



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

لِلْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَّةِ وَالْجَمَاعَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثاني عشر - العدد الأول: شوال 1446هـ / نيسان 2025م

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



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

المجلد الثاني عشر - العدد الأول: شوال 1446هـ / نيسان 2025م



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 (12), Number (1), Shawwal, 1446, April, 2025

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



جَامِعَةُ الْإِسْلَامِ الْعَالَمِيَّةُ

المِشْكَاةُ

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثاني عشر، العدد (1)، شوال 1446 هـ / نيسان 2025 م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

المجلد الثاني عشر، العدد (1)، شوال 1446 هـ / نيسان 2025 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 الثاني عشر، العدد (1)، شوال 1446 هـ / نيسان 2025 م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور عامر سلامة الملاحمة

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور إبراهيم الأرنؤوط	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 الدكتورة ليلى عابدين	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور عامر أحمد الرهايفة	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور جزاء محمد المصاروة	عميد كلية الآداب سابقا/جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور منتهى طه الحراحشة	كلية الآداب/جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمامرة	عميد كلية العلوم الاجتماعية/جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية	أستاذ المناهج وعميد كلية العلوم التربوية سابقا/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 سابقا/جامعة الحسين بن طلال

المحرر اللغوي / اللغة العربية: د. أنس قرقر

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية: د. منال الزرعيني

أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد

بشار إسماعيل الوريكات

فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيها تقديم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً 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 يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (150) كلمة لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: ⁽¹⁾، ⁽²⁾، 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 بالتاريخين 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 بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

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

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جزار، 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، ط 1، 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 تخريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

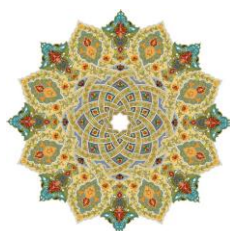
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (962 6 5600230+)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



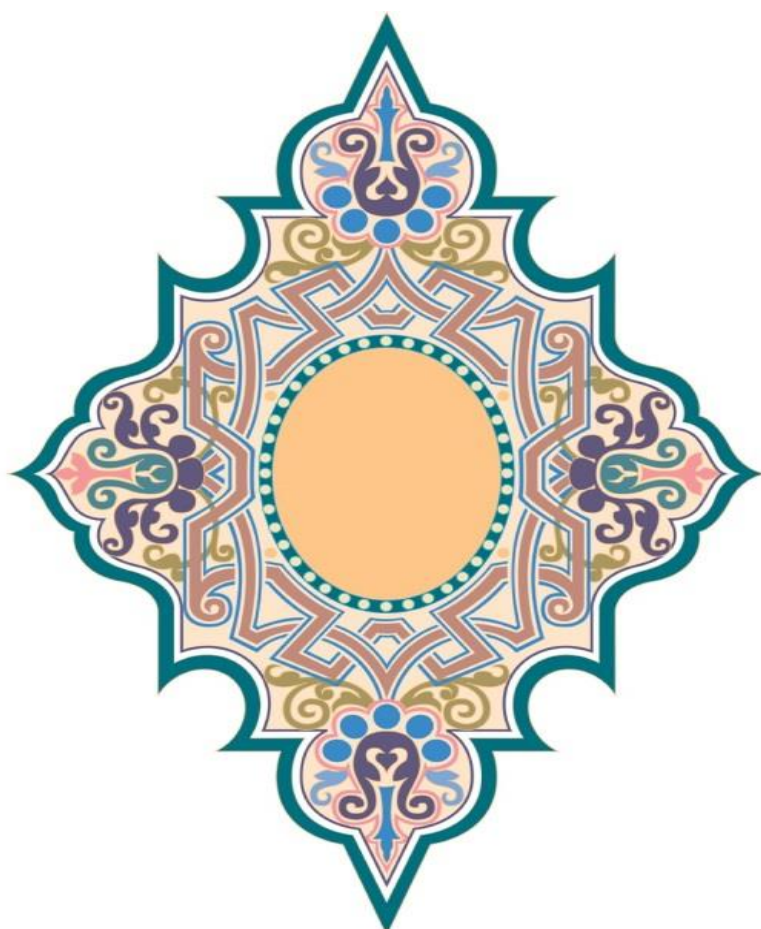
محتويات العدد (باللغة العربية)

المجلد الثاني عشر، العدد (1)، شوال 1446 هـ / نيسان 2025 م

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
29-13	فاعليه برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن	سيف جمال الزعبي
55-31	درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة	سمحان عبد حسين العبدلي
82-57	مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم	سحر فضل غانم
106-83	أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية (دراسة حالة على مركز الوزارة)	لينا سعيد روبي
127-107	نصية الأمر والنهي في رسالة عمر بن الخطاب في القضاء (دراسة حجاجية)	د. تمام محمد السيد
158-129	قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى والثانية لكرة القدم في الدوري السعودي	د. أنور السموحي العنزي عبدا لمحسن عبد الله الدهيمي

182-159	تصميم مقر الحاسوب للصف الثامن الأساسي في الأردن باستخدام الانفوجرافيك والتحقق من أثره في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي	م. سميرة محمد أبو فخر أ.د. عبد المهدي علي الجراح
205-183	الحِكَايَاتُ وَالْأَبْيَاتُ لِأَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدَ بْنِ إِبْرَاهِيمَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ عَاصِمَ بْنِ الْمُقَرَّرِ رَحِمَهُ اللَّهُ، الْمُتَوَفَّى عَامَ (381هـ/991م)	د. ثامر إبراهيم المصاروة
231-207	بناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها والتحقق من خصائصه السيكمومترية	ونام وليد عباس د. حيدر إبراهيم ظاظا
255-233	ملامح التجديد الحضاري والدلالي في شعر ابن الرومي دراسة وصفية تحليلية	د. علي عودة السواعير د. محمد عايد العواودة
292-257	بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي	أسى محمود كتكت أ.د. محمد فلاح الخوالدة
321-293	مُسْتَوَى الاكْتِنَابِ لَدَى مَرْضَى الْعَضَلِي التَّلْفِي (Fibromyalgia) فِي ضَوْءِ عِدَدٍ مِنَ الْمَتَغِيرَاتِ	د. عرين محمد غزيروات الخوالدة
345-323	أَسْمَاءُ الْأَعْلَامِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْحَقَبَةِ النَّبْطِيَّةِ (دراسة لغوية مقارنة)	د. علي زعل الخمايسة د. عمر عبد الله العنبر
381-347	القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.	علاء صالح الخوالدة
421-383	استهلاك القرائن النحوية في الشواهد القرآنية في كتاب "الإنصاف"	د. أحمد سعيد عنيزات
443-423	اثر استخدام أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم	أ.د. عدنان سليم العابد

	الجبرية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في تدريس الرياضيات	محمد محمود سوالمه
481-445	الكلمات العربية والفارسية الدخيلة ذات الأصل المركب في اللغة التركية	مصطفى جميل أوغلو د. محمد عبد الرحمن الحجوج
503-483	المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية	هديل رشيد الرخيبي د. فاطمة العدوان
531-505	تمثلاثُ الزَّمنِ في قصَّة الرِّهَان لخليل قنديل (دراسةٌ فَنِّيَّةٌ تحليليَّة)	د. لبنى محمود متروك د. أحمد محمد البزور طارق محمود متروك
568-533	الجزءُ الأوَّلُ مِنَ الْأَمَالِي مِنَ الْحِكَايَاتِ الْجِسَانِ إِمْلَاءُ الْأُسْتَاذِ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ الْمُحْسِنِ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ كُوحَكٍ، الْمُنْتَوَى بَعْدَ عَامٍ (394هـ/1003م) (تَحْقِيقٌ)	رائد أحمد المهيبرات
596-569	الاثـر الفـعـلي للتـغيـر المـناخي في أـقـليم الجـنـوب في الـارـدن بـنـاءً عـلى مـعدـل الأمـطـار الـسـنـويـة خـلال الفـتـرة (1990 – 2020)	سليمان محمد العطون أ.د. علي أحمد العنانزة
628-597	مدى تطبيق مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن للمعايير الدولية في معاملة النزلاء "دراسة تحليلية"	د. أيمن محمد البطوش د. رامي عبد الحميد الجبور
655-629	متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد	انعام أحمد عيسى عبيدات



فاعليه برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن سيف جمال الزعبي*

تاريخ قبول البحث: 2024/5/14م

تاريخ وصول البحث: 2024/2/24م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المرشدين في الأردن. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (23) مرشداً ومرشدة تربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة البلقاء، وقد تمثلت أداة الدراسة من برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية ومقياس قلق المستقبل. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرامج الإرشادي المستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، في حين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة أقل من 5 سنوات ومتغير المستوى التعليمي ولصالح فئة البكالوريوس. وفي ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بضرورة العمل على تطوير البرامج الإرشادية النفسية المستندة للنظرية الواقعية لدورها في خفض أشكال القلق لدى المرشدين ومنها قلق المستقبل.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، النظرية الواقعية، قلق المستقبل، المرشدين.

* باحث.

The effectiveness of a counseling program based on realistic theory in reducing future anxiety among counselors in Jordan

ABSTRACT

The current study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on realistic theory in reducing future anxiety among a sample of counselors in Jordan. The study used the quasi-experimental approach, and the study sample consisted of (23) male and female educational counselors in the education directorates of Balqa Governorate. The study tool consisted of a counseling program based on realistic theory and a future anxiety scale. The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the average of the control group and the average of the experimental group, which indicates the effectiveness of counseling programs based on realistic theory in reducing future anxiety among counselors in Jordan. The results also showed that there was no statistically significant difference between the average performance of the control and experimental study groups on the future anxiety scale according to the gender variable, while there are statistically significant differences between the average performance of the control and experimental study groups on the future anxiety scale according to the years of experience variable, in favor of the less than 5 years group, and the educational level variable, in favor of the bachelor's group. In light of the results, the study recommends the need to work on developing psychological counseling programs based on realistic theory for its role in reducing forms of anxiety among counselors, including anxiety about the future.

Keywords: counseling program, realistic theory, future anxiety, counselors.

المقدمة والخلفية النظرية:

تعد عملية الإرشاد النفسي والتربوي إحدى العمليات الهامة في ميدان التربية، كما يعد المرشد التربوي جوهر العملية الإرشادية وبما ينسجم مع فاعليته الذاتية بإرشاد الطلبة من الناحية النفسية، والتربوية، والاجتماعية بشكل صحيح، مما يمكنهم من تعديل سلوكهم، الأمر الذي يجعله يواجه في البيئة المدرسية العديد من التحديات بسبب وجود مشكلات نفسية، وتربوية، واجتماعية عند الطلبة، كالمشكلات التي تتعلق بسوء التوافق الاجتماعي، والشخصي، الأمر الذي يزيد من أعبائه، كما تتعدد المهام التي يقوم بها، ومتطلبات مهنته عديدة تتطلب دراية بهدف التعامل مع حل هذه المشكلات، والعمل على تذليلها والحد منها.

وعندما يمارس المرشدون التربويون المهام المطلوبة منهم، فإنهم يتعرضون للعديد من الضغوط باختلاف أنواعها، والتي قد تؤثر في صحتهم النفسية والبدنية، مما ينعكس سلباً على مستوى فاعليتهم الذاتية، ومستوى أدائهم الوظيفي، وقد يؤدي ذلك إلى وجود العديد من الصعوبات في أداء المرشد التربوي والنفسي لمهمته الأمر الذي يقلل من فرص النجاح والاستمرارية لديه، والشعور بالعديد من الآثار النفسية كالقلق والاكتئاب (البوات والمغاصبه، 2021)، كما وتختلف استراتيجيات المرشدين التربويين في التعامل مع المواقف الضاغطة، وفي قدرة المرشد على التعامل مع الضغوط بمواجهتها (الجمعان، 2018)، ويحتاج المرشد للعديد من المهارات كي يتمكن من أداء العملية الإرشادية بشكل ناجح، وبكفاءة عالية لتحقيق الكفاءة الذاتية، وهذا يتطلب من المرشد امتلاك المهارة والعلم لتحقيق ذلك، كما أن أي عمل إرشادي يتطلب وجود كفاءة مهنية من قبل المرشد (الدسوقي، 2019).

