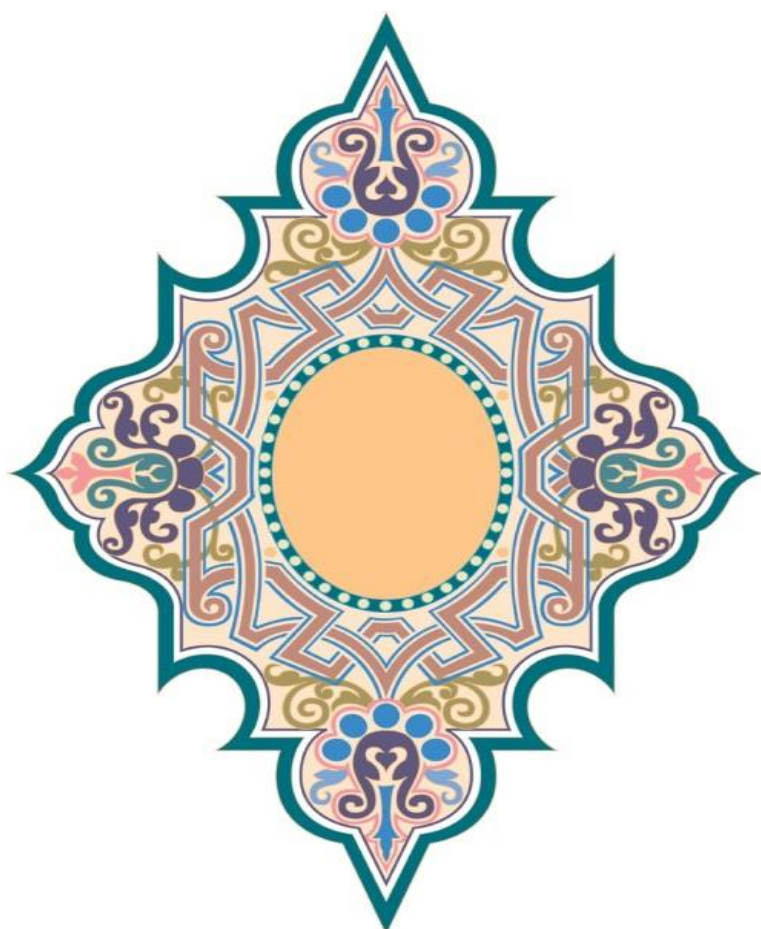


محتويات العدد (باللغة العربية)

المجلد الحادي عشر، العدد (3)، جمادى الآخرة 1446 هـ / كانون الأول 2024 م

الباحث / الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
أليف نورعمر أوغلو عبد المجيد عمر أوغلو	رسالة في تصحيح الضاد للشيخ مصطفى الأرمني الأنطالي «ت: 1143 هـ/ 1730 م تقريباً» دراسة وتحقيقاً	50- 13
د. محمد تركي الشطناوي	دور عهد الأندلس السياسي في عصر ملوك الطوائف	68- 51
د. نانسي أحمد السيد	المواضع الصرفية والنحوية لحذف العلة الطويلة من آخر الكلمة عند المتقدمين دراسة صوتية.	100- 69
د. "محمد عيد" محمد القرعان	مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره في الأردن	131- 101
جهاد خضر صبرة أ. د. تهاني محمد العبوس	الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم في الأردن	161- 133
سهي شفيق طلافحة	فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا	190- 163
د. راكان أيوب أبو عرابي سارة محمد السناوي	مبادئ دولة الرعاية في دول ثورات الربيع العربي: دراسة تحليل مضمون لشعارات الاحتجاجات	212- 191
د. محمد عوض السعود	حسب ودلالاتها بين التأصيل الصرفي والتركيب	233- 213

	النحوي في القرآن الكريم	
264-235	اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	د. انشراح سالم المغاربة
307-265	الاغتراب النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية	محمد إسماعيل العواملة أ.د. هناء الرقاد
333-309	التبدل الموقعي بين المفعولين في لغة التنزيل (دراسة أسلوبية)	أ.د. حسين عباس الرفايعة د. خولة جعفر القرالة
363-335	الابتزاز العاطفي وعلاقته باضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية	د. عدي محمد المصاروة د. رندة عودة بركات
391-365	فاعلية برنامج تدريبي يستند الى العلاج باللعب في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	مريم مصطفى عيسى أ.د. جميل الصمادي
425-393	التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية	د. منال احمد الحسبان
459-427	درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي	مها إبراهيم الخراز د. تهاني محمد العبوس
481-461	أثر فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية الانتقائية في تحسين الصحة النفسية لعينة من الأمهات المطلقات في الأردن	د. دانية بشير عربيات
510-483	"رأس المال النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية"	د. فاطمة عيد العدوان د. شفاء حلي الشوابكة



رسالة في تصحيح الضاد للشيخ مصطفى الأرمنكي الأنطالي «ت: 1143هـ/1730م تقريبًا» دراسة وتحقيقًا

عبد المجيد عمرأوغلو**

أليف نورعمرأوغلو*

تاريخ قبول البحث: 2024/2/6م

تاريخ وصول البحث: 2023/10/31م

الملخص

تُعد رسالة الشيخ مصطفى الأرمنكي الأنطالي الموسومة بـ: «رسالة في تصحيح الضاد» واحدة من بين العديد من الرسائل والمؤلفات التي اعتنت بمبحث مهم من مباحث علم التجويد والأصوات، ألا وهو بيان الكيفية الصحيحة للتلفظ بحرف الضاد عند تلاوة القرآن الكريم، وتكتسب هذه الرسالة أهميتها من ارتباط موضوعها بحروف الكتاب العزيز، فإن قراءته قراءة صحيحة هي ركيزة من ركائز الصلاة التي هي أوج العبادات وتاجها، وهذه الرسالة كما يتضح لنا من عنوانها تختص بمسألة تصحيح التلفظ بحرف الضاد الذي كثر فيه اللحن والتحريف إلى أن أصبح هذا التحريف مطيةً للتقعيد لمن لم يوفق إلى تلقي القرآن الكريم تلقياً صحيحاً عن أهله المتخصصين فيه مما دفع المؤلف إلى كتابة رسالته، وقد عني المؤلف -رحمه الله- فيها بمسألة ضرورة التفريق بين الضاد والظاء في النطق عند تلاوة القرآن، مستنداً على ذلك بكمٍ وافٍ من الحجج والأدلة، وتظهر من كلماته حُرْفته وأساه على إفساد النطق بحرف الضاد الذي كان واقعاً في زمانه ووصوله إلى درجة التقعيد، فأراد تفنيد ذلك كله، وإقامة الحجة على من خالف الجمهور من العلماء، كما أنه تطرق للكلام عن بعض الأحرف التي ترتبط صفاتها ومخارجها بصفات الضاد ومخرجها، ففصل في الضاد من حيث الصفات والمخرج مقارنة مع سائر تلك الأحرف، لبيان التمايز والفروق بينها، فيصير تلفظها جميعاً على الوجه الصحيح، وبناءً عليه كان لا بُد من الاعتناء بهذه الرسالة وتحقيقها -وإن وُجد ما يُشابهها وما تفيض به المكتبة الإسلامية من قريئاتها من الرسائل والكتب-؛ لأن العلم إنما يرسخ ويثبت بالتكرار والمراجعة، وحرصاً على ألا تبقى هذه الرسالة مخطوطة مصفوفة على رفوف المكتبات، وبراً بمؤلفها الذي اجهد لبيان الحق في موضوع رسالته، ثم بفضل الله -تحقيق هذه الرسالة وفقاً للأصول المعتمدة عند أهل صناعة التحقيق، وذلك من نقل كلماتها من النسخ المخطوطة إلى الرسم الإملائي الحديث، ثم ضبطها وإثبات فوارق النسخ، مع التعليق على محتوى المتن حين دعت الحاجة، إضافةً إلى عزو النقول إلى محلها من المصادر الأثبات، رجاء أن يخرج المتن على الوجه الذي يرتضيه مؤلفه له.

الكلمات المفتاحية: علم التجويد، علم الأصوات، تصحيح التلاوة، تصحيح الضاد، مصطفى الأرمنكي.

*طالبة دكتوراة، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

**باحث.

A Study and Investigation of the Treatise *Risāla fī taṣḥīḥ al-ḍād* by Shaykh Muṣṭafā al-Armanakī al-Anṭālī (d. approximately 1143AH/1730AD)

ABSTRACT

The treatise of Sheikh Mustafa Al-Armanaki Al-Antali, tagged with: "*Risaletun fi tashih al-daad*" is one of the many treatises and books that dealt with an important topic in the science of Tajweed and phonetics, namely, explaining the correct way to pronounce the letter daad when reciting the Holy Qur'an. This treatise gains its importance from the connection of its subject with the letters of the Holy Book. Reading it correctly is one of the pillars of prayer, which is the culmination and crown of acts of worship. This thesis, as it becomes clear to us from its title, is concerned with the issue of correcting the pronunciation of the letter daad in which there was a lot of melody and distortion until this distortion became a means to make it a rule for those who were unable to receive the Holy Qur'an correctly from those who are specialized in it, which prompted the author to write his study. In it, the author was concerned with the issue of the necessity of differentiating between daad and zaa in pronunciation when reciting the Qur'an, citing an abundance of arguments and evidence. And it appears from his words his sorrow over the corruption of the pronunciation of the letter daad, which was a reality in his time, and his arrival to the point of making it a rule, so he wanted to refute all of that, establish and show the argument against those who differed from the majority of scholars. He also talked about some of the letters whose qualities are related to the qualities of the daad, so he elaborated on the letter daad in terms of its place of articulation and quality compared to the rest of those letters, to show the distinction and differences between them, so that all of them are pronounced correctly. Accordingly, it was necessary to take care of this treatise and its realization, even if there is something similar to it and what the Islamic Library overflows from its peers of treatises and books. Because science is only established and confirmed by repetition and revision. In order not to keep this study in manuscript form on the shelves of libraries, And for the sake of honoring the author who strived to clarify the truth in the subject of his study, this study was completed in accordance with the principles considered by the people of the field of investigation. This is by transferring its words from the manuscript copies to the modern orthography, then adjusting and proving the differences in the manuscript copies, with commenting on the content of the text when the need arises. In addition to attributing everything that the author transmitted to the mother sources, hoping that the text would come out in the manner that its author would like for it.

Keywords: The Science of Tajweed, phonetics, Correction of Reading, Correction of the letter Daad,

مقدمة:

الحمد لله الذي أيقظ من اختار من عباده وأرشدهم إلى صحيح المسار، وأنزل القرآن هُدًى لمن تلاه آناء الليل وأطراف النهار، والصلاة والسلام على سيدنا محمدٍ صلوةً دائمةً في العشي والإبكار، وعلى آله وأصحابه الذين أناروا القلوب والأبصار، ومن تبعهم واعتلّق حبالهم سالمين من دار البوار، أما بعد:

فإن العلوم المرتبطة بالقرآن الكريم لها حق الصدارة بين العلوم؛ لأنها مسخرة لخدمة كتاب الله جل وعلا الذي هو منهج المسلمين ومعجزة نبهم الخالدة، فمنذ الحقبة الأولى للتأليف صُنِفَت العديد من المؤلفات والرسائل المتعلقة بالقرآن الكريم، حيث دعت الحاجة إلى ذلك، فأقبل العلماء على التأليف في جميع أنواع العلوم القرآنية، وتنافسوا في ذلك رغبةً منهم في خدمة كتاب ربهم، ومن بين هذه العلوم التي كثرت مؤلفاتها هو علم التجويد.

ومما يدل على اتساع رقعة التأليف في علم التجويد هو أن رسالة الأرمنكي -رحمه الله- ليست الأولى من نوعها في هذا الباب، فهناك العديد من الرسائل التي أُلِفَت في هذا الموضوع، بل إن الرسائل التي لا تزال مخطوطةً تساوي أو تفوق الرسائل المطبوعة في هذا الباب، فقد اجتمع لدينا عشرون رسالةً بين مخطوطةٍ ومطبوعةٍ أغلبها -حسب اطلاعنا- أُلِفَت لبيان المذهب الراجح في الضاد، ودحض ما دون ذلك من الأقاويل، كرسالة «الاعتضاد في الفرق بين الظاء والضاد» لابن مالك الطائي النحوي، ورسالة «درة القارئ للفرق بين الضاد والظاء» لعز الدين عبد الرازق الرسعني، وكان بعضها ردًا على المخالفين، كرسالة الشيخ محمد بن ولي بن رسول القيرشهرى الإزميري المسماة بـ: «رسالة في الرد على المرعشي ساجقلي زاده في مبحث تصحيح الضاد»، ورسالة «رد الإلحاد في النطق بالضاد» للشيخ علي المنصوري، ورسالة الأرمنكي التي بين أيدينا ليست بخلاف ذلك، إلا أنه لم يُصَرَّح بأسماء الذين يردُّ عليهم.

ومن المحامد التي تُذكر في رسالة الأرمنكي أنها اشتملت الكثير من الأدلة منقولةً من كتب السلف. حرص المؤلف على جمعها حتى لا يترك فجوةً في الموضوع الذي يُحاجُّ عنه فيتسلَّل منه المُبطلون، لكن النقل الكثير يكاد أن يطمس الأفهام كما عبَّر عن ذلك بنفسه، إضافةً إلى ذلك، فإن بعض التراكيب والعبارات التي أوردها المؤلف لا تخلو من الركاكة أحياناً من الناحية اللغوية، وليس هذا سبباً للقبح في الرسالة أو صاحبها. هذا وفي الختام نسأل الله أن يرزقنا الصواب في القول، والإخلاص في العمل، وأن يرحم الشيخ الأرمنكي، وأن يجزيه خيرًا لغيرته على كتاب الله تعالى، وأن يرحمنا معه بميِّته وإحسانه القديم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

1. أهمية الرسالة:

تكتسي هذه الرسالة الأهمية من خلال النقاط التالية:

- 1- أنها تتعلق بعلومٍ مساعدةٍ تصب في وعاء خدمة القرآن الكريم، كعلمي التجويد والأصوات.
- 2- أنها تختص بمسألةٍ كُثِرَ فيها الكلام، فوجب بيان الراجح وتأكيدده، وردُّ المرجوح وتفنيده.
- 3- أنها تُظهر حرص العلماء على الاشتغال بكل صغيرةٍ وكبيرةٍ من فرعيات العلم حينما يتعلق الأمر بالقرآن العظيم.

4- بيان فضل العلماء العثمانيين في التأليف والاشتغال بالعلوم، لا سيما ما أتشفوا به الأمة من المؤلفات باللغة العربية.

5- الرصد التاريخي لانتشار ظاهرة اللحن في قراءة بعض كلمات القرآن، وبيان ما يتعلق بهذه الواقعة.

6- أنها تُعد مصدرًا مع نظيراتها من الرسائل التي تُستخدم وسيلةً للرد على من أصرَّ على الخطأ، وحاد عن جادة الصواب.

2. سبب تأليف الرسالة:

القصد من تأليف هذه الرسالة يتضح من كلام المؤلف نفسه، إذ بيَّن في ديباجته أنه من الواجب معرفة مخارج الحروف العربية وصفاتها، لِيُتلى القرآن الكريم كما أنزل على الوجه الصحيح مصوِّتًا عن الخطأ والزلل، وأن مراده: النَّصْح والإرشاد؛ لهتدي الناس إلى الصواب، حيث قال: "وكان معرفة مخارج الحروف وصفاتها من واجب الواجبات، لِيُتلى كتاب الله الحكيم بأفصح اللغات، ليصحَّ الصلاة التي هي ذروة العبادات، لِيُنال بها في العقبى أفضل المنازل وأرفع الدرجات، محمِّيًا مصوِّتًا عن التَّسْفُل في حُفرة الدركات..."، ثم قال: "ودُفِعنا في وقتنا هذا إلى زمنٍ طال فيه على أرباب الفضائل أرباب الرذائل، وجال فيه بالمقال على الأمائل من ليس لهم بالمائل، وتعيَّن علينا أن ننصح أهل الوسائل، وتبيَّن لنا أن نوضِّح ما التبس على الأفاضل من الفضائل، ببيان الحق لمن أعرض عنه لما جهله، وتقريب الطريق على من قصد أن يصله، وترتيب المسير لمن أصغى لصدق المقال وقيلَه، وإنما ينتفع بالنصح من تلقاه بالقبول وامتنَّه، فحينئذٍ يُزيل الله عنه زلله، ويُقصِر به أمله، ويُعِدِّم منه علله، ويسدُّ منه خلله..."

3. منهج التحقيق:

1.3. عمل المحقق:

يمكن تلخيص العمل الذي قام به المحققان في هذه الرسالة بالنقاط التالية:

1- اختيار النسخ المخطوطة المعتمدة في التحقيق، والمفاضلة بين النسخ المختارة والمتروكة كما بيَّن سبب ذلك في مطلب «وصف النسخ الخطية».

2- نقل المتن من النسخ المخطوطة إلى الرسم الإملائي الحديث، واعتمد منهج التلفيق أو النص المختار منهجًا في ربط النسخ المخطوطة بعضها ببعض، وذلك بسبب انتفاء القرينة التي تُعطي الأولوية لنسخة على الأخرى، كنسخة كُتبت بخط المؤلف أو قرئت عليه مثلًا، وتم إثبات فوارق النسخ المهمة فقط في الحواشي.

3- إثراء المتن بالتفكير وإضافة علامات الترقيم في مواضعها، إلى جانب شكل ما أشكل من الكلمات، إذ إن المؤلف اختار بعض الكلمات المتقعرة أو العبارات الركيكة أحيانًا.

4- عزو الآيات الكريمة من القرآن الكريم، وتخريج الأحاديث الشريفة من كتب السنة، مع التعليق بإيجازٍ على صحة الحديث الذي يُورده المؤلف، إضافةً إلى التعريف بالأعلام تعريفًا مختصرًا، والإبانة عن المصطلحات والألفاظ الغريبة.

- 5- عزو كل الأقوال والنقول التي جاء بها المؤلف -على كثرتها- إلى مصادرها المطبوعة أو المخطوطة إن توفرت، وكان العزو -في بعض المواضع- إلى النسخ المخطوطة للمصدر المنقول منه على الرغم من توفر المطبوع، والداعي لذلك هو تعذر الوصول إلى تلك النسخ المطبوعة.
- 6- إثبات السقوط الحاصل في بعض المواضع التي يجب أو يحسن إثباته، ومعرفة هذا السقوط كانت بالرجوع إلى المصادر المستقى منها، أو بمعاينة الغلل الظاهر في تركيب العبارة، وقد وُضِعَ السقوط المضاف بين قوسين معقوفين هكذا: []، لتمييز عن كلام المؤلف.

2.3. خطة التحقيق:

انتسجت خيوط هذا البحث بمقدمة فيها الكلام عن طبيعة البحث وأهميته، والرسالة المحققة وماهيتها، ثم جاءت الدراسة في مبحثها الأول للحديث عن المؤلف وحياته ومؤلفاته، وتطرق المبحث الثاني للتعريف بالرسالة من حيث عنوانها ونسبتها للمؤلف، إضافة إلى ذكر موضوع الرسالة وأهميتها وسبب تأليفها، ثم عرّج على منهج المؤلف ومصادره، ثم وصف النسخ المخطوطة وعرض نماذج منها، وكان مبحثه الرابع لوصف عمل المحققين وخطة التحقيق، والنتيجة الثانية من العمل كان تحقيقاً لمتن الرسالة الميمونة، وذُيِّلَ البحث أخيراً بالمصادر والمراجع فتمت بعون الله منه مؤملاً.

4. الدراسات السابقة:

بذل العلماء جهداً ملحوظاً منذ العصر الذي ظهرت فيه فتنة الخلط بين الضاد والظاء؛ لدحض ذلك التركيب والدعوى الباطلة إليه، وقاموا بتأليف العديد من الرسائل والكتب في ذلك، واستمر التأليف في هذا الباب وصولاً إلى المتأخرين، ومن أبرز ما أُلِفَ من المطبوع:

- 1- الفرق بين الضاد والظاء في كتاب الله عز وجل وفي المشهور من الكلام لأبي عمرو الداني «ت: 444هـ/1053م».
- 2- الفرق بين الضاد والظاء لسعد بن علي الزنجاني «ت: 471هـ/1079م».
- 3- زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء لأبي البركات بن الأنباري «ت: 577هـ/1182م».
- 4- المصباح في الفرق بين الضاد والظاء في القرآن العزيز لأحمد بن حماد الحراني «ت: 618هـ/1221م».
- 5- الفرق بين الضاد والظاء لعبد الله بن علي الشيباني الموصلية «ت: 797هـ/1395م».
- 6- السيف المسلول في تصحيح الضاد والظاء والراء لمحمود المغنيسي، كان حياً قبل «1294هـ/1877م».
- 7- الضاد موصوفةً ومنطوقةً لمحمد خليل الزروق.

ومن أبرز المخطوط:

- 1- رسالة حرف الضاد الصحيحة للسيد ولي الدين أفندي الحصارى الخطيب في جامع محمود باشا.
- 2- رسالة في الضاد لمحمد بن سليم بن الولي حسن، وهي رسالة في الرد على رسالة الشيخ الأرمني.
- 3- رسالة في الضاد لمحمد الإزميري.
- 4- رسالة حرف الضاد لإسماعيل بن محمد القونوي.
- 5- هداية الطلاب في النطق بالضاد على سبيل الصواب للحاج محمود، وهي رسالة يرد فيها على المقدسي وساجلي زاده.

6- رسالة إيضاح هداية الطلاب للمؤلف نفسه.

وهذه النسخ المخطوطة مجموعة في مجلد واحد، ومحفوطة في مكتبة السليمانية - مجموعة إبراهيم أفندي ورقمها: (32).

أ. الدراسة

1. ترجمة المؤلف:

إن معلوماتنا عن المؤلف قليلة مع الأسف⁽¹⁾، والسبب في ذلك هو شح المصادر في ترجمته، ومما تحصل لدينا حوله الآتي:

1.1. اسمه ولقبه ونسبته:

هو الشيخ السيد مصطفى الحسيني الأرمني التكري الأنطالي الملكي⁽²⁾، فأما «أرمنك»، فهي بلدة صغيرة تتبع اليوم لمحافظة «كرمان»، وقوله: «التكري» هو اسم لواء يتبع لمنطقة «تكة» التي تقع جنوب غرب الأناضول، وكان مركزها «أنطاليا» خلال الحقبة العثمانية⁽³⁾، وأما قوله: «الملك»، فهو اسم حي غير موجود اليوم⁽⁴⁾.

2.1. ولادته:

كان مولده في بلدة «أرمنك» كما ذكر ذلك بنفسه، ولا يُعرف سنة مولده على التحقيق، لكن بحسب المستشرق الألماني بروكلمان الذي ذكر بأنه من أصول يونانية، وأن مولده كان سنة «1113هـ/1701م»⁽⁵⁾، وهذا عندنا بعيد، والسبب في ذلك أن الأرمني رحمه الله قد أهدى مؤلفه هذا للصدر الأعظم علي باشا المتوفى سنة «1123هـ»، مما يعني أن الأرمني ألف رسالته وهو بسن العاشرة، وهذا ضرب من المستحيل، وعليه نقول: بأن مولده حتمًا كان قبل سنة «1113هـ» بسنوات.

3.1. حياته العلمية وشيوخه وتلاميذه:

لا نملك صورة واضحة حول نشأة الشيخ الأرمني العلمية، سوى أنه كان بارعًا في علم التجويد، ويُستدل على ذلك بأن مؤلفاته انحصرت في هذا الفن، والجدير بالذكر أن رسالته التي نحن بصددتها قد ردّ عليها محمد بن سليم الولي حسن برسالة سمّاها «رسالة في الضاد على ردّ الشيخ مصطفى الأرمني»، ووصف الأرمني فيها بأنه ادّعى بلوغ الكمال في علم التجويد، وأنه كان في سباق على الصدارة مع علماء القراءات⁽⁶⁾.

أما بالنسبة لمشايقه، فقد جاء على طرّة النسخة المخطوطة لمكتبة بايزيد: بأنه قرأ القرآن على الشيخ حسن القرماني، وهو من تلاميذ الشيخ محمد بن إسماعيل البكري المصري⁽⁷⁾، وللقرماني شيخ مكّي آخر لا يُعرف اسمه، والشيخ القرماني ليس له ذكر في المصادر، والظاهر بأنه سافر إلى مصر ومكة، وتعلّم فيهما القراءات، ثم عاد إلى بلده للإقراء، ولا نعرف شيخًا آخر للأرمني ولا أحدًا من تلاميذه⁽⁸⁾.

4.1. مؤلفاته:

من خلال البحث والتقصي تبين لنا بأنه ألف ثلاث رسائل، وهي متقاربة من حيث الموضوع، وهذه الرسائل هي:

1- رسالة «مفاض الفياض بالرياضات لاسترفاد فضالة الضادات الطائيات»، وهي مخطوطة لم تُحقق بعد، لها نسخة في مكتبة السليمانية برقم: 32/1⁽⁹⁾.

2- رسالة «توضيح المعضلات التصحيحية التجويدية»، وهي الأخرى مخطوطة لم تُحقق بعد، ولا نعلم نُسخًا لها، وقد ذكرها مع سابقتها في متن رسالتنا.

3- «رسالة في تصحيح الضاد»، وهي رسالتنا (10).

5.1. وفاته:

سنة وفاته مهمة هي الأخرى، لكن بحسب بروكلمان أيضًا فإنه توفي سنة «1143هـ/1731م» (11)، أي: أنه عاش 30 سنة فقط، وهذا ما صدّق عليه مركز الملك فيصل في المملكة العربية السعودية في الكتاب الذي أعده بعنوان: «خزانة التراث فهرس المخطوطات» في البطاقة التعريفية لكتاب آخر للمؤلف (12)، وهذا القول يصعب الحكم عليه بالصحة أو الخطأ، لذا اعتمدناه في العنوان مع إضافة كلمة «تقريبًا» للحيطه.

2. التعريف بالرسالة:

1.2. توثيق نسبة الرسالة إلى مؤلفها:

هذه الرسالة لا ريب في نسبتها للشيخ الأرمنكي، وذلك لما جاء صراحةً في مقدمتها، فقد عرّف بنفسه تعريفًا وافيًا، إضافةً إلى المصادر التي ذكرته وربّطت هذه الرسالة به.

2.2. اسم الرسالة:

لم يتواتر اسم لهذه الرسالة فيما كُتب على أغلفة النسخ المخطوطة، كما لم يُذكر الاسم صريحًا في ديباجة الرسالة على عادة بعض المؤلفين المتقدمين، ولكن جاء على غلاف إحدى النسخ بأنها: «رسالة تجويد»، وبالعودة إلى المصادر وما ذكر من أعمال علمية للمؤلف، إضافةً إلى ما جاء في البطاقة التعريفية للنسخة المحفوظة في البوسنة، فضلًا عن مادة الرسالة وهي حرف الضاد وما يتعلق به، اخترنا أن يكون الاسم المعتمد هو: «رسالة في تصحيح الضاد».

3.2. منهج المؤلف:

تعرّض المؤلف في هذه الرسالة إلى الكلام المثار حول كيفية التلفظ بحرف الضاد عند تلاوة القرآن الكريم، فقد قام بتوضيح الفرق بين حرفي الضاد والطاء من حيث المخرج والصفة وموضعهما في علم الأصوات، مستدلًا على ذلك بما جاء من التحريرات في هذا الباب، تخلله حديثٌ عن بعض الحروف ومخارجها وصفاتها، ومما يُميز هذه الرسالة هو كثرة النقول التي عمد المؤلف إلى ذكرها، حيث إنه ساق جملةً من كلام العلماء خاصّةً عند بيانه الفرق بين الضاد والطاء، لدرجة أنه رأى أن يعتذر في الخواتيم عن كثرة النقل وإطالة الكلام.

4.2. مصادر المؤلف:

إن المصادر التي اعتمدها المؤلف في رسالته كثيرةٌ باعتبار موضوع الرسالة وطولها، وهذا الأمر له محامده ومعايبه، فمن محامده: أنه يُبين لنا سعة اطلاع المؤلف، ومقدار طوافه بين الكتب والمراجع، ومن المعاييب: أن كثرة الكلام يُذهب بعضه بعضًا، لذلك قد يختلط على القارئ ويُطمس على فهمه من كثرة الأقوال وتعددتها، ومن الجدير بالذكر أن المؤلف اعتمد في مصادره بعضًا من الكتب التي لا تزال مخطوطةً حتى يومنا هذا، مما جعل مهمة التحقيق أعسر وأشق في العزو إلى تلك المخطوطات، ولضيق المقام بنا لذكر مصادر المؤلف كلها، لا سيما أنها ستُذكر في مبحث المصادر والمراجع، ونكتفي بذكر أبرز المصادر هنا، وهي: «التمهيد لابن الجزري»

و«الدر اليتيم لمحمد البركوي» و«الفوائد السرية لمحمد بن إبراهيم بن الحنبلي» و«الفوائد المسعدية لعمر بن إبراهيم المسعدي»، وغيرها.

5.2. وصف النسخ المخطوطة:

اجتمع عندنا خمس نسخ مخطوطة لهذه الرسالة، وارتأينا أن نطرح منها واحدة ونعتمد الباقي، أما النسخة المطروحة، فهي نسخة مكتبة جامعة ليدن في هولندا، وسبب إسقاطها أنها تخلو من الحواشي التي أغنت النسخ الأخرى سوى نسخة واحدة من المعتمد، وهي نسخة مكتبة مانيسا التي اعتمدت؛ لأنها النسخة الوحيدة التي يُعرف ناسخها وسنة النسخ، والنسخ المعتمدة على التفصيل هي:

النسخة الأولى: هي نسخة مكتبة الغازي خسرو بك في سراييفو/البوسنة، ورمزنا لها بـ «أ»:

محفوظة في المكتبة برقم: (2626/5)، وهي مُضمَّنة مع رسالة أخرى، عدد صحائفها 32 صحيفة، وعدد أسطر الصحيفة الواحدة 19 سطراً، مكتوبة بخط النسخ، وهي أوضح النسخ خطأً، وكلماتها ليست مشكولة، كُتبت بالمداد الأسود واستعمل اللون الأحمر في بعض المواضع، ولم يُصرَّح باسم ناسخها وتاريخ النسخ.

النسخة الثانية: هي نسخة مكتبة بيازيد/إسطنبول، ورمزنا لها بـ «ب»:

محفوظة في المكتبة برقم: (124/2)، وهي ضمن مجموعة من الرسائل جُلِّها تشترك في الموضوع نفسه وهو حرف الضاد، عدد صحائفها 32 صحيفة، وعدد أسطر الصحيفة الواحدة 21 سطراً، مكتوبة بخط النسخ كتابة واضحة، كلماتها ليست مشكولة، كُتبت بالمداد الأسود، واستعمل اللون الأحمر في بعض المواضع، وهذه النسخة أيضاً تخلو من اسم الناسخ وتاريخ النسخ.

النسخة الثالثة: هي نسخة مكتبة مانيسا/تركيا، ورمزنا لها بـ «س»:

محفوظة في المكتبة برقم: (1215/3)، وهي ضمن مجموع مكون من سبع رسائل أربعة منها موضوعها الضاد، عدد صحائفها 32 صحيفة، وعدد أسطر الصحيفة الواحدة 19 سطراً، مكتوبة بخط النسخ المعلق، وخطها مقبول، كلماتها ليست مشكولة، كُتبت بالمداد الأسود، واستعمل اللون الأحمر في بعض المواضع، وهذه النسخة هي الوحيدة بين النسخ المعتمدة التي تخلو من الحواشي، كذلك هي النسخة الوحيدة التي ذكر فيها اسم الناسخ وتاريخ النسخ، حيث جاء في ختامها:

"كتبه أفقر الوري إلى الله العَلام، على المتخلص بعلي تراب الأقدام، غفر ذنوبه وذنوب والديه بحرمة سيد الأنام، يوم الجمعة وقت العصر سنة 1155هـ".

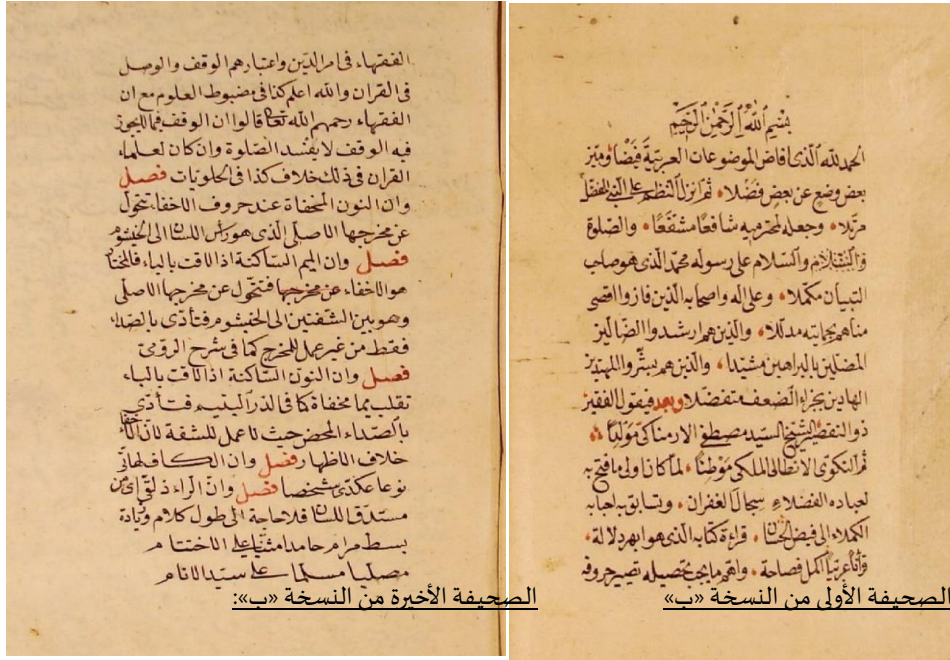
النسخة الرابعة: هي نسخة مكتبة السلিমانيّة - مجموعة إبراهيم أفندي/إسطنبول، ورمزنا لها بـ «م»:

محفوظة في المكتبة برقم: (2/32)، وهي ضمن مجموع أيضاً، عدد صحائفها 39 صحيفة، وعدد أسطر الصحيفة الواحدة 19 سطراً، مكتوبة بخط النسخ كتابة واضحة، تتميز بشكل كلماتها سوى الصفحات السبع الأخيرة، ولا يخلو هذا الشكل من الأخطاء، كُتبت هذه النسخة بالمداد الأسود، واستعمل اللون الأحمر في مواضع قليلة، وهذه النسخة أيضاً لا يُعلم اسم ناسخها وتاريخ النسخ.

6.2. نماذج من النسخ المخطوطة:

الصحيفة الأولى من النسخة «أ»

الصحيفة الأخيرة من النسخة «أ»:



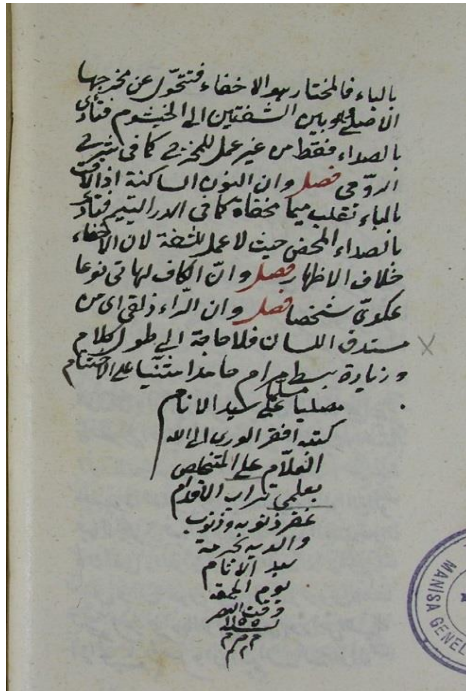
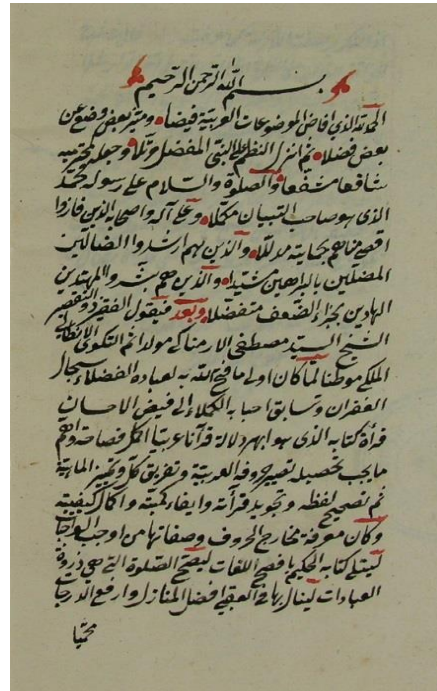
الصحيفة الأولى من النسخة «أ»

الصحيفة الأخيرة من النسخة «أ»:



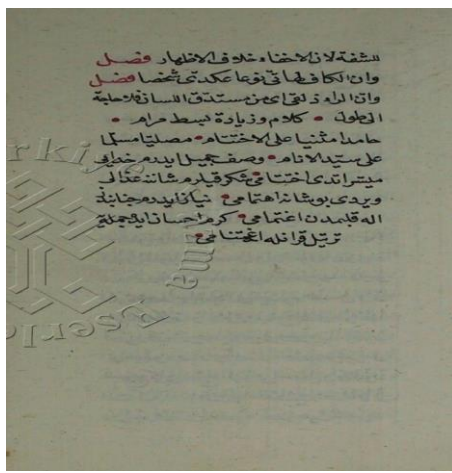
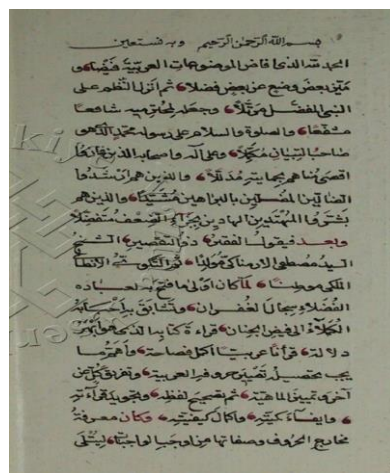
الصحيفة الأولى من النسخة «س»

الصحيفة الأخيرة من النسخة «س»:



الصحيفة الأولى من النسخة «م»

الصحيفة الأخيرة من النسخة «م»:



ب. النص المحقق:

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله الذي أفاض الموضوعات العربية فيضاً، وميّز بعضَ وضعٍ عن بعضٍ فضلاً، ثم أنزل النظم على النبي المفضّل مرتلاً، وجعله لمجتمعه شافعاً مشفقاً، والصلاة والسلام على رسوله محمد الذي هو صاحب التبيان مكملاً، وعلى آله وأصحابه الذين فازوا أقصى مُناهم بحمايته مدلاً، والذين هم أرشدوا الضالين المضلين بالبراهين مشيداً، والذين هم بشّروا المهتدين الهادين بجزاء الضّعف متفضلاً، وبعد: فيقول الفقير ذو التقصير الشيخ السيد مصطفى الأرمني⁽¹³⁾ مولداً، ثم التكويني الأنطالي الملكي موطناً: لما كان أول ما فتح به لعباده الفضلاء سِجَال⁽¹⁴⁾ الغفران، وتسبق به أحبابه الكملاء إلى فيض الجِسان⁽¹⁵⁾، قراءة كتابه الذي هو أهر دلالة، قرأنا عربياً أكمل فصاحةً، وأهمُّ ما يجب تحصيله تصوير⁽¹⁶⁾ حروفه العربية، وتفريق كلٍّ عن آخر، وتمييز الماهية، ثم تصحيح⁽¹⁷⁾ لفظه، وتجويد قراءته، وإيفاء كميته، وإكمال كيفيته. وكان معرفة مخارج الحروف وصفاتها من واجب الواجبات، لئلا يتلى كتاب الله الحكيم بأفصح اللغات، ليصحَّ الصلاة⁽¹⁸⁾ التي هي ذروة العبادات، لئلا يها في العقبى أفضل المنازل وأرفع الدرجات، محمياً مصوناً عن التَّسْفُل في خُفرة الدركات.

ومن الفصاحة رعاية حق الحروف ومستحقها وجوباً واستحباباً كما يأتي، وكانت أمراً مُعضلاً لكونها من أصعب الأمور وأدقها ضبطاً وحفظاً، وتمييزاً وتشخيصاً، ومن ذلك أنه وقع في بعض الحروف شكلٌ نزاع، وهو أن الضاد المعجمة مجهوز⁽¹⁹⁾ رخو⁽²⁰⁾ مفخم⁽²¹⁾ الدال المعجمة المقدرة⁽²²⁾، فيشبه لفظها وسمعتها لفظ الطاء المُشالة⁽²³⁾ وسمعتها، فيتميز من الطاء بالاستطالة⁽²⁴⁾، أو مجهوز شديد⁽²⁵⁾ مفخم الدال المهملة فيشبه لفظها وسمعتها لفظ الطاء المهملة المقلقلة⁽²⁶⁾ وسمعتها، فيخرج من الرخاوة، ويلحق بالحروف المقلقلة، مع أن الحق هو الأول على ما يجيء من التحقيقات.

وأن الطاء المهملة مجهوز شديد مقلقل مفخم الدال المهملة المقلقلة، أو مهموس⁽²⁷⁾ شديد مفخم التاء المُثناة من فوق، فيخرج من المقلقلة، مع أن الحق هو الأول على ما يجيء من التدقيقات.

وأن الميم الساكنة إذا لاقت بالباء وكذا النون الساكنة إذا لاقت بالباء وقُلبت ميماً مخففة هل يبقى للشفة عملٌ في الميمين؟ أي: الميم الأصلي والميم المقلوب، أو يؤدي بالصداء المحض من الخيشوم؟ وكذا النون الساكنة إذا خفيت عند سائر حروف الإخفاء هل يبقى للذلق عملٌ أو يؤدي بالصداء المحض؟ مع أن الحق هو الثاني فيهما على ما يجيء من التفصيلات.

وأن الكاف لهاتين نوعاً وعكديّ شخصاً⁽²⁸⁾، أو شجريّ أي من وسط اللسان مثلاً⁽²⁹⁾، وأن الراء ذلق⁽³⁰⁾ أي: من مُستدق اللسان⁽³¹⁾ أو شجريّ أي من وسط اللسان، مع أن الحق هو الأول فيهما على ما يجيء من التقريرات وغيرها.

وكان الدين النصيحة للعام والخاص، والبر والفاجر، ممن غدر في العهد أو وقي، ولأطَفَ في معاملته للخلق أو جفاً، وتعيّن علينا النصيح بقدر الوسع لتحصيل شفاء الأمراض التي أصحابنا منها على شفا⁽³²⁾، ودفعنا في وقتنا هذا إلى زمنٍ طال فيه على أرباب الفضائل أرباب الرذائل، وجال فيه بالمقال على الأماثل من ليس لهم بالمائل، وتعين علينا أن ننصح أهل الوسائل، وتبين لنا أن نوضّح ما التبس على الأفاضل من الفضائل، ببيان الحق لمن أعرض عنه لما جهله، وتقريب الطريق على من قصد أن يصله، وترتيب المسير لمن أصغى لصدق المقال وقبّله،

وإنما ينتفع بالنصح من تلقاه بالقبول وامثله، فحينئذ يُزيل الله عنه زلله، ويُقصر به أمله، ويُعيد منه علله، ويسدُّ منه خلله، وأما من أعرض عن قبوله استكباراً ونفراً، وإدباراً عن استماعه وفيراً، فإنه لا يهتدي للصواب إصراراً أو إضراراً، وكيف يصغي للاستماع من جعل الله في أذنه عنه وقراً، وفي قلبه لما يلقى إليه من العرف نُكراً؟ فهو من قوم ذكر الله تعالى حالهم لقوم يعتبرون: ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ [المطففين، 14/83]. وكان الأمر مُحتاجاً إلى حضرة ذي سلطنة سريّة، وإلى نصرة ذي شوكة سنيّة، ليُعاون عن البحث في حضرته الشريفة ليعلم كلُّ قدره، ولم يتعدَّ طوره فيظهر الصواب، ويتعين لكل حزب المرجع والمآب، حتى جاء الحق وزهق الباطل، فكيف لا، لأن الله تعالى أقام هذا الدين بطائفتين: العلماء والخلفاء، فإن الدين إنما استقام نظامه، واستدام مرامه، بحاليتين سنانيّ وبيانيّ، أما السنان فللمعتدين، وأما البيان فللمهتدين.

جمعت هذا معترفاً بالتقصير، بكل ذنب صغير وكبير، مع تراحم الأضداد وتتابع الحساد، وعود سوق الفضل إلى الكساد، وجعلته تحفة عرض إلى حضور حضرة الوزير العالي الشأن، المغتنم ببهجة سماحته كل أهل الفضل والعرفان، المفترح ببركة جودته كل طامع البر والإحسان، المتفائل في مآله هل جزاء الإحسان إلا الإحسان، متضرعاً ممن شأنه إعلاء براهين الحق المبين بالبيان، ويقبضة همته إحالة أهل الضلال إلى علم اليقين بالبرهان، أن يسمع معروضاتنا بحرمة القرآن الماحل⁽³³⁾، المصدق عين اليقين بالعيان، فيظهر الحق بنصرتة للفرقان، الشافع المشفع حق اليقين بالاطمينان⁽³⁴⁾، وما هو إلا ولي النعم لعامة الأفاضل والعالمين بلا امتنان، من الغرباء الذين كأنهم بتلاطم غبار سيماهم بفرط الضراعة من أهل الصين، بحزن عفونة الزمان، اللهم اجعل أعمارهم وأنسابه متمادية ما دامت الأزمان، اللهم اجعل مقامه ومقامهم أعلى الفردوس من الجنان، الذي هو سلاح أركان الشجاعة والعنوان، الذي هو رماح أرباب السماحة والإحسان، أعني به أخانا الأخروي العزيز حضرة مكرمة علي باشا⁽³⁵⁾، يسره الله تعالى في الدارين ما يشاء، وجعل الله تعالى له العافية الوافية غداً وعيشاً، وزين الله تعالى قلبه المنير بشفقة الضعفاء مساءً وعيشاً، المتعين المتشرف، المتنور بنوره، زهراء السلطان الأعظم، سيد ملوك العرب والعجم، السلطان الغازي أحمد خان⁽³⁶⁾ بن السلطان الغازي محمد خان⁽³⁷⁾، لا زال أعلام العدل في أيام دولته عالية، وقيمة العلم من أثار تربيته غالية، فهو الذي عمّ أهل الزمان بإفاضة العدل والإحسان، ورفع لأهل العلم مراتب الكمال، ونصب لأرباب الدين مناصب الإجلال، اللهم كما أيدت لإعلاء كلماته فأيده، وكما نورت خلدته لنظم مصالحي خلقك فخلده، من قال آمين صفى⁽³⁸⁾ الله تعالى سيرته، وأبقى الله تعالى في الدارين بهجته، ليأمر⁽³⁹⁾ رئيس القراء الكرام، وأنيس العلماء العظام، بأن يتدارسوا كتاباً من كتب التجويد⁴⁰ إلى الاختتام، ليضبطوا ويأنسوا طبائع⁽⁴¹⁾ الحروف المتواترة بالاهتمام، أو يبحثوا على النصح والوقار في تصحيح الحروف وظواهرها وتحسينها ودقايقها، فيتعين الحقوق التي هي الصفات اللازمة والمستحقات التي هي الصفات العارضة، فيتشخص مادة اللحن الجلي الذي يشترك في معرفته علماء القراءة وغيرهم، ومادة اللحن الخفي الذي يختص بمعرفته علماء القراءة فقط، فيتضح نتيجة المرام، ويضمحل كليل⁽⁴²⁾ الأفهام، فينتظم موجب حكم أمر الترتيل لجميع الأنام، ويغتنم بأثار القرآن الكريم الخواص والعوام، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ﴾ (٢٩) لِيُؤَفِّقَهُمُ أَجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمُ

مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ (٣٠) [فاطر، 30-29/35]، صَدَّرَ الحكيم جل جلاله أشرف الأعمال البدنية، وأعظم الأفعال المالية بتلاوة القرآن، يكفيك هذا من فضيلة تلاوته، وأيضاً ذكرها بصيغة المستقبل ليدل على أن المؤمن ينبغي أن يستديم بتلاوته، ويستقيم بمذاكرته، فكأنه يجلوه ويعرضه على الأنام، في الليالي والأيام، واليقظة والمنام، لأن مَنْ اشتغل في أكثر أوقاته بأمرٍ صار ما بقي منه منها، فلماذا قال النبي ﷺ: «نوم العالم خيرٌ من عبادة الجاهل» (43)، فَأَيُّ عَمَلٍ أَفْضَلُ وأحسن مما يستدعي أن يكون حال الغفلة حال القُرب، وأيضاً يدل على أن هذا الأمر العظيم لا يتيسر إلا لمن يجددها ساعةً فساعةً، بل على ألا ينبغي أن يغفل منها ساعةً، وأيضاً يدل على ألا يليق بأحباب الله تعالى أن يخلوا ويفرغوا منها كما لا يجوز أن يخلو المؤمن عن الإيمان، فذكر الأمر بصيغة تدل على مشابته بالإيمان الذي وجب المداومة عليه، لترغيب العباد في الاشتغال به، وأيضاً يدل على أن التالي محبٌّ لله تعالى ومحبو به؛ لأن مَنْ أحب شيئاً أكثر ذكره، وأفضل الأذكار تلاوة القرآن، وأيُّ ذكرٍ أفضل وأولى من ذكر الله تعالى بكلامه، وهو ذكرٌ لا يجري فيه الإفراط والتفريط ولا يمكن فيه الإسراف والتبذير، هذا بعض ما ذكره صاحب المضبوط (44)، وقوله عليه السلام: «إن عدد درج الجنة عدد آي (45) القرآن فمن دخل الجنة ممَّن قرأ القرآن لم يكن فوقه أحد» (46)، وقوله ﷺ: «حرفٌ من القرآن خيرٌ من الدنيا وما فيها» (47)، وقوله عليه السلام: «إن الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة» (48) واعتباراً بقوله تعالى: ﴿وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضُ الْأَقَاوِيلِ (49) (٤٤) لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ (٥٠) ثُمَّ لَقَطَعْنَا مِنْهُ الْوَتِينَ (٤٦)﴾ [الحاقة، 46-44/69]، وقوله ﷺ: «سيخرج أقوامٌ من أمتي يشربون القرآن كشربهم اللبن» (51)، وقوله ﷺ: «رب قارئٍ يقرأ القرآن والقرآن يلعنه» (52)، ومن الظاهر أن هذا الترغيب والترهيب مبنيٌّ على رعاية التصحيح والظواهر مخرجاً وصفةً، والتحسين والدقائق إدغاماً وإمالَةً، وإن قال بعض الفضلاء: إن اللعن أعمُّ من أن يكون من فساد المباني أو المعاني أو الأحكام.

وبعد لم يتفق مني في هذا الشأن مثل هذا يسيراً أو كثيراً إلى الآن، إلا "مفاض الفيض والإفضالات المرضية"، و"توضيح المعضلات التصحيحية التجويدية" (53)، كأنهم «حُورٌ مَقْصُورَاتٌ فِي الْحَيَامِ» [الرحمن: 72/55]، ثُمَّ يَطْمِئُنُّنَّ إِتْسَ قُبُلُهُمْ وَلَا جَانٌّ [الرحمن: 74/55]، وإنما يعرف ذا الفضل من الناس ذوهه، إنما يفحص ذا الغش من الزاكي ناقدوه، سيطلع بعد النقد والتبويض، إن وفق الله تعالى إلى الحول والتفويض، ذلك فضل الله يؤتيه من يشاء، والله ذو الفضل العظيم، فليُعذر ما وقع فيه من الزلل، وليُعف ما رسخ فيه من الخلل؛ لأن مَنْ استغرق إلى شوق لقاء المحبوب ببلوى الإنسان، حيث لا شعور له في طوره في كثيرٍ منه ذلُّ اللسان، فإن أردت تدقيق ضابطهم من زلال حديقة الإحسان، فاستمع ما يُتلى من تحقيقات الفضلاء ذوي العرفان، من ترتيب الصفات اللازمة لكل حرفٍ تواتراً وتقريرها، وتعيين الصفات اللازمة لكل حرفٍ تعارفاً وتخصيصها.

فاعلم أنهم قالوا: إن الهواء الخارج من داخل الإنسان إذا خرج بدفع الطبع يُسمى نفساً، وإذا خرج بالإرادة وعرض له تمؤجٌ بتصادم جسمين يُسمى صوتاً، وإذا عرض للصوت كصفاتٍ مخصوصةً بسبب الآلات يُسمى حروفاً، وإذا عرض للحروف كصفاتٍ أُخَرُ عارضةً بسبب الآلات يُسمى (54) تلك الكيفيات صفاتٍ، ثم (55) إن النفس الخارج هو وظيفة حرفٍ إن تكيف كله بكيفية الصوت حتى يحصل صوتٌ قويٌّ، كان الحرف مجهوراً حروفه تسعة عشر: «ء - ق - ج - ط - د - ب - غ - ض - ز - ظ - ذ - ا - ع - ي - ل - ر - ن - م - و»، فالحكم فيهن احتباس جري النفس كلها مطلقاً (56)، لأنك إذا تلفظتَهنَّ لا تُحسُّ جري النفس وخروجه عنده (57)،

وإن بقي بعضه بلا صوت يجري مع الحرف كان الحرف مهموساً حروفه عشرة: «ه - ح - خ - ش - ص - س - ث - ف - ت - ك»، فالحكم فمهن جري النفس كلها مطلقاً⁽⁵⁸⁾، لأنك إذا تلفظت تُحسُّ جري النفس وخروجه عنده ضرورة، وأيضاً إذا انحصر صوت الحرف في مخرجه انحصاراً تاماً فلا يجري أصلاً يُسعى شديداً⁽⁵⁹⁾ حروفه ثمانية: «ء - ق - ج - ط - د - ب - ت - ك»، فالحكم فمهن تمام احتباس جري الصوت كلها مطلقاً، وهي على قسمين: الأول: مجهولٌ شديدٌ، والثاني: مهموسٌ شديدٌ، فالحكم في القسم الأول وهو ستة: «ء - ق - ج - ط - د - ب» تمام احتباس جري الصوت مع عدم جري النفس كما في: «الحج» و«الخط» و«المد»، فإنك لو وقفتَ عليهن وجدتَ صوتك راكداً محصوراً حتى لو رُمْتَ مدّاً⁽⁶⁰⁾ صوتك لم يُمكنك مع عدم جري النفس، والحكم في القسم الثاني وهو اثنان «ت - ك»: تمام احتباس جري الصوت مع عدم جري النفس كما في «الفك» و«البَت»، فإنك لو وقفتَ عليهما وجدتَ صوتك راكداً محصوراً حتى لو رُمْتَ مدّاً صوتك لم يُمكنك مع وجود جري النفس، وأما إذا جرى الصوت جرياً تاماً ولا ينحصر أصلاً، فيُسمى رخواً⁽⁶¹⁾ حروفه ثلاثة عشر⁽⁶²⁾: «غ - ص - ز - ظ - ذ - ه - ح - خ - ش - ض - س - ث - ف»، فالحكم فمهن تمام جري الصوت كلها مطلقاً⁽⁶³⁾، وهي على قسمين أيضاً: الأول: مجهولٌ رخوٌ. والثاني: مهموسٌ رخوٌ، فالحكم في الأول وهو خمسة: «غ - ص - ز - ظ - ذ» تمام جري الصوت مع عدم جري النفس، كما في «الأز» و«العض» و«الحظ»، فإنك لو وقفتَ عليهن وجدتَ صوتك جارياً جرياً تاماً بمدّةٍ إن شئتَ مع عدم جري النفس، والحكم في الثاني وهو ثمانية «ه - ح - خ - ش - ض - س - ث - ف»: تمام جري الصوت مع جري النفس كما في «الحث» و«الطش» و«الفص»، فإنك لو وقفتَ عليهن وجدتَ صوتك جارياً جرياً تاماً بمدّةٍ إن شئتَ مع جري النفس، وأما إذا لم يتم الانحصار ولا الجري يكون متوسطاً بين الشدة والرخاوة⁽⁶⁴⁾ وحروفه ثمانية: «ا - ع - ي - ل - ر - ن - م - و»، فالحكم فمهن عدم تمام احتباس جري الصوت وعدم تمام جريه مع حبس النفس، كما في «الخل» و«المن» و«الدع»، فإنك لو وقفتَ عليهن وجدتَ صوتك لا يجري مثل جري «الطش» و«العض» وغيرهما، ولا ينحصر مثل انحصار «الحج» و«الخط» وغيرهما، بل يخرج على اعتدالٍ بينهما، انتهى⁽⁶⁵⁾.

كذا أصل هذا التقسيم في شروح حرز الأمان من: الفاسي، والجعبري، والخلاطي، وكثر المعاني الكبير، وكثر المعاني الصغير، والسيوطي، والكبير، وكشف القناع، وأبي شامة، والسخاوي، والمفيد، وكشف المعاني، والتذكار، وشروح المقدمة الجزرية من: الفاضل طاشكوبري، والأزهرية، والمحكمة، والفوائد المسعدية، والفوائد السرية، والتقدمة، وشرح الشيخ علي القاري، وشرح الطرازات، وشرح زكريا، والمتمة، والمفهمة، والقدسي، والتحفة، وشروح الشافعية: من بديع الدين، والجاربردي، والشافعية، والعافية، وعصام الدين، والسيد عبد الله، والجديد، ومثنى الدر اليتيم، والدر النضيد، والتبيان، وكتاب الإعراب، وشرح الرومي، وبيان المشكلات، وغيرها⁽⁶⁶⁾، لكن فصلنا بعض التفصيل، يعون ذي الفضل الجليل، فالحجب ثم العجب مما خفي لأولي الألباب حتى ينسج عليه العنكبوت، ويختلّ أكثرُ الكيفية وأكثرُ النعوت، فالحمد لله ملهم الصواب، وإليه المرجع والمآب، فظهر وبهر مما فُصِّلَ وحُقِّقَ أن الضاد المعجمة والطاء المعجمة المشالة من الحروف المجهورة الرخوة الجارية جرياً تاماً، وأنهما منقبضان نفساً، منبسطان صوتاً تواتراً، لأنهما وم قالوا: إن لفظ الضاد مشابهة لفظ الطاء، لأنهما اشتركتا جهراً ورخاوةً واستعلاءً وإطباقاً وافترقتا بالمخرج، وانفردت الضاد بالاستطالة وانفردت الطاء

بالمدة⁽⁶⁷⁾، وقيل: إن الضاد متفشية⁽⁶⁸⁾، وقال محمد بن طيب الخطيب في كشف القناع: "وحكي عن أبي طاهر هاشم بن أحمد: الشين والضاد حرفان متفشيان، فإن الشين يتفشى حتى يتصل⁽⁶⁹⁾ إلى مخرج الراء، والضاد يتفشى حتى يتصل⁷⁰ إلى مخرج اللام، فلا بد لك أن تُعطيها هذه الصفة من غير إفراط سيما في حال التشديد، كقوله تعالى: ﴿مِنَ الشَّيْطَانِ﴾ [آل عمران، 36/3] ﴿فَبَشِّرْ﴾ [الزمر، 17/39] ﴿الشِّرْكَ﴾ [لقمان، 13/31] ﴿وَلَا الضَّالِّينَ﴾ [الفاتحة، 7/1] ﴿الْمُغْضُوبِ﴾ [الفاتحة، 7/1]، انتهى⁽⁷¹⁾.

لكن لا يجوز التكلف والإفراط في إخراج الضاد حتى يخرج البُرَاق، قال في كشف الناموس لابن الجوزي: "من تلبس إبليس لبعض الزهاد أن يتكلف في إخراج الضاد حتى يخرج البُرَاق"⁽⁷²⁾، كما في الكوكب المنير شرح الجامع الصغير⁽⁷³⁾، لكن يتكلف حتى يظهر ويُسمع صوت خروج الريح عند ضغطة الحافة بالأضراس بلا إفراط يؤدي إلى إخراج البُرَاق، ففيه أن الضاد المعجمة إذا تُلْفِظَ بلفظ الدال المفخم، فلا مجال إلى إخراج البُرَاق أصلاً لانسداد المنفذين، أي: منفذ الريح ومنفذ الصوت، تأمل! فإن فيه عوناً لكون الضاد المعجمة مفخم الدال المعجمة المقدرة، فضاربنا لفظاً وسمعاً، وتمايزتا مخرجاً واستطالةً ومداً، فما دام صفة الرخاوة متحققةً فيهما اتفاقاً لا مجال لانقطاع تشاكلهما، لأنها من الصفات اللازمة التي لا تنفك مما عُيِنَت وخصصت في حقه من الحروف، لأن حكمها هو الجري التام لا الانحصار، ولا لزوم لها في المخرج أصلاً كما مرَّ، فذلك لا يضر لتمييز سماع كلٍّ منهما من وجه آخر، كتمايز الزاي من الدال بصفة الصغير⁽⁷⁴⁾، وكتمايز السين من الثاء أيضاً بصفة الصغير بعد تشاكلهما في أصل السمع، وفي الدر النضيد: "الظاء يشبه لفظه في السمع لفظ الضاد، فيجب على القارئ بيان الظاء فيتميز من الضاد، والضاد أعظم كلفةً وأشق على القارئ من الظاء"⁽⁷⁵⁾، انتهى.

واسمع ما نُقل عن التفسير الكبير لفخر الدين الرازي: فاعلم أن اشتباه الضاد بالظاء لا يُبطل الصلاة، ويدل عليه أن المشابهة حاصلةٌ بينهما جداً والتمييز عسيرٌ، فوجب أن يسقط التكليف بالفرق بين المشابهة من وجوه، الأول: أنهما من الحروف المجبورة، والثاني: أنهما من الحروف الرخوة، والثالث: أنهما من الحروف المطبقة، والرابع: أن الظاء وإن كان مخرجه من بين طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، ومخرج الضاد من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس إلا أنه حصل في الضاد انبساطٌ لأجل رخاوتها، وبهذا يقربُ مخرجه من مخرج الظاء، والخامس: أن النطق بحرف الضاد مخصوصٌ بالعرب، قال النبي ﷺ: "أنا أفصح من نطق بالضاد"⁽⁷⁶⁾، فثبت بما ذُكر أن المشابهة بين الضاد والظاء شديدة، وأن التمييز عسيرٌ، وإذا ثبت هذا فنقول: لو كان هذا معتبراً لوقع السؤال عنه في زمن رسول الله ﷺ، أو في أزمنة الصحابة رضي الله عنهم، لا سيما عند دخول العجم في الإسلام، فلمَّا لم يُنقل وقوع السؤال عن هذه المسألة البتة، علمنا أن التمييز بين هذين الحرفين ليس في محل التكليف⁽⁷⁷⁾، انتهى.

كذا في أول تفسير ابن العادل بُعيد ديباجته ففيه بيانٌ باهرٌ أن لفظ الضاد مشابه لفظ الظاء لجبرهما ورخاوتهما تواتراً على ما نطق به الكتب المذكورة المعتبرة تواتراً⁽⁷⁸⁾، قال الفاضل الشيخ محمد الجزري في المقدمة:

وَالضَّادُ	بِاسْتِطَالَةٍ	وَمَخْرَجٌ	***	مَيَزَ مِنْ الظَّاءِ وَكُلُّهَا تَجِي (79)

أي: الظاءات، فلما كان الضاد مشابهاً بالظاء لفظاً وسمعاً، بل متّحدين دون ما به تمايز أحدهما عن الآخر من المخرج والصفة، وكان التمييز بهما أعسر، أُمرَ بتمييز الضاد عن الظاء، وقال الشيخ عمر بن إبراهيم بن أحمد بن علي المسعدي الشافعي في الفوائد المسعدية شرح المقدمة الجزرية في شرح هذا المحل: "يجب عليك أيها القارئ أن تميز الضاد المعجمة من الظاء المشالة" (80) بالاستطالة وبالمخرج المعروف لها مما تقدم، ثم إن الناظم رحمه الله تعالى ذكر جميع ما في القرآن العظيم من الظاء المشالة في سبعة أبياتٍ تسهيلاً على القارئ من حيث إنه إذا قرأ كلمةً من الكتاب المجيد واشتبهت عليه هل بالضاد المعجمة أو بالظاء المشالة فيعرضها على هذه الأبيات السبعة الآتية، فإن وجدها فيها كانت بالظاء المشالة وإلا فبالضاد المعجمة، فجزاه الله خيراً كثيراً، ثم أخذ في ذكر الأبيات السبعة فقال:

فِي الطَّلَعِ ظَلٌّ الظُّهْرِ عَظَمٌ الْجَفِظِ	***	أَيْقِظْ وَأَنْظِرْ عَظَمٌ ظُهِرٍ اللَّفْظِ
ظَاهِرٌ لَطَى شَوَاطِظُ كَظْمٍ ظَلَمًا	***	أَغْلُظْ ظَلَامٌ ظُفْرٍ انْتَظِرْ ظَلَمًا
أَطْفَرُ ظَنًّا كَيْفَ جَا وَعَظُ سَوَى	***	عَضِبَنَ ظَلٌّ النَّحْلُ زُخْرِفُ سَوَى
وِظَلَّتْ ظَلْثُمٌ وَبِزُومٍ ظَلُّوا	***	كَالْجَرِّ ظَلَّتْ شُعْرًا نَظْلُ
يَظْلِلُنْ مَحْظُورًا مَعَ الْمُحْتَظِرِ	***	وَكُنْتُ قَطًّا وَجَمِيعِ النَّظَرِ
إِلَّا بَوِيلٌ هَلْ وَأَوَّلِي نَاضِرُهُ	***	وَالْغَيْظُ لَا الرُّعْدُ وَهُودٌ قَاصِرُهُ
وَالْحَظُّ لَا الْحَضُّ عَلَى الطَّعَامِ	***	وَفِي ظَلْبَيْنِ الْجَلْفُ سَامِي (81)

وقال الشيخ لطف الله الحنفي محمد الحلبي الحنفي في الفوائد السرية شرح المقدمة الجزرية في شرح هذا المجال أيضاً: واعلم أن الضاد حرفٌ عسيرٌ على اللسان وليس في الحروف أعسر منه، والناس يتفاضلون في النطق به، فمنهم من يُخرجه دون مخرجه ممزوجاً بالطاء المهملة ولا يقدر على غير ذلك، وهم أكثر المصريين وبعض أهل الغرب، ومنهم من يُخرجه لأمّا مفخمةً وهم الزنّالغ (82) ومن ضاهاهم، ومنهم من يجعله ظاءً مطلقاً، لأنه يشارك الظاء في صفاته كلها ويزيد عليه الاستطالة، ولولا الاستطالة لكان ظاءً، وهم أكثر الشاميين وبعض أهل الشرق، وهذا لا يجوز في كتاب الله تعالى، لمخالفته المعنى الذي أراد الله تعالى على ما صرح به الناظم في التمهيد، وعن ابن جني: "أن من العرب من يجعل الضاد ظاءً مطلقاً في جميع كلامهم" (83)، قال الناظم: وهذا غريب، وفيه توسعٌ للعامة (84)، ولما كان جازماً بعدم جواز ذلك، وكان التمييز بين الضاد والظاء أمراً مهماً، لذلك

أمرَك بتمييز الضاد عن الظاء بالمرج وصفة الاستطالة، ثم أراد حصر ظاءات القرآن ببيان ما هي فيه من مادةٍ مخصوصةٍ «كالظل» أو صيغةٍ معينةٍ «كالظعن» فقال: وَكُلُّهَا تَجِي فِي الظُّعْنِ... إلى آخره⁸⁵، كما في البغية⁸⁶، وقال السخاوي:

مُتَزِدَةٌ	بِالإِضْطِحَاحِ	عَنْ	ظَاءٍ،	فِي	***	أَصْلَنْ	أَوْ	فِي	غِيضٍ	يَشْتَهَانِ
وَكَذَلِكَ	مُحْتَضَرٌ،	وَنَاضِرَةٌ	إِلَى	***	وَوَلَا	يَخُضُّ،	وَحْدَهُ	ذَا	إِذْعَانٍ ⁸⁷	

انتهى.

وقال شارحه شمس الدين أحمد بن محمود الأديب: ففي هذه المسألة التي في هذين البيتين، يشبه الضاد بالظاء، فللمقرئ أن يعلم المخارج واللغة وكيفية التلفظ حتى يمكن له أن يتلفظ بحيث أن يتميز الضاد عن الظاء، لأن مخرج الظاء طرف اللسان وطرف الثنايا، ومخرج الضاد معلومٌ، ولولا اختلاف المخرجين وما في الضاد من الاستطالة لكان لفظهما واحدًا ولم يختلفا في السمع ذا حالٍ عن الفاعل أو المفعول، والإذعان: الانقياد⁽⁸⁸⁾، انتهى.

كذا في كشف القناع شرح حرز الأمانى، وفيه: لأن لفظها يشابه لفظ الظاء فمُنِعَ جواز الصلاة في مثل: «الْمُعْضُوبِ» [الفاحة، 7/1] «وَلَا الضَّالِّينَ» [الفاحة، 7/1] «أَنْقَضَ ظَهْرَكَ» [الشرح، 3/94] إذا قُرئ بالظاء، ذكر أن الأصل فيه إن أمكن الفصل بين الحرفين بلا كُفَّةٍ، كالضاد مع الطاء بأن قرأ: الطالحات مكان الصالحات، فسدت عند الكل، وإن لم يُمكن إلا بالمشقة. كالظاء مع الضاد، والصاد مع السين، والطاء مع التاء، اختلوا، فالأكثر على أنه لا تفسد لعموم البلوى⁽⁸⁹⁾، انتهى. كذا في الشرح الكبير للمنية وجامع الفتاوى وقاضي خان وابن الهمام وبغية المرتاد⁹⁰.

وقال الإمام الغزالي في بداية الهداية: ثم اقرأ الفاتحة بتشديداتها، واجتهد في الفرق بين الضاد والظاء⁽⁹¹⁾، انتهى. وما تلك المشقة إلا بمُشاكلة لفظيها، فلو لم يكونا مُشاكِلين في اللفظ فمن أين يلزم المشقة في الفصل، وفي التنقيد⁽⁹²⁾: وأما الضاد، فقد انفردت بالاستطالة، وأشد الحروف تعسرًا على اللسان، فمنهم مَنْ يخرجها ظاءً فينتفي الاستطالة، ومنهم مَنْ يمزجها بالذال فينتفي الإطباق والاستعلاء والاستطالة، ومنهم مَنْ يخرجها لامًا مُفخمةً فينتفي الصفات الثلاث والرَّخاوة، ومنهم مَنْ يُشَمِّه زايًا فينتفي الصفات الأول وكلٌّ لا يجوز، انتهى. فلا بد من الاحتراز عما ذُكر خصوصًا إذا جاور ظاءً نحو: «أَنْقَضَ ظَهْرَكَ» [الشرح، 3/94] «يَعُضُّ الظَّالِمُ» [الفرقان، 27/25]، وقد يشتبه نحو: «ضَلَّ مَنْ تَدْعُونَ» [الإسراء، 67/17] ب: «ظَلَّ وَجْهُهُ مُسَوِّدًا» [النحل، 58/16] [الزخرف، 17/43] كذا في التنقيد.

ولا شك أن وجه الترتيب في النقلين إذا جاور ظاءً مُشاكلة لفظيها بسبب صفة الجهر وصفة الرَّخاوة فيهما، لأن الشيء بالأشكَلِ أقرب، فينقلب أحدهما بالآخر، وقال في مضبوط العلوم⁽⁹³⁾: «أَنْقَضَ» بالضاد، «ظَهْرَكَ» بالظاء، هذان الحرفان يشتركان في جميع الصفات ويتميزان بالمخرج، مخرج الأول: الأضراس، وهي الكراسي من الأسنان والحافة القصوى من اللسان، ومخرج الثاني: طرف اللسان، أعني: رأسه وأطراف الثنايا العليا، فمن أراد أن يميزهما من غيرهما ويُميز كل واحدٍ منهما عن الآخر فعليه أن يحفظ مخرج كل واحدٍ منهما، ويراعي إطباقهما

وهو إلصاق اللسان والزاقه بالحنك، وينبغي أيضاً أن يهتم بتصحيح هذين الحرفين ويُحسنهما، فإن لم يتيسر لأحدٍ فلا يجوز له أن يقرأ هذه السورة ومثلها في الصلاة، وهذا الاحتياط واجبٌ على جميع المسلمين خاصةً على من يؤم الناس، فمن لم يصدقني فيما قررت فليطالع كتب القراءة والتجويد، وكتب زلة القارئ لحسام الدين الشهيد⁽⁹⁴⁾، وزلة القارئ للإمام نجم الدين النسفي⁽⁹⁵⁾ وغيرهما، حتى يرى ما يرى من تشديد العلماء من القراءة والفقهاء، فَيَا مَنْ يتصدر للإمامة انظر ما تصنع وماذا تصنع وما تجيب عند السؤال عن الصلاة وأركانها فأثقف الله وأنصف، انتهى.

بيت واؤيلاه تقول الجهلة المتجودون حكم أمر التنزيل سفلئاً وظهرياً، وضيعوا سُنَّةَ القراءة أخذاً في مضمار الإضلال ميداناً غَضِيّاً⁽⁹⁶⁾، أصبروا على ما أصبروا من عدم الإصغاء بالصريح من أهله مُكَبِّباً⁽⁹⁷⁾، ثم أضلوا ما أضلوا من عدم الإفضاء بالفصح من أصله مُدْمِماً⁽⁹⁸⁾، فيا أيها الإخوان ويا أيها الخُلان، أيُّ المصيبة أعظم فساداً من تحريف أكثر الصفات من الجَلِيّ، فكيف لا أعظم لصلواتنا كساداً، أما سمعتم أن سكوت الهندي أحب من قراءته غير مُفصِّح به صلاحاً، فضلاً بقَوِيّ التصحيح بتبديل صفةٍ بصفةٍ فهيهات الأمر فلاحاً، فيا أيها الصدور ذوات الخسوف تنزّهن عن قسوة القلوب ظلاماً، ويا أيها العيون ذوات الجمود ترسلن عن سِيلَةِ الدموع ضِراعاً⁹⁹، حيث جعلتم صلاة المؤمنين التي هي ذروة العبادة ضياعاً، حيث جعلتم تلاوة المسلمين التي هي زُبْدَةُ الخلاصة لتذكّركم هباءً، وقال شارح نقش الفصوص ناقلاً عن صدر الدين القنوي¹⁰⁰ في محل بيان اختلاف قراءة الضاد والظاء في قوله تعالى: ﴿وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَيِّينَ﴾ [التكوير، 24/81]: الفرق بين الضاد والظاء عسيرٌ على السمع، لكن الضاد من أصل حافة اللسان وما يليها من الأضراس، والظاء من طرف اللسان ورأس الثنايا⁽¹⁰¹⁾ انتهى.

وفي الجعبري: ولفظها⁽¹⁰²⁾ يُضارع لفظ الظاء، لأنهما أكثر الحروف تناسباً في الصفة، كذا في كشف القناع كما مرّ وفيه: ولولا اختلافٌ في المخرجين، وفي الضاد من الاستطالة لكان لفظهما واحداً ولم يختلفا في السمع⁽¹⁰³⁾، كما في البغية⁽¹⁰⁴⁾، وقال القاضي البيضاوي: الضاد من أصل حافة اللسان وما يليها من الأضراس من يمين اللسان أو يساره، والظاء من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا⁽¹⁰⁵⁾، انتهى.

قال عصام الدين: إنما اشتغل ببيان مخرجيهما مع أنه ليس دأبه تنبيهاً على بُعد مخرجيهما، دفعاً لتوهم أن تكون إحدى القراءتين فرعاً الأخرى⁽¹⁰⁶⁾ بقلب الضاد ظاءً وبالعكس، إذ لا يحسنُ القول بالقلب مع ذلك البعد⁽¹⁰⁷⁾، انتهى.

وقال الشيرازي⁽¹⁰⁸⁾: هو في مصحف عبد الله بن مسعود بالظاء، وفي أبي بن كعب بالضاد، وكان رسول الله ﷺ يقرأ بهما، وإتقان الفصل بين الظاء والضاد واجبٌ، ومعرفة مخرجيهما مما لا بد منه للقارئ⁽¹⁰⁹⁾ انتهى.

قال في العيون: قيل لا بد للقارئ أن يفصل بين الضاد والظاء بالمخرج، إذ لو استوى الحرفان لما اختلف المعنى ولما ثبتت القراءتان عند الأئمة السبعة⁽¹¹⁰⁾، انتهى.

وقال في الفاسي شرح الشاطبية: وروي: أنه ﷺ كان يقرأ بهما، وإنما يُعلم ذلك بقياس مخرجيهما، واختلاف النطق بهما⁽¹¹¹⁾، انتهى.

وقال في تفسير شيخ زاده: والطاء في مصحف عبد الله، والضاد في مصحف أبي، وكان النبي ﷺ يقرأ بهما، فإن أكثر العجم لا يُفرّقون، وإن فرّقوا ففرقاً غير صواب، فمخرج الضاد من أصل حافة اللسان وما يليها من الأضراس من يمين اللسان أو يساره، وكان عمر رضي الله عنه أضبط يعمل بكتلتا يديه، وكان يُخرج الضاد من جانبي لسانه وهو أحد الأحرف الشجرية أخت الجيم والشين، مخرج الطاء من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا وهو أحد الأحرف الذلقية أخت الذال والطاء، ولو استوى الحرفان لما ثبت في هذه الكلمة قراءتان واختلاف بين الجبلين⁽¹¹²⁾ من جبال العلم، ولما اختلف المعنى والاشتقاق والتركيب إذا وضع المصلي أحدهما مكان الآخر كوضع الذال موضع الجيم والطاء مكان الشين، لأن التفاوت بين الضاد والطاء كالتفاوت بين أخويهما، هذا ما ذكره صاحب الكشاف، ولا شك أن التحقيق والقياس ما ذكره، ولكن ذكر أصحابنا فيه تردداً، وعلموا بقرب المخرج وعُسرة التمييز⁽¹¹³⁾، انتهى.

هكذا قيل، لكن إنما يُقبل هذا التعليل إذا لم يغفل عن تعلم ما قُرئ في جميع أوقاته عند الأستاذ الماهر ولم يقدر التمييز بين الضاد المعجمة والطاء المشالة بتشاكل لفظيهما بسبب صفة الجهر وصفة الرخاوة فيهما، كذا في مضبوط العلوم⁽¹¹⁴⁾.

بيت فهذا المُرخّص هو الجهاد في التصحيح في جميع أوقاته أنا فأنا⁽¹¹⁵⁾، فليبك من أفتى على فتواه بمجرد عُسرة التمييز ندماً وبكاءً، ففي الكل بيانٌ باهرٌ أن الضاد مشاكِل للطاء المشالة، وإلا فلا فائدة في تكلف المقابلة في هذه الصور السابقة، فظهر وبهر من بيان علماء القراءة والفقهاء رحمهم الله تعالى أن الضاد من الحروف الرخوة المجهورة الجاري صوتها جرياً تاماً لا يقبل الانحصار في المخرج أصلاً، فلما تقرر أن الضاد المعجمة من المجهورة الرخوة، ظهر أن ما اشتهر في أكثر البلدان من تلفظ الضاد بلفظ شديد منحصر الصوت فيه غير جارٍ، فضلاً من أن يكون مستطيلاً أو متفشيّاً محرّفاً مما حرّفه علماء مصر كما في البُغية، وفي المفيد شرح الشاطبي: أنه من تحريف المتفقهين من العجم بالعراق⁽¹¹⁶⁾ انتهى.

ولا يجوز أيضاً أن يقرأ الضاد بالضاد الضعيفة التي لم تقوَ قوة الضاد المُخرجة من مخرجها، ولم تضعف ضعف الطاء المُخرجة من مخرجها، فكأنها بينهما مستهجنةٌ مستقبحةٌ لم تقع في فصيح الكلام، كما في سيد عبد الله شرح الشافية⁽¹¹⁷⁾، فالواجب أن تُتلفظ مجهورةٌ رخوةٌ مستعليةٌ قويةٌ حتى يظهر صوت خروج الريح، مستطيلةٌ متفشيّةٌ حتى يتصل⁽¹¹⁸⁾ إلى أسفل الضاحك، مُشاكِلاً لفظها لفظ الطاء مُشاكِلةً تامّةً بعد إعطاء صفتهما المميزة لأحدهما من الآخر تمييزاً تاماً من المد والاستطالة.

وفي بدر الرشيد سُئل الإمام الفضلي عن يقرأ الطاء مكان الضاد أو على العكس، فقال: لا يجوز إمامته ولو تعمّد يكفر⁽¹¹⁹⁾، انتهى.

قال الشيخ علي القاري في المنح الأزهر في شرح هذا المحل: قلت: أما كون تعمده كفراً فلا كلام فيه إذا لم يكن فيه لغتان: (ففي ضنين الخلاف سامي⁽¹²⁰⁾)⁽¹²¹⁾، انتهى.

وقال قاضي عياض: مَنْ بدّل حرفاً عمداً مما أجمع عليه المصحف الكريم فهو كافر⁽¹²²⁾، كذا في المضبوط⁽¹²³⁾.

فالحاصل: إن دخل النقصان في القراءة من حيث الذاتيات كالجهر والرخاوة وغيرهما يكون لحناً جلياً وتفسد الصلاة، لأن بزوال الذاتيات تطرّق الخلل في الحقيقة، فلا بد من الاحتراز عنه حتى يسلم عن الغلط والخطأ.

فمن لم يحتز عن ذلك يكفر إن كان عامداً، لأنه تعمد بخلط غير القرآن به، وهذا افتراءً على الله، ومن أظلم ممن افترى على الله كذباً، أو: يفسق، وبزوال العارضيات دخل النقصان، والاحتراز عنه أيضاً من الواجبات، مثلاً: [الصَّراط] [الفاتحة، 6/1] بالطاء المهملة من القرآن، فإذا أزال عنه صفة الإطباق صار ﴿الصِّراط﴾ بالبدال، فمن جعله من القرآن فقد افترى على الله كذباً، وأيضاً تفخيم رائه صفةً عارضةً له، ولكنه نزل بهذه الصفة هنا، لأن رسول الله ﷺ وسلم بلغ كما نزل، والأمناء حملوا كما سمعوا ونقلوا كما حملوا كما قال جل ذكره: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر، 9/15]، والحفظ لا يُمكن عادةً إلا بالتبليغ والسمع والحمل والنقل كما نزل⁽¹²⁴⁾، كما في مضبوط العلوم.

بيت فَوْفَقَ سَمِعَ الثلاثة: الذال والطاء والضاد المعجمات ابتداءً لاتفاقهن في قبض نفسٍ بسط صوتٍ جهراً ورخاوةً تواتراً، فميز الذال من الطاء انخفاضاً وانفتاحاً خافضاً انتهاءً، والضاد مخرجاً واستطالةً وتمدداً في طول المخرج ارتحالاً، ثم تلفظ أغلظ وأسمع من الطاء بتمدده في المخرج ارتجاجاً، فهم صرّحوا بالتمييز بينهما بالاستطالة فاعمل به امتيازاً، فأوضحه عن الطاء في: ﴿أَضَلَّلَن﴾ [إبراهيم، 36/14] ﴿وَغِيض﴾ [هود، 44/11] يشتبهان اشتباهاً، و﴿مُخَضَّرَةٌ﴾⁽¹²⁵⁾ [الحج، 63/22] و﴿نَاضِرَةٌ﴾ [القيامة، 22/75] و﴿وَلَا يَخْصُ﴾ [الحاقة، 34/69] [الماعون، 3/107] يشتكلان اشتكالاً.

فمن أخذ سمع ضادٍ غير طاءٍ مع رخاوتيهما جهراً جزءاً	***	فمن أظلم ممن افترى على الله دهر الداهرين عمداً كذباً
فصوتن من الذين ضل سعيهم في الحياة الدنيا دهرًا	***	وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعاً صنيعاً فتصوتوا

فلنذكر بعض نُبذةٍ أخرى من آثار بعض المفاخر تمكيناً وترشيحاً لعامة الخواطر، لأن السابق للاحق قدوةً ورحمةً، والأكابر للأصاغر حجةً ونعمةً.

اعلم⁽¹²⁶⁾ أن حاصل المرام من حيث ترشيح الأفهام، هو أن حروف الإطباق أربعة: منها ما بُسِطَ نفساً وصوتاً معاً تواتراً، وهو الصاد المهملة الرخوة، ومنها ما قُبِضَ نفساً وصوتاً معاً وهو الطاء المهملة الشديدة المقلقة، ومنها ما قُبِضَ نفساً فقط وبُسِطَ صوتاً فقط تواتراً وهو الظاء المشالة الرخوة الممدودة، والضاد المعجمة الرخوة المستطيلة⁽¹²⁷⁾، ولم يتحقق العكس⁽¹²⁸⁾ إلا في الكاف والتاء المثناة من فوق، وليس مما نحن بصدد من حيث البحث، فتجريان⁽¹²⁹⁾ جرياً تاماً بلا انحصار أصلاً، فتشتكلان لفظاً وسمعاً بالضرورة، فميز الضاد من الظاء بالاستطالة والمخرج الأضراسي، فهذا معنى قول الإمام الجزري في المقدمة:

والضاد	بأستطالة	ومخرج	***	فميز من الظاء وكلها	تجي ¹³⁰

انتهى.

ويؤيد ما ذكر كون الصاد المهملة من الحروف المساسية بمعونة البسطين معاً، وكون الطاء المهملة من الحروف الأخذية بمعونة القبضين معاً، وكون الظاء والضاد المعجمتين من الحروف الاعتمادية⁽¹³¹⁾ بمعونة أحد القبضين وبمعونة أحد البسطين، فإذا انتفى البسطين في الأولى⁽¹³²⁾ تنقلب طاءً مهملةً، وإذا انتفى القبضان في الثانية⁽¹³³⁾ تنقلب صادًا مهملةً، وإذا انتفى القبض في الثالثة⁽¹³⁴⁾ مع بقاء البسط تنقلب صادًا مهملةً، وإذا انتفى البسط فيها مع بقاء القبض تنقلب طاءً مهملةً، وإذا انتفت صفة الاستطالة في الضاد المعجمة صارت ظاءً مُشالةً محضاً، لأن الضاد تشترك [مع] الظاء في صفاتها كلها، وتزيد عليها بصفة الاستطالة، فلولا الاستطالة في الضاد لصارت ظاءً، كما في الفوائد السرية⁽¹³⁵⁾ كما مرّ، فإذا أردتَ تحقيق⁽¹³⁶⁾ الذي تزعمه أن حقّ تلفظ الضاد المعجمة الرخوة مثل تلفظ الدال المهملة الشديدة المفخمة المقلقلة، فأخرج الضاد المعجمة الرخوة الاعتمادية التي تحصل بمعونة أحد القبضين وبمعونة أحد البسطين وأدخلها في الأخذية التي تحصل بمعونة القبضين معاً، وليس لك ذلك، لأن المتواتر من علماء العربية مثل: الفاضل ابن الحاجب⁽¹³⁷⁾ والشيخ محمد البركوي⁽¹³⁸⁾ وغيرهما، وعلماء القراءة مثل: مرضي المفال الشيخ الشاطبي والشيخ محمد الجزري وغيرهما، أن الضاد المعجمة من الحروف المجهورة الرخوة تواترًا، لا خلاف أصلاً كما مرّ مرارًا، لكن كُزِرَ التّبادلاً، فكيف لا أعتر عن إطالة الكلام، لأن نقلنا الكثير كاد أن يطمس الأفهام؟ وكيف أعتر عن نصب الدلائل كالأعلام؟ لأنهم أصرّوا على التحريف كزور الأعوام، وأغفلوا عن الحق الخواص والعوام، بأن لم يعطوا الزمام في هذا الشأن للعلماء الأعلام، بأن يقولوا: أنه يؤخذ من فم الرّاسخ أصلاً وكمالاً، ولم يتنبهوا حينئذٍ دخول كل الألحان في الخفي جلياً وخفياً، لم يقل به أحد من الأئمة زكياً، إلا من هو دنيّ الهمة غيبياً⁽¹³⁹⁾.

فصل وقد ظهر أن الطاء المهملة من المجهورة الشديدة، فحكم حبس النفس، وحكم الشدة تمام احتباس جري الصوت كما مرّ، فتلفظ أكثر الناس مهموساً مثل التاء المفخم سهو غلط، فالواجب أن يُتلفظ⁽¹⁴⁰⁾ مثل الدال المفخم، لأن الدال والطاء اشتراكاً مخرجاً وجهراً وشدةً، وتمايزت الطاء عن الدال بالاستعلاء والإطباق. ببيت ثم وفق سمع الدال والطاء مخرجاً وصفةً أولاً، لاتفاقهما قبض نفسٍ وقبض صوتٍ معاً اتفاقاً، فميز الدال عن الطاء انخفاضاً وانفتاحاً فقط آخرًا، فتبصر في سائر الذوات والصفات مباني الأمانى زاحراً، قال أبو شامة في شرح حرز الأمانى: قال ابن مريم الشيرازي: ولولا الإطباق لصارت الطاء دالاً والطاء ذالاً والصاد سيناً ولخرجت الضاد من الكلام، لأنه ليس من موضعها شيءٌ غيرها وموضعها موضع الإطباق، فإذا غُدم الإطباق غُدم الضاد، ولأجل أنها غير مشاركة في الإطباق لم توجد في شيءٍ من كلام الأمم إلا في العربية، وإنما أخذ ذلك من كلام ابن السّراج⁽¹⁴¹⁾، وفي كلام الرّماني⁽¹⁴²⁾ زيادةً فإنه لولا الإطباق لصارت الطاء دالاً؛ لأنه ليس بينهما فرق إلا بالإطباق، ولم تصر تاءً للفرق من جهة الجهر والهمس⁽¹⁴³⁾، انتهى، وفي كشف القناع: لولا الإطباق في الطاء لصار دالاً⁽¹⁴⁴⁾، انتهى.

ثم إن تحصيل ما يُبتنى به النظم من المخارج والصفات، وتحصيل ما يستحسن به النطق من الإخفاء والإدغامات معاً، فرضٌ عند علماء القراءة لقوله تعالى: ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ [المزمل، 4/73]، لأن قوله تعالى: ﴿وَرَتِّلِ﴾ أمرٌ مؤكّد بقوله تعالى: ﴿تَرْتِيلًا﴾ وهو مصدرٌ، فكل أمرٌ يؤكّد بمصدرٍ هو يقتضي الإيجاب، وقال المفسرون والفقهاء: نعم، تحصيل ما يُبتنى به النظم من المخارج والصفات فرضٌ، وأما تحصيل ما يُستحسن به النطق فمستحبٌ للحرج فيه، وأنه لما تحقق في آية الترتيل وجوهٌ من المعاني لا يثبت المدعي وهو وجوب الترتيل،

وسئل عليٌّ عليه السلام عن قوله تعالى ﴿وَرَتَّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾ فقال: الترتيل تجويد الحروف ومعرفة الوقوف⁽¹⁴⁵⁾، وروى ابن جريج عن ابن مجاهد أنه قال: أي ترسل فيه ترسلًا⁽¹⁴⁶⁾، وروى جبير عن الضحاك: أي: انبذه حرفًا حرفًا⁽¹⁴⁷⁾، وروى ميسم عن ابن عباس رضي الله عنهما: بينه تبيينًا⁽¹⁴⁸⁾، وقال علماؤنا: أي: تلبث في قراءته، وافصل الحرف من الحرف الذي بعده، ولا تستعجل فتدخل بعض الحروف في بعض⁽¹⁴⁹⁾، وحديث اللعن⁽¹⁵⁰⁾ متناول لمن يخل بمبانيه أو معانيه أو بالعمل بما فيه⁽¹⁵¹⁾، انتهى.

وما وقع في النظم من التأكيد للترغيب في ثوابه، قال صاحب المصهمة: ولم يقتصر سبحانه على الأمر بالفعل حتى أكد بمصدره تعظيمًا لشأنه وترغيبًا لثوابه⁽¹⁵²⁾ انتهى.

قال الشيخ علي القاري في شرح الجزري: فينبغي أن تراعى جميع قواعدهم وجوبًا فيما يتغير [به] المبني ويفسد المعنى، واستحبًا فيما يحسن [به] النظم ويستحسن به المنطق حال الأداء، وإنما قلنا بالاستحباب في هذا النوع، لأن اللحن الخفي الذي لا يعرفه إلا مهرة القراء من تكرير الرءاء، وتطنين النونات، وتغليظ اللامات في غير محلها، وترقيق الرءاء في غير موضعها، كما سيأتي بيانها لا يُتصور أن يكون فرض عين يترتب العقاب على فاعلها لما فيه من حرج عظيم وقد قال الله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ [الحج، 78/22] «لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» [البقرة، 286/2]⁽¹⁵³⁾، انتهى.

وفي شرح عمدة المجيد قال: ومن لا يقدر على إقامة الحق في الحروف والصفات وبما يتعلق بهما كجهلة من العرب والعجم، وقرؤوا حيث يتغير اللفظ والمعنى جميعًا، صلوا بلا قراءة حتى يصححوا بقدر الفرض⁽¹⁵⁴⁾ انتهى.

وفي رحمة الأمة في اختلاف الأئمة، اختلفوا فيمن لا يُحسن الفاتحة ولا غيرها من القرآن، فقال أبو حنيفة ومالك رحمهما الله تعالى: يقوم بقدر الفاتحة⁽¹⁵⁵⁾، وقال الشافعي: يُسجِّح قدرها⁽¹⁵⁶⁾، انتهى.

فالحاصل: أنه لما تقرر أن الضاد المعجمة الرخوة مفخم الدال المعجمة المقدرة لا مفخم الدال المهملة، وأن [هذا] في الشاذ فضلًا عن المشهور والمتواتر، وأن الطاء المهملة مفخم الدال المهملة لا مفخم التاء المثناة من فوق، وأن [هذا] في الشاذ أيضًا فضلًا عن المشهور والمتواتر، فعلى أولى الأمر أن يمنعوا المحرفين، لأن الصلاة إنما تجوز بالقراءة المتواترة ولا تجوز بالشاذة ولا المشهورة، لأن القرآن ما كان منقولًا بالتواتر كالقراءات السبع، فما ليس كذلك فهو ليس بقرآن، بل من القراءات الشاذة التي لا تجوز بها الصلوات، قال في كشف الناموس لابن الجوزي: والصحيح عند العلماء أن الصلاة لا تصح بهذا الشاذ⁽¹⁵⁷⁾، انتهى. وقال في المجالس نقلًا عن الأصفهاني: ما لم يتواتر من القراءات الشاذة حكمها في الصلاة حكم كلام البشر⁽¹⁵⁸⁾، انتهى.

وفي الشرح الكبير للمنية نقلًا عن النوازل، روى أبو القاسم يعني الصقار أنه قال: الهندي الذي لا يفصح بالقراءة فسكوته أحب إلي من قراءته في الصلاة، وقيل: أل هذا القارئ أجز لو قرأ في غير الصلاة؟ قال: إن كان عند تبديل الحروف يصير كلامًا آخرًا من كلام الناس، فلا ينبغي أن يقرأ فإن قرأ في الصلاة تفسد صلاته، وهو بقراءة ذلك يعني في غير الصلاة غير مأجور وفي الولوالجية بمعناه⁽¹⁵⁹⁾، انتهى. وفيه: إن أمكن اقتداؤه بمن يُحسن القراءة لا يجوز صلاته منفردًا"، انتهى.

وقال الإمام النووي: لا يجوز قراءة القرآن بغير السبع، ولا بالروايات الشاذة المنقولة عن القراء السبعة. وقد اتفق فقهاء بغداد على استنابة [ابن] شَتْبُودَ المقرئ أحد الأئمة المقرئين بها مع ابن مجاهد لقراءته وإقراءه بشواذ من الحروف مما ليس في المصحف، وعقدوا على الرجوع عنه والتوبة منه سَجَلًا أشهد فيه على نفسه في مجلس الوزير [أبي] علي ابن مُقَلَّة سنة ثلاث وعشرين وثلاثمائة (160).

وأن تفخيم الراء في محله، وترقيقه في محله، وإن كانا من التحسين أوجبوا رعايتهما في محلها فضلًا عن التصحيح، وكذا اعتبروهما في تراكيب الكتب وتركبهما يُوجب الغلط، فينبغي أن يُحترز عنه في الكلام مطلقًا فكيف في التنزيل.

وأن الوصل والوقف لا يدلان على معنى، ومع ذلك عزل أبو يوسف إمامًا له بوقفه على قوله تعالى: ﴿يُخْرِجُونَ الرُّسُولَ وَيَأْكُمُ﴾ [المتحنة، ١/60] وابتدأه من قوله تعالى: ﴿وَيَأْكُمُ﴾، ومثل هذا يُروى عن القاضي أبي ذر، فانظر إلى احتياط الفقهاء في أمر الدين واعتبارهم الوقف والوصل في القرآن، والله أعلم. كذا في مضبوط العلوم، مع أن الفقهاء رحمهم الله تعالى قالوا: إن الوقف فيما لا يجوز فيه الوقف لا يُفسد الصلاة، وإن كان لعلماء القراءة في ذلك خلاف، كذا في الحلويات (161).

فصل وأن النون المخففة عند حروف الإخفاء تتحول عن مخرجها الأصلي الذي هو رأس اللسان إلى الخيشوم. فصل وأن الميم الساكنة إذا لاقت بالباء فالمختار هو الإخفاء، فتتحول عن مخرجها الأصلي وهو بين الشفتين إلى الخيشوم فتؤدى بالصداء فقط من غير عملٍ للمخرج، كما في الشرح الرومي (162).

فصل وأن النون الساكنة إذا لاقت بالباء تقلب ميمًا مخففة كما في الدر اليتيم، (163) فتؤدى بالصداء المحض حيث لا عمل للشفة، لأن الإخفاء خلاف الإظهار.

فصل وأن الكاف لهاتين نوعًا عكديًا شَخْصًا.

فصل وأن الراء ذلقي، أي: من مُستدقِ اللسان.

فلا حاجة إلى طول كلام، وزيادة بسط مرام، حامدًا مُثنِيًا على الاختتام مصليًا مسليًا على سيد الأنام.

قال مؤلفه: وصف جميل ايدرم خدای میسر اتدی اختتامی، شكر قيلرم شاننه غزالی ويردی بو شاننه اهتمامی، نیاز ایدرم جنابندن اله قلیمدن اغتمامی، کرم إحسان ایده جملةیه ترتیل قرانله اغتمامی (164).

المصادر والمراجع:

المصادر المطبوعة:

- إبراز المعاني من حرز الأمان:

عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي الدمشقي المعروف بأبي شامة (ت: 665هـ/1267م)
دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.

- الإتقان في علوم القرآن:

عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت: 911هـ/1505م)
تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1394هـ/1974م.

- إحياء علوم الدين:

محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: 505هـ/1112م)
دار المعرفة، بيروت، د. ت.

- الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة (المسمى الموضوعات الكبرى):

علي بن سلطان محمد الملا الهروي القاري (ت: 1014هـ/1605م)
تحقيق: محمد الصباغ، دار الأمانة، بيروت، د. ت.

- الأصوات اللغوية:

إبراهيم أنيس (ت: 1397هـ/1977م)
مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د. ت.

- الأصول في النحو:

محمد بن السري المعروف بابن السراج (ت: 316هـ/928م)
تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت.

- الأعلام:

خير الدين بن محمود الزركلي الدمشقي (ت: ١٣٩٦هـ/1976م)
دار العلم للملايين، بيروت، 1423هـ/2002م.

- البرهان في علوم القرآن:

محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت: 794هـ/1392م)
تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، 1376هـ/1957م.

- التمهيد في علم التجويد:

شمس الدين محمد بن محمد بن الجزري (ت: 833هـ/1430م)
تحقيق: علي حسين البواب، مكتبة المعارف، الرياض، 1405هـ/1985م.

- التنبيه على شرح مشكلات الحماسة:

عثمان بن جني الموصلبي (ت: 392هـ/1002م)
تحقيق: حسن محمود هندواي، كلية التربية الأساسية، الكويت، 1430هـ/2009م.

- الجامع في ألفاظ الكفر:

محمد بن إسماعيل المعروف بيدر الرشيد (ت: 768هـ/1367م)
تحقيق: محمد الخميس، دار إيلاف، الكويت، 1420هـ/1999م.

- الحواشي الأثرية في حل ألفاظ المقدمة الجزرية:

- خالد بن عبد الله الأزهرى (ت: 905هـ/1500م)
تحقيق: محمد بركات، دار الوثائقي للدراسات القرآنية، دمشق، 1422هـ/2002م.
- الحواشي المفهومة في شرح المقدمة:
أحمد بن محمد بن الجزري (ت: 835هـ/1432م)
المطبعة الميمنية، القاهرة، 1309هـ/1890م.
- الشفا بتعريف حقوق المصطفى:
القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت: 544هـ/1150م)
دار الفكر، بيروت، 1409هـ/1988م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية:
إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت: 393هـ/1003م)
تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1407هـ/1987م.
- الطرازات المعلمة في شرح المقدمة:
عبد الدائم بن علي الأزهرى (ت: 870هـ/1466م)
تحقيق: نزار خورشيد عقراوي، دار عمار، عمان، 1424هـ/2003م.
- الفاخر:
المفضل بن سلمة بن عاصم (ت: 290هـ/903م)
تحقيق: عبد العليم الطحاوي، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، 1380هـ/1961م.
- الفتاوى السراجية:
علي بن عثمان التيجي الأوشي الحنفي (ت: 569هـ/1174م)
تحقيق: محمد عثمان البستوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1432هـ/2011م.
- الفوائد المسعدية في حل الجزرية:
عمر بن إبراهيم المسعدي (ت: 1017هـ/1608م)
تحقيق: جمال السيد رفاعي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة، 1432هـ/2011م.
- الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار (المسعى مصنف ابن أبي شيبة):
عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي العباسي (ت: 235هـ/850م)
تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، 1409هـ/1989م.
- اللباب في علوم الكتاب:
عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (ت: 775هـ/1374م)
تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ/1998م.
- المعجم الكبير:
سليمان بن أحمد الطبراني الشامي (ت: 360هـ/971م)
تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د. ت.
- المعجم الوسيط:
إبراهيم مصطفى وآخرون.
دار الدعوة، الإسكندرية، د. ت.
- المنح الفكرية في شرح المقدمة الجزرية:
علي بن سلطان محمد الملا الهروي القاري (ت: 1014هـ/1605م)

تحقيق: أسامة عطايا، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، 1433هـ/2012م.

- الوافي بالوفيات؛

خليل بن أبيك بن عبد الله الصفدي (ت: 764هـ/1363م)

تحقيق: أحمد الأناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 1420هـ/2000م.

- بحوث أرمنك؛

مجموعة من المؤلفين

منشورات پليت، قونيا، 1439هـ/2018م.

- بداية الهداية؛

محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت: 505هـ/1112م)

تحقيق: محمد زينهم محمد عزب، مكتبة مديولي، القاهرة، 1413هـ/1993م.

- بغية المرتاد لتصحيح الضاد؛

علي بن محمد بن غانم المقدسي الحنفي (ت: 1004هـ/1596م)

تحقيق: محمد جبار المعيد، مجلة المورد، العراق، مج. 18، ع. 2، (1409هـ/1989م).

- تاج العروس من جواهر القاموس؛

محمد بن محمد الحسيني، الملقب بمرتضى الزبيدي (ت: 1205هـ/1790م)

تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، الكويت، د. ت.

- تخریج أحاديث الإحياء؛

عبد الرحيم بن الحسين، الملقب بالحافظ العراقي (ت: ٨٠٦هـ/1404م)

دار ابن حزم، بيروت، ١٤٢٦هـ/2005م.

- تفسير البيضاوي (المسمى أنوار التنزيل وأسرار التأويل)؛

عبد الله بن عمر الشيرازي البيضاوي (ت: 685هـ/1286م)

تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العرب، بيروت، 1418هـ/1997م.

- تفسير الطبري (المسمى جامع البيان عن تأويل آي القرآن)؛

محمد بن جرير الأمللي الطبري (ت: 310هـ/923م)

تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر، الجيزة، 1422هـ/2001م.

- تفسير القرآن العظيم (المسمى تفسير ابن أبي حاتم)؛

عبد الرحمن بن محمد الرازي ابن أبي حاتم (ت: 327هـ/939م)

تحقيق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، 1419هـ/1998م.

- تفسير القرآن العظيم (المسمى تفسير ابن كثير)؛

إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (ت: 774هـ/1373م)

تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ/1998م.

- تلبیس إبليس؛

عبد الرحمن بن علي الجوزي (ت: 597هـ/1201م)

دار الفكر، بيروت، 1421هـ/2001م.

- تهذيب اللغة؛

محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي (ت: 370هـ/981م)

تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1422هـ/2001م.

- جامع الفتاوى؛

- قرق أمير الحميدي الرومي الحنفي (ت: 860هـ/1456م)
تحقيق: عبدة عامر توفيق حمودي، دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، بغداد، 1427هـ/2006م.
- جمال القراء وكمال الإقراء؛
علي بن محمد الهمداني السخاوي (ت: 643هـ/1246م)
تحقيق: مروان العطية ومحسن خراية، دار المأمون للتراث، بيروت، 1418هـ/1997م.
- حاشية محي الدين شيخ زاده على تفسير القاضي البيضاوي؛
محمد بن مصلح القوجوي الحنفي (ت: 951هـ/1544م)
ضبط: محمد عبد القادر شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ/1999م.
- خزانة التراث؛
مجموعة من الباحثين
مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، د. ت.
- خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر؛
محمد أمين بن فضل الله المحجي الحموي (ت: 1111هـ/1699م)
دار صادر، بيروت، د. ت.
- روح البيان؛
إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي (ت: 1127هـ/1715م)
دار الفكر، بيروت، د. ت.
- سير أعلام النبلاء؛
محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت: 748هـ/1347م)
تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ/1985م.
- شرح الشافية؛
السيد عبد الله بن محمد الحسيني المعروف بنقرة كار (ت: 750هـ/1349م)
دار الطباعة العامرة، إسطنبول، 1319هـ/1900م.
- شرح عمدة المفيد وعدة المجيد؛
شمس الدين أحمد بن محمود المعروف بابن محمود (ت: 643هـ/1246م)
تحقيق: علي بن إبراهيم طوهري، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، جازان، مج. 6، ع. 2، (1438هـ/2017م).
- شرح المقدمة الجزرية؛
أحمد بن مصطفى بن خليل طاشكوبري زاده (ت: 968هـ/1561م)
تحقيق: محمد سيدي الأمين، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1421هـ/2001م.
- شعب الإيمان؛
أحمد بن الحسين البيهقي (ت: 458هـ/1066م)
تحقيق: عبد العلي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، 1423هـ/2003م.
- شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل؛
شهاب الدين أحمد الخفاجي المصري (ت: 1069هـ/1659م)
تعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الحرم الحسيني التجارية الكبرى، القاهرة، 1371هـ/1952م.
- صحيح مسلم؛
مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (ت: 261هـ/875م)

تحقيق: أحمد حلمي القره حصارى وآخرون، دار الطبعة العامرة، إسطنبول، 1334هـ/1915م.

- فتاوى قاضيهان في مذهب الإمام الأعظم أبي حنيفة النعمان:

الحسن بن منصور قاضيهان الفرغاني (ت: 592هـ/1196م)

تحقيق: سالم مصطفى البدرى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1430هـ/2009م.

- فتح القدير على الهداية:

محمد بن عبد الواحد السيواسي المعروف بابن الهمام الحنفي (ت: 861هـ/1457م)

مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1389هـ/1970م.

- كتاب العين:

الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت: 170هـ/787م)

تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، د. ت.

- لسان العرب:

محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري (ت: 711هـ/1311م)

الحواشي: إبراهيم البازجي وآخرين، دار صادر، بيروت، 1414هـ/1994م.

- مختار الصحاح:

محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (ت: 666هـ/1311م)

تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، 1420هـ/1999م.

- معجم البلدان:

ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت: 626هـ/1229م)

دار صادر، بيروت، 1416هـ/1995م.

- معجم اللغة العربية المعاصرة:

أحمد مختار عبد الحميد عمر (ت: 1424هـ/2003م)

دار عالم الكتب، الرياض، 1429هـ/2008م.

- معجم المؤلفين:

عمر رضا كحالة (ت: 1408هـ/1987م)

مكتبة المثنى، عمان، د. ت.

- معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم - المخطوطات والمطبوعات:

علي الرضا قره بلوط وأحمد طوران قره بلوط

دار العقبة، قيصري، 1422هـ/2001م.

- مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير (المسمى تفسير الرازي):

محمد بن عمر التبيي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (ت: 606هـ/1210م)

دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1420هـ/1999م.

- منح الروض الأزهر في شرح الفقه الأكبر:

علي بن سلطان محمد الملا الهروي القاري (ت: 1014هـ/1605م)

دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1419هـ/1998م.

- منظومة المقدمة فيما جيب على قارنه أن يعلمه:

محمد بن محمد بن الجزري (ت: 833هـ/1430م)

تحقيق: أيمن رشدي سويد، دار نور المكتبات، جدة، 1427هـ/2006م.

المصادر المخطوطة:

- الدرايتيم؛

محمد بن بير علي البركوي (ت: 981هـ/1573م)

(مخطوط)، القاهرة: دار الكتب القومية، الخزانة التيمورية - تفسير، محفوظ برقم: 118.

- رسالة في تصحيح الضاد:

مصطفى الأرمناكي

(مخطوط)، إسطنبول: مكتبة بيازيد، محفوظ برقم: 124/2

- الفوائد السرية في شرح المقدمة الجزرية:

محمد بن إبراهيم الحلبي التاذفي (ت: 971هـ/1564م)

(مخطوط)، القاهرة: دار الكتب القومية، الخزانة التيمورية - تفسير، محفوظ برقم: 364.

- كشف القناع عن الشاطبية:

محمد بن طيب الخطيب (من أعيان القرن العاشر)

(مخطوط)، إسطنبول: مكتبة متحف طوبقاني سراي، محفوظ برقم: 1680.

- المضبوط في علم التجويد:

مجهول المؤلف

(مخطوط)، أصفهان: مدرسة صدر بازار، محفوظ برقم: 742/3

المراجع الأجنبية:

-Köksoy, Mesut. "Mustafâ el-Hüseynî El-Ermenâkî Ve Eserleri". Ermenek Araştırmaları 2. ed. Hüseyin Muşmal vd. 2/177-200. Konya: Palet yayınları, 2018.

-Çelik, Şenol. "Teke-ili". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. 40/344-347. İstanbul: TDV Yayınları, 2011.

الهوامش:

1 اعتمدنا في ترجمة المؤلف -لعدم وجود مصادر أخرى- بشكلٍ أساسيٍّ على مقال الأستاذ مسعود كوكسوي وعنوانه: «مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته»، وهو بدوره ينقل من كتاب بروكلمان المشهور: «تاريخ الأدب العربي»، وقد اجتهدنا في البحث عن ترجمة الأرمناكي من كتاب بروكلمان باللغة الألمانية ومن المترجم إلى العربية، لكننا لم نقف على ترجمة للأرمناكي أو حتى ذكرٍ له فيه.

2 معجم التاريخ لبلوط، 3737/5: بحوث أرمناك 2 "مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته" كوكسوي، ص 178.

3 دائرة المعارف الإسلامية التركية: 344/40: مفاض الفياض بالرياضات لاسترفاد فضالة الضادات الطائيات للأرمناكي (مخطوط): 1.

4 بحوث أرمناك 2 "مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته" كوكسوي، ص 179.

5 بحوث أرمناك 2 "مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته" كوكسوي، ص 179.

6 بحوث أرمناك 2 "مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته" كوكسوي، ص 180.

7 رسالة في تصحيح الضاد للأرمناكي (مخطوط): 12أ.

8 بحوث أرمناك 2 "مصطفى الحسيني الأرمناكي ومؤلفاته" كوكسوي، ص 181.

- 9 معجم التاريخ لبلوط، 3737/5: بحوث أرمنك 2 "مصطفى الحسيني الأرمني ومؤلفاته" كوكسوي، ص 181.
- 10 بحوث أرمنك 2 "مصطفى الحسيني الأرمني ومؤلفاته" كوكسوي، ص 182.
- 11 بحوث أرمنك 2 "مصطفى الحسيني الأرمني ومؤلفاته" كوكسوي، ص 179.
- 12 خزانة التراث، 314/49.
- 13 جاء في حاشية النسخة «ب»: قرأ القرآن العظيم على الشيخ حسن القرماني من تلاميذ الشيخ البكري المصري. "منه".
- 14 السجّال: مفردا سَجَلٌ، وهو الدَّلُّ إذا كان فيه ماءٌ، قلَّ أو كَثُرَ. يُنظر: الصحاح للجوهري: 1725/5.
- 15 في النسخة «م»: الجنان: وفي النسخة «س»: الإحسان.
- 16 في النسخة «ب»: تمييز.
- 17 جاء في حاشية النسخ «أ» «ب» «م»: فاعلم أن التصحيح في قوله: "ثم تصحيح لفظه": عطفُ بيانٍ للفظ التصيير، والتجويد أعمُّ من التصحيح، لأنه يُطلق على التصحيح والتحسين، إذ التصحيح عبارةٌ عن الظواهر، والتجويد عبارةٌ عن الدقائق، وقيل: يُطلق أحدهما على الآخر كما في «فوائد السرية»، وإن كان المشهور المتعارف هو الأول، فإتيان كلمة "ثم" هنا، لتباعد زمن حصول المخارج والصفات، كأنه يحصل تمايز بعض عن بعض في مُدةٍ مديدةٍ لا للتراخي الزمني، فيكون قوله: "وإفاء كَيْتِه" مصروفًا إلى التصحيح، وإكمال كَيْتِه" مصروفًا إلى التجويد، وإن كان يصحُّ صرفهما معًا بناءً على الإطلاق الثاني إلى التصحيح والتجويد معًا، تأمل. "منه". يُنظر: الفوائد السرية للتازي (مخطوط): ص 29، والكتاب محققٌ مطبوعٌ إلا أننا لم نظفر به، فعزونا إلى «المخطوط».
- 18 صوابه: "لتصحَّ الصلاة" للتأنيث.
- 19 الحرف المجهور: حرفٌ قويٌّ، مُنِعَ النَّفَسُ أن يجري معه عند النطق به، لقوته وقوة الاعتماد عليه في موضع خروجه، وإنما لُقب بالجهر، لأن الجهر: هو الصوت الشديد القوي، فلما كان في خروجه كذلك لُقب به، لأن الصوت يجهر بها. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 87.
- 20 الحرف الرّخو: حرفٌ ضعف الاعتماد عليه عند النطق به فجري معه الصوت، فهو أضعف من الشديد، ألا ترى أنك تقول: أسُّ أشُّ، فجري النَّفَسُ والصوت معهما، وكذلك أخواتها، وإنما لُقب بالرّخوة لأن الرّخاوة اللين، واللين ضد الشدة. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 88.
- والضاد عند جماعة من المحدثين من الأحرف الشديدة بما تؤيده التجارب الحديثة، خلافاً لما عليه المتقدمون. يُنظر: الأصوات اللغوية لأنيس: ص 90.
- 21 الحرف المفخم: وهو الحرف المُستعلي، وسُيِّ بذلك، لأن اللِّسان يعلو عند النطق بها إلى الحنك، فينطبق الصوت مُستعليًا بالريح مع طائفةٍ من اللسان مع الحنك. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 90.
- 22 لعله وصف الذال بالمقدّرة، بياناً على نظيرها وهي الدال المقلقلة.
- 23 الظاء المُشالة: تُسمى مُشالةً، لرفع خطها بالألف فرقاً بينها وبين الضاد، من "شال" بمعنى: "ارتفع". يُنظر: شفاء الغليل للخفاجي: ص 28.
- 24 الاستطالة: لغةً: أبعد المسافتين، والمراد منها هنا: الامتداد من أول حافة اللسان إلى آخرها، وهذه الصفة يختص بها حرف الضاد. يُنظر: المنح الفكرية للقاري: ص 110.
- 25 الحرف الشديد: حرفٌ اشتد لزومه لموضعه، وقويٌّ فيه حتى منع الصوت أن يجري معه عند اللفظ به، وإنما لُقب بالشدة، لاشتداد الحرف في مخرجه حتى لا يخرج معه صوتٌ، يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 87.
- 26 الحرف المقلقل: سُيِّ بذلك لظهور صوتٍ يشبه النبرة عند الوقوف عليه، وزيادة إتمام النطق به، فذلك الصوت في الوقف عليه أبلغ منه في الوصل به. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 90.
- 27 الحرف المهموس: حرفٌ جرى معه النَّفَسُ عند النطق به، لضعفه وضعف الاعتماد عليه عند خروجه، فهو أضعف من المجهور، وبعض الحروف المهموسة أضعف من بعض. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 86.

28 اللّهاء: أقصى الحلق، وهي لجمة مشرفة على الحلق، والعُكُدة: أصل اللسان وعقدته، قال في لسان العرب: "ومخرج الجيم والقاف والكاف بين عُكُدة اللسان، وبين اللّهاء في أقصى الفم". يُنظر: تهذيب اللغة للأزهري: 1/196 - 6/227؛ لسان العرب لابن منظور: 205/2.

29 اختلف علماء الفن في عدد الحروف الشجرية، فقد ذكر إمامهم ابن الجزري في النشر أنها ثلاثة أحرف فقال: "للجيم والشين المعجمة، والياء غير المدية... وهذه هي الحروف الشجرية"، بينما قال في التمهيد: "الشجرية وهي ثلاثة أحرف: الجيم والشين والضاد". يُنظر: النشر لابن الجزري: 1/200؛ التمهيد لابن الجزري: ص 84.

- والحاصل أن الأحرف الشجرية تنحصر في هذه الأربع، ولا نعلم مراد المؤلف من جعل الكاف واحدًا منها بعطفه على ما ذكر من مخرج الكاف بقوله: "أو شجري...".

30 الحرف المُدَلَّق: هو حرف عمله وخروجه من طرف اللسان وما يليه من الشفتين، وطرف كل شيء؛ ذلقه، وهي ستة أحرف يجمعها قولهم: «فر من لبّ». يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 98.

31 مُسْتَدْقُ اللسان: هو منتهى طرف اللسان، يُنظر: الكتاب لسيبويه: 4/433.

32 شفا كل شيء: حده وحرفه، وجمعه: أشفاء، ومنه قوله تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُم مِّنْهَا﴾ [آل عمران، ٣/١٠]. يُنظر: العين للخليل بن أحمد: 6/288.

33 الماِجل: هو الخصم المجادل. يُنظر: تاج العروس للزبيدي: 30/399.

34 أُبْدِلَت الهمزة في قوله: «بالاطمئنان» فصارت «بالاطمينان»، للتخفيف.

35 علي باشا جورلولو: نشأ في عائلة تمتن الزراعة واستقرت في "چورلو"، تدرّج في المناصب وقدّم العديد من الخدمات في ولايات الدولة المختلفة، وبعد ذلك تم إحضاره إلى الوزارة الكبرى سنة 1118هـ/1706م ليصبح الصدر الأعظم، ثم فُصِّل من منصبه هذا سنة 1122هـ/1710م، وأُعيد سنة 1123هـ/1711م. يُنظر: دائرة المعارف الإسلامية التركية: 8/370.

36 السلطان أحمد خان: هو أحمد بن محمد بن مراد، وهو السلطان الرابع عشر من سلاطين الدولة العثمانية، تسلطن بعد وفاة أبيه سنة 1012هـ/1603م، وكانت مدة سلطنته 14 سنة، وكان محبًا للعلماء، متمسكًا بالسنة النبوية، توفي بإسطنبول سنة 1026هـ/1617م، عن 28 سنة. يُنظر: خلاصة الأثر للمحيي: 1/284.

37 محمد خان: هو محمد بن مراد بن سليم، وهو السلطان الثالث عشر من سلاطين الدولة العثمانية، جلس على سرير السلطنة سنة 1003هـ/1595م، كان قويًا وجيهاً، ومهيبًا وسخيًا، وقد افترى عليه أنه بدأ حكمه بقتل تسعة عشر أخًا من إخوته الذكور، توفي بقسطنطينية سنة 1012هـ/1603م. يُنظر: خلاصة الأثر للمحيي: 4/216.

38 في نسخة «ب»: "أصفى".

39 جاء في حاشية النسخ «م»: إحرارًا بما في قول النبي عليه الصلاة والسلام: «ما أعمال البر عند الجهاد في سبيل الله إلا كنفثة، أي: كإلقاء البزاق في بحرٍ لُحِّي، أي: بعيدة القصد، وما جميع أعمال البر والجهاد في سبيل الله عند الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إلا كنفثة في بحرٍ لُحِّي». وفي إسناده هذا الحديث كلام. يُنظر: تخرّج أحاديث الإحياء للعراقي: ص 783 (4).

40 جاء في حاشية النسخ «ب» «م»: كالدّر اليتيم للشيخ محمد البركوي، وكالدّر النصيب للشيخ أحمد البوري، وغيرهما. "منه".

41 أُبْدِلَت الهمزة في قوله: «طبائع» فصارت «طبايع»، للتخفيف.

42 الكليل: أي: الضعيف أو المتعب. يُنظر: المعجم الوسيط: 2/796.

43 لعل المؤلف نقل هذا الحديث من كتاب: «بريقة محمودية في شرح طريقة محمدية وشريعة نبوية في سيرة أحمديّة» لأبي سعيد الخادمي، والحق أن هذا الحديث موضوع، ولا يصح عن النبي صلى الله عليه وسلم من طريق بعد البحث والتدقيق، وأصله في كتب الشيعة، وأقرب ما يُذكر في باب: «نوم العالم عبادة»، ذكره الملا علي القاري وقال فيه: "لا أصل له في المرفوع هكذا، بل ورد: «نوم الصائم عبادة وصمته تسبيح وعمله مضاعف ودعاؤه مستجاب وذنبه مغفور» رواه البيهقي بسندٍ ضعيف. يُنظر: الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة للقاري: ص 374 (567).

44 المضبوط في علم التجويد (مخطوط): ص 2.

- 45 جاء في حاشية النسخ «أ» «م»: وآيات القرآن ستة آلاف وشيء، كذا في شرح المنية. "منه".
وشرح المنية هو كتاب «غنية المتلمي في شرح منية المصلي وغنية المبتدي» ويعرف بـ «حلي كبير» لإبراهيم بن محمد الحلي، ولم نعثر فيه أو في مختصره «حلي صغير» على هذا القول، لكن هذا القول ذكره غير واحد من أهل العلم، منهم الزركشي والسيوطي. يُنظر: البرهان للزركشي: 249/1؛ الإتيان للسيوطي: 232/1.
- 46 ورد هذا الحديث مرويًا عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها بهذا اللفظ في الجامع الصغير للسيوطي برقم: «4690»، وهو في شعب الإيمان بألفاظ قريبة، وقال فيه الحاكم: "هذا إسنادٌ صحيحٌ ولم يُكتب هذا المتن إلا بهذا الإسناد وهو من الشواذ". يُنظر: شعب الإيمان للبيهقي: 380/3 (1843).
- 47 لم نعثر على هذا الحديث في كتاب، إلا أن معناه صحيحٌ، ذلك أن الدنيا الزائلة لا نفع يُرجى منها للأخرة الباقية إلا ذكر الله جل وعلا، وأفضل الذكر هو القرآن العظيم بلا جدالي.
- 48 صحيح مسلم: 549/1 (798).
- 49 جاء في حاشية النسخ «أ» «ب» «م»: أي: ولو تحرّض بزيادةٍ أو نقصانٍ من ذات نفسه، كما في العيون، قال بعض المفسرين: أي: لو تحرّض محمدٌ بالزيادة والنقصان من ذات نفسه ولو بالحرف بل ولو بالنقطة. انتهى. "منه".
حسبنا أنه كتاب "النكت والعيون" المعروف بـ "تفسير الماوردي"، لكننا لم نجد هذا الكلام بحرفه ولا في سائر كتب التفسير.
- 50 جاء في حاشية النسخ «ب» «م»: سُبَّي الافتراء تقولاً، لأنه قولٌ متكلفٌ، والأقوال المفتراة أقاويل، تحقيرًا بها، كأنها جمع أفعولة من القول كالأضاحيك. قاضي. يُنظر: تفسير البيضاوي: 243/5.
- 51 المعجم الكبير للطبراني: 297/17 (821).
- 52 أورد هذا الحديث الإمام الغزالي في الإحياء بلفظ: «رب تالٍ...»، ونسبه إلى أنس بن مالك رضي الله عنه من غير إسناد. يُنظر: إحياء علوم الدين للغزالي: 274/1. ومن خلال مراجعة المصادر الحديثية تبين أن هذا الحديث لا يُروى مرفوعاً إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وأقرب الأحاديث إليه ما ورد في تفسير ابن أبي حاتم قوله: «عن ميمون بن مهران قال: إن الرجل ليصلي ويلعن نفسه في قراءته فيقول: ألا لعنة الله على الظالمين وإنه لظالمٌ». يُنظر: تفسير ابن أبي حاتم: ١٤٨٢/5 (٨٤٨١).
- 53 رسالتان أخريان للمؤلف، وهما مخطوطتان لم تحققا.
- 54 صوابه: «تُسعى» للتأنيث.
- 55 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: قوله «ثم» في قوله «ثم أن النفس...» لتباعد تفحص حصول كل صفة وتمايزه عن آخرٍ في مُدِدةٍ قليلة، وإلا لم يتحقق حرفٌ مخصوصٌ إلا بمخرجه المختص وصفاته المتعينة في حقه جميعاً، مثلاً: إذا قلت قد يتحقق لهاتين نوعاً غلصمياً وشخصياً ومجهوراً شديداً مستعلماً مقلداً معاً، فالحمل على الترتيب التراخي هو من ضيق العطن. تأمل تطلع. "منه".
وضيق العطن: كناية عن ضيق الصدر، أو عن البخل، وتُطلق أيضاً كنايةً عن قلة العلم، وأصل العطن: الموضع الذي تبرك فيه الإبل حول الماء إذا شربت. يُنظر: الفاخر للمفضل بن سلمة: ص 315.
- 56 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي سواءً كانت مجهورةً شديدةً أو مجهورةً رخوةً أو مجهورةً بينيةً ساكنةً كلها أو متحركةً.
- 57 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: وفي الجعبري الجهر: حبس النفس عند لفظها لقوة الاعتماد عليه، وهو لغة الإعلان وشدة الصوت. انتهى، وفي در اليتيم: الجهر احتباس جري النفس مع تحركه، والهمس مقابله. انتهى. "منه". يُنظر: الدر اليتيم للبركوي (مخطوط): ص 20، وأما كتاب كنز المعاني للجعبري فقد حُقِّق مرتين، لكنه لم يحقق كاملاً في إحداها، ولم نظفر بالجزء الثاني من طبعة المغرب، كذلك النسخة المخطوطة المتوفرة منه ليست كاملةً.
- 58 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: سواءً كانت مهموسةً رخوةً، أو: مهموسةً شديدةً متحركةً كلها أو ساكنةً. "منه".
- 59 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: الشدة: تمام احتباس جري الصوت مع إسكانه، كذا في در اليتيم. "منه". يُنظر: الدر اليتيم للبركوي (مخطوط): ص 22.
- 60 جاء في حاشية النسخة «م»: أي: طلبت.
- 61 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: الرخاوة: تمام جري الصوت مع إسكانه، كذا في در اليتيم. "منه". يُنظر: الدر اليتيم للبركوي (مخطوط): ص 22.

62 جاء في حاشية النسخة «ب» «م»: هذا عند الفضلاء النحويين كابن الحاجب وغيره، وأما عند الفضلاء المجودين كالجزري وغيره فالحروف الرخوة ستة عشر، فالداخل «و - أ - ي» فيكون البيئية حينئذٍ خمسة. "منه".

وفي حاشية النسخة «أ»: هذا عند الفضلاء النحويين كابن الحاجب وغيره، وأما عند الفضلاء المجودين كالجزري وغيره فالحروف البيئية خمسة، والخارج «و - أ - ي» فيكون الرخوة حينئذٍ ستة عشر. "منه".

63 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: سواء كانت مجهورة رخوة، أو مهموسة رخوة متحركة كلها أو ساكنة. "منه".

64 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: "البيئية: عدم تمامها بجمعها لم يرو عنها، كذا في در البيتيم. منه" يُنظر: الدر البيتيم للبركوي (مخطوط): ص 22.

65 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: فاعلم أن الشدة: تمام احتباس جري الصوت، والرخاوة: تمام جريه، والبيئية: عدم تمامهما كما في در البيتيم، أي: جري بعض الصوت وانحصار بعضه، يعني: إذا قلت «الحج» لم يُمكنك جري صوت الجيم، وإذا قلت: «الحظ» لا يُمكنك جري صوت الظاء إن شئت كما في الفوائد السرية، يعني: أنه لا يأتي صوت حروف الرخوة عن الجري بل يجب مستمرًا، لأن صفة الرخاوة صفة لازمة لا تنفك عن موصوفها دالة على المعنى الذي أراد الله تعالى، لأن أحكام القرآن مستمرة أمرًا ونهيًا وغيرهما، وكذلك ألفاظه الدالة عليه همسًا وجهرًا ورخاوةً وشدةً وغيرها، لأن الله تعالى جعل كل نظم دالًا على معنى بكمية مخصصة وكيفية مخصصة من أنواع المخارج وأصناف الصفات، فإذا انتفت الدالة بتلك الخصوصيات انتفى المعنى المراد، إذ تبديل صفة إلى صفة كتبديل رفع الفاعل إلى نصب المفعول كما في البغية، فيجب أن يحمل الإمكان في هذا المقام على الإمكان العام، فالجري في الحروف الرخوة مقيّد بطرف الوجود تمامًا دائمًا مسلوب الضرورة عن طرف عدم، وفي الحروف الشديدة مقيّد بطرف عدم تمامًا دائمًا مسلوب الضرورة عن طرف الوجود، وفي الحروف البيئية بقدر الحصوص، أي: جري بعض الصوت وانحصار بعضه فاعتبرهما من الطرفين.

بييت ثم محيلا الإمكان بتفسير الثلاثة إلى الإمكان الخاص اختصاصًا، مستحصنة الطبايع الدوال كالمدلولات عن التبديل استمرارًا، وكذا في سائر الصفات اللازمة همسًا وجهرًا ومدًا واستطالةً وغيرها، فمن زعم زعم إعانة لبعض أهل الغلط في زعم جواز تبديل بعضي إلى صفة أخرى أن الإمكان في هذا المكان بمعنى الخاص يعني: مسلوب الضرورة عن كلا الطرفين معًا أي: الوجود وعدم، حتى يجوز اتصاف حرف بصفة رخاوة تارة، ويجوز اتصافه بصفة شدة تارة، فيجوز في قوله تعالى: ﴿وَلَا الضَّالِّينَ﴾ [الفاتحة، 7/1] ولا الظالين، بأن يُبدل الجري التام في الضاد المعجمة الرخوة الذي لا يقبل الانحصار شرعًا أصلًا إلى إتمام احتباس جري الصوت في الدال المهمة المخففة، فهذه الأمور صلاحًا كما صدر عن بعض أهل الغفلة، لأنه حينئذٍ لا يبقى نظم دالًا مستمرًا على معنى هو مراد الله تعالى، لأن معنى ضل زيد مثلاً مستطيلًا: خرج عن طريق الحق، ومعنى ظل زيد بالظاء المشالة ممدودًا: دام، ومعنى طل زيد بالطاء المهمة: هذّر دمه، ولا خفاء أن بين المعاني بونًا بعيدًا. "منه". يُنظر: الفوائد السرية للتازفي (مخطوط): ص 29.

66 أسماء شروحات الشاطبية المذكورة ومؤلفها على التفصيل: 1- اللؤلؤ الفريدة في شرح القصيدة لمحمد بن الحسن الفاسي «ت: 1258/هـ 670م». 2- كنز المعاني في شرح حرز الأمانى ووجه التهاني لإبراهيم بن عمر الجعبري «ت: 732/هـ 1332م». 3- كشف المعاني في شرح حرز الأمانى ووجه التهاني ليوسف بن أبي بكر الخلاطي «ت: قبل 755/هـ 1354م». 4- كنز المعاني في شرح حرز الأمانى ووجه التهاني لشمس الدين محمد بن أحمد الموصلي المعروف بشعلة «ت: 1258/هـ 670م»، ولعله المقصود بالكثر الكبير. 5- أما الكثر الصغير فالمقصود منه إما أن يكون شرح الجعبري الذي مر معنا، أو أنه شرح آخر لم نهد إليه. 6- شرح الشاطبية لجلال الدين السيوطي «ت: 911/هـ 1505م». 7- أما قوله: "الكبير" فلعل المقصود منه هو شرح السخاوي «ت: 643/هـ 1246م» على الشاطبية، لأنه قيل: بأن السخاوي له شرحان على الشاطبية، صغير وكبير وهو مفقود، أو أنه شرح مفقود أيضًا لأبي شامة المقدسي «ت: 65/هـ 1267م» على الشاطبية موسومًا بالكبير -والله أعلم-. 8- كشف القناع عن الشاطبية للشيخ محمد بن طيب الخطيب من علماء القرن العاشر الهجري، 9- إبراز المعاني من حرز الأمانى لأبي شامة المقدسي. 10- فتح الوصيد في شرح القصيد لعلم الدين علي بن محمد السخاوي. 11- المفيد في شرح القصيد لعلم الدين قاسم بن أحمد اللورقي الأندلسي «ت: 61/هـ 1263م». 12- لعل المقصود بـ "كشف المعاني" هنا هو كتاب شرح المعاني في شرح حرز الأمانى لعباد بن أحمد الحسيني. 13- سراج القارئ المبتدي وتذكار المقرئ المنتهي لعلاء الدين علي بن عثمان المعروف بابن القاصح «ت: 801/هـ 1399م».

وأسماء شروحات الجزرية المذكورة ومؤلفها: 1- شرح المقدمة الجزرية لعصام الدين طاشكويري زاده «ت: 968هـ/1561م». 2- الحواشي الأثرية في حل ألفاظ المقدمة الجزرية لخالد بن عبد الله الأثري «ت: 905هـ/1500م». 3- الدقائق المحكمة في شرح المقدمة الجزرية لتركيا الأنصاري «ت: 926هـ/1520م». 4- الفوائد المسعدي في حل الجزرية لعمر بن إبراهيم المسعدي «ت: 1017هـ/1608م». 5- الفوائد السرية في شرح المقدمة الجزرية لمحمد بن إبراهيم رضي الدين بن الحنبلي «ت: 971هـ/1564م». 6- أما كتاب المقدمة شرح المقدمة تعذر وصولنا إليه، ويحمل الاسم نفسه كتب في الفقه للكنجاوي. 7- المنح الفكرية في شرح الجزرية لعلي الفاري «ت: 1014هـ/1605م». 8- الطرازات المعلمة في شرح الجزرية لعبد الدايم بن علي الأثري «ت: 870هـ/1466م». 9- أما قوله: "شرح زكريا" فعله الدقائق المحكمة الذي مر معنا. 10- الحواشي المفهمة في شرح المقدمة لأبي بكر أحمد بن محمد الجزري «ت: 835هـ/1432م تقريباً». 11- أما قوله: "القدسي" فلم نقف عليه، وربما يكون المقصود به هو علي بن غانم المقدسي «ت: 1004هـ/1595م» إذ له شرح على الجزرية أيضاً. 12- تحفة المريد لمعرفة مقدمة التجويد لبرهان الدين إبراهيم بن عبد الرحمن الأنصاري «ت: بعد 842هـ/1438م». وأسماء شروحات الشافية المذكورة ومؤلفها: 1- لعل المقصود بـ "بديع الدين" بدر الدين محمد بن محمد «ت: 686هـ/1287م» هو ابن الناظم، وله كتاب بغية الطالب في الرد على تصريف ابن الحاجب. 2- شرح الجاربردي على الشافية لأحمد بن الحسن الجاربردي «ت: 746هـ/1345م». 3- الصافية شرح الشافية ليوسف بن عبد الملك الشهير بـ قرّة سنان «ت: 852هـ/1448م». 4- العافية في شرح الشافية لمحمد بن عبد الرسول البرزنجي «ت: 1103هـ/1692م»، أو العافية شرح الشافية لمحمد سعد غالب «ت: 1108هـ/1696م». 5- شرح عصام الدين الإسفراييني «ت: 945هـ/1538م». 6- شرح الشافية لعبد الله بن محمد بن أحمد الحسيني المعروف بنقره كار «ت: 776هـ/1374م». 7- أما قوله: "الجديد" فلم نهتد إلى المراد منه.

وأسماء المتفرقات المذكورة من الكتب ومؤلفها: 1- الدر التيم في التجويد لمحمد بن بير علي البركوي «ت: 981هـ/1573م». 2- الدر النضيد حسبنا أنه الدر النضيد في تجويد القرآن المجيد لتاني بك، لكنه ليس الكتاب المقصود. 3- قوله: "التبيان" لعله التبيان في آداب حملة القرآن للإمام النووي «ت: 676هـ/1278م». 4- أما كتاب الإعراب فلم نهتد إلى المقصود منه. 5- شرح الرومي على آداب الفاضل شمس الدين السمرقندي لكمال الدين الرومي الشرواني من أعيان القرن التاسع. 6- بيان المشكلات على المبتدئين من جهة التجويد في القرآن المبين لحسين بن إبراهيم الحسيني «ت: 1084هـ/1673م».

67 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: الفرق بين الاستطالة والمد: أن الاستطالة: امتداد صوت الحرف في مخرجه، والمد: امتداد الصوت من غير اختصاص بالمخرج، من كتاب كوزيره. قال الجعبري: والفرق بين المستطيل والممدود: أن المستطيل: جرى في مخرجه، والممدود: جرى في نفسه، علي الفاري من عينه. يُنظر: المنح الفكرية للفاري: ص 111، ولم نعر على كتاب باسم "كوزيره" وجاء في النسخ المذكورة أيضاً: وأعلم أن الفرق بين المستطيل والممدود: أن المستطيل: ما جرى في مخرجه قبل استكمال ذاته، واستكمال بعد تمام مده، والممدود: ما جرى في نفسه بعد استكمال ذاته، كذا في الفوائد المسعدي. "منه". يُنظر: الفوائد المسعدي للمسعدي: ص 49.

68 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: وأعلم أن التفشي: هو انتشار الصوت عند لفظها حتى يتصل بحروف الطرف وبالعكس، كما في كشف القناع، ثم أنهم اختلفوا في أن الانتشار في الضاد المعجمة بمخرجه أو بصوته بعد اتفاقهم في جري صوته جرياً تاماً، لكونه مجهوراً رخواً بالاتفاق، لأن صفة الرخاوة غير صفة التفشي، قال الإمام الجعبري: والتحقيق أن الضاد المعجمة انتشر بمخرجه وذلك بصوته. انتهى، فلما كان انتشاره غير انتشار المصطلح عند القوم المشهور بانتشار الصوت عند بعض أهل التحقيق عرّ بما يشعر بالضعف، لا لأنه ليس صاحب جري ومتفشياً أصلاً، لأنه عند الآخرين متفش على التحقيق، كما في الطرازات المعلمة شرح المقدمة. "منه". يُنظر: كشف القناع للخطيب (مخطوط): ص 16 الطرازات المعلمة للأثري: ص 125.

69 صوابه: حتى يصل.

70 صوابه: حتى يصل.

71 يُنظر: كشف القناع للخطيب (مخطوط): ص 16.

72 يُنظر: تلبيس إبليس لابن الجوزي: ص 126.

73 لم نعر على هذا الكلام في «الكوكب المنير شرح الجامع الصغير».

- 74 الصغير: حروفه ثلاثة: الزاي والسين والصاد، سُميت بذلك لأن الصوت يخرج معها عند النطق بها يشبه الصغير، والصاد أقواها للإطباق والاستعلاء اللذين فيها، والزاي تلمها لجهر فيها، والسين أضعفها لهمي فيها. يُنظر: التمهيد لابن الجزري: ص 91.
- 75 لم نعثر على الكتاب المقصود مطبوعاً ولا مخطوطاً.
- 76 ذكره ابن كثير في تفسيره وقال: لا أصل له. يُنظر: تفسير ابن كثير: 57/1.
- 77 تفسير الرازي: 69/1.
- 78 اللباب في علوم الكتاب لابن عادل: 91/1.
- 79 المقدمة الجزرية لابن الجزري: ص 4.
- 80 الفوائد المسعدية للمسعدي: ص 88.
- 81 المقدمة الجزرية لابن الجزري: ص 4.
- 82 زُيِّل: هم جيلٌ من السودان في طرف أرض الحبشة، وهم مسلمون وأرضهم تعرف بالزَيْلَع، وهي من جزائر اليمن فيها سوقٌ يُجلب إليه الماعز من بلاد الحبشة. يُنظر: معجم البلدان للحموي: 164/3.
- 83 ذكره ابن الجزري في التمهيد: ص 131، نقلاً عن ابن جني في كتابه التنبيه، لكننا بحثنا في كتاب التنبيه فلم نجد، وإنما أورد فيه:

ثَلَاثَ خِلَالٍ، كُلُّهَا لِي غَائِضُ ***

- أي: ناقصٌ لي ونائِلٌ مني، من قولك: غضضت الماء، أي: نقصته، وقيل في غائضي: إنه أراد غائضاً، فأبدل الظاء ضاذاً.
- يُنظر: التنبيه لابن جني: ص 240.
- 84 التمهيد لابن الجزري: ص 131.
- 85 الفوائد السرية للتازي (مخطوط): ص 45-46.
- 86 بغية المرتاد لتصحيح الضاد للمقدسي: ص 128.
- 87 البيتان من منظومة «عمدة المفيد»، وقد شرحها غير واحدٍ منهم السخاوي نفسه، وقد أورد المنظومة في كتابه «جمال القراء»، ونقلناها منه. يُنظر: جمال القراء وكمال الإقراء للسخاوي: ص 663.
- 88 شرح عمدة المفيد لابن محمود: ص 85.
- 89 كشف القناع للخطيب (مخطوط): ص 101.
- 90 جامع الفتاوى للحميدي: 134؛ فتاوى قاضيخان للفرغاني: 129؛ الفتاوى السراجية للأوشي: 129؛ فتح القدير لابن الهمام: 323/1 بغية المرتاد لتصحيح الضاد للمقدسي: ص 125، ولم نجده في «غنية المتملّي» للحلي.
- 91 بداية الهداية للغزالي: ص 45.
- 92 تعذر وصولنا إليه.
- 93 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: في بيان تجويد سورة ألم نشرح "منه"، ولم نعثر عليه مطبوعاً أو مخطوطاً.
- ولم نظفر بكتابٍ باسم «مضبوط العلوم» بين المصادر مطبوعاً ولا مخطوطاً.
- 94 وهي رسالةٌ بعنوان: «زلة القاري» للعلامة الفقيه حسام الدين عمر بن عبد العزيز بن مازة، المعروف بالصدر الشهيد «ت»: 536هـ/1142م، وهي منشورةٌ في مجلة المعيار بتحقيق د. طه محمد فارس.
- 95 وهي رسالةٌ بعنوان: «زلة القاري» لأبي حفص نجم الدين عمر بن محمد النسفي «ت»: 537 هـ، وهي من مطبوعات دار عمار بتحقيق د. عمر حمدان.
- 96 ميداناً غضبياً: أي فيه شجر الغضى، وهو من شجر البادية يشبه الأثل، إلا أنه لا يعظم عظمة الأثل، وهو من أجود الوقود وأبقاه نازاً. يُنظر: الصحاح للجوهري: 2337/6؛ معجم البلدان للحموي: 205/4.
- 97 ككبك فلاناً: رماه أو ألقاه على رأسه، ومنه قوله تعالى: ﴿فَكَبْكَبُوا فِيهَا هُمْ وَالْغَاوُونَ﴾ [الشعراء، 94/26] أي: ألقوا في الجحيم على وجوههم مرةً بعد أخرى، أو: يأتي بمعنى: قلبه وصرعه. يُنظر: معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر: 1900/3.

- 98 دمدم الشيء: ألزقه بالأرض وطحطحه، ودمدم الله عليهم: أهلكهم مستأصلاً. يُنظر: مختار الصحاح للرازي: ص 107.
- 99 ضَرَعَ الرجل ضَرَاغَةً: أي: خضع وذل، وتَضَرَّعَ إلى الله: أي: ابتهل. يُنظر: مختار الصحاح للرازي: ص 184.
- 100 صدر الدِّين القونوي: محمد بن إسحاق القونوي، ربيب وتلميذ ابن عربي وصاحب المصنفات، توفي شاباً سنة «672هـ/1274م». يُنظر: الوافي بالوفيات للصفدي: 141/2.
- 101 لم نعتز على هذا القول في شرح الجامي على النقش.
- 102 جاء في حاشية «ب» «م»: أي: لفظ الضاد المعجمة. "منه".
- 103 يُنظر: كشف القناع للخطيب (مخطوط): ص 100.
- 104 بغية المرتاد لتصحيح الضاد للمقدسي: ص 121.
- 105 تفسير البيضاوي: 291/5.
- 106 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: لفظاً ومعنى، فبين اختلافهما في المعنى، ثم أشار إلى اختلافهما في اللفظ والمخرج دفعاً لذلك التوهم، كما نُقل عن الفاضل معي الدين.
- 107 شرح المقدمة الجزرية لطاشكوبري زاده: 189.
- 108 محمد الشيرانشي: ويُعرف بـ مولانا محمد، المتوفي بعد سنة 1016هـ/1607م، له من المؤلفات: «حاشية على شرح رسالة الاستعارة لأبي القاسم» و«حاشية على شرح العصام على الوضعية العضدية» و«حاشية على تفسير البيضاوي». يُنظر: معجم التاريخ لبلوط، 3455/5.
- 109 لم نعتز على هذا القول في مؤلفات الشيرانشي.
- 110 لم نعتز عليه.
- 111 لم نظفر بالنسخة المطبوعة منه.
- 112 في «ب»: "جبلين".
- 113 حاشية معي الدين شيخ زاده: ص 527، ولم نعتز على هذا الكلام في «حاشية شيخ زاده على تفسير البيضاوي» في هذا الموضع، إنما ذكر ما هو قريب منه.
- 114 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: اعلم أن الصفة التي يحتاج إليها القارئ في الضاد المعجمة خمسة: الجهر والرخاوة والاستعلاء والإطباق والاستطالة، وقيل: التفشي معها، ولها صفات أخرى ذكرها النحويون: الإصمام والإصمات والأصالة والشجرية، وفي الظاء المشالة أيضاً خمسة: الجهر والرخاوة والاستعلاء والإطباق والمد، وما ذكره النحويون: الإصمام والإصمات والأصالة واللثوية، وفي الطاء المهمة خمسة أيضاً: الجهر والشدة والاستعلاء والإطباق والقلقة، وما ذكره النحويون: الإصمام والإصمات والبديلية والنطعية. "منه".
- 115 لا تخفى ركاكة هذه العبارة. ولعل مراده: بأن الذي يُفتي بعدم مشكلة الضاد للظاء يُجهد نفسه حيناً بعد حين في جعل هذا الخطأ صواباً، فليبيك من أفتى...
- 116 بغية المرتاد لتصحيح الضاد للمقدسي: ص 128، ولم نظفر بالنسخة المطبوعة لكتاب «المفيد في شرح القصيد للمقدسي».
- 117 شرح الشافعية لسيد عبد الله: ص 214.
- وصواب العبارة: "كما في شرح الشافعية لسيد عبد الله"، أو "كما عند سيد عبد الله في شرح الشافعية".
- 118 صوابه: حتى يصل.
- 119 ألفاظ الكفر لبدر الرشيد: ص 28.
- 120 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: قوله «سام»: أي: مشهور بين الأئمة السبعة، من المفهمة شرح المقدمة. يُنظر: الحواشي المفهمة في شرح المقدمة لأحمد بن الجزري: ص 31.
- 121 منح الروض الأزهر للقاري: ص 457.
- 122 الشفا بتعريف حقوق المصطفى للقاضي عياض: 289/2.
- 123 المضبوط في علم التجويد (مخطوط): ص 16.