والمرشد التربوي كغيره يواجه في العصر الحالي ضغوطاً عدة ؛ ويعود ذلك لأن الناس يعيشون في زمن يتميز بقضايا وأوضاع وأحداث مثيرة متلاحقة، فقد عملت الثورة التكنولوجية على إحداث تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية مما أدى إلى تغيرات في العادات والقيم، مما جعل العالم مليئاً بالأحداث المثيرة التي قد تؤدي إلى الاضطرابات النفسية التي تؤثر على الأفراد، إذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من ظاهرة ضغط العمل والتي بات من الصعب تفاديها أو تجاهلها، وهذا أدى بالأغلبية إلى مجابهة هذه الظاهرة أو محاولة التعايش والتكيف معها (قطناني، 2018).

ويمثل قلق المستقبل درجة عالية من الأهمية بالنسبة للمرشدين التربويين وهو يمثل ما حملة الفرد من اتجاهات ومعتقدات وأفكار سلبية عن مفهومه لذاته وفشله في الاندماج مع الآخرين وهو ما اهتمت به النظرية الواقعية لوليام جلاسر (الخوaja، 2020).

النظرية الواقعية:

تعلم جلاسر بشكل مباشر من العالم بول ديدوس (paulDuDois) صاحب الطريقة المسماة بالتفسير الأخلاقي الطبي وهذه الطريقة تعمل على تعليم المرضى فلسفةً عن الحياة وتركز على الصحة وليس على المرض وقد تأثر جلاسر بطريقة غير مباشرة بالعالم ادلير (adler) والعالمان الأمريكيان ادلفمير وابرهملو (Adolphmeyer and Abrahamlow) كذلك الأمر تأثر بشكل غير مباشر بالعالم موهير (Mowher) والعالم ثومازار (thomaszar) وتأثر وتبنى نظرية

الضبط العالم وليم بارز (William powers) والتي تشرح كيفية عمل الدماغ الإنساني كنظام ضابط للسلوك الإنساني (الحارثي، 2022).

وقد ميز جلاسر بين نوعين من الشخصية الناجحة والشخصية الفاشلة، فالأشخاص ذو الشخصية الناجحة يعرفون أنفسهم بالقدرة والتنافس والاستحقاق ويرون أن لديهم السلطة على محيطهم والثقة والقدرة على التحكم بحياتهم بالذات. أما الأشخاص ذو الشخصية الفاشلة يرون أنهم عاجزين وفاقدون لروح التنافس والسلطة. (الرشيدي ويوسف، 2021).

يرى جلاسر أن الفرد يسعى للاستفادة من طاقته الشخصية في التعليم، والنمو ويمتلك التصميم النفسي بكامل أبعاده على قرارات أكثر من اعتماده على الموقف، ويشير جلاسر إلى أن هدف الواقعية هو تعليم الأفراد أفضل الطرق وأكثرها فعالية للحصول على ما يريدون من الحياة مع أن المسترشدين يعيشون في العالم الخارجي إلا أنهم يحاولون التحكم به ليكون أقرب ما يمكن للعالم الداخلي لهم (ربيع، 2020).

ويؤكد جلاسر على أن قيمة الفرد فيما يفعله وهو لا يفعل إلا ما يقرره أو يميله عليه عقله، وهذه النظرية تتعدى الفلسفة الحتمية للطبيعة البشرية بمعنى أنه إذا قام الأفراد ببذل مجهود ذاتي فإنهم سوف يستطيعون إجراء التغيير بفاعلية أكبر ويمكن لهم من تحديد هدف عام وهو تشكيل بيئتهم بحيث تتناسب مع صورههم التي يريدونها، وعندما يقوم الأفراد بعمل خيارات قد تتعدى على حرية الآخرين فإنهم يسلكون بطريقة غير مسؤولة وتساعدهم الواقعية على تعلم تحقيق الحرية بحيث لا يكون هناك آخرون يعانون من هذه الحرية. النظرة للماضي: يرى جلاسر أن البحث عن الماضي ليس ذا أهمية وذلك لأن المرشد لا يستطيع تغيير الماضي وإنما يعمل في ضوء الحاضر والمستقبل وإن إحياء الماضي في التحول يقلل من قيمة العلاج وقد ركز جلاسر على الماضي بالقدر الذي يخدم الحاضر. (الرشيدي ويوسف، 2021).

إن استراتيجيات المتعددة المستخدمة في العلاج الواقعي مرتبطة بمبادئ العلاج الواقعي، وهذه الاستراتيجيات هي:

الاندماج: لكي يستطيع المرشد بدايةً تحقيق الاندماج الحقيقي مع المسترشد. فلا بد له من ممارسة التواصل الفعال، وتكوين اتجاه ايجابي نحو المسترشد والعملية الإرشادية ككل، بالإضافة إلى وجود دافعية حقيقية أصيلة لدى المرشد تعمل على إثارة دافعية المسترشد للفهم والمشاركة والاهتمام والتواصل، ويجب أن يتحلى المرشد يجب بالأمن والاستقرار، والنضج والمسؤولية، وأن يكون لديه اهتمام حقيقي بمساعدة الآخرين بدون ممارسة أي سلطة عليهم أو محاولة التحكم والسيطرة على سلوكياتهم، أي أن المرشد يمتلك هوية ناجحة، وهذه الهوية لا تعتمد على نجاح المسترشد، وإنما نابعة من المرشد نفسه. والاندماج الحقيقي غير مشروط، بحيث يكون المرشد قادراً على تحقيق الاندماج الشخصي باستخدام التواصل اللفظي وانتقاء الكلمات الإيجابية التي تبث روح الأمل والانتباه إلى نبرة الصوت المناسبة للحالة الانفعالية للمسترشد، والاتصال غير اللفظي مثل الإيماءات والحركات وأوضاع الجسم وتعبيرات الوجه، وغيرها (الخوaja، 2022).

هنا والآن: يكون التركيز خلال العملية الإرشادية على إبقاء انتباه العميل على السلوك الحاضر الذي يحدث الآن وباستمرار، قد يكون الأمر صعب في بداية العملية الإرشادية، لأن

الكثير من المسترشدين لديهم اعتقاد خاطئ وهو أنه من الضروري السماح لهم مناقشة خبرات الماضي الفاشلة، والأخطاء التي حدثت سابقاً، وسرد الأحداث التي تساهم في خلق تعاسته الحالية، ويؤكد جلاسر بأن التركيز أحداث الماضي لا يساعد المسترشد على تحقيق الهوية الناجحة، وعند مناقشة أحداث الماضي يجب التركيز على مناقشة الأحداث السعيدة (ربيع، 2020).

وعند مناقشة الماضي مع المسترشد يكون بالقدر الذي يساعد المسترشد على طرح الخيارات والبدائل التي تمكنه من استثمار خبرات الماضي مهما كانت مؤلمة أو مفرحة، في وضع خطته الحالية وخطته المستقبلية التي يلتزم بها في حل مشكلاته في إطار هنا والآن (البوات، 2021).

العيش مع الخبرة الواقعية: ان المرشد الواقعي الفعال، يلجأ إلى استخدام الاستراتيجيات التي تسهل تعليم المسترشدين السلوكيات الأكثر مسؤولية، بحيث يتم تعليمهم كيفية إشباع حاجاتهم الشخصية والمهنية بطرق أكثر مسؤولية. (الخوaja، 2022).

كن ايجابياً: المرشد الواقعي فعال، لأنه وباستمرار يركز على السلوك الإيجابي ويعزز التخطيط البناء، فهو يدعم ويعزز السلوكيات المناسبة عند المسترشد. قد يعتقد المسترشد بأن المرشد يريد سماع مشاكله في الماضي ومناقشة خبرات التعاسة والفشل وخيبات الأمل عنده، إن مناقشة الخبرات السلبية المحبطة تقود إلى مزيد من الاحباطات والشعور بالألم والاكتئاب، ولا تساعد المسترشد على تحسين تفكيره وسلوكه، أن الاستراتيجية الفعالة هي التي تتقبل حقيقة المشاعر المسببة للتعاسة أو الكآبة أو الشعور بالعجز، وتستجيب لتلك المشاعر بحيث تساعد المسترشد على التخلص مشاعره السلبية وتركز على الأحداث والمشاعر الإيجابية التي تحدث معه في الوقت الحاضر، لأنه لن يتمكن من تحقيق الهوية الناجحة إذا استمر بالتركيز على أحداث الماضي السلبية المؤلمة (البوات، 2021).

يرى الباحث أن النظرية الواقعية تركز على مجموعة من الأساليب والفنيات القائمة على الاندماج، الذي يُعد الشريان الأساسي للإرشاد الواقعي، فالاندماج مع الآخرين يساعد الأفراد في إشباع حاجاته للحب واستيعاب البدائل المتوفرة والتخطيط للسلوك المسؤول، وبالتالي يتخلص الفرد تدريجياً من أعراض قلق المستقبل؛ فالتخطيط السليم وتوفر الحب لدى الفرد يقلص من حالة التوتر والتفكير السلبي والخوف من المستقبل، ومن هنا يظهر دور النظرية الواقعية في تخفيف أعراض وأثار قلق المستقبل.

قلق المستقبل:

ومن الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد القلق والذي هو بمثابة انفعال إنساني يختبره كل شخص، وهو خبرة انفعالية غير سارة، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد، أو يقف في موقف صراعي أو إحباطي، ويبدو القلق في كل حالاته على شكل توتر لدى الشخص أمام حادث ينتظر أن يقع، وأن يواجهه بخطر، وهو ينطوي على توتر انفعالي، وتصحبه أعراض نفسية وفسولوجية (Afolayan, Bitrus, Olayinka, Adeyanju. and Agama, 2018).

وقلق المستقبل انفعال إنساني يخبره كل شخص، وهو خبرة انفعالية مكدره، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد، أو يقف في موقف صراعي أو إحباطي ويبدو القلق في كل حالاته على شكل توتر لدى الشخص أمام حادث ينتظر أن يقع، وأن يواجهه بخطر، وهو ينطوي على

توتر انفعالي، وتصاحبه أعراض نفسية وفسولوجية (Rappaport, 2017). وهناك أسباب للقلق منها:

أسباب وراثية: نسبة الإصابة تبلغ حوالي 15% ما بين أقارب المرضى، بينما لا تتعدى 3% في باقي الشرائح.

الشخصية: غالباً ما يكون المرض ما بين أصحاب الشخصيات القلقة، ولكنه يحدث أيضاً في أصحاب الشخصيات الطبيعية والشخصيات الأخرى مثل الوساوسة. الظروف الضاغطة: دائماً ما يبدأ المرض بوجود ضغط عصبي ويصبح مزمناً عندما تطول المشاكل الاجتماعية.

التكهن باحتمالات الشفاء: معظم حالات القلق الحديثة تستجيب للعلاج بشكل سريع، الحالات التي تستمر بدون علاج لمدة تزيد على ستة شهور 80% منها في حاجة للعلاج لمدة ثلاثة سنوات أخرى بالرغم من محاولات العلاج.

صعوبة العلاج ترتبط بشدة الأعراض ووجود عصبية شديدة وافتقاد الإحساس بالواقع والأعراض الهستيرية ووجود ميول انتحارية، أيضاً المرضى الذين يعتقدون بوجود سبب عضوي للأعراض يكون لديهم فرصة أقل لحدوث تحسن، مع أن هناك فرصة كبيرة لحدوث تحسن مطرد في الأعراض مع العلاج فإن هناك بحثاً أجري وجد أن تسعة بين كل عشرة مرضى يكون لديهم أعراض بسيطة حتى بعد مرور عشرين سنة من بداية حدوث المرض وربما تكون هذه النتائج مرتبطة بقدرة أنواع العلاج وقت عمل الدراسة (ربيع، 2020).