124 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: فالحاصل: أن اعتبار المخارج والصفات المنقولة من الأمانة تواتراً واجباً، فلا اعتبار لعله المتعلّل بوجه أصلاً، كما صرّح في شرح قول الإمام الجزري:

لأنّه به الإله أنزل *** وهكّذا منه إلينا وصلّا

قال في المفهمة شرح المقدمة: قوله «هكّذا منه إلينا وصلّا» هذا جواب عن سؤالٍ مقدّر، كأنه قيل: من أين يُعلم كيفية نزول القرآن حتى يُقرأ كما أنزل؟ فقال: أنزل القرآن هكّذا، أي: بالتجويد وصل إلينا، إن الله تعالى أنزله إلى اللوح المحفوظ إلى جبرائيل إلى النبي عليه السلام، وأخذته الصحابة عن النبي عليه الصلاة والسلام، وتلقاه التابعون عن الصحابة رضوان الله تعالى عليهم أجمعين، وتلقته الأئمة القراء عن التابعين والرواة عن القراء، والطرق عن الرواة هكّذا خلف عن سلفٍ حتى وصل إلينا عن شيوخنا متواتراً كما أنزل، ثم لم يكتف المشايخ أهل الأداء بالأخذ عنهم بالسمع والقراءة حتى دُونوا تلك القواعد في الكتب مضبوطةً محررةً، فلم يبق لمتعلّي علّة، جزاهم الله عنا أحسن الجزاء، انتهى. كذا في الحواشي الأثرية شرح المقدمة الجزرية. منه". يُنظر: الحواشي المفهمة في شرح المقدمة لأحمد بن الجزري: ص 17؛ الحواشي الأثرية للأزهري: ص 50.

125 في نسخة «أ» «م»: "محتضرة"، ولعل المراد قوله تعالى: ﴿مُحْتَضَرٌ﴾ [القمر، 28/54].

126 في النسخة «م»: "فاعلم".

127 أراد بقوله: يُبَسِّطُ نَفْسًا أي: امتد النَّفْسُ عند النُّطق به وجرى، وهذه سِمة الصوت المهموس، والصاد صوتٌ مهموسٌ. وبُيَسِّطُ صَوْتًا أي: امتد الصوت عند النطق به وجرى، وهذه سِمة الصوت الزّخو، والصاد صوتٌ زخوٌ. وَقَبِضَ نَفْسًا أي: لم يمتد معه النَّفْسُ ولم يجر، وهذه سِمة الصوت المجهور، والطاء صوتٌ مجهورٌ عند القدماء. وَقَبِضَ صَوْتًا أي: لم يمتد معه الصوت ولم يجر، وهذه سِمة الصوت الشديد، والطاء صوتٌ شديدٌ.

وأراد بقوله: تواتراً أي: بالتواتر، أي: أن الصاد بوصفها المذكور نُقلت عن جميع العرب بالتواتر دون اختلافٍ بينهم، ولم يذكر هذا التواتر عن الطاء لوجود نطقي آخر للطاء، وهو الطاء التي كالتاء، وهو من الحروف المُسترجعة التي ذكرها سيبويه وكثيرٌ من علماء العربية.

128 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: البسط نَفْسًا والقبض صوتًا. "منه".

129 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: الطاء والصاد. "منه".

130 المقدمة الجزرية لابن الجزري: ص 6.

131 لم نعثّر على مَنْ ذكر المصطلحات التي أوردها المؤلّف هنا في شيءٍ من كُتب هذا العلم أو العلوم المرتبطة به قبل. ولعله أراد بالحروف المساسية: الحروف التي تجتمع فيها صفتا الزّخاوة والهمس، وقد سمّاهما المؤلّف البسطين، لأنّ فيهما بسطاً للنَّفْس وبسطاً للصوت، ويبدو أن تسميتهما مساسيةً، لأنّ هواء الصوت وصوته في الأصوات التي تجتمع فيها هاتان الصفتان يتمسان مع أعضاء النطق.

أما الحروف الأخذية: فهي الأصوات التي تجتمع فيها صفتا الشّدة والجهر، وسمّاهما قبضين، وذلك لانقباض النَّفْس والصوت فيهما، وسُمّيت أخذيةً لأنّ الصوت فيهما يؤخذ، أي: يُخَطَّفُ خطفًا من غير أن يكون له امتدادٌ في النَّفْس أو الصوت.

وأما الحروف الاعتمادية فهي التي تجتمع فيها إحدى صفتي القبض وإحدى صفتي البسط، فيكون إما مجهورًا وزخوًا، وإما مهموسًا وشديدًا، وسُمّيت اعتماديةً لأنها تعتمد على إحدى صفتي القوة والضعف في إنتاجها.

وقد استفدنا هذا التأويل اللطيف والذي قبله من أستاذنا النحرير وصاحب العربية البروفيسور محمود مبارك عبّيدات -حفظه الله-.

132 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: في المساسية، وهي الصاد المهملة. "منه".

133 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: انتفى قبض النَّفْس في صورة الاعتمادية مع بقاء جري الصوت فيهما. "منه".

وجاء في النسخ نفسها أيضًا قوله: أي: في الأخذية، وهي الطاء المهملة. "منه".

134 جاء في حاشية النسخة «أ» «ب» «م»: أي: بسط الصوت في صورة الاعتمادية، وهي الضاد والطاء المعجمتين أيضًا مع بقاء القبض، أي: مع بقاء حبس النَّفْس فيهما. "منه".

135 الفوائد السرية للتازفي (مخطوط): ص 51-52.

- 136 وأحسن منه أن يُقال: أردت تحقيق.
- 137 هو العلامة عثمان بن عمر الكردي الدويني المالكي، صاحب التصانيف، كان من أذكى العالم، ومتبحراً في العلوم، ورأساً في العربية وعلم النظر. وقد زُيّت كتبه القبول التام لجزالتها وحُسنها، توفي في الإسكندرية سنة «1248/646هـ م». يُنظر: سير أعلام النبلاء للذهبي، 264/23.
- 138 هو محمد بن بير علي البركوي الرومي الحنفي، كان عالماً ومشاركاً في أنواع العلوم من بينها النحو، ولد بـ «باليكسر»، له مصنفات كثيرة منها: شرح لب الأبواب في علم الإعراب للبيضاوي، توفي سنة «981/1573هـ م». يُنظر: معجم المؤلفين لكحالة، 124-123/9.
- 139 أراد المؤلف رحمه الله: بأن الذين حرّفوا بعض صفات الحروف ومخرجها كان عليهم التسليم لأهل الصنعة والاعتداد بالتلقي، بدل الإصرار على الخطأ والإعراض عن الصواب، فقد أدت هفوتهم هذه إلى الوقوع في اللحن الذي يترفع عنه الراسخون في هذا العلم، ويسقط فيه الجهال.
- قُلْنَا: وليته -رحمه الله- لم ينعتهم بالغباء -وإن رأى مخالفهم-، لأن في ذلك صوت للسان عن التعرض للمُشتغلين بكتاب الله -وإن أخطأوا الجادة في فهم بعض علومه-.
- 140 وأحسن منه أن يُقال: يُلفظ.
- 141 الأصول في النحو لابن السراج: ص 404/3.
- 142 لم نجده في مؤلفات الرُّماني.
- 143 إبراز المعاني لأبي شامة: ص 752.
- 144 كشف القناع للخطيب (مخطوط): ص 75.
- 145 الحق أن إسناد هذا الأثر الذي يُنسب إلى أمير المؤمنين علي رضي الله عنه غير معلوم، فقد ورد من غير إسناد أو عزو، وأقدم الكتب التي ذكرته بحسب بحثنا هو كتاب «الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها: ص 93 لأبي القاسم الهنلي «ت: 465/1073م»، وتابعه على ذلك جملة من العلماء، منهم ابن الجزري رحمه الله في غير موضع من «النشر» وغيره.
- 146 تفسير الطبري: 363/23.
- 147 ذكره الأزهري في تهذيب اللغة: 191/14.
- 148 مصنف ابن أبي شيبة: 255/2 (8725).
- 149 التمهيد لابن الجزري: ص 49.
- 150 حديث اللعن: «رُبَّ قَارِيٍّ لِلْقُرْآنِ وَالْقُرْآنُ يَلْعَنُهُ»، ولا يصح رفع هذا الحديث إلى النبي صلى الله عليه وسلم، إنما هو موقوف على أنس بن مالك رضي الله عنه. يُنظر: إحياء علوم الدين للغزالي: 274/1.
- 151 روح البيان لإسماعيل حقي: 206/10.
- 152 الحواشي المفهومة في شرح المقدمة لأحمد بن الجزري: ص 16.
- 153 المنح الفكرية للقاري: ص 116.
- 154 لم نجده في كتاب «المفيد في شرح عمدة المجيد».
- 155 بدائع الصنائع للكاساني: 112/1؛ منح الجليل لعليش: 247/1.
- 156 روضة الطالبين للنووي: 245-244/1.
- 157 يُنظر: تلبيس إبليس لابن الجوزي: ص 101.
- 158 إذا كان المقصود به كتاب «المجالس لمحمد بن عبد الله لخطيب» فلم نعر على هذا القول فيه.
- 159 لم نعر عليه في كتابي «غنية المتملي = الحلبي الكبير» وكتاب «الفتاوى الولوالجية».
- 160 التبيان للنووي: ص 165.
- 161 لم يتبين لنا المراد بـ «الحلويات».
- 162 الدر البتيم للبركوي (مخطوط): ص 38.
- 163 الدر البتيم للبركوي (مخطوط): ص 36.

رسالة في تصحيح الضاد للشيخ مصطفى الأرمنكي الأنطالي

أليف عمرأوغلو وعبد المجيد عمرأوغلو

164 هذه كلمات باللغة التركية القديمة وردت في النسختين «ب» «م»، ومما اختتمت هذه الرسالة، ومعناها: أُمجِد الله الذي منَّ علي بتيسير الاختتام، وأجعل كلماتي وسيلةً لحمد الجليل الذي منحني الرعاية، أدعو جناب الله أن يُذهب غمَّ قلبي، وأن يُكرمنا ويُحسن إلينا جميعًا بالفلاح بتلاوة القرآن.

دور يهود الأندلس السياسي في عصر ملوك الطوائف

د. محمد تركي الشطناوي*

تاريخ قبول البحث: 2024/6/23 م

تاريخ وصول البحث: 2024/1/8 م

الملخص

تشير معظم المصادر الى وصول اليهود للأندلس منذ القرن السادس ق.م، وقد كانت علاقتهم بالرومان حسنة في البداية وسرعان ما تغيرت حين اكتشف الرومان سوء اخلاقهم وتعاملهم بالربا. وعندما حكم القوط شبه الجزيرة الأيبيرية واعتنقوا المسيحية زاد تضيقهم على اليهود وأرغموا الكثير منهم على التنصر وصادروا ممتلكاتهم. بمجيء المسلمين تبدلت حالهم ومنحوا في عهد ولادة الأندلس أحياء خاصة بهم فنعم اليهود بحياة مستقرة آمنة نتيجة للتسامح الديني الذي مارسه المسلمون، وزادت هجرة اليهود للأندلس حتى أصبحت غرناطة تعرف بـغرناطة اليهود. لم يحفظ اليهود هذا الجميل للمسلمين وكان لهم دور سلبي في الأندلس على الرغم من تولي العديد منهم مناصب حساسة بالدولة وخاصة في عهد ملوك الطوائف، حيث حاولوا انشاء دولة خاصة بهم وكانت محاولتهم قد ظهرت في غرناطة على يد يوسف بن إسماعيل الذي أراد أن تكون مدينة المرية مركزا لدولته كونها ساحلية ويستطيع من خلالها التواصل مع بقية يهود العالم انتهت هذه المحاولة بعدما علم المسلمون بها وثاروا ضد اليهود، الا أن تأمر اليهود ضد المسلمين لم يتوقف فناصروا الممالك المسيحية وجيوش النصارى ضد الوجود الإسلامي، واستمروا بعدائهم حتى خروج المسلمين من الأندلس.

* أستاذ مشارك، قسم التاريخ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Political Role of the Jews of Andalusia in the Era of the Sects Kings

ABSTRACT

Most sources discuss the arrival of Jews to Andalusia since the sixth century B.C. These sources show how their relationship with the Romans was good at first but soon changed when the Romans discovered their misbehavior and their dealing with usury money (profit made against the Islamic laws and teachings). After the Goths who later embraced Christianity ruled the Iberian Peninsula, the oppression on Jews drastically increased and the majority were forced to convert to Christianity as well as confiscated their possessions. With the arrival of the Muslims, the Jews' condition vastly changed to the better as they were given their own districts to live freely and to enjoy a secure life under Andalusian rule. Due to the religious tolerance practiced by the Muslims, the Jewish migration exceedingly increased to Andalusia to the extent that Granada was known as the Granada of the Jews, in other words, their new homeland. Despite the fact that the Jews as minority held significant positions in the Muslim State, especially during the reign of the Kings of the Sects, Jews never returned the favor, on the contrary, they had a negative role in Andalusia; when they tried to establish a state of their own, lead by Yusuf Ben Ismail, who aspired to conquer the city of Al-Maria to be the center of the Jewish nation as this city had a strategic and geographical significance as a coastal city through which Ben Ismail could communicate with the rest of the world's Jew. However, the conspiracy to establish an illegal Jewish state within a Muslim state failed at first with the Muslims' growing awareness of Jews' real intentions and was even faced with vigorous rebellious acts, but the Jewish conspiracy never ceased until they showed full support to Christian kingdoms and the armies of the Nazarene against the Islamic existence, and continued their hostility until the Muslims were brutally expelled out of the whole Andalusia.

تقديم:

تشير بعض المصادر التاريخية الى أن اليهود قد سكنوا الأندلس قبل ميلاد السيد المسيح، عليه السلام، حيث يذكر الحميري نقلا عن الرازي أن ملكها إشبان بن تيطش غزا إيليا (القدس) مع نبوخذ نصر سنة 586 ق. م "وقتل من اليهود مئة ألف، واسترق مئة ألف، وفرق في البلاد مئة ألف".⁽¹⁾

ففي بداية وجودهم فيها كانوا عبارة عن مجموعة من الأسرى تم تفريقهم في البلاد، ومنها شبه الجزيرة الأيبيرية.

ووصلت دفعة أخرى من اليهود الى الأندلس على يد القائد الروماني تيطس سنة 70م، فقد غزا القدس، وأسر نحو ثلاثين ألفا منهم، ونقلهم إلى المغرب، ووصل بعضهم إلى أيبيريا. وقد تمرسوا بالتجارة وأعمالها واتخذوها حرفة بسبب احتكاكهم بالفينيقيين.⁽²⁾

ووصلت دفعة ثالثة من اليهود الى الأندلس على يد القائد الروماني هديان (117-138م) سنة 136م، فقد نقل إليها نحو خمسين ألف عائلة يهودية من أجل استعبادهم.⁽³⁾

وانتشر اليهود في أنحاء الأندلس، وكانت علاقتهم مع السلطات الرومانية في بدايتها حسنة،⁽⁴⁾ غير أن هذه العلاقة تبدلت عندما اكتشف حكام الرومان أن اليهود يستغلون الناس، ويسلكون طرقا مخالفة للقانون، وبعيدة عن الأخلاق في سبيل الحصول على المال، ويتعاملون مع غيرهم وفق تعاليم التلمود التي تعتبر "الفرق بين درجة الإنسان ودرجة الحيوان كالفرق بين اليهود وغيرهم"، كما تعتبر حياة غير اليهودي وما يملك ملكا لليهودي، فهمهم الأوحاد كان جمع المال بغض النظر عن الطريقة،⁽⁵⁾ وعندما حاول حكام الرومان منع تجاوزات اليهود تمردوا، وصاروا ينتقمون ممن حولهم بطرق يصعب تصور بشاعتها.⁽⁶⁾ فقد "كانوا يأكلون لحوم قتلاهم، ويصنعون من أمعائهم أحزمة يتمنطقون بها، ويلطخون أجسامهم بدمهم، ويسلخون جلودهم ويتخذونها ملابس لهم، وأنهم عمدوا إلى كثيرين منهم فشطروهم شطرين من رأسهم إلى الأسفل، وألقوا بآخرين إلى الوحوش المفترسة، وأرغموا الكثيرين على مصارعة بعضهم بعضا، كما يفعل المصارعون.. وقد بلغ عدد الذين أهلكهم اليهود من الإغريق والرومان من سكان البلاد اثنين وعشرين ألف نسمة"⁽⁷⁾

وعندما حكم القوط الكاثوليك إسبانيا ازدادت العلاقة سوءا بين اليهود وغيرهم من السكان، وأصبح الشغل الشاغل للمجالس الكنسية اعتبارا من سنة 587م إصدار القوانين المضيق على

اليهود، ومراقبة تنفيذها، وذلك لإرغامهم على التنصر.⁽⁸⁾ وأمام ضغط الكنيسة الشديد على اليهود صاروا يكتمون يهوديتهم، ويمارسونها سرا، غير أن الكنيسة تنهت لذلك، وأعلنت في 11/9/694م استبعاد جميع اليهود في الأندلس، ومصادرة ممتلكاتهم.⁽⁹⁾ وتبدلت حال اليهود في الأندلس عندما فتحها المسلمون، فقد كانوا كلما فتحوا مدينة ضموا من فيها أو حولها من اليهود إلى قصبته، وجعلوهم حراسا لها.⁽¹⁰⁾ كما منحوهم - في عصر الولاة - أحياء في المدن الأندلسية ليقيموا فيها.⁽¹¹⁾ وكانت بعض أحياء المدن تسمى بهم، ومنها باب اليهود في قرطبة.⁽¹²⁾ أي الباب الذي يؤدي إلى حي اليهود.⁽¹³⁾

ولم يقتصر سكن اليهود على أحياء خاصة بهم، وإنما كانوا يجاورون المسلمين في منازلهم.⁽¹⁴⁾ وكانت بعض المدن تضم أعدادا كبيرة منهم، فتسمى: مدينة اليهود للتعبير عن كثرتهم فيها.⁽¹⁵⁾ لقد نعم اليهود في ظل الحكم الإسلامي للأندلس بحياة آمنة مستقرة، وانتشرت أخبار تسامح المسلمين معهم في الأندلس وخارجها، ولذلك تدفقوا عليها عبر مضيق جبل طارق من كل مكان، ولما كانت مدينة غرناطة⁽¹⁶⁾ هي الأقرب إلى الساحل فقد كثروا فيها، حتى أصبحت تعرف بـ "أغرناطة اليهود"⁽¹⁷⁾

ومثلما كثر اليهود في غرناطة كثروا بمرور الزمن في مدن كثيرة غيرها من مدن الأندلس، حتى صارت تلك المدن تعرف بهم، ومنها: روضة اليهود⁽¹⁸⁾، وبيانة اليهود⁽¹⁹⁾، وطركونة اليهود...⁽²⁰⁾ وقد كان لليهود دور سلبي مؤثر في الأندلس عبر تاريخها الإسلامي، الذي امتد نحو ثمانية قرون، وهو دور كان أكثر وضوحا في سلبيته في عصر ملوك الطوائف (422 - 484 هـ / 1031 - 1091 م)، وفي هذا العصر حاولوا تقليد ملوك الطوائف بأن تكون لهم دولة مثل غيرهم في الأندلس. وسيتناول هذا البحث دور اليهود في عصر ملوك الطوائف الذي تمثل في: التآمر والخيانة والإفساد ومعاداة المسلمين، وهي الصفات الملازمة لليهود عبر تاريخهم كله، وأبعاد هذا الدور ومرامييه.

لقد عامل المسلمون منذ بداية عهدهم في الأندلس اليهود على أنهم أهل ذمة، وأحسنوا إليهم، ولم يعاملوهم كما عاملهم النصارى الذين استعبدوهم، فهل قابلوا إحسان المسلمين بإحسان؟ إن من يقرأ تاريخ المسلمين في الأندلس ويتبين علاقات اليهود بهم يلحظ أن اليهود عملوا منذ

البداية على خذلان المسلمين، وعلى إضعاف قوتهم، وأنهم قابلوا إحسان المسلمين إليهم بإساءات كثيرة.

فالمسلمون كانوا أثناء فتحهم الأندلس "إذا ألفوا اليهود ببلدة ضمواهم إلى مدينة البلد، وتركوا معهم من المسلمين طائفة"⁽²¹⁾ وصار هذا الموقف للمسلمين - كما يقول ابن الخطيب - "سنة متبعة متى وجدوا بمدينة فتحوها يهودا يضمواهم إلى قصبته، ويجعلون معهم طائفة من المسلمين يسدونهم".⁽²²⁾ أي أن اليهود لم يشاركوا المسلمين في عمليات الفتح، وإنما اقتصرتهم مهمتهم على حراسة المدن التي يفتحها المسلمون، ولم يشاركوهم في عمليات الفتح.

والإسلام - كما هو معلوم - يسمح بالاستعانة بغير المسلمين إذا كانوا يخضعون لهيمنة المسلمين، ولا يتيح لهم موقعهم الاطلاع على خطط المسلمين، أو كشف أسرارهم. واستخدام اليهود في أعمال الحراسة أثناء الفتح لا يضطر المسلمين إلى ترك عدد كبير من الجنود لحراسة المدن التي يتم فتحها، وخاصة أن الجيش الإسلامي المنوط به فتح الأندلس كان صغيراً، إذ لم يتجاوز عدده اثني عشر ألفاً مع طارق بن زياد، وثمانية عشر ألفاً مع موسى بن نصير، وهذا الجيش الصغير كان عليه مواجهة مئات الألوف من جيوش الأعداء.⁽²³⁾

ويذكر هنا أن مؤرخي اليهود اختلقوا الأكاذيب كعادتهم، وقلبوا الحقائق حتى يجعلوا لهم دوراً في الفتح الإسلامي للأندلس، وهم الذين عاشوا الاضطهاد والاحتقار تحت الحكم القوطي ولم يكن لهم أي قوة عسكرية تذكر، إذ يذكر بعضهم أن اليهود شاركوا المسلمين في فتح الأندلس، وكان لهم دور أساسي في هذا المجال، وهذا تحريف واضح للتاريخ، وأنهم هم الذين حققوا الانتصارات، وهزموا النصارى في المعارك.⁽²⁴⁾ ومن هذه الأكاذيب التي اختلقها مؤرخو اليهود أن طارق بن زياد وموسى بن نصير كانا يختاران من اليهود مجموعات من المقاتلين الشجعان، ويسلحانهما ويضعانهما في مقدمة الجيش الإسلامي، وهو الأمر الذي لم يذكره أي من المصادر التاريخية الإسلامية، إضافة إلى أنهم - أي مؤرخي اليهود - لم يذكروا مصادر معلوماتهم وهذا دليل على افتراءهم وتزويرهم للتاريخ.⁽²⁵⁾

وصار لليهود دور أكبر في عهد الخلافة الأموية في الأندلس، فقد أرسل الخليفة عبد الرحمن الناصر اليهودي حسداي بن شبروط سفيراً إلى ملوك النصارى للتفاوض معهم من أجل المهادنة وإحلال السلام، كما كلفه بالمسؤولية عن التجارة مع الأجانب، وذلك بسبب تمكنه من عدة لغات.⁽²⁶⁾ وقد استغل حسداي منصبه في دعم اليهود داخل الأندلس وخارجها مادياً وسياسياً، وخاصة بعد أن عينه الناصر رئيساً لكل يهود الأندلس.⁽²⁷⁾

واستمر حسداي بن شبروط في منصبه في عهد الخليفة الأموي الحكيم المستنصر (350-366هـ/961-976م)، وجمع من وظيفته أموالاً طائلة أغدقها على اليهود، وبعد وفاته عين الحكيم يهودياً آخر هو ابراهيم بن يعقوب الإسرائيلي الطرطوشي، وكلفه بمهمات وسفارات عديدة.⁽²⁸⁾

دور اليهود في عصر ملوك الطوائف:

استمر اعتماد المسلمين على بعض اليهود في عصر ملوك الطوائف الذي بدأ سنة 399هـ/1008م، ومن أشهرهم في هذا العصر: إسماعيل بن يوسف بن نغيلة، وهو من مواليد قرطبة سنة 383هـ/993م، وقد تلقى التعليم التلمودي، وتمكن من الأدبين: العبري والعربي، وكذلك من علوم الفلك والهندسة والمنطق. وقد حظي بمنصب في بلاط أمير غرناطة: حبوس بن ماكسن بن زيري بن مناد الصنهاجي الذي تولى مقاليد غرناطة سنة 411هـ/1020م، ثم صار إسماعيل وزيراً للمالية في هذا البلاط.⁽²⁹⁾

وبلغ إسماعيل في عهد حبوس مكانة رفيعة، وصار مفوضاً في شؤون الدولة، إذ رفعه حبوس - كما يقول ابن عذاري (ت712هـ) - "فوق كل منزلة، فاتخذ هذا اليهودي عمالاً ومتصرفين في الأشغال، واكتسبوا الجاه والمال في أيامه، واستطالوا على المسلمين"⁽³⁰⁾

وصار اليهودي إسماعيل بن نغيلة يتكبر على المسلمين، ويستهزئ بهم، ويتطاول على الدين الإسلامي، وقد لاحق فقهاء غرناطة، فاضطروا للهرب منها.⁽³¹⁾

وهو الأمر الذي أغضب كثيراً من المسلمين، ليس في غرناطة وحسب، وإنما في دول الطوائف المجاورة، فقد كتب الوزير أبو جعفر أحمد بن عباس الذي يرجع في نسبه إلى الأنصار - وكان وزيراً مفوضاً في دولة المرية، وهي إحدى دول الطوائف، وكانت تسيطر على جنوب شرقي الأندلس - رسالةً إلى حبوس محتجاً على وجود إسماعيل في حكومة غرناطة، ودعاه إلى إبعاد جميع اليهود وخاصة إسماعيل عن غرناطة.⁽³²⁾ ولم يستجب حبوس لهذا المطلب، فسعى الوزير إلى إلغاء معاهدة دفاع مشترك كانت معقودة بين المرية وغرناطة، وقد ألغيت.⁽³³⁾

وبعد أن تقدم العمر بأمير غرناطة حبوس بن ماكسن، طلب منه زعماء صنهاجة أن يعين خلفاً له كي يتولى أمور غرناطة بعد وفاته، فعين ابنه باديس، ودعم إسماعيل تعيينه، وقد تولى حكم غرناطة بعد وفاة والده سنة 437هـ/1045م، وكان أول عمل قام به هو تثبيت إسماعيل بن نغيلة اليهودي في منصبه.⁽³⁴⁾

واستحكم العداء بين غرناطة والمرية التي كان يحكمها زهير الصقلبي بسبب رفض باديس التخلي عن الوزير اليهودي، وكادت الحرب أن تنشب بينهما، وقد أدى هذا العداء إلى أسر وزير زهير الصقلبي أحمد بن عباس، الذي كان يحرض على عزل إسماعيل اليهودي عن الوزارة بغرناطة وتم نقله إلى سجن غرناطة، ثم قتله.⁽³⁵⁾

وكان سرور إسماعيل بن نغريلا بمقتل أحمد بن عباس عظيماً، بسبب مجاهرته العداء له حتى أنه بشر يهود الأندلس وخارجها بمقتله.⁽³⁶⁾

وحاز إسماعيل ثقة باديس الكاملة، فقد أقنعه بضرورة وجوده في الدولة وتولي إدارتها، وقد استغل لنيل هذه الثقة مؤامرة دبرها عدد من زعماء صنهاجة لقتل باديس، ورسوموا خطة ذكية لتنفيذها، وأشركوا إسماعيل في الإعداد لها، وكان هدفهم من إشراكه في الخطة رغم كرههم له أن لا يعينه عليهم إذا ما علم بالخطة وهو بعيد عنهم، ولكي يورطوه أكثر عقدوا اجتماعاً لدراسة الخطة في منزله، غير أن إسماعيل فطن لأهدافهم، فأخبر باديس بالمؤامرة، وجاء به إلى منزله، وأخفاه لكي يسمع بأذنيه ما يخططون له.⁽³⁷⁾ وبكشف هذه المؤامرة لباديس صار -كما يقول ابن بلقين - خادماً لليهودي إسماعيل من ذلك النهار.⁽³⁸⁾

ودبر زعماء صنهاجة مؤامرة أخرى لقتل باديس، غير أنه اكتشفها، وهمّ بقتل المتآمرين، وشاور إسماعيل بن نغريلا في الأمر، فنصحه بالتجاوز عن قتلهم إلى إشعال نار الفتنة بينهم، وذلك بـ "ضرب الابن بأبيه، والأخ بأخيه"⁽³⁹⁾ ومات إسماعيل بن نغريلا سنة 448هـ/ 1056م، وخلفه ابنه يوسف المكثي بأبي حسين. وقد "أدناه باديس إليه، وأظهر الاعتباط به، والاستعاضة بخدمته عن أبيه"⁽⁴⁰⁾ ولم يكتف باديس بتسليم يوسف إدارة الدولة، وإنما أوكل إليه قيادة الجيش أيضاً.⁽⁴¹⁾

وبعد استئثار يوسف اليهودي بالسلطة في غرناطة قلد الملوك في كل شيء، واتخذ قصراً فخماً منيفاً في غرناطة، وكان إذا سار مع باديس يحظى مثله بالتبجيل والاحترام، ولا يفرق الناظر إليهما بين الرئيس والمرؤوس.⁽⁴²⁾

وكان يوسف بن إسماعيل بن نغريلا حاقداً على الإسلام والمسلمين، وقد كان يسخر منهم، ويشاركه في ذلك يهود غرناطة الذين كثروا في عهده، ولم يتورع عن التهجم على القرآن الكريم، الأمر الذي جعل شاعر غرناطة: أبا اسحاق الألبيري الغرناطي يقول في قصيدة طويلة:⁽⁴³⁾

بدور الندي وأسد العرين

ألا قل لصنهاجة أجمعين

لقد زل سيدكم زلة
تخير كاتبه كافرا
تقر بها أعين الشامتين
ولو شاء كان من المسلمين
فعر اليهود به وانتخوا
وتاهوا وكانوا من الأرذلين

وأثارت تجاوزات يوسف واستهتاره المسلمين في غرناطة، كما أثارت زعماء صنهاجة، وكان يدرك ذلك ويعلمه عن طريق أعداد من الجواسيس الذين بثهم في غرناطة، وخاصة في قصر باديس، وفي شمالي إفريقية، إذ يقول ابن عذاري: "وكانت له عيون عليه (على باديس) في قصره من نساء وفتيان شغلهم الملعون بالإحسان إليهم، والإنعام عليهم، فكان لا يخفى عليه شيء من أمور باديس، من كل ما يجري في منزله من شراب ولهو وجد وهزل إلا ويعلمه ويُعلم اليهود به، فلا يكاد باديس يتنفس إلا ويعلم اليهودي ذلك".⁽⁴⁴⁾

وهذا اليهودي الذي كان الغدر من طبعه تخلص من ولي عهد باديس، وهو ابنه بُلقين (سيف الدولة)، الذي كان يكره يوسف، ويحاول إقناع أبيه بأن يقيه من مناصبه، وقد بلغ يوسف ذلك عن طريق جواسيسه في القصر، "ودبر الحيلة عليه، فدخل اللعين يوما على الفتى، وقبل الأرض بين يديه، فقال له: ما تريد؟ فقال له: يرغب عبدك منك أن تدخل داره مع من أحببت من رجالك يستشرف العبد بذلك، فدخل إليه، فقدم له ولرجاله طعاما وشرابا وجعل السم في الكأس لابن باديس، فرام القيء فلم يقدر عليه، فحُمِلَ إلى قصره فقضى نحبه في غد يومه..."⁽⁴⁵⁾

وعندما سأل أبوه عن سبب موته أقنعه يوسف بأن رجاله وبعض جواربه سموه، فغضب باديس، ونهض إلى السيف، فقتل "من جواربه ولده، ومن فتيانه وبني عمه جماعة كبيرة، وخافه سائرهم ففروا عنه".⁽⁴⁶⁾

محاولة إقامة دولة لليهود في الأندلس:

بدأ يوسف يفكر في إقامة دولة لليهود في الأندلس، ولم يعد أمامه من أجل ذلك إلا التخلص من كل من يشك في أنه سيحول دون ذلك، فبعد تحييد باديس الذي سجن نفسه بين الدن والكاس حزنا على ابنه، "وأخلد إلى الراحة، وزهد في طلب البلاد لكبر سنه"⁽⁴⁷⁾ سعى يوسف إلى التخلص من ابنه الثاني: ماكسن بن باديس، ورسم خطة قذرة لتحقيق هذه الغاية، إذ افترى على أم ماكسن، وأشهد على فريته جماعة ممن يعادون ماكسن الذي غضب على أمه غضبا شديدا وأمر بقتلها.⁽⁴⁸⁾ ثم أوقع يوسف بين ماكسن وأبيه، حيث أقنع باديس أن ابنه يعمل على الاستيلاء على الحكم، فأوكل إلى يوسف نفي ماكسن من غرناطة، وبذلك وافته الفرصة الذهبية للتخلص

منه، فقد سلمه لمجموعة من العبيد، وأمر أحدهم أن يقتله في مكان حدده بعد الخروج من غرناطة⁽⁴⁹⁾.

وبعد تخلص يوسف من ماكسن وتحبيد باديس بدأ العمل على إقامة دولة لليهود، إذ يقول ابن عذاري: "وصارت لليهود صولة على المسلمين في دولته، الى أن حدثته نفسه الفاجرة بأشياء.. وذلك أن هذا اللعين طلب أن يقيم لليهود دولة.."⁽⁵⁰⁾

ورغب يوسف أن تكون دولة اليهود في المرية، "فدس الى ابن صمادح⁽⁵¹⁾ صاحب المرية في السر أن يدخله غرناطة، ويكون اليهودي في المرية"⁽⁵²⁾ وكان يخطط للسيطرة على ابن صمادح بعد أن يستولي على أمواله مثلما سيطر على باديس، إذ يذكر ابن بسام أن يوسف "وعد جاره ابن صمادح بالمرية أن يّقّعه مكانه، ... فسرب إليه ابن صمادح صميم الأموال، وجلا عليه وجوه الآمال، وإنما كان (يوسف) أراد أن يثل عرش الباديي بالصمادحي لما كان يعلم من كلاله، ويتيقن من قلة استقلاله، وقد عزم ساعة يخلو له وجه ابن صمادح بعد باديس، أن يتمرس بجانبه، ويلحقه بصاحبه"⁽⁵³⁾ ويفهم من رواية ابن بسام أن يوسف اليهودي إنما خطط للاستيلاء على مقاليد الأمور في المرية مثلما فعل في غرناطة. وعندئذ يسهل عليه إقامة دولة واسعة لليهود في غرناطة والمرية. وقد مهد لهذا الأمر مبكراً، إذ كان قد "ملك ابن صمادح أكثر حصون غرناطة باحتجاز أموالها، وإفساد قلوب رجالها، فأضافها ابن صمادح الى بلده، وباديس لا يشعر بخروجها عن يده"⁽⁵⁴⁾ ويؤكد ابن الخطيب خطط يوسف ومراميه بقوله: "ورُمي (أي يوسف اليهودي) بمدخلة ابن صمادح، صاحب المرية في تصيير ملك باديس إليه."⁽⁵⁵⁾

ويؤكد خططه ابن بلقين إذ يقول في التبيان: "كتب اليهودي الى ابن صمادح يخبره بخروج القوم الغوغاء من المدينة (غرناطة)، وأنه لم يبق فيها إلا من لا يؤبه له، ويحصدهم سيفه إذا دخلها، وأنه (أي يوسف) متهيء لفتح أبوابها متى جسر وطرقها، والمظفر (باديس) في هذا كله لا خبر عنده إلا الإقبال على الشرب والدعة."⁽⁵⁶⁾

لقد لجأ يوسف اليهودي الى جميع السبل لتحقيق حلمه في إقامة مملكة لليهود في المرية يكون هو ملكا عليها، وهو الأمر الذي تؤكد المصادر اليهودية أيضاً، وتبين أنه إنما سعى الى ذلك لأنه لم يكن آمناً على نفسه وعلى قومه يهود غرناطة من أن ينقلب عليهم باديس أو من سيخلفه.⁽⁵⁷⁾

أما لماذا اختار يوسف المرية لإقامة دولة لليهود فيها، فذلك لأنها مدينة ساحلية ولها سواحل طويلة على البحر، تمكن يهود الأندلس من الاتصال بيهود الخارج، وتمكنهم من الهرب إذا تعرضوا

لهجوم، وعجزوا عن صده. ⁽⁵⁸⁾ يضاف إلى ذلك أن ملك المرية كان ضعيفا عسكريا يسهل التغلب عليه، وخاصة أن فيها يهودا كثيرين مواليين له. ⁽⁵⁹⁾

هذا وقد تسرب خبر المؤامرة التي حاكها يوسف مع ابن صمادح لتسليمه غرناطة مقابل المرية عن طريق بعض قادة الجيش الصمادحي، الذين احتلوا المناطق الشمالية والوسطى من مملكة غرناطة دون مقاومة، وانتشر الخبر بين مسلمي غرناطة الذين ظنوا أيضا أن باديس قد قُتل على يد وزيره يوسف، فهم لم يروه منذ مدة، ووصلت هذه الأخبار إلى شاعر غرناطة أبي اسحاق الألبيري، فقال قصيدته التي سبقت الإشارة إليها، وهي القصيدة التي انتشرت انتشارا واسعا، وحركت مشاعر الغضب ضد يوسف واليهود، ومنها يخاطب باديس بن حبوس الصنهاجي: ⁽⁶⁰⁾

أباديس أنت امرؤ حاذق تصيب بظنك مرمى اليقين
فكيف تحب فراخ الزنا وقد بغضوك إلى العالمين
وكيف استنمت إلى فاسق وقارنته وهو بئس القرين
وقد أنزل الله في وحيه يحذر من صحبة الفاسقين
وإني احتللت بغرناطة فكنت أراهم بها عابثين
وقد قسموها وأعمالها فمهم بكل مكان لعين

وكان لقصيدة الألبيري تأثير فعال، ووقع شديد في نفوس مستمعيها، وأججت الغضب في نفوس المسلمين في غرناطة، وفي صنهاجة "وباديس في هذه الحال منغمس في بطالته، عاكف على شرابه" ⁽⁶¹⁾ وكان بين رجال يوسف بعض المسلمين الذين يخفون كرههم له، وقد غضبوا كثيرا عندما أدركوا الحقيقة بعد انتشار قصيدة الألبيري بينهم، وحاول يوسف تهدئتهم وتهدئة غيرهم مطمئنا إياهم بأن جيش ابن صمادح على وشك أن يدخل غرناطة. وعندئذ تجرأ أحد المسلمين، وسأل: أمولانا (باديس) حي أم ميت؟ ثم أخذ يصرخ بأعلى صوته قائلا: يا معشر من سمع بالمظفر (باديس)، قد غدره اليهودي، وهذا ابن صمادح داخل في البلدة...وعندما سمع الناس ملأ الغضب صدورهم، وتجمعوا عازمين على قتل اليهودي. ⁽⁶²⁾

وحاول اليهودي إقناع الناس بأن باديس حي، إذ أخرجه إليهم وهو يصرخ: هذا سلطانكم حي، إلا أن أحدا لم يصغ لصراخه، وهاجموه فهرب "واختفى في بيت فحم، وسود وجهه وتنكر، فعرفوه وقتلوه وصلبوه على باب المدينة" ⁽⁶³⁾ وذلك سنة 459هـ/ 1066م. وأفاق باديس بعد قتل

اليهودي من غفلته، وأخذ يباشر الأمور بنفسه، وكان أول ما قام به هو استرجاع ما احتله ابن صمادح من بلاده.⁽⁶⁴⁾

وبمقتل يوسف بن إسماعيل بن نغريلا فقد اليهود مركزهم في غرناطة، وانتقل من بقي منهم إلى إشبيلية.⁽⁶⁵⁾ غير أن مقامهم فيها لم يطل، فقد سمح لهم عبد الله بن بلقين، حفيد باديس الذي ورث ملك جده بالعودة إلى غرناطة، ومنع أي اعتداء عليهم، وعلى الرغم من معاملته الحسنة لهم إلا أنهم سرقوا أموال الدولة، وأعلنوا العصيان أكثر من مرة، وخاصة يهود أليسانة⁽⁶⁶⁾ التي حاصرها الأمير عبد الله، وكاد أن يفتك بهم لولا نصيحة بعض رجاله، بأن حصارهم كاف لإرهاقهم.⁽⁶⁷⁾

وحظي يهود إشبيلية بالحماية والإحسان بصفتهم أهل ذمة، وسمح لهم في عهد ملوكها بني عباد بالعمل في قصورها، ومنهم إسحاق بن باروخ الذي عمل منجما لدى المعتضد بن عباد (415-462هـ/ 1024-1069م)، ولدى ابنه المعتمد الذي عينه رئيسا للطائفة اليهودية في مملكته. وقد تدفق اليهود على إشبيلية من الأندلس وخارجها لينعموا بالحرية والتسامح.⁽⁶⁸⁾

أما سرقسطة⁽⁶⁹⁾ عاصمة بني هود فلم تخل من بعض اليهود الفاسدين المفسدين، ومن هؤلاء حسداي بن يوسف بن حسداي الذي عينه المقتدر بن هود (438-474هـ/ 1016-1081م) وزيرا، فقد ادعى الإسلام لكي يحظى بجارية استهوته، وامتدح المقتدر نفاقا وكذبا، واستغل منصبه لممارسة الفسق والفجور.⁽⁷⁰⁾

وظهر عداؤ اليهود واضحا للمسلمين عندما تعرضت الأندلس في عصر ملوك الطوائف لغزو النصارى، إذ بدل أن يقفوا إلى جانب المسلمين الذين أحسنوا إليهم وقفوا إلى جانب النصارى، واستغلوا ضعف ملوك الطوائف في أواخر عهدهم للتنكيل بالمسلمين وتعذيبهم، ففي سنة 448هـ/ 1056م استولى السيد القمبيطور، وهو فارس قشتالي مغامر، على بلنسية الواقعة في شرقي الأندلس قرب ساحل البحر الأبيض المتوسط، بمساعدة اليهود، وبعد الاستيلاء عليها أطلق يد اليهود للتنكيل بالمسلمين، وعين يهوديا لجمع الجزية منهم، فبلغ من المسلمين - كما يقول ابن عذاري - مبلغ الغاية في العذاب.⁽⁷¹⁾

ويذكر هنا أن اليهود وقفوا إلى جانب النصارى، في معركة الزلاقة التي دارت بين النصارى، بقيادة ألفونسو السادس، والمرابطين بقيادة يوسف بن تاشفين، وكانت أعدادهم كبيرة، وكان النصر فيها حليف المرابطين.⁽⁷²⁾

ولم يختلف موقف المرابطين من اليهود عمن سبقهم، فعندما خلع أمير المرابطين يوسف بن تاشفين ملوك الطوائف سنة 438هـ/1090م، وضم الأندلس إلى حكمه، عامل يهودها بتسامح، وكذلك فعل من جاؤوا بعده، فقد عين علي بن يوسف بن تاشفين (500-537هـ/1106-1142م) اليهودي أبا أيوب بن سليمان المعلم طبيبا خاصا له، وخلع عليه لقب الوزير الفخري.⁽⁷³⁾ وعلى الرغم من وقوف اليهود إلى جانب النصاري في معركة الزلاقة ضد المرابطين، إلا أن هؤلاء أعادوا إليهم أملاكاً كانوا قد فقدوها أثناء ثورة مسلحي غرناطة ضد يوسف بن إسماعيل بن نغيلة.⁽⁷⁴⁾

ويذكر هنا أن اليهود شاركوا النصاري في معركة أقليمش، قرب طليطلة في الأندلس، بين ألفونسو السادس والمرابطين سنة 501هـ/1108م، وهي المعركة التي قتل فيها شانجة، ابن ألفونسو، وولي عهده، وهزم فيها النصاري هزيمة ساحقة، وقد حمل النصاري اليهود سبب هزيمتهم، لأنهم كانوا في ميسرة الجيش النصراني، ولم يصمدوا أمام ضربات المسلمين، وصب النصاري على اليهود جام غضبهم، وقتلوا منهم كثيرين، ونهبوا أموالهم.⁽⁷⁵⁾

واستمر تأمر يهود الأندلس وخياناتهم في عهد الموحيدين أيضاً، فعندما بدأ الموحدون عام 541هـ/1146م السيطرة على الأندلس لحمايتهم من النصاري، تأمروا مع شخص خارج على حكم الموحيدين يدعى إبراهيم بن همشك، حيث فتحوا له أبواب غرناطة ليلا ليدخلها هو وجنوده، وقد دخلها وسيطر عليها، غير أن الموحيدين أرسلوا جيشاً تمكن من استعادتها سنة 558هـ/1162م.⁽⁷⁶⁾

وكان يهود الأندلس يرافقون جيوش النصاري في حربها ضد المسلمين، ويحملون معهم الأموال من أجل شراء الأسرى منهم، كما كانوا يدعمون النصاري في الدفاع عن المدن التي يحتلوها، وظل الموحدون مع ذلك يعاملونهم معاملة حسنة، ولم يكرهوهم على ترك دينهم كما تزعم بعض المصادر اليهودية، ذلك أن الموحيدين إنما أقاموا دولة ملتزمة بالإسلام، ولم يخالفوا تعاليمه، ومنها قول الله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾⁽⁷⁷⁾

يخلص هذا البحث، إلى أن اليهود الذين تواجدوا بالأندلس منذ القرن السادس قبل الميلاد، عاشوا أوضاعاً صعبة، وتم البطش بهم من قبل الإمبراطورية اليونانية، ومن ثم الرومانية بسبب سوء أخلاقهم وتعاملهم بالربا.

وعندما انتشرت المسيحية بشبه الجزيرة الأيبيرية، واعتناق القوط الغربيين لها، تم التضييق عليهم أكثر، حتى أن الكثير منهم أرغم على التنصر وصودرت أملاكه. لم تتغير أوضاع اليهود بالأندلس إلا بقدوم المسلمين، إذ تبدلت أحوالهم، ومنحوا في عهد ولاية الأندلس أحياء خاصة بهم، فنعم اليهود بحياة مستقرة آمنة، نتيجة التسامح الديني الذي مارسه المسلمون، ونتيجة لذلك ازدادت هجرة اليهود للأندلس، حتى أصبحت غرناطة تعرف بغرناطة اليهود، ولم يحفظ اليهود هذا الجميل للمسلمين، وكان لهم دور سلبي في الأندلس، على الرغم من تولي العديد منهم مناصب حساسة في الدولة، وخاصة في عهد ملوك الطوائف، حيث حاولوا إنشاء دولة خاصة بهم.

وهذا يؤكد على أن يهود الأندلس قابلوا إحسان المسلمين إليهم بالإساءة، وأنهم لم يراعوا عهداً، ولم يتركوا فرصة للنيل من المسلمين إلا واستغلوها، ولجأوا إلى ما يعرفون به من مكر وخداع وحيل، واختلقوا الأكاذيب وروجوها للنيل من المسلمين، ولم يتورعوا عن إثارة الفتن والدسائس بين الأب وابنه، والحاكم والمحكوم، كل ذلك من أجل الانتقام ممن أحسنوا إليهم، وتحقيق حلم راودهم، وهو إقامة دولة لهم في الأندلس. وليس ذلك غريباً على اليهود الذين حرفوا التوراة، وضمنوها نصوصاً تجعلهم فوق البشر، وتعتبر حياة غير اليهودي مسلماً كان أم نصرانياً، كما تعتبر ما يملك ملكاً لليهود يفعل به ما يشاء.

المصادر:

- ابن الأبار، محمد بن عبد الله القضاعي (658هـ): الحلة السيرة، تحقيق حسين مؤنس، ط1، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 1963م.
- الإدريسي، أبو عبد الله محمد بن محمد الحمودي (560هـ): نزهة المشتاق في اختراق الأفاق، ط1، بيروت، علم الكتب، 1409هـ/1989م.
- ابن أبي أصيبعة، أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس السعدي الجزري (668هـ): عيون الأنباء في طبقات الأطباء، شرح وتحقيق نزار رضا، بيروت، دار مكتبة الحياة، 1965م.
- ابن بسام الشنتريني، أبو الحسن علي (542هـ): الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، ط1، بيروت، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1399هـ/1979م.
- ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك الخزرجي الأنصاري (578هـ): الصلة، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1410هـ/1989م.
- ابن بلقين، الأمير عبد الله بن باديس بن حبوس بن زيري (483هـ): التبيان، تحقيق ونشر ليفي بروفنسال، القاهرة، دار المعارف، 1955م. (تم نشره تحت عنوان: مذكرات الأمير عبد الله آخر أمراء بني زيري بغرناطة).

- أبو اسحاق الألبيري الأندلسي (ت459هـ): الديوان، تحقيق وشرح محمد رضوان الداية، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، 1411هـ/1991م.
- ابن جبير، محمد بن أحمد (ت612هـ): رحلة ابن جبير، بيروت، دار مكتبة الهلال، 1981م.
- الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت900هـ): الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق إحسان عباس، ط2، مؤسسة ناصر للثقافة، القاهرة، 1980م.
- ابن حيان القرطبي، أبو مروان (ت469هـ): المقتبس في أخبار بلد الأندلس، تحقيق عبد الرحمن علي الحجي، ط1، دار الثقافة، بيروت، 1965م.
- الخشني، محمد بن الحارث (ت361هـ): قضاة قرطبة، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط1، دار الكتاب المصري، القاهرة، 1402هـ/1982م.
- ابن الخطيب، لسان الدين محمد بن عبد الله (ت776هـ): الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان، ط2، القاهرة، الشركة المصرية للطباعة والنشر، 1393هـ/1973م.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (ت681هـ): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1397هـ/1977م.
- ابن سعيد، أبو الحسن علي بن موسى (ت685هـ):
- اختصار القدر المعلق في التاريخ المحلي، اختصار: أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن خليل، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط2، القاهرة، دار الكتب الإسلامية، 1400هـ/1980م.
- المغرب في حلي المغرب، تحقيق شوقي ضيف، ط2، مصر، دار المعارف، 1964م.
- ابن عذاري، أبو عبد الله محمد المراكشي (ت712هـ): البيان المغرب في أخبار أهل الأندلس والمغرب، تحقيق ومراجعة ج. س. كولان، وليفي بروفنسال، بيروت، دار الثقافة.
- العذري، أحمد بن عمر بن أنس (ت478هـ): نصوص عن الأندلس، تحقيق عبد العزيز الأهواني، مدير، مطبعة معهد الدراسات الإسلامية، 1965م.
- ابن الفريسي، عبد الله بن محمد بن يوسف (ت403هـ): تاريخ علماء الأندلس، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر، 1966م.
- مجهول: أخبار مجموعة في فتح الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط1، القاهرة، دار الكتاب المصري، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1401هـ/1981م.
- المقرئ، أحمد بن محمد (ت1041هـ)، فتح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1408هـ/1988م.
- الونشريسي، أحمد بن يحيى (ت514هـ): المعيار المغرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء أفريقيا والأندلس والمغرب، خرجه جماعة من العلماء بإشراف محمد حجي، بيروت، دار المغرب الإسلامي، 1981م.

المراجع:

- بعيو، مصطفى عبد الله: المشروع الصهيوني لتوطين اليهود في ليبيا، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1395هـ/1975م.
- التل، عبد الله: خطر اليهودية العالمية على الإسلام والمسيحية، ط2، بيروت، المكتب الإسلامي، 1979م.

- حتاملة، محمد عبده: أيبيريا قبل مجيء العرب المسلمين، عمان، 1416هـ/1996م.
- الخالدي، خالد يونس عبد العزيز: اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس، مكتبة ومطبعة دار الأرقم، غزة.
- خلاف، محمد عبد الوهاب: تاريخ القضاء في الأندلس، ط1، القاهرة، 1314هـ/1992م.
- دنلوب، د.م: تاريخ يهود الخز، ترجمة سهيل زكار، ط1 دار الفكر، 1407هـ/1987م.
- ربه، عطا علي محمد شحادة: اليهود في بلاد المغرب الأقصى في عهد المرينيين والوطاسيين، ط1، دار الكلمة للطباعة والنشر والتوزيع، 1999م.
- سالم، السيد عبد العزيز: تاريخ مدينة المرية الإسلامية قاعدة أسطول الأندلس، اسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، 1984م.
- ضياء باشا: الأندلس الزاهية، دول الطوائف ودولة المرابطين وبداية دولة الموحدين، ترجمة عبد الرحمن ارشيدات، مراجعة صلاح ارشيدات، عمان، 1989م.
- طرخان، ابراهيم علي: دولة القوط الغربيين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1958م.
- العامري، محمد بشير حسن راضي: دراسات حضارية في التاريخ الأندلسي، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 1433هـ/2012م.
- عبد المجيد، محمد بحر: اليهود في الأندلس، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1970م.
- عبد العليم، مصطفى كمال: اليهود في مصر في عهد البطالمة والرومان، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1968م.
- كواتي، مسعود: اليهود في المغرب الإسلامي من الفتح إلى سقوط دولة الموحدين، رسالة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الإسلامي، إشراف الدكتور عبد الحميد حاجيات، 1411-1412هـ/1990-1991م.
- مظهر، سليمان: قصة الديانات، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1415هـ/1995م.

الهوامش:

- (¹) الحميري، (ت900هـ)، الروض المعطار: 33-34: ربه: اليهود في بلاد المغرب الأقصى في عهد المرينيين والوطاسيين: 23-24.
- (²) ربه، اليهود في بلاد المغرب الأقصى في عهد المرينيين والوطاسيين: 24-25: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 36-37.
- (³) ضياء باشا، الأندلس الزاهية: 2/406. عبد العليم، اليهود في مصر في عهد البطالمة والرومان: 185.
- (⁴) عبد العليم، اليهود في مصر: 144: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 42.
- (⁵) مظهر، قصة الديانات: 376: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 45: التل، خطر اليهودية العالمية على الإسلام والمسيحية: 74: كواتي، اليهود في المغرب الإسلامي من الفتح إلى سقوط دولة الموحدين: 61.
- (⁶) طرخان، دولة القوط الغربيين: 151: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 59 وما بعدها.
- (⁷) بعيو، المشروع الصهيوني لتوطين اليهود في ليبيا: 31: كواتي، اليهود في المغرب الإسلامي من الفتح إلى سقوط دولة الموحدين: 58.
- (⁸) حتاملة، أيبيريا: 253-254: الخالدي، اليهود في الدولة العربية في الأندلس: 64-73.
- (⁹) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 73-74.
- (¹⁰) مجهول: أخبار مجموعة في فتح الأندلس: 21-23: ابن عذاري (ت712هـ) البيان المغرب: 2/12 ابن الخطيب (ت776هـ): الإحاطة في أخبار غرناطة: 1/101 المقري (ت1041هـ)، نفح الطيب: 1/269.
- (¹¹) ابن الأبار (ت658هـ)، الحلة السرياء: 1/61. ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة: 1/101.

(12) قرطبة: يلفظ اسمها بضم أوله وسكون ثانيه وضم الطاء المهملة أيضا، ويعني اسمها: الذهب، أو المكان المرتفع، وتقع على سفح جبل قرطبة المعروف باسم جبل العروس، وتشرف على نهر الوادي الكبير. الخشني (ت361هـ)، قضاة قرطبة: 140؛ ابن الفرضي (ت403هـ)، تاريخ علماء الأندلس: ق127/1؛ ابن حيان القرطبي (ت469هـ)، المقتبس: 92؛ ابن بشكوال (ت578هـ)، الصلة: 462/2؛ وانظر عن قرطبة: حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 800/2 وما بعدها.

(13) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 80-81.

(14) الونشريسي (ت514هـ)، المعيار المغرب: 301-300/11.

(15) ابن سعيد (ت685هـ)، اختصار القدر المعلى: 149.

(16) غرناطة: أصل اسمها: ناطة، وهو اسم قرية قديمة كانت تقع قرب البيرة، ربما بناها القوط، وأضاف المسلمون إليها (غار)، فأصبح: غارناطة، وربما سماها البربر بهذا الاسم عند نزولهم بها. ويرجع بعض الباحثين أن اسمها روماني، ومعناه: الرمانة، وسميت بها لكثرة الرمان في أراضيها. وهي مدينة تقع إلى الجنوب الشرقي من قرطبة، وتبعد عن البحر الأبيض المتوسط شمالا نحو سبعين كيلومترا. ياقوت الحموي (ت626هـ) معجم البلدان: 4/195، ابن الخطيب، الإحاطة: 91؛ الحميري، الروض المعطار: 46؛ حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 731/2 وما بعدها.

(17) الحميري، الروض المعطار: 45.

(18) روطة: يلفظ اسمها بضم أوله وسكون ثانيه، وقد ذكر ياقوت أن روطة حصن من أعمال طليطلة، ويبدو أنها كانت مدينة عامرة ثم خربت، وجدد عمارتها فيما بعد بنو هود في عصر ملوك الطوائف، وتقع مدينة روطة على قمة جبل عال إلى الغرب من سرقسطة، وقد سميت روطة اليهود لكثرةهم فيها. العذري (ت478هـ) نصوص عن الأندلس: 22، ياقوت الحموي، معجم البلدان: 3/96؛ ابن الأبار، الحلة السرياء: 246/2 ابن عذاري، البيان المغرب: 2/144؛ ابن الخطيب، الإحاطة: 1/405.

(19) بيانة: مدينة كبيرة حصينة تقع على ربوة تكتنفها أشجار وأنهار، وهي من أعمال قرطبة، على يمين الطريق الذاهب إليها، وبينهما ثلاثون ميلا؛ وذكرت بعض المصادر أنها من مدن كورة قيرة. ياقوت الحموي، معجم البلدان: 1/518؛ الحميري، صفة جزيرة الأندلس: 59؛ حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 332/1.

(20) طركونة: مدينة يلفظ اسمها بفتح أوله وثانيه وتشديده، وضم الكاف، ومعنى طركونة: الأرض المشبهة بالمجنة، وهي مدينة قديمة تقع بين طرطوشة وبرشلونة على ساحل البحر الأبيض المتوسط العذري، نصوص عن الأندلس: 35؛ الادريسي (ت560هـ)، نزهة المشتاق: 571، 734، ابن سعيد، المغرب: 105/1 الحميري، الروض المعطار: 119؛ حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 661/2 وما بعدها.

(21) مجهول، أخبار مجموعة: 22-25؛ ابن عذاري، البيان المغرب: 2/12، ابن الخطيب، الإحاطة: 1/101.

(22) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 162-164.

(23) المرجع نفسه: 163.

(24) ابن حيان القرطبي (ت469هـ)، المقتبس: 5/466؛ ابن أبي أصيبعة (ت668هـ) عيون الأنباء في طبقات الأطباء: 494، عبد المجيد، اليهود في الأندلس: 29-30، كواتي، اليهود في المغرب الإسلامي من الفتح إلى سقوط دولة الموحدين: 207.

(25) دنلوب، تاريخ يهود الخزر: 189؛ الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 190-192.

(26) العذري، نصوص عن الأندلس: 7-8؛ كواتي، اليهود في المغرب: 208.

(27) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 199-200.

(28) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/488.

(29) ابن بسام (ت542هـ)، الذخيرة: ق1، م2/766؛ ابن سعيد، المغرب في حلي المغرب: 2/114؛ خلاف، تاريخ القضاء في الأندلس: 132.

(30) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 205-206.

(31) المرجع نفسه: 206.

(32) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/488، ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة: 438/.

(33) ابن سعيد، المغرب: 2/206؛ الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 209-210.

- (³⁴) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 211.
- (³⁵) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 423، المقرئ، نفح الطيب، 311/1.
- (³⁶) ابن بلقين، التبيان: 31.
- (³⁷) ابن بلقين، التبيان 33-34.
- (³⁸) المصدر نفسه 33-34، ابن الخطيب، الإحاطة: 1/ 439.
- (³⁹) ابن بلقين، التبيان: 33-34.
- (⁴⁰) ابن الخطيب، الإحاطة: 1/ 439.
- (⁴¹) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 214.
- (⁴²) ابن بلقين، التبيان: 47، ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة: ق1، 2/ 767.
- (⁴³) أبو اسحاق الألبيري الأندلسي (ت459هـ)، الديوان: 108.
- (⁴⁴) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 488.
- (⁴⁵) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 489.
- (⁴⁶) المصدر نفسه: 2/ 489.
- (⁴⁷) ابن بلقين، التبيان: 42؛ ابن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة: ق1، 2/ 767.
- (⁴⁸) ابن بلقين، التبيان: 42.
- (⁴⁹) المصدر نفسه: 49.
- (⁵⁰) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 489.
- (⁵¹) هو أبو يحيى محمد بن معن بن محمد بن أحمد بن صمادح، المنعوت بالمعتصم التجيبي، صاحب المرية وبجاية والصمادحية من بلاد الأندلس. انظر: ابن خلكان، (ت681هـ) وفيات الأعيان: 5/ 39؛ وانظر عن ألمرية في عهد ابن صمادح: سالم، تاريخ مدينة المرية الإسلامية قاعدة أسطول الأندلس: 77 وما بعدها.
- (⁵²) ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 489.
- (⁵³) ابن بسام، الذخيرة، ق1، 2/ 767-768.
- (⁵⁴) المصدر نفسه: 268-269.
- (⁵⁵) ابن الخطيب، أعمال الأعلام: 2/ 231.
- (⁵⁶) ابن بلقين، التبيان: 53؛ وانظر: ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة: 273.
- (⁵⁷) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 221.
- (⁵⁸) المرجع نفسه، والصفحة نفسها؛ وانظر عن ألمرية: سالم، تاريخ مدينة المرية الإسلامية قاعدة أسطول الأندلس: 13 وما بعدها.
- (⁵⁹) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 222.
- (⁶⁰) أبو اسحاق الألبيري الأندلسي، الديوان: 108 وما بعدها.
- (⁶¹) ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة: 273.
- (⁶²) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 224.
- (⁶³) ابن بلقين، التبيان: 73، ابن عذاري، البيان المغرب: 2/ 489؛ وانظر: ابن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة: 273.
- (⁶⁴) ابن بلقين، التبيان: 74 وما بعدها.
- (⁶⁵) اشبيلية: يلفظ اسمها بالكسر ثم السكون، وكسر الباء الموحدة، وكان اسمها: إشبالي: أي المدينة المنبسطة، وحرفه العرب المسلمون إلى اشبيلية، وهي مدينة تقع على نهر الوادي الكبير إلى الجنوب الغربي من مدينة قرطبة، وقد اتسعت في العهد الإسلامي اتساعاً كبيراً، وانتزى بها عندما ضعفت الدولة الأموية في الأندلس بنو عباد الذين يرجع نسبهم إلى قبيلة لخم العربية. البكري (ت487هـ)، جغرافية الأندلس وأوروبا: 115، الزهري (ت548هـ)، الجغرافية: 88؛ ياقوت، معجم البلدان: 1/ 195؛ ابن خلدون، تاريخ: 4/ 200-204؛ الحميري، صفة جزيرة الأندلس: 18، 21؛ وانظر: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 227.

- (⁶⁶) اليسانة: مدينة، تقع على بعد أربعين ميلا إلى الجنوب من قرطبة، وكان معظم سكانها من اليهود، الذين كانوا يشكلون خطرا كبيرا، فقد كانت تصدر الإرهاب إلى باقي مدن الأندلس لكثرة اليهود فيها. انظر: العامري، دراسات حضارية في التاريخ الأندلسي: 122.
- (⁶⁷) ابن بلقين، التبيان: 131؛ الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 234.
- (⁶⁸) الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 236-238.
- (⁶⁹) سرقسطة: يلفظ اسمها بفتح أوله وثانيه، ثم قاف مضمومة، وسين مهملة ساكنة، وتسمى أيضا المدينة البيضاء، وهي تقع في شمال شرقي الأندلس على ارتفاع 184 مترا عن سطح البحر، وقد استولى عليها في عصر ملوك الطوائف بنو هود، وأولهم: أبو أيوب سليمان بن محمد بن هود الجذامي، وذلك سنة 431هـ/1039م. ياقوت، معجم البلدان: 3/212؛ الحميري، الروض المعطار: 317.
- (⁷⁰) الزهري، الجغرافية: 81؛ ياقوت، معجم البلدان: 3/212، ابن الأبار، الحلة السيرة: 2/245.
- (⁷¹) ابن عذاري، البيان المغرب: 3/33، ابن بسام، الذخيرة: ق3، 1/479-485.
- (⁷²) ابن عذاري، البيان المغرب: 3/33-34؛ وانظر: حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 1/301 وما بعدها.
- (⁷³) المراكشي(ت660هـ)، المعجب: 134؛ ابن أبي زرع(ت726هـ)، روض القرطاس: 94، الحميري، الروض المعطار: 289-290؛ الناصري(ت1315هـ)، الاستقصا: 2/32-33، 45؛ حتاملة، موسوعة الديار الأندلسية: 1/481 وما بعدها.
- (⁷⁴) كواتي، اليهود في المغرب: 216.
- (⁷⁵) ابن الكردبوس(ت575هـ)، تاريخ الأندلس: 114-115؛ ياقوت الحموي، معجم البلدان: 1/237؛ ابن عذاري، البيان المغرب: 3/50؛ الحميري، الروض المعطار: 52؛ عنان، دول الطوائف: 94 وما بعدها.
- (⁷⁶) ابن جبير(ت612هـ)، رحلة ابن جبير: 50؛ ابن الأبار، الحلة السيرة: 2/199؛ ابن الخطيب، أعمال الأعلام: 2/248-249، 265؛ المقرئ، نفح الطيب: 1/443؛ الناصري، الاستقصا: 2/143-144.
- (⁷⁷) سورة البقرة: من الآية 256؛ وانظر: الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس: 254 وما بعدها.

المواضع الصرفية والنحوية لحذف العلة الطويلة من آخر الكلمة عند المتقدمين دراسة صوتية.

د. نانسي أحمد السيد*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/31 م تاريخ قبول البحث: 2024/6/23 م

الملخص

تعد ظاهرة حذف العلة الطويلة واحدة من أبرز الظواهر التي عول عليها علماءنا الأوائل في تفسير التغيرات الطارئة على بنية الكلمات معتلة الآخر في مواضع نحوية، ومواضع صرفية طرأت عليها ظروف صوتية أدت إلى تحويل البنية الصرفية لتلك الكلمات بما يناسب القوانين الصوتية في العربية. يهدف هذا البحث إلى دراسة المواضع التي فسر فيها العلماء التغير في الكلمة معتلة الآخر بحذف العلة الطويلة، دراسة وصفية تحليلية في ظل مفهوم دقيق للعلة الطويلة، واستناداً إلى النظام المقطعي في العربية؛ وبلاستعانة بالكتابة الصوتية بغية تحديد تفاصيل التغير الدقيق الطارئ عليها حال تعرضها لظروف تؤدي إلى ذلك. وخلصت الدراسة إلى أن النظر في التغيرات في مواضع حذف العلة الطويلة في آخر الكلمة التي قررها الأوائل نظراً تحليلياً مستنداً إلى النظام المقطعي في العربية، وممثلاً بالكتابة الصوتية، في إطار فهم حقيقة ما سمّاه الأوائل حروف المدّ على أنها علة طويلة مساوية لعلتين قصيرتين من النوع ذاته، يُحيلنا النظر في الأمرين معاً إلى أن التغير الطارئ على آخر الكلمة معتلة الآخر يكون على أحوال: فالتقصير للعلة الطويلة الواحدة، والتقصير لعلتين طويلتين مختلفتين، وحذف فعلي واقع حقيقة.

الكلمات المفتاحية: العلل الطويلة، العلل القصيرة، حروف المدّ، حروف اللين، النظام المقطعي، الكتابة الصوتية، الإسناد، جمع المقصور والمنقوص، تقصير العلة الطويلة، التقاء الساكنين.

* محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Morphological and Syntactic Positions for Deleting the Long Vowel from the End of the Word for Advanced Learners.

A Phonetic Study

ABSTRACT

The phenomenon of deleting the long vowel is one of the prominent phenomena that our early scholars relied on to interpret the sudden changes in the structure of weak words, both in syntactic and inflectional positions, affected by phonetic conditions that led to the modification of the inflectional structure of those words to fit the phonetic rules in Arabic.

This research aims to study the contexts in which scholars have interpreted the change in a weak word when omitting the long vowel. It is a descriptive and analytical study within a precise concept of the long vowel, based on the syllabic system as well as the phonetic writing in Arabic to determine the precise details of the change that occurs when the word is exposed to conditions leading to that.

The study concluded that examining the changes in the positions where the long vowel is deleted at the end of the word, as determined by the early scholars, analytically relies on the syllabic system in Arabic. To understand the truth of what the early scholars called "long vowels" as an equivalent long vowel to two short vowels of the same type, we need to consider both aspects together. The resulting change at the end of the word can be in the form of shortening a single long vowel, shortening two different long vowels, or actual deletion.

The keywords : long vowels, short vowels, Semi vowels, Syllabic system, Phonetic writing system, plural of shortened and imperfect vowels, shortening of long vowels, A succession of two consonants.

مقدمة:

شكلت العلل في العربية موضوع بحث واستقصاء للحقيقة التي تحكم تلك الأصوات، وقدم الأوائل في هذا الميدان تصورًا للمفهوم تشكلت بتأثيره مجموعة من المصطلحات: الحركات، وحروف المد، وحروف العلة، وحروف اللين، وحاولوا أن يحدّوا تلك المصطلحات بتعريفات تشكلت وفق تصوراتهم لماهية تلك الأصوات ووظيفتها في الأنساق اللغوية.

ولكن ثمة أمور تعيق الحكم الصحيح على تحولات بعض الأصوات في البنية الصرفية للكلمة، ولا سيّما إذا ساعدت عوامل معينة على إحداث لبس في تحديد القيمة الأساسية للصوت في تلك البنية، وتحديد الظروف الصوتية السابقة واللاحقة التي تسهم مجتمعة في إحداث تغيير طارئ وفق قوانين محددة.

وبموازاة التطور الذي طال الدرس الصوتي في اللغة، لم تعد بعض الأحكام التي أطلقها المتقدمون مقبولة في تفسير ظواهر صوتية وصرفية ونحوية تتعلق بما يسمى الحركات الطويلة أو أصوات العلة.

ولا يُغفل أنّ علماء الأوائل قدّموا ثروة في ميدان الدراسات اللغوية تكاد إلى اليوم لم توفّ حقّها من الدراسة والنظر والتحقيق، فقد كانوا أصحاب نظر ثاقب في تفسير الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية في العربية، وكان جهدهم عظيمًا في تقديم المستوى الصوتي بصورة تكاملت على مراحل حتّى وصلت إلينا، فقد أدركوا أنّ الصوت هو المكوّن الأوّل للغة، فحدّدها ابن جني بأنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن حاجاتهم⁽¹⁾. وأدركوا أنّ تمايز هذه الأصوات ناتج عن تمايز مخارجها وصفاتها التي تتحدد وفقًا للمخرج الأساسي الذي يتحدد بنقطة احتجاز الهواء المندفع من الرئتين، وتموضع أعضاء النطق بشكل مُعيّن لكلّ صوت مُشكلة منظومة من الصفات تحدد هوية الصوت بشكل قاطع.

ولكن ثمة مشكلات واجهتهم أدّت إلى اضطراب بعض أحكامهم الصوتية، كان أبرزها النظام الكتابي في العربية في بعض جوانبه التي ألبست على الدّراسين في تفسير ظواهر صوتية وصرفية ونحوية أدّت إلى تغيير في تركيب النسق اللغوي، كما لم يكن بين أيديهم ما كان للمحدثين من الوسائل الحديثة التي ساعدتهم في الوصول إلى نتائج أكثر دقة لدراساتهم.

وشكلت العلل موضوعًا تناوله الأوائل في مختلف المصنّفات بالدراسة والتحليل، للحاجة إلى تفاصيله في مختلف الموضوعات، فنجد في المعاجم والمؤلفات النحوية، والصرفية، واللغوية، وغيرها.

ولا يقلّ اهتمام الباحثين اليوم عن اهتمام سابقهم بموضوع العلل في العربية، ففي مؤلفات المعنونة بعلم اللغة، وفقه اللغة، وفي مؤلفات متخصصة بدراسة الأصوات، وفي مؤلفات تخصصت في دراسة الصّرف بمناهج صوتية، بل نجد أنّ دراسة العلل اليوم أضحت أكثر تحديداً وتخصيصاً، فالدراسات التي خصّصت العلة بالبحث والتحليل كثيرة، وقد أفادت الباحثة من مجموعة من البحوث المتخصصة في هذا المجال، فقد درس الباحثان مسعود غريب ويحيى القريشي أصوات العلة عند المتقدمين دراسةً وصفيةً تحليليةً في بحثهما الموسوم بـ "أصوات العلة عند القدامى بين الصوت والرمز: مقارنة وصفية تحليلية" (2020م) تناولاً فيه مفهوم العلة عند المتقدمين، وموقع العلة بين الصوامت والصوائت، وكيف أثر مفهوم الحركة ومفهوم العلة عند المتقدمين في الدّرس الصوتي.

وقدم محمد عبده شحادة في دراسته: "ظاهرة الإعلال بالحذف دراسة صوتية" (2009م) محاولة لتقديم ظاهرة الحذف عند القدامى مع ربط ذلك بتصوّر المحدثين في إطار المنهجين: الوصفي والتاريخي، وتناول في دراسته حذف فاء الكلمة وعينها ولامها، وقدم الباحث تصوّره لظاهرة الحذف بوصف تصوّر المتقدمين لليلة الطويلة، فهي في تحليله لمواضع الحذف علة قصيرة مسبقة بيلة من النوع نفسه تابعة للصامت الذي يسبقها، وهي في الوقت ذاته موصوفة بالسكون.

وفي دراسة بعنوان: "التخفيف الصوتي في بنية الكلمة العربية: دراسة تحليلية في علم الدلالة الصوتي" (2012م)، ناقش رشيد حليم الآليات التي اتّكئ عليها في العربية نزوعاً إلى التخفيف الصوتي؛ لتحقيق مبدأ الحد الأدنى من الجهد الذي يشكل واحداً من المبادئ التي تشترك فيها معظم الألسن.

وخصّ الباحثان جنان ناظم، وحسين عبد المهدي مواضع حذف الألف وتوجيهها بين القدماء والمحدثين بالبحث والتحليل في دراسة بعنوان: التوجيه الصوتي لحذف الألف في العربية، دراسة تحليلية موازنة بين القدماء والمحدثين، وبيّنا من خلال الدراسة دور الدرس الصوتي الحديث في تصحيح بعض ما وهم فيه القدماء في توجيه المسائل الصوتية الصرفية.

كما قدم قبّاري شحادة موضوع إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر دراسة صوتية صرفية، تُحلّل التّغير الطّارئ على الفعل الأجوف حال إسناده إلى الضّمائر في ضوء الدّرس الصوتي الحديث.

وقدّمت الباحثة ليلي باوزير في رسالتها الموسومة بـ "الفعل الناقص دراسة صوتية صرفية في ضوء نظرية العامل الفونولوجي (المقطعي)" تفسيراً لدخول الضمائر على الفعل الناقص بعد إعلاله وفق قوانين فونولوجية مطّردة تعلل تطوّر نطق كل صيغة فعلية عن الأصل المقدّر لها، واستنبطت من خلال الدراسة قوانين فونولوجية تقوم على اعتبار مواضع مقاطع البناء الصرفي لتفسير بعض الظواهر غير المسبوق إلى تفسيرها، وافترضت الباحثة نظرية الصامت المغفل، وتعتمد فيها على أنّ المقاطع العربية لا تبدأ بصائت، وعليه لا بدّ أن يكون الموضع الأول للمقطع موضع صامت، سواءً أنحقق بالنطق، أم لم يتحقق، وعليه تفترض وجود الصامت المغفل في بداية المقطع الصوتي لواو الجماعة، وألف الاثنين، وياء المخاطبة، فالضمائر المذكورة أصوات مدية تتكون من حركتين؛ وهذا لا يُتصور في المقاطع الصوتية في العربية، فتفترض الباحثة في أولها موضع صامت مغفل نطقاً، وتنطلق من هذه الفرضية في تفسير مراحل التطور الصوتي وصولاً إلى الوجه الذي استقرت عليه بنية الكلمة بعد اتّصالها بالضمائر.

واختصّ أجدد طلافحة الباحث موضوع إسناد الأفعال إلى الضمائر في رسالته الموسومة بـ "إسناد الأفعال إلى الضمائر: دراسة في البنية والتركيب" فتناول الأفعال الصحيحة والمعتلة، وقدم تفسيرات للتغيرات على الأفعال بعد إسنادها، واعتمد في تفسيره على أنّ الضمائر تُلحق بالصورة الأولى للأفعال قبل إعلالها، وبعدها تحدث التغيرات التي تؤدي إلى ثباتها على صورتها النهائية، وهو رأي أستاذة فوزي الشايب في كتابه "تأملات في ظواهر الحذف الصرفي".

وليست هذه الدراسات إلا غيضاً من فيض، فقد حظي موضوع العلل في العربية باهتمام المحدثين في الدراسات الصوتية والصرفية، الباحثة فيما قدّمه الأوائل، والنّاطرة فيه في ضوء ما توصّل له الدّرس الصوتي الحديث،

أما هذا البحث، فقد درس مواضع العلل الطويلة: الألف، والواو، والياء في آخر الكلمة، سواءً أكانت الكلمة اسمًا أم حرفًا أم فعلاً التي قرّر المتقدمون فيها تفسير التّغير الطارئ عليها في ظروف صوتية أو صرفية أو نحوية بالحذف لفظاً ورسمًا، أو بالحذف لفظاً دون الرّسم، وتناولها بالتحليل من خلال معطيات درس النّظام المقطعي في العربية القائم على تجاوز الصّوامت والصّوائت في كيفيات وهيئات محددة، وبالإستعانة بالنّظام العالمي للكتابة الصوتية التي تُعين على فهم التّحولات الصوتية في بنية الكلمة، في ظلّ مفهوم العلة الطويلة المساوية لعلتين قصيرتين.

وهدف إلى تقديمه بصورة واضحة تعتمد صورة الكلمة في بنيتها السطحية المستعملة، وليس في بنيتها الافتراضية الأولى، وتسلسل في بيان المراحل التي مرّت بها الكلمة حتى وصلت إلى صورتها الأخيرة بعد التّغير الطارئ عليها من خلال الجداول؛ مُبيناً عدم توافق ما توصّل إليه الدّرس الصّوتيّ الحديث مع بعض ما قدّمه الأوائل في جوانب صوتيّة وصرفيّة، ومُشيراً إلى ضرورة توظيف معطيات الدّرس الصّوتيّ الحديث للوصول إلى توصيف دقيق مبنيّ على مقدمات علميّة مُقنعة، وبناء مناهج دراسيّة قائمة على معطيات الدّرس الصّوتيّ الحديث.

تمهيد:

تنبّه الأوائل إلى أنّ ثمة قصوراً في النّظام الكتابيّ في تمثيل اللّغة العربيّة في بعض جوانبها، ومن ذلك حديثهم عن عدد الرموز المستخدمة في النّظام الكتابيّ التي لا تكون إلا ثمانية وعشرين رمزاً بينما أصوات العربيّة أكثر من ذلك، فهي خمسة وثلاثون على رأي بعضهم، ستة منها لا تمتلك رمزاً خاصاً يمثلها، وهي: الهمزة بيّن يئنّ، والألف الممالة، وألف التفخيم، والحرف المُعترَض بين الشين والجيم، والحرف المُعترَض بين الرّاي والصّاد، والنّون الخفيفة⁽²⁾ وأوصلها سيبويه إلى اثنين وأربعين صوتاً إذا جمعنا الأصوات الجيدة والأصوات الرديئة. وهي أكثر من ذلك إذا عددنا تنوّع صورها النّطقية. وفي جانب آخر حالت ظاهرة تمثيل الرّمز لأكثر من صوت دون إعطاء مجموعة من الأصوات حقّها من التّميّز والاستقلال، لا سيّما رمزي (و)، و(ي)، المستخدمين للدّلالة على العلل الطويلة، أو ما سمّاه المتقدمون حروف المد، والأصوات نصف الصائتة أو نصف الصّامتة، أو ما سمّاه المتقدمون حرفي اللّين. ومنه تمثيل صوتي الهمزة والألف بالرّمز نفسه. وكانت المشكلة في المستوى الكتابيّ بوابة إلى مشكلات صوتيّة تتعلق بأصوات العلة أو الحركات والأصوات التي تشترك معها في الرمز الممثل لها من أكثر من ناحية، منها تصنيفها بين الصوامت والصوائت، ثمّ مشكلة الحد الذي حاول به العلماء أن يعرفوا به أصوات العلة لتمييزها عن الأصوات الأخرى، ومن ثم اضطراب الأحكام على تحولات هذه الأصوات في المستويين الصرفيّ والنّحويّ.

ومن أبرز مشكلات النظام الكتابيّ، وألصقها بموضوع بحثنا، مشكلة رموز الحركات أو العلل القصيرة، ومشكلة الصورة الواحدة لأصوات متعددة.

-رموز الحركات القصيرة:

يتشكّل النّظام الكتابيّ في العربيّة بتألف ثمانية وعشرين رمزاً وفق قواعد إملائيّة معيّنة، أو تسعة وعشرين إضافة رمز الألف، وتخلو هذه الرّموز من رموز خاصّة بالحركات القصيرة: الفتحة والضّمة والكسرة، على الرّغم من تشكيلها جزءاً أساسيّاً من بنية الكلمة الصرفيّة. تعتمد الرّموز الكتابيّة في العربيّة على تمثيل الصّوامت دون الصّوائت⁽³⁾، وأمّا تمثيل ما سمّاه الأوائل حروف المد، فقد كان تبعاً للأصوات المشتركة معها في الرّمز، فالعلّتان الطّويلتان: الواو والياء مشتركتان مع حرفي اللّين، أو الصوتين شبه الصّامتين في الرّمز، وهما صوتان يعاملان معاملة الصّوامت في الأنساق اللّغويّة.⁽⁴⁾ والألف تشترك مع الهمزة في رمزها، ولم يكن لها مكان بين الرّموز الثمانية والعشرين، وقد حاول الأوائل إيجاد مكان بين الرّموز الثمانية والعشرين للألف العلة الطّويلة، فوضعوها مع اللام لتكون "اللام ألف" فتصبح الرّموز تسعة وعشرين. ويؤكد ذلك تحليل ابن جيّ لوضع الألف مع اللام وهو عدم التّمكن من نطقها ابتداءً؛ لأنها ساكنة⁽⁵⁾، وهذا يؤكد أنّ تمثيل العلتين الطّويلتين الواو والياء ما كان إلا تبعاً لتمثيل الصّوتين اللّينين، فالعلل تشترك في عدم إمكانية النّطق بها ابتداءً؛ وليس ذلك لسكونها، بل كان لأنها حركات.

وقد أدرك الأوائل أهميّة الحركات القصيرة في ضبط الكلمات وقراءتها قراءة صحيحة، وأجمعوا أنّ أوّل من تنبّه إلى أهميّة وجود رموز تعبّر عن تلك الحركات أبو الأسود الدؤليّ، في محاولته الأولى من نوعها لإيجاد رموز تشير إليها، وكان ذلك بدافع ضبط كلمات القرآن الكريم لقارئها، فجعل الفتحة نقطة فوق الحرف، والضّمة نقطة بين يدي الحرف، والكسرة نقطة تحت الحرف⁽⁶⁾. وتعدّ إشارته إلى حركة الشّفتين أثناء نطق الحركة إشارة مهمّة إلى ارتباط الحركات القصيرة بالحركات الطّويلة. ولكنّ هذا التمثيل اقتصر على حركة أواخر الكلم⁽⁷⁾، وسُمّي نقط الإعراب، فالمقصود هنا هو ضبط الإعراب وليس ضبط البنى الصرفيّة للكلمات.

ولكنّ نقط الدؤليّ التبس بنقط الإعجام الذي جاء تاليّاً لنقط الإعراب، فكانت المرحلة الثّانيّة التي تبلور فيها وعُهم بتحويل نقط الإعراب إلى علامات ترمز إلى الحركات القصيرة وتعبّر عن صوتهما، فكان ما فعله الخليل تحويل الفتحة ألفاً مضجعة، والكسرة ياء مزدوّدة، والضّمة واواً صغرى. ولم يكن الموقع المختار للحركة يعبر حقيقة عن موقعها النّطقي، فالحركة في الرّسم فوق الحرف فتحة وضّمة. وتحت كسرة، وهي في الموقع النطقي تالية له.⁽⁸⁾ وبالرّغم من هذا الإدراك الذي تجلّى في إيجاد الرّموز المناسبة للحركات القصيرة إلا أنّ هذه الرّموز لم تصل في أهميّة

تطبيقها إلى مستوى الرموز الأساسية المعروفة في النظام الكتابي في العربية، ويعدّ تطبيقها اليوم في النظام الكتابي إضافة مع تشكيلها جزءاً أصيلاً من البنية الصرفية للكلمات. فلا تعدّ كتابة الكلمة دون ضبط بالحركات القصيرة كتابة خاطئة، على الرغم من أنّ عدم ضبط الكلمات بالحركات القصيرة يُلبس على القارئ فهم الكلمة الخالية من الضبط، ويُلبس على الدارس تحديد مكوناتها الصوتية، فـ: (كتب) مثلاً، يختلف توجيهها وتكوينها الصوتي وفق اختلاف حركاتها:

كُتِبَ ← kataba كُتِبَ ← kutiba كُتِبَ ← kutubun

ولم يكن هذا الحال مع الحركات الطويلة، فرموزها أساسية في التمثيل ولا يُستغنى عنها في الكتابة، فلا تكتب كلمة "مَكْتُوب" دون الواو، ولا كلمة "كَاتِب" دون الألف، أو كلمة "سَمِير" samiir دون الياء.

-الصورة الواحدة لأصوات متعددة:

برزت مشكلة تشابه صور الأصوات في العربية بشكل رئيس في إطار الحكم على الحركات الطويلة، بدءاً من اتحاد صوتي الألف والهمزة الذي ظلّ سبباً في الاضطراب بين هذين الصوتين إلى أن ميّز الخليل الهمزة برأس عين صغيرة⁽⁹⁾، والتزم استخدام هذا الرمز في الكتابة رمزاً أساسياً لصوت الهمزة، ولكنّ التطابق الذي كان بين رمزي الصوتين ما زال يترك أثراً في اللبس بين الألف والهمزة إلى اليوم، لا سيّما أنّ همزة الوصل ترسم بطريقة مطابقة لرمز الحركة الطويلة الألف. ثمّ اتّحد صورة صوتي الواو والياء: (و-ي) في الإشارة إلى صوتين مختلفين: الحركتين الطويلتين: uu-ii، والصوتين شبه الصامتتين y-w، أمّا رمز الألف - وإنّ التباس بالهمزة- فليس له صورة صوتية ثانية كالواو والياء، فالألف حركة طويلة، أو حرف مد- كما سمّاها المتقدمون- aa. وربما تعرّض للباحثين مشكلات أخرى تتعلق بالمستوى الكتابي في العربية، كمشكلة تمثيل التنوين، التي تكون بمضاعفة الحركة (ي) لتمثيل صامت ساكن، وكان الأولى أن تُرسم حركة ونوناً صغيرة⁽¹⁰⁾؛ لتجنّب اللبس الذي ينشأ عند بعضهم في ظنّ التنوين حركة، وهو في الحقيقة صامت ساكن.

والمتنبّع للدرس الصوتي الصرفي يلحظ أثر الانطلاق في تحليل التغيرات الصوتية في البنية الصرفية من أثر الرسم أو الكتابة، ممّا أدّى إلى الاضطراب والخلط في مواضع كثيرة؛ لأنّ الرموز الخطية لا يمكن أن تستوعب تفاصيل التنوع والغنى الصوتي في العربية، وفي غيرها من اللغات.⁽¹¹⁾

وقد تنبّه الباحثون إلى المشكلات التي أشرنا إليها، ولكنّها في موقعها في هذه الدراسة تتعلق بمشكلة البحث الأساسيّة، وينبغي عليها جزء أساسي من نتائج البحث.

-موقعيّة العلل في أصوات العربيّة:

عرف المتقدمون الفرق بين العلل والصحاح في أصوات العربيّة، وميّزوا بينها من حيث المخرج والصفة والوظيفة التي تؤديها في النّظام الصوتيّ، أمّا من حيث المخرج، فقد جمع الخليل بين الهمزة وأصوات الألف الواو والياء المديتين في مخرج واحد هو الجوف، وسماها حروفًا هوائية⁽¹²⁾؛ لأنّها على حد وصفه لا يتعلق بها شيء، ويقصد بذلك عدم وجود اعتراض أو تضيق في ممرّ الهواء عند النّطق بها. أمّا سيبويه فقد جمع بين أصوات العلل الطويلة والأصوات المشتركة معها في الرّمز، فجعل صوتي الهمزة والألف في مخرج الهمزة، وهو أقصى الحلق، وصوتي الياء المديّة وغير المديّة في مخرج وسط اللسان بينه وبين الحنك الأعلى، وصوتي الواو المدية وغير المدية في مخرج بين الشفتين⁽¹³⁾. ورأى ابن جنيّ رأي سيبويه في جمع الألف والهمزة في مخرج واحد مع أنّه ذكر ما يتضارب مع هذا القول في حديثه عن أسماء الحروف حول اتّحاد صورة الهمزة والألف، ففي التّفريق بينهما رأى أنّ الألف مع اتّحادها مع الهمزة في الصورة إلا أنّ مخرجيهما مختلفان، ولكنّ توضيحه للاختلاف لا يُفهم منه الفرق بين المخرجين بشكل واضح، فقد وصف الهمزة أنّها من المصدر، ومخرج الألف فوقها من أوّل الحلق⁽¹⁴⁾.

والحركات أصوات مجهورة، ويشاركها جزء من الصّوامت في هذه الصفة، ولكنّ الهواء ينطلق حرّاً طليقاً عند النّطق بها دون أن يعترضه عائق بدرجة لا تكون للصّوامت المشاركة لها في الجهر، ممّا جعل لها تميّزًا بقوة الوضوح السمعيّ، بل تعدّ أساساً لقوّة الإسماع في العربيّة الرّاسخة في المشافهة، وجعل طه حسين هذه الخاصيّة طابعاً للأدب العربيّ، وسماها الطابع الإنشادي⁽¹⁵⁾.

وأما من حيث الوظيفة المناطة بالعلل، فإن كانت أصول الكلمات في العربيّة لا تتشكل إلا بالصّوامت، فالعلل تشكّل الوسيلة الرئيسة لتقليب صيغ الاشتقاق للمادّة الواحدة؛ لذا لا تقلّ أهمّيّتها عن أهميّة الصّوامت في بناء الصيغ الاشتقاقية⁽¹⁶⁾.

وقد ميّز المتقدمون بين صوتي الواو والياء المديتين والأصوات الأخرى المشتركة معها في الرّمز نفسه، بتعيين المديّة منها بأنّها ساكنة مسبقة بحركة مجانسة لها، وأمّا الأصوات الأخرى فهي أصوات الياء والواو غير المديتين⁽¹⁷⁾، والإشارات كثيرة، منها قول ابن جني: "لأنّ حرف المدّ متى تحرك فارق المدّ"، وسماها المحدثون الأصوات شبه الصّامتة، أو شبه الصائتة، وصورها متعدّدة، فساكنة مسبقة بفتح، كما في (خَوْف)، و(لَيْل)، أو متبوعة بحركة قصيرة أو طويلة،

كما في وَعَد، ووَاعِد، ويُسِر، ويَاسِر، وقد تكون الياء ساكنة مسبوقة بكسر كما في وِدِيّ، وتكون الواو ساكنة مسبوقة بضم كما في دُنُوّ⁽¹⁸⁾.

وللواو والياء اللَّيْنَتَيْنِ طبيعة إنتاجيّة انتقاليّة خاصّة، يبدأ فيها اللّسان من منطقة من مناطق الحركات، وينتقل إلى منطقة لحركة أخرى بسرعة ملحوظة، فتتكوّن بالانزلاق الحاصل بين الحركتين، وهذا ما دعا المحدثين إلى اعتبارها نصف صائت، أو نصف صامت، وبسبب هذه الطبيعة الانزلاقيّة، وقصرها، وقلة وضوحها مقارنة مع الحركات أو العلل الطويلة⁽¹⁹⁾، اتخذت موضع الصّوامت في السياقات الصرفيّة، فشكّلت جزءا من أصول المادة الكلمية، وشاركت الصّوامت في قبول الحركات القصيرة والطويلة والإسكان.

أمّا العلل الطويلة فقد وصفها الأوائل وفق تصورههم الذي تشكل في ظلّ المقدمات الصوتية التي توصلوا إليها، وبيّنوا ذلك في كلّ موضع كانت العلل الطويلة محل دراسة، فقد جعل لها سيبويه بابا يبين فيه حالة من حالات حذفها سمّاها: باب ما يحذف من السواكن إذا وقع بعدها ساكن" ثم بيّن المقصود بالسواكن في عنوانه: "وذلك ثلاثة أحرف: الألف، والياء التي قبلها حرف مكسور، والواو التي قبلها حرف مضموم"⁽²⁰⁾

ورغم إدراكهم الذي تجلّى في مقولاتهم عن العلل الطويلة وعلاقتها بالحركات، وإشاراتهم في غير موضع إلى أنّ العلل الطويلة ما هي إلا علل قصيرة امتدّت وطال زمنها، فالحركات أبعاض حروف المد عند ابن جني⁽²¹⁾، وهذه إشارة إلى ربط الكل بالجزء، فأصوات المد تشتمل الحركة، والحركة بعضها، والحركات سُميت بأسماء الأصوات المديّة، فالضمة واو صغيرة، والكسرة ياء صغيرة، والفتحة ألف صغيرة⁽²²⁾، وإذا أشبعت الحركة ولّدت الحرف الذي هي بعضه⁽²³⁾. فالعلاقة بين العلل الطويلة والقصيرة عندهم معروفة ثابتة بالدليل، ولكنهم رغم هذا الإدراك لماهيّة العلل الطويلة، إلا أنّ مَبَرَّات - أشرنا إليها - سوّغت لهم القول بحرفيّة العلل الطويلة، فكان وصفها بالسكون، وهو وصف مرفوض؛ لأنّها في ذاتها حركات، والحركة ضدّ السكون، ولا يكون الوصف بالسكون أو الحركة إلا للصّوامت، أمّا الحركات فلا توصف بالسكون، ولا تُتلى العلة الطويلة في أي نسق لغوي في العربية إلا بصامت، ووصفهم لها بأنّها مسبوقة بعلة قصيرة من النّوع نفسه، يتوالى فيه ثلاث فتحات، أو ثلاث ضمّات، أو ثلاث كسرات، وهو مما يُفرض في النّظام الصوتي في العربيّة.

ولربما ساع لهم هذا الوصف لأنهم أطلقوا على العلل حروفاً، كما أطلقوا ذلك على الصّوامت، ويرى بعض المحدثين أنّ تأثرهم بالخط هو الذي دفعهم لإطلاق لقب الحرفيّة على العلل؛ لانفرادها برموز مستقلة في التمثيل الكتابي⁽²⁴⁾ ولكنّ هذا الرأي ردّه آخرون بأنّ تسميتهم العلل الطويلة حروفاً إنّما كان لأنّ العلل لا تدخل وفق تصورهم لزمن الحركة،⁽²⁵⁾ وهو ما أشار إليه ابن جني: "وكانت متى أشبعت ومُطلت تَمَّت ووفت جرت مجرى الحروف"⁽²⁶⁾

-المقاطع الصوتية في العربية⁽²⁷⁾.

تشكل المقاطع الصوتية في العربية في ستة نماذج تمثل القوانين الصوتية الخاصة بالعربية:

المقطع	المقطع بالرموز	مثال	التقطيع الصوتي	التمثيل بالرموز
1- القصير	ص ح	كَتَبَ	ك ت ب	ص ح/ص ح/ص ح
2- المتوسط المفتوح	ص ح ح	في	في	ص ح ح
3- المتوسط المغلق	ص ح ص	بَلَّ	بَلَّ	ص ح ص
4- الطويل المغلق	ص ح ح ص	يكون	ي كون	ص ح/ص ح ح ص
5- الطويل المغلق	ص ح ص ص	فَضَّلْ	فَضَّلْ	ص ح ص ص
6- بالغ الطول مزدوج الإغلاق	ص ح ح ص ص	بَارَ	بَارَ	ص ح ح ص ص

ويوضّح هذا التشكيل المقطعي الخاص مجموعة من القوانين التي تُفسّر التغيّر الذي يطرأ على بنية الكلمات في حال اصطدامها في وضعها الأول مع هذا النظام حتى توافق أصواتها في ترتيبها من الصّوامت والصّوائت قوانين هذا النظام:

- أقلّ ما يمكن أن يشكّل المقطع الصوتي صوتان: صامت، وصائت، فلا يمكن أن يتشكّل المقطع من صوت واحد، أو من صامتين دون صائت، أو من صائت طويل أو قصير دون صامت.
- لا تبدأ المقاطع الصوتية بعلّة قصيرة أو طويلة⁽²⁸⁾، ولا تبدأ بصامتين متواليتين دون صائت.
- المقاطع الثلاثة الأولى مقاطع حرّة، أي أنّها ليست محدودة بموقع محدد في الكلمة، كما أنّها ليست محددة بالوقف، أمّا المقاطع الأخرى فلا تكون إلا آخر الكلمة، ولا تتشكل إلا حال الوقف فقط، باستثناء المقطعين الرابع والخامس فقد يكونان حال الوصل في حالتين فسّرهما الأوائل بأنّهما الحالتان اللتان أُبقيَ فيهما على اجتماع الساكنين:
- الأولى: في حال توكيد الفعل المسند إلى ألف الاثنين بنون التوكيد الثقيلة، كقولنا: يكتبان فتكون المقاطع في الكلمة: يَكْتُبَانِ - ص ح/ص ح/ص ح ح ص/ص ح

- الثانية في كلمات مثل: شَابَة، ودَابَّة، وتكون المقاطع فيهما: شَابَ بَ لَّة - ص ح ح ص / ص ح / ص ح ص، وفي تصغير مثل هذه الكلمات: شُوَيْبَة ودُوَيْبَة شُ وَيْبَ بَ لَّة - ص ح / ص ح ص / ص ح / ص ح ص

وفي غير هاتين الحالتين تعدّ هذه المقاطع مقيّدة المكان، فلا يجوز أن تكون إلا في آخر الكلمة حال الوقف.

- ومن أهمّ ما يلاحظ في نظام تشكّل المقاطع الصوتيّة في العربيّة أنّنا لا نجد تتابعا لثلاث حركات قصيرة (ح ح ح) لا في مقطع واحد، ولا في نهاية مقطع مع بداية مقطع آخر.

- التحليل الصوتي للمواضع التي حدّد فيها العلماء التّغير الطّارئ على الكلمة معتلّة الآخر بالحذف:

تنقسم مواضع حذف العلة الطويلة من آخر الكلمة إلى قسمين: قسم قُرِر فيه حذف العلة علامة من علامات الإعراب والبناء، وآخر حُذفت فيه العلة الطويلة لظروف صوتيّة طارئة على الكلمة. وتتناول الدّراسة التّغير الطّارئ على الكلمات معتلّة الآخر في القسمين استنادا إلى النظام المقطعي، وبالاستعانة بالكتابة الصوتيّة؛ لتحديد تفاصيل التّغير الدقيقة، ومقارنتها بما قرّره الأوائل.

أولا: حذف العلة علامة من علامات الإعراب والبناء:

لكلّ حالة من حالات الإعراب والبناء علامة، قد تكون من العلامات الأصليّة كما سمّاها العلماء أو من العلامات الفرعية التي تنوب عن الأصليّة في أوضاع معينة، ومن العلامات الفرعية التي تنوب عن العلامات الأصليّة عند المتقدمين حذف العلة الطويلة، فهي علامة الجزم في المضارع معتلّ الآخر، وعلامة البناء في الأمر معتلّ الآخر، وتنوب في الحالتين عن السكون.

والأفعال محلّ الدّراسة هنا لم تتعرض إلى ظروف صوتيّة أدّت إلى الحذف، إنّما كان الحذف - كما قدّمه المتقدمون - حالة من حالات الإعراب، وعلامة من علامات البناء، ويكون ذلك في موضعين:

أ- الفعل المضارع معتلّ الآخر المسند إلى ضمير المذكر الغائب (هو)، أو المخاطب المفرد (أنت)، أو المؤنثة الغائبة المفردة (هي)، أو المتكلم المفرد والجمع (أنا ونحن)، في حالة الجزم.
ب- فعل الأمر معتلّ الآخر المسند إلى المفرد المذكر المخاطب.

يُجزم المضارع معتل الآخر وفق ما قدّمه العلماء وعلامة جزمه حذف العلة الطويلة من آخره، كقولنا: لم يسع، ولم يقض، ولم يدع، وعلّل الأوائل حذف العلة الطويلة في الأفعال معتلة الآخر علامة من علامات الجزم "بأنّ الجُزْمَ حَذَف، فإذا كَانَ آخر الفعل متحرّكاً حذفت الحُرْكَة، وإذا كَانَ سَاكِناً حذفت الحَرْف السَّاكِن" (29). والمقصود بالسّاكن في هذا الموضع العلة الطويلة.

وعلّل صاحب الأصول في النّحو الحذف الذي أقرّ هنا بأنّه إنّما كان لأنّ الجازم لم يصادف حركة يحذفها، فحُذفت الياء والواو لأنّ الحركة منهما (30) ويشير هنا إلى قياس المعتلّ على الصّحيح، فالجازم في حال دخوله على الفعل المضارع صحيح الآخر يصادف حركة الآخر فيحذفها، نحو: يكتُب (في حالة الرفع) لم يكتُب (في حالة الجزم)، فلمّا لم يجد حركة يحذفها في آخر (يقضي، ويدعو) حذف الياء والواو. ولكنّهم تنهوا إلى ضرورة وجود العلة القصيرة الضمّة في حال حذف الواو، والعلة القصيرة الكسرة في حال حذف الياء، فقال: "إلا أنّك تضم الزاي من "يغزو" وتكسر الميم من "يرمي" إذا وصلت. فيدلّان على ما ذهب للجزم والوقف" (31).

وفي مقارنة التّحول في بنية الكلمة معتلة الآخر قبل الجزم وبعده من خلال المقاطع الصوتيّة يتبيّن لنا تقصير العلة الطويلة، وليس حذفها، كما في الجدول الآتي:

1	يَسْنَى ← يَسْنُ / عَى Yas 'aa ص ح ص / ص ح ح	يَقْضِي ← يَقْ / ضِي yaqdii ص ح ص / ص ح ح	يَدْعُو ← يَدُ / عُو Yad 'uu ص ح ص / ص ح ح
2	لَمْ يَسْعَ ← لَمْ / يَسْنُ / عَ Lam yas 'a ص ح ص / ص ح ص / ص ح	لَمْ يَقْضِ ← لَمْ / يَقْ / ضِي Lam yaqdi ص ح ص / ص ح ص / ص ح	لَمْ يَدْعُ ← لَمْ / يَدُ / عُ Lam yad 'u ص ح ص / ص ح ص / ص ح

ويطرأ على الأمر معتل الآخر المسند إلى المفرد المذكر الغائب ما يطرأ على المضارع معتل الآخر حال الجزم، فيُبنى حسب المتقدمين على حذف العلة الطويلة، كقولنا: اسع، ادع، واقض، ولكنّا في حال النّظر إلى تكوينه المقطعيّ الأصيل وما طرأ عليه من التّغير، نلاحظ التّقصير وليس الحذف:

1	اسعى ← إس/ عى 'is'aa ص ح ص/ ص ح ح	ادعو ← إد/ عو 'ud'uu ص ح ص/ ص ح ح	اقضي ← إق/ ضي 'iqdii ص ح ص/ ص ح ح
2	اسغ ← إس/ غ 'is'a' ص ح ص/ ص ح ح	اذغ ← إد/ غ 'ud'u' ص ح ص/ ص ح ح	اقض ← إق/ ض 'iqdi ص ح ص/ ص ح ح

وعلى هذ يحدّد التّحول في مثل هذه الأفعال بالتّحول من المقطع (ص ح ح) ← (ص ح) أي تقصير العلة الطّويلة وتحويلها إلى علة قصيرة، فيكون التّقصير علامة الجزم ودليله في المضارع، وعلامة البناء في الأمر وليس حذف العلة الطويلة كلياً⁽³²⁾.

ويمكن أن نعدّ التّقصير حذفاً، فالمتقدّمون أشاروا إلى تسكين الحرف الصّحيح في الجزم بالحذف، أي بحذف العلة القصيرة، والحذف ذاته واقع في معتلّ الآخر، ولكنّ مصطلح التّقصير يؤدّي معنى أدقّ يعبر عن تحويل العلة الطّويلة إلى علة قصيرة.

ومنشأ الاضطراب في الحكم في هذه الحالة افتراض تحرّك الحرف الذي يسبق العلة الطّويلة بحركة مجانسة لها، أي افتراض فتح ما قبل الألف وضمّ ما قبل الواو المدية وكسر ما قبل الباء، بالإضافة إلى التّحول في الشكل الكتابي بين إثبات العلة وحذفها رسماً. والحكم بحرفيّة العلة أي عدّها حرفاً، الأمر الذي يُشكّل على الدارس فكرة تجزئتها.

ثانياً: حذف العلة الطّويلة تحوّل طارئ في بنية الكلمة الصرفيّة في ظروف صوتيّة معيّنة:

يؤدي تعرّض الكلمة إلى ظروف معيّنة إلى اصطدام الشكل الذي آلت إليه مع النّظام المقطعيّ، أو يؤدّي إلى تجاوز صوتيّ ثقيل على اللّسان، فيحدث التّحوّل الذي يلزمها موافقة هذا النّظام، أو يكون التّحول بُغية التّخفيف النّطقيّ نزعاً إلى تحقيق الحد الأدنى من الجهد.

ويكون ذلك في حالات تحكمها زيادة معيّنة على الكلمة المعتلة، كإسناد الأفعال إلى الضّمائر، وزيادة واو الجمع في جمع المذكر السّالم، وتنوين الاسم المنقوص بتنوين الضمّ أو الكسر، أو في حالات يحكمها وصل الكلمة المعتلة بما بعدها، فيتحقّق ظرف صوتيّ طارئ يؤدّي إلى التّحول في بنيتها المنطوقة.

أولاً: الإسناد:

الإسناد في اللغة من سند، وسند كما في جاء المقاييس: السَّيْنُ وَالتُّونُ وَالْدَّالُّ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى انْضِمَامِ الشَّيْءِ إِلَى الشَّيْءِ⁽³³⁾، وفي الصَّرف: هو تحديد المقصود بالفعل من حيث العدد، والجنس، وطرف العملية التواصلية: المتكلم والمخاطب والغائب، من خلال اتصال الفعل إمَّا ببناء التانيث، أو بضمير من الضمائر المتصلة، التي قسمها العلماء إلى ضمائر متحركة، وضمائر ساكنة، أمَّا المتحركة فهي: تاء المتكلم، والمخاطب، ونون النسوة، ونا المتكلمين، وأما الساكنة فهي: واو الجماعة، وألف الاثنين، وياء المخاطبة، وافتراس الأوائل سكونها يحيلنا إلى مديتها، ويثبت ذلك القياس على الصحيح، نحو:

كَتَبُوا، كَتَبَا، تَكْتُبِينَ taktubiina katabaa, katabuu,

-الفعل الماضي معتل الآخر المسند إلى ضمير المفردة المؤنثة الغائبة، أو المؤنثتين الغائبتين:

عند إسناد الفعل الماضي معتل الآخر بالألف نحو: دعا، سعى، ارتضى إلى ضمير المفردة الغائبة (هي) تتصل به تاء التانيث الساكنة، ويُفسر التَّغْيِيرُ الطَّارِئُ عَلَى الْفِعْلِ - حسب رأي الأوائل - بحذف الألف، ويتبين من خلال دراسة الحالة في ظل النظام المقطعي أنَّ التَّغْيِيرَ إِنَّمَا هُوَ تَقْصِيرُ الْأَلْفِ، وليس حذفها.

1	سَعَى ← سَ / عَى Sa'aa ص ح / ص ح ح	دَعَا ← دَ / عَا Da'aa ص ح / ص ح ح	ارْتَضَى ← إِزْ / تَ / ضَى 'irtadaa ص ح ص / ص ح ح
2	سَعَاثَ ← سَ / عَاثَ Sa'aat ص ح / ص ح ح ص	دَعَاثَ ← دَ / عَاثَ Da'aat ص ح / ص ح ح ص	ارْتَضَاثَ ← إِزْ / تَ / ضَاثَ 'irtadaat ص ح ص / ص ح ح ص
3	سَعَاتَ ← سَ / عَاتَ Sa'at ص ح / ص ح ص	دَعَاتَ ← دَ / عَاتَ Da'at ص ح / ص ح ص	ارْتَضَاتَ ← إِزْ / تَ / ضَاتَ 'irtadat ص ح ص / ص ح ح ص
نلاحظ أنَّ التحول في الكلمة وقع في المقطع الأخير من (ص ح ح ص) إلى المقطع (ص ح ص).			

وعِلَّ الأوائل الحذف هنا بأنَّه سبيل للتخلص من التقاء الساكنين، فالعِلَّة الطويلة ساكنة في تقديرهم، والتقاؤها بالتاء الساكنة ثقیل على اللسان، فكان الحذف للتخلص من الثقل. وعند دراسة التَّغْيِير في ظلِّ النَّظَامِ المَقْطَعِيّ نلاحظ تحوُّل المقطع الطَّوِيل (ص ح ح ص) إلى المقطع المتوسط (ص ح ص)، مما يحقق قاعدة الحد الأدنى من الجهد التي تميل إليها الألسن، وعِلَّة التَّغْيِير هنا أنَّ المقطع (ص ح ح ص) لا يقبل في هذه الحالة، لأنها ليست من الحالات التي ذكرت في موضع قبوله.⁽³⁴⁾

ويعود اللَّبَس في الحكم على التَّغْيِير الذي طرأ على مثل هذه الكلمات إلى ضبط الحرف السَّابِق للألف بالفتحة بوجود الألف، فيُتَوَهَّم أنَّ الألف حُذِفَت والفتحة باقية على حالها، والصَّحِيح أنَّ الحرف الذي يسبق الألف مفتوح فتحة طويلة، ولا يصحَّ ضبطه بالفتحة فتتوالى بذلك عِلَّة قصيرة وعِلَّة طويلة من التَّوَع نفسه؛ وهذا لا يتناسب مع النَّظَامِ الصوتيِّ والمَقْطَعِيّ في العربيَّة. ولا يكون التَّقْصِير ولا الحذف إذا كان الفعل الماضي معتلًّا الآخر بالياء أو بالواو، نحو: خَشِيَ، وَسَرَوْ وأَسْنَد إلى ضمير المؤنثة الغائبة المفردة: خَشَيْتْ، وَسَرَوْتُ، فالياء والواو هنا حرفا لين، وليستا من العلل الطويلة، وتتموقع الواو والياء اللَّيْنَتَان في المقاطع الصَّوْتِيَّة في مواقع الصَّوَامَت، فلا ثقل في اجتماعهما مع التَّاء الساكنة وفق رأي الأوائل، ولا يتشكَّل مقطع صوتيِّ مرفوض في مكانه وفق النَّظَامِ المَقْطَعِيّ في العربيَّة.

1	خَشِيَ ← خ/ش/ي ص ح / ص ح / ص ح ħašiya	سَرَوْ ← س/ز/و ص ح / ص ح / ص ح sarua
2	خَشَيْتْ ← خ/ش/يْت ص ح / ص ح / ص ح ħašiyat	سَرَوْتُ ← س/ز/وْت ص ح / ص ح / ص ح sarua_t

-الفعل الماضي معتل الآخر المسند إلى ضمير الغائبين (هم):

عند إسناد الماضي معتلًّا الآخر بالألف أو بالواو أو بالياء إلى ضمير الغائبين (هم)، واتَّصَّاله بواو الجماعة فسَرَّ الأوائل التَّغْيِير الطَّارِئ على الكلمة بحذف حرف العِلَّة. ويُفسر التَّغْيِير الطَّارِئ على الفعل الماضي معتل الآخر بالألف عند إسناذه إلى واو الجماعة بالتَّحْلِيل المستند إلى النَّظَامِ المَقْطَعِي كالاتي:

1	2	3
سعى + وا ص ح / ص ح ح ح sa'aa+uu	سَعَاوا ← سَنَ / عَا / وا ص ح / ص ح ح ح ح sa'aaauu	سَعَاوا ← سَنَ / عَا / وا ص ح / ص ح ص sa'au sa'aw

عند إسناد الفعل (سعى) إلى واو الجماعة يتشكل مقطع صوتي مرفوض مكون من صائت طويل (ح ح) فيكون التحويل بتقصير العلة الطويلة (aa) في المقطع السابق للمقطع المرفوض (ص ح ح) لتتحول إلى علة قصيرة (a)، وتقصير العلة الطويلة (uu) في المقطع الثالث لتتحول إلى علة قصيرة (u) (ح ح)، فتلتقي علتان قصيرتان غير متماثلتين أولاهما فتحة (a)، والثانية ضمة (u)، وتجتمعان في مقطع واحد، فينج صوت الواو اللينة بالانزلاق الحاصل بين العلتين (ح فتحة + ح ضمة) $a+u=aw$ ⁽³⁵⁾

وقد بين سعد مصلوح في معرض حديثه عن مصطلحي الصائت المزدوج والحركة المزدوجة بأن التعبير الصوتي عن الواو اللينة في مثل النموذج الذي ذكرناه هو (au) وذلك وفق الخصائص الفيزيائية والنطقية دون اعتبار الوظيفة، في حين أنها تكتب وفقاً للوظيفة الصرفية (aw). ⁽³⁶⁾ ويطلق على الواو اللينة والياء اللينة مصطلح: أنصاف الحركات؛ بسبب طبيعتها إنتاجها التي تبدأ من مخرج حركة من الحركات، ثم تنقل بسرعة ملحوظة إلى مخرج حركة أخرى، وبسبب هذه الطبيعة الانزلاقية أو الانتقالية، ولقصورها، وقلة وضوحها في السمع مقارنة بالواو والياء العلتين الطويلتين، عُدتا صوتين صامتين على الرغم مما فيها من شبه واضح بالحركات. ⁽³⁷⁾ أما التغير الطارئ على الفعل الماضي المنتهي بالواو ⁽³⁸⁾، فالواو فيه لينة وليست مدية، وعند إسناده إلى واو الجماعة يُفسر التغير كالآتي:

1	2	3
سَرَوْ + وا ص ح / ص ح ح ح ح Saruwa+uu	سَرَوْوا سَنَ / زُ / وَا / وا ص ح / ص ح ح ح ح ح saruwauu	سَرَوْوا سَنَ / رِ / وا ص ح / ص ح ح ح saruu

على اعتبار واو الجماعة واوا مدية، كما أشرنا في بداية الإسناد، وبالمحافظة على تحرك الياء بالفتح على اعتبارها حركة بناء ظاهرة في الماضي المسند إلى الضمير (هو)، يتشكل مقطع مرفوض (ح ح)، فيحذف المقطع الذي قبله (wa)، ويؤدي الحذف إلى تتابع ثلاثة علل قصيرة، وهذا مرفوض، فتحذف العلة القصيرة من المقطع الثاني، فيلتقي الصائمت (r) مع العلة الطويلة (uu)، فتتحول المقاطع المكونة للكلمة من أربعة مقاطع تتضمّن مقطعاً مرفوضاً، إلى مقطعين (ص ح /

ص ح ح)، و يكون التّغير الطّارئ حذفًا، ولكنّه ليس حذفًا لعلّة طويلة، إنّما حُذف لمقطع صوتيّ يتضمّن واوًا لينة وليست مدّية، بالإضافة إلى حذف العلة القصيرة من المقطع الذي يسبقه³⁹ وهو ذات التّغير الحادث على الفعل الماضي المنتهي بالياء:

1	2	3
خَشِيَ + وا = خَشِيُوا ħašiya+uu	خَشِيُوا غ/ش/ي/وا ص ح/ص ح/ص ح ح ħašiyauu	خَشُوا غ/شوا ص ح/ص ح ح ħašuu

حُذف المقطع قبل الأخير (ya)، وحذفت العلة القصيرة (i) من المقطع السّابق له، فالتقى الصّامت في المقطع (š) مع العلة الطويلة (uu)، والحذف وإن كان واقعًا في هذه الحالة فهو ليس حذفًا لعلّة طويلة إنّما حذف لياء لينة. ولا تضبط الشّين بالضمة في خَشُوا، فهي مضمومة ضمة طويلة بالعلّة الطويلة (uu).

-الفعل المضارع معتل الآخر المسند إلى ضمير المخاطبين والغائبين (هم وأنتم) وإلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة (أنت):

يُفسر التّغير الطّارئ على الفعل المضارع معتلّ الآخر عند إسناده إلى ضمير المخاطبين أو ضمير الغائبين، أي عند اتّصاله بواو الجماعة، أو إسناده إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة، أي اتّصاله بياء المخاطبة، بحذف حرف العلة من آخره، مع المحافظة على فتح الحرف قبل الأخير إن كان مفتوحًا، وإن لم يكن مفتوحًا يُضم ما قبل واو الجماعة، ويُكسر ما قبل ياء المخاطبة. وعند إخضاع عملية التّفسير تلك للنّظام المقطعيّ، تتطابق بعض التّفسيرات وتختلف أخرى كالآتي:

1	2	3
يَسْعَى + واو الجماعة ص ح ص/ص ح ح+ح ح ح Yas'aa+uu	يُسْعَاوْنَ ← يَسْنَ/عا/و/نَ ص ح ص/ص ح ح/ح ح/ص ح Yas'aauna	يَسْعَوْنَ يَسْنَ/عَو/نَ Yas'awna ← Yas'auna ص ح ص/ص ح ص/ص ح ح

ويُفسر التّغير حال إسناد المضارع معتلّ الآخر إلى واو الجماعة استنادًا إلى النّظام المقطعيّ بتشكّل مقطع مرفوض (ح ح) بعد مقطع ينتهي ب (ص ح ح) فإن كان معتلّ الآخر بالألف يحدث التّغير على المقطعين الثّاني والثّالث، فتُقصّر العلة الطّويلة (aa) في المقطع الثّاني، وتُقصّر العلة الطّويلة (uu) في المقطع الثّالث، فتلتقي العلة القصيرة (a) في المقطع الثّاني مع العلة القصيرة (u) في المقطع الثّالث (au) فتتشكّل الواو اللّينة (aw)

ص ح ح / ح ح ← ص ح (فتحة) ح (ضمة) ← ص ح ص 'aw

وننبّه هنا إلى ضرورة ضبط الحرف الذي قبل الألف بالفتحة بعد تقصير الألف.

أما الفعل المضارع معتلّ الآخر بالواو أو الياء فيكون التّغير كالآتي:

1	يَدْعُو + واو الجماعة Yad 'uwu+uu	يَقْضِي + واو الجماعة Yaqdiyu+uu
2	يَدْعُوْنَ ← يَدْعُ/عُ/و/و/نْ Yad 'uwuuuna ص ح ص / ص ح / ص ح / ح ح / ص ح	يَقْضِيُونَ ← يَقْ/ضِي/ي/و/نْ Yaqdiyuuna ص ح ص / ص ح / ص ح / ح ح / ص ح
3	يَدْعُونَ ← يَدْعُ/عُ/و/نْ Yad 'uuna ص ح ص / ص ح / ح ح / ص ح	يَقْضُونَ ← يَقْ/ضُ/و/نْ Yaqduuna ص ح ص / ص ح / ح ح / ص ح

يتشكّل بعد الإسناد مقطع مرفوض (ح ح)، فيُحذف المقطع السّابق له، (ص ح)، فيلتقي ثلاث علل من النّوع نفسه، فتحذف العلة الأولى، فالحذف واقع حقيقة، ولكنّه ليس حذفًا لعلّة طويلة، بل حذف لواو ليّنة أو ياء ليّنة، يرافقه حذف لعلّة قصيرة سابقة لهما. ولا يصحّ القول بضمّ ما قبل الواو، فهو مضموم ضمة طويلة بالعلّة الطّويلة الواو، فالضّاد والعين في: يقضون ويدعون، لا يصحّ ضبطهما بالضّمة، لأنهما متحركتان بالحركة الطّويلة الواو.

والتّغير ذاته يكون في المضارع معتلّ الآخر عند إسناده إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة، فإن كان معتلّ الآخر بالألف، يكون التّغير على النحو الآتي:

1	2	3
يَسْعَى + ياء المخاطبة Yas'aa+ii ص ح ص / ص ح ح + ح ح	تَسْعَيْنَ تَسْنِ/عَا/ي/نْ tas'aaiina ص ح ص / ص ح ح / ح ح ص ح	تَسْعَيْنَ يَسْنِ/عَا/ي/نْ tas'aina tas'ayna ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح

نلاحظ تشكّل المقطع المرفوض (ح ح) عند إسناد الفعل المضارع معتلّ الآخر إلى ياء المخاطبة، فإن كان معتلّ الآخر بالألف يحدث التّغير على المقطعين الثّاني والثّالث، فتُقصّر العلة الطّويلة (الألف) في المقطع الثّاني، وتُقصّر العلة الطّويلة (الياء) في المقطع الثّالث، فتلتقي العلة القصيرة الفتحة في المقطع الثّاني مع العلة القصيرة الكسرة في المقطع الثّالث فتتشكّل الياء اللّينة.

ص ح ح / ح ح ← ص ح (فتحة) ح (ياء) 'ay ← (ai)

- أمّا إن كان الفعل المضارع معتلّ الآخر بالواو أو الياء فالتّغير فيه يكون كالآتي:

1	يَدْعُو + ياء المخاطبة Yad'uwu+ii	يَقْضِي + ياء المخاطبة Yaqdii+ii
2	تَدْعُونِ ← يَدْعُ/عُ/ي/نْ ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ح ح ص ح	تَقْضِيُونَ ← تَقْ/ضِ/ي/نْ ص ح ص / ص ح / ص ح ح / ح ح ص ح
3	تَدْعِينَ ← يَدْعُ/عَا/ي/نْ tad'iina ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح	تَقْضِينَ ← يَقْ/ضِ/ي/نْ taqdiina ص ح ص / ص ح ح / ص ح ح

يتشكّل بعد الإسناد مقطع مرفوض (ح ح)، فيُحذف المقطع السّابق له (yi-wu)، تلتقي ثلاث علل من النّوع نفسه، فتُحذف العلة القصيرة الأولى، فالحذف واقع حقيقة، ولكنّه ليس حذفاً لعلّة طويلة، بل حذف لواو لينة أو ياء لينة، يرافقه حذف لعلّة قصيرة سابقة لهما. ولا يصحّ القول بكسر ما قبل الياء، فهو مكسور كسرة طويلة بالعلّة الطّويلة الياء، فالضّاد والعين في تقضين وتدعين لا يصحّ ضبطهما بالكسرة، لأنّهما متحركتان بالحركة الطّويلة الياء.

-فعل الأمر المُسند إلى ضمير المخاطبين (أنتم) وإلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة (أنتِ):
يُفسر التَّغْيِير الطَّارِئ على فعل الأمر معتل الآخر عند إسناده إلى ضمير المخاطبين، أي اتَّصاله
بواو الجماعة، أو إسناده إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة، أي اتَّصاله بياء المخاطبة بحذف
العلَّة الطَّويلة من آخره، والمحافظة على فتح الحرف قبل الأخير إن كان مفتوحًا، وضم ما قبل
الواو، وكسر ما قبل الياء.

وتبيِّن الأمثلة الآتية التَّغْيِير وفقًا لدراسة التَّغْيِير في المقاطع الصوتية:

1	اسعى ⁽⁴⁰⁾ + واو الجماعة 'is 'aa+uu	ادعو + واو الجماعة 'id 'uu+uu	أقضي + واو الجماعة 'iqdii+uu
2	اسعوا ← إسن/عأ/وا ص ح ص/ص ح ح/ح ح is 'aa'uu'	ادعوا ← إذ/عو/وا ص ح ص/ص ح ح/ح ح id 'uuuu'	أقضوا ← إق/ضي/وا ص ح ص/ص ح ح/ح ح 'iqdiiuu
3	اسعوا ← إسن/عأ/وا ص ح ص/ص ح ص 'is 'au ← 'is 'aw	ادعوا ← إذ/عأ/وا ص ح ص/ص ح ح 'id 'uu	أقضوا ← إق/ضأ/وا ص ح ص/ص ح ح 'iqduu

1	اسعى ⁽⁴¹⁾ + ياء المخاطبة 'is 'aa+ii	ادعو + ياء المخاطبة 'id 'uu+ii	أقضي + ياء المخاطبة 'iqdii+ii
2	اسعاي ← إسن/عأ/ي ص ح ص/ص ح ح/ح ح 'is 'aaii	ادعوي ← إذ/عو/ي ص ح ص/ص ح ح/ح ح 'id 'uuui	أقضبي ← إق/ضي/ي ص ح ص/ص ح ح/ح ح 'iqdiiiii

3	اسْعُوا ← إسن/ عي ص ح ص/ ص ح ص 'is 'ai 'is 'ay	اذْعُوا ← إذ/ عي ص ح ص/ ص ح ح 'id 'ii	اقْضُوا ← إقن/ ضي ص ح ص/ ص ح ح 'iqdii

عند إسناد فعل الأمر معتلّ الآخر إلى ضمير المخاطبين (أنتم) أو إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة (أنتِ)، أي عند اتّصاله (بواو الجماعة) أو (ياء المخاطبة) يتشكّل مقطع مرفوض مكون من علّة طويلة (ح ح)، فإذا كان الفعل منتهيًا بالألف (aa) يُفسر التّغير الطّارئ عليه بتقصير علتين طويلتين مختلفتين (aa مع uu أو ii) ويؤدّي ذلك إلى اجتماع الفتحة (a) مع الضمّة (u) أو مع الكسرة (i) لينتج بذلك واو لينة أو ياء لينة، أمّا في حال كان منتهيًا بالواو أو بالياء، فحذف العلّة واقع حقيقة، ثمّ يلتقي الصّامت قبل العلّة المحذوفة مع العلّة الجديدة، فيتحرّك بها؛ لذا لا يجوز ضبط الحرف السّابق للواو أو للياء المديّتين بالحركة القصيرة.

ثانياً: الاسم المقصور عند جمعه جمع مذكر سالماً:

عند جمع الاسم المقصور⁽⁴²⁾ جمع مذكر سالماً ك: مصطفى، وأعلى، يُفسر التّغير الطّارئ على آخر الاسم بحذف الألف، وبقاء ما قبله مفتوحاً، وفيما يأتي بيان للتّغير الطّارئ وفق المقاطع الصوتيّة:

1	مُصْطَفَى + واو الجمع Mustafaa+uu	مُصْطَفَى + ياء الجمع = مصطفىين Mustafaa+ii
2	مصطفاون ← مُصن/ ط/ فا/ و/ ن ص ح ص/ ص ح/ ص ح ح/ ح ح/ ص ح Mustafaauuna	مصطفائين ← مُصن/ ط/ فا/ ي/ ن ص ح ص/ ص ح/ ص ح ح/ ح ح/ ص ح Mustafaaiina
3	مُصْطَفَوْنَ ← مُصن/ ط/ فو/ ن Mustafauna Mustafawna ص ح ص/ ص ح/ ص ح ص/ ص ح	مُصْطَفَيْن ← مُصن/ ط/ في/ ن Mustafaaina Mustafayna ص ح ص/ ص ح/ ص ح ص/ ص ح

عند جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً يتشكل مقطع صوتي مرفوض (ح ح) فيطرأ التّغير عليه، وعلى المقطع الذي يسبقه (ص ح ح)، ويكون بتقصير العلة الطويلة في المقطعين (aa و uu) أو (aa و ii)، فتلتقي (a) الناتجة من تقصير (aa) مع (u) الناتجة من تقصير (uu)، أو مع (i) الناتجة من تقصير (ii)، فتنتج الواو اللينة أو الياء اللينة.

ص ح ح ← ص ح (a) ح (i/u) ← au/ai ← aw/ay

-الاسم المنقوص عند جمعه جمع مذكر سالماً:

أما الاسم المنقوص (ك: راعي) فالتّغير الطّارئ عليه عند جمعه جمع مذكر سالماً يُفسر بحذف يائه، وقد علّل صاحب الملحّة الحذف باستئصال ضمّ الياء فيه وكسرها، قال: "وكذلك ياء المنقوص تُحذف في هذا الجمع، كقولهم في الرّفع: (القاضون)، وفي الجرّ والنّصب: (القاضين)؛ وحذفها لامتناع دخول الضّمة والكسرة على هذه الياء"⁽⁴³⁾. والحذف واقع حقيقة، ولكنّه حذفٌ للياء اللينة في الاسم المنقوص، يرافقه حذف للعلّة القصيرة السابقة لها. ويلتقي الحرف قبل ياء المنقوص بواو الجمع، أو يائه المديتين، فيتحرّك بهما، وقد حكم الأوائل بضمّ ما قبل الواو، وكسر ما قبل الياء على اعتبار مفهومهم للعلّل الطويلة، جاء في توضيح المقاصد: وكان ينبغي أن يُنبّه على أن ياء المنقوص تحذف في الجمع على حدّ المثنى، ويضمّ ما قبل الواو ويكسر ما قبل الياء فتقول: جاء القاضون ورأيت القاضين.⁽⁴⁴⁾

ويُفسر التّغير الواقع في الاسم المنقوص عند جمعه جمع مذكر سالماً وفق النّظام المقطعيّ كالآتي:

1	راعي + واو الجمع = راعيون ra'iyu+uu	راعي ⁴⁵ + ياء الجمع = راعيين ra'iyi+ii
2	راعِيُون ← را/ع/ي/و/نْ ra'iyuuuna ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح	راعِيِين ← را/ع/ي/ي/نْ ra'iyiina ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح
3	راعُون ← را/عو/نْ ra'uuna ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح	راعِيْن ← را/عي/نْ ra'iina ص ح ح / ص ح ح / ص ح ح

وقدّم الأوائل تفسيراً للحذف يدور حول التقاء الساكنين في المنقوص عند جمعه جمع مذكر سالماً، ويكون التقاء الساكنين في تفسيرهم في حال حذف حركة ياء المنقوص، كما يكون في حال إفراده من تقدير الضمة والكسرة استثقلاً، وحذف الحركة يحوّل الياء اللينة إلى مديّة، فيكون التقاء الساكنين في اعتبارهم: الياء المدية، وواو الجمع أو ياؤه⁽⁴⁶⁾، فيقع حذف الياء. ولكنهم فسّروا حذف الضمة والكسرة استثقلاً في المنقوص، ولم يقدّموا تفسيراً لحذف الفتحة في حالة نصبه وجمعه جمع مذكر سالماً. وبقيت كسرة الحرف السّابق للياء في المنقوص وفق مفهومهم للياء المدية الذي يقتضي سكوتها وتحرك ما قبلها بحركة مجانسة، وهذا يقتضي توالي ثلاث حركات قصار.

-الاسم المنقوص عند تنوينه بتنوين الضمّ أو الكسر:

عند وقوع الاسم المنقوص نكرة مرفوعاً أو مجروراً يُفسر التّغير الطّارئ عليه بحذف يائه، وتنوينه بتنوين الكسر، "أو أن يكون نكرة: فهذا يسقط حَرْفُ إعرابه لوجوب تنوينه؛ فَراراً من الجمع بين ساكنين، وسأغ ذلك لدلالة الكسرة الّتي قبله عليه؛ فتقول في حال رفعه: (هذا قاضٍ يا زَيْدُ)، وفي جَرِّه: (نَزَلْتُ بِوَادٍ رَحْبٍ)"⁽⁴⁷⁾. والمنقوص في الحالتين معرب بحركة مقدرة على الياء المحذوفة.

ويُفسر التّغير الطّارئ على الاسم المنقوص وفق النّظام المقطعيّ كالآتي:

1	قاضي + التنوين Qadiyu+n	قاضي + التنوين Qadiyi+n
2	قاضي ← ق/ض/يُن ص ح ح / ص ح / ص ح ص qadiyun	قاضي ← ق/ض/يُن ص ح ح / ص ح / ص ح ص Qadiyin
3	قاضي ← ق/ضين ص ح ح / ص ح ص qadin	قاضي ← ق/ضين ص ح ح / ص ح ص Qadin

نلاحظ أنّ الحذف واقع حقيقة للياء اللينة في المنقوص، بالإضافة إلى حذف حركتها: الضمة أو الكسرة، وكسرة الحرف الذي قبل ياء المنقوص يفسر تنوين الكسر الناتج بعد الحذف، وغاية الحذف التّخفيف، إذ تُختصر مقاطع الكلمة من ثلاثة مقاطع إلى مقطعين، وتتخلص الكلمة من ثقل ضمّ الياء، أو كسرها.

أمّا في حالة التّصّب فالفتح ظاهر على الياء خفيفاً في التّطّق، فإذا نُون المنقوص به ثبتت الياء.

قاضي في حالة النَّصَب ← قاضي+ تنوين الفتح ← قاضيًا

ثالثاً: الكلمة معتلة الآخر إذا وصلت نطقاً بكلمة في أولها ساكن:

إذا كانت الكلمة معتلة بعلّة طويلة في آخرها، يطرأ تغير على العلة الطويلة نطقاً إذا وصلت بكلمة في أولها ساكن، وهو ما سماه الأوائل الحذف لالتقاء الساكنين، ولا يكون ذلك إلا حال الوصل، فإذا زال الوصل ووقّف على الكلمة معتلة الآخر تثبت العلة في آخرها نطقاً.

وضرب سيبويه مثلاً على هذه الحالة في باب ما يُحذف من السّواكن إذا وقع بعدها ساكن، وقصد بالسّواكن في عنوانه العلل الطويلة، فقال: "فأما حذف الألف، فقولك: رمى الرجل"

والتقاء الساكنين الذي يشير إليه هو التقاء الألف في (رمى) بالراء الأولى من الراء المدغمة في (الرجل)، وحقيقة هذه الحالة هو تشكّل مقطع صوتي مرفوض في موقعه:

رمى الرَّجُل ← رَ / مارَ / زَ / جُ / لْ ← ص ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح

ramaarragulu

وحذف الألف لا يحلّ إشكال المقطع المرفوض في وسط الكلام، بل يزيده تعقيداً؛ إذ يؤدي إلى توالي ثلاثة صوامت دون علة بينها، وهذا مرفوض أيضاً. والصّحيح هو تقصير العلة الطويلة (الألف في رمى) لتتحول إلى علة قصيرة (فتحة) لتتشكّل المقاطع الصوتية كالآتي:

رَ / مَرَّ / زَ / جُلْ ← ص ح / ص ح ح / ص ح / ص ح / ص ح

ramarragulu

ولا يختلف التغير في آخر الفعل المعتلّ الذي صادف ساكناً حال الوصل فطرأ عليه التغير الذي بيّناه عن إذا ما كانت الكلمة معتلة الآخر اسماً أو حرفاً، وضرب سيبويه مثلاً للاسم معتلّ الآخر وقد التقت علته الأخيرة بساكن فقال: هذه حُبلى الرَّجُل. فالتغير على حُبلى حال الوصل هو تقصير الألف لتلافي تشكّل المقطع الصوتي المرفوض في موقع وسط الكلام كما بيّنا في المثال السابق. والتغير ذاته يطرأ على آخر الحرف (إلى) أو (على) إذا ما صادف ساكناً في الوصل، كقولنا: إلى المدرسة، أو على الطاولة.

وما يطرأ على الكلمة معتلة الآخر بالألف، يقع على الكلمة معتلة الآخر بالياء والواو، كقولنا: هذا قاضي المدينة، ومحمد يدعو الله.

قاضي المدينة ← قا/ ضيل / مَ / دي / نَ / ة يَدْعُو الله ← يَدُ / عول / لا / هَ

ص ح ح / ص ح ح ح / ص ح / ص ح / ص ح ح / ص ح ح ح / ص ح ح ح / ص ح ح ح

ص ح

ونخلص بعد هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

-تعددت الأسباب التي أدت إلى اضطراب الأحكام حول التّغير الطّارئ على العلة الطّويلة في حال تعرّضها للتّغيير.

-قصور النّظام الكتابيّ، ومشكلاته، والتّحولات الكتابيّة في شكل الكلمات.

-وصف الأوائل للعلل الطّويلة بالسّكون، وبتحرّك ما قبلها بحركة مجانسة لها.

-لا يُقبل تفسير ما قدّمه العلماء في تعريف العلة الطويلة بأن رمزها يساوي علة قصيرة، مسبقة بعلة قصيرة من النّوع نفسه تابع للصّامت الذي يسبقه.

-ضبط الحرف الذي يسبق العلة الطويلة بعلة قصيرة يعني توالي ثلاث علل قصار من النّوع ذاته، وهذا ما لا يقبله النّظام المقطعيّ في العربيّة، فالحرف قبل العلة الطّويلة متحرّك بها، ومن الخطأ ضبطه بحركة قصيرة.

-يقع التجزيء على العلل الطّويلة، ولا يقع على حرفي اللّين؛ لأنّهما صرفيا مساويان لصامت لا يقبل التجزيء

-يُفسر ما وصفه الأوائل بالتقاء الساكنين في ظل النّظام المقطعيّ بتشكّل مقطع مرفوض، إمّا من حيث تركيبه ومكوناته، أو من حيث موقعه.

-عند دراسة التّغير الطّارئ على العلة الطّويلة في آخر الكلمة في المواضع التي فسّرها المتقدمون بالحذف استناد إلى النّظام المقطعيّ في العربيّة نتوصل إلى أنّ التّغير الطّارئ في هذه المواضع على ثلاثة أحوال:

1-تقصير العلة الطويلة لتتحول إلى علة قصيرة، ويكون ذلك في:

أ-جزم المضارع معتلّ الآخر المسند إلى ضمير المخاطب المفرد المذكّر، والغائب المفرد المذكّر، والغائبة المفردة المؤنثة، والمتكلم، والمتكلمين: أنت، هو، هي، أنا، نحن، ك: لا تسع، يسع، أسع، نسع.

ب-بناء الأمر معتلّ الآخر المسند إلى أنت، ك: اسع

ج-إسناد الماضي معتلّ الآخر بالألف إلى ضمير الغائبة المفردة المؤنثة (هي)، نحو: سعت.

د - الكلمة معتلة الآخر سواء أكانت اسما، أم فعلا، أم حرفا، عند التقائها حال وصلها بما بعدها بصامت ساكن، نحو: رمى الرّجل، وهذه حبل الرّجل، وإلى المدرسة.

1-تقصير علّتين مختلفتين، أولاهما ألف والثانية واو (au) أو ياء (ai)، ينتج منه واو ليّنة (aw) أو ياء ليّنة (ay)، وذلك في:

- أ- إسناد الفعل الماضي معتلّ الآخر بالألف إلى ضمير الغائبين: هم، نحو: سَعَوْا.
- ب- إسناد الفعل المضارع معتلّ الآخر بالألف إلى ضمير المخاطبين، أو الغائبين (هم)، أو ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة (أنتِ)، نحو: تَسْعُونَ، يَسْعُونَ، وَتَسْعَيْنَ.
- ج- إسناد فعل الأمر معتلّ الآخر بالألف إلى ضمير المخاطبين (أنتم)، أو إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة (أنتِ)، نحو: اسْعُوا، واسْعِي.
- د- جمع الاسم المقصور جمع مذكر سالماً، نحو: مُصْطَفَوْنَ، ومصطَفَيْن.
- 2- حذف الواو أو الياء اللينتين في آخر الكلمة يرافقه حذف علة قصيرة تسبقهما، أو تليهما
- أ- عند إسناد الفعل الماضي معتلّ الآخر بالواو أو بالياء، نحو: سَرَوْ، وَخَبَيْ، إلى ضمير الغائبين (هم)، تُحذف الواو والياء فيكون الفعل: سَرَوْا، وَخَشَوْا، ويُنبه هنا على أمرين:
- الأول: الواو والياء في الفعلين لينتان وليستا علة طويلة.
- الثاني: يكون الحذف في هذه الحالة للمقطع الصوتي الذي يضمّ الواو أو الياء، بالإضافة إلى حذف العلة القصيرة التي تسبق المقطع المحذوف، أي يكون الحذف لثلاثة عناصر صوتية.
- ب- عند إسناد المضارع معتلّ الآخر بالواو أو بالياء، نحو: يدْعُو، ويقْضِي، إلى ضمير المخاطبين (أنتم) أو الغائبين (هم) أو المخاطبة المفردة المؤنثة (أنتِ)، أي عند اتصاله بواو الجماعة أو ياء المخاطبة، يقع الحذف على الواو والياء، وهما في موضعهما حرفا لين، ويرافقه حذف لعدة قصيرة سابقة لهما، فيكون الفعل بعد الإسناد: يَدْعُونَ، وَيَقْضُونَ، وَتَقْضِينَ،
- ج- عند جمع الاسم المنقوص، نحو: داعي، وقاضي، جمع مذكر سالماً، يقع الحذف على الياء في آخر المنقوص، وهي ياء لينّة، ويرافقه حذف للحركة السابقة للياء، فيكون الاسم المنقوص بعد الحذف: داعون، وداعين، وقاضون، وقاضين.
- د- عند تنوين الاسم المنقوص بتنوين الضمّ أو الكسر تحذف ياء المنقوص اللينة، وتُحذف الحركة القصيرة التي تليها: الضمة أو الكسرة.
- وفي كل المواضع المذكورة يُنبه على أنه من الخطأ القول بضم ما قبل الواو، وكسر ما قبل الياء، فالحرف ما قبل الواو أو الياء متحرك بالعلة الطويلة.
- 4- حذف الواو أو الياء المديتين في آخر الكلمة، وذلك عند إسناد فعل الأمر معتلّ الآخر بالواو أو بالياء، نحو: ادْعُو، اقْضِي، إلى ضمير المخاطبين (أنتم)، أو إلى ضمير المخاطبة المفردة المؤنثة

(أنبت)، أي عند اتصاله بواو الجماعة، أو ياء المخاطبة، يقع الحذف على الواو والياء، وهما في موضعهما علة طويلة، فيكون الفعل: ادعوا، واقضوا، وادعي، واقضي، وننبه أن ما قبل الواو والياء لا يُضبط بعلة قصيرة؛ لأنّه متحرك بالعلل الطويلة بعده.

توصية:

إعادة النَّظَر في دراسة التَّغْيِرات الطَّارئة على البنى الصرفية للكلمات بتوظيف معطيات الدَّرس الصوتي الحديث، للتَّوصِل إلى توصيف مبنيٍّ على أساس علميٍّ دقيق.

الهوامش:

- (1) ابن جني، أبو الفتح عثمان، (392هـ/1002م)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ج1/ص34
- (2) المبرد، محمد بن يزيد، (285هـ/898م)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 194/1.
- (3) وهو مما أشير إليه في مصادر عدة، منها ما ذكره ريمون طحان في الألسنية العربية من أن الكتابة العربية اهتمت بالأصوات الصامتة فقط، ورمزت لها برموز خاصة، ولكنها لم تهتم بالأصوات الصائتة، وخاصة القصيرة منها. ينظر: طحان، ريمون، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، 1981، ص66.
- (4) ينظر: شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980، ص34.
- (5) ينظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، (392هـ/1002م)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ-2000م، ج1/ص56.
- (6) ينظر: الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد، (444هـ/1053م)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر، دمشق، 1379هـ/1970م، ص6. وضيف، أحمد شوقي عبد السلام، (1420هـ/1999م)، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، 1968م، ص16. والأفغاني، سعيد (1417هـ/1997م)، من تاريخ النحو العربي، دار الفكر، دمشق، ط1، ص28.
- (7) ينظر: الداني، المحكم في ضبط المصحف، ص19.
- (8) البكوش، الطيب، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، مطبعة جمهورية تونس المطبعة العربية، تونس، ط3، 1993م، ص23.
- (9) وما زال الاضطراب الأول بين الألف والهمزة مؤثرا إلى اليوم على طلابنا في المراحل الدراسية المختلفة، وعلى بناء بعض المنظومات التعليمية التي تربط الألف بالهمزة، وتخلط بين الألف وهمزة الوصل.
- (10) ينظر: شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص36.
- (11) ينظر، البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات، ص21-22.
- (12) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (170هـ/787م)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الهلال، ج1/ص58.
- (13) سيويه، عمرو بن عثمان، (180هـ/797م)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408 هـ - 1988 م، ج 4/ص433.
- (14) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1/ص56-55.
- (15) حسان، تمام، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الكتب، القاهرة، ط5، 1427هـ-2006م، ص71.

- (16) نفسه، ص72
- (17) ينظر، ابن جني، *سرخانة الإعراب*، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/2000م، 1421هـ، 368/2.
- (18) يُنظر: عبد، جواد كاظم، *المزدوجات الحركية الأثقل بين القدماء والمحدثين*، مقارنة لسانية في البناء العميق للكلمة العربية، مجلة العلامة، عدد خاص، مج7، ع1، 2022م/ص103.
- (19) ينظر، شاهين، عبد الصبور، *المنهج الصوتي للبنية العربية*، ص47، وبشر، كمال، *علم اللغة العام الأصوات اللغوية*، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1980م، ص132-135
- (20) سيبويه، الكتاب، 4/165
- (21) ابن جني، *سرخانة الإعراب*، 1/33
- (22) نفسه، 1/33
- (23) نفسه، 1/34
- (24) بشر، كمال، *علم الأصوات*، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، ص155
- (25) قريشي، يحيى، ومسعود غريب، (2020)، *ظاهرة أصوات العلة عند القدماء بين الصوت والرمز، مقارنة وصفية تحليلية*، جامعة قاصدي مبراح كلية الآداب واللغات، *الجزائر*، مج8، ع2، ص7.
- (26) ابن جني، *سرخانة الإعراب*، ص2/318
- (27) ينظر، الشايب، فوزي، *أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية*، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2004م/1425هـ، ط1، ص97-143، وبشر، كمال، *الأصوات اللغوية*، علم اللغة العام، ص501-512، وشاهين، عبد الصبور، *المنهج الصوتي للبنية العربية*، ص38-42، وعبابنة، يحيى، دراسات في فقه اللغة والفتولوجيا العربية، ط1، دار الشروق، الأردن، عمان، 2000م/ص16.
- (28) يرى الدكتور سمير استيتية أنَّ همزة الوصل ليست في حقيقتها- إلا حركة، وليست صامتاً، وهي بذلك تختلف عن همزة القطع، ورأيه يعني أنَّ الكلمات التي تبدأ بهمزة وصل يبدأ مقطعها الأول بحركة، ينظر: استيتية، سمير، *الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية*، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2003م، ص317-320. وتعتمد الباحثة في الدراسة أنَّ همزة الوصل عند الابتداء بها صامت مساوٍ لهمزة القطع، وهو الرأي المعتمد لكل من رأى أنَّ المقاطع الصوتية في العربية لا تبدأ بحركة، ينظر: بشر، كمال، *علم الأصوات*، ص501-512، شاهين، عبد الصبور، *المنهج الصوتي للبنية العربية*، ص38-42، والشايب، فوزي، *أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية* ص97-143.
- (29) ينظر، *المقتضب*، 1/134
- (30) ينظر، ابن السراج، أبو بكر بن محمد، (316هـ/928م)، *الأصول في النحو*، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ج2/ص146.
- (31) نفسه، ج2، ص146.
- (32) ينظر، استيتية، سمير، *علم الأصوات النحوي*، دار وائل للنشر، الأردن، ط1/2012م، ص621، و جنان ناظم، وحسين عبد المهدي، *التوجيه الصوتي لحذف الألف في العربية*، دراسة تحليلية موازنة بين القدماء والمحدثين، مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث الدراسات الإسلامية، 2019م، 1441هـ، ع45، ج3، ص16.
- (33) ابن فارس، أحمد بن فارس، (395هـ/1005م)، *مقاييس اللغة* تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، ج3/ص105
- (34) قدّم بعض المحدثين افتراضات أخرى لمراحل التّغير، فعُدّت ليلة باوزير لاحقة تاء التأنيث مكون من الفتحة القصيرة السابقة على التّاء، مع الصامت التّاء، وعلى هذا الاعتبار عند إسناد الفعل الماضي معتل الآخر بالألف إلى ضمير الغائبة تلتقي ثلاث فتحات، فتُحذف الحركة التي تُشكل المقطع الأول من اللاحقة، فيلزم السكون الواقع في آخر اللاحقة حركة تعمل فيه لتسوّغ بقاءه في صيغة الفعل، ولا تكون هذه الحركة هي الحركة السابقة على المقطع ذي السكون، بل الفتحة التي قبلها، لذا أزيلت الفتحة التي تُشكل فاصلاً بين الفتحة المطلوبة، والتّاء الساكنة، فنتجت الصورة الأخيرة للفعل.

- ينظر: باوزير، ليلى، الفعل الناقص دراسة صوتية صرفية في ضوء نظرية العامل الفونولوجي (المقطعي)، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1425هـ، ص 234-235.
- (35) شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص 30، وعبد المقصود، الشايب، فوزي، تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، حوليات كلية الآداب، الحولية العاشرة، 1989م، 1409هـ، ص 60.
- (36) مصلوح، سعد، دراسة السمع والكلام، عالم الكتب، 2005، ص 248-249.
- (37) بشر، كمال، الأصوات اللغوية، علم اللغة العام، ص 132.
- (38) لا يكون الماضي معتل الآخر بالواو إلا على وزن فعل، والأفعال المعتلة الآخر بالواو أفعال معدودة، مثل: نَهَوُ، وَهَوُ، وَرَجُو، وَسَرُو.
- (39) قدّم الباحث أمجد طلافحة تفسيراً وصف به التّغير الحاصل في هذه الحالة بالخطوات الآتية: أولاً تسقط فتحة الواو في (سرؤ)، فتقع الواو بين حركتين متماثلتين، إحداها قصيرة والأخرى طويلة، فسقطت، وأدى ذلك إلى التقاء الحركة الطويلة بالحركة القصيرة، فامتصت الحركة الطويلة الحركة القصيرة، ولا ترى الباحثة وضوح مصطلح امتصاص الحركة، الذي فُسر في هذا البحث على انعدام إمكانية تتابع ثلاث حركات من النوع نفسه وفق القوانين الصوتية في العربية.
- ينظر: طلافحة، أمجد، إسناد الفعل إلى الضمان: دراسة في البنية والتركيب، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، 1995م، ص 36-37.
- (40) استعملنا الفعل في صيغته المسندة إلى ضمير المخاطب المفرد المذكور قبل الحذف
- (41) استعملنا الفعل في صيغته المسندة إلى ضمير المخاطب المفرد المذكور دون حذف العلة من آخره لبيان التغير الطارئ عليها
- (42) المستوفي لشروط ما يجمع جمع مذكر سالم
- (43) ابن الصائغ، محمد بن حسن، (720هـ/1320م)، اللوحة في شرح الملحة، تحقيق: إبراهيم الصاعدي، عمادة البحث العلمي في الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ط 1، 1424هـ/2004م، ج 1/ص 198
- (44) المالكي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم، (749هـ/1348م)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط 1، 1428هـ - 2008م، ج 3/ص 1370.
- (45) كسر الياء على اعتبار حالة الجر، وقد تكون مفتوحة على اعتبار حالة النصب، والتغير ذاته واقع في الحالين.
- (46) وهما مديتان قياساً على الصحيح: كاتبون، كاتبين، katibuuna, katibiina
- (47) ابن الصائغ، اللوحة في شرح الملحة، ج 1/ص 177.

المراجع:

- الأفغاني، سعيد (1417هـ/1997م)، من تاريخ النحو العربي، دار الفكر، دمشق، ط 1.
- باوزير، ليلى، والحازمي، عليان، الفعل الناقص دراسة صوتية صرفية في ضوء نظرية العامل الفونولوجي (المقطعي)، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1425هـ.
- بشر، كمال، علم اللغة العام الأصوات اللغوية، دار المعارف، القاهرة، ط 7، 1980م.
- بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م.
- البكوش، الطيب، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، مطبعة جمهورية تونس المطبعة العربية، تونس، ط 3، 1993م.
- ناظم، جنان، وعبد المهدي، حسين، التّوجيه الصوتي لحذف الألف في العربية، دراسة تحليلية موازنة بين القدماء والمحدثين، مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث الدراسات الإسلامية، 2019م، 1441هـ، ع 45، ج 3.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، (392هـ/1002م)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية.

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، (392هـ/1002م)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ-2000م.
- حسان، تمام، اللغة العربية مبناها ومعناها، دار الكتب، القاهرة، ط5، 1427هـ-2006م.
- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد، (444هـ/1053م)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، دار الفكر، دمشق، 1379هـ/1970م.
- استيتية، سمير، الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2003م.
- استيتية، سمير، علم الأصوات النحوي، ومقولات التكامل بين الأصوات والنحو والدلالة، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2012.
- ابن السراج، أبو بكر بن محمد، (316هـ/928م)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (180هـ/797م)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ-1988م.
- شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربية رؤية جديدة في الصرف العربي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م.
- الشايب، فوزي، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2004، ط1، م/1425هـ.
- الشايب، فوزي، تأملات في بعض ظواهر الحذف الصرفي، حوليات كلية الآداب، الحولية العاشرة، 1989م، 1409هـ.
- عبانة، يحيى، دراسات في فقه اللغة والفنولوجيا العربية، ط1، دار الشروق، الأردن، عمان، 2000م.
- كاظم، عبد جواد، المزدوجات الحركية الأثقل بين القدماء والمحدثين، مقارنة لسانية في البنية العميقة للكلمة، مجلة العلامة، عدد خاص، مج7، ع1، 2022.
- ابن الصانغ، محمد بن حسن، (720هـ/1320م)، اللوحة في شرح الملحة، تحقيق: إبراهيم الصاعدي، عمادة البحث العلمي في الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 1424هـ/2004م.
- ضيف، أحمد شوقي عبد السلام، (1420هـ/1999م)، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، 1968م.
- طحان، ريمون، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، 1981.
- طلافحة، أمجد، والحمد، علي، إسناد الفعل إلى الضمائر: دراسة في البنية والتركيب، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 1995م.
- ابن فارس، أحمد بن فارس، (395هـ/1005م)، مقاييس اللغة تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1399هـ-1979.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (170هـ/787م)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الهلال.
- قريشي، يحيى، ومسعود غريب، (2020)، ظاهرة أصوات العلة عند القدامى بين الصوت والرمز، مقارنة وصفية تحليلية، جامعة قاصدي مرباح كلية الآداب واللغات، الجزائر، مج8، ع2.
- المالكي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم، (749هـ/1348م)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط1، 1428هـ-2008م.
- المبرد، محمد بن يزيد، (285هـ/898م)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.
- مصلوح، سعد، دراسة السمع والكلام، عالم الكتب، 2005م.

مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية
الإسلامية من وجهة نظره في الأردن
د. "محمد عيد" محمد قرعان*

تاريخ وصول البحث: 2024/10/23 م تاريخ قبول البحث: 2024/6/12 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (46) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية والثانوية بواقع (17) معلماً، و(29) معلمة، اختبروا بالطريقة القصصية من مديرية تربية الزرقاء الأولى، في الفصل الدراسي الثاني لعام 2022-2023. وأعدّت استبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها مكونة من (30) فقرة حول ما تقيسه المصفوفة، التي تمثل الكفايات المعرفية التخصصية لمعلمي المادة. وتوزعت فقرات الاستبانة على ستة مجالات هي: القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية، والفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم المادة جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر النتائج فرقاً دالاً إحصائياً في المستوى المذكور تعزى للجنس.

الكلمات المفتاحية: جودة، المصفوفة، الكفايات المعرفية التخصصية، معلم التربية الإسلامية.

* أستاذ مساعد، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة.

The Quality Level of the Specialized Knowledge Competencies Matrix for Islamic Studies Teacher's from his Point of View in Jordan

ABSTRACT

This study aims to identify the quality level of the specialized knowledge competencies matrix for Islamic Studies teachers from his point of view. The study employed the descriptive-analytical approach to achieve its goals. The study sample consists of (46) teachers - (17) male and (29) female who teach Islamic Studies in primary and secondary schools. Those teachers are purposively selected from Zarqa First Directorate of Education in the Second Semester of the Academic Year 2022-2023. A questionnaire is prepared and verified, consisting of (30) items to measure the matrix of the specialized knowledge competencies of Islamic studies teachers. Questionnaire items cover six domains: the Holy Qur'an and its Sciences, Prophet Hadith & its Sciences, Islamic Creed, Biography of the Prophet, Islamic Jurisprudence (Fiqh), Islamic System, and Islamic Ethics. The study results show that the specialized knowledge competencies matrix for Islamic Studies teachers is high. Moreover, the study does not show any statistical significance attributed to gender.

Keywords: Quality, matrix, specialized knowledge competencies, Islamic Studies Teacher.

مقدمة:

تتجه التشريعات الوظيفية إلى اختيار الموظفين على أساس الجدارة، وامتلاك الكفايات المناسبة لأداء وظيفة محددة، وتتطلب مهنة التعليم كفايات معينة لنجاح العملية التعليمية، وعلى الرغم من أهمية العناصر كجودة المناهج التربوية، والبنية التحتية الغنية والتجهيزات، والوسائل الفعالة والتكنولوجيا، إلا أن دور المعلم الكفاء هو العنصر الأقوى في نجاح العملية التعليمية. وعلى رأسها امتلاك المعلم العمق المعرفي التخصصي في مادته، وكيفية ترجمة المنهاج من إطاره النظري إلى ممارسات تدريسية نشطة تقود إلى تنمية مهارات وقدرات الطلبة، وتمكينهم من فهم المادة وإدراكها، باستخدام أنشطة تفاعلية، والتواصل الإيجابي مع طلبته، وإدارة الموقف التعليمي، والتعزيز، وتوظيف استراتيجيات تدريسية تتناسب مع أنماط تعلم الطلبة، والعمل على التطوير المهني؛ لذا بدأت المؤسسات التعليمية باعتماد أسس علمية لاختيار المعلمين، ولتحقق من امتلاكهم المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لتحقيق الهدف.

وتعد جودة المعلم من المرتكزات الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتعليم، والسير في الاتجاه الصحيح. ومن هنا تتطلب تعيين المعلمين اعتماد معايير ومؤشرات واضحة لاختيار معلمين أكفاء (Naylor & Sayed, 2014).

ويعد توظيف المعلمين الجيدين شرطاً مهماً، ولكنه ليس شرطاً كافياً لإيجاد تدريس جيد؛ فذلك يتطلب مجموعة معقدة من المهارات والكفايات المختلفة، فضلاً عن عوامل: الحماسة، والالتزام، والتطوير المهني المستمر، والمؤهلات، وعدد الطلبة للمعلم الواحد، وشروط التوظيف، والمكافآت والحوافز، وبيئة العمل، والحصول على الموارد، واحترام المعلمين، وحالتهم الاجتماعية والمهنية، والمشاركة في القرارات، والاستقلال المهني، وهكذا عُد توظيف المعلمين جانباً أساسياً من السياسة التعليمية، والتي تراعي الاحتياجات الحالية والمتوقعة، وجذب المعلمين، والوضع الوظيفي لهم، والاعتماد أو الشهادة، والإنصاف والشفافية في التوظيف (الحدرى، 2017).

والاختيار هو المرحلة الأخيرة من جذب المواهب واستقطابهم، وهو نقطة الاتصال الرسمية الأولى للموظف بالجهة بعد اختياره. وتشكل هذه المرحلة انعكاساً مهماً على أداء الموظف لاحقاً، وهو ما سيؤثر في مدى تناغم الموظف وسعادته مع الجهة التي يعمل فيها. واختيار الموظفين عملية تكلل عمليات الجذب والاستقطاب للكفاءات، وتشكل نقطة بداية للعلاقة بين الموظف والمؤسسة (فرنانديز، 2017).

وأشار مزهر (2017) إلى أن اختيار المعلمين واستقطابهم إلى أي مؤسسة تعليمية يستند إلى وصف المؤسسة للوظيفة ومن ذلك: المادة المراد تعليمها، والمرحلة الدراسية، وخصائص الطلبة، والإمكانات المتوافرة في المدرسة، والمهام الفنية والإدارية المراد أداؤها. وتحدد المؤسسة أيضًا الكفايات والمؤهلات المطلوبة، لذا تمنح الوظيفة إلى أفضل المرشحين، وعلى وفق أسس عملية وموضوعية، تضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتقدمين.

وتعد استراتيجية توظيف المعلمين واستبقائهم مكملًا ضروريًا لبرنامج أو خطة التعليم الوطنية لأي مجتمع، سواء أكانت الاستراتيجية وطنية أم محلية لا مركزية محلية. ويجب أن يأخذ ذلك، على ما أشار إليه (أوزبورن وروسو) (Osborne & Russo, 2011) ما يأتي بعين الاهتمام:

- الاحتياجات المطلوبة من المعلمين على وفق إعداد الطلبة والمدارس والصفوف ومجموعات التعلم على جميع مستويات التعليم والمناطق الجغرافية.
- ضرورة أن يكون جميع المعلمين مؤهلين تأهيلاً جيداً ومتسلحين بالمهارة والفعالية، بقدر ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم.
- الأخذ بنظرة الاهتمام التغيرات التي يمكن أن تطرأ على خطة التعليم، وما يلزم من زمن للإعداد والتوظيف، بشرط تلبية احتياجات المدارس من المعلمين ومن غير تأخير.
- التعرف إلى أثر الأهداف العالمية للتعليم في معدلات الالتحاق بالمدارس.
- التوسع الحالي على الصعيد التعليمي ومعدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية.
- الاحتياجات الحضرية- الريفية، وبخاصة الاحتياجات الريفية منها.
- المساواة الجندرية بمراعاة التوازن بين الذكور والإناث، بتوظيف المزيد من المعلمين والمعلمات.
- ويجري توظيف المرشحين للتعليم، ليس على أساس الحد الأعلى من الكفايات، وإنما يجري التوظيف في الحد الأدنى من هذه الكفايات، على أمل تطوير كفايات المعلمين وتلبية احتياجاتهم أثناء الخدمة. وتتعدد الآراء والمسوغات حول اعتماد طرائق اختيار معينة لاختيار المعلمين، ومن هؤلاء المعلمين معلمو التربية الإسلامية، الذين لهم خصوصية معينة، فيما يتعلق بالجانب المعرفي لديهم، ومن منطلق أن الإسلام اهتم بالتربية والتعليم اهتمامًا خاصًا، ودعا إلى التفكير في الخلق. وهذا يتطلب معلمًا بمواصفات خاصة، فهو يؤثر بأفكار الطلبة، واتجاهاتهم،

وسلوكياتهم، وميولهم وقدراتهم، ولا يتأتى ذلك من غير أن يكون فطنًا ومثقفًا وموضوعيًا وعادلًا، وواسع الاطلاع، و متميزًا بالطلاقة، ومواكبًا لمشكلات مجتمعه (الحدرى، 2017).

إن معلم التربية الإسلامية هو الأساس في عملية تدريس المادة. ولضمان جودة أدائه التدريسي يجب توافر بعض الخصائص الشخصية والمعرفية لديه، ومن أهمها اتصافه بخصائص التربية الإسلامية نفسها، سواء أكان في الجوانب المعرفية، أم الوجدانية، أم المهارية، فضلًا عن تمثله، أخلاق الإسلام قولًا وعملاً وعقيدة (حماد، 2009). وتتفاعل عناصر المعلم والمتعلم ومادة التعلم وبيئته لتكوّن تدريسيًا فعالاً، يؤديه معلم يمتاز بكفايات معرفية، ويستخدم أساليب فعالة توصل إلى معايير عالية من الجودة (البصيص، 2011).

وترتبط جودة معلم التربية الإسلامية بالتدريس الجيد، وبأداء هذا المعلم أدوارًا مهمة في فاعلية العملية التعليمية وكفاءاتها، ويشكل ذلك بالنسبة للمتعلم أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي، من منطلق أن الطالب هو أهم ركيزة تسعى العملية التعليمية إلى تعليمه وتنميته، من خلال ما يقدم له من معرفة ومعلومات من قبل المعلم. ويستمد معلم التربية الإسلامية خصائصه من طبيعة العلم الشرعي، والرسالة الإلهية التي يدعو إليها الحكيم (2009). وأشار الرفاعي (2006) إلى أن خصائص معلم التربية الإسلامية تتلخص فيما يلي:

- 1- الصفات الإيمانية المتمثلة بمعتقداته المترتبة على إيمانه بالله تعالى، وهي الإخلاص، والتوكل على الله، والثقة به، وتقواه، واستشعار مخافته، إضافة إلى الشعور بالمسؤولية الدينية والمهنية.
- 2- الصفات الحميدة المتمثلة بالأمانة والصدق، والعدالة، والتواضع، والصبر.
- 3- الصفات العقلية المتمثلة بالذكاء، والإبداع، وسعة الاطلاع، والنقد البناء، والحوار الهادف، وأساليب الإقناع.

- 4- الصفات النفسية والبدنية المتعلقة بالحالة المزاجية والنفسية والمظهر الخارجي، وتتمثل بالثبات والاستقرار النفسي، والاطمئنان بذكر الله، والصحة وحسن المظهر.

ونظرًا لأهمية معلم التربية الإسلامية في العملية التعليمية التعلمية المتمثل في التطبيق والممارسة الفاعلة لأدواره، فإنه يجب أن يتقن ثلاثة مراحل تمثل معايير الجودة الأساسية للحكم على أدائه التدريسي وهي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقييم، البصيص (2011). ومهارات الأداء التدريسي هي مهارات متعلمة، يستطيع كل معلم التدرب عليها واكتسابها، وتتمثل هذه المهارات بالتخطيط للتدريس، وتنفيذه، فضلًا عن مهارات التقويم (الفقيه، 2006).

إن مهارات أي معلم تتمثل في أدائه الجيد فيما يلي:

1- التخطيط: والتخطيط لأي درس يشتمل على: النتائج، والأنشطة والأساليب، والتقويم، والتغذية الراجعة التي تضبط الأداء. ويشتمل التخطيط أيضًا على تحليل محتوى درس التربية الإسلامية إلى مفاهيم فقهية، ونصوص شرعية، وأحكام، ومعارف، وتحديد العناصر، وصياغة النتائج بوضوح، وتحديد الاستراتيجيات والطرائق التدريسية والأنشطة المناسبة للطلبة، وتحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس (شبر وآخرون، 2006؛ الهويدي، 2005).

2- التنفيذ: وتأتي مهارة التنفيذ بعد التخطيط للتدريس، وتعد الجانب التطبيقي في مهنة المعلم، ويجري في هذه المرحلة تنفيذ ما حُطّط له، وتدريس المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتضمنها مادة التربية الإسلامية، وترمي إليها النتائج التعليمية، وتشمل هذه المرحلة أيضًا كل ما يشكل التدريس الصفّي من المهمات والإجراءات التي يؤديها المعلم لتحقيق النتائج التدريسية المحددة (الفتلاوي، 2008). ولمهارة التنفيذ أيضًا مهارات فرعية هي: مهارة تهيئة البيئة الصفية والنفسية والاجتماعية الحافزة، والمراجعة وطرح الأسئلة، وتوظيف الوسائل التعليمية، وإثارة الدافعية، وإدارة الصف، والعرض والاتصال والتواصل، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية، وغلق الموقف الصفّي (الهويدي، 2005).

وأرى أن هذه المهارة هي من أهم مهارات المعلم؛ لأنها تتطلب منه توظيف معرفة قدراته وتكشف مهاراته في الجانب التطبيقي في ممارساته التدريسية، وكفاءته في مواجهة التحديات المتمثلة في إدارة الغرفة الصفية وجذب الطلبة وحسن تصرفه، وأخلاقه وحكمته، إضافة إلى قدرته في إيصال المعلومات وتحقيق الهدف.

3- مهارة التقويم: تأتي هذه المرحلة في نهاية مراحل التدريس، ويحاول معلم التربية الإسلامية فيها الكشف عن تحقق النتائج التعليمية، ومدى نجاح استراتيجيات التدريس وطرائقه في تحقيق النتائج التعليمية المحددة (راشد، 2005).

ولأهمية دور معلمي التربية الإسلامية في تحقيق أهداف المجتمع، وتطوير قدرات أفرادهم العقلية والعقائدية، والمحافظة على تراثه، وبخاصة التراث الديني، فإنه وجب اختيار هؤلاء المعلمين على وفق مواصفات خاصة، يتمكنون بها من النهوض بالمهمة المقدسة المنوطة بهم، وذلك بتطوير المستوى المعرفي لديهم، وتنمية كفاياتهم المهنية. وفي هذا الحالة لا بد من تحديد معايير معينة لتعليم مادة التربية الإسلامية، واختيار مؤشرات أداء على كل معيار، ومن ثم وضع

عدد من الأسئلة المتدرجة في مستواها لقياس الجانب المعرفي لدى المعلم، وضمان الاستثمار في المعلم استقطاباً وتطويراً، ورفع كفاءته بما يحقق الأهداف ويحسن مخرجاتها.

لقد أصبح التقويم محل اهتمام المؤسسات التربوية في العالم المتقدم، وانتقل من مرحلة إصدار الأحكام إلى مرحلة العلم والتخصص الدقيق، وأصبح وسيلة للتطوير والتجديد والتوقع (Byrnes, 2008). وإتقان المعلم للمعرفة المرتبط بمادة تخصصه يجعله أكثر قدرة ودراية بمفاصل هذه المادة، ومدى صعوبة المحتوى وسهولته، ويجعله أيضاً كأنه طبيب العيون، الذي يشخص درجة النظر لدى المفحوص. ويستفيد المعلم من سنوات خبرته، ليكون معلماً مهنيًا يستثمر تلك السنوات بشكل مكثف، لتطوير قدراته ومعارفه، وتحقيق معايير يضعها بنفسه، لتصبح مهنته أكثر عطاءً (Stephen & Anneke, 2011).

ولاختبار معلم التربية الإسلامية يجب تقييم معارفه وكفاياته المرتبطة بالمادة، وبين علام (2007) أن عملية تقويم أي معلم تسير على وفق الاتجاهات الثلاثة الآتية:

- 1- اعتماد خصائص المعلم الشخصية والثقافية والمهنية معياراً لفاعلية التدريس.
 - 2- اعتماد العملية التدريسية بوصفها عملية اتصال، يركز التقييم فيها على العلاقة بين أطراف العملية التعليمية، المعلم والطالب وكيفية التواصل بينهما سواء أكان هذا التواصل لفظياً أم غير لفظي، إذ يشير ذلك إلى الكفاءة في التدريس.
 - 3- اعتماد نواتج العملية التعليمية، بوصفها مؤشراً إلى فاعلية عملية التدريس.
- إن لعملية تقويم أداء المعلم سمات معينة، ذكرها يوسف (2009)، ومنها:
- الشمولية: التي تعني استخدام جميع الإجراءات الممكنة لملاحظة أداء المعلم، وربط أدائه بتحصيل الطلبة، إضافة إلى تقويم المعلم أداءه تقويمًا ذاتيًا.
 - الاستمرارية: التي فيها تجري ملاحظة التغيرات في أداء المعلم باستمرار، سواء أكانت تلك التغيرات إيجابية أم سلبية.

- الديمقراطية: التي تعني إشراك جميع المهتمين بالعملية التعليمية في التقويم.

- الموضوعية: التي تعني بناء عملية التقويم على أسس ومعايير بعيدة عن التحيز.

- الصدق: وهو أن تقيس أدوات تقويم المعلم ما وضعت لأجله.

ولكي يختار معلم التربية الإسلامية اختياراً صحيحاً فإن عليه الإلمام بالمحاور الأساسية لهذه المادة. وقد أشارت مصفوفة الكفايات الوظيفية لوظيفة معلم التربية الإسلامية في الأردن، إلى مجموعة من الكفايات ومنها الكفايات المعرفية التخصصية التي يجب على الممتحن أن يمتلكها

وينجح في الاختبار المعد لهذه الغاية، من أجل الحصول على وظيفة معلم التربية الإسلامية، وتشمل المصفوفة خمسة محاور رئيسة هي:

1- القرآن الكريم وعلومه، حيث يتضمن هذا المحور موضوعين رئيسيين هما: علوم القرآن، ويضم مفاهيم خاصة بالقرآن الكريم كالنسخ والمنسوخ، والترادف، ومفهوم الاسرائيليات، ومن القرآن الكريم الأمثلة، والقصص، والإعجاز، والترجمة، والتفسير، وأسباب النزول، وأنواع الآيات المكية والمدنية، والمحكم والمتشابه، وجمع القرآن، وعلامات ضبط المصحف، والرسم القرآني. أما الموضوع الثاني: فهو القرآن الكريم تلاوة وتفسيرًا وحفظًا، وهو متعلق بقضايا الأحكام كاحكام التلاوة والتجويد والتفخيم والترقيق، والقلقلة، والمد، وأحكام النون الساكنة والتنوين، وتناول الحروف: المقطعة، والهاءات، والهمزات، ومخارج الحروف. ويشمل كذلك فضل القرآن الكريم من حيث تلاوته، وحفظه وتعلمه والآداب المترتبة على ذلك، وتبيين أحكام الاستعاذة والبسملة.

2- الحديث الشريف وعلومه: ويتضمن موضوعين هما: الحديث وعلومه، ويشمل: مفاهيم ومصطلحات الحديث الشريف وعلومه، كعلم الحديث وأنوعه: الصحيح، الحسن، والضعيف، والمرسل، والآحاد. وحجية السنة النبوية في التشريع الإسلامي، وعلم الجرح والتعديل وعلم الرجال، وتناول تاريخ الرحلة في طلب الحديث النبوي الشريف، وبعض كتب الحديث الشريف وشروحها، وأقسام الحديث النبوي الشريف وعلومه من حيث طرق ورود، وما انتهى إليه السند، والقبول والرد. والفرق بين كل من القرآن والحديث النبوي والحديث القدسي، والعلاقة بين السنة والقرآن، وتبيين أسباب الوضع في الحديث، والعلامات الدالة عليه، وتدوين السنة النبوية ومراحل حفظها. والموضوع الثاني في هذا المحور بعنوان شرح الحديث، ويتضمن: شرح مجموعة من الأحاديث النبوية، وذكر معاني المفردات، والأفكار الرئيسية في الأحاديث النبوية الشريفة، واستنباط العبرة منها، وحفظ بعض الأحاديث، ورواته.

3- محور العقيدة الإسلامية: ويتضمن المفاهيم والمصطلحات الإيمانية كالموت، والهداية، والضلال، والوسطية والاعتدال في العقيدة، والتنزيه، والردة، والإلحاد، وتوحيد الألوهية، وتناول العقيدة الإسلامية من حيث خصائصها، ودور العقل في إدراك حقائقها، والحقائق العلمية التي ترسخ العقيدة الإسلامية، وتبين أثر مفهوم الإخلاص في ثبات العقيدة الإسلامية، وأمثلة من ثبات الرسل عليهم السلام في الحفاظ على العقيدة، وكيفية المحافظة على نقاء العقيدة، وكذلك الظواهر الدالة على وجود الخالق، وتناول موقف الإسلام من عقائد دينية

مثل: المجوسية، والوثنية، وكيفية مواجهة شبهات الملحدين والرد عليهم. وموضوع علامات الساعة، والمقارنة بين كل من الإيمان، والإسلام، والإحسان، وأركان الإيمان وأركان الإسلام.

4- محور السيرة النبوية: ويتضمن موضوعان هما: السيرة النبوية وفقهها، ويشمل موضوعات: مفهوم السيرة النبوية وأهميتها في الحياة الإسلامية وذكر خصائصها، والمفاهيم والحقائق المرتبطة بأحداثها الجغرافية، والزمانية، والسياسية، والاقتصادية، ومصادرها، والتركيز على أحداث السيرة النبوية من ولادة النبي محمد ﷺ، ومرحلة ما قبل دعوته وحتى وفاته، وصفاته، ومنهجه ﷺ في الدعوة الإسلامية، ومواقف سيدنا محمد ﷺ في التعامل مع صحابته رضوان الله عليهم، ودعوتهم وتربيتهم، والشورى، وحسن الخطاب، والاهتمام بالطفولة، وحنه على العناية بالشباب، والقُدوة بمحمد ﷺ في كافة مجالات الحياة (دعوته، علاقته مع أهله وزوجاته، وابنائهم، وجيرانه، وعلاقته مع أصحابه ودعوته وتربيته لهم)، وبعض أحداث السيرة النبوية مثل: وثيقة المدينة المنورة، وصالح الحديبية، والعفو العام يوم فتح مكة. والموضوع الثاني: من سيرة السلف الصالح، ويتضمن: سيرة أهم الصحابة رضوان الله عنهم، ودورهم في الدعوة وفي الجهاد، والصحابة المبشرين بالجنة، وشهداء الإسلام على ثرى الأردن.

5- محور الفقه الإسلامي: ويتضمن أربعة موضوعات رئيسة هي: العبادات، وتشمل مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالعبادات، وأحكامها الشرعية كالسنن والرواتب، والدعاء، وأحكام الصلاة -وما يترتب عليه من الطهارة، والتيمم، والمسح على الخفين- كصلاة الجماعة، والجمعة، وأحكام قصر الصلاة وجمعها، وأحكام السجود كسجود الشكر، وسجود التلاوة، وسجود السهو، وبعض الأدعية، والتشهد، والقنوت، وأحكام الجنائز، وفضل العبادات وأهميتها وحكمة مشروعيتها، وموقف الإسلام في التخفيف فيها على الناس، وتناول أحكام الصوم، والحج والعمرة، والزكاة، وتبيين الأدلة الشرعية على مشروعيتها العبادات.

أما الموضوع الثاني فهو فقه المعاملات، ويتضمن: المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالمعاملات كالبيع، والعارية، والرهن، والوقف، والذباح، والوكالة، والوديعة، والرِّيا، والقرض، والأحكام الشرعية المتعلقة بالمعاملات المالية، وأحكامها، حكمة مشروعيتها بعض المعاملات، والأحكام الشرعية المرتبطة بالمعاملات الشخصية مثل: الخطبة، والزواج، ودفع المهر، والمعجل والمؤجل، وأحكام الزواج، وتعدد الزوجات، وتبيين شروط أو ضوابط بعض المعاملات، وموضوع لباس المرأة، وتناول المعاملات المعاصرة الحديثة في الزواج مثل: زواج المسيار، والزواج بواسطة الانترنت، والقضايا الأخرى كبيع المراهبة، وظهور المخدرات، والأسهم، والتجارة الإلكترونية،

وكذلك أسباب بعض المشكلات المتعلقة بالمعاملات المالية والشخصية والاجتماعية: كالعنوسة، والفقر، والبطالة، وكثرة حالات الطلاق، وانتشار التعامل مع البنوك الربوية. وتناول الموضوع الثالث موضوع علم أصول الفقه، حيث اشتمل على المصطلحات الخاصة بأصول الفقه كالفقه، وأصول الفقه، والفرق بينهما، والعزيمة والرخصة، والقواعد الفقهية، وتناول موضوع أصول الفقه وأهميته ومصادره، والأدلة الشرعية على مشروعيتها، وأقسام الحكم الشرعي وأمثله، والمذاهب الفقهية الأربعة. والموضوع الرابع والأخير جاء بعنوان أدلة الأحكام الشرعية، والقواعد الفقهية.

6- محور النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية: ويتضمن موضوعين أساسيين هما: الأخلاق والتحذير، وتتضمن: مفهوم بعض الأخلاق الإسلامية وتبيين أدلتها الشرعية، والأدعية المرتبطة بالسلوكيات كالنوم والاستيقاظ، ودخول المسجد، ونزول المطر، وتناول حقوق الأفراد كحقوق الأولاد، والأخوة والأخوات، والوالدين، والأقارب، والمرأة، والإنسان، والزوجين، وذكر منهج الإسلام في معالجة السلوكيات كحقوق الوالدين، والفقر، والجريمة، والتراجع الحضاري للامة الإسلامية، والطائفية، وموقف الإسلام منها، وتناول التفريق بين: التوكل والتواكل، والحدود والقصاص والتعزير، والجهاد والإرهاب، وذكر الأنظمة الإسلامية كنظام الحكم في الاسلام، ونظام العقوبات، والجهاد، والشورى. والموضوع الثاني تناول الحضارة الإسلامية وحاضر العالم الإسلامي، وتتضمن مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالحضارة الإسلامية وحاضر العلم الإسلامي كالأمة الإسلامية، والحضارة الإسلامية ودورها في بناء الحضارة الإنسانية، والدعوة الإسلامية، والعولمة، وأسباب التراجع الحضاري للامة، ومكانة الأردن إسلامياً، والهيمنة الأجنبية على العالم الاسلامي. (مصفوفة الكفايات الوظيفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية في الأردن).

وهذه المحاور تمثل مصفوفة الكفايات الوظيفية التخصصية فهي بمثابة شكل المعرفة التخصصية لمعلم التربية الإسلامية في الأردن، ويسعى البحث إلى قياس مستوى جودتها؛ لما نجده من اهتمام بالغ بإعداد المعلم القائم على الكفايات المعرفية، في مختلف المراحل التعليمية، وفي جميع التخصصات؛ لما لها أثر في دفع عجلة العملية التعليمية خفاجة والسايح (2008).

مشكلة الدراسة:

تتأتى مشكلة الدراسة من أنه لا توجد أطر معينة تتوافر فيها جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لتوظيف معلم التربية الإسلامية، الذي ينخرط في الخدمة ولديه كفايات معينة تمكنه من جودة الأداء المدرسي. ويلاحظ أن اختيار المعلمين عامة ومعلمي التربية الإسلامية خاصة لا يجري وفق ضوابط معينة، وتتوافر مؤهلات خاصة في هؤلاء المعلمين، ويعود ذلك إلى الاختيار العشوائي، في توظيف معلم التربية الإسلامية، حيث أشارت نتائج دراسة السعودي (2016) إلى أن 90% من المعلمين الذين اجتازوا الاختبار التخصصي - ومنهم معلم التربية الإسلامية - تتراوح بين ضعيف ومتوسط. ولا يخفي ما لذلك من انعكاسات سلبية على مستوى الطلبة، الذي يقوم بتدريسهم معلمون غير أكفاء، حيث بين كل من بابير ومرشد (2007) Barber & Mourshed إلى أهمية اختيار معلم يمتلك الكفايات قبل التعيين؛ لأن اختيار معلم لا يمتلك الكفايات المعرفية يؤدي إلى تعليم سيء يمتد لسنوات طويلة، لذلك تركز الدول التي تتمتع بأفضل النظم التربوية في العالم على ضرورة امتلاك المتقدم لمهنة التعليم مستوى عاليًا من المعرفة والمهارات قبل التحاقه بمهنة التعليم من خلال اختيار أعلى الطلبة تحصيلًا في التخصص، وإخضاعهم لاختبار تخصصي معرفي (Tatto, et al (2012). ووجدت دراسة كل من ميتزليز وويسمان (2010) Metzler & Woessmann أن معرفة المعلم بمادته التعليمية يؤثر في تحصيل الطلبة، حيث إن المعلم الذي يمتلك المعرفة في تخصصه يحصل طلبته على درجات مرتفعة.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

-ما مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية تعزى للنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره، وتعرف أثر الجنس في هذا المستوى.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في نوعين من الأهمية هما: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية. إن اختيار معلمي التربية الإسلامية اعتماداً على أسس علمية مهم جداً للطلبة والمجتمع، إذ يضمن استثمار كفاءات مناسبة لتدريس مبحث التربية الإسلامية ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة كما يأتي:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية للدراسة في تناولها الخلفية النظرية، من حيث الكفايات المعرفية، وجودة المصفوفة التخصصية، وإعداد المعلمين، وبخاصة إعداد معلمي التربية الإسلامية.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج الدراسة الجهات المختصة في وزارة التربية حول تعرف مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لتوظيف معلمي التربية الإسلامية، ودقة اختيارهم لتعيينهم معلمين للمادة المذكورة، وهم يتمتعون بكفايات معرفية تخصصية تؤهلهم للتعليم، وتفيد النتائج أيضاً المعلمين أنفسهم لتعرف المحاور المعرفية التخصصية، ومدى تطورهم، وتفتح الدراسة أيضاً آفاقاً جديدة لباحثين آخرين، يقومون بإجراء دراسات أخرى في الميدان نفسه.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الجودة: تعرف الجودة بأنها مجموعة المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج والعمليات والأنشطة التي من خلالها تحقق تلك المواصفات (عليقات، 2004). ويعرف مستوى الجودة إجرائياً بأنه درجة فاعلية المصفوفة في تحقيق الأهداف التي وضعت لأجله، ويقاس بدرجة استجابة أفراد العينة عن فقرات الاستبانة المعدة لأغراض الدراسة الحالية.

مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية: تشمل جميع المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص الأكاديمي، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فعالة (ديوان الخدمة المدني، الأردن). وتعرف إجرائياً بأنها معايير ومؤشرات أداء معرفية تخصصية ينبغي امتلاكها من المتقدم لإشغال مهنة معلم التربية الإسلامية.

معلم التربية الإسلامية: هو الشخص الحاصل على درجة البكالوريوس أو أعلى في تخصص التربية الإسلامية، وما زال على رأس عمله.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات الآتية:

الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية الذين خضعوا للاختبار التخصصي قبل الخدمة.

الحدود المكانية: المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2023.

الحدود الموضوعية: تحددت الكفايات المعرفية التخصصية في ستة مجالات وهي: القرآن الكريم وعلومه، الحديث الشريف وعلومه، العقيدة الإسلامية، السيرة النبوية، الفقه الإسلامي، النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

الدراسات السابقة:

يجري في هذا الجانب تناول الدراسات السابقة ذات الصلة، معروضة بحسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أجرت الشرجية والرواحي (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى رضا معلمي التربية الإسلامية وأوليا الأمور عن منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (256) معلمًا ومعلمة، و(58) ولي أمر، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الاستبانة المكونة من (8) فقرات كأداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن مستوى رضا المعلمين عن المنهاج كان مرتفعًا. أما رضا أولياء الأمور فقد كان متوسطًا.

وأجرى العجمي (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أداء معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا ومعلمة للتربية الإسلامية، وطبق المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة إلى اعتماد معايير لقياس الأداء الوظيفي لمعلم التربية الإسلامية.

وأجرى آل محفوظ والشملي (2020) دراسة كان هدفها التعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالسعودية، وتكونت أفراد الدراسة من (18) قائدًا للمدارس الابتدائية،

و(10) مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية. وجرى تطبيق بطاقة ملاحظة. واستخدم المنهج الوصفي، وبينت النتائج أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين مرتفعة، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات قادة المدارس والمشرفين، حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفاءات التدريسية.

وأجرى كل من نصير وآخرون(2019) دراسة هدفت إلى تقدير مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بمتغير الجنس والخبرة المهنية والمؤهل العلمي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(127) معلمًا ومعلمة في المرحلة الابتدائية، طبقت استبانة مكونة من أربعة محاور، وأثبتت الدراسة وجود مستويات مرتفعة في الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المعرفية بين عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، المؤهل العلمي).

وهدف دراسة الغبيوي(2019) إلى التعرف على واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (21) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة معايير جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية، شملت جودة مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم، وأظهرت النتائج أن درجة توافر معايير الجودة تراوحت بين متوسط وجيد، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين جودة المقررات الدراسية.

وهدف دراسة المومني (2017). إلى الكشف عن مستوى درجة رضا طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك عن مسابقات التلاوة والتجويد. وبلغت عينة الدراسة (292) طالبًا وطالبة، اختيروا بالطريقة القصدية، وطبق المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن درجة رضا الطلبة عن المسابقات كانت متوسطة، وأوصت بضرورة عقد دورات للطلبة في التلاوة والتجويد.

وقام السعدوي (2016) بدراسة هدفت إلى قياس الكفايات التخصصية والتربوية للمتقدمين لمهنة التعليم في السعودية في ضوء بعض المتغيرات، اعتمدت الدراسة على تحليل

نتائج (118108) مختبرين ممن تقدموا للاختبار من الجنسين، في مختلف التخصصات، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت الدراسة مستويات اجتياز الاختبار التخصصي والتربوي وفقاً لمقياس خماسي من ضعيف إلى ممتاز، وبينت النتائج عن تأثير دال لمتغير سنة التخرج، إذ تؤثر الأقدمية سلباً على درجة المختبر، وأن نسبة المجتازين من تكرار أداء الاختبارات تقل لتصل إلى 0.03 في المحاولة السابعة، وكانت مستويات 90% من مجتازي كلا الاختبارين تتراوح بين ضعيف ومقبول، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متوسطات الاختبارات التخصصية عدا تخصصي الرياضيات والتربية الفنية، وكانت الفروق في (13) اختبار لصالح الإناث، و(4) اختبارات لصالح الذكور.

أما دراسة السهلي (2012) فقد كان هدفها الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل، وتكونت عينة الدراسة من (164) مديراً ومدرساً أولاً، وطبق المنهج الوصفي، وأعد مقياس معايير ضمان جودة الأداء، تكون من (49) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية جاء مرتفعاً، وأنه لا توجد فروق في مستوى الأداء تعزى لمتغير الجنس أو لمتغير الوظيفة.

كما أجرى جان (2009) دراسة هدفت إلى تعرف معايير اختيار معلم القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين.

التربويين بمحافظه جدة. واستخدم المنهج الوصفي، وجرى إعداد استبانة بمعايير الاختيار طبقت على عينة الدراسة من المشرفين التربويين. وبينت النتائج أن معايير اختيار معلم القرآن الكريم جاءت متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات العينة حول المعايير، بأبعادها الشخصية والخلقية والمهنية تعزى للمؤهل العلمي أو الخبرة في التدريس.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تنوعت في أهدافها؛ فقد هدف بعضها إلى معرفة جودت تعليم المقررات التربية الإسلامية، كدراسة الغبيوي (2019)، ومعرفة درجة الرضا عن منهج التربية الإسلامية والمقررات الإسلامية، كدراسة المومني (2017) ودراسة الشرجية والروحي (2022)، وتعرف أداء معلمي التربية الإسلامية في الكفايات التدريسية، كدراسة آل محفوظ والشملي (2020) ودراسة السهلي (2012)، وبعضها في معايير الجودة، كدراسة العججي (2021)، وهدف بعضها الآخر إلى تعرف درجة امتلاك الكفايات لدى المعلمين أنفسهم،

ومستوى الكفايات التخصصية، كدراسة نصير وآخرون (2019)، ودراسة السعودي (2016)، وهدفت دراسة أخرى إلى تناول معايير اختيار معلم التربية الإسلامية، كدراسة جان (2009). واتبعت جميع الدراسات منهج البحث الوصفي، وتنوعت العينات فيها من معلمين ومعلمات وأساتذة جامعة إلى مشرفين تربويين، إلى طلاب في مراحل مختلفة، واختلفت أدوات الدراسة من استبانة وبطاقة ملاحظة إلى اختبار وقائمة رصد. كما أسفرت النتائج عن اختلاف في الدرجات والتصنيفات. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اتباع الطريقة والإجراءات التي اعتمدها. وتميزت هذه الدراسة بتناولها مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، لكونه المنهج المناسب لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مدارس مديرية التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الأولى ممن خضعوا للاختبار التخصصي قبل التعيين، حيث جاءت من تسع مدارس للإناث وهي: مدرسة زبيدة بنت الحارث الثانوية للبنات، ومدرسة الأميرة رحمة الثانوية للبنات، ومدرسة المدينة المنورة الأساسية للبنات، ومدرسة خادم الحرمين الشريفين الثانوية للبنات، ومدرسة الحسين الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة عائشة بنت أبي بكر الأساسية، ومدرسة فاطمة بنت الخطاب الثانوية للبنات، ومدرسة شجرة الدر الأساسية الأولى، ومدرسة زرقاء اليمامة الأساسية للبنات، ومدرسة عائشة القرطبية الأساسية للبنات. وسبع مدارس للذكور وهي: مدرسة خادم الحرمين الشريفين الأساسية للبنين، ومدرسة ابن خفاجة الأساسية للبنين، ومدرسة الأمير محمد الثانوية للبنين، ومدرسة الوليد الثانية للبنين، ومدرسة سعيد بن المسيب الأساسية للبنين. ومدرسة الأمير حمزة الثانوية للبنين، ومدرسة ابن طولون الأساسية للبنين. وذلك باختيار معلمي ومعلمات التربية الإسلامية ممن يدرسون المادة، وتكون أفراد الدراسة من (46) معلمًا ومعلمة، بواقع (17) معلمًا، و(29) معلمة.

أداة الدراسة:

جرى إعداد أداة الدراسة، وهي استبانة مكونة من (30) فقرة حول ما تقيسه المصفوفة، التي تمثل الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجرى إعداد الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، بمراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، ومن هذه الدراسات: دراسة الشرجية والرواحي (2022)، ودراسة المومني (2017). وتوزعت فقرات الاستبانة على ستة مجالات، وهي: القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية، والفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية.

صدق الأداء:

للتحقق من صدق الأداء جرى عرضها على (9) من المحكمين المختصين في المناهج والتدريس، وبخاصة المختصون بمناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. وأبدى المحكمون بعض الملاحظات العامة التي أخذ بها الباحث لبعض فقرات الاستبانة في ضوء إجماع (80%) من المحكمين.

كما جرى حساب صدق بناء الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (18) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون التربية الإسلامية في مديرتي تربية الزرقاء الأولى والثانية، وحساب معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد كانت النتائج كما في جدول (1).

جدول (1) معامل ارتباط كل مجال من مجالات استبانة جودة إطار اختبار معلمي التربية الإسلامية بالدرجة الكلية للاستبانة			
المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية
القرآن الكريم وعلومه	0.75 **	السيرة النبوية	0.76 **
الحديث الشريف وعلومه	0.83 **	الفقه الإسلامي	0.79 **
العقيدة الإسلامية	0.88 **	النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية	0.81 **

** دال عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (1) أن معاملات ارتباط مجالات قد تراوحت ما بين (0.75-0.88)، وهي معاملات ارتباط مناسبة، تدل على صدق بناء أداة الدراسة.

ثبات الأداء:

للتحقق من ثبات الأداء، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذ طبقت على (15) معلمًا ومعلمة من تخصص التربية الإسلامية، وكان التطبيق مرتين بفواصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، استخرج معامل الثبات لكل مجال وللمجالات عامة. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل الارتباط لمجالات أداة الدراسة والمجالات عامة			
المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية	المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية
القرآن الكريم وعلومه	0.75 **	السيرة النبوية	0.76 **
الحديث الشريف وعلومه	0.83 **	الفقه الإسلامي	0.79 **
العقيدة الإسلامية	0.88 **	النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية	0.81 **
الكلية	0.80 **		

يُظهر جدول (2) أن معاملات ارتباط مجالات أداة جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية معاملات ارتباط تدل على ثبات الأداة. تصحيح أداة الدراسة:

اعتمد اختبار ليكرت الخماسي المكون من 5 أبعاد هي: مرتفعة جدًا ولها 5 درجات، ومرتفعة ولها 4 درجات، ومتوسطة ولها 3 درجات، ومنخفضة ولها درجتان، ومنخفضة جدًا ولها درجة واحدة.

ولاستخراج مَدَيَات مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة؛ اعتمدت المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{1-5}{3}$$

بين (2.33-1.00) يشير إلى درجة منخفضة.

بين (3.67-2.34) يشير إلى درجة متوسطة.

بين (5.00-3.68) يشير إلى درجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

- 1- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة وإعداد أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- 2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- 3- الحصول على الموافقة الرسمية للبدء بتنفيذ الدراسة.
- 4- تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية.
- 5- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً باستخدام (Google Forms).
- 6- جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً.
- 7- استخراج النتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) لتعرف أثر الجنس في مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية.

المقياس الإحصائي:

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض نتائج الدراسة حسب ما أفرزه كل سؤال من سؤالي الدراسة من نتائج.

1- نص السؤال الأول: ما مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية من وجهة نظره؟
وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على مجالات الاستبانة وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	القرآن الكريم وعلومه	4.30	0.35	مرتفعة	5
2	الحديث الشريف وعلومه	4.28	0.27	مرتفعة	6
3	العقيدة الإسلامية	4.35	0.21	مرتفعة	4
4	السيرة النبوية	4.50	0.47	مرتفعة	1
5	الفقه الإسلامي	4.49	0.43	مرتفعة	2
6	النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية.	4.44	0.35	مرتفعة	3
الكلية		4.39	.240	مرتفعة	

يتبين من جدول (3) أن المتوسط الحسابي لمجال القرآن الكريم وعلومه قد بلغ (4.30) وبانحراف معياري مقداره (0.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الحديث الشريف وعلومه (4.28)، بانحراف معياري مقداره (0.27). أما مجال العقيدة الإسلامية فقد بلغ المتوسط الحسابي له (4.35)، بانحراف معياري مقداره (0.21)، وبلغ المتوسط الحسابي السيرة النبوية (4.50)، بانحراف معياري مقداره (0.47). في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجال الفقه الإسلامي (4.49)، بانحراف معياري مقداره (0.43)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية (4.44)، بانحراف معياري مقداره (0.35). وبلغ المتوسط الحسابي الكلية (4.39)، بانحراف معياري مقداره (0.24). وجاءت درجة مستوى إقرار الاختيار في المجالات عامة درجة مرتفعة، وهذا يتشابه مع نتائج دراسة الشرجية والروحي (2022) التي بينت أن مستوى

رضا المعلمين عن مناهج التربية الإسلامية كان مرتفعاً. بينما خالفت نتائج دراسة الغبيوي (2019) التي أظهرت بأن درجة جودة معايير تعليم مقررات التربية الإسلامية تراوحت بين متوسط وجيد.

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال القرآن الكريم وعلومه في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال القرآن وعلومه في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
2	تمنح مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمجال القرآن الكريم وعلومه معلم التربية الإسلامية فرصة لإظهار فهمه للآيات القرآنية.	4.50	0.55	مرتفعة	1
5	تساعد مصفوفة الكفايات المعلم على الربط بين كتاب التفسير والمفسر.	4.41	0.58	مرتفعة	2
3	تسهم مصفوفة الكفايات على حث المعلم بالاطلاع على كتب التفسير.	4.35	0.92	مرتفعة	3
1	تسهم مصفوفة الكفايات في جعل المعلم أكثر قدرة على التجويد.	4.30	0.66	مرتفعة	4
4	تتضمن مصفوفة الكفايات مفاهيم ومصطلحات وافية عن القرآن الكريم وعلومه.	4.17	0.88	مرتفعة	5
الكل		4.35	0.21	مرتفعة	

يتبين من جدول (4) أن جميع فقرات القرآن وعلومه قد جاءت بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (2) "تمنح مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمجال القرآن الكريم وعلومه معلم التربية الإسلامية فرصة لإظهار فهمه للآيات القرآنية" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.50)، وبانحراف معياري مقداره (0.55). وجاءت الفقرة (5) "تساعد مصفوفة الكفايات المعلم على الربط بين كتاب التفسير والمفسر" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (4.41)، وبانحراف معياري مقداره (0.58). في حين جاءت الفقرة (4) "تتضمن مصفوفة الكفايات مفاهيم ومصطلحات وافية عن القرآن الكريم وعلومه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (4.17)، وبانحراف معياري مقداره (0.88).

وقد يعزى ذلك إلى أن مصفوفة الكفايات بحسب آراء معلمي التربية الإسلامية، الخاصة بالقرآن الكريم وعلومه جاءت جميعها مناسبة، من حيث منح المعلم فرصة فهم الآيات، وتربئ له ربط التفسير بالمفسر، وتقيس مدى اطلاع المعلم على تفاسير مختلفة، ومدى قدرته على التجويد، فضلاً عن أن مصفوفة الكفايات تهتم أيضاً بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بعلوم القرآن. وهذا يبين من ناحية أخرى على الخبرة الجيدة لدى معلمي التربية الإسلامية في معرفة الكفايات المتعلقة بتخصصهم وتقييمها في مجال القرآن وعلومه. وقد تعزى إلى ما قامت به بعض الجامعات الأردنية كجامعة اليرموك بالاهتمام بموضوع القرآن الكريم وعلومه من خلال بناء مختبرين لتدريس التلاوة والتجويد، وعقد دورات تدريبية حول القرآن الكريم وموضوعاته بالتعاون مع مركز الملكة رانيا، وعمل مسابقات تحفيزية لحفظ القرآن والتلاوة والتجويد، مما أسهم في رفع رضا الطلبة عن المقررات الدراسية (المومني، 2017). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المحيلاني والظفيري (2011) التي بينت أن الكفايات التدريسية لمعلم القرآن الكريم كانت متوافرة من وجهة نظره. بينما اختلفت مع دراسة جان (2009) التي بينت أن درجة اختيار معلمي القرآن الكريم كانت بدرجة متوسط.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الحديث الشريف وعلومه في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الحديث الشريف وعلومه في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
2	تمنح مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمجال الحديث الشريف وعلومه معلم التربية الإسلامية فرصة لإظهار فهمه للأحاديث النبوية الشريفة.	4.57	0.50	مرتفعة	1
1	تحت مصفوفة الكفايات المعلم على حفظ الأحاديث النبوية الشريفة.	4.54	0.55	مرتفعة	2
3	تسهم مصفوفة الكفايات في توجيه المعلم للاطلاع على كتب الحديث المعتمدة.	4.52	0.55	مرتفعة	3
5	ترشد مصفوفة الكفايات المعلم إلى الربط بين الحديث بوصفه نصاً شرعياً والأحكام الشرعية.	4.43	0.58	مرتفعة	4
4	تزود مصفوفة الكفايات المعلم بعلوم ومفاهيم ومصطلحات خاصة بعلوم الحديث.	4.41	0.62	مرتفعة	5

الكلية	4.50	0.47	منخفضة

يتبين من جدول (5) أن جميع فقرات مجال الحديث وعلومه جاءت بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (2) "تمنح مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمجال الحديث الشريف وعلومه معلم التربية الإسلامية فرصة لإظهار فهمه للأحاديث النبوية الشريفة" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.57)، وبانحراف معياري مقداره (0.50)، وجاءت الفقرة (1) "تحت مصفوفة الكفايات المعلم على حفظ الأحاديث النبوية الشريفة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (4.54)، وبانحراف معياري مقداره (0.55)، في حين جاءت الفقرة (4) "تزد مصفوفة الكفايات المعلم بعلوم ومفاهيم ومصطلحات خاصة بعلوم الحديث" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (4.41)، وبانحراف معياري مقداره (0.62).

ويمكن تفسير ذلك بأن الكفايات المعرفية في الحديث الشريف وعلومه بحسب آراء معلمي التربية الإسلامية تصلح معياراً "يمكن اختيار هؤلاء المعلمين لمهنة التعليم في ضوءها"؛ فهذه الكفايات تقيس فعلاً فهم المعلم للأحاديث، وإطلاعه على كتب الحديث، وحفظ الأحاديث الشريفة، وربط الحديث بالنصوص الشرعية، فضلاً عن تناول الكفايات مفاهيم ومصطلحات خاصة بعلوم الحديث بشكل عام. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة السعدي (1423 هـ)، التي بينت أن جميع الكفايات المهنية لمعلم مادة التفسير جاءت بدرجة مرتفعة.

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال العقيدة في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، كما هي موضحة في جدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال العقيدة في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
3	تتناول مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية المفاهيم الإيمانية ومصطلحاتها المهمة لمعلم التربية الإسلامية.	4.52	0.51	مرتفعة	1
4	تزد مصفوفة الكفايات المعلم بموضوعات شاملة عن العقيدة الإسلامية.	4.46	0.66	مرتفعة	2
1	تتناول مصفوفة الكفايات مؤشرات بمستويات متنوعة من الصعوبة.	4.42	0.61	مرتفعة	3
2	تتطلب مصفوفة الكفايات من المعلم التفكير العميق لاستنتاج الحلول	4.41	0.62	مرتفعة	4

مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية	"محمد عيد" محمد قرعان

				للمحافظة على نقاء العقيدة.
5	تعزيز مصفوفة الكفايات المعلم لترسيخ العقيدة الإسلامية والرد على الشبهات.	4.39	0.65	مرتفعة
	الكلية	4.44	0.35	مرتفعة

يتبين من جدول (6) أن جميع فقرات مجال العقيدة الإسلامية جاءت بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (3) "تتناول مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية المفاهيم الإيمانية ومصطلحاتها المهمة لمعلم التربية الإسلامية" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.52)، وبانحراف معياري مقداره (0.51)، وجاءت الفقرة (4) "تزود مصفوفة الكفايات المعلم بموضوعات شاملة عن العقيدة الإسلامية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.46)، وبانحراف معياري مقداره (0.66)، في حين جاءت الفقرة (5) "تعزيز مصفوفة الكفايات المعلم لترسيخ العقيدة الإسلامية والرد على الشبهات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.39)، وبانحراف معياري مقداره (0.65).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الجهات المختصة، في إعداد مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية في الأردن، تنشئ الدقة في عملية اختيار المعلم لمهنة التعليم؛ لذا جاءت مصفوفة الكفايات المعرفية الخاصة بالعقيدة الإسلامية تحقق الهدف المنشود، من حيث المعرفة الشاملة والوافية والمتنوعة عن موضوعات العقيدة الإسلامية الضرورية لمعلم التربية الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نصير وآخرين (2019) التي بينت أن الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كانت بدرجة مرتفعة، بينما خالفت الدراسة نتائج دراسة السعدوي (2016) التي بينت أن نتائج الاختبار التخصصي - ومنها الاختبار التخصصي لمعلمي التربية الإسلامية- جاءت بدرجة ضعيفة.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال السيرة النبوية في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال السيرة النبوية في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية.				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الدر

ت.ب	ج.ة	المعياري	الحسابي		
1	مرتفة	0.50	4.57	تراعي مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية على صياغة واضحة ودقيقة في المجال المعرفي لمجال السيرة النبوية وما يتعلق بها من مؤشرات.	5
2	مرتفة	0.62	4.52	تسهم مصفوفة الكفايات على توعية المعلم بمجالات السيرة النبوية وفقها بشكل كاف.	1
3	مرتفة	0.66	4.46	تهتم مصفوفة الكفايات بحث المعلم على اتباع نهج النبي ﷺ في كافة مجالات حياته وتعزز الاقتداء به.	2
4	مرتفة	0.59	4.46	تناول مصفوفة الكفايات جانباً مهماً في ذكر الصحابة رضوان الله عليهم الذين استشهدوا في الأردن.	3
5	مرتفة	0.75	4.43	تهتم مصفوفة الكفايات بتزويد المعلم بمجالات كافية عن سيرة السلف الصالح.	4
	مرتفة	0.43	4.49		الكلي

يظهر جدول (7) أن الفقرات في مجال السيرة النبوية جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (5) "تراعي مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية على صياغة واضحة ودقيقة في المجال المعرفي لمجال السيرة النبوية وما يتعلق بها من مؤشرات" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.57)، وبانحراف معياري مقداره (0.50)، وجاءت الفقرة (1) "تسهم مصفوفة الكفايات على توعية المعلم بمجالات السيرة النبوية وفقها بشكل كاف" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.52)، وبانحراف معياري مقداره (0.62)، في حين جاءت الفقرة (4) "تهتم مصفوفة الكفايات بتزويد المعلم بمجالات كافية عن سيرة السلف الصالح" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (4.43)، وبانحراف معياري مقداره (0.75).

وقد يعزى التوصل إلى هذه النتيجة إلى أن الكفايات تعد معايير جيدة للمعرفة التخصصية لمعلم التربية الإسلامية في مجال السيرة النبوية، من حيث الوضوح والصياغة والشمول في سيرة النبي ﷺ والصحابة الكرام. يُزاد على ذلك تركيز الكفايات على الاقتداء بالرسول محمد ﷺ في جميع جوانب الحياة والتعامل، مما يبرز أهمية جوهر السيرة النبوية العطرة. وهذا ما تؤكدته نتائج دراسة

آل محفوظ والشملي (2020) بوجود مستويات مرتفعة في الكفاءات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الفقه الإسلامي في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال الفقه الإسلامي في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
3	تراعي مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية للفقه الإسلامي التوازن في المحاور الفرعية.	4.43	0.72	مرتفعة	1
4	تنوع مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية بحسب الموضوعات الفقهية.	4.30	0.79	مرتفعة	2
2	تناسب مصفوفة الكفايات المعرفية التباين الجزئي بين معلمي التربية الإسلامية.	4.26	0.83	مرتفعة	3
1	تراعي مصفوفة الكفايات المعرفية المستحدث من الأمور الفقهية.	4.22	0.87	مرتفعة	4
5	تلي مصفوفة الكفايات المعرفية الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.	4.20	0.86	مرتفعة	5
	الكلية	4.28	0.27	مرتفعة	

يتبين من جدول (8) أن جميع فقرات مجال الفقه الإسلامي جاءت بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (3) "تراعي مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية للفقه الإسلامي التوازن في المحاور الفرعية"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.43)، وبانحراف معياري مقداره (0.72)، وجاءت الفقرة (4) "تنوع مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية بحسب الموضوعات الفقهية" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (4.30)، وبانحراف معياري مقداره (0.79)، في حين جاءت الفقرة (5) "تلي مصفوفة الكفايات المعرفية الأهداف الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.20) وبانحراف معياري مقداره (0.86). ويمكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن مصفوفة الكفايات المعرفية في محور الفقه الإسلامي، التي هي معيار لاختيار المعلم تعبر تعبيراً دقيقاً عن الموضوعات الفرعية للمحور، وتنوعها في السهولة والصعوبة، وتجاري مستوى المعلم، واهتمامها بالجوانب المعاصرة في الفقه، وتحقق ما ترمي إليه وزارة التربية والتعليم في الأردن. وتشابهت النتائج مع دراسة السهلي (2012) التي أظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية كان مرتفعاً.

وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية في استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية.					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
3	تتوزع مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية على مؤشرات الأداء مناسبة ومنسجمة مع المجال.	74.3	0.71	مرتفعة	1
4	تنبثق مصفوفة الكفايات عن مؤشرات أداء تقيس مستويات متنوعة من العمليات العقلية "دنيا وعليا".	74.3	0.61	مرتفعة	2
5	تظهر طريقة إعداد المصفوفة اهتمام وزارة التربية والتعليم بمجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية كموضوع مهم لمعلم التربية الإسلامية.	54.3	0.60	مرتفعة	3
2	تعبر مصفوفة الكفايات عن الجانب المعرفي الذي يفترض أن يمتلكه معلم التربية الإسلامية.	4.26	0.71	مرتفعة	4
1	تقيس مؤشرات الأداء في مصفوفة الكفايات جميع الجوانب المهمة في مجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية.	4.13	90.6	مرتفعة	5
الكلية		4.30	0.35	مرتفعة	

يتبين من جدول (9) أن جميع فقرات مجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية جاءت بدرجة مرتفعة، ويتبين أن الفقرة (3) "تتوزع مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية على مؤشرات الأداء مناسبة ومنسجمة مع المجال" والفقرة (4) "تنبثق مصفوفة الكفايات عن مؤشرات أداء تقيس مستويات متنوعة من العمليات العقلية" دنيا وعليا" قد جاءتا في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.37)، وانحراف معياري مقداره (0.71، 0.61) على التوالي. وجاءت الفقرة (5) "تظهر طريقة إعداد المصفوفة اهتمام وزارة التربية والتعليم بمجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية كموضوع مهم لمعلم التربية الإسلامية" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (4.35)، وانحراف معياري مقداره (0.60)، في حين جاءت الفقرة (1) "تقيس مؤشرات الأداء في مصفوفة الكفايات جميع الجوانب المهمة في مجال النظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.13)، وانحراف معياري مقداره (0.69).

وقد يعزى ذلك إلى أن معلم التربية الإسلامية وجد أن المصفوفة المعرفية التي صممت لهم تقيس ما وضع لأجله في الجانب التخصصي المعرفي بدرجة عالية من الدقة، من حيث تنوع مؤشرات الأداء المعرفي، وانسجامها مع الموضوعات الفرعية. فضلاً عن أنها تولي اهتماماً للجانب المعرفي في الجوانب الأساسية للمجال. ويدل ذلك من ناحية أخرى أن مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية في هذا المجال التي تشمل الجانب المعرفي التخصصي لمعلم التربية الإسلامية تتمتع بالصدق والثبات.

وبصورة عام قد تعزى نتائج المجالات الخاصة بمصفوفة الكفايات التخصصية المعرفية "القرآن الكريم وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية، والفقه الإسلامي، والنظام الإسلامي والأخلاق الإسلامية"، إلى ضرورة تجويد مدخلات التعليم، وأولها المعلم، الذي يجب عليه اتقان الجانب المعرفي. ولا يمكن التحقق من ذلك إلا باعتماد مصفوفة كفايات معرفية بمعايير واضحة ومحددة وذات جودة.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية يتضح أن هذه النتائج اختلفت عن نتائج دراسة العجبي (2021)، التي وجدت أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمعايير الجودة الشاملة جاءت متوسطة. ودراسة السعدوي (2016)، التي بينت أن نسبة (59%) من المعلمين الذين اجتازوا الاختبار التخصصي والتربوي كانت بدرجة ضعيف، ونتائج دراسة جان (2009) التي بينت أن معايير اختيار معلم القرآن الكريم جاءت متوسطة. واتفقت مع نتائج دراسة محفوظ والشملي (2020)، التي توصلت إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات التدريسية جاءت مرتفعة، واتفقت مع نتائج دراسة السهلي (2012)، التي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير ضمان الجودة جاء مرتفعاً.

2- نص السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية تعزى للنوع الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال طبق اختبار (T-test) للعينات المستقلة، للكشف عن أثر الجنس في الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلم التربية الإسلامية، وجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10) نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن أثر الجنس في الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية						
المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف	T	Df
						Sig

			المعياري	الحسابي			
0.713	44	0.371	0.28	4.37	17	ذكر	الجنس
			0.22	4.40	29	أنثى	

يتبين من جدول (10) أن قيمة (t) قد بلغت (0.371)، بمستوى دلالة (0.713)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة مستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لمعلمي التربية الإسلامية تعزى للنوع الاجتماعي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات فهموا بالمستوى نفسه فقرات الاستبانة، فجاءت النتائج متشابهة. أو أن معلم التربية الإسلامية ومعلمتها، هما ممن يهتمتا بالإجابة عن الاستبانة الموجهة، من منطلق الشعور بالمسؤولية الدينية، وضرورة الحرص على أداء العمل بدقة وإخلاص. أو قد يعود السبب إلى أن منهج التربية الإسلامية منهج موحد لمدارس البنين والبنات في المملكة الأردنية الهاشمية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن اختيار معلمي التربية الإسلامية في الأردن يتطلب شروطاً موحدة لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، ومن ضمنها الحصول على مؤهل جامعي في التخصص، وإن مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لاختيار معلمي التربية الإسلامية في الأردن موضوعية ولا تنحاز للنوع الاجتماعي؛ لأن الموضوعات المعرفية التخصصية لمن يرغب بالحصول على وظيفة معلم تربية إسلامية لا تختلف بين الذكور والإناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لاختيار معلمي التربية الإسلامية في الأردن تناول معايير ومؤشرات أداء حول موضوعات محددة، وهي موضوعات مستمدة من الدين الإسلامي الذي تدرسه المدارس والجامعات في الأردن بشكل موحد، لذلك ستتشابه تقييمات أفراد الدراسة ذكوراً وإناثاً لمستوى جودة مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية في الأردن.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة السهلي (2012) التي بينت أنه لا توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل تعزى لمتغير الجنس. ودراسة نصير وآخرين (2019)، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المعرفية لدى معلمي

المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيرات الجنس. بينما اختلفت عن دراسة السعدوي (2016) التي أظهرت وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متوسطات الاختبار التخصصي في مادة التربية الإسلامية، لمصلحة الذكور.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تصاغ التوصيات والمقترحات الآتية:
- اعتماد مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لاختيار معلمي التربية الإسلامية لتعيينهم في مهنة معلم التربية الإسلامية.
- إعداد مصفوفات أو أطر أخرى استناداً لمعايير مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لاختيار معلمي التربية الإسلامية.
- دراسة وجهات نظر مشرفي التربية الإسلامية للكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية الجدد وربطها بمخرجات مصفوفة الكفايات المعرفية التخصصية لاختيار معلمي المادة.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- آل محفوظ، محمد والشملتي، عمر (2020). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 500-527.
- البصيص، حاتم (2011). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي: تطوير الكفايات الأدائية للمعلم في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 10-12، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.
- جان، عبد الفتاح (2009). معايير اختيار معلم القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحديري، خليل (2015). تطوير معايير إعداد معلم المستقبل في ضوء أهداف التربية الإسلامية. المؤتمر الدولي الأول، التربية آفاق مستقبلية، 12-15، كلية التربية - جامعة الباحة، السعودية.
- الحكي، إبراهيم (2009). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعة من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، العدد (90)، (24)، 13 - 56.
- حماد، صلاح الدين (2009). معايير اختيار المعلم في الفكر الإسلامي كمدخل لضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين وجماعة من المديرين، مجلة كلية التربية، جامعة الأقصى، 4، (14) 88-119.
- ديوان الخدمة المدنية الأردنية، تطبيقات الإطار العام لكفايات الوظائف التعليمية - الأردن، 27 آب 2023، <https://2h.ae/EfbQ>
- ديوان الخدمة المدنية الأردنية، مصفوفة الكفايات الوظيفية لوظيفة معلم التربية الإسلامية - الأردن، 27 آب 2023، <https://2h.ae/caZa>
- راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربية للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، مراد (2006). درجة الروح المعنوية لدى معلمي مبحث التربية الإسلامية في المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- السعدوي، عبد الله بن صالح (2016) الكفايات التخصصية والتربوية للمتقدمين لمهنة التعليم في السعودية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (3)، 80 – 105.
- السعدي، محمد محي (1423). تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلم مادة التفسير وقياس مدى تمكنه منها في المرحلة المتوسطة في مدينة عرر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السبلي، عبد الله (2012). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- شبر، خليل وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد عبد الباقي (2006). أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الشرجية، ريان بنت سالم والرواحي، محمد بن مبارك (2022). مستوى رضا معلمي التربية الإسلامية وأوليا الأمور عن منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى في سلطنة عمان، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10 (70)، 89-123.
- العججي، عساف (2021). أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة بحوث التربية النوعية، 5 (6)، 169-189.
- علام، صلاح الدين (2007). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عليمات، صالح ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الغبوي، طلال عبد الهادي (2019). واقع جودة تعليم مقررات التربية الإسلامية بجامعة شقراء في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية 29 (3)، 67-129.
- الفتلاوي، سهيلة (2008). الجودة في التعليم: المفاهيم، والمعايير، والمواصفات، والمسؤوليات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- فرنانديز، كلاوديو (2017). فن اختيار أفضل الموظفين- أهميته وصعوبته وكيفية إتقانه. ترجمة نيرة صبري، القاهرة: مؤسسة هنداوي للنشر.
- الفقيه، زياد (2006). درجة ممارسة مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- المحيلاني، جوهرة والظفيري، فهد (2011). الكفايات التدريسية لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. 37 (140)، 17-49.
- مزهري، وليد (2017). آليات تعيين المعلمين في وزارة التربية والتعليم العالي ومقترحات تطويرها. مجلة جامعة الأقصى، 21(2): 142-172.
- المومني، إنصاف أيوب (2017). درجة رضا طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك عن مسابقات التلاوة والتجويد. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44 (4)، 173-188.
- ميرفت خفاجة، مصطفى السايح. (2008). المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية. الاسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة

-نصير، أحميدة وجرمون، علي ومشهو، عبد الحميد(2019). تقدير مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقته ببعض المتغير الدراسية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة 11 (01)، 55 – 68.

-الهويدي، زيد (2005). مهارات التدريس الفعال. العين: دار الكتاب الجامعي.

-يوسف، حديد. (2009). تقييم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة منتوري، الجزائر.

ثانياً: المراجع بالأجنبية:

- Byrnes, H. (2008). Assessing content and language. In E. Shohamy & N. Hornberger (Vol.Eds.), Encyclopedia of Language and education, Vol.7. Language testing and Assessment (PP.37-52).
- Naylor, R. and Sayed, Y. (2014). Teacher Quality: Evidence Review. Canberra, Office of Development Effectiveness, Department of Foreign Affairs and Trade. http://www.ode.dfat.gov.au/current_work/documents/evidence-review-teacher-quality.pdf. retrieve in 20/2/2022.
- Osborne, A. and Russo, C. (2011). The Legal Rights and Responsibilities of Teachers. Thousand Oaks, CA, USA.
- Stephen, F. & Anneke, M. (2011). Leading for Instructional Improvement- How Successful Leaders Develop Teaching and Learning Expertise. Jossey-Bass, San Francisco, USA.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2010). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within teacher within student variation Evidence from within-teacher within-student variation (Vol. No. 3111): CESifo working paper Economics of Education.
- Tatto, M. T., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S. L., Rodriguez, M.,... Rowley, G. (2012). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم في الأردن

د. تهاني محمد العبوس**

جهاد خضر صبره*

تاريخ قبول البحث: 2023/7/13م

تاريخ وصول البحث: 2023/3/22م

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم في الأردن، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى اختيار (120) معلما ومعلمة للعلوم من أصل (546) بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم تكونت من (67) فقرة. وقد جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني تعزى لجهة العمل ولصالح المدارس الخاصة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني تعزى لسنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 5 سنوات)، وأوصت الباحثتان باعتماد برامج تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، مهارات التدريس الإلكتروني، معلمي العلوم.

* باحث.

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

Training Needs for E-Teaching Skills Among Science Teachers from Their Point of View in Jordan

ABSTRACT

This study aimed to reveal the training needs of e-teaching skills among science teachers from their point of view in Jordan. The study adopted the descriptive survey approach, and to achieve the objectives of the study, (120) science teachers were selected out of (546) in a simple random way. The researchers prepared a questionnaire for the training needs of e-teaching skills among science teachers, consisting of (67) items. The researchers verified the validity and stability of the study tool. The results of the study showed that the training needs of e-teaching skills among science teachers were average. Moreover, the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) for the training needs of e-teaching skills attributed to the employer and in favor of private schools. In addition, the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) for the training needs of e-teaching skills attributed to years of experience and in favor of experienced teachers (more than 5 years). The researchers recommended adoption of training programs that aim at developing the e-teaching skills of science teachers.

Keywords: Training Needs, E-Teaching Skills, Science Teachers

المقدمة:

تأثرت العملية التربوية في مختلف جوانبها بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر في الوقت الحاضر، الأمر الذي يحتم على التربويين القائمين على المناهج وعلى المعلمين ضرورة البحث عن نظم تعليمية إلكترونية حديثة، تتواءم مع هذا التطور العلمي الكبير وتركز على التعلم الفعال النشط.

ومن أبرز مظاهر استجابة الأنظمة التعليمية والتربوية لهذا العصر وتطوراتها هو التوسع والاستمرارية في تقديم خدمات تربوية وتعليمية وإلكترونية بأشكال وأدوات وأساليب مختلفة تتجاوز عقبات المكان والزمان، التي أصبحت تعرف بالتعليم الإلكتروني الذي وصفه أندرسون ودرون (Anderson & Dron، 2016) بأنه: مزيج من الأساليب التربوية والأدوات والشبكات الإلكترونية التي تعمل بشكل متناغم ومنظم لتحقيق التعليم.

ويضيف آل محيا (2019) أن التعليم الإلكتروني يتألف من ثلاثة مجالات رئيسية، هي: البنية التقنية، وتصميم المحتوى، والتدريس، وجميع هذه المجالات تتوفر لها معايير عالمية وأدوات قياس لتسهيل ضبط جودتها، ودقة اختيار مكوناتها، ما عدا مجال التدريس الذي ما زال يواجه مشكلات في ضبط جودته؛ بسبب اختلافه عن التدريس المباشر، وأن المعلمين ليسوا معدين لتجاوز هذا التغيير بنجاح، وهم بحاجة إلى معلومات حقيقية عن التغيير الذي يصاحب التدريس الإلكتروني.

يعد التدريب من الوظائف الرئيسة في المؤسسات، حيث يشير إلى التطوير والتحسين والتغيير، ويشمل التدريب التغيير للأحسن والأفضل، وهو تطوير للفرد في معلوماته وأفكاره واتجاهاته وقدراته ومهاراته، الأمر الذي ينجم عنه تحسين في مستوى الأداء وزيادة في معدلات الانتاج للأفراد.

ويتكون التدريب من عناصر عديدة، منها: تحديد الاحتياجات التدريبية وأهداف التدريب، وتحديد أنواع التدريب وتصميم البرامج التدريبية، وتحديد الأساليب التدريبية، وتقويم البرامج التدريبية، إن المؤسسات والمنظمات المتميزة هي التي تهتم بالتدريب (العزب، 2021).

وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية والمهارات والكفاءات التي يحتاجها المعلمون للتدريس بفاعلية في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث إنّ تحديد الاحتياجات التدريبية أحد أهم العناصر الأساسية في تصميم التدريب، الذي يجعل النشاط

التدريبي نشاطا هادفا ذا معنى للمتدربين، ويجعله نشاطا واقعيا يساعد على توفير الكثير من الجهود والنفقات، ويحقق أهدافه لأنه يستند على أنشطة أو جهود مخططة وهادفة تقوم على الدراسة العملية والعلمية للكشف عن الاحتياجات التدريبية، كما أنّ فاعلية تخطيط وتصميم وتنفيذ التدريب تعتمد في الأساس على فاعلية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين (الملحي، 2021).

ويعتبر التدريس الإلكتروني أحد النماذج الحديثة نسبيا للتعليم، فقد بدأ ينتشر استخدامه بشكل سريع في المدارس والجامعات والكليات، حتى أضحت بعض المؤسسات التعليمية تقدم برامج تعليمية متكاملة بطريقة إلكترونية (هندي، 2020).

وتعد مناهج العلوم من أهم المجالات التي أحدثت التكنولوجيا وتطبيقاتها وتقنياتها ثورة كبيرة في تعليمها، فهي من أكثر المباحث التي تحتاج في تعليمها وتدريبها وتفسير مفاهيمها إلى توظيف التدريس الإلكتروني لمساعدة المعلمين في تحقيق أهداف ونتائج التعلم لدى طلبتهم، كما تساعد الطلبة اكتساب الخبرات والمهارات المتعددة والمتنوعة، ويرى درويش (2018) أن توظيف التدريس الإلكتروني ولاسيما في مباحث العلوم يحقق العديد من الفوائد من خلال ما يتمتع به من مقومات وخصائص، وتبرز من خلال توفير إمكانية تصفح شبكة الإنترنت واستخدام البريد الإلكتروني، كما إنه يتيح فرصة التواصل بشكل فعال بين المعلمين والمتعلمين، كما يوفر التدريس الإلكتروني نظام إدارة صفية في بيئة تعليمية إلكترونية محبة لدى الطلبة، ويعطي للطلبة إمكانية تسجيل الحصص الصفية وتخزينها، كما يساهم في إمكانية عرض شرائح العروض التقديمية والبرمجيات المختلفة مع إمكانية الشرح والتعليق عليها، ومن الممكن أن يساعد التدريس الإلكتروني معلمي العلوم في برمجة مواد ومقررات العلوم بطريقة إلكترونية تفاعلية تقوم على تبسيط المفاهيم العلمية، وعرضها بطريقة يسيرة بعيدة عن التعقيد.

ويرى درويش (2018) أن هناك أدوار ومتطلبات يجب توفرها في معلمي العلوم لتؤهلهم في توظيف التدريس الإلكتروني، منها: أن يمتلك الدافعية في مثل هذا النوع من التدريس، وأن يحقق لذاته قدرا من المعرفة التكنولوجية، وأن يقوم بالتدريب على الرجوع إلى المصادر المعرفية التقنية لإثراء محتوى المنهج، والمشاركة في برمجة بعض الوحدات التعليمية وتصميمها، والتدريب على إعداد وتصميم مواقع وتحميلها على الشبكة الإلكترونية، وأن يكون لديه قدر مناسب بالثقافة

التكنولوجية، ويكون لديه القدرة على استخدام خدمات الإنترنت الأكثر شيوعاً، بالإضافة إلى فهمهم خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

لقد عملت وزارة التربية والتعليم من تحقيق رؤية وزارة التربية ورسالتها وذلك بتطوير خطتها الاستراتيجية للأعوام (2018-2025)؛ لتمكين الاستراتيجية الوطنية تنمية الموارد البشرية اللازمة، حيث شرعت الوزارة في بناء نظام متكامل لترخيص المعلمين مهنيًا، ويؤكد السواط (2016، Alsowat) أنه أصبح من الضروري الاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم والتعلم في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم وتدريبهم عليها، لرفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم، فليس من المقبول أن تظل التنمية المهنية للمعلم بمنأى عن تأثيرات العصر التكنولوجي، خاصة بعد أن أصبح مضمونها وأسلوب تقديمها، بل وزمان ومكان ووسائل تقديمها متاحاً للمعلم في كل وقت وفي كل مكان يتواجد به. ويعتبر التدريب من الوظائف الرئيسية للتطوير والتنمية المهنية، وتحتاج المؤسسات على اختلافها إلى ذلك، وهو عملية منهجية ومعرفية لصقل وتنمية المهارات وتعد من الركائز المهمة لرفع الإنتاجية.

ومن هنا تأتي أهمية إعداد المعلم وتدريبه على أدواره الجديدة، فبدون معلم مؤهل ومدرّب يعي دوره بشكل شمولي، لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه؛ لذا فإن تطوير استراتيجيات وطرائق تدريس العلوم بما يتناسب مع المعطيات الحديثة تعد ضرورة ملحة، لما للعلوم من دور رئيسي في نهضة الأمم، وللحاجة المتزايدة للمعلمين المؤهلين والمدرّبين الذين يُعدّون الاستثمار الحقيقي المستقبلي، وانطلاقاً مما سبق جاءت هذه الدراسة لتقضي الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم في الأردن من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أصبح المعلمون وخاصة معلمي العلوم مطالبين بتحقيق جودة وكفاءة عالية في التدريس الإلكتروني، وأن يكونوا قادرين على مواكبة النهضة التكنولوجية الكبيرة ومتطلبات التوجهات العالمية التي يشهدها العالم في مجال التدريس ونقل الثقافة والمعرفة، وأن يدركوا مهامهم الجديدة في عملية التعلم فهم موجهون وميسرون ومساعدون للطلبة، ولم تعد تنمية الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى المعلمين مجرد ترف، بل أصبحت ضرورة ملحة تفرضها طبيعة التحديات والمشكلات التي تواجهنا اليوم، لا سيما أنه مازالت زالت لدينا أمية في اتقان المهارات الأساسية للتدريس الإلكتروني، ويجب أن نقرر كيفية تنمية الجوانب المهارية للمعلم استعداداً للتعليم الإلكتروني.

ولاحظت الباحثة من خلال عملها مشرفة لمادة العلوم إلى حاجة المعلمين للتدريب المستمر على كل ما هو جديد في الساحة التربوية عالميا ومحليا، وتطبيقا لرسالة وزارة التربية والتعليم التي تنص على "تطوير نظام تعليمي تربوي عماده التميز، ويعتمد على موارده البشرية، ويستند إلى معايير عالمية، مما يساهم في تقدم الأردن في خضم الاقتصاد المعرفي العالمي والتطور التكنولوجي" (وزارة التربية والتعليم، 2019).

واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي نادت بضرورة تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى المعلمين كدراسة البيشي (2021)، ودراسة هندي (2020)، وتحقيقا لتوصيات ملتقى مهارات المعلمين (2017) الذي أقامته أكاديمية الملكة رانيا العبد الله للتدريب، بضرورة تطبيق أفضل الممارسات التعليمية ودمج التقنيات في الغرف الصفية والتدريس، وتوصيات الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم التي تمثلت بوضع معايير مهنية تكنولوجية للمعلمين، وتطويرها في مجالات عديدة مثل: المفاهيم والعمليات التكنولوجية، والتخطيط للتدريس، وأساليب واستراتيجيات التدريس، والتقويم الإلكتروني، والنمو المهني والتنمية المهنية المستمرة، وأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، وإيماننا بالدور الذي يقوم به المعلم في تضمين مهارات التدريس الإلكتروني في تدريس العلوم، ظهرت الحاجة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى المعلمين لتأهيل معلم قادر على مواجهة التحديات، الأمر الذي يتطلب فهما أوضح لإمكانيات وجاهزية المعلمين لإيجاد الحلول الناجعة لمواجهة التحديات على منظومة التعليم وكيفية استثمارها في تجويد مخرجات العملية التعليمية.

وانطلاقا مما سبق تبلور مشكلة الدراسة من حيث خلفيتها وأهميتها التربوية محليا وعالميا، تلخصت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم في الأردن؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05، $\alpha=0$) في استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير جهة العمل؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة؟
أهداف الدراسة:

-تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني التي ينبغي تنميتها لدى معلمي العلوم.
-اقتراح عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير أدوار معلمي العلوم لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني لديهم.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:
تقدم هذه الدراسة عرضاً نظرياً لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم.
تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم، وأداة لقياسها.
تعتبر هذه الدراسة بوابة جديدة للبحث التربوي قد يطرقها الباحثون المهتمون في هذا المجال،
إما لتعزيز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أو متناولين أبعاداً أخرى.
قد يستفيد منها المشرفون التربويون في بناء برامج تدريبية على مهارات التدريس الإلكتروني،
وتدريب المعلمين عليها.
قد يستفيد من نتائجها المشرفون في تعزيز وتنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم.

قد يستفيد معلمو العلوم ومشرفوها من أدوات الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية: هي قدرات أو اتجاهات أو معلومات سلوكية فنية يراد تعديلها، أو تنميتها لأسباب تكنولوجية، أو تغيرات تنظيمية، أو لمقابلة نواحٍ وتوسعات لتطورات معينة أو تقديم حلول لمشكلات متوقعة.

وتقاس إجرائياً باستجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة الاحتياجات التدريبية التي تم إعدادها لأغراض الدراسة.

مهارات التدريس الإلكتروني: قدرة المعلم في مجالات استخدام التقنيات والتخطيط والتصميم والتقييم والإدارة في التدريس الإلكتروني (النجار، 2015). وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد الدراسة وفق الاستبانة التي تم إعدادها وتتضمن مهارات التدريس الإلكتروني.

معلمو العلوم: هم المعلمون المعينون في وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم عمان الرابعة/ لواء ماركا.
حدود الدراسة ومحدداتها:

ستحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا في العاصمة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2022 / 2023م.

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا في العاصمة عمان.

محددات الدراسة: تم تحديد تعميم نتائج الدراسة في ضوء أدوات الدراسة وما تتمتع به من صدق وثبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاحتياجات التدريبية:

تعتمد العملية التعليمية اعتماداً أساسياً على المعلم لتحقيق أهدافها، فالمعلم هو محورها وحجر زاويتها، لذا فإن برامج إعداد وتدريبه لا بد أن تنال الاهتمام الأكبر من جانب القائمين على إعداد المعلم، ولأن التدريب يعد من الوظائف الرئيسة في المؤسسات حيث يشير إلى التطوير والتحسين والتغيير، فهو تطوير للفرد في معلوماته وأفكاره واتجاهاته وقدراته ومهاراته، الأمر الذي ينجم عنه تحسين في مستوى الأداء وزيادة في معدلات الإنتاج للأفراد. ويقاس مدى نجاح أي برنامج إعداد أو تدريب من خلال مدى معرفة الاحتياجات التدريبية وحصرها.

ويعرف حربي (2022) الاحتياجات التدريبية: بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بالمعارف والخبرات والسلوكيات والاتجاهات المتعلقة به؛ لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية، حيث إن التدريب هو العنصر الرئيس في عملية تنمية مهارات المعلمين أثناء الخدمة، حيث يتم تقويم جميع دعائم العملية التدريبية. ومن الصعب تحديد الأشخاص الذين يشملهم التدريب أو أهداف التدريب، أو محتوى البرنامج التدريبي دون التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية، ويقاس مدى نجاح أي برنامج تدريبي على التعرف على الاحتياجات التدريبية فيه.

إن الاحتياجات التدريبية هي الهدف الرئيس لأي نشاط تدريبي تنوي القيام بها، فهي مرحلة يتم من خلالها تخطيط البرامج التدريبية التي تشبع الاحتياجات التدريبية الفعلية، وتحدد نوع التدريب المطلوب وتحدد النتائج المتوقعة من التدريب، ويساعد تحديد الاحتياجات التدريبية أيضاً في اختيار مكان وزمان إجراء البرنامج التدريبي، ويمثل العامل الرئيس في رفع كفاءة المعلمين وقدراتهم أثناء الخدمة، ويساعد على تصميم واختيار الأساليب والمواد والأدوات الملائمة للتدريب، فتحديد الاحتياجات التدريبية مؤثر يوجه التدريب توجيهها صحيحاً (عبد العزيز، 2020).

ومع تطور العصر وتعدد أدوار المعلم الجديدة كميّسر ومصمم وقائد للتعليم فقد أصبح يحتاج إلى التدريب لتحسين التعامل مع التقنيات الحديثة وإدارة المناقشات والقيام بالعروض الإلكترونية، ويساعد المتعلمين على التعامل معها، لذا ظهرت الحاجة إلى توظيف المهارات القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ورفع أداء المعلمين بشكل خاص، ولقد تأكد ضرورة ارتباط برامج التدريب بمهارات التدريس الإلكتروني بحيث تمثل جزءاً أساسياً منها، ويجب أن تتضمن برامج التدريب مفاهيم مرتبطة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، مثل التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، والتعلم التشاركي المتعدد الوسائط، والتدريس الإلكتروني (زيادة، 2020).

ثانياً: مهارات التدريس الإلكتروني:

يشهد العالم اليوم تطوراً واضحاً في المجالات العلمية والتقنية المتعددة، ومن أبرز هذه التطورات ما يعرف بمجال الاتصالات وثورة المعلومات، ومن المتوقع أن يزداد هذا النمو بشكل يحتم على المهتمين بالتعليم مجاراته والاستجابة لهذا التطور والتكيف معه بكافة الوسائل والأدوات والاستراتيجيات مثل التعليم الإلكتروني.

وتؤكد عبد العزيز (2020) أن التعليم الإلكتروني هو التعليم باستخدام الحاسوب وبرمجياته المختلفة، وهو التعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية الإنترنت، وهو عنصر أساسي مهم في العملية التعليمية، ويعد أساساً من نظام التعليم الشامل، وقد اتجهت غالبية المؤسسات التربوية في عصرنا الحاضر إلى الأخذ بالتعليم الإلكتروني لتحقيق أهدافها، وتواجه التحديات التي طرأت على العالم اليوم، كالثورة الكبيرة في تكنولوجيا المعلومات.

ويؤكد عزمي (2014) أن التدريس الإلكتروني عبارة عن مجموعة من النشاطات والإجراءات التي يؤديها المعلم خلال شرحه وتوضيحه لمحتوى الدروس، ويستخدم فيها الوسائل التقنية

الحديثة مثل الحواسيب الآلية وشبكاتهما، ووسائطها المتعددة، والمعامل الإلكترونية والمؤتمرات المرئية والمسموعة، وذلك من أجل توصيل المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر شكل من أشكال التفاعل.

ويرى النجار (2015) أن في هذا العصر الذي يوصف بالرقمية والمعلوماتية زادت الحاجة إلى إيجاد صيغ جديدة قادرة على تلبية كثير من المتطلبات التكنولوجية في بيئة التعليم، حيث تحول المعلم من مصدر للمعرفة إلى مرشد وموجه، وأصبح يتنقل ما بين ممارس للقيادة والبحث ومجيد لفض الاتصال؛ لذلك فقد أقيمت مسؤوليات جديدة على المعلم ليس في مجال تخصصه وأسلوبه فحسب، بل في مدى فهمه وتنمية وعيه واستيعابه لتوظيف هذه التكنولوجيا، وأصبح المعلم بحاجة إلى عدد من مهارات التدريس الحديثة في بيئة التعلم الإلكتروني، مثل قدرته على استخدام العروض التقديمية وشبكة الانترنت، والبريد الإلكتروني وتطبيقاته، والمدونات الإلكترونية، وجهاز عرض البيانات في التدريس بدقة وسرعة.

وتعرف مهارات التدريس الإلكتروني بأنها الممارسات والأداءات الإلكترونية ينبغي للمعلمين اكتسابها في مجالات عدة، كمجال التقنية والتخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم (Adebisi، 2015، Liman and Longpoem).

ويعرفها (خالد، 2008) بأنها: مجموعة من الكفايات والمعارف والقدرات التقنية والتربوية التي يمتلكها المعلمون، وتمكنهم من التخطيط والتصميم والتقويم، وتقديم المحتوى التعليمي بما يحقق تعليمًا وتعلمًا إلكترونيًا فعالًا.

ويرى (العيان، 2019) أن مهارات التدريس الإلكتروني تتضمن قدرة المعلم على توظيف مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس الكترونياً، وتتكون من مجموعة من المهارات كمهارة استخدام أدوات التدريس الإلكتروني، ومهارة استخدام استراتيجيات التدريس الإلكتروني، ومهارة التقويم الإلكتروني.

ويؤكد السواط (2016، Alsowat) أنه أصبح من الضروري الاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم والتعلم في مجال التنمية المهنية لمعلمي العلوم وتدريبهم عليها، لرفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم، فليس من المقبول أن تظل التنمية المهنية للمعلم بمنأى عن تأثيرات العصر التكنولوجي، خاصة بعد أن أصبح مضمونها وأسلوب تقديمها، بل زمان ومكان ووسائل تقديمها متاحاً للمعلم في كل وقت وفي كل مكان يتواجد به. ويعتبر التدريب من الوظائف الرئيسية للتطوير والتنمية المهنية،

وتحتاج المؤسسات على اختلافها الى ذلك، وهو عملية منهجية ومعرفية لصقل وتنمية المهارات وتعد من الركائز المهمة لرفع الإنتاجية.

ويرى الزعبي (2017) أنه يجب العمل على تأهيل المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم خاصة وتدريبهم على توظيف استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة في التدريس والانتقال بعملية التعلم إلى النظرية البنائية التي تؤمن بالدور الإيجابي والتفاعلي للطلاب في عملية التعلم، وتؤكد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه فيكون ذا ثقافة تكنولوجية علمية قادرا على مواجهة التحديات.

ومن هنا يمكن القول إننا بحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني، في التخطيط من خلال تحديد الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني لطرحه على الشبكة، وتحديد الفئة المستفيدة من المقرر وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية، وفي التصميم من خلال تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر الإلكتروني، وتحديد أنشطة التعلم التي تشجع على التفاعل بين المتعلمين، وتحديد الوسائط المتعددة الإلكترونية، والتقييم: من خلال استخدام وتطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وإعداد برامج إثرائية إلكترونية وعلاجية للطلبة.

الدراسات السابقة:

أجرى الحربي (2022) دراسة هدفت الى تحديد الاحتياجات التدريبية التكنولوجية لمعلمي العلوم بالتعليم الابتدائي، بالإضافة الى بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي العلوم والتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي العلوم، وقد اتبع هذا البحث المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وكشفت النتائج أن (40) مهارة تدريس إلكترونية، يمثلون الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالتعليم. وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي العلوم (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التكنولوجية لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي على كل محور من محاور بطاقة الملاحظة، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

وقام الزهراني (2021) دراسة هدفت الى تحديد متطلبات تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء

تكامل العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من (33) عبارة موزعة على محورين هما: (الإلمام بالعلاقة بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) (التدريس في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) تم التأكد من صدقها وثباتها، وزعت على عينة قوامها (200) معلم علوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة بلغت (10) عبارات لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. وأن الاحتياجات التدريبية بدرجة متوسطة بلغت (21) عبارة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، فيما مثلت عبارتان احتياجات تدريبية منخفضة، وكشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في تقدير درجة الحاجة للتدريب لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء تكامل العلوم، والتقنية، والهندسة والرياضيات.

كما أجرى الشمري (2019) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاحتياجات التربوية الحديثة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (362) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادة العلوم في المدارس الابتدائية النهائية في قضاء بعقوبة - المديرية العامة لتربية ديالى في دولة العراق في العام الدراسي 2018/2017 م، وأما عينة البحث فتكونت من (23) معلماً و (27) معلمة. وأما أدوات البحث فقد استعان الباحثون بالمقابلة المباشرة مع جزء من عينة البحث وشكلت الاستبانة التي اعتمدت كأداة رئيسة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) فقرة موزعة على المجالات التالية: التخطيط، والتنفيذ، واستراتيجيات التدريس، والمختبر، والمختبر الافتراضي. أشارت أهم نتائج البحث إلى أن معلم العلوم قد ركز اهتمامه على الاحتياجات التدريبية التي تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة.

قام يلدريم (2018، Yildirim) بدراسة هدفت تقصي أثر تدريس العلوم بالممارسات التكنولوجية على مستويات سلوك طلاب الصف السابع تجاه مادة العلوم، تم إجراؤها على طلاب الصف السابع الملتحقين بالمدارس الحكومية الثانوية في تركيا للعام الدراسي 2015. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبا حيث استخدم المنهج شبه التجريبي على المجموعتين

المجموعة الضابطة وعددها (38) طالبا، والمجموعة التجريبية وعددها (36). تم استخدام مقياس السلوك نحو مادة العلوم بتصنيف ليكرت الخماسي، تم تطبيقه كاختبار قبلي، واختبار بعدي، وتلقت المجموعة التجريبية في مادة العلوم تدريسا بالتوازي مع المناهج الدراسية لكنها غنية من الناحية التكنولوجية، وخلص البحث إلى أن مستويات سلوك المجموعة التجريبية نحو مادة العلوم زادت بشكل ملحوظ وهذه الزيادة كان لا يزال محفوظاً بعد ثلاثة أشهر من إكمال البحث.

وأجرى النجار (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي استنادا إلى أسلوب النظم، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دالٍ إحصائيا لبرنامج التدريب في الجانب المعرفي والمهاري والاتجاه لدى عينة البحث، كما حقق البرنامج التدريبي فاعلية في الجوانب الثلاث حسب معادلة بلاك للكسب المعدل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

-من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن التدريس الإلكتروني قد حظي باهتمام الباحثين.

-أكدت غالبية الدراسات السابقة على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بما يختص بالتدريس الإلكتروني، كدراسة حربي (2022)، ودراسة الشمري وآخرين (2019).
-تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم.

-بينما امتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها طورت أداة لقياس الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم في الأردن.

-استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري الذي تناولته هذه الدراسات، والمنهجية المستخدمة، وتصميم أدوات الدراسة، وتفسير النتائج ومناقشتها.

منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي المسحي، حيث يستهدف المنهج الوصفي المسحي دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمه، وذلك عن طريق إجراء تطبيق المقياس على عينة الدراسة، لقياس درجة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم المعيّنين في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة لواء ماركا في العاصمة عمان خلال الفصل الدراسي الأول عام 2022/2023م وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي ومعلمات العلوم الذين يقومون بتدريس مبحث العلوم في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والبالغ عددهم (120) معلماً ومعلمة من أصل (546) معلماً ومعلمة علوم في لواء ماركا، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) توزيع جهة العمل وعدد سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم.	
العدد	جهة العمل
35	حكومية
35	خاصة
70	المجموع
العدد	الخبرة
20	أقل من سنتين
40	أقل من 5 سنوات
80	أكثر من 5 سنوات
120	المجموع

أداة الدراسة:

استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني:

تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني، وذلك في ضوء الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، وتم تقسيم الأداة إلى قسمين الأول: يمثل البيانات

الشخصية لأفراد الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الجامعي، سنوات الخبرة) والثاني: يتضمن فقرات الاستبانة التي تشير إلى الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني. وتم تصميم الاستجابة على المقياس وفق المقياس خماسي التدرج (Likert Scale) كما يلي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

صدق الأداة وثباتها:

- صدق استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم:
أ. صدق المحتوى (الظاهري) لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم.

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية؛ للحكم على مناسبة الصياغة اللغوية للعبارة والتأكد من انتمائها لأبعاد المقياس، والتأكد من خلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية، وتم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين.

ب. صدق البناء الداخلي لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم.

لغايات التأكد من صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لكل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال؛ لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجال الواردة فيه.

2. ثبات استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم:
بعد التحقق من صدق البناء الداخلي للاستبانة، تم التحقق من معامل الثبات لاستبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية؛ للتأكد من صلاحية الاستبانة وإمكانية الوثوق بنتائجها.

إجراءات الدراسة:

- بناء أداة الدراسة والتأكد من معاملات الصدق والثبات.
- الحصول على كتب تسهيل المهمة لتوزيع الاستبانة على المعلمين.
- مراجعة مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا للحصول على الموافقات اللازمة لتوزيع الاستبانة.

-التواصل مع المدير الفني في مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا للحصول على بيانات بخصوص مجتمع الدراسة، من حيث أعداد المعلمين في المدارس التابعة للمديرية.
-توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة من معلمي العلوم، وذلك في الفصل الدراسي الأول 2022 / 2023، في الفترة الزمنية ما بين (2022/10/2 – 2022/11/5).
-جمع البيانات وتفرغ نتائجها في جداول خاصة.
-تحليل البيانات إحصائياً بما يتناسب مع أسئلة الدراسة.
-استخلاص النتائج، وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم عدد من التوصيات.
متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية (المستقلة):

الخبرة، ولها ثلاث فئات: (أقل من 5 سنوات / 5 سنوات إلى 10 سنوات فأكثر)

جهة العمل، ولها فئتان: (قطاع حكومي / قطاع خاص)

ثانياً: المتغيرات التابعة (المتنبأ بها):

تقديرات معلمي العلوم في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التابعين لمديرية التربية والتعليم في لواء ماركا، لدرجة اكتساب مهارات التدريس الإلكتروني من وجهة نظرهم.
المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
3. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لقياس ثبات أداة الدراسة.
4. للإجابة عن السؤال الرئيسي: تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني.

5. للإجابة عن الأسئلة الفرعية: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات أداء المعلمين على أداة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة، وجهة العمل.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وهي تمثل رقمياً (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب .

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

1- من 1.00 - 1.80	منخفضة جداً
2- من 1.81 - 2.60	منخفضة
3- من 2.61 - 3.40	متوسطة
4- من 3.41 - 4.20	عالية
5- من 4.21 - 5	عالية جداً

صدق البناء:

تم استخراج دلالات صدق الأداة من خلال استخراج معاملات ارتباط الفقرات (معامل ارتباط بيرسون) للأداة، حيث طبقت على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، إذ إن قيم معاملات ارتباط الفقرات قد تراوحت بين (0.44-0.89) مع بعدها.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.85).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

وفيما يلي عرضٌ لنتائج أسئلة الدراسة حسب تسلسل ورودها في مشكلة الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: "ما الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التعليم الإلكتروني (التقنية، التصميم، الإدارة) لدى معلمي العلوم، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد (التقنية، التصميم، الإدارة) على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم					
رقم البعد	الرتبة	درجة احتياج معلمي العلوم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإدارة	3.11	0.88	متوسط
2	2	التصميم	3.09	0.96	متوسط
3	3	التقنية	3.05	0.97	متوسط
الكلّي للمقياس			3.08	0.54	متوسط

يلاحظ من جدول (2) أنَّ درجة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم وأبعادها (التقنية، التصميم، الإدارة) كانت متوسطة بأوساط حسابية (3.08) للمقياس الكلّي، و(3.05) لبعد التقنية، (3.09) لبعد التصميم، و(3.11) لبعد الإدارة.

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد التقنية					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	1	أتمكن من استخدام برنامج محرر النصوص (WORD).	4.26	1.18	عالي جداً
20	2	لدي القدرة على إدارة ملفات المتعلمين والمراسلة في النظام الإلكتروني.	4.24	0.89	عالي جداً
22	3	لدي القدرة على استخدام البريد الإلكتروني والمحادثة والفصول الافتراضية وسجل العلامات.	3.47	1.21	عالي
13	4	لدي القدرة على تنفيذ مهام البحث عن المعلومات عبر الويب باستخدام محركات البحث.	3.18	0.96	متوسط
12	5	أستطيع الدخول إلى متصفح الإنترنت واختيار برمجيات الكترونية مثل المحاكاة والبيئات الافتراضية.	3.16	0.87	متوسط
21	5	أتمكن من البحث في الفهارس الإلكترونية في المكتبات عبر مواقع المؤسسات التعليمية.	3.16	1.07	متوسط
23	6	أقوم بالتواصل عن طريق الرسائل الإلكترونية والإشعارات الدورية.	3.15	0.96	متوسط
15	7	لدي القدرة على تنزيل الكتب والبرامج من الإنترنت ورفعها.	3.14	1.04	متوسط
14	8	أتمكن من تنزيل الملفات من مواقع الويب ورفعها بأشكالها	3.13	1	متوسط

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد التقنية					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		المختلفة.			
1	9	أستطيع استخدام وحدات الإدخال ((INPUT UNITS لإدخال البيانات والمعلومات إلى الحاسوب.	3.12	0.87	متوسط
2	10	أستطيع استخدام وحدات الإخراج (OUTPUT UNITS) لاستقبال النتائج المعدة بواسطة الحاسوب.	3.11	1.03	متوسط
3	11	أستطيع انشاء الوثائق وتعديلها.	3.10	0.85	متوسط
6	12	لدي القدرة على تشغيل برامج العروض التقديمية وإضافة التأثيرات التفاعلية (عليها. Power POINT)	2.84	0.94	متوسط
7	13	لدي القدرة على إعداد العروض التقديمية للنشر والتشغيل.	2.82	0.88	متوسط
8	14	أستطيع إدراج النصوص والصور إلى الشرائح في العروض التقديمية.	2.81	0.82	متوسط
9	15	أقوم باستخدام بعض برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والفصلية لمحتوى الأنشطة.	2.80	1.14	متوسط
11	16	أستطيع التعامل مع خدمات الحوسبة السحابية والاستفادة منها.	2.78	0.81	متوسط
10	17	لدي القدرة على التغلب على المشكلات الفنية البسيطة التي تحدث في أثناء استخدام الحاسوب وبرامجه.	2.77	0.94	متوسط
17	18	أتمكن من تحديد المواصفات والمعايير الجيدة في البرمجية التعليمية.	2.73	1	متوسط
16	19	أمتلك القدرة على تحويل محتوى الأنشطة التعليمية إلى دروس إلكترونية مبسطة وجذابة.	2.72	1.01	متوسط
18	20	لدي القدرة على إدخال درجات وبيانات المتعلمين، واسترجاعها إلكترونياً.	2.71	0.98	متوسط
19	21	لدي القدرة على إدارة التعليم في البيئة الإلكترونية التي تخدم أهداف الدرس.	2.69	1.04	متوسط
4	22	لدي القدرة على التنقل بين البرامج بسهولة.	2.35	0.83	منخفض
		بعد التقنية	3.05	0.97	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.35-4.26)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على "أتمكن من استخدام برنامج محرر النصوص (WORD)" في المرتبة

الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبمستوى عالٍ جداً، وقد يعزى السبب في ذلك إلى اكتساب معظم معلمي العلوم للمهارات الإلكترونية الأساسية بحكم ممارستها بشكل متكرر في ميدان العمل، كما إن معظم معلمي العلوم حاصلون على شهادة (ICDL) المتوافرة في برامج إعداد المعلمين وفي برامج تدريب المعلمين الجدد أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم.

بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "لدي القدرة على التنقل بين البرامج بسهولة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التقنية ككل (3.05) وبمستوى متوسط. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم معلمي العلوم لا يمتلكون المهارات الحاسوبية التقنية العليا مثل التعامل مع ملفات التطبيقات الإلكترونية المختلفة والتنقل فيما بينها وهذا يعزى لعدم توفر برامج للتدريب عليها وعدم توظيفها في التدريس، حيث كان الاعتماد الأكبر في التدريس على الأنماط التقليدية، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني جاء مفاجئاً ولم يكن هناك خطط أو برامج معدة سابقاً لتدريب المعلمين عليها وربما كان تركيز المعلم على التدريب ذاتياً على المهارات الأساسية التي تمكنه من استخدام، وهذا ما أكدته دراسة درويش (2018) أن هناك أدوار ومتطلبات يجب توفرها في معلمي العلوم لتؤهلهم في توظيف التدريس الإلكتروني.

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد التصميم					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
31	1	لدي القدرة على الممارسات الآمنة والأخلاقية مع الأدوات الرقمية.	4.32	1	عالية جداً
6	2	لدي القدرة على اختيار استراتيجيات تعليمية إلكترونية تتلاءم مع الدرس.	4.18	0.8	عالي
4	3	أتمكن من تطبيق نماذج للدروس الإلكترونية التعليمية عبر الإنترنت.	3.49	1.03	عالي
2	4	أتمكن من تصميم مواقف تعليمية في المقرر قائمة على تقنيات الحاسوب والإنترنت لتنمية مهارات التفكير عند الطلبة.	3.44	0.87	عالي
11	5	أستطيع التحقق من أن المواقع الإلكترونية المستخدمة والروابط تعمل بشكل صحيح.	3.38	0.9	متوسط
10	6	لدي القدرة على الوصول العادل إلى تكنولوجيا التعليم،	3.17	1.09	متوسط

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد التصميم					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		والمحتوى الإلكتروني، وفرص التعلم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلبة.			
23	6	أدعم الأنشطة التعليمية بملفات الوسائط المتعددة الحديثة (صور، صوت، فيديو).	3.17	1.04	متوسط
27	6	لدي القدرة على تجهيز واجبات وأوراق عمل تفاعلية إلكترونية ملائمة ومفيدة لتحقيق أهداف التعلم.	3.17	0.86	متوسط
12	7	أتمكن من مراجعة الوسائل التعليمية بما فيها من روابط ووثائق قبل البدء بالتدريس.	3.16	1.12	متوسط
18	8	لدي القدرة على استكشاف مبادئ التصميم التعليمي وتطبيقها لإيجاد بيئات تعليمية إلكترونية مبتكرة تعمل على دعم التعلم.	3.14	0.88	متوسط
5	8	أتمكن من وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد الدرس.	3.14	1.12	متوسط
17	9	أتمكن من تصميم محتوى الدرس بطريقة تتمركز حول المتعلم.	3.13	1.06	متوسط
19	10	أتمكن من اختيار أنشطة تعلم إلكترونية تتلاءم وأهداف الدرس، وتشجع على التعلم الذاتي.	3.12	0.93	متوسط
29	10	أتمكن من مراعاة أنظمة الجهة التعليمية في التعليم والتقييم.	3.12	0.73	متوسط
15	11	أهني الطلبة للمشاركة في تخطيط الأنشطة التعليمية الإلكترونية وتنفيذها.	3.11	1.07	متوسط
21	11	أستطيع انتقاء مصادر التعلم المناسبة لأهداف الدرس وتوضيحها للطلبة.	3.11	0.98	متوسط
8	11	لدي القدرة على اختيار أكثر من وسيلة إلكترونية لإيصال المعلومة (نص، صورة، فيديو، إنوجراف، ألعاب، وغيرها).	3.11	1.05	متوسط
25	12	أتمكن من تطبيق مبادئ التدريس المتمايز ومراعاة خصائص الطلبة وخبراتهم.	3.06	1.05	متوسط
9	13	أتمكن من تحديد طرائق التدريس الإلكترونية الفعالة للدرس التعليمي.	3.01	1.04	متوسط
22	13	أشجع على التفاعل عن طريق ربط مواقف تعليمية إلكترونية بواقع حياة المتعلم.	3.01	1.02	متوسط
30	13	أستطيع تغيير أي رابط لا يعمل، أو أي صفحة تم نقلها أو حذفها، أو موقع إلكتروني لم يعد له وجود.	3.01	1.03	متوسط

جدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد التصميم					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	أستطيع وضع أهداف تعليمية لمحتوى الدرس الإلكتروني ونتائجته.	2.92	0.95	متوسط
14	14	أقوم بمتابعة أداء الطلبة أثناء التعلم.	2.92	0.97	متوسط
3	14	أتمكن من تقسيم المحتوى للدرس الإلكتروني إلى وحدات أساسية وأهداف فرعية وتوضيح العلاقات فيما بينها.	2.92	0.96	متوسط
16	15	لدي القدرة على تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	2.90	0.97	متوسط
7	16	أتمكن من انتقاء أدوات إلكترونية مناسبة، تزيد من فاعلية عملية التعلم، وتخدم أهدافها.	2.82	0.69	متوسط
20	16	لدي القدرة على إثارة دافعية الطلبة للتفاعل مع محتوى الدرس الإلكتروني.	2.82	1.12	متوسط
28	16	أتمكن من دعم التعاون مع الطلبة لاستكشاف واستخدام موارد الكترونية جديدة.	2.82	1.03	متوسط
13	17	لدي القدرة على تحديد قنوات التواصل بيني وبين الطلبة من خلال (التدريس المباشر، البريد الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي...الخ).	2.76	0.97	متوسط
26	18	أتمكن من استخدام استراتيجيات السؤال وتشجيع المتعلمين على البحث عن الاجابات.	2.74	1	متوسط
32	19	أعمل على مراعاة الاختلافات بين خصائص المتعلمين أثناء تصميم المقرر الإلكتروني، ليتم تقديم تجربة تعليمية مناسبة للجميع.	2.48	0.89	منخفض
24	20	أتمكن من استخدام مشاريع جماعية والمجموعات الصغيرة.	2.47	0.77	منخفض
بعد التصميم			3.09	0.96	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.47-4.32)، حيث جاءت الفقرة رقم (31) التي تنص على "لدي القدرة على الممارسات الآمنة والأخلاقية مع الأدوات الرقمية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.32) وبمستوى عالٍ جداً، وقد يعود السبب في ذلك على حرص المعلمين على الاستخدام الآمن والأخلاقي للتدريس وذلك منبثق من الفلسفة والقيم الإسلامية التي تقوم عليها ثقافة المعلم في المجتمع الإسلامي وحرصه على أن يكون أنموذجاً يحتذى به للطلبة.

بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها: "أتمكن من استخدام مشاريع جماعية والمجموعات الصغيرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.47) وبمستوى منخفض، وجاءت الفقرة رقم (32) ونصها: "أعمل على مراعاة الاختلافات بين خصائص المتعلمين أثناء تصميم المقرر الإلكتروني، ليتم تقديم تجربة تعليمية مناسبة للجميع." وبمتوسط حسابي بلغ (2.48) وبمستوى منخفض، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود مواد دراسية جامعية في برامج اعداد معلمي العلوم لتنمية الكفايات المعرفية والمهارات في تصميم التعليم وفق خصائص التعلم لدى الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم. وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التصميم ككل (3.09) وبمستوى متوسط. وقد يعود السبب في ذلك أن معلمي العلوم لم يعتادوا على استخدام التصميم بالبرامج التعليمية، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة تدريب المعلمين على الكفايات المعرفية والمهارات التي تستخدم في تصميم التعليم الإلكتروني، وقد يعود السبب في ذلك إلى ندرة استخدام الفصول الافتراضية في التعليم مما نجم عنه ضعف لدى بعض المعلمين في استخدام المشاريع والمجموعات الصغيرة في تصميم التعلم الإلكتروني، إضافة إلى تكرار الانقطاع المتكرر للإنترنت أو انعدامه في بعض المناطق حال دون قدرة معلمي العلوم على استخدام الفصول الافتراضية في تطبيق استراتيجيات المشاريع الجماعية والمجموعات الصغيرة، وهذا ما أشارت إليه دراسة آل محيا(2019) أن المعلمين بحاجة إلى معلومات حقيقية عن التغير الذي يصاحب التدريس الإلكتروني.

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد الإدارة					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	1	لدي القدرة على بناء اختبارات إلكترونية تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	4.26	0.77	عالي جداً
3	2	أتمكن من تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهم.	3.86	0.92	مرتفع
2	3	أتواصل مع الطلبة لتذكيرهم بالأعمال الخاصة ومواعيد التسليم النهائية لأي واجب أو نقاش.	3.38	0.9	متوسط
10	4	أتمكن من التنوع في أساليب التقويم المستخدمة بين اختبارات ومشاريع ونقاشات، بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة.	3.36	0.73	متوسط
8	5	أتمكن من وضع معايير واضحة لتقويم المحتوى الإلكتروني.	3.32	0.92	متوسط

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة على استبانة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب بعد الإدارة					
الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	6	أعمل على تحليل نتائج التقويم الإلكتروني للاستفادة منها في تحسين الأداء.	3.26	0.78	متوسط
4	7	أتمكن من إعطاء المتعلمين فرصة إدارة النقاش وبشكل تفاعلي بينهم.	2.89	0.98	متوسط
6	8	لدي القدرة على متابعة تطور مستوى المتعلم في الدرس الإلكتروني.	2.84	0.97	متوسط
11	9	أتمكن من استخدام أنماط متنوعة للتغذية الراجعة المناسبة لخصائص الطلبة.	2.77	0.99	متوسط
5	10	لدي القدرة على تزويد الطلبة بأنشطة إلكترونية تفاعلية تخدم أهداف المادة.	2.63	0.93	متوسط
7	11	أحرص على مساعدة الطلبة المتعثرين ودعمهم.	2.62	1.02	متوسط
1	12	أحرص على التواصل الدائم داخل النظام عن طريق الرسائل الإلكترونية والإشعارات الدورية.	2.18	0.73	منخفض
بعد الإدارة	3.11	0.88	متوسط		

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.18- 4.26)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على "لدي القدرة على بناء اختبارات إلكترونية تشخيصية لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة". في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وبمستوى عالٍ جداً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الاختبارات هي إحدى وسائل وطرائق التقويم الرئيسة التي يستخدمها المعلمون عادة في المدارس و يتم تحويل هذه الاختبارات إلى اختبارات إلكترونية، وهذا يحتاج إلى مهارات أساسية مثل برنامج معالج النصوص (Word) التي تتوافر عند معظم معلمي العلوم وهذا ينسجم مع استجابة المعلمين للفقرة الخاصة باستخدام البرنامج سابقاً، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "أحرص على التواصل الدائم داخل النظام عن طريق الرسائل الإلكترونية والإشعارات الدورية". وبمتوسط حسابي بلغ (2.18) وبمستوى منخفض، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد الإدارة ككل (3.11) وبمستوى متوسط. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التحديات المفاجئة التي واجهت المعلمين كما أن كمية الأعمال والمهام التي كان على المعلم

القيام بها في تلك المرحلة تتطلب جهداً ووقتاً كبيراً الأمر الذي نجم عنه عدم تفرغ معظم المعلمين إلى التواصل الإلكتروني داخل النظام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هندي (2020) التي أشارت إلى أن التدريس الإلكتروني أحد النماذج الحديثة نسبياً للتعليم، مما يتطلب تدريب المعلمين وتأهيلهم لتوظيفه في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية في استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب متغير (جهة العمل)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني ولأبعادها لديهم وفقاً لمتغير جهة العمل، كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر جهة العمل على الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم							
الدالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	جهة العمل	
.013	128	2.532	.605	4.07	35	خاصة	بعد التقنية
			.696	3.77	35	حكومية	
.001	128	3.396	.625	4.06	35	خاصة	بعد التصميم
			.712	3.65	35	حكومية	
.002	128	3.184	.691	4.07	35	خاصة	بعد الإدارة
			.727	3.67	35	حكومية	
.001	128	3.269	.577	4.07	35	خاصة	الدرجة الكلية
			.655	3.70	35	حكومية	

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير جهة العمل في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم، حيث بلغت قيمة "ت" (3.269) وبدلالة إحصائية (0.001) وهذه القيمة دالة إحصائية حيث جاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة، وقد يعود السبب في ذلك إلى مشاركة معلمي العلوم في القطاع الخاص في ورشات ودورات تدريبية تتعلق باستراتيجيات التعلم الإلكتروني أكثر من معلمي القطاع الحكومي، كما أنَّ معظم المدارس الخاصة لديها خطط معدة مسبقاً لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم، إضافة إلى أن

المدارس الخاصة تعمل على توفير أخصائيين وفنيي حاسوب قاموا بالتواصل الإلكتروني مع المعلمين ومساعدتهم وتدريبهم على مهارات التدريس الإلكتروني، وهذا ما أشارت إليه دراسة الملحق (2021) حيث أكدت على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية والمهارات والكفاءات التي يحتاجها المعلمون للتدريس بفاعلية في بيئات التعلم الإلكتروني، والعمل على تدريبهم وتأهيلهم وتوفير ما يلزم لهم من أجل توظيفه.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية في استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم حسب متغير (الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم حسب متغير الخبرة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم حسب متغير الخبرة				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة التدريسية	
.748	3.84	20	أقل من سنتين	بُعد التقنية
.629	3.74	40	أقل من 5 سنوات	
.597	4.16	80	أكثر من 5 سنوات	
.674	3.90	120	المجموع	
.725	3.61	20	أقل من سنتين	بُعد التصميم
.639	3.70	40	أقل من 5 سنوات	
.674	4.14	80	أكثر من 5 سنوات	
.705	3.81	120	المجموع	
.804	3.74	20	أقل من سنتين	الإدارة
.668	3.66	40	أقل من 5 سنوات	
.678	4.15	80	أكثر من 5 سنوات	
.738	3.83	120	المجموع	
.709	3.73	20	أقل من سنتين	الدرجة الكلية
.586	3.71	40	أقل من 5 سنوات	
.579	4.15	80	أكثر من 5 سنوات	
.648	3.85	120	المجموع	

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لمعلمي العلوم حسب متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (8).

جدول (8) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة على الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم						
البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التقنية	بين المجموعات	4.186	2	2.093	4.881	.009
	داخل المجموعات	54.458	68	.429		
	الكل	58.643	120			
التصميم	بين المجموعات	6.455	2	3.228	7.100	.001
	داخل المجموعات	57.733	68	.455		
	الكل	64.188	120			
الادارة	بين المجموعات	6.022	2	3.011	5.957	.003
	داخل المجموعات	64.193	68	.505		
	الكل	70.214	120			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.219	2	2.610	6.778	.002
	داخل المجموعات	48.897	68	.385		
	الكل	54.116	120			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ تعزى لأثر الخبرة التدريسية في جميع المجالات وفي الأداة ككل، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 5 سنوات)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معلمي العلوم ممن يمتلكون خبرة أكثر من 5 سنوات كانوا أكثر تعوداً على ضغوطات العمل وتحدياته وأكثر خبرة ودراية في التعامل معها، كما إن استخدام التعلم الإلكتروني في ظل التحديات المختلفة كان يحتاج إلى مهارات تقنية وتصميمية وإدارة صفية وكل هذا يحتاج إلى معلم مؤهل ذي خبرة يستطيع توظيف هذه المهارات واستخدامها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

- اعتماد برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم.
- تضمين مهارات التدريس الإلكتروني وتصميم التعليم التقني في برامج اعداد معلمي العلوم في الجامعة.
- إجراء دراسات مشابهة للتعرف تتناول أبعاداً أخرى لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة.
- التركيز في برامج تدريب المعلمين على مهارات التدريس الإلكتروني وكيفية تضمينها في تدريس العلوم.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- البيشي، عامر (2021). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج 84، 115-163.
- درويش، محمود (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*، مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع: مصر.
- العازمي، خالد (2021) آليات مقترحة لمواجهة تحديات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا: دراسة تحليلية، *مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح*، 61، 290-311.
- عبد العزيز، نجوى (2002). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالأسلوب الاستقصائي على تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة التربية العلمية*، 2(3): 23-7.
- العليان، نرجس قاسم مرزوق (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (42): 271-288.
- الحربي، نواف (2022). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي العلوم بالتعليم الابتدائي وأثره في تنمية المفاهيم العلمية لتلاميذهم. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، كلية التربية جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- خالد، جميلة شريف (2008). أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العزب، إيمان (2021). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملية لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 24 (4)، 162-203.
- عزمي، نبيل جاد (2014). *تكنولوجيا التعليم الإلكتروني*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزعبي، عبد الله (2017). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات نحو مبحث العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 17(2): 493-505.

- الزهراني، عبدالله (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، (10)، 1.
- زيادة، رنا (2020). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين لمهارات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، *المركز القومي للبحوث غزة*، 4 (44) 19-37.
- الشمري، ثاني حسين (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *رابطة التربويين العرب*، 386-402.
- آل محيا، عبدالله يحيى (2019). بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، الرياض، 31 (3)، 561-587.
- الملحي، خالد بن مطلق (2021). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، 87 (3)، 1301-1353.
- النجار، حسن (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة. *مجلة المنارة* 21 (2)، 307-345.
- هندي، أسامة (2020). تقييم تجربة التعليم الإلكتروني لمادة الفهرسة الوصفية لطلاب المكتبات والمعلومات في ظل جائحة كورونا 19 المستجد "دراسة حالة"، *الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات*، 28، 183-202.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alsowat, H.(2016).An EFL flipped classroom teaching model: effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 108-121.
- Anderson, T., &Dron, J.(2016)The future of E-learning.In C.Haythornthwaite, R.Andrews , JudeFransman & E.M.Meyers. *The Sagehandbook of e-learning research*(2 nd ed., p.579)NY: Sage.
- Adebisi, R., Liman, N., & Longpoe, P.(2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal of Education and Practice*, 6(24): 14-20.
- Dhawan, S.(2020). Online learning: A Panasea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1):5-22.
- Kim, J., O. & Kim, J.(2018). Development and Application of Art Based STEAM Education Program Using Educational Robot. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 10(3), 46-57.
- Ogbuanya, T. & Efuwape, B. (2018). Technology-Aided Learning Environment: an Investigation into Electrical/Electronics Students' Instructional Preferences, Attitude and Approaches to learning. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-16.
- Peng(2011). *The Effect of Combining Mind Mapping and Electronic Picture-books on Forth graders reading Comprehension ability and reading Motivation*.Master thesis, Taiwan, National Ping Tung University of Education
- Yildirim, H. (2018). The Effect of Science Teaching Enriched with Technological Applications on the Science Achievements of 7th Grade Students. *journal of Education and Training Students*, 6(5): 1-53.

فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي
لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا
سهى شفيق طلافحة*

تاريخ وصول البحث: 2023/1/25 م تاريخ قبول البحث: 2023/9/20 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة المتدسرة من طلبة المرحلة الأساسية في مدرسة تابعة لمديرية لواء ماركا، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (38) طالبا وطالبة من طلبة صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة بُنيت أداة الدراسة التي تكونت من الآتي: اختبار تحصيلي تكون من (20) فقرة وتم تطبيقه قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، واستخدام اختبار (t) للبيانات المرتبطة لاختبار فرضية الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا، كما أظهرت وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم في مجال معرفة الحروف، وتحليل الكلمات، والتمييز البصري، وقراءة كلمة مكونة من (3) حروف فأكثر. وأوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي غرفة المصادر على استخدام التعلم النشط في تدريس طلبة صعوبات التعلم. الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، صعوبات التعلم، المرحلة الأساسية، اللغة العربية.

* باحثه.

The Effectiveness of Using Active Learning Strategy in Improving Achievement of Elementary Students with Learning Difficulties in Marka District Directorate

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of the active learning strategy in improving achievement of students with learning difficulties for the elementary stage, a quasi- experimental approach was used. The study sample was intentionally selected from the elementary stage students in a school affiliated to the Marka District directorate, the number of the sample was (38) male and female students with learning difficulties. To achieve the objectives of the study, the study tool was built, which consisted of the following: A achievement test that consisted of (20) items and was applied before and after the study on members. The results showed the effectiveness of using the active learning strategy in improving the academic achievement of students with learning difficulties for the basic stage in Marka district, it also showed the effectiveness of using the active learning strategy in improving the academic achievement of students with learning difficulties in field of letter knowledge, word analysis, visual discrimination, and reading a word consisting of (3) letters or more. The researcher recommended the necessity of holding training courses for resource room teachers on the use of active learning in teaching students with learning difficulties.

Keywords: Active learning, Reading Difficulties, Basic Stage, Arabic language

المقدمة:

يعد مبحث اللغة العربية من أهم المباحث الدراسية التي لديها مكانة خاصة، فتبرز أهميتها كونها من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع، فهي ليست مبحثا دراسيا فحسب، بل وسيلة لفهم باقي المواد سواء عن طريق الاستماع، أو القراءة، أو المحادثة، أو الكتابة، فكان لابد من الاهتمام من تحسين مستوى الطلبة ودافعيتهم في تعلم مبحث اللغة العربية لتزيد من ثقة الطالب بنفسه وقدرته على تعلم بقية المواد.

كان دور المعلم قديما مقتصرًا على التلقين والإلقاء داخل الغرفة الصفية، حيث كان مسؤولًا عن العملية التعليمية، أما في العصر الحالي فاختلف دور المعلم وأصبح يعتمد على الاستراتيجيات الحديثة والفاعلة التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة بالشكل الأمثل وأكثر فاعلية، ليعتمد الطلبة على استخدام مهاراتهم الذاتية في العملية التعليمية، ومن هنا جاءت التوجهات إلى ضرورة تطوير الأداء المهني للمعلم، وتدريبه على استخدام الطرق التدريسية النشطة. (الزهراني، 2012).

ولعل استخدام استراتيجية العرض المباشر كانت المسيطرة وما زالت على السلوك التعليمي للمعلمين وذلك لفاعليتها واختزالها للوقت، أما في هذا العصر الذي تطورت فيه المفاهيم والأدوات والتقنيات التربوية أضحت دوره ميسرا ومسهلا للعملية التعليمية لذا وجب تدريبه على استراتيجيات حديثة ومتنوعة منها التعلم النشط.

وتعد استراتيجية التعلم النشط من أبرز الاستراتيجيات التدريسية الملائمة في تعليم الطلبة في المرحلة الأساسية، حيث يتسم هؤلاء الطلبة بخصائص تجعلهم أكثر ميلا للعب والنشاط والحركة، فتساعدهم على تنمية مهاراتهم وإثراء معلوماتهم وتشجيعهم على التعلم من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها، وتنتج عنها السلوكيات الإيجابية في العملية التعليمية. (إسماعيل، حبيب وإبراهيم، 2018).

ويعتبر التعرف على صعوبات التعلم عملية شائكة، تهدف إلى معرفة نوع الإعاقة أو طبيعة المشكلة التي تواجه الطالب فتحول دون تعلمه بشكل طبيعي، ويستخدم التقييم في جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل طالب، تساعد الفريق المختص على صنع القرارات المتعلقة

بالطالب، كالتأهيل ونوع الخدمات التي يحتاجها وكثافتها، وكذلك كثافة التدريس وطبيعته. (أبونيان، 2019).

صعوبات التعلم:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نوعاً ما في ميدان التربية الخاصة، التي لاقت اهتمام العديد من التربويين والباحثين والمختصين باعتبارها من أهم المشكلات التي تواجه الطلبة خاصة في المرحلة الأساسية، بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ويعانون من مشكلات تعليمية، حيث ينخفض مستوى أدائهم في التحصيل الدراسي مقارنة مع أقرانهم مما يسهم في ارتفاع نسبة الرسوب وزيادة عدد المتسربين. (خوجة، 2019).

وتعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، حيث يشكل هؤلاء الطلبة مجموعة غير متجانسة، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم يوصفون بالأذكاء إلا أنهم يفتقدون القدرة على التعلم بمستويات تتناسب مع قدراتهم العقلية، كما يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية مثل: قصور المهارات والكفاءات الاجتماعية، وصعوبة اكتساب أصدقاء جدد، والتوتر والاندفاعية، والانسحابية والعدوانية، والاعتمادية، وصعوبة تقدير الذات والكتابة، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي. (محمد، دسوقي وغنيم، 2023).

إن اللغة هي وسيلة التواصل الرئيسية بين الأفراد، فعن طريقها يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره وانفعالاته، وهي تتكون من أربع مهارات: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث. وتعد مهارة القراءة من أهم المهارات للطلاب، لأنها تساعد على استقبال المعلومات المكتوبة في مختلف المواد الدراسية، وتعتبر مرحلة الطفولة الأثر الأكبر في حياة الطالب، لأنها تكون شخصيته وتؤثر على حياته وقراراته، وتساعد على التغلب على مشاكله وصعوباته التي يواجهها ليتمتع بصحة نفسية وجسمية سليمة وتحصيل أكاديمي مناسب. (العبد العظيم والصياد، 2021).

مفهوم صعوبات التعلم:

عرف محمد والسيد (2020) صعوبات التعلم بأنه اضطراب عصبي يؤثر سلباً على قدرة الدماغ على استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها والاستجابة لها. وأشار عبد الواحد (2010) إلى أنها مجموعة غير متجانسة بين الأفراد، يظهرون تبايناً واضحاً بين أدائهم المتوقع والفعلي في الجوانب الأكاديمية في الفصل الدراسي. كما أشار إلها Lerner (2000) أنها مصطلح تربوي يطلق

على مجموعة غير متجانسة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وغير مشمولين ضمن فئات الحاجات الخاصة الأخرى كالصم، والمكفوفين، والمعوقين عقلياً، وذوي الاضطرابات الانفعالية. وكما عرفها Hallahan & Kauffman (2000) بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي قد تظهر من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلالات، والقدرات الرياضية المختلفة.

أما الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5) الذي عرفه بأنه يتمثل اضطراب النمو العصبي، ويتمثل في صعوبة استخدام المهارات الأكاديمية كالقراءة، والفهم القرائي، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والرياضيات، وتدني المهارات الأكاديمية كمياً ونوعياً، مقارنة بالعمر الزمني للطلاب، ويتم تشخيصه عادة في المراحل الدراسية المبكرة. (American Psychiatric Association, 2023).

أنواع صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى نوعين:

1- صعوبات تعلم نمائية: وهي المرتبطة بالمرحلة النمائية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتشمل الصعوبات النفسية الأساسية كمشكلات الإدراك الحسي، ومشكلات التذكر والتنظيم والإصغاء والتفكير وصعوبة في فهم التعليمات وصعوبات الإدراك البصري والسمعي.

2- صعوبات تعلم أكاديمية: وهي المرتبطة في مرحلة المدرسة بشكل أساسي وبشكل واضح في المراحل الصفية المتقدمة، وتظهر على شكل صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، وهي عبارة عن البطء الشديد في إتمام المهمات الأكاديمية وصعوبة القراءة والكتابة وصعوبة تعلم الحساب وفي النطق واللغة وتدني التحصيل الأكاديمي. (شاهين والزهراني، 2018).

ومن صعوبات التعلم الأكاديمية التي سوف نتناولها في هذا البحث، هي صعوبة في القدرة على القراءة أو عسر القراءة، كونها من أهم الدعائم التي تقوم عليها عملية التعلم والتعليم لكافة المواد الدراسية.

وقد يرجع سبب ارتفاع نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بالمقارنة مع صعوبات تعلم الكتابة أو الحساب، إلى أن القراءة تعتبر من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل عدد من العمليات العقلية أهمها الإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة والفهم اللغوي. (منصوري، 2018).

فقد عرف خوجة (2019) صعوبات تعلم القراءة بأنها عجز في قدرة الطالب على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة، حيث يجد الطالب صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار وفهم ما هو المكتوب. وقد عرفها منصوري (2018) بأنها صعوبة في القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة الطالب على إدراك أشكال وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة، وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة.

مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

فقد ذكر ميرافوينتس، لوبيز وديانو (Mirafuentes, Lopez & Diano, 2015) بأن مظاهر صعوبات تعلم القراءة: ضعف التمييز البصري أو تذكر الكلمات باستخدام الذاكرة السمعية المتعلقة بالكلمات وأصوات الكلام، والحركة الزائدة والقابلية لشروذ الذهن والخلط في اتجاهات الكتابة (يمين ويسار)، وقصور في التأزر لحركة العينين، وقصر مدة الانتباه اللازمة، وقصور في فهم ما يقرأه، وعدم القدرة على معرفة الكلمة ومعناها في الجملة.

فكان لابد من البحث عن أفضل استراتيجيات في عملية التعلم والتعليم، حيث تمثل حلقة الوصل بين المعلم وطلابه، وتساعد في تحقيق الأهداف المنشودة، وهنا تظهر استراتيجية التعلم النشط داعمة بشكل كبير لعملية التعلم من خلال جعله فاعلا من خلال مشاركة الطالب وجعله متحملا مسؤولية تعلمه تحت إشراف المعلم.

استراتيجية التعلم النشط:

إن استراتيجية التعلم النشط تعد من استراتيجيات التعلم الحديثة التي تعتبر استجابة للمتغيرات والمستحدثات العالمية والمحلية، التي تتطلب إعادة النظر في دور كل من المعلم والطالب، وذلك بجعل الطالب محور العملية التعليمية، فكان لابد من أن يكون التعلم مرتبطا بواقع حياة الطالب، وأن يتفاعل الطالب مع بيئته، ويحسن من قدراته على التعلم الذاتي والإبداع والابتكار. (عبد ربه، 2012).

كما أن زيادة الاهتمام بمهارات استراتيجية التعلم النشط لدى معلمات غرفة المصادر من أهم العوامل التي تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة، فجاءت هذه الاستراتيجية لتناسب مع حاجات الطلبة وتراعي الفروق الفردية لديهم، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على عرض المحتوى التعليمي بالاستعانة بالصور والفيديوهات وسرد القصص والتمثيل واللعب وغيرها مما تساعد على إثارة دافعية الطلبة من خلال مشاركته في أنشطة متنوعة ومختلفة. (السوافيري، 2021).

مفهوم التعلم النشط:

عرفه الحربي والديحان (2019) بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة المتتابعة والمتكاملة التي يقدمها المعلم من خلال التعلم النشط لإكساب الطلبة المهارات المتنوعة لإكسابهم المعرفة ودفعهم للتعلم الذاتي. وعرفه الدوس (2019) بأنه استخدام استراتيجيات تعلم تقوم على التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم، بحيث يكون دور المعلم موجّه ومرشد لعملية التعلم، ودور الطالب في التفاعل مع زملائه عن طريق المشاركة والاكتشاف والملاحظة والبحث واتخاذ القرارات. كما عرفه متولي، طنطاوي وسنجي (2017) بأنه تغيير في سلوك الطالب نتيجة مروره بموقف معين يتضمن مشاركته الإيجابية في أنشطة عديدة مثل القراءة والكتابة والاستنتاج والاستنباط والبحث، ويكون دور المعلم موجّها ومنسقا للموقف التعليمي بعيدا عن دور الإلقاء.

وترى الباحثة أن التعلم النشط هو أحد أساليب التعلم يقوم على مجموعة من الأنشطة المتسلسلة التي يتبعها المعلم بعد التخطيط لها، بهدف تعلم الطالب وتمكينه من القراءة، بداية من معرفته للأحرف وتنتهي بقدرته على قراءة الكلمات المكونة من (6) حروف.

دور المعلم في التعلم النشط:

أشار السويجي (2015) إلى الأدوار المهمة للمعلم في التعلم النشط: تشجيع الطلبة ومساعدتهم على التعلم، والتوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، والتركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم، والمحافظة على استمرارية الدافعية للطلبة في عملية التعلم، وتهيئة البيئة التعليمية للطلبة وإثرائها، والإصغاء للطلبة، ويشخص ويعالج نقاط الضعف لدى الطلبة، ويشارك في بناء المعرفة. وترى الباحثة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى دعم ومساعدة من قبل المعلم ليستطيع تجاوز الصعوبات التي تعيق من تعلمه الأكاديمي، فهو يحتاج إلى إجراءات تصحيحية وأساليب غير تقليدية لمساعدته في التعليم من خلال تطوير واستخدام استراتيجيات مناسبة لتطوير المعرفة لديهم عن طريق المشاركة والتفاعل الصفّي في مجموعات منظمة من خلال أنشطة تعليمية مخطط ومعد لها مسبقا.

دور الطالب في التعلم النشط:

أشار أبو هديوس والفرا (2011) إلى الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط: المشاركة في الخبرات التعليمية، وتبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، وثقة الطالب بالتعامل مع البيئة المحيطة

به، وتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات في مواقف تعليمية جديدة، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس، والتعامل مع الموقف التعليمي بإيجابية وفاعلية.

فوائد التعلم النشط ومعوقاته:

ذكر سليمان (2004) أبرز فوائد التعلم النشط، وهي: استثارة المعارف القديمة من خلال التعلم النشط للوصول إلى تعلم معارف جديدة، ووصول الطلبة إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تعترضهم، من خلال ربط المعارف الجديدة أو استخدام أفكار واجراءات مألوفة لديهم، وحصول الطلبة على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة، ويشجع الطلبة على التعلم الذاتي، ويساعدهم على النمو المعرفي، ويعزز على ثقة الطلبة بأنفسهم، من خلال قدرتهم على التعلم بدون مساعدة المعلم. ولخص الغامدي (2018) أهم المعوقات التي تحول دون تنفيذ التعلم النشط أو تحد من فاعليته، وهي: عدم رغبة المعلم بتغيير أساليب التدريس المألوفة، ونقص أو غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقصر الوقت المتاح للتدريس، وكثرة عدد الطلبة، وعدم توفر الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية، وقلة وعي المعلمين بمهارات التعلم النشط، والخوف من نقد الآخرين، والخوف من عدم مشاركة الطلبة، وعدم معرفة الطلبة بمهارات التفكير العليا، وشعور المعلمين بفقدان السيطرة على الطلبة، الحاجة إلى وقت إضافي للتخطيط وإعداد المادة العلمية.

استراتيجيات التعلم النشط في تعليم طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية:

أجمع التربويون على أن تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يقوم على مبدأ النشاط، وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تدريسية تركز على الطالب كونه محور العملية التعليمية، وتعتبر استراتيجية التعلم النشط الأكثر فاعلية وديمومة خاصة مع طلبة صعوبات التعلم. (الهلاي، 2010) لذلك يجب على المعلم عند اختيار استراتيجية التعلم والتعليم أن يختار ما يتلائم مع طلبته ذوي صعوبات التعلم مع مراعاة الخبرة السابقة لديهم، وما يملكونه من مهارات وميول تجاه المادة المتعلمة لاستغلال أقصى قدر ممكن من قدراتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى من تحصيلهم الأكاديمي. (أخضر، 2016).

تتنوع استراتيجيات التعلم النشط التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وقد ذكر العديد من المهتمين بهذا المجال العديد من الاستراتيجيات: (العاصي، 2019).

- المناقشة الصفية: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد في الأساس على المشاركة الفعالة داخل الغرفة الصفية، بحيث يتم التفاعل اللفظي بين الطلبة والمعلم لاكتساب معرفة معينة.
- التعلم بالأقران: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على التفاعل بين الطلبة، بحيث يكون التعليم موجه ومركز حول الطالب من خلال تعليم الطلبة بعضهم البعض.
- العصف الذهني: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على تشجيع المناقشات الجماعية لتحفيز عقل الطالب على توليد أكبر عدد ممكن من المعرفة المبتكرة والمتنوعة للوصول إلى حل المشكلات التي تطرح عليه.
- المفاهيم الكرتونية: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على تحويل المعرفة إلى شخصيات كرتونية يدور بينها حوار شبيه بالسرد القصصي.
- السرد القصصي: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على تحويل المعرفة إلى قصة تتطلب الحوار بين شخصيات حول مشكلة معينة يتخللها حبكة درامية وأحداث مترابطة وصولاً لموضوع الدرس الرئيس.
- قراءة الصور: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على تقديم المعرفة للطلّاب على شكل صور وخرائط ورسوم توضيحية، بحيث يقوم الطالب بالتعرف على الشكل وتحديد مكوناته والعلاقة بينها.
- اللعب: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على توظيف النشاط الجسدي والعقلي واللعب، لتحقيق أهداف الدرس بصورة ترفيهية فيها تحدي وتنافس بين الطلبة.
- المسرحية والدراما: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على نقل المعرفة للطلّاب من خلال مشهد تصوير درامي حي، يتضمن حركات جسد ومخاطبة لعواطف الطالب ومشاعره، من خلال تحويل موضوع الدرس إلى مجموعة أفكار توزع على شكل أدوار على الطلبة ليقوموا بتمثيلها وتقديمها أمام الآخرين.

مشكلة الدراسة:

وقد انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية ومحاوره ومهاراته الأساسية في العام 2018/2019م، فقد حصل الطلبة على متوسط أداء 66%، كما ظهرت من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسات عديدة إلى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في مبحث اللغة العربية خاصة في القراءة، كدراسة قادري (2019) التي أظهرت أن هناك نسبة عالية من الطلبة يعانون من صعوبات تعلم

القراءة، ودراسة الفرا (2017) وأظهرت وجود صعوبات تعلم القراءة، وأشارت إلى هذه الصعوبات: كصعوبات تتعلق بالأسرة، والطالب، وطبيعة اللغة العربية وخصائصها وغيرها من الصعوبات. كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية وفاعلية استراتيجية التعلم النشط التي تلعب دورا فعالاً ومهماً في تحقيق النتائج التعليمية من خلال الأنشطة التعليمية، مثل دراسة العاصي (2019) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحصيل الطلبة، ودراسة الجمران (2019) التي أوصت إلى ضرورة استخدام استراتيجية التعلم النشط في تعليم الطلبة في ضوء نتائج التعلم المتعلقة بالتحصيل العلمي.