أساليب مساندة: معظم المرضى لا يحتاجون مضادات قلق، المناقشة مع الطبيب والطمأننة غالباً ما تكون كافية، المقابلات لا تحتاج أن تكون طويلة بشرط أن يشعر المريض أن الطبيب بكامل تركيزه معه وأن معاناته قد تفهم. شرح واضح لكل عرض يجب أن يتم وأيضاً مساعدة المريض في التغلب على مشاكله الاجتماعية، القلق يزيد في حالة انعدام الرؤية وعدم التأكد والوضوح ويقل عند وجود خطة واضحة للعلاج.

ولقلق المستقبل أعراض تؤثر على توافق الفرد، وتظهر هذه الأعراض في ثلاث مظاهر حسب ما أشار إليه كل من (النورسي، 2023؛ الحارثي، 2022) والتي تظهر في الآتي:

المظاهر المعرفية: بحيث يتذبذب التفكير، وتنتاب الفرد أفكار حادة مثل قرب موته أو انتهاء العالم أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية أو العقلية.

المظاهر السلوكية: وتأخذ عدة أشكال كتجنب المواقف المثير للقلق، أو العدوان، أو الحركة الزائدة والأرق، سرعة الاستثارة والانفعال.

المظاهر الجسدية: وتظهر كردود فعل فسيولوجية كالضيق التنفس وجفاف الحلق، وبرودة الأطراف وارتفاع ضغط الدم، والتوتر العضلي وعسر الهضم لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن فاعليه برنامج توجيه جمعي يستند إلى النظرية الواقعية لخفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث كمرشد نفسي في مجال الإرشاد النفسي لسنوات طويلة، لاحظ أن هناك حالة من القلق يعانيها المرشدين التربويين أثناء عملهم، مما ينعكس بشكل واضح على

مستوى فاعليتهم في استخدام المهارات والفنيات الإرشادية المتوقع ان يتقنوها. وهذا بدوره يؤثر سلباً على مستوى تقييمهم الأدائي والمهني.

فبدأ الباحث بالقراءة المستفيضة حول قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن، والأساليب التي يمكن من خلالها تصميم برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية يمكن تصميمه وتطبيقه على أرض الواقع، يهدف إلى تقديم المساعدة للمرشدين في الأردن لخفض قلق المستقبل؛ لذلك بدأ الباحث بتحويل هذه الفكرة إلى دراسة علمية بحثية.

وقد أشارت العديد من الأدبيات السابقة بضرورة الاهتمام بخفض قلق المستقبل لدى المرشدين كدراسة كلٍّ من (البوات والمغاصبة، 2021؛ الخواجا، 2020؛ الدسوقي، 2019؛ ضمرة، 2014)، بالإضافة لما نتج عن العديد من الدراسات السابقة كدراسة كلٍّ من (الحارثي، 2022؛ ربيع، 2020؛ الجمعان، 2018؛ الخوالدة وطنوس، 2017) من أهمية دور الإرشاد ومكانته في خفض الضغوط المتنوعة والتي منها قلق المستقبل.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما فاعليه برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) إلى مقياس قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المرشدين في محافظة البلقاء.
- تحديد أثر متغير الجنس وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي في خفض قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية بالجانب النظري والتطبيقي التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الخدمات الإرشادية، التي يقدمها المرشد التربوي في المدارس الحكومية، حيث هناك مجموعة من المعوقات التي تحيط بعمل المرشد في الميدان ومن خلالها يواجه مجموعة من المعوقات في عملة، وللأشخاص المهتمين في مجال الإرشاد النفسي؛ في اكتشاف ما يواجه المرشد النفسي من معوقات تؤثر على جودة وفعالية الخدمات التي يقدمها، كما إن الدراسة الحالية ستقدم بعداً معرفياً عن النظرية الواقعية، وعن مظاهر قلق المستقبل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في تطوير مقياسين هما: البرنامج الإرشادي المستند للنظرية الواقعية، ومقياس خفض قلق المستقبل، ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة المرشدين في بيان كيفية التعامل مع قلق المستقبل.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأولن العام الدراسي 2024/2023.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المرشدين في محافظة البلقاء.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مديرية تربية التعليم في محافظة البلقاء.

محددات الدراسة:

تم تحديد تعميم نتائج الدراسة استناداً للخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومنهجية البحث المستخدمة، وفاعلية البرنامج الإرشادي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

برنامج إرشادي: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء الأسس العلمية، لتقديم خدمات استشارية مباشرة وغير مباشرة، بشكل فردي أو جماعي، بهدف مساعدتهم على تحقيق نمو صحي واتخاذ خيار واعي وعقلاني وتحقيق التكيف النفسي، ويتم التخطيط والتنفيذ والتقييم من قبل لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين. (Corey, 2011).

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو برنامج الإرشاد الجمعي ويتكون من (8) جلسات إرشادية تهدف إلى تحسين المسؤولية المهنية وخفض قلق المستقبل لدى المرشدين التربويين.

النظرية الواقعية: تقوم هذه النظرية على التحكم بالسلوك النابع من إمكانية الاختيار من بدائل سلوكية متاحة لكل إنسان حسب المواقف التي يمر بها في حياته اليومية وان الإنسان قادر على اختيار السلوك الذي يستجيب به للمواقف المختلفة فأما ان يكون اختياراً ايجابياً بناءً أو سلبياً. (Corey, 2011).

قلق المستقبل: هو شكل من أشكال القلق العام الذي يرتبط بالمستقبل ويتمثل بمجموعة من البنى كالتشاؤم وفقدان السيطرة على المستقبل والعجز عن تحقيق الأهداف وفقدان السيطرة على الحاضر (ربيع، 2020، ص128).

ويعرفه الباحث إجرائياً: الدرجة التي حصل عليها المرشدون التربويين على مقياس قلق المستقبل الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

المرشدين: هم أشخاص مهنيين معدين أكاديمياً ويعينوا من قبل وزارة التربية والتعليم وتكون مهمتهم مساعدة الطلبة في حل مشاكلهم التربوية والصحية والسلوكية والنفسية والاجتماعية (وزارة التربية والتعليم، 2011)

الدراسات السابقة:

قام الباحث باستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من الأحدث إلى الأقدم زمنياً على النحو الآتي:

أجرت النورسي (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية أليس في خفض مستوى الاعتمادية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال اللواتي على مقاعد الدراسة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) أماً من أمهات الأطفال اللواتي على مقاعد الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس الاعتمادية المكون من (42) فقرة ومقياس قلق المستقبل المكون من (35) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاعتمادية وقلق المستقبل تُعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الدوسري وخطاطبة (2021) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى الجانحات بمؤسسة رعاية الفتيات بمدينة الرياض. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (28) جانحة بمؤسسة رعاية الفتيات بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس قلق المستقبل المكون من (20) فقرة والبرنامج المعرفي السلوكي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة في قلق المستقبل بعد تطبيق برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرت ربيع (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى عينة من الأيتام في الأردن. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) يتيماً ویتیماً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس قلق المستقبل المكون من (20) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل والتي تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية. أجرت الهنائية (2019) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى الباحثين عن عمل في سلطنة عُمان. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) باحث عن عمل من الذكور والإناث، وقد تمثلت أداة الدراسة من مقياس قلق المستقبل المهني والمكون من (30) عبارة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل المهني، ووجود تفاعل بين النوع الاجتماعي والمجموعة.

أجرى المطيري (2017) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي الديني وقياس الفاعلية الذاتية للمرشد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس الفاعلية الذاتية المكون من (37) فقرة ومقياس قلق المستقبل المكون من (49) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في انخفاض مستوى قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس فاعلية المرشد النفسي الديني مما يدل على تحسن مدركات المسترشدين حول الفاعلية الذاتية للمرشد النفسي الديني.

أجرى المهيرة (2015) دراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية، وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي مدارس الطفيلية. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشداً، وتمثلت أداة الدراسة من مقياسي المهارات الإرشادية والضغوط النفسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المهارات الإرشادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام ضمرة (2014) بدراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على اكتساب المهارة على مستويات الفاعلية الذاتية والقلق لدى المرشدين المبدئين. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (52) مرشداً ومرشدة، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس الفاعلية الذاتية المكون (25) فقرة ومقياس القلق المكون (30) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية ما بين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى كاندال (Kendall, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتعامل مع القلق وقلق المستقبل لدى الأحداث الجانحين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمساعدة في تحليل مشاعر القلق لديهم، ووضع استراتيجيات للتعامل معها. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) حدثاً جانحاً من الجنسين ممن تراوحت أعمارهم بين (15-17) سنة، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس القلق وقلق المستقبل المكون من (45) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في انخفاض القلق وقلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية. وكما أجرى ماشاندجا (Mushaandja, 2013) دراسة هدفت إلى بيان التحديات الرئيسة التي تواجه مرشدي المدارس. أجريت الدراسة في ناميبيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي الوصفي، وتكونت العينة من (49) مرشداً من (18) مدرسة ابتدائية وثانوية في ثلاث مناطق. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين يواجهون العديد من المشكلات والتحديات في المدارس الابتدائية والثانوية، وأهمها عدم توافر وقت مناسب في ممارستهم الإرشادية، وذلك لأن الوقت كله يذهب في تدريس المواد الأكاديمية. وهناك العديد من المرشدين الذين يفتقرون للمهارات الإرشادية التي تقلل من قدراتهم على التصدي لاحتياجات الطلبة النفسية والاجتماعية بكفاءة. وكانت توصيات الدراسة أنه يجب تخصيص وقت كافٍ للمرشدين لتحسين من قدراتهم الإرشادية، وتحت إشراف مديري المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، لاحظ الباحث تنوع أهداف الدراسات السابقة، فمنها من تناول دراسة أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل كدراسة كل من (النورسي، 2023؛ الدوسري وخطاطبة، 2021؛ ربيع، 2020؛ الهنائية، 2019؛ المطيري، 2017؛ ضمرة، 2014؛ كاندال، 2014)، في حين أن دراسة (المهيرة، 2015) قد

هدفت التعرف إلى فعالية برنامج إرشافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية، وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي المدارس، ودراسة (ماشاندجا Mushaandja, 2013) التي قد هدفت إلى بيان التحديات الرئيسية التي تواجه مرشدي المدارس. وقد تشابهت معظم الدراسات السابقة في المنهجية المتبعة والمتمثلة في المنهج شبه التجريبي، وأداة الدراسة المتمثلة في مقياس قلق المستقبل، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بترتيب وتسلسل الإطار النظري، واختيار المنهجية الملائمة، وتطوير أداة الدراسة والمتمثلة في مقياس قلق المستقبل، وانتقاء الأساليب الإحصائية الملائمة.

وقد امتازت الدراسة الحالية بأنها من أوائل الدراسات -في حدود علم الباحث- التي تناولت موضوعاً فاعلياً برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن، كما أن الدراسة من الدراسات القليلة التي قد درست أثر متغير الجنس، وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي المتغيرات في استجابة المرشدين على مقياس قلق المستقبل.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملائمته لأهداف الدراسة والتي تقوم على التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى عينة من المرشدين في محافظة البلقاء، وتحديد أثر متغير الجنس وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي في خفض قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.