في ظل التطور الكبير في عملية التعليم، أصبح لزاماً على الإدارات المدرسية أن تبذل قصارى جهدها في تحسين التحصيل المدرسي لدى طلبة مدرسته، وبحكم عمل الباحثة كمديرة مدرسة فقد لاحظ وجود عدم تمكن الكثير من الطلبة من القراءة بشكل جيد، كما لاحظ انخفاضاً في المستوى التحصيلي لدى العديد من الطلبة، وورود العديد من الملاحظات من معلمات المرحلة الأساسية حول ضعف عام في جميع المواد الدراسية، وكان لا بد من اهتمام مدير المدرسة بهذه الفئة والوقوف على أسبابها واقتراح حلول لمعالجتها، فجاء هذا البحث ليسلط الضوء على أسباب هذا الضعف وإيجاد استراتيجية تدريس مناسبة تساعد المعلم وخاصة معلمي غرفة المصادر في تعليم طلبة صعوبات التعلم والعمل على زيادة دافعيتهم للتعلم وتحسين تحصيلهم المدرسي.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا. وينبثق عن المشكلة السابقة الأسئلة البحثية الآتية:

- ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا؟
ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معرفة الحروف لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم النشط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحليل الكلمات لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم النشط؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التمييز البصري لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم النشط؟
 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قراءة الكلمة من 4 حروف فأكثر لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم النشط؟
 هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا.
 أهمية الدراسة:
 أولاً: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الدراسة التي تناولتها، وتقديم إطار نظري ومفاهيمي حوله، حيث يسعى المعلمون إلى إيجاد طرق تدريسية حديثة تساعد الطلبة وخاصة طلبة صعوبات التعلم على فهم المادة وإتقانها، وإلقاء الضوء على كيفية تفعيل استراتيجية التعلم النشط وفعاليتها في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
 ثانياً: الأهمية العملية:

-تسليط الضوء على نوعية تعلم طلبة صعوبات التعلم وخاصة في القراءة باستخدام استراتيجية التعلم النشط.
 -مساعدة المعلمين على معرفة إيجابيات استراتيجية التعلم النشط، لتحسين مستواهم في تقديم الخدمات لطلبة صعوبات تعلم.
 -إعطاء الأولوية للاهتمام بصعوبات تعلم القراءة، لوجود عدد كبير من الطلبة يعانون من الضعف فيها في مختلف المراحل الدراسية، وبالتالي زيادة مستوى تحصيلهم في المباحث الدراسية الأخرى.
 -تقديم تغذية راجعة لأصحاب القرار لتضمين المناهج الدراسية استراتيجيات التعلم النشط لتلائم فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
 -تمكين طلبة صعوبات التعلم من الاستقلالية في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي وحل المشكلات واتخاذ القرار.

-تسليط الضوء على أهمية المرحلة الأساسية التي تعد مرحلة أساسية لجعل الطلبة قادرين على الاستمرار في المراحل اللاحقة.

التعريفات الإجرائية:

صعوبات التعلم: هم الطلبة المسجلون والملتحقون بغرف المصادر من الصف الأول إلى الصف السادس الأساسي وتتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و12 سنة، والمشخاص من قبل مشرف صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم ومعلمهم وفق الاختبارات المدرسية بأنهم يعانون من تدني تحصيلهم الدراسي مقارنة مع أقرانهم في الغرفة الصفية نفسها بسبب ضعفهم في القراءة والكتابة.

استراتيجية التعلم النشط: هي مجموعة من الأساليب والطرق المختارة والفاعلة في تحقيق النتائج التعليمية، وتقوم على تغيير دور الطالب عن طريق القيام بالأنشطة المتنوعة باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات تناسب مع طلبة صعوبات تعلم القراءة، التي تتضمن استراتيجيات متعددة وهي: المناقشة الصفية، والتعلم بالأقران، والعصف الذهني، والمفاهيم الكرتونية، والسرد القصصي، وقراءة الصور، واللعب، والمسرحية والدراما، وقد تم استخدام جميع هذه الاستراتيجيات في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم.

- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلبة صعوبات تعلم القراءة في مدرسة دار السلام الأساسية المختلطة الثانية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة عمان، الأردن.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلبة صعوبات تعلم القراءة من الصف (1-6) الأساسي.

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2022 م.

أما محددات الدراسة فتتمثل في تحديد تعميم نتائج هذه الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة المستخدمة فيها وثباتها.

الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، سيتم عرض لأهم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية:

هدفت دراسة العبد العظيم والصيد (2021) إلى التعرف إلى مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية مستوى الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة بمدينة الدمام في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من الصف الرابع الابتدائي من ذوات صعوبات القراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (12) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (12) طالبة، وقد توصلت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، وكما أظهرت أن هناك فروقا دالة إحصائية في مقياس الطلاقة القرائية في القياس لصالح القياس البعدي.

هدفت دراسة الغامدي والعويدي (Al-Ghamdi & Al-Oweidi, 2021) إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس اللغة الانجليزية على مستوى تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (109) معلمات، وزعت الاستبانة على عينة الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى أن استخدام الحوافز المعنوية لتعزيز السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الابتدائية يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وكما يزيد التعلم النشط من التفاعل الصفّي بين المعلم وطلّبه في المرحلة الابتدائية.

هدفت دراسة الأوجلي، الصمادي، الجراح والخالدي (Alogiliy, Smadi, Al Jarrah & Al Khalidi, 2021) إلى التعرف إلى أثر استراتيجية التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف السابع في مبحث اللغة الانجليزية من خلال استخدام الألعاب التعليمية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وادي السير في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (60) طالبا وطالبة درست باستخدام استراتيجية التعلم النشط من خلال الألعاب التعليمية، ومجموعة ضابطة مكونة من (60) درست بالطريقة التقليدية، تم تصميم (6) ألعاب تعليمية مناسبة لتعليم المحتوى التعليمي، وإعداد اختبار تحصيلي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة حسين ومحمد (Hussein & Mohammed, 2020) إلى التعرف إلى فاعلية التعلم النشط في زيادة الدافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مبحث الكيمياء،

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة من مدارس مديرية تربية ديالى في العراق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (20) طالبا وطالبة درست باستخدام استراتيجية التعلم النشط، ومجموعة ضابطة مكونة من (20) طالبا وطالبة درست بالطريقة التقليدية، تم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس الدافعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية. هدفت دراسة الدوس (2019) إلى التعرف إلى علاقة استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في استراتيجية المفاهيم الكرتونية، التكميحات، جدول التعلم، خرائط المفاهيم، في تحسين ورفع الدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (60) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، استخدم الاستبيان لجمع المعلومات، وقد توصلت النتائج أن علاقة استخدام استراتيجيات تعلم النشط في تحسين ورفع الدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم كانت عالية، وأن المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة.

هدفت دراسة الشهري (Al-Shihri, 2019) إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة الانجليزية، تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا وطالبة من مدرسة الملك عبد الله بنجران في السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (23) طالبا وطالبة درست باستخدام استراتيجية التعلم النشط، ومجموعة ضابطة مكونة من (22) طالبا وطالبة درست بالطريقة التقليدية، تم تطبيق اختبار تحصيلي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة في مبحث قواعد اللغة الانجليزية.

هدفت دراسة إسماعيل، حبيب وإبراهيم (2018) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من مدرستي الشهيد رياض والمدرسة الحديثة بمحافظة كفر الشيخ في مصر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (15) طالبا وطالبة من طلبة صعوبات

التعلم الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة مكونة من (15) طالبا وطالبة من طلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات ومقياس مفهوم الذات، وقد توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقدار التحسن على مقياس صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات.

هدفت دراسة العرسان (2017) إلى التعرف إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي في جامعة حائل في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (65) طالبا من كلية التربية تخصص علم النفس، تم استخدام أداتين: مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (33) طالبا تم تدريسهم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، ومجموعة ضابطة مكونة من (32) طالبا تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة في المراتل بتونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية نتيجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

هدفت دراسة البصير وأبو هدر (2015) إلى التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيات تعلم نشط: استراتيجيات المفاهيم الكرتونية والتكعيبات، في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم مفراطي النشاط في المدرسة الابتدائية في الدمام في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (6) طالبات، تم استخدام أسلوب التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة لمدة (10) أسابيع بواقع (4) جلسات لكل طالبة و(2) لكل مقرر، وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد وفي تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي في اللغة العربية والرياضيات لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تم جمع الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية، التي تتناسب مع هدف الدراسة وتتناول مواضيع ذات علاقة بموضوع الدراسة، حيث تضمنت موضوع فاعلية

استخدام استراتيجية التعلم النشط، وأثره في تحسين التحصيل الدراسي وخاصة لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية.

في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة يمكن القول: إن معظم هذه الدراسات قد ركزت على موضوع فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، فقد ركزت معظم الدراسات على فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين طلبة صعوبات التعلم، مثل دراسة العبد العظيم والصيد (2021) التي تناولت مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية مستوى الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة بمدينة الدمام في السعودية. ودراسة الدوس (2019) التي تناولت علاقة استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في استراتيجية المفاهيم الكترونية، التكمييات، جدول التعلم، خرائط المفاهيم، في تحسين ورفع الدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في السعودية. ودراسة اسماعيل، حبيب و ابراهيم (2018) التي تناولت فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مصر. دراسة البصير وأبو هدر (2015) التي تناولت فاعلية استخدام استراتيجيتي تعلم نشط: استراتيجية المفاهيم الكترونية والتكمييات، في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم مفرطي النشاط في المدرسة الابتدائية في الدمام في السعودية. أما باقي الدراسات فقد ركزت على أثر فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحصيل الطلبة بشكل عام، مثل دراسة الغامدي والعويدي (Al-Ghamdi & Al-Oweidi, 2021) التي تناولت أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس اللغة الانجليزية على مستوى تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة في السعودية، ودراسة العجيلي، الصمادي، الجراح والخالدي (Alogiliy, Smadi, Al Jarrah & Al Khalidi, 2021) التي تناولت أثر استراتيجية التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف السابع في مبحث اللغة الانجليزية من خلال استخدام الألعاب التعليمية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية وادي السير في الأردن، ودراسة حسين ومحمد (Hussein & Mohammed, 2020) التي تناولت فاعلية التعلم النشط في زيادة الدافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مبحث الكيمياء في مدارس مديرية تربية ديالى في العراق، ودراسة الشهري (Al-Shihri, 2019) التي

تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في قواعد اللغة الانجليزية من مدرسة الملك عبد الله بنجران في السعودية، ودراسة العرسان (2017) التي تناولت فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي في جامعة حائل في السعودية.

أما بالنسبة لعدد أفراد العينة فقد تباينت في الدراسات السابقة، إذ بلغت (109) معلمات في دراسة (Al-Ghamdi & Al-Oweidi, 2021) كأعلاها، و(6) طالبات في دراسة البصير وأبو هدر (2015) كأدناها.

أما الدراسة الحالية فتتفق مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتسلط الضوء على التعلم النشط وأهميته ومعوقاته، ولكنها تختلف عن تلك الدراسات التي أجريت في الموضوع نفسه في أنها تناولت موضوع فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في مدرسة تابعة لمديرية تربية لواء ماركا.

أبرز جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في النواحي التالية:

-الاطلاع على دراسات سابقة في نفس مجال الدراسة.

-الاستفادة منها في كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة.

-كتابة أسئلة الدراسة بطريقة صحيحة.

-الاستفادة منها في الإجراءات المنهجية فيما يتعلق باختيار عينة الدراسة.

-تصميم أداة الدراسة (الاستبانة).

-اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

افراد الدراسة: تتكون أفراد الدراسة من (38) طالبا من مدرسة دار السلام الأساسية المختلطة الثانية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2022، وكان أفراد العينة يمثلون (4) شعب دراسية، ومثلت هذه الشعب مجموعة تجريبية واحدة دون وجود مجموعة ضابطة.

أداة الدراسة:

اختبار لقياس تحصيل طلبة صعوبات التعلم: تم إعداد اختبار لقياس مدى معرفة الطالب بالأحرف، وتحليل الكلمات، والتمييز البصري، وقراءة الكلمة من (3) حروف و(4) حروف و(6) حروف، وقد تم وضع صفر لكل إجابة خاطئة وثلاثة علامات لكل إجابة صحيحة، وبذلك يكون مدى درجات الاختبار من صفر إلى 60.

صدق الاختبار التحصيلي: تم التحقق من صدقه بطريقة صدق المحتوى أو صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في صعوبات التعلم في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم، بلغ عددهم (6) محكمين وطلب إليهم التحقق من مدى تمثيل الفقرات لمحتوى دروس الوحدة، ووضوح الاسئلة من الناحيتين اللغوية والعلمية، وأية مقترحات تعمل على تحسين الاختبار، وقد تم تحديد نسبة موافقة (80%) من المحكمين على الفقرة الواحدة دليلاً على صدقها، ولم يتم حذف أو زيادة أية فقرة على الاختبار، وكانت كل ملاحظات المحكمين مقتصرة على الصياغات اللغوية، وبقي الاختبار مكوناً من (20) فقرة، وبذلك يكون مدى العلامات على الاختبار بين (0 - 60) علامة. وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً من طلبة صعوبات التعلم في شعبة من مدرسة أخرى وهي مدرسة ميمونة الأساسية المختلطة في لواء ماركا للتأكد من معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.38 - 0.65)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.34 - 0.61)

ثبات الاختبار التحصيلي: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقتين هما: أولاً: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (20) طالباً مرتين بفواصل زمنٍ بين التطبيقين مدته (15) يوماً وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، ثانياً: طريقة الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ الفا على التطبيق الثاني للاختبار على العينة الاستطلاعية والجدول التالي بين معامل الثبات للاختبار بالطريقتين.

الجدول (1) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي بالطريقتين		
المجال	معامل بيرسون	كرونباخ الفا
معرفة الحروف	0.81	0.85
تحليل الكلمات	0.84	0.90
التمييز البصري	0.88	0.84
قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر	0.82	0.87

فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي			سهى طلافحة
الكلي	0.89	0.92	

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار بالطريقة الأولى بلغ (0.89)، في حين معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار بالطريقة الثانية (0.92) وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

تصميم الدراسة: تم الاعتماد على تصميم ما قبل التجريب لمجموعة تجريبية واحدة وباختبار قبلي وبعدي، ويمكن توضيح هذا التصميم على النحو التالي:

المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي لاختبار التحصيل	استخدام استراتيجيات التعلم النشط	التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

إجراءات الدراسة: تم اختيار مدرسة دار السلام الأساسية المختلطة الثانية التابعة لمديرية لواء ماركا في العاصمة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021 قصديا لتطبيق الدراسة فيها، حيث تم تحديد عدد شعب طلبة صعوبات التعلم فيها، ثم تم اختيار تلك الشعبة لتكون المجموعة التجريبية، وبعد ذلك تم إعداد وتطوير أداة الدراسة المشار إليها في أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة؛ وإجراء التعديلات المناسبة، ثم إيجاد الثبات لكل أداة، وتم إعداد مذكرات تحضير المادة التعليمية وفق استراتيجيات التعلم النشط، حيث قامت معلمة غرفة المصادر بتعليم أفراد الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من العام 2022/2021 وتم تطبيق أداة الدراسة قبليًا وبعديًا، وبعد الانتهاء من تدريس الطلبة تم تصحيح استجابات الطلبة على الاختبارات وتفرغ النتائج واستخدام الإحصاء المناسب، وعرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق المعالجة التجريبية، تم الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) والإحصاء الاستدلالي من خلال استخدام اختبار T- Test للعينات المترابطة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: تم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها على النحو الآتي:

السؤال الرئيس: ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات مترابطة، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار (t-test) للعينات المترابطة						
الاختبار	العدد	النهاية العظمى للاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	38	60	26.66	9.20	10.717	0.000
البعدي	38		41.29	8.30		

* (الفرق دال) احصائياً

يلاحظ من الجدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة على الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار التحصيل في التطبيقين القبلي والبعدي بلغت (10.717)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، ومما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط التطبيق البعدي الذي بلغ (41.29) عن متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (26.66)، وبهذه النتيجة يتأكد وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مديرية لواء ماركا.

وقد يعزو ذلك إلى أن مستوى طلبة صعوبات التعلم كان ضعيفا وكان هناك انخفاض في تحصيلهم الدراسي خاصة في القراءة، فكان لا بدّ من تغيير طريقة التدريس لهم بحيث تتناسب مع قدراتهم وتتعامل مع نقاط الضعف لديهم خاصة في مجال القراءة، حيث تم استخدام استراتيجية التعلم النشط، وهي استراتيجية تتناسب مع حاجات الطلبة وتراعي الفروق الفردية لديهم، معتمدة على عرض المحتوى التعليمي بالاستعانة بالصور والفيديوهات وسرد القصص والتمثيل واللعب وغيرها، مما تساعد على إثارة دافعية الطالب من خلال مشاركته في الأنشطة

المتنوعة والتفاعل مع زملائه عن طريق المشاركة والاكتشاف والملاحظة والبحث واتخاذ القرارات، بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية، أما المعلم فهو موجه ومنسق للموقف التعليمي بعيداً عن الالتقاء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبد العظيم والصياد (2021) التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط في الطلاقة القرائية لطلبة صعوبات التعلم، ودراسة Al-Ghamdi & Al-Oweidi (2021) التي أكدت على فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تحسين تحصيلهم الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية وزيادة التفاعل الصفّي بين المعلم وطلّبه، ودراسة الدوس (2019) التي أكدت على أن استخدام استراتيجية التعلم النشط أدت إلى تحسين ورفع الدافعية والتحصيل لطلبة صعوبات التعلم.

أما نتائج الأسئلة الفرعية فكانت على النحو التالي:

السؤال الفرعي الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معرفة الحروف لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مجال معرفة الحروف للتطبيقين القبلي والبعدي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المترابطة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مجال معرفة الحروف في التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار (t-test) للعينات المترابطة						
الاختبار	العدد	النهاية العظمى للمجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	38	25	12.89	4.65	9.242	0.000
البعدي	38		19.29	4.29		

* الفرق دال احصائياً

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة (ت) المحسوبة على للفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة مجال معرفة الحروف في التطبيقين القبلي والبعدي بلغت (-9.242)، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)، ومما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي في مجال تحليل الكلمات، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط التطبيق البعدي الذي بلغ (19.29) عن متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (12.89)، وبهذه النتيجة يتأكد وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مجال معرفة الحروف في مديرية لواء ماركا.

وقد يعزو ذلك إلى أن استخدام استراتيجية التعلم النشط، التي تعتمد على إعطاء الحرف للطلاب عن طريق عرض كلمة واحدة تحمل الحرف لمنع تشتت الطالب، كما تستخدم طرق تعليمية أخرى مثل كتابة الحرف بالهواء، والرمل، وتشكيل الحرف بالمعجونة، واستخدام الألوان في تلوين الحرف، واستخدام العيدان الخشبية لتمثيل الحرف على شكل مجسم، وسرد قصة الحرف، بالإضافة إلى إعطاء أوراق عمل وواجبات بيتية.

السؤال الفرعي الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحليل الكلمات لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مجال تحليل الكلمات للتطبيقين القبلي والبعدي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المترابطة، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة مجال تحليل الكلمات في التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار (t-test) للعينات المترابطة						
الاختبار	العدد	النهاية العظمى للمجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة

0.000	5.970	1.00	2.84	5	38	القبلي
		0.45	3.74		38	البعدي

* (الفرق دال) إحصائياً

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة على للفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة مجال تحليل الكلمات في التطبيقين القبلي والبعدي بلغت (5.970-)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، ومما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي في مجال تحليل الكلمات، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط التطبيق البعدي الذي بلغ (3.74) عن متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (2.84)، وبهذه النتيجة يتأكد وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مجال تحليل الكلمات في مديرية لواء ماركا.

وقد يعزو ذلك إلى أن استخدام استراتيجية التعلم النشط، التي تعتمد مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وذلك بتحديد مستوى الطالب، والبدء بعرض الكلمات البسيطة، والطلب من الطالب القيام بتحليل الكلمة إلى مقاطعها، مستخدماً الوسائل التعليمية المناسبة كالمناقشة والحوار والعمل الجماعي والعصف الذهني، بالإضافة إلى توزيع أوراق العمل على الطلبة للتأكد من اتقان الطالب لتحليل الكلمات إلى مقاطعها.

السؤال الفرعي الثالث: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التمييز البصري لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مجال التمييز البصري للتطبيقين القبلي والبعدي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المترابطة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة مجال التمييز البصري في التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار (t-test) للعينات المترابطة

الاختبار	العدد	النهاية العظمى للمجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	38	15	7.66	1.74	7.679	0.000
البعدي	38		9.79	0.62		

* الفرق دال احصائياً

يلاحظ من الجدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة على للفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة مجال التمييز البصري في التطبيقين القبلي والبعدي بلغت (-7.679)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي في مجال التمييز البصري، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط التطبيق البعدي الذي بلغ (9.79) عن متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (7.66)، وبهذه النتيجة يتأكد وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مجال التمييز البصري في مديرية لواء ماركا.

وقد يعزو ذلك إلى استخدام استراتيجية التعلم النشط، التي تعتمد على التنوع في استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية كالبطاقات الكترونية، والقصص، والتمثيل ولعب الأدوار، وألعاب التأثير البصري الحركي، وتشكيل الأحرف والكلمات، والكتابة على الرمل أو الهواء.

السؤال الفرعي الرابع: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر لدى طلبة صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي والبعدي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مجال قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر للتطبيقين القبلي والبعدي، كما تم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المترابطة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة مجال قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر في التطبيقين القبلي والبعدي، واختبار (t-test) للعينات المترابطة						
الاختبار	العدد	النهاية العظمى للمجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	38	15	3.32	2.57	11.051	0.000
البعدي	38		8.71	3.77		

* الفرق دال احصائياً

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة على الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة مجال قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر في التطبيقين القبلي والبعدي بلغت (-11.051)، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي في مجال قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط التطبيق البعدي الذي بلغ (8.71) عن متوسط التطبيق القبلي الذي بلغ (3.32)، وبهذه النتيجة يتأكد وجود فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية في مجال قراءة كلمة مكونة من ثلاثة حروف فأكثر في مديرية لواء ماركا.

وقد يعزو ذلك إلى أن استراتيجية التعلم النشط تراعي الفروق الفردية لطلبة صعوبات التعلم، حيث تصنف الطلبة حسب نقاط الضعف لديه، ومن ثم يبدأ الطالب بقراءة الكلمة المكونة من (3) حروف إذا أتقنها تنتقل المعلمة إلى (4) حروف وهكذا حتى يتمكن الطالب من قراءة الكلمات المكونة من (6) حروف، حيث يتم تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب لمعرفة مدى تحسن الطالب وتحقيقه للأهداف، ليتم تعزيز الطالب باستمرار ومعالجة القصور لديه بشكل دائم، للوصول بهم إلى المستوى المطلوب وذلك باستخدام طرق ووسائل تدريسية متنوعة

كالمعمل الجماعي والعصف الذهني واللعب والبطاقات الكرتونية والتمثيل وغيرها، التي تسهم في إثارة دافعية الطالب مما يزيد من تمكنه في عملية القراءة وبالتالي تزيد من تحصيله المدرسي.

التوصيات:

1. بناء على ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:
1. عقد ورش تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية وخاصة معلمي غرفة المصادر على استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس الطلبة وخاصة طلبة صعوبات التعلم.
2. توفير غرف مصادر في جميع المدارس الأساسية كون ظاهرة طلبة صعوبات التعلم أصبحت منتشرة في جميع المدارس.
3. ضرورة العمل على معالجة طلبة صعوبات التعلم خاصة في عملية القراءة لما لها من تأثير سلبي على نفسية الطالب وثقته بنفسه وتحصيله الدراسي.
4. التنوع في استخدام استراتيجية التعلم النشط، وعدم اقتصرها على نوع واحد فقط.
5. الاستعانة بالخبراء التربويين حول كيفية تطبيق استراتيجية التعلم النشط في مجال التدريس في المواد المختلفة وخاصة مبحث اللغة العربية.
6. تقديم دراسة حول طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الأساسية باستخدام استراتيجية التعلم النشط، ومعرفة أثرها في تعلم مادة الحساب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابونيان، ابراهيم (2019). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام. السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- أخضر، أروى (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(11)، 423-462.
- إسماعيل، إيمان، حبيب، ماري وإبراهيم، فيوليت (2018). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكالوكيا). مجلة البحث العلمي في التربية، 19، 433-460.
- بخاري، ياسر (2014). الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام والتعلم الأهلي في مدينة الرياض. السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البصير، نشوة وأبو هدر، سوزان (2015). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(6)، 27-74.
- الحربي، صنيان والديحان، محمد (2019). مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط في محافظة حفر الباطن الأهداف والمعوقات التي تواجه المدرسين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(26)، 97-121.
- الحرمان، محمد (2019). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل. دراسات العلوم التربوية، 46(4)، 489-506.

- خوجة، أماني (2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4(1)، 101-128.
- الدوس، أماني (2019). استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 67-116.
- الزهراني، سعدي (2012). أدوار مديرة المدرسة المتوسطة في بيئات التعلم النشط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية.
- سايج، سامية (2012). صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.
- سليمان، رمضان (2004). فاعلية التعلم النشط في تدريس الاحصاء لطلاب المرحلة الاعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الاحصائي لديهم. المؤتمر الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة)، جامعة بنها، مصر.
- السوافيري، نداء (2021). ما هو النموذج التفاعلي في التربية. متوفر على الموقع: <https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%85%D9%88%D8%B0%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9>
- السويجي، علي (2015). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الكفاءات المهنية لدى طلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 8(5)، 488-521.
- شاهين، عوني والزهراني، طراد (2018). الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن، عمان: دار أمواج للنشر والتوزيع.
- العاصي، وائل (2019). فاعلية التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي المعرفة الوطنية والحياتية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(1)، 135-151.
- العبد العظيم، مريم والصيد، وليد (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(41)، 131-158.
- عبد ربه، هبة (2012). علم النفس النشط: التعلم النشط- البرنامج الإثرائي. مصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عبد الواحد، سليمان (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية، والاجتماعية والانفعالية. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العرسان، سامر (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(18)، 160-177.
- الغامدي، آمنة (2018). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها. مجلة البحث العلمي في التربية، 19، 445-493.
- الفرا، إسماعيل (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6). مجلة الجامعة الإسلامية، 25(2)، 310-346.

- قادري، حليلة (2019). دور المعلم في تشخيص صعوبات تعلم القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية. مجلة أبعاد، 5(2)، 191-210.
- متولي، السيد، طنطاوي، مصطفى وسنحي، سيد (2017). استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 86، 153-181.
- محمد، سامية والسيد، إبراهيم (2020). صعوبات التعلم الأكاديمية. السعودية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مبادئ دولة الرعاية في دول ثورات الربيع العربي: دراسة تحليل مضمون لشعارات الاحتجاجات

د. راكان أيوب أبو عرابي*

سارة محمد السناوي**

تاريخ وصول البحث: 2023/4/10م

تاريخ قبول البحث: 2024/7/4م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى تطبيق الدول التي حدث فيها الربيع العربي لمبادئ دولة الرعاية، وإلى التعرف إلى مدى قدرة ثورات الربيع العربي على تحقيق مطالب دولة الرعاية. طبقت الدراسة منهج تحليل المضمون من خلال تحليل مضمون الاحتجاجات أثناء الربيع العربي في الإعلام الإلكتروني، حيث تم تحليل مضمون الوثائق التالية: تونس ثورة الكرامة، سلسلة يوميات الثورة المصرية - يوم 25 يناير، ثورة ليبيا، برنامج في العمق- مآلات الثورة في اليمن، حديث الثورة- تساؤلات عن بداية الثورة السورية ومآلاتها، قضية للمناقشة: الثورة السودانية وتحديات الانتقال وإعادة بناء الدولة. تم تصميم جدول تحليلي لقياس عدد التكرارات لأبرز مطالبات المحتجين التي تضمنتها الفيديوهات. توصلت النتائج إلى أن محاور المطالبات تضمنت: مطالبات باسقاط النظام، القضاء على الفقر والبطالة، الفساد، والمطالبة بتحسين مستوى التعليم والرعاية الصحية. كما أكدت النتائج على العلاقة بين المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وفشل نظام الرعاية والحكم السائد فيها، فالأوضاع العربية الداخلية المتمثلة بضعف الإرادة والتخلف والفساد والبطالة والقهر والاستبداد وسوء توزيع الثروة وغياب الديمقراطية، بالإضافة إلى تمسك الأنظمة بالدولة القومية الكلاسيكية كانت أسباباً رئيسية لاندلاع الثورات، التي ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي في شحنها وحشدتها. لذا توصي الدراسة بإعادة دراسة مفهوم دولة الرعاية، وإجراء المزيد من الدراسات السوسيوسياسية للمناطق التي تشهد صراعات سياسية وإلقاء الضوء إلى الأساليب الفاعلة لتطبيق مبادئ دولة الرعاية.

الكلمات الدالة: دولة الرعاية، الربيع العربي، الاحتجاجات، الثورة، تحليل المضمون.

* أستاذ مساعد، قسم علم الاجتماع، الجامعة الأردنية.

** باحثة.

Principles of the Welfare State in the Countries of the Arab Spring Revolutions: A Content Analysis Study of Protest Slogans

ABSTRACT

The current study aimed to identify the extent to which the countries in which the Arab Spring took place applied the principles of the welfare state, and to identify the extent to which the Arab Spring revolutions were able to achieve the demands of the welfare state. The study applied the content analysis approach by analyzing the content of the protests during the Arab Spring in the electronic media, where the content of the following documentaries was analyzed: Tunisia, the Revolution of Dignity, the series of diaries of the Egyptian revolution - on January 25, the Libyan revolution, a program in depth - the consequences of the revolution in Yemen, Talk of the revolution - questions about the beginning of the Syrian revolution and its consequences, a case for discussion: the Sudanese revolution and the challenges of transition and rebuilding the state. An analytical table was designed to measure the number of repetitions of the most prominent protesters' demands that were included in the videos. The results revealed that the themes of the claims included demands for the overthrow of the regime, the eradication of poverty and unemployment, corruption, and a demand for improving the level of education and health care. The results also emphasized the relationship between economic and social problems and the failure of the welfare system and the prevailing rule in them. The internal Arab conditions represented by weak will, backwardness, corruption, unemployment, oppression, tyranny, poor distribution of wealth, and the absence of democracy, in addition to the regimes' adherence to the classical nation-state, were main reasons for the outbreak of revolutions, which social media contributed to evoke. Therefore, the study recommends re-examining the concept of the welfare state, conducting more social studies for areas that contain conflicts and pressures, and shedding light on effective methods for applying the principles of the welfare state.

Keywords: welfare state, Arab Spring, protests, revolution, content analysis

مقدمة:

تمتاز حياة المجتمعات الإنسانية بالتغير المستمر الذي غالباً ما يكون نتاج تفاعل المجتمع الواحد مع المجتمعات الأخرى وتفاعل المجتمع مع بيئته التي يعيش فيها. حيث يهدف هذا التغير إلى تطوير حياة الأفراد داخل المجتمع والوصول للأهداف الإنسانية المرجوة. فالإنسان بطبعه طموح محب للمعرفة ودائم السعي إلى ما هو أفضل، وليس هناك حدود للفكر الإنساني العقلاني الذي يحاول الإنسان عن طريقه تحقيق ما هو أفضل لاستمراره. واجه المجتمع وخاصة "رأس السلطة" في السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات التي يسعى من خلالها إلى تحسين وضع أفرادها. وأحد أهم المفاهيم التي قامت الحكومات المختلفة على تأسيس وترسيخ أسسها (دولة الرعاية) حيث أصبح هذا المفهوم من أهم المساعي التي تهدف إليها دول العالم المختلفة؛ وتعتبر دولة الرعاية الاجتماعية قديمة قدم المجتمع الإنساني وهي بذلك تصبح أحد النظم والأركان الرئيسية التي ظهرت ونشأت مع المجتمع الإنساني وتطورت بتطوره (النجار وآخرون، 2009).

ظهر مفهوم دولة الرعاية في أوروبا بعد الحرب العالمية الثانية كنتيجة لما آلت إليه الأوضاع الاجتماعية من تدهور وانحيار القيم المعيارية التي ارتكزت عليها الليبرالية الكلاسيكية، ممّا دفع الدولة إلى التفكير في خلق توازن بين متطلبات التنمية، وإعادة الإعمار وبين متطلبات الرعاية الاجتماعية من خلال التوجّه نحو التخطيط الاقتصادي. وكنتيجة لذلك ظهرت الكينزية بحيث صار الاجتماعي محرّكاً للاقتصادي، وبدأ التفكير في تمويل نفقات الرعاية الاجتماعية من خلال إنشاء الضريبة على الدخل، غير أن تضخم النفقات الاجتماعية أدى إلى تقلص الموارد بسبب التحولات الاجتماعية والديمقراطية والاقتصادية، وأدى تزايد حجم الاقتطاع الضريبي إلى بروز القطاع غير المهيكل، وتراجع معدلات النمو، وتدهور الأجور، وانتشار البطالة ونسب الفقر، وتحولت هذه الأوضاع إلى أزمة خانقة، ومن ثمّ ظهور أزمة دولة الرعاية الاجتماعية (بود، 2020). أدى الحدّ من الإنفاق إلى إعادة النظر في السياسات الاجتماعية، وظهور أفكار وأطروحات جديدة مع ميلتون فيردمان، وتراجع الليبرالية الكلاسيكية خاصةً النظرية الكينزية، والدعوة إلى العودة إلى أفكار آدم سميث، وبالتالي إبعاد الدولة عن التدخل في الاقتصاد، في إطار عودة مفهوم الدولة الضبطية، من أجل إعادة هيكلة الاقتصاد، وضبط المجالين الاجتماعي والاقتصادي بواسطة خلق مسافةٍ بينهما وترك الحرية للمجال الاقتصادي حتى يزدهر، وفي المقابل كبّج جماع هيمنة المجال الاجتماعي على الاقتصاد وتأمين تحول الدولة واندماجها في

نظام السوق، وتشجيع الخصوصية، والحد من هامش الحريات العامة، ومواجهة الاحتجاج باستعمال القوة العمومية، وفي المقابل تأمين هيمنة الرأسمال على صُنع السياسات العمومية وتبديرها في إطار بُروز مفهوم الليبرالية الجديدة، وهذا المعطى أدّى إلى تراجع دور القوى السياسية لصالح خَلق تحالفٍ بين التقنوقراط والرأسمال، وخضوع الدولة للمؤسسات المالية الدولية والشركات المتعدّدة الجنسيات، وبالتالي رفعُ الدولة يَدَها عن الخدمات الاجتماعية كنتيجة لهذه الديناميات السوسيو-اقتصادية (بود، 2020).

إن لدولة الرعاية وظائف لا غنى عنها لحياة الأفراد وإشباع رغباتهم وحاجاتهم حالها حال النظم الاجتماعية الأخرى لذلك أولت الدول القومية الحديثة التي تأسست بعد الحرب العالمية الثانية أهمية بالغة لدولة الرعاية خاصة أن الخسائر التي تعرض لها أفراد المجتمع كانت جسيمة وبدأت الدعوة بمقولة تنادي بمسؤولية الدولة في تعويض الخسائر الذي لحقت بهم نتيجة للتغيير فهم هنا ضحايا لقوى لا يستطيعون السيطرة عليها. وكان التقرير الذي قدمه "وليم بيفرديج" للحكومة الإنجليزية عام ١٩٤٢ هو البداية التنفيذية لأفكار دولة الرعاية حيث ترتب عليها استحداث قوانين وسياسات تتعلق بالضمان والرعاية الصحية من خلال استحداث مفهوم الخدمات الاجتماعية باعتبارها المؤشر الحقيقي للوصول إلى دولة الرعاية (Norman, 1977).

تسعى جميع دول العالم لوضع سياسات رعاية متقدمة سواء في المجتمعات المتقدمة أو النامية، لارتباطها بشكل مباشر في أهداف دولة الرعاية وفعاليتها والتي تستهدف مقابلة حاجات ومشكلات الأفراد وضمان نوعية حياة كريمة وجيدة لهم ولجعلهم أفراد فاعلين داخل المجتمع وللوصول إلى مرحلة التنمية المستدامة. ولابد من الإشارة إلى أن أهداف دولة الرعاية يجب أن تكون واضحة ومعبرة عن طموحات المجتمع وآماله في شتى المجالات التي تتبناها الدولة متمثلة بالحكومة من خلال وضع خطط تنمية اجتماعية على مستوى جيد لتساهم في تحسين نوعية حياة الأفراد في أي طبقة كان.

ولم تبتعد دول العالم العربي كثيراً عن مفهوم دولة الرعاية فجميع الدول العربية لديها خطط تنمية قصيرة وطويلة المدى وسياسات محلية لتحسين حياة الأفراد وتقديمهم في ظل التغيرات التكنولوجية الكبيرة ومفهوم العولمة الذي يجتاح العالم.

لهذا تعد دولة الرعاية أحد الأبعاد الواقعية لحياتنا الاجتماعية فهي نتيجة لمجموعة من التفاعلات والنظم التي يطمح إليها العالم ككل للتطور والمُضي قدماً للأمام. وتتمثل أهمية الدراسة كونها تسلط الضوء على مبادئ دولة الرعاية في دول ثورات الربيع العربي: دراسة تحليل مضمون لشعارات الاحتجاجات من خلال تحليل مضامين ومبادئ دولة الرعاية من خلال تحليل واقع الشعارات التي رفعت ضمن ثورات الربيع العربي ورصدها للوقوف على وعي الناشطين في المطالبة بمبادئ دولة الرعاية. وفي جانب آخر تتمثل أهمية الدراسة إثراء البحث العلمي بكونها تضيف إلى الأدبيات المتعلقة بدولة الرعاية حيث من النادر أن يتم طرح موضوع مبادئ دولة الرعاية وربطه بواقع الشعارات التي رفعت ضمن ثورات الربيع العربي ما يجعله من الدراسات النادرة في هذا المجال. ولا بد من الإشارة إلى حدود الدراسة المكانية والزمانية حيث إنها شملت مجموعة الدول العربية التي حدثت فيها مجموعة من الثورات والتي سُميت "بثورات الربيع العربي" ضمن أواخر عام 2010 ومطلع عام 2011.

أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التطور والتقدم التكنولوجي الذي حصل في العالم منذ عشرين سنة تقريباً وثورة المعلومات إلى جانب العولمة أحدثت تغييراً كبيراً في المجتمعات وغيّرت كثيراً في مفهوم السلطة والصفوة فلم يعد شيئاً مخبئاً في صناديق سوداء؛ حيث إن وسائل الإعلام والاتصال كفيلة بنقل جميع المعلومات حول العالم حيث جعلت من العالم كله قرية صغيرة، لهذا أصبح "اللعبة على المكشوف" كما يقول مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي فكل تحركات السلطة والصفوة أصبحت مراقبة من خلال الانتشار الواسع للمعلومة وهذا ما أحدث تغييراً جذرياً في أساس المجتمع. وأصبحت متطلبات العيش الكريم والرفاهية واحدة من أهم متطلبات الأفراد خاصة في الدول القومية وفي خضم مفهوم دولة الرعاية نلاحظ وجود شرخ في منظومة هذه الدولة إذا ما خصصنا الحديث عن بعض الدول العربية التي كانت مسرحاً لأحداث الربيع العربي ابتداءً من تونس ثم مصر وتليها ليبيا وسوريا وصولاً إلى السودان فنحن نرى سياسات الرعاية التي تقوم بإعلانها الدول واضحة ومنمقة وتقع تحت بند التنمية الشاملة لكن عند الوصول إلى عملية التطبيق نرى وجهاً آخر لهذه الدول فنحن نرى الفقر والبطالة ومشكلات في الرعاية الصحية وتراجع مشاركة المرأة الاقتصادية بنسب مرتفعة وتعزو الدول ذلك إلى أنها تنتهي إلى دول العالم المتخلف التي تحاول أن تصعد بتنميتها وسياساتها الاقتصادية والاجتماعية والوصول إلى مفهوم الرعاية التي تطمح إليه (ديكسون وشيرل، 2014).

رغم من محاولات الدول التي تم ذكرها سابقاً على تطبيق مبدأ دولة الرعاية إلا أنها كانت مسرحاً لنوع جديد من الحركات الاجتماعية التي تنتهي إلى العصر الجديد وثورة المعلومات وكانت ثورات واقعية ورقمية "الحشد عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي" وكانت المطالبات آنذاك تنادي بلب وأساس دولة الرعاية التي تسعى إلى رفاهية أفرادها وإعطاءهم الحقوق الأساسية التي تسعى إلى توفيرها لهم.

وكان الهدف رفع الظلم عن الأفراد والوقوف بوجه النظام السلطوي الاستبدادي الذي يحدد علاقته بالأفراد من خلال فرض السلطة عليهم بالقوة استناداً إلى الشرعية التي تملكها من القانون. وبغض النظر عن الأحداث التي حدثت لاحقاً وتغير هدف الثورة ببعض الدول العربية إلا أن الأساس كان المطالبة بالحقوق والرجوع إلى دولة تحمل بين طياتها تشريعات وقوانين تحمي أفرادها من الظلم وتوفر لهم أساسيات الحياة حيث أن معظم من شارك بالثورات من الأفراد العاطلين عن العمل والذين يطالبون بتوفير أدنى الحقوق لهم. إن ازدواجية السلطة والانفصام ما بين السياسات والتطبيق يؤدي إلى شرخ كبير بين الأفراد والمشرع وكذلك يؤدي نظام الدولة بشكل كامل ما يؤدي إلى حدوث تغيرات اجتماعية كما الثورات سواء أكانت سلمية أو غير سلمية (ديكسون وشيرل، 2014).

وبناء على ماسبق، تكمن مشكلة الدراسة في الاجابة عن الأسئلة التالية:-

1. ما مدى تطبيق دول الربيع العربي لمبادئ دولة الرعاية؟
 2. ما مدى قدرة ثورات الربيع العربي على تحقيق مطالب دولة الرعاية؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الثورات العربية وبين الأوضاع السياسية والاجتماعية في دولة الرعاية الشرق أوسطية؟
- ثانياً: أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مدى تطبيق دول الربيع العربي لمبادئ دولة الرعاية.
 2. التعرف إلى مدى قدرة ثورات الربيع العربي على تحقيق مطالب دولة الرعاية.
 3. الكشف عن العلاقة بين الثورات العربية وبين الأوضاع السياسية والاجتماعية في دولة الرعاية الشرق أوسطية.
- ثالثاً: أهمية الدراسة:

أ. الأهمية العلمية: تكسب هذه الدراسة أهميتها العلمية من إلقاءها الضوء على أهم المفاهيم في علم السياسة وعلم الاجتماع السياسي وهو "دولة الرعاية"، والذي لم يتناوله باستفاضة في ميدان البحث العربي، لا سيما في سياق ثورات الربيع العربي.

ب. الأهمية العملية: تكسب هذه الدراسة أهميتها العملية من خلال تطبيق منهج تحليل المضمون، والذي يُعنى بتحديد وجود كلمات أو موضوعات أو مفاهيم معينة ضمن بعض البيانات النوعية المحددة، وهو طريقة للبحث في أنماط الاتصال. يمكن أن تركز على الكلمات والموضوعات والمفاهيم في النصوص أو الصور. كما تكسب الدراسة أهميتها العملية في النتائج التي توصلت إليها، والتي تهم الباحثين في علم الاجتماع السياسي والعلوم السياسية.

رابعاً: مفاهيم الدراسة الاصطلاحية والاجرائية:

1. دولة الرعاية: هي دولة التأمينات والضمان الاجتماعي حيث أنها تنظر لكافة أفراد المجتمع وليس الفقراء فقط وتأمين حقوق مشروعة لتحسين أوضاع الفرد والأسرة والوصول إلى الرفاه الاجتماعي وتهدف إلى التماسك والتعاون الاجتماعي والتكافل (خليفة، ١٩٨٦)

2. السلطة: وهي التأثير باستخدام القوة على مجموعة من الأفراد، أو الجهات من خلال التحكم بإصدار القرارات النهائية وفق مجموعة من القواعد القانونية، وتعرف أيضاً، بأنها توجيه السلوك مجموعة من الأشخاص، من خلال التأثير عليهم وفقاً لتطبيقات وأحكام تشريعية تحصل عليها السلطة بناءً على موقعها في قمة الهرم الإداري. (خضر، ٢٠١٦)

3. الصفوة: أصحاب مواقع السلطة والتأثير غير العادي في جميع مجالات الحياة الاجتماعية بما يتيح لهم مواقعهم هذا التأثير على عمليات التنمية والجهود الرامية لتحقيقها تأثيراً حاسماً من خلال تعويقها أو تشجيعها أو توجيهها وجهة معينة (خليفة، ١٩٨٦)

-الدولة القومية: هي نظام سياسي واجتماعي واقتصادي يتميز بتعزيزه مصالح دولة معينة، وخاصة بهدف كسب والحفاظ على الحكم الذاتي، أو السيادة الكاملة، على وطن الجماعة. وبالتالي، فإن الإيديولوجية السياسية ترى أن على الأمة أن تحكم نفسها، بعيداً عن التدخل الخارجي غير المرغوب فيه، وترتبط بمفهوم تقرير المصير. وتهدف القومية أيضاً نحو تطوير والحفاظ على الهوية الوطنية القائمة على الخصائص المشتركة مثل الثقافة واللغة والاثنية والدين والأهداف السياسية أو الاعتقاد في السلف المشترك (Norman, 1977).

-الربيع العربي (اجرائياً): هي حركات احتجاجية سلمية ضخمة انطلقت في بعض البلدان العربية خلال أواخر عام ٢٠١٠ ومطلع ٢٠١١، متأثرة بالثورة التونسية التي اندلعت جراء إحراق

محمد البوعزيزي نفسه ونجحت في الإطاحة بالرئيس السابق زين العابدين بن علي، وكان من أسبابها الأساسية انتشار الفساد والبطالة.

رابعاً: الأدب النظري والدراسات السابقة:

تقوم فلسفة دولة الرعاية على الايمان بمسؤولية الدولة في العمل على تحقيق مستويات متعددة من الرفاهية في مجالات التعليم والصحة والإسكان وكذلك التغذية، وكنا قد أشرنا سابقاً إلى بدايات دولة الرعاية التي ارتبطت بانتهاء الحرب العالمية الثانية وبدأ الدعوة بتعويض المواطنين عن الأذى الذي تسببت فيه الحكومات المتحاربة. ولقد بدأت التطبيقات الحقيقية لفلسفة دولة الرعاية في بريطانيا بتبني الحكومة لمجموعة من البرامج التي تتعلق بالتعليم المجاني وكذلك التأمين الصحي والخدمات الطبية المجانية وغيرها من البرامج. وتعد دولة الرعاية رد فعل للعديد من الاتجاهات الايدولوجية التي ظهرت ملامحها من خلال تجارب المجتمعات الغربية، حيث أن دولة الرعاية ترتبط بالخدمة نفسها وليس الأفراد والهدف منها أن تلبى الاحتياجات المختلفة. (السروجي، ٢٠٠٤)

ومن ناحية أخرى لابد من الإشارة إلى أنواع دولة الرعاية كما ذكرت بكتاب محروس خليفة فمن ناحية أولى نرى "الدولة الإيجابية لتوفير الرعاية" وهي التي تعمل على ضمان حقوق المواطن وحمايته من التقلبات الاقتصادية مثل البطالة من خلال إعطاء أو توفير التعويض المناسب. ولكن تركيز ايدولوجية هذا الفرع من دولة الرعاية يظهر لنا التركيز على فئة معينة من المجتمع ما يؤدي إلى حكومة سلبية تجاه بقية فئات المجتمع.

وهناك نوعاً آخر من أنواع دولة الرعاية ويسمى "دولة الضمان الاجتماعي" وهي دولة تأمين الدخول للفقراء وتتميز بالتوسع في برامج التأمينات والضمان الاجتماعي لتشمل فئات المجتمع لا مجرد فئات القوى العاملة الملتحقين بالعمل فقط بحيث يتم العمل على الاستجابة لحاجات أفراد المجتمع وهي بذلك أفضل من النوع السابق. وآخر نوع من أنواع دولة الرعاية "دولة التأمينات والضمان الاجتماعي" وهي تنظر للحاجات الاجتماعية لكافة السكان باعتبارها حقوقاً مشروعة لكل مواطن وتستند إلى مبدأ تكافؤ الفرص. والهدف من وجود دولة الرعاية خاصة بنوعها الثالث هو تدعيم التماسك والترابط المجتمعي لأنه يقوم على مبدأ التكافل والمساواة في الفرص ومن هنا تتضمن السياسات مجموعة م البرامج التي تستند إلى مبدأها للوصول إلى

مرحلة الاستقرار المجتمعي ومن أبرز الأمثلة على ذلك السويد حيث أنها حققت تقدماً ملحوظاً في هذا المجال. (ديكسون وشيرل، 2014).

أدى انتشار أفكار النظام الاشتراكي في الاتحاد السوفييتي والدعاية الشيوعية لها إلى انتشار مفاهيمها عالمياً في الكثير من الدول النامية فضلاً عن الدول المتطورة حيث تحولت الاشتراكية بمفهومها من خدمات اجتماعية لعامة المواطنين إلى قوة ايولوجية جاذبة للسياسة والعمال والمثقفين غداة الاستقلال، واتجهت العديد من الدول إلى الاشتراكية إذ كانت نموذجاً وصيغة للتطور (النجار وآخرون، 2009).

لقي التحول نحو الاشتراكية قبولاً واسعاً في العديد من دول العالم النامي فشكل توجهها استراتيجياً مشتركاً بين العديد من الأقطار في المنطقة العربية كمصر والجزائر وسورية والعراق واليمن الجنوبي وفي بلدان أخرى كالصين وفيتنام وكوريا الشمالية وبلدان أميركا اللاتينية (ديكسون وشيرل، 2014).

وجدت غالبية الدول النامية نفسها بعد الاستقلال وبغض النظر عن نظامها السياسي والاقتصادي أمام اقتصاد احادي يرتبط بالزراعة او مواد أولية مستخرجة مثل النفط أو الحديد مما خلق نوع جديد من التبعية الاقتصادية للدول الأخرى لتوفير حاجات الاستهلاك. (هربرت، ١٩٧٠)

وكذلك ورثت الدول النامية من الحقبة الاستعمارية ولدى نيل الاستقلال مؤسسات للدولة وأنظمة إدارية واجتماعية من الدول التي كانت تستثمرها وتتحكم بمصيرها وغالباً ما جاءت الدولة الجديدة لدى الاستقلال تقليداً، ولكن ممسوخاً للدولة الاستعمارية الأم. وبالعودة إلى الدول العربية التي كانت قد تبنت في سنوات ما بعد الاستقلال سياسات تدخل شديد في مجالات الاقتصاد والصحة والتعليم والإسكان وغيرها وبصرف النظر عن اللافتات والشعارات والأيدولوجيات لنظام الحكم القائم، فإن النظم الملكية استوت في هذا مع النظام الجمهوري. سواء منها التي رفعت شعارات اشتراكية أو رفعت شعارات الاقتصاد الحر، واجهت تلك الدول في إطار هذا النموذج التدخلي الاجتماعي نسباً كبيرة من مميزات العامة لصالح التعليم والصحة والتشغيل والتوظيف ومجمل أنظمة الضمان الاجتماعي؛ ولو أخذنا الدول العربية من المحيط إلى الخليج وقارنا سياساتها الاقتصادية حتى العقد الماضي نجد أن الدور التدخلي للدولة التي تبنت مذهب الاقتصاد الحر لم يقل أهمية عن دور الدولة التدخلي عنه في الدول الأخرى التي تبنت الخيار الاشتراكي في السياسة والاقتصاد (ديكسون وشيرل، 2014).

يتضح مما سبق، أن دور الدولة كان محورياً في اقتصاديات الدول النامية بحكم الواقع الاقتصادي والاجتماعي الذي واجهته الدولة غداة استقلالها، وحيث لم يكن بوسع هذه الأخيرة أن تفصل بين تطوير البنية الاقتصادية والارتقاء بمستوى المعيشية تحقيقاً للعدالة الاجتماعية على نحو يساعد على الاستقرار الاقتصادي.

إن مراجعة التاريخ الاجتماعي الحديث في هذه الدول أنه أعوز السلطات الوطنية المذكورة أن تصوغ لنفسها استراتيجية متعددة المراحل لرفع الإنتاجية والقيمة المضافة في الاقتصاد بما يمكنها من تنمية الخدمات تدرجياً ومن توسيعها بصورة متواكبة مع النمو الاقتصادي الفعلي ومتوازنة باضطراد مع ما يتحقق من ارتفاع فعلي في الإنتاج بحيث يتوافق تطوير الخدمات مع رفع الفائض الاقتصادي المتحقق فعلاً ووفقاً لتناميه المستمر (ميلمان، ٢٠٠٠).

نميز من جانب آخر دولاً نامية تبنت الايدولوجية الاشتراكية كمصر وسوريا والجزائر والعراق والمكسيك واقامت دوله الرعاية اجتماعيه اقتداء بالاتحاد السوفياتي والديمقراطيات الشعبية. لكن الفجوة برزت فيها بين ما قررت الدولة منحه للعاملين والمواطنين و فقا لنظامها المسعى اشتراكياً وما استطاعت أن تمنح فعلاً من رعاية خدمات اجتماعية لمواطنيها. وتكشف المراجعة التاريخية لتجارب هذه الدول عن أنها لبت خلال عدة عقود الحاجات الاجتماعية بشكل واسع، لكنها حققتها بالمقاييس الكمية وعجزت عن تحقيقها بالمقاييس النوعية كما يتضح في قطاع التعليم ولا بد أن نميز هنا مسألتين أولهما العجز عن الكفاية في التعليم والأخرى نوعية التعليم. ولا بد من الإشارة إلى العالم العربي حيث أننا نلاحظ سمة مشتركة بين دوله السياسي والاقتصادي والاجتماعي في ظل التخلف التقني والاقتصادي والاستثمار المحدود للموارد الأولية ودور الدولة في اقتصادات الربيع المعتمدة على الموارد الطبيعية الوفيرة المجزية وهذه السمة المشتركة هي تدخل الدولة بالاستناد إلى قطاع عام متعدد الوظائف الاستثمارية في تقديم الرعاية الصحية وخدمات التعليم والسكن وحتى دعم الزراعة. إن هذا التدخل الملحوظ في الدول الأولى والثانية يستند اقتصاديا إلى تحكم الدولة في السياسات المالية والتسعيرية والسوق المحلية (النجار وآخرون، 2009).

استمرت الحال على هذا النحو حتى تحولت الدول العربية تباعاً عن أنظمتها الاقتصادية الرعاية إلى أنظمة التحرير التجاري والاقتصادي والخصخصة بينما بدأت موازنة الدولة تنوء بأعباء الخدمات الاجتماعية المتوسعة والمتنامية لتلبية للخدمات الاجتماعية المتزايدة بذلك انتهى

اعتناق الدولة وقيادتها السياسية في عدد من الدول العربية مذهب الاشتراكية ايدولوجية رسمية وانتهى عهد الرأسمالية المتحكمة القائمة بتعبئة الموارد المسيطرة على عوائدها والقائمة بإعادة توزيع الدخول لأغراض اجتماعية وديمقراطية (يسين، ١٩٩٩).

هناك بعض النظريات التي ظهرت لتفسير ظاهرة الحركات الاحتجاجية ومنها: "نظرية السلوك الجماعي، ونظرية التعبئة" (زهران، ٢٠٠٧):-

نظرية السلوك الاجتماعي: ربطت هذه النظرية مفهوم الحركات الاجتماعية بقيام بعض شرائح المجتمع بنشاطات وأعمال جماعية يتم التعبير عنها من خلال الهبات الجماهيرية، والمظاهرات، أي بردود أفعال في مواجهة ظروف غير طبيعية من التوتر الهيكلي بين المؤسسات الاجتماعية الأساسية ويرى صاحب هذه المدرسة أن الحركات بهذا المعنى تصبح خطيرة مثل ما حصل في ألمانيا "الحركة النازية" وإيطاليا "الحركة الفاشية" وتزداد معدلات ظهور هذه النشاطات في المجتمعات السلطوية أكثر من الديمقراطية لأنها لا تملك أساليب فعالة للمشاركة السياسية.

نظرية تعبئة الموارد: تستند هذه النظرية في تشكيل الحركات الاجتماعية وطرق عملها وفقاً لتوافر المصادر المختلفة خاصة (السياسية، الاجتماعية، الاتصالية) المتاحة للجميع، والقدرة على استعمال تلك الموارد. وان الحركات الاجتماعية عبارة عن استجابات منطقية لمواقف وامكانيات طرأت حديثاً في المجتمع، وبالتالي لا ينظر إليها على أنها مظاهر لخلل اجتماعي بل جزء من العملية السياسية وتهتم هذه المقاربة بالتأثير المباشر للحركات "القابل للقياس" على القضايا السياسية، بينما لا تعتبر اهتماماً كبيراً لأبعاد هذه الحركات على المستوى الفكري ومستوى رفع الوعي وبلورة شخصية وطنية للمجتمع.

نظرية الحرمان النسبي: تنص هذه النظرية على فرضيتين أساسيتين أولهما: فرض الشعور بالحرمان نظراً لوجود حاجات لم يتم اشباعها حسب ما هو متوقع، وثانيهما: فرض اهتزاز بناء القوة القائم في المجتمع كما تتضمن عدداً من الإقتربات البحثية التي يمكن اجمالها فيما يلي: اقتراب الحرمان النسبي، واقتراب تزايد التوقعات، واقتراب الحرمان والفعل السياسي، واقتراب عدم الانسجام في المراكز واقتراب الحراك الأسفل.

يتضح مما سبق، أن النظريات السابقة قادرة على تفسير مضمون الدراسة الحالية حيث أنها تعبر عن الأحداث والاحتجاجات التي حدثت بالرغم من محاولات التخطيط والتنمية التي تتبعها الدولة، حيث تخللت هذه الاحتجاجات مجموعة من المطالب التي تتسق مع النظريات السابقة والتي سيتم تسليط الضوء عليها بشكل مفصل في نتائج الدراسة.

تعددت الدراسات التي بحثت في مجال دولة الرعاية وثورات الربيع العربي، من خلال العرض الآتي سيتم تقسيم الدراسات إلى محاور بحسب أهداف مشتركة تجمعها.

الدراسات السابقة وذات الصلة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة ما شابه منه أو دنى، ومن أبرزها: -

دراسة كربوا (٢٠٢١) بعنوان: "سياسات الدولة الاجتماعية في المغرب: أي منطلق العدالة المجالية أم العدالة الاجتماعية؟" والتي هدفت التعرف إلى سياسات الدول الاجتماعية بالمغرب، فهي كسائر بلدان العالم التي تعرضت لوباء كورونا(كوفيد19) الذي أثر على سياسات المغرب التنموية بوقوعه في مرحلة مهمة من بداية مساره في محاولة البحث لبناء نموذج التنموي الجديد، وقد ذكر أزمة العدالة الاجتماعية في سياق الدولة الاجتماعية، فجائحة كورونا بالرغم من كونها قد كشفت عن محدودية سياسات الدولة الاجتماعية، لكنها من جانب آخر قد منحت الدولة بعض مبادئ الاشتغال التي يجب أن تكون حاضرة في وظيفتها مستقبلاً، والقائمة على التدخل السليم والرعاية الاجتماعية المسؤولة لضمان حق كل واحد في الدعم وفق معايير معينة، وقد مكنت السياسة الاجتماعية في المغرب من تحقيق بعض النتائج، ولكنها تبقى قاصرة عن الوصول إلى تحقيق عدالة اجتماعية يستفيد منها الجميع، وللوصول إلى سياسة اجتماعية ناجحة وعادلة لابد من العمل على تبني فكرة الإنصات المجالي القائم على استيعاب المجال بمختلف مكوناته وأبعاده، وتعزيز ونقل عدد من الاختصاصات الاجتماعية من الدولة، والاستفادة من محنة كورونا في تطوير البنية التحتية التكنولوجية لخدمة السكان، فتبني عدالة اجتماعية تنبع من وضع إطار تعاقدى موضوعي يجمع بين الدولة وباقي المتدخلين والفاعلين.

وهدف دراسة السيف (٢٠١٤) والمعنونة بـ "أثر ثورات الربيع العربي على الأوضاع السياسية والاجتماعية في الدول العربية" دراسة حالة تونس ٢٠١٠/٢٠١٤ حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تحليلية لتأثير الثورة التونسية على الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها الدولة التونسية في المرحلة التي تلت الثورة و توصلت الدراسة أنه ثمت خاصية ديمغرافية اجتماعية كان لها دوراً حاسماً في تحريك الثورة: البطالة بين حاملي المؤهلات العلمية وهنا اندمج الغضب في نظام التوقعات العالي لدى الخريجين في عجز نظام الرأسمالية المنضبطة.

أما دراسة سلامة (٢٠١٣) والمعنونة بـ "التحولات الاستراتيجية في النظام الإقليمي العربي ٢٠١١-٢٠١٢"، فتناولت ما شهدته بعض دول العالم العربي سابقاً من الانقسام والصراع السياسي الداخلي وانهيار الدولة أو تجزئها في أوقات مختلفة (لبنان/ الصومال/ العراق)، فضلاً عن كم الدول التي تتعرض الآن للثورات فإن مشهد الاضطراب الحالي يقع في قلب الدول العربية وفي كل من: مصر، تونس، اليمن، وسوريا، ليبيا وإلى حد ما الأردن وكذلك البحرين والكويت وهو أمر يشير إلى احتمال أن تكون المنطقة مقبلة على تغييرات في نطاق أوسع.

بينما هدفت دراسة قرني وآخرون (٢٠١٢) والمعنونة بـ "الربيع العربي في مصر الثورة وما بعدها" إلى فهم ديناميكيات الاحتجاج في مصر من خلال إلقاء نظرة شاملة على التغييرات التي حدثت في المجتمع المصري على عكس الاقتصار على النخبة الحاكمة، كما جرى العرف في الدراسات السياسية في الوطن العربي اعتمدت الدراسة على الرؤى الميدانية (من ميدان التحرير) وتحليله لثورة يناير ٢٠١١، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها إلقاء الضوء على المطالبات الشعبية التي ترتبط بأساس دولة الرعاية.

فيما أجرى كل من المعشر وأوتاوي (٢٠١١) دراسة بعنوان: "الأنظمة الملكية العربية: فرصة للإصلاح لم تحقق بعد". على النقيض مما يمكن أن تعكسه الاحتجاجات المتواصلة في أرجاء الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لا تزال الملكيات والأسر الحاكمة تتمتع بدرجة استثنائية من الشرعية في نظر شعوبها معظم المواطنين في الملكيات العربية يرغبون في أن تظل التغييرات حكوماتها لا النظام بأكمله وهذا الأمر يتيح فرصة للحكام كي يسيروا على طريق الإصلاح السياسي دون أن يخسروا عروشهم كي يحفظوا بالثناء في الداخل والخارج. وما ان أدخلت إصلاحات ضيقة النطاق لا تمنحهم إلا صوتاً محدوداً في مجال المشاركة بالعملية السياسية.

ومن الدراسات الأخرى التي تعلق بمبادئ دولة الرعاية الدراسة التي أجراها حجازي (٢٠٠٥) دراسة بعنوان: "الدولة ومؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية"، حيث هدفت الدراسة إلى البحث حول العلاقة بين الدولة ومؤسسات الرعاية الاجتماعية من خلال تتبع تطور كل قطاع في مجال تقديم الخدمات وتنفيذ السياسات الرعائية والاجتماعية ثم دراسة المشكلات التي تعترض العمل الأهلي المؤسسي والتي تقف حائلاً دون قيام مؤسسات رعاية اجتماعية مدنية فاعلة ومؤثرة وجاءت أبرز نتائج البحث ارتباط حجم نشاط المنظمات الأهلية وأهدافها والفئات المستفيدة بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع والسياسات العامة للدولة ومدى حيوية مؤسسات المجتمع المدني

وحساسيتها للاستجابة، وجاءت نتيجة أخرى تتحدث عن انخفاض المنحى البياني لتتطور عدد الجمعيات الأهلية في سوريا بدأ يأخذ ميلاً إلى الانخفاض اعتباراً من النصف الثاني من القرن الماضي بدل أن يكون صاعداً حيث يرتبط التراجع بدور الدولة الاجتماعي بما يعني الحاجة الماسة لزيادة عدد الجمعيات بدلاً من تراجعها. وأشارت الدراسة أيضاً إلى مشكلات عديدة في التشريعات والقانون تسهم في عد تفعيل دور المؤسسات الأهلية والأمور التي ترتبط بالعمل الاجتماعي.

كما أجرى المطري (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "حق الرعاية الاجتماعية من منظور الشريعة الإسلامية والقانون اليمني دراسة مقارنة (١٩٩٠-٢٠٠٥)" هدفت الدراسة إلى إظهار حق الرعاية الاجتماعية كحق على الدولة للمواطنين وكوظيفة دائمة والتحول به من مفهوم الصدقة والإحسان إلى حق من الحقوق الأساسية تقدمه الدولة للمستحقين للرعاية عن طريق مؤسسات رسمية تقوم بسد حاجات المحتاجين وكذلك المحافظة على حقوق الطبقات الأخرى وجاءت أهم النتائج تتحدث عن مسؤولية الدولة وقدرتها على تحقيق جميع مطالب الأفراد، وتحدث أيضاً عن تناسق بين أهداف الدولة والشريعة الإسلامية، ومن النتائج المهمة التي ترتبط بالدراسة هي أنه على الدولة سن قوانين لدمج أسس دولة الرعاية الإسلامية داخل الخطط والسياسات المختلفة في الدولة لتضمن الوصول إلى الرفاهية لأفراد الشعب.

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنها كانت تتضمن موضوع ورقة البحث لكن بشكل غير مباشر، إذ لم تتناول موضوع طموح دولة الرعاية صراحة في ظل واقع الثورات العربية بشكل مباشر ولم تتطرق أي من الدراسات حول تحليل مضمون الشعارات التي رفعت في الميادين المختلفة وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فهي تتفرد بالفكرة المختلفة.

خامساً: منهجية الدراسة:

1. منهج الدراسة: طبقت الدراسة منهج تحليل المضمون من خلال تحليل مضمون الشعارات التي رفعت خلال الاحتجاجات، والتي تم عرضها في الفيديوها التي انتشرت في الإعلام الإلكتروني، على وجه الخصوص الجزيرة الوثائقية. إن منهج تحليل المضمون أداة أو تقنية بحث نوعي تستخدم على نطاق واسع لتحليل المحتوى وخصائصه. كما إنه نهج يستخدم لتحديد المعلومات النوعية عن طريق فرز البيانات ومقارنة أجزاء مختلفة من المعلومات لتلخيصها في معلومات مفيدة، ويمكن أن يختلف المضمون من كلمات ونصوص وصور بسيطة إلى بيانات

الوسائط الاجتماعية والكتب والمجلات والمواقع الإلكترونية. إن الغرض من تحليل المضمون هو تنظيم واستنباط المعنى من البيانات التي تم جمعها واستخلاص استنتاجات واقعية منها (Bengtsson, 2016).

2. عينة الدراسة: تم تحليل مضمون الوثائقيات التالية: تونس ثورة الكرامة/ المصدر الجزيرة الوثائقية، سلسلة يوميات الثورة المصرية - يوم 25 يناير/ المصدر الجزيرة الوثائقية، ثورة ليبيا/ المصدر الجزيرة الوثائقية، برنامج في العمق- مآلات الثورة في اليمن / قناة الجزيرة، حديث الثورة- تساؤلات عن بداية الثورة السورية ومآلاته؟/ قناة الجزيرة، قضية للمناقشة.. الثورة السودانية و تحديات الانتقال وإعادة بناء الدولة/ قناة الجزيرة.

3. أداة الدراسة: تم تصميم جدول تحليلي لقياس عدد التكرارات لمطالبات المحتجين التي تضمنتها الفيديوهات.

4. حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على الدول التي حصلت بها ثورات الربيع العربي وهي (تونس، مصر، ليبيا، اليمن، السودان). كما تم تطبيق الدراسة خلال ٢٠١٨-٢٠١٩.

سادساً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. عرض مضمون العبارات المتعلقة بالمطالب الأساسية للمتظاهرين:

جدول (١) العبارات الأكثر تكراراً والمتعلقة بالمطالب الأساسية للمتظاهرين خلال مدة عرض الفيديو.							
المطلب	تونس	مصر	ليبيا	اليمن	سوريا	السودان	تكرار العبارة
اسقاط النظام	٧٧	٨٩	٤٣	٥٦	٩٥	١١٠	٤٧٠
القضاء على الفقر	٣٩	٦٧	٢٠	٧٨	٤٥	٨٨	٣٣٧
تحسين الرعاية الصحية	١٩	٢٣	١٠	١٩	٩	١١	٩١
القضاء على الفساد	٩٤	١١١	٤٥	٣١	٧٧	٨٩	٤٤٧
القضاء على البطالة	٢١١	١٩٠	٨٩	٧٦	٨٧	١٧٦	٨٢٩

الجزيرة								
شبكة	٤٥٥	٨٩	٦٥	٩١	٤٥	٩٨	٦٧	تحسين التعليم
قنوات								
الجزيرة								

2. مناقشة نتائج تحليل مضمون العبارات المتعلقة بالمطالب الأساسية للمتظاهرين:

من خلال الجدول السابق سنقوم بالتحليل عن طريق تقسيم ما سبق إلى محاور المطالبات على النحو الآتي:

أ- محورا إسقاط النظام:

"الشعب يريد إسقاط النظام" الجملة الأكثر شهرة في الوطن العربي واكتسحت الشاشات العربية والعالمية وأصبحت رمزاً للربيع العربي، أغلب الثورات التي حدثت في الدول التي تم ذكرها سابقاً كان الهدف الأساسي لها إسقاط النظام إذا ما قمنا بتحليل التكرار الذي يعد واحداً من أعلى المحاور حيث أن الظلم والكبت الذي عاشه الأفراد بسبب الأنظمة المتزمتة والمنغلقة على نفسها أدت إلى انتشار الشعور بالغضب وإذا ما قمنا بربطها مع نظرية تعبئة الموارد نلاحظ أن معظم الثورات انبثقت من عدم حصول الأفراد على الموارد الكافية في مستويات مختلفة وما كانت هذه الثورات إلا رد فعل على ما حصل من تقليل وحرمان من الحقوق الأساسية والتي تعد أساس دولة الرعاية، لذا من المنطق أن نرى أكثر المطالب تكراراً إسقاط النظام لأن النظام أساس كل شيء في المجتمع إذا ما صلح النظام صلحت الدولة وصلح الأفراد لأن العلاقة بين الأفراد والنظام علاقة تأثر وتأثير وعليها إما تدور عجلة التنمية ويصبح التقدم سيد الموقف أو الخيار الآخر وهو الوصول إلى طريق مسدود يؤدي إلى المطالبة بالإصلاح الحقيقي والمطالبة بإسقاط رأس أو أساس النظام.

ب- محور القضاء على الفقر:

واحدة من الأهم السياسات التي تسعى إليها دول العالم أجمع القضاء على الفقر لأنه الآفة التي تدمر المجتمعات وتصيبها بالصميم، ما عانت منه دول الربيع العربي بالرغم من السياسات التي تضعها الدولة كما قال أحد المتظاهرين في مصر ماهي الا حبر على ورق وكانت بحاجة إلى تطبيق أو بالأحرى كما قام بذكرها "هما بخططوا ويخططوا للقضاء على الفقر في البلد بس الناس واكلمها الجوع مفيش تطبيق" من خلال استخدامه لكلمة الجوع نستطيع أن نخمن المشكلات التي تأتي نتيجة الجوع من سرقات ونهب وسلب ويفسر ذلك أحد المتظاهرين في تونس

حيث تحدث عن حقه في الخروج من الفقر الذي يعيشه حيث قال "في سيدي بوزيد مش نموت من الجوع والقهر بسبب الظلم مش يرحموا العالم!!" كانت كلمات هذا المتظاهر تخرج من قلب القهر الذي يعيشه وإذا ما عدنا لدولة الرعاية التي تطمح إليها الدول لتأمين أفراد شعبها نرى أنها تعبر ازدواجية النظام للحفاظ على السلطة والحكم بيد من حديد.

ج- محور تحسين الرعاية الصحية:

بما يخص الصحة كان لليمن والسودان اليوم حصة الأسد من المطالبات فالدولتان تعانيان من نقص حقيقي في الخدمات الصحية ما جعل المطالبات تعلو وتصيح بهذا الخصوص حيث وجه أحد المتظاهرين السودانيين اصبع الاتهام للنظام بأنه قام بحرمانهم من حقوقهم الرئيسية وهي الصحة وأن والده توفي بسبب قلة الخدمات الصحية حيث قال: "مات أبويا بسبب مافيش خدمات صحية وفيه نقص بكل شي يخص الصحة والحكومة ووزارة الصحة لا جديد ولأني مش زول عندي فلوس مات أبويا وما قدرت أسفره" ينطبق ما قاله هذا المتظاهر مع نظرية الحرمان النسبي حيث أن نقص الخدمات أدى إلى شعوره بالحرمان وأن هناك من يستطيع الخروج للعلاج بالخارج لأنه من الصفوة هذا الشعور تطور للمتظاهر وشعر بالظلم الشديد الذي يتعرض له لأنه لا يملك أدنى مقومات الحياة الكريمة وتقوم نظرية الحرمان بإعطاء تفسير يرتبط بما تم حيث أن نقص الموارد يؤدي إلى الحرمان الذي يؤدي إلى شعور بالكبت ثم الوصول لمرحلة متقدمة من الغضب الذي يتجسد إما بصورة سلمية أو عنيفة.

د- محور القضاء على الفساد:

من أهم المطالب التي طالب بها المتظاهرون في دول ثورات الربيع العربي وحتى التي لم تعاني من ثورات فعلية هي القضاء على الفساد الذي يعد أحد أبرز المشكلات التي يعاني منها العالم العربي وأدت إلى تأخره وهذه المشكلة ليست فقط بسبب النظام إنما بسبب الصفوة الذين يتحكمون في المجتمع ومصادر الثروة للمحافظة على سلطتهم وقدرتهم على التأثير في المجتمع، وإذا ما أخذنا المتظاهر السوداني في المحور السابق فقضيته تأخذ جانباً الأول يتعلق بمشكلة الرعاية الصحية والثاني يتعلق بالفساد وقدرة أفراد على الوصول لما يريدون أو يطمحون إليه بسبب النفوذ الذي يملكونه ما أدى إلى شرخ كبير داخل دولة الرعاية التي تنادي بالتكافل الاجتماعي وتأمين جميع أفراد الشعب لأنهم سواسية وما تم ذكره لا يتفق مع الإطار التاريخي لدولة الرعاية ولا حتى طبيعة الأنظمة التي تسعى للتميز والتفرد بأنها تدعم الحريات ومن الأمثلة على ذلك قول أحد المتظاهرين السوريين بهذا الخصوص حيث أنه وصف النظام "مخبي بقشوره" أي أنه لا

يظهر الوجه الحقيقي له وكل ما يقوم بطرحه ما هو إلا غطاء للتنفيذ والوصول لمصالح النظام العليا.

هـ- محور القضاء على البطالة:

يتميز الوطن العربي اليوم بنسبه العاليه في التعليم وأعداد المتعلمين وأكثر ما يؤثر على أفرادهم عدم استثمار الشهادة التي حصلوا عليها للوصول إلى درجة الرفاهية التي يطمحون إليها حيث أن أعلى رفاهية من الممكن أن يطمح إليها الفرد العربي الخروج من خط الفقر وإيجاد طريقة لكي يكفل لعائلته الحياة الكريمة، وأقصى طموح لأحد المتظاهرين المصريين كما قال "أقصى طموحي أن أتزوج وابني العيلة الي بحلم فيها لكن منين وأنا بقالي عشر سنين متخرج ومش لاقى شغل بمجالي!! وبشغل عتال" إن المتظاهرين الذين شاركوا بحركات/ ثورات الربيع العربي كانوا من الطبقة الوسطى المتعلمة والتي تنادي بالحصول على وظائف وهذا القاسم المشترك بين جميع الثورات حيث أن تكرار القضاء على البطالة اكتسح المطالبات حيث أنه كان أعلاها فنحن نطمح لأن نصل إلى أعلى درجات التقدم والتفوق في جميع المجالات لذا علينا القضاء على البطالة وفي خصوصية البطالة تظهر نظرية التعبئة بشكل واضح هنا حيث أنها تتفرد الصورة لأن المطلب الحقيقي للشعوب الوصول إلى أعلى درجات الراحة والاستقرار والعمل وكسب الرزق هو الأساس فإن كان المطلب واحد لدى جميع الأفراد أصبح الحشد والمطالبة أسهل وهذا ما وفرته شبكات التواصل التي كانت اللاعبين الرئيسي بالثورات العربية.

و- محور تحسين مستوى التعليم:

بالرغم من أن دول العالم العربي نسبة التعليم بها من الأعلى في العالم إلا أن هذا لم يلغي أن بعض الدول التي حصلت بها الثورات مثل اليمن وليبيا والسودان بحاجة أكثر إلى دعم وتحسين وهنا تظهر قضية الإناث في المجتمع حيث أن واحدة من المظاهرات السودانية تحدثت عن تجربتها الشخصية في تدني مستوى التعليم لأنها تسكن في قرية واضطرت إلى الانتقال للمدينة للحصول على التعليم الجيد وهنا تظهر لنا قضية جديدة وهي تركيز الخدمات في العاصمة وعدم توزيع الخدمات على باقي الأماكن في الدول العربية ما يؤدي إلى سخط على نظام الحكم فيها.

يتضح مما سبق، وجود علاقة ارتباطية عالية من خلال المشكلات التي تعاني منها دول الربيع العربي ونظام الرعاية والحكم السائد فيها، فالأوضاع العربية الداخلية والتي تمثلت بضعف الإرادة والتخلف والفساد والبطالة والقهر والاستبداد وسوء توزيع الثروة وغياب الديمقراطية

سبباً في حدوث هذه الثورات؛ وهناك عوامل أخرى ترتبط بتقديم القيادات العربية بالسن حيث أنها لم تترك للشباب دوراً في بناء أوطانها. وكذلك الإحباط القومي ووهن وتغليب المصلحة القطرية على المصلحة العامة في أمن الدول العربية واستقرارها العسكري والمائي والغذائي والاجتماعي (الجندي، ٢٠١١). ولا يمكن إغفال دور شبكات التواصل الاجتماعي في الحشد حيث أعطت هذه الشبكات الفرصة للشباب للتعبير عن أنفسهم والحوار والتعرف على ثقافات مختلفة حيث أنها كانت الفضاء العام المرضي للشباب والذي أوصل صوتهم لقمم الجبال (القرني، 2012).

في نهاية المطاف لا يوجد دولة في الشرق الأوسط لم تتأثر بأسس دولة الرعاية وكذلك لا يوجد دولة لم تتأثر بأحداث الربيع العربي، حيث أن هذه الأحداث جاءت مثل الصفحة للأنظمة التي ظنت أنها تستطيع أن تكمل في مسيرة التعنت والتخلف التي فرضتها من خلال شرعية القوانين التي وضعتها، وبغض النظر من الكثير من المحللين والباحثين تحدثوا عن أيدي خفية وأجندات خارجية لدعم هذه الثورات وتأجيج الشعوب أكثر إلا أن بساطة بائع الخضار "محمد البوعزيزي" الذي أحرق نفسه رفضاً للإهانة والفساد كانت كفيلة بأن تحدث تمرداً على الظلم والفساد الذي يحصل وأن هذه الثورات ما كانت إلا نتيجة فشل دولة الرعاية وتمسك الأنظمة بالدولة القومية الكلاسيكية التي جعلت التفاعل بينها وبين أفرادها صعباً وكان هذا ظاهراً من خلال العنف الذي تعرض له المشاركون في هذه التظاهرات لهذا جاءت هذه الحركات نتيجة للتغيرات السريعة ونتيجة الصدم الكبير في الأنظمة والسياسات (القرني، 2012). لذا لا يمكن انكار أنه ما من دولة لم تتأثر بهذه الحركات فمواقع التواصل الاجتماعي كانت كفيلة بنقل الصورة للعالم كله فكان الربيع العربي الذي بدأ في تونس وامتد للعديد من الأقطار تجربة جعلت من بعض الأنظمة تعود وترتب أوراقها لتحسين حياة المواطنين ومنها من بقي على تعنته ما أدى إلى انهيار نظام الحكم. إن الربيع العربي كان المرآة العاكسة الحقيقة لدولة الرعاية التي حاولت الدول العربية الانخراط بها لكنها لم تستطع لأن العوامل الداخلية والفساد والنفوذ كان كفيلاً بأن تجعل الأفراد غير راضيين عن واقعهم.

خاتمة:

شكلت فكرة نموذج دولة الرعاية انعكاساً لعدد من المتغيرات العالمية سواء الاقتصادية أو السياسية، والتي كان لها انعكاساتها على تطبيق نموذج دولة الرفاهية الاجتماعية منها، الليبرالية الكلاسيكية، تزامنا مع ظهور المذاهب الاشتراكية، الحرب العالمية الأولى، وأزمة الكساد الكبير خلال الثلاثينيات من القرن العشرين، والحرب العالمية الثانية، الطفرة الاقتصادية التي تبعت

الحرب، ثم الركود الاقتصادي وإعادة الهيكلة خلال السبعينيات والثمانينيات، الأمر الذي مثل تحدياً للدول خاصة فيما يتعلق بدورها في تحقيق الرفاهية الاجتماعية لمواطنيها (محمدين، 2022). وطرحت الدراسة العديد من التساؤلات أبرزها، هل وصلت الدول العربية إلى هدف دولة الرعاية أم مازلنا نتأرجح بين هذا المفهوم الواسع والمطاط وبين الواقع الذي نعيشه حيث إن أكبر دليل على ذلك الثورات التي اجتاحت معظم العالم العربي ونادت بمبادئ دولة الرعاية. وعليه كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية واضحة بين الثورات العربية وواقع دولة الرعاية الشرق أوسطية؛ حيث إن جميع الدول المعنية كانت وما زالت تُعاني من مجموعة من الصعوبات في تطبيق مبادئ دولة الرعاية. كما بينت النتائج أن معظم الشعارات التي رُفعت في الدول العربية تنادي بمبادئ دول الرعاية بشكل عام حيث أن المطالبات معظمها تمس قطاع الصحة والتعليم. وأن غالبية الدول العربية التي قامت بها الثورات العربية لم تطبق مبادئ دولة الرعاية بالمضمون الصحيح حيث أن الدول العربية المستهدفة بالدراسة تعاني من مجموعة من الصعوبات خاصة فيما يخص الفقر والصحة وإن ما اخذنا مصر نموذجاً وبسبب الزيادة السكانية الهائلة والتي أثرت سلباً على مبادئ ومضامين دولة الرعاية أصبح من الصعب تطبيقه ضمن هذه الزيادة. وتوضح من خلال النتائج أن نقطة إسقاط النظام هي نقطة الارتباط بين جميع الدول العربية التي حصلت فيها الثورات حيث أن النظام هو القائم على تطبيق القوانين ومعظم الانظمة التي حصلت ضدها ثورات سقطت لأنها فشلت في تحقيق مبادئ دولة الرعاية التي طالب فيها الشعب. المبدأ الثاني القضاء على الفساد ارتبط بمبدأ إسقاط النظام حيث أن الشعارات اعتبرت الفساد جزءاً من النظام. وفيما يتعلق بقطاع الصحة والتعليم، أخذ الجانب الأكبر من الشعارات حيث أن المطالبين في الشعارات عانوا من فقر القطاعين وعدم تأمينهم أدنى الحقوق. وبينت النتائج أن من أبرز المطالب التي طُرحت خاصة أن المشاركين من فئة الشباب العمل وأن معظمهم عاطلين عنه وهذا ما أزم الواقع بشكل كبير وحشد الشباب بشكل أكبر، ومن خلال ما حدث لاحقاً من الباسات وصعوبات سياسية لا يوجد أي مؤشر أن ثورات الربيع العربي استطاعت أن تحقق مبادئ دولة الرعاية حيث أن بعض الدول العربية دخلت بحالة سياسية/اقتصادية/اجتماعية.

وبعد طرح النتائج السؤال الذي يطرح نفسه ما القادم بالنسبة للعالم العربي وهل سنستطيع أن نواكب العالم في الوصول إلى دول رعاية استثنائية؟ أم أن التخطيط هو سيد الموقف حيث أن

الواقع الاقتصادي أصبح ضيق الخناق لدرجة تجعل الدول ذات طموح محدود! جميعها أسئلة مستقبلية بحاجة أن نفكر بها ملياً وأن نقوم بالعديد من الأبحاث للوقوف عليها. وعليه توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها:

- تحليل الواقع السياسي الحالي وربطه بدولة الرعاية من خلال عمل دراسات مقارنة بين الشعارات التي رفعت سابقاً والشعارات التي تُرفع حالياً.

- إعادة دراسة مفهوم دولة الرعاية من خلال الالتفات إلى المنظمات التي تعمل ضمن هذا المجال.

- إجراء المزيد من الدراسات الاجتماعية للمناطق التي تحتوي على صراعات وضغوطات وإلقاء الضوء إلى الأساليب الفاعلة لتطبيق مبادئ دولة الرعاية.

قائمة المراجع:

- السروجي، طلعت (٢٠٠٤)، السياسة الاجتماعية والتخطيط في إطار المتغيرات العالمية الجديدة، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القرني، عبد المحسن (٢٠١٤)، أثر ثورات الربيع العربي على الأوضاع السياسية والاجتماعية في الدول العربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
- القرني، بهجت (٢٠١٢)، الربيع العربي في مصر الثورة وما بعدها، ط١، مركز دراسات الوحدة، بيروت.
- ماركيز، هيرت (١٩٧٠)، العقل ولا ثورة "هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية"، ط١، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.
- النجار، أحمد، وآخرون. (2009)، دولة الرفاهية الاجتماعية، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- المطيري، محمد (٢٠٠٥)، حق الرعاية الاجتماعية من منظور الشريعة الإسلامية والقانون اليمني دراسة مقارنة (١٩٩٩-٢٠٠٥)، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم.
- المعشر، مروان وأتاي، مارينا (٢٠١١)، الأنظمة الملكية العربية: فرصة للإصلاح، مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي، بيروت.
- بود، محمد، (٢٠٢١)، أزمة دولة الرعاية الاجتماعية في سياق التحولات السوسيو-اقتصادية. مركز نهوض للدراسات والبحوث.
- حجازي، جمعة (٢٠٠٥)، الدولة والمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية العربية السورية، أطروحة دكتوراة (منشورة)، جامعة دمشق، دمشق.
- خضر، مجد (٢٠١٦)، مفهوم السلطة، موضوع. كوم، <https://mawdoo3.com>
- خليفة، محروس (١٩٨٦)، السياسة الاجتماعية والتخطيط في العالم الثالث، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ديكسون، جون وروبرت شيريل (2014)، تحميل كتاب دولة الرعاية الاجتماعية في القرن العشرين، ترجمة سارة الذيب، ط١، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.
- زهران، فريد (٢٠٠٧)، الحركات الاجتماعية الجديدة، ط١، القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة.

-صابرين، محمد، (٢٠٢٢). نموذج دولة "الرعاية الاجتماعية" دراسة في الإشكاليات والمآلات، المجلة العلمية لكلية الدراسات الاقتصادية والعلوم السياسية، ٧ (١٤): 269-314
 -كربوا، سفيان (٢٠٢١). سياسات الدولة الاجتماعية بالمغرب: أي منطلق العدالة المجالية أم العدالة الاجتماعية، مسارات في الأبحاث والدراسات القانونية: عبدالمولى المسعيد، (١٥): 246 - 259

-Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. Nursing Plus Open, 2, 8-14.
<https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
 -Noman furniss and timothy (1977). **The case for welfare state**, p.5, Indiana university, united state.

قائمة المصادر

الوثائقيات عينة الدراسة:-

- ١- وثائقي: تونس ثورة الكرامة/ المصدر الجزيرة الوثائقية
<https://www.youtube.com/watch?v=hveEeyVmLno>
- ٢- وثائقي: سلسلة يوميات الثورة المصرية - يوم 25 يناير / المصدر الجزيرة الوثائقية
<https://www.youtube.com/watch?v=mIBGIYf4hvE>
- ٣- وثائقي: ثورة ليبيا/ المصدر الجزيرة الوثائقية
<https://www.youtube.com/watch?v=fuAtOTLZLEc>
- ٤- برنامج في العمق- مآلات الثورة في اليمن / قناة الجزيرة
<https://www.youtube.com/watch?v=38Uol91Zncw>
- ٥- حديث الثورة- تساؤلات عن بداية الثورة السورية ومآلاته؟/ قناة الجزيرة
<https://www.youtube.com/watch?v=slwddSuTGvs>
- ٦- قضية للمناقشة.. الثورة السودانية و تحديات الانتقال وإعادة بناء الدولة/ قناة الجزيرة
https://www.youtube.com/watch?v=YmLoh_UWtzA

حسب ودلالاتها بين التأصيل الصرفي والتركيب النحوي في القرآن الكريم

د. محمد عوض السعود*

تاريخ وصول البحث: 2023/5/30 م

تاريخ قبول البحث: 2023/8/15 م

الملخص

يرى اللغويون أنَّ حسب لها ثلاثة أصول: حَسَبَ، وَحَسِبَ وَحَسَبُ، وبِفَرْقُونِ بينهما في الدلالة أيضاً، في الوقت ذاته يذكر الصرفيون أنَّ الفعل المضارع لكلِّ منها له وزنٌ محدَّدٌ، لكنَّ المتأهِّلَ يجدُ تداخُلًا في المضارع بين تلك الأصول، فإذا كانَ حَسَبَ له ثلاثة أوزان في مضارعه هي يَحْسِبُ و يَحْسَبُ و يَحْسُبُ، فإنَّنا نجدُ الوزنين الأول والثاني هما وزنا المضارع من الأصل حَسِبَ، ونجد أيضاً أنَّ الوزن الثالث هو نفسه وزن المضارع من حَسَبَ، ومثلما تداخلت الأوزانُ تداخلت أيضاً بقيَّة المشتقات وأحياناً المصادر من تلك الأصول. أمَّا النحاةُ فقد نظروا إلى عملي الفعل في الجملة الفعلية، ويُنوِّا أنه يتعدَّى إلى مفعولين وأدرج في أفعال الرُّجحان، وعُرِفَتْ لاحقاً بظنٍّ وأخواتها، ولم يُعَنَّ جُلُهم بدلالة هذه الأفعال، سوى دلالتها العامة من دون تمييز بين دلالات أفعال هذه المجموعة. وقد لاحظ الباحث عدداً كبيراً من الباحثين والمفسرين يحذون حذو سابقيهم، فلم يقدموا فرقاً دلاليّاً بينها، واكتفوا بدراستها درساً تقليديّاً. وبما أنَّ الكلمة واشتقاقاتها قد ذكرت بشكلٍ يزيد على المئة مرة في القرآن الكريم، فقد رأى الباحث ضرورة التوقُّف عندها ودراستها دراسةً شاملةً تتضمَّن الدلالة الصرفية والنحوية، محاولاً التوفيق بين الدلالات الفرعية وردها إلى دلالة مركزية واحدة، ومبيِّناً ترتيب الكلمة -دلالياً- بين أفعال الرُّجحان، متكلِّناً على المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، مستفيداً من المنهج الإحصائيِّ؛ وبناءً على هذا فقد جاء ترتيبُ البحثِ وفق الآتي:

القِسْمُ الأولُ، تناول الفعل الماضي لحَسَبَ، وصيغه الصرفية في القرآن الكريم، والأساليب النحوية التي ورد فيها، والقِسْمُ الثاني خَصَّصته للحديث عن الفعل المضارع والأساليب النحوية التي ورد فيها، والقِسْمُ الثالث تناول الصيغ الاسمية والأساليب النحوية التي وردت فيها، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها أنَّ الدلالات المتعلقة بالأصول الثلاثة (حَسَبَ، وحَسِبَ، وحَسَبُ) يمكنُ ردها إلى دلالة مركزية واحدة هي الحسابُ وأنواعه، وأنَّ أفعال الرُّجحان ليست بدلالة واحدة، فالظنُّ ليس مرادفاً لحَسَبَ، وكذلك لَبَقِيَّةُ الأفعال.

الكلمات المفتاحية: (حَسَبَ، الترادف، الصيغ الصرفية، الدلالة النحوية، أفعال الرُّجحان)

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

' and Its Meanings between Morphological حسب The Root ' Foundation and Syntactic Structure in the Holy Qur'an Study ABSTRACT

Linguists view that the word "حَسَبَ" in Arabic has three roots: Hasaba, حَسِبَ, Hasiba and Hasoba حَسِبَ. They also distinguish between them in terms of meaning. However, morphologists point out that the present verb for each of these roots has a specific pattern. Nevertheless, a careful observer notices an overlap in the present tense between these roots. For instance, if Hasaba حَسَبَ has three patterns in the present tense: yaHsabu يَحْسِبُ yaHsibu يَحْسِبُ, and yaHsobu يَحْسِبُ, we find that the first two patterns correspond to the present tense patterns of the root Hasiba حَسِبَ, and the third pattern corresponds to the present tense pattern of the root Hasoba حَسِبَ. Similarly, the derivatives and sometimes even the sources of these roots overlap.

Grammarians, however, have looked at the verb function in the Verb Phrase (VP) and have demonstrated that it extends to two objects and falls under Ditransitive Verbs, which was later categorized under verbs of thinking. Such verbs did not imply specific meanings for these verbs except their general meanings without distinguishing between the meanings of the verbs in this group. The researcher observed that a significant number of researchers and interpreters followed their predecessors without offering significant semantic distinctions; they contented themselves with traditional studies. Given that the word and its derivatives appear over a hundred times in the Holy Qur'an, the researcher recognized the necessity of conducting a comprehensive study that includes both morphological and syntactic aspects. The goal was to reconcile the subsidiary meanings and bring them back to a single central meaning, showing the semantic arrangement of the word within the scale of "verbs of thinking" by using a descriptive-analytical method and statistical approach.

The study is structured as follows: The first section focuses on the past tense verb "حَسَبَ" and its morphological forms in the Holy Qur'an, as well as its syntactic methods. The second section is dedicated to discussing the present tense and its syntactic methods. The third section addresses the nominal forms and their syntactic methods. The study revealed several conclusions, notably that the meanings related to the three roots (Hasaba حَسَبَ, Hasiba حَسِبَ and Hasoba حَسِبَ) can be traced back to a single central meaning, which is *calculation* and its various forms. Moreover, the verbs of thinking do not share a single meaning; for instance, حَسِبَ is not synonymous with حَسَبَ, and the same goes for the other verbs.

Keywords: Hasaba (حَسَبَ), Synonymy, Morphological forms, Syntactic meaning, Verbs of thinking

المقدمة:

النظام اللغوي في القرآن الكريم محكم في جميع تفاصيله؛ الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والبلاغية، فقد جاء في محكم تنزيله العزيز: ﴿كَذَّبَ فَصَلَّتْ ءَايَتُهُ، فُزِّعَتْ أَرْبَاعًا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [فصلت: 3]، فهو معجز في نظمه وأسلوبه وتركيبه، فالحروف جاءت متناسبة في كلماته، والكلمات جاءت في نسق معجز في جُمله؛ مما أدى إلى الكمال اللغوي في اختيار ألفاظه ومعانيه، فكتاب الله المحكم ليس فيه ترادفٌ، ولا تَسَدُّ كلمة مكان كلمة أخرى بأي حال من الأحوال.

ويتناول هذا البحث مادة (حسب) في القرآن الكريم، من خلال تتبع صيغها الصرفية والتركيبية والدلالية، فالفعل (حسب) ورد على ثلاث صور هي: (حَسَبَ) و (حَسِبَ) و (حَسَبَ) في الماضي، فهو غني في دلالته، واستخدم كذلك بصيغة المضارع، ولم يرد بصيغة الأمر مطلقاً، واشتقت منه أسماء: كالحساب والحسب والحسيب، والحاسب والحُسوبان، وتم دراسة هذه المادة من خلال تتبع الأساليب النحوية التي وردت فيها، ودور هذه الأساليب: للكشف عن دلالتها. وقد أفاد البحث من أمات الكتب النحوية، والتفاسير اللغوية، وكتب الفروق اللغوية، وغيرها من الدراسات.

1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تدرس مادة في القرآن الكريم، فهي تكشف عن دلالاتها المختلفة حسب اشتقاقها؛ مما يؤدي إلى فهم معاني هذه المادة في القرآن الكريم من خلال صيغها وتركيبها.

2- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى بيان الصيغ الصرفية لمادة (حسب) في القرآن الكريم ودلالاتها، والكشف عن الأساليب النحوية التي وردت فيها؛ خدمة لتفسير القرآن الكريم، وتوضيح الدلالات المختلفة لهذه المادة من خلال علم الصرف والنحو والدلالة.

3- أسئلة الدراسة:

- ما الكلمات المشتقة من مادة (حسب) وما عددها في القرآن الكريم؟
- هل (حسب) بمعنى (ظن) كما فسرها كثير من المفسرين أو اللغويين؟
- ما هي الأساليب النحوية التي وردت فيها مادة (حسب) في القرآن الكريم؟
- ما دلالة مادة (حسب) في اشتقاقها وتركيبها المختلفة؟

4- منهج الدراسة:

اتكأ هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستقراء، وأفاد كذلك من المنهج الإحصائي في تتبع ورود مادة (حسب) في القرآن الكريم، وتحليلها وصولاً إلى النتائج المرجوة.

5- الدراسات السابقة:

- 1- دراسة إبراهيم بن علي بركات الجعيد، عام (2018م)، بعنوان: الحُسوبان في القرآن-دراسة بلاغية، تناول فيها أنواعاً من الحُسوبان الخاطي بلاغياً، أما الدراسة الحالية فقد تناولت مادة (حسب) في القرآن، صرفياً ونحوياً ودلالياً.

2- دراسة حمود سالم ناصر الشمري، عام (2014م) بعنوان: المحاسبة والحساب في القرآن الكريم، دراسة موضوعية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، وتحدث فيها عن أنواع الحساب والجزاء في القرآن الكريم دراسة موضوعية.

3- دراسة علي بن موسى بن محمد شبير (2021م)، بعنوان: (حَسْبُكُ) دراسة تركيبية في ضوء المقولات والقرائن، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، العدد 12، تحدث فيها عن (حَسْبُكُ) وتراكيبها النحوية من خلال المدرسة التوليدية التحويلية، إذ تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها درست كلمة من كلمات هذه المادة، وهي (حَسْبُ) ولكن بطريقة مختلفة من خلال المدرسة التحويلية التوليدية.

4- دراسة عبدالعزيز عماري (2023م)، مادة (حسب) في القرآن الكريم دراسة دلالية، معهد الشاطبي، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية، المجلد 18، العدد 35، 2023م. تناول فيها الباحث معاني مادة (حسب) في معاجم اللغة، وهي: (الظنّ، الكفاية، العَدّ، التقدير، العذاب، القسيّ الحُسبان، الجزاء، العقاب، ومعاني أخرى)، وطبقها على آيات مختارة تحتوي مادة (حسب)، وخرج بنتائج أن مادة (حسب) تدل على المعاني السابقة حَسْبُ السياق الذي وردت فيه، فهذه الدراسة تلتقي مع الدراسة الحالية في أنها تناولت المادة نفسها، ولكن الدراسة الحالية تنفي ظاهرة الترادف، وتؤكد أنّ لكل كلمة معناها الدقيق والخاص بها؛ فصيغ (حسب) الفعلية والاسمية في القرآن الكريم مأخوذة من المعنى الحسي، فهي تدل على الحساب والعمليات الحسابية بأنواعها، وليست بمعنى (ظنّ) ولا بمعنى (عَدّ) ولا غيرها من المعاني السابقة. وتميزت الدراسة الحالية بعرض جميع صيغ مادة (حسب) الصرفية ودلالاتها، والأساليب النحوية التي وردت فيها.

6- تقسيم الدراسة:

ولتحقيق الغاية المنشودة قُسمت الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، أما المبحث الأول فخصّص للحديث عن الصيغ الصرفية لمادة حسب في القرآن الكريم، والأفعال الماضية وتراكيبها من هذه المادة، واحتوى على ثلاثة مطالب: تناول الأول الصيغ الصرفية لمادة حسب في القرآن الكريم، وعرض الثاني صيغ الفعل الماضي، والمطلب الثالث تحدث عن الأساليب النحوية التي ورد فيها الفعل الماضي، أما المبحث الثاني فيتحدث عن الفعل المضارع من هذه المادة، واحتوى على مطلبين: تحدث الأول عن صيغ الفعل المضارع من مادة (حسب)، والمطلب الثاني تناول الأساليب النحوية التي ورد فيها الفعل المضارع، ويبنّ المبحث الثالث الصيغ الاسمية لمادة (حسب)، وتضمن مطلبين: تحدث الأول عن صيغة (الحساب) وأبرز الأساليب النحوية التي وردت فيها، والمطلب الثاني جاء للحديث عن مجموعة من الصيغ وهي: (حَسْبُ، حَسِبَ، حُسبان وحاسب)، والأساليب النحوية التي وردت فيها، وعُرض في الخاتمة أهم نتائج الدراسة.

المبحث الأول:

الصيغ الصرفية من مادة (حسب)، والفعل الماضي وتراكيبه في القرآن الكريم:

المطلب الأول: الصيغ الصرفية لمادة (حسب) في القرآن الكريم وإحصاؤها:

وردت هذه المادّة في مئة وتسعة مواضع، فجاءت بصيغة الفعل الماضي المجرد (حَسِبَ) في ثلاثة عشر موضعاً، ووردت في صيغة الفعل الماضي المزيد (حاسب) في موضع واحد، أما الفعل

المضارع (يُحَسَّبُ) فقد ورد في واحد وثلاثين موضعاً، وبصيغة (يُحَسَّبُ) من الفعل (احتسب) المزيد في ثلاثة مواضع، ووردت بصيغة (يحاسب) من الفعل الماضي المزيد (حاسب) مرة واحدة، ووردت بصيغة الفعل المضارع المبني للمجهول (يُحَسَّبُ) من الفعل (يُحَسَّبُ) مرة واحدة. أما كلمة (حساب) فقد وردت في تسعة وثلاثين موضعاً، ووردت كلمة (حَسَبُ) في أحد عشر موضعاً، وكلمة (حسب) جاءت في أربعة مواضع، ووردت كلمة (حُساب) في ثلاثة مواضع، ووردت كلمة (حاسب) في موضعين.

نستنتج مما سبق أن الصيغ الصرفية لمادة (حسب) في القرآن الكريم جاءت في إحدى عشرة صيغة وهي: (حَسَبَ، يَحَسَبُ، يُحَسَّبُ، يُحَاسِبُ، يُحَاسَبُ، حَسَبُ، حَسَبُ، حَسِبَ، حُسبان، حاسب)، وهذه الاشتقاقات جميعها تعود إلى أصل واحد هو حسب، وإذا نظرنا في معاجم اللغة فإننا سنجد ثلاثة أصول، ولكل منها دلالة مختلفة عن الآخر، فالأول: حَسِبَ، وله مضارعان: يحسب ويحسب، وهما مشتركان مع مضارع حسب. والثاني: حَسَبَ ومضارعه: يحسب ويحسب ويحسب، وهذا الأخير مشترك مع مضارع حسب. والثالث: حَسَبَ ومضارعه: يَحَسَّبُ، والحال مُتَشَابِهَةٌ مَعَ الْمَصَادِرِ وَالصِّيَغِ الْمُشْتَقَّةِ مِنْ هَذِهِ الْأَصُولِ؛ فَهِيَ مُشْتَرِكَةٌ أَيْضًا فِي بَعْضِ مِنْهَا، وَمُتَقَاطِعَةٌ مِثْلَمَا تَقَاطَعَ الْمَضَارِعُ فِي الْأَصُولِ، وَلَيْسَ يَخَافُ أَنَّ كُلَّ فِعْلٍ (أَصْلٍ) مِنَ الْأَصُولِ الثَّلَاثَةِ لَهُ دَلَالَةٌ مُخْتَلِفَةٌ عَنِ الْآخَرِ، وَلَا سِيَّما الْمُعْجَمِيَّةُ، فَحَسَبَ دَالٌّ عَلَى الْعَدِّ، وَحَسِبَ دَالٌّ عَلَى الظَّنِّ، وَحُسِبَ فِي الشَّرَفِ وَالْمَجْدِ⁽¹⁾. وبما أن الدلالة مختلفة كما ذكر اللغويون والأوزان متقاطعة، فكيف يمكن الجزم في دلالة المضارع أو دلالة إحدى الصيغ المشتقة أو أحد المصادر؟

المطلب الثاني: صيغ الفعل الماضي من (حسب) في القرآن الكريم:

الفعل الماضي (حَسَبَ) ورد في ثلاثة عشر موضعاً، وهو فعل ماضٍ متعديّ، فقد أشار سيبويه إلى بناء هذا الفعل أنه من باب "فَعَلَ يَفْعُلُ وَيَفْعَلُ" وأخواتها كالفعل: نَعِمَ وَيُس...⁽²⁾، والمجرد يأتي على ثلاث صيغ، وهي: (حَسَبَ، حَسِبَ، حَسَبَ) متعدٍ و(حَسَبَ) لازم، وقد صنف النحويون الفعل حسب في أفعال الرجحان التي تتعدى إلى مفعولين وهي ظنَّ وحسب وخال⁽³⁾، ولم يتطرق النحويون إلى الدلالة المركزية لكل فعلٍ منها.

وقد ورد الفعل الماضي المزيد (حاسب) في قوله تعالى: ﴿وَكَلَّيْنِ مِنْ قَرْيَةٍ عَنْ أَمرِ رَبِّهَا وَرُسُلَهُ فَمَاتَ بِهَا حَسَابًا سَدِيدًا﴾ [الطلاق: 8] وذكر علماء الصرف أن لهذه الصيغة معانٍ قليلة، أما سيبويه فقد حصرها في معنيين هما: المشاركة والمجرد⁽⁴⁾.

فالمشاركة مثل (ضارب زيدٌ عمرًا)، وتفيد المتابعة نحو (واليت الصوم) والدلالة على أن شيئاً صار صاحب صفة يدل عليه الفعل نحو عافاه الله: أي: جعله ذا عافية وتدل على معنى (فَعَلَ) المجرد⁽⁵⁾ والفعل (حاسب) جاء في الآية الكريمة بمعنى المجرد؛ لأنَّ المحاسبة جاءت من الله تعالى عقوبة من جنس العمل، وأمَّا المفعول المطلق (حساباً) فقد بين نوع الحساب، فهو شديد، وتدل أيضاً على المتابعة؛ لأنَّ هذا الحساب كان في الدنيا، ولذلك جاءت بصيغة الماضي (حاسبناها) و(عذبناها)، فقد عاقبهم الله تعالى بالاستئصال بالغرق، والخسف، والرجم وما شابه ذلك، وقد يكون الحساب على حقيقته ويراد به الآخرة، فيحاسبهم الله على كل سيئة اقترفوها فيكون استعمال الفعل الماضي للمستقبل⁽⁶⁾.

وذكر عدد من المفسرين، كالطبري وابن كثير وغيرهما (7) أَنَّ (حَسِبَ) بمعنى (ظَنَّ) أو بمعنى (عَدَّ)، ومنشؤ هذا التعدد هو الاشتراك والتداخل كما ذكرنا سابقاً، ومن الأمثلة على دلالتها على الظن، ما ذكره الطبري في تفسير قوله تعالى: ﴿أَمْ حَسِبَ الَّذِينَ اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ﴾ [الجاثية: 21] فسرها: "أَمْ ظَنَّ الَّذِينَ اجْتَرَحُوا السَّيِّئَاتِ فِي الْأَعْمَالِ فِي الدُّنْيَا"⁽⁸⁾، وتوسعوا في دلالتها فَغَدَتْ تدلّ على اليقين في قول الشاعر ليبيد بن ربيعة:

حَسِبْتُ التَّقَى وَالْجُودَ خَيْرَ تِجَارَةٍ رِبَاحاً إِذَا مَا الْمَرْءُ أَصْبَحَ ثَقِلاً⁽⁹⁾.

أي أنه رأى خوف الله والسخاء أفضل تجارة يستعد بها الإنسان لآخرته، وقد أوصله الحساب والتفكير إلى درجة قريبة من اليقين أو اليقين -مجازاً-، وروى النحويون الشاهد (حسبت التقى) وفي الديوان: (رأيت التقى)، وهو شاهد على استعمالها بمعنى علمت يقيناً.

وإذا نظرنا في القرآن الكريم فإننا سنجد كلمة الظن واشتقاقها ظاهرة الحضور في عدد كبير من الآيات فكيف تكون حسب بمعنى ظن؟ وخير ما يؤشّر به الفعل (ظَنَّ)، نحو قوله تعالى: ﴿إِنَّ طَلُوتَ بْنَ مَرْيَمَ﴾ [الحاقة: 20]، فهل ظَنَّ في الآية الكريمة بمعنى حَسِبَ؟ وقوله تعالى: ﴿عَلَيْهِمْ وَلَدُنَّ مُخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَنُورًا﴾ [الإنسان: 19] وهل حَسِبَ في الآية الكريمة بمعنى ظَنَنْتَهُمْ؟ يرى العسكري: "أن فرقاً بينهما، يقول بعضهم: الظن ضرب من الاعتقاد، وقد يكون حساباً وليس باعتقاد، وأصل الحساب من الحساب تقول: أحسبه بالظن قد مات كما تقول أعده قد مات، ثم كثر حتى سمي الظن حساباً على وجه التوسع وصار كالحقيقة بعد كثرة الاستعمال، وفرق بين الفعل فيقال في الظن حسب وفي الحساب حسب، ولذلك فرق بين المصدرين ف قيل حسب وحسبان"⁽¹⁰⁾، يفهم من هذا التعليل أن الفرق بينهما أصيل إذ الظن ليس قائماً على الحساب، ولذلك صُنِفَ في ألفاظ الاعتقاد، لكنه مع مرور الزمن بات الفرق يقل بينهما، وصارت ظَنَّ بمعنى حسب، وأنَّ الحسبان من الحساب.

ونجد فرقاً آخر بينهما، في قولهم: "الحسبان أن يُحكّم لأحد النقيضين من غير أن يخطر الآخر بباليه، فيحسبه ويعقد عليه الإصبع، ويكون بغرض أن يعتريه فيه شك، ويقارب ذلك الظن، لكن الظن أن يخطر النقيضان بباليه، فيغلب أحدهما على الآخر"⁽¹¹⁾. وأقول إن الذي يريد أن يتخذ قراراً حسابياً، فإنه يأخذ جميع المعطيات الحسية والعقدية، ويختار ما يناسب مصلحته حسب اعتقاده.

وقال ابن عطية: "والظن هو توفيق بين مُعتقدين غلب أحدهما على الآخر، وتوقعه العرب على العلم الذي ليس على الحواس ودلالة اليقين التام"⁽¹²⁾، فالظن توقع ذهني لا يدرك بإحدى الحواس.

ويدور السامرائي في فلك هذا القول تقريباً: "ويبدو أن بين حَسِبَ وظَنَّ فرقاً، فإنَّ (حَسِبَ) القلبي منقول من (حَسِبَ) الحسي الذي من الحساب، ومنه حَسَبَ الدراهم أي عدّها، فإنَّ حسب في قولك: (حَسِبْتُ محمداً صاحبك) فيه معنى الحساب، أي حسب ذلك وانتهى إلى ما انتهى إليه، وليس هذا الفعل مطابقاً للظن تماماً، فهناك فرق بين قولك (تحسبهم جميعاً) و (تظنهم جميعاً)، ففي (تحسبهم جميعاً) إنما يكون بعد مراقبة أحوالهم، فكأنك أجريت عملية حساب، فأدّى حسابك إلى ذلك بخلاف قولك (أظنهم)، فالحسبان قائم على الحساب والنظر العقلي بخلاف الظن الذي يدخل الذهن لأدنى سبب، ثم استشهد بقوله تعالى:

﴿حَسِبُوا الْأَتُكُوتَ يَنْتَهَ﴾ [المائدة: 71] أي كان هذا في حسابهم، وقوله تعالى: ﴿وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِنْهُمَا أَذْكُرْني عِنْدَ رَبِّكَ﴾ [يوسف: 42] ولم يقل (حَسِبَ)؛ لأنه ظنّ بناءً على رؤيا وليس في ذلك عمل حسابي⁽¹³⁾.

وذكر ابن عاشور: "أن حَسِبَ فعل من أفعال القلوب من أخوات ظنّ، ومصدرها (الحِسبان) بكسر الحاء، وأصلها من الحساب بمعنى العدّ، واستعمل في الظنّ تشبيهاً بجولان النفس في استخراج علم ما يقع بجولان اليد في الأشياء لتعيين عددها ومثله في ذلك فعل (عدّ) بمعنى (ظنّ)"⁽¹⁴⁾.

ويذكر عبد الجبار فتحي أن حسب تستعمل لحساب الأمور الحسية والأمور القلبية، ولم تستعمل (حَسِبَ) في القرآن الكريم للرجحان أو للشك أو لليقين؛ لأنها وردت فيه وهي مسندة إلى الغائب أو المخاطب، ولم تسند لضمير المتكلم؛ لمعرفة دلالتها عند الله، وقد استعملت في كل شواهدا الواردة في القرآن الكريم فيما كان مخالفاً للحقيقة والواقع، وكانت في أغلب الشواهد في سياق الاستفهام الإنكاري والتوبيخ، وقد ذكر النحاة أن الفعل (عدّ) من أخوات ظنّ، فهي من الأفعال التي تتعدى إلى مفعولين، ف (عدّ) و (حسب) كلاهما بمعنى العدّ والإحصاء، إلا أن العدّ منحصر في تعداد الشيء، وحسب معناها مطلق الحساب فيشمل التعداد وغيره، ولذلك جعل اسماً ليوم الحساب، ولم يسمّ (يوم العدّ) نحو قوله تعالى: ﴿هَذَا مَا تُوعَدُونَ لِيَوْمِ الْحِسَابِ﴾ [ص: 53] ففي الحساب تتحقق العدالة ويضمن حقوقه بدقة ويحسب ما له وما عليه⁽¹⁵⁾، إن الفعل حسب مأخوذ من العمليات الحسابية الحسية أو الفكرية العقدية التي يجريها الحاسب حَسِبَ معطيات معينة في عقله، فقد يكون حسابه خطأ أو صواباً، وقد ورد الفعل (حَسِبَ) في القرآن الكريم للحسابات الخاطئة في ذهنه؛ حسب مصالحه ومعتقداته البعيدة عن الصواب، وسيوضح ذلك في المباحث اللاحقة.

المطلب الثالث: الأساليب النحوية التي ورد فيها الفعل الماضي حسب:

ورد الفعل حَسِبَ في الآيات القرآنية مسبقاً بأمّ المنقطعة في سبعة مواضع: أمّ حَسِبَ، وأمّ حَسِبْتُمْ، وأمّ حَسِبْتَ⁽¹⁶⁾، وورد في موضع واحد في تركيب: أَحَسِبَ، مسبوقاً بالهمزة⁽¹⁷⁾، وورد في تركيبين مسبوقاً بالهمزة متبوعاً بالفاء نحو: أَفَحَسِبْتُمْ، وَأَفَحَسِبَ⁽¹⁸⁾، وورد في تركيبين غير مسبوق بالاستفهام نحو: وَحَسِبُوا⁽¹⁹⁾ وَحَسِبْتُمْ⁽²⁰⁾.

أولاً: التراكيب التي سبقت بأمّ المنقطعة:

سُبق هذا الفعل بها في سبعة مواضع، ولها أربعة أوجه كما ذكر ابن هشام: فالأول متصلة بما قبلها، والثاني: أن تكون منقطعة؛ أي لا يفارقها الاضطراب، فتكون له مجرداً وتارة تتضمن مع ذلك استفهاماً إنكارياً، أو استفهاماً طلبياً، أو أنها أبداً بمعنى: بل والهمزة جميعاً، وقد ترد أمّ محتملة الاتصال والانقطاع، والنوع الثالث: أن تكون زائدة للتوكيد، والرابع: أن تكون للتعريف⁽²¹⁾.

وفسر الزمخشري قوله تعالى: ﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُم مَّسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلاَ إِنَّا . . . اللَّهُ قَرِيبٌ﴾ [البقرة: 214]. (أمّ) منقطعة، ومعنى الهمزة فيها للتقرير وإنكار الحسبان واستبعاده، فالزمخشري لم يقل إنكار الظنّ وفي ذلك دليل على أن حسب ليست بمعنى ظنّ، وقد جاءت هذه

الآيات تشجيعاً للرسول ﷺ - والمؤمنين على الثبات والصبر مع الذين اختلفوا عليه من المشركين وأهل الكتاب، وقد قال لهم على طريقة الالتفات التي هي أبلغ: أم حسبتم، و(لما) في الآية فيها معنى التوقع وهي في النفي نظيرة (قد) في الإثبات⁽²²⁾، وهي في الآية: "إضراب انتقالي عن الكلام السابق فاحتاج إلى وجه مناسبة به والمضرب عنه (بل) التي تضمنتها أم، فيكون قوله تعالى: (أم حسبتم) إضراباً عن قوله تعالى: (فهدي الله الذين آمنوا)، وليكون ذلك تصبيراً لهم على ما نالهم يوم الحديبية من تطاول المشركين عليهم بمنعهم من العمرة، وأم في الإضراب كَبَلٌ، إلا أنَّ أم تؤذن بالاستفهام وهو هنا تقرير بذلك وإنكاره إن كان حاصلًا أي: بل أَحَسِبْتُمْ أن تدخلوا دون بلوى وهو حساب باطل لا ينبغي اعتقاده"⁽²³⁾ ويلاحظ أنَّ الدلالة المكتسبة هي من دخول أم.

ثانيًا: تركيب أَفَحَسِبَ، أو أَحَسِبَ:

ورد هذا الفعل مسبقاً بهمزة الاستفهام ثم الفاء في قوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا﴾ [المؤمنون: 115] وقوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَن يَخَذُوا مِنَّا دُونِ أَوْلِيَاءَ﴾ [الكهف: 102] فالهمزة تدل هنا على الإنكار والتوبيخ⁽²⁴⁾، والهمزة من حروف الاستفهام، وقال عنها النحاة: إنها أم الباب، والأصل في الهمزة ألا يلحقها إلا الفعل، ولكن توسعوا فيها فأجازوا أن يأتي بعدها الاسم؛ وسبب ذلك أنها أصيلة في باب الاستفهام⁽²⁵⁾، وقال النحاة: إنَّ الأصل في الهمزة أن تنصدر الكلام، فهي تسبق الفاء والواو وثم إذا كانت في جملة معطوفة، وزيادة الفاء؛ زيادة في تأكيد إنكار الحسبان⁽²⁶⁾.

والاستفهام الإنكاري على قسمين: الأول للتوبيخ وهو تقرير مخاطب على أمر وقع منه في الزمن الماضي أو واقع في الحال، أو خوفًا من وقوعه في المستقبل⁽²⁷⁾، وتأتي لإنكار الفعل بعدها (أَحَسِبَ) أن الله تعالى ينكر هذا الحسبان الذي وقع من قبل المخاطب، والقسم الثاني: الاستفهام الإنكاري للتكذيب مما صدر عن المخاطب في الماضي أو الحال أو المستقبل⁽²⁸⁾، ويلاحظ ثبات دلالة حسب، وأما التوبيخ والتقرير فقد اكتسبته من الاستفهام.

ثالثًا: تركيب حَسِبُوا وحَسِبْتُهُ وحَسِبْتَهُم

ورد تركيب (حَسِبُوا) في قوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا أَنَّ أَتْلُكُونَ فَتَنَةً فَعَمُوا وَصَمُوا ثُمَّ تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ثُمَّ عَمُوا وَصَمُوا كَثِيرٌ مِّنْهُمْ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: 71]. نتحدث عن بني إسرائيل، ويثير المفسرون في هذا التركيب وأمثلة تساؤلين: ما سبب دخول الفعل حسب على أن؟ وأين مفعولي حسب؟ وللتوضيح سأذكر رأي الرازي في أنواع الأفعال: الأفعال على ثلاثة أضرب: فعلٌ يدلُّ على ثبات الشيء واستقراره نحو: العلم والتيقن والتبين، فما كان مثل هذا يقع بعده أن الثقلية، ولم يقع بعده أن الخفيفة الناصبة للفعل، والضرب الثاني: فعلٌ يدلُّ على خلاف الثبات والاستقرار، نحو: أطمع وأخاف وأزجو، فهذا لا يستعمل فيه إلا الخفيفة الناصبة للفعل، والضرب الثالث: فعلٌ يَحْدُو مَرَّةً إِلَى هَذَا الْقَبِيلِ وَمَرَّةً أُخْرَى إِلَى ذَلِكَ الْقَبِيلِ نَحْوُ: حَسِبَ وَأَخَوَاتَهَا، فَتَارَةً تُسْتَعْمَلُ بِمَعْنَى أَطْمَعُ وَأَرْجُو فِيمَا لَا يَكُونُ ثَابِتًا وَمُسْتَقِيرًا، وَتَارَةً بِمَعْنَى الْعِلْمِ فِيمَا يَكُونُ مُسْتَقِيرًا⁽²⁹⁾. قال الزمخشري: كيف دخل فعل الحسبان على أن التي للتحقيق؟ قلت: نزل حسبانهم لقوته في صدورهم منزلة العلم، إذ حسب بنو إسرائيل ألا يصيبهم بلاء وعذاب في الدنيا والآخرة حين عبدوا العجل، فَعَمَّوْا عَنِ الدِّينِ وَصَمَّوْا حِينَ عَبْدُوا الْعَجَلَ⁽³⁰⁾، فبنو إسرائيل حسبوا حسابهم

على عدم وقوع العذاب، وكان حسابهم عقدياً، وهو سوء الاعتقاد، فهم لا يراقبون الله في ارتكاب القبائح وقتل الرُّسل، فلو حسبوا ذلك لارتدعوا، ولكنهم أحرص على سلامة الدنيا من سلامة الآخرة؛ لانحطاط إيمانهم وضعف عقيدتهم ويقينهم⁽³¹⁾. ومفعولاً حسب سدّ ما يشتمل عليه صلة أن وأنّ من المسند والمسند إليه مسدّ المفعولين⁽³²⁾.

فحسب هنا ليست بمعنى الظن كما فسرهما كثير من المفسرين، بل هي مأخوذة من الحساب العقلي والعقديّ فاختراروا الدنيا على الآخرة، فقد وصل حسابهم إلى درجة اليقين والعلم بدليل دخول حسب على أنّ.

التركيب الثاني: حسبته، جاء في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا رَأَتْهُ حَبَّتْ لُحَّةٌ وَكُفَّتْ عَنْ سَاقِيهَا﴾ [النمل: 44] في الملكة بلقيس صاحبة سبأ رُوي أنّ سُلَيْمَانَ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَمَرَ قَبْلَ قُدُومِهَا فَبَنَى لَهُ عَلَى طَرِيقِهَا قَصْرٌ مِنْ زُجَاجٍ أَبْيَضَ كَالْمَاءِ بَيَاضًا، ثُمَّ أَرْسَلَ الْمَاءَ تَحْتَهُ وَأَلْقَى فِيهِ السَّمَكَ وَغَيْرَهُ، (فلما رأتها حسبته لجة)؛ لصفاء الزجاج ونقاؤه، فجميع المعطيات الحسابية من صفاء الزجاج والمنظر ودقة الصناعة، حسبت بلقيس أنها تمشي على البحر، وهنا حسب ليست بمعنى (ظن)، فَلِدْرِقَةِ الْمُنْظَرِ وَإِتْقَانِ صِنَاعَتِهِ؛ جعلها تحسب هذا الحساب العقلي المبني على المشاهدة، وهذا من بديع الصناعة التي اختصت به قصور سليمان -عليه السلام- في ذلك الزمان، ولم تكن معروفة في اليمن على ما بلغ من حضارة وعظمة بناء⁽³³⁾.

والتركيب الأخير: حسبتهم، في قوله تعالى: ﴿وَيَطْرُقُ عَلَيْهِمْ وَلَدَانِ مُخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لَوْلَا نُشُورُ﴾ [الإنسان: 19] الحديث عن الولدان المخلدين في الجنة، فالناظر إليهم يحسبهم لولوا؛ لحسن منظرهم، وهو حساب عقلي لما يُشاهد من معطيات، كما حسبت بلقيس صاحبة سبأ عندما مشت في الصرح أنها تمشي على البحر، فكشفت عن ساقها لأنها حسبت أنها تمشي على الماء⁽³⁴⁾.

ويتضح مما سبق أنّ حسب مبني على العمليات الحسابية التي يُجريها الحاسب بناءً على ما يعتقده أو ما يشاهده، وقد تقترب دلالة الحسبان من العلم أو اليقين، وليس بالضرورة أن تكون نتيجة هذا الحساب صحيحة، فما جاء في السياقات القرآنية السابقة يبين أن الحاسب قد أخطأ في حساباته، ويمكن القول: إن حسب تقترن في السياق القرآني بالحساب الخطأ.

المبحث الثاني: الفعل المضارع من مادة (حسب)

المطلب الأول: صيغ الفعل المضارع من حسب:

وردت صيغة الفعل المضارع في القرآن الكريم في ستة وثلاثين موضعاً، واللافت للانتباه أن جميع هذه الأفعال بدأت بحرف المضارعة (الياء) وهو للمخاطب الغائب للمفرد أو للجمع، و(التاء) للمخاطب مطلقاً، للمفرد أو للجمع ولم يرد الفعل المضارع مبدوءاً بحرف المضارعة الهمزة الذي للمتكلم، ولا حرف المضارعة النون الذي للمتكلم، وهذا يشي بأنّ (حسب) ليست بمعنى (ظن)؛ لأن المتكلم يعرف صحيح الحساب، والمخاطب توصل إلى حساب خاطئ في الأمور الحسية المُشاهدة، أو في حساب الأمور القلبية العقدية.

وقد وردت مادة (حسب) بصيغة الفعل المضارع بالصيغ الآتية:

أولاً: (يَحْسَبُ)، جاء عند ابن جني في المنصف: "أن جميع ما في كلامهم من (فَعَلَ يَفْعُلُ) في الصحيح، فيه لغتان (يَفْعُلُ) وهو الأصل و (يَفْعَلُ) أيضاً نحو قولهم: حَسَبَ يَحْسَبُ، ويَحْسِبُ، وَنَعِمَ يَنْعَمُ وَيَنْعِمُ ... فهذا كله فيه لغتان إحداهما الأصل وهي الفتح والأخرى لضرب من الاتساع

وهي الكسر⁽³⁵⁾، وأما فَعِلَ فقياس مضارعه يَفْعَلُ (بفتح العين) وجاء بكسرها وجوباً في مضارع (وَسَقَ) و(وَقِقَ) وبكسرها جوازاً مع الفتح في مضارع (حَسِبَ)⁽³⁶⁾، وجاء في تفسير التحرير التنوير: "وحسب بكسر السين في الماضي، فعل من أفعال القلوب من أخوات ظَنَ، وفي مضارعه وجهان كسر السين وهو أجود وفتحها وهو أقيس، وقد قرئ بهما في المشهور، ومصدره الحِسبان بكسر الحاء وأصله من الحِسَاب"⁽³⁷⁾.

ثانياً: صيغة تَحَسَّبُ وصيغة يُحَاسِبُ المعلوم، وصيغة يُحَاسَبُ المبني للمفعول، وصيغة يحتسبون من الفعل احتسب، وقد جاء في موضع سابق في هذا البحث تبيان معاني الزيادة في الفعل الماضي حَاسَبَ ومضارعه يحاسب، أما صيغة احتسب فمضارعه يَحْتَسِبُ على وزن افتعل: يفتعل، فقد وردت في ثلاثة مواضع وهي: قوله تعالى: ﴿فَأَنذَرْتُهُمْ أَنَّهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَمْ يَحْتَسِبُوا﴾ [الحشر: 2]، وقوله تعالى: ﴿وَيَرْزُقُهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ﴾ [الطلاق: 3]، وقوله تعالى: ﴿وَبَدَّلَهُمُ مِنَ اللَّهِ مَا لَمْ يَكُونُوا يَحْتَسِبُونَ﴾ [الزمر: 47]. قال الخليل: واحتسب من الحِسَاب والحِسبة ومصدرها احتساب⁽³⁸⁾ وصيغة افتعل فعلٌ خُماسي مَزِيد بحرفين، والمعاني المستفادة من الزيادة في هذا الفعل كثيرة منها: المطاوعة والاتباع والمشاركة والمبالغة والإغناء عن المجرد، والإظهار والدلالة والاختيار والجد والطلب⁽³⁹⁾.

ودلت الزيادة في الفعل (يحتسب) في الآيات الكريمة على المبالغة، وأما معناها في الآية الأولى: أي أتاهاهم أمر الله سبحانه وتعالى من حيث لم يخطر في بالهم، أي لم يكن في حسبتهم العقلية، وقيل (لم يحتسبوا) للمؤمنين، أي: أن نصر الله أتاهاهم من حيث لم يحتسبوا⁽⁴⁰⁾. وفي الآية الثانية: أن الله يرزقه من حيث لا يرجو أو يأمل،⁽⁴¹⁾ أي: أن الإنسان يَحْسِبُ رزقه من المصادر المحسوبة، من وظيفة أو تجارة وهي حسابات عقلية، ولكن الرزق قد يأتيه من حيث لا يحتسب من الله سبحانه وتعالى، ومن مصادر غير الذي حسبها.

وفي الآية الثالثة: أي ظهر لهم من عقوبات الله وسخطه ما لم يكن في حسابهم وتوقعهم، وفي الآية تهديد عظيم ووعيد، فقد احتسبوا بحساباتهم الخاطئة أنهم يعملون الحسنات، ولكنها بحساب الله -عز وجل- سيئات وخطايا.⁽⁴²⁾

المطلب الثاني: الأساليب النحوية التي ورد فيها الفعل المضارع من حسب: أولاً - النهي بـ (لا) والتوكيد بنون التوكيد الثقيلة:

وردت صيغة المضارع المسبوق بلا الناهية، والمتبوع بنون التوكيد الثقيلة في تسعة مواضع⁽⁴³⁾، فالله تعالى يؤكد النهي لهذا الحسبان الخاطئ، فلا الناهية حرف من حروف الجزم يدخل على الفعل المضارع فيجزمه، ويخلصه للاستقبال، وقد سماها بعضهم بـ (لا الطلبية) ليشمل النهي وغيره، وقالوا أن (لا) الطلبية هي لام الأمر زيد عليها ألف، فانفتحت⁽⁴⁴⁾، ومن الأمثلة على هذا التركيب، قوله تعالى: ﴿لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا آتَا وَيُحِبُّونَ أَن يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبَنَّهُمْ بِمَفَازٍ مِنَ الْعَذَابِ﴾ [آل عمران: 188]، وفيها قراءتان: بالياء يحسبن- على الغيبة، وبالتاء للخطاب، وأما السين (تحسبن) فقرئت بالكسر و بالفتح⁽⁴⁵⁾، وهذه الآية نزلت في أحوال أهل الكتاب بعد أن بين الله تعالى اختلال أمانتهم في تبليغ الدين؛ لأنهم حسبوا حساباً خاطئاً من خلال فعل الشر والخسة، وكانوا يحسبون أن الناس سيثنون على سوء صنعهم، ويقال أنها نزلت في المنافقين؛ لأن الخطاب في الآية يصلح لكل من يصلح له الخطاب، فهم يحبون أن يُحمدوا بما لم يفعلوا، فهم حسبوا أنهم يحفظون الشريعة ويحرسونها والعالمون بتأويلها، وذلك خلاف الواقع حسب

حسابهم الخاطئ، وهؤلاء المنافقون كانوا يتخلفون عن الغزو ويعتذرون بالمعاذير، فيقبل منهم النبي - ﷺ - ويحبون أن يُحمدوا بأن لهم نية المجاهدين⁽⁴⁶⁾.

فقد تكرر فعل الحسبان مرتين في هذه الآية، مسبقاً بالنهي ومتبوعاً بأداة التوكيد، وقد جاء هذا التركيب في جميع المواضع التي وردت في القرآن الكريم بمعنى طلب ترك الحسبان الخاطئ، يقول ابن هشام: "من أوجه "لا" أن تكون موضوعة لطلب التَّرك، وتختص بالدخول على المضارع، وتقتضي جزمه واستقباله، سواء كان المطلوب منه مخاطباً أو غائباً أو متكلماً ...، وقال: وتوكيد الفعل بالنون واضح بحرف الطلب نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ غَفِلاً عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الْأَبْصَارُ﴾ [إبراهيم: 42]، ولكن وقوع الطلب صفة للنكرة ممتنع، فوجب إضمار القول، أي: واتقوا فتنة مقولاً فيها ذلك"⁽⁴⁷⁾ ومعنى النبي في الآية السابقة التهديد والوعيد، وقد فسّر الزمخشري هذه الآية قائلاً: "فإن قلت يتعالى الله عن السهو والغفلة، فكيف يحسبه رسول الله - ﷺ - وهو أعلم الناس به غافلاً، قلت: إن كان خطاباً لرسول الله - ﷺ - ففيه وجهان: أحدهما التثبت على ما كان عليه من أنه لا يحسب الله غافلاً، والثاني: أن المراد بالنهي عن حسبان غافلاً، الإيذان بأنه عالم بما يفعل الظالمون لا يخفى عليه منه شيء، وأنه معاقبهم على قليله وكثيره على سبيل الوعيد والتهديد"⁽⁴⁸⁾، وقد لحقت نون التوكيد الثقيلة فعل الحسبان لتكرار التأكيد.

يقول ابن يعيش: "اعلم أن هاتين النونين الشديدة والخفيفة من حروف المعاني والمراد بها التأكيد، ولا تدخلان إلا على الأفعال المستقبلية خاصة، فهما تأثيران: تأثير في لفظها وتأثير في معناها، فتأثير اللفظ إخراج الفعل إلى البناء بعد أن كان معرباً، وتأثير المعنى إخلاص الفعل للاستقبال بعد أن كان يصلح لهما، والمشددة أبلغ في التأثير من المخففة؛ لأن تكرير النون بمنزلة تكرير التأكيد"⁽⁴⁹⁾، فنون التوكيد تدخل على الفعل المضارع، وفعل الأمر، ولا تدخل على الفعل الماضي، فالفعل الماضي وقع وانتهى فلا يحتاج إلى تأكيد، وقد أثر دخول النون على الفعل المضارع لفظاً، فقد كان معرباً ومع دخول النون عليه أصبح مبنياً على الفتح، وأما الدلالة: فقد كان يدل على الحال والاستقبال، فصار دالاً على الاستقبال.

ثانياً: الفعل المضارع المسبوق بهمزة الاستفهام وأم:

جاء في هذا البحث حديث عن هذه الأدوات في باب الفعل الماضي أَحَسِبَ و أم حَسِبَ، وقد استخدمت هذه الأدوات مع الفعل المضارع، فقد وردت همزة الاستفهام مع الفعل المضارع في خمسة مواضع⁽⁵⁰⁾، نحو قوله تعالى: ﴿أَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُجْعَلَ عَظَامُهُ﴾ [القيامة: 3]، فهناك فرق بين دخول همزة الاستفهام على الفعل الماضي حَسِبَ، ودخولها على الفعل المضارع يَحْسَبُ، فالفرق من الناحية الزمانية، فهي مع المضارع تكون لإنكار الحسابات الخاطئة للمستقبل، في إنكارهم للبعث ويوم القيامة، وتدل على التهديد والوعيد في قوله تعالى: ﴿أَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى﴾ [القيامة: 36]. وقد ورد الفعل المضارع مسبقاً بـ (أم) في موضعين⁽⁵¹⁾، ومن الأمثلة على مجيء أم قبل الفعل المضارع في قوله تعالى: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ [الفرقان: 44] جاءت أم منقطعة، بمعنى، بل، أي: في حساباتك الخاطئة أنهم يسمعون الحق أو يستخدمون عقولهم، فهم مسلوبو الأسماع والعقول؛ لأنهم يستمعون إلى الحق ويتدبرون الأمور لعقولهم،

بل هم كالأنعام، بل هم أضل سبيلاً، فالمذمة هنا كانت شديدة جداً باستخدام أسلوب الاضطراب بـ (بل)، و(أم) فيها معنى الاستنكار⁽⁵²⁾.

المبحث الثالث:

الصيغ الاسمية لحسب في القرآن الكريم:

وهي: الحساب، وحَسَبَ، وحسب، وحُساب، وحاسب، وكلها تدل على العمليات الحسابية.

المطلب الأول: الحساب:

الحساب لغة: من قولهم: "حَسَبْتُهُ أَحْسَبُهُ بِالضَّمِّ حَسَبًا وَحِسَابًا إِذَا عَدَدْتُهُ، والمعدود محسوبٌ وَحَسَبٌ أَيْضًا وَهُوَ فَعَلٌ بِمَعْنَى مَفْعُولٍ، مثل نفَضٍ بِمَعْنَى مَنْفُوضٍ، ومنه قولهم: ليكن عَمَلُكَ بِحَسَبِ ذَلِكَ، أي على قَدَرِهِ وعدده"⁽⁵³⁾.

أما اصطلاحاً: "فالحِسَابُ هُوَ عَدُّ أَفْرَادِ الشَّيْءِ ذِي الْإِفْرَادِ وَيُطْلَقُ عَلَى إِعْمَالِ النَّظَرِ فِي تَمْيِيزِ بَعْضِ الْأَحْوَالِ عَنْ بَعْضٍ إِذَا اشْتَبَهَتْ عَلَى طَرِيقَةِ الِاسْتِعَارَةِ بِتَشْبِيهِ الْأَحْوَالِ بَعْدَ الْأَفْرَادِ، ومنه جاء معنى الحِسْبَةِ، وهي النظر في تميز أحوال أهل السوق من استقامة وضدّها، ويقال: حاسب فلان على أعماله إذا استقراها وتتبعها، فالحساب مصدر حاسب، والمراد به تتبع الأعمال والأحوال والنظر فيما تقابل به من جزاء"⁽⁵⁴⁾.

وقيل: "الحساب: إحصاء الشيء والمجازاة عليه بخير أو شرّ في يوم الحساب، أي: في يوم القيامة"⁽⁵⁵⁾ فالله تعالى يذكر الناس بالحساب والجزاء على أعمالهم الحسنة أو السيئة بمقدار دقيق، وبذلك يذكرهم به إذا نسوه؛ لأن مرجعهم يوم القيامة إليه، وفيه الحساب على أعمالهم.

أبرز الأساليب والتركيب النحوية التي وردت فيها كلمة (الحساب) في القرآن الكريم:

وردت كلمة الحساب في تسعة وثلاثين موضعاً، وفيما يلي أبرز هذه التركيبات:

أولاً: في موقع المضاف إليه: وردت كلمة (الحساب) في موقع المضاف إليه مسبقة بمجموعة من الكلمات وهي: سريع وغير ويوم وسوء، فقد جاءت: (سريع الحساب) في ثمانية مواضع⁽⁵⁶⁾، و(غير حساب) في سبعة مواضع⁽⁵⁷⁾، و(يوم الحساب) في أربعة مواضع⁽⁵⁸⁾، و(سوء الحساب) في موضعين⁽⁵⁹⁾، وهذه التركيبات يبين نوع الحساب وهيئته وزمانه ومكانه، وتوضيح ذلك فيما يلي:

1- "سريع الحساب" وهو إضافة الصفة المشبهة⁽⁶⁰⁾ (سريع) إلى كلمة حساب، وتركيب الإضافة (سريع الحساب) يدل على كمال السرعة في حسابه عز وجل، ويدل على التهديد كما في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَكْفُرْ بَايَنَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ [آل عمران: 19] يقول ابن عاشور: سريع الحساب تعريض بالتهديد والوعيد والتوبيخ؛ لأن سريع الحساب إنما يبتدئ بحساب من يكفر بآياته، والحساب كناية عن الجزاء⁽⁶¹⁾، وقوله تعالى: ﴿أَيُّومَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لَا ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ [غافر: 17] ويقول الزمخشري: "إن الله ليس بظلام للعبيد، وأن الحساب لا يبطئ؛ لأن الله لا يشغله حساب على حساب، فيحاسب الخلق كله في وقت واحد، وهو أسرع الحاسبين"⁽⁶²⁾.

2- بغير حساب⁽⁶³⁾، وقد دل هذا التركيب في جميع مواضعه في القرآن الكريم على المبالغة في العطاء للمؤمنين، فهو يزيد من فضله ويرزق منهم من يشاء بغير حساب، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ [آل عمران: 37] يقول ابن عاشور: "واستفهام زكريا مريم عن الرزق؛ لأنه في غير إبانة ووقت أمثاله، وقيل: كان عنباً في فصل الشتاء، وجملة: (إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ)

من كلام مريم المحكي، والحساب في قوله "بغير حساب" بمعنى الحصر؛ لأن الحساب يقتضي حصر الشيء المحسوب بحيث لا يزيد ولا ينقص، فالمعنى: إن الله يرزق من يريد رزقه بما لا يعرف مقداره؛ لأنه موكل إلى فضل الله⁽⁶⁴⁾

3- "يوم الحساب": و(يوم) ظرف متصرف، والمقصود بالمتصرف أنه من الألفاظ التي يمكن أن ترد في الكلام منصوبة على الظرفية، ويمكن أن تعرب على غير الظرف، فقد تقع مبتدأ أو مجرورة بحرف الجر أو بالإضافة، كغيرها من الأسماء المعربة،⁽⁶⁵⁾ إذ جاءت منصوبة على الظرفية في قوله تعالى ﴿لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ يَأْمُرُ بِالْحِسَابِ﴾ [ص: 26] ووردت مجرورة بحرف الجر في قوله تعالى ﴿هَذَا مَا تُوعَدُونَ لِيَوْمِ الْحِسَابِ﴾ [ص: 53] وقوله تعالى ﴿قَفِّقْ﴾ [غافر: 27] و مجرورة بالإضافة في قوله تعالى ﴿وَقَالُوا رَبَّنَا عَجِّلْ لَنَا فِتْنَةً قَبْلَ يَوْمِ الْحِسَابِ﴾ [ص: 16].

ويوم الحساب، ما يقع على الإنسان من خير أو شر، فهو في المعنى على تقدير مضاف: أي: جزاء يوم الحساب: ففي الشرّ قد جعل الضلال عن سبيل الله، ونسيان يوم الحساب سببين لاستحقاق العذاب الشديد تنبيه على تلازمهما، فإن الضلال عن سبيل الله يفضي إلى الإعراض عن مراقبة الجزاء، وفي الخير فإن جزاء المتقين حسن مثاب في جنّات عرضها السماوات والأرض في تحقق وعد الله لهم.

4- سوء الحساب: وهي إضافة الصفة إلى الموصوف، أي المقصود الحساب السيّء⁽⁶⁶⁾ وهو أن يحاسب بذنبه كله ولا يغفر له من شيء، ويتمثل ذلك في قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ لَهُمْ سُوءُ الْحِسَابِ وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ لِلْهَادِثِينَ [الرعد: 18] فقد جاء في نظم الدرر: "أنّ الحساب إحصاء ما على العبد وله وسوء المؤاخذه، وعدم العفو عنهم."⁽⁶⁷⁾ فالله تعالى سيحاسبهم على دقائق الأمور ويناقشهم في أعمالهم، ولا يعفو عنهم.

وقال ابن عاشور: (سوء الحساب): ما يحفّ بالحساب من إغلاظ وإهانة للمحاسب، وأمّا أصل الحساب فهو حسنّ لأنه عدل⁽⁶⁸⁾ وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ﴾ [الرعد: 21] فالمؤمنون يطيعون الله عز وجل ولا يخالفون أوامره، والخشية في الآية الكريمة خوف بتعظيم المخوف منه، وهي مطلق الخوف من الله تعالى، فهم يخافون وقوع الحساب السيّء، من خلال محاسبة أنفسهم قبل أن يحاسبوا⁽⁶⁹⁾.

ثانياً: موقع المفعول المطلق⁽⁷⁰⁾: حساباً: وردت كلمة حساباً مفعولاً مطلقاً في موضوعين:⁽⁷¹⁾ لبيان نوع الحساب وهيئته وصفته، نحو قوله تعالى: ﴿فَسَوْفَ يَحْصِبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ [الانشقاق: 8] وقوله تعالى: ﴿فَمَاسَبَّتْهَا حِسَابًا شَدِيدًا وَعَذَّبْتُهَا عَذَابًا ثَكْرًا﴾ [الطلاق: 8]. والمفعول المطلق مصدر منصوب، والمصدر اسم دالّ على معنى قائم بفاعل نحو: ضَرَبَ ضَرْبًا والمصادر أفعال صدرت من فاعلها حقيقة أو مجازاً. وهو أصل الفعل عند البصريين خلافاً للكوفيين؛ لأن الفعل يدل على ما يدل عليه المصدر من الحدث، ويزيد بارتباطه بالزمان⁽⁷²⁾، والمفعول المطلق يؤكد عامله أو يبيّن نوعه، أو عدده⁽⁷³⁾.

ففي الآيتين الكريميتين تبين نوع الحساب وهيئته، وجاء في تفسير الكشاف: ﴿حِسَابًا يَسِيرًا﴾ أي هيئاً لا يناقش فيه، ولا يعترض بما يسوءه ويشق عليه، كما يناقش أصحاب الشمال، أي أن يعرف ذنوبه ثم يتجاوز عنه⁽⁷⁴⁾، فالله تعالى يعرض أعماله عليه دون مناقشة، فلا يطول زمنه، فيعجل

به إلى الجنة، فالحساب اليسير كناية عن عدم المؤاخذه⁽⁷⁵⁾، فنوع الحساب في هذه الآية إنما هو عرض من غير مناقشة، أي إبراز وإظهار، وروي عن عَن عَائِشَةَ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: «مَنْ نُوقِشَ الْحِسَابَ عَذِّبَ. قَالَتْ قُلْتُ: أَلَيْسَ يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ قَالَ: ذَلِكَ الْعَرَضُ»، وفي رواية ثانية قال: أن «يُنْظَرُ فِي كِتَابِهِ وَيَتَجَاوَزَ لَهُ عَنْهُ، إِنَّهُ مَنْ نُوقِشَ الْحِسَابَ يَا عَائِشَةُ يَوْمَئِذٍ هَلَكَ»⁽⁷⁶⁾.

وقوله تعالى: ﴿فَحَاسَبَتَهَا حِسَابًا شَدِيدًا﴾ فقد جاء الفعل (حاسب) بصيغة الماضي، والمعروف أن الحساب سوف يكون يوم القيامة، ولكن مجيء الفعل بصيغة الماضي دليل على أن المنتظر من وعد الله ووعيده ملقى في الحقيقة ومحقق ومثبت، و(حساباً شديداً)، أي أن نوع الحساب وهيئته وصفته ستكون بالاستقصاء والمناقشة من خلال إحصاء السيئات في الدنيا، وإثباتها في صحائف الحفظ، وبعد هذا الحساب سيعذبون عذاباً عظيماً⁽⁷⁷⁾.

ثالثاً: وقعت كلمة حساب في القرآن الكريم موقع المبتدأ وهو المسند إليه في ثلاثة مواضع⁽⁷⁸⁾، واللافت للنظر أنها في جمع المواضع كانت بأسلوب حصر أو قصر أو اختصاص، والقصر تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص، والثني الأول هو المقصور والثاني هو المقصور عليه، وطرقه: النفي والاستثناء، وإنما، والعطف بـ(لا، بل، لكن)، وتقديم ما حقه التأخير⁽⁷⁹⁾ والقصر من أساليب التوكيد المزدوج، فقد قام النفي والإثبات مقام التوكيد⁽⁸⁰⁾، نحو قوله تعالى: ﴿إِنْ حِسَابُهُمْ إِلَّا عَلَى رَبِّكَ لَوْ تَسْعُونَ﴾ [الشعراء: 113]، فالنفي وقع بـ(إن) والاستثناء بـ(إلا) ويقصد في الآية الكريمة، قصر موصوف على الصفة والموصوف هو حسابهم، والصفة هي: (على ربّي)، والتقدير: حسابهم مقصور على الانحصاف بمدلول (على ربّي)، فالمجرور (الخبر) يتضمن معنى يتصف به المبتدأ وهو الحصول والثبوت المقدر في الكلام بكائن أو مستقر⁽⁸¹⁾. وجاء القصر بطريقة (إنما) في قوله تعالى: ﴿فَإِنَّمَا حِسَابُهُمْ عِنْدَ رَبِّكَ﴾ [المؤمنون: 117]، إذ قصر الصفة على الموصوف، فالحساب والمحاسبة عند الله تعالى، فالغاية من القصر: "تمكين الكلام وتقديره في الذهن"⁽⁸²⁾، وقد تقدم المبتدأ وجوباً على الخبر؛ لأنه حصر في الخبر⁽⁸³⁾، أما قوله تعالى ﴿فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلْغُ وَعَلَيْنَا الْحِسَابُ﴾ [الرعد: 40]، فقد احتوى على طريقتين من طرق القصر من خلال (إنما) وتقديم الخبر على المبتدأ، ويدل ذلك على مضاعفة التوكيد، وأنها بقوة جملتين⁽⁸⁴⁾، فالجمله الثانية جاءت معطوفة على الأولى والتقدير: (إنما علينا حسابهم)، فالخطاب موجه إلى الرسول - ﷺ - بأن عليك تبليغ الرسالة، وعلى الله الحساب والمحاسبة على أعمالهم.

المطلب الثاني: الأسماء: حَسَب، حَسِب، حُسبان، حاسب:

أولاً: حَسَب: قال الخليل: "وَحَسَبُكَ هذا، أي كفاك، واحسبني ما أعطاني أي كفاني"⁽⁸⁵⁾، وقال ابن فارس: "معناه العدّ، تقول حسبت الشيء أحسبته حَسَبًا وحِسَابًا ...، ومن معانيه الكفاية، تقول: شيء حِسَاب أي كافٍ، فتقول أحسبت فلاناً أي أعطيته ما يرضيه"⁽⁸⁶⁾ فهي بمعنى كفاك وهي مصدر من الفعل (حَسَبَ) حَسَبًا، وقد عدّها سيبويه اسماً عندما فرّق بين (حَسَبَ) و(قَطُ) فقال: "أما الأسماء غير الظروف: بعض ولك ...، وحَسَب... وقط تحسب، وإن ما تقع في جميع مواقعها، فحسب اسم متمكن وقط لا يمكن هذا التمكن"⁽⁸⁷⁾ فالاسم المتمكن هو الاسم المعرب، ويقبل الحركات الثلاثة وليس مبيئاً، وهي مصدر عند ابن السراج⁽⁸⁸⁾.

وتأتي بمعنى اسم الفاعل (مُحْسِب) أي كافٍ لك من غيره، ويستوي فيه الواحد والجمع والتثنية؛ لأنه مصدر⁽⁸⁹⁾، وقال بعض العلماء إنّ (حَسْبُكَ) اسم فعل ماضٍ بمعنى كفاك، أو اسم فعل أمر بمعنى: اكتفِ مبني على الضم، وقد جاء في كتاب ارتشاف الضرب: "وأما قول العرب (حَسْبُكَ يَمِّمُ الناس)، فذهب أبو عمرو بن العلاء والجزمي: إلى أن ضمة (حَسْبُكَ) بناء، وهو اسم سُيِّي به الفعل، والكاف حرف خطاب، وذهب الجمهور إلى أنها ضمة إعراب، فقيل: مبتدأ محذوف الخبر لدلالة المعنى عليه، والتقدير: حَسْبُكَ السكوت ينم الناس، وذهب جماعة منهم الأخفش: إلى أنّه مبتدأ لا خبر له؛ إذ معناه اكتفِ"⁽⁹⁰⁾ والراجح أنّ حَسْبُ اسمٌ معرب وهو مصدر صريح من الفعل حَسَبَ، ودليل ذلك أنّها معربة، وتقبل علامات الإعراب حسب العوامل الداخلة عليها، ويقول ابن هشام: "ومما تلزم إضافته "حَسْبُ" و لها استعمالان: أحدهما أن تكون بمعنى كافٍ، فتستعمل استعمال الصفات فتكون نعتًا لنكرة، نحو: مررت برجل حَسْبُكَ من رجلٍ، أي كافٍ لك عن غيره، وحالًا لمعرفة، نحو: (هذا عبد الله حَسْبُكَ من رجلٍ) واستعمال الأسماء، نحو: (حَسْبُكَ جهنم) وبهذا يُردّ على من زعم أنّها اسم فعل، فإنّ العوامل اللفظية لا تدخل على أسماء الأفعال بالاتفاق، والثاني: أن تكون بمنزلة (لا غير) في المعنى؛ فتستعمل مفردة، (حَسْبُ)، ولكتها عند قطعها عن الإضافة تدلّ على معنى (لا غير) فتبنى على الضم تقول: (رأيت زيداً حَسْبُ)"⁽⁹¹⁾.

وقد وردت (حَسْبُ) في القرآن الكريم في أحد عشر موضعًا، وجميعها كانت ملازمة للإضافة للضمير المتصل: الغائب المفرد (ه)، حَسْبُهُ في موضوعين⁽⁹²⁾، وملازمة لضمير الغائب للجماعة (هم) حَسْبُهُم في موضوعين⁽⁹³⁾، ووردت مضافة لياء المتكلم في موضوعين حَسْبِي⁽⁹⁴⁾، ووردت مضافة لضمير المتكلم للجمع (نا) حَسْبُنَا في ثلاثة مواضع⁽⁹⁵⁾ ووردت مضافة لضمير المخاطب المفرد (ك) حَسْبُكَ في موضوعين⁽⁹⁶⁾ وكانت مرفوعة في جميع المواضع وإعرابها خبرًا، إلا في موضع واحد كان إعرابها اسم إنّ منصوبًا، في قوله تعالى: ﴿فَرَكَّ حَسْبَكَ اللَّهُ﴾ [الأنفال: 62]، ويقول ابن هشام في إعراب ﴿حَسْبُهُمْ جَهَنَّمَ﴾ [المجادلة: 8]: "يجوز في هذه الآية الكريمة أن تكون حَسْبُهُم مبتدأ وجهنم خبره، وأن تكون (حَسْبُهُم) خبرًا مقدمًا وجهنم مبتدأ مؤخرًا، وقال: ووقع حَسْبُكَ اسم إنّ يؤيد أنّ (حَسْبُهُم) الأصل فيه أن يكون مبتدأ"⁽⁹⁷⁾.

ثانيًا: حسيب

جاء في معجم العين: "الحَسَبُ الشرف الثابت في الآباء، ورجل كريم الحَسَبُ حسيب، وقومٌ حُسبَاء"⁽⁹⁸⁾، و جاء في القاموس المحيط: "(حسيب) يعني محاسبًا أو كافيًا"⁽⁹⁹⁾، والحسيب من أسماء الله الحسنى، وهو الكافي على وزن فاعيل بمعنى مُفْعِل⁽¹⁰⁰⁾، وقال أبو حيان: "ومعنى وكفى بالله حسيبًا: "أي مُحَاسِبًا وكافيًا، وحسيب: أي يعطي كل شيء من العلم والحفظ والجزاء مقدار ما يحسبُهُ، فحسيب على وزن فاعيل بمعنى (مُفَاعِل) كجليس وخليط، أو بمعنى فاعل وحول إلى المبالغة في الحسبان، ويرى في موضوع آخر: "أن معنى حسيبًا، أي: حاسبًا من الحساب، أو مُحَسِبًا من الإحساب والكفاية، ووزنه (فعليل) للمبالغة بمعنى مُفْعِل"⁽¹⁰¹⁾.

ويتضح من الكلام السابق أن حسيب على وزن فاعيل بمعنى (مُفْعِل) أو مُفَاعِل أو فاعل، وهي صيغة مبالغة معدولة عن فاعل، وهذا الوزن مشترك بين الصفة المشبهة وصيغة المبالغة، وبناء على هذا نتساءل فيما إذا كانت حسيب صيغة مبالغة أم صفة مشبهة باسم الفاعل؟ واحتمالية

الوجهين قائمة، قال الخليل: الحَسَبُ الشرف الثابت، ورجل كريم الحَسَبُ فهو حسيب، فهي تدل على الثبوت والصفة المشبهة تدل على الثبوت، وإذا قلنا: إنها صفة مشبهة فهي مشتقة من الفعل حَسَبَ اللازم، وإذا عُدَّت حسيبُ صيغة مبالغة فهي مشتقة من الفعل المتعدي حَسَبَ، ويؤكد هذا السامرائي: "وفعل صفة مشبهة للدلالة على الثبوت، وهذا الوصف يبني من (فَعَلَ) المضموم العين اللازم" (102).

ويقول السامرائي أيضاً في صيغة (فعل) للمبالغة: "إن هذا البناء منقول من (فعل) الذي هو من أبنية الصفة المشبهة وهو في المبالغة، يدلُّ على معاناة الأمر وتكراره حتى أصبح كأنه خُلِقَ في صاحبه وطبيعة فيه كعليم؛ لكثرة نظره في العلم وتبحره فيه" (103). ويذهب ابن عاشور في تفسير قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا﴾ [النساء: 86] "والحسيب: العليم، وهو صفة مشبهة من (حَسَبَ) - بكسر السين - الذي هو من أفعال القلوب فحوَّل إلى فَعَلَ - بضم العين - لما أريد به أن العلم وصف ذاتي له، وبذلك نقصت تعديته ثم حُصِّن المحصي، ويجوز كونه من أمثلة المبالغة، قيل: الحسيب هنا بمعنى المحاسب" (104).

الأساليب النحوية التي وردت فيها كلمة حسيب في القرآن الكريم:

وردت حسيب في القرآن الكريم في أربعة مواضع (105) وأعربت في ثلاثة منها تمييزاً منصوباً أو حالاً، نحو قوله تعالى: ﴿وَكُفِيَ بِاللَّهِ حَسِيبًا﴾ [النساء: 6]، و﴿الْأَحْزَابُ: 39﴾ وقوله تعالى ﴿كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا﴾ [الإسراء: 14]، فقول: حسيباً، حالٌ، وقيل: تمييزٌ، (106) ومنهم من اعتمد التمييز: ﴿وَكُفِيَ بِاللَّهِ حَسِيبًا﴾ الواو استئنافية وكفى: فعل ماضٍ وبالله: الباء حرف جر زائد للتوكيد: الله لفظ الجلالة فاعل كفى مجرور لفظاً بالباء وحسيباً تمييزٌ (107)، والخلاف في إعرابها ناشئ عن الدلالة، فالتمييز يزيل الغموض والإيهام عن جملة ﴿وَكُفِيَ بِاللَّهِ﴾، وإذا اعتبرت ﴿حَسِيبًا﴾ صفة مشبهة، وذلك بثبوت اتصاف الله بالكفاية الثابتة لعبده فإعرابها تمييز، فإذا كانت للمبالغة فهي حال، والأصل في الحال أن يكون مشتقاً والتمييز يكون جامداً، وقد يردُّ مشتقاً، نحو قولنا في التعجب: لله درّه فارساً، وفي التمييز يقدر حرف الجرّ (من) وفي الآية تقدر: (وكفى بالله من حسيب). أما الموضع الرابع فقد أعربت خبر كان منصوب في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا﴾ [النساء: 86] والفعل (كان) دالٌّ على أن ذلك وصف مقررٌ أزلي للحساب والكفاية وتقدير الأمور (108).

ثالثاً: حُسبان وحاسب

قال ابن سيده: "حَسَبَ يَحْسُبُهُ حِسَاباً وَحِسْبَةً، وَحُسْبَاناً أَيَّ عَدِّهِ" (109). ومنه أيضاً: "حَسَبَهُ حُسْبَانًا بِالضَّمِّ عَدَّهُ، وَالْمَعْدُودُ مُحْسُوبٌ وَمُقَدَّرٌ، وَالْحُسْبَانُ جَمْعُ حِسَابٍ، وَالْعَذَابُ، وَالْبَلَاءُ، وَالشَّرُّ، وَالْجَرَادُ وَالسَّهَامُ الصَّغَارُ" (110)، فهي مشتقة من الفعل حَسَبَ يَحْسُبُ، فالْحُسْبَانُ: إمَّا مصدر صريح أو جمع حساب، وقد جاءت الحُسبان في القرآن الكريم في ثلاثة مواضع فقط، وجميعها يحتاج إلى الحدة والشدّة في الحساب، كحسابات الشمس والقمر والأيام والشهور، وهي حسابات عظيمة للأزمنة المختلفة، وجاءت في إرسال الحُسبان على الكافرين من السماء، وهي شدّة في الحساب، قال تعالى: ﴿الْشَّمْسُ وَالْقَمَرُ يُحْسِبَانِ﴾ [الرحمن: 5] وقال تعالى: ﴿وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ حُسْبَانًا﴾ [الأنعام: 96] وقال تعالى: ﴿وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِّنَ السَّمَاءِ﴾ [الكهف: 40].

وجاء في الكشاف "والتقدير: والشمس والقمر مجعولان حساباً، أو محسوبان حساباً، فقد جعلهما على حُسبان؛ لأن حساب الأوقات يعلم بدورهما وسيرهما، فقد قهرهما وسخرهما

بتدويرهما وتدويرهما⁽¹¹¹⁾، وأما تفسير قوله تعالى: (يرسل عليها حُسباناً من السماء) جاء في تفسير التحرير والتنوير: "الحُسبان مصدر حسب، وهو هنا صفة لموصوف محذوف، أي يرسل عليهم هلائاً حُسباناً، أي مقدراً من الله، كقوله تعالى: عطاءً حساباً"⁽¹¹²⁾، وهذا دليل على أن حُسباناً ليست بمعنى صاعقة من السماء أو عذاباً كما جاء في معاجم اللغة، وإنما معناها الحساب العظيم.

أما كلمة (حاسب) فهي: اسم فاعل من الفعل (حَسَبَ)، ووردت في القرآن الكريم في موضوعين، الأول: قوله تعالى: ﴿أَلَا لَهُ الْخُكْمُ وَهُوَ أَسْرَعُ الْحُسَيْنِ﴾ [الأنعام: 62] وقوله تعالى: ﴿وَكَفَىٰ بِنَا حَسِيبٍ﴾ [الأنبياء: 47]، بصيغة جمع المذكر السالم، وقد جاء في كتاب معاني الأبنية: "اسم الفاعل يدل على الحدث والحدوث وفاعله، فيقصد بالحدث معنى المصدر، وبالحدوث ما يقابل الثبوت، فاسم الفاعل يقع وسطاً بين الفعل والصفة المشبهة، فالفعل يدل على التجدد والحدوث، أما اسم الفاعل فهو أدوم وأثبت من الفعل، ولكنه لا يرتقي إلى ثبوت الصفة المشبهة ...، ولذلك إذا أردت أن تحوّل الصفة المشبهة من الدلالة على الثبوت إلى الحدث حولتها إلى اسم فاعل، وزمن اسم الفاعل يكون في الماضي والحال والاستقبال والاستمرار"⁽¹¹³⁾. فهناك فرق في الدلالة بين قوله تعالى: ((سريع الحساب)) وبين قوله تعالى: ﴿أَسْرَعُ الْحُسَيْنِ﴾ [الأنعام: 62] "فسريع صفة مشبهة وأسرع اسم تفضيل وحساب مصدر وحاسب اسم فاعل، وجاء في نظم الدرر تفسير لقوله تعالى: ﴿أَلَا لَهُ الْخُكْمُ وَهُوَ أَسْرَعُ الْحُسَيْنِ﴾ [الأنعام: 62] أي لله وحده الانفراد بالحكم، فهو أسرع الحاسبين، أي يفصل بين الخلائق كلهم في أسرع من اللّمح، كما أنّه يقسم الأزواق في الدنيا، ولا يقدر أحد أن ينفك عن عقابه بمطاوله في الحساب ولا مغالطة في ثواب ولا عقاب؛ لأنه سبحانه لا يحتاج إلى فكر وروية ولا عقد ولا كتابة، فلا يشغله حساب عن حساب، ولا شيء عن شيء"⁽¹¹⁴⁾.

الخاتمة:

توصّل الباحث إلى جملةٍ من النتائج، وأهمها:

- حصل تداخل دلالي في الصيغ الاشتقاقية لحَسَب بسبب اشتراك الأوزان.
- ذهب عدد كبير من المفسرين والنحويين إلى أنّ حسب وعدّ وظنّ من الكلمات المترادفة.
- عدّ وحسب كلاهما بمعنى العدّ والإحصاء، إلا أن العدّ منحصر في تعداد الشيء، وحسب معناها مطلق الحساب فيشمل التعداد وغيره.
- حَسِب تدل على الحساب، أي وجود عمليّات حسابية في ذهن الحاسب وقد تكون نتيجته الخطأ أو الصواب، واستخدمت جميعها في القرآن الكريم للحساب الخاطئ.
- اختلف علماء اللغة في نوع كلمة حَسِب التي تعني الكفاية والحساب والعدّ، والراجح أنها مصدر.
- ضيق القرآن الكريم دلالة الفعل حسب، وقرنها بالحساب الخطأ.
- حافظت حسب وصيغها على دلالتها عندما دخلت عليها الأدوات ك: أم والاستفهام وغيرهما.
- جاءت دلالة المضارع المنفي المؤكد (لا تَحْسَبَنَّ)، في جميع مواضعها بمعنى طلب ترك الحسبان الخاطئ، ووردت صيغة المضارع مسبقة بالهمزة و (أَمْ) لإنكار هذا الحسبان.

-وردت كلمة الحساب في مواقع كثيرة مضافا إليه، فكانت مسبقة بكلمات لها علاقة بالحساب وأنواعه ومكانه وزمانه وهي: (سريع، غير، يوم، سوء)، وجاءت أيضا مفعولاً مطلقاً؛ لتبين نوع الحساب إن كان يسيراً أو شديداً.

-حسب صفة مشبهة إذا كانت مشتقة من (حَسَبَ) وصيغة مبالغة إذا اشتقت من (حَسَبَ)، و (حُسبان) قد تكون جمعاً لكلمة (حساب)، والأرجح أنها مصدر صريح، وأنها تدل على الحسابات العظيمة.

الهوامش:

- (1) ينظر: الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت 393 هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، ط 4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، حسب.
- (2) ينظر: سيبويه، أبا بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت 180 هـ)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط 2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984م، ج 4، ص 54.
- (3) ينظر: الأزهري، خالد بن عبد الله (ت 905 هـ)، شرح التصريح على التوضيح، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000، ج 1، ص 362.
- (4) ينظر: سيبويه، الكتاب، ج 4، ص 68. وينظر: ابن عصفور، الممتع في التصريف، ص 128.
- (5) ينظر: الراعي، عبده، التطبيق الصرفي، ط 10، دار المسيرة عمان، الأردن، 2020، ص 39-40.
- (6) ينظر: ابن عاشور، الشيخ محمد الظاهر (ت 1393 هـ): تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، ج 28، ص 334.
- (7) ينظر: الطبري، محمد بن جرير بن يزيد (ت 310 هـ): تفسير الطبري من كتابه جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: بشار عواد معروف وعصام فارس الحرساني، ط 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1994م، ص 567. وينظر: ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل، تفسير القرآن العظيم، قدم له: يوسف عبد الرحمن المرعشلي، ط 8، دار المعرفة، بيروت، 1996م، ص 1613.
- (8) الطبري، تفسير الطبري، ص 567.
- (9) العامري، لبيد بن ربيعة (ت 41 هـ): شرح ديوان لبيد بن ربيعة، تحقيق: إحسان عباس، إصدار وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1962، ص 246.
- (10) العسكري، أبو هلال بن سهل (ت 395 هـ): الفروق اللغوية، تحقيق: باسل عيون السود، ط 1، دار الكتب العلمية - بيروت، 2009م، ص 343.
- (11) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت 502 هـ): المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، ط 1، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، 1412 هـ، ص 434.
- (12) ابن عطية الأندلسي (ت 541 هـ): أبو محمد عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1422 هـ-2001م، ج 3، ص 257. وينظر: عضيمة: محمد عبد الخالق، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، ج 1، ص 247، دار الحديث القاهرة.
- (13) السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، ط 2، شركة العاتك، القاهرة، 2003م، ج 2، ص 20-21.
- (14) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 2، ص 314.
- (15) ينظر: زيدان، عبد الجبار فتحي، الفروق اللغوية في القرآن الكريم، العراق، الموصل، 2020م، ص 477 - 478.
- (16) الآيات: (العنكبوت: 4، الجاثية: 21، آل عمران: 142، التوبة: 16، الكهف: 9، محمد: 29، البقرة: 214)
- (17) العنكبوت: 2
- (18) المؤمنون: 115، والكهف: 102.
- (19) المائدة: 71.
- (20) الإنسان: 19.
- (21) ينظر: ابن هشام، جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت 761 هـ): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن مبارك ومحمد علي حمد الله وراجعه سعيد الأفغاني، ط 5، دار الفكر، بيروت، 1979م، ص 61 - 62. وينظر: عضيمة: محمد عبد الخالق، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث القاهرة، ج 1، ص 285-286.
- (22) ينظر: الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر (ت 538 هـ): الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، وفتحي عبد الرحمن الحجازي، ط 1، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998م، ج 1، ص 133.

- (23) ابن عاشور: تفسير التحرير والتنوير، ج 2، ص 314.
- (24) ينظر: الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (ت 384 هـ): معاني الحروف، تحقيق: عبد الفتاح إسماعيل شليبي، ط2، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، 1981م، ص 32.
- (25) ينظر: الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر (ت 538 هـ): المفصل في علم العربية، تقديم وتعليق: محمد عز الدين السعدي، ط1، دار إحياء العلوم، بيروت، 1990م، ص 380.
- (26) ينظر: ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (ت 643 هـ): شرح المفصل، صححه وعلق عليه مشيخة الأزهر المعمور، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، 2001م، ج 8، ص 151.
- (27) ينظر: الدسوقي، محمد بن عرفة (ت 792): حاشية الدسوقي على حاشية السعد، أدب الحوزة، إيران، ج 2، ص 300، وينظر: التفتازاني مسعود بن عمر المدعو بسعد التفتازاني (ت 793 هـ): تلخيص المفتاح أو مختصر المعاني، قام بطبعه رضا لطفي، 1954م مطبعة التوحيد، ص 95-96.
- (28) ينظر: المراغي، أحمد مصطفى، علوم البلاغة، البيان، المعاني، البديع، دار الكتب العلمية، لبنان، 1993، ص 69.
- (29) الرازي، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر (ت 606 هـ)، التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420 هـ، ج 12، ص 405.
- (30) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 2، ص 275.
- (31) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 6، ص 279.
- (32) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 2، ص 275.
- (33) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 4، ص 458 وينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 19، ص 275.
- (34) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 29، 397، وينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 6، ص 281.
- (35) ابن جني، أبي الفتح عثمان بن جني النحوي (ت 392 هـ): المنصف لكتاب التصريف للإمام أبي عثمان المازني النحوي البصري، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين ط 1، دار إحياء التراث القديم، 1954م، ج 1، ص 208. وينظر: ابن عصفور الإشبيلي (ت 669 هـ): المتع في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان، ص 121.
- (36) ينظر: أبا حيان الأندلسي (ت 745 هـ): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب، ط 1 مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، ص 155.
- (37) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 2، ص 314.
- (38) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت 175 هـ): كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم، ج 3، ص 149.
- (39) ينظر: السحيمات، يوسف، مُدخل إلى الصرف العربي، ط 3، مركز يزيد للنشر، الأردن، 2015 م، ص 46.
- (40) ينظر: الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود البغدادي (ت 127 هـ): روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، قرأه وصححه: محمد حسين العرب، دار الفكر، بيروت، ج 15، ص 58.
- (41) ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ص 1613.
- (42) ينظر: الشوكاني، محمد علي (ت 1250 هـ): فتح القدير، تحقيق: سعيد محمد اللحام، دار الفكر، بيروت، ج 4، ص 584.
- (43) (آل عمران: 169) و(آل عمران: 178) و(آل عمران: 180) و(آل عمران: 188) و(آل عمران: 188) و(الأنفال: 59) و(إبراهيم: 42) و(إبراهيم: 47) و(النور: 57).
- (44) المرادي، الحسن بن قاسم (ت 749 هـ): الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992 م، ص 300.
- (45) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 4، ص 194. وينظر: ابن خالويه، الحجة في القراءات السبع، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، دار الشروق بيروت، ط3 (1299 هـ-1979 م) ص: 103.
- (46) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 4، ص 194.
- (47) ابن هشام، مغني اللبيب، ص 323-324.
- (48) الزمخشري، الكشاف، ج 3، ح 389.
- (49) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 9، ص 37.
- (50) (المؤمنون: 55) و(القيامة: 31) و(القيامة: 36) و(البلد: 5) و(البلد: 7).
- (51) (الفرقان: 44)، و(الزخرف: 80).
- (52) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 4، ص 353.
- (53) الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت 393 هـ): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1990 م، ج 1، ص 110.
- (54) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 7، ص 248.

- (55) البقاعي، برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر (ت 885 هـ): نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ج 12، ص 359.
- (56) (إبراهيم: 51) و(الرعد: 41) و(المائدة: 4) و(آل عمران: 199) و(آل عمران: 190) و(البقرة: 202) (النور: 39) و(غافر: 17).
- (57) (آل عمران: 27) و(آل عمران: 37) و(البقرة: 212) و(النور: 38) و(الزمر: 10) و(غافر: 40) و(ص: 39).
- (58) (ص: 16) و(ص: 26) (غافر: 27) و(ص: 53).
- (59) (الرعد: 18) و(الرعد: 21).
- (60) الصفة المشبهة اسم مشتق يصاغ من الفعل الثلاثي اللازم الذي يدل على من قام به الفعل على وجه الثبوت والدوام، وسميت بذلك؛ لأنها أشبهت اسم الفاعل في دلالتها على ذات قام بها الفعل، وزمنها هو الزمن الحاضر الدائم، أي الثابت في الأزمنة الثلاثة بخصوص الحال، والثبوت دلالة عقلية لا وضعية، نهر، هادي، الصرف الوافي، دار الأمل للنشر، الأردن، 1998 م، ص 93.
- (61) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 3، ص 199.
- (62) الزمخشري، الكشاف، ج 5، ص 337.
- (63) يقول ابن هشام: غير اسم ملازم للإضافة في المعنى، ابن هشام، مغني اللبيب، ص 209.
- (64) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 3، ص 237.
- (65) الخطيب، عبد اللطيف محمد، والقنوع، سعد عبد العزيز، نحو العربية، مكتبة دار العروبة، ج 3، ص 253.
- (66) ينظر: الصاوي، أحمد بن محمد، حاشية الصاوي، تفسير الجلالين المحلى والجلال للسيوطي، راجعه محمد الصنائع، دار الجيل، بيروت، ج 2، ص 252.
- (67) البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات السور، ج 10، ص 326.
- (68) ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج 13، ص 123.
- (69) ينظر الزمخشري، الكشاف، ج 3، ص 347، وينظر، ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج 13، ص 128.
- (70) سُئِي مطلقاً؛ لأنه مطلق من القيود، فهو غير مقيد بخلاف المفاعيل الأخرى، وهو المفعول الحقيقي الذي أحدثه الفاعل، وهو مصدر يدل على الحدث ويؤكد ويبين نوعه، السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 1420 هـ-2000 م، ج 2، ص 130.
- (71) (الطلاق: 8) و(الانشقاق: 8).
- (72) ينظر: ابن عقيل، بهاء الدين بن عقيل (ت 769 هـ)، المساعد على تسهيل الفوائد شرح على كتاب التسهيل لابن مالك، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، 1980 م، ج 1، ص 463-464.
- (73) ينظر: ابن هشام، أوضح المسالك، ج 2، ص 224.
- (74) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 6، ص 342.
- (75) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 3، ص 223.
- (76) العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (ت 823 هـ): فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله بن إسماعيل البخاري، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، المكتبة السلطانية، ج 11، ص 408.
- (77) ينظر: الزمخشري، الكشاف، ج 6، ص 150-151.
- (78) (المؤمنون: 117)، (الرعد: 40)، (الشعراء: 113).
- (79) ينظر: الهاشمي، أحمد (ت 1362 هـ): جواهر البلاغة في المعاني والبيان البديع، ط 5، (د. ت) (د. د) ص 181.
- (80) ينظر: أبا الفتوح: محمد حسين، أسلوب التوكيد في القرآن الكريم، ط 1، مكتبة لبنان، 1995 م، ص 178.
- (81) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 19، ص 162.
- (82) الهاشمي، أحمد: جواهر البلاغة في المعاني والبيان البديع، ط 184.
- (83) ينظر: ابن عقيل: عبد الله بن بهاء الدين (ت 769 هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد معي الدين عبد الحميد، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط 2، ج 1، 1999 م، ص 238.
- (84) السيوطي: جلال الدين (ت 911 هـ)، معترك الأقران في إعجاز القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1988 م، ص 146.
- (85) الفراهيدي، كتاب العين، ج 3، ص 149.
- (86) ابن فارس، أبي الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا (ت 395 هـ): معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979 م، ج 2، ص 60-61.
- (87) سيويه، الكتاب، ج 3، ص 268.
- (88) ينظر: ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل (ت 316)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، ج 2، ص 34، ط 3، 1417 هـ - 1996 م، مؤسسة الرسالة.
- (89) ينظر: الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج 1، ص 111.
- (90) أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب، ج 3، ص 1092.
- (91) ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 3، ص 162.
- (92) (البقرة: 206) و(الطلاق: 3).

- (93) (التوبة: 68) و(المجادلة: 8).
- (94) (التوبة: 129) و(الزمر: 38).
- (95) (آل عمران: 153) و(المائدة: 104) و(التوبة: 79).
- (96) (الأنفال: 62، 64).
- (97) ابن هشام، أوضح المسالك، ج 3، ص 162.
- (98) الفراهيدي، العين، ج 3، ص 149.
- (99) الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر (ت 817هـ): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، ط 8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005م، ص 37.
- (100) ينظر: ابن منظور، أبا الفضل، جمال الدين (ت 711 هـ): لسان العرب، ط 3، دار صادر، بيروت، 1414 هـ، مادة حسب.
- (101) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت 751 هـ): البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صديقي محمد جميل، ط 10، دار الفكر، 2010 م، ج 3، ص 274، وينظر: المرجع نفسه، ج 3، ص 310.
- (102) السامرائي، فاضل صالح، معاني الأبنية في العربية، ط 2، دار عمار عمان، 2007 م، ص 83.
- (103) المرجع السابق نفسه، ص 102 - 103.
- (104) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 5، ص 145.
- (105) النساء: 6، الأحزاب: 39، والإسراء: 14، والنساء: 86.
- (106) الفكري، أبو البقاء الحسين بن عبد الله النحوي (ت 616 هـ): التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجادي، عيسى البابي الحلبي ج 1، ص 133.
- (107) الدرويش، محيي الدين (ت 1403 هـ): إعراب القرآن الكريم وبيانه، ط 7، دار ابن كثير، دمشق، 1991 م، ج 4، ص 618.
- (108) ينظر: ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 5، ص 147.
- (109) ابن سيده، علي بن إسماعيل (ت 458 هـ): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، ط 1، 1958 م، ج 3، ص 151.
- (110) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 73-74.
- (111) الزمخشري: الكشاف، ج 2، ص 377.
- (112) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج 15، ص 325.
- (113) السامرائي، فاضل صالح، معاني الأبنية العربية، ص 41-42.
- (114) ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، ج 7، ص 141.

اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

د. انشراح سالم المغاربة**

تاريخ وصول البحث: 2022/5/27 م تاريخ قبول البحث: 2022/10/2 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد اعتمد المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام استبانة لجمع البيانات (إعداد الباحثة). تكونت عينة أفراد الدراسة من (108) معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة بوجه عام اتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ووجود فروق دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو اتجاهاتهم في استخدام القصص الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعود لمتغير التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية لصالح معلمي التربية الخاصة الذين كان لديهم تدريب مسبق، كما أسفرت النتائج عن اتجاهات أكثر إيجابية لأفراد عينة الدراسة تعود للذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية. وأخيرًا أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعود إلى متغير سنوات الخبرة، وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، تم تقديم مجموعة من التوصيات والتي من شأنها الاهتمام بضرورة توفير التدريب والدعم الكافيين لمعلمي التربية الخاصة على إعداد وتطبيق واستخدام القصص الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، القصص الاجتماعية، اضطراب طيف التوحد، المهارات الاجتماعية

*محاضر متفرغ، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Special Education Teachers Attitudes toward Using Social Stories to Improve Some Social Skills for Students with Autism Spectrum Disorder

ABSTRACT

This study aimed to identify the attitudes of special education teachers towards using social stories to improve some of the social skills of students with autism spectrum disorder. The researcher adopted the descriptive survey method through the use of a questionnaire to collect data (prepared by the researcher). The study sample consisted of (108) male and female teachers. The results of the study showed that, in general, the study sample had positive attitudes towards using social stories with students with autism spectrum disorder, and there were statistically significant differences between the responses of the study sample towards their attitudes in using social stories with students with autism spectrum disorder, due to the variable of prior training on preparing and applying social stories for the benefit of special education teachers who had prior training. The results also revealed more positive attitudes for the study sample, due to those who had previously used social stories. Finally, the results indicated that there were no statistically significant differences in the attitudes of the study sample due to the variable of years of experience. In the light of the results of the current study, a set of recommendations were presented that would concern the need to provide adequate training and support for special education teachers on the preparation, application and use of social stories.

Keywords: Attitudes, Social Stories, Autism Spectrum Disorder, Social Skills.

مقدمة:

أكد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Improvement, 2004)، وكذلك قانون تعليم جميع الأطفال (No Child Left Behind, NCLB, 2001) على تقديم أفضل البرامج التعليمية، والتدخلات العلاجية لجميع الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام البرامج والتدخلات التعليمية القائمة على الأدلة والبراهين العلمية والمستخلصة من نتائج البحوث، والدراسات العلمية ذات الجودة العالية، أن العدد المسجل للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يزداد في جميع أنحاء العالم بحسب الإحصائيات المعلن عنها ففي الثمانينيات (1) من كل (10000) زاد إلى (1) من كل (2500)، وفي التسعينيات وما بعده (1) من كل (1000)، والآن (1) من كل (44) حسب التحديث الأخير للإحصائيات (Autism Science Foundation, (ASF, 2016); Centers for Disease Control and Prevention, 2020) وتجدر الإشارة إلى أن هذه الزيادات قد تعود إلى التعديلات والتوسع في معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد، والوعي المجتمعي، والمعرفة العامة بهذا الاضطراب على مر السنين.

ويمكن أن يؤدي اضطراب طيف التوحد (Autism spectrum disorder (ASD إلى مجموعة واسعة من الصعوبات، التي يتم التعبير عنها في المقام الأول على أنها ضعف في التواصل، والمهارات الاجتماعية وهي أحد أوجه القصور الرئيسية في اضطراب طيف التوحد. وفي ذات السياق من الضرورة التأكيد على أن الغالبية منهم يواجهون صعوبات في التواصل اللفظي، واستخدام اللغة وهي مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي، إذ يستخدم ما يقارب (35-40%) من هؤلاء الأفراد التواصل غير اللفظي (Ryan et al., 2011)، مما يجعلهم يجدون صعوبة في التعبير عن مطالبهم، ورغباتهم ومشاعرهم (Friedlander, 2009)، وهذا يُضعف استفادتهم من الخدمات التعليمية، ويحرمهم من تحقيق الأهداف المنشودة في برامجهم التربوية المقدمة لهم؛ لذلك يجب تصميم واختيار استراتيجيات مناسبة يستخدمها المعلمين بما يتناسب مع الاهتمامات، والقدرات الشخصية المحددة لكل طالب؛ وأن يتلقى المعلمون تدريباً، ودعمًا متخصصاً من أجل مساعدة هؤلاء الطلبة على أفضل وجه ليشعروا بأنهم مشمولون ومتعلمون منتجين، وفعالين في بيئة الفصل الدراسي.

على مدار العشرين عامًا الماضية، تم تطوير مجموعة متنوعة من التدخلات التربوية في محاولة لمعالجة أوجه الضعف المرتبطة باضطراب طيف التوحد والتخفيف من حدتها وتأثيرها.

ومنذ أوائل التسعينيات، تم اقتراح القصة الاجتماعية (Gray & Garand, 1993) للتأثير بشكل إيجابي على الفهم الاجتماعي لهؤلاء الطلبة. وتصف القصة الاجتماعية موقفًا، أو مهارة، أو مفهومًا من حيث الإشارات الاجتماعية ذات الصلة، ووجهات النظر، والاستجابات الشائعة بأسلوب وصيغة محددين بشكل خاص (Gray, 1994). إن الهدف من القصة الاجتماعية هو مشاركة معلومات اجتماعية دقيقة مع الفرد بطريقة مطمئنة يسهل عليه فهمها، وعلى الرغم من تطوير كارول جراي للتدخل القائم على القصص الاجتماعية في عام (1993)، إلا أن التعلم من خلال القصص وروايتها ليس مفهومًا جديدًا. على العكس من ذلك، كان سرد القصص جزءًا من ثقافات جميع الشعوب منذ الأزل (Lawrence & Paige, 2016)، فهي لا تُعد مجرد أداة مهمة للتعرف على العالم، والثقافة، وأساليب العيش للمجتمعات، بل إنها تخدم أيضًا وظيفة اجتماعية تساعد على تطوير العلاقات مع الآخرين داخل مجموعة اجتماعية (Hsu, 2008).

وأوضحت جراي أن هنالك ثلاثة أنواع من المعلومات التي تقدمها القصة الاجتماعية، النوع الأول: الخبر، والثاني: طريقة فهم هذا الخبر، والثالث: طريقة ربط هذا الخبر بما يعرفه الفرد ذو اضطراب طيف التوحد (Younkang & Kim, 2020). ومن هذا المنطلق تعتبر القصص الاجتماعية تنوعًا في التعلم واستراتيجياته. ونظرًا لأن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون ضعفًا في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وهذا يستدعي تقديم أساليب خاصة لتعلم، واكتساب مهارات جديدة، وسلوكًا مناسب باستخدام القصص الاجتماعية. ويجب أن تحظى تلك الأساليب باتجاهات إيجابية وداعمة من قبل معلمهم ليتم العمل على تبنيها وتطبيقها مع طلبتهم، ومن هنا تبلور الموضوع الحالي للدراسة والمتمثل في التعرف إلى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة الدراسة:

ركزت العديد من الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من (Bellini & Hopf, 2007; Murdock, Cost & Tieso, 2007) على القصص الاجتماعية والتفاعلي للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ويُعبرون عنها من خلال دلائل وملامح سلوكية تُظهر بشكل جلي الصعوبات في المهارات الاجتماعية لديهم، لذلك يقضون وقتًا أقل في التفاعلات الاجتماعية (McConnell, 2002)، وهم أقل ميلًا لبدء الاتصال الاجتماعي مع أقرانه مقارنة بغيرهم. نتيجة

لذلك، تهدف العديد من التدخلات إلى تحفيزهم على الانخراط في التفاعلات الاجتماعية (Rogers, 2000). من ناحية أخرى فقد أشار العديد من المهتمين والباحثين أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يفتقرون إلى الرغبة الجوهرية في التفاعل مع الآخرين (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012). وبحكم أنهم يُشكلون مجموعة غير متجانسة فإن سلوكهم الاجتماعي متنوع إلى حد ما. بشكل عام، الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم عدد أقل من الأصدقاء، ويظهرون ضعفًا في تكوين الصداقات، ويلعبون دورًا أقل مركزية في المواقف الاجتماعية. (Kasari, Locke, Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011)، وترى الباحثة أن من أبرز النتائج التي تسعى البرامج التعليمية والتأهيلية المقدمة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد هي تطوير المهارات الاجتماعية لما لها من دور كبير في تعزيز نتائجهم الأكاديمية والتفاعلية، وخفض السلوكيات غير المرغوب فيها، التي قد تظهر نتيجة لضعف تلك المهارات. وقد أكد مورير وآخرون (Morrier et.al, 2011) أن التشريعات الفيدرالية والقوانين والمنظمات المهتمة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة توضح أهمية الأساس العلمي للممارسات التدريسية الفعالة المستخدمة عند تعليم هؤلاء الطلبة. ومن هذه الممارسات القصص الاجتماعية التي تستهدف بشكل مباشر المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة بصورة فردية، وتساعدهم على تعميم المهارات المكتسبة في مواقف مشابهة (Smith, 2001).

وكما أوضح (Ali & Frederickson, 2006)، تُظهر القصص الاجتماعية نتائج واعدة ويبدو أنها تؤثر في الغالب تأثيرًا إيجابيًا على تغيير سلوك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. وعلى الرغم من أن النظريات الكامنة وراء اضطراب طيف التوحد لا تزال قيد البحث، فإن الخلفية النظرية للقصص الاجتماعية تبدو قوية. علاوة على ذلك، يُنظر إلى القصص الاجتماعية على أنها تدخل فعال ومقبول من قبل المعلمين، وقد أفاد المعلمون بأنهم يختارون هذا التدخل بسبب سهولة إعدادها وتنفيذها، بالإضافة إلى ذلك أبرز (Smith, 2001) أن القصص الاجتماعية تبدو مفيدة لمساعدة المعلمين على توضيح المهارات والسلوكيات المحددة التي يُظهرها كل فرد ذي اضطراب طيف التوحد، وتحديد السلوكيات المستهدفة التي تحتاج إلى تغيير أو تحسين، كما اتضح للباحثة أثناء المشاهدات الميدانية والزيارات لبعض المؤسسات التعليمية التي تُقدم خدماتها للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أن بعض معلمي التربية الخاصة ما زالوا يُمارسون بعض الطرق التقليدية في تدريبهم وتعليمهم، بالإضافة إلى افتقار البيئة الصفية للقصص الاجتماعية في روتين الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأثناء تأدية أنشطتهم اليومية المعتادة.

إن الأعداد تزداد في اضطراب طيف التوحد، وهذا الازدياد يعزز الاحتياج للبحث عن برامج تدريبية وتأهيلية، وطرق تدريسية فعالة تتناسب مع احتياجات وخصائص هؤلاء الطلبة، وتستهدف نقاط القوة لهؤلاء الطلبة وتعمل على تعزيزها، ومن أهم التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة أن ثلث الطلبة المُشخصين بهذا الاضطراب لا يملكون القدرة على التواصل الوظيفي، وبالتالي فهم بحاجة إلى بدائل أخرى للتواصل والتفاعل الاجتماعي، وتأدية أنشطتهم اليومية دون صعوبات (Mirenda,2003). ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟
 - 2- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين عند مستوى $(0,05 \geq a)$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى للمتغيرات الآتية: (التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟
- أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية تتمثل فيما يلي:

1. تسليط الضوء على إحدى الممارسات التدريسية الفعالة والمثبتة بالأدلة والبراهين البحثية في ميدان التربية الخاصة، وهي القصص الاجتماعية التي تُعد إضافة لأدبيات التربية الخاصة التي تطرقت لاتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدامها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل محدود.
2. تتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الخاصة التي تؤكد جعل الطالب محور العملية التعليمية، وتقديم الأهداف التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.

3.رفع مستوى الوعي لدى معلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بالقصص الاجتماعية وأهميتها في تحسين المهارات الاجتماعية تماشيًا مع نتائج العديد من الدراسات والأدبيات البحثية (Sansosti et al., 2006) وتقرير المركز الوطني للتوحد لعام (2015).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تطوير وتنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
2. التعرف على أثر المتغيرات (التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية- الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية - سنوات الخبرة) على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: اقتصرت على مراكز التربية الخاصة ومدارس (الدمج) في محافظة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود البشرية: تحدد أفراد عينة الدراسة بالاقتصار على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة ومدارس الدمج في محافظة عمان.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021-2022).

الحدود الموضوعية: يتحدد بموضوع هذه الدراسة وهو اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المهارات الاجتماعية (Social Skills): هي المهارات المطلوبة للتفاعل مع الأقران أو البالغين وتكون ضرورية في البيئات الطبيعية مثل: المنزل، والمدرسة، والمجتمع (Malmberget al., 2015, p.376).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة مهارات تُمكن الفرد ذو اضطراب طيف التوحد من التفاعل والتواصل مع الآخرين في البيئات المختلفة، وتشمل تلك المهارات على سبيل المثال -لا الحصر -: التواصل البصري، والبدء بالمحادثة، وتبادل وجهات النظر، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي.

الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحد (Student with ASD): يُعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (DSM5) بأنه اضطراب نمائي عصبي، ويتميز بضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف المتعددة، متضمنًا قصور في التبادلية الاجتماعية والتواصل غير اللفظي، وصعوبة في تطوير العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها (American Psychiatric Association, 2013).

ويعرفون إجرائيًا بأنهم: الأفراد الذين تم تشخيصهم رسميًا باضطراب طيف التوحد من جهات معتمدة، ويتلقون تعليمهم وتدريبهم وتأهيلهم في مراكز التربية الخاصة ومدارس الدمج في محافظة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.

القصص الاجتماعية (Social Stories): يعرفها رايت ومكاثرين (Wright & McCathren, 2012) بأنها قصة حقيقية تصف موقفًا، أو مهارة، أو فكرة، وهي تكتب وتقدم ضمن معايير محددة، كما أنها تستخدم لمساعدة الفرد على فهم المواقف الاجتماعية، وإعطاء نماذج للاستجابات المناسبة.

وتعرف إجرائيًا بأنها: قصص قصيرة تساعد الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على تفسير وفهم المواقف الاجتماعية، وتعلمهم الاستجابة الاجتماعية المناسبة التي يمكن تعلمها من القصة وتعميمها على مواقف اجتماعية أخرى مشابهة لموضوع القصة الاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في الآونة الأخيرة اكتسبت القصص الاجتماعية شهرة كبيرة باعتبارها طريقة تهدف إلى تغيير سلوكيات الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد (Alatyia, 2014)، بالإضافة إلى كونها أداة مهمة تساعدهم في التعرف على أنفسهم، وعالمهم، ومحيطهم، وثقافتهم، وبالتالي تطوير علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين داخل مجتمعهم (Eissa, 2015)، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Alatyia, 2014; Crozier & Tincana, 2007; Golzari et al., 2015)، ووفقًا للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المنشور حديثًا تغير التعريف لاضطراب طيف التوحد لتحديد العجز والضعف في مجالين أساسيين هما: التواصل والتفاعل الاجتماعي، والثاني الاهتمامات المقيدة والمتكررة (APA, 2013 American Psychiatric Association). هذا التغيير يُسلط الضوء على أهمية المهارات الاجتماعية باعتباره عجزًا أساسيًا رئيسيًا في اضطراب طيف التوحد، لذلك نجدهم غير قادرين على تكوين صداقات مع أقرانهم والمحافظة عليها، وصعوبة في المشاركة

الاجتماعية، والاهتمام بالآخرين، وإظهار مشاعر الفرح والحزن مع الآخرين، وإظهار سلوكيات اجتماعية محددة (Thompson, 2007)، مما قد يؤثر على قدرة الطالب على تنفيذ المهام والاندماج مع الآخرين، وهذه الصعوبات تصبح أكثر وضوحاً عند وصولهم سن المدرسة والبلوغ فهذه المهارات هي جانب مهم في حياتنا اليومية وأنشطتنا الروتينية، وتحسين الوظائف الاجتماعية هي إحدى أهم النتائج المرجوة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Heward, 2013). لقد أصبحت القصص الاجتماعية استراتيجية تدخل ذو نتائج فعالة فهي تشرح الإشارات والاستجابات المناسبة في مواقف مهمة في سياق اجتماعي، ويمكن إعدادها في شكل مكتوب أو مرئي. وتسمح بالتفرد بمعنى تلبية احتياجات المتعلم، وتختلف القصص الاجتماعية عن غيرها من القصص التعليمية في أنها أقصر، وتؤكد على منظور الطالب (Gray, 2002). إن معظم برامج التدريب على المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بما في ذلك القصص الاجتماعية التي تركز على ضرورة معالجة المهارات الاجتماعية لهؤلاء الطلبة فهي تعمل على زيادة تفاعلات الأقران المناسبة، وتقليل السلوكيات غير المرغوبة، مما يؤدي إلى زيادة وتحسن الأداء الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء الطلبة. وعادة ما تكون تعليمات القصة الاجتماعية مكتوبة، بحيث تكون أقل تعقيداً، من خلال الحد من التفاعلات التعليمية اللفظية والاجتماعية المركبة للطلاب (Scattone et al., 2002)، كما أوضحت (Gray, 2004) يجب أن يكون شكل القصة الاجتماعية (الطول والمفردات والبنية) مناسباً لقدرات الفرد. إن العجز الأساسي في هذا الاضطراب (اللغة الوظيفية والتفاعل الاجتماعي) لا يعيق فقط النمو، ولكن قد يؤدي أيضاً إلى الانسحاب الاجتماعي، والعزلة ومشاكل السلوك (Rubin & Clark, 1983). ويتم تطبيق القصص الاجتماعية في بيئات تعليمية مختلفة، ولكنها أكثر شيوعاً في الفصول الدراسية. ومن الخطوات التي يجب اتباعها لتقديمها: (Swaggart & Gagnon, 1995).

1- تحديد السلوك المستهدف للتدخل باستخدام القصة الاجتماعية.

2- تحديد الأساليب لجمع المعلومات.

3- جمع المعلومات الأساسية عن السلوك الاجتماعي المستهدف.

4- كتابة قصة اجتماعية قصيرة باستخدام جمل وصفية، وتوجيهية، ومنظورية، وضابطة.

5- وضع جملة واحدة إلى ثلاث جمل في كل صفحة.

6- استخدام الصور الفوتوغرافية، أو الصور المرسومة يدوياً، أو بالرموز التصويرية.

7- قراءة القصة الاجتماعية للطلاب.

وقد حددت جراي (Gray,2002) أنواع الجمل التي يجب تضمينها عند إنشاء وكتابة القصة الاجتماعية وهي كالاتي: الجمل الوصفية (Descriptive Sentences) وهي جمل تصف ما يحدث وأين يحدث ولماذا يحدث هذا الموقف، والجمل التصورية (Perspective Sentences) وهي تصف الأفكار والمشاعر، والجمل التوجيهية (Directive Sentences) وهي تحدد الاستجابات الممكنة للفرد، والجمل التأكيدية (Affirmative Sentences) وهي جمل توضح الهدف العام للقصة الاجتماعية. والجمل التعاونية (Co-operative Sentences) وهي جمل توضح ما سوف يقوم به الآخرون لتشجيع وتدعيم الفرد ليتعلم المهارات والاستجابات الجديدة.

إن التوجه المهم في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يركز على ضرورة تدريب المعلمين على معرفة وتطبيق أهم الممارسات التدريسية الفعالة والمبنية على الأدلة والبراهين البحثية في التربية الخاصة عمومًا، وفي اضطراب طيف التوحد خصوصًا، وقد أشار إلى ذلك ليرمان وآخرون (Lerman et al.,2004). إن معظم معلمي التربية الخاصة يتلقون تعليمًا رسميًا محدودًا في موضوع الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة العلمية والخاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا يؤدي إلى ضعف تطبيق تلك الممارسات الفعالة في البيئة التعليمية. وأشارت عدد من الدراسات بفاعلية القصص الاجتماعية في تقليل المشاكل السلوكية في الفصول الدراسية (Scattone et al.,2002)، كما قللت من نوبات الغضب والسلوك المتكرر الرتيب (Lorimer et al.,2002؛ Kuttler et al.,1998؛ Reynhout,2006)، وإنتاج تواصل مجتمعي مناسب (Alhwaiti,2022)(Thiemann& Goldstein,2001؛ Sansosti et al., 2004).

وعند فحص الأدبيات السابقة التي بحثت في موضوع القصص الاجتماعية يمكن ملاحظة أنه تم استخدامها بشكل فعال في تطوير المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد دراسة (Bernard-Ripoll,2007؛ Crozier & Tincani2007، Kuoich & Mirenda,2003، Schneider&Goldstein,2010)، وهناك عدة أسباب تجعل منها فعالة وهي: أن القصص الاجتماعية مرئية، وتستخدم بشكل متكرر مع الطالب، ومنخفضة التكلفة، وتم إعدادها لجذب انتباه الطالب، وتركز على أفكار وأفعال الآخرين، كما أنها تعتبر تدخلًا فعالًا من قبل المعلمين والأسر (Barry& Burlew,2004). كما يتضح عند مراجعة الأدب النظري توفر عدد قليل من الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية، ومن هذه الدراسات ما قام به ديف (Dev,2014) في دراسته النوعية للتحقيق في

كيفية إنشاء المعلمين للقصص الاجتماعية وكشف وجهات نظرهم نحو فعالية استخدامها. وقد تم إجراء مقابلات مع المعلمين (ن = 6) للتعرف على اتجاهاتهم نحو فعالية استخدامها، وأشارت نتائجها إلى أن جميع المعلمين أظهروا اتجاهًا إيجابيًا نحو فعالية استخدامها لدى طلابهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما قام كلٌّ من العتيبي، وديميتريادي، وكمب (Alotaibi, Dimitriadi & Kempe, 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام القصص الاجتماعية، واستخدم الباحثين المنهج النوعي بأسلوب المقابلة ل (15) معلمًا للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدام القصص الاجتماعي، وقد سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية، بالإضافة لاكتسابهم المعرفة الكافية بالقصص الاجتماعية وكيفية إعدادها، واستخدامها.

وفي دراسة الدباس والحسين (2019) التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال استبانة على عينة مكونة من (344) معلمًا ومعلمة. خلصت نتائجها إلى أن أفراد عينة الدراسة يحملون بوجه عام وجهات نظر إيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية، وهناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام تلك القصص تبعًا لمتغير المؤهل الدراسي لصالح حاملي درجة الماجستير، ووجود فروق دالة إحصائية تعود لمتغير التدريب المسبق حول استخدام القصص الاجتماعية لصالح الذين لم يحصلوا على تدريب مسبق، وأشارت إلى وجهات نظر أكثر إيجابية لأفراد عينة الدراسة الذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية مقارنة بالمشاركين الذين لم يستخدموها مسبقًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

عند الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية نجد أن غالبيتها قد تناولت فاعلية القصص الاجتماعية وأثرها على تحسين المهارات المختلفة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ومراجعة منهجية لتأثيرات استخدام القصص الاجتماعية لتعزيز السلوك، والتواصل والمهارات الاجتماعية، لذلك دراسة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أمرًا ضروريًا وحاجة ماسة لمعرفة قدراتهم على استخدامها، ومدى تقبلهم لتطبيقها في البيئة التعليمية وهذا ما يميز الدراسة الحالية، كما أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو

استخدام القصص الاجتماعية لكم يكن محور بحث واهتمام من الباحثين والمهتمين حيث وُجد بعد مراجعة الأدبيات -حسب علم الباحثة - قلة في تلك الدراسات وخاصة الدراسات العربية. **الطريقة والإجراءات:**

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمنهج الدراسة ولأفراد عينة الدراسة، وتصميم الأداة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها، إضافة إلى إجراءات تنفيذ الدراسة، ونتائج الدراسة ومناقشتها. **منهج الدراسة وإجراءاتها:**

قامت الباحثة باستخدام منهج البحث الوصفي والذي يسعى إلى دراسة الظاهرة أو موضوع البحث بهدف الوصول إلى استنتاجات يمكن الاستفادة منها في فهم وتطوير الواقع الحالي، أو المستقبلي (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، 2005)؛ ويعد المنهج الأنسب لموضوع الدراسة الحالية، وتحقيق الأهداف التي تسعى الباحثة إلى للوصول إليها. **مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التربية الخاصة (معلم -ومعلمة) للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة ومدارس الدمج في محافظة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2021-2022، والمقدر عددهم ب (150) معلماً ومعلمة بحسب البيانات المتوفرة من الجهات ذات العلاقة. **أفراد عينة الدراسة:**

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، حسب جدول اختيار العينات بالطريقة العشوائية، والتي تقدر ب (108) معلّمين ومعلمات بناء على (Krejcie & Morgan, 1970; Sekeran & Bougie, 2010)، وقد تم توزيع (108) استبانة عليهم إلكترونياً من خلال منظومة Google Survey، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الدراسة		
المتغير	التكرار	النسبة المئوية
وجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية		
نعم	79	73.1
لا	29	26.9

المجموع الكلي	108	100.0
الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية		
نعم	91	84.3
لا	17	15.7
المجموع الكلي	108	100.0
الخبرة التدريسية للمعلمين		
أقل من 5 سنوات	60	55.6
5 - 10 سنوات	26	24.1
أكثر من 10 سنوات	22	20.4
المجموع الكلي	108	100.0

أداة الدراسة:

- قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات على النحو الآتي:
- 1.مراجعة الإطار النظري والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
 - 2.مراجعة الدراسات السابقة والتي بحثت في موضوع القصص الاجتماعية واستخدامها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة (Alotiabi et al.,2016;Cavanaugh,2012)
 - 3.مراجعة الاستبانة الأجنبية والعربية ذات العلاقة باستخدام القصص الاجتماعية مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد واتجاهات معلمهم نحو استخدامها كدراسة Williamson- (2013, Henriques, والدباس والحسين، 2019).
 4. تمت صياغة العبارات المتضمنة في الاستبانة المعدة من قبل الباحثة بناءً على ما تم اعتماده في تلك الدراسات.
 - 5.تم بناء الاستبانة، وتكونت من قسمين: القسم الأول يحتوي معلومات أولية عن المشاركين وهي متغيرات الدراسة: سنوات الخبرة، ووجود تدريب مسبق على استخدام القصص الاجتماعية، والاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية. أما القسم الثاني من الاستبانة -بصورته النهائية - فشمّل (35) فقرة تقيس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في تنمية بعض المهارات الاجتماعية من وجهة نظر معلمهم، وأجاب المشاركون عليها من خلال اختيارهم إحدى البدائل الآتية: موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة)، وقد تم تصميم الأداة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

6. إرسال الاستبانة الكترونياً إلى مراكز التربية الخاصة من خلال التواصل هاتفياً وإرسال الاستبانة الكترونياً عبر مجموعات العمل الخاصة بالمراكز في محافظة عمان وكذلك تم إرسال رابط الاستبانة الكترونياً من خلال الإيميلات الرسمية من أجل الإجابة عليها من أفراد عينة الدراسة، استمرت لمدة 4 أسابيع من أجل الإجابة عليها.

7. بعد الانتهاء من تطبيق الأداة تم تفريغ الاستبانة وإدخال البيانات لمعالجتها إحصائياً.

8. استخراج النتائج وفق الأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشتها.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من المختصين في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في الجامعات الأردنية وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، وأخصائي التربية الخاصة من مشرفين فنيين وإداريين في التربية الخاصة من أصحاب الخبرة وعددهم (10)، من أجل الحكم على مدى ملائمة فقرات الاستبانة لموضوع الدراسة، ومدى ارتباطها، ودرجة وضوحها وصياغتها وسلامتها اللغوية، وتعديل أية فقرات تحتاج إلى حذف، أو إضافة، أو إعادة صياغة. وتم الاحتفاظ بالفقرات التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، وكانت أبرز ملاحظات المحكمين: حذف (5) فقرات، ودمج فقرتين، وتعديل صياغة فقرات، وإضافة فقرات أخرى، وبذلك تكونت الاستبانة بعد تحكيمها في صورتها النهائية من جزأين الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديموغرافية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتكون الجزء الآخر من (35) فقرة، تدرجت الإجابة على المقياس بخمس درجات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ثانياً: صدق البناء:

للتأكد من دلالات صدق البناء للمقياس تم حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، والجدول (2) يوضح تلك النتائج: معاملات الارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لمقياس الدراسة.

الجدول (2) اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد			
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.730**	18	.367**
2	.689**	19	.656**
3	.743**	20	.821**
4	.816**	21	.687**
5	.777**	22	.752**
6	.784**	23	.746**
7	.830**	24	.772**
8	.779**	25	.650**
9	.858**	26	.240*
10	.814**	27	.504**
11	.841**	28	.356**
12	.850**	29	.699**
13	.811**	30	.816**
14	.651**	31	.709**
15	.565**	32	.796**
16	.775**	33	.854**
17	.779**	34	.836**
		35	.795**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية أعلى من (0.30). وهذا هو الحد الأدنى والمقبول لتمييز الفقرات (Rest, 1979)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقياس بشكل فعال، وتقيس الخاصية نفسها، مما يؤكد صدق بناء المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات أداة الدراسة تم التعرف إلى اتساق كل فقرة من المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وقد تبين أن قيمة كرونباخ ألفا لمقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بلغت (0.969)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية (Hair et al., 2010).

مفتاح تصحيح المقياس:

يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

مستوى الاتجاهات				
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
5	4	3	2	1

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:} \\ (1-5) = 4 = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.} \\ 3 \quad 3$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من $2.33 = 1.33 + 1.00$ (2.33 – 1.00).

ويكون المستوى المتوسط من $3.67 = 1.33 + 2.34$ (3.67 – 2.34).

ويكون المستوى المرتفع من $5.00 - 3.68$ (5.00 – 3.68).

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وتم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

- استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة.
- استخدام اختبار Pearson Correlation للتحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة، واستخدام اختبار كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تم استخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الرئيس: ما اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" مرتبة ترتيباً تنازلياً					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
25	استخدم القصص الاجتماعية بشكل أكبر إذا كان هناك المزيد من الدعم من الاختصاصيين	4.29	0.55	1	مرتفع
20	يُعد توافر القصص الاجتماعية لطلابي ذوي اضطراب طيف التوحد أمراً مهماً في البيئة الصفية	4.26	0.75	2	مرتفع
17	استخدام القصص الاجتماعية يعمل على إيجاد بيئة تعلم تفاعلية.	4.24	0.67	3	مرتفع
1	القصص الاجتماعية من الطرق التدريسية المفضلة لدي في التدريب على المهارات الاجتماعية لطلابي.	4.22	0.87	4	مرتفع
7	تُساعد القصص الاجتماعية على تقليد ونمذجة السلوكيات المرغوب فيها بشكل مناسب لدى طلابي.	4.21	0.75	5	مرتفع
13	استخدام القصص الاجتماعية في تدريب طلابي على المهارات الاجتماعية مفيد ونافع	4.21	0.72	5	مرتفع
5	أستخدم القصص الاجتماعية بشكل منتظم في تدريب طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد على المهارات الاجتماعية	4.16	0.76	7	مرتفع
33	القصص الاجتماعية تُكسب طلابي انفعالات مقبولة اجتماعياً كالسرور والبهجة والمشاركة الوجدانية وتخفف حدة التوتر والقلق	4.16	0.75	7	مرتفع
16	استخدام القصص الاجتماعية يُساعد على تعلم واكتساب مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لطلابي ذوي اضطراب طيف التوحد على سبيل المثال: (بدء المحادثة، وانتظار الدور في الحديث، والاستجابة الاجتماعية).	4.14	0.87	9	مرتفع
22	تساعد القصص الاجتماعية في اكتساب مهارات اجتماعية متنوعة على سبيل المثال: (طلب الانتباه- إبداء	4.14	0.79	9	مرتفع

المرتبغ	المرتبغ	المرتبغ	المرتبغ	الرأى -طرح الأسئلة	المرتبغ
مرتفع	9	0.80	4.14	أشعر بالارتياح لاستخدام القصص الاجتماعية في تدريس طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	35
مرتفع	12	0.82	4.13	أستخدم القصص الاجتماعية لجذب انتباه طلابي في أثناء تدريسهم على المهارات الاجتماعية.	4
مرتفع	13	0.79	4.12	استخدام القصص الاجتماعية تُكسب طلابي المزيد من السلوكيات المرغوبة بشكل أسرع من الطرائق الأخرى	11
مرتفع	13	0.76	4.12	أعرف كيفية استخدام القصص الاجتماعية بشكل فعال.	21
مرتفع	15	0.76	4.10	يسهل عليّ إعداد قصص اجتماعية لخفض السلوكيات غير المرغوب بها وتعليم سلوكيات جديدة مقبولة اجتماعيًا.	12
مرتفع	15	0.78	4.10	استخدام القصص الاجتماعية يدعم ويسهل تنفيذ برامج التدخل الأخرى لطلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	34
مرتفع	17	0.76	4.09	يسهل عليّ استخدام القصص الاجتماعية في البيئة الصفية مع طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	3
مرتفع	17	0.76	4.09	استخدام القصص الاجتماعية يُساهم في التقليل من السلوكيات غير المرغوبة لطلابي داخل البيئة الصفية.	9
مرتفع	19	0.76	4.09	يؤدي استخدام القصص الاجتماعية إلى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	23
مرتفع	20	0.83	4.08	تُساهم القصص الاجتماعية في تحقيق الأهداف السلوكية الخاصة بالمهارات والتفاعل الاجتماعي لطلابي.	10
مرتفع	21	0.81	4.07	يُسهل استخدام القصص الاجتماعية في مساعدة طلابي على التصرف بطريقة أنسب ومقبولة اجتماعيًا	8
مرتفع	22	0.75	4.06	أستخدم القصص الاجتماعية لمناسبتها لمستوى قدرات طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	19
مرتفع	23	0.82	4.05	القصص الاجتماعية تسمح لطلابي بالمشاركة في نشاطات وألعاب جماعية	31
مرتفع	24	0.90	4.04	أستخدم القصص الاجتماعية مع جميع طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد في صفوفهم الدراسية.	2
مرتفع	24	0.84	4.04	القصص الاجتماعية قابلة للتطبيق في أماكن مختلفة سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.	15
مرتفع	26	0.85	4.00	أحتاج إلى الوصول إلى مزيد من الموارد مثل: (الدورات التدريبية، الدعم الفني، القصص الجاهزة) لأتمكن من	27

استخدامها بشكل فعال كجزء من يومي التعليبي				
29	أستخدم القصص الاجتماعية لمساعدة طلابي على التنبؤ بالسلوكيات الصحيحة في البيئة الصفية	4.00	0.68	26 مرتفع
32	استخدام القصص الاجتماعية يساعدني في تعميم المهارات المكتسبة حديثاً في البيئات الجديدة.	4.00	0.77	26 مرتفع
24	يؤدي استخدام القصص الاجتماعية إلى سرعة وتيرة التعلم لطلاب الصف بأكمله	3.99	0.89	29 مرتفع
6	تعد القصص الاجتماعية طريقة ممتعة ومشوقة لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.97	0.96	30 مرتفع
14	أعرف المبادئ التوجيهية في كتابة القصة الاجتماعية لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	3.97	0.85	30 مرتفع
30	أستخدم القصص الاجتماعية لتشجيع طلابي على إكمال مهمة غير مفضلة لديهم	3.96	0.74	32 مرتفع
28	تتطلب القصص الاجتماعية الكثير من الوقت لاستخدامها في البيئة الصفية.	3.71	1.10	33 مرتفع
18	أجد صعوبة حول كيفية إعداد وكتابة القصص الاجتماعية في تحسين المهارات الاجتماعية لطلابي.	3.65	0.96	34 متوسط
26	أتردد في استخدام القصص الاجتماعية كثيراً خوفاً من الفشل في استخدامها وتطبيقها مع طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد	3.32	1.10	35 متوسط
	المتوسط الحسابي العام	4.06	0.57	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لـ (اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد)، تراوحت ما بين (4.29 و 3.32)، حيث حازت الاتجاهات على متوسط حسابي إجمالي (4.06)، وهو من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (25) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.29)، وبانحراف معياري (0.55)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (استخدام القصص الاجتماعية بشكل أكبر إذا كان هناك المزيد من الدعم من الاختصاصيين)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبانحراف معياري (0.75) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يعد توافر القصص الاجتماعية لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أمراً مهماً في البيئة الصفية)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (17) بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.67) وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (استخدام القصص الاجتماعية يعمل على إيجاد بيئة تعلم تفاعلية).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (26) بمتوسط حسابي (3.32) وبانحراف معياري (1.10)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أتردد في استخدام القصص الاجتماعية كثيراً خوفاً من الفشل في استخدامها وتطبيقها مع طلابي ذوي اضطراب طيف التوحد)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (18) بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.96) وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (أجد صعوبة حول كيفية إعداد وكتابة القصص الاجتماعية في تحسين المهارات الاجتماعية لطلابي). يتضح من الجدول (3) أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إيجابية بشكل كبير، وأن هنالك علاقة قوية بين مستوى الدعم الفني والتدريبي المُقدم من المهنيين والمختصين والخبراء في القصص الاجتماعية وكيفية إعدادها وتطبيقها لمعلمي التربية الخاصة فكلما زاد الدعم تشجعوا للاستخدام المتكرر للقصص الاجتماعية دون خوف من الفشل، أو إضاعة الوقت دون فائدة، وهذا بالتأكيد سيؤدي إلى توافر القصص الاجتماعية بشكل مستمر ودائم في البيئة الصفية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعمل على إيجاد بيئات تعلم فعالة بين معلمي التربية الخاصة والطلبة أنفسهم، وربما تعود اتجاهاتهم الإيجابية إلى أن القصص الاجتماعية من الممارسات التدريسية التي تعتمد على الصور المرئية التي تُعد من السمات المميزة لهؤلاء الطلبة كونهم متعلمين بصريين، وتقدم بشكل جذاب ومشوق وتُستخدم لأكثر من مرة وفي بيئات مختلفة، ويُمكن إعدادها بسهولة ويُسر بعد التدريب عليها بشكل متقن، وهي صُممت في استخداماتها الأولى لتنمية المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أنه يتم كتابتها من وجهة منظور الطالب، وتدعمها الأدلة والبراهين العلمية والبحثية بحسب تقرير المركز الوطني للتوحد (National Autism Center 2015)، وهذا ما أشار إليه (Amin et al., 2013; Leaf et al., 2012) أن القصص الاجتماعية مفيدة في استهداف المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (الدباس والحسين، 2019)، ودراسة (Alotaibi, Dimitriadis & Kempe, 2016) التي أشاروا فيها إلى أن المعلمين بشكل عام لديهم آراء إيجابية في مراكز ومدارس التربية الخاصة في السعودية حول استخدام القصص الاجتماعية، ونتائج دراسة (Dev, 2014) التي أوضحت أن جميع المعلمين أظهروا اتجاهًا إيجابيًا نحو فعالية استخدامها في تطوير وتحسين المهارات الاجتماعية لدى طلابهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

نتائج السؤال الفرعي الأول: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين عند مستوى $a \geq 0,05$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الاختلاف بين استجابات المشاركين حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الاختلاف بين استجابات المشاركين عند مستوى $a \geq 0,05$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية

المصدر	التدريب المسبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	نعم (يوجد تدريب)	4.13	0.45	79	106	2.132	*0.035
	لا (لا يوجد تدريب)	3.87	0.80	29			

*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يوضح الجدول (4) وجود فروق دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التدريب المسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين الذين كان لديهم تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية (4.13) وانحراف معياري (0.45)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لم يكن لديهم تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية (3.87) وانحراف معياري (0.80)، كما بلغت قيمة الإحصائي (t) (2.132) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وتبين أن مصدر الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف

التوحد كان لصالح المعلمين الذين كان لديهم تدريب مسبق. نستدل من الجدول (4) أن هنالك فروقاً دالة إحصائية في استخدام القصص الاجتماعية تعود لصالح معلمي التربية الخاصة الذين حصلوا على تدريب مسبق في إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، وهذا مؤشر مهم على دور البرامج التدريبية في تحسين الكفايات المعرفية، والمهارية، والأدائية لمعلمي التربية الخاصة مما ينعكس على اتجاهاتهم، وتنوع خبراتهم، وطرق تدريسهم، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى جودة البرامج التدريبية التي خضع لها معلمو التربية الخاصة أثناء عملهم في المؤسسات والمراكز التي تختص بتقديم خدماتها للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بما فيها تطوير المهارات الاجتماعية، وتوفير معلومات كافية في تلك البرامج شملت الجانب النظري والتطبيقي، وهذا له دور كبير في اكتساب اتجاهات إيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية، فعندما يتوفر لديهم المعلومات، والخبرة، والمهارة على إعداد وتطبيق تلك القصص بالشكل الصحيح يستطيعون تحمل المسؤولية وتطبيقها دون دعم، أو مساعدة، أو خوف من الفشل، كما أن معلمي التربية الخاصة الذين خضعوا لتدريب مسبق في إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية تُصبح لديهم الثقة الكافية، والاستعداد المناسب، والدافعية لاستخدامها في البيئة الصفية، ولن يواجهوا مشكلات، أو صعوبات عند إعدادها، وتطبيقها مقارنةً بزملائهم الذين لم يتلقوا التدريب المُسبق على إعدادها وتطبيقها، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Alotaibi et al., 2016) التي وجدت أنه كلما حصل المعلم على تدريب مسبق على استخدام القصص الاجتماعية ارتفعت إمكانية استخدامها. واختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (الدباس والحسين، 2019) التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير التدريب المسبق حول استخدام القصص الاجتماعية لصالح الذين لم يحصلوا على تدريب مسبق

نتائج السؤال الفرعي الثاني: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية؟

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الاختلاف بين استجابات المشاركين حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية

بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الاختلاف بين استجابات المشاركين عند مستوى $(a \geq 0,05)$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية

المصدر	الاستخدام المسبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	درجات الحرية	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	نعم (يستخدم)	4.17	0.45	91	106	5.177	*0.00
	لا (لا يستخدم)	3.46	0.77	17			

*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يُشير الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لديهم استخدام مسبق للقصص الاجتماعية (4.17) وانحراف معياري (0.45)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمين الذين لم يستخدموا القصص الاجتماعية (3.46) وانحراف معياري (0.77)، كما بلغت قيمة الإحصائي (t) (5.177) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وتبين أن مصدر الفروق في مستوى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كان لصالح المعلمين الذين كان لديهم استخدام مسبق للقصص الاجتماعية. يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية نحو استخدام معلمي التربية الخاصة للقصص الاجتماعية تعود لصالح معلمي التربية الخاصة الذين كان لديهم استخدام مسبق لتلك القصص، وربما يعود ذلك إلى أنهم يمتلكون المهارة والكفاية في كيفية إعداد، وتطبيق القصص الاجتماعية، والجوانب العملية للحصول على الفائدة المرجوة في تحسين المهارات الاجتماعية لطلابهم، ولأنهم حصلوا على نتائج سابقة أثبتت أن القصص الاجتماعية فعالة في تحسين بعض المهارات الاجتماعية، وعززت أداؤهم، وحسنت سلوكيات طلابهم؛ لذلك اتجاهاتهم إيجابية فعندما يتم تجربة استخدام القصص الاجتماعية أكثر من مرة، ويحصلون على النتائج المنشودة من استخدام تلك الطريقة تعزز لديهم قدرة تلك الطريقة على التحسين

المستمر؛ لذلك يتكرر استخدامها، كما أن الاستخدام المتكرر والمسبق للقصص الاجتماعية يُكسب معلمي التربية الخاصة الكفاية والمهارة، ودرجة عالية من الإتقان في إعدادها واستخدامها مما ينعكس على اتجاهاتهم نحوها، وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة كلاً من نتائج دراسة (الدباس والحسين، 2019)، ودراسة (Alotaibi, Dimitriadi & Kempe, 2016) التي أشاروا فيها إلى وجهات نظر أكثر إيجابية لأفراد عينة الدراسة الذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية مقارنة بالمشاركين الذين لم يستخدموها مسبقاً.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى الاختلاف بين استجابات المشاركين حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختلاف في استجابات المشاركين عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.56	4.13	60	أقل من 5 سنوات
0.47	4.02	26	من 5 - 10 سنوات
0.69	3.89	22	أكثر من 10 سنوات
0.57	4.06	108	المجموع

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين استجابات المشاركين حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروقات تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن دلالة للفروق للاختلاف في استجابات المشاركين عند مستوى ($0,05 \geq a$) حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.012	2	.506	1.563	.214
داخل المجموعات	33.985	105	.324		
المجموع	34.997	107			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى استجابات المشاركين حول اتجاهاتهم نحو استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة باختلاف سنوات الخبرة للمعلمين، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (1.563) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، والفروق ما بين قيمة المتوسطات الحسابية إن وجدت، فلم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه بغض النظر عن سنوات الخبرة لمعلمي التربية الخاصة إلا أنه لديهم قناعة تامة بفاعلية القصص الاجتماعية، وتأثيرها على المهارات الاجتماعية للطلبة، وعلى دراية كافية بأن القصص الاجتماعية ذات جدوى، ولها أهميتها في البيئة الصفية، وبأنه يلزم استخدامها لتحسين مهارات وسلوكيات طلبتهم من ذوي اضطراب طيف التوحد خاصةً وأنها صُممت خصيصاً لتحسين المهارات الاجتماعية، ولها تاريخ من الدراسات البحثية والمراجعات المنهجية التي أشارت لفاعليتها، كما أنها قد توفر الكثير من الوقت والجهد، وتُعزز فرص نجاح التعلم لطلبته. كما يُمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الخاصة بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم ربما خضعوا لبرامج تدريبية، أو معلومات نظرية عن القصص الاجتماعية في بعض المسابقات أثناء التحاقهم بالتخصص الأكاديمي الجامعي، واحتوت تلك البرامج والمسابقات الأكاديمية على الجانب النظري للقصص الاجتماعية قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة، وتكونت لديهم اتجاهات إيجابية بفاعلية وجدوى القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لطلبته وتشير الباحثة بأنه لا توجد دراسة سابقة تناولت متغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن توصيات الدراسة تتمثل فيما يلي:
- 1- إقامة دورات تدريبية في كيفية تصميم، وإعداد، واستخدام القصص الاجتماعية في تحسين المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
 - 2- إجراء المزيد من البحوث المستقبلية لدراسة تأثير القصص الاجتماعية على تحسين وتنمية السلوكيات المرغوبة في مجال التفاعل والتواصل الاجتماعي على المدى البعيد.
 - 3- توفير منصات تعليمية باللغة العربية تُساهم في اكتساب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد المعرفة الكافية على كيفية إنشاء القصص الاجتماعية بناءً على قواعد كارول جراي في إعداد القصص الاجتماعية، وكيفية تطبيقها واستخدامها بالشكل الصحيح.

المراجع:

- الدباس، راشد، والحسين، عبد الكريم. (2019). وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*. 64. 49-70.
- عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد. (2005). *البحث العلمي - مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355-377.
- American Psychiatric Association. (2013). Autism spectrum disorder. *In diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amin, N., & Oweini, A. (2013). Social competence intervention in autistic spectrum disorders (ASDs) - a case study. *International Journal Of Special Education*, 28(3), 104-120.
- Autism Science Foundation [ASF]. (2016). *How Common is Autism?* Retrieved from <http://autismsciencefoundation.org/what-is-autism/how-common-is-autism/>.
- Al Attya, A. (2014). The Effectiveness of a Social Story Intervention in Decreasing Problem Behavior in Children with Autism Spectrum Disorder". *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(3), 27-38.
- Alhwaiti, M. (2022). Does social stories intervention improve social skills among children with ASD?: A Systematic Review of the Literature. *Amazonia Investiga*, 11(51), 197-202. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.51.03.18>
- Alotaibi, F., Dimitriadis, Y., & Kempe, A. (2016). Perceptions of teachers using social stories for children with autism at special schools in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 85-97.
- Bernard-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106.

- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta -analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Barry, M., & Burlew, B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010601>
- Cavanaugh, C. M. (2012). *Teachers perceptions of interventions for children with autism in a school setting*. Master's Theses. (Unpublished master's thesis). State University of New York College at Brockport.
- Centers for Disease Control and Prevention .(2020). *Community Report on autism*.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, S., & Schultz, T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 231-239. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Dev, P. (2014). Using social stories for students on the autism spectrum: teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 284-294
- Eissa, M. (2015). The Effectiveness of a Joint Attention Training Program on Improving Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder". *Psycho-Educational Research Reviews*, 4(3), 3-11.
- Friedlander, D. (2009). Sam comes to school: Including students with autism in your classroom. *The Clearing House*, 82(3), 141-44. From <http://doi.org/10.3200/TCHS.82.3.141-144>.
- Gray, C., & Garand, D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10
- Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversations: Illustrated interactions with students with autism and related disorders*. Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0 : the new defining criteria. *Jenison Autism Journal: Creating Ideas in Practice*, 15(4), 1-28.
- Gray, C. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley.
- Golzer, F., Alamdarloo, G., Moradi, S. (2015). The Effect of a Social Stories Intervention on the Social Skills of Male Students With Autism Spectrum Disorder , *Sage Open*, 5(4) 1-8. DOI: 10.1177/2158244015621599
- Gray, C. (2002). *The New Social Story Book*. Future Horizons: UK.
- Heward, W. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New York: Pearson
- Hsu, J. (2008). The secrets of storytelling. *Scientific American Mind*, 19(4), 46-51. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0808-46>

- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610
- Kuooh, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 18(4), 219-227
- Kuttler, S., Myles, S., & Carlson, K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(3), 176-182.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. doi:10.1007/s10803-010-1076-x
- *Lorimer, p., Simpson, R., Myles, S., & Ganz, j. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- Lerman, D., Vorndran, C., Addison., L., & Kuhn ,Contrucci ., S. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33(4), 510-525
- Lawrence, L., & Swiftdeer.,P. (2016). What our ancestors knew: Teaching and learning through storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (149), 63-72. <https://doi.org/10.1002/ace.20177>
- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, speech, and hearing services in schools*, 34(3): 203-216.
- Murdock, L., Cost, H. & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3), 160–172.
- Malmberg, B., Charlop, H., & Gershfeld, J. (2015). A two experiment treatment comparison study: Teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 375-392. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9420-x>
- McConnell, S. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for education interventions and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351–372. doi: 10.1023/a:1020537805154.
- Morrier, M., Hess, K., & Heflin, L. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34, 119-132.

- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project*, phase 2. Randolph Massachusetts.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.
- Rubin, H., & Clark, L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(2), 273-286. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00912091>
- Rogers, J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 399-409. doi: 10.1023/a:1005543321840.
- Ryan, J., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Sansosti, J., & Powell-Smith, A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1) 43-57.
- Sansosti, J., Powell-Smith, A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 194-204.
- Scattone, D., Wilczynski, S., Edwards, R., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal autism and developmental disorders*, 32(6), 535-543.
- Smith, C. (2001) Using Social Stories to Enhance Behavior in Children with autistic Spectrum Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 17 (4), 337-345.
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially behaviors in children with autism. *Journal of positive Behavior interventions*, 12(3), 149-160.
- Swaggart, B., Gagnon, E., & Simpson, R. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.1177/108835769501000101>
- Sekaran. U & Bougie R. (2010), *Research Methods for Business, A Skills Building Approach*, John Ley & Sons Ltd
- Thompson, T. (2007). *Making sense of autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Thiemann, S., & Goldstein, H. (2001). Social stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 425-446.
- Youn Kang, V., & Kim, S. (2020). Social Stories™ with self-modeling to teach social play behaviors to Korean American children with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, 42(2), 73-97. <https://doi.org/10.1080/07317107.2020.1738709>

-Wright, L., & McCathren, R. (2012). Utilizing social stories to increase prosocial behavior and reduce problem behavior in young children with autism. *Child Development Research*. <https://doi:10.1155/2012/357291>.

-Williamson-Henriques, Kendra., M. (2013). *Secondary teachers' perceptions of assistive technology use for students with learning disabilities*. (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro). Available from ProQuest Dissertations & Theses a&l. (2013. 3609608).

الاغتراب النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

محمد إسماعيل العواملة*

أ.د. هناء الرقاد**

تاريخ وصول البحث: 2023/2/15 م

تاريخ قبول البحث: 2023/7/17 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الاغتراب النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (337) من طلبة الكليات الإنسانية في جامعة البلقاء التطبيقية (المركز)، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. كما استخدمت الدراسة الحالية أداتين: الأولى: مقياس الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، العزلة الاجتماعية، اللاهدف، اللامعيارية، التمرد)، والثانية: مقياس المرونة النفسية، وتم تطوير أداتي الدراسة من قبل الباحث وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية من خلال الصدق والثبات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاغتراب ذو درجة منخفضة لدى الطلبة، ووجود مستوى متوسط في المرونة النفسية لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) وأخيراً وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى الطلبة، أما أبعاد الاغتراب النفسي فقد تبين وجود علاقة ضعيفة بين الأبعاد التالية (اللامعيارية، التمرد) وبين المرونة النفسية، ووجود علاقة متوسطة بين الأبعاد التالية (العزلة الاجتماعية، الغربة عن الذات واللاهدف) وبين المرونة النفسية. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك الطلبة المغترابين نفسياً بأنشطة اجتماعية لا منهجية تعمل على تعميق صلتهم بالمجتمع.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب النفسي، المرونة النفسية، طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

* باحث.

**أستاذ دكتور، جامعة البلقاء التطبيقية.

Psychological Alienation and its Relationship to Psychological Resilience among Students at Al-Balqa Applied University

ABSTRACT

The current study aimed to identify the level of psychological alienation and its relationship to psychological resilience among the students of Al-Balqa Applied University, and to achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was used, and the study sample consisted of (337) students from the humanities colleges at Al-Balqa Applied University (Center), and it was chosen by the simple random method . The current study also used two tools: the first is a measure of psychological alienation (estrangement from oneself, social isolation, aimlessness, non-normality, rebellion), and the second is a measure of psychological resilience. The two study tools were developed by the researcher and their psychometric properties were verified through validity and reliability. The results of the study indicated that the level of alienation is of a medium degree among students, and there is a low level of psychological resilience among them, and there are no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the level of psychological alienation among students of Al-Balqa Applied University due to the variables (sex, specialization, academic level), and the absence of statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the level of psychological resilience among students due to the variables (gender, academic level), and finally the existence of a statistically significant negative correlation at the level ($\alpha = 0.05$) between the level of alienation Psychological and psychological resilience among students. As for the dimensions of psychological alienation, it was found that there is a weak relationship between the following dimensions (non-normative, rebellious) and psychological resilience, and there is a moderate relationship between the following dimensions (social isolation, alienation from oneself and aimlessness) and psychological resilience. The study recommended the need to involve expatriate students psychologically in extracurricular social activities that deepen their connection with society.

Keywords: psychological alienation, psychological resilience, Al-Balqa Applied University students

المقدمة:

يُعد الاغتراب من الظواهر التي تنشأ مع الإنسان، وتختلف هذه الحالة من شخص لآخر، حسب طبيعة الظروف التي يعيشها داخل البيئة والتي ينتهي اليها، وقد يشعر الإنسان بالاغتراب مع وجوده ضمن المجتمع مع إقامة علاقات إنسانية هادفة، إلا أنه قد يشعر في مواقف معينة بعدم الارتياح، وانخفاض في الدافعية وعدم الرضا عن الحياة مما يشعر نفسه غريباً عن ذاته ويلوم نفسه ويقوم باتهامها باستمرار.

وحدد الأشول (1987) عوامل اغتراب الطلبة في غياب القيم الدينية والإنسانية والاجتماعية لديهم، والفجوة الكبيرة بين افكار وثقافة الشباب والكبار من حولهم، وعدم قدرة الشباب على تحقيق ذواتهم، وعدم تقبلهم لذواتهم، وعدم إحساس الشباب بالمساواة والحرية والمسؤولية الاجتماعية. والتناقضات الكبيرة الموجودة في المجتمع مما أفقدهم معنى وجودهم في هذه الحياة لافتقادهم مبادئ واهداف الحياة التي يعيشونها.

إنَّ المرحلة النمائية للطلبة الجامعيين ذات خصائص مميزة ومهمة، حيث إنهم يواجهون خبرات ضاغطة، ويعانون أزمات على صعيد الامتحانات، وأزمة بطبيعة علاقتهم مع الاساتذة والزلاء، ومشكلات عاطفية. حيث يتسم سلوكهم بالعديد من التغيرات والتطورات التي تؤثر في جوانب شخصيتهم وبخاصة الجانب الانفعالي، من حيث سرعة الانفعال والهيّاج العاطفي وفي ردود الأفعال مما يؤثر ذلك على شخصيته بصورة واضحة، إضافة إلى عوامل نتجت عن صراعاتهم القيمي بين التخطيط لمستقبلهم وتحقيق ذواتهم (الهنساوي، 2019).

وما يرتبط بتكوين الشخصية لدى الطلبة مفهوم المرونة النفسية، التي عرّفها (حلاوة، 2013) بأنها: عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، أو النكبات، أو الصدمات، أو الضغوط النفسية الطبيعية التي يواجهها الفرد؛ كالمشكلات الأسرية، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، وضغوط العمل، والتعافي من التأثيرات السلبية لبعض الشدائد، والأحداث الضاغطة، وتخطيها بشكلٍ إيجابي، ومواصلة الحياة بشكلٍ مختلف.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتُقدم بعض التوجيهات والتوصيات وفقاً لنتائجها إلى المعنيين ومن يهمهم الأمر، وتتعلق بإخضاع الطلبة الذين يعانون من مستوى عالٍ من الاغتراب النفسي ومن يفتقرون إلى المرونة النفسية إلى برامج تدريبية ودورات تأهيلية، لتعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحسين كفاءة أدائهم الأكاديمي ومرونتهم النفسية لما لذلك من أهمية في خلق شخصية سوية

تخلو من التعقيدات النفسية، والضغوط العصبية، وبالتالي العمل على إنشاء جيلٍ واعد خالٍ من التعقيدات النفسية في محاولةٍ للسيطرة على الإفرازات المتوارثة ولفظها إلى حيث لا عودة. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمثل الاغتراب النفسي حالة اضطراب إذا ما استمر، وقد يتخذ شكلاً ايجابياً يحول الفرد المغترب من خلال الإقدام نحو الإبداع والابتكار، فإن دعم وتعزيز الآثار الإيجابية يزيد من المرونة النفسية ويعزز من مقاومة الاغتراب النفسي. والشكل السلبي مرضي كما في حالة انعدام القوة وضعف البنية، والعزلة، وغربة الذات مما ينعكس ذلك على المرونة النفسية، وبالتالي يصبح الفرد ذا مشاعر سلبية.

وقد أخذت ظاهرة الاغتراب النفسي في تزايد بين الأفراد بوجه عام والشباب بوجه خاص لأنهم الأكثر تأثراً وتأثراً بالأحداث التي تصاحب التغيرات في المجتمع الذي يعيشون فيه، ولما كانت شريحة الطلبة الجامعيين الأكثر اكتساباً للقيم والمفاهيم والاتجاهات خلال تفاعلهم الحياتي في الجامعة، الذي قد يتخلله ضغوطات نفسية وصراعات يومية، فإن ذلك يمهّد إلى ظهور مشاعر الاغتراب النفسي لدى الطلبة أكثر من غيرهم من فئة الشباب، فيتجاوز أثرها على الطالب ذاته إلى الأسرة والمجتمع بمؤسساته المتعددة، بل إلى حركية المجتمع بشكل عام.

ويعد مفهوم المرونة النفسية من المرتكزات الأساسية في بناء الشخصية وأي قصور في مثل هذه المرتكزات يؤثر في سلوك الطلبة ونشاطهم وطبيعة علاقاتهم مع الآخرين، مما ينعكس سلباً على تكيفهم النفسي والاجتماعي، ونظراً لأهميتها وتأثير كل منهما على الآخر فالباحث يفترض وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي والمرونة النفسية، فمقدار المرونة النفسية يعتمد بشكل كبير على مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة. وعليه، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الاغتراب النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
- 2- ما مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟
- 5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

أهمية الدراسة:

الجانب النظري:

1. تأتي أهمية هذه الدراسة من أصالتها، إذ يندر – في حدود علم الباحث- وجود دراسة بحثت في موضوع الدراسة الحالية مجتمعةً.
2. وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في تسليط الضوء على ظاهرة نفسية اجتماعية مهمة وهي الاغتراب النفسي في مرحلة كثر فيها المتطلبات الإنسانية وما صاحبه من تعقيدات لمواجهة مثل هذه المتطلبات.
3. تقديم عرضٍ للأدب التربوي النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، التي تعرض الجوانب النظرية والتطبيقية للاغتراب النفسي والمرونة النفسية، ومن الممكن أن تكون مرجعاً للباحثين في المستقبل.

الجانب العملي:

1. تنبع أهمية الدراسة بأنه من المؤمل أن تقدم- بعد التعرف على علاقة الاغتراب النفسي بمفهوم المرونة النفسية لدى عينة الدراسة باستخدام وتطوير مقاييس الدراسة للتوصل إلى تلك العلاقة لدى عينة الدراسة من الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في الجامعة.
2. تزويد الباحثين ببعض المعلومات عن هذه المتغيرات التي قد تفيدهم في دراساتهم القادمة.
3. تزويد الباحثين بأدوات قياس ذات خصائص سيكومترية عالية للاستفادة منها في إجراء بحوث لاحقة، وتقديم توصيات ومقترحات لدراسات ارتباطية وشبه تجريبية لاحقة انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

أهداف الدراسة ومبرراتها:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة وتحديد مستوى الاغتراب النفسي ومستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي).
3. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية العلاقة الدالة إحصائية بين مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الاغتراب النفسي:

الشعور بالعزلة والضياع والوحدة، وعدم الانتماء، وفقدان الثقة، والإحساس بالقلق والعدوان، ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والاغتراب عن الحياة الأسرية، والمعاناة من الضغوط النفسية. شقير (2005).

واجرائياً: الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس الاغتراب النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

المرونة النفسية: هي التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للصدمات، والنكبات، والضغوطات النفسية، والشدائد التي يواجهها البشر؛ كالمشكلات الأسرية، والمشكلات الصحية، ومشكلات العلاقة مع الآخرين، وضغوط العمل، إضافةً إلى المشكلات المالية كما عرّفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).

واجرائياً: الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس المرونة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- البشرية: شملت طلبة الكليات الإنسانية في جامعة البلقاء التطبيقية في المركز السلط.
- الزمانية: طبقت اجراءات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2022.
- المكانية: طبقت الدراسة في الكليات الإنسانية في جامعة البلقاء التطبيقية/ السلط.
- المحددات: تحددت الدراسة بالخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة وصدقها وثباتها وإمكانية تعميم نتائجها.

الإطار النظري:

1- الاغتراب النفسي:

ظاهرة إنسانية عامة وأزمة معاناة للإنسان المعاصر، وهو حالة مؤقتة تنتج عن بعض العوامل والظروف النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الفرد في فترة معينة من حياته، والاغتراب ظاهرة متعددة الأبعاد تزداد حدته ومجال انتشاره كلما توافرت العوامل المؤدية للشعور به نفسياً واجتماعياً وعضوياً.

وحيث أن الإنسان كائن اجتماعي ينتهي إلى جماعة يؤثر ويتأثر بها، فمن خلال هذه العلاقة التأثيرية المتبادلة تتخذ حياته معنى، لذلك فإن الشعور بالاغتراب عن الذات وعن الآخرين يمثل فيروساً يتسلل إلى نفس الإنسان حتى يتمكن من مفاهيمه وقيمه وأهدافه وسلوكياته، ويتركه بلا هدف ولا معنى ولا معيار فيحتاج إلى من يخلصه من التصورات الخاطئة التي أملت به والتقدير الصائب للمواقف (بهجات، 2007).

ويعرف فروم (fromm,1976) الاغتراب بأنه شكل من أشكال الخبرة التي يمارسها الإنسان ويشعر فيها بأنه غريب عن ذاته، ولا يجد نفسه كمركز لعالمه وإنما أفعاله هي التي تصبح لها السيادة عليه ويجب أن يطيعها.

وفي معجم علم النفس والطب النفسي فالاغتراب هو انهيار أي علاقات اجتماعية أو بيئية شخصية أو تجريبية. وفي الطب النفسي يشير المصطلح إلى الفجوة بين الفرد ونفسه والتباعد بينه وبين الآخرين، وما يتضمنه ذلك من تباعد أو غربة للفرد عن مشاعره الخاصة التي تستبعد من الوعي خلال المناورات الدفاعية، والاغتراب يميز الحالات القهرية الوسواسية ويشاهد أيضاً في أكثر صوره عمقاً في الفصام، ويستخدم مصطلح الاغتراب كمصطلح عام يشير إلى المرض العقلي وخاصة حالات الفصام. (جابر، 1988).

أسباب الاغتراب النفسي

يذكر الزعبي (1996) أن أسباب الاغتراب النفسي ترجع في أساسها إلى عديد من العوامل منها:

- غياب القيم الدينية والإنسانية في حياة الطلاب الشباب.
- الفجوة بين ثقافة الطلاب الشباب وثقافة الراشدين من حولهم.
- عدم وجود معنى أو أهداف للحياة وعدم تحقيق ذواتهم وبالتالي عدم قدرتهم على تقبل ذواتهم.
- التناقضات الموجودة داخل مجتمع الراشدين من حولهم مما يجعل الطلاب يفتقدون المثل الأعلى التي يمكنهم أن يحتذوا بها.

-افتقاد الطلاب معنى وجودهم لافتقارهم أهداف الحياة التي يحيونها.

وتقسم أسباب الاغتراب النفسي إلى اسباب نفسية وتتمثل بالصراعات القائمة بين الدوافع والرغبات الإنسانية المتعارضة مع بعضها البعض، وبين الاحتياجات الأساسية والرئيسية التي يكون الفرد بحاجة وليمكنه إشباعها في ذات الوقت، مما أدى ذلك إلى حدوث توتر انفعالي وضغوط واضطرابات الشخصية لدى الفرد، وأيضاً الاحباط الذي يؤدي إلى الحد من تنفيذ الرغبات الأساسية أو الحوافز أو المصالح الخاصة بالأفراد، ويرتبط الإحباط هنا بالشعور الكبير بالفشل والعجز التام والقهر وتحقير الذات، والحرمان الاجتماعي حيث تتلاشى الفرص التي تقوم بإشباع الحاجات الإنسانية، بحيث يتم حرمان الفرد من الرعاية الوالدية والاجتماعية، وأخيراً الخبرات الصادمة والتي تتمثل بالآزمات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية كالكوارث والحروب (زهران، 2005).

وهناك بعض الأسباب التي ذكرتها شقير (2005) وهي وجود نقص في المودة والألفة بين الافراد، والشعور بعدم الرغبة الاجتماعية من قبل الكثير من أفراد المجتمع وغياب معنى الحياة وقيمتها لدى الفرد المغترب نفسياً، ومما يزيد ذلك الشعور ضعف الروابط الاجتماعية مع الآخرين، إضافة إلى زيادة التوتر والقلق. وتكون النتائج المترتبة على ذلك استجابات سلبية مثل العدوان السرقة والسلب والتهور والعجز في تحمل المسؤولية والنظرة التشاؤمية للحياة، وشعور الفرد المغترب بعدم القيمة الذاتية وعدم الأهمية وأن حياته أصبحت لا معنى لها.

أبعاد ظاهرة الاغتراب:

ظل مفهوم الاغتراب مفهوماً قائماً بذاته، دون البحث عن مكوناته وأبعاده إلى فترة طويلة حتى حظي هذا المفهوم باهتمام واسع من الباحثين النفسيين والاجتماعيين والفلاسفة؛ لذلك تعددت الكتابات والدراسات فيما يتعلق بهذا المفهوم، واتفقت مجمل هذه الدراسات على أن ظاهرة الاغتراب متعدد الأبعاد والمكونات، وكان من أبرز الباحثين في تحديد أبعاد ظاهرة الاغتراب (ملفن سيمان) الذي قام بتحديد خمسة أبعاد للاغتراب وهي (الإحساس بالعجز، الإحساس باللامعنى، الإحساس باللامعيارية، العزلة الاجتماعية، غربة الذات)، وفيما يأتي يقدم الباحث عرضاً لأهم أبعاد الاغتراب، الأكثر شيوعاً بين العلماء والمفكرين والباحثين وهي كما يلي:

1- الاحساس بالعجز فسرت سيمان العجز بأنه نتيجة لاضطرابات في النظام الاجتماعي، وذلك من خلال ظهوره بشكلين: (أ) العجز عند العامل بحيث لا يستطيع أن يتولى أمراً أو فعلاً حقيقياً.

(ب) العجز من وجهة نظر الطب النفسي يعني عجز وقصور الإنسان عن قول لا للآخرين. أما أتو وفذرمان (otto and featherman، المشار إليه في غريب 1989) فيعرفان العجز على أنه الشعور بالضعف والمهانة وعدم الأمن حيث يحس الفرد أنه سهل لإساءات الآخرين وذلك مقابل الشعور بالقوة والسيادة واستقلال الذات. (غريب، 1989)

وهنا يشير الاغتراب إلى شعور الفرد بعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً. بمعنى أن الإنسان لا يستمد الكثير من العزاء والرضى والاكتفاء الذاتي من نشاطاته ويفقد صلته بذاته الحقيقية ويصبح مع الزمن مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من الشعور بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة. (الزغل، 1990).

2- الإحساس باللامعنى: تعرف سيمان اللامعنى على أنه شعور الفرد بعدم القدرة على فهم الجوانب المختلفة التي تعتمد عليها حياته وسعادته. ويعبر ذلك عن عدم إدراك الفرد للأحداث الاجتماعية والحياتية المختلفة، ومعاني ودلالات تلك الأحداث بالنسبة له، فاللامعنى مظهر من مظاهر الاغتراب، والاغتراب يظهر عند الفرد الذي لا يكون لديه وضوح فيما يعتقد، وكذلك عدم توافر المستويات الدنيا من الوضوح في اتخاذ القرارات. فالشخص الذي يعاني من الاغتراب يتسم بالتوقع المنخفض لإمكانية القيام بأية نشاطات وسلوكات مطلوبة منه، وكذلك شعور الفرد بعدم وضوح الأهداف الاجتماعية، وقناعته بأن ما يسعى إليه المجتمع في الوقت الحاضر من أهداف تتعارض مع القيم الإنسانية وتعاليم الدين، وأن الحياة أصبحت رتيبة لا معنى لها، وأن تطلعات الأفراد تتميز بالأنانية، وعليه يصبح الفرد يفتقر إلى مرشد أو موجه لسلوكه، ويتعمق الإحساس لديه بالفراغ الهائل نتيجة لعدم توافر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته وتستثمر قدراته. (الزغول، 1990)

3- الإحساس باللامعيارية وتعني غياب نسق منظم المعايير الاجتماعية، أي أن المواقف لم يعد لها أية ضوابط، وما كان خطأ أصبح صواباً، من منطلق إضفاء صبغة الشرعية على المصلحة الذاتية للفرد وحجبها عن المعايير وقواعد وقوانين المجتمع. وهنا يعني الاغتراب شعور الفرد بأن الوسائل غير المشروعة مطلوبة، وأنه بحاجة لها لإنجاز الأهداف. وهذه الحالة تنشأ عندما تتفكك القيم والمعايير الاجتماعية وتفشل في السيطرة على السلوك الفردي وضبطه.

4- العزلة الاجتماعية تتحدث سيمان عن الأشخاص المنعزلين اجتماعياً بأنهم يعطون قيمة نفعية منخفضة للأهداف والمعتقدات ذات القيمة الكبيرة في المجتمع، وهو موقف اختياري يلجأ إليه الفرد حينما يتمرد على البناء الاجتماعي المحيط به ويرغب في الانسلاخ عنه. والاغتراب هنا

يشير إلى شعور الفرد بالغربة والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع. وفي هذه الحالة لا يشعر الفرد بالانتماء إلى المجتمع أو الأمة. (خليف، 1979)

5- الاغتراب عن الذات أشار حديدي (1991) إلى العزلة عن الذات بالغربة عن الذات، وهي شعور الفرد بانفصاله عن ذاته لعدم قدرته على إنجاز شيء ما ومكافأة ذاته عن ذلك، وتتمثل العزلة عن الذات بالامبالاة، وعدم الانتماء الذي يظهره الفرد، مما يتولد عن ذلك الانعزال الاجتماعي، حيث ينفرد الشخص بنفسه ويتجنب المشاركة بالفعاليات والنشاطات الاجتماعية. (الأشول، 1996)

وهنا يشير الاغتراب لشعور الفرد بعدم القدرة على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً. بمعنى أن الإنسان لا يستمد الكثير من العزاء والرضى والاكتفاء الذاتي من نشاطاته ويفقد صلته بذاته الحقيقية ويصبح مع الزمن مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة. (الزغل، 1990).

ويرى الباحثان أن الاغتراب النفسي شعور داخلي للإنسان يولد حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم الرضا عن المعايير المجتمعية؛ ولهذا فهو شعور الإنسان بالانفصال عن الذات أو عن الذات أو كليهما. والشعور بالاغتراب يأتي نتيجة عوامل نفسية مرتبطة بنمو الفرد وعوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه.

ثانياً: المرونة النفسية:

تُعد المرونة النفسية سمة تتضمن سلوكيات، وأفكاراً، واعتقادات، وأفعالاً يمكن تعليمها وتنميتها لدى أي فرد، فالشخصية المرنة الناضجة لديها القدرة على التكيف والتعامل مع ظروف الحياة المختلفة وخاصة مع المواقف غير السارة في بعض الأحيان، كالصددمات العاطفية أو الخسائر المادية، وترجع خاصية المرونة إلى ديناميكية الفرد التي يدعمها التفكير الإيجابي والحوار والتفاعل الجيد مع الآخرين، فالشخص المرن يستطيع الاستجابة لأي تغيير في بيئته استجابة ملائمة تحقق الانسجام بين حاجاته ودوافعه من جهة وضغوطات المحيط من جهة أخرى، وبالتالي فهو يتصرف بطريقة إيجابية تمكنه من القيام بدوره في الحياة بنجاح، فهو يملك القدرة على التعامل مع الواقع بالطريقة المناسبة فيقبله أو يغيره حسب ما يقتضيه الوضع وما تسمح به قدراته. (البشر، 2019)

ويرتبط مع المرونة النفسية عدة مصطلحات ذات العلاقة، يُذكر منها: مرونة الأنا قوة الأنا، المناعة النفسية، الصمود النفسي، الثبات الانفعالي، الهدوء الانفعالي، الاتزان الانفعالي (حمدان، 2010).

ينظر لمتغير المرونة النفسية على أنه أهم آليات التوافق والمواجهة الإيجابية الفعالة عند التعرض للضغوط النفسية، وهي أحد المكونات الهامة للصحة النفسية، والتي تمكن الفرد من التواصل مع ظروف الحياة، ومواجهة العقبات، وتسهم في الوقاية من نتائج الضغوطات التي يتعرض لها الفرد. (Ferda, 2004)

وهي قدرة الفرد على التأقلم مع مصاعب الحياة في ظل الظروف الاجتماعية الصعبة، المتمثلة في مشكلات عديدة منها العائلية، أو العاطفية، أو الأزمات الصحية، أو متاعب مهنية، أو اقتصادية. وتتمثل بقدرة الفرد على تجاوز هذه المعاناة والاحتفاظ الفعال بحالته النفسية بصورة جيدة. (البشر، 2019).

والمرونة النفسية ما هي إلا عملية ديناميكية يُظهر الفرد من خلالها السلوكيات الإيجابية التكيفية لدى مواجهته للمصاعب والمشكلات والصدمات، والإشارة هنا أنّ المرونة النفسية تعني القدرة على الصمود والمقاومة أمام الصدمات والأحداث السلبية دون انكسار، أو تشوّه، أو نزوع إلى السعادة، أو استرداد العافية، أو التوافق بسهولة بعد التعرض للصدمات، أو حدوث التغييرات (wending, 2012).

أنماط المرونة النفسية:

حدد بولك (polk, 1997) أربعة أنماط للمرونة النفسية وهي :

-النمط المزاجي: هذا النمط يتعلق بالصفات البدنية، والنفسية، والاجتماعية المتصلة بالأنا، والتي تعزز المرونة، ويتعلق بجوانب الفرد التي تعزز تصرفه المرن باتجاه ضغوط الحياة التي تتضمن المرونة الذاتية، أو الإحساس بالاستقلال، والصحة البدنية، والمظهر البدني الجيد، وبقيمة الذات.

-النمط العلائقي: يكون تعلق هذا النمط يتعلق بأدوار الفرد في المجتمع وعلاقته بالآخرين، وهذه الأدوار والعلاقات يمكن أن تمتد من علاقات حميمية وقريبة إلى العلاقات مع النظام الاجتماعي الواسع.

-النمط الموقفي: يركز هذا النمط على جوانب التي تشمل الربط بين الفرد والموقف الضاغط، كما يمكن أن تتضمن قدرة الفرد على حل المشاكل، وعلى تقييم المواقف والاستجابات، وعلى اتخاذ إجراءات فعالة للاستجابة للموقف.

-النمط الفلسفي: تتم الإشارة في هذا النمط إلى رؤية الفرد للعالم أو الحياة، ويشمل مختلف المعتقدات التي تعزز المرونة مثل الإيمان بالمعنى الإيجابي الذي يمكن إيجاده في كل الخبرات، أيضاً الإيمان أن تطوير الذات والاعتقاد أن للحياة هدف هو المهم.

ومن هنا يرى الباحثان المرونة النفسية على أنها صفة متميزة ومتغيرة من شخص لآخر، فسرعة مرونة الفرد مع موقف ما مختلفة في الاستجابة والقابلية للتغير حسب هذا الموقف، لذلك حسب التعريفات التي ذكرت أن المرونة ليس بالشيء والأمر السهل، وإنما هو صفة مميزة للشخص في شخصيته، بل قد تكون جزءاً من نشأة هذا الشخص.

الدراسات السابقة:

قامت الحواس، (2021م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الاغتراب النفسي بين الشباب المدمن والشباب غير المدمن والكشف عن الفروق في كل أبعاد الاغتراب النفسي (العزلة الاجتماعية، التمرد) وتكونت عينة الدراسة من (20) شاباً، (20) شاباً مدمناً، و(20) شاباً غير مدمن. كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واعتمدت في جمع البيانات على مقياس الاغتراب النفسي لزينب محمود شقير وبعدها تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب معاملات الصدق والثبات والتأكد من دلالاتي قبل تطبيق الدراسة الأساسية كما تم استخدام برنامج (Spss v 20) ومعامل الارتباط في معالجة البيانات الإحصائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب النفسي بين الشباب المدمن والشباب غير المدمن، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزلة الاجتماعية بين الشباب المدمن والشباب غير المدمن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التمرد بين الشباب المدمن والشباب غير المدمن.

قام كل من الشريف، وعبد الرحمن، وإبراهيم (2021) بدراسة هدفت إلى تحديد البنية العاملة لنموذج مقياس الاغتراب النفسي المقترح في ضوء مفاهيم الاغتراب التي وردت في نظرية تحديد الذات SDT، مقارنة مع الاتجاه السيكودينامي بالتحليل النفسي، باعتبار أن الاغتراب النفسي له شكلان مختلفان ذوا عوامل منشأ ترتبط بإحباط إشباع الحاجات النفسية، كما تلقي

الدراسة الضوء على شريحة مهمة في بناء المجتمع طلبة الجامعات، من خلال معرفة خصائصهم النفسية لمحاولة الوصول إلى صور واضحة لطبيعة وديناميات الشعور بالاغتراب النفسي. حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة (475) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة عجمان وكلية الأم للعلوم الأسرية، عبر استخدام نموذج لقياس الاغتراب النفسي من إعداد الباحثين. خلصت الدراسة إلى أن مفهوم الاغتراب النفسي من المفاهيم المركبة يتكون من عوامل طائفية وكامنة، العامل الطائفي الأول "اغتراب الشخصية" بعاملين كامنين "اختلال الآنية واللاكفاءة"، والعامل الطائفي الثاني "اغتراب السياق" والمتمثل بالانفصال عن وسائل المجتمع المحدد للنظام الاجتماعي، والذي تشعب بثالث عوامل كامنة "الاتواصل، اللامعيارية، التمرد"، وعليه تصبح الدلالة السيكومترية لنموذج مقياس الاغتراب النفسي، متغير مركب يعتمد على الدرجة الكلية للعوامل الطائفية التي تعبر عن مشاعر الاغتراب عبر خمس عوامل كامنة، والتي تحققت عبر التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.

وهدف دراسة القحطاني (2021) إلى تحديد مستوى الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي، والتعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي، من خلال الاغتراب النفسي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس التكيف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (231) طالباً من طلبة المنح الدراسية الملتحقين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، وكان مستوى التكيف الأكاديمي مرتفعاً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية لمقياس مستوى الاغتراب النفسي وبين الدرجة الكلية لمقياس التكيف الأكاديمي، وقد بينت نتائج الدراسة أن بعدي (اللامعنى، العجز) في مقياس الاغتراب النفسي تفسر (42.9%) من التباين الكلي لدرجة التكيف الأكاديمي.

قام شريت (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على حدة الاغتراب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستخدم مقياس الاغتراب النفسي من إعداد الباحث للتعرف على حدة الاغتراب لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختيار عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، وبلغ حجم العينة (ن=20) تراوحت أعمارهم من (12-17) عاماً، وتوصل الباحث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الاغتراب النفسي بدرجة مرتفعة.

هدفت دراسة مدوخ (2016) إلى التعرف على مستوى الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة تبعاً للمتغيرات الآتية: (مكان الإقامة، جامعة الدراسة، المستوى الدراسي). وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكان المجتمع الأصلي للدراسة الطالبات الجامعيات لأسر مغتربة الوافدات إلى قطاع غزة من أجل التعليم. ومجتمع الدراسة يتكون من (320) طالبة يدرسن في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بقطاع غزة. وقد تكونت عينة الدراسة الفعلية من (139) طالبة جامعية مسجلة في الجامعتين؛ مسحوبة من المجتمع الأصلي بنسبة (43.43%) وهي نسبة ممثلة لمجتمع الدراسة. وقد تم اختيارهن بالطريقة المسحية لتطبيق أدوات الدراسة عليهن، التي كانت عبارة عن مقياس الاغتراب النفسي من إعداد د. إقبال الحمداني؛ مكونة من (48) فقرة، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثة مكون من (47) فقرة، حيث كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة؛ أن مستوى الشعور بالاغتراب النفسي لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة ضعيف. ومستوى الشعور بقلق المستقبل لدى الطالبات ضعيف ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة، مما يعني أنه كلما قل مستوى الاغتراب النفسي؛ قل مستوى قلق المستقبل لديهن. ولا توجد فروق في أبعاد الجانب الشخصي الصحي، والدراسي المهني، ومستوى الاغتراب النفسي؛ حيث كانت قيمة ($\text{sig} < 0.05$) أهم توصيات الدراسة: تقديم برامج هادفة لدى هذه الفئة من خلال معرفة احتياجاتهن واهتماماتهن النفسية والروحية.

وهدف دراسة برون (browen,2000) إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالاغتراب والحاجة إلى الاتصال مع الآخرين، تكونت عينة الدراسة من (1739) طالباً وطالبة من أمريكا، وقد استخدم الباحث مقياس الاغتراب بمستوياته المختلفة ويتألف من ثلاثة مقاييس فرعية، قام ببنائه مجموعة من المختصين في موضوع الاغتراب، وكذلك استخدم الباحث مقياس الحاجة إلى الاتصال مع الآخرين الذي تم بناؤه من قبل مختصين في الموضوع، وتألف من ثلاثة مقاييس فرعية كذلك، بينت نتائج الدراسة أن العلاقة كانت طردية بين الاغتراب والحاجة إلى الاتصال مع الآخرين، أي كلما زادت الحاجة إلى الاتصال مع الآخرين زاد الشعور بالاغتراب.

قام الدحلان (2022م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاختيار المهني وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة غرب خان يونس، بقطاع غزة، ولقد تم تطبيق

أدوات الدراسة الممثلة فى مقايىس: ،الاختىار المبنى والمرونة النفسىة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائىة بىن، الاختىار المبنى والمرونة النفسىة، وعدم ووجود فروق ذات دلالة إحصائىة لى عىنة الدراسة فى مستوى كل من ،الاختىار المبنى، والمرونة النفسىة تبعاً لمستوى الدخلى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائىة لى افراد العىنة فى مستوى، الاختىار المبنى تبعاً لمتغىر اختىار التخصص لصالأ الفئة (علمى)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائىة فى مستوى المرونة النفسىة تبعاً لمتغىر اختىار التخصص.

وهدفت دراسة العازمى (2022م) الكشف عن العلاقة بىن المرونة النفسىة بأبعادها الممثلة فى الاتزان الانفعالى، فعالىة الذات، العلاقات الاجتماعىة، وحل المشكلات، لى عىنة من المراهقىن من تلامىذ المرحلة الإعدادىة، والتفكىر الإىجابى عند نفس العىنة. تكونت عىنة الدراسة من (50) من طلبة المرحلة الإعدادىة بمدرسة الجابر الأهلىة التابعة لإدارة الفراونىة التعلىمىة وقد تم اختىارهم من المرحلة العمرىة (13-15) عاماً وذلك بنسبة متساوىة، واستخدمت الباحثة أداتىن للدراسة وهما: مقياس المرونة النفسىة من إعداد الباحثة، ومقياس التفكىر الإىجابى من إعداد الباحثة. وقد أظهرت الدراسة ووجود علاقة ارتباطىة ذات دلالة إحصائىة بىن المرونة النفسىة ككل وأبعادها الفرعىة والتفكىر الإىجابى عند المراهقىن.

قامت بسىونى وخىاط (2019) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بىن الشفقة بالذات والمرونة النفسىة، والتعرف على درجة الشفقة بالذات والمرونة النفسىة لى الأفراد عىنة الدراسة، كذلك دراسة الفروق بىن مرتفعى ومنخفضى الشفقة بالذات فى المرونة النفسىة ولتحقىق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الشفقة بالذات من تعرىب عبد الرحمن وآخرون (2015)، ومقياس المرونة النفسىة من إعداد القللى (2016)، وأستأخدم لذلك المنهج الوصفى على عىنة مكونة من 130 طالبة من طالبات جامعة أم القرى بكلىة التربىة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى (2018/2019)، وتوصلت إلى أن الافراد العىنة ىتمتعن بالشفقة بالذات والمرونة النفسىة، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائىة بىن الشفقة بالذات والمرونة النفسىة، كذلك توجد إلى وجود علاقة إىجابىة ذات دلالة إحصائىة بىن الشفقة بالذات والمرونة النفسىة، ووجود دلالة إحصائىة بىن مرتفعى ومنخفضى الشفقة بالذات فى المرونة النفسىة لصالأ مرتفعى الشفقة بالذات.

وفى عام (2015) قام م ف جىلفارى و بىدجون M F Gilvary AND Pidgeon بدراسة هدفت إلى معرفة سمات المرونة عند طلبة الجامعة من خلال مقارنة الاختلاف بىن الطلبة ذوى المرونة

النفسية المرتفعة والمنخفضة، وشملت عينة الدراسة (89) طالباً وطالبة، بواقع (74) من الإناث، (15) من الذكور، وطبقت الدراسة مقياس المرونة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية واليقظة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي تمّ من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية الكليات الإنسانية/المركز، وتم اختيار كلية السلط وكلية الأعمال وكان مجموع الطلبة (4023) طالباً وطالبة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام 2021-2022م. وقد تكونت عينة الدراسة من (337) طالباً وطالبة تم اختيارهم من خلال الطريقة العشوائية البسيطة في جامعة البلقاء التطبيقية، منهم (152) طالباً لتشكّل نسبة (45.1%) لعينة الدراسة، (185) طالبة أي نسبة (54.9%) لعينة الدراسة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، لتشكّل العينة نسبة (8.5%) من مجتمع الدراسة كما في الجدول رقم (1):

أولاً: خصائص عينة الدراسة:

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية					
المجموع	الجنس		العدد	السلط للعلوم الإنسانية	الكلية
	إناث	ذكور			
1551	801	750	النسبة المئوية	إدارة الأعمال	المجموع
2472	1626	846	النسبة المئوية		
4023	2427	1596	النسبة المئوية	المجموع	المجموع
100.0%	%54.9	%45.1	النسبة المئوية		

تم استخراج مجتمع الدراسة من جامعة البلقاء التطبيقية/المركز وتم استخراج العينة من كلية السلط/ وكلية الأعمال باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة وكان عددهما كما هو مبين في الجدول السابق وذلك حسب متغير الجنس والكلية التي أُستخرج منها مجتمع وعينة الدراسة.

أولاً- الجنس: نلاحظ أن (54.9%) من العينة من الاناث وهي أعلى من نسبة الذكور البالغة (45.1%).

ثانياً- المستوى الدراسي: نلاحظ أن 11.9% من العينة من طلبة سنة أولى، و43.3% من طلبة سنة ثانية، و 19.3% من العينة من طلبة سنة ثالثة، و 25.5% من العينة من طلبة سنة رابعة، وهذا يعني ارتفاع نسبة طلبة سنة ثانية بين أفراد العينة.

أدوات الدراسة...

استخدم الباحثان لأغراض هذه الدراسة الأداتين التاليتين:

أولاً: مقياس الاغتراب النفسي: _

أولاً: تحديد أبعاد الاغتراب النفسي الأكثر شيوعاً وتحديد السلوكيات الأكثر استخداماً للإشارة لتلك الأبعاد من خلال تجزئتها إلى سلوكيات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، وبالاستناد إلى تحليل الأدب السابق في الموضوع، وضع الباحث السلوكيات الدالة على تلك الأبعاد وهي: الغربة عن الذات، العزلة الاجتماعية، اللاهدف، اللامعيارية، التمرد. بوصفها أكثر الأبعاد التي وردت في المراجع المتخصصة والأصيلة، حيث تم الاعتماد على هذه الأبعاد كإطار نظري في هذه الدراسة.

ثانياً: اقتباس فقرات المقياس من مقياس كل من مقياس (ابراهيم، 2019)، ومقياس (يونسى كريمة) وبالاستفادة من الأدب النظري الخاص بموضوع الاغتراب النفسي، ثم صياغة تلك الفقرات وإعادة ترجمتها، ليتكون في صورته الأولية من (44) فقرة، عرضت على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والمناهج والتدريس والقياس والتقويم

صدق المقياس:

استخرجت دلالات الصدق بطريقتين هي...

أ-صدق المحكمين

تم عرض المقياس على عشرة محكمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لأبعاد الاغتراب النفسي التي وضعت لقياسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين بنسبة (85%) وإجراء التعديلات المطلوبة، والملحق رقم (1) يوضح مقياس الاغتراب النفسي وأبعاده.

ب - صدق البناء

تم اختبار مقياس الاغتراب النفسي من خلال التطبيق على عينة استطلاعية من 40 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة الفعلية ومن ثم إيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالمقياس بصورته الكلية. وفيما يلي مصفوفة ارتباط بيرسون بين كل فقرة ومقياس الاغتراب النفسي:

1- الغربة عن الذات:

جدول (3) معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية لبُعد الغربة عن الذات	
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
1.	.912**
2.	.759**
3.	.881**
4.	.829**
5.	.855**
6.	.867**
7.	.796**
8.	.651**
9.	.781**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

لقد تبين أن قيمة معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.912-0.651) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على صدق بُعد الغربة عن الذات

2- العزلة الاجتماعية:

جدول (4) معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية لُبعد العزلة الاجتماعية	
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
.10	.902**
.11	.712**
.12	.731**
.13	.793**
.14	.712**
.15	.881**
.16	.671**
.17	.759**
.18	.821**
.19	.841**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

لقد تبين أن قيمة معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.671-0.902) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على صدق بُعد العزلة الاجتماعية.

3-اللاهدف:

جدول (5) معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية لُبعد اللاهدف	
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
.20	.706**
.21	.806**

.22	.752**
.23	.721**
.24	.802**
.25	.876**
.26	.792**
.27	.819**
.28	.762**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

لقد تبين أن قيمة معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.876-0.706) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على صدق بُعد اللاهذف.

4-اللامعيارية:

جدول (6) معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية لبُعد اللامعيارية	
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
.29	.812**
.30	.832**
.31	.821**
.32	.809**
.33	.793**
.34	.771**
.35	.786**

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

5- التمرد:

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01**

كما تم استخراج معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية:

جدول (8) معاملات ارتباط كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي	
الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
الغربة عن الذات	.823**
العزلة الاجتماعية	.848**
اللاهدف	.913**
اللامعيارية	.927**
التمرد	.813**

لقد تبين أن قيمة معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.813-0.927) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على صدق مقياس الاغتراب النفسي. ثبات المقياس:

من أجل التحقق من ثبات مقياس الاغتراب النفسي والمرونة النفسية قام الباحثان باستخدام اختبار (كرونباخ ألفا) للتحقق من درجة ثبات أداة القياس حيث تبين أن قيم α هي أعلى من النسبة المقبولة (0.60)، وقد تم تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار الثبات	
المتغير	قيمة α
الاغتراب النفسي	0.899
الغربة عن الذات	0.651
العزلة الاجتماعية	0.759
اللاهدف	0.714
اللامعيارية	0.772
التمرد	0.711
المرونة النفسية	0.833

إجراءات تطبيق المقاييس:

تم تطبيق المقاييس على الطلبة بشكل زمري، حيث تم تحديد طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وهي الفئة المستهدفة بالدراسة، وكان عددهم (337) طالباً وطالبة، تم الذهاب إلى القاعات الدراسية والاجتماع بمجموعات عشوائية من الطلبة ثم تم شرح المقياس من قبل الباحثين وبالتعاون مع رؤساء الاقسام واعضاء الهيئة التدريسية، كما تم التأكد من توفير الجو والوقت الملائم لتعبئة المقياس، بالشكل المناسب وبالطريقة الملائمة، والتأكيد على الإجابة عليه بكل موضوعية ومصداقية وبعيداً عن التسرع، وتوزع الطلبة إلى مجموعتين الذكور وعددهم (152) طالبا والإناث وعددهم (185) طالبة وذلك بشكل عشوائي.

طرق استخراج الدرجات على المقياس:

تصحيح فقرات المقياس:

احتوى المقياس على تدرج ليكرت الخماسي والذي احتوى على الدرجات (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وقد قام الباحث بحساب المتوسطات على تلك الدرجات لدى أفراد عينة الدراسة وذلك لأن استخدام المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية في هذه الاستجابات هو الأسلوب المستخدم والأنسب إحصائياً. لقد تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالنسبة لكل بُعد من أبعاد الدراسة وقد تم اعتماد المقاييس التالية لتحديد مستوى الموافقة على كل من هذه الأبعاد:

جدول رقم (10)		
المتغير	المقياس	مستوى الموافقة
الاغتراب النفسي	• غير موافق بشدة (1)	• 1-2.33 مستوى ضعيف
	• غير موافق (2)	• 2.34-3.67 مستوى متوسط
	• موافق إلى حد ما (3)	• 3.67-5 مستوى مرتفع
	• موافق (4)	
	• موافق بشدة (5)	
المرونة النفسية	• دائما	• 1-1.66 مستوى ضعيف
	• أحيانا	• 1.67-2.33 مستوى متوسط
	• أبدا	• 2.33-3 مستوى مرتفع

ثانيا- مقياس المرونة النفسية:

قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لتطوير مقياس المرونة النفسية، حيث تم الاطلاع على (الطراونة، 2011)، ومقياس (الشريف، 2012)، ومقياس ويلسون (Wilson، 2014)، ومقياس المرونة النفسية لـ (كونر و دافيدسون Connor-Davidson

Resilience Scale (CD-RISC) (2003)، وذلك من خلال إعداد الصورة الأولية للمقياس وتمّ عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة للأخذ بأرائهم في فقرات المقياس.

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ويتضمن المقياس في صورته الأولية (37) فقرة تم وضعها بعد الاطلاع عليها من قبل عددٍ من المحكمين، كما هو موضح في ملحق رقم (2) وقد تم الأخذ بأراء المحكمين، حيث عُدلت بعض الفقرات، وأعيد صياغة بعضها الآخر، ولم يُحذف من الفقرات أي فقرة، وبذلك بقي عدد الفقرات (37) فقرة ارتبطت بمقياس المرونة النفسية، وقد وضع الباحثان أمام كل عبارة ثلاث إجابات وهي: (دائمًا، نادرًا، أبدًا).

صدق المقياس:

1. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات الأكاديمية المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها وانتمائها من أجل تحقيق الغاية المنشودة منها، والتأكد من وضوح وملاءمة صياغة الفقرات وصلاحياتها لقياس ما صُممت لقياسه، وطُلب من المحكمين تقديم أي اقتراحات يرونها مناسبةً تساعد في تطوير المقياس وإجراء أي تعديل أو حذف أو إضافة وبناءً على تعديلات أعضاء الهيئة التدريسية (المحكمين)، واعتماد الباحث نسبة الاتفاق (80%) فأكثر كمعيار لقبول الفقرة وصلاحياتها عُدلت صياغة بعض الفقرات وبقي عددها كما هو، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس وتم تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

2. صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ثم استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية حيث تم تحليل فقرات المقياس من خلال التطبيق على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة وحساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية.

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون لعبارات مقياس المرونة النفسية مع الدرجة الكلية

الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
1.	.832**
2.	.779**
3.	.891**
4.	.733**
5.	.667**
6.	.877**
7.	.725**
8.	.692**
9.	.795**
10.	.722**
11.	.821**
12.	.719**
13.	.796**
14.	.629**
15.	.802**
16.	.712**
17.	.698**
18.	.722**
19.	.821**
20.	.719**
21.	.721**
22.	.861**
23.	.699**
24.	.719**
25.	.721**
26.	.861**
27.	.699**
28.	.719**
29.	.702**
30.	.68**
31.	.691**
32.	.71**
33.	.655**
34.	.702**

.35	.618**
.36	.691**
.37	.766**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

لقد تبين أن قيمة معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.618-0.877) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهذا يدل على صدق مقياس المرونة النفسية

ثبات المقياس:

تم استخراج دلالات ثبات المقياس من خلال الثبات بطريقة الإعادة واستخراج قيمة كرونباخ ألفا، حيث تم استخدام معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار (test & re- test) وذلك من خلال تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة قدرها (40) طالباً وطالبة بفارق مدّة زمنية مدتها أسبوعان، ثم تم استخراج معامل ثبات الاختبار - إعادة الاختبار والذي بلغ (0.772)، كما تم استخراج معامل كرونباخ ألفا، والذي بلغ (0.83)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة (Serkan and Bougie, 2016).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول: ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد (الغربة عن الذات)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الاغتراب
a6	أشعر بأن مستقبلاً غامضاً ينتظرني	3.85	1.25	77%	مرتفع
a7	أشعر بالانتماء إلى العي الذي أسكن فيه	3.64	1.34	72.8%	مرتفع
a9	أشعر بأن مستقبلاً مظلماً ينتظرني	2.91	1.41	58.2%	متوسط
a4	أشعر بأي شخص آخر غير الذي أعرفه	2.68	1.45	53.6%	متوسط
a5	أشعر بالحيوية والحماس في الحياة	2.64	1.35	52.8%	متوسط
a3	من الصعب الشعور بالأمان والطمأنينة هذه الأيام	2.41	1.25	48.2%	منخفض
a8	أصبحت حياتي مملة في الظروف الحالية	2.26	1.20	45.2%	منخفض
a1	أشعر بالتعب والضعف نتيجة أعبائي اليومية	1.81	1.08	36.2%	منخفض
a2	أشعر بالانتماء إلى أسرتي	1.66	1.05	33.2%	منخفض جداً
الدرجة الكلية		2.65	.492	53.0%	متوسط

لقد تبين أن قيمة الدرجة الكلية للاغتراب النفسي في بعد الغربة عن الذات في مستوى 53.0% وكانت متوسطة حيث تم الإجابة عن الفقرات المختصة بهذا البعد كما هو موضح في الجدول السابق، حيث تراوحت درجة المتوسط الحسابي بين (1.66-3.85) حيث كانت الفقرة ذات رقم (6) هي صاحبة أعلى متوسط حسابي وكانت صيغة الفقرة كالآتي (أشعر بأن مستقبلاً غامضاً ينتظري) ضمن الدرجة (3.88) وكانت الفقرة رقم (2) ذات أقل متوسط حسابي ضمن درجة (1.66) وكانت صيغة الفقرة كما يلي: (أشعر بالانتماء إلى أسرتي).

جدول (13) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد (العزلة الاجتماعية)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الاغتراب
a18	تزعجني زيارة الأصدقاء والأقارب لما تجلبه من متاعب	3.18	1.45	63.6%	متوسط
a15	أحرص على متابعة أخبار الآخرين	3.11	1.42	62.2%	متوسط
a12	أشعر بأنني بحاجة للآخرين في جميع الأوقات	3.00	1.37	60%	متوسط
a19	لا أستمتع بوجود الآخرين من حولي وأفضل العزلة	2.91	1.36	58.2%	متوسط
a11	أشعر بالضيق عندما أكون مع الآخرين	2.83	1.35	56.6%	متوسط
a10	أشعر بالوحدة على الرغم من وجودي مع الآخرين	2.58	1.37	51.6%	منخفض
a17	أرغب أن أعيش حياتي بعيداً عن الناس منعاً للمشاكل	2.56	1.30	51.2%	منخفض
a16	أرى بأن مظاهر الحب تتراجع باستمرار	2.41	1.29	48.2%	منخفض
a14	أعتقد أن الابتعاد عن الآخرين يجلب لي الراحة النفسية	2.40	1.29	48%	منخفض
a13	أحب مشاركة الآخرين في جميع مناسباتهم	2.21	1.23	44.2%	منخفض
الدرجة الكلية		2.71	.757	54.2%	متوسط

لقد تبين أن قيمة الدرجة الكلية للاغتراب النفسي في بعد العزلة الاجتماعية في مستوى 54.2% وكانت متوسطة حيث تم الإجابة عن الفقرات المختصة بهذا البعد كما هو موضح في الجدول السابق، حيث تراوحت درجة المتوسطات الحسابية ما بين (2.21 إلى 3.18) حيث كانت الفقرة ذات رقم (18) صاحبة أعلى متوسط حسابي ضمن درجة 3.18 وكانت صيغتها كالآتي (تزعجني زيارة الأصدقاء والأقارب لما تجلبه من متاعب)، وكانت الفقرة ذات رقم (13) صاحبة أقل متوسط حسابي ضمن درجة (2.21).

جدول (14) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد (اللاهدف)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الاغتراب
a21	ليس لدي هدف أسعى إلى تحقيقه	3.35	1.578	67%	متوسط
a26	أتمنى لو لم أكن موجوداً في هذه الحياة	2.98	1.534	59.6%	متوسط
a22	يصعب عليّ اتخاذ قرار في أموري الخاصة	2.93	1.461	58.6%	متوسط
a27	أعيش في عالم عديم الأهمية بالنسبة لي	2.76	1.422	55.2%	متوسط
a24	فقدت قدرتي على التحكم في أمور حياتي	2.71	1.373	54.2%	متوسط
a25	أشعر بنوبات من الضجر والملل في حياتي	2.32	1.185	46.4%	منخفض
a20	من السهل على تحقيق أهدافي دون مساعدة الآخرين	2.26	1.168	45.2%	منخفض
a28	أرى أن الحياة جميلة وتستحق أن نحياها بجميع تفاصيلها	2.19	1.275	43.8%	منخفض
a23	أشعر أن الحياة متجددة باستمرار	1.81	1.152	36.2%	منخفض
الدرجة الكلية		2.58	.748	51.18%	منخفض

لقد تبين أن قيمة الدرجة الكلية للاغتراب النفسي في بعد اللاهدف بنسبة 51.18% وكانت متوسطة حيث تم الإجابة عن الفقرات المختصة بهذا البعد كما هو موضح في الجدول السابق، وتراوح درجة المتوسط الحسابي بين (1.81-3.35) وكانت الفقرة ذات رقم 21 أعلى المتوسطات الحسابية ضمن درجة 3.35 وتحمل صيغة (ليس لدي هدف أسعى إلى تحقيقه) وكانت الفقرة ذات رقم (23) صاحبة أقل درجة في الفقرات ضمن المتوسطات الحسابية ضمن درجة 1.81 وتحمل الصيغة التالية (أشعر أن الحياة متجددة باستمرار).

جدول (15) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد (اللامعيارية)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الاغتراب
a37	أعتقد بأنه من الضروري أن يستغل الفرد الآخرين لكي يكون ناجحاً	2.80	1.418	56%	متوسط
a31	أعتقد بأن الطرق الملتوية أسهل الطرق لتحقيق النجاح	2.63	1.341	52.6%	متوسط
a35	لم أعد أؤمن بوجود قيم في هذا الزمان	2.58	1.365	51.6%	منخفض
a34	كل إنسان يمكنه أن يحقق أهدافه بالطرق التي يرغب بها حتى ولو كانت طرقاً غير هادفة	2.44	1.349	48.8%	منخفض
a33	أؤمن بالمثل القائل الغاية تبرر الوسيلة	2.41	1.295	48.2%	منخفض
a36	يبدو أنه لا يوجد ما هو صواب وما هو خطأ في هذا الزمن	2.40	1.331	48%	منخفض
a30	يضطّر الإنسان في هذه الأيام إلى النفاق لتحقيق أهدافه	2.37	1.324	47.4%	منخفض
a32	أصبح كل شيء مباحاً لدى الناس لتحقيق أهدافهم	2.19	1.184	43.8%	منخفض

a29	أعتقد أن الحصول على عمل جيد لا يحتاج إلى كفاءة بقدر ما يحتاج إلى واسطة	2.17	1.308	43.4%	منخفض
الدرجة الكلية		2.44	.788	48.8%	منخفض

لقد تبين أن قيمة الدرجة الكلية للاغتراب النفسي في بعد اللا معيارية بنسبة 48.8% أي بنسبة منخفضة حيث كانت الفقرة التاسعة ذات متوسط حسابي ضمن درجة 2.17 وهي أقل درجة بين المتوسطات الحسابية لل فقرات وتحمل صيغة (أعتقد أن الحصول على عمل جيد لا يحتاج إلى كفاءة بقدر ما يحتاج إلى واسطة) وكانت الفقرة الأولى من هذا البعد ذات أعلى درجة من متوسطات الحسابية ضمن درجة 2.80 وتحمل صيغة (أعتقد بأنه من الضروري أن يستغل الفرد الآخرين لكي يكون ناجحاً).

جدول (16) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بُعد (التمرد)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الاغتراب النفسي
a42	عدم تحقيق آمالي يجعلني حاقداً على من حولي	3.17	1.52	63.4%	متوسط
a39	أفضل العنف على المسالمة وأهاجم من يعارضني	3.09	1.55	61.8%	متوسط
a41	أشعر أحياناً برغبة قوية لترك دراستي الجامعية	2.93	1.50	58.6%	متوسط
a40	أشعر بكرامية شديدة تجاه بعض القيم السائدة	2.53	1.36	50.6%	متوسط
a43	أعتقد أن القوة أصبحت معياراً لحصول الإنسان على ما يريد	2.24	1.24	44.8%	متوسط
a44	لا بد من التمرد على الظروف التي نعيشها حتى نتجه نحو الأفضل	2.21	1.33	44.2%	منخفض
a38	لو أتاحت لي الفرصة المناسبة لتغلبت على جميع المصاعب	1.94	1.13	38.8%	منخفض
الدرجة الكلية		2.58	.838	51.6%	منخفض

لقد تبين أن قيمة الدرجة الكلية للاغتراب النفسي في بعد التمرد ونسبته هي 51.6% و كانت منخفضة حيث تم الإجابة عن الفقرات المختصة بهذا البعد كما هو موضح في الجدول السابق، حيث كانت الفقرة الأولى ذات أعلى متوسط حسابي و وقعت ضمن درجة 3.17 وصيغتها هي (عدم تحقيق آمالي يجعلني حاقداً على من حولي) وكانت الفقرة السابعة ذات أقل متوسط حسابي ضمن درجة 1.94 وصيغتها هي (لو أتاحت لي الفرصة المناسبة لتغلبت على جميع المصاعب).

عرض نتائج السؤال الثاني الذي نص على: ما مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية للانحرافات

المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس الاغتراب النفسي كما مبين في جدول (7).

جدول (17) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس (المرونة النفسية)، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرة				
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
b20	أفكر جيداً قبل أن أقدم على فعل أي شيء.	2.61	.577	52.2%
b1	أمتلك القدرة على اتخاذ قراراتي بنفسي.	2.61	.561	52.2%
b3	أتحفز لمشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم.	2.53	.677	50.6%
b9	أشجع للتخطيط لأموال حياتي الخاصة.	2.52	.677	50.4%
b8	أمتلك القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين والمبتنية على الاحترام والتقدير.	2.52	.598	50.4%
b4	أواجه الواقع مهما كان مؤلماً.	2.51	.646	50.2%
b6	أساعد الآخرين على مواجهة مشكلاتهم.	2.50	.623	50%
b7	أتحفز لحل أية مشكلة تواجهني وأجد المتعة في التحرك لحل المشاكل الأخرى.	2.50	.627	50%
b28	أحترم آراء والدي بالرغم من تعارضها مع رأي الشخصي.	2.48	.677	49.6%
b23	أعمل على مشاركة أسرتي في مواجهة مشكلاتهم وحلها	2.45	.644	49%
b26	أعمل على تقديم المساعدة لزملائي في حل المسائل الدراسية التي يصعب عليهم حلها	2.43	.642	48.6%
b19	أحب الاستطلاع ومعرفة كل ما هو جديد	2.42	.686	48.4%
b24	أتحفز للمشاركة في النقاشات حول المواضيع الأسرية مع أفراد أسرتي	2.42	.669	48.4%
b16	أشجع لغرس مفهوم التحدي لتحقيق أهدافي	2.41	.654	48.2%
b15	لدي القدرة على تكوين صداقاتٍ جديدةٍ وبسهولةٍ	2.39	.694	47.8%
b22	أمتلك المهارة في حل المشكلات التي تواجهني	2.38	.662	47.6%
b10	أعترف بالخطأ خاصة إذا اقتنعت بوجهة النظر المخالفة	2.38	.676	47.6%
b13	أمتلك القدرة على الإصغاء للرأي المخالف.	2.38	.675	47.6%
b25	أؤكد على مبادئي وأتمسك بها وأرفض القيام بأعمال تخالف تلك المبادئ حتى لو كانت من أسرتي	2.37	.695	47.4%
b27	أمتلك مهارة الإصغاء للرأي المخالف	2.33	.651	46.6%
b33	أقدم المساعدة لإخواني في حل واجباتهم المدرسية بالرغم من انشغالي بالدراسة	2.32	.706	46.4%
b2	أقبل الانتقاد بصدرٍ رحبٍ أثناء ممارستي لأي نشاط.	2.30	.660	46%
b14	أتحفز لتنفيذ التعليمات بدقة	2.30	.669	46%
b30	أحافظ على الاتزان النفسي في جميع المواقف	2.27	.688	54.4%

b18	أتحفز للمشاركة في الأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية	2.27	.728	54.4%	منخفضة
b31	أشارك في الأعمال البيتية بالرغم من الانشغال بالأعباء الدراسية.	2.24	.743	44.8%	منخفضة
b11	أندفع إلى اغتنام أي فرصة للتواصل مع الآخرين.	2.22	.712	4.44%	منخفضة
b37	أغلب على الغضب من الآخرين وأتحكم بانفعالاتي السلبية	2.20	.699	44%	منخفضة
b5	أتمسك برأيي بالرغم من صواب الرأي الآخر.	2.18	.725	43.6%	منخفضة
b35	أشعر بالملل والضيق أثناء ممارسة الأنشطة اللاصفية	2.11	.773	42.2%	منخفضة
b36	أواظب على المشاركة في الأنشطة والفعاليات الطلابية داخل الجامعة	2.10	.763	42%	منخفضة
b17	أسعى إلى إثارة الخلاف في الرأي لإثراء الموضوع المطروح للنقاش	2.10	.790	42%	منخفضة
b29	أزبلك عند توجيه سؤال لي أمام الآخرين.	2.10	.748	42%	منخفضة
b12	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات	2.09	.757	41.8%	منخفضة
b34	أتردد في الاستفسار من أساتذتي عن مواضيع لا أفهمها	2.07	.737	41.4%	منخفضة
b21	أخجل من الإجابة على الأسئلة الموجهة لي من المدرس بالرغم من معرفتي بالإجابة	2.03	.687	40.6%	منخفضة
b32	أشعر بالحرج من التواصل مع أساتذتي.	2.01	.796	40.2%	منخفضة
الدرجة الكلية		2.32	.260	46.5%	منخفضة

حيث أشارت نتائج السؤال الثاني المتبينة بالجدول السابق إلى وجود مستوى من المرونة النفسية بدرجة منخفضة لدى الطلبة حيث أن المتوسط الحسابي تراوح ما بين 2.01 و 2.61 حيث كانت الفقرتان ذات أعلى متوسط حسابي عند درجة 2.61 هما الفقرة الأولى والثانية و تحملان الصيغة التالية (أفكر جيداً قبل أن أقدم على فعل أي شيء وأمتلك القدرة على اتخاذ قراراتي بنفسي)، وكانت الفقرة التي تحمل الصيغة التالية (أشعر بالحرج للتواصل مع أساتذتي) صاحبة أقل متوسط حسابي عند درجة 2.01 وهذا كانت نتيجة المرونة النفسية منخفضة لدى الطلبة.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى الاعتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس الاعتراب النفسي؛ تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي. لقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى الاعتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات التي تم ذكرها حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (1.920-3.263).