أفراد عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة البلقاء، والبالغ عددهم (151) مرشداً ومرشدة وذلك بحسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام 2022/2023، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية المتيسرة وتوزع عشوائياً من المرشدين الذين حصلوا على علامات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل، وبناءً عليه فقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (23) مرشداً ومرشدة تربوية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	13
	أنثى	10
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	6
	من 5 سنوات أقل من 10 سنوات	9
	10 سنوات فأكثر	8
المستوى التعليمي	بكالوريوس	9
	دراسات عليا	14
المجموع		23

أداة الدراسة:

أولاً: البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي:

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي يتضمن عدد من الجلسات يستند إلى فنيات واستراتيجيات النظرية الواقعية يهدف إلى مساعدة المرشدين في خفض قلق المستقبل وذلك بعد مراجعة الأدرب النظري السابقة كدراسة كل من (الحارثي، 2022؛ الخواجا، 2020؛ ربيع، 2020؛ المطيري، 2017) والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة كل من (الدوسري وخطاطبة، 2021؛ الهنائية، 2019؛ المهابرة، 2015؛ ضمرة، 2014؛ كاندال، 2014، Kendall)، ويتكون البرنامج من ثمان جلسات إرشادية وزمن كل جلسة (90) دقيقة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

صدق البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي:

قام الباحث بالتحقق من صدق البرنامج وذلك من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين من ذو الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية؛ للتحقق من مدى ملائمة الجلسات الإرشادية من حيث عناوين الجلسات والأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة لكل جلسة والإجراءات والأنشطة والأساليب المتبعة في كل جلسة وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، وفي ضوء تعديلات المحكمين فقد تألف البرنامج من مواقف وجلسات تدريبية وأنشطة ووسائل بهدف خفض قلق المستقبل مستند لفنيات مستمدة من مبادئ النظرية الواقعية كالتواصل الفعال، والمسؤولية، ومجموعات العمل، والمناقشة والحوار، والتغذية الراجعة، والتلخيص، والجدول (2) يبين تعديلات السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي.

الجدول (2) يبين تعديلات السادة المحكمين على البرنامج الإرشادي الجمعي الواقعي.

موضع التعديل	جانب التعديل
الأهداف الخاصة	تم تعديل صياغتها لتصبح أكثر تحديداً.
الجلسة الرابعة والسابعة	تم حذفهما لتكرار أسلوبهما الإرشادي دون فائدة ترحى.
عدد الجلسات الأسبوعية	تم تقليص عدد الجلسات الأسبوعية من أربعة إلى ثلاث جلسات؛ للوصول للغاية المرجوة من كل جلسة.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل:

قام الباحث ببناء مقياس قلق المستقبل وذلك بعد مراجعة الأدرب النظري المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة كل من (البوات والمغاصبة، 2021؛ الخواجا، 2020؛ الدسوقي، 2019؛ ضمرة، 2014)، بالإضافة للإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة كل من (النورسي، 2023؛ الدوسري وخطاطبة، 2021؛ ربيع، 2020؛ الهنائية، 2019؛ المطيري، 2017؛ ضمرة، 2014؛ كاندال، 2014، Kendall)، وقد تكون المقياس في صورته الأولى من (33) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

صدق مقياس قلق المستقبل:

قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس قلق المستقبل وذلك من خلال عرضه على المحكمين وعددهم (10) محكماً من ذوي الاختصاصات والخبرة في مجال الإرشاد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لإبداء آرائهم في المقياس من حيث مدى وضوح الفقرات، والسلامة اللغوية للفقرات، وتعديل أو حذف أي من الفقرات التي لا تحقق الهدف من المقياس واقتراح إضافة الفقرات التي يرون أنها مناسبة للمقياس، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تكون

مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية من (30) فقرة، والجدول (3) يبين تعديلات السادة المحكمين على مقياس قلق المستقبل.

الجدول (3) يبين تعديلات السادة المحكمين على مقياس قلق المستقبل.

موضع التعديل	جانب التعديل
المتغيرات الديموغرافية	حذف متغير الحالة الاجتماعية؛ لعدم صلته بموضوع الدراسة الحالية.
فقرات المقياس	إعادة صياغة العديد من الفقرات لتلائم الهدف من المقياس.
فقرات المقياس	استبدال فقرتين من المقياس لا تتصل بموضوع المقياس، بفقرتين ذاتا صلة وثيقة بموضوع المقياس.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (20) مرشداً ومرشدة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.71) وهي قيمة ملائمة لأغراض البحث العلمي ولهدف الدراسة الحالية.

ثبات مقياس قلق المستقبل:

قام الباحث بالتحقق من معاملات الاستقرار باستخدام طريقة الثبات بالاختبار وإعادة الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على (20) مرشداً ومرشدة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها مرتين، وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الاستقرار بين أداء العينة، والذي قد بلغ (0.82) وهي قيمة ملائمة لأغراض البحث العلمي ولهدف الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل البعدي.

وكما قام الباحث بحساب متوسطات الحسابية وحساب الانحرافات المعيارية لإستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على "ما فاعليه برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل البعدي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"، للتعرف على الفروق

بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	2.58	0.17	15.122	21	0.00
التجريبية	1.828	0.181			

يتبين من الجدول (4) وجود فرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة حيث بلغ (2.58) بانحراف معياري (0.17) ومتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي بلغ (1.828) وانحراف معياري (0.181)، مما يدل على فاعلية البرامج الإرشادي المستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين في الأردن، وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.00).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الواقعية قد تضمن العديد من الأساليب الفاعلة والمواقف والجلسات التدريبية والأنشطة والوسائل بهدف خفض قلق المستقبل المستند لفنيات مستمدة من مبادئ النظرية الواقعية كالتواصل الفعال، والمسؤولية، ومجموعات العمل، والمناقشة والحوار، والتغذية الراجعة، والتلخيص.

فالبرنامج الإرشادي كان ملائماً من حيث عدد الجلسات ومدتها، فقد تكون البرنامج من ثمان جلسات بمدة (90) دقيقة وبواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، والتي تعتبر مدة كافية لترك نتيجة ذات أثر لدى المرشدين والمرشدات في خفض قلق المستقبل لديهم، والمتمثل في عدم تحمل المسؤولية وتجنب الاختلاط بالآخرين، والميل للعزلة والإحساس الدائم بالنقص والقلق، بالإضافة لعدم إقامة العلاقات الاجتماعية الملائمة أو سوء التكيف الاجتماعي مع الغير.

وقد أكد جلاس رائد النظرية الواقعية التي تتعدى الفلسفة الحتمية للطبيعة البشرية بمعنى أنه إذا قام الأفراد ببذل مجهود ذاتي فإنهم سوف يستطيعون إجراء التغيير بفاعلية أكبر، ويمكن لهم من تحديد هدف عام وهو تشكيل بيئتهم بحيث تتناسب مع صورههم التي يريدونها، فالنظرية الواقعية ترى أن قيمة الفرد فيما يفعله وهو لا يفعل إلا ما يقرره أو يميله عليه عقله، وهذه النظرية تساعد الأفراد على تعلم تحقيق الحرية بحيث لا يكون هناك آخرون يعانون من هذه الحرية (الرشدي ويوسف، 2021).

أضف إلى ذلك تعاون المرشدين والمرشدات أفراد عينة الدراسة مع الباحث، فقد قام الباحث من خلال جلسات البرنامج الإرشادي بالتعريف بقلق المستقبل وبيان مظاهره الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، وتوضيح أهم آثاره على الفرد وأسرته والمجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من (النورسي، 2023؛ الدوسري وخطاطبة، 2021؛ ربيع، 2020؛ الهنائية، 2019) من أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) إلى مقياس قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل. أولاً: متغير الجنس

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	13	2.21	0.50	21	0.958
	أنثى	10	2.20	0.35		

يتبين من نتائج الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس، وبناءً على قيمة "ت" المحسوبة والبالغة (0.053) وبمستوى دلالة (0.958)، وعليه فإن هذه القيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكثر من (0.05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أفراد عينة الدراسة قد تعرضوا إلى البرنامج الإرشادي ذاته دون التميز ما بين الذكور والإناث، فالأساليب والوسائل والأنشطة والمهارات المستثمرة في البرنامج الإرشادي قد حالت دون خلق التفاعل ما بين البرنامج والجنس، مما يُظهر ملائمة فالأساليب والوسائل والأنشطة والمهارات المستثمرة في البرنامج لكلا الجنسين على حد سواء الذكور والإناث.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (الهنائية، 2019؛ ملوكة، 2018) من عدم وجود فروق لاستجابة أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	6	2.318	0.515	14.25	0.031
من 5 سنوات – أقل من 10 سنوات	9	2.173	0.398		
من 10 سنوات فأكثر	8	2.202	0.398		

يتبين من نتائج الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وبناءً على قيمة "ف" المحسوبة والبالغة (14.25) وبمستوى دلالة (0.031)، فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أقل من 5 سنوات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أصحاب هذه الفئة يمتازون بالقلق الدائم من تقبلهم ونجاحهم في مهنتهم كمرشدين؛ فهم لا يمتلكون الخبرة الكافية في مجال الإرشاد وما زال أمامهم الكثير لتعلمه الأمر الذي يُسبب لهم قلق مما يحمله لهم المستقبل، بعكس أصحاب الخبرات الطويلة، ممن يملكون القدرة على تسيير الأمور والأحداث بشكل ملائم، وقدرتهم على التفكير من زوايا متعددة ورؤية ثاقبة اكتسبوا بالخبرة، وبالتالي لا ينتابهم قلق من المستقبل مع مرور الزمن وطول فترة خبرتهم.

وقد أشار الدسوقي (2019) لاحتاجة المرشد للعديد من المهارات كي يتمكن من أداء العملية الإرشادية بشكل ناجح، وبكفاءة عالية لتحقيق الكفاءة الذاتية، وهذا يتطلب من المرشد امتلاك المهارة والعلم لتحقيق ذلك، كما أن أي عمل إرشادي يتطلب وجود كفاءة مهنية من قبل المرشد؛ الأمر الذي توفره سنوات الخبرة الطويلة والعمل الميداني الدائم.

ثالثاً: متغير المستوى التعليمي

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للتعرف على الفروق بين أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى	9	2.29	0.38	8.658	21	0.044
ي	14	2.11	0.447			

يتبين من نتائج الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، وبناءً على قيمة "ت" المحسوبة والبالغة (8.658) وبمستوى دلالة (0.044)، فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي ولصالح فئة البكالوريوس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرشدين والمرشدات من فئة الدراسات العليا قد تلقوا من خلال مسيرتهم التعليمية العديد من النظريات الإرشادية المتنوعة؛ الأمر الذي ترك فيهم بصمة واضحة وأثر فاعل في نظرتهم للمستقبل، مما يخفض لديهم مستوى قلق المستقبل على خلاف فئة البكالوريوس الذين لم يتعرضوا للعديد من النظريات الإرشادية أو تطبيقاتها، كما أن لفئة الدراسات العليا مدارك أكثر عمقاً في معطيات الأمور وإيجاد العلاقات الفلسفية والنظرية المشتركة بين الحوادث والمعطيات، وبالتالي فإن نظرتهم للحوادث وشعورهم وطريقة تفكيرهم تختلف عن فئة البكالوريوس وبالتالي فإن قلق المستقبل لفئة البكالوريوس يتوفر بدرجة أعلى من فئة الدراسات العليا.

التوصيات:

في ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بالآتي:

- ضرورة العمل على تطوير البرامج الإرشادية النفسية المستندة للنظرية الواقعية لدورها في خفض أشكال القلق لدى المرشدين ومنها قلق المستقبل.
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الواقعية في خفض قلق المستقبل لدى المرشدين والمرشدات التربويات.
- إجراء العديد من الدراسات التربوية التي تُعنى قلق المستقبل من خلال متغيرات جديدة وعينات متنوعة.

المراجع:

- البوات، مراد والمغاصيه، مؤيد (2021) اتجاهات نظرية حديثة في الإرشاد النفسي، عمان، دار الشروق.
- الجمعان، سناء (2018) المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، 5(9): 749-765.
- الحارثي، سعيد (2022). فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى الأجداد الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخوaja، عبد الفتاح (2020)، الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار العملية للنشر والتوزيع.