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائية، أجري تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات، على التصميم العاملي (2×2×4) على اعتبار أن متغيرات الجنس (ذكور، إناث) والتخصص: (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة): متغيرات مستقلة، وأبعاد الاغتراب النفسي مستويات للمتغير التابع، كما مبين في الجدول (18)

جدول (18) نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات لفحص الفروق في متوسطات أبعاد الاغتراب النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي						
مصادر التباين	أبعاد الاغتراب النفسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة الإحصائية
(الجنس)	غربة الذات	.426	1	.426	1.751	.187
	العزلة الاجتماعية	.000	1	.000	.000	.985
	اللاهدف	.005	1	.005	.009	.923
	اللامعيارية	.183	1	.183	.296	.586
	التمرد	.602	1	.602	.850	.357
(التخصص)	غربة الذات	.213	1	.213	.874	.351
	العزلة الاجتماعية	.003	1	.003	.005	.946
	اللاهدف	.223	1	.223	.395	.530
	اللامعيارية	.789	1	.789	1.277	.259
	التمرد	.159	1	.159	.225	.636
(المستوى الدراسي)	غربة الذات	.404	3	.135	.553	.646
	العزلة الاجتماعية	2.089	3	.696	1.210	.306
	اللاهدف	.942	3	.314	.555	.645
	اللامعيارية	3.023	3	1.008	1.632	.182
	التمرد	1.112	3	.371	.524	.666
الخطأ	غربة الذات	80.633	331	.244		
	العزلة الاجتماعية	190.586	331	.576		
	اللاهدف	187.103	331	.565		
	اللامعيارية	204.326	331	.617		
	التمرد	234.336	331	.708		
الكلي المصحح	غربة الذات	81.599	336			
	العزلة الاجتماعية	192.678	336			
	اللاهدف	188.419	336			
	اللامعيارية	208.728	336			
	التمرد	236.296	336			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق في مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيم (ف: 1.751، 0.00، 0.009، 0.296، 0.85) على التوالي وهي جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) لدى كل من الطلاب والطالبات. ويتبين عدم وجود فروق في مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيم (ف: 0.874، 0.005، 0.395، 1.277، 0.225) على التوالي، وهي جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) لدى كل من طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية. ويتبين عدم وجود فروق في مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيم (ف: 0.553، 1.210، 0.555، 1.632، 0.524) على التوالي، وهي جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستويات أبعاد الاغتراب النفسي (الغربة عن الذات، والعزلة الاجتماعية، واللاهدف، واللامعيارية، والتمرد) لدى كل من طلبة السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

جدول (19) المتوسطات الحسابية للانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية: تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي					
الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	1.00 علي	1أولى	2.2297	.14386	4
		2ثانية	2.4324	.28255	18
		3ثالثة	2.3018	.15890	6
		4رابعة	2.0973	.21503	5
		Total	2.3333	.26426	33
	2.00 إنساني	1أولى	2.3120	.27225	11
		2ثانية	2.3108	.29372	40
		3ثالثة	2.2964	.19012	30

38	.33082	2.3378	4رابعة	Total	
119	.27974	2.3159	Total		
15	.24248	2.2901	1أولى	Total	
58	.29336	2.3486	2فانية		
36	.18319	2.2973	3ثالثة		
43	.32696	2.3099	4رابعة		
152	.27569	2.3197	Total	1.00 علي	
14	.25659	2.3822	1أولى		
23	.20075	2.2996	2فانية		
4	.12287	2.4865	3ثالثة		
9	.12852	2.2943	4رابعة	2.00 إنساني	2 إناث
50	.20635	2.3368	Total		
11	.27969	2.4029	1أولى		
65	.22738	2.3131	2فانية		
25	.29821	2.3222	3ثالثة	Total	
34	.29412	2.3355	4رابعة		
135	.26144	2.3277	Total		
25	.26147	2.3914	1أولى		
88	.21968	2.3096	2فانية	1.00 علي	
29	.28490	2.3448	3ثالثة		
43	.26722	2.3268	4رابعة		
185	.24725	2.3302	Total		
18	.24136	2.3483	1أولى	2.00 إنساني	Total
41	.24606	2.3579	2فانية		
10	.16780	2.3757	3ثالثة		
14	.18435	2.2239	4رابعة		
83	.22957	2.3354	Total	1.00 علي	
22	.27333	2.3575	1أولى		
105	.25331	2.3122	2فانية		
55	.24311	2.3081	3ثالثة		
72	.31184	2.3367	4رابعة	2.00 إنساني	
254	.26970	2.3222	Total		
40	.25621	2.3534	1أولى		
146	.25130	2.3251	2فانية	Total	
65	.23330	2.3185	3ثالثة		

86	.29695	2.3184	4رابعة		
337	.26012	2.3254	Total		

ولمعرفة إذا كانت هناك فروقاً دالة إحصائية أُجري تحليل التباين الثلاثي أحادي المتغيرات على التصميم العاملي ($4 \times 2 \times 2$) على اعتبار أن متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) متغيرات مستقلة، والدرجة الكلية على مقياس المرونة النفسية متغيراً تابعاً، كما مبين في الجدول (9).

جدول (20) نتائج تحليل التباين الثلاثي أحادي المتغيرات لفحص الفروق في متوسطات المرونة النفسية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي					
مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.006	1	.006	.086	.770
التخصص	.004	1	.004	.058	.810
المستوى الدراسي	.030	3	.010	.146	.932
الخطأ	22.686	331	.069		
الكل المصحح	22.734	336			

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف: 0.086) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستوى المرونة النفسية لدى كل من الطلاب والطالبات. ويتبين عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ف: 0.058) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستوى المرونة النفسية لدى كل من طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية. ويتبين عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف: 0.146) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وهذا يشير إلى تقارب مستوى المرونة النفسية لدى كل من طلبة السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الاغتراب النفسي وأبعاده الفرعية والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

جدول (21) معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الاغتراب النفسي والمرونة النفسية

المرونة النفسية	الغربة عن الذات	العزلة الاجتماعية	اللاهدف	اللامعيارية	التمرد	الدرجة الكلية (الافتراق النفسي)
.119*	.182**	.205**	.290**	.284**	.288**	

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.05$)

** دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاغتراب النفسي والمرونة النفسية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.119، -0.288) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، وهذا يشير إلى أن الزيادة في المرونة النفسية يقلل من الاغتراب النفسي. ولمعرفة القدرة التنبؤية للمرونة النفسية بالتقليل من مستويات الاغتراب النفسي، أجري تحليل الانحدار البسيط، على اعتبار أن المرونة والنفسية متغيرا متنبئا وأبعاد الاغتراب النفسي والدرجة الكلية متغيرات متنبأ بها كما مبين في جدول (21).

جدول (22) نتائج تحليل الانحدار لأبعاد الاغتراب النفسي وأبعاده الفرعية على المرونة النفسية									
أبعاد الاغتراب النفسي (المتنبأ بها)	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	F قيمة	الدلالة الإحصائية لقيمة F	قيمة A الثابت	قيمة معامل الانحدار غير المعيارية B	معامل قيمة ت	معامل قيمة ت	الدلالة الإحصائية لقيمة T
الغربة عن الذات	.119	.014	4.786	.029	3.175	.225	.119	2.188	.029
العزلة الاجتماعية	.182	.033	11.438	.001	3.949	.529	.182	3.382	.001
اللاهدف	.205	.042	14.747	.000	3.965	.591	.205	3.840	.000
اللامعيارية	.290	.084	30.766	.000	4.487	.879	.290	5.547	.000
التمرد	.284	.081	29.407	.000	4.718	.916	.284	5.423	.000
الدرجة الكلية	.288	.083	30.293	.000	4.026	.613	.288	5.504	.000

يتبين من جدول (22) ما يلي:

- أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (1.4%) من التباين في بُعد (الغربة عن الذات).
 - أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (3.3%) من التباين في بُعد (العزلة الاجتماعية).
 - أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (4.2%) من التباين في بُعد (اللاهدف).
 - أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (8.4%) من التباين في بُعد (اللامعيارية).
 - أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (8.1%) من التباين في بُعد (التمرد).
 - أن المرونة النفسية قد فسرت ما نسبته (8.3%) من التباين في الدرجة الكلية على مقياس الاغتراب النفسي. وجميع النسب الواردة أعلاه دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05=\alpha)$
 - نلاحظ في جدول (22) من خلال قيم بيتا المعيارية لمعامل الانحدار مقدار إسهام المرونة النفسية في خفض مستوى الاغتراب النفسي وأبعاده الفرعية حيث:
 - ساهمت المرونة النفسية في خفض مستوى (الغربة عن الذات: -0.119) وحدة معيارية عند زيادة المرونة النفسية وحدة معيارية واحدة.
 - وساهمت المرونة النفسية في خفض مستوى (العزلة الاجتماعية: -0.182) وحدة معيارية عند زيادة المرونة النفسية وحدة معيارية واحدة.
 - وساهمت المرونة النفسية في خفض مستوى (اللاهدف: -0.205) وحدة معيارية عند زيادة المرونة النفسية وحدة معيارية واحدة.
 - وساهمت المرونة النفسية في خفض مستوى (اللامعيارية: -0.209) وحدة معيارية عند زيادة المرونة النفسية وحدة معيارية واحدة.
 - وساهمت المرونة النفسية في خفض مستوى (التمرد: -0.284) وحدة معيارية عند زيادة المرونة النفسية وحدة معيارية واحدة.
 مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة جاء منخفضاً، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التغيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يتعرض لها الطالب الجامعي الناتجة عن انتقاله من مجتمع لآخر، وما ينتج من شعوره بالاغتراب. إلا أن توافر العديد من المراكز واللجان الخاصة بالطلبة والسعي إلى دمجهم مع مجتمع الجامعة والمجتمع بشكل عام قد يكون أدى إلى خفض مستوى الاغتراب لديهم حتى ظهر بشكل واضح؛ بمعنى أنه من الممكن أن تظهر لديهم مشاعر الاغتراب كما أن عدم القدرة على

التعامل مع الظروف والمستجدات التي تواجه الطالب في المجتمع الجديد الذي أنتقل إليه قد يولد لديه ضغوط نفسية مختلفة، بالإضافة إلى تغير المستوى الاقتصادي لاسيما وأنهم لم يكونوا مسؤولين من قبل عن الإنفاق وتأمين المستلزمات المختلفة التي يحتاجونها مما يؤدي إلى شعورهم بدرجة منخفضة بالاغتراب النفسي. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (الدخان والحذيق، 2017)، (العازمي، 2022)، (بسيوني وخياط، 2019) وتختلف مع دراسة (إسماعيل، 2017)، (العاسمي وعلي، 2017)، (ماسودا وتولي، 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟ أشارت نتائج السؤال الثاني وجود مستوى متوسط في المرونة النفسية لدى الطلبة، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن القدرة لدى الطلبة على ضبط النفس والانفتاح على الخبرات الحياتية والقدرة على التعامل بفاعلية وفقاً للقيم الخاصة بكل فرد التي تعطي نوعاً من الحرية الذي يساعد الفرد على زيادة مستوى التفكير الإيجابي، وأيضاً قدرتهم على اتخاذ القرارات الصعبة في حياتهم بكل إيجابية، والقدرة على تحكمهم بمشاعرهم السلبية بكل حكمة. ويرى الباحث بما أن أصحاب الدراسات السابقة اعتبروا أن المرونة النفسية ظاهرة من الظواهر الطبيعية والمألوفة، وبما أن هذا المتغير قد اعتُبر من المواضيع الدقيقة والحساسة لتعلقه بمستقبل الأبناء واتزانهم النفسي، لذا استوجب وقفة تأمل لأخذ نظرة شمولية ثاقبة لتفحص وتمحيص للعوامل والأسباب التي تم ذكرها بموضوعية وطرق معالجة بعيدة عن العشوائية والاتجاهات التعصبية من أجل وضع الأيدي على أسباب تدني أو ارتفاع درجة المرونة النفسية بالنسبة للطلبة. ولأن التربية والنفس مرتبطان معاً ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، ولأنهما وجهان لعملة واحدة، وحسن التربية يؤدي إلى جميل المخرجات التعليمية النابعة من الاستقرار النفسي، والناجمة عن الاتزان الانفعالي، والحد من القلق والاكتئاب والغضب، ولأن النفس هي التأثير المسيطر والمهيمن الرئيسي والمفروض على الفرد حيث يضمن لسلوكه الاستقرار والنظام كما يرى كاتل Cattell، بالمقابل فإن التعليم يؤثر ويتأثر بمقدار ما يملكه الفرد من مرونة نفسية، وحسن تعاظم مع الأمور، وتقبل للغيب منها. وتتفق النتيجة مع دراسة (الدخان والحذيق، 2017)، (العازمي، 2022)، (بسيوني وخياط، 2019)، وتختلف مع (إسماعيل، 2017)، (العاسمي وعلي، 2017)، (ماسودا وتولي، 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي نص على: أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود الفروق بين الأفراد ودرجة ثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات التي تخص حياتهم مهما كانت صعوبتها أو أهميتها في حياتهم وقدرتهم على النقاش والتكلم أمام زملائهم أو مع مدرسيهم ولا بد من الإشارة أيضاً إلى علاقاتهم الاجتماعية وما ينتج عنها من أسباب تقوي شخصياتهم في المجتمع أو تضعفهم داخلياً وخارجياً. وأيضاً ممكن أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة قد يمتلكون القدرة على الاندماج الاجتماعي والعمل مع الآخرين، مما يعزز امكانية إقامة علاقات اجتماعية وعدم الشعور بالاغتراب النفسي، ولدى الطلبة ميل أكثر للإنجاز والشعور بالاستقرار النفسي في إطار الثقافة التي نعيش بها خاصة في ظل معرفة مستوى الحرية أثناء التواجد للدراسة في الجامعة. إضافة إلى ذلك فإن الطلبة قد يتمتعون بقدرة على إدارة شؤون المنزل وشراء حاجات وأعمال منزلية لذلك هم أكثر استقراراً واستقلالية على ما اعتادوا عليه. وهذا ما يبرر ظهور مستوى شعورهم بالاغتراب النفسي. اتفقت الدراسة مع (القحطاني، 2021)، (أوي، 1982)، (مدوخ، 2016)، (العروقي، أسهمان 2014) اختلفت الدراسة مع (سميث، 1975)، (شوشو ومارتين، 1999)

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس/ المستوى الدراسي؟

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي). وتعود تلك النتيجة أن امتلاك درجة من المرونة النفسية تُعني ثقة الطلبة بأنفسهم وتزيد من تقديرهم لذواتهم فضلاً عن تمتعهم بروح قيادية، وتميل بهم إلى التفاؤل والجرأة في التعبير عن أنفسهم والحديث أمام الآخرين، وتُشعرهم بالأمان والراحة النفسية وتحدّ من عدوانيتهم، وتعطيهم شعوراً بالسعادة، وتزيدهم نشاطاً وحيويةً وقدرة على التركيز وتفاعلاً مع الأقران وإبرازاً لقدراتهم ومواهبهم، وهذا يدل على أنَّ للمرونة النفسية بالغ الأثر وعظيم الأهمية في بناء شخصية متوازنة وصقلها بعد إجادة البناء، وفي نموها النمو السليم والمتكامل في هذا النمو، ودرجة إيجابيتهم في مناح متعددة وذلك على ما بدأ به البيت بتشجيعهم على ممارستها لجني ثمارها وهم على مقاعد الدراسة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في دراسة متغير المرونة النفسية ودلالاته

الإحصائية وهذه الدراسات هي (دحلان، 2022)، (العاظمي، 2022)، (العاسمي وجمال، 2018) فقد اختلفت الدراسات في نتائجها مع هذه الدراسة، إذ كانت تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات وهذه الدراسات هي (شيلبا وسريمائي، 2015)، (إسماعيل 2017)، (إسماعيل، 2017).

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي نص على هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟ أشارت نتائج السؤال الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين مستوى الاغتراب النفسي والمرونة النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؛ بحيث أنه كلما زادت المرونة النفسية قل الاغتراب وذلك بسبب أن المرونة النفسية تساعد الطلبة على حل المشكلات وتخطيها وبذلك كلما زادت المرونة النفسية قلت نسبة الاغتراب النفسي لدى الطلبة. ويعود السبب إلى قدرة الطلبة على التحكم في أمورهم الجامعية والحياتية وقدرتهم على اتخاذ قراراتهم بحرية وثبات ونعزو عدم شدة الاغتراب النفسي لدى الطلبة إلى قدرتهم على ضبط أنفسهم في مواجهة الصعوبات وعدم الانطوائية وقدرتهم على التحدث أمام الآخرين وعدم الخجل من أساتذتهم فإذا كان لديهم سؤالاً أو نقاشاً أو فكرة يطرحونها وذلك يصب أيضاً في ميزان المرونة النفسية من حيث أن الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم والتعامل معها وامتلاكهم المعرفة والخبرة والدراية بأمور الحياة ومتطلباتها، وقدرتهم على تحمل ضغوطات العمل والدراسة والضغوطات الحياتية التي تصادفهم أثناء حياتهم اليومية. وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسة اتفقت مع كل من دراسة (المهايرة والعبد اللات والحويان والخوالدة والنجادات، 2018)، (العاسمي وجمال، 2018)، (بسيوني وخياط، 2019) حيث اختلفت الدراسة مع (شيلبا وسريمائي، 2015)، (إسماعيل 2017)، (إسماعيل، 2017).

التوصيات:

- 1- عمل ورشات تدريبية للطلبة بحيث يتم من خلالها تمكين علاقاتهم الاجتماعية بطريقة إيجابية هادفة، بعيداً عن التنافسية والسلبية التي تُؤميتُ روح الصداقة بينهم.
- 2- عمل برامج ودورات خاصة بالمعلمين وأولياء الأمور يتم من خلالها تدريبهم على المرونة النفسية وخاصة للطلبة الذين يعانون من الاعترا ب النفسي
- 3- ضرورة إشراك الطلبة المغتربين نفسياً بأنشطة اجتماعية لامنهجية تعمل على تعميق صلّتهم بالمجتمع.
- 4- العودة إلى ديننا الحنيف ومحاولة تربية أبنائنا على هدي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

المراجع العربية والأجنبية:

- APA: American Psychological Association (2014). **The Road to Resilience**. Washington DC: Author.
- Brown, randy(2000). **School Connection and alienation**. University of Nevada, U.S.
- Freda, M. (2004). The readability of American Academy of Pediatrics patient education brochures. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(3), 151-156.
- Masuda, A. and Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, distress in a nonclinical college sample. **Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine**, 17 (1): 66-71.
- McGillivray, Cher and Pidgeon, Aileen M. (2015). Resilience attributes among university students, A comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness *European Scientific Journal*, 11(5): 33-48
- Owie, I. (1982). Social Alienation Among foreign Student,USA
- Polk, L. (1997). Toward a middle-range theory of resilience,advances in nursing science,19(3), 1-13,washington, dc USA.
- Smith(1975).characteristics of expatriate student in the university community, California, USA.
- Shilpa, S. and Srimathi, N. L. (2015). Role of Resilience on Perceived Stress among -Pre University andUnder Graduate Students, **The International Journal of Indian Psychology**, Volume 2, Issue 220153):1-13.
- shosho,A and martin,N (1999). A Comparision of alienation among alternatively and traditionally certified teachers. Annual meeting of the **American educational research association**, montreal : canada.

- الأشول، عادل (1987). موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- إسماعيل، رزان وصبيرة، ليف فؤاد (2017). مرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة تشرين، دراسة ميدانية، جامعة تشرين، سوريا.

- بسيوني، سوزان بنت صدقة وخياط، وجدان بنت وديع (2019). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية، المجلة العلمية، 35 (4).
- بهجات، محمد زامل (2007)، الاغتراب لدى المكفوفين ظاهرة وعلاج، دار الوفاء، مصر.
- الهنساوي، أحمد كمال عبد الوهاب (2019). عدم استقرار تقدير الذات والمرونة كمتغيرين وسيطين بين الانتماء والرضا عن الحياة لدى المراهقين، مجلة البحث العلمي في الآداب، ع21-ج6 جامعة عين شمس، مصر.
- جابر عبد الجميد، علاء الدين كفاي (1988)، معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- حلاوة، محمد السعيد (2013)، المرونة النفسية.. خصائصها، محدداتها، وقيمتها الوقائية، مكتبة الفلام، القاهرة، مصر.
- حمدان، محمد (2010)، الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الحديدي، فايز (1991). مظاهر الاغتراب وعوامله لدى طلبة الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس القاهرة.
- دحلان، محمد (2022). الاختيار المهني وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة غرب خان يونس-فلسطين، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسان والاجتماع، فلسطين.
- الزعي، أحمد (1996). سيكولوجية المراهقة، صنعاء: دار الأفاق للطباعة والنشر، الجمهورية اليمنية.
- الزغل، علي، عضيبات، عاطف (1990). الشباب والاغتراب: دراسة ميدانية، جامعة مؤتة، الأردن.
- شريف، علاء، عبد الرحمن، رشا، براهيم، إيناس (2021). البنية العالمية لنموذج قياس الاغتراب النفسي في ضوء تحديات الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عجمان، الإمارات العربية المتحدة.
- شريت، عطا (2020)
- شقيز، زينب محمود (2005). العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الانجلو العربية، القاهرة.
- العازمي، عائشة (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين، مجلة كلية التربية -جامعة عين شمس -مصر.
- العاسي، رياض وجمال، نغم (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية في جامعة دمشق بمحافظة السويداء، مجلة جامعة تشرين، 40 (3).
- القحطاني، ظافر (2021). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- شريت، أشرف، عطا، أسامة. الموجود، الحسيني (2020) الشعور بالاغتراب النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، م (5) ع (5)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- العروفي، أسهمان (2015). الاغتراب النفسي وجودة الحياة لدى الأسرى المحررين المبعدين إلى قطاع غزة ضمن صفقة وفاء الأحرار، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الدخان، أحلام. حذيق، خديجة (2017) الاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة "حمة لخضر" بالوادي، الجزائر.

-مدوخ، رجاء حمدي، (2016). الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طالبات الأسر المغتربة في الجامعات بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

التبدّل الموقعي بين المفعولين في لغة التنزيل (دراسة أسلوبية)

أ.د حسين عباس الرفايعة*

د. خولة جعفر القرالة**

تاريخ وصول البحث: 2023/3/27 م

تاريخ قبول البحث: 2023/7/24 م

الملخص

ينهض نظام الجملة في العربية بحفظ الرتبة على حسب النمط المثالي (المألوف) سواء أكان في العُمد (الثوابت) أم في المتغيرات (الفَضَلات) إلا أنّ هذا المألوف لم يسلم من الانتهاك أو الاختراق، وقد حفظت لنا المدونة النحوية حالات الوجوب والجواز في الثوابت، غير أنّ هذا الانتهاك لم يحظَ باهتمام النحاة في باب المتغيرات (الفضلات) إذ جاء كلامهم عليه مشتتاً في مصنفاتهم؛ لذا فإنّ هذا البحث يكشف عن التبدّل الموقعي بين المفعولين، إذ يحلّ المفعول الثاني في مكان الأول على شروط منقولة عن أصحاب النظر النحوي، ولما كان هذا الخروج أو الانزياح لا يتأتّى إلاّ لدواعٍ رمى إليها قصّد المتكلم لتحقيق المقبولية عند المتلقي، فإنّ هذا البحث يبسط أنظار القدماء والمحدثين من نحاة وبلاغيين ومفسّرين في هذه المسألة على حسب اتّساع الدائرة الأسلوبية أو ضيقها؛ ليؤكد أنّ هذا الاختراق جاء استدعاءً للحقل الدلالي.

مفتاح الكلمات: الانتهاك، المسوغات، الاتجاه الأسلوبية، التبدّل الموقعي.

* أستاذ دكتور، جامعة الحسين بن طلال.

** أستاذ مشارك، جامعة الحسين بن طلال.

Transposition between the two Objects in the Qur'an Language (Stylistic Study)

ABSTRACT

The Sentence Structure System in Arabic keeps the sentence order according to the ideal pattern (familiar), whether in the pillars (constants) parts or in the variables (redundants).

However, these common rules have been mired in violation or breach. The grammatical code has preserved for us the cases of necessity and permissibility in constants. However, this violation did not have a lot of attention of the grammarians in the variables (redundants) section, as their writings in this regard were scattered in their works.

Therefore, this research reveals the transposition between the two objects.

The second object replaces the first based on the conditions quoted from the grammarians. Since this exit or displacement comes only for reasons of the speaker's intention to be accepted by the listener, this research simplifies the views and opinions of the ancient and modern grammarians, rhetoricians and interpreters in this matter according to the breadth or narrowness of the stylistic circle, to confirm that this breach came as a result of the semantic field.

Keywords: Violation, Justification, Stylistic Direction, Transposition.

توطئة:

شَغَلَ نظام الجملة العربية بال نَحَاة في وقت مبكّر، إذ وقفوا على مسألة الثابت (الإسناد) وما يترتب عليها من تأصيل يجري في مدار المحافظة على الرتبة، إذ يتقدّم المبتدأ على الخبر في الجملة الاسمية، والفعل على الفاعل أو نائبه - بغض النظر عن الخلاف الواقع بين المدرستين البصريّة والكوفيّة - في الجملة الفعلية، وقد خصّوا ذلك بالدّرس والتفصيل في مظانهم التحوّية، إذ وقفوا على ورود الصورة المثالية، أي المألوفة في ترتيب الأصل في الجملة، ولم يتناسوا ذكر الصورة الفرعية التي يظهر فيها انتهاك ذلك الأصل، وذلك بين في حالات التقديم والتأخير - جوازاً ووجوباً - في الجملة الاسميّة، وحالات التحوّل الموقعي بين الفاعل والمفعول به، أو بين المفعول به من جهة والفعل والفاعل من جهة أخرى.

إلا أنّ اللافت للنظر أنّ هذا التبدّل الموقعي لم يكن مقصوراً على العُمَد بل تجاوز ذلك إلى المتغيّرات (الفَصَلات) الدائرة في فلك المفعوليّة، إذ يتقدّم المفعول الثاني على الأوّل في بعض التراكيب مخترقاً مسألة الترتيب، وقد تنبّه النّحاة إلى هذا الانزياح، فذكروه في مظانهم التحوّية متفرّقاً لا ينتظم في سِمَط واحد، ولم يأخذ حيّزاً كبيراً من الدّرس لديهم، ولم يلمّسوا العلاقة الحادثة بين الدّال والمدلول، بل اكتفوا بالإشارة إلى هذا الانتهاك في الرتبة في أثناء كلامهم على إحلال أحد المفعولين في مكان الفاعل عند بناء الفعل للمجهول، أو في باب الأفعال التي تنصب مفعولين ليس الأصل فيهما جملة اسميّة على وجه راجح، أو في باب (ظنّ) على اختلاف، كلّ ذلك كان مدعاة للباحث أنّ يتتبّع هذا الانزياح، ويرصد مسأله في لغة التنزيل مع الكشف عن أنظار القدامى والمحدثين.

1- أنظار القدامى:-

وظف النّحاة القدامى أنظارهم تجاه ذكر حالات التقديم والتأخير في نظام الجملة العربيّة، ولم يحتفلوا كثيراً بالكشف عن المعنى الجديد المترتب على هذا الانزياح، واكتفوا بترديد مقولة سيبويه المتوقّرة على أنّ التقديم والتأخير مسألة جارية في حكم الاهتمام والعناية دون سبّر غور هذه العناية، واستنطاق ذلك الاهتمام الذي أشار إليه سيبويه بقوله: "كأنّهم يقدمون الذي بيانه أهمّ لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعاً يهتمّانهم ويعنيانهم" (1).

وهذا التّطرّ العام يعضده نصّ آخر لسيبويه، يذكر فيه تقديم المفعول الثاني على الأوّل في باب الفعل الذي لم يسمّ فاعله، فقد وقف على مثال مصنوع أو مأ فيه إلى إيقاع المفعول الثاني في

مكان الأول مع المحافظة على الحكم الإعرابي، إذ بقي المفعول الأول مرفوعاً، والمفعول الثاني منصوباً مع انتهاك رتبة الأصل، وأنّ سيبويه مال إلى مسألة (الاختيار) دون الإلزام في مثل هذا الصنيع، وهذا الاختراق مشروط بتحقيق أمن اللبس، إذ تنسب الفاعلية للأول والمفعولية للثاني، قال في أثناء كلامه على بناء الفعلين (كسا، وأعطى) للمجهول: "وإن شئت قدّمت وأخّرت، فقلت: كُسي الثوب زيد، وأُعطى المال عبدُ الله، كما قلت: ضرب زيداً عبدُ الله، فالأمر في هذا كلّ في الفاعل" (2).

ويبدو لي - في حدود ما اطّلت - أنّ سيبويه لم يدرج فعل الظن، واكتفى بذكر مفعولين ليس الأصل فيهما جملة اسمية، وهذا يشير إلى أنّ صحّة انتهاك الرتبة في مفعولي الفعل (ظن) غير جائزة على نحو ما يطالعنا من خلاف في هذه المسألة في أثناء البحث.

ولم يكن المبرّد ببعيد ممّا ذهب إليه سيبويه، فقد ترسّم سَمته في تحقيق أمن اللبس، فإنّ انعدم أمن اللبس وجب احترام الرتبة، فقد نصّ بقوله: "ولكن قد يقع في موضعه: أعطيت زيداً عمراً، فالوجه أنّ تقدّم الذي أخذ، وقد يجوز المعطيه أنا زيداً درهم؛ لأنّ هذا لا يُلبس؛ لأنّ الدرهم ليس ممّا يأخذ، فإذا دخل الكلام لبس فينبغي أنّ يوضع كل شيء في موضعه" (3)، وقد استحسن المبرّد مسألة التبدّل الموقعيّ بين المفعولين دون أنّ يكشف عن سبب هذا الاستحسان في أثناء إدراجه للفعل "ظن" عند البناء للمجهول، إذ أجاز إحلال المفعول الثاني في مكان الأول عند بناء الفعلين (ظن) و (علم) للمجهول وهو بذلك يوسّع الدائرة الأسلوبية مضيفاً شيئاً جديداً لقول سيبويه، إلّا أنّه يضع قيداً محكماً لهذا الانزياح، قال: "فإن كان المفعول الثاني ممّا يصحّ موضعه إنّ قدّمته، فتقدّمه حسن، نحو قولك: ظننت في الدار زيداً، وعلمت خلفك زيداً.... وإن كان المفعول الثاني فعلاً، نحو: ظننت زيداً يقوم لم يجز الإخبار عنه لما ذكرت لك، وكذلك إن كان من الظروف التي لا يحل محلّ الأسماء" (4).

أمّا الرّجّاج فقد اعتمد شاهداً قرآنياً لتأكيد جواز مسألة التبدّل الموقعيّ بين المفعولين، إذ سلك مسلكين في بيان الانزياح فبدأ بالأقوى، ثمّ عقّب بالآخر في أثناء كلامه على الآية الكريمة ﴿وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ﴾ [الأنعام: 100]، فهو يذكر البنية المثالية (المألوفة) في الرتبة (وجعلوا لله الجنّ شركاء) وهذه البنية أقوى، إذ تقدّم المفعول الثاني (شركاء) على المفعول الأول (الجنّ)، والبنية الثانية الواردة هي نصّ الآية نفسها (وجعلوا لله شركاء الجنّ) على أنّ الجنّ بدلٌ من شركاء، وأنّ المفعول الثاني هو شبه الجملة (لله) والمفعول الأول (شركاء) وكلا النظيرين يلتقيان في

أنَّ المفعول الثاني قد تقدّم على الأول، قال: "فأما نصب الجنّ فمن وجهين، أحدهما: أن يكون الجنّ مفعولاً، فيكون المعنى (وجعلوا لله الجنّ شركاء) ويكون الشركاء مفعولاً ثانياً.... وجائز أن يكون الجنّ بدلاً من شركاء ومفسّراً للشركاء" (5)، وبقي هذا النصّ الزجاجيّ دائراً في مقولات المفسّرين، وأصحاب الدّراسات القرآنية فيما بعد.

ولم يخرج ابن السّراج على مقولة من سبقه في أنّ الأصل تقديم المفعول الأول على الثاني، وأنّ إحلال الثاني في مكان الأول أمر جائز إذا أُمِن اللبس، وعدّ هذا الاختراق ضرباً من المجاز دون إشارة إلى التغيّر الدلاليّ المتحصّل عن هذا الإحلال، إلّا أنّه أشار إلى هذا العدول أو الانزياح من خلال اجتلابه للمثال المصنوع الدائر في لسان العرب، والمتوفّر على القلب المكانيّ، قال: "وإنّما هذا مجاز، والأول الوجه، ومن هذا أدخل القبرُ زيداً، وألبست الجبّةُ زيداً، ولا يجوز على هذا (ضرب زيداً سوطاً) لأنّ سوطاً في موضع قولك: ضربة سوط فهو مصدر" (6).

ويرى أبو علي الفارسيّ أنّ تقديم المفعول الأول أصل، ولا تخطئة لإحلال الثاني في مكان الأول، وهي مسألة جائزة، وذلك بيّن في نصّه ومثاله المصنوع المقصور على الفعل المتعدي لمفعولين ليس الأصل فيهما مبتدأ وخبراً، وأدار مثاله على المفعولين الواقعيين معرفة، ويبدو لي أن لا فرق في نظره إن كانا معرفتين، أو كان أحدهما نكرة والآخر معرفة، قال: "ويجوزُ أعطي الدرهمُ زيداً ؛ لأنّهما جميعاً مفعول بهما، فجاز لذلك أنّ تقيم كلّ واحد منهما مقام الفاعل" (7)، وأجاز ابن الوراق تقديم المفعول الثاني على الأول سواء أكان الفعل من أفعال الشكّ واليقين أم من الأفعال التي تنصب مفعولين ليس الأصل فيهما مبتدأ وخبراً، وقد قيّد هذا التبديل بحصول أمن اللبس، فإن وقع اللبس امتنع التبديل بينهما ؛ لأنّه يترتب على ذلك فسادٌ في المعنى، ولم تتحقّق قصديّة المبدع قال: "فإذا لم تسمّ الفاعل قلت: ظنّ زيدٌ أخاك.... وأنّ قولك ظننت زيداً أخاك يدلّ على أنّ زيداً معروف، والأخوة مشكوك فيها؛ لأنّ الشكّ إنّما يقع في الخبر، فلو قدّمت الأخ وأخرت زيداً لصار ترتيب اللفظ يدلّ على هذا المعنى" (8).

ولم يأت ابن جني بجديد، إذ اكتفى بالتنبيه على رتبة الأصل، وذلك بيّن في مثاله المصنوع "فإن كان الفعل يتعدّى إلى مفعولين أقمت الأول منهما، مقام الفاعل فرفعته، وتركت الثاني منصوباً بحاله تقول: أعطيت زيداً درهماً، فإن لم تسمّ الفاعل قلت: أعطيت زيداً درهماً" (9).

وتلمّس الجرجاني علّة تحسين الإبقاء على الرتبة لأمرين: أحدهما قائم على المعنى، إذ ينسب إلى الأول الفاعليّة في المعنى وإلى الثاني المفعوليّة في المعنى، والثاني حكم المجاورة للمفعول الأول أقرب إلى الفاعل، فعند البناء للمجهول فالحقّ متوجّه إلى الأول دون الثاني دون أن يمنع إحلال الثاني

في مكان الأول، ولكنها جعلت الأفضلية للمتقدم منهما في الرتبة "فأن تضع موضع الفاعل ما هو مشاكل له في المعنى أولى، وعلى كل حال، والثاني أن المفعول الأول أقرب إلى الفاعل في اللفظ" (10). وارتأى الجزولي أن التبديل المكاني بين المفعولين جائز إذا كان في باب الفعل (كسا) وما جرى مجراه، فإن كان في باب (ظن) فالتبديل ممتنع قال: "فإن كان الفعل ينصب أكثر من مفعول به واحد ويتعدى بنفسه وكان من باب (كسوت) كان المختار إقامة الأول، وجاز إقامة الثاني ما لم يورث لبساً.... وإن كان من باب ظننت أقيم الأول فقط، وإن كان من باب أعلمت أقيم الأول، وجاز أن يقام الثاني على وجه لا يعرض معه لبس" (11)، ودار في الفلك نفسه ابن عصفور الذي جعلها مسألة جائزة في باب الاختيار في باب أعطى وظن، أما باب (أعلمت) فممتنع إحلال الثاني في مكان الأول ألبتة "وإن كان من باب أعلمت لم يجز عندي إلا إقامة الأول خاصة وهو الفاعل في المعنى" (12).

أما أبو الفداء صاحب الكُنَاش، فقد أجاز التبديل الموقعي بين المفعولين في باب (أعطى) ومنعه في بابي (ظن وعلم) لتغير موطن الإسناد "ولا يصح وقوع المفعول الثاني من باب علمت موقع الأول؛ لأنه مسند إلى الأول في المعنى، فلو أسند الفعل إليه، لصار مسنداً ومسنداً إليه في حال واحدة" (13).

ولأبي حيّان وقفة طويلة على هذا التبديل، إذ جعله جائزاً، وواجباً، وممتنعاً، فالواجب بإحلال الثاني في مكان الأول إذا ورد في باب الحصر والقصر والتأكيد، أو في حال الإغلاق على المعنى الواحد دون ورود الاحتمال، كأن يكون المفعول الأول متصلاً بضمير يعود على المفعول الثاني، قال: "وترك هذا الأصل الذي تقدم ذكره واجب، وجائز، وممتنع، مثال الواجب: ما أعطيت درهماً إلا زيداً" وأعطيت الدرهم صاحبه، وهما نظير: ما ضرب زيداً إلا عمرو، ومثال الممتنع: ما أعطيت زيداً إلا درهماً، وأكفلت زيداً عمراً، أي جعلت زيداً يكفل عمراً، وهذا نظير: ما ضرب زيداً إلا عمرو وضرب موسى عيسى، وما خلا من سبب جائز أن يبقى الأصل، نحو: كسوت زيداً ثوباً، وجائز أن يخالف الأصل، نحو: كسوت ثوباً زيداً" (14).

وذهب ناظر الجيش إلى أن إحلال المفعول الثاني في مكان الأول جائز في بابي (أعطى وظن) وإن كان رأي الأكثرين يمنع إحلال الثاني في مكان الأول في باب ظن، وقد أضاف جديداً في الشرط والقيد على المفعول الثاني، إذا يتوجب أن لا يكون المفعول الثاني جملة، ولا ظرفاً ولا جازاً ولا مجروراً، مع تحقيق أمن اللبس، قال: "ومنع الأكثرون نيابة ثاني المفعولين من باب ظن وأعلم،

والصحيح جواز ذلك، إن أمن اللبس، ولم يكن ثاني المفعولين جملة ولا ظرفاً ولا جازماً ولا مجروراً، وذلك مثل قولنا: ظننت الشمس بازغةً، وظننت بازغةً الشمس⁽¹⁵⁾.

ولم يأت الأزهري بجديد، إذ لخص أقوال مَنْ سبقه بقوله: "وإذا تعدى الفعل لأكثر من مفعول واحد فنيابة الأول جائزة اتفاقاً، ونيابة الثاني فممتنعة اتفاقاً نقله ابن هشام الخضراوي، وابن أبي الربيع، وابن الناظم في شرح النظم، والصواب أن بعضهم أجازوه إن لم يلتبس بغيره نحو: أعلمتُ زيداً كبشك سميناً، فنقول: أعلم زيداً كبشك سميناً، قاله أبو حيان في النكت الحسان"⁽¹⁶⁾.

والمستخلص من أنظار القدماء في هذه المسألة أنها مدار خلافي، فإحلال المفعول الثاني في مكان الأول في حقل الفعلين (أعطى، وكسا) جائز إن أمن اللبس باتفاق، فإن كانت المسألة في بابي الفعل (ظن، وأعلم) فهي مسألة خلافية، فمنهم مَنْ منع ومنهم من أجاز بشروط ذكرت في أثناء هذا البحث، والبصري يجيز التبدّل الموقعي بغض النظر عن كون المفعول الثاني نكرة أو معرفة، أمّا الكوفي، فقد وسّم إحلال الثاني في مكان الأول إن كان نكرة بالفتح، على أن معيار الأفضلية بين في نقل أبي حيان لهذا المدلول عن الجرمي: "بعض العرب يقول كُسي ثوبٌ زيداً، وأعطى درهمٌ عمرًا، وعن الكوفيّين أنه إذا كان الثاني نكرة قبُح إقامته مقام الفاعل، نحو: أعطى درهمٌ زيداً وإن كان معرفتين كانا في الحسن سواء، فإن شئت أقيمت الثاني، وعند البصريين إقامة الأول أحسن"⁽¹⁷⁾.

2- أنظار المحدثين:

انقسم المحدثون على فريقين، أحدهما يجري في فلك سُمّت القدماء من وقّع الحافر على الحافر، والآخر أنكر أن يكون لإحلال المفعول الثاني في مكان الأول دور في توجيه المعنى، وأن ظاهرة التقديم والتأخير في نظام الجملة العربية لا تأثير لها في المعنى، وأن ما وقع في لغة التنزيل يخضع لسلطان مراعاة الفواصل، إلى هذا ذهب إبراهيم أنيس، وأحمد نصيف الجنابي، قال أنيس: "ولست أعالج حين أقرر هنا أن المفعول لا يصح أن يسبق ركني الإسناد في الجملة المثبتة كما يزعم أصحاب البلاغة في تلك الأمثلة المصنوعة... أمّا التقديم في مثل الآيات القرآنية... فالأمر فيه لا يعدو أن يكون رعاية لموسيقا الفاصلة القرآنية فهي إذن أشبه بالقافية الشعرية التي يحرص الشاعر على موسيقاها كلّ الحرص"⁽¹⁸⁾، وقال في موطن آخر: "بل قد يقدم الشاعر المفعول به لا حرصاً على قافية ولا رعاية لوزن، بل رغبة في التحرر ممّا ألفه الناس، وسمّوا بفنّه عن كلّ ما هو معهود مألوف، وطلباً لكلّ جديد متى واثته الفرصة، وإن لم تواته"⁽¹⁹⁾.

وقد تتبّع هذا النّظر لطفي عمر، واستخلص أنّ الإحلال الموقعي في نظر أنيس متوجّه إلى الأسلوب دون المعنى قال: "التقديم عند إبراهيم أنيس ليس له أثر في المعنى الدلالي للتركيب، فهو ينكره ويستهجّنه، أمّا ما ورد منه في القرآن، فإنما هو لرعاية الفاصلة القرآنية ليس إلّا، ومثله أحمد نصّيف الجنابي" (20).

ولستُ على يقين ممّا ذهب إليه أنيس والجنابي؛ لأنّ شواهد لغة التنزيل تدفع ما ذهبوا إليه دفعاً على نحو ما يطالعنا في بسط مسائل هذا البحث، وما يعنّ لنا من أنظار المفسّرين. أمّا الفريق الثاني الذي وافق القدامى فيما ذهبوا إليه، فقد توفّر على نظر عباس حسن، وفاضل السامرائي، إذ وقف عبّاس حسن على تفصيل مسالك هذا الإحلال، فقد هجّس بمعطيات الأسلوبية الحديثة التي تتوفّر على مبدأ الاختيار، وقصديّة المنشئ، ومقبولية المتلقي، إذ يطالعنا بقوله: "اختيار الأوّل للنيابة إذا كان هو الأظهر، والأبين للقصد مهما كان نوع فعله، لكن لا مانع من تركه، واختيار غيره، فيكون هذا الاختيار لغير الأفضل، فإن كان غير الأوّل هو الأقدر على إيضاح المراد، وإبراز الغرض من الجملة فنيابته مقدّمة على نيابة الأوّل، ولا بُدّ في كلّ الحالات من أمن اللبس، وإلّا وجب العدول عمّا يحدثه إلى ما لا يحدثه" (21).

فعبّاس حسن يجيز تقديم المفعول الثاني على الأوّل إن أمن اللبس، وأياً كان نوع الفعل إن كان من باب أعطى وكسا، أو من باب ظنّ وأعلم، وله ملحظ دقيق في تقديم المفعول الثاني على الأوّل في باب ظنّ وأنّ ما جرى على تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، يجري ثمة، قال: "وقد تجب مخالفة الأصل، فيقدّم المفعول الثاني في المواضع التي يجب فيها تقديم الخبر على المبتدأ، كأن يكون في المفعول الأوّل ضمير يعود على الثاني، نحو: ظننت في البيت صاحبه" (22)، فهو ينصّ على مبدأ الإغلاق على المعنى الواحد، ودفع الاحتمالات المتوهّمة فيما إذا جرى التركيب على ترتيب الأصل.

3- النّظر البلاغي:

لم يتناسّ البلاغيّون حركة المفردات في نظام الجملة العربيّة، ممّا يترتّب على ذلك من انتهاك للرتبة، وهذه المرونة لفتت انتباه عبد القاهر الجرجانيّ، إذ لم يكتف بما أشار إليه سيبويه من أنّ اختراق الرتبة يجري في مدار العناية والأهميّة، بل ذهب يبحث عن مسوّغات هذه العناية، ونصّ على أنّ التبدّل الموقعي في الجملة العربيّة يترتّب عليه معنى دقيق، قال: "وقد وقع في ظنون النّاس أنّه يكفي أن يقال: إنّه قدّم للعناية، ولأنّ ذكره أهمّ من غير أن يذكر من أين كانت تلك العناية" (23)، وقد بسط القول في ظاهرة التبدّل الموقعي في الجملة، إذ أرجعه إلى أمرين، أحدهما:

تقديم على نيّة التأخير مع بقاء الحكم، وتقديم ليس على نيّة التأخير مع تغيير الحكم قال: "اعلم أنّ تقديم الشيء على وجهين: تقديم يقال إنّه على نيّة التأخير، وذلك في كلّ شيء أقرته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه وفي جنسه الذي كان فيه... وتقديم لا على نيّة التأخير ولكن على أن تنقل الشيء عن حكم إلى حكم وتجعل له باباً غير بابه وإعراباً غير إعرابه" (24)، وله وقفة على تقديم المفعول الثاني على الأول ستطالعنا في مكانها من هذا البحث.

ولم يخرج ابن الأثير عمّا قاله النّحاة من أنّ التبدّل الموقعي جائز مع أمن اللبس، وكرّر مثالهم المصنوع في إحلال المفعول الثاني في محلّ الأول، ولم يكن له جديد في هذا الباب (25).

أمّا البلاغيّون المحدثون وأصحاب النّظر الأسلوبيّ، فقد احتفوا بانتهاك الرتبة في نظام الجملة العربيّة وخصّوها بالدّرس لما لها من إثارة لدى المتلقي، وأنّ قصديّة المنثني (المبدع) بيّنة في اختراق الرتبة، ويظهر هذا من خلال تناولهم لظاهرة التقديم والتأخير التي أطالوا الوقوف عليها، قال أحمد مطلوب: "قد كان الوقوف عند التقديم والتأخير طويلاً؛ لأنّه يمثّل السمات التركيبيّة في العربيّة" (26).

ويرى عبد المطلب أنّ اختراق الرتبة بين المفعولين خاضع للمعنى، وأنّ متطلّب المعنى ترخّص في حرّيّة تبادل المواقع واختراق الرتب قال: "سبق أنّ أوضحنا أنّ الجملة العربيّة لا تتميزّ بحتميّة في ترتيب أجزائها، وبرغم ذلك ترك لنا النّحو رتباً تحفظ بالنسبة لهذه الأجزاء، والعدول عن هذه الرتب يمثّل نوعاً من الخروج عن اللغة النفعيّة إلى اللغة الإبداعيّة" (27)، وقال في موطن آخر: "فالنّظر إلى ما يترتب على التقديم والتأخير ينبّه على عظم شأن النّظم، وكيف يؤثّر ذلك في المعنى تأثيراً بالغاً بحيث يمكن أنّ نستخلص ممّا سبق أنّ أيّ تغيير في النّظام التركيبيّ للجملة يترتب عليه بالضرورة تغيير الدلالة وانتقالها من مستوى إلى مستوى آخر" (28).

وقد نعى صلاح فضل على البلاغة القديمة أنّها لم تملك أدوات التحليل في الكشف عن قيمة اختراق الرتبة قال: "ومن الحقّ أنّ يقال إنّها لم تكن تملك أدوات التحليل اللغويّ التي تملكها اليوم، مثل التمييز بين المحورين: السياقيّ والاستبداليّ، وهو ما حال بينها وبين تحقيق الموقع والوظيفة الداخليّة للإجراءات البلاغيّة" (29).

ويرى منير سلطان أنّ التبدّل الموقعي يعود إلى إحداث التأثير النفسيّ، إذ قال: "حين تقدّم ما لا حقّ له في التقديم نكون قد أحدثنا تغييراً في المواقع، وفي الصلاحيّات، وفي الأضواء، وفي الأثر النفسيّ؛ لأنّ المقدّم يحتلّ مركزاً ممتازاً فهو أول ما تقع عليه العين، وأول ما تتأثر به، وأول ما تعجب به، وأول ما تقع النفس تحت أضوائه فتندشغل به؛ لأنّه يستحقّ هذا، ولأنّه في غير مكانه

الذي تعودنا أن نراه فيه، ثم تأتي الألفاظ الأخرى، فتكون الشحنة التي استحوذ عليها اللفظ المقدم، قد قلت" (30).

وليس ببعيد عن هذا قول رجاء عيد الذي اهتم بمبدأ الانزياح الأسلوبّي، إذ قال: "وتغيير هذا التركيب - بالتقديم والتأخير - يمثل انزياحاً من هذا الأصل المثاليّ، واختراقاً للحركة الأفقية المنتظمة تبعاً لعنصر القصد عند المبدع، فالتقديم والتأخير يرجع إلى فنية المبدع، وهذه الفنية المتشابكة مع حسّه الشعوريّ واللاشعوريّ هي التي تتدخل في التركيب اللغويّ للعبارة" (31).

4- هل فرض النّحاة شرطاً لهذا التبدّل الموقعيّ؟

إنّ الإجابة على هذا السؤال تأتي دون تريث، نعم، إذ لم تكن هذه المسألة غفلاً في المدونة النحوية، فمن النّحاة من هَجَس بشرط واحدٍ، ومنهم مَنْ قيّد ذلك بأكثر من شرط، فالكوفيّ أجاز التبدّل الموقعيّ على شريطة أن يكون المفعول الأوّل والثاني معرفتين، أمّا البصريّ، فلم يلتفت إلى هذا الشرط، ومستخلص هذا الشرط مُستَقَى من مثاليهما المصنوعين، على أن هذه الشروط جاءت متناثرة في المدونة النحوية مختلفة باختلاف الأنظار النحوية من حيث الاستقصاء والتدقيق، ويمكن جمع هذه الأشتات فيما هو آتٍ:

1- أمّن اللبس:

تمسك النّحاة جميعاً بهذا الشرط؛ لأنّه دائر في الحقل الدلاليّ، فإنّ خيف اللبس بهذا التبدّل عادوا به إلى ترتيب الأصل؛ لذا منعوا الإحلال الموقعيّ في مثاليهم المصنوع (أُعطي زيدٌ عمراً) لأنّ اللبس واقع لا محالة، فكلاهما صالح للأخذ في المعنى؛ لذا توجّب الأخذ بالصورة المثالية دون انتهاك الرتبة على خلال قولهم: (أعطي درهماً زيداً)؛ لأنّ اللبس مأمون، فزيد أخذ في المعنى تأخّر أو تقدّم، والدّهرم مأخوذ بالإحلال الموقعيّ أو دونه.

2- الإفراد:

أي أن لا يكون المفعول الثاني جملة أو شبه جملة، فإن كان جملة امتنع إحلال المفعول الثاني في مكان الأوّل، وعلّلوا لذلك أنّ المفعول الثاني إذا وقع في مكان الأوّل عند بناء الفعل للمجهول فإنّ نائب الفاعل يكون جملة، وهذا الانتهاك مرفوض؛ لأنّ الفاعل أو نائب الفاعل لا يكون جملة، قال المبرّد: "وإن كان المفعول الثاني فعلاً، نحو ظننت زيداً يقوم، لم يجز الإخبار عنه لما ذكرت لك، وكذلك إن كان من الظروف التي لا يحلّ محلّ الأسماء" (32)، ونقل المرادي في توضيح

المقاصد: "منع الأكثرون نيابة ثاني المفعولين من باب ظنّ وأعلم، والصحيح عندي جواز ذلك، إن لم يكن ثاني المفعولين جملة ولا ظرفاً ولا مجروراً" (33).

3- الحصر والقصر والتأكيد:

ذكر هذا الشرط المرادي، إذ ارتأى أنّ الثاني إذا كان محصوراً في أسلوب (ما وإلا) أو (إنّما) امتنع التبدّل الموقعي؛ لذا امتنع في مثاله المصنوع تقديم الثاني على الأول (ما أعطيتُ زيداً إلاّ درهماً) (34).

4- أن لا يكون المفعول الأول ضميراً متصلاً والمفعول الثاني اسماً ظاهراً، وقد نصّ على هذا المسلك الدقيق المرادي في أثناء ذكره لشروط التبدّل الموقعيّ قال: "و أنّ تقديم الأول يكون واجباً لأسباب منها: خوف اللبس، نحو: أعطيتُ زيداً عمراً، وحصر الثاني، نحو ما أعطيتُ زيداً إلاّ درهماً، وكون الأول ضميراً متصلاً" (35).

أمّا إحلال المفعول الثاني في مكان الأول، فقد عدّه عباس حسن واجباً في ثلاث مسائل إذا اتصل المفعول الأول بضمير يعود على المفعول الثاني نحو: (أسكنتُ البيت صاحبه)، أو أن يكون المفعول الأول، أي الفاعل في المعنى محصوراً، أو أن يكون المفعول الثاني ضميراً متصلاً، أي الفاعل المعنويّ اسماً ظاهراً، نحو: القلم أعطيته كاتباً (36)، وعودة الضمير المتصل بالأول على الثاني عدّت واجبة؛ إذ لا بُدّ من الإغلاق على المعنى لدفع ما يرد على الذهن من احتمالات شتى. فترتيب الأصل يؤذن بتلك الاحتمالات؛ لأنّ الضمير في قوله: (أسكنت صاحبه البيت) يعود إلى سابق وهنا تتسع الدائرة الأسلوبية على احتمالات كثيرة يمكن أن يثيرها المتلقي؛ لذا فإنّ انتهاك الرتبة يؤذن بعود الضمير على اسم واحدٍ سابق يدفع اللبس.

5- هل يتوقّر هذا التبدّل الموقعيّ على مسوّغات؟

إنّ فحص الأمثلة المصنوعة التي ساقها النّحاة، أو شواهد لغة التنزيل تشي بأنّ هذا الانتهاك أو الاختراق لم يكن اعتباطاً، أو مراعاة للفواصل القرآنية كما ذهب إلى ذلك أنيس والجنابي، وإنّما هي مسألة تهض بدواعٍ عملت على تحريك المفردات في نظام الجملة العربية، تبعاً لقصدية المنشئ، ومقبولية المتلقي، فالانحراف عن النمط المثاليّ (المألوف) كان مدعاة لعلل استدعت هذا الخروج، منها ما أصاب المعنى، ومنها ما أصاب الأسلوب، والمتلمّس لهذه المسوّغات يرى أنّها تجري في فلك:

1- العناية والأهميّة:

وهذا المسوّغ يمثّل دائرة أسلوبية عامة، نصّ عليها سيبويه، إذ يُعدّ رائداً في جلاء هذا المسوّغ – وإن لم يقف على ذكر أسباب هذه العناية ودواعيها – فقد وقف هذه الوقفة العامّة على نظام الجملة العربيّة وما يعتريه من تقديم وتأخير، أو ما يسمّى بالتبدّل الموقعيّ، فهو يرى أنّ التقديم والتأخير يجري على التركيب سواء أكان في باب الإسناد الثابت، أم في باب المتغيّرات (الفضلات) وعلى رأسها المفعول به، وأصبح نصّه في هذا الاتجاه غايةً تُقصد لدى مَنْ جاء بعده، قال: "كأنّهم إنّما يقدّمون الذي بيانه أهمّ وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعاً مهمّاهم، ويعنيانهم" ⁽³⁷⁾، والقول نفسه عند المبرّد في قوله: "وإنّما يصلح التقديم والتأخير إذا كان الكلام موضحاً عن المعنى، نحو: ضَرَبَ زيداً عمرو؛ لأنّك تعلم بالإعراب الفاعل والمفعول، فإن كان المفعول الثاني ممّا يصحّ موضعه إنّ قدّمته فتقديمه حسن" ⁽³⁸⁾، وهذا المسوّغ على عموميّته، حدا ببعض النقاد اللغويّين إلى النعي على سيبويه، إذ لم يفصّل وجوه هذه العناية، ففي نظرهم لا بُدّ من توضيق هذا الواسع.

2- أمّن اللبس:

إنّ الخوف من التعمية كان مدعاة للمحافظة على الرتبة النحويّة بين المفعولين، إلّا أنّ نظام الجملة في العربيّة يسمح باختراق هذا المألوف إذا أمّن اللبس، ولا ضير في ذلك، ممّا يدلّ على مرونة العربيّة في تسهيل عمليّة الاختراق، إذ لم تُعدّ قوالب جامدة، وأنماطاً محفوظة، فلنّ أن تقول: كُسي جُبّة زيداً أو على حسب الأصل (كُسي زيد جُبّة) فالأخذ في المعنى واحد سواء أتقدم أم لم يتقدّم (زيد) والمأخوذ واحد على حسب رتبة الأصل، أو باختراقها (جُبّة) فإن خيف اللبس امتنع الاختراق، قال الثمانيّ: "فإن كان الفعل يتعدّى إلى مفعولين يصحّ كلّ واحدٍ منهما ما يصحّ من الآخر، ولم تسم الفاعل، لم يجز أن يقوم مقام الفاعل إلّا الأوّل منهما؛ لأنّه أخذ في المعنى، والثاني مأخوذ، فلو رفعت الثاني لصار المأخوذ أخذاً، والأخذ مأخوذاً، مثال ذلك، تقول: أعطيتُ زيداً عمراً، فالتاء هي الفاعلة؛ لأنّها معطية، وزيد معطى وهو أخذ في المعنى، وعمرو مأخوذ، فإن لم تسمّ الفاعل قلت في الماضي: "أعطي زيداً عمراً" ⁽³⁹⁾.

3- التوسّع:

نَبّه النّحاة القدامى على هذا المسوّغ، ممّا يُعدّ منبهة على حرية التبدّل الموقعي بين المفردات في التركيب اللغويّ، وتأتي هذه المغايرة على حسب مقتضيات السّياق، قال الثمانيّ: "واعلم أنّ

المفعول الثاني إذا لم يصحّ منه الفعل الذي يصحّ في الأول جاز أن ترفعه توسعاً ومجازاً؛ ليقوم مقام الفاعل، وتنصب الأول، فتقول: أُعطي درهمٌ زيداً، وكُبي الثوبُ عمرًا... لأنّ الثوب والدّهرم معلوم أنّهما مأخوذان، رُفعا أو نُصبا، واللبس قد زال من الكلام، فلأجل ذلك جاز التوسّع وحسّن⁽⁴⁰⁾، ومثل هذا ما ذكره العكبري في تحليله للآية الكريمة ﴿فلا تحسبن الله مخلف وعده رسله﴾ [إبراهيم:47]، قال: "قوله تعالى: مخلف وعده رسله، الرسل مفعول أول، والوعد مفعول ثانٍ، وإضافة مخلف إلى الوعد اتّساع، والأصل (مخلف رسله وعده)، ولكن ساع ذلك لما كان كلّ واحد منهما مفعولاً، وهو قريبٌ من قولهم: يا سارق الليلة أهل الدار"⁽⁴¹⁾، وفي هذا توسّع في المعنى، فثمة معنيان يتواردان على هذا التقديم، من أنّ الله لا يخلف الوعد في الأصل لأيّ إنسان فإذا كان هذا ديدنه، فكيف يخلف رسله، وهو المعنى الثاني، وفي تحقيق ذلك قال ابن عجيبة: "وقدّم المفعول الثاني، والأصل: مخلف رسله وعده، فقدّم الوعد؛ ليعلم أنّه لا يخلف الوعد أصلاً على الإطلاق، ثمّ قال: رسله ليعلم أنّه إذا لم يخلف وعد أحدٍ من الناس، فكيف يخلف وعده رسله، وخيرة خلقه"⁽⁴²⁾.

ومن مظاهر التوسّع في المعنى (التضمين) وذلك بيّن في حمل معنى فعل على معنى فعل آخر، على نحو ما يطالعنا في تحوّل معنى الفعل (ضرب) بمعنى (أعطى وجعل) في لغة التنزيل في قوله تعالى: ﴿وضرب لنا مثلاً ونسي خلقه﴾ [يس:87]، وحيثما ورد هذا التركيب في القرآن حمل على معنى الفعل الذي يتجاوز إلى مفعولين على رأي راجح على حسب ما يطالعنا في أثناء هذا البحث، وقد أدرج بلقاسم بلعرج الآية الكريمة ﴿وجعلوا لله شركاء الجن﴾ [الأنعام:100] في باب التوسّع بقوله "كما ورد في اللغة العربيّة ألفاظ تظهر للقارئ على صورة، وتحتل أن تكون على صورة غيرها، من نحو قوله تعالى "وجعلوا لله شركاء الجن" فهي تفيد معنيين، معنى: وجعلوا الجن شركاء وعبدوهم معه، ومعنى آخر، وهو ما كان أن يكون لله شريك لا من الجن ولا من غيره"⁽⁴³⁾.

4- العموم والخصوص:

جاء في كتاب الصاحبي في فقه اللغة "العام الذي يأتي على الجملة لا يغادر منها شيئاً... والخاص الذي يتحلّل، فيقع على شيء دون أشياء"⁽⁴⁴⁾؛ لذا يُعدّ هذا المسوّج لطيفة أسلوبية، إذ ثمة قصديّة لدى المبدع (المنشئ للنص) ترمي إلى تقديم الدائرة الأوسع في التركيب بقصد العموم، ثمّ يعنّ له تضيق الدائرة الأسلوبية لإفادة التخصيص، أو العكس، وهذا التبدّل الموقعي ينشئ معنى إضافياً جديداً، لم يكن متحققاً في الصورة المثاليّة (المألوفة) للتركيب، قال القطّان: "فللنظم التشريعيّة، والأحكام الدينيّة مقاصد تهدف إليها، وقد يجتمع للحكم التشريعيّ

خصائص تجعله عامّاً يشمل كلّ الأفراد، أو ينطبق على جميع الحالات، وقد يكون لذلك القصد غاية خاصّة، فالتعبير عنه بعمومه في الحكم ثمّ يأتي ما يبيّن حدّه، أو يحصر نطاقه، والبيان العربيّ في تكوين الخطاب، وبيان المقاصد والغايات مظهر من مظاهر قوّة اللغة⁽⁴⁵⁾، وممّا يمكن حمله على هذا المسوّغ قوله تعالى: ﴿ولا تحسبنّ الله مخلف وعده رسله﴾ [إبراهيم:47]، فالوعد عام من الله ﷻ لجميع البشر، ثمّ أعقبه بالتخصيص الدائر على (الرّسل)، وفي هذا من التعجيب ما لا يخفى، قال ابن عجيبة: "مقدّم الوعد أولاً بقصد الإطلاق، ثمّ ذكر الرّسل بقصد التخصيص"⁽⁴⁶⁾.

ومثل هذا الآية الكريمة ﴿وجعلوا لله شركاء الجن﴾ [الأنعام:100]، فالأصل المثاليّ (وجعلوا لله الجن شركاء) فأوقع المفعول الثاني في مكان الأوّل، ف (شركاء) لفظ دالّ على عموم بوصفه جمعاً نكرة، فدخل في ذلك الجنّ وغيره، ثمّ خصص بالمفعول الأوّل (الجنّ) الشّرّك، وهذه الأسلوبية منبهة على اجتلاب انتباه السامع، وإثارة المتوقّعية في نفسه، فلو كان النّص مقتصرّاً على (شركاء) العام دون (الجن) الخاص، لكان متوقّعاً من المتلقي أن يسأل عن الشركاء، بقوله: من هم؟ فتأتي الإجابة (الجنّ).

5- مسائل الظاهرة (نماذج من لغة التنزيل):

من اللافت للنظر أنّ اهتمام النّحاة كان موجّهاً نحو المثال المصنوع دون أن يعضد ذلك استقراء تام من لغة التنزيل، وأنّ توظيف هذا الاهتمام توقّر على التبدّل الموقعيّ بين المفعولين في حال بناء الفعل للمجهول على وجه غالب، على أنّ أصحاب النّظر التفسيريّ كان لهم وقفات بيّنة على هذا المسألة سواء أكان الفعل مبنياً للمعلوم أم مبنياً للمجهول، وقد حظيت الآية الكريمة ﴿وجعلوا لله شركاء الجن﴾ [الأنعام:100]، بمطالعة دقيقة في مظانّ الدراسات القرآنيّة (معاني القرآن، وكتب التفسير)، فقد أحوالوا بنيتها العميقة على صورتين:

أ- (وجعلوا شركاء لله الجنّ) على أنّ (شركاء) المفعول الأوّل، وشبه الجملة (لله) المفعول الثاني و (الجن) بدل.

ب- (وجعلوا لله الجنّ شركاء) فالجنّ المفعول الأوّل، و (شركاء) المفعول الثاني و (لله) جاءت لغواً على حدّ قولهم، أي: زيادة.

وفي كلتا الصّورتين حلّ المفعول الثاني (شركاء) في محلّ المفعول الأوّل (شبه الجملة) أو (الجنّ) على حسب البنية الظاهرية للآية، جاء في تحليل الفراء لهذه الآية "وقوله: وجعلوا لله شركاء

الجنّ، إن شئت جعلت الجنّ تفسيراً للشركاء، وإن شئت جعلت نصبه على (جعلوا الجنّ شركاء) لله تبارك وتعالى⁽⁴⁷⁾، ولم يخرج النّحّاس عمّا ذهب إليه الفراء في بيان البنية العميقة للتركيب، وأنّ انتهاك الرّتبة بين المفعولين كان بيّناً، قال "الجنّ مفعول أوّل، وشركاء مفعول ثانٍ، والتقدير: وجعلوا لله الجنّ شركاء، ويجوز أن يكون الجنّ بدلاً من شركاء"⁽⁴⁸⁾.

وقد اكتفينا بالإشارة إلى هذا الانزياح دون بيان المقتضى الدلاليّ المتوجّه لهذا الانتهاك، وأنّ كلامهما على هذا الانزياح يعني أنّ ثمة نمطاً مألوفاً قد ورد في لغة التنزيل، وإن لم ينصّ عليه، فقد جاء ترتيب الأصل بين المفعولين في باب الفعل (جعل) في غير موقع من لغة التنزيل، قال تعالى: ﴿الذي جعل لكم الأرض فراشاً والسماء بناءً﴾ [البقرة:22]، وقال تعالى: ﴿جعل الله الكعبة البيت الحرام قياماً للناس﴾ [المائدة:97]، وقال تعالى: ﴿هو الذي جعل الشمس ضياءً والقمر نوراً﴾ [يونس:5].

ويبدو لي أنّ الجرجاني قد أوفى مسألة الانزياح في هذه الآية حقّها، إذ كشف عن المعطى الدلاليّ كشفاً بيّناً من خلال أثر التّظلم في التركيب، جاء في كلامه على هذه الآية "ليس بخافٍ أنّ لتقديم الشركاء حسناً وروعةً، ومأخذاً من القلوب، أنت لا تجد منه إنّ أنت آخرت، فقلت: وجعلوا الجنّ شركاء لله، وأنت ترى حالك حال من نُقل عن الصورة المبهجة، والمنظر الرائق، والحسن الباهر إلى الشيء الغفّل الذي لا تحلى منه بكثير طائل، ولا تصير النفس به إلى حاصل، والسبب في أنّ كان ذلك كذلك، هو أنّ للتقديم فائدة شريفة ومعنى جليلاً لا سبيل إليه مع التأخير،.... بيانه أنا وإن كنّا نرى جملة المعنى ومحصوله أنّهم جعلوا الجنّ شركاء وعبدوهم مع الله تعالى، وكان هذا المعنى يحصل مع التأخير حصوله مع التقديم، فإنّ تقديم الشركاء يفيد هذا المعنى، ويفيد معنى آخر، وهو أنّه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجنّ ولا غير الجنّ، وإذا آخر، فقلت: جعلوا الجنّ شركاء لله، لم يفد ذلك، ولم يكن فيه شيء أكثر من الإخبار عنهم بأنّهم عبدوا الجنّ مع الله"⁽⁴⁹⁾.

وذهب الزمخشري إلى أنّ التبدّل الموقعي بين المفعولين في هذه الآية قائم على (الاستعظام)، قال: إنّ جعلت (لله شركاء) مفعولي جعلوا نصبت الجنّ بدلاً من شركاء، وإن جعلت (لله) لغواً كان شركاء الجنّ مفعولين، قدّم ثانيهما على الأوّل، فإن قلت: فما فائدة التقديم؟ قلت فائدته استعظام أن يتخذ الله شريك من كان ملكاً، أو جنياً، أو إنساناً، أو غير ذلك، ولذلك قدّم اسم الله على الشركاء⁽⁵⁰⁾.

واتفق ابن عجيبة⁽⁵¹⁾ مع ما ذهب إليه الزمخشري في أنّ الإحلال الموقعي ينهض باستعظام الشرك، ومال الشعراوي إلى مسوّغ الأسلوب التعجّبي من اتخاذ الشركاء من الجن وغيرهم، قال:

"والتعجب ليس من جعل (الجن) شركاء بل من اتخذ مبدأ الشركاء، سواء أكانوا جنّاً أم غير جنّ، وإنّ التعجب هنا من المبدأ نفسه أنّ يكون لله شركاء من جنّ أو ملائكة أو من غير ذلك، ولهذا قدّم المفعول وهو الشريك على المفعول منه وهو الجنّ، مع أنّ العادة أنّ يقدم المفعول منه على المفعول، فتقول: جعلت الطين إبريقاً، أي أنّ الطين كان موجوداً"⁽⁵²⁾.

ومما يلحظ من مقولات المفسرين، والبلاغيين، وأصحاب النظر القرآني أنّ المفعول الثاني حلّ في موقع المفعول الأول، وأنّ الفعل المتسلط عليهما (جعل) جاء مبنياً للمعلوم، وأنّ مستخلص الدلالة دار في فلك مفردة (شركاء) التي جاءت نكرة، وجمعاً، ممّا يشي أنّ الانتقال من دائرة العموم (شركاء) إلى دائرة الخصوص (الجنّ)، فضاحت الدائرة الأسلوبية بعدما كانت متسعة، وهذا الخرق الأسلوبي (الانزياح) قد أثار الترقّب لدى المتلقي ليسأل بقوله عن الشركاء من هم؟ فتأتي الإجابة بالتفسير (الجن)، وفي هذه الآية تأييد لرأي البصريين من أنّ لا فرق بين كون المفعول الثاني نكرة أو معرفة، وفيها دفع لرأي الكوفيّين الذين اشترطوا كون المفعول الثاني معرفة: ليحلّ في محلّ المفعول الأول.

ومثل هذه الآية قوله تعالى: ﴿واجعل لي وزيراً من أهلي هارون أخي﴾ [طه:29] فالفعل (جعل) ينصب مفعولين، واتفقت كلمة المفسرين على أنّ هذه الآية تأخذ مسلكين في بنيتها السطحية⁽⁵³⁾، أحدهما: أنّ شبه الجملة (لي) مفعول ثانٍ حلّ في محلّ الأول (وزيراً)، والمسلك الثاني أنّ (وزيراً) المفعول الثاني والمفعول الأول (هارون)، وفي كلتا الصورتين حلّ المفعول الثاني في مكان الأول، وترتب على ذلك أنّ الاهتمام انصرف إلى الوزارة، ودارت العناية على إحلال النكرة التي تفيد العموم في محلّ المعرفة التي هي مناط التخصيص، والقول في هذه الآية كالقول في سابقتها.

ومما جرى في باب الفعل (جعل) الذي ينصب مفعولين، أحلّ الثاني منهما في محلّ الأول، قوله تعالى: ﴿وكذلك جعلنا لكلّ نبيّ عدوّاً شياطين الإنس والجن﴾ [الأنعام:112]، فذهب المفسرون إلى أنّ البنية العميقة لهذا التركيب (وكذلك جعلنا شياطين الإنس والجنّ عدوّاً) وبهذا يكون (عدوّاً) مفعولاً ثانياً وقع في موقع المفعول الأول (شياطين)، وهذا الإحلال يؤذن باتّساع الدائرة الأسلوبية القائمة على تقديم النكرة التي تفيد العموم، ثم تضيق الدائرة لتصبح تخصيصاً، وفي هذا توقّع من قبل المتلقي أنّ يسأل عن هذا العموم (عدوّاً) بقوله: من هم؟ لتكون الإجابة حاضرة من المبدع، فيقال: (شياطين الإنس والجن).

ومثل هذه الآية قوله تعالى: ﴿وكذلك جعلنا في كلّ قرية أكابر مجرميها﴾ [الأنعام:123] فلفت هذا الانزياح أنظار المفسرين؛ ليوجهوا هذا الاختراق في الرتبة على وجهين في بنيتين عميقتين مختلفتين:

1- وكذلك جعلنا أكابر مجرميها في كلّ قرية، فأحلّ المفعول الثاني (في كلّ قرية) في محلّ المفعول الأول (أكابر)، ويظهر لي أنّ هذا التقدير فاسد إلى حدّ بعيد؛ لأنّ عود الضمير في مجرميها يعود على سابق ممّا يؤذن بتوارد الاحتمالات الواردة على صدر الاسم الظاهرة المؤنّث المحتمل وفي هذا انفتاح للدائرة الأسلوبية بكثرة التخمين.

2- أمّا البنية العميقة الثانية، وقد أعطيت الأفضلية في نظر المفسرين، فهي (وكذلك جعلنا في كلّ قرية مجرميها أكابر) ⁽⁵⁴⁾ فأحلّ المفعول الثاني (أكابر) في محلّ الأول (مجرميها)؛ والأكابر هم العظماء، فقدّم الكبر لاستعظامه؛ لأنّه سبب الإجرام ⁽⁵⁵⁾، وقدّم العام (أكابر) على الخاص (مجرميها).

وممّا حُمِلَ على معنى الفعل (جعل) الفعل ضَرَبَ في بعض أنظار المفسرين، وجعلوا ذلك خاصّة مع المثل، قال تعالى: ﴿واضرب لهم مثلاً أصحاب القرية﴾ [يس:13]، إذ الأصل في هذا التقدير ﴿واضرب لهم أصحاب القرية مثلاً﴾ فالمثل مفعول ثانٍ، وأصحاب القرية مفعول أول، فأجري بينهما التبدّل الموقعي، جاء في المحرّر الوجيز "واختلف هل يتعدّى فعل (ضَرَبَ المثل) إلى مفعولين، أو إلى واحد، فَمَنْ قال: إنّهُ يتعدّى إلى مفعولين جعل هذه الآية مثلاً، وأصحاب القرية مفعولين" ⁽⁵⁶⁾، وقال العكبري: "قوله تعالى: ﴿واضرب لهم أصحاب القرية مثلاً﴾ اضرب هنا بمعنى اجعل، وأصحاب مفعول أول، ومثلاً مفعول ثانٍ... ⁽⁵⁷⁾، وذكر السمين الحلبي أنّ بعضهم قال: "لا يتعدّى لاثنتين إلّا مع المثل خاصّة" ⁽⁵⁸⁾، وقد نصّ الألوسي على أنّ علّة التبدّل الموقعي تجري "على أنّ مثلاً مفعول ثانٍ لِـ (ضَرَبَ) وأصحاب القرية مفعول أول، أخر عنه ليتصل به ما هو شرحه وبيانه" ⁽⁵⁹⁾، ومهما كانت التمحّلات عند أصحاب النظر التفسيري في التبدّل الموقعي، فإنّ (مثلاً) دالّ على عموم به تتّسع الدائرة الأسلوبية؛ تثير انتباه المتلقي بمبادرة سؤاله: ما المثل، فيجيب أصحاب القرية، وفيه من التخصيص ما لا يخفى على ذي بصيرة.

وذهب بعض المفسرين إلى أنّ الفعل (أَحْسَنَ) حُمِلَ على معنى (أعطى) أو (ألهم) في قراءة مَنْ قرأ (خَلَقَهُ) بتسكين اللام في قوله تعالى: ﴿الذي أحسنَ كل شيء خَلَقَهُ﴾ [السجدة:7]، قال العكبري: "ويجوز أنّ يكون مفعولاً أول وكلّ شيء ثانياً" ⁽⁶⁰⁾، حيث حلّ المفعول الثاني في مكان الأول، وذكر السمين الحلبي في أحد أوجه بيان هذه الآية "الرابع أنّ يكون كلّ شيء مفعولاً ثانياً قُدّم، وخَلَقَهُ

مفعولاً أول على أن يضمن أحسن معنى ألهم، وعرف، قال الفراء: ألهم كل شيء خلقه فيما يحتاجون إليه فيكون أعلمهم بذلك" (61)، وهذا التبديل يجري في مدار التوسع في المعنى الناهض بإشراب معنى فعلٍ فعلاً آخر.

ومما يذكر في لغة التنزيل من إحلال المفعول الثاني في مكان الأول قوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مَخْلُوفًا وَعَدَهُ رُسُلُهُ﴾ [إبراهيم: 47] وقد حظيت هذه الآية باهتمام المفسرين، إذ اتفقت كلمتهم على أن أصل التركيب (لا تحسبن الله مخلف رسله وعده)، وقد أدار الفراء هذا النوع من التبديل الموقعي على (القلب)، قال: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مَخْلُوفًا وَعَدَهُ رُسُلُهُ﴾ [إبراهيم: 47] أضفت مخلف إلى الوعد ونصبت الرسل على التأويل، وإذا كان الفعل يقع على شيئين مختلفين، مثل كسوتك الثوب، وأدخلت الدار، فابداً بإضافة الفعل إلى الرجل، فتقول: هو كاسي عبد الله ثوباً، ومدخله الدار ويجوز: هو كاسي الثوب الدار، وكسوت الثوب عبد الله، ومدخل الدار زيداً، جاز ذلك؛ لأن الفعل قد يأخذ الدار كأخذه عبد الله، فتقول: أدخلت الدار، وكسوت الثوب ومثل قول الشاعر: ترى الثور فيها مدخل الظل رأسه، وأضاف (مدخل) إلى الظل، وكان الوجه أن يضيف (مدخل) إلى الرأس" (62)، ويبدو لي أنه يشير إلى صحة تسلط العامل على المفعولين؛ لذا جاز إحلال المفعول الثاني في مكان الأول، وإن كان الأفضل على حد قوله المحافظة على رتبة الأصل، ويضاف إلى ذلك صحة علّة الملابس بين الشئيين.

ودار في الفلك نفسه قول ابن قتيبة: "ومن المقلوب أن يقدم ما يوضحه التأخير، ويؤخر ما يوضحه التقديم، كقوله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مَخْلُوفًا وَعَدَهُ رُسُلُهُ﴾ [إبراهيم: 47] أي: مخلف رسله وعده؛ لأن الإخلاف قد يقع بالوعد كما يقع بالرسول، فتقول: أخلف الوعد، وأخلف الرسول" (63)، أمّا النّحاس فقد بنى هذه المسألة على التوسع المعنوي باستعمال المجاز، وكشف عن علّة الشّبه التي تستصفي من خلال مثاله المصنوع، قال: "فلا تحسبن الله مخلف وعده رسله مجاز، كما يقال: معطي درهم زيداً" (64)، ولم يتردد الزمخشري في بيان مدار هذا الإحلال الموقعي إذ سلّكه في باب العموم والخصوص، فالدائرة الأسلوبية الأوسع أن الله لا يخلف وعده مع الناس، ثم ضاقت الدائرة، إذ قصرها على الرسل دون غيرهم، قال: "هلاً قيل: مخلف رسله وعده؟ ولم قدم المفعول الثاني على الأول؟ قلت: قدم الوعد؛ ليعلم أنه لا يخلف الوعد أصلاً، كقوله: إن الله لا يخلف الميعاد، ثم قال: (رساله) ليؤذن أنه إذا لم يخلف وعده أحداً – وليس من شأنه إخلاف الوعد – فكيف يخلفه رسله الذين هم خيرة صفوته" (65)، وعدّ العكبري هذا التبديل الموقعي من

باب التوسّع في المعنى، قال: "وإضافة مخلف إلى الوعد اتّسع، والأصل: مخلف رسله وعده، ولكن ساغ ذلك لما كان كلّ واحدٍ منهما مفعولاً، وهو قريب من قولهم: يا سارقَ الليلة أهل الدار" (66). ولم يخرج المحدثون عمّا ذهب إليه القدامى في هذه المسألة، فابن عاشور، يقول: "وأضيف مخلف إلى مفعوله الثاني، وهو وعده، وإن كان المفعول الأول هو الأصل في التقديم والإضافة إليه؛ لأنّ الاهتمام بنفي إخلاف الوعد أشدّ، فلذلك قدّم وعده على رسله" (67)، ومثل ذلك قول الشعراوي "فإذا كان الحقّ سبحانه لا يخلف وعده لأتباع الرّسل، أيخلف وعده للرسّل؟ طبعاً، لا؛ لأنّ الوعد على إطلاقه من الله موقّي، فكيف إذا كان للرسّل وللمؤمنين" (68).

الخلاصة:

وخلاصة البحث أنّ اهتمام النّحاة كان اهتماماً متواضعاً بمسألة التبدّل الموقعي بين المفعولين، أمّا الحقل الدّلاليّ، فقد مسّوه مسّاً خفيفاً على غير ما جاء في النّظر البلاغيّ والتفسيريّ الذي جاء منصّباً على المدار الدّلاليّ، وذلك بيّن في أثناء تحليلهم لأي القرآن الكريم، وأنّ دائرة التطبيق الأسلوبية عندهم جاءت أبين وأوضح منها عند النّحاة الذين اعتمدوا المثال المصنوع، وأنّ الصورة المثالية المستقرّة في أذهان الدّارسين أنّ النّظر البصريّ نظر معياريّ على خلاف النّظر الكوفيّ، إلّا أنّ التبدّل الموقعي بين المفعولين كشف عن أنّ الدائرة الأسلوبية لدى البصريّ أوسع من النظر الكوفيّ الموسوم بالسّعة، إذ ضيق دائرة قبول إحلال المفعول الثاني في مكان الأوّل على مجيء المفعول الثاني معرفة، بينما ألغى النظر البصريّ هذا التضييق، معتمداً المعرفة والنكرة دون قيد أو شرط، وأنّ لغة التنزيل جاءت على هذه السّعة تنكيراً أو تعريفاً للمفعول الثاني الحالّ في محل المفعول الأوّل.

كما أنّ استئثار الفعل (جعل) المبني للمعلوم بمسائل هذا التبدّل يشي بأنّ النّحاة الذين ذهبوا إلى أنّ التبدّل الموقعي بين المفعولين يقع في الفعلين (أعطى وظنّ) قد أصابوا بتوسيع الدائرة الأسلوبية على خلاف الذين قصروها على الفعلين (أعطى وكسا)، وأنّ الحكم الإعرابيّ لم يتأثر في التبدّل الموقعيّ إذا كان الفعل مبنياً للمعلوم، على خلاف المبنيّ للمجهول الذي يصبح فيه المفعول الثاني نائب فاعل في حين يبقى المفعول الأوّل على حكمه منصوباً، وتبقى مقادة المعنى لاختراق الرتبة مدعاة لهذا التبدّل الموقعيّ.

الهوامش:

- 1- سيبويه، عمرو بن عثمان (ت 180هـ) الكتاب، تج: عبد السلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1988، 34/1.
- 2- سيبويه، الكتاب، 42/1.
- 3- المبرد، محمد بن يزيد (ت 284هـ)، المقتضب، تج: د. محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 93/3.
- 4- المبرد، المقتضب، 96/3.
- 5- الزجاج، إبراهيم بن السري (ت 311هـ)، معاني القرآن وإعرابه، تج: د. سعيد بن محمّد، دار المآثر، المدينة المنورة، ط1، 1423، 2/.
- 6- ابن السراج، محمد بن سهل (ت 316هـ) الأصول في النّحو، تج: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 79/1.
- 7- الفارسي، أبو علي (ت 377هـ) الإيضاح العضديّ، تج: د. حسن شاذلي فرهود، جامعة الرياض، ط1، 1969، 72.
- 8- ابن الوراق، محمد بن عبد الله (ت 381هـ) علل النّحو، نج: محمود جاسم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1999، 285.
- 9- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت 392هـ) اللّمع في العربيّة، تج: د. فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، 33.
- 10- الجرجاني، عبد القاهر (ت 471هـ) كتاب المقتصد، تج: د. كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، العراق، ط1، 351/1.
- 11- الجزولي، عيسى بن عبد العزيز (ت 607هـ) المقدّمة الجزوليّة، تج: شعبان عبد الوهاب، مطبعة أم القرى، د. ت، 142.
- 12- ابن عصفور، علي بن مؤمن (ت 669هـ) المقرّب، تج: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1971، 81.
- 13- أبو الفداء، عماد الدّين، إسماعيل (ت 732هـ) الكُنّاش، تج: د. رياض حسن الخوّام، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، 140/1، 2000.
- 14- أبو حيّان، محمد بن يوسف، (750هـ) ارتشاف الضرب من لسان العرب، تج: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1998، 1476/3.
- 15- ناظر الجيش، محمد بن يوسف (778هـ) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تج: د. علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام، القاهرة، ط1، 1428/1، وانظر الكتاب نفسه، 1635/4.
- 16- الأزهري، خالد بن عبد الله (905هـ) شرح التصريح على التوضيح، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000، 432/1، وانظر: السيوطي، جلال الدين (911هـ) همع الهوامع، تج: عبد الحميد الهنداوي، المكتبة التوفيقيّة، مصر، 584/1.
- 17- أبو حيّان، ارتشاف الضّرّب، 1329/3.
- 18- أنيس، إبراهيم، من أسرار العربيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1966، 316.

- 19- أنيس، من أسرار العربية، 233.
- 20- أبو بكر، لطفي عمر، أثر التقديم والتأخير في المعنى عند النحويين، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (1) العدد (2)، آذار، 2014، 73.
- 21- حسن، عباس (ت 1398هـ) النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط5، 15/2، 112: وانظر، السامرائي، فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر، عمان، الأردن، 2000، 79/2.
- 22- حسن، النحو الوافي، 176/2.
- 23- الجرجاني، عبد القاهر (ت 471هـ) دلائل الإعجاز، تج: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، 1992، 108.
- 24- الجرجاني، دلائل الإعجاز، 106.
- 25- ابن الأثير، مجد الدين (ت 592هـ) البديع في علم اللغة العربية، تج: فتحي أحمد علي، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1420، 117/1.
- 26- مطلوب، أحمد، بحوث لغوية، دار الفكر، عمان، ط1، 1987، 9.
- 27- عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، ط1، 1994، 329. وانظر: عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار غريب، القاهرة، 1998، 88.
- 28- عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، 331.
- 29- فضل، صلاح، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998، 328.
- 30- سلطان، منير، بلاغة الكلمة والجملة والجمال، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط1، 1988، 138.
- 31- عيد، رجاء، في البلاغة العربية، مؤسسة كليو باترة، القاهرة، ط1، 1983، 49. وانظر: الخرشة، أحمد غالب، أسلوبية الانزياح في النص القرآني، رسالة دكتوراة، جامعة مؤتة، 2008، 151.
- 32- المبرّد، محمد بن يزيد (ت 285هـ) المقتضب، 96/3.
- 33- المرادي، ابن أم قاسم (ت 749هـ) توضيح المقاصد والمسالك، تج: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط11، 2008، 609/2، وانظر: أبا حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، 1329/3، وعبّاس حسن، النحو الوافي، 113/1.
- 34- المرادي، توضيح المقاصد، 639/2.
- 35- المرادي، توضيح المقاصد، 39/2. وانظر: عباس حسن، النحو الوافي، 177/2.
- 36- حسن، النحو الوافي، 177/2.
- 37- سيبويه، الكتاب، 34/1.
- 38- المبرّد، المقتضب، 95/3.
- 39- الثماني، عمر بن ثابت (ت 442هـ) الفوائد والقواعد، تج: عبد الوهاب محمود الكحلة، مؤسسة الرسالة، ط1، 2002، 198.
- 40- الثماني، الفوائد والقواعد، 197.
- 41- العكبري، إملأ ما من به الرحمن، 71/2.
- 42- ابن عجيبة، أحمد بن محمد (ت 1224هـ) البحر المديد، تج: أحمد عبد الله القرشي، القاهرة، 1419، 72/3.

- 43- بلعرج، بلقاسم، ظاهرة توسّع المعنى في اللغة العربية (نماذج من القرآن الكريم) مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2006، 19/3.
- 44- ابن فارس، أحمد، (ت: 195هـ)، الصحاح في فقه اللغة، 159.
- 45- القطّان، متّاع خليل (ت 1420هـ) مباحث في علوم القرآن، مكتبة المعارف، ط2، 2000، 226.
- 46- ابن عجيبة، البحر المديد، 72/3.
- 47- الفراء، يحيى بن زياد (ت 207هـ) معاني القرآن، تح: أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجّار، وعبد الفتاح شلي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، ط1، 348/1.
- 48- النّحاس، أبو جعفر، أحمد بن محمّد (ت 338هـ)، إعراب القرآن الكريم، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط11، 1421، 25/2.
- 49- الجرجاني، عبد القاهر (471هـ) دلائل الإعجاز، 286.
- 50- الزمخشري، محمود بن عمر (ت 538هـ) الكشّاف، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ، وانظر: البغويّ، الحسين بن مسعود (ت: 510هـ) تح: محمّد عبد الله النمر، دار طيبة، ط4، 1997، 147/20، وابن عطية، عبد الحقّ (ت 542هـ) المحرّر الوجيز، تح: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلميّة، ط8، 1422هـ، 329/2، والنيسابوري، محمود بن أبي الحسن (ت 550هـ) إيجاز البيان في معاني القرآن، تح: ضيف الله بن حسن القاسمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1415هـ، 305/1، والعكبري، عبد الله بن الحسين (ت 616هـ) إملاء ما منّ به الرحمن، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1979، 255/1.
- 51- ابن عجيبة، أحمد بن محمّد، 72/3.
- 52- الشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، مطابع أخبار اليوم، 1997، 3831/6. وانظر: أحمد مطلوب، بحوث لغويّة، 53.
- 53- الزجاج، معاني القرآن، 35/3، والزمخشري، الكشاف، 61/3، وابن الجوزي (ت 597هـ) زاد المسير في علم التفسير، تح: عبد الرزاق مهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422هـ، 157/3، والعكبري، إملاء ما منّ به الرحمن، 121/2، والسمين الحلبي، الدّر المصون، 30/8.
- 54- الزمخشري، الكشاف، 59/2، وابن الجوزي، زاد المسير، 157/3، والعكبري، إملاء ما منّ به الرحمن، 258/1، والسمين الحلبي، الدّر المصون، 115/5.
- 55- الحنبلي، مجير الدّين بن محمّد (ت: 927هـ) فتح الرحمن في تفسير القرآن، تح: نور الدين طالب، دار النوادر، ط1، 2009، 460/2.
- 56- ابن عطية، المحرّر الوجيز، 449/4.
- 57- العكبري، إملاء ما منّ به الرحمن، 202/2. وانظر: البيضاوي، عبد الله بن عمر (ت: 685هـ) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: نور الدين طالب، وزارة الأوقاف، الكويت، 2012، 264/4.
- 58- السمين الحلبي، الدّر المصون، 223/1.
- 59- الألوسي، روح المعاني، 392/11.
- 60- العكبري، إملاء ما منّ به الرحمن، 189/1.

- 61- السمين الحلي، الدرّ المصون، 81/9. وانظر: القرطبيّ الجامع لأحكام القرآن، 90/14، ومحمد بن محمد أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، دار إحياء التراث، بيروت، 81/7.
- 62- الفراء، معاني القرآن، 79/2.
- 63- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (276هـ) تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية، 193.
- 64- النّحاس، إعراب القرآن الكريم، 234/2، وانظر: الزجاج، معاني القرآن، 169/3، والبغويّ، تفسير البغويّ، 47/3.
- 65- الزمخشري، الكشاف، 566/2. وانظر: ابن عطية، المحرّر الوجيز، 346/3.
- 66- العكبري، إملأ ما منّ به الرحمن، 71/2. وانظر: القرطبيّ، أحكام القرآن، 382/9، والبيضاويّ، أنوار التنزيل، 203/3، وابن عجيبة، البحر المديد، 72/3.
- 67- ابن عاشور، محمد الطاهر (1393هـ) التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، 251/3.
- 68- الشعراوي، تفسير الشعراوي، 7611/12.

المراجع:

- القرآن الكريم.
- الألوسي، شهاب الدين محمود (ت: 1270هـ) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تح: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415.
- ابن الأثير، مجد الدين (ت: 592هـ) البديع في علم العربية، تح: فتحي أحمد علي، جامعة أم القرى، السعودية، ط1، 1420.
- الأزهريّ، خالد بن محمد (ت: 905هـ) شرح التصريح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000.
- أنيس، إبراهيم، من أسرار العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966.
- البغوي، الحسين بن مسعود (ت: 510هـ) تح: محمد عبد الله النمر، دار طيبة، ط4، 1997.
- أبو بكر، لطفي عمر، أثر التقديم والتأخير في المعنى عند النحويّين، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (1) العدد (2) آذار، 2014.
- بلعرج، بلقاسم، ظاهرة توسّع المعنى في اللغة العربية (نماذج من القرآن الكريم) مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2006.
- البيضاوي، عبد الله بن عمر (ت: 685هـ) أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تح: نور الدين طالب، وزارة الأوقاف، الكويت، 2012.
- الثماني، عمر بن ثابت (ت: 442هـ) الفوائد والقواعد، تح: عبد الوهاب محمود الكحلة، مؤسسة الرسالة، ط1، 2002.
- الجرجاني، عبد القاهر (ت: 471هـ) دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، 1992.
- الجرجاني، عبد القاهر (ت: 471هـ) كتاب المقتصد، تح: د. كاظم بحر المرجان، دار الرشيد، بغداد، ط1.
- الجزولي، عيسى بن عبد العزيز (ت: 607هـ) المقدمة الجزولية، تح: شعبان عبد الوهاب، مطبعة أم القرى، د. ت.
- ابن جيّ، أبو الفتح عثمان (ت: 392هـ) اللمع في العربية، تح: د. فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، د. ت.
- ابن الجوزي، عبد الرحمن بن أبي الحسن (ت: 597هـ) زاد المسير في علم التفسير، تح: عبد الرزاق مهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1422.

- حسن، عباس (ت: 1398هـ)، النّحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط1، د. ت.
- حسين، عبد القادر، أثر النّحاة في البحث البلاغي، دار غريب، القاهرة، 1998.
- الحنبلي، مجير الدّين بن محمّد (ت: 927هـ) فتح الرحمن في تفسير القرآن، تح: نور الدين طالب، دار النوادر، ط1، 2009.
- أبو حيّان، محمّد بن يوسف (ت: 750هـ) ارتشاف الضّرْب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمّد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1998.
- الخرشة، أحمد غالب، أسلوبية الانزياح في النّص القرآني، رسالة دكتوراة، جامعة مؤتة، 2008.
- الزجاج، إبراهيم بن السري (ت: 311هـ)، معان القرآن وإعرابه، تح: د. سعيد بن محمّد، دار المأثر، المدينة المنورة، ط1، 1423.
- الزمخشريّ، محمود بن عمر (ت: 538هـ) الكشاف، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407هـ.
- السامرائي د. فاضل صالح، معاني النّحو، دار الفكر، عمّان، الأردنّ، 2000.
- ابن السّراج، محمد بن سهل (ت: 316هـ) الأصول في النّحو، تح: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د. ت.
- أبو السعود، محمد بن محمد (ت: 982هـ) إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، دار إحياء التراث، بيروت، د. ت.
- سلطان، منير، بلاغة الكلمة والجملة والجمل، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط1، 1988.
- سيّوبه، عمرو بن عثمان (ت: 180هـ) الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1988.
- السيوطي، جلال الدين (ت: 911هـ) همع الهوامع، تح: عبد الحميد الهنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، د. ت.
- الشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، مطابع أخبار اليوم، 1997.
- عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، ط1، 1994.
- ابن عجيبة، أحمد بن محمد (ت: 1224هـ) البحر المديد، تح: أحمد عبد الله القرشي، القاهرة، 1419.
- ابن عصفور، علي بن مؤمن (ت: 669هـ) المقرّب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1971.
- ابن عطية، عبد الحقّ (ت: 542هـ) المحرّر الوجيز، تح: عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلميّة، ط8، 1422.
- العكبري، عبد الله بن الحسين (ت: 616هـ) إملاء ما منّ به الرحمن، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 1979.
- عيد، رجاء، في البلاغة العربيّة، مؤسسة كليوباترة، القاهرة، ط1، 1983.
- ابن فارس، أحمد (ت: 395هـ) الصحاحي في فقه اللغة، الناشر محمد علي بيضون، ط1، 1418.
- الفارسي، أبو علي (ت: 377هـ) الإيضاح العضديّ، تح: حسن شاذلي فرهود، جامعة الرياض، ط1، 1418.
- أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل (ت: 732هـ) الكُنّاش، د. رياض حسن الخوّام، المكتبة العصريّة، بيروت، لبنان، 2000.
- الفراء، يحيى بن زياد (ت: 207هـ) معاني القرآن، تح: أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار وعبد الفتاح شلي، الدار المصريّة للتأليف والترجمة، مصر، ط1، د. ت.
- فضل، صلاح، علم الأسلوب (مبادئه وإجراءاته) دار الشروق، القاهرة، ط1، 1998.

- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ت: 276هـ) تأويل مشكل القرآن، تج: السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية، د. ت.
- القرطبي، محمد بن أحمد (ت: 982هـ) الجامع لأحكام القرآن، تج: أحمد البردوني وإبراهيم إطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384.
- القطان، مناع خليل (ت: 1420هـ) مباحث في علوم القرآن، مكتبة المعارف، ط2، 2000.
- المبرد، محمد بن يزيد (ت: 284هـ) المقتضب، تج: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، د. ت.
- المرادي، ابن أم قاسم (ت: 749 هـ) توضيح المقاصد والمسالك، تج: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط11، 2008.
- مطلوب، أحمد، بحوث لغوية، دار الفكر، عمان، ط1، 1987.
- ناظر الجيش، محمد بن يوسف (ت: 778 هـ) تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تج: علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام، القاهرة، ط1.
- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت: 338هـ) إعراب القرآن الكريم، تج: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط11، 1421هـ.
- النيسابوري، محمود بن أبي الحسن (ت: 550هـ) إيجاز البيان من معاني القرآن، تج: ضيف الله بن حسن القاسمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1415هـ.
- ابن الوراق، محمد بن عبد الله (ت: 381هـ) علل النحو، تج: محمود جاسم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1999.

الابتزاز العاطفي وعلاقته باضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية

د. عدي محمد المصاروة*

د. رندة عودة بركات**

تاريخ وصول البحث: 2023/5/2م

تاريخ قبول البحث: 2023/7/17م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية، والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم، والكشف عن الفروق في مستويات الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم استناداً إلى متغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قصدية مكونة من (272) طالبة من طالبات كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وتم تطوير أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كلاً من الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم جاء منخفضاً، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم؛ حيث بلغت قيمة الارتباط (0.378)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية في كل من الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم. وتوصي الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية في الجامعات كإجراء وقائي توعوي للحفاظ على نسب متدنية من التعرض للابتزاز العاطفي.

الكلمات المفتاحية: الابتزاز العاطفي؛ اضطرابات النوم؛ جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

* أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Emotional Blackmail and its Relationship to sleep disorders among Female Students of The World Islamic Sciences & Education University.

ABSTRACT

The study aimed to identify the level of emotional blackmail and sleep disorders among female students of the World Islamic Sciences & Education University, and to identify the nature of the relationship between emotional blackmail and sleep disorders, and to detect differences in the levels of emotional blackmail and sleep disorders based on variables (specialization, academic level, and social status). To achieve the objectives of the study, a purposive sample of (272) female students from the Faculty of Educational Sciences at the World Islamic Sciences & Education University was selected, and tools with acceptable psychometric characteristics were developed. The results of the study showed that the level of both emotional blackmail and sleep disorders was low, and there was a statistically significant direct relationship between emotional blackmail and sleep disorders. The correlation value was (378.0), and the results showed that there were no statistically significant differences because of specialization, academic level, and marital status in each of emotional blackmail and sleep disorders. The study recommends the need to prepare training programs in universities as a preventive and educational measure to maintain low rates of exposure to emotional blackmail.

Keywords: Emotional Blackmail, Sleep Disorders, the World Islamic Sciences & Education University.

مقدمة:

شهد المجتمع في الوقت الراهن تقدماً كبيراً بمختلف مجالات ومناحي الحياة وأصبح أفرادهم يعيشون ظروف حياتية صعبة ومتنوعة وأصبح يحيط بهم العديد من المشكلات والأزمات والصعوبات الحياتية وقد امتد ذلك إلى الجامعات كونها جزء لا يتجزأ من المجتمع بحيث يواجهه طلبة الجامعات وخاصة الاناث مشكلات عديدة تحول دون تحقيق التوافق والصحة النفسية ومن هذه المشكلات: الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم.

ويرى القاسم (2020) أن الفرد يعيش في مجتمع محكوم بمعايير اجتماعية وثقافية، إلا أن رغباته ومصالحه الشخصية قد تأخذه إلى أنماط سلوكية سلبية أثناء تواصله مع الآخرين، ومن هذه الأنماط الاستغلال والتلاعب العاطفي في الطرف الآخر لتحقيق ما يريد، وهو ما يدعى بالابتزاز العاطفي.

والابتزاز العاطفي يعتبر نوعاً من أنواع العنف يستخدمه المبتز لجعل الضحية طوعاً أمراً، ولكي يضعفها؛ مستخدماً في سبيل ذلك، الإهانات، والتلميحات العدوانية، وأساليب الكذب، وغالباً تكون الضحية غير مدركة لما يحدث حولها (الطائي، 2019). فقد يستخدم المبتز عاطفياً طرقاً مباشرة مثل، التهديد بالعقاب، وطرق غير مباشرة مثل، التجاهل والصمت، وذلك بهدف الضغط على الضحية من أجل الوصول إلى غايته وتحقيق ما يريده منها (علي، 2019).

ويعرف الابتزاز العاطفي بأنه نمط تعامل سلبى يكون بين طرفين يلجأ أحدهم إلى استغلال الطرف الآخر (محمد، 2016). وتعرفه فورورد (2015) بأنه "أحد أشكال التلاعب الفعالة والذي يهددنا فيه الأشخاص المقربون منا سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ليعاقبونا إذا لم نفعل ما يريدونه". كما يعرفه دحبور (2018) بأنه: أحد أنواع ممارسة الضغط والاستغلال بواسطة شخص يملك تأثيراً وسيطرة قوية ضد شخص آخر من خلال اتباعه لأساليب التهديد أو العقاب أو الحرمان. وينظر الباحثان إلى الابتزاز العاطفي على أنه عبارة عن استغلال وتلاعب نفسي وعاطفي بشخص آخر باستخدام أساليب مباشرة وغير مباشرة بهدف الضغط عليه وإجباره على تنفيذ طلباته والانصياع لأوامره.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى الابتزاز العاطفي، انخفاض مستوى الالتزام الديني، وغياب دور الوالدين في دعم واحتواء الاولاد (الحصني، 2016). والفراغ العاطفي لدى الطالبات، والعنوسة، والتفكك والعنف الأسري (ميسر، 2021).

وتشير قاسم (2019) إلى مكونات وعناصر الابتزاز العاطفي على النحو الآتي:

-الخوف: يعمل المبتز طول فترة علاقته مع الطرف الآخر على جمع معلومات عنه ومن خلالها يستطيع أن يبني استراتيجيات واعية وغير واعية تهدف إلى الترويع من خلال التهديد بتعريضه للإيذاء الجسدي أو النفسي، أو بشأن الأشياء التي يهرب منها، وفي الابتزاز يحدث الخوف تحولاً داخل المبتز أيضاً، فخوف المبتز من عدم حصوله على ما يريد يجعله شديد التركيز ولديه القدرة على رؤية النتيجة التي يردها بأدق التفاصيل، وحينها تصبح هذه المعلومات ذخيرة دفاعية يمكن بواسطتها الوصول إلى اتفاق بقضية خوف كلا الطرفين.

-الإلزام: يعمل المبتز هنا إلى إخضاع إحساس الطرف الآخر بالالتزام من خلال مجموعة من الأقوال والأفعال التي تحمل بعداً تعنيفياً؛ بحيث يحمل مسؤولية الالتزام بما هو ليس مسؤولاً عنه، بغرض تحقيق مستوى عالٍ من السيطرة عليه.

-الشعور بالذنب: هو شعور بالخزي وتأنيب الضمير ناتج عن عدم الانصياع لأوامر المبتز الذي قد يكون أباً، أخاً، زوجاً، صديقاً وغيرهم.

والابتزاز العاطفي يسير وفق خطوات متسلسلة منظمة تتمثل فيما يلي: أولاً، الطلب؛ حيث يطلب المبتز ما يريده من الضحية بشكل مباشر أو غير مباشر. ثانياً، المقاومة: وتحدث عندما تظهر على الضحية علامات القلق والخوف والرفض بشأن ما طُلب منه. ثالثاً: الضغط، ويكون عن طريق ضغط المبتز على الضحية وجعله في زاوية ضيقة؛ فيصفه بصفات مثل الأنانية، وعدم الاهتمام. رابعاً: التهديد، ويتمثل بقيام المبتز بتهديد الضحية إذا لم تفعل له ما يريد. خامساً: الإذعان، ويتمثل بخضوع الضحية، والقبول بالأمر الواقع، والموافقة على طلب المبتز؛ لأنها لا ترغب في خسارة الشخص أو العلاقة معه. سادساً: التكرار، ويكون عندما تعاد جميع الخطوات السابقة من جديد مرة أخرى (فورورد، 2015).

وعن علاقة الابتزاز العاطفي بالاضطرابات النفسية ومنها اضطرابات النوم. يشير القراله وآخرون (2021) إلى الآثار النفسية الناجمة عن الابتزاز العاطفي والمتمثلة بانتشار الجرائم في المجتمع، وتفكك الجانب الاجتماعي، والتعرض للصدمات والضغوطات النفسية، وأيضاً التعرض للعديد من الاضطرابات النفسية مثل: القلق والاكتئاب، واضطرابات الشخصية، واضطرابات النوم، والسلوكيات المضادة للمجتمع.

وتعد اضطرابات النوم واحدة من الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارًا بين الناس، حيث يؤدي عدم إشباع حاجة النوم إلى التأثير السلبي على صحة الفرد الجسمية، والنفسية، والمعرفية؛ فمن ناحية جسمية تؤثر اضطرابات النوم على صحة القلب والأوعية الدموية، والغدد الصماء ووظائف المناعة، ومن ناحية نفسية تسبب اضطرابات النوم الشعور بالتوتر والعصبية وتقلب المزاج ونوبات الغضب، في حين يؤدي الحرمان من النوم على المستوى المعرفي إلى العجز الوظيفي المعرفي كاضطراب الإدراك، وضعف الانتباه والتركيز (حافظ، 2015).

ويرى بافلوف (Pavlova, 2019) أن اضطرابات النوم تتمثل بحدوث صعوبات في موعد أو طبيعة النوم، أو المدة الزمنية المستغرقة فيه؛ مما يعيق الفرد من ممارسة مهام حياته وأعماله اليومية الموكلة اليه في النهار.

ومفهوم اضطرابات النوم يشير إلى "تلك الصعوبات التي تحول دون حصول الفرد على النوم الجيد سواء كمًا أو كميًا أو كليهما، وقد يكون سببها آلام نفسية أو بدنية أو عدم توفر ظروف بيئية جيدة هادئة تساعد على النوم، وهي تؤثر على الفرد نفسيًا واجتماعيًا وبدنيًا، ومنها: اضطراب الأرق، اضطراب فرط النوم، اضطراب مواعيد النوم- اليقظة، اضطراب الكوابيس، مع ملاحظة أن تكون الأعراض مستمرة أربعة أسابيع على الأقل" (محمد وآخرون، 2019، 144). كما تعرفه طلفاح (2021) بأنه: مصطلح يشمل أي حالة ليست طبيعية تتصف بها دورة النوم واليقظة بسبب عوامل فسيولوجية أو عصبية أو نفسية المنشأ.

كما يعرف الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) اضطرابات النوم على أنها مشكلات تتعلق بجودة النوم وتوقيته وكميته، مما يؤدي إلى ضائقة في أثناء النهار وضعف في الأداء الوظيفي، وغالبًا ما تحدث اضطرابات النوم والاستيقاظ بالتزامن مع الحالات الطبية أو غيرها من الحالات الصحية العقلية، مثل الاكتئاب، أو القلق أو الاضطرابات المعرفية (APA, 2013).

واعتمادًا على التعريفات السابقة يعرف من قبل الباحثين بأنه: مفهوم نفسي يشير إلى حالة غير اعتيادية لدورة النوم واليقظة تواجه الفرد خلال اليوم وتسبب له مشكلات حياتيه ونفسية تمنعه من ممارسة الأعمال اليومية بشكل ملائم.

ويدشير الطيار (2021) إلى الأنواع الشائعة من اضطرابات النوم على النحو الآتي:

- الأرق: ويتمثل في الصعوبة في الخلود إلى النوم، أو الاستمرار في النوم، ومن أعراض الأرق: الاستيقاظ بشكل مبكر وخلال الليل، ومواجهة صعوبة في العودة إلى النوم من جديد، والاحساس بالتعب والارهاق عندما يستيقظ من النوم.
- فرط النعاس: وهو الاستغراق في النوم لفترة زمنية طويلة، أو الإفراط في النوم خلال النهار بحيث يعاني الفرد من مشكلات في التركيز والتفكير، ومن صعوبة في البقاء مستيقظاً خلال العمل أو قيادة السيارة مع الإحساس بنقص في طاقة الجسم.
- اضطراب الجدول اليومي للنوم: ويتمثل في حصول توتر وارتباك في مواعيد وأوقات النوم ويتفرع عنه اضطراب طور النوم المتقدم والمتأخر، واضطراب نظام النوم والاستيقاظ، واضطراب العمل بنظام الدوريات، واضطراب الرحلات الجوية الطويلة.
- اضطراب الحركة أثناء النوم: ويشمل هذا النوع اضطراب الأطراف المتكررة، وتلملم الساقين، وتشنح الساق أثناء النوم، وصرير الأسنان.
- اضطراب التنفس المرتبط بالنوم: ويتمثل بوجود ضيق أو انسداد في الجزء العلوي من الجهاز التنفسي، وفي مواقع أخرى يظهر على شكل انقطاع في النفس يصاحبه نقص الأكسجين؛ مما يسبب الشعور بالنعاس خلال أوقات النهار.
- ولغايات هذه الدراسة تم التطرق إلى اضطرابات النوم الثابتة وهما، (الأرق، وفرط النعاس) حسب الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM5) على النحو الآتي:
- أولاً: الأرق (Insomnia): "التجربة الذاتية لصعوبة بدء النوم والحفاظ على النوم و/ أو الاستيقاظ في الصباح الباكر، التي تحدث على الأقل ثلاث ليال في الأسبوع لمدة لا تقل عن 3 أشهر" (APA, 2013). والمحكات التشخيصية تتمثل بما يلي:
- الشكوى المسيطرة هي عدم الرضا عن كمية أو نوعية النوم، ومترافقة مع واحد (أو أكثر) من الأعراض التالية:
- صعوبة البدء في النوم. (عند الأطفال، قد يظهر كصعوبة بدء النوم دون تدخل مقدم الرعاية.
- صعوبة الحفاظ على النوم، ويتميز بالاستيقاظ المتكرر أو بمشاكل العودة إلى النوم بعد الاستيقاظ. (عند الأطفال، قد يظهر كصعوبة العودة للنوم دون تدخل مقدم الرعاية).
- الاستيقاظ في الصباح الباكر مع عدم القدرة على العودة إلى النوم.

- يسبب اضطراب النوم تدنياً أو إحباطاً ملحوظين في مجالات الأداء الاجتماعية والمهنية أو مجالات الأداء المهمة الأخرى.
- صعوبة النوم تحدث بما لا يقل عن 3 ليال في الاسبوع.
- صعوبة النوم موجودة لمدة 3 أشهر على الأقل.
- صعوبة النوم تحدث رغم الفرصة الكافية للنوم.
- الأرق لا يُفسر بشكلٍ أفضل ولا يحدث حصراً خلال مسار اضطراب آخر من اضطرابات النوم واليقظة (على سبيل المثال، حالات النوم الانتيابي، اضطراب نوم متعلق بالتنفس، اضطراب إيقاع الساعة البيولوجية للنوم واليقظة، وحالات النوم المضطرب).
- لا يُعزى الأرق إلى التأثيرات الفسيولوجية لمادة (مثل، إساءة استعمال مادة، دواء).
- التواجد المشترك للاضطرابات العقلية والحالات الطبية لا يُفسر على نحو كاف الشكوى المسيطرة من الأرق.
- ثانياً: فرط النعاس: "التقرير الذاتي بالنعاس المفرط على الرغم من أن فترة النوم الرئيسية تدوم ما لا يقل عن سبع ساعات، مع واحد على الأقل من الأعراض مثل: فترات متكررة من النوم أو الغفوات خلال نفس اليوم، وفترة النوم الرئيسية المطولة لأكثر من تسع ساعات في اليوم الواحد، وصعوبة الاستيقاظ التام بعد الاستيقاظ المفاجئ" (APA, 2013). والمحكات التشخيصية تتمثل بما يلي:
- التقرير الذاتي بالنعاس المفرط على الرغم من أن فترة النوم الرئيسية تدوم ما لا يقل عن 7 ساعات، مع واحد على الأقل من الأعراض التالية:
- فترات متكررة من النوم أو الغفوات خلال نفس اليوم.
- فترة النوم الرئيسية المطولة لأكثر من 9 ساعات في اليوم الواحد لا تجدد النشاط (أي غير منعشة).
- صعوبة الاستيقاظ التام بعد الاستيقاظ المفاجئ.
- فرط النعاس يحدث على الأقل ثلاث مرات في الاسبوع، لمدة 3 أشهر على الأقل.
- يسبب فرط النعاس تدنياً أو إحباطاً ملحوظين في مجالات الأداء الاجتماعية والمهنية أو مجالات الأداء المهمة الأخرى.

- فرط النوم لا يُفسر بشكلٍ أفضل ولا يحدث حصراً خلال مسار اضطراب آخر من اضطرابات النوم واليقظة (على سبيل المثال، حالات النوم الانتياحي، اضطراب نوم متعلق بالتنفس، اضطراب إيقاع الساعة البيولوجية للنوم واليقظة، وحالات النوم المضطرب).
 - لا يُعزى فرط النعاس إلى التأثيرات الفيزيولوجية لمادة (مثل، إساءة استعمال مادة، دواء).
 - التواجد المشترك للاضطرابات العقلية والحالات الطبية لا يُفسر على نحو كاف للشكوى المسيطرة من فرط النعاس.
- مشكلة الدراسة:

يعد الابتزاز العاطفي من الموضوعات التي حازت على اهتمام كبير في الوقت الحاضر وخاصة نتيجة انتشار وتنوع وسائل التواصل الاجتماعي واستخدامها بشكل كبير في التعارف والتفاعل مع الآخرين من مختلف انحاء العالم، الذي يبدأ من خلال بناء الثقة في عالم افتراضي محرر من القيود الاجتماعية والأخلاقية ليجري بعدها إرسال صور أو فيديوهات أو رسائل مما يؤدي إلى وقوع الكثير من الطالبات ضحايا للعديد من الجرائم الإلكترونية وعلى رأسها الابتزاز العاطفي؛ حيث أشارت وحدة الجرائم الإلكترونية في الأردن إلى أن معظم الجرائم الإلكترونية المرتكبة متصلة بجرائم التشهير، والقدح، والذم، والتحقير، وخطاب الكراهية، وممارسة أعمال الابتزاز، كما أن أكثر ضحايا الجرائم الإلكترونية هم من الإناث وبنسبة بلغت 75% مقارنة مع الذكور (وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية).

كما جاءت هذه الدراسة نتيجة ملاحظة الباحثان اثناء اعطاء المحاضرات في الجامعة واستفسار العديد من الطالبات حول هذه الظاهرة وآثارها؛ مما حثهما على دراسة هذه الظاهرة والتعرف إلى مستوى انتشارها، ومتى تأثيرها على الطالبات. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الاسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما مستوى الابتزاز العاطفي لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟
- السؤال الثاني: ما مستوى اضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

• **السؤال الثالث:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

• **السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم تعزى لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية؟
أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية.
 2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
 3. الكشف عن دلالة الفروق في مستويات الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم استنادًا إلى متغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية).
- أهمية الدراسة:

يمكن حصر أهميتها في عدّة مبررات نظرية وعملية، وهي كما يلي:

الأهمية النظرية:

-تستمد الدراسة أهميتها النظرية في تناولها لفئة باعتبارها من الفئات الأكثر عرضة للابتزاز العاطفي في العصر الحالي، وهي بحاجة إلى الرعاية والمتابعة والاهتمام.
-ستسهم هذه الدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج بإضافة معرفية للأدب النظري في مجال الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم؛ حيث جاءت لتكمل الجوانب البحثية ذات الصلة بالموضوع.

الأهمية التطبيقية:

-توفير مقاييس للابتزاز العاطفي واضطرابات النوم مطورين من قبل الباحثين على فئة طلبة الجامعة يمكن للباحثين والدارسين استخدامهما في دراساتهم وأعمالهم المستقبلية.
-تشجيع الباحثين والدارسين على إجراء دراسات لاحقة حول هذا الموضوع على عينات مختلفة ومتباينة.

-تمهد هذه الدراسة لتطوير وبناء برامج وقائية تهدف إلى التوعية والتثقيف حول الابتزاز العاطفي والتدريب على طرق وأساليب لتجنب الإصابة باضطرابات النوم.

-تسليط الضوء على أهمية التوعية التثقيفية والوقائية حول الابتزاز العاطفي في المقررات الجامعية المشتركة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

-الابتزاز العاطفي: وتعرفه فورورد (2015) بأنه: "أحد أشكال التلاعب الفعالة الذي يهددنا فيه الأشخاص المقربون منا سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ليعاقبونا إذا لم نفعل ما يريدونه". ويعرف إجرائيًا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الابتزاز العاطفي المستخدم ضمن هذه الدراسة.

-اضطرابات النوم: مشكلات تتعلق بجودة النوم وتوقيته وكميته، مما يؤدي إلى ضائقة في أثناء النهار وضعف في الأداء الوظيفي، وغالبًا ما تحدث اضطرابات النوم والاستيقاظ بالتزامن مع الحالات الطبية أو غيرها من الحالات الصحية العقلية، مثل الاكتئاب، أو القلق أو الاضطرابات المعرفية (APA, 2013). ويعرف إجرائيًا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس اضطرابات النوم المستخدم ضمن هذه الدراسة.

-طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية: هم طالبات مرحلة البكالوريوس من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة في أقسام كلية العلوم التربوية في تخصصات (الإرشاد، ومعلم الصف، والتربية الخاصة).

حدود الدراسة ومحدداتها:

-حدود زمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2022/2021).
-حدود مكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة من خلال رابط الكتروني تم توزيعه على طلبة جامعة العلوم الإسلامية المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي (2022/2021).
-حدود بشرية: اقتصرَت الدراسة على طالبات جامعة العلوم الإسلامية من كلية العلوم التربوية.
-المحددات الإجرائية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات التي استخدمت فيها لجمع البيانات، من حيث صدقها ومؤشرات ثباتها، وكل ما وفرته من شروط تتعلق باختيار أفراد العينة، وبطبيعة المنهج المستخدم فيها، وبطبيعة التحليل الإحصائي.

الدراسات السابقة:

دراسات بحثت في الابتزاز العاطفي:

أجرت ميسر (2021) دراسة وصفية ارتباطية هدفت إلى التعرف على مستوى الابتزاز العاطفي ومراقبه الذات لدى طالبات كلية التربية في جامعة القادسية في العراق، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، وأيضًا الكشف عن وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي لكلا المتغيرين، ولأجل تحقق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الابتزاز العاطفي، واستخدام مقياس مراقبة الذات. تكونت عينة الدراسة من (252) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن طالبات الجامعة لا يتعرضن للابتزاز العاطفي، ولكن توجد لديهن مراقبة الذات، وكشفت عن وجود علاقة عكسية بين الابتزاز العاطفي ومراقبة الذات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق بمستوى الابتزاز العاطفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بينما توجد فروق بمستوى مراقبة الذات لصالح طلبة السنة الرابعة.

وأجرت المولى (2020) دراسة وصفية ارتباطية في بغداد على عينة مكونة من (184) طالبة جامعية متزوجة، هدفت التعرف إلى الابتزاز العاطفي وعلاقته برأس المال النفسي عند الطالبات الجامعيات المتزوجات. لتنفيذ الدراسة وتحقيق أغراضها استخدم مقياسي الابتزاز العاطفي، ورأس المال النفسي. أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود ابتزاز عاطفي لدى أفراد عينة الدراسة، في حين بينت أن أفراد العينة يتمتعون برأس مال نفسي، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة بين الابتزاز العاطفي ورأس المال النفسي، ووجود فروق دالة في العلاقة بين المتغيرين ولصالح التخصيص الإنساني.

وأجرى عبد اللا (2019) دراسة وصفية ارتباطية هدفت التعرف إلى تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية لدى عينة من الأزواج. تكونت عينة الدراسة من (337) من الأفراد المتزوجين من الذكور والإناث. لغايات الدراسة تم اعتماد مقياس تقدير الذات، والابتزاز العاطفي، وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة في الابتزاز العاطفي وابعاده بين الذكور والإناث لصالح الذكور، في حين كانت هناك فروق دالة في بعد الصمت لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة من ناحية احصائية في الدرجة الكلية لتقدير الذات لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة من ناحية احصائية في العلاقة الارتباطية بين الابتزاز العاطفي وتقدير الذات، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية.

وأجرت بيومي (2014) دراسة تتبع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في مصر على عينة تكونت من (102) متزوجة هدفت التعرف إلى الابتزاز الانفعالي للزوجة من قبل الزوج وعلاقته ببعض متغيرات شخصية الزوجة. لتنفيذ الدراسة وتحقيق اغراضها استخدم مقياسي الابتزاز العاطفي، وايزنك للشخصية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الابتزاز الانفعالي للزوجة من قبل الزوج (المكونات، والوسائل، والنتائج) ومتغيرات الشخصية الإيجابية (تقدير الذات، والسعادة، والاستقلالية)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الابتزاز الانفعالي من الزوجات في متغيرات الشخصية الإيجابية (تقدير الذات، والسعادة، والاستقلالية) لصالح منخفضات الابتزاز الانفعالي من الزوجات، بينما توجد فروق دالة من ناحية احصائية بين متوسط درجات منخفضات الابتزاز الانفعالي من الزوجات، ومرتفعات الابتزاز الانفعالي من الزوجات في متغيرات الشخصية السلبية (القلق، الوسواسية، وتوهم المرض، والشعور بالذنب) ولصالح مرتفعات الابتزاز الانفعالي من الزوجات.

وأجرت محمد (2016) دراسة وصفية ارتباطية مقارنة في مصر على عينة تكونت من (247) زوج وزوجة. هدفت التعرف إلى الدور الوسيط لسمات الشخصية في العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى المتزوجين. لتنفيذ الدراسة وتحقيق اغراضها استخدم مقياسي الابتزاز العاطفي، وايزنك للشخصية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الأزواج والزوجات في جميع متغيرات الدراسة، ووجود علاقة موجبة ودالة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية، ووجود علاقة موجبة دالة بين درجات سميت الذهانية والعصابية وكل من الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية، وعدم وجود علاقة دالة بين سمة الانبساطية وكل من الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية، كما أظهرت النتائج أن سمات الشخصية تتوسط العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية.

كما أجرت ليو (Liu, 2010) دراسة وصفية ارتباطية في تايوان هدفت كشف علاقة إدراك الموظفين للابتزاز العاطفي ورفاهيتهم الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (299) من الأفراد المتزوجين وغير المتزوجين. لتنفيذ الدراسة ولتحقيق الغرض منها تم استخدام مقياسي الابتزاز العاطفي، والرفاهية الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين اللوم والتهديد من مكونات الابتزاز العاطفي والرفاهية الذاتية، وعدم وجود علاقة بين الإحساس

بالذنب والرفاهية الذاتية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة في متغيري الدراسة تعود إلى الجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو المستوى التعليمي.

دراسات بحثت في اضطرابات النوم:

وقام عبيد والطرابلسي (2022) بدراسة وصفية هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اضطرابات النوم ومستوى النشاط البدني لدى الطلاب الجامعيين في بعض جامعات منطقة مكة المكرمة. تكونت الدراسة من الطلاب الجامعيين من الجنسين وعددهم (252) طالبًا وطالبة. ولتحقيق ذلك تم بناء مقياس يقيس اضطرابات النوم، واستبانة لقياس مستوى النشاط البدني. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة من ناحية إحصائية بين اضطرابات النوم ومستوى النشاط البدني، وأن نسبة انتشار اضطرابات النوم لدى أفراد عينة البحث الحالي بلغت 46.6% من العينة الكلية، وأن أكثر الاضطرابات شيوعًا بين الطلاب اضطراب الإيقاع اليومي في المرتبة الأولى ونسبة 28.04%، وفي المرتبة الثانية اضطراب الأرق بنسبة 27.85%.

أجرت عطوى (2020) دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية واضطرابات النوم لدى طالبات الجامعة. اعتمد مقياسي الضغوط النفسية، واضطرابات النوم لغايات الدراسة، تكونت العينة من (123) طالبة من طالبات كلية العلوم الإنسانية بالجبل. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية وإيجابية بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وأبعاده، والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النوم وأبعاده، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الفرق الدراسية الأربعة على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده؛ وعلى مقياس اضطرابات النوم وأبعاد (صعوبة الدخول في النوم، الإرهاق الجسدي والنفسي المصاحب للأرق، الاستيقاظ المبكر من النوم، الآثار السلبية للأرق، اضطراب نوم نتيجة ظروف خارجية، عواقب الأرق).

وأجرى العقوري (2020) دراسة وصفية ارتباطية مقارنة هدفت البحث في إدمان مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقة ذلك بظهور أعراض اضطرابات النوم لدى عينة من طلبة جامعة سلوق. تكونت الدراسة من عينة عددها (264) طالبًا وطالبة. لغايات تنفيذ الدراسة اعتمد مقياسي إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وأعراض اضطرابات النوم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في المتغيرين، ووجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين

المتغيرين، كما أظهرت النتائج وجود فروق في كلٍّ من المتغيرين تعزى إلى النوع ولصالح الذكور، ووجود فروق في أعراض اضطرابات النوم تعزى إلى التخصص لصالح طلبة التخصصات الانسانية.

كما قام محمد وسماحة وأبو سيف (2019) بدراسة وصفية ارتباطية هدفت كشف العلاقة بين النزعة إلى الكمال واضطرابات النوم لدى طلبة الجامعة المتفوقين في تخصصاتهم دراسيًا، وقد تكونت عينة الدراسة من (65) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة بنها، لغايات تحقيق وتنفيذ أهداف هذه الدراسة طبق على أفراد الدراسة مقياسي النزعة إلى الكمال، واضطرابات النوم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين النزعة إلى الكمال واضطرابات النوم لدى أفراد الدراسة.

وأجرى جالتيني (Gaultney, 2010) دراسة وصفية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مدى انتشار مخاطر اضطرابات النوم بين طلبة الجامعة تبعًا لمتغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من (1845) طالبًا وطالبة. لغاية تحقيق الهدف من الدراسة استخدم مقياس اضطرابات النوم. أظهرت نتائج الدراسة أن 27% من طلبة الجامعة معرضين لخطر اضطرابات النوم، وبين الطلبة عدم كفاية النوم والتفاوت بين أيام الأسبوع وعطلة نهاية الأسبوع، الأمر الذي يؤثر على أدائهم الأكاديمي في الجامعة.

وبالنظر إلى الدراسات والمقالات السابقة وتتبعها يلاحظ اهتمام بعض الباحثين في مجال الإرشاد محليًا وعالميًا بموضوعي الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم لدى طلبة الجامعة كمتغيرات منفصلة عن بعضها دون الاهتمام بكشف العلاقة الارتباطية، والقدرة التنبؤية بينهما؛ لذا تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، والعينة المستخدمة. في حين تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة في الموضوع والفكرة، والأداة المستخدمة، وطريقة التطبيق والتنفيذ، والنتائج وتفسيرها، وكذلك التوصيات. وتتميز بتناولها لمستوى الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم، فضلًا عن كشف الفروق في مستويات الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم استناداً إلى متغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية).

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء الطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمن وصفاً لمنهج الدراسة، ولمجتمعها، ولعينتها، وأدواتها، وطرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وإجراءاتها، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج المناسب والقائم على وصف السمة المراد قياسها ومعرفة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، ومن خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أدوات الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات البكالوريوس من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة في أقسام الإرشاد والصحة النفسية، والتربية الخاصة، ومعلم الصف الذين هم على مقاعد الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2021/2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (272) طالبة من طالبات البكالوريوس في أقسام كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، حيث تم أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لجمع البيانات. وقام الباحثان باختيار الطريقة القصدية المتيسرة لجمع عينة الدراسة، وتم توضيح أهداف الدراسة والغرض منها، فضلاً عن طلب الموافقة في تعبئة الاستبانة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2021/2022). والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات التخصص والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية			
المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية %	
التخصص	125	46.0	إرشاد وصحة نفسية
	42	15.4	تربية خاصة
	105	38.6	معلم صف
المستوى الدراسي	45	16.5	سنة أولى
	56	18.7	سنة ثانية
	72	26.5	سنة ثالثة
	104	38.3	سنة رابعة

الحالة الاجتماعية	أعزب	233	85.7
	متزوج	39	14.3
المجموع		272	%100

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الابتزاز العاطفي:

قام الباحثان بتطوير مقياس الابتزاز العاطفي لدى طالبات جامعة العلوم الاسلامية العالمية، وذلك بعد الرجوع إلى الجانب النظري، والدراسات والابحاث السابقة ذات العلاقة؛ كدراسة طلفاح (2021)؛ ودراسة الزهيري والذهبي (2019)؛ ودراسة عبد الله (2019)، وقد تكون مقياس الابتزاز العاطفي بصورته الأولى من (20) فقرة، وكانت جميع الفقرات بالاتجاه الايجابي، وللتحقق من خصائص الدراسة السيكمترية (الصدق، والثبات) تم إجراء ما يلي:

الصدق:

للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان باستخدام ما يلي:

-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على (10) محكمين وخبراء من أساتذة الجامعات، في بعض الجامعات الأردنية من المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والمقياس، وطُلب منهم إبداء الرأي بوضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد موافقة (80%) فأكثر مؤشراً على إبقاء الفقرة، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وتم حذف بعض الفقرات أيضاً، حيث تكون مقياس الابتزاز العاطفي بصورته النهائية من (18) فقرة؛ والجدول (2) يبين الفقرات المحذوفة.

جدول (2): الفقرات المحذوفة من المقياس
الفقرات المحذوفة من المقياس
أعتقد أن صداقة الآخرين مرتبطة بتنفيذ طلباتهم
أعتقد أن دعم الآخرين لي مرتبط بتنفيذ طلباتهم

-صدق البناء:

للتأكد من صدق بناء مقياس الابتزاز العاطفي تم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس. كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الابتزاز العاطفي					
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.64**	8	0.46**	15	0.74**
2	0.33**	9	0.51**	16	0.60**
3	0.57**	10	0.64**	17	0.76**
4	0.70**	11	0.69**	18	0.57**
5	0.69**	12	0.72**		
6	0.33**	13	0.81**		
7	0.30**	14	0.69**		

0.01**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.30-0.81)، وهي جميعها لم تقل عن معيار (0.20)؛ مما يُشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة صدق عالية (الكيلاني والشريفين، 2011).

ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الابتزاز العاطفي:

للتأكد من ثبات مقياس الابتزاز العاطفي تم حساب دلالات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات (0.87).

تصحيح مقياس الابتزاز العاطفي:

اعتمد المقياس التدرج الخماسي؛ فقد أعطي للبديل أوافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وللبديل أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، وللبديل متردد (3) درجات، وللبديل أوافق بدرجة قليلة (2) درجتان، وللبديل أعارض تماماً (1) درجة واحدة. أما بالنسبة للفقرات السلبية تُعكس الدرجات. وقد استخدمت المعادلة التالية للحكم على مستوى المتوسطات الحسابية:

$$\bullet \quad 2.33 = 1.33 + 1, (2.33 - 1) \text{ درجة منخفضة.}$$

$$\bullet \quad 3.67 = 1.33 + 2.34, (3.67 - 2.34) \text{ درجة متوسطة.}$$

$$\bullet \quad 5 = 1.33 + 3.68, (5 - 3.68) \text{ درجة مرتفعة.}$$

ثانيًا: مقياس اضطرابات النوم:

قام الباحثان بتطوير مقياس لاضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة؛ كدراسة عطوى

(2020)؛ ودراسة العقوري (2020)؛ ودراسة عيد والطرابلسي (2022)، وقد تكوّن مقياس اضطرابات النوم بصورته الأولى من (22) فقرة، وكانت جميع فقرات المقياس بالاتجاه الايجابي، وللتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس اضطرابات النوم تم إجراء ما يلي:

الصدق:

للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان بما يلي:

-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على (10) خبراء ومحكمين من الأساتذة، في بعض الجامعات الأردنية من المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس والقياس، وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد موافقة (80%) فأكثر مؤشراً على إبقاء الفقرة، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وتم حذف بعض الفقرات أيضاً، حيث تكون مقياس اضطرابات النوم من (19) فقرة؛ والجدول (4) يبين الفقرات المحذوفة.

جدول (4): الفقرات المحذوفة من المقياس
الفقرات المحذوفة من المقياس
أعاني من الفزع الليلي
أعاني من الكوابيس والاحلام المزعجة
أشعر بالقلق الشديد عند ذهابي إلى النوم

-صدق البناء:

للتأكد من صدق بناء مقياس اضطرابات النوم تم استخراج دلالات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5) معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النوم					
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.53**	8	0.40**	15	0.44**
2	0.47**	9	0.37**	16	0.60**
3	0.57**	10	0.64**	17	0.62**
4	0.31**	11	0.69**	18	0.66**
5	0.56**	12	0.32**	19	0.64**

6	0.57**	13	0.67**
7	0.33**	14	0.50**

0.01**

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النوم تراوحت بين (0.31 - 0.69)، وهي جميعها لم تقل عن معيار (0.20)؛ مما يُشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة صدق عالية (الكيلاني والشريفين، 2011).

ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اضطرابات النوم:

للتأكد من ثبات مقياس اضطرابات النوم تم حساب دلالات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات (0.82).

تصحيح مقياس اضطرابات النوم:

اعتمد المقياس التدرج الخماسي؛ فقد أعطي للبديل أوافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وللبديل أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، وللبديل متردد (3) درجات، وللبديل أوافق بدرجة قليلة (2) درجتان، وللبديل أعارض تماماً (1) درجة واحدة. أما بالنسبة للفقرات السلبية تُعكس الدرجات. وقد استخدمت المعادلة التالية للحكم على مستوى المتوسطات الحسابية:

• $1.33 + 2.33 = 2.33 - 1$ ، درجة منخفضة.

• $1.33 + 2.34 = 3.67$ ، (3.67-2.34) درجة متوسطة.

• $1.33 + 3.68 = 5$ ، (5-3.68) درجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

تم اعتماد ما يلي من إجراءات؛ تمثلت بـ:

1.مراجعة البحوث والمقالات والدراسات حول مواضيع الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم وأعراضه، محلياً وعالمياً.

2.تطوير أدوات الدراسة والتأكد من خصائص الصدق، والثبات لها ولفقراتها.

3.أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لجمع البيانات في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

4.تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2022/2021.

5. جمع البيانات بشكل دقيق وتحليلها باستخدام نظام (SPSS) الإحصائي، واستخراج النتائج، وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات المناسبة والتوصيات.

متغيرات الدراسة:

- متغير أولي: الابتزاز العاطفي

- متغير ثانوي: اضطرابات النوم

- متغيرات تصنيفية وهي:

أ- التخصص وله ثلاثة مستويات (إرشاد وصحة نفسية، تربية خاصة، معلم صف)

ب- المستوى الدراسي وله أربعة مستويات (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)

ج- الحالة الاجتماعية ولها مستويان (أعزب، متزوج)

التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social sciences (SPSS V23)، ومن أجل التوصل إلى نتائج الدراسة، تم استخدام التحليل الوصفي المتمثل بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية. كما تم إيجاد معامل كرونباخ الفا لإيجاد ثبات المقاييس النفسية المستخدمة. ومن أجل معرفة الارتباط بين المتغيرات، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. ومن أجل معرفة الفروقات بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الابتزاز العاطفي لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس الابتزاز العاطفي، ويبين الجدول (6) النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على مقياس الابتزاز العاطفي					
الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	أشعر بالذنب عندما لا أحقق للشخص المهم في حياتي (مثل والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) ما يريد	1	3.02	1.317	متوسط
12	يشعرن الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو	2	1.98	1.209	منخفض

				صديقة أو حبيب أو بالتقصير في حقوقه وواجباته	
4	أشعر بالخوف من الشخص المهم في حياتي (مثل والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو عندما أكون معارضاً له	3	1.97	1.165	منخفض
11	يستخدم الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو أسلوب الإلحاح للحصول على ما يريد	4	1.95	1.215	منخفض
14	يقارنني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو بالآخرين باستمرار	5	1.90	1.179	منخفض
5	يتجاهل الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو مطالبي حتى أحقق له ما يريد	6	1.60	.989	منخفض
17	يجبرني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو على تنفيذ أعمال لا أحبها	7	1.57	.993	منخفض
1	يحرمني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو من زيارة صديقاتي إذا لم أحقق له ما يريد	8	1.55	.983	منخفض
13	يتجاهل الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو شؤوني الخاصة إذا لم أحقق له ما يريد	9	1.55	1.030	منخفض
15	يتلاعب الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو بمشاعري للحصول على ما يريد	10	1.47	.973	منخفض
16	يستخدم الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو حي لي كي يسيطر علي	11	1.43	.917	منخفض
10	يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو بترك الجامعة إذا لم أعمل له ما يريد	12	1.38	1.007	منخفض
3	يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو بإنهاء العلاقة إذا لم أحقق له ما يريد	13	1.23	.695	منخفض
9	يحرمني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو من مصروفي إذا لم أعمل له ما يريد	14	1.18	.673	منخفض
8	يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديقة أو حبيب أو في حياتي بكشف معلوماتي للآخرين إذا لم استجيب لطلباته	15	1.13	.617	منخفض

6	يلجأ الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) إلى البكاء لكي أفعل له ما يريد	16	1.12	.447	منخفض
2	يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) بإيذاء نفسه إذا لم أستجب لمطالبه	17	1.07	.384	منخفض
18	يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل: والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) بنشر صوري إذا لم أستجب لطلباته	18	1.00	.061	منخفض
المستوى الكلي			1.57	.555	منخفض

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمقياس الابتزاز العاطفي تراوحت بين (1.00 – 3.02)، وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة (7) التي تنص على: "أشعر بالذنب عندما لا أحقق للشخص المهم في حياتي (مثل والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) ما يريد" بمتوسط حسابي (3.02) وبمستوى "متوسط"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (18)، التي تنص: "يهددني الشخص المهم في حياتي (مثل والدي أو زوجي أو صديق أو حبيب أو) بنشر صوري إذا لم أستجب لطلباته" بمتوسط حسابي (1.00) وبمستوى "منخفض"، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (1.57)، وانحراف معياري (.555)، وبمستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية ينحدرن من طبقات اجتماعية تتمتع بالتماسك العائلي، وانتشار المودة والرحمة بين أفراد العائلة، ويحرص الآباء في هذه الطبقات على تقديم الدعم والحب غير المشروط للأبناء وخاصة الإناث منهم. كما أن تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من العلم، والثقافة، والالتزام الديني والوعي يمكنهن من عدم الوقوع في شباك الابتزاز العاطفي. بالإضافة إلى حرص الجامعة على الحفاظ على الطابع الإسلامي داخل الحرم الجامعي من حيث وجود مداخل خاصة للطلاب ومداخل خاصة للإناث، وبالتالي انخفاض اختلاط الطالبات بالطلاب؛ مما يقلل من احتمالية التعرض للابتزاز العاطفي، وتقوم أيضاً بعقد العديد من الدورات الوقائية والتوعوية وبشكل مستمر عن طريق التنسيق مع محاضرين من وحدة الجرائم الإلكترونية بهدف التوعية من الوقوع بالجرائم الإلكترونية والتي من أبرزها الابتزاز بمختلف أشكاله. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المولى (2020)، ونتائج دراسة ميسر (2021)؛ التي بينت نتائجها عدم وجود ابتزاز عاطفي لدى أفراد عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى اضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياس اضطرابات النوم، وبين الجدول (7) هذه المستويات:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على مقياس اضطرابات النوم				
الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أحتاج إلى وقت طويل كي أنام، عندما يتغير موعد نومي عن المعتاد بسبب دراسة أو عمل أو ظرف غير متوقع	1	3.45	1.254
5	أشعر أنني بحاجة ماسة إلى النوم	2	3.40	1.242
19	أعاني من نعاس شديد	3	3.21	1.195
3	أحتاج إلى وقت طويل كي أنام وأعاني من صعوبة في النوم، عندما يتغير مكان نومي بسبب زيارة أو سفر أو أي سبب آخر	4	3.20	1.352
13	أشعر بالتعب الشديد والإرهاك عند الاستيقاظ من النوم	5	3.08	1.229
10	أعاني من اضطراب أو عدم انتظام في نومي	6	2.78	1.340
4	أعاني من صعوبة في الاستيقاظ من النوم إلا بواسطة المنبه أو بمساعدة أحد أفراد أسرتي	7	2.69	1.442
17	أعاني من النوم المتقطع بحيث لا أستطيع النوم بشكل مستمر لساعات طويلة	8	2.54	1.346
11	لا أستطيع أن أغفو رغم رغبتي في النوم كأن النوم فارقي تماماً	9	2.45	1.281
12	أميل إلى النوم مبكراً قبل المواعيد المعتادة	10	2.15	1.098
6	أستيقظ من النوم في حالة من الرعب والخوف الشديد بسبب الأحلام المزعجة	11	2.00	1.102
8	أخبرني أحد أفراد أسرتي أنني أتكلم في الليل وأنا نائمة	12	1.77	1.034
16	أستيقظ من النوم من شدة ألم الصداع الذي ينتابني أثناء النوم	13	1.76	1.144
15	أعاني من حالة صك الأسنان (أطحن بقوة شيئاً ما بأسناني) أثناء النوم	14	1.67	1.192
18	أستيقظ من النوم من شدة الخوف لأنني أشعر أثناء النوم أنني أختنق	15	1.59	1.017
14	عندما أنام أفقد القدرة على تحريك أطرافي (اليدين والقدمين) وكأنني مشلول	16	1.56	.940
2	لا أحب النوم خوفاً من الكوابيس	17	1.53	.949
9	أتحرك أثناء نومي حركات عنيفة مثل (ركل أو رفس) بالأرجل أو الأيدي أو كليهما، مما يسبب نفور الآخرين من النوم معي في الغرفة نفسها	18	1.32	.775

7	أخبرني أحد أفراد أسرتي أنني أسير في الليل وأنا نائمة	19	1.14	.548	منخفض
المستوى الكلي					
			2.28	.611	منخفض

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمقياس اضطرابات النوم تراوحت بين (1.14 – 3.45)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "أحتاج إلى وقت طويل كي أنام، عندما يتغير موعد نومي عن المعتاد بسبب دراسة أو عمل أو ظرف غير متوقع" بمتوسط حسابي (3.45) وبمستوى "متوسط"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (7)، التي تنص "أخبرني أحد أفراد أسرتي أنني أسير في الليل وأنا نائم" بمتوسط حسابي (1.14) وبمستوى "منخفض"، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.28)، وانحراف معياري (611)، وبمستوى منخفض.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطالبات يتمتعن بصحة جيدة كونهن ما زلن في ريعان الشباب وبالتالي لا يعانين من الكثير من الأمراض التي تسبب أعراض اضطراب النوم مثل النشاط المفرط للغدة الدرقية والسكري والتهاب المفاصل، ومعظم الطالبات يتمتعن بمستوى التزام ديني وأخلاقي عالٍ؛ مما يمنعهن من تعاطي الكحول وحتى التدخين التي تعتبر من العوامل التي تزيد من احتمالية المعاناة من أعراض اضطرابات النوم. وكذلك وجود أسر داعمة وانخفاض مستوى الضغوط كونهن ما زلن طالبات وتنحصر مشاكلهن بالتحصيل الأكاديمي، وضغوطات الامتحانات. ويمكن عزو النتائج أيضاً إلى انتظام مواعيد النوم لوجود نظام (روتين) يومي مرتبط بمواعيد المحاضرات الجامعية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عيد والطرابلسي (2022)؛ التي بينت وجود نسبة منخفضة من اضطرابات النوم لدى أفراد عينة الدراسة. في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العقوري (2020)؛ التي بينت وجود مستوى متوسط من أعراض اضطرابات النوم لدى أفراد عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين الابتزاز العاطفي،

واضطرابات النوم لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) قيم معامل ارتباط بيرسون بين الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم		
المتغيرات	اضطرابات النوم	
الابتزاز العاطفي	معامل الارتباط	0.378**
	مستوى الدلالة	.000

0.01**

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة طردية بين الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم؛ حيث بلغت قيمة الارتباط (0.378)، وهي ذات دلالة إحصائية. أي كلما ارتفعت درجة الابتزاز العاطفي، يؤدي ذلك إلى ارتفاع درجة اضطرابات النوم لديهم، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة طبيعية، ويمكن تفسيرها من خلال أن التهديد يؤثر على شعور الطالبة بالأمان وهو عنصر أساسي للخلود إلى النوم، كما أن الشعور بالقلق والخوف من الشخص المُبتز وتهديداته يؤثر على الشعور بالاسترخاء؛ مما يعيق عملية الدخول في النوم أو الشعور بالنعاس، ويسبب فرط التفكير، ويؤدي بدوره إلى ظهور أعراض اضطرابات النوم المختلفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كلاً من الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم تعزى لمتغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية) لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى كلاً من الابتزاز العاطفي، وأعراض اضطرابات النوم تُعزى لمتغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية)، والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كلاً من الابتزاز العاطفي، وأعراض اضطرابات النوم تُعزى لمتغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية)				
المتغيرات		الابتزاز العاطفي	أعراض اضطرابات النوم	اضطرابات النوم
التخصص	إرشاد وصحة نفسية	المتوسط الحسابي	1.53	2.19
		الانحراف المعياري	.529	.591
	تربية خاصة	المتوسط الحسابي	1.53	2.37
		الانحراف المعياري	.489	.475
	معلم صف	المتوسط الحسابي	1.63	2.35
		الانحراف المعياري	.608	.670
المستوى الدراسي	سنة أولى	المتوسط الحسابي	1.76	2.54
		الانحراف المعياري	.688	.704
	سنة ثانية	المتوسط الحسابي	1.59	2.29
		الانحراف المعياري	.599	.603
	سنة ثالثة	المتوسط الحسابي	1.56	2.23
		الانحراف المعياري	.569	.587
	سنة رابعة	المتوسط الحسابي	1.48	2.20

		الانحراف المعياري	.436	.571
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	1.56	2.30
		الانحراف المعياري	.558	.630
متزوج		المتوسط الحسابي	1.61	2.17
		الانحراف المعياري	.538	.478

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات على مقياسي الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم تعزى لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالات إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج تحليل التباين المتعدد لمقياسي الابتزاز العاطفي، وأعراض اضطرابات النوم تبعاً لمتغيرات (التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية)					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التخصص الجامعي	.577	2	.289	.982	.376
	1.062	2	.531	1.457	.235
مستوى الدراسي	1.730	3	.577	1.963	.120
	2.927	3	.976	2.677	.061
الحالة الاجتماعية	.372	1	.372	1.267	.261
	.144	1	.144	.394	.531
الخطأ	76.359	260	.294		
	94.764	260	.364		
الكل	79.143	266			
	99.798	266			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى كل من الابتزاز العاطفي، واضطرابات النوم تعزى لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية؛ حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن طبيعة التخصص هو يتبع كلية العلوم التربوية؛ وبالتالي جميع الطالبات لديهن تأهيل نظري وعملي فيما يتعلق بنظريات الإرشاد وأساليبه، وزيادة في الوعي حول هذه المشكلات ومدى تأثيرها على الجوانب النفسية والأكاديمية. أما فيما يتعلق بالمستوى

الدراسي فجميع الطالبات من السنة الأولى وحتى الرابعة يدرسن في بيئة تعليمية واحدة تراعي الضوابط الشرعية وتلتزم بها وتمنع الاختلاط بين الذكور والإناث، وتطبق القوانين والأنظمة والعقوبات الرادعة فيما يتعلق بالابتزاز العاطفي. وفيما يتعلق بالحالة الاجتماعية فأغلب الطالبات لسن متزوجات حسب احصائيات الجامعة؛ وبالتالي تعتبر هذه النتيجة متوقعة، وهذه النتائج تتفق جزئياً مع نتائج دراسة ليو (Liu, 2010) من حيث الحالة الاجتماعية، وتختلف مع نتائج دراسة عطوى (2020).