- الخوالدة، محمد وطنوس، عادل (2017)، مدى امتلاك المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية لمهارات إرشاد الأزمات، *المجلة التربوية الأردنية*، مقبول للنشر.
- الدسوقي، مجدي (2019). دراسات في الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- الدوسري، هيفاء شبنان وخطاطبة، يحيى بن مبارك (2021). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى الجانحات بمؤسسة رعاية الفتيات بمدينة الرياض، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية- سلسلة العلوم الإنسانية*، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، 27(2)، 1-23.
- ربيع، رنا (2020). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الواقعية في تحسين مفهوم الذات وخفض قلق المستقبل لدي عينة من الأيتام في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- الرشدي، فاطمة ويوسف، محمد (2021) واقع الإرشاد التربوي والتحديات التي تواجه المرشحات الطالبات في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(25): 433-470.
- ضمرة، جلال (2014). اثر برنامج إرشادي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبدئين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- قطناني، محمد (2018). أساسيات في فهم اضطراب طيف التوحد، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع
- المطيري، جهز فهد (2017). الإرشاد النفسي الديني من منظور الفاعلية الذاتية للمرشد النفسي وفاعليته في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلال الجامعة، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية*، جامعة الملك خالد، 3(2)، 87-127.
- ملوكة، صفية (2018). أثر توقع الكفاءة الذاتية على قلق المستقبل المهني لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجليلي بو نعامه خميس مليانة، الجزائر.
- المهايرة، عبدالله (2015)، فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي مدارس الطفيلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- النورسي، نسرين حسن (2023). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية أليس في خفض مستوى الاعتمادية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال اللواتي على مقاعد الدراسة، *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، جامعة الزرقاء، 23(2)، 624-640.
- الهنائية، رقية بنت علي (2019). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى قلق المستقبل المهني لدى الباحثين عن عمل في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- Afolayan, J.Bitrus, D. Olayinka, O.Adeyanju. A and Agam, J.(2018). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students, Niger Delta University, Bayelsa State, **Nigeria, Advances in Applied Science Research**, 4(5):25-33.
- Corey, G. (2011). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**.U.S.A. Thomson, Brooks/Cole.
- Kendall, C.(2014). Coping cat program "Cognitive behavior therapy in the treatment of anxiety disorders", **promising practices network last modified**.
- Mushaandja, J., Haihambo, C., Vergnani, T., & Frank, E. (2013). Major Challenges Facing Teacher Counsellors in Schools in Namibia. **Educational Journal**, 2, 77-83.
- Rappaport, H. (2017). Future Time, Death Anxiety and Life Purpose among older adults, **Death studie s**, 17(4) 369-379.

درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة
الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة
سمحان عبد حسين العبدلي*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/7 م تاريخ قبول البحث: 2024/5/12 م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن درجة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب من قبل معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، والتي تكونت من (21) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا، منهم (49) معلماً، و(63) معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة كانت متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية الحكومية للتعليم بمساعدة الحاسوب تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بتوفير الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الحاسوب وبرمجياته لمعلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا وكيفية إعداد الدروس وتصميمها باستخدام التطبيقات والبرمجيات المتوفرة بهدف رفع مستوى استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب لدى معلمي ومعلمات مبحث الاجتماعيات.

الكلمات المفتاحية: التعليم بمساعدة الحاسوب، الحاسوب، معلمي ومعلمات الجغرافيا، المرحلة الثانوية.

* باحث.

The Degree of Using Computer Assisted Instruction by Geography Teachers in Public Secondary Schools in Bani Kinanah District.

ABSTRACT

This study aimed to reveal the degree of using computer assisted instruction by geography teachers in public secondary schools in Bani Kinanah District. To achieve the study objectives, a questionnaire was used to reveal the degree of using computer assisted instruction by geography teachers in public secondary schools in Bani Kinanah District. It consisted of (21) items. The study sample involved (112) male and female geography teachers, of whom (49) males and (63) females were selected stratified randomly. The study results indicated that the degree of using computer assisted instruction by geography teachers in public secondary schools was moderate. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the degree of using computer assisted instruction by geography teachers in public secondary schools according to gender and work experience variables. In the light of the study results, the researcher recommended to provide specialized training courses in using computer and its applications for geography teachers with the aim of raising the level of use of computer-assisted instruction among social studies teachers.

Key Words: Computer assisted instruction, Computer, Male and Female Geography Teachers, Secondary School.

المقدمة:

أدت العولمة وعمليات التغير التكنولوجي المتسارعة على مدى السنوات الماضية إلى نشوء عالم جديد قائم على المعرفة ومدعوم بالتكنولوجيا وغني بالمعلومات والتقنيات والاستراتيجيات الحديثة. وفي ظل تزايد الوصول إلى هذه المعلومات بشكل كبير، فإنه لا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تظل مجرد أماكن لنقل معلومات محددة من المعلم إلى الطالب خلال فترة زمنية محددة. بل يجب على المدارس أن تعزز "التعلم من أجل التعلم": أي اكتساب المعارف والمهارات التي تجعل التعلم المستمر ممكناً على مدى الحياة، كما يجب أن تكون المؤسسات التعليمية مواكبة للمعرفة المتزايدة الأخذة في الاتساع باستمرار وأن يكونوا مجهزين أيضاً بالتكنولوجيا للتعامل مع هذه المعرفة.

وفي هذا الصدد، تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدوات تمكين فاعلة وقوية في عملية التغير والإصلاح التعليمي؛ فعند استخدام هذه التكنولوجيا المختلفة بشكل مناسب، فإنها تساعد في توسيع نطاق الوصول إلى المعلومات والمعارف المختلفة، وتعزز من أهمية التعليم الرقمي في مكان العمل بشكل متزايد، وترفع جودة التعليم ونوعيته من خلال المساعدة في جعل عملية التعليم والتعلم جاذبة ونشطة ومرتبطة بالحياة الواقعية (Ratheeswari, 2018). كما يتم استخدام التكنولوجيا وأدواتها أيضاً في تبسيط العديد من المفاهيم والمهام والأنشطة التعليمية وتحويلها من طور التلقين إلى طور الابتكار والإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، وإحداث التجديد والتغيير على أداء المعلم الروتيني وأساليبه المتكررة داخل الغرفة الصفية (الرشيدي، 2022).

ومع ذلك، يُعد إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأدواتها بشكل فعال في النظام التعليمي عملية معقدة، وشاملة للغاية؛ حيث لا تتضمن فقط التكنولوجيا، بل أيضاً المناهج وطرق التدريس، والاستعداد المؤسسي، وكفاءات المعلمين ومهاراتهم، والتمويل طويل الأمد (Susanna, 2022).

ويُعد الحاسوب أحد هذه الأدوات شائعة الاستعمال في المؤسسات التعليمية وذلك لما له من دور كبير في العملية التعليمية فهو يتميز بقدرة كبيرة في تقديم المادة التعليمية بسرعة والتحكم بها بسهولة، كما يمكن استخدامه في عمليات تقويم الطلبة بشكل مستمر وتصحيح استجاباتهم بشكل فوري ودوري، مما يساعد على توجيه الطلبة وتصويب أخطائهم. إن تقديم التغذية

الراجعة الفورية والفعالة تساعد في تحديد أساليب التعلم المناسب لطبيعة الطلبة كأفراد مستقلين كل واحد منهم له أسلوبه أو مستواه الخاص، واهتماماته الفريدة به وسرعته في التعلم مما يجعل من الحاسوب أداة جيدة للتعلم (Ratheeswari, 2018).

ويعتبر بنينجتون (Pennington, 2010) نهج التعليم القائم على الحاسوب وسيلة تتفق مع قدرات الطلبة المختلفة وخصائصهم، وأساليب تعلمهم المتنوعة، مما يساعدهم على اكتشاف واستخدام إمكانياتهم وقدراتهم إلى أقصى مدى ممكن بهدف تحقيق ذواتهم وتمكينهم وإشعارهم بمسؤولية تعلمهم، لذلك فإن استخدام جميع وسائل التكنولوجيا المتطورة تساعد من تحسين العملية التعليمية التعليمية للطلبة لإنشاء جيلاً مبتكراً مبدعاً ومثقف رقمياً يساهم في تطور المجتمع وتقدمه ليواكب كل المتغيرات والمستحدثات.

لا يُعتبر كل استخدام للحاسوب في الغرفة الصفية تعليمياً بمساعدة الحاسوب؛ فالاستخدامات التعليمية لأجهزة الحاسوب التي تعتبر تعليمياً بمساعدة الحاسوب أو تعليمياً قائماً على الحاسوب هي تلك المواقف والمهام التي يتم فيها استخدام الحاسوب في الاتصال بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المؤسسة التعليمية برمتها، أو يكون الحاسوب هو النظام الأساسي لإيجاد بيئة تعليمية تفاعلية مليئة بالتطبيقات والبرامج التي تعتمد على استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية اهتمامها في موضوع استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، لذا فقد عملت على توفير كافة مستلزمات استخدام الحاسوب، بالإضافة إلى إعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات -على اختلاف تخصصاتهم- على استخدام الحاسوب أثناء التخطيط لدروسهم وشرحها، كما عملت الوزارة على توفير كافة السبل التي من شأنها أن تساهم في توظيف واستخدام الحاسوب في العملية التعليمية.

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم الأردنية في عام (2005) على تضمين استخدام التكنولوجيا في مبحث الجغرافيا لمرحلة التعليم الثانوي؛ حيث أكدت على أن الطلبة يمكن أن يستخدموا التكنولوجيا وأدواتها في قراءة الخرائط وفهمها ورسم مقاطع، وتحليل الجداول والخرائط، بالإضافة إلى ربط المعلومات الجغرافية وتحليلها وإعداد التقارير عنها، وتصميم النماذج الجغرافيا.

واستناداً إلى ملاحظات الباحثة، وخبرتها كمساعدة في إحدى المدارس الحكومية تحمل شهادة البكالوريوس في الجغرافيا، وإطلاعها الميداني من خلال حضور حصص دراسية في مبحث الجغرافيا في المدرسة وعمل مجتمعات تعلم، وجدت أن هناك ضعف وعدم اهتمام من قبل معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب في تدريس المبحث، بالإضافة إلى عدم وجود الرغبة والدافع نحو استخدامه، أو تفعيله، وقد يعود ذلك إلى وجود بعض الصعوبات والمعوقات والتحديات التي قد تحد من استخدامه وخاصة أن مبحث الجغرافيا يحتاج بعض التطبيقات المتعلقة برسم الخرائط، وهذا ما أكدته دراسة خريشه (2011) التي أشارت إلى تدني نسبة استخدام الحاسوب والإنترنت من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت دراسة العوامل (2012) إلى قلة استخدام وتوظيف الحاسوب في

التدريس، واقتصار استخدامه على إجراء بعض التطبيقات لبعض البرمجيات التي تتطلبها طبيعة المناهج، وأن معوقات استخدام الحاسوب تتمحور حول قلة توافر أجهزة الحاسوب والبرمجيات التعليمية المناسبة التي تناسب تطور المناهج، وزيادة الأعباء الإدارية والتدريسية المنوطة بالمعلم، وقلة إعداد المعلمين الحاصلين على الدورات المتقدمة لتوظيف الحاسوب في التدريس. كما تبرز مشكلة الدراسة من خلال عدم استثمار وجود مختبر الحاسوب في المدرسة وعدم تفعيل دوره بشكل إيجابي في مجال العملية التعليمية بشكل عام، وفي تدريس مبحث الجغرافيا بشكل خاص من قبل المعلمين والمعلمات.

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة تبعاً لاختلاف متغيري (نوع الجنس، والخبرة العملية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.
- الكشف عن دلالة الفروق في وجهات نظر معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا حول استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية تبعاً لمتغيري نوع الجنس، والخبرة العملية.

أهمية الدراسة:

أولاً: أهمية نظرية: تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما ستوفره من معلومات حول مفهوم التعليم بمساعدة الحاسوب، وأهمية استخدامه في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، كما تظهر أهمية الدراسة من خلال الكشف عن أثر بعض المتغيرات في درجة استخدام الحاسوب، الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول طبيعة استخدام هذه النوع من التعليم، والتي قد يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية في ظل التغيرات المتسارعة في طرق ووسائل التعليم، التي تجعل من استخدام الحاسوب ضرورة ملحة لجميع المؤسسات التعليمية.

أهمية علمية: تظهر أهمية الدراسة العملية من خلال ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج، والتي يمكن استثمارها في الكشف عن المعوقات التي قد تحول دون استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، ووضع الحلول الناجعة التي يمكن أن تحد من هذه المعوقات. كما أن نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين عن تطوير طرق وإستراتيجيات التعليم، وذلك من خلال

التعرف على درجة استخدام الحاسوب، والعمل على تفعيل هذا الاستخدام خلال العملية التعليمية، بالإضافة إلى إمكانية تطوير استخدامه بما يخدم الواقع التربوي التعليمي. كما أن نتائج هذه الدراسة قد يستفيد منها المعلمين في الميدان والمشرفين التربويين، فضلاً عن الباحثين، والمهتمين في مجال استخدام الحاسوب، وخاصةً في العملية التعليمية بهدف تطويرها. **حدود الدراسة:**

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية في لواء بني كنانة.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 – 2024.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في لواء بني كنانة في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحد الموضوعي: اقتصرت نتائج هذه الدراسة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، والتي تم تطويرها من قبل الباحثة، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

التعليم بمساعدة الحاسوب: يقصد به في هذه الدراسة بأنه: "أسلوب تعليمي يوجد فيه تفاعل هادف بين المتعلم وجهاز الحاسوب لتحقيق الهدف التعليمي المنشود بالاعتماد على سرعة الطالب وقدراته الخاصة؛ حيث يعرض الحاسوب الإرشادات فيستجيب الطالب ويقدم الحاسوب تدعيم للاستجابات الصحيحة، ومعالجة أخطاءه وتصحيحها أيضاً." (الشورة، 2015). ويُعرف التعليم بمساعدة الحاسوب بأنه درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لقياس درجة تطبيق معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.

معلمي ومعلمات الجغرافيا: هم معلمو ومعلمات الجغرافيا، والذين يعملون ضمن ملاكات وزارة التربية والتعليم في الأردن، الذين تم تعيينهم لتدريس مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية في لواء بني كنانة.

الإطار النظري:

مفهوم التعليم بمساعدة الحاسوب:

يشير مفهوم التعليم بمساعدة الحاسوب إلى عرض المادة التعليمية المقدمة للطلبة عن طريق الحاسوب أو الأنظمة التقنية من خلال استخدام عدة أنماط أو برمجيات يتم اختيارها بناءً على الهدف من البرمجة، وطبيعة المتعلم ونوع المحتوى التعليمي (Kaleli, 2020). ولقد عرّف إسماعيل ومبارز (2010: 26) التعليم بمساعدة الحاسوب بأنه: "هو عبارة عن استخدام برامج الحاسوب التعليمية التي تصمم بهدف توفير بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل بين المتعلم والحاسوب من خلال عرض معلومات الدرس وشرحها بطرق متعددة واعطاء مجموعة من التدريبات لتعميق التعلم مع وجود التغذية الراجعة ووجود الاختبارات لتقويم الدروس

واكتساب المهارات". بينما عرفه سوسا وآخرون (Sosa, et al., 2011: 98) بأنه: "نوع من التعليم القائم على التفاعل بين الطالب والحاسوب بشكل مباشر؛ حيث يتلقى الطالب في خطوات متسلسلة قصيرة مجموعة من المعلومات أو الأسئلة أو المشكلات التي يجب أن يستجيب لها؛ وفور استجابة الطالب يحصل على ما يبين مدى صحة استجابته ثم تقدم له خطوة علاجية أو خطوة جديدة؛ وفي بعض يمكن للطلاب أن يطلب المساعدة من البرنامج".

بينما عرفت الشورة (2015: 44) التعليم بمساعدة الحاسوب بأنه: "أسلوب تعليمي يوجد فيه تفاعل هادف بين المتعلم وجهاز الحاسوب لتحقيق الهدف التعليمي المنشود بالاعتماد على سرعة الطالب وقدراته الخاصة؛ حيث يعرض الحاسوب الإرشادات فيستجيب الطالب ويقدم الحاسوب تدعيم للاستجابات الصحيحة، ومعالجة أخطائه وتصحيحها أيضاً".

يشير الحسن (2012) إلى أنه يمكن استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب في العملية التعليمية التعليمية إما بشكل أساسي منفصل عن الطرق التقليدية، مع تحمل المسؤولية الكاملة لعملية نقل التعليم للطلبة، أو بالاشتراك مع طرق التعليم التقليدية (المحاضرة والكتاب المدرسي)، أي وجهاً لوجه.

مميزات التعليم بمساعدة الحاسوب:

يبين اسمان وماديديلي (Usman & Madudili, 2020) أن من مميزات التعليم بمساعدة الحاسوب ما يلي:

- يمكن أن يوفر فرص التعلم الفردي لعدد كبير من الطلبة.
- مناسب لجميع أنواع أنشطة التعليم والتعلم.
- يمكن تقديم ملاحظات وتغذية راجعة فورية للطلبة.
- يحسن من أداء الطلبة وإنجازهم بسبب توفير عناصر الإثارة والتشويق والدافعية للانخراط في المهام الحاسوبية.
- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في تعلمهم للمادة الدراسية المختلفة.
- يمكن للمعلمين استخدام البيانات لوضع أفضل استراتيجيات التدريس للمتعلم في المستقبل وذلك لأنه يتم تسجيل أداء الطالب تلقائياً وبشكل دائم في ذاكرة الحاسوب.
- يساعد المعلمين على تحديد نقاط القوة وتشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة بشكل أفضل.
- يساعد الطلبة على اكتساب المزيد من المهارات والمعارف وذلك بسبب نقل جزء من عملية التعليم والتعلم إلى المنزل.

بينما يرى هيو وآخرون (Hu, et al., 2016) أن أحد أهم الميزات التي يوفرها التعليم بمساعدة الحاسوب هي تفريد التعليم وذلك من خلال قدرته على جذب الطلبة بأنماطه المختلفة والمتنوعة للتفاعل في اتجاهين وتعزيز دافعتهم، وذلك لأنه يوفر التعزيز والتغذية الراجعة الفورية لهم بعد كل استجابة، بالإضافة إلى استخدامه كوسيلة علاجية فاعلة في زيادة التحصيل الدراسي. وعلاوة على ذلك، يشير (Root, et al., 2017) إلى أن التعليم بمساعدة الحاسوب يساعد على تقليل العبء والمسؤولية عن المعلم، كما يوفر من وقته ويقلل من الزمن

اللازم لتعلم المادة الدراسية عند الطلبة؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن الطلبة الذين أكملوا مجموعة من برمجيات التعليم بمساعدة الحاسوب اكتسبوا مهارات ومعارف في وقت أقل من نظرائهم الذين تعلموا بالطرق التقليدية.

الأنماط التعليمية للتعليم بمساعدة الحاسوب:

هناك العديد من أنماط أو استراتيجيات التعليم بمساعدة الحاسوب، ولقد حدد الباحثون ستة أنماط من التعليم بمساعدة الحاسوب، وهي:

التدريس الخصوصي: يقدم هذا النمط المعلومات أو يعرض مفاهيم وموضوعات جديدة بشكل وافي ومتسلسل بالإضافة إلى تزويد المتعلم بالأمثلة والأسئلة والتمارين للممارسة والتدرب عليها ويتم ذلك من خلال برمجية تعليمية ينتقل ويتقدم فيها حسب قدرات المتعلم الذاتية ومتطلباته التعليمية. وبهذا المعنى، يبدأ الحاسوب في تولي عملية التعلم الفعلية من خلال برمجية مصممة تتناسب مع قدرات المتعلم ومهاراته وإمكاناته، ووفقاً لمستوى الإنجاز الفردي له. ويتم عرض المعلومات بالإمكانات التي يتميز بها الحاسوب كعناصر الوسائط المتعددة وخصائصها المختلفة مما يتيح للمتعليم التفاعل مع الأسئلة المتبوعة بالمحتوى التعليمي، كما يتم تحليل استجابته بواسطة الحاسوب ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وهذا مشابه للتعليم المبرمج (Bonsu, et al., 2020).

1. التدريب والممارسة: في هذا النمط، يتم تزويد المتعلم بعدد من الأمثلة المتدرجة حول المفاهيم والمهارات التي تم تعلمها مسبقاً بهدف إتقانها، وتطوير كفاءة المتعلم من خلال العمل عليها بطريقة ما، ويتم تعزيز جميع الاستجابات الصحيحة وتشخيص الاستجابات الخاطئة وتصحيحها. ويستمر الحاسوب في توفير التمرينات أو الاسئلة حتى يحقق المتعلم إتقانها؛ حيث يوفر الحاسوب للطلاب تمارين تعزز تعلم مهارات معينة يتم تدريسها مسبقاً في الغرفة الصفية، ويوفر ملاحظات وتغذية راجعة فورية حول صحة الاستجابة. وعند استخدامه بهذه الطريقة، يعمل التعليم بمساعدة الحاسوب كمكمل للتعليم التقليدي العادي، وقد يكون ذلك مفيداً خصوصاً عندما لا يكون لدى المعلم الوقت للعمل بشكل فردي مع كل طالب. وقد يؤدي هذا النمط أيضاً إلى تحفيز الطلبة وجذبهم ورفع دافعيتهم نحو التعلم أكثر مما تفعله تدريبات تمرينات كتاب الأنشطة التقليدية (الشورة، 2015).

2. المحاكاة: في هذا النمط، يتعرض المتعلم لنماذج مصغرة من خلال الحاسوب يمكن التفاعل معها دون خطورة أو تكلفة، وتمثل هذه النماذج مجموعة من الأنشطة والسلوكيات والمواقف تتشابه وتتوافق مع المواقف الحقيقية التي يصعب القيام بها أو دراستها بالطرق التقليدية للتعرف على أحداثها واستكشاف نتائجها المحتملة عن قرب. ويتم إجراء عمليات المحاكاة لتجنب المخاطر وتوفير المال وتوفير الوقت، كما تتيح للمتعليم الفرصة لتطبيق ما تعلمه من استراتيجيات ومهارات في تلك النماذج ربما لا يستطيع تطبيقها في الواقع الحقيقي (Suson & Ermac, 2020).

3. حل المشكلات: في هذا نمط، يتم اتباع النهج الاستقرائي للتعليم والتعلم لإجابة سؤال أو حل مشكلة ما باستخدام الحاسوب المدعم بالوسائط المتعددة المختلفة التي توجه المتعلم أثناء مواجهة المشكلات. ويتم تشجيع المتعلم على المضي قدماً في نهج التجربة والخطأ، أي من خلال

اتباع خطوات حل المشكلة وإدراك أين وكيف أخطأ، والمحاولة مرة أخرى لحل المشكلة المعقدة (Bonsu, et al., 2020).

4. الألعاب التعليمية: في هذا النمط، يشارك المتعلم في اللعب أمام شاشة الحاسوب أو أمام متعلم آخر، وتتضمن برمجيات الألعاب التعليمية معلومات، أو مفهوم، أو مهارة محددة أو مسألة رياضية يمكن تعلمها بسهولة وبأسلوب تنافسي مشوق من أجل مواصلة اللعب، ويتم عرضها في شكل منظم لتحقيق الأهداف التعليمية من اللعبة، ويتبع المتعلم مجموعة من القواعد والتعليمات أثناء اللعب (Kaleli, 2020).