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي حققها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
- القيام بمزيد من الدراسات حول الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم على عينات أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير الابتزاز العاطفي واضطرابات النوم على متغيرات نفسية أخرى.
- إعداد برامج تدريبية في الجامعات كإجراء وقائي توعوي للحفاظ على نسب متدنية من التعرض للابتزاز العاطفي.
- ضرورة تركيز المختصين في هذا المجال، والعاملين في مراكز الصحة النفسية من أخصائيين نفسيين، ومرشدين على ضحايا الابتزاز العاطفي، والعمل على مساعدتهم في التخفيف من حدة أعراض اضطرابات النوم.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- الزهيري، ألفت، والذهبي، جمال (2019). الابتزاز العاطفي والانحياز المعرفي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى المعلمين. مجلة نسق الأكاديمية العلمية، 22(1)، 21-46.
- بيومي، ريهام (2014). الابتزاز الانفعالي للزوجة من قبل الزوج وعلاقته ببعض متغيرات شخصية الزوجة. مجلة دراسات عربية، 13(2)، 267-311.
- حافظ، داليا (2015). اضطرابات النوم وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني. مجلة الإرشاد النفسي، 43(1)، 101-146.
- دحبور، رائد (2018). الابتزاز العاطفي. مقال منشور، صحيفة الحدث: اقتصادية، اجتماعية، ثقافية.
- الطائي، ايمان (2019). الابتزاز العاطفي وعلاقته بقلق المستقبل لدى موظفي الدولة. مجلة نسق الأكاديمية العلمية، 23(6)، 134-165.
- طلفاح، صفاء (2021). القدرة التنبؤية لبعض اضطرابات النوم والصراع الأسري والاستنزاف العاطفي بإدمان العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الطيار، حمد (2021). اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى القلق لدى رجال الإطفاء بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22(3)، 89-116.
- عبد اللا، محمد (2019). تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية لدى عينة من الأزواج. مجلة الإرشاد النفسي، 60(60)، 1-84.
- عبد الله، محمود (2019). قياس الابتزاز العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية: بناء وتطبيق، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 44(2): 159-178.

- عطوى، إيمان (2020). الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة وعلاقتها باضطرابات النوم لديهن: دراسة مطبقة في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة كلية الآداب لجامعة سوهاج*، 1(54)، 337 – 383.
- العقوري، نجيب (2020). إدمان مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بظهور اضطرابات النوم لدى عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم سلوك. *مجلة المنارة العلمية لجامعة بنغازي*، 1(1)، 27-44.
- علي، فدوى (2019). الابتزاز العاطفي كمنبئ بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية- جامعة حلوان*، 25(11)، 413-472.
- عيد، نسيم والطرابلسي، هالة (2022). العلاقة بين اضطرابات النوم ومستوى النشاط البدني لدى الطلاب الجامعيين الممارسين وغير الممارسين للرياضة. *مجلة القراءة والمعرفة لجامعة عين شمس*، 1(243)، 201-229.
- فورورد، سوزان (2015). الابتزاز العاطفي: حينما يستخدم من حولك الخوف والإلزام والشعور بالذنب للتلاعب بك. ط(1)، الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- قاسم، انتصار (2019). الابتزاز الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية للبنات*، 1(1)، 1-28.
- قاسم، نعمات (2020). الابتزاز العاطفي لدى الأبناء من قبل الوالدين وعلاقته بأنماط التعلق الوجداني لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، *مجلة كلية التربية*، 112(31): 541-572.
- القراله، عبد الناصر والختاتنة، سامي والهواري، لمياء (2021). فعالية برنامج إرشادي جشتالي في تخفيض التوجس الانصالي لدى مراجعات وحدة الجرائم الإلكترونية المتعرضات للابتزاز -العاطفي في الأردن. *مؤتمر للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 36(1)، 217-254.
- لحصني، أحمد (2016). مشكلة الابتزاز العاطفي وعلاجها في ضوء القرآن الكريم. المؤتمر الدولي القرآني الأول: توظيف الدراسات القرآنية في علاج المشكلات المعاصرة، جامعة الملك خالد- كلية الشريعة وأصول الدين، (7): 4250 – 4197.
- محمد، سامية وسماحة، عبد الرحمن وأبو سيف، الآء (2019). النزعة إلى الكمال وعلاقتها باضطرابات النوم لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، 30(120)، 138-166.
- محمد، هبة (2016). سمات الشخصية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة غير إكلينيكية من المتزوجين. *دراسات نفسية*، 26(1)، 27-84.
- المولى، سالي (2020). الابتزاز العاطفي وعلاقته برأس المال النفسي عند الطالبات الجامعيات المتزوجات. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، 58(1)، 316-356.
- ميسر، نهلة عبد الهادي (2021). الابتزاز العاطفي وعلاقته بمراقبة الذات لدى طالبات كلية التربية، *مجلة كلية التربية- جامعة القادسية*، 1(1): 241-275.
- وحدة مكافحة الجرائم الإلكترونية/ مديرية الأمن العام <https://psd.gov.jo/ar-jo>

المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (5thed.)**. Washington, Dc: Author.
- Gaultney, J. (2010). The prevalence of sleep disorders in college students: impact on academic performance. **J Am Coll Health**, 59(2), 7-91.
- Liu, C. (2010). The relationship between employees, perception of emotional blackmail and their well-being. **Procardia- Social and Behavioral Sciences**, 1(5), 299-303.
- Pavlova, M. Latreille, V. (2019). Sleep Disorders. **The American Journal of Medicine**, 132(3), 292-299.

فاعلية برنامج تدريبي يستند الى العلاج باللعب في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

مريم مصطفى عيسى*

أ.د جميل الصمادي**

تاريخ وصول البحث: 2023/7/8م

تاريخ قبول البحث: 2023/8/8م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند الى العلاج باللعب في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمثلت عينة الدراسة بـ (30) طالباً وطالبةً الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم توزيعهم على مجموعتين التجريبية والضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مهارات التواصل ومقياس السلوك النمطي وبناء برنامج تدريبي، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية المناسبة، حيث تكون مقياس مهارات التواصل من (35) فقرة موزعة على بعدين هما: التواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي، وتكون مقياس السلوك النمطي من (29) فقرة موزعة على بعدين هما: السلوكيات النمطية الحركية والسلوكيات النمطية الحسية. وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في مهارات التواصل لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) على الدرجة الكلية لجميع المجالات ولصالح القياس البعدي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في السلوك النمطي لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) على الدرجة الكلية لجميع المجالات ولصالح القياس البعدي. وأوصى الباحثان بإجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية المعرفية في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوك النمطي لأعمار مختلفة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

* باحثه.

**أستاذ دكتور، قسم .

Effectiveness of a Training Program Based on Play Therapy in Developing Communication Skills and Decreasing Stereotype Behavior Among Students With Autism Spectrum Disorder

ABSTRACT

The aim of the current study was to investigate the effectiveness of a play-based therapy program in enhancing communication skills and reducing stereotypical behavior among students with autism spectrum disorder (ASD). The study sample consisted of 30 male and female students enrolled in special education centers, aged between 8 and 12 years. They were selected using convenience sampling and divided into two groups: an experimental group and a control group. To achieve the study objectives, a communication skills scale and a stereotypical behavior scale were developed, and a training program was implemented. The psychometric properties of reliability were verified for both scales. The communication skills scale consisted of 35 items distributed across two dimensions: non-verbal communication and verbal communication. The stereotypical behavior scale consisted of 29 items distributed across two dimensions: motor stereotypies and sensory stereotypies. The results indicated statistically significant differences (at a significance level of $\alpha = 0.05$) in the communication skills of students with ASD after the implementation of the program. Furthermore, the results showed statistically significant differences (at a significance level of $\alpha = 0.05$) in the overall score of all domains in favor of the follow-up measurement. The results also revealed statistically significant differences (at a significance level of $\alpha = 0.05$) in the stereotypical behavior of students with ASD after the implementation of the program. Additionally, the results demonstrated statistically significant differences (at a significance level of $\alpha = 0.05$) in the overall score of all domains in favor of the follow-up measurement. The researchers recommended conducting a study on the effectiveness of a training program based on cognitive behavioral theory in developing communication skills and reducing stereotypical behavior for different ages of students with autism spectrum disorder.

المقدمة:

الكلمات المفتاحية: العلاج باللعب، مهارات التواصل، السلوك النمطي، اضطراب طيف التوحد. يعد الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة أمر مهم، وذلك من أجل تقليل آثار الإعاقة عليهم وعلى أسرهم، وعدم الاهتمام بهم يعوق استقرار الأسرة ويؤثر عليها، حيث ذكرت العديد من الدراسات المشكلات التي تصاحب الأفراد ذوي الإعاقة، ووجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاج الى الاهتمام وتقديم دعم والبرامج العلاجية وذلك لكثرة المشكلات السلوكية التي يعانون منها كالسلوكيات النمطية، وضعف التواصل لديهم الذي يعيق تقدمهم واستقرارهم، وتأثير مباشر على ممارسة حياتهم اليومية بشكل طبيعي مقارنة بأقرانهم من نفس العمر.

وكما عرّفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5 اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يسبب حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل، يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية والحسية وظهور سلوك نمطي وروتيني، بالإضافة إلى الاهتمامات المحددة، وتظهر الأعراض خلال مرحلة الطفولة المبكرة من عمر طفل (American Association Psychiatric, 2013).

لأق تسليط الضوء على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجتمعات العربية والغربية أمراً في غاية الأهمية، ويقاس مدى هذا الاهتمام بالأطفال والعناية بهم بالتعرف على جوانب القصور لديهم والصعوبات التي تعيق تقدمهم في الحياة، حيث إنهم يختلفون في خصائصهم وسلوكياتهم التي يظهرونها، والتوحد يؤثر على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ويؤثر سلباً على أداء الطفل التربوي، وأيضاً هناك مجموعة من الخصائص والمظاهر التي تظهر على طفل اضطراب طيف التوحد وهي انشغاله بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغير البيئي أو مقاومته للتغير في الروتين اليومي، وأيضاً الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية من خلال السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً (علي، 2021).

وتعتبر السلوكيات النمطية من أكثر العلامات الدالة على اضطراب طيف التوحد، وقد تظهر بأشكال مختلفة من حيث المدة التي تستغرقها وطبيعتها، وقد يكون بعضها أكثر تكراراً من الآخر، وبعضها يؤثر على الطفل وأسرته من عدة جوانب منها الإدراك والتواصل وغيرها، فيعد التواصل جانباً مهماً في حياة أطفال اضطراب طيف التوحد، فهو أداة فعالة في التغير والتطوير واكتساب

المهارات المهمة لديهم، حيث أن مهارات التواصل هي العنصر الأساسي عند أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تميزهم عن باقي الاضطرابات الاخرى، حيث إن الهدف الأساسي هو تعزيز هذا المجال لديهم بهدف الوصول الى أعلى درجة ممكنة في التواصل حتى يكون أقرب إلى الأطفال الطبيعيين، وعليه فإن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تعمل على تعزيز المهارات الاجتماعية عند طفل ذوي اضطراب طيف التوحد وتؤثر إيجابياً في حال تطورها على باقي المهارات والسلوكيات في حياتهم اليومية (مسعود، 2018).

ويعد اللعب من الأمور المهمة التي تساعد الأطفال على التواصل والتفاعل مع أقرانهم، وفي حال وجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في أي مجتمع يتطلب تدخلات عديدة من أجل تنمية جوانب القصور لديهم، وذلك بسبب وجود العديد من السلوكيات التي تؤثر على تواصلهم مع أقرانهم (أحمد، عبد الخالق، 2018).

وهناك العديد من البرامج العلاجية التي تم استخدامها مع أطفال اضطراب طيف التوحد، ومنها برامج تعديل السلوك، وبرامج تنمية المهارات الأساسية والمعرفية، ومن هذه البرامج العلاج باللعب (عبد المجيد، 2019).

ويعد العلاج باللعب من البرامج المهمة التي لها نتائج ملموسة في تطور مهارات التواصل لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتطوير أساليب واستراتيجيات حديثة تساعد على خفض السلوكيات النمطية لديهم؛ ويعتبر اللعب أمراً أساسياً في النمو الاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي للأطفال في مراحلهم النمائية الأولى، والتعليمية (Siraj- Blatchford, 2009)؛ حيث يعد اللعب جزءاً لا يتجزأ من الطفولة المبكرة، فالأطفال يحبون ممارسة الألعاب، حيث تعتبر الألعاب وسيلة لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتأتي أهمية الألعاب في كونها وسيلة جذابة لتنمية استعداد الأطفال لتفاعل والتواصل مع أقرانهم، ويمكن استخدامها من قبل المعلمين داخل الغرفة الصفية لمساعدتهم على زيادة التواصل واكتساب سلوكيات مناسبة، فالألعاب تساعد في تعلم العديد من مجالات التواصل اللفظية وغير اللفظية، كما أنها أيضاً تساعد في اكتساب الأطفال بعض القيم المهمة، فمن خلال اللعب يمكن أن يكتسب الأطفال الكثير من السلوكيات المناسبة التي تساعد على التواصل المناسب مع أقرانهم (Wang et al., 2020).

وأجريت العديد من الدراسات باستخدام اللعب كأسلوب علاجي في مرحلة الطفولة مع ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يشير الأدب إلى أن اللعب يمكن أن يستخدم كأداة علاجية

وتعليمية مع ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئات دامجية، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى دعم مستمر خصوصاً في مجالات اللغة والتواصل، والتفاعل مع الأقران. (Wong & Kasari, 2012) يمكن تحسين التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال عدة أساليب كالعلاج باللعب، إذ إن العديد من الدراسات حول العلاج باللعب أظهرت أن له فاعلية كبيرة تؤدي إلى ضبط الكثير من السلوكيات السلبية عند أطفال اضطراب طيف التوحد، وتعمل أيضاً على تطوير مهارات الحياة اليومية من عدة جوانب؛ فقد أدت إلى فاعلية عالية ساعدت على التقليل من أعراض اضطراب طيف التوحد حتى أصبح استخدام العلاج باللعب عاملاً إيجابياً في تحسين التواصل والتقليل من السلوكيات النمطية لديهم، وتأثيره في معظم جوانب حياتهم الإيجابية. (Cassese, Ndrepepa, King, Tada, Ott, Kastrati, 2013 Fusaro).

مشكلة الدراسة واسئلتها:

يظهر معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات متباينة في مختلف جوانب النمو التواصلية، والاجتماعية، والسلوكية. ويعد القصور في مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي من أكثر الصعوبات انتشاراً بين هؤلاء الأطفال الذين يظهر لديهم ضعف وقصور واضح في استخدام السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتمثل في التواصل البصري مع الآخرين والتركيز والانتباه والإيماءات الجسدية وكذلك في المفردات اللغوية التي يستخدمونها في مواقف الحياة، ومن هنا تظهر الحاجة إلى وجود برنامج لمساعدة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وربما يكون العلاج باللعب من أفضل طرق العلاج لهذه الفئة، إذ إن الأطفال يميلون للعب والتسلية وهو ما يجذبهم للحصص واكتساب المهارات اللازمة بطريقة ممتعة وجذابة وغير مملة، ويعد العلاج باللعب أحد الأساليب الجديدة التي يتم استخدامها مع أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث يعمل على زيادة تنمية مهارات التواصل وخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال، ومن هنا فإن هذه الدراسة ستقوم باستخدام العلاج باللعب كوسيلة لخفض السلوكيات النمطية، وتحسين مهارات التواصل لديهم، وبناءً على ما سبق فإن الدراسة ستحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الرئيسي:

ما فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى العلاج باللعب في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوك النمطي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وتنبثق منه الاسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الاول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى السلوك النمطي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف إلى:

1- الفروق في مستوى مهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب.

2- الفروق في مستوى السلوك النمطي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة جانبين مهمين الأول نظري والثاني تطبيقية على نحو التالي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية من الجانب النظري بالكشف عن فاعلية استخدام العلاج باللعب لتنمية مهارات التواصل وخفض السلوكيات النمطية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتأتي أهمية الدراسة كونها من الدراسات التي تستخدم برنامج علاجي يساعد على تنمية التواصل وخفض من السلوكيات النمطية، وهو من العلاجات الجديدة التي تستخدم مع أطفال اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال خلق جو مناسب للتفاعل ووضع خطط تدريب مستقبلية لذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بأدب نظري مناسب وحديث حول مفاهيم ومتغيرات الدراسة، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية برنامج العلاج باللعب بحيث يكون بداية لتشكيل سلسلة من البحوث التربوية والاجتماعية اللاحقة.

الأهمية التطبيقية:

تم الاهتمام بالجانب التطبيقي من خلال تطوير برنامج للعلاج باللعب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك أداة لقياس السلوكيات النمطية ومقياس لقياس مهارات

التواصل لديهم، التي يحرص الباحثان على استخراج الخصائص السيكومترية المناسبة، وكذلك قد تسهم الدراسة بفتح الطريق أمام العاملين في مجال التربية الخاصة والمرشدين الاجتماعيين والعاملين في مجال اضطراب طيف التوحد، التي تعمل على الحد من معيقات تنمية مهارات التواصل لذوي اضطراب طيف التوحد وكذلك التخفيف من مستويات السلوكيات النمطية لديهم.

محددات الدراسة:

-الحدود البشرية: حُدَّت الدراسة الحالية بعينة من أطفال اضطراب طيف التوحد وعددهم (30) طالبًا وطالبة.

-الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الثاني لعام الجامعي 2022-2023.

-الحدود المكانية: حُدَّت الدراسة الحالية في أحد مراكز التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية في العاصمة عمان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اضطراب طيف التوحد:

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين والمختصين، وأصبح من الواضح بعد سنوات عديدة من تعاقب البحوث ظهور عدة تغيرات في مفهوم هذا الاضطراب، من حيث الشدة، واختلاف الأنواع، والأسباب، فاضطراب طيف التوحد يختلف من شخص لآخر، حيث أنه يعتبر فئة غير متجانسة من حيث الشدة، والتشخيص، والنوع، مع اشتراك جميعهم في صفات وخصائص عديدة تتمثل في : الانحراف في العلاقات الاجتماعية، والتأخر في التواصل اللغوي والاجتماعي، وعدم القدرة على التخيل، مع تأخر عام في تطويرهم مقارنة بالأطفال الطبيعيين (الزراع، 2018)

يعتبر كانر أول علماء النفس الذين عرفوا اضطراب طيف التوحد في عام (1943)، وقدم له تشخيصاً حيث وضح بأنه خلل ملحوظ لإحدى عشرة حالة أشار إليها في دراسته. فإننا نلاحظ تلك السلوكيات المميزة للتوحد، التي تشمل: عدم القدرة على تطوير علاقات مع الآخرين، تأخر في اكتساب الكلام، استعمال غير تواصلي للكلام بعد تطوره، تكرار نشاطات في ألعاب نمطية متكررة، ضعف في التحليل وذاكرة حرفية جيدة، المحافظة على التماثل (المغلوث، 2006).

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للإضطرابات العقلية DSM-5 اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يسبب حالة

من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل، يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية والحسية وظهور سلوك نمطي وروتيني، بالإضافة إلى الاهتمامات المحددة، وتظهر الأعراض خلال مرحلة الطفولة المبكرة من عمر طفل (American Psychiatric Association, 2013).

العلاج باللعب:

يعد العلاج باللعب جزءاً مهماً من العلاجات المستخدمة مع أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث يعمل على تحسين جوانب الإدراك والمعرفة التي تحد من السلوكيات غير المرغوب بها وتركز على ضبط جوانب الضعف والتشتت والانتباه لديهم الناتج من العوامل المحيطة التي تؤثر بهم بشكل مباشر أو غير مباشر عليهم (الزيود، وعليقات، دبابنة، 2018) وعن طريق العلاج باللعب يتم إزالة العديد من الحواجز والتي من خلالها يعبرون الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن مشاعرهم بشكل أفضل، وكما يعمل العلاج باللعب على خفض التدريجي للمشاكل السلوكية والعاطفية لديهم، وهو أيضاً أداة تساعد على تيسير التعبير وإعدادهم لحياة مستقبلية أفضل (Ray, 2004).

وأصبح العلاج باللعب طريقة علاج معروفة وشائعة لدى علماء النفس، حيث ناقش المحللون Melanie عام (1928) و Anne Freud عام 1909، و Sigmund Freud النفسيون الأوائل، مثل عام (1932)، أهمية اللعب كشكل من أشكال التحليل النفسي والعلاج للأطفال، وطوروا Klein نظريات اللعب ووضعوا مفاهيم باستخدام اللعب، لتسهيل العملية العلاجية لدى الأطفال الصغار، ولاحقاً تحدث بياجيه عام (1962) بالتفصيل عن اللعب ودوره في النمو المعرفي عام (1947)، مدرسة للعلاج باللعب على أساس المعتقدات Virginia Axlin للأطفال، وكما طورت بأن الأطفال يمتلكون قوة فطرية لشفاء أنفسهم عند إعطائهم الظروف العلاجية المثالية، وأصبح (LeBlanc & Ritchie, 2020) هذا الشكل من العلاج معروفاً بإسم العلاج باللعب غير الموجه أو غير المنظم

كما يستخدم العلاج باللعب مع الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة والتأخر في النمو وذوي الإعاقة الجسدية، وأيضا يستخدم من أجل تحسين المهارات الاجتماعية، وتنمية القدرات على التكيف مع الظروف البيئية القاسية، ويتم استخدام العلاج باللعب في إزالة الانفعالات التي تنتج عن الإساءة وذلك من خلال استخدام الأدوات التعبيرية والخيالية، وأيضا يساعد الأطفال

في التعبير عن ذاتهم، كما يجعل الطفل يقلل من السلوكيات النمطية لديهم (Kaduson and Schaefer, 2001).

يفيد العلاج باللعب الطفل على التدريب على تنمية مهارات التواصل لديهم وزيادة القدرت على ضبط السلوكيات غير المرغوبة واختيار الحلول المناسبة التي تعمل على التقليل من السلوكيات النمطية، من خلال خفض الشعور بالتوتر والقلق (Green, 2005).

مهارات التواصل:

أصبح مفهوم مهارات التواصل من المفاهيم المركزية المتداولة في الفلسفة المعاصرة إذ لم يعد الاهتمام بمهارات التواصل منحصراً بالاستجابة وإدراك الأوامر الموجهة للطفل. بل أصبح بشكل نظرية عملية وفلسفية مستقلة بذاتها وتعد مرجعية Habermas الفلسفية دليلاً على هذا التحول فهي مرجعية استفادت من نظريات العلوم الاجتماعية التي كانت سباقة للتمهيد لذلك التحول عندما ركز على أن الأنا أو الهوية الذاتية هي حصيلة تفاعل رمزي مع الآخرين. (عالي، 2013)

والتوصل هو عملية شاملة حيث تتضمن تبادل الأفكار والمشاعر بين الأفراد بعدة وسائل وأساليب مثل الإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والتعبيرات الانفعالية، واللغة تعد إحدى أشكال التواصل التي تتيح للفرد المعلومات بصورة دقيقة، وعملية التواصل تشمل تواصلًا لفظيًا وغير لفظي. (عبد العزيز، 2006)

ويتضمن التواصل ثلاث عناصر أساسية وهي:

1- المرسل: ويقوم بترميز الرسالة ويضعها في صيغة يعتقد أنها ستكون مفهومة من قبل الشخص المستقبل.

2- المستقبل: هو الشخص الذي يستقبل الرسالة ويفك رموزها وبعدها يقدم تغذية راجعة مناسبة للمرسل.

1- الرسالة: قد تكون منطوقة، أو مكتوبة، أو صوراً، أو موسيقى، وبالتالي إن وجود أي خلل في أحد المكونات السابقة يعيق عملية التواصل بين الأشخاص وبالتالي عدم وصول الرسالة بالشكل الصحيح (مسعود، 2018).

السلوك النمطي:

يعد السلوك النمطي سلوكاً شاذاً وغير مقبول اجتماعياً لأنه يظهر على شكل استجابات مختلفة وهي سلوكيات ليس لها وظيفة يمكن ان يستفيد منها طفل التوحد وهي سلوكيات شائعة

لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه السلوكيات في الأغلب غير مؤذية، ولكنها تعيق العمليات الإدراكية لديهم ومن بعض أشكالها حركات الأصابع، هز الرأس، ومصّ الإبهام، وضرب القدمين بالأرض (العزة، 2002).

ويعرف السلوك النمطي بأنه: مجموعة من السلوكيات التي يكرر الطفل أداؤها بشكل مستمر، معتقداً أنه يعبر عما يجول في خاطره، ويوصل ما يريده للآخرين، مثل هز الرأس، ورفرفة اليدين، وتهدف هذه السلوكيات إلى تحقيق إشباع ذاتي لديه (Norton & Drew, 1994). ويتضمن السلوك النمطي أشكالاً عديدة منها: حركات الأصبع واليدين، هز الجسم، لف الشعر، هز الرجلين، الصراخ والتربيت على الوجه، ضرب القدمين بالأرض، الدوران في المكان نفسه، التحديق في الفراغ (العزة، 2002).

الدراسات السابقة:

دراسة سوماستي (Sumasti, 2022)، هدفت هذه دراسة إلى تحليل ما إذا كان الجمع بين علاج اللعب وعلاج الكلام يؤثر بشكل فعال على التطور السلوكي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أجريت هذه الدراسة في إندونيسيا، وقد اعتمدت منهجية الدراسة الكمية، تألفت عينة الدراسة من (20) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد استخدم الباحث العلاج المتكامل (KIDS 1)، وقد أظهرت الدراسة أن الاطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد الشديد يحتاجون إلى علاج الكلام للتعامل مع اضطرابات السلوك التي يعانون منها.

أجرت علي (2021) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لسلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتحقق من الخصائص السيكمترية له، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة في محافظة الفيوم – مركز (نيكست وورلد) للتوحد وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة – مركز أهل السنة بمركز إطسا، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، تكونت العينة من (11) من القائمين على رعاية وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (أولياء الأمور- الأخصائيين) تراوحت أعمار أطفالهم من (6- 9) سنوات، استخدمت الباحثة مقياس السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من (إعداد الباحثة)، ومن أجل التحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة ثلاث طرائق وهي: صدق المحكمين، الصدق التمييزي وصدق المحك. كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال: إعادة الإختبار، معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة

النصفية. توصلت نتائج البحث إلى تمتع مقياس السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بخصائص سيكومترية جيدة وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة. أجرى وانغ (Wang,2020)، دراسة هدفت إلى إعادة التوجيه والانخفاض في النمط الصوتي ودور التكامل الحسي والتدريب السمعي لتقليل الصورة النمطية الصوتية للمراهقين والبالغين ذوي اضطراب طيف التوحد، وأجريت هذه دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تنفيذ إجراءات البحث المنهجية بناءً على معايير تصميم الباحث أحادية الحالات، وقد تألفت عينة الدراسة من حالة واحدة، وقد استخدم الباحث تصميم أحادية الحالات، وقد أظهرت النتائج أن انقطاع الاستجابة وإعادة التوجيه والتدخلات القائمة على التحفيز السمعي قد تكون واعدة مع تأثيرات معتدلة إلى قوية في حين أن تدخلات التكامل الحسي ليس لها دعم تجريبي. أجرى عبد الجيد (2019)، دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على اللعب والأنشطة لخفض بعض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الطفل التوحدي، أجريت هذه الدراسة بمحافظة الوادي الجديد - مدينة الخارجة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (9) أطفال توحديين، تتراوح أعمارهم بين (3 - 9) سنوات، وتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 80) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، وتم استخدام مقياس CARS-2 (إعداد/ عبد ارقيب البحيري)، ومقياس السلوك النمطي (إعداد الباحث)، وأوضح النتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب لدرجة أفراد العينة على مقياس السلوك النمطي تبعاً لمتغير الجنس (ذكر وأنثى)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد العينة على المقياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك النمطي لصالح القياس البعدي، وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة على التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك النمطي.

كما قام الزبود وعليمات ودبابة والخياط (2018) بدراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج باللعب بمستويات أربع: (نطق الأصوات الكلامية، استخدام الكلمات، الجمل والتعبير، المعلومات والألعاب الإلكترونية) على تنمية اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المرحلة العمرية (6-10) سنوات، وقد أجريت هذه الدراسة في الاردن، واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً من طيف توحّد ممن يتلقون التدريب في المركز الأردني للتوحد، تتراوح أعمارهم بين (6-10) سنوات، وأوضح نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية

اللغة التعبيرية لصالح أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج ككل وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، وقد عزى الباحثين هذه الفروق إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على العلاج باللعب في تنمية اللغة التعبيرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن موضوع الدراسة الحالية بحاجة إلى دراسة معمقة أثر برنامج العلاج باللعب على التواصل والسلوك النمطي لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ أن الاطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد يحتاجون إلى تنمية اللغة التعبيرية (الزبود، وعليمات، ودبابنه، والخياط، 2018)، ووجود فاعلية لبرنامج قائم على اللعب والأنشطة لخفض بعض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الطفل التوحدي (عبد المجيد، 2019)، وأن الاطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد الشديد يحتاجون إلى علاج الكلام للتعامل مع اضطرابات السلوك التي يعانون منها (Sumasti, 2022)، وأن انقطاع الاستجابة وإعادة التوجيه والتدخلات القائمة على التحفيز السمعي قد تكون واعدة مع تأثيرات معتدلة إلى قوية في حين أن تدخلات التكامل الحسي ليس لها دعم تجريبي (Wang, 2020).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، وكذلك معرفة مدى اهمية متغيرات الدراسة الحالية ومستوى التواصل لدى الاطفال بشكل عام وفاعلية البرنامج في خفض السلوكيات النمطية.

وتتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تدرس أثر العلاج باللعب على متغيرين وهما التواصل والسلوكيات النمطية، وبحثت هذه الدراسة على عينة مهمة ألا وهي الاطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من خلال إعداد برنامج للعلاج باللعب ومدى تأثيره على التواصل والسلوكيات النمطية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي لم يجده الباحثان في الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تبعّت الدراسة المنهج شبه التجريبي، الذي يُعدّ المنهج المناسب للتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي المستند للعلاج باللعب في تطوير مهارات التواصل وخفض السلوكيات النمطية لدى عينة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وذلك نظراً لخصوصية العينة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة في العاصمة عمان، وعددهم تقريباً (300) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

تكون عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، وتتراوح أعمارهم (8 - 12) سنة، من الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، سيتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالعمل على تطوير مقياس مهارت التواصل ومقياس السلوك النمطي، والبرنامج التدريبي.

صدق المقاييس:

قام الباحثان باستخراج صدق المقاييس بطريقتين:

صدق المحتوى:

قام الباحثان بتطوير مقياس مهارات التواصل وذلك بعد الاطلاع على عدد من مقاييس الدراسات السابقة مقياس دراسة مسعود، 2018، ودراسة Sumastim، 2022، وتم عرض المقياس بصورته الأولى على (10) محكمين بالتربية الخاصة، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة الفقرات لمقياس مهارات التواصل لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وملائمة الفقرات لمجالها الذي تندرج تحته، ومدى وضوح وسلامة اللغة، وتعديل أو حذف الفقرات التي لم يروها مناسبة، وتم الأخذ بما أوفق عليه بنسبة (80%) فيما بينهم.

قام الباحثان بتطوير مقياس السلوك النمطي وذلك بعد الاطلاع على عدد من مقاييس الدراسات السابقة مقياس دراسة علي، 2021، ودراسة المجيد، 2019، وتم عرض المقياس بصورته الأولى على (10) محكمين بالتربية الخاصة، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة الفقرات

لقياس السلوك النمطي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وملائمة الفقرات للمجال الذي تدرج تحته، ومدى وضوح وسلامة اللغة، وتعديل أو حذف الفقرات التي لم يروها مناسبة، وتم الأخذ بما أوفق عليه بنسبة (80%) فيما بينهم.

مؤشرات صدق البناء لمقياس مهارات التواصل:

تم حساب مؤشرات صدق البناء لمقياس مهارات التواصل من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت قيم الارتباط على المقياس ككل (0.923-0.928)، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1): معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية والبعد لمقياس مهارات التواصل					
مهارات التواصل غير اللفظي			مهارات التواصل اللفظي		
معامل الارتباط مع الكلي	معامل ارتباط مع البعد	الرقم	معامل الارتباط مع الكلي	معامل ارتباط مع البعد	الرقم
.642**	.755**	19	.813**	.889**	1
.661**	.799**	20	.723**	.775**	2
.659**	.763**	21	.730**	.780**	3
.833**	.929**	22	.827**	.884**	4
.737**	.681**	23	.795**	.867**	5
.769**	.903**	24	.833**	.909**	6
.677**	.636**	25	.613**	.681**	7
.658**	.708**	26	.850**	.909**	8
.767**	.854**	27	.819**	.873**	9
.487**	.567**	28	.813**	.874**	10
.736**	.788**	29	.735**	.831**	11
.502**	.641**	30	.619**	.702**	12
.723**	.695**	31	.786**	.858**	13
.730**	.797**	32	.781**	.878**	14
.778**	.739**	33	.831**	.899**	15
.745**	.822**	34	.882**	.951**	16
.816**	.838**	35	.847**	.817**	17
.923*	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.779**	.643**	18
			.938*	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

ثبات مقياس مهارات التواصل:

قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وذلك للتعرف على معاملات الاتساق الداخلي فلقد بلغت قيم الاتساق الداخلي للمقياس (0.976)، وتعد قيمته مقبولة مقارنة بالدراسات المماثلة.

مؤشرات صدق البناء لمقياس السلوك النمطي:

تم حساب مؤشرات صدق البناء لمقياس السلوك النمطي من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت قيم الارتباط على المقياس ككل (0.691-0.903)، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية والبعد لمقياس السلوك النمطي						
السلوكيات النمطية الحسية			السلوكيات النمطية الحركية			
الرقم	معامل ارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الكلي	الرقم	معامل ارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الكلي	الرقم
12	.549**	.505**	1	.830**	.621**	1
13	.575**	.509**	2	.713**	.505**	2
14	.509**	.522**	3	.401*	.262	3
15	.615**	.704**	4	.687**	.363*	4
16	.606**	.622**	5	.552**	.483**	5
17	.552**	.446*	6	.953*	.238	6
18	.651**	.464**	7	.461*	.237	7
19	.528**	.261	8	.578**	.422*	8
20	.589**	.642**	9	.423*	.286	9
21	.481**	.379*	10	.455*	.278	10
22	.636**	.747**	11	.610**	.411*	11
23	.652**	.551**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية			
24	.468**	.377*	* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)			
25	.569**	.501**				
26	.593**	.387*				
27	.523**	.436*				
28	.476**	.483**				
29	.335*	.266				
ارتباط البعد بالدرجة الكلية						
		.903*				

ثبات مقياس السلوك النمطي:

قام الباحثان باستخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وذلك للتعرف على معاملات الاتساق الداخلي فلقد بلغت قيم الاتساق الداخلي للمقياس (0.848)، وتعد قيمته مقبولة مقارنة بالدراسات المماثلة.

البرنامج التدريبي:

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي الى تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وخفض السلوكيات النمطية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الفئة العمرية (8-12) سنة.

الاهداف الاجرائية للبرنامج: تم تقسيم الهدف العام للبرنامج الى ثلاثة أهداف إجرائية، حيث تم تدريب الاطفال على الاهداف حسب أولويتها، بحيث ينعكس التدريب بشكل إيجابي على طفل لتحقيق الهدف العام للبرنامج وهذه الأهداف هي:

1- تنمية مهارات التواصل غير اللفظي، وتشمل التواصل البصري، تتبع بصري، التقليد، الانتباه للمثيرات البصرية، السمعية والحسية، تأزر بصري حركي، وهذه المهارات ستكون بمثابة متطلب سابق لتدريب طفل على مهارات التواصل اللفظي.

2- تنمية مهارات التواصل اللفظي (للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد).

يشمل هذا الهدف:

أ- مشكلة الفهم: تبادل الحديث بصفة الغائب (هو) والمتكلم (أنا).

ب- مشكلة التعبير: زيادة الرصد اللغوي وبناء الجملة

ج- مشكلة التسمية وضع رموز لغوية لما يراه.

د- اضطراب الصوت: التحكم في درجة الصوت وتعزيز النغمة.

3- خفض السلوكيات النمطية: يشمل هذا الهدف (الرغبة، الحساسية لمسية، الحساسية الصوتية، المصاداة، إيذاء الذات).

محتوى البرنامج:

قام الباحثان باختيار محتوى البرنامج بحيث اشتمل على أبرز مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وخفض لبعض السلوكيات النمطية للأطفال في الفئة العمرية من (8-12) سنة، التي استقاها من العديد من الاختبارات والبرامج التي تقيس وتعالج مهارات التواصل وخفض السلوك

النمطية في مرحلة الطفولة وصولاً لتنمية مهارات التواصل وخفض بعض السلوكيات النمطية وذلك للفئة العمرية (8-12) سنة.

خطوات تطبيق الجلسة التدريبية:

- 1-الهدف السلوكي: إذ تم اشتقاقه من الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، ولقد تم مراعاة أن يكون قابلاً للتطبيق من خلال موقف تعليمي واحد.
- 2-الأداء: وصف السلوك بطريقة صحيحة وواضحة.
- 3-الظرف: تحديد الأداء بدقة ووضوح من خلال تحديد المكان والزمان.
- 4-المعيار: المحك الذي نحدد من خلاله مستوى الأداء المقبول للهدف السلوكي.
- 5-التمهيد: توفير كافة الأدوات التي سيتم استخدامها في كل جلسة من الجلسات، وجذب انتباه الطالب إلى تلك الأدوات.
- 6-الإجراءات: وتشمل الأسلوب التعليمي والاستراتيجية المستخدمة، وكيفية قيام الباحثين بتقديم المعلومات لكل طالب على حده.

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي:

أستخدم الباحثان عدداً من الاستراتيجيات المتعارف عليها لكلا النظريتين السلوكية والمعرفية وتطبيقاتها التربوية، التي تتمثل بالتعزيز، والتلقين اللفظي والجسدي، والنمذجة، والتشكيل، والتسلسل، وتعزيز التذكر والإدراك، والانتباه والتعرف.

تقييم الجلسة التدريبية:

تم تقييم البرنامج التدريبي من خلال:

- تقييم قبل البدء بالجلسة التدريبية.
- تقييم أثناء الجلسة التدريبية.
- تقييم ختامي في نهاية الجلسة التدريبية بنسبة إتقان (100%).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج مستند إلى العلاج باللعب.

المتغيران التابعان:

- 1-مهارات التواصل.
- 2- السلوك النمطي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إدخال البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-Statistical Package for Social Science) ليتم معالجتها إحصائياً.

1- للإجابة على السؤال الأول تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" للعينات المترابطة.

2- للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد "MANCOVA" للعينات المترابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟"
 أولاً: الفروق على الدرجة الكلية:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التواصل، وبين الجدول (3) النتائج.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التواصل			
المجموعة		الكلبي قبلي	الكلبي بعدي
تجريبية	المتوسط الحسابي	2.21	3.16
	الانحراف المعياري	.948	.389
ضابطة	المتوسط الحسابي	2.07	2.19
	الانحراف المعياري	.711	.778

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج في القياس البعدي (3.16)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (2.19)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (4) يبين النتائج.

جدول (4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس مهارات التواصل						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع أيتا حجم الأثر
قبلي	6.455	1	6.455	42.238	.000	.610
المجموعة	5.916	1	5.916	38.715	.000	.589
الخطأ	4.126	27	.153			
الكل	17.672	29				

يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس مهارات التواصل البعدي يعزى إلى برنامج العلاج باللعب، حيث بلغت قيمة "ف" (38.715)، وبلغ حجم الأثر (.589)، مما يدل على أن برنامج العلاج باللعب رفع مستوى مهارات التواصل لدى المجموعة التجريبية، والجدول (5) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل.

جدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل		
المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.123	.101
ضابطة	2.232	.101

ثانياً: الفروق على مجالات المقياس

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مجالات مقياس التواصل، ويبين الجدول (6) النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مجالات مقياس التواصل					
المجموعة		مهارات التواصل اللفظي		مهارات التواصل غير اللفظي	
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
تجريبية (ن=15)	المتوسط الحسابي	1.94	2.86	2.50	3.49
	الانحراف المعياري	1.002	.543	1.022	.314
ضابطة (ن=15)	المتوسط الحسابي	1.70	1.78	2.46	2.63
	الانحراف المعياري	.819	.863	.715	.836

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مجالات مقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة

التجريبية يعزى إلى برنامج العلاج باللعب، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد "MANCOVA" والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد "MANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مجالات مقياس مهارات التواصل						
المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القبلي	مهارات التواصل اللفظي	7.194	1	7.194	64.644	.000
	مهارات التواصل غير اللفظي	.294	1	.294	2.642	.116
المجموعة	مهارات التواصل اللفظي	5.804	1	5.804	52.153	.000
	مهارات التواصل غير اللفظي	4.944	1	4.944	19.564	.000
الخطأ	مهارات التواصل اللفظي	2.893	26	.111		
	مهارات التواصل غير اللفظي	6.571	26	.253		
الكل	مهارات التواصل اللفظي	23.306	29			
	مهارات التواصل غير اللفظي	16.740	29			

يبين الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس مهارات التواصل البعدي تعزى إلى برنامج العلاج باللعب، حيث كانت قيمتي "ف" (52.153)، و (19.564)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغ قيمة الأثر للبرنامج التدريبي على الأبعاد (66.7% و 42.9%)، مما يدل على أن برنامج العلاج باللعب رفع مستوى مهارات التواصل لدى المجموعة التجريبية، والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس مهارات التواصل			
الأبعاد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	
مهارات التواصل اللفظي	2.762	.087	تجريبية
	1.869	.087	ضابطة
مهارات التواصل غير اللفظي	3.471	.131	تجريبية
	2.647	.131	ضابطة

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في مستوى السلوك النمطي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟

الفروق على الدرجة الكلية:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك النمطي، وبين الجدول (9) النتائج.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك النمطي			
المجموعة		الكلبي قبلي	الكلبي بعدي
تجريبية	المتوسط الحسابي	1.89	1.34
	الانحراف المعياري	.525	.228
ضابطة	المتوسط الحسابي	1.85	1.80
	الانحراف المعياري	.440	.460

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك النمطي لصالح المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج في القياس البعدي (1.34)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (1.80)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس السلوك النمطي						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع أيتا حجم الأثر
قبلي	1.116	1	1.116	11.695	.002	.302
المجموعة	1.709	1	1.709	17.911	.000	.399
الخطأ	2.576	27	.095			
الكلبي	5.309	29				

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك النمطي البعدي يعزى إلى برنامج العلاج باللعب، حيث بلغت قيمة "ف" (17.911)، وبلغ حجم الأثر (.399)، مما يدل على أن برنامج العلاج باللعب خفض مستوى السلوك النمطي لدى المجموعة التجريبية، والجدول (11) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك النمطي.

جدول (11) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك النمطي		
المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	1.334	.080
ضابطة	1.811	.080

ثانياً: الفروق على مجالات المقياس:

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مجالات مقياس السلوك النمطي، ويبين الجدول (12) النتائج.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مجالات مقياس السلوك النمطي					
المجموعة		السلوكيات النمطية الحركية		السلوكيات النمطية الحسية	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
تجريبية (ن=15)	المتوسط الحسابي	1.85	1.30	1.90	1.36
	الانحراف المعياري	.596	.214	.722	.270
ضابطة (ن=15)	المتوسط الحسابي	1.84	1.81	1.86	1.80
	الانحراف المعياري	.561	.575	.428	.448

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مجالات مقياس السلوك النمطي لصالح المجموعة الضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد "MANCOVA" والجدول (13) يبين النتائج.

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد "MANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مجالات مقياس السلوك النمطي						
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي	1.551	1	1.551	12.615	.001	.327
	.164	1	.164	1.590	.218	.058
المجموعة	1.968	1	1.968	15.999	.000	.381
	1.518	1	1.518	14.696	.001	.361
الخطأ	3.198	26	.123			
	2.685	26	.103			
الكلي	7.163	29				

				29	5.289	السلوكيات النمطية الحسية

يبين الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على جميع مجالات مقياس السلوك النمطي البعدي تعزى إلى برنامج العلاج باللعب، حيث كانت قيمتي "ف" (15.999)، و(14.696)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغ قيمة الأثر للبرنامج التدريبي على الأبعاد (38.1% و36.1%)، مما يدل على أن برنامج العلاج باللعب خفض مستوى السلوك النمطي لدى المجموعة التجريبية، ويبين الجدول (14) النتائج.

جدول (14) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس السلوك النمطي				
الابعاد		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	
السلوكيات النمطية	تجريبية	1.298	0.091	
	ضابطة	1.811	0.091	
السلوكيات الحركية	تجريبية	1.358	0.083	
	ضابطة	1.808	0.083	

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى مهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟"

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط رتب درجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التواصل تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج في القياس البعدي (3.16)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (2.19)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "ANCOVA"، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وذلك يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تعزيز مهارات التواصل غير اللفظي (التواصل البصري، تتبع بصري، التقليد، الانتباه للمثيرات البصرية، السمعية والحسية، تأزر بصري حركي) وهذه المهارات ستكون بمثابة متطلب سابق لتدريب الطفل على مهارات التواصل اللفظي. لدى أفراد العينة التجريبية ممن تلقوا البرنامج التدريبي مما يعني نجاح البرنامج التدريبي المعد في الدراسة في زيادة قدرة الطفل التوحدي لتركيز انتباهه لفترة زمنية كافية لتأدية المهمة المطلوبة منه، وكذلك زيادة قدرة الطفل على

التقليد ومحاكاة حركات النموذج أمامه سواء في طريقة أداء النشاط المعروض، أو النمذجة وتقليد بعض الحركات الجسدية كرفع اليد مثلاً، أو التعبيرات الوجهية كتقليد تعبيرات الوجه، ويمكن تفسير ذلك من خلال استخدام مسرح الدمى الذي يهدف إلى جذب الإنتباه وزيادة التفاعل اللفظي وغير اللفظي، الذي يتضمن تفاعل الطلبة مع بعضهم بعضاً، مما يزيد التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، كما أن اللعب وسيلة فعالة ومؤثرة في تربية وتعليم الطفل، واللعب وسيلة تساعد على نمو الفرد بصورة طبيعية وتلقائية، بل هو الطريق الموصل للتربية المثالية وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وبخاصة عند استثمار ميل الطفل الفطري للعب في تنمية جوانب شخصيته كافة، وأدّى البرنامج دوراً مهماً في عملية التدريب التي يستخدمها المعلمون داخل الغرف الصفية التي أبدوا من خلالها وجود نتائج فعالة في تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البرنامج الذي عمل على إثراء العملية التعليمية والتأهيلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما عملت على صقل بعض المهارات والاستراتيجيات المستخدمة عند المعلمين.

كما اتفقت النتيجة مع دراسة (مسعود، 2018) التي استخدمت استراتيجية التدخل المبكر لتعليم أطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة على استخدام نظام التواصل البصري (كالرموز، والصور، والرسومات التخطيطية والبيانية) وأظهرت نتائجها فعالية استخدام نظام التواصل اللفظي في تنمية قدرة أطفال التوحد عينة الدراسة على التفاعل الاجتماعي وعلى إنجازهم للمهام المطلوبة منهم واتفقت النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Sumasti, 2022) التي بينت أن استخدام نظام التواصل اللفظي بديل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعد أسلوباً أكثر فاعلية من استخدام التواصل غير اللفظي مع الأقران، ويساعد في تدريبهم على مهارات التقليد الحركي، تنفيذ الأوامر، التواصل البصري، التواصل الاجتماعي، وإن استخدام نظام التواصل اللفظي مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد زاد من حصيلة المفردات اللغوية لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى السلوك النمطي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لفاعلية برنامج العلاج باللعب؟

بينت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك النمطي لصالح المجموعة

الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج في القياس البعدي (1.34)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (1.80)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية وتعزى هذه النتيجة الى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض السلوك النمطي (هزّ الجسم، الرفرفة، المصادة، الحركات النمطية التكرارية، إيذاء الذات) لدى أفراد العينة التجريبية (الطفل التوحّد) ممن تلقوا البرنامج التدريبي ما يعني ذلك ان السلوكات النمطية الصادرة عن الاطفال التوحدين قابلة للخفض والمعالجة بأساليب اللعب ومنها إجراءات الدراسة الحالية.

وبينت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك النمطي البعدي يعزى إلى برنامج العلاج باللعب حيث بلغت قيمة "ف" (17.911)، وبلغ حجم الأثر (0.300)، مما يدل على أن برنامج العلاج باللعب خفض مستوى السلوك النمطي لدى المجموعة التجريبية، والجدول (14) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك النمطي.

واتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة (علي، 2021) التي تحدثت نتائجها عن أهمية استخدام تعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، وإضافة إلى تحسن قدرة الأطفال على الإنتباه وقد تم بناء أداة لتقييم التحسن الذي يحرزها الأطفال المتمثلة بقدرتهم على التواصل بمتابعة أداؤهم على أنشطة البرنامج التي تضمنت مواقف الحياة اليومية للتواصل، كالتواصل الجسدي، والتعاون واللعب، والاستماع. واتفقت النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة (عواد، 2010) التي كشفت أثر ممارسة الأنشطة الرياضية في خفض السلوك النمطي لدى أطفال التوحّد وأكدت على أهمية التمارين الرياضية والأنشطة الرياضية المستخدمة بها لخفض السلوك النمطي عند الأطفال التوحدين مثل: نشاط الركض، المشي، التزلج بالعجلات، تمارين الجمباز الخفيفة، تمارين الاسترخاء، المعالجة المائية، قذف واستقبال الكرة، الأنشطة الحركية العامة. حيث تعمل هذه الأنشطة على استعادة أكبر قدر من الاتزان البيولوجي لجسم الطفل، وتعمل أيضاً على تحسين المزاج لدى الشخص والشعور بالسرور والسعادة، وتنشيط الدورة الدموية في الجسم، وتحسين تروية الدماغ بالأكسجين والسكر الضروريان للقيام بوظائفه بكفاءة أكبر.

كما اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد المجيد، 2019) التي تحدثت عن فاعلية البرنامج المستخدم، وما تضمنه من أنشطة وفتيات متنوعة في الحد من السلوكيات النمطية، والحرص

على اختيار الأنشطة والألعاب المحببة للأطفال، وما يتناسب مع إمكانياتهم وخصائصهم. الذي يؤكد فعالية برامج اللعب والأنشطة في خفض السلوك النمطي لدى الطفل التوحدي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات، التي يمكن أن تساعد في الوصول بنتائج الدراسة إلى الفائدة المرجوة وهي:

-توظيف البرامج القائمة على اللعب في تنمية مهارات التواصل وخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

-تدريب القائمين بالرعاية والأخصائيين ومعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد على كيفية تطبيق برنامج العلاج باللعب.

-إجراء دراسات مماثلة قائمة على العلاج باللعب لإثبات فاعلية في تنمية مهارات التواصل، وخفض السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع:

- 1-علي، لمياء (2021). مقياس السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(16)، 2341-2368.
- 2-عبد المجيد، مرة محسن عبد الوهاب، (2019)، برنامج قائم على اللعب والأنشطة لخفض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الطفل التوحدي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي الجديد.
- 3-مسعود، آمال (2018). مهارات التواصل لدى أطفال الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1 (19)، 306-329.
- 4-أحمد عبد القادر، أ.، عبد الخالق جاب الله، م. &، فتحي جمعة حسن الفحل، ن. (2018). استخدام اللعب السيكودرامي في تحسين السلوك الاجتماعي لدى أطفال أوتيزم. مجلة كلية التربية. بنها، 29(116 أكتوبر ج 3)، 1-24.
- 5-احمد، حسام الدين، عبد الخالق، شادية. (2018). تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحدين باستخدام برنامج تدريبي للتواصل غير اللفظي. مجلة البحث العلمي في التربية: 19(1)، 399-423.
- 6-الزراع، نايف (2018). اضطراب التوحد، ط5، عمان: دارالفكر
- 7-الزبود، نواف، عليمات، إيناس، دبابنه، خلود. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج باللعب في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. مجلة العلوم التربوية، مج26، ع4.
- 8-فاضل، ريم (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى اطفال ذوي اضطراب التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 9-القمش، مصطفى نوري (2010). اضطرابات التوحد الأسباب، التشخيص، العلاج. الاردن: دراسات علمية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 10-المغلوث، فهد (2006). التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه. الرياض: إصدار مؤسسة خالد الخيرية.

11-العزة، سعيد الحسين (2002). التربية الخاصة للاطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Reference

- 1-Wang, D., Mason, R. A., Lory, C., Kim, S. Y., David, M., & Guo, X. (2020). Vocal stereotypy and autism spectrum disorder: A systematic review of interventions. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 78, 1-19.
- 2-McWhirter, L., Ritchie, C., Stone, J., & Carson, A. (2020). Functional cognitive disorders: a systematic review. *The Lancet Psychiatry*, 7(2), 191-207.
- 3-LeBlanc, M., & Ritchie, M. (2020). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163.
- 4-American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and Statistical manual of mental disorder (5th ed)**. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 5-Fusaro, M., Cassese, S., Ndrepepa, G., King, L. A., Tada, T., Ott, I., & Kastrati, A. (2013). Paclitaxel-coated balloon or primary bare nitinol stent for revascularization of femoropopliteal artery: a meta-analysis of randomized trials versus uncoated balloon and an adjusted indirect comparison. *International journal of cardiology*, 168(4), 4002-4009.
- 6-American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR).
- 7-Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161.
- 8-Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective.
- 9-Ray, D. (2004). Supervision of basic and advanced skills in play therapy. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 32(2), 28-41.
- 10-Norton, P., & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. **The American Journal of Family Therapy**, 22(1), 67-76.

التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن والتاسع
الأساسي في ضوء أنماط الرعاية الوالدية
د. منال احمد الحسيان*

تاريخ وصول البحث: 2023/6/25 م تاريخ قبول البحث: 2023/9/20 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصفين: الثامن والتاسع الأساسيين في ضوء الأنماط الوالدية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسين هما مقياس التنمر المدرسي، ومقياس الأنماط الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الصفين: الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق الأردنية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة جاء منخفضاً. وجاء التنبؤ بسلوك التنمر المدرسي من خلال النمط المتساهل، والنمط الديمقراطي بمقدار (23.9٪) من التباين المفسر، وكان النمط المتساهل الأكثر قدرة على التنبؤ؛ حيث فسّر ما نسبته (20.3٪) يليه متغير النمط الديمقراطي، وقد كانت هذه المتغيرات المتنبئة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$). الكلمات المفتاحية: ظاهرة التنمر المدرسي، طلبة الصف الثامن والتاسع الاساسي، أنماط الرعاية الوالدية.

* باحثة.

Predicting the Phenomenon of School Bullying Among Sample of Eighth and Ninth Grade Students in Mafraq Governorate in the light of Parental Patterns

ABSTRACT

This study aimed to predict the phenomenon of school bullying among a sample of eighth and ninth grade students in light of parental styles. To achieve the goal of the study, the researcher developed two scales: the school bullying scale and the parental styles scale. The study sample consisted of (300) male and female eighth and ninth-grade level in the Jordanian governorate of Mafraq.

They were selected using the convenience sample method, and the results of the study indicated that the level of school bullying behavior among the members of the study sample was low.

School bullying behavior was predicted by the permissive style and the democratic style with an amount of (23.9%) of the explained variance, and the permissive style was the most predictive. It explained (20.3%), followed by the democratic style variable. These predictor variables were statistically significant at the significance level ($\alpha = 0.05$).

Keywords: the phenomenon of school bullying, eighth and ninth grade students, parental care patterns.

المقدمة:

على التربويين والمتخصصين في علم النفس إعادة النظر والاهتمام بمشاكل الطلبة التي تحدث في الوسط المدرسي كالعنف والعدوان والتنمر المدرسي، لما لها من أثر عميق على جوانب النمو المختلفة الانفعالي والاجتماعي والمعرفي؛ فدرجة تقدم الشعوب تقاس بمدى احترام الفرد وتعزيز مكانته الاجتماعية في أسرته وفي مدرسته، فالإحساس بالأمن النفسي والسكينة والاطمئنان من أهم الحقوق التي يجب أن توفرها الأسرة إلى أبنائها والمدرسة لطلبتها؛ فهما من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم على رعاية الفرد، ولهذا يعمل العاملان في النظام التعليمي على توفير بيئة صحية آمنة، إلى عدد كبير من الطلبة الذين يفتقدون إلى الشعور بالأمن النفسي نتيجة وقوعهم أسرياً لظاهرة سلوكية تسمى بظاهرة التنمر المدرسي.

فظاهرة التنمر يمكن أن تؤدي إلى العديد من الأضرار الصحية والنفسية على -الضحية- المتنمر عليه والشخص-المتنمر- الذي يقوم بعملية التنمر؛ حيث إنها تدخله بدوامه من الأفكار السلبية والمعادية للمجتمع من حوله، ولما كان طلبة المدارس في حاجة ملحة إلى تهيئة بيئة آمنة تحوّلهم وتشعرهم بأهميتهم، وتساهم في تنمية الجوانب الإيجابية لديهم، فإنه يتحتم على جميع المؤسسات التربوية تهيئة بيئة مدرسية آمنة خالية من جميع أشكال التنمر المختلفة، ذلك لأن التنمر من مهددات البيئة المدرسية والعملية التعليمية (عبده، 2016).

وسلوك التنمر المدرسي لا يأتي من فراغ؛ حيث إنه يظهر لدى الطلبة نتيجة وجود مثيرات ومعززات بيئية تدفعه إلى القيام بسلوك التنمر، ونتيجة لتعزيز سلوك التنمر عندما يتلقى الطالب التشجيع من الزملاء والأصدقاء، ومن الممكن أن يكون سلوك التنمر المدرسي نتيجة تقليد سلوك من يمثلون أهمية له كتقليد سلوك أحد الآباء أو المعلمين في المدرسة (أبو زيد، 2021).

تنتشر ظاهرة التنمر المدرسي بشكل سريع في المجتمعات المتقدمة والنامية أيضاً، وقد قدم دان أولويس (Olweus, 2005) تعريفاً يعد من أول وأهم التعريفات التي تناولت مفهوم ظاهرة التنمر المدرسي إذ عرفه بأنه: تعرض الطالب وبشكل متكرر خلال فترة من الوقت إلى سلوكيات سلبية من جانب طالب آخر أو أكثر وتعد ظاهرة التنمر المدرسي من الظواهر المنتشرة لدى طلبة المدارس حيث يقوم الطلبة بإيذاء بعضهم بعضاً من خلال مجموعة من السلوكيات التي تتصف بتهديد زملائهم أو السخرية منهم أو الاستيلاء على حقوقهم وممتلكاتهم.

وتعد ظاهرة التنمر المدرسي مشكلة عالمية لما لها من آثار سلبية على طلبة المدارس من الناحية الأكاديمية والجسدية والاجتماعية والنفسية، ولقد اتجهت النظريات التربوية والنفسية الى فهم العوامل السياقية الثقافية والاجتماعية والشخصية لطالب المدرسة المتورط في عملية التنمر في مدارس العالم العربي، وذلك من أجل استحضار الحاجة للنهوض بالسياسات الوطنية والعمل على إيجاد برامج مدرسية تركز على مكافحة ظاهرة التنمر المدرسي في المدارس (Kazarian, & Ammar, 2013).

أصبحت ظاهرة التنمر المدرسي هي أكثر أنواع عنف الشباب انتشاراً وتشكل مصدر قلق شديد لمعظم الطلبة وذوهم، ومعضلة تربوية تعيق عملية التعلم، ويختلف التنمر المدرسي عن أنواع العنف الأخرى من حيث تأثيره النفسي والاجتماعي والمعرفي اتجاه طلبة المدارس (Gellan K & Nabil A. 2022).

وتعد الرعاية الوالدية من أهم مصادر الضبط الاجتماعي، وذلك لتأثيرها النفسي والتربوي في عملية التنشئة؛ حيث إن الوالدية لا تقتصر فقط على تيسير مرحلة الطفولة عند الأطفال، ولكنها تمتد إلى مرحلة المراهقة والرشد، وهنا يتم تشكيل روابط انفعالية مع الأبناء، وذلك لبناء أساس شخصية الفرد وتعليمه السلوك التكيفي المناسب مع البيئة وتكوين اتجاهات ايجابية نحو ذواتهم والآخرين، وتختلف الأنماط الوالدية من أسرة إلى أخرى، فهي تتأثر بعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة (Barnhart & Raval, 2013).

وتظهر ظاهرة التنمر المدرسي من خلال سلوك الفرد عندما يكون الكلام جارحاً ومقصوداً ومتكرراً، بحيث يتخطى الخط الفاصل بين المزاح والمضايقات البسيطة ويستخدم الأفراد المتنمرّون عادة قواهم (سواءً أكانت جسدية أم معرفية) بمعلومات حسّاسة أو محرّجة عن الفرد المتنمرّ عليه) للتحكّم به أو لإلحاق الأذى بالآخرين، وبناءً عليه، يمكن الإشارة إلى ثلاثة معايير تجعل التنمر مختلفاً عن غيره من السلوكيات والممارسات السلبية، وهي: التعمد والتكرار واختلال القوة (Kim, 2008).

وغالباً ما يتجلى التنمر في المدرسة على أنه عملية افتراس الفرد القوي للضعيف، وأيضاً فعملية التنمر هي قيام العديد من المتنمرين بسلوك التنمر مقابل شخص واحد فقط يتعرض لعملية التنمر، وباعتباره سلوكاً غير متوازن وغير عادل، فإن التنمر سيشكل بلا شك تهديداً

خطيراً وذلك لإيمان الشباب بعالم عادل، وهذا السلوك ينتهك قواعد الأمان النفسي (Chen, et al., 2022).

وهناك آثار هائلة للتنمر تظهر وبالتحديد على المراهقين، ومن الممكن أن تبقى إلى وقت طويل الأمد؛ فقد تحتوي على اضطراب ما بعد الصدمة وقلق نفسي ودرجة كبيرة من الاكتئاب سوف تؤدي بالنهاية إلى التفكير بالانتحار من أجل إنهاء الحياة (أبو زيد، 2021)، ولقد توصلت دراسة جونز (Jones, 2020) إلى أنه يوجد هناك علاقة طردية بين التنمر والقلق والاكتئاب، حيث يبقى المشاركون من الذكور والإناث في عمليات التنمر في خطر مماثل لنتائج الصحة العقلية السيئة. أكد (Olweus, 1993) على أن هناك بعض الخصائص التي يمتاز فيها الطلبة المتنمرون، وذلك أنهم يحبذون السيطرة والهيمنة على أقرانهم، ويحبذون الشعور بالقوة، ومع ذلك فهم ودودون مع أصدقائهم، وهناك رؤية للعلماء وهي أن الرغبة في القوة والسيطرة هي السبب الرئيسي في عملية التنمر، وتم تعزيز هذه الرغبة عن طريق بعض الأفكار والشائعات حول التنمر، وهناك أيضاً أدوار للمؤسسات الإعلامية وبعض الأفلام التي تقوم بعرضها بتصوير قدرات البطل ومهاراته العالية والأفكار غير العقلانية، وهناك سمات أخرى مثل القسوة والعنف Roberts. (2005).

خصائص الطلبة المتنمر عليهم:

تشير الدراسات إلى أن من يتم اختيارهم ليكونوا هدفاً للتنمر والأفعال المسيئة، هم الطلبة: -المختلفون: في المظهر، أو الخلفية الثقافية والدينية، أو ممن لديهم مشاكل صحية أو إعاقات. -المتفوقون والموهوبون بشكل استثنائي، أو من يحصلون على اهتمام كبير. -المنطوون والخجولون اجتماعياً الذين لا يميلون للتحدث بصوت عالٍ ويُعتبرون ضحايا سهلة للتنمر.

-الوافدون الجدد: مثل الطفل الجديد بالمدرسة أو الفريق. (الصبيح، 2013؛ Yadav, 2016)

الأسباب الشائعة لظاهرة التنمر:

من الأسباب الشائعة التي تجعل بعض الطلبة أكثر ميلاً لممارسة سلوك التنمر تجاه زملائهم الطلبة ما يلي (Kim, 2008; Lee, 2016): -أغلب الطلبة الذي يمارسون التنمر هم أنفسهم تم ممارسة التنمر عليهم من قبل. -يكتسب الفرد السلوكيات العدوانية والعنف من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة. -الشعور بالإهمال والتجاهل في المنزل، أو وجود علاقة سيئة مع الوالدين.

-الشعور بالضعف والعجز في حياتهم؛ فحين يتم تضيق الخناق على الفرد بشكل كبير، فإنه في بعض الأحيان يبحث عن طرق أخرى للحصول على القوة وممارسة السيطرة على الآخرين.

-الغيرة والبحث عن الاهتمام.

-الافتقار إلى الشعور بالأمان النفسي والعاطفي.

وتعتبر الرعاية الوالدية من أهم القضايا وأصعبها، التي يهتم بمعالجتها الكبار حيث إنه لا يتلقى لها تعليمًا إلا القليل من الأفراد وكما تعكس المخاوف المتزايدة بخصوص إساءة الوالدين في معاملة أبنائهم وإهمالهم، ورغبة المجتمعات في تحسين فرص نمو الأطفال، والعمل على الحد من الإساءة تجاههم، ويكون ذلك من خلال تطوير الوالدية الإيجابية لدى الآباء، التي تمكنهم من التصدي لتحديات الوالدية والنجاح فيها (Myers-Walls, 2004).

وذكر (Berns, 2016) بأن هناك مجموعة من الوظائف الأساسية للأسرة وهي الانجاب والتنشئة الاجتماعية وتحديد الأدوار الاجتماعية والدعم الاقتصادي والدعم الانفعالي للأبناء.

تعد أساليب التنشئة الوالدية إحدى العمليات المحددة للنمو العقلي والنفسي والاجتماعي للفرد لذلك فقط حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين وعلماء النفس، ومما 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 (الحسبان، 2023).

اتضح آثار أنماط الرعاية الوالدية على نمو الأطفال منذ زمن بعيد، إذ نهت ديانا بومريند (Baumrind, 1966) إلى أن النمط الوالدي الحازم يتميز بالدعم والدفء مع تحديد للقواعد والحدود؛ حيث إنه يرتبط بأكثر مخرجات النمو إيجابية، مثل النمو النفسي والاجتماعي والكفاءة الأكاديمية، وضبط السلوك.

ويشير مفهوم أنماط الرعاية الوالدية إلى الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تنشئة أبنائهم اجتماعياً وإكسابهم أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات، كما تدل أيضاً على النظام السلوكي الذي تقوم عليه علاقة الوالدين والأبناء المبنية على التفاعل المتبادل (Zahiri & Honarparvaran, 2016).

وتعد بومريند (Baumrind) أول من قام بتصنيف الأنماط الوالدية الى أربعة أنماط رئيسية يمارسها الآباء لضبط سلوكيات أبنائهم نشأت من بُعدين هما الدفء والبناء، يقع على الطرف

الأول الآباء الذين يمارسون ضبطاً شديداً وعلى الطرف الآخر يقع الآباء الذين يضعون قواعد قليلة، وعند الجمع بين بعدي (الدفع والبناء) بطرق مختلفة تنشأ أربعة أنماط مختلفة للرعاية الوالدية (شريم، 2007)، وهذه الأنماط الوالدية كما وردت عند (Baumrind, 1996) كالتالي:

1- النمط الحازم الديمقراطي: وهذا النمط الأكثر مرونة في عملية التنشئة ويتميز بالضبط المعتدل والتواصل والحزم بهدف تصحيح اعوجاج معين، وتعد تنشئة الطفل وفق هذا النمط تنشئة عقلانية ديمقراطية تنظم وتحترم الحقوق لدى كل من الآباء وأبنائهم، وهذا النمط يترك أثراً على سلوك الطفل يتمثل بالميل إلى التأكيد والضبط الذاتي (Underwood & Rosen, 2011).

2- النمط التسلطي: وهنا يفرض الآباء العديد من القواعد ويتوقعون من أطفالهم الامتثال لها، ونادراً ما يقوم الوالدين بتفسير سبب الالتزام لهذه القواعد حتى أنهم يبدوون رفضاً صريحاً عندما يكون الأطفال غير راغبين في الامتثال والطاعة وصيغة الأمر هي المستخدمة في هذا النمط "افعل ذلك" وغالباً ما يعتمد الآباء على إجراءات إجبارية عقابية تأديبية، وقد وجد بأن هذا النمط في التنشئة يترك أثراً سلبية على سلوك الطفل من حيث الشعور بالتعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين والعداوة والتحصيل الدراسي المنخفض (Hetherington, 1999).

3- النمط المتساهل: يعتمد هذا النمط على الرعاية والقبول، ولكنه يتجنب المطالب أو فرض الضبط بأي شكل من الأشكال، ويسمح الآباء لأبنائهم باتخاذ قرارات في سن مبكرة، وهم يستطيعون تناول طعامهم والذهاب إلى النوم في أي وقت، ويمكنهم مشاهدة البرامج التلفزيونية بأي وقت، كما إنهم غير محتاجين إلى تعلم السلوكيات الجيدة، ويعتبر كثير من الآباء هذا الأسلوب هو الأفضل وكثير منهم يثقون في قدرتهم على التأثير في سلوك أطفالهم، وفي الحقيقة هؤلاء الآباء غير منظمين وغير فاعلين في إدارة شؤون منازلهم، وقد لاحظت بومريند (Baumrind) أن الأطفال الذين يتعرضون لهذا النمط من التربية كانوا غير ناضجين بدرجة كافية ولديهم 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 (الشوارب، 2013).

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 فيه، ويعد نوعاً من أنواع الإساءة إلى الطفل، ويتميز الآباء المهملين بمستويات منخفضة من الدفع،

مما يترك أثراً سلبياً على نشاطات الطفل، وقد يهمل الآباء مسؤوليتهم كمقدمي رعاية للطفل، والإهمال يكون من الناحية الصحية والعاطفية والنفسية. (Underwood & Rosen, 2011) ومن خلال الاستعراض السابق لمفهوم ظاهرة التنمر المدرسي والأنماط الوالدية نلاحظ أن هناك ضعفاً في تقدير نتائج سلوك التنمر المدرسي الذي يؤدي إلى الإحباط والعزلة وتراجع في علاقات الفرد الاجتماعية وتدني تحصيله الأكاديمي، وفي ظل وجود مثل هذه الأمور تتزايد فرص ظهور ظاهرة التنمر المدرسي، ولكن عندما يبني التربويون والوالدان الثقة لدى الطلبة لتنمية قدرتهم على ضبط مشاعرهم ومراعاة واحترام مشاعر الآخرين، وإعادة بناء علاقات اجتماعية جيدة والمحافظة عليها من خلال استخدام نمط الرعاية الوالدية المناسب الذي سوف يقلل من ظهور ظاهرة التنمر المدرسي في السياقات الاجتماعية المختلفة.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، ولم يتوفر -حسب علم الباحثة - دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الحالية معاً في البيئة الأردنية، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وهي على النحو التالي:

الدراسات التي ربطت الأنماط الوالدية بسلوك التنمر:

أجرت إيفوبي ونوكولو (Efobi & Nwokolo, 2014)، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية والميل إلى سلوك التنمر بين المراهقين، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (188) طالباً وطالبة من المراهقين في المدارس الثانوية وعلى والديهم في نيجيريا في منطقة أونيتشا (Onitsha)، وقام الباحث باستخدام استبانة أعدها للأنماط الوالدية واستبانة أخرى أعدها للعنف والتنمر، وقد اعتمد الباحث بدراسته المنهج الارتباطي المسحي، وأظهرت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية السوية أكثر شيوعاً بين الآباء من أساليب المعاملة غير السوية، وأن هناك ميلاً متوسطاً للتنمر بين المراهقين، كما كشفت النتائج أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين أسلوب المعاملة الوالدية وميل المراهقين إلى سلوك التنمر.

وقامت أورترزورميرا ورز (Ortiz & Felix 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 إسبانيا، وقامت الباحثة باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج وجود دور وسيط لتأديب الوالدين بين أنماط تربية الوالدين والتنمر عند الطلبة كما أظهرت النتائج أن استخدام النمط غير الديمقراطي في التربية يزيد من خطر تورط المراهقين في التنمر، وكشفت النتائج أن الذكور كانوا أكثر ارتباطاً بالعدوان الجسدي من الإناث اللواتي كنَّ أكثر ارتباطاً بالعدوان النفسي والإيذاء اللفظي.

كذلك أجرى راجندرن ووكرزوسكي وهالبرن (Rajendran, & Kruszewski, Halperin, 2015)، دراسة كان الهدف منها هو معرفة أثر الأساليب الوالدية على سلوك التنمر لدى الأبناء في عمر 4 إلى 5 سنوات، وقد تم تطبيقها على المجتمع الأمريكي في منطقة نيويورك، وقد تكونت عينة الدراسة من 162 طفلاً، وقد قام الباحثون باستخدام المنهج التجريبي، حيث كانت الأداة المستخدمة في جمع المعلومات هي الملاحظة؛ فكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تلقوا دعماً والدياً من أجل استقلالية الطفل في عمر 4-5 سنوات انخفض سلوك التنمر لديهم انخفاضاً كبيراً، وذلك بالمقارنة مع الوالدين الذين يتعاملون مع أطفالهم بمستوى قليل من الدعم والاستقلالية، أي أنه يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب دعم الوالدين لاستقلالية الطفل في سن 4-5 سنوات وسلوك التنمر، حيث إن المعاملة الوالدية التي تقوم على دعم الطفل من أجل استقلاليته في الوقت الذي سوف يلتحق به الطفل بالمدرسة، سوف تؤدي إلى الحد من سلوك التنمر في مرحلة سنوات الدراسة المبكرة.

وأجرى (عرتول والرواد، 2017) دراسة كان الهدف منها الكشف عن أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (177) طالباً وطالبة بلغ عدد الذكور (82)، وعدد الإناث (95) من المرحلة الثانوية في منطقة الجليل الأعلى في فلسطين، وتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2016م، حيث تم استخدام مقياس الأنماط الوالدية المطور من قبل كوهن (Kuhar) ومقياس تطوير الذات، وكشفت النتائج أن مستوى توكيد الذات لدى الطلبة كان متوسطاً، ولقد جاء النمط الوالدي التسلسلي في المرتبة الأولى من بين الأنماط الوالدية السائدة، بينما جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الثانية والأخيرة هناك.

في حين أجرت (حسون، 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين سلوك التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة

الإعدادية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة في المرحلة الإعدادية، حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس سلوك التنمر ومقياس الأنماط الوالدية، وأظهرت النتائج أن أسلوب الحزم والديمقراطية هما الأسلوبان السائدان في معاملة الأب والأم لأبنائهم. هناك علاقة ضعيفة وسلبية بين التنمر وأسلوب الحزم للأب أي كلما ازداد الحزم قل التنمر. هناك علاقة ضعيفة وسلبية بين التنمر وأسلوب الحزم والديمقراطية للأم أي كلما ازداد الحزم والديمقراطية قل التنمر. ضعف العلاقة بين التحصيل وأساليب المعاملة الوالدية وأن العلاقة بين أسلوب الأب. ضعف العلاقة بين التحصيل وأساليب المعاملة الوالدية وأن العلاقة بين أسلوب التسلط والتحصيل هي علاقة ضعيفة لكنها سلبية أي إنه كلما ازداد تسلط الأم قل التحصيل، كما ظهرت العلاقة بين التنمر والتحصيل ضعيفة ودالة إحصائية.

وقد هدفت الدراسة التي قام بها ستيلوس، جورجيو، ماري وبايوتس (Stelios. Georgiou, Myria & Panayiotis, 2018) لمعرفة العلاقة بين الأنماط الوالدية والقيم الثقافية وسلوك التنمر والإيذاء؛ فقد كانت عينة الدراسة 985 مراهقاً تتراوح أعمارهم ما بين 10 و12 عاماً من مدينة قبرص واليونان، وتم تطبيق مقياس الأنماط الوالدية ومقياس القيم الثقافية ومقياس التنمر الذي أعده الباحثون، وقد أظهرت النتائج بأن هناك علاقة ارتباطية واضحة بين الخبرات السابقة للإيذاء والتنمر وزيادة حجم الاكتئاب والقلق وزيادة خطر الانتحار بين المراهقين في سن المدرسة، كما ارتبط سلوك التنمر والإيذاء بشكل إيجابي مع النمط الوالدي المتساهل والنمط الوالدي التسلطي، وعلى العكس من ذلك، فقد كانت العلاقة سلبية مع النمط الوالدي الديمقراطي.

وأما كريسنان (Krisnanna, 2019)، فأجرى دراسة هدفت إلى تحليل علاقة أسلوب المعاملة الوالدية لكل من الوالدين واحتمالية حدوث سلوك التنمر لدى المراهقين، وقد طبقت هذه الدراسة في إندونيسيا على الطلبة في المدارس المهنية الإعدادية والثانوية في منطقة سروابايا وقد تكونت عينة الدراسة من 705 طلاب وقد استخدم الباحث الاستبانة للحصول على المعلومات من الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين كل من الأساليب الوالدية (الأسلوب الاستبدادي المتسلط والأسلوب المتساهل) وتنمر الابن، وفي الجانب الآخر يعد الأسلوب الوالدي المتساهل فقط للفرد الذي كان له علاقة إيجابية مع والديه فيقع ضحية لسلوك التنمر.

وقامت (الزهراني، 2019) بإجراء دراسة على مجموعة من طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى توضيح العلاقة بين التوافق الأسري بأبعاده المختلفة والتنمر الإلكتروني لدى أفراد عينة البحث، وقد تكونت عينة الدراسة من 330 طالباً وطالبة، وقد تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية من مجموعة مختلفة من الجامعات ومن خلال مستويات اقتصادية واجتماعية متباينة، كما قامت الباحثة باتباع المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام الاستبانة التي أعدها الباحثة كأداة من أجل جمع المعلومات، ومن أهم ما توصلت إليه الباحثة وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التوافق الأسري والتنمر الإلكتروني للأبناء، وكان المستوى التعليمي للأم من أكثر العوامل تأثيراً بالمشاركة في التوافق الأسري للأبناء حيث كان بنسبة (74%).

وأجرت (عباد، 2020) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة التي كانت عن طريق العينة العشوائية البسيطة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني المتوسط في مدينة أم البواقي بالجزائر، وقامت الباحثة باستخدام مقياس التنمر المدرسي الذي أعده الصرايرة، حيث تكون المقياس من (24) فقرة تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي التنمر الجسدي والنفسي واللفظي، ومقياس أمبو (EMBU) للأنماط الوالدية، وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين التنمر وأساليب المعاملة الوالدية (الإهمال، والتسلط، والحزم، والديمقراطي) دال إحصائياً وأن سلوك المراهقين التنمري يزداد كلما زاد تساهل الوالدين معهم، في حين أن التنمر المدرسي يرتبط سلبياً مع أسلوب الحزم والديمقراطي، أي كلما كان الوالدان أكثر ديمقراطية وحزماً كان الأطفال أقل تنمراً.

وهدف دراسة (عقيلة وبوعلي، 2020) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي بالمناخ الأسري لدى طلبة السنة الخامسة ابتدائي على عينة عشوائية بلغ عددها (100) طالب من جامعة البليدة في الجزائر، وقد قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأيضاً قامت بتطبيق مقياس المناخ الأسري ومقياس التنمر المدرسي، ولقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التنمر المدرسي والمناخ الأسري في أبعاده وهي: اللأنسة والحب المصطنع والمناخ الوجداني غير السوي، والأسرة المدمجة لدى طلبة الخامسة ابتدائي؛ حيث تبين بأنه توجد فروق لدى طلبة الخامسة ابتدائي في مستوى التنمر المدرسي وفي المناخ الأسري تعزى إلى متغير الجنس؛ كانت لصالح الطلبة الذكور.

وهدفت دراسة جين وليو وهونج (Chen, Wang & Liu, Hong, 2022) إلى الكشف عن العلاقة بين الإيمان بعالم عادل والتنمر الذي يدافع عن سلوك المراهقين في السياق الثقافي الصيني ودور الفاعلية الذاتية والمسؤولية، حيث تكونت عينة الدراسة من (837) طالباً من ثلاث مدارس إعدادية في منطقة تشجيانغ في الصين، حيث تم استخدام المقاييس التي أعدها الباحثون لجمع المعلومات، الملائمة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية والمسؤولية والسلوك الدفاعي مرتبطة معاً وبشكل كبير، ومن الممكن التنبؤ بالسلوك الدفاعي من خلال الفاعلية الذاتية والشعور بالمسؤولية، وكشفت الدراسة أيضاً أنه يمكن الدفاع والتصدي لسلوك التنمر من خلال تعزيز الفاعلية الذاتية والمسؤولية لدى الطلبة.

وأما دراسة (أبو الليل، 2021) فهدفت إلى معرفة أثر مساندة الأسر على التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية، وذلك في الفترة من بداية ديسمبر 2020 إلى مارس 2021، حيث بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة بواقع (50) من الذكور و(50) من الإناث في المرحلة العمرية (7-12)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، واستخدم المنهج الوصفي المقارن بين الذكور والإناث، حيث تم تطبيق مقياس للمساندة ومقياس للتنمر المدرسي، وجاءت نتائج الدراسة بأنه يوجد هناك فروق بين أبعاد التنمر لصالح التنمر اللفظي على العينة ككل، ويوجد هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المساندة والتنمر المدرسي، حيث إنه كلما زادت المساندة قل التنمر المدرسي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياسي التنمر المدرسي ومقياس المساندة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة، التي تناولت ظاهرة التنمر المدرسي وعلاقته بأنماط الرعاية الوالدية، أن هذه الدراسات قد تنوعت ما بين الدراسات العربية والأجنبية، وهناك تشابه ما بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من خلال دراستها لعلاقة سلوك التنمر المدرسي بالأنماط الوالدية، وبنفس الوقت تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الوحيدة - في حدود علم الباحثة- التي ستقوم بالتنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي من خلال الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنه تم تطبيقها على طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بدأ الاهتمام بظاهرة التنمر المدرسي حديثاً وهناك الكثير من الدراسات في سلوك التنمر وعلاقته في الأنماط الوالدية، وربما لا يدرك الوالدان والتربويون مدى خطورة تعرض ابنائهم أو ممارستهم لسلوك التنمر المدرسي من الناحية النفسية والصحية، ولا يمكن التغافل عن أهمية الأنماط الوالدية المستخدمة من حيث تأثيرها في تشكيل وضبط سلوك الفرد، وما يميز هذه الدراسة الحالية هو أنها سوف تقوم في التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين من خلال الأنماط الوالدية المستخدمة.

إن إيداء الأقران كان الشغل الشاغل للأوروبيين والأمريكيين الشماليين لعقود عديدة، في حين أن معدلات التنمر المدرسي في المدارس في العالم العربي متفاوتة حيث بلغ 20.9٪ من المراهقين في المدارس المتوسطة عن التنمر في الإمارات العربية المتحدة، و31.9٪ في المغرب، و33.6٪ في لبنان، و39.1٪ في عمان، و44.2٪ في الأردن، ويشجع الأولاد عند قيامهم في إيداء أقرانهم أكثر من الفتيات، وعلينا عمل مزيد من البحث في العالم العربي فيما يتعلق بأشكال وعلامات ومواقع وعواقب التنمر في المدارس بالإضافة إلى السياسات الوطنية ومبادرات البرامج المدرسية لمكافحة التنمر (Kazarian, & Ammar, 2013).

وتشير الدراسات التي أجريت على طلبة المدارس الحكومية في الأردن كدراسة (المعلا والعظلمات، 2019) إلى أن مستوى التنمر المدرسي جاء متوسطاً، ولكن دراسة (البزايعة، 2021) حول وجهة نظر مديري المدارس في المرحلة الأساسية في محافظة معان بالمملكة الأردنية الهاشمية حيث كانت ظاهرة التنمر مرتفعة، وكشفت دراسة (الرميلات، 2021) عن مستوى التنمر في المدارس الحكومية لقصبة المفرق فقد جاء مستوى التنمر الاجتماعي والتنمر الجسدي متوسطاً، ولكن مستوى التنمر اللفظي كان منخفضاً.

أنّ إقرار الحكومة الأردنية لقانون حقوق الطفل رقم (17) لسنة 2022م، الذي تزامن مع مرور عشرين عاماً على تأسيس المجلس الوطني لشؤون الأسرة؛ حيث تضمن نصوصاً قانونية تحفظ للطفولة حقها، وأسفرت نتائج الدراسة الوطنية حول ظاهرة التنمر في المدارس والعنف ضد الأطفال في الأردن التي أعدها المجلس بالتعاون مع منظمة اليونيسف في العام 2020، عن تعرض ما نسبته 74.6 بالمئة من أطفال المدارس في الفئة العمرية من (8-17) عاماً لشكل واحدٍ على الأقل من أشكال العنف الجسدي، وبما نسبته 58.3 بالمئة من الفئة ذاتها، يتعرضون لشكل

واحد على الأقل من أشكال العنف النفسي، و 27.3 بالمئة يتعرضون لشكل واحد على الأقل من أشكال العنف الجنسي.

وبناء على ما تقدم فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي وهو:

هل يمكن التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق في ضوء الأنماط الوالدية؟
ويتفرع من السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟
 - 2- ما هي الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟
 - 3- ما القدرة التنبؤية للأنماط الوالدية في ظهور سلوك التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟
- أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة الى التحقق من:

- 1- مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق.
- 2- الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق
- 3- مقدار اسهام كل نمط من الأنماط الوالدية الأربعة في التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- 1- لفت نظر التربويين الى الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الاساسي في المدارس الحكومية في محافظة المفرق ومدى تأثير هذه الأنماط على سلوكيات الطلبة من حيث التوجه الى سلوك التنمر او العكس، والتمتع بحياة صحية سليمة.
- 2- يؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية بالدراسات والأدب النظري لما لسلوك التنمر المدرسي من نتائج سلبية على العملية التعليمية وعلى تكيف الطلبة وصحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية.

الأهمية التطبيقية:

1- تناولت هذه الدراسة الأنماط الوالدية للطلبة المتنمرين، والأنماط الوالدية المنبئة بظاهرة التنمر المدرسي حتى يؤخذ بعين الاعتبار طرق واساليب التعامل المناسب مع تلك الفئة من الطلبة المتنمرين وضحايا التنمر عند وضع البرامج التدريبية والإرشادية للوقاية والتصدي لظاهرة التنمر المدرسي.

2- تساهم نتائج هذه الدراسة الحالية في مساعدة أولياء الأمور والمتخصصين التربويين والمرشدين من خلال عمل دورات وبرامج إرشادية وعملية وتطبيقية على أرض الواقع لدعم ومساندة الطلبة في الصف الثامن والتاسع الأساسيين في ضبط سلوكهم، ومساعدة الآباء في استخدام نمط الرعاية الوالدية المناسب.

محددات الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة المفرق.
الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/2022).
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة المفرق.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق في ضوء الأنماط الوالدية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

ظاهرة التنمر المدرسي School Bullying Phenomenon : شكل من أشكال الإساءة والإيذاء موجه من قبل فرد أو مجموعة نحو فرد أو مجموعة أخرى تكون أضعف (في الغالب جسدياً)، وهو من الأفعال المتكررة (Kim , 2008;69)، ويعرف سلوك التنمر المدرسي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي Eighth and ninth grade Students:

الطلبة الذين هم على مقاعد الدراسة في عمر 13 و14 عاماً في مدارس المفرق الحكومية.
أنماط الرعاية الوالدية Parental Care Prototypes: هي عملية تطبيق مجموعة من القرارات الفعلية فيما يخص تنشئة الأطفال، وهي مجموعة الأفعال التي يقوم بها الأهل تجاه سلوك الأبناء (Berns,2016) وتقاس الأنماط الوالدية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الـ

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

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

عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة 300 طالب وطالبة (150 طالباً من الذكور و150 من الإناث) من طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق الذين تم اختيارهم عن طريق العينة المتيسرة، وبغرض التحقق من الكفاءة السيكو مترية للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، للطلبة الذين يواجهون سلوك التنمر المدرسي كمتنمرين بعمر 14 و15 سنة قامت الباحثة بتطبيق مقياسين سلوك التنمر المدرسي (إعداد/الباحثة) ومقياس الأنماط الوالدية على طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق.

الجدول رقم (1) عدد طلبة الصف الثامن الاساسي وفق متغير الجنس على الفصل الدراسي الثاني 2022		
المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكر	2131
	أنثى	2142
	المجموع	4273

الجدول رقم (2) عدد طلبة الصف التاسع الاساسي وفق متغير الجنس على الفصل الدراسي الثاني 2022		
المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكر	1867
	أنثى	1734
	المجموع	3601

ادوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بسلوك التنمر المدرسي والأنماط الوالدية تم استخدام مقياسين، التي قامت في بناءهما (الحسينان، 2022) بدراسة سابقة. أحدهما لقياس سلوك التنمر المدرسي والآخر مقياس للأنماط الوالدية الأربعة، التي سوف تعتمد عليها الباحثة في هذه الدراسة.

أولاً: مقياس ظاهرة التنمر المدرسي: School Bullying Phenomenon Scale

سوف تقوم الباحثة باستخدام مقياس سلوك التنمر ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية لسلوك التنمر، وهي البعد الجسدي، والبعد اللفظي الشفوي، والبعد العاطفي والنفسي.

ثانياً: مقياس الأنماط الوالدية Parenting Patterns Scale:

سوف تقوم الباحثة باستخدام مقياس الأنماط الوالدية، الذي يقيس أربعة أنماط والدية رئيسية وهي النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط التسيبي (المتساهل)، والنمط المهمل. المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33	قليلة
من 2.34-3.67	متوسطة
من 3.68-5.00	كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

صدق البناء: مقياس الأنماط الوالدية:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للنمط التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) فرداً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للنمط التي تنتمي إليه ما بين (0.55-0.87)، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للنمط التي تنتمي إليه					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.84	17	**0.85	33	**0.78
2	**0.76	18	**0.75	34	**0.77
3	**0.87	19	**0.65	35	**0.58
4	**0.85	20	**0.55	36	**0.76

الجدول رقم (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للنمط التي تنتهي إليه					
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**72	37	**77	21	**71	5
**79	38	**58	22	**86	6
**66	39	**62	23	**79	7
**70	40	**61	24	**78	8
**79	41	**69	25	**74	9
**83	42	**66	26	**59	10
**60	43	**81	27	**75	11
**74	44	**62	28	**73	12
**67	45	**71	29	**72	13
**62	46	**71	30	**85	14
**69	47	**59	31	**58	15
**66	48	**69	32	**72	16

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس الأنماط الوالدية:

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) فرداً، 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 (-) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للأنماط واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول رقم (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأنماط الوالدية السائدة		
أنماط الرعاية الوالدية	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
النمط الديمقراطي	0,82	0,79
النمط التسلسلي	0,80	0,77
النمط المتساهل	0,83	0,80
النمط المهمل	0,89	0,83

صدق البناء: مقياس التنمر المدرسي:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) فرداً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.57-0.97)، ومع المجال (0.61-0.96) والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (5) 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	**84	**83	15	**95	**93	29	**92	**89
2	**85	**81	16	**94	**92	30	**94	**94
3	**93	**93	17	**89	**83	31	**78	**75
4	**91	**94	18	**90	**84	32	**94	**97
5	**84	**83	19	**92	**90	33	**81	**79
6	**80	**76	20	**79	**79	34	**94	**92
7	**88	**85	21	**93	**96	35	**93	**92
8	**93	**93	22	**89	**90	36	**89	**89
9	**79	**82	23	**82	**78	37	**93	**93
10	**89	**86	24	**87	**85	38	**93	**94
11	**88	**88	25	**94	**93	39	**94	**96
12	**61	**57	26	**88	**89	40	**91	**90
13	**96	**97	27	**90	**85			
14	**91	**89	28	**75	**80			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (6) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية				
نوع التنمر	التنمر اللفظي	التنمر الجسدي	التنمر الاجتماعي	مقياس التنمر
التنمر اللفظي	1			
التنمر الجسدي	**0.852	1		
التنمر الاجتماعي	**0.853	**0.852	1	
مقياس التنمر	**0.887	**0.883	**0.881	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس التنمر المدرسي:

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) فرداً، 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 (7) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول رقم (7) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية		
نوع التنمر	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التنمر اللفظي	0.88	0.85
التنمر الجسدي	0.86	0.83
التنمر الاجتماعي	0.82	0.80
مقياس التنمر	0.91	0.86

الجدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة		
الجنس	ذكر	83
		53.5

46.5	72	أنثى	الصف
42.6	66	الثامن	
57.4	89	التاسع	

السؤال الرئيسي: هل يمكن التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق في ضوء أنماط الرعاية الوالدية؟
تمت الإجابة عن السؤال الرئيسي بالإجابة عن الأسئلة المنبثقة عنه.
السؤال الأول: ما هي الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية					
الرتبة	الرقم	نوع التنمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	النمط الديمقراطي	2.63	1.198	متوسط
2	2	النمط التسلسلي	2.33	.970	منخفض
3	3	النمط المتساهل	2.19	.980	منخفض
4	4	النمط المهمل	1.99	.965	منخفض

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.99-2.63)، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.63)، بينما جاء النمط المهمل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.99).

السؤال الثاني: ما مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التنمر اللفظي	1.87	1.235	منخفض
2	2	التنمر الاجتماعي	1.84	1.258	منخفض
3	3	التنمر الجسدي	1.79	1.225	منخفض
مقياس التنمر			1.83	1.215	منخفض

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.79-1.87)، حيث جاء مجال التنمر اللفظي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.87)، بينما جاء مجال التنمر الجسدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.79)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق ككل (1.83).

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للأنماط الوالدية بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟

ويهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتنبئة للمتغير المتنبئ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، وذلك كما في الجدول رقم (11)

الجدول رقم (11) نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة								
المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R ²)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R ²)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
النمط المتساهل	.451	.203	.203	-.559	39.016	-6.246	3.054	.000
النمط الديمقراطي	.489	.239	.036	-.249	23.852	-2.669	3.283	.000

المتغير التابع: مقياس التنمر المدرسي:

يتضح من الجدول (11) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بسلوك التنمر المدرسي هي النمط المتساهل، والنمط الديمقراطي، التي فسّرت مجتمعة ما نسبته (23.9%) من التباين المفسر للسلوك التنمر المدرسي، وكان متغير النمط المتساهل الأكثر قدرة على التنبؤ بسلوك التنمر المدرسي؛ حيث فسّر ما نسبته (20.3%) من التباين، يليه متغير النمط الديمقراطي الذي فسّر (3.6%) من التباين. هذا ولم يدخل متغيري النمط التسلطي، والنمط المهمل، في التنبؤ بسلوك التنمر بالنظر إلى أن التباين المفسّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $a = 0.05$.

يتضح أيضاً من الجدول (11) أن ارتفاع النمط المتساهل بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من سلوك التنمر بمقدار (0.559). من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع تعديل المزاج بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من سلوك التنمر بمقدار (0.249). من الوحدة المعيارية؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(p = 0.05)$.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما هي الأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟ جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.63)، بينما جاء النمط المهمل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.99). ومن الممكن أن يعزى ارتفاع مستوى النمط الديمقراطي من بين الأنماط الوالدية السائدة الأخرى إلى أن طلبة الصف الثامن والتاسع في محافظة المفرق لديهم آباء حاصلون على درجات علمية، ولديهم اطلاع وثقافة، وقد اتضحت آثار الأنماط الوالدية على نمو الأطفال منذ زمن بعيد، إذ نهت ديانا بومريند (Baumrind, 1966) إلى أن النمط الوالدي الديمقراطي الحازم يتميز بالدعم والدفع مع تحديد للقواعد والحدود؛ حيث إنه يرتبط بأكثر مخرجات النمو إيجابية، مثل النمو النفسي والاجتماعي والفاعلية الأكاديمية، وضبط السلوك (Carroll & Hamilton, 2016).

واتفقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع دراسة إفوبي ونوكولو (Efobi & Nwokolo, 2014). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عرطول والرواد، 2017) حيث جاءت نتائجها بأن النمط التسلطي بالمرتبة الأولى، بينما جاء النمط الديمقراطي الحازم في المرتبة الأخيرة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي في محافظة المفرق؟ جاء مستوى التنمر اللفظي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي

بلغ (1.87)، بينما جاء مستوى التنمر الجسدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.79)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق ككل (1.83).

ويعزى سبب انخفاض التنمر المدرسي بشكل عام حيث جاء بعد التنمر اللفظي في المستوى الأول، وجاء التنمر الاجتماعي والتنمر الجسدي حسب الترتيب، كان التنمر اللفظي الأول، وذلك لأن معظم الطلبة في كل مدرسة من مدارس محافظة المفرق هم أقارب وجيران، ويمثلون خلية من خلايا المجتمع الأردني، فيتردد الطالب كثيراً حين يفكر أن يؤدي زميله خوفاً من العقوبة التي سوف يتلقاها، سواء من والديه أو أقاربه أو جيرانه في الحي، فيلجأ إلى طرق غير مباشرة في التنمر، وهو التنمر اللفظي، وهذه الطريقة لا يوجد دليل على أن المتنمر قام بعملية التنمر، ولهذا كان التنمر اللفظي أعلى بُعداً من أبعاد التنمر المدرسي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة الحالية مع دراسة (أبو الليل، رباب، 2021) حيث كان التنمر النفسي واللفظي وغير الجسدي أكثر شيوعاً بين الطلبة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جين وليو وهونج (Chen, Wang & Liu, Hong, 2022) حيث أشارت نتائج دراستها إلى أن أكثر أشكال التنمر انتشاراً جسدي ثم لفظي ثم اجتماعي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للأنماط الوالدية بظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق؟ إن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس التنمر المدرسي هي النمط المتساهل، والنمط الديمقراطي، التي فسّرت مجتمعة ما نسبته (23.9٪) من التباين المفسر لمقياس التنمر المدرسي.

وهذه النتائج تؤكد ما قد جاء بالأدب النظري، وما قد تم ذكره من دراسات سابقة، حيث أن التنمر المدرسي يتأثر بمجموعة من سلوكيات الوالدين في المنزل، ولذلك جاء مستوى التنمر المدرسي منخفضاً في هذه الدراسة؛ ذلك لأن النمط الوالدي السائد في هذه الدراسة الحالية هو النمط الديمقراطي الحازم، كما أن الخصائص النفسية وسمات الوالدين الشخصية كالإفراط في الانخراط والحماية أو نقيضيهما، أي إساءة معاملة الأطفال والعنف الأسري، مرتبطان بظهور سلوك التنمر المدرسي، فضلاً عن عدم وجود متابعة بالإضافة إلى الرقابة المنخفضة والدفع المنخفض من قبل الوالدين، إضافة إلى أن هناك تناقضاً في عملية رعاية وضبط الطفل من

خلال استخدام أنماط والدية مختلفة في رعاية الطفل، وتم تحديد هذه الممارسات بأنها مرتبطة بسلوك التنمر (Stelios N. Georgiou, Myria Ioannou & Panayiotis S.2018).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية يمكن إبراز أهم التوصيات كما يلي:

- تطوير برامج إرشادية تدريبية تقدم للوالدين لمساعدتهم في استخدام نمط الرعاية الودية المناسب، والابتعاد عن الأنماط الودية السلبية.
- التواصل المستمر والبناء بين الأسرة والمدرسة للتعاون معاً للوصول إلى النمط الودي الجيد الذي يسهل ويمهد سير الخصائص النمائية للطفل بطريقة صحية وسليمة.
- تنفيذ برامج توعوية فعالة للوقاية من حدوث ظاهرة التنمر المدرسي؛ حيث إن سلوك التنمر المدرسي جاء منخفضاً في هذه الدراسة؛ فيمكن السيطرة عليه من خلال البرامج التدريبية للتوعية وللوقاية من ظهور هذا السلوك.

المراجع: العربية:

- أبو جادو، صالح (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسون، سناء (2018). التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الودية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد (كانون الثاني 2018)، ص. 584-603، 20ص.
- درين، أمينة (2012). أساليب المعاملة الودية وعلاقتها بظهور الاكتئاب عند المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم، السودان..
- الدسوقي، مجدي (2016). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الرميّلات، فكتوريا (2021). مستوى التنمر في المدارس الحكومية لقصبة المفرق في الأردن من وجهة نظر المديرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (14).
- زهراني نورة. (2019). التوافق الأسري وعلاقته بالتنمر الإلكتروني لدى الأبناء مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، 40، 157 – 18.
- الشوارب، اياد (2003). تطور مفهوم السلطة عند الطلبة الأردنيين وعلاقته ببعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو عرار، أمير (2010). علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الودية والنوع الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.
- ابو عواد، سعدية (2019). مدى مساهمة الوالدية الايجابية في تفسير التباين بمستوى الذكاء الاجتماعي وتنظيم الذات لدى طلبة الصف العاشر، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية.
- عباد، رملة (2020). أساليب المعاملة الودية وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى المراهق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

- عبد، أسماء أحمد حامد (٢٠١٦). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر، ص. ١١٧-٢٠٢.
- عيسو، عقيلة، وليلى بوعلي (2020)، التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الاسري، دراسات نفسية وتربوية، مجلد 31، العدد 1.
- المعلا، نظمي والعظامات، عمر (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.
- ابو هليل، ندى صالح (2020). اساليب الوالدية وعلاقتها بالتنمر لدى الابناء من وجهة نظر الامهات: دراسة ميدانية في المجتمع السعودي بمدينة جدة، المملكة العربية السعودية.
- أبو الليل، رباب (2021). أثر المساندة على التنمر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف المملكة العربية السعودية، إدارة البحوث والنشر العلمي، المجلة العلمية، المجلد (37) -العدد (9)، سبتمبر 2021.

المراجع الأجنبية:

- Baumrind, D. (1966). **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior**. Child Development, 37(4), 887-907.
- 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.
- Baumrind, D. (1996). **Parenting: The Discipline Controversy Revisited**. Family Relations, 45, 405 - 411.
- Beck, V. (2017). **An Exploratory Look at Locus of Control, Bullying, and Self-Efficacy**, Unpublished Honors Theses, University of North Georgia.
- Barnhart, C., Raval, V. & Jansari, A., Raval, P. (2013). **Perceptions of parenting style among college students in India and the United States**. Journal of Child and Family Studies, 22 (5), 684-693.
- Berns, R. (2016). **Child, Family, School, Community Socialization and Support** (10th Edition), Emeritus: University of California, Irvine Saddleback College, 122-166.
- Bingol, T. (2018). **Determining the Predictors of Self-Efficacy and Cyber Bullying International**, Journal of Higher Education, 7(2):138 DOI:10.5430/jive. v7n2p.138.
- Blair, S, & Lowe, p. (2018), **Self-Efficacy during adolescence**, Journal of youth and adolescence, Vol. (32). No. (5), pp.337-349.
- Carroll, P. & Hamilton, W. K. (2016). **Positive Discipline Parenting Scale: Reliability and Validity of a Measure**. Journal of Individual Psychology, 72(1), 60-74. doi: 10.1353/jip.
- Chen, Y., Wang, S., & Liu, S., H0ng, X. (2022). **Belief in a just world and bullying defending behavior among adolescents: Roles of self-efficacy and responsibility**, Current Psychology.

- Chung, J. Y, & Lee, S. (2020). **Are bully-victims homogeneous? Latent class analysis on school bullying**, Children and Youth Services Review, **Volume 112(2): 104922**.
- 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.
- Connolly& O'moore.(2003). **Personality and family relations of children who bully**, Volume 35, Issue 3, August 2003, Pages 559-567.
- Efobi, A. & Nwokolo, C. (2014). **Relationship between Parenting Styles and Tendency to Bullying Behavior among Adolescents**. Journal of Education & Human Development, Vol.3, No. 1, PP. 507-521
- Ericson. Nels. (2001) **Addressing the Problem of Juvenile Bullying**, U.S. Department of Justice Office of Justice, Programs, office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. PS-2000127. p.1.4.
- Emmanuelle Awad1, Chadia, H & Hala S. (2021). **Correlates of bullying perpetration among Lebanese adolescents: a national study**, BMC, research in progress.21:204.
- Flouri, E & Buchanan, A. (2005). **The role of mother involvement and father Involvement in adolescent. Bullying behavior. of interpersonal violence**.11 (5): 552-522.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). **Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) program me for victims of bullying**. Educational Research, 45 (3), 231 – 247.
- Gellan K. Ahmed, Nabil A. Metwaly & Khaled E. (2022). **Risk factors of school bulling and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review**, The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and neurosurgery.
- Georgiou, S. N. & Ioannou, M., Stavrinides, P.(2018). **Cultural Values as mediators between parenting styles and bullying behavior at School Social**, Psychology of Education February 2018, 21, (6):1-24.
- Houyu Zhu, Qinfei Wang & Shuxu Yu. (2022). **Negative Parenting Style and Perceived Non-Physical Bullying T School: The Mediating Role of Negative Affect Experiences and Coping Styles**, International Journal of Environmental Research and Public Health.
- Helgesen, V. (2016). **Psychology of Gender**. New Jersey: Upper Saddle River.
- Hetherington, E. (1999). **children psychology**.3th Ed. Prentice-hall high school students. American Journal of Public Heath, 102(1), 171-177.
- Helena, T (2011) : **L'auto-efficacité et 1e stage d'enseignement : 1e cas du candidat Anglophone en enseignement du français langue seconde au secondaire en ontario**, Mémoire de maitrise, Université de Laval.
- Heiman, T. & Olenik, Shemesh D. (2022). **Cyber-Victimization Experience among Higher Education Students: Effects of Social Support, Loneliness, and Self-Efficacy**, International Journal of Environmental Research and Public Health, PMCid: PMC9223784, DOI: 10.3390/ijerph19127395

- Istiana Tajuddin, Karina, A. U &Yassir, A. (2017). **Effect Parenting Style on Bulling Behavior**, Education and Humanities Research (ASSEHR), Volume 127 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology.
- John, Cham. (2006). **Systemic Patterns in Bullying and Victimization** (Eric Document Reproduction Service No EJ 738912).
- Jones, M. (2020). **Bulling among adolescents in secondary schools in Trinidad & Tobago** (Order No. 27670043). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (2355989195) Retrieved from <https://search.proquest.com/ocview/2355989195/accounted=178282>.
- Kazarian, Shahe, S. & Ammar, Joumana, (2013). **School bullying in the Arab world: A Review**, The Arab Journal of Psychiatry, (24), 37-45.
- Kim YS (2008). **"Bullying and suicide. A review"**. International Journal of Adolescent Medicine and Health. 20, (2), 54–68.
- Krisnana, L. & Diyan, P. (2019). **Adolescent Characteristics and parenting style as the determinant factors of bullying in Indonesia: a cross-sectional study**, International Journal of Adolescent Medicine Health. 2019 Apr 2;33(5). doi: 10.1515/ijamh-2019-0019.
- Lorelie Ann Banzon-Librojo, Melissa R. (2017). **Relations between harsh disciplines from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students**, June 2017 Journal of Adolescence 57:18-22.
- Lee Jun Choi, (2016), **Teachers' Self-Efficacy in Dealing with Bullying Among Secondary Schools Students in Malaysia**, Journal of Education and Social Sciences, 4(2),12-25.
- Leidy, M. Guerra. N. &Toro, R. (2010). **Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families**. Journal of Family Psychology, 24 (3),252-260 doi: 10.1037/a0019407.
- Liang, H. (2022). **Exploring the Relationship between School Bullying and Academic Performance: The Mediating Role of Students Sense of Belonging at School**. *Educational Studies*, 48 ,2 p216-232 2022
- Luster, T. & Okagaki, L. (2005). **Parenting: An Ecological Perspective**. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers 10 Industrial Avenue Mahwah, New Jersey 07430 www.erlbaum.com.
- Malm Ek, Henrich C, & Varjas K. (2017). **Parental Self-Efficacy and Bullying in Elementary School**, Taylor & Francis Group.
- Mills, K.T. (2010). **Parental styles influence on locus of control, self-efficacy and academic adjustment in college students**. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama.

- Myers-Walls, Judith, A. (2004). **Positive Parenting: Key Concepts and Resources, Information View Profile**, Journal of Family and Consumer Sciences, Alexandria Vol. 96, Iss. 4, (Nov 2004),10-13.
- Newman, M. B. & Newman R, P. (2009). **Theodicies of Human Development**. Psychology Press, Developmental psychology155-de 22. ch12.
- Ok, S. Aslan, S (2010). **The school bullying and perceived parental style in adolescents**. Procedia Social and Behavioral Sciences, Volume 5, p. 536–540.
- Olweus, D. (2005). **A useful evaluation design and effects of the Bullying Prevention Program**. Psychology, Crime & Law, 11 (4), 389 – 402.
- Olweus, D. (2013). **School bullying Development and some important challenges**. Annual Review of Clinical Psychology, 9,751-780.
- Ortiz, O.G & Felix, E, M.R, Ruiz, R.O. (2015). **Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment**. Child Abuse & Neglect Volume 51, January 2016, 132-143.
- Pajares, K. (1999). **Current direction in self – efficacy research** In M. Maehr& Pintrish (Ed.). **Advances in motivation and achievement**, (10), 1-49 Psychology, 26 (6), 641-658.
- Rajendran, K., & Kruszewski, E., Halperin, J. (2016). **Parenting Style Influences Bullying a Longitudinal Study Comparing Children with and without Behavioral Problems**, journal of child psychiatry, 2016 Feb;57(2):188-95. Doi: 10.1111/jcpp.12433.
- Rooke, J. (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.
- Roberts, W. (2005). **Bullying from Both Sides: Strategic Intervention for working with Bullies & Victims**, Crow in Press.
- 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.
- Smorti, A., Ortega & Rivera, J. O., Ortega, -Ruiz. R. (2006). **Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying** Electronic, Journal of Recatch Educational Psychology ,4(9),397-426.
- Stewin, L. & Mah, D (2001). **Bullying in School: Nature, Effects and Remedies**, Research Paper in Education. 16, (3), 247-270.
- Tajuddin, I. (2017). **Effect of Parenting Style on Bullying Behavior** Advances in School Science, Education and HUMANITIES RESEARCH. ATLANTISPRESS. DOI:10.2991/icaaip-17.2018.65
- Underwood, M., K.& Rosen, L. H. (2011). **Social Development, Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence**. New York: The Guilford Press.

- Unnever, D. (2005). **Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?** Aggressive Behavior, first published: 14 January 2005, <https://doi.org/10.1002/ab.20083>.
- Valois, R., Zulling, K. & Hunter, A. (2015). **Association between Adolescent Suicide Ideation, Suicide Attempts and Emotional Self - efficacy.** Journal Child Studies, 24 (2), 23.
- Walters, D. Glenn. (2020). **Self-Efficacy in Parents and Children and Its Relationship to Future Delinquent Behavior in Children**, Youth Society Journal
- White Lock. K. (1997). **Study Finds Characteristics that Identify Bullies and Victim.** Retrieved October 5, 2006. From <http://www.eurekalert.org/pub.php>.
- Wright, J. (2004). **Self-Destructive and Delinquent Behaviors of Adolescent Female Victims of Child Sexual Abuse, Ph.D., Department of Psychology, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-ville, Montreal, Quebec, CANADA.**
- Yadav, T. (2016). **School bullying in Relation to peer Relation and Self-Efficacy.** Indian Journal of Health and Wellbeing, 7. (12), 1173-1175.
- Zhong, M. & Zhao, H., Ai, J. (2022). **Bullying and Victimization in Chines Affordable Kindergartens: A Latent Profile Analysis, Early Childhood, Education Journal.** 50: 773-783

ملحق رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق			
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يناقش والدائي معي الأمور العائلية بكل منطقية وعقلانية.	2.68	1.599
2	يشجعني والدائي دائماً على الحوار عندما يشعر أن القيود والقواعد السلوكية العائلية غير منطقية.	2.88	1.603
3	يوجهني والدائي على ممارسة الأنشطة أو اتخاذ القرارات بشكل منظم وعقلاني.	2.64	1.583
4	أرى أنه لدي الحرية بمناقشة والدائي حول توقعاتهما مني عندما أشعر أنها غير منطقية.	2.55	1.521
5	يأخذ والدائي رأيي في الحساب عند اتخاذهم للقرارات.	2.92	1.598
6	يوجه والدائي سلوكياتي والأنشطة التي أمارسها ويتوقعان مني اتباع هذه التوجيهات بعد أن يناقشها معي اهتماماتي.	2.88	1.562
7	يظهر والدائي معايير واضحة لسلوكياتي ويعدلان هذه المعايير وفق حاجات كل فرد من أفراد أسرتنا.	2.67	1.499
8	يؤمن والدائي بأن اتباع النظام وعدم الحياد عنه يؤدي إلى تكوين شخصية قوية.	2.49	1.509
9	يعلمني والدائي كيفية ضبط مشاعري كلما أمكن.	2.48	1.456

ملحق رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق			
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	يتجنب والداي التحيز لأحد الأبناء على حساب الآخر.	2.43	1.546
11	أصاح والدي بمشاكلي الخاصة.	2.67	1.563
12	يعزز والداي الشعور بالمسؤولية لدي.	2.39	1.421
13	يسمح لي والداي باتخاذ قرارات تتعلق بأموري الخاصة دون تدخل أو توجيه منهما.	2.35	1.435
14	أشعر بمحبة والدي من حديثهما معي.	2.73	1.547
15	يتوقع والداي أن أفعل ما يريدانه مني فوراً دون إبداء أي تساؤل حول ذلك.	2.25	1.471
16	يرفض والداي مناقشتهم في أي قرار يتخذونه.	2.54	1.504
17	يرى والداي أنه من مصلحتي الالتزام بما يعتقدان أنه صحيح.	2.23	1.362
18	يرى والداي ضرورة استخدام القوة لجعلي أتصرف كما يرغبان.	2.30	1.469
19	يغضب والداي مني إذا حاولت معارضتهما وعدم الاتفاق معهما حول القرارات التي يتخذانها.	2.29	1.481
20	يطلعني والداي على توقعاتهما من سلوكي وإذا لم أحقق لهما هذه التوقعات يعاقباني.	2.69	1.514
21	يرى والداي أن معظم المشاكل في المجتمع يمكن حلها إذا تعامل الآباء مع الأبناء بصرامة وجدة.	2.10	1.385
22	يصر والداي على التزامي بالتوقعات التي يضعانها لسلوكي معتبرين ذلك احتراماً لهما.	2.11	1.246
23	يقيدني والداي في مواعيد خروجي من المنزل وعودتي إليه.	2.34	1.370
24	يتجنب والداي معاملي كصديق.	2.32	1.494
25	يرفض والداي طلباتي.	2.10	1.308
26	يتدخل والداي في اختيار أصدقائي.	2.23	1.394
27	لا يرضى عني والداي إلا بمستويات عالية من الطاعة.	2.79	1.620
28	يعاقبني والداي لعدم تحقيق طموحاتهما.	2.39	1.448
29	يجبرني والداي على تنفيذ ما يريدان مني.	2.34	1.456
30	يرى والداي أن الأسرة المتماسكة هي الأسرة التي يتصرف بها الأبناء بالطريقة التي يرونها مناسبة لهما.	2.43	1.520
31	يرى والداي أنه من الضرورة تركي أتصرف وأبدي رأيي بحرية حتى وإن تعارض ذلك مع قناعاتهما.	2.26	1.405
32	لا يرى والداي أنه من الضروري اتباع قواعد ضبط السلوك لمجرد أن شخصاً ذا سلطة في العائلة هو الذي وضع تلك القواعد.	2.06	1.229
33	نادراً ما أتلقي من والدي الإرشادات وما يتوقعانه من سلوكي.	2.15	1.330
34	يفعل والداي في أغلب الأحيان ما أريده منهما عند اتخاذ القرارات.	2.19	1.371

التنبؤ بظاهرة التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي

منال الحسيان

ملحق رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالأنماط الوالدية السائدة لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق			
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35	يسمح لي والداي باتخاذ قراراتي دون الرجوع إليهم.	2.25	1.471
36	لا يظهر والداي نفسيهما مسؤولين وموجهين لسلوكياتي.	2.11	1.384
37	لا يقوم والداي بتوجيه سلوكي أو التدخل بما أفعل.	2.04	1.348
38	يهمل والداي مشاكل الخاصة مع إخوتي.	1.97	1.360
39	تتسم قرارات والديّ بعدم المسؤولية واللامبالاة.	2.08	1.375
40	لا يهتم والداي بأن تكون صورتهم جيدة في عيني.	1.87	1.262
41	لا يهتم والداي بدوام ثقتي فيهما.	2.12	1.420
42	يتجاهل والداي مشاكل حتى لا أثيرها مرة أخرى.	1.98	1.365
43	حينما أواجه مشكلة يتركني والداي بمفردي.	1.79	1.166
44	أشعر أن مقدار الاهتمام الذي يعطينه والداي لي أقل مما يجب.	1.99	1.312
45	يندمج والداي مع الأقارب والأصدقاء على حساب الأسرة.	2.30	1.456
46	أشعر أن والديّ لا يحيطانني برعايتهم.	1.76	1.168
47	أشعر أن حرص والديّ عليّ أقل من اللازم.	1.94	1.283
48	لا يضع والداي ضوابط على ما أتعلمه من خارج المنزل.	2.10	1.385

ملحق رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق			
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أهدّد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء.	1.97	1.524
2	أصرخ على الطلبة بصوت عالٍ لإقناعهم.	1.99	1.462
3	أشتم الطلبة بألفاظ غير مقبولة.	1.82	1.384
4	أتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها.	1.89	1.497
5	أشجع الطلبة على التشاجر.	1.92	1.407
6	أسخر من الطلبة وأستهزئ بهم.	1.83	1.373
7	أنادي بعض الطلبة بألقاب مؤذية أو مزعجة لهم.	1.92	1.417
8	أنشر الشائعات عن الطلبة.	1.77	1.412
9	أعتمد استفزاز الطلبة عند الحديث معهم.	1.85	1.401

ملحق رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسيين في محافظة المفرق			
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	أقوم بابتزاز الطلبة.	1.76	1.396
11	أرد على انتقادات الطلبة بعبارات عنيفة.	1.89	1.341
12	أتعمد إغاطة الطلبة.	1.76	1.329
13	أتعمد الإساءة اللفظية لبعض الطلبة.	1.77	1.389
14	أستمتع عندما أفرض رأبي على الطلبة.	1.97	1.477
15	أستمتع عندما أوجه نقدًا لاذعًا للطلبة.	1.92	1.453
16	أتعمد الاستهزاء بالطلبة.	1.79	1.376
17	أطرح الطلبة أرضًا.	1.97	1.529
18	أستخدم أدوات حادة للسيطرة على الطلبة.	1.81	1.410
19	أعرقل الطلبة بقدمي أثناء مرورهم من أمامي.	1.81	1.442
20	أميل إلى دفع الطالب الذي يجلس بجاني في المقعد.	1.77	1.403
21	أشدّ الطلبة من شعرهم أو أذانيهم.	1.75	1.398
22	أقرص الطلبة مسيئًا لهم الألم.	1.74	1.354
23	أستمتع بضرب الطلبة بيدي أو ركلهم بقدمي.	1.81	1.338
24	أقوم بتخريب ممتلكات الطلبة وإتلافها.	1.74	1.315
25	أفتعل الأسباب للتشاجر مع الطلبة.	1.80	1.316
26	ألوي أذرع الطلبة.	1.86	1.421
27	أمزق ملابس الطلبة.	1.70	1.275
28	أبصق على الطلبة.	1.83	1.465
29	تستهوييني سرقة ممتلكات الطلبة.	1.63	1.254
30	أميل إلى القسوة على الطلبة.	1.81	1.404
31	أشعر أنني قوي الشخصية من خلال السيطرة على الطلبة.	2.24	1.624
32	أخيف الطلبة وأرهيمهم.	1.83	1.392
33	أتعمد إذلال الطلبة.	1.74	1.339
34	أأخذ القرارات نيابة عن الطلبة.	1.84	1.412
35	لا أصغي إلى الطلبة أثناء حديثهم معي.	1.97	1.430
36	أمنع الآخرين من الفوز عليّ في كل الأنشطة.	1.90	1.418
37	أطرد بعض الطلبة بالقوة من المجموعة التي أكون فيها.	1.78	1.345
38	أضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة الطلبة في النشاطات.	1.73	1.359
39	أفسد أيّ نشاط يقوم به الطلبة.	1.67	1.349
40	أطلب من الطلبة عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها.	1.73	1.291

درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي

مها إبراهيم الخراز*

أ.د تهناني محمد العبوس**

تاريخ وصول البحث: 2023/6/5م

تاريخ قبول البحث: 2023/9/20م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة في لواء القويسمة، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرسون الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة في لواء القويسمة وطلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة، و(902) من طلبة الصف السابع، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي كانت مرتفعة وأن مستوى مهارات التفكير المنطقي مرتفع. ونتج عنها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبتهم، وأوصت الدراسة باستخدام المختبر الافتراضي في تدريس التجارب العلمية لما له من أثر في تحسين جودة مخرجات تعليم العلوم بالإضافة لتوعية المعلمين حول أهمية استخدام المختبر الافتراضي وعلاقته بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبتهم. الكلمات الدالة: معلمي العلوم، المختبر الافتراضي، مهارات التفكير المنطقي، الصف السابع الأساسي.

* باحثه.

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

Al-Bukhari's Interpretation of Aisha's Hadith Text, May God Be

Pleased with He A Methodological and Critical Study

ABSTRACT

This research deals with the study of a partial issue related to the approach of Imam Al-Bukhari in dealing with the text of the hadith, which is a methodological issue, and is related to the science of various hadiths. It is mentioned in this hadith that Sawdah is the intended one as narrated by Al-Bukhari, while it came in a narration Muslim that the intent is Zainab, (may God be pleased with them), and this matter prompted some commentators to assert that Al-Bukhari deliberately shortened the text by deleting a black text, while others stated that it occurred while they were mentioned in the narration of Al-Bukhari, and others accepted the authenticity of the narration as it is, neither illusion nor acting. It became clear to us that the narration of Al-Bukhari's path is based on stolen, while the Muslim path is based on Aisha bint Talha. It also appeared to us that the first person to state that there is a problem by mentioning Soudah , and that it is an illusion and the correct one is Zainab Al-Waqidi. He based his saying on the fact that Soudah's death was in the time of Muawiyah, while the death of Zainab was during the Caliphate of Omar, (may God be pleased with them). It became clear to us by study, analysis, and criticism that Al-Bukhari did not separate himself from his sheik with what he narrated, and he does not accept that Souda died in the time of Muawiyah and that the most likely that her death was in the caliphate of Omar as well, even if Zainab's death was earlier, and accordingly Zainab and Souda are the fastest mothers of the believers in the Prophet, (may God bless him and his family). And it is possible to combine the two narrations of Al-Bukhari and Muslim, as it turns out to us that the narrations were relied on to judge. Al-Bukhari's narration is delusional or that Al-Bukhari acted in his narration for it is not on his condition, and it is more likely for us that Al-Bukhari brought out what was authentic to him as it happened to him on the authority of his sheik.

Keywords: Al-Bukhari's approach, Al-Bukhari's behavior, Abbreviation by deletion, Abbreviation of hadith

مقدمة:

مر على الإنسان الكثير من التحديات خلال انتقاله عبر العصور والحضارات القديمة، مروراً بالعصور الوسطى والثورات الصناعية، وصولاً إلى الوقت الحالي، عصر ثورة التكنولوجيا، وكان عليه التفكير دوماً بحلول ليتمكن من مواجهة تلك التحديات، ليتمكن من النجاح والمضي قدماً في حياته، والقيام بمهمة الخلافة على هذه الأرض، المهمة التي خصَّه بها الله تعالى دوناً عن جميع خلقه، كيف لا وقد ميزه الله بالعقل، واجتمعت الأديان السماوية على استخدام العقل وسيلة للتفكير والتدبر بخلق الله.

وهناك الكثير من الأدلة التي وردت في القرآن الكريم تدل على تميز الإنسان بالعقل وعملية التفكير، وخير دليل على ذلك قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ ۚ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ [الروم:8]. وحث القرآن على العمليات العقلية والتفكير في مواطن كثيرة من القرآن والشاهد على ذلك قوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة:242]. ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة:249]. ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ﴾ [آل عمران:190]. ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ﴾ [البقرة:220]. ﴿أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خُفٍّ ۚ وَإِذَا قُمْتُمْ تَتَفَكَّرُوا﴾ [سبا:46].

وأكبر دليل على إبداع الخالق عز وجل، هو التركيب العقلي للإنسان؛ فما أعقد العقل البشري، وفيه ميز الله الإنسان على كافة المخلوقات، ومن هذا كله نستخلص أن التفكير واجب على كل بني البشر، فبالعقل والتفكير تزدهر الأمم، ويرتفع شأنها، فعملية التفكير تعني استخدام العقل للوصول إلى حلول للمشاكل والتحديات التي تواجه الإنسان، وإن التفكير قديم قدم البشر، فقد كان على الإنسان منذ خلقه الأول أن يستخدم عقله ويمارس عملية التفكير بمختلف أنواعه وأشكاله (رزوقي ومحمد، 2018).

وحازت العلوم على مكانة عالية بين المعارف البشرية خلال الفترة الماضية؛ لما لها من دور كبير في الرقي بالممارسات الإنسانية، وتطوير المجتمعات، وقد حفزت هذه المكانة المجتمعات التي تسعى إلى الرقي والتطور إلى اكتساب المعرفة العلمية، واستثمارها في مختلف مجالات الحياة، مما أدى إلى تراكم كم هائل من المعرفة، وتوليد معارف جديدة لم تكن موجودة أصلاً، بحيث أوجد فجوة بين المعرفة الجديدة والمعرفة التي يمتلكها الطلبة؛ هذه الفجوة دفعت الباحثين التربويين

إلى البحث عن بدائل جديدة لطرائق اكتساب المعرفة، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة (خليفة والدبسي، 2011).

فمادة العلوم من المواد التي تسهم في إعداد الطلبة للتعامل مع التغيرات والتحديات المستجدة في حياتهم، وتنمية مهاراتهم ومواقفهم العلمية، فضلاً عن تعزيز قدرتهم على ربط العلاقات بين المفاهيم والوصول إلى التعميمات والاستنتاجات الدقيقة والصحيحة للظواهر الحياتية، ويمثل المختبر المدرسي وسيلة لتمكين الطلبة من ممارسة التجارب بشكل تعاوني، وفهم النظريات والمفاهيم العلمية المختلفة، وتحفيز بنيتهم المعرفية لتطوير المنطق العملي والأساس المنطقي لديهم (خليفة والدبسي، 2011).

ولقد ساهم التعليم الإلكتروني في تعزيز التجارب التعليمية العملية، خارج الغرفة الصفية لدى الطلبة بشكل ملحوظ، في مبحث العلوم، وكان ذلك من خلال إضافة المختبرات الافتراضية التي حققت نجاحاً ملموساً وأثراً كبيراً في تدريس مادة العلوم من خلال المختبرات الافتراضية التي أتاحت مساحة للطلبة لاكتساب المهارات والخبرات العلمية بطريقة شيقة تحفز مخيلتهم، وتنمي مهارات التفكير لديهم، وذلك من خلال توفير أدوات رقمية تفاعلية تعزز دافعيتهم للتعلم، كما تم اعتماد أسلوب المحاكاة في عرض المفاهيم الجديدة لما لها من دور فعال في إيجاد فرص تعليمية تفاعلية حقيقية (الرويلي والسرхан، 2016).

حيث مكّن المختبر الافتراضي الطلبة من إجراء التجارب التي يصعب إجراؤها في المختبر المدرسي بشكل آمن أو ذات تكلفة مرتفعة، حيث تضمّن أدوات تكنولوجية عالية المستوى يصعب توفرها جميعها في المختبر المدرسي، فضلاً عن توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، كما يتيح للطلبة فرصة إعادة تنفيذ التجارب عند ارتكاب أي خطأ بأقل قدر من التبعات السلبية مقارنة بالمختبر التقليدي وبعده لا نهائي من المحاولات، مما يعمل على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم (Hamed & Aljanazrah, 2020).

ويظهر دور المختبرات الافتراضية في مساعدة المعلم في تغطية جميع جوانب المنهاج بالتطبيقات العملية، وإثراء بنية الطلبة المعرفية بالمهارات والخبرات بأسلوب شيق وممتع، فضلاً عن إتاحة الفرصة لجميع الطلبة لتأدية التجارب العملية أكثر من مرة وبشكل فردي لحين استيعاب المعلومات والمفاهيم الجديدة، وتعزيز قدرتهم على اتباع تسلسل علمي في تطبيق التجربة وتحليلها وتفسيرها، والخروج بتعميمات واستنتاجات مهمة تفيد العلم، مما يعزز جانب التفكير المنطقي

لدى الطلبة، ويمكنهم من ربط المعلومات وإيجاد العلاقات بصورة علمية صحيحة (قحم، 2021).

ويعد التفكير المنطقي من مهارات التفكير العليا التي تعتمد على التسلسل الدقيق في الأفكار والحقائق والنتائج وترتيبها بشكل متسلسل، للوصول إلى حلول للمشكلات من خلال التعميم المبني على المنطق في الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتوليف الذي يتم بشكل متسق، إذ يساعد الطلبة على امتلاك مهارات التفكير المنطقي في حل المشكلات عن طريق إجراء عمليات عقلية مختلفة وصولاً للمبادئ والقواعد العامة من خلال تنفيذ مبادئ التجريد والتعميم، مما ينمي من بنيتهم المعرفية، ويعزز جانب البحث والاستقصاء لديهم (Jawad, Majeed & ALRikabi, 2021). ومن ثم التوصل إلى استنتاجات متعلقة بمواقف جديدة، واستخلاص الاستنتاجات الصحيحة من خلال إثبات صدق أحكامها بشكل مقنع ودحض الاستنتاجات الكاذبة، وفي النهاية اكتساب المعرفة بشكل مستقل وصحيح (شمام، 2020).

ونظراً لكون مادة العلوم من المواد التي تعتمد على المنطق والتسلسل المنطقي في حل المشكلات، فهي تسعى إلى توظيف المختبر للخروج بتعميمات واستنتاجات دقيقة، وبسبب ندرة وجود دراسات تربط بين المختبرات الافتراضية والتفكير المنطقي -على حد علم الباحثة- فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في العلاقة التي تربط بين هذين المتغيرين، بهدف تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم، ومن هنا جاءت أهمية الدراسة في الكشف عن درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبتهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال خبرة الباحثة الميدانية بوصفها معلمة علوم سابقاً، ومديرة مدرسة حالياً، لاحظت شكوى بعض المعلمين والمعلمات التي تتمثل بالتحديات التي يواجهونها خاصة خلال فترة التعلم عن بعد، الذي فرضته جائحة كورونا، وما ترتب عليها من إغلاق للمدارس والجامعات، وحتى خلال التعليم الوجاهي، لا يزال يعاني بعض المعلمين من صعوبة تنفيذ بعض التجارب التي تساعد على صقل مهارات الطلبة؛ بسبب أن العديد من المختبرات المدرسية غير مجهزة بجميع المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ التجارب العملية على أكمل وجه، فضلاً عن ضيق الوقت الذي يمنع قيام جميع الطلبة بالتجارب بشكل فردي واكتشاف النتائج، واستخلاص التعميمات منها، والكلفة الباهظة لشراء المواد والأدوات اللازمة للقيام بالتجربة، فلجأ المعلمون إلى شرح المواد العملية باستخدام الأساليب التقليدية القائمة على التلقين، دون النقاش أو التحليل

والاستنباط، فكان لها أثر سلبي على الطلبة، فقلت دافعيهم نحو تعلم العلوم، واضعفت مهارات التفكير العليا لديهم بشكل ملحوظ، وقدرتهم على التسلسل في التفكير، وتشخيص الحقائق وتحليلها. (قحم، 2021).

وانسجم ذلك مع توصيات العديد من الدراسات التي تم القيام بها في هذا المجال، فقد أوصت دراسة (قحم، 2021) ودراسة جوناوان ورحماتية ونسرينا وسوراني (Gunawan, Rahmatiah, Nisrina & Suranti, 2018) بضرورة إيلاء مهارات التفكير المنطقي اهتمامًا كبيرًا؛ من خلال إشراك الطلبة بالأنشطة العملية في بيئة تعليمية تفاعلية تتمثل بالمختبرات الافتراضية القائمة على المحاكاة والتجريب للوصول للملاحظة والقياس والاستنتاج.

وبسبب انتشار التعلم الإلكتروني، وما تواجهه المختبرات المدرسية التقليدية من تحديات وعقبات، قامت الباحثة بدراسة علمية دقيقة تربط بين المختبرات الافتراضية وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي، والكشف عن المحاور التي تجمع بينهما والتوصل إلى نتائج وتوصيات تخدم العلم والباحثين في هذا المجال، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبتهم؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي؟
 2. ما مستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟
 3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟
- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بجانبها النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري المتعلق بالمختبرات الافتراضية ومهارات التفكير المنطقي، وتوفير معلومات علمية قد تفيد الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في ذات المجال، كما قد تثرى هذه الدراسة المكتبة الأردنية بشكل خاص والعربية بشكل عام بمرجع ذو أهمية يمكن الرجوع إليه.

الأهمية التطبيقية:

من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

1. التربويين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم لرشد المدارس بالتقنيات التكنولوجية الحديثة من أجل تحسين الممارسات العملية للمختبرات الافتراضية.
2. معلمي العلوم في التوجه نحو استخدام المختبر الافتراضي لمساعدة الطلبة على فهم مادة العلوم بسهولة وبأسلوب ممتع وشيق يمكن الطلبة من إجراء التجارب العلمية واكتساب المعلومات بما يتلاءم مع قدراتهم.
3. القائمين على تصميم المناهج الدراسية وتطويرها، بدمج الجانب العملي بالجانب النظري في منهاج العلوم وجعل المختبرات الافتراضية إحدى الوسائل الهامة في تدريسها.
- 4- المختصين ببرامج تدريب وإعداد المعلمين، على عقد الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب معلمي العلوم على كيفية استخدام المختبر الافتراضي، والتغلب على العقبات التي تواجههم في المختبرات التقليدية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تم تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

المختبر الافتراضي: "هو عبارة عن بيئة تعليمية تفاعلية تقوم بتوظيف الوسائل التكنولوجية مثل أجهزة الحاسوب وشبكة الانترنت والوسائط الإلكترونية في محاكاة المختبرات العادية وإجراء التجارب المخبرية بواسطة الصور المتحركة والمؤثرات الصوتية" (عبد، 2019: 818).

وتعرف الباحثة المختبر الافتراضي إجرائياً بأنه بيئة افتراضية تفاعلية يتم فيها إجراء التجارب العملية لمادة العلوم التي تحاكي الواقع من خلال استخدام المعلمين والطلبة التقنيات والوسائط التكنولوجية، الذي تم قياسه من خلال استجابة أفراد العينة من معلمي العلوم للصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة التابعة للواء القويسمة على الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

التفكير المنطقي: "أحد أنواع التفكير وهو عملية قصدية موجهة تهدف لإدراك العلاقات بين المفاهيم للتوصل لاستنتاجات خاصة بمواقف جديدة يمارسه الإنسان عندما يحاول تفسير ظاهرة أو حل مشكلة تواجهه" (عثمان، 2020: 32).

وتعرف الباحثة مهارات التفكير المنطقي إجرائياً بأنها قدرة الطلبة على التسلسل في التفكير بطريقة منطقية ومنظمة تتضمن جمع المعلومات وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وهو ما تم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة التابعة للواء القويسمة على اختبار مهارات التفكير المنطقي التي قامت الباحثة بتطويره لهذا الغرض.

معلمو العلوم: تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم معلمو المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في مديرية لواء القويسمة الذين يقومون بتدريس منهاج العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي. حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود الدراسة ومحدداتها فيما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات العلوم للصف السابع، وطلبة الصف السابع الأساسي.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على المدارس الخاصة في مديرية لواء القويسمة.

الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/2022.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على المختبر الافتراضي، ومهارات التفكير المنطقي. محددات الدراسة: تحددت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أداتي الدراسة وثباتهما ودقة وموضوعية استجابة أفراد العينة وأمانتهم العلمية في استجاباتهم على الاستبانة التي تم تطويرها لغرض الدراسة الحالية، كما أن تعميم نتائجها لن يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات المشابهة.

الأدب النظري:

تم تقسيم الأدب النظري إلى محورين، الأول: هو التفكير المنطقي. والثاني: هو المختبر الافتراضي الذي أصبح متطلباً بعد أن كان اختياريًا قبل أن تفرضه جائحة كورونا العالمية على العالم أجمع، وتم استعراض المفاهيم والمصطلحات الخاصة بكل متغير وما يرتبط بها من أفكار ونظريات حسب الأصول.

التفكير المنطقي:

إن التفكير المنطقي أحد أنواع التفكير الذي نلمسه بوضوح في كافة العلوم، يوصل المفكر المنطقي إلى نتائج تربطها علاقات منطقية، ويكون للفرد دورٌ حيويٌّ فهو يتطلب مخزوناً معرفياً مدمجاً في بناء الفرد المعرفي وانتباهاً مستمراً لتحقيق الهدف، حيث يبدأ بخبرات حسية طبيعية ثم يتطور ليصل إلى خبرات مجردة، يعمل هذا النوع من التفكير عندما يواجه الفرد مشكلة ويبدأ بالبحث عن حلٍ لها فيحاول معرفة الأسباب والعلل التي تكمن وراء الظواهر فهو يقوم على الأدلة والبراهين، فهو تفكير قصدي موجه، يفسره التربويين بأنه القدرة على التحليل وحل المشكلات، وهو قائم على مقومات المنطق وبدهياته ومفاهيم مجردة (عارف، 2020).

ويعرّف اصطلاحاً بأنه "أحد أنواع التفكير الذي يعتمد على إدراك وتصور العلاقات بين معلومات سابقة للتوصل إلى استنتاجات معينة خاصة بمواقف جديدة كانت غير معروفة"، وعرفه القباطي (2015: 75) بأنه "ذلك التفكير الذي نمارسه عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، وهو يعني أكثر من تحديد الأسباب والنتائج، ويعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيذها".

ويتسم التفكير المنطقي بعدد من المهارات تتمثل بالوصول إلى استنتاجات منطقية وتعني الاستفادة من المعلومات والخبرات السابقة والقدرات الذهنية للتوصل للعلاقات المنطقية بين القضايا والمواقف الأخلاقية من أجل إصدار قرارات مناسبة، إعطاء تفسيرات مقنعة وتتمثل بتقديم تفسيرات وتبريرات منطقية لبعض القضايا المطروحة، إصدار أحكام منطقية وتعني ترتيب المعلومات والحقائق في خطوات منطقية من أجل الوصول إلى أحكام، ونتائج، وقرارات صائبة، ومناسبة (عارف، 2020).

وتبرز أهمية دمج مهارات التفكير في محتوى الكتب الدراسية من خلال مجموعة من النقاط التي تبين أهمية دمج مهارات التفكير في محتوى الكتب الدراسية تعمل على مساعدة الطلبة على تفهم وجهات نظر الآخرين حيال القضايا المختلفة، تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة، والحكم عليها في ضوء معايير منطقية مقبولة، احترام وجهة نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم، التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم، تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها، رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم، تحرير عقول الطلبة وتفكيرهم من القيود عند الإجابة على الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلها أو التخفيف من حدتها (محمد، 2020).

إن لإدخال التفكير المنطقي في تدريس العلوم عدة مبررات ومن أهم هذه المبررات لإدخال التفكير المنطقي في تدريس العلوم أنه يعمل على توسيع آفاق ومدارك الطلبة من خلال النظر إلى الأفكار بما فيها من إيجابيات وسلبيات وتحديد أهم العوامل المؤثرة في المشكلة والاستفادة من وجهات نظر الآخرين وتوظيفها في حل المشكلة المطروحة، يعلم الطلبة تنظيم الافكار من خلال تجزئة المشكلة وإتاحة الفرصة للطلبة في استخدام المهارات التفكيرية في البحث والملاحظة والتفسير، وحث الطلبة على التفكير بطرق أخرى جديدة في حل المشكلة المعروضة، يشجع الطلبة على الاستقلال والاعتماد على النفس واحترام أسئلتهم وخيالهم، ويوفر الوقت الحر الكافي للطلبة للنقد والابتكار، ويعزل الطلبة عن كل ما يعيق انطلاق خيالهم ويشجعهم على الإبداع، ويمنح الحرية للطلبة في اختيار النشاط المناسب لقدراتهم وإمكاناتهم (الرزوقي وعبدالكريم، 2015).

المختبرات الافتراضية:

يشهد العالم الآن تغيرات تقنية متسارعة في شتى المجالات، وفي القلب من هذا التقدم التكنولوجي السريع تقع مسؤولية مواكبة هذه التغيرات على المؤسسات التربوية؛ لتطوير أساليب التعليم والتعلم التي تضمن جودة مخرجات التعليم؛ ويرى الكثير من التربويين أن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة بات ضرورة ملحة لما لها من مزايا كثيرة منها تحسين المستوى العلمي العام، واختصار الوقت، وتقليل الجهد والتكلفة، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة وشيقة (الغريب، 2009).

جاء المختبر الافتراضي ليحل مشكلة نقص وعدم توفر بعض الأدوات والمعدات والأجهزة في المختبرات التقليدية خاصة في الدول النامية، فنقص بعض هذه المستلزمات يقف بين المعلم والتجربة حيال تنفيذها والخاسر في هذه المرحلة هم الطلبة، بالرغم من أن المختبر يعد عبئاً إضافياً على المعلم لأنه يحتاج وقتاً وجهداً إضافيين ليتمكن من التحضير للتجربة بشكل جيد وإن لم يتوفر هذا الوقت يكتفي المعلم بالإلقاء والتلقين بالطرق التقليدية متناسياً أهمية ودور المختبر في عملية تعليم العلوم (زيتون، 2004).

وقد تعددت مفاهيم المختبرات الافتراضية منها فعرّفها السعدي (2011: 451) بأنها "التي تهدف إلى تقديم التجارب المختبرية بصورة أقرب إلى الواقع، وتعرض البرامج في صورة ثنائية، أو ثلاثية الأبعاد مصحوبة بالصوت، والصورة، والحركة، ويمكن التعديل في بيئتها، وتتيح قدرًا كبيرًا

من التفاعل بين الطلبة والبيئة الافتراضية، ويمكن التحكم في سماتها، وخصائصها، ويمكن لأكثر من شخص أن يتجول داخلها، وأن يتفاعل مع الآخرين". ويعرف الحافظ وجوهر (2012:10) المختبر الافتراضي بأنه "نوع من التعليم الإلكتروني القائم على استخدام الحاسوب في عمل التجارب التي تحصل في مختبر العلوم، بطريقة المحاكاة على الحاسوب".

وتمتاز المختبرات الافتراضية بعدد من الميزات التي تجعلها مفضلة على المختبرات الحقيقية في استخدامها والتعلم من خلالها، وأهم هذه الميزات أنه يمكن من خلالها إجراء ومشاهدة كافة التجارب بما فيها التجارب الصعبة التي تشكل خطورة على الطلبة عند تطبيقها في المعامل الحقيقية. ويمثل المختبر الافتراضي بديلاً سهلاً لتغطية نقص المعدات والمواد والإمكانات المكلفة في المختبرات الحقيقية، تتيح المختبرات الافتراضية فرصة عرض وملاحظة التغيرات والظواهر التي يصعب ملاحظتها في الواقع، كما يمكن المختبر الافتراضي من التطبيق العملي لكافة الأفكار والتجارب التي يحتوي عليها المقرر الدراسي، مع تجاوز مشكلة الوقت والمكان والإمكانات المحدودة التي تواجه معظم المدارس، وإمكانية إعادة التجربة لعدد غير محدود من المرات، بما يضمن استيعاب جميع الطلبة لها بمختلف قدراتهم، وتوفير التجارب وسهولة الوصول إليها بالنسبة لكافة الطلبة من أي مكان وفي أي وقت (Ledoh, Raharjo & Saputro, 2021).