5. لغة الحوار: في هذا النمط، يلعب المتعلم دوراً نشطاً أثناء التفاعل مع الحاسوب باستخدام اللغة الطبيعية لإعطاء التعليمات وطرح الأسئلة أو الإجابة المتعلقة بموضوع الدرس وذلك من أجل بناء منهج خاص بالطالب، كما يوفر الحاسوب المعلومات والتمارين والملاحظات والتغذية الراجعة بناء على أخطاء المتعلم السابقة، وتحديد المشكلة وتشخيصها ثم توفير خطة علاجية لها. ويُعتقد أن هذا النمط في التعليم بمساعدة الحاسوب هو الأقرب إلى الاستعاضة بالفعل عن التعليم المنتظم أو التقليدي (Keyes, et al., 2016).

خصائص التعليم بمساعدة الحاسوب:

فيما يلي خصائص التعليم بمساعدة الحاسوب (Gambari, et al., 2016):

- ✓ القدرة على بدء تفاعلات مرنة ومشوقة مع الطالب.
- ✓ يستطيع الحاسوب تسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات وجميع استجابات الطلبة.
- ✓ يمكنه استخدام المعلومات المخزنة في تحديد المعرفة أو المحتوى الذي يجب تقديمه للطلاب بعد ذلك.
- ✓ يمكن أن تتفرع الاجابات ليس فقط من حيث إجابة واحدة، ولكن أيضاً من حيث سلسلة كاملة من الإجابات السابقة.
- ✓ يمكن أيضاً تسجيل الوقت المستغرق للإجابة على السؤال ودرجة صحة استجابة الطالب.
- ✓ يستخدم المعلومات في التخطيط لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
- ✓ القدرة على العرض المرئي للمعلومات.
- ✓ توفير العديد من الوسائط المتعددة والألعاب التعليمية التي تساعد الطلبة على مواصلة تعلمهم ذاتياً.

استخدامات التعليم بمساعدة الحاسوب

فيما يلي أهم استخدامات التعليم بمساعدة الحاسوب كما ذكرها (Kaye & Ehren, 2021; Bi & Shi 2019; Wahyuni, 2016):

1. السرعة الذاتية: يوفر التعليم بمساعدة الحاسوب تفاعلاً فردياً لكل الطالب، بالإضافة إلى الاستجابة الفورية للإجابات التي تم الحصول عليها من قبل الطالب، كما يسمح له بالمضي قدماً والتقدم بالسرعة التي تناسبه وفقاً لتأثيرته الخاصة والعمل إما بشكل فردي أو جماعي، وعادةً لا يمضي الطالب قدماً حتى يتقن المهارة أو المسألة. وتوفر البرمجيات الحاسوبية دروساً تراعي

الفروق الفردية كتحدي للطلبة الموهوبين، أو المتفوقين، أو ذوي التحصيل المتوسط، أو المنخفض. ويمكن لبعض الطلبة الانتقال إلى أنشطة تعليمية أكثر تحدياً أو صعوبة قبل الطلبة الآخرين دون تعطيل تعلم أي طالب آخر. وفي نفس الوقت، يمكن لطالب آخر تكرار أنشطة تعليمية معينة بقدر ما يحتاجها. ويعمل التعليم بمساعدة الحاسوب على تحسين تعلم الطلبة وذلك لأنهم يتلقون ملاحظات وتغذية راجعة فورية، وبالتالي عدم استمرارهم في ممارسة المهارات بشكل خاطئ.

2. **ملاءمة وجودة التعليم:** يمكن أن يعزز التعليم بمساعدة الحاسوب أهمية وجودة الأنشطة والألعاب التعليمية. وسيؤدي تعاون القائمين على العملية التعليمية التعليمية مع موقع الإلكتروني مناسب للأنشطة التعليمية إلى تزويد المدرسة أو المعلم بمجموعة كبيرة من هذه الأنشطة التعليمية التي يتم تصميمها حسب مستوى الصف الدراسي أو الطلبة، كما تغطي مجموعة كبيرة من المادة الدراسية؛ إن هذا الموقع القيم سيمكن أيضاً المعلم من اختيار الأنشطة التعليمية التي تستهدف احتياجات الطلبة بشكل أفضل. وعلاوة على ذلك، إذا كان الموقع يتضمن أدوات إنشاء وتصميم، فإنه يسمح للمعلم بإنشاء أنشطة تعليمية جديدة لمعالجة أي مجالات منهجية غير مستهدفة من قبل الموقع. وبالإضافة إلى ذلك، قد يتيح مشاركة أنشطة التعلم بسهولة.

3. **التشخيص:** يمكن استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بشكل تشخيصي، وبمجرد تحديد مشكلة الطالب، يمكن التركيز بعد ذلك على كيفية حلها. ونظراً للخصوصية والاهتمام الفردي الذي يوفره الحاسوب لكل طالب على حدة، فإن ذلك يساعد على عدم شعور الطالب بالإحراج الناتج عن إعطاء إجابة غير صحيحة أو بسبب تقدمه ببطء في الدروس أكثر من زملائه الآخرين في الغرفة الصفية.

4. **إعادة التدريس والتعزيز:** تعد أجهزة الحاسوب مفيدة بشكل خاص في الموضوعات التي تتطلب تدريباً؛ وهذا يسمح بتقليص أو إلغاء بعض المهام الصفية التي كان على المعلم تنفيذها مما يوفر له وقت تنفيذ هذه المهام وبذلك يتسنى له تخصيص المزيد من الوقت للطلبة بشكل فردي. وتقدم أجهزة الحاسوب أنواعاً مختلفة من الأنشطة، وسرعات مختلفة عن التعليم الذي يقوده المعلم أو التعليم التقليدي.

5. **الملاحظات والتغذية الراجعة الشخصية للمتعلم:** توفر أجهزة الحاسوب ملاحظات وتغذية راجعة فورية، مما يسمح للطلبة بمعرفة ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة؛ فإذا كانت إجاباتهم صحيحة يقوم الحاسوب بتقديم التعزيز والتحفيز للطلاب؛ أما إذا كانت الإجابة خاطئة، فيوضح البرنامج للطلاب كيفية الإجابة على السؤال بشكل صحيح.

6. **العروض التقديمية متعددة الحواس:** تتسم برامج الحاسوب بأنها تفاعلية؛ حيث يمكن أن توضح المفاهيم والمهارات والمعارف من خلال عرضها أو تقديمها باستخدام البرمجيات التكاملية بين الصوت والصورة والنصوص والرسوم المتحركة، والصور الثابتة، والفيديو والموسيقى والعروض التوضيحية الجذابة. وبالتالي، فإنها تجذب انتباه الطلبة وتنمي الروح التنافسية والتحدي لديهم بهدف زيادة درجاتهم وتحصيلهم.

بناء على ما سبق، يمكن القول إن التعليم بمساعدة الحاسوب يُعد أداة فعالة في ظل الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية التي تشهدها القطاعات وخصوصاً قطاع التعليم مما يتطلب التركيز على تنمية المهارات والممارسات التكنولوجية للمعلمين.

الدراسات السابقة:

تناول عدد قليل من الدراسات موضوع درجة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب من قبل معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في التدريس؛ فهدفت دراسة ماك غي وكوزوما (McGhee & Kozoma, 2012) إلى الكشف عن مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة التي تعزز وتدعم ممارسات المعلمين والطلبة في غرفة الصف، وبيان التغيير الذي طرأ على أدوار المعلمين والطلبة في ظل تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم مادة تعليمية. تكونت عينة الدراسة من (12) حالة دراسية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين زاد اعتمادهم واستخدامهم للتكنولوجيا الحديثة في الغرفة الصفية، كما أصبح للمعلمين أدواراً جديدة منها: تصميم التدريس باستخدام الحاسوب، وتدريب الطلبة على توظيف الحاسوب في التعليم، ومساعدة الطلبة، وتنسيق التعلم الجمعي، وإرشاد الطلبة، وتقديم الاستشارة لهم، ومراقب للطلبة ومقيم لأدائهم، وكذلك أصبح المعلم أكثر استخداماً للتكنولوجيا في الغرفة الصفية، وتصميم وبناء المادة التعليمية، وتلبية الحاجات التعليمية للطلبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام المختلف للتكنولوجيا من قبل المعلمين كان له أثر إيجابي في تحسين التدريس في غرفة الصف، وزاد الاعتماد على التكنولوجيا في التعليم مما انعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي بدرجة كبيرة.

وأجرت العواملة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة في المدارس الثانوية في محافظة البلقاء في الأردن، كما هدفت إلى التعرف على كفاية أجهزة الحاسوب، وتحديد أهم ما يواجه المعلمين من عوائق في استخدام وتوظيف الحاسوب في التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة والتحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (400) مدير ومعلم وطالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة قلة استخدام وتوظيف الحاسوب في التدريس، واقتصار استخدامه على إجراء بعض التطبيقات لبعض البرمجيات التي تتطلبها طبيعة المنهاج كبرمجية اكسل وبرمجية عرض الشرائح الإلكترونية لعرض ما يتم إعداده من قبل بعض الطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معوقات استخدام الحاسوب تتمحور حول قلة توافر أجهزة الحاسوب والبرمجيات التعليمية المناسبة التي تناسب تطور المناهج، وزيادة الأعباء الإدارية والتدريسية المنوطة بالمعلم، وقلة إعداد المعلمين الحاصلين على الدورات المتقدمة لتوظيف الحاسوب في التدريس.

وأجرت عبد الله (2014) دراسة هدفت إلى بحث فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا لطلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم برنامج تعليمي قائم على التعليم بمساعدة الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية بالصف الثاني ثانوي. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التعليم بالحاسوب أسلوب فاعل وتقني تسهم في التعليم بفاعلية وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما أنها تعتبر

بيئة مساعدة للتعليم، وتساعد على تبادل الأدوار بين المتعلم والمعلم في اكتشاف المعرفة وعرضها.

كما أجرى الشراري (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعوقات التي تواجههم في منطقة الجوف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، الأولى بطاقة ملاحظة للكشف عن استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة، والأداة الثانية استبانة للكشف عن معوقات استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة. تكونت عينة الدراسة من (62) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، تم اختيارهم بطريقة قصدية. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في تدريس الاجتماعيات، جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التكنولوجيا الحديثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فرق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الخبرة العملية، لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وبينت النتائج أن معوقات استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة ككل، وعلى جميع المجالات، جاءت بدرجة متوسطة.

وقامت عبد الله (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع توظيف الحاسوب في العملية التعليمية، وتحديد الصعوبات التي تعوق استخدامه في بعض مدارس التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة توظيف الحاسوب في التعليم من قبل المعلمين، واستبانة صعوبات توظيف الحاسوب في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (72) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الحاسوب في العملية التعليمية في المدارس كانت ضعيفة، كما تبين وجود صعوبات في استخدام الحاسوب في التعليم بنسبة جيدة، وكانت أكثر الصعوبات تأثيراً هي: عدم وجود برمجيات تعليمية في المدرسة جاهزة للاستخدام، عدم توافر أقراص مدمجة وأفلام تعليمية خاصة بالمادة الدراسية داخل المدرسة، وضعف قدرة المعلمين على استخدام الحاسوب، وعدم معرفتهم بكيفية توظيف التقنيات في خدمة التعليم.