وأشار السعيد (2018) إلى المكونات الرئيسة للمختبرات الافتراضية وهي أجهزة الحاسب الآلي وتمثل في أجهزة حاسوب شخصية مرتبطة بشبكة الإنترنت، البرامج الخاصة بالمختبر الافتراضي وتمثل في برامج المحاكاة والمصممة من قبل متخصصين في هذا المجال ويجب أن تكون هذه البرامج مشوقة وجذابة، برامج المشاركة والإدارة وهي تتعلق بكيفية أداء التجارب من الطلبة والباحثين؛ حيث تقوم هذه البرامج الخاصة بتسجيل الطلبة في البرنامج المختبري، وتحديد الشروط الواجبة لكل مستخدم للعمل في التجارب المختلفة، وتسجيل الوقت المستغرق لأداء تجربة ما، ويمكن لقسم من البرامج متابعة نتائج التجربة التي قام بها الطلبة، ومقارنتها مع نتائج تجربة معيارية سابقة، والأجهزة الملحقة وهي أجهزة علمية ومختبرية متصلة بالشبكة الحاسوبية، مثل أجهزة تصوير الرنين المغناطيسي، ووسائل جمع البيانات من الأقمار الصناعية أو أجهزة يلبسها المتعلم لينغمس في البيئة الافتراضية: كالفاز، والنظارة، وقبعة الرأس، وغيرها.

وذكرت أبو حاصل (2016) مهام المعلم عند استخدام المختبرات الافتراضية ومنها دوره كباحث: يتمثل في البحث داخل المكتبات الإلكترونية وقواعد البيانات المنتشرة على الشبكة لجلب ما هو مناسب لطلابه، كمصمم: يجب عليه مراعاة قدرات الطلبة والأهداف التعليمية

والمحتوى المقدم من خلال المختبر الافتراضي، كفي: يتمثل في أهمية امتلاكه للمهارات المتعلقة باستخدام الانترنت ونظم التشغيل ومتطلبات الربط بالشبكة وبعض المشاكل الفنية، كمنسق: يتمثل دوره في دعم الاتصال والتفاعل بين الطلبة، كما هو الحال في المواقف التعليمية التقليدية ويدعم التعلم التفاعلي والتنافسي، كمرشد: يتمثل في إرشاد وتوجيه الطلبة أثناء تعاملهم مع المحتوى أو مع بعضهم البعض، كميسر لعملية التعلم: يتولى مسؤولية إحداث عمليتي التعلم الجماعي والفردى، وخلق البيئة الآمنة الجديرة باحترام الطلبة، كموجه لعملية التعلم: يتمثل في تحديد إطار تفصيلي لجدول أعمال الجلسة التعليمية، كمقيم لأعمال الطلبة: يتخذ التقييم أشكالاً عديدة، فإذا كان التعليم يتم في طريقة التوجيه يمكن للمعلم تقييم التمارين والمناقشات والتفاعلات التي تتم أثناء الجلسة المباشرة، كمدير للجلسات المباشرة على الشبكة: تعتبر عملية الإدارة الجيدة للجلسات من الأدوار التي لها أهمية خاصة بالنسبة للمعلم.

الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات ذات الصلة بالمختبر الافتراضي:

أجرى ليدوه، راهارجو، سابوترو (Ledoh, Raharjo & Saputro, 2021) دراسة هدفت لتحليل الحاجة إلى تطوير وحدة إلكترونية بناءً على الاستفسار الموجه بمساعدة المختبر الافتراضي في المدرسة الثانوية العليا، أجريت الدراسة في إندونيسيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم الاعتماد على الاستبانات والمقابلات كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحليل أسئلتها، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الكيمياء والبالغ عددهم (39) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة أن استخدام المختبر الافتراضي لتطوير وحدة إلكترونية في مادة الكيمياء جاء بدرجة منخفضة، وأن معظم المعلمين اعتمدوا على أساليب المحاضرات والمناقشات التقليدية عند تطوير الوحدة، كما أظهرت النتائج أن دافعية المعلمين لاستخدام المختبر الافتراضي في تدريس الكيمياء جاء بدرجة ضعيفة بسبب عدم وجود معدات وتقنيات يمكن استخدامها في تفعيل المختبر الافتراضي.

وقام فالود (Falode, 2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن سهولة الاستخدام المدركة لمعلمي ما قبل الخدمة والفائدة المتصورة والموقف والنوايا تجاه استخدام تطبيقات المختبرات الافتراضية في تدريس وتعلم مفاهيم الفيزياء في المدارس الثانوية، أجريت الدراسة في نيجيريا، وتم

استخدام المنهج الوصفي المسحي، إذ تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية البدنية ما قبل الخدمة والبالغ عددهم (66) معلماً، تم التحقق من صحة الاستبانة من خلال استخدام اختبار كرونباخ ألفا، تم تحليل البيانات التي تم جمعها من أدوات البحث باستخدام الإحصاء الوصفي للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الفيزياء قبل الخدمة أدركوا أن تطبيقات المختبر الافتراضي سهلة الاستخدام ومفيدة وبدرجة مرتفعة، وأن موقف المعلمين ما قبل الخدمة ونواياهم لاستخدام التطبيقات في تدريس وتعلم الفيزياء جاء إيجابياً وبدرجة مرتفعة أيضاً.

أجرى نديم هوكوبوايو (Ndiokubwayo, 2017) دراسة هدفت إلى التحقيق في مزايا استخدام تطبيق المختبر الافتراضي والمتمثلة في إمكانية الوصول والمرونة والتكلفة وفعالية التعلم عند تدريس مبحث الفيزياء في المدارس الثانوية، أجريت الدراسة في نيجيريا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم الاعتماد على الاستبانة والاختبار التحصيلي كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (24) مدرس فيزياء و (35) خبير كمبيوتر و (29) طالب فيزياء قاموا بتقييم التطبيق باستخدام استبانة واختبار تحصيل فيزيائي، تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام الإحصاء الوصفي بما في ذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ميزة إمكانية الوصول والتحكم في التطبيق من قبل الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت ميزة مرونة تطبيق المختبر الافتراضي بدرجة منخفضة، أما ميزة التكلفة المنخفضة فقد حصلت على درجة عالية، لأنه مريح بالنظر إلى الفوائد التعليمية غير القابلة للقياس، كما أظهرت النتائج أن استخدام تطبيقات المختبر الافتراضي ساهم في تحسين درجات تحصيل طلبة الفيزياء.

وفي دراسة سبجي (2016) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة أمها، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي الذي يدرس الواقع للوقوف على جوانب القوة والضعف من خلال جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس التابعة لوزارة التعليم في مدينة أمها في المملكة العربية السعودية وتمثلت العينة في (16) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المختبرات الافتراضية تتوافر بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة أمها من وجهة نظر المعلمات بدرجة متوسطة، وأن متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية من وجهة نظر المعلمات بدرجة متوسطة، وأن

معوقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية بمدينة أمها من وجهة نظر المعلمات بلغت درجة مرتفعة.

وهدف دراسة الثبتي(2016) إلى معرفة تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم في محافظة القريات في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمين ومعلمات من معلمي مواد الكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض والأحياء للمرحلة الثانوية في محافظة القريات، حيث تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص والمؤهل التربوي.

ثانيًا: الدراسات ذات الصلة بالتفكير المنطقي:

أجرى بهتیار وشمس الدين وأکيب (Bahtiar, Syamsuddin, Akib, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مهارات الاتصال الرياضي والتفكير المنطقي تجاه مهارات القراءة والكتابة الرياضية لدى طلاب الصف الخامس من المدرسة الابتدائية في منطقة سومبا أوبو الفرعية، ماكاسار في اندونيسيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، إذ تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس من المدرسة الابتدائية والبالغ عددهم (316) طالبا وطالبة، وتم استخدام اختبارات الاتصال الرياضي واختبارات التفكير المنطقي واختبارات معرفة القراءة والكتابة الرياضية لجمع بيانات الدراسة وتحليل فرضياتها، وتم تحليل بيانات البحث بالإحصاء الوصفي والاستنتاجي، يشمل التحليل الوصفي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما استخدم التحليل الاستنتاجي تحليل الانحدار الخطي المزدوج، وظهرت النتائج أن الاتصال الرياضي والتفكير المنطقي لهما تأثير كبير على معرفة القراءة والكتابة الرياضية، وأن قدرة الاتصال الرياضي والتفكير المنطقي للطلاب تؤثر بشكل مباشر وإيجابي على مهارة القراءة والكتابة الرياضية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الزهراني(2019) إلى الكشف عن التفكير المنطقي وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين للدراسة وهما مقياس التفكير المنطقي من إعداد توبن وكابي، واستبانة لقياس مهارة اتخاذ القرار، وتمثلت عينة الدراسة بالطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة حيث بلغ عددهم (155) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنطقي ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

وعملت دراسة العفيفية وأمبوسعيد (2014) على الكشف عن العلاقة بين مستوى مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين للدراسة وهما اختبار مهارات الاستقصاء واختبار التفكير المنطقي، وتكونت عينة الدراسة من (182) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني نتائج الطلبة في اختبار التفكير المنطقي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الذكور وال طالبات الإناث في قدرات التفكير المنطقي لكل من قدرتي (الاستدلال الاحتمالي، والاستدلال التناسبي) لصالح الطلبة الذكور، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أنها قد ناقشت مفهوم المختبرات الافتراضية ودوافع استخدام المختبرات الافتراضية وفوائده ومعوقات استخدامه، كما تناولت وجهات نظر المعلمين والمشرفين في ذلك، وتناولت أيضا واقع استخدام المختبر الافتراضي والمأمول به، ودراسات أخرى تناولت مفهوم التفكير المنطقي، وغيره من أنواع التفكير ومهارات التفكير المختلفة وقدرات الطلبة والمعلمين وعلاقة كل منها بالأخرى. كما تنوعت أدواتها ومجتمعاتها، وتعددت المتغيرات التي تناولتها والعينات وأساليب جمع البيانات، وطرق التحليل المتبعة، التي ساهمت في توسيع آفاق الباحثة في اختيار أدواتها ومنهجها ومما أثري دراستها.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، وإعداد اختبار التفكير المنطقي، وطريقة اختيار المنهجية الملائمة وطريقة اختيار العينة بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب الإحصائية، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات وتوصياتها.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لموضوع درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة كونها من الدراسات الأولى – في حدود علم الباحثة – التي جمعت بين متغيرات الدراسة وهما (المختبرات الافتراضية والتفكير المنطقي) حيث ربطت الباحثة في دراستها للمختبر الافتراضي ودرجة استخدامه بنتائج إجابات الطلبة على اختبار قياس مهارات التفكير المنطقي لديهم.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يعد هذا المنهج أنسب المناهج المستخدمة في مثل هذه الدراسة، حيث تم جمع البيانات من خلال توزيع الاستبانة على المعلمين المعد لقياس درجة استخدام المختبر الافتراضي والاختبار على الطلبة عينة الدراسة لقياس مهارات التفكير المنطقي لديهم وتحليلها إحصائيًا بالأساليب المناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة العلوم للصف السابع في المدارس الخاصة في مديرية لواء القويسمة خلال الفصل الدراسي الثاني 2021/2022 البالغ عددهم (179) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الصادرة لعام 2021/2022، وتم اختيار أفراد العينة من المعلمين بالطريقة العشوائية المنتظمة، بالاعتماد على جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، لتحديد حجم العينة من مجتمع الدراسة، حيث بلغت العينة (60) معلمًا ومعلمة من معلمي مادة العلوم للصف السابع في مديرية لواء القويسمة في المدارس الخاصة، بالإضافة إلى طلبة الصف السابع في مديرية لواء القويسمة في المدارس الخاصة، البالغ عددهم (2868) طالبًا، وتم اختيار أفراد العينة من الطلبة بالطريقة القصدية حيث بلغت العينة (902) طالب وطالبة توزعوا على (60) معلمًا ومعلمة.

حددت الباحثة مجموعة من المتغيرات الديمغرافية توزعت عينة الدراسة (المعلمين) عليها والتي يبينها الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة (المعلمين) حسب مستويات متغيراتها			
المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	13	21.7%
	أنثى	47	78.3%
التخصص	علوم	13	21.7%
	علوم حياتية	14	23.3%
	كيمياء	15	25.0%
	فيزياء	10	16.7%
	أخرى	8	13.3%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	28	46.7%
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	19	31.7%
	أكثر من 10 سنوات	13	21.7%
وجود مختبر افتراضي	نعم	47	78.3%
	لا	13	21.7%

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها والتوصل إلى النتائج تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: استبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة من معلمي العلوم لقياس درجة استخدامهم للمختبر الافتراضي من وجهة نظرهم وعلاقتها بمهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وتم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع مثل دراسة (الثبتي، 2016؛ الرويلي والسرحان، 2016؛ بلفقيه، 2020) وتكونت الاستبانة من (23) فقرة، وتم تحديد مجالات الاستبانة على النحو الآتي:

المجال الأول: توظيف المختبر الافتراضي وتكون من 11 فقرة.

المجال الثاني: تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي وتكون من 12 فقرة.

صدق استبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي:

1. الصدق الظاهري:

تم التأكد من صدق الاستبانة بصورتها الأولية وذلك بعرضهما على (22) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب تدريس العلوم، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، من حيث: معرفة مدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية. وانتفاء الفقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه. ومدى ملائمة الفقرات وتوافقها مع مجال الدراسة. وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون أو غالبيتهم والحصول على أداة الدراسة بصورتها النهائية.

2. صدق البناء (المحتوى) لاستبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي:

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلما من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأداة والمجالات التي تنتمي إليها. وبين الفقرات والأداة ككل، وكما هو مبين في الجدول (2):

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل مجال مع المجال واستبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي (الكلية)							
المجال	الفقرة	معاملات الارتباط		المجال	الفقرة	معاملات الارتباط	
		مع المجال	مع الأداة			مع المجال	مع الأداة
توظيف المختبر الافتراضي	1	**724	**538	تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي	1	**596	**572
	2	**707	*397		2	**602	**627
	3	**707	*397		3	**493	*416
	4	**707	*397		4	**735	**577
	5	**576	*433		5	**749	**565
	6	*288	*397		6	**722	**561
	7	**488	**630		7	**634	**558
	8	**558	**688		8	**664	**638
	9	**493	**593		9	**705	**630

**682	**752	10		*372	*395	10	
**619	**752	11		**530	**611	11	
**640	**686	12					

يظهر الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة ومجال الدراسة والأداة الكلية، كانت مناسبة، حيث جاءت الارتباطات بين فقرات الاداة ومجالات الدراسة وبين فقرات المجالات والأداة الكلية أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات استبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي:

تم حساب معاملات كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة للتأكد من ثبات أداة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي من خلال معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). كما عملت الباحثة على حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين مجالات الأداة والأداة ككل كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي ككل ومجالاتها	
المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي
توظيف المختبر الافتراضي	0.912
تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي	0.891
الكلية	0.921

أظهرت النتائج في الجدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.921) ويُلاحظ أنها ذات معاملات ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

تصحيح استبانة استخدام المعلمين للمختبر الافتراضي:

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدايل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) للبديل موافق بشدة، والدرجة (4) للبديل موافق، وأعطيت الدرجة (3) على البديل محايد، وأعطيت الدرجة (2) على البديل غير موافق، وأعطيت الدرجة (1) على البديل موافق بشدة.

وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى قيمة - أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات.

مدى الفئة = $5-1=4$ $3=1.33$ وبذلك يصبح معيار الحكم كما في الجدول (6):

أستاذة جامعيين و معلمين و مشرفين تربويين، وذلك بهدف التحقق من وضوح أسئلة الاختبار والخيارات المتاحة لكل فقرة؛ وشموليتها لمهارات التفكير المنطقي والتأكد من سلامتها اللغوية ودقتها العلمية، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف مجموعة من الفقرات موزعة على المجالات، ونقل بعض الفقرات من مجال إلى آخر، ليخرج الاختبار بصورته النهائية مكوّنًا من (25) فقرة.

2. الصدق البنائي:

تم استخراج مؤشرات صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط؛ لارتباط مجالات الاختبار مع الاختبار الكلي، بحيث يتوافر شرطان رئيسيان لتلك المعاملات: ألا يقل معاملات الارتباط المصحح عن (0.30)، ووجود دلالة إحصائية لتلك المعاملات، ولهذا طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (632) طالبًا وطالبة، واستخدم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل مجال مع الدرجة الكلية للاختبار. كما هو موضح في جدول (4):

الجدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة مهارات التفكير المنطقي والأداة الكلية				
المجالات	جمع المعلومات	حفظ وتخزين المعلومات	تنظيم المعلومات	مهارات التفكير المنطقي
جمع المعلومات	1			
حفظ وتخزين المعلومات	**532	1		
تنظيم المعلومات	**549	**860	1	
مهارات التفكير المنطقي	**770	**920	**931	1

يتبين من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الأداة ككل، كانت أكبر من (0.30) كما أن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة كانت أكبر من (0.30)، وهي ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة.

كذلك تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق الاختبار على طلاب العينة الاستطلاعية، لاستخلاص معاملات التمييز والصعوبة، وكما هو مبين في الجدول (5):

الجدول (5): معاملات التمييز والصعوبة لفقرات اختبار مهارات التفكير المنطقي			
فقرة السؤال	معاملات التمييز	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
1	0.354	0.583	0.417
2	0.389	0.421	0.579

درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وعلاقتها
مها الخراز وتهاني العيوس

0.573	0.427	0.359	3
0.454	0.546	0.545	4
0.452	0.548	0.239	5
0.379	0.621	0.452	6
0.433	0.567	0.365	7
0.492	0.508	0.542	8
0.444	0.556	0.478	9
0.573	0.427	0.581	10
0.563	0.437	0.623	11
0.567	0.433	0.478	12
0.519	0.481	0.460	13
0.615	0.385	0.475	14
0.602	0.398	0.326	15
0.413	0.587	0.535	16
0.6	0.400	0.541	17
0.4	0.600	0.387	18
0.333	0.667	0.356	19
0.467	0.533	0.454	20
0.674	0.326	0.623	21
0.455	0.545	0.623	22
0.548	0.452	0.478	23
0.425	0.575	0.544	24
0.413	0.587	0.440	25

يظهر الجدول (5) أنّ جميع معاملات التمييز والصعوبة قد جاءت بدرجة مقبولة ودالة احصائية، مما يؤكد وجود اتساق بين فقرات الدراسة.

ثبات اختبار التفكير المنطقي:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معاملات كرونباخ لفقرات الاختبار. كما تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاختبار مع الاختبار ككل من خلال معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة مهارات التفكير المنطقي ككل ومجالاتها	
المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي
جمع المعلومات	0.888
حفظ وتخزين المعلومات	0.901

تنظيم المعلومات	0.923
مهارات التفكير المنطقي	0.921

أظهرت النتائج في الجدول (6) معاملات ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.921). ويلاحظ أنها ذات معاملات ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعالجة البيانات إحصائياً بهدف التوصل إلى النتائج، وتتمثل هذه الأساليب بالآتي:

-تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة والدرجة والرتبة للإجابة عن السؤال الأول والثاني.

-تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين استخدام المختبر الافتراضي ومهارات التفكير المنطقي، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث.

-أساليب معالجة الثبات، إذ تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لإيجاد الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

-تم استخدام اختبار (ت) الثنائي.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته الذي نص على: "ما درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي، وكل مجال من مجالاتها، ويبين الجدول (7) ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية					
رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	توظيف المختبر الافتراضي	3.85	.525	1	مرتفعة
2	تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي	3.83	.649	2	مرتفعة

مرتفعة		3.70	510.	الكلية

يلاحظ من جدول (7) أن درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70)، حيث حصل مجال توظيف المختبر الافتراضي على متوسط حسابي (3.85) وبدرجة مرتفعة، يليه تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي بمتوسط حسابي (3.83) وبدرجة مرتفعة.

حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الكفايات المهنية والشخصية لمعلمي العلوم الذي يجعلهم يستخدمون جميع الوسائل المتاحة والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم والتعلم، خاصة أن هذه الكفايات تطورت لدى المعلمين والطلبة بشكل كبير وملحوظ بعد المرور بتجربة التعلم عن بعد وإقحام التكنولوجيا ووسائلها العملية التعليمية كشرط لاستمرار هذه العملية، وعند مواجهة معلمي العلوم لصعوبة تنفيذ التجارب العلمية وإدراكهم لضرورتها كجانب تطبيقي مرادف للجانب النظري المتمثل بالحصول على المعرفة فقط، لنصبح قادرين على ربط العلم بالحياة من خلال الجانب التطبيقي فكان المختبر الافتراضي خير مساعد لاستمرار الربط بين الجانب النظري والعمل مما دفع المعلمين بشكل ملح وضروري لاستخدامه وتدريب الطلبة عليه فكان له دور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية.

فكان حلاً جوهرياً لمشكلة نقص إمكانات المختبر التقليدي، وعدم توفر التمويل الكافي، فنقص الأدوات والمواد كان يقف عائقاً في طريق تنفيذ بعض التجارب، بالإضافة لأنه سمح بتنفيذ التجارب التي كان يستحيل تنفيذها وتبقى مجرد تخيلات في أذهان الطلبة بسبب خطورتها، فالحفاظ على أمن وسلامة الطلبة جزء في غاية الأهمية في العملية التعليمية وخصوصاً في الجانب التطبيقي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فالود (Falode, 2018) التي أظهرت أن معلمي الفيزياء قبل الخدمة أدركوا أن تطبيقات المختبر الافتراضي سهلة الاستخدام ومفيدة وبدرجة مرتفعة، وأن موقف المعلمين ما قبل الخدمة ونواياهم لاستخدام التطبيقات في تدريس وتعلم الفيزياء جاء إيجابياً وبدرجة مرتفعة أيضاً.

في حين اختلفت مع دراسة سبيحي (2016) التي أظهرت نتائجها أن المختبرات الافتراضية تتوافر بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الأول: توظيف المختبر الافتراضي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (8):

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (توظيف المختبر الافتراضي)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	استخدم المختبر الافتراضي لأنه وسيلة تعليمية فعّالة	4.15	0.84	1	مرتفعة
3	أستخدم المختبر الافتراضي لتطوير ممارسات التعليم	4.13	0.79	2	مرتفعة
5	أستخدم المختبر الافتراضي لتعويض النقص في الإمكانات المادية في المختبرات التقليدية	4.13	0.95	3	مرتفعة
2	أستخدم المختبر الافتراضي للاحتفاظ بالمعلومة لدى الطلبة لأطول فترة ممكنة	4.10	0.88	4	مرتفعة
9	يشير المقرر الدراسي لمادة العلوم لاستخدام المختبرات الافتراضية	4.10	0.88	5	مرتفعة
10	يفضل الطلبة استخدام المختبر الافتراضي مقارنة باستخدام المختبر التقليدي	4.09	0.79	6	مرتفعة
11	أستعين بمختص الحاسوب عند مواجهتي مشاكل تقنية	4.08	0.76	7	مرتفعة
7	أوظف المختبر الافتراضي لتنفيذ تجارب درس العلوم	4.07	0.84	8	مرتفعة
8	أوظف استخدام المختبر الافتراضي لتوضيح المفاهيم العلمية الصعبة	4.07	0.84	8	مرتفعة
4	أستخدم المختبر الافتراضي لسرعته في إظهار النتائج	4.03	0.90	9	مرتفعة
6	أستخدم المختبر الافتراضي لمحاكاة الظواهر الطبيعية التي يدرسها الطلبة	4.02	0.87	10	مرتفعة
	توظيف المختبر الافتراضي	3.85	0.53		مرتفعة

يلاحظ من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (4.02) و(4.15) بدرجة مرتفعة. حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أستخدم المختبر الافتراضي لأنه وسيلة تعليمية فعّالة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.84)، بدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (6) التي نصت على "أستخدم المختبر الافتراضي لمحاكاة الظواهر الطبيعية التي يدرسها الطلبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تمكن الطلبة من خلال استخدام المختبر الافتراضي من اجتياز فكرة التقيد مع الزملاء في سير العملية التعليمية لينتقل الطلبة من مرحلة للأخرى اعتماداً على الفروق الفردية بينهم، فمنهم من يمتاز بالذكاء والفطنة وسرعة البديهة، يكون إنجازهم وتحقيقه للأهداف التعليمية بوقت وجهد أقل، بينما يحتاج الطلبة ذوو الوضع الأكاديمي المتدني والقدرات العقلية الضعيفة لوقت وجهد أكبر لتحقيق الأهداف التعليمية، والانتقال لمرحلة جديدة لكنه أتاح فرصة شخصنة التجارب بما يتواءم مع قدرات الطلبة وتكرارها في أي زمان ومكان مناسب للطلبة وعدد مرات لا محدود، تمكن المعلم من تقييم أداء الطلبة إلكترونياً ومتابعة تقدمهم في إجراء التجارب، فأصبحت العملية التعليمية عملية تفاعلية تسمح للمعلم بتغطية جميع أفكار المقرر الدراسي من خلال الجانب التطبيقي فكلما استخدم الطلبة حواساً أكثر في عملية التعلم كان ثباتها وبقاء أثرها أطول فترة ممكنة، وانتقالها لمواقف مشابهة في الحياة العملية فهذا أصبح التعلم ممزجاً بالمرح واللعب الجاد، فيثير دافعية الطلبة ويشجعهم ويثير قريحتهم العلمية وينمي قدراتهم وذكائهم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الثبتي (2016) التي توصلت نتائجها إلى أن تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم جاءت بدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال، كما في الجدول (9):

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال (تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي)، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية					
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	أستخدم المختبر الافتراضي لتنفيذ التجارب التي يصعب إجراؤها في المختبر التقليدي	4.23	0.81	1	مرتفعة
1	أوظف المختبر الافتراضي لتنفيذ تجارب درس العلوم	4.07	0.84	2	مرتفعة
2	أوظف استخدام المختبر الافتراضي لتوضيح المفاهيم العلمية الصعبة	4.07	0.84	2	مرتفعة
4	أشجع الطلبة على استخدام المختبر الافتراضي	3.95	0.81	3	مرتفعة
11	أستعين بمختص الحاسوب عند مواجهتي مشاكل تقنية	3.90	0.90	4	مرتفعة

6	أجري معظم التجارب التي يتضمنها المقرر الدراسي باستخدام المختبر الافتراضي	3.82	0.87	5	مرتفعة
8	أتابع التطورات في مجال استخدام المختبر الافتراضي في تعليم العلوم	3.75	0.84	6	مرتفعة
9	يشير المقرر الدراسي لمادة العلوم لاستخدام المختبر الافتراضية	3.72	1.03	7	مرتفعة
12	أقيم مهارات التفكير المنطقي لدى الطلبة أثناء استخدام المختبر الافتراضي في حصة العلوم	3.69	0.98	8	مرتفعة
5	أكلف الطالبات بواجبات منزلية تعتمد على استخدام المختبر الافتراضي	3.67	1.00	9	متوسطة
3	أفضل استخدام المختبر الافتراضي بدلاً من المختبر التقليدي	3.65	1.02	10	متوسطة
10	يفضل الطلبة استخدام المختبر الافتراضي مقارنةً باستخدام المختبر التقليدي	3.53	0.97	11	متوسطة
	تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي	3.83	0.65		مرتفعة

يلاحظ من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.53) و(4.23) بدرجة مرتفعة. حيث جاءت الفقرة (7) التي نصت على " استخدام المختبر الافتراضي لتنفيذ التجارب التي يصعب إجراؤها في المختبر التقليدي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.81)، وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (10) التي نصت على " يفضل الطلبة استخدام المختبر الافتراضي مقارنةً باستخدام المختبر التقليدي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.97) وبدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام المختبر الافتراضي في إجراء التجارب العملية يساعد في توفير الوقت والجهد، وتوفير فرص الأمان، والتغلب على عوائق المسافة، والمشاركة الإيجابية، ومراعاة الفروق الفردية، وتنمية المهارات العقلية لدى الطلبة، وقد يتطلب الشرح استخدام بعض الأجهزة، والأدوات التي قد لا تكون متوفرة بالمدرسة، وفي بعض الأحيان الأخرى يتطلب الأمر تمثيل بعض الأشياء التي تحدث ولا يمكن رؤيتها بالعين المجردة أو الخوف من تلف أجهزة معينة أو أنها مكلفة، وفي جميع الأحوال يمكن استخدام المختبر الافتراضي للتغلب على مثل هذه المعوقات وذلك عن طريق عرض أشياء بأحجام مناسبة وقريبة من الواقع مع إحداث التغيرات التي عادة ما تحدث في الواقع بطريقة المحاكاة، وتعمل على توفير المواد المستهلكة مثل الكيماويات والوسائل ومكونات التجارب، وحماية المتعلم من مخاطر التدريب العملي في بداية مراحل التعلم، الحماية من مخاطر الممارسات الخاطئة للمبتدئين، الشراكة في بناء وتطوير المختبرات

الافتراضية يدعم العملية التعليمية ويقلل من كلفتها ويساهم في التعاون وتبادل الأفكار والمساهمة في استخدام الأجهزة باهظة التكلفة

كما أن التعلم بمساعدة الحاسوب ساعد على تسهيل فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي للطلبة؛ للوصول إلى المعرفة العلمية بأنفسهم، وهذا قد لا يحدث في المختبر الحقيقي حيث تقدم المعلومات جاهزة للطلبة، وساعد استخدام الحاسوب الطلبة على إجراء التجارب الكيميائية بوقت قصير، وبطريقة توفر الأمن والسلامة، وبدقة علمية لا متناهية، وهذا يزيد من قدرة الطلبة على الملاحظة العلمية، وتنمية الميول والاتجاهات العلمية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نديهوكوبوايو (Ndiokubwayo, 2017) التي أظهرت أن استخدام تطبيقات المختبر الافتراضي ساهم في تحسين درجات تحصيل طلبة الفيزياء. في حين اختلفت مع نتيجة دراسة ليدوه، راهارجو، سابوترو (Ledoh, Raharjo & Saputro, 2021) التي توصلت نتائجها إلى أن استخدام المختبر الافتراضي لتطوير وحدة إلكترونية في مادة الكيمياء جاء بدرجة منخفضة، وأن معظم المعلمين اعتمدوا على أساليب المحاضرات والمناقشة التقليدية عند تطوير الوحدة، كما أظهرت النتائج أن دافعية المعلمين لاستخدام المختبر الافتراضي في تدريس الكيمياء جاء بدرجة ضعيفة بسبب عدم وجود معدات وتقنيات يمكن استخدامها في تفعيل المختبر الافتراضي.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "ما مستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة في تربية لواء القويسمة؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة في تربية لواء القويسمة، وبين جدول (10) ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية (ن=602).					
المجالات	العدد	عدد فقرات الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
جمع المعلومات	60	8	5.62	1.037	مرتفع
حفظ وتخزين المعلومات	60	8	5.97	1.024	مرتفع
تنظيم المعلومات	60	9	6.70	1.260	مرتفع
مهارات التفكير المنطقي	60		18.29	3.157	مرتفع

يتبين من الجدول (10) أن مستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الاساسي في المدارس الخاصة في تربية لواء القويسمة كان كبيراً، حيث جاء مجال تنظيم المعلومات بالمرتبة الأولى، يليه مجال حفظ وتخزين المعلومات، يليه جمع المعلومات، أما الأداة الكلية فقد بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة (18.29).

وتعزو الباحثة هذه النتائج لما تتمتع به المدارس في القطاع الخاص في لواء القويسمة من بنية تحتية مهيئة ومناسبة لعملية تعليم ناجحة، مما ساعد الطلبة على اكتساب المعلومات بشكل جيد، والمتابعة الحثيثة والدقيقة من قبل الإدارات المدرسية والحرص على الخروج بأفضل النتائج وتحقيق المستوى المرجو من خلال عملية التعليم والعمل على زيادة قدرات ومهارات الطلبة لا سيما المهارات العليا للتفكير وقدرتهم على التحليل والتفكير ورفع قدرتهم على التعامل مع المشاكل التي قد تواجههم أثناء تعاملهم مع المواقف التعليمية وجمع المعلومات وحفظها وتنظيمها مما ينمي قدراتهم العقلية وصولاً إلى تفكير منطقي مبني على أسس علمية صحيحة.

كما أن حرص المدارس على التميز في ظل التنافس والتمايز الكبير في القطاع الخاص يجعلها تسعى لتوفير بيئة تعليمية جيدة للطلبة وتنمية قدراتهم وإكسابهم المهارات اللازمة، فالقطاع الخاص مهتم بتدريب الكوادر التعليمية ومتابعة أداؤهم للارتقاء بالمستوى الأكاديمي. فالبينة المدرسية في مدارس القطاع الخاص تعد بيئة محفزة على الابداع مما يثري قدرات ومهارات الطلبة وإعمال عقول الطلبة على التفكير، ولا ننسى مقدار الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة من قبل ذويهم فوجود الطالب ضمن مؤسسة تعليمية تعود للقطاع الخاص خير دليل على اهتمام ولي الأمر بالحصيلة العلمية والمملكات المهارية لدى الطلبة فهو يعد أمراً أساسياً في تحقيق الدافعية لدى الطلبة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرته نتيجة دراسة العفيفية وأمبو سعيدي (2014) بتدني نتائج الطلبة في اختبار التفكير المنطقي.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وبين جدول (11) ذلك.

الجدول (11): معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي (ن=47)					
الارتباط (ر)	المجالات	جمع المعلومات	حفظ وتخزين المعلومات	تنظيم المعلومات	مهارات التفكير المنطقي
ارتباط بيرسون (ر)	توظيف المختبر الافتراضي	**0.608	**0.638	**0.556	**0.686
الدلالة الإحصائية		.000	.000	.000	.000
العدد		47	47	47	47
ارتباط بيرسون (ر)	تصميم الدروس باستخدام المختبر الافتراضي	**0.687	**0.633	**0.699	**0.773
الدلالة الإحصائية		.000	.000	.000	.000
العدد		47	47	47	47
ارتباط بيرسون (ر)	درجة استخدام معلمي علوم الصف السابع للمختبر الافتراضي	**0.806	**0.861	**0.869	**0.969
الدلالة الإحصائية		.000	.000	.000	.000
العدد		47	47	47	47

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$)

** ن = 47 عدد المعلمين الذين أجابوا بـ (نعم) على السؤال "هل تستخدم المختبر الافتراضي؟" يُلاحظ من جدول (11) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين درجة استخدام معلمي العلوم للمختبر الافتراضي ومستوى مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، حيث بلغ معاملات الارتباط (0.969).

ومما يفسر هذه العلاقة القوية أن لمادة العلوم طرق تدريس تعتمد على التفكير وإكساب الطلبة القدرات العلمية وطرائق التفكير المبنية على أسس علمية تتسلسل بجمع المعلومات والمعطيات حول القضايا العلمية والظواهر الطبيعية وحفظ تلك المعلومات ومن ثم تنظيمها

وصولا إلى تفسير واضح لتلك الظاهرة أو حلّ لتلك المسألة العلمية وما ذلك إلا تفكير منطقي وطريقة لتعليم الطلبة المهارات اللازمة للتفكير المنطقي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية المختبرات الافتراضية حيث عملت على إيجاد بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة، كما أنها عملت على تجاوز قيود المكان والزمان من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية. وساعدت الطلبة على معالجة المعلومات وتحليلها، تقديم محتوى رقمي ومؤثرات تحاكي الواقع وبالتالي كان لها الأثر الكبير في تحقيق الأهداف للوصول إلى هذه النتائج. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أجري نديهوكوبوايو (Ndiokubwayo, 2017) التي أظهرت أن استخدام تطبيقات المختبر الافتراضي ساهم في تحسين درجات تحصيل طلبة الفيزياء.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بما يلي:

1. تشجيع معلمي المدارس في القطاع الحكومي على استخدام المختبر الافتراضي وتوفير المتطلبات اللازمة لذلك في المدارس.
2. عقد ورش تدريبية لمدرّاء المدارس والمعلمين حول توظيف المختبر الافتراضي في التدريس.
3. توظيف المختبر الافتراضي ضمن تطوير مناهج العلوم.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

- أبو حاص، بدرية (2016). "واقع متطلبات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوها بالملكة العربية السعودية". مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر، 35، (170).
- بلفيقه، صالح (2020). "معوقات استخدام المختبرات الافتراضية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمدينة المكلا". مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 3(2)، 237-272.
- النبيتي، عبد الله (2016). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم في محافظة القريات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- النبيتي، عبد الله (2016). "تصورات معلمي العلوم للمرحلة الثانوية حول فاعلية توظيف المختبر الافتراضي في تدريس العلوم في محافظة القريات"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحافظ، محمود وجوه، أحمد (2012). "المختبر الافتراضي لتجارب الفيزياء والكيمياء وأثره في تنمية قوة الملاحظة لطلاب المرحلة المتوسطة وتحصيلهم المعرفي". المجلة العربية للدراسات التربوية والمعرفية، (2).

- خليفة، أحمد والدبسي، أحمد (2011). "أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي -دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة تبوك". مجلة جامعة دمشق، 27(3)، 952-923.
- الرزوقي، رعد وعبد الكريم، سبي (2015). التفكير وأنماطه. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رزوقي، رعد، ومحمد، نبيل (2018). التفكير وأنماطه. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الرويلي، عطا والسرحان، خالد (2016). "دور مقترح للمشرف التربوي في تفعيل المختبر الافتراضي في ضوء معايير ضمان الجودة بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية". دراسات العلوم التربوية، 43(2)، 908-889.
- الزهراني، عبد الله (2019). التفكير المنطقي وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي، 35(10)، 668-648.
- زيتون، عايش (2004). أساليب تدريس العلوم. (ط2). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سبي، نسرین (2016). واقع استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم المطورة بالمرحلة الثانية من وجهة نظر المعلمات بمدينة أمها، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(12).
- السعدي، السعدي (2011). "فاعلية معمل العلوم الافتراضي ثلاثي الأبعاد في تحصيل المفاهيم الفيزيائية المجردة وتنمية الاتجاه نحو إجراء التجارب افتراضيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية، مصر، 27(2)، 448 – 497.
- السعدي، سعيد (2018). "فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تحصيل الرياضيات والتفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.
- شمام، عاصم (2020). "أثر استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية التفكير المنطقي لمادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط". مجلة الفتح، 21(2)، 365-329.
- عارف، تهاني (2020). "فاعلية استخدام التعليم الخدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم النفسية والتربية، 14(2).
- عبد، إيمان (2019). "أثر استخدام المختبر الافتراضي على التحصيل العلمي لمادة الفيزياء لطالبات الصف الأول المتوسط". مجلة كلية التربية الأساسية، 25(103)، 835-812.
- عثمان، أحمد (2020). قواعد التفكير المنطقي. (ط1). القاهرة: أكاديمية بالعقل نبداً.
- العفيفية، منى وأبوسعيد، عبد الله (2014). "العلاقة بين مستوى مهارات الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط/ سلطنة عمان". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28(11)، 2556-2522.
- الغريب، إسماعيل (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- القباطي، هلال (2015). "فاعلية برمجية حاسوبية متعددة الوسائط في تنمية التفكير المنطقي لدى طفل ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء". المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، 3.
- قحم، فاطمة (2021). "المعامل الافتراضية وأثرها على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بجدة". مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 72-.

-محمد، المعتز (2020). أنشطة تفكير مقترحة وفق أسلوب صهر (Fusion) مهارات التفكير في محتوى المنهج لتنمية المهارات الأساسية لتنظيم المعلومات الكيميائية وتحليلها والميل نحو التفكير النشط لدى طالب الصف الأول الثانوي، مجلة البحث العلمي في التربية، (21)، 347-305.

المراجع الأجنبية:

- Bahtiar, A., Syamsuddin, A., & Akib, I. (2020). Description of mathematical communication skills, logical thinking and its influence on the ability of mathematical literacy for students of grade v elementary school. **International Journal of Scientific & Technology Research**, 9(4), 1075-1078.
- Falode, O. C. (2018). Pre-Service Teachers' Perceived Ease of Use, Perceived Usefulness, Attitude and Intentions towards Virtual Laboratory Package Utilization in Teaching and Learning of Physics. **Malaysian Online Journal of Educational Technology**, 6(3), 63-72.
- Gunawan, G., Suranti, N. M. Y., Nisrina, N., Herayanti, L., & Rahmatiah, R. (2018, November). The effect of virtual lab and gender toward students' creativity of physics in senior high school. **Journal of Physics: Conference Series**, 1108(1). IOP Publishing.
- Hamed, G., & Aljanazrah, A. (2020). The effectiveness if using virtual experiments on students' learning in the general physics lab. **Journal of Information Technology Education: Research**, 19, 976-995
- Horanska, T. V., Bakumenko, T., Polishchuk, V. L., Atamanchuk, I., & Turchyn, T. (2022). Development of Students' Verbal and Logical Thinking in the Course of Research Work, **Journal of Curriculum and Teaching**, 11(1), 185-194.
- Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. (2021). The Impact of CATs on Mathematical Thinking and Logical Thinking Among Fourth-Class Scientific Students. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, 16(10).
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. **Educational and Psychological Measurement**, 30(3), 607–610.
- Ledoh, C. C., Raharjo, S. B., & Saputro, S. (2021, March). **The Need Analysis of Guided Inquiry-Based Electronic Module Using Virtual Laboratory for Chemistry Learning**. In 6th International Seminar on Science Education (ISSE 2020) . Atlantis Press.
- Ndiokubwayo, K. (2017). Investigating the status and barriers of science laboratory activities in Rwandan teacher training colleges towards improvisation practice. **Rwandan Journal of Education**, 4(1), 47-54.

أثر فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية الانتقائية في تحسين الصحة النفسية لعيّنة من الأمّهات المطلّقات في الأردنّ

د. دانية بشير عربيات

تاريخ وصول البحث: 2023/8/13 م تاريخ قبول البحث: 2023/10/3 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية الانتقائية في تحسين الصحة النفسية لعيّنة من الأمّهات المطلّقات في الأردنّ، وقد شملت عيّنة الدراسة (24) أمّا مطلّقة تمّ اختيارهنّ بالطريقة المتيسّرة: حيث تمّ توزيعهنّ إلى مجموعتين أوّلاهما المجموعة التجريبية؛ وعددها (12) أمّا مطلّقة، والثانية ضابطة (12) أمّا مطلّقة، وتمّ تطوير مقياس الصحة النفسية؛ ليناسب فئة الأمّهات المطلّقات وتمّ أيضاً تطبيقه على العيّنة بالقياس القبلي، والبعدي، والمتابعة لأغراض هذه الدراسة. أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياس الصحة النفسية في كافّة الأبعاد، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط رتب درجات الأمّهات المطلّقات في الأردنّ على مقياس الصحة النفسية في التطبيقين البعدي، والتّبعي في جميع الأبعاد، وفي الدرجة الكلية، وتمثّلت توصية الدراسة بتقديم خدمات الإرشاد النفسي للأمّهات المطلّقات؛ لغايات تحسين مستوى الصحة النفسية لديهن. الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي جمعي، النظرية الانتقائية، الأمّهات المطلّقات، الصحة النفسية.

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

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Eclectic Theory in Improving the Mental Health of a Sample of Divorced Mothers in Jordan.

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of a group counseling program based on eclectic theory in improving the psychological health of a sample of divorced mothers in Jordan. The study sample included (24) divorced mothers who were selected by the convenient method. They were distributed into two groups, the first of which was the experimental group, numbering (12). The second was a control (12) divorced mothers. The mental health scale was developed to suit the category of divorced mothers and was also applied to the sample with pre-, post- and follow-up measurement for the purposes of this study.

The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) between the average scores of the experimental and control group members on the mental health scale in all dimensions, and in the total score in favor of the experimental group.

The results also showed that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) between the average ranks of the scores of divorced mothers in Jordan on the mental health scale in the post and follow-up applications in all dimensions, and in the total score.

The study's recommendation was to provide psychological counseling services to divorced mothers, for the purpose of improving their level of mental health.

Keywords: group counseling program, eclectic theory, divorced mothers, mental health.

المقدمة:

تعدُّ المجتمعات الإنسانية بحالة تغيُّر وتطوُّر مستمرين، ويرافق هذا التطوُّر تغيُّر أنظمة الأسرة والزواج؛ حيث إنَّ هناك العديد من التغيُّرات، والتحدّيات التي طرأت على شكل الأسرة؛ ممَّا أثر بشكل سلبي على طرق التّواصل، والتّفكير بين الزوجين؛ ممَّا قد يوصل الحال لإنسداد الطّريق، والوصول للطلاق بعد استحالة ديمومة هذا الزواج؛ ممَّا شكل ظاهرة في المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

والأسرة بمكوّناتها التي تتشكّل نتيجة الارتباط بين رجل وامرأة، وينشأ عنه الإشباع النّفسي، والجسدي والاجتماعي، وإشباع عاطفة الأبوة والأمومة؛ ممَّا يسهم في تنشئة جيل يتمتّع بالكفاءة النّفسيّة، والشّعور بالأمن والطّمانينة النّفسيّة، والذي يعمل كوقاية من الشّعور بالوحدة، والاضطرابات النّفسيّة⁽¹⁾.

إنَّ الزّواج هو أساس استمرارية الحياة، والحفاظ على النّسيج الاجتماعي، واستقرار المجتمع ككل، وتعدُّ الحياة الزوجيّة الأمانة عنصرًا هامًا لزيادة التماسك الاجتماعي، وإنشاء أفراد أسوأ مشبعين بالحاجات الجسديّة، والنّفسيّة، والعاطفيّة؛ ومن خلال الأسرة السويّة تتشكّل شخصية الفرد المتوازنة القادرة على العطاء والبناء الإيجابي للمجتمع؛ وعليه فإنَّ العناية باستقرار الحياة الزوجيّة، والبعد عن أسباب التّفكك الأسري قضية لا بدّ من التّركيز عليها⁽²⁾.
قد تصل الحياة الزوجيّة للطلاق لعدة أسباب يعتقد فيها أحد الشّريكين، أو كلاهما أنَّ استمرار الزّواج مستحيل، سواء أكان هذا الطلاق طوعاً أم كرهاً بعد انسداد كلّ الطرق الممكنة، لاستمرار الزّواج⁽³⁾.

وقد يؤثّر الطّلاق على كافة أفراد الأسرة من الأب، والأم، والأطفال، ويمتدُّ هذا الأثر ليشمل كافة الجوانب السلوكيّة، والمعرفيّة، والنّفسيّة منها، ويزداد سوءاً عندما تضطر الأمهات لنقل مكان المعيشة؛ نتيجة لهذا الطّلاق الأمر الذي يغيّر سلامة، واستقرار تكوين الأسرة⁽⁴⁾. ونتيجة حتمية للتّفكك الأسري الذي ينتج عنه فقدان عنصر هام من الأسرة؛ وهو الأب، تتعرّض الأم لمجموعة من الضغوط الاجتماعية، والاقتصادية والنّفسيّة، فتشعر بالكآبة، والقلق، وتراجع نفسياً، وتصبح غير قادرة على التّكيّف مع متطلبات الحياة من جهة ومواجهة غرائزها من جانب، ونظرة المجتمع من جانب، والأعباء الجديدة التي فرضت عليها؛ خاصّةً إن كانت أمّاً لديها مسؤولية تجاه أبنائها⁽⁵⁾.

تشكّل الأمهات المطلقات نسبةً عاليةً من المجتمع الأردني في الآونة الأخيرة؛ حيث بلغت (96385) حالة طلاق خلال الأعوام 2018-2022 حسب إحصائيات دائرة قاضي القضاة لعام 2022⁽⁶⁾. التي تُعدّ نقطة تحوّل في مسار الأسر والأبناء، وذلك ممّا يرافقها من تغيير في نمط المعيشة نفسياً، واقتصادياً والتّحديات التي تفرض على الأمهات في مواجهة المجتمع، وطرقها المعتادة في حلّ المشكلات؛ وبالعودة لطرق التنشئة الأسريّة المجتمعيّة التي شكّلت مفهوم وجود الرّجل في حياة الزوجة، و نجد أنّ هذا المفهوم قد اختلّ نتيجة هذا الحدث من الانفصال، ويعتبر الطلاق حسب الدّراسات في الرّتبة الثانية لأسباب الاضطرابات النفسيّة، وشدائد الحياة⁽⁷⁾.

وبيّنت الدّراسات أنّ للطلاق آثاراً، منها أنّه يُعدّ وضِعاً ضاعطاً على الصّحة النفسيّة للزوجة، وزيادة التّوتر، والإحباط، والقلق بعد الطلاق؛ ممّا يؤدّي لأمراض نفسيّة، وانحرافات تستدعي الحاجة الملحّة للتّدخلات من خلال خدمات الصّحة النفسيّة؛ للوصول لحالة من التّكيف⁽⁸⁾. حيث أشارت الدّراسات إلى وجود درجات متفاوتة للتّكيف مع الطّلاق على محاور: مستوى تقدير الذات، استغلال العلاقة السّابقة، الحزن، الشّعور بالتّعاسة والوحدة، القدرة على بناء الثّقة من جديد، والاستعداد، والتّفاعل الاجتماعي⁽⁹⁾.

واستناداً إلى نظريات الإرشاد النفسي التي تقدّم إجراءات تدخّل مناسبة للمشكلات المتنوّعة نجد أنّ المنهج المعاصر في الإرشاد يذهب باتجاه الإرشاد الانتقائي؛ إذ إنّهُ يركّز على أنّ العلاج الفعّال هو الذي يتناسب مع جوانب المسترشد المختلفة، وحاجاته، وحسب شدة المشكلة التي يعاني منها؛ حتى يحقّق أكبر قدر من الدّمج المناسب بين النّظريات؛ للخروج بالبرامج الإرشادية المتكاملة للأفراد، والمجموعات الإرشادية؛ بما يحقّق المصلحة الفضلى للمسترشدين، وتقوم النّظرية الانتقائية على فكرة اختيار المهارات التي تساعد على التّكيف مع البيئة ضمن مراحل التّقييم، وتحديد الأهداف، وإجراء التّدخّل، ومن ثمّ التّقييم بغرض المراقبة وأخيراً الإنهاء، حيث تركز استراتيجيات هذه النّظرية على تطوير مهارات المسترشد الاجتماعيّة، والشّخصيّة وتحسين الوعي بالذّات؛ للتّكيف مع التّحديات المختلفة⁽¹⁰⁾.

وكشفت دراسات أنّ هناك العديد من الآثار النفسيّة للمطلقات تستوجب إجراء تدخّلات إرشادية متنوّعة ومن بين هذه الآثار: المعاناة النفسيّة، والضّغط النفسي، وتدنيّ الصّحة النفسيّة، خاصّة لدى المطلقات الملتزمات بحضانة الأطفال؛ حيث تزداد الأعباء النفسيّة، والالتزامات، والمسؤوليات⁽¹¹⁾.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت برامج إرشادية؛ لحلّ مشكلات متعدّدة تتعلق بفئة المطلقات باستخدام نظريات إرشادية مختلفة، فقد أجرت بركات دراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج إرشادي جمعي؛ لتقليل أعراض القلق، والاكتئاب لدى عيّنة من النساء السوريات المطلقات، والأرامل، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي باختيار عيّنة من (40) امرأة مطلقة، وأرملة، وتقسيمهنّ إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة، وتجريبية واستخدمت الباحثة مقياس القلق، والاكتئاب، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية بتخفيض القلق، والاكتئاب؛ ممّا يشير لكفاءة الإرشاد الجمعي المستخدم، أوصت الباحثة بزيادة برامج التّدخل والخدمات المقدّمة لهذه الفئات⁽¹²⁾.

في دراسة أجراها معالي، هدفت إلى التّعرف على فاعلية العلاج الوجودي في خفض الحزن العميق وتحسين التكيّف النفسي، والاجتماعي لعيّنة من المطلقات في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من (30) مطلقة تمّ اختيارهنّ، وتوزيعهنّ قصدياً على المجموعة التجريبية بواقع (15) مطلقة، وقد خضعن لبرنامج العلاج الوجودي بمعدل ثماني جلسات لكلّ جلسة مدتها (90) دقيقة، بينما تكوّنت المجموعة الضابطة من (15) مطلقة، وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ من خلال تخفيف الحزن العميق، وتحسين التكيّف النفسي، والاجتماعي، ولصالح المجموعة التجريبية⁽¹³⁾.

وهدف دراسة الشبول والشريفين؛ للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى منهج ساتير؛ برفع مستوى التمكن النفسي، والإحساس بالمعنى لدى عيّنة من المطلقات في لواء الرمثا-الأردن، وأستخدم المنهج شبه التجريبي باختيار عيّنة من (30) مطلقة، وتمّ توزيعهنّ عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة (15) امرأة مطلقة لكلّ مجموعة، وتمّ استخدام مقياس التمكن النفسي، ومقياس الإحساس بالمعنى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مقياس التمكن النفسي، ومقياس الإحساس بالمعنى، ولصالح المجموعة التجريبية؛ ممّا يشير إلى فاعلية البرنامج الجمعي المستند لمنهج ساتير⁽¹⁴⁾.

وفي دراسة أجرتها بدر؛ للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي جماعي قائم على العلاج بالتقبّل والالتزام في خفض أعراض الاكتئاب، والقلق، والشعور بالنقص لدى عدد من المطلقات في السعودية، وتمّ استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ من خلال اختيار عيّنة من (8) سيدات مطلقات، وتمّ استخدام مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس بيك للقلق و مقياس الشعور بالنقص وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي،

والبعدي، ولصالح القياس البعدي، والتتبعي؛ لخفض أعراض الاكتئاب والقلق، والشعور، بالنقص⁽¹⁵⁾.

في دراسة أجرتها أوزبك (Ozbek)؛ للكشف عن تأثير برنامج الدعم النفسي بعد الطلاق (PDPSP) بزيادة مستويات التكيف لدى المطلقات في تركيا، وأستخدم المنهج شبه التجريبي؛ باختيار عينة من (16) امرأة مطلقة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية بواقع (8) نساء مطلقات لكل مجموعة، وتم تطبيق مقياس فيشر لتكيف الطلاق، وبيّنت النتائج أن البرنامج فعال بزيادة مستوى التكيف للنساء بعد الطلاق، وأوصت الدراسة بالاستفادة من النتائج بالتعامل مع هذه الفئة⁽¹⁶⁾.

وفي دراسة أجراها تاغفاينيا، وزاري (Taghvaeinia & Zarei)؛ هدفت التعرف لدى فعالية التدريب على تنظيم الانفعالات في تعزيز الصحة النفسية، وتنظيم العواطف للنساء المطلقات، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار (50) امرأة من النساء المطلقات في كردستان، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وتم تطبيق مقياس الصحة النفسية، ومقياس تنظيم العواطف، وأظهرت النتائج زيادة الصحة النفسية، وتنظيم العواطف لدى المجموعة التجريبية؛ وهذا يشير إلى فاعلية برنامج التدريب، واقترحت الدراسة استخدام هذا التدخل في مراكز الإرشاد الأسري⁽¹⁷⁾.

وفي دراسة أجرتها ياسين؛ هدفت التعرف على أثر برنامج إرشادي بزيادة الرفاه النفسي لدى المطلقات في محافظات قطاع غزة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ باختيار عينة من (30) امرأة مطلقة وتقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية (15) سيدة مطلقة لكل مجموعة، وأعدت الباحثة مقياس الرفاه النفسي لأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي؛ ولصالح المجموعة التجريبية بزيادة الرفاه النفسي للمطلقات، وأوصت الباحثة بزيادة الدعم، والبرامج التي تُعنى بالمطلقات⁽¹⁸⁾.

ومن خلال النظر للدراسات السابقة تبين للباحثة الاهتمام من قبل الباحثين في شتى الدول بفئة المطلقات؛ بكونها فئة تحتاج للمساعدة النفسية، وجوانب الصحة النفسية التي لا بد من توفرها؛ ليعيش الإنسان بسواء؛ حيث تم استخدام البرامج الإرشادية باستنادها للنظريات، والطرق المختلفة لحل مشاكل نفسية لهذه الفئة وتميزت الدراسة الحالية باستخدام النظرية

الانتقائية؛ بوصفها النظرية التي يمكن توظيفها بعلاج شتى المشكلات النفسية، وتميّزت هذه الدراسة بتصميم برنامج إرشادي يستند للنظرية الانتقائية بتحسين الصحة النفسية للأمهات المطلقات في المجتمع الأردني تحديداً في الإتحاد النسائي الأردني- البلقاء. مشكلة الدراسة:

تحتل قضايا المرأة اهتماماً خاصاً لدى الباحثة، وخاصةً تلك المتعلقة بالمراحل الحرجة، والانتقالية التي تتعرض لها المرأة؛ كون الباحثة من هذه الفئة، وتستطيع تفهم أثر هذه المراحل التي قد تتعرض لها أي امرأة، ومن خلال عملي كمدرسة جامعية، وباحثة في مجال الإرشاد النفسي، وأيضاً بملاحظتي كناشطة بالعمل بالجمعيات، واللجان المتخصصة بالمرأة التمسست دور الأم كمریبة وصانعة للأجيال، وأن استقرار الأسرة يكون بسلامة وجود رابطة فعلية بين الأب، والأم، والأبناء، إلا أنه تبين لي وجود نسبة عالية من الأمهات المطلقات في المجتمع الأردني، التي تزايد بشكل ملحوظ لأسباب متعددة، فقد وصل عدد حالات الطلاق إلى (28708) خلال العام 2022 حسب إحصائيات دائرة قاضي القضاة لعام 2022⁽⁶⁾، ولاحظت وجود بعض الصعوبات النفسية المتشابهة الحدوث بين الأمهات المطلقات؛ ممن تعاملت معهم الباحثة؛ حيث وجدت أن هذه الفئة من الأمهات لا تحظى باهتمام مجتمعي كافٍ يراعي التغيرات، والعقبات اللاتي يعانين منها، ومنها تدني الصحة النفسية؛ ممّا يعني حاجتهن لتلقي خدمات صحة نفسية، وإرشادية لمساعدتهن في حلّ الاضطرابات التي يتعرّضن لها.

ومن خلال الرجوع للأدبيات ذات العلاقة؛ كدراسة تاغايانيا، وزاري (Taghvaeinia & Zarei)⁽¹⁷⁾ ظهرت تأكيدات على تعرّض النساء المطلقات لمشكلات نفسية تتمثل بضعف تنظيم العواطف، وتدني الصحة النفسية الذي يؤثر سلباً على أدائهن في المواقف المختلفة. وبالرجوع للعديد من الدراسات السابقة؛ وجدت الباحثة أن هناك دراسات في المجتمعات العربية تناولت الجانب النفسي غير السوي الذي تعاني منه النساء المطلقات، وليس الأمهات منهن؛ مثل دراسة كلٍّ من (بركات⁽¹²⁾، معالي⁽¹³⁾، الشبول والشريفين⁽¹⁴⁾، بدر⁽¹⁵⁾، أوزبك⁽¹⁶⁾، ياسين⁽¹⁷⁾) واللواتي سلطن الضوء على مشكلات نفسية تعاني منها المطلقات عدا الصحة النفسية في بيئات مختلفة، وباستخدام برامج مستندة الى نظريات مختلفة عن الدراسة الحالية؛ ممّا أوجب أن أركز بشكل واضح على مشكله المطلقات الأمهات منهن في المجتمع الأردني؛ وذلك لمسؤوليتي العلمية بدراسة الظواهر المجتمعية، والإنسانية التي تظهر ضمن ملاحظتي كباحثة، بالإضافة لكوني أمّاً، وأستطيع تفهم المشاعر السلبية، والآثار النفسية السلبية التي قد تتعرض

لها الأمهات نتيجة الطلاق مع التزامهنّ باحتضان أبنائهنّ، وفقدان مكان السكن، والتمويل المادي وتحمل المسؤولية؛ وبالتالي فإنني شعرت بأهمية تقديم المساعدة المختصة لهذه الفئة؛ لتحسين الصحة النفسية التي ستعمل على جعلهنّ أمهات صالحات؛ وذلك من خلال تطبيق برنامج انتقائي على عينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الصحة النفسية، تُعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الأداء البعدي، والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الصحة النفسية؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية، والتطبيقية بما يأتي:

1- الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية؛ بما تزوده من معلوماتٍ قد تفيد الباحثين، والمهتمين في مجال الصحة النفسية، وما يمكن أن يوظفه الأدب النظري لعينة الأمهات المطلقات، بالإضافة إلى أنه يؤمل أن توفر الأطر النظرية في هذه الدراسة مرجعاً للدارسين بالنظرية الانتقائية؛ لاستخدامها مع عيناتٍ إرشادية ذات علاقة وأيضاً تُعدّ هذه الدراسة رافداً للمرشدين النفسيين لهذه الفئة من الأمهات المطلقات، كما أنّ هذه الدراسة تكتسب أهمية من خلال عرض الفنيات التي أستخدمت في البرنامج الإرشادي، ويمكن الرجوع لها، والاستفادة منها ببناء برامج إرشادية ذات صلة، كما أنّه تمّ التوضيح بمناقشة النتائج، وكيفية توظيف هذه الفنيات، وبعض الأمثلة من الجلسات الإرشادية للطريقة الذي تمّ العمل عليها.

2- الأهمية التطبيقية:

تتحقق الاستفادة من هذه الدراسة من الجوانب التطبيقية؛ بكونها تهتمّ بفئة الأمهات المطلقات؛ بعمل برنامج إرشادي يُحسن الصحة النفسية لهن، بالإضافة لاستخدام طريقة الإرشاد الجمعي التي تركز على وجود مسترشدين يعانون من مشكلات متشابهة، كما أنّها توفر نموذجاً عملياً لتوظيف النظرية الانتقائية في الإرشاد ببرامج هادفة، كما توفر هذه الدراسة

الأدوات التي تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وستساعد الباحثين باستخدامها لعينات مشابهة، وفي بحوث ذات علاقة؛ حيث تم تطوير مقياس الصحة النفسية ليناسب عينة الدراسة (الأمهات المطلقات).

تعريف مصطلحات الدراسة مفاهيمياً، وإجرائياً:

برنامج الإرشادي الجمعي: هو تنفيذ لخدمات إرشادية متخصصة بين المرشد، ومجموعة من المسترشدين يعانون من نفس المشكلة؛ من خلال عقد جلسات جماعية في مكان واحد ضمن مهارات خاصة⁽¹⁹⁾.

ويعرّف إجرائياً: بأنه عدد جلسات البرنامج الإرشادي المُعدّ لهذه الدراسة؛ وبلغ (8 جلسات)، ومدة كل جلسة (90) دقيقة.

النظرية الانتقائية: هي النظرية الإرشادية التي تركز على الإنسان، وحياته بطريقة شمولية؛ من خلال انتقاء واستخدام النظريات، والتقنيات، الإرشادية المتعددة؛ لخدمة سلوك الفرد، وإدراكه لمشاكله، ومواجهتها⁽²⁰⁾.

ويعرّف إجرائياً: مجموعة من الفنيات الإرشادية المستندة إلى النظرية الانتقائية، التي تجمع إستراتيجيات وطرقاً، وأنشطة متعددة لأفراد المجموعة التجريبية من الأمهات المطلقات.

الصحة النفسية: هي المرحلة السوية التي يستطيع الفرد فيها التكيف مع العقبات ضمن قدراته، وتمكّنه من أن يعيش بسلام، وعافية؛ بحيث يتفاعل مع غيره؛ أي أنّها الحالة التي يكون فيها الفرد منسجماً مع نفسه، والآخرين وخالياً من الاضطرابات النفسية⁽²¹⁾.

ويعرّف إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي تحصل فيها المفحوصات بإجابتهنّ على مقياس الصحة النفسية المُستخدم لهذه الدراسة.

الأمهات المطلقات: هن النساء المنفصلات عن أزواجهنّ بموجب إثبات ذلك بالمحاكم الشرعية، مع وجود أبناء لهن⁽¹³⁾.

ويعرّف إجرائياً: أنّهنّ الأمهات المطلقات اللواتي يشكلنّ أفراد عينة الدراسة الحالية.

حدود الدراسة، ومحدداتها:

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

• الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في الاتحاد النسائي الأردني/ البلقاء.

• الحدود الزمانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في العام (2023) م.

• الحدود البشرية: اقتصرَت عيّنة الدّراسة على أمهاتٍ مطلقاتٍ منتسباتٍ إلى الاتحاد النسائي الأردني/البلقاء.

محدّدات الدّراسة: تتحدّد دقّة نتائج الدّراسة بدقّة استجابات عيّنة الدّراسة، والقدرة على تعميم هذه النّتائج.

منهج الدّراسة:

أُستخدِم المنهج شبه التّجريبي؛ بحيث تمّ استخدام تصميم المجموعة الضابطة، والمجموعة التّجريبية باختبار قبلي، واختبار بعدي، والمقارنة بين نتائجهما، وقامت الباحثة بإجراء فحص لأثر المتغيّر المستقل؛ وهو البرنامج الإرشادي على المتغيّر التابع؛ وهو الصّحة النّفسيّة؛ حسب التّصميم الآتي:

المجموعة الضابطة: قياس قبلي- لا يوجد معالجة- قياس بعدي.

المجموعة التّجريبية: قياس قبلي- معالجة- قياس بعدي.

أفراد الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من الأمهات المطلقات في الاتحاد النسائي الأردني- البلقاء؛ إذ بلغ عدد المسجّلات منهن (169) أمًا مطلقةً حتى نهاية عام 2022؛ حيث تمّ الإعلان عن البرنامج؛ من خلال إرسال رسائل إلكترونية للراغبات بالمشاركة، وكان مجموع السيدات اللاتي أبدين رغبتهم بالانضمام للبرنامج (31) أمًا مطلقة؛ حيث تمّ تطبيق مقياس الصّحة النّفسيّة الذي طوّره الباحثة؛ حيث حصلت (24) امرأة مطلقة منهن على صّحة نفسية متدنية؛ وبالتالي أختيرت عيّنة الدّراسة بالطريقة المتيسّرة، وبلغ عددهنّ (24) أمًا مطلقة لديها أبناء، وتمّ تقسيمهنّ لمجموعتين؛ الأولى المجموعة التّجريبية؛ وعددها (12)، والثانية المجموعة الضابطة؛ وعددها (12)، وتراوح أعمارهنّ بين 30-45 عامًا، ولديهنّ على الأقل ابن واحد.

أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدّراسة؛ تمّ تطوير، وتطبيق مقياس الصّحة النّفسيّة، وبرنامج إرشادي جمعي يستند إلى النّظرية الانتقائية؛ وفيما يأتي توضيحاً لذلك:

مقياس الصّحة النّفسيّة:

تمّ تطوير مقياس الصّحة النّفسيّة عطا⁽²²⁾ ويتكوّن المقياس من (39) فقرة، ضمن أربعة أبعاد، وتمّ اعتماد تدّرج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، ولغاية لاتنطبق)؛ حيث تمّ إعادة

صياغة بعض الفقرات لتناسب فئة الدراسة (الأهميات المطلقات)، واحتفظ المقياس بعدد فقراته، وأبعاده كما هي؛ حيث تم استخراج دلالات صدق، وثبات المقياس.

صدق البناء: مقياس الصحة النفسية:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس؛ أُستخرجت معاملات ارتباط كل فقرة، وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة، وارتباطها بالمجال الذي تنتهي إليه، وبين الأبعاد ببعضها، والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عيّنتها، وتكوّنت من (15) أما مطلقة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.54-0.88)، ومع المجال (0.58-0.91) والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرة، والدرجة الكلية، والمجال الذي تنتهي 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	**81	**75	14	**68	*59	27	**89	**84
2	**91	**88	15	**80	**73	28	**80	**75
3	**83	**75	16	**87	**76	29	**73	**78
4	**70	*55	17	**84	**80	30	**65	*63
5	**73	*63	18	**82	**76	31	**85	**76
6	**80	**66	19	**88	**84	32	**73	**67
7	*64	**65	20	**72	**72	33	**77	**78
8	*58	*54	21	**78	**72	34	**82	**79
9	**83	**66	22	**86	**85	35	**86	**83
10	**81	**79	23	**70	**66	36	**72	**65
11	**78	**71	24	**89	**73	37	**81	**76
12	**74	*56	25	**74	**68	38	**66	**65
13	**77	*62	26	**87	**80	39	**66	**65

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ويشار إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائياً؛ ولهذا السبب لم يتم حذف أيٍّ من هذه الفقرات.

كما تمّ استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، وبالدرجة الكلية					
	الارتياح مع الذات	الارتياح مع الآخرين	مواجهة مطالب الحياة	السلامة النفسية	الصحة النفسية
الارتياح مع الذات	1				
الارتياح مع الآخرين	**0.713	1			
مواجهة مطالب الحياة	**0.802	**0.735	1		
السلامة النفسية	**0.824	**0.813	**0.811	1	0
الصحة النفسية	**0.905	**0.892	**0.902	**0.917	1

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائياً؛ ممَّا يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس الصحة النفسية:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة؛ فقد تمَّ التحقق بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بفواصل أسبوعين على مجموعة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عيّنتها وتكوَّنت من (15) أمَّا مطلقاً، ثم تمَّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرّتين.

وتمَّ أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتّساق الداخلي بطريقة معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبيّن معامل الاتّساق الداخلي؛ حسب معادلة كرونباخ ألفا، وثبات إعادة للمجالات، والدرجة الكلية وأُعتبرت هذه القيم ملائمة لهدف هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتّساق الداخلي كرونباخ ألفا، وثبات إعادة للمجالات، والدرجة الكلية		
المجال	ثبات إعادة	الاتّساق الداخلي
الارتياح مع الذات	0.87	0.83
الارتياح مع الآخرين	0.90	0.81
مواجهة مطالب الحياة	0.86	0.70
السلامة النفسية	0.84	0.79
الصحة النفسية	0.89	0.84

تكافؤ المجموعات: مقياس الصحة النفسية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات؛ تم استخدام اختبار "مان وتني"؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات الأمهات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في القياس القبلي؛ تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول أدناه يوضح ذلك..

جدول (4): اختبار "مان وتني"؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات الأمهات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)									
الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
الارتياح مع الذات قبلي	تجريبية	12	13.63	163.50	2.18	58.500	136.500	-.783	.434
	ضابطة	12	11.38	136.50	2.16				
الارتياح مع الآخرين قبلي	تجريبية	12	12.58	151.00	2.28	71.000	149.000	-.058	.954
	ضابطة	12	12.42	149.00	2.21				
مواجهة مطالب الحياة قبلي	تجريبية	12	12.33	148.00	2.17	70.000	148.000	-.117	.907
	ضابطة	12	12.67	152.00	2.26				
السلمة النفسية قبلي	تجريبية	12	12.79	153.50	2.22	68.500	146.500	-.203	.839
	ضابطة	12	12.21	146.50	2.19				
الصحة النفسية قبلي	تجريبية	12	12.88	154.50	2.21	67.500	145.500	-.260	.795
	ضابطة	12	12.13	145.50	2.20				

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تُعزى إلى المجموعة في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تصحيح المقياس:

تم استخراج الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية؛ حيث تراوحت (39-195)؛ حيث تم صياغة الفقرات (1-25) إيجابياً، والفقرات (26-39) سلبياً؛ بحيث يستجيب المفحوص حسب التدرج الآتي:

- بدرجة كبيرة جداً تُصحح بـ (5) درجات للفقرات الإيجابية، و (1) درجة للفقرات السلبية.
- بدرجة كبيرة تُصحح بـ (4) درجات للفقرات الإيجابية، و (2) درجة للفقرات السلبية.
- بدرجة متوسطة تُصحح بـ (3) درجات للفقرات الإيجابية، و (3) درجات للفقرات السلبية.
- بدرجة قليلة تُصحح بـ (2) درجات للفقرات الإيجابية، و (4) درجات للفقرات السلبية.
- بدرجة لا تنطبق تُصحح بـ (1) درجات للفقرات الإيجابية، و (5) درجات للفقرات السلبية.
وتمثل الدرجة (195) الحد الأعلى للصحة النفسية، بينما الدرجة (39) الحد الأدنى من الصحة النفسية.

البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشاد جمعي يستند إلى النظرية الانتقائية؛ وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين؛ ويتكوّن البرنامج من (8) جلسات؛ بمعدل (90) دقيقة لكل جلسة بواقع جلسة أسبوعياً بهدف تحسين الصحة النفسية للأمهات المطلقات بالاستناد إلى النظرية الانتقائية، وتمّ عرض البرنامج على محكمين متخصصين؛ للتأكد من الصدق الظاهري، وتمّ الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين، وتكوّن البرنامج من الجلسات التالية:

الجلسة الأولى: بناء العلاقة الإرشادية، والتعارف.

الجلسة الثانية: التنفيس الانفعالي، سرد التحدّيات، الضغوط.

الجلسة الثالثة: هنا والآن، استبعاد الذكريات المؤلمة، والتركيز على اللحظة الحالية (ترتيب الأولويات).

الجلسة الرابعة: النمذجة، سرد قصص نجاح، والاستفادة من خبرات إيجابية لأعضاء المجموعة التجريبية.

الجلسة الخامسة: تفنيد الأفكار اللاعقلانية؛ بالتعرّف على الحديث الذاتي الهادم للصحة النفسية، ودحض الأفكار غير المنطقية.

الجلسة الخامسة: تقبل الذات، تحسين مفهوم الذات؛ بتوظيف الأهميات لنقاط القوة، وتعزيزها.

الجلسة السادسة: التعرف على أسلوب الحياة الخاص، وتكوين هدف بناء.

الجلسة السابعة: توظيف مصادر الدعم الاجتماعي، والمشاركة بتحمل مسؤولية الأبناء.

الجلسة الثامنة: الجلسة الختامية: تلخيص عام للجلسات، التركيز على المكتسبات، والأهداف المتحققة، التعامل الآمن مع شعور الإنهاء، وتوظيف المهارات المتعلمة.

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية الانتقائية في تحسين الصحة النفسية لعينة من الأهميات المطلقات في الأردن، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، ومناقشتها بناءً على أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياس الصحة النفسية تُعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "مان وتي"؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات الأهميات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في القياس البعدي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبار "مان وتي"؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في المجموعتين الضابطة، والتجريبية لدرجات الأهميات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في القياس البعدي									
الأبعاد	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة	
الارتياح مع الذات بعدي	تجريبية	12	18.29	219.50	3.78	80.500	-4.026	.000	
	ضابطة	12	6.71	80.50	2.20				
الارتياح مع الآخرين بعدي	تجريبية	12	18.50	222.00	3.76	78.000	-4.169	.000	
	ضابطة	12	6.50	78.00	2.22				
مواجهة مطالب	تجريبية	12	18.50	222.00	3.80	78.000	-4.181	.000	
	ضابطة	12	6.50	78.00	2.25				

الحياة بعدي									
السلامة النفسية بعدي	تجريبية	12	18.50	222.00	3.73	.000	78.000	-4.164	.000
	ضابطة	12	6.50	78.00	2.20				
الصحة النفسية بعدي	تجريبية	12	18.50	222.00	3.76	.000	78.000	-4.159	.000
	ضابطة	12	6.50	78.00	2.21				

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في أداء كل من المجموعة التجريبية، والضابطة في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الصحة النفسية، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني للباحثة أن هناك زيادة بمستوى الصحة النفسية، وفي جميع الأبعاد لدى أفراد العينة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؛ حيث نجد أن أبعاد المقياس أظهر فروقاً بارزاً ارتفاع مستوى الصحة النفسية في كلٍّ من أبعاد الارتياح مع الذات، الارتياح مع الآخرين، مواجهة مطالب الحياة، والوصول للسلامة النفسية، وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة بركات⁽²¹⁾، ومعال⁽¹³⁾، والشبول، والشريفين⁽¹⁴⁾، وبدر⁽¹⁵⁾، وأوزبك⁽¹⁶⁾، وياسين⁽¹⁸⁾ الذي اتضح من نتائجهم إمكانية الاستفادة من البرامج الإرشادية لدى النساء بتحسين أعراض مشكلات نفسية تعاني منها المطلقات؛ حيث ظهرت أيضاً في جميع هذه الدراسات فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، ولصالح المجموعات التجريبية، كما تتفق النتائج في هذه الدراسة مع ما بينته دراسة كلٍّ من تاغفاينيا، وزاري⁽¹⁷⁾ من حيث وجود تحسن مستوى الصحة النفسية لدى المطلقات بعد استخدام البرنامج الإرشادي لدى أفراد العينة التجريبية، وأن الإرشاد النفسي له أثر بتعزيز الصحة، والصلابة النفسية عند الأمهات.

وتعزو الباحثة نتيجة هذه الدراسة لخضوع الأمهات المطلقات لبرنامج إرشادي جمعي يزيد من مستوى الصحة النفسية، بسبب ما خضعت له الأمهات المطلقات في البرنامج الإرشادي؛ حيث زادت جميع أبعاد الصحة النفسية لدى المجموعة الضابطة؛ والمتثلة: بُعد الارتياح مع الذات؛

الذي تمّ التدرب عليه من خلال تطبيق إستراتيجيات التنفيس الانفعالي، واستبعاد الذكريات المؤلمة؛ من خلال التركيز على اللحظة الحاضرة "هنا والآن" فعلى سبيل المثال كانت إحدى المشاركات تتحدث عن اللحظات القاسية التي مرّت بها خلال الزواج، ولحظات الانفصال، وكانت الباحثة تركّز على أنّه انتهى الآن، ولم تعد هذه الأوقات مؤلمة حالياً، وتمّ فتح المناقشة للتركيز على نقاط القوة الزاهنة؛ ممّا حقّق لدى أفراد المجموعة التجريبية توافقاً مع الظروف وتقبّلاً أكثر للذات، وبُعد الارتياح مع الآخرين؛ الذي تمّ الوصول إليه من خلال النمذجة، وتوظيف مصادر الدعم الاجتماعي، فمن خلال النمذجة أشارت إحدى المشاركات إلى أنّ النساء المجاورات ينظرن إليها كشخص غير صالح في المجتمع، وقامت الباحثة بتدريب المشاركات لعمل تمثيل نموذج مبني على تغيير التصرف بتغيير الفكرة؛ فمثلاً عندما يعتقد النموذج (المرأة المطلقة) أنّ الآخرين يتجنبونها؛ لأنّها شخص غير صالح تتصرّف النموذج بطريقة سلبية مع الآخرين، بينما لو اعتقدت النموذج أنّها مثال للمرأة القوية التي تغلبت على الصعاب وأنهت الألم؛ فسيتغير تصرفها تجاه الآخرين بحيث تنخرط بلقاءات أكثر إيجابية، وتمّ تكرار نمذجة عدّة مواقف أبدت فيها المشاركات في العينة التجريبية تفاعلاً كبيراً، وتقبّلاً أكثر لذواتهن، وتصالحاً مع الآخرين، وبُعد مواجهة مطالب الحياة؛ عن طريق تقبّل الذات، وتعزيز نقاط القوة، والتعرّف على أسلوب الحياة الخاص وتكوين الأهداف؛ من خلال تطبيق الإجابة على من أنا؟ وماذا أريد؟ حيث قامت المشاركات بذكر بعض مطالب الحياة خاصّة المتعلقة بحضائهنّ لأبنائهنّ، ومسؤولياتهنّ، وقامت الباحثة بالتركيز على الجانب الإيجابي، ومصادر القوة لكل مشاركة، وتعزيزها؛ ممّا أثار لدى المشاركات القوة الذاتية لتشكيل أهداف حياة مستندة لنقاط القوة لديهن، وتبيّن أثره الواضح لدى الأمهات المطلقات في المجموعة التجريبية؛ حيث تمّ التثبيت من أنهنّ أصبحن أكثر صلابة، أثناء، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، فقد كان التعليق المستمر بعد كل جلسة "أصبحنا أكثر توافقاً، أصبحنا نعرف ماذا نريد"، و أخيراً بعد الوصول للسلامة النفسيّة الذي تمّ العمل عليه من خلال تطبيق فنّيّات تفنيد الأفكار اللاعقلانيّة، وتعزيز مصادر القوة التي تزيد من مستوى الصّحة النفسيّة؛ حيث تمّ الاستنتاج من خلال بعض عبارات المشاركات لبعض عبارات الوجود مثل "يجب أن يكون لدي رجل أستند إليه، يجب أن أكون شخصاً كاملاً لأحضى بالتقدير" وخاصّةً بما أشرن له من معاناتهنّ من النظرة المجتمعيّة السلبية لهنّ، وتمّ تفنيد مثل هذه الأفكار، وأنّها ليست بالضرورة، بل يجب التركيز على مراكز القوة الخاصّة بكل مشاركة؛ للحصول على التقدير الذاتي أولاً، ممّا أفاد بجعل الأمهات المطلقات في العينة التجريبية أكثر

سلامة وتوافقاً نفسياً، وهذه الإستراتيجيات أثبتت فاعليتها برفع الصحة النفسية لدى الأمهات المطلقات بعد خضوعهن للبرنامج الإرشادي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء البعدي التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الصحة النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات الأمهات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في المجموعة التجريبية بين التطبيقين البعدي، والتتبعي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (6): نتائج اختبار ويلكوكسون؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات الأمهات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في المجموعة التجريبية بين التطبيقين البعدي، والتتبعي						
		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الارتياح مع الذات متابعة - الارتياح مع الذات بعدي	الرتب السالبة	6	5.00	30.00	-2.62	.794
	الرتب الموجبة	4	6.25	25.00		
	الرتب المتساوية	2				
	المجموع	12				
الارتياح مع الآخرين متابعة - الارتياح مع الآخرين بعدي	الرتب السالبة	5	4.30	21.50	-1.22	.903
	الرتب الموجبة	4	5.88	23.50		
	الرتب المتساوية	3				
	المجموع	12				
مواجهة مطالب الحياة متابعة - مواجهة مطالب الحياة بعدي	الرتب السالبة	4	3.63	14.50	-0.86	.931
	الرتب الموجبة	3	4.50	13.50		
	الرتب المتساوية	5				
	المجموع	12				
السلامة النفسية متابعة - السلامة النفسية بعدي	الرتب السالبة	2	3.50	7.00	-7.36	.462
	الرتب الموجبة	4	3.50	14.00		
	الرتب المتساوية	6				
	المجموع	12				
الصحة النفسية متابعة - الصحة النفسية بعدي	الرتب السالبة	7	4.64	32.50	-0.45	.964
	الرتب الموجبة	4	8.38	33.50		
	الرتب المتساوية	1				
	المجموع	12				

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط الرتب لدرجات الأهميات المطلقات في الأردن على مقياس الصحة النفسية في التطبيقين البعدي، والتتبعي في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا السؤال بأن هذه الدراسة قامت بتوضيح جانب مهم؛ وهو الاستقرار في مستوى الصحة النفسية للأهميات المطلقات بعد تعرضهن للبرنامج الإرشادي، فقد أشارت المشاركات بأنهن لا يزلن يطبقن ما تمّ التدرب عليه في البرنامج الإرشادي في الحياة اليومية، وخاصة تعرفهن على بعض الأفكار اللاعقلانية، ودحضها، واستبدالها بالأفكار المنطقية فعلى سبيل المثال بينت إحدى المشاركات أنها تعرفت على فكرة تشير إلى أنها تعتقد أن الأشياء يجب أن تسير كما تريد، وأنها استطاعت أن تكون أكثر مرونة لتقبل التغيرات التي تحصل معها باستمرار، كما أشارت مشاركة أخرى بفائدة البرنامج؛ من خلال أنها تقوم باستمرار بفحص معتقداتها؛ من خلال النمذجة الذهنية بتكرارها تدكر للمواقف التي تمّ التدرب عليها سابقاً وكيف يتغير تصرفها؛ من خلال تغير الفكرة كما أشارت مشاركة أخرى أنها كلما تشعر "بالإنتكاسة" لتذكرها مواقف سابقة تستبعد هذه الذكريات، وتركز على "هنا والآن". وهذا يشير إلى أن التغير الذي حصل لدى المشاركات إنما هو ثابت بوصول هذه الفئة للصحة النفسية المقبولة، والتخلص من الأعراض التي كنّ يعانين منها، وتؤكد الأبعاد الموجودة في المقياس المستخدم استمرارية التأثير للبرنامج الإرشادي في قياس المتابعة.

التوصيات:

في إطار النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها تقترح التوصيات الآتية:
- استخدام النظرية الانتقائية في الإرشاد النفسي لغايات تحسين مستوى الصحة النفسية، أو أي اضطرابات نفسية مُحتملة للأهميات المطلقات؛ وذلك لفائدة هذه النظرية بما يناسب اختلاف المواقف الإرشادية.
- ضرورة متابعة المراكز، والمختصين بشؤون المرأة؛ للاهتمام بالصحة النفسية، وبالذات لعينة الدراسة (الأهميات المطلقات)؛ من خلال تكثيف البرامج الإرشادية الهادفة لحل اضطرابات مختلفة.
- إجراء أبحاث علمية لاحقة بتطبيق برامج إرشادية؛ للحل من الوحدة النفسية، أو أي من المشكلات الناتجة عن الطلاق.

قائمة المراجع:

1. Barakat, S. & Jehad, A. (2021). The effect of Agroup Counselling Program in Reducing Anxiety and Depression among Divorced and Widowed Syrian Woman. *psychological & Educational Studies. Issues* 14 (1). Pp. 261-274.

2. الزغنون، فيصل (2016). الطلاق، أسبابه ونتائجه من وجهة نظر المطلقات دراسة ميدانية في محافظة نابلس، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
3. Mohi, W. (2015). Positive Outcomes of Divorce: A Multi-Method Study on the Effects of Parental Divorce on Children, *The University of Central Florida Undergraduate Research Journal*, Vol.7, NO.2.
4. الغرابية، فاكور وعليمات، حمود (2012). التأثيرات النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال: دراسة على عينة من الأطفال في دار الضيافة في اتحاد المرأة الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد (9). العدد 2.
5. هاشم، صفاء (2020). ممارسة نموذج الحياة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في تخفيف حدة الضغوط التي تعاني منها المطلقات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. المجلد (50) العدد 3. مصر.
6. دائرة قاضي القضاة (2022). التقرير الإحصائي السنوي لعام 2022. متوفر عبر www.sjd.gov.jo
7. Cipric A. Strizzi, J. Overup, C. Lange, T. stulhofer, A. Sander, S. Gad- Kjeld, S. & Hald, G.M. (2020). Cooperation After divorce: An RCT. Study of the Effects of a Digital Intervention Platform on Self- Perceived Stress. *Psychological Intervention*, 29 (2). Pp. 113-123.
8. عبد الله، ناصح (2018). الصحة النفسية لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة حلبجة العراقية. مجلة الفنون، والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. المجلد (2018). العدد 24. العراق.
9. العليمات، حمود وابو غبوش، رهام والقضاة، طلال وجمعه، وفاء (2021). التكيف النفسي والاجتماعي مع الطلاق: دراسة على عينة من المطلقين والمطلقات في الأردن. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (48). العدد 4. الملحق (2).
10. Gladding, S.T (2009). *Counseling Acomprehensive Profession*. New York, Macmillan Publishing Company.
11. Sabour, E. Yaacob, S. Juhari, R. & Schoehi, D (2015). Predictors of Psychological Distress Among Divorced Women in Iran. *Journal of Divorce & Remarriage*, 56 (1). Pp. 248-259.
12. بركات، سلسيل (2017). أثر برنامج إرشادي جمعي بالتقليل من القلق والاكتئاب لدى النساء السوريات المطلقات والأرامل. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية-الأردن.
13. معالي، إبراهيم (2019). فعالية العلاج الوجودي في خفض الحزن العميق وتحسين التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (46). العدد 2. ملحق (1).
14. الشبول، شذى والشريفين، أحمد (2020). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى منهج ساتير في التمكين النفسي والإحساس بالمعنى لدى عينة من المطلقات في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك- الأردن.
15. بدر، أمل (2021). فاعلية برنامج إرشادي جماعي قائم على العلاج بالتقبل والالتزام في خفض أعراض الاكتئاب والقلق والشعور بالنقص لمجموعة من المطلقات السعوديات. المجلة العلمية -كلية التربية جامعة أسيوط. المجلد (27). العدد 12.
16. Ozbek, S. (2022). The efectiveness of the pos-tdivorce psychological support program (PDPSP) on Divorced Individual Adjustment Level: Apilot Study at Women. *International of psychology and educational studies*. 9 (3). Pp. 602-618.

17. Taghvaeinia, A & Zarei, F. (2022). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Promoting Mental Health and Rumination of Divorce Women. *Shenaknt Journal of Psychology, and Psychiatry*. 9 (3). Pp. 44-56.
18. ياسين، سهيلة (2022). فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الرفاه النفسي لدى المطلقات في محافظات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية- غزة.
19. الشرعة، حسين وطنوس، عادل والزعي، اسعد ومعال، إبراهيم والعدوان، فاطمة والحويان، علا والمهايرة، عبد الله والخوالدة، محمد (2016). مبادئ الإرشاد النفسي. عمان: العامرية للنشر والتوزيع.
20. أبو العلا، محمد (2023). العلاقة بين العزو السببي والكدر الزوجي للمتزوجين حديثاً (في إطار النموذج الإنتقائي في خدمة الفرد). مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية. المجلد (62). العدد 3.
21. World Health Organization (2018), <https://www.who.int>.
22. عطا، زينب (2021). فاعلية برنامج إرشادية جمعي مستند للعلاج الوجودي في تحسين الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة). الأردن: جامعة عمان العربية.

"رأس المال النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية"

د. فاطمة عيد العدوان*

د. شفاء حلمي الشوابكة**

تاريخ وصول البحث: 2023/7/10 م

تاريخ قبول البحث: 2023/12/3 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف علاقة رأس المال النفسي بالمسؤولية الاجتماعية بين الشباب الجامعي، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم الاستناد الى أداتين: مقياس رأس المال النفسي الذي طور من قبل الباحثين ومقياس المسؤولية الاجتماعية للجبوري (2006)، وتكونت عينة الدراسة من (370) طالبا من طلبة الجامعة ذكورا وإناثا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وأظهرت النتائج أن قيم المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي ومقياس المسؤولية الاجتماعية قد وصلت مستوى مرتفعا، وأن نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياسين تبين أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة كانت بمستوى مرتفع بين أبعاد رأس المال النفسي ومقياس المسؤولية الاجتماعية، أما بالنسبة لقيمة العلاقة بين مقياس رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية فكانت مرتفعة وتعتبر دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، ما يعني وجود علاقات موجبة بما يشير إلى أن طبيعة هذه العلاقات تعتبر طردية (بمعنى أنه إذا ازدادت أبعاد رأس المال النفسي فإن المسؤولية الاجتماعية تزداد والعكس صحيح).

كلمات مفتاحية: رأس المال النفسي، المسؤولية الاجتماعية، الشباب الجامعي.

* أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

** باحثة.

Psychological Capital and its Relationship to Social Responsibility among the Students of the University of Jordan.

ABSTRACT

The current study aimed to identify psychological capital and its relationship to social responsibility among university youth. To achieve this objective, the study is based on two measures of psychological capital and a measure of social responsibility developed for the study of Al-Jubouri (2006). The study sample consisted of (370) male and female respondents, and the descriptive correlative approach was used due to its suitability to the nature of the study. The results showed that the level of psychological capital and social responsibility achieved a high level according to the used standards, and the results of the Pearson correlation coefficient between the dimensions of the two scales showed that the calculated correlation coefficient value was at a high level between the psychological capital dimensions and the social responsibility scale.

As for the value of the relationship between the measure of psychological capital and social responsibility, it was high, which is (0.684), and it is considered statistically significant at the level of significance of 0.05, which means that there are positive relationships, indicating that the nature of these relationships is considered direct (meaning that if the dimensions of psychological capital increase, then responsibility social is increasing and vice versa).

Keywords: Psychological capital, social responsibility, university youth

المقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة؛ حيث يواجه فيها الطالب مجموعة من التغيرات الفيسيولوجية والنفسية والاجتماعية، التي تفرض عليه متطلبات شتى وعلى مختلف الأصعدة، ويتطلب أيضا وجود آليات ومهارات وأساليب مناسبة ومختلفة لمواجهتها، ليحقق أكبر قدر من التوافق مع نفسه ومع مجتمعه، لذا فإن الاهتمام بجوانب الصحة النفسية وتنمية قدرات الأفراد في هذه المرحلة الحساسة مهم جدا، خاصة تنمية الجوانب الإيجابية مثل التفاؤل والأمل والإيمان والثقة وتقدير الذات والكفاءة وغيرها من المتغيرات الإيجابية لما لها من الأثر الواضح على تنمية الشخصية السوية المؤثرة بشكل واضح على الشخصية من داخلها وعلى مجتمعتها ومحيطها.

ويمتلك الفرد مجموعة من القدرات والخصائص التي تميزه عن غيره، التي تساعد على أن يرتقي بذاته، ويدفعها نحو التغيير؛ سواء أكان في الحياة الشخصية أم العملية التي تساعد في تحقيق النجاحات وزيادة مستوى فعاليته وإنتاجيته؛ مما تنعكس لاحقاً عليه من مشاعر الاحترام للذات والتقدير الكبيرين وإعادة توجيه المسارات نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ويعتبر الطلبة الجامعيون فئة حساسة بحاجة إلى مساعدتهم لاكتشاف هذه القدرات والخصائص التي قد يجهلها بعضهم في أنفسهم وزيادة وإثارة دوافعهم للتعلم لتحقيق دوافع الطالب تجاه إنجازاتهم وتأهيلهم على فهم العالم من حولهم وفهم أنفسهم بأنهم قادرين على صنع مصيرهم بأنفسهم والتغلب على المشكلات والتصدي للعقبات.

إن من أهم العوامل المساعدة على بناء موردٍ نفسيٍّ للفرد، هو رأس المال النفسي الذي يتكون من أربع ركائز أساسية وهي الكفاءة الذاتية، والثقة، والأمل، والتفاؤل، والمرونة، وهو عبارة عن بناء عالي المستوى تم تطويره مؤخراً في سياق المنظمات، وتم افتراضه لمساعدة الموظفين على التعامل مع الإجهاد بشكل فعال في مكان العمل مما يزيد من صحتهم النفسية والجسدية، وتشير أيضا إلى استراتيجيات المواجهة وإلى الجهود المحددة السلوكية والنفسية على حد سواء، التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع الأحداث المجهدة أو تحملها أو تقليلها عن طريق استخدام التأقلم العقلاني (Gupta, et al, 2019).

ويعرف رأس المال النفسي أنه حالة من التطور الذهني الإيجابية للشخص التي تتميز بوجود مستويات عالية من العناصر الأربعة لرأس المال النفسي هي الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة،

والتفاؤل، ويستخدم هذا المقياس في مجالات مختلفة مثل التنظيم، وقطاعات تكنولوجيا المعلومات، والعافية النفسية، والصحة العقلية، والإجهاد وما إلى ذلك (Nimbalkar, 2020). إن هذا المفهوم مُستمد من علم النفس الإيجابي بشكل عام والسلوك الإيجابي المنظم بشكل خاص وهو يمثل حالة التطور النفسي الإيجابية للفرد وتتميز بما يلي: (1) امتلاك الثقة (الكفاءة الذاتية) لتولي وبذل الجهد اللازم للنجاح في المهام الصعبة؛ (2) الإسناد الإيجابي (التفاؤل) بشأن النجاح الآن وفي المستقبل؛ (3) المثابرة على تحقيق الأهداف، إعادة توجيه الأفكار نحو الأهداف (الأمل) من أجل تحقيق تلك الأهداف؛ (4) ومحافظة الفرد على نفسه عندما تكتنفه المشاكل والشدائد ويتجاوز المحن لتحقيق النجاح وهو ما يسمى بـ(المرونة)، وتشترك المجالات الفرعية الأربعة في الشعور بالسيطرة والقصد والسعي نحو الهدف الفعال. (Dudasova et al, 2021).

ويعتبر رأس المال النفسي تطوراً مهماً في علم النفس الإيجابي، إذ ينتج عنه سلوكيات تنظيمية إيجابية، ترتبط ارتباطاً مباشراً بإنجازات الأفراد ورفاههم، كما وترتبط الصحة النفسية ارتباطاً إيجابياً برأس المال النفسي؛ ومن المرجح أن يؤدي ضعف رأس المال النفسي إلى أداء أكاديمي سيء لدى الطلبة، مما يؤدي إلى إرهاق التعلم (Zhang, et al, 2021).

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن رأس المال النفسي يسمح للأفراد بالتطور الأمثل من خلال مساعدة الفرد في إعادة النظر في بناء الثقة والقدرات وبالتالي يصبح لديهم القوة في تحقيق النجاح والإنجازات والمثابرة في الحصول على الأهداف الأكاديمية أو إعادة توجيهها لتحقيقها (الأمل)، وإعطاء سمات إيجابية حول الأحداث الأكاديمية الحالية والمستقبلية (التفاؤل) والتعافي من المواقف السلبية وبالتالي الخروج بقوة (المرونة) لتحقيق أفضل الإنجازات، حيث أظهرت الأدبيات العلمية أن رأس المال النفسي هو مؤشر جيد للأداء والرضا، وبالإضافة إلى ذلك، يتم تطوير كل من هذه الموارد من قبل الفرد التي تختلف وفقاً للظروف والسياق ويمكن أيضاً تقييمها في مجالات متعددة للشخص خارج السياق الأكاديمي والعمل مثل الصحة والعلاقات والحياة نفسها بشكل عام (Guerrero & Alcedo et al, 2022).

على الرغم من أن مصطلح رأس المال النفسي قد تم تناوله في أعمال مختلفة في الاقتصاد وعلم الاجتماع، إذ تم التركيز عليه في الآونة الأخيرة كجزء أساسي في علم النفس الإيجابي، الذي بدأ عندما تحدى عالم النفس مارتين سيلجمان مجال التغيير من الانشغال بما هو خطأ إلى ما

هو صواب وجيد؛ أي على وجه التحديد من التركيز على نقاط القوة بدلا من الضعف، والصحة والحيوية بدلا من المرض (Maggio, et al, 2021).

وتقسم أبعاد رأس المال النفسي الى أربعة أبعاد وهي:

الأمل: ويعرف بأنه الاعتقاد بأنه يمكن للمرء أن يجد مسارات لتحقيق الأهداف المرجوة وأن يصبح متحمسًا لاستخدام تلك المسارات و "يعمل على توجيه مشاعر الناس ورفاههم (Luthans et al 2007)

الكفاءة الذاتية: وهي ثقة الفرد في دوافعه وقدرته المعرفية، والاعتقاد الإيجابي لدى الفرد، حيث تستمد الكفاءة الذاتية من نظرية الإدراك الاجتماعي لباندورا التي تعتبر من أفضل المعايير المتضمنة فيما يتعلق برأس المال النفسي (Luthans and Morgan, 2017).

المرونة: وتوصف المرونة بأنها قدرة الفرد على التكيف والنجاح على الرغم من عوامل الخطر وتتضمن استخدام المهارات اليومية والموارد الشخصية للتغلب على العقبات، وهي عملية التلاؤم الجيد في حالة الصدمات أو المآسي أو أي أحداث متوترة (Stoykova, 2013)

التفاؤل: تم تفسير التفاؤل على أنه نزعة الفرد العامة تجاه الأحداث الماضية والمستقبلية؛ هذا المنظور يتم تتبعه بصفات مثل الأمل والثقة، والوضع الاجتماعي والنجاح، وقبول الدور، وتحقيق التوقعات الثقافية، غالبًا ما يُنظر إلى العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم على نحو ثنائي، حيث تُظهر العديد من التجارب أن الأفراد المتفائلين يقومون بعمل أفضل من الأفراد الأكثر تشاؤمًا في معظم جوانب الحياة (Preston et al, 2021).

ويعتبر مفهوم المسؤولية الاجتماعية Social-Responsibility بأنه مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الآخرين وهي الشعور بالواجب والقدرة على تحمله والقيام به (زهران، 1984)، وهي أيضا إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي وتعني واجب كل فرد في العمل على فهم الصالح العام أو العمل تبعاً لذلك، وشعور الفرد بواجبه نحو المساهمة في الأعمال المتصلة بالفرد والمجتمع. (وتعني أيضا مسؤولية الفرد عن نفسه، وتجاه أسرته وأصدقائه، وتجاه دينه، ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية والمشاركة في حل المشكلات، وهي تتضمن ثلاثة عناصر أساسية منه الاهتمام الذي يشير إلى الارتباط الوجداني بالجماعة التي ينتمي لها الفرد سواء كانت صغيرة أو كبيرة، ذلك الشعور الذي يجمع بين الإصرار والاستمرار في تحقيق الهدف، والحرص من أن يحصل أي عامل أو ظروف يؤدي لضعفها وتفككها، والفهم الذي ينقسم إلى

شقين: فهم الفرد للجماعة في حالتها الراهنة (نظامها، وعاداتها، وقيمها، وأيدولوجيتها)، وفهم الشخص للمغزى الاجتماعي لسلوكه بحيث يدرك آثار أفعاله وتصرفاته وقدراته، وكذلك المشاركة، وتعنى اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يتطلب الاهتمام أو الفهم لأعمال تساعد الجماعة على إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها (محمد، 2020)

وتشير المسؤولية الاجتماعية أن كل واحد من افراد المجتمع يجب أن يساهم في الصالح العام، والتصرف بطريقة مسؤولة اجتماعيا، من خلال اظهار مشاعر الاهتمام بالآخرين والاهتمام بالعالم من حوله. ولا يمكن للمسؤولية الاجتماعية أن تعمل إلا إذا تجاوز الأفراد المصلحة الذاتية واختيار الحلول التي تفيد الآخرين. وتشمل المسؤولية الاجتماعية الفردية العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وخدمة المجتمع، والحفاظ على الأصول العامة، والود تجاه الجيران، والشعور بالرضا عند مساعدة الآخرين، والمشاركة في الأحداث الاجتماعية، واحترام الحقوق القانونية، فهي ترتبط بالعديد من المجالات وتؤثر عليه بطريقة مباشرة kariri & (radwan, 2023).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر مرحلة الشباب من المراحل المهمة التي يبدأ فيها الفرد بالاندماج بالمجتمع والمشاركة فيه لذا فإن معرفة احتياجات هذه الفئة ومساعدتها على فهم وتنمية المسؤولية الاجتماعية عملية مهمة في عملية التنمية والتطور على الصعيد النفسي الشخصي والمجتمعي أنها تساعد الفرد على التقدم والتخلص من أي مظاهر سلبية، بحيث يصبح أكثر وعيا بحقوقه وواجباته والتزامه وأكثر قدرة على التغيير والتعديل بشكل بناء وإيجابي، ولأنهم المحور والركيزة الأساسية في أي مجتمع باعتباره أكثر قدرة وفعالية في تحمل المسؤولية وبناء المجتمع.

ومن خلال عمل الباحثين مع الطلبة الجامعيين التي تُعد من أهم الفترات التي يمر بها الطالب في حياته الطبيعية، وتعتبر فترة انتقالية قلقه وحرجه، قد تمر بأزمات وقلق وتوتر واضطراب ومشكلات في جميع الجوانب سواء كانت على الصعيد النفسي والشخصي أو الأسري والأكاديمي، لذا يجدر دراسة مدى مساهمة عناصر رأس المال النفسي في المسؤولية الاجتماعية لدى هذه الفئة مما يوفر رؤية جديدة في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على فهم كيف يمكن أن يؤثر رأس المال النفسي على المسؤولية الاجتماعية ومن خلال العوامل النفسية التي تؤثر على تفاعل

الشباب مع مجتمعاتهم؟ وفي كيفية أداء واجباتهم المدنية التي يجدر بها أن تكون موجهة نحو تحسين المجتمع ككل؟

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية، وهي:

- 1- ما علاقة رأس المال النفسي بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي؟ هل هناك علاقة ارتباطية عند مستوى (0.05) بين كل من رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية؟
 - 2- ما مستوى رأس المال النفسي بين الفئة الشبابية الجامعية؟
 - 3- ما مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الفئة الشبابية الجامعية؟
- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف وهي:

- 1- التعرف على رأس المال النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الشباب الجامعي.
- 2- التعرف على مستوى رأس المال النفسي بين الفئة الشبابية الجامعية.
- 3- التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الفئة الشبابية الجامعية.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية :-

- 1- الإثراء المعرفي الذي يمكن أن تُضيفه إلى المكتبة العربية، وتوعية طلبتنا بأهمية رأس المال النفسي، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تنمية المهارات النفسية والاجتماعية لفئة الطلبة الجامعيين من خلال إعداد برامج علمية مدروسة.
- 2- تستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضا من أهمية المرحلة العمرية وهي مرحلة الفترة الجامعية مرحلة التي ترتبط بعدد من المشكلات المختلفة.
- 3- تتحدد أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته وهو رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات.

4- التعرف على نوع العلاقة بين رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات.

- 5- تدعيم متغير رأس المال النفسي وهو من المتغيرات الإيجابية المهمة في الشخصية بإضافته إلى التراث النظري الخاص بالدراسات النفسية.

ب. الأهمية التطبيقية :-

- 1- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية لتنمية رأس المال النفسي لدى طلبة الجامعات من الجنسين، وتوجيههم ومساعدتهم في رفع أدائهم وصفاتهم وقدرتهم الإنجازية والأكاديمية
 - 2- المساهمة في توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد والصحة النفسية إلى أهمية رأس المال النفسي في تحقيق الصحة النفسية خاصة لدى طلبة الجامعات.
 - 3- دعوة للاهتمام بعلم النفس الإيجابي عامة والاطلاع على المزيد من المتغيرات التي تعتبره حديثه نسبياً.
 - 4- التركيز على رأس المال النفسي والإسهام في نشره في المجال التربوي.
 - 5- تقديم آفاق واسعة للباحثين في التعمق بمتغيرات الدراسة (رأس المال النفسي والقياس الدينامي) على مجتمع آخر.
 - 6- تقديم مقياس لرأس المال النفسي لفئة الطلبة الجامعيين.
- مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:**
- رأس المال النفسي:** الحالة الإيجابية للعامل التي تتسم بثقة في قدراته وبذل الجهود اللازمة للنجاح، وسعيه نحو تحقيق أهدافه بشتى الوسائل وهي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل وتفاؤله به (خليفة، 2000)
- ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس رأس المال النفسي.
- المسؤولية الاجتماعية:** حرص الفرد على التفاعل والمشاركة فيما يدور أو يجري في محيطه أو مجتمعه من ظروف أو أحداث وتغيرات، وذلك بتلقائية في إطار من الإقبال على الحياة، على نحو يضمن له الشعور بتحقيق إمكانات ذاته وممارسة إرادته في دفع مسيرة مجتمعه تجاه التقدم (محمد، 2020)
- وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المسؤولية الاجتماعية.
- حدود الدراسة:**
- الحدود الموضوعية: رأس المال النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية بين الشباب الجامعي
 - الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية- العاصمة الأردنية عمان.
 - الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2022- 2023.

-الحدود البشرية: اقتصرته هذه الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية في الأردن.
-محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بدقة إجابات طلبة الجامعة الأردنية المشاركين في هذا البحث على مقياسي الدراسة، وكذلك تتحدد بمقاييس الدراسة ومدى ملائمة المقياسين لعينة الطلبة وكذلك الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين.

الدراسات السابقة:

ويجدر الإشارة الى أنَّ هناك بعض الدراسات التي تناولت كلاً من المتغيرين حيث هدفت دراسة كيري ورضوان (2023)، kariri & radwan الى فحص تأثير رأس المال النفسي على المسؤولية الاجتماعية للفرد، ولإجراء هذه الدراسة التطبيقية تم اختيار عينة عشوائية (ن = 813). حيث تم إجراء مسح لعدد من الموظفين في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وتم جمع البيانات التي تم تحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة منظمة، تم اختبار صحتها وتم استخدام معاملات ألفا كرونباخ (0.743 - 0.929) لتأكيد موثوقية الأداة. وأشارت النتائج إلى التأثير المباشر لرأس المال النفسي على المسؤولية الاجتماعية وبشكل إيجابي.

وهدف دراسة نيمبلكار (Nimbalkar, 2020) بعنوان رأس المال النفسي لدى الشباب الجامعي حيث تم أخذ عينة من 100 شاب جامعي (50 فتى و50 فتاة) من مدينة Wardha في ولاية ماهاراشترا في الهند. تم استخدام مقياس رأس المال النفسي لتسجيل عشرات الموضوعات. بعد التحليل الإحصائي للبيانات في النتائج وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفتيان والفتيات في رأس المال النفسي ووجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة، والتفاؤل.

وأشار العبري (2022) في دراسته التي هدفت الى تقصي دور المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، والترتيب الميلاد، ومستوى دخل الأسرة، والتحصيل الدراسي)، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم الباحثون مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي تم التحقق من صدق المقياس وثباته، وتكونت العينة من (317) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة الى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية عالي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات عينة

الدراسة حول مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الترتيب الميلادي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير مستوى دخل الأسرة، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي. ومن أهم توصيات البحث ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب في شتى مستوياتهم وخاصة في مرحلة المراهقة.

وأجرت سلام (2022) دراستها لتحليل مسار العلاقات السببية بين رأس المال النفسي، والتمكين النفسي، والمسؤولية الاجتماعية، والرضا الوظيفي لدى عينة من الأطقم الطبية قوامها (427) من العاملين في القطاع الطبي (254) أنثى، (173) ذكراً، وقد طبق مقياس رأس المال النفسي، ومقياس التمكين النفسي، ومقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الرضا الوظيفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لكل من رأس المال النفسي، والتمكين النفسي على المسؤولية الاجتماعية، كما وجد أيضاً تأثير موجب دال إحصائياً للتمكين النفسي، والمسؤولية الاجتماعية على الرضا الوظيفي، كما وجد أيضاً تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً للتمكين النفسي ورأس المال النفسي على الرضا الوظيفي عبر المسؤولية الاجتماعية كمتغير وسيط.

وجاءت دراسة جويتا (Gupta, et al, 2019) بعنوان رأس المال النفسي الإيجابي وعلاقته بأنماط المواجهة إلى استكشاف طبيعة رأس المال النفسي الإيجابي وأساليب المواجهة بين الشباب من الذكور والإناث والعلاقة بين أساليب رأس المال النفسي والتكيف لدى مجموعته من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18-25 عامًا، من كليات مختلفة في كولكاتا وعددهم 100 مشارك، تم جمع البيانات باستخدام استبانة رأس المال النفسي (PCQ) واستبيان أساليب المواجهة (CSQ) باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة التطبيقية. أشارت النتائج إلى ما يلي: الأمل والمرونة أعلى بشكل ملحوظ بين الإناث البالغات مقارنة بنظرائهن من الذكور. أسلوب التأقلم المنفصل والتجنب أعلى بشكل ملحوظ بين الشباب الذكور وأسلوب التأقلم العاطفي أعلى بشكل ملحوظ بين الإناث البالغات. توجد ارتباطات إيجابية بين جميع أبعاد وأسلوب المواجهة الوظيفية وتوجد علاقة سلبية بين أبعاد رأس المال النفسي وأسلوب المواجهة المختل. تشير الدراسة إلى الاستخدام الفعال لرأس المال النفسي لتعزيز النتائج الإيجابية، وتعزيز التنمية لدى الشباب البالغين.

وبينت دراسة سلطاني وآخرون (Soltani et al, 2019) بعنوان تقصي أثر رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية على الالتزام التنظيمي العاطفي والإبداع، على العاملين في شركة غاز في محافظة كرمان عددهم 229 عينة ولتحديد العينة من المجتمع، تم استخدام طريقة أخذ العينات الملائمة لجمع البيانات، تم استخدام الاستبيانات القياسية لقياس "رأس المال النفسي"، والمشاركة في العمل، والالتزام التنظيمي العاطفي، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع، وتم استخدام برنامج LISREL ونمذجة المعادلات الهيكلية لتحليل البيانات. تظهر النتائج أن "رأس المال النفسي" آثار إيجابية وذات مغزى على المسؤولية الاجتماعية والمشاركة في العمل والالتزام التنظيمي العاطفي. كما أن للمسؤولية الاجتماعية آثارًا إيجابية على المشاركة في العمل والإبداع والالتزام التنظيمي العاطفي له آثار إيجابية وذات مغزى على الإبداع.

وهدفت دراسة الرويس (2015) واقع المسؤولية الاجتماعية ومستوياتها لدى الشباب الجامعي التعرف على واقع المسؤولية الاجتماعية ومستوياتها لدى الشباب الجامعي، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى المسؤولية بحسب متغيرات (العمر، الجنس، التخصص)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي بشكل عام، حيث تراوحت قيمة المتوسط المرجح بين 3.19-4.45، وهو متوسط يقع بين (عالٍ - وعالٍ جدًا) وفق المعيار الذي تم تحديده، وعن دلالة الفروق اتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور المسؤولية الاجتماعية وفقالمغبري العمر والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والإنسانية عند مستوى (0.001) لصالح التخصصات العلمية بالنسبة لمحاور أداة الدراسة ككل.

وهدفت دراسة المصطفى (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية ومشاركتهم في الأنشطة الطلابية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية جاء بمعدل مرتفع، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة الطلابية، كما أنه لا توجد فروق في الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية تبعاً لنوع الجنس، ولكن توجد فروق تبعاً للنوع في كل من الأنشطة الاجتماعية والرياضية، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في المشاركة في الأنشطة الثقافية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال النظر في الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة نجد أنها أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي لرأس المال النفسي وذات مغزى على المسؤولية الاجتماعية مثل دراسة سلطاني وآخرين (2019)، Soltani et al, بالإضافة الى دراسة جوبتا (2019)، Gupta, et al, ودراسة كيري ورضوان (2023)، kariri & radwan, التي اشارت إلى أن الاستخدام الفعال لرأس المال النفسي يعزز المزيد من النتائج الإيجابية، ويعزز التنمية لدى الأفراد، ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة ومتغيراتها في صياغة اسئلة الدراسة، وفي بناء تصور نظري حول المفاهيم التي تم بناؤها، بالإضافة الى دراسة نيمبلكار (2020)، Nimbalkar, التي درست أبعاد رأس المال النفسي وأشارت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفتيان والفتيات في رأس المال النفسي ووجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة والتفاؤل، وتتفق كذلك مع دراسة المصطفى (2014) والرويس (2015) وسلام (2022) التي وصلت قيمة مرتفعة وفقا لمقياس التصنيف المستخدم للمسؤولية الاجتماعية، وتعددت أدوات القياس في الدراسات السابقة، لكن لم تتطرق أي من هذه الدراسات للتعرف على علاقة رأس المال النفسي بالمسؤولية الاجتماعية وهو ما ستناوله الدراسة الحالية. ويرى الباحثان أيضا ان هذه الدراسة تمتاز باختلاف البيئة وظروف التطبيق وباختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية للعينات، وتعتبر الدراسة الأولى على حد علم الباحثين التي تناولت هذين المتغيرين معًا ولعينة وفئة حساسة من المجتمع وهي الشباب الجامعي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية، لكونه مناسباً لطبيعة هذه الدراسة وأغراضها. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية، وعددهم 37 ألف طالب وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة هذه الدراسة من 370 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، المسجلين في الجامعة خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2022-2023.

الأساليب الإحصائية:

- استخدم الباحثان الأساليب المناسبة مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياسي رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية.

- معاملات الارتباط لحساب العلاقة بين أبعاد رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الأردنية

- ولتقدير الفترة التي تصف المتوسط الحسابي، بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام مقياس تصنيف ثلاثي المستويات لوصف المستوى الذي حققه المتوسط الحسابي، على النحو التالي:

تقييم منخفض	2.33 – 1.00	-
تقييم متوسط	3.67 – 2.34	-
تقييم مرتفع	5.00 – 3.68	-
وقد تم استخدام المعادلة التالية في استخراج المستوى الوصفي		-
$\text{طول الفئة} = \frac{(\text{وزن الحد الأعلى للاستجابات} - \text{وزن الحد الأدنى للاستجابات})}{(\text{عدد الفئات التصنيفية})}$		
$\text{طول الفئة} = \frac{(1-5)}{3} = 1.33$		

وتضمن أدوات الدراسة ما يلي:

أدوات الدراسة:

أ- مقياس رأس المال النفسي

ب- مقياس المسؤولية الاجتماعية.

صدق المقاييس:

مقياس رأس المال النفسي:

أولا الصدق الظاهري:

من أجل التحقق من صحة المقياس والمقاطع الموضوعة لقياس ما ينوون القيام به، ومدى تغطية جوانب مختلفة من رأس المال النفسي، تم تقديمه إلى لجنة من المحكمين المحترفين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأردنية في مجال علم النفس والقياس والتقييم والاستشارة والتعليم الخاص حيث يصل عددهم إلى (10) محكمين ويحتفظون بخبراء أبعاد البحث والمقاطع المعتمدة من الخبراء من حيث العرض المناسب والمحتوى وتمثيل الأبعاد الأربعة للمقياس.

ثانيا الصدق البنائي:

وجد الباحثان أن معامل ارتباط بين كل فقرة من كل بُعد والدرجة الكلية للبعد. يعكس هذا الصدق قيمة علاقة المقطع بالبعد الذي يمثله ويعتبر جزءاً منه. أظهر البحث أن الحد الأدنى من الارتباط الذي يمكن قبوله نظراً لأن الفقرة تقع ضمن البعد الذي يأخذ هذه القيمة هو المستوى المقبول (0.40) باعتباره الحد الأدنى من الارتباط بين الفقرة والنتيجة الإجمالية لهذا البعد.

1- الصدق البنائي لفقرات مقياس "رأس المال النفسي":

والجدول التالي يبين الصدق البنائي لفقرات مقياس رأس المال النفسي:

جدول (1): الصدق البنائي لفقرات مقياس رأس المال النفسي (ن=32)				
رقم الفقرة	الكفاءة الذاتية	التفاؤل	الامل	المرونة
1	0.622	0.667	0.788	0.687
2	0.552	0.692	0.517	0.898
3	0.549	0.675	0.737	0.786
4	0.732	0.851	0.687	0.707
5	0.873	0.837	0.650	0.716

يشير الجدول (1) (إلى) العلاقة بين كل جزء من كل بُعد من أبعاد مقياس "رأس المال النفسي والنتيجة الإجمالية للبعد هي ما يسمى بالصدق البناء. تعبر النتيجة عن مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي يجب أن تنتمي إليه. من المعروف أنه كلما ارتفعت قيمة الملاءمة، فإنها تشير إلى بُعد قوة المقطع باعتباره تمثيلاً للجزء، وبالتالي فهو يمثل مصداقية هذا البعد (كجزء منه). (0.517) بين الفقرة (2) ودرجة الأمل الإجمالية، يُقبل الحد الأدنى لقيمة الارتباط المحققة بين معاملات الارتباط أكبر من أو تساوي (0.40) وقيم الارتباط المتبقية أكبر من أدنى قيمة ارتباط (0.517) يشير هذا إلى أن العلاقة (الارتباط) بين كل فقرة والدرجة الإجمالية للأبعاد التي هي جزء منها هي

عند مستوى مقبول، وبالتالي استخلاص النتائج من خلال تحقيق الصلاحية الهيكلية لأبعاد المقياس.

2- الصدق البنائي لمقياس "رأس المال النفسي":

جدول (2): الصدق البنائي لمقياس رأس المال النفسي (ن=32)	
الأبعاد	قيمة الارتباط
الكفاءة الذاتية	0.781
التفاؤل	0.841
الامل	0.757
المرونة	0.574

يشير الجدول (2) نتائج العلاقة بين أبعاد مقياس رأس المال النفسي لطلبة الكلية والنتيجة الكلية لمقياس الصدق البناء. تمثل النتيجة درجة ارتباط البعد، على افتراض أن هذا البعد هو جزء تمثيلي من المقياس. من خلال النظر إلى قيم الارتباط المعروضة في الجدول، يتضح أنه تم الوصول إلى أدنى قيمة ارتباط (0.574) بين بُعد المرونة والنتيجة الإجمالية التي تمثل جميع أبعاد المقياس (المقياس بأكمله)، وبسبب أدنى قيمة ارتباط بين معاملات الارتباط (0.574) هذا مقبول وأكبر من الحد الأدنى المقبول في معظم الدراسات (0.40 أو أكثر) يوضح هذا أن الصلاحية بين كل بُعد والنتيجة الإجمالية للمقياس هي عند مستوى مقبول، مما يساعد على استنتاج أن الصلاحية الهيكلية لأبعاد المقياس قد تحققت وأن هذه الأبعاد يمكن أن تمثل المقياس.

جدول (3): نتائج ثبات أبعاد مقياس "رأس المال النفسي" بأسلوب (كرونباخ ألفا) وأسلوب ماكدونالد أوميغا (ن=32)			
الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ (α)	قيمة ماكدونالد (ω)
الكفاءة الذاتية	5	0.721	0.755
التفاؤل	5	0.717	0.778
الامل	5	0.706	0.713
المرونة	5	0.813	0.826
الكل لمقياس رأس المال النفسي	20	0.824	0.819

يبين الجدول (3) ان أبعاد مقياس رأس المال النفسي أظهرت قيمة الثبات بدرجة عالية من خلال تقديرها من العينة الاستطلاعية التي بلغت (0.824) لمقياس رأس المال النفسي كما بلغت قيمة الثبات (0.721) الكفاءة الذاتية وبلغت (0.717) لبعد التفاؤل وبلغت (0.706) لبعد الامل كما وبلغت (0.813) لبعد مرونة. أما بالنسبة لتقدير قيم ثبات أبعاد المقياس من خلال أسلوب نسبة مربعات بواقي التشعبات (ماكدونالد أوميغا) فيتضح أن قيمة الثبات قد بلغت (0.819) لمقياس رأس المال النفسي كما بلغت قيمة الثبات (0.755) الكفاءة الذاتية وبلغت (0.778) لبعد

التفاؤل وبلغت (0.713) لبعد الأمل كما بلغت (0.726) لبعد مرونة، كما حيث أن جميع هذه النتائج مناسبة لأهداف هذه الدراسة حيث أن جميعها أكبر من (0.70) التي تعتبر الحد الأدنى لقيم الثبات المرتفع.

ب- مقياس "المسؤولية الاجتماعية". Social-Responsibility.

تم استخدام مقياس الجبوري (2006) الذي تم التأكد من دلالات الصدق والثبات كالتالي:
الصدق البنائي:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس ويعكس هذا النوع من الصدق قيمة علاقة الفقرة بالبعد الذي تمثله وتعتبر جزءا منه بحيث إن هنالك حدًا أدنى من قيمة هذا الارتباط يمكن قبوله لاعتبار أن الفقرة تنتمي بدرجة مقبولة للبعد حيث اعتمدت القيمة (0.40) كحد أدنى للارتباط
أولاً: الصدق البنائي لفقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية:

جدول (4) الصدق البنائي لفقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية (ن=32)	
رقم الفقرة في البعد	مقياس المسؤولية الاجتماعية
1	0.505
2	0.638
3	0.609
4	0.596
5	0.593
6	0.666
7	0.448
8	0.534
9	0.469
10	0.557
11	0.740
12	0.477
13	0.474
14	0.581
15	0.503
16	0.573
17	0.410
18	0.533

19	0.452
20	0.402
21	0.501
22	0.481
23	0.732
24	0.507
25	0.501
26	0.421

يشير الجدول (4) الى نتائج علاقة كل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس. وتعتبر النتيجة عن درجة ارتباط الفقرة بالبعد الذي يفترض أنها جزء منه ومن المعلوم أنه كلما ازدادت قيمة الارتباط دل ذلك على قوة تمثيل الفقرة كجزئية من المقياس وبالتالي مصداقيتها وباستعراض قيم الارتباطات المبينة في الجدول يتبين أن أقل قيمة ارتباط تم التوصل إليها (0.402) بين الفقرة رقم (20) والدرجة الكلية للمقياس وحيث إن قيمة الارتباط الأدنى التي تم التوصل إليها بين معاملات الارتباط كانت (أكبر من أو تساوي 0.40) وأن باقي قيم الارتباطات كانت أكبر من أقل قيمة ارتباط (0.402) فهذا يشير الى درجة مقبولة من العلاقة (الارتباط) بين كل فقرة والدرجة الكلية وبالتالي الاستنتاج بتحقيق الصديق البنائي لفقرات المقياس

جدول (5) نتائج ثبات أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية بأسلوب (كرونباخ الفا) وأسلوب ماكدونالد أوميغا (ن=32)			
البعد	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ (α)	قيمة ماكدونالد (ω)
الكل مقياس المسؤولية الاجتماعية	26	0.741	0.728

يبين الجدول (5) أن أبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية تتمتع بقيم ثبات بدرجة عالية حيث بلغت هذه القيم من خلال تقديرها من العينة الاستطلاعية (0.741). أما بالنسبة لتقدير قيم ثبات أبعاد المقياس من خلال أسلوب نسبة مربعات بواقي التشبعات (ماكدونالد أوميغا) فيتضح أن قيمة الثبات قد بلغت (0.728) وتعد جميع هذه القيم مناسبة وكافية لأغراض مثل هذه الدراسة حيث تجاوزت جميعها القيمة (0.70) التي تعتبر الحد الأدنى لقيم الثبات المرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى رأس المال النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس "رأس المال النفسي"					
الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الكفاءة الذاتية	4.46	0.71	مرتفع	1
2	التفاؤل	4.42	0.69	مرتفع	2
3	الأمل	4.35	0.74	مرتفع	3
4	المرونة	4.23	0.65	مرتفع	4
	المجموع الكلي لمقياس رأس المال النفسي	4.37	0.64	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفضو 3.34 - 3.67: متوسط و 3.68 - 5.00: مرتفع).

أظهر الجدول السابق نتيجة المتوسطات الحسابية، وقيم الانحرافات المعيارية، ومدى مستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث لأبعاد مقياس "رأس المال النفسي" وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس يتبين أنها بلغت (4.37) وقد وصلت هذه القيمة بمستوى مرتفع وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن بعد الكفاءة الذاتية قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.46) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع كما حقق بعد المرونة أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (4.23) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس "رأس المال النفسي" بين هاتين العينتين من المتوسطات الحسابية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفاءة الذاتية					
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	أشعر أن لدي القدرة على تحليل أي مشكلة والوصول إلى حل لها.	4.57	0.76	مرتفع	1
5	أشعر بالثقة عند عرض المعلومات لزملائي.	4.51	0.84	مرتفع	2
4	أؤمن بقدرتي على التواصل مع زملائي.	4.43	0.83	مرتفع	3
2	أثق بأدائي بحيث أستطيع الإنجاز تحت تأثير الظروف الضاغطة.	4.42	0.92	مرتفع	4
3	أنا على ثقة بأنني أستطيع أن أصل إلى أهدافي.	4.39	0.88	مرتفع	5
	المجموع الكلي لبعده الكفاءة الذاتية	4.46	0.71	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفض ومن 3.34 - 3.67: متوسط ومن 3.68 - 5.00: مرتفع)

أظهر جدول (7) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات بعد الكفاءة الذاتية وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد يتبين أنها بلغت (4.46) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن الفقرة رقم (1) التي تنص على "أشعر أن لدي القدرة على تحليل أي مشكلة والوصول إلى حل لها." قد حققت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.57) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما وصلت الفقرة رقم (3) التي تنص على "أنا على ثقة بأنني أستطيع أن أصل إلى أهدافي" أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (4.39) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الكفاءة الذاتية بين هاتين العينتين من المتوسطات الحسابية.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التفاؤل					
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	أتفاءل بشأن ما يحدث لي بالمستقبل	4.46	0.80	مرتفع	1
4	عادة ما أتوقع الأفضل.	54.4	0.86	مرتفع	2
2	أعتقد بأن أي مشكلة تحدث يكون لها حل.	4.44	0.79	مرتفع	3
3	أنظر إلى الجانب المشرق في تعاملي مع الآخرين.	4.41	0.83	مرتفع	4
5	تسير الأمور حسب ما أريد.	4.35	0.92	مرتفع	5
	المجموع الكلي لبعد التفاؤل	4.42	0.69	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفض ومن 3.34 - 3.67: متوسط ومن 3.68 - 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات بعد التفاؤل وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد يتبين أنها بلغت (4.42) وقد وصلت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن الفقرة رقم (1) التي تنص على "أتفاءل بشأن ما يحدث لي بالمستقبل." قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.46) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما وصلت الفقرة رقم (5) التي تنص على "تسير الأمور حسب ما أريد

" أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (4.35) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بعد التفاؤل بين هاتين العينتين من المتوسطات الحسابية

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الأمل					
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
5	أتابع أهدافي بشكل مستمر لتحقيقها بالصورة المنشودة.	4.42	0.81	مرتفع	1
3	أحاول إيجاد السبل لتحسين أدائي للأفضل.	4.36	0.79	مرتفع	2
4	استطعت تحقيق أهدافي الأكاديمية التي وضعتها.	4.35	0.81	مرتفع	3
1	هناك العديد من الطرق لحل أي مشكلة.	4.34	1.01	مرتفع	4
2	أنا متحمس لتحقيق ما أطمح إليه.	4.28	0.98	مرتفع	5
	المجموع الكلي لبعده الأمل	4.35	0.74	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفض ومن 3.34 - 3.67: متوسط ومن 3.68 - 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات بعد الأمل وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد يتبين أنها بلغت (4.35) وقد وصلت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن الفقرة رقم (5) التي تنص على "أتابع أهدافي بشكل مستمر لتحقيقها بالصورة المنشودة." قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.42) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما وصلت الفقرة رقم (2) التي تنص على "أنا متحمس لتحقيق ما أطمح إليه" أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (4.28) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الأمل بين هاتين العينتين من المتوسطات الحسابية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المرونة					
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
5	أشعر باستطاعتي على إدارة مواقف عديدة في نفس الوقت عندما أكون في الجامعة.	4.54	0.75	مرتفع	1

4	أستطيع تجاوز الأوقات الصعبة لأني مررت بأصعب منها.	4.42	0.78	مرتفع	2
3	حتى إن فشلت في عملي إلا أنني أحاول أن أكون ناجحاً.	4.24	0.82	مرتفع	3
1	أتعامل مع الحدث الضاغط خطوة بخطوة.	4.03	0.82	مرتفع	4
2	أنا مستعد لمواجهة المشاكل التي تواجهني.	3.91	0.96	مرتفع	5
	المجموع الكلي لبعد المرونة	4.23	0.65	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفض ومن 3.34 - 3.67: متوسط ومن 3.68 - 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات بعد المرونة وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للبعد يتبين أنها بلغت (4.23) وقد وصلت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن الفقرة رقم (5) التي تنص على "أشعر باستطاعتي على إدارة مواقف عديدة في نفس الوقت عندما أكون في الجامعة" قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.54) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما وصلت الفقرة رقم (2) التي تنص على "أنا مستعد لمواجهة المشاكل التي تواجهني" أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (3.91) ويمثل هذا المتوسط مستوى مرتفعاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بعد التفاؤل بين هاتين العينتين من المتوسطات الحسابية.

السؤال الثاني: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول التالي يبين هذه النتائج.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استمارة المسؤولية الاجتماعية					
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
21	يزعجني عبث بعض الطلبة بممتلكات الجامعة وأتلافها	4.88	0.32	مرتفع	1
11	أبادر إلى حل الخلافات التي تقع بين أصدقائي	4.85	0.35	مرتفع	2
26	أشارك الآخرين في مناسباتهم العامة	4.73	0.34	مرتفع	3
22	أتصدى للعابثين والمخالفين وأبلغ عنهم	4.70	0.46	مرتفع	4
23	عندما يتفق زملائي على رأي ما	4.68	0.49	مرتفع	5

				فاني ألزم نفسي به	
25	أكره تأجيل المهمات المطلوبة مني	4.67	0.47	مرتفع	6
24	يؤسفني أن بعض الأفراد يستغلون الآخرين	4.65	0.48	مرتفع	7
15	أبادر في اقتراح بعض الحلول للمشكلات الدراسية التي نصادفها	4.63	0.48	مرتفع	8
7	ألزم نفسي بمسيرة المعايير الاجتماعية السائدة	4.55	0.51	مرتفع	9
17	أحس بتأنيب الضمير عندما أقصر في العمل المكلف به	4.55	0.51	مرتفع	9
12	أشعر أن لي دورا لا بد لي أن أقوم به داخل أسرتي	4.54	0.54	مرتفع	11
13	أتألم عندما يظلم إنسان أو يهضم حقه	4.52	0.52	مرتفع	12
20	أشعر بالسعادة عندما أكون مسؤولا عن عمل أشارك فيه مع زملائي	4.51	0.51	مرتفع	13
18	أحاول أن أبذل كل ما أستطيع في تنفيذ العمل الذي أكلف به	4.50	0.51	مرتفع	14
16	أساهم في الأنشطة المختلفة التي تدعو إليها الكلية أو الجامعة	4.47	0.55	مرتفع	15
14	أشعر بالرضا والسعادة عندما أقدم للآخرين خدمة مفيدة لهم	4.46	0.55	مرتفع	16
19	أتنازل عن بعض حقوقي عندما أجد أن ذلك يحقق السعادة للآخرين	4.45	0.51	مرتفع	17
1	أؤمن بضرورة أن يدرك كل فرد دوره في المجتمع	4.40	0.83	مرتفع	18
4	يزعجني الشخص الذي يتملص من المسؤولية المكلف بها	4.39	0.75	مرتفع	19
3	أبادر للانضمام الى المؤسسات ذات الطابع الاجتماعي	4.34	0.83	مرتفع	20
2	يضايقني عدم احترام القوانين من قبل بعض الأفراد	4.32	0.79	مرتفع	21
6	أسارع لنجدة ومساعدة من	4.28	0.68	مرتفع	22

	يحتاج الى مساعدتي				
5	تؤلمي الأثنية التي أجدها لدى بعض الشباب	4.23	0.74	مرتفع	23
10	أتحمل أية مهمة أجد فيها خدمة مفيدة لوطني وللناس	4.22	0.46	مرتفع	24
9	أرتاح لرؤية الأسر وهي متضامنة مع بعضها في المناسبات الاجتماعية	3.93	0.72	مرتفع	25
8	أحترم من يؤدي واجباته بأمانة وإخلاص	3.52	0.93	متوسط	26
	المجموع الكلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية	4.46	0.22	مرتفع	

تصنيف قيم المتوسطات الحسابية (1 - 2.33: منخفض ومن 3.34 - 3.67: متوسط ومن 3.68 - 5.00: مرتفع)

يبين الجدول قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات تقديرات إجابات أفراد عينة البحث على فقرات استمارة المسؤولية الشخصية وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية يتبين أنها بلغت (4.46) وقد وصلت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن الفقرة رقم (21) التي تنص على "يزعجني عبث بعض الطلبة بممتلكات الجامعة وإتلافها" قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.88) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما وصلت الفقرة رقم (8) التي تنص على "أحترم من يؤدي واجباته بأمانة وإخلاص" أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (3.52) ويمثل هذا المتوسط مستوى متوسطاً وتباينت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات بعد التفاؤل بين هاتين الفئتين من المتوسطات الحسابية.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 أو أقل) بين رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية؟
للإجابة على هذا التساؤل فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (12): معامل ارتباط بيرسون بين رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية		
طرفا العلاقة	قيمة r	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية - المسؤولية الاجتماعية	0.602	0.000
التفاؤل - المسؤولية الاجتماعية	0.646	0.000

0.000	0.606	الأمل - المسؤولية الاجتماعية
0.000	0.683	المرونة - المسؤولية الاجتماعية
0.000	0.684	الكلية لمقياس رأس المال النفسي - المسؤولية الاجتماعية

يوضح الجدول (12) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد "رأس المال النفسي" والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية وباستعراض قيمة معامل الارتباط المحسوبة يتبين أنها بلغت (0.602) بين الكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية وبلغت (0.646) بين التفاؤل والمسؤولية الاجتماعية كما بلغت (0.606) بين الأمل والمسؤولية الاجتماعية وبلغت (0.683) بين المرونة والمسؤولية الاجتماعية أما بالنسبة لقيمة العلاقة بين "رأس المال النفسي" والمسؤولية الاجتماعية فقد بلغت (0.684) وتعتبر جميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وذلك لأن قيم مستوى الدلالة كانت أقل من 0.05 ما يعني وجود هذه العلاقة من الناحية الإحصائية حيث كانت هذه العلاقات موجبة بما يشير إلى أن طبيعة هذه العلاقات تعتبر طردية (بمعنى أنه إذا ازدادت أبعاد "رأس المال النفسي" فإن المسؤولية الاجتماعية تزداد والعكس صحيح)

تدعم نتائج هذا البحث السؤال الحالي الذي يطرح وجود علاقة بين رأس المال النفسي وإحساس الفرد بالمسؤولية الكبيرة تجاه مجتمعه، حيث أشارت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد "رأس المال النفسي" والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الأردنية وجود علاقة موجبة حيث تعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 وذلك لأن قيم مستوى الدلالة كانت أقل من 0.05 ما يعني وجود هذه العلاقة من الناحية الإحصائية حيث كانت هذه العلاقات موجبة بما يشير إلى أن طبيعة هذه العلاقات تعتبر طردية.

المناقشة والتوصيات:

باستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي يتبين أنها بلغت (4.37) وقد وصلت هذه القيمة بمستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن بعد الكفاءة الذاتية قد وصلت أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية إذ بلغت قيمته (4.46) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع كما حقق بعد المرونة أقل قيمة للمتوسط الحسابي حيث بلغت (4.23) وباستعراض قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية يتبين أنها بلغت (4.46) وقد وصلت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم، وهذا يتفق مع دراسة الرويس (2015) التي أشارت إلى ارتفاع في

مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي وهذا يدل على وعي الشباب الجامعي وارتقائه وأنه جزء من المجتمع وأن له دورة الأساسي الذي تتقدم به الأمم، وكذلك اهتمام المؤسسات التربوية أثبتت فعاليتها في إبراز المسؤولية المجتمعية لدى هذه الفئة من خلال الدور التربوي الكبير الذي يتم البدء به في المدارس من خلال التوجيه والتعليم والتدريب ويفسر أيضا بالمحتوى التعليمي والتدريبي المناسب، بالإضافة الى الخبرات الذاتية السابقة التي مرَّ فيها الفرد ودورها في تشكيل وتعزيز شخصيته .

وبشكل عام يمكننا القول: بأنه يوجد علاقة إيجابية وهامة فيما يتعلق بالمتغيرين ببعضهما البعض حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين الكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية (0.602) وبلغت (0.646) بين التفاؤل والمسؤولية الاجتماعية كما بلغت (0.606) بين الأمل والمسؤولية الاجتماعية وبلغت (0.683) بين المرونة والمسؤولية الاجتماعية أما بالنسبة لقيمة العلاقة بين "رأس المال النفسي" والمسؤولية الاجتماعية فقد بلغت (0.684) وتعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يدل على تمتع الأشخاص ذوي المستويات عالية من رأس المال النفسي في مجتمعهم بمستويات عالية من المسؤولية الاجتماعية، وبالتالي على علاقات شخصية فعالة ومزدهرة وبالتالي القيام بما يخدم مجتمعاتهم بالصورة المناسبة والملائمة، مما يقلل من احتمالية حدوث مشكلات على الصعيد المجتمعي، وتتمشى هذه النتيجة مع دراسة كيري ورضوان (2023) kariri & radwan، ودراسة جوبتا (2019) Gupta, et al، ودراسة سلطاني (2019) (Soltani et al, 2019) ودراسة العبري (2022) وهذا يدل أيضا على مستوى الوعي والتمكين الذاتي لدى الشباب الجامعي وقدرته على تطوير مهاراته وإمكاناته ليأخذ مكانه المناسب في المجتمع، ويُفسر وجود علاقة ارتباطية قوية بين رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية، إلى أن الأشخاص المتسمون بمستوى مرتفع من رأس المال النفسي بما يتضمن من الأمل والتفاؤل والصمود النفسي والفعالية الذاتية يجعلهم يتفهمون ويدركون مشاعرهم بشكل أكبر وكذلك يتفهمون مشاعر الآخرين ومن حولهم وبالتالي قدرتهم على السيطرة على أنفسهم وعلى تصرفاتهم ويكون استيعابهم للأمور يكون بطريقة منظمة وهادفة تسعى إلى تحقيق أهداف الصالح العام، وبالتالي التصرف بطريقة مسؤولة اجتماعيا، بإظهار مشاعر الاهتمام والود بالآخرين، وخدمة المجتمع، والمشاركة في الأحداث الاجتماعية.

التوصيات:

بناءً على ذلك يوصي الباحثان بما يلي:

-تطبيق برامج خاصة لتعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية على طلبة المدارس والجامعات من خلال العمل على بناء البرامج التي تساهم في رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم بطريقة علمية ومدروسة.

-دراسة مستويات رأس المال النفسي والمسؤولية الاجتماعية على جامعات أخرى ويمكن للباحثين المستقبلين استخدام حجم عينة أكبر لأن القيام بذلك يمكن أن يزيد من قوة النتائج وقدرتها على التعميم ومن خلال إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع "رأس المال النفسي" وربطه بمتغيرات أخرى مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

-تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى فئة الشباب الجامعي من خلال العمل على بناء البرامج التي تساهم في رفع مستويات المسؤولية الاجتماعية ومن خلال عقد فصول تعليمية وورش عمل لتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية والمرونة والأمل والتفاؤل وذلك لأنها مكونات متكاملة لرأس المال النفسي.

المراجع:

1-المراجع العربية:

- الجبوري، شروق جواد. (2006). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي*. رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية. السودان.
- الرويس، فيصل بن عبد الله. (2015). *واقع المسؤولية الاجتماعية ومستوياتها لدى الشباب الجامعي*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 4(4)، 78-43.
- العبري محمد ناصر. (2022). *المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان*. مجلة العلوم التربوية والنفسية (30) 1106-83.
- المصطفى، زين العابدين أحمد. (2014). *المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب- طلاب المرحلة الجامعية نموذجاً*. مجلة أمة الإسلام العالمية: شركة دار كاهل للدراسات والطباعة والنشر، (1) 189- 161.
- سلام، داليا عبد السعيد. (2022). *المسؤولية الاجتماعية والتمكين النفسي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين رأس المال النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة من الأطقم الطبية*. مجلة المنهج العلمي والسلوك، 43(58) 416-336.
- محمد، عصام بدري احمد. (2020). *المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي - جامعة حلوان*. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 51(1) 303-263.
- عبد اللطيف، محمد خليفه (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.

2- قائمة المراجع الأجنبية والمرومنة:

- Al-Jubouri, Shorouq Jawad (2006). *Self-confidence and its relationship to social responsibility among university youth*. (Master's thesis). Omdurman Islamic University. Sudan.
- Al-Ruwais, Faisal bin Abdullah (2015) The reality and levels of social responsibility among university youth. *Journal of Human and Society Sciences*. 4 (4) 43-78.
- Alibri, Muhammad Nasir (2022). Social responsibility and its relationship to some variables among students of Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 6(30). 83–110
- Al-Mustafa, Zain Al-Abidin Ahmed (2014) Social Responsibility among Youth - Undergraduate Students as a Model, *The International Nation of Islam Journal*, Dar Kahil Company for Studies, Printing and Publishing. (1). 161 - 189
- Dudasova, Ludmila & Prochazka, Jakub & Vaculik, Martin & Lorenz, Timo. (2021). Measuring psychological capital: Revision of the Compound Psychological Capital Scale (CPC-12). *PLoS ONE journal*, (16).
- Gupta, Pragati & De, Nikita & Hati, Subhalina & Saikia, Chayanika & Karmakar, Rita. (2019). The Relationship between Positive Psychological Capital and Coping Styles: A Study on Young Adults. *Psychology*. 10(12) 1649-1662. DOI:10.4236/psych.2019.1012109.
- Guerrero-Alcedo JM, Espina-Romero LC, Palacios Garay JP, Jaimes Álvarez FR. Psychological capital in university students: analysis of scientific activity in the scopus database (2022). *Heliyon*. 25; 8(11).
- Kariri HDH, Radwan OA (2023) The Influence of Psychological Capital on Individual's Social Responsibility through the Pivotal Role of Psychological Empowerment: A Study Towards a Sustainable Workplace Environment. *Sustainability*. 15(3).2720.
- Luthans, F., and Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4 (17). 1–28.
- Maggio IlariaDi , Ginevra Maria Cristina and Nota Laura (2021) The Role of Psychological Capital in Human Service Professionals' Work Experiences, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. (11). 639–648 .
- Mohamed, Essam Badri Ahmed (2020) Social Responsibility among University Youth - Helwan University. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*. Issue 51 (1).
- Nimbalkar C. (2020) Psychological Capital among Youth. *J Psychiatry Psychol Res*, 3(6): 299-303.
- Preston A, Rew L, Young CC. (2021). A Systematic Scoping Review of Psychological Capital Related to Mental Health in Youth. *The Journal of School Nursing*. 0(0).
- Salam, Dalia Abdel-Saeed (2022) Social responsibility and psychological empowerment as mediating variables in the relationship between psychological capital and job satisfaction among a sample of medical staff. *Journal of Scientific Method and Behavior*. 43 (58) 336-416.

- Soltani Dehghani M, Mesbahi M, HoseinkhaniNaniz M (2019) The Effect of Psychological Capital and Social Responsibility on Emotional Organizational Commitment and Creativity of Employees. *Human Resource Management in Oil Industry*. 2019. 11 (41).95-128
- Stoykova, P. (2013). Developing Psychological Capital: Test of a Training Intervention with Bulgarian Students and Professionals. Unpublished Master. Instituto University. Portugal.
- Zhang Changhong, Li Ge, Fan Zhaoya, Tang Xiaojun, Zhang Fan (2021) Psychological Capital Mediates the Relationship Between Problematic Smartphone Use and Learning Burnout in Chinese Medical Undergraduates and Postgraduates: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychology*. (12)p 1718.



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 (3), Jumada Al-akhira 1446, December 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 (3), Jumada Al-akhira 1446, December 2024

Editor in Chief

Prof. Ahmad Ghaleb AL khresheh

Editorial Staff

Prof. Ibrahim Sabry Al-Arnaout	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mahmoud Mubarak Obidat	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdul Raouf Ahmed Bani issa	The University OF Jordan
Prof. Shaker Alkshali	AL -Zarqa University
Prof. Anas Abdel Wahed Al-Jaber	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abdullah Abdul Qadir Qwaider	The World Islamic Science & Education University
Prof. Adnan Obeidat	The World Islamic Science & Education University
Prof. Laila Farouk Abdeen	The World Islamic Science & Education University
Dr. Amer Ahmed Al-Rahaifa	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Jaza'a Muhammad Al -Masarwah	Former Dean of the Faculty of Arts / Mu'tah University
Prof. Montaha Taha Al -Harahshah	College of Arts / Al -Bayt University
Prof. Muhammad Nayef Al -Amayreh	Dean of the College of Social Sciences / Mu'tah University
Prof. Saleh Muhammad Al -Rawadya	Professor of Curricula and former Dean of the College of Educational Sciences/ University of Jordan
Prof. Suleiman Ahmed Al -Qadri	College of Educational Sciences / Al -Bayt University
Prof. Mahmoud Khaled Al -Jaradat	College of Educational Sciences/ Hashemite University
Prof. Khaled Ashq Abu Taya	Former Dean of the College of Educational Sciences/ Al -Hussein Bin Talal University

English Language Editor
Dr. Manal Al-Zarieni



Arabic Language Editor
Dr. Anas Qarqaz

Designer: Bashar Alwraikat