كما قام كاظم (Kadhim, 2020) بدراسة هدفت إلى مراجعة وتحليل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تعلم وتعليم مبحث الجغرافيا، سواء في الكليات أو المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام طريقة المراجعة المنهجية لمجموعة من الأبحاث والدراسات المنشورة. تكونت عينة الدراسة من (8) أبحاث ودراسات نوعية استوفت معايير الاختيار، وقد تم تحليل هذه الدراسات وتقييمها وفق معايير المراجعة المنهجية في البحوث التربوية. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مبحث الجغرافيا بحاجة إلى فهم العلاقة بين معرفة المحتوى التكنولوجي التربوي ومبحث الجغرافيا ومحتواه بهدف تعليمهم للمبحث بطريقة فعالة مثل تطبيق نظم المعلومات الجغرافية داخل الصف الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الجغرافيا. وتبين نتائج الدراسة أن نظم المعلومات الجغرافية يمكن استخدامها في تعلم وتدريس الجغرافيا في مؤسسات التعليم العالي، ولكن يبدو أنها طريقة معقدة للتدريس في المدارس الثانوية. علاوة

على ذلك، فإن لدى المعلمين معرفة ومهارات محدودة في استخدام نظم المعلومات الجغرافية في المدارس الابتدائية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يمتلكون نظم المعلومات الجغرافية قادرين على تغيير طريقة تعليم الجغرافيا في الكليات والمدارس، وأن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعلم وتعليم الجغرافيا يمكن أن يطور معرفة المحتوى التربوي الجغرافي، ويمكن أن يساعد في إشراك وتطوير معارف ومهارات الطلبة في الجغرافيا.

وأجرى تشيروا وموبيتا (Chirwa & Mubita, 2021) دراسة هدفت إلى تحديد أنواع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتاحة لتعليم الجغرافيا، بالإضافة إلى استكشاف مدى دمج أجهزة ومنصات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا؛ واقترح أفضل الوسائل لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي مع تصميم الدراسة الوصفية لجمع البيانات من خلال المقابلات والملاحظات. تكونت عينة الدراسة من (28) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في منطقة بيتاوك، زامبيا. أظهرت نتائج الدراسة، أن أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وأجهزة العرض والطابعات والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية كانت من بين أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة على نطاق واسع في تعليم وتعلم الجغرافيا في المدارس المختارة في منطقة بيتاوك. ومع ذلك، كانت هذه الأجهزة قليلة جداً ولم تتمكن من تغطية احتياجات كل متعلم أو معلم نظراً لنسبة الموارد إلى المستخدم، والتي ثبت أنها غير مستدامة إلى حد كبير. كما أظهرت نتائج الدراسة أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا يعوقه عدم توافر الموارد ونقصها. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن المعلمين والمتعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاستخدام معظم موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يتجاوز الوظائف الأساسية لهذه الموارد. كما بينت نتائج الدراسة أن تعزيز الدمج الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا يحتاج إلى تزويد المعلمين والمتعلمين بموارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الكافية في تعليم وتعلم الجغرافيا. بالإضافة إلى أن دور إدارة المدرسة بتوفير التمويل الكافي لتمكين معلمها من حضور ورش العمل حيث يمكنهم اكتساب المهارات والمعرفة اللازمة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا.

كما أجرى الرشدي (2022) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام الحاسوب في التدريس والتدريب ومدى توظيفه لرفع كفاءة المتدربين والمدرسين في التحصيل العلمي، وكذلك معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمدرسين نحو استخدام الحاسوب في التعلم والتدريب في بعض معاهد قطاع التدريب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للتعرف على واقع استخدام الحاسوب في التدريس، واتجاهات عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (50) من معلمي وطلبة بعض معاهد قطاع التدريب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. أظهرت نتائج الدراسة أهمية ودور الحاسب الآلي في تطوير قدرات ومهارات ومعارف أعضاء هيئة التدريس. كما توصلت الدراسة لمعرفة مدى توفر وكفاية الأجهزة ومواصفاتها وصلاحياتها للاستخدام التقني والعلمي في مجال تطبيقها، والكشف عن المعوقات التي يمكن مواجهتها في حال تطبيق الحاسوب في العملية

التدريبية والتعليمية واقتراح الحلول المناسبة لمعالجة هذه المعوقات أو الحد منها. وقد جاءت في نتائج الدراسة إلى أن استخدام الحاسب الآلي لدى معلمي وطلبة بعض المعاهد بدرجة مرتفعة رغم وجود معوقات التطبيق، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للعمر أو المستوى التعليمي في محور فعالية استخدام الحاسوب في التعليم والتدريب مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمستوى التعليمي في محوري متطلبات استخدام الحاسوب، ومعوقات استخدام الحاسوب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ مما سبق ومن خلال عرض الدراسات السابقة المختلفة للموضوع على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، أن ما يميز الدراسة الحالية عما جاءت به الدراسات السابقة المشار إليها بأنها جاءت مكتملة لما جاءت به الدراسات السابقة، إذ أن الدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية والمحلية التي تناولت استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية لا تزال قليلة ولم تتناول جميع الأبعاد الموجودة في هذه الدراسة، فقد جاء بعضها مركزاً على واقع استخدام الحاسوب في التدريس والتدريب ومدى توظيفه لرفع كفاءة المتدربين والمدرسين في التحصيل العلمي، ودراسات أخرى تناولت فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. أما الدراسات التي تناولت درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية فهي محدودة، لذا يؤمل أن تضيف هذه الدراسة مساهمة متواضعة على المستويين النظري والعملي في مجال الإدارة العامة. ولقد حاولت الدراسة الحالية توفير مرجعية علمية وبيانات ومعلومات تتعلق بدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية، مما يساعد في تطوير العملية التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، وذلك من خلال توزيع الاستبانة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة ورصد استجاباتهم وتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الذين يدرسون مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية في لواء بني كنانة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2024، والبالغ عددهم (224) معلماً ومعلمة، وتم الحصول على العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة بعد الرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا في المدارس الثانوية في لواء بني كنانة، منهم (49) معلماً، و(63) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية كعينة ممثلة لمجتمع الدراسة بما نسبته (50%) تقريباً من المجتمع الكلي.

أداة الدراسة:

استبانة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب:

تم إعداد استبانة للكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة والمتعلقة به بشكل مباشر وغير مباشر، كدراسة (Bhalla, 2013)، ودراسة عبد الله (2015)، ودراسة الرشدي (2022)، ودراسة عبد الله (2014)، والشراري (2014) وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال تهيئة التعلم، ومجال التعليم، ومجال التقييم.

صدق الأداة:

تم إيجاد مؤشرات صدق أداة الدراسة من خلال مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال إرسالها إلكترونياً لمجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في أساليب التدريس، وتقنيات التعليم، وعلوم الحاسوب، في جامعة اليرموك، وجامعة إربد الأهلية، وجامعة آل البيت، ومشرفي مباحث الدراسات الاجتماعية (بما فيها الجغرافيا) في مديرية تربية وتعليم لواء بني كنانة، وطلب منهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية لل فقرات، ومدى وضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، ومدى انتماء الفقرة للمجال، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لتعديل أو حذف أو إضافة أي فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات لجنة المحكمين؛ قد تم حذف ثلاث فقرات، كونها تعطي المعنى نفسه في مضمونها، كما تم إعادة صياغة (5) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، واستناداً إلى تلك التعديلات تكونت استبانة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب في صورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال تهيئة التعلم، ومجال التعليم، ومجال التقييم، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب.

ثانياً: صدق البناء:

تم التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباطها بالاستبانة ككل، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل بين (0.46-0.89)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها بين (0.40-0.86). وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول أية فقرة من الفقرات، بأن لا يقل معامل ارتباطها بالأداة عن (0.25)، (Rest, 1979). وبناءً على ذلك فقد تم قبول جميع الفقرات، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال تهيئة التعلم، ومجال التعليم، ومجال التقييم.

ثبات الأداة:

تم إيجاد ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، وأعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معاملات الثبات للمجالات والاستبانة ككل باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، وتراوح (0.88)، وباستخدام معادلة (كروناخ ألفا)، وتراوح ثبات الاتساق الداخلي للمجالات والاستبانة ككل (0.87).

طريقة التصحيح:

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال تهيئة التعلم، ومجال التعليم، ومجال التقييم، يختار المستجيب الفقرة التي تتفق مع قناعاته ورأيه الشخصية، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجات، بدرجة قليلة جداً (1) درجة. وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (120) درجة، وأدنى درجة هي (24). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة).

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وذلك بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة يقومون بتدريس مبحث الجغرافيا، فضلاً عن عرضها على مجموعة من المحكمين للأخذ بأرائهم وملاحظاتهم.
- الحصول على الأعداد الرسمية لأفراد مجتمع الدراسة وذلك بعد الرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة.
- إرسال أداة الدراسة إلكترونياً وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة لغايات جمع البيانات، مع توضيح طريقة الإجابة على فقرات الأداة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بذلك، وإعلامهم أن استجاباتهم على أداة الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع ضرورة الإجابة على جميع فقرات أداة الدراسة بدقة ومصداقية.
- التأكد من صلاحية أداة الدراسة لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، واستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية بهدف استخراج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية:

- نوع الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- الخبرة العملية: ولها مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

– درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب.

المعالجات الإحصائية

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة، أستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم تطبيق اختبار (t-test) على الأداة ككل لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس. كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي على الأداة ككل لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الخبرة العملية.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كل مجال من المجالات على حدا، كما هو مبين في الجداول (1، 2، 3).

أولاً: مجال تهيئة التعلم:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تهيئة التعلم مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفعة	1.18	3.79	أنفذ نشاطات عملية صفية تطبيقية باستخدام برمجيات حاسوبية مثل البوربوينت (Power point).	8	1
مرتفعة	1.18	3.74	استخدم الحاسوب وبرمجياته لأنها تساعد على توفير الوقت والجهد.	11	2
مرتفعة	1.18	3.68	أصمم أنشطة تعليمية باستخدام الحاسوب التي تتناسب مع المستويات التعليمية لدى الطلبة.	5	3
متوسط	1.14	3.56	أوظف الوسائط المتعددة (الصوت والصور والرسومات والحركة) في تنفيذ دروس مبحث الجغرافيا.	7	4
متوسط	0.99	3.49	استخدم نماذج برمجيات تعليمية إثرائية داعمة لدروس مبحث الجغرافيا.	3	5
متوسط	1.24	3.38	أوظف إمكانات الإنترنت (قاعدة البيانات) في إثراء دروس مبحث الجغرافيا.	19	6
متوسط	1.10	3.31	أقدم تلخيص لمحتويات الوحدات التعليمية المتضمنة في الكتاب المدرسي حاسوبياً.	4	7
متوسط	1.00	3.28	أهمد للحصة الدراسية من خلال استخدام الحاسوب وتطبيقاته.	17	8
متوسط	1.21	3.16	استخدم برمجيات الحاسوب في عرض دروس مبحث الجغرافيا التي تحاكي الواقع.	1	9
متوسط	1.07	3.0	استخدم أنشطة إلكترونية محوسبة تحفز على التفكير	10	10

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	1.12	2.9	أنفذ أنشطة تعليمية تعتمد أسلوب حل المشكلات في تدريس مبحث الجغرافيا من خلال استخدام الحاسوب.	21	11
متوسط	1.09	3.41	مجال تهيئة التعلم ككل		

يتبين من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال تهيئة التعلم تراوحت بين (2.98-3.79)، وكان أعلاها للفقرة (8)، التي تنص على "أنفذ نشاطات عملية صفية تطبيقية باستخدام برمجيات حاسوبية مثل البوربوينت (Powr point)"، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وبدرجة تقييم متوسطة، تلاها الفقرة (11)، والتي تنص على "استخدم الحاسوب وبرمجياته لأنها تساعد على توفير الوقت والجهد"، بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة (21)، ونصها "أنفذ أنشطة تعليمية تعتمد أسلوب حل المشكلات في تدريس مبحث الجغرافيا من خلال استخدام الحاسوب"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.98)، وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تهيئة التعلم ككل (3.41)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثانياً: مجال التعليم:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعليم مرتبة

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
مرتفعة	60.90	3.78	استخدم الحاسوب وبرمجياته لأنه يغيّر من نمط الأسلوب التقليدي في التدريس.	15	1
مرتفعة	1.05	3.67	اعتمد على الحاسوب وبرمجياته في إيصال المعلومات للطلبة.	2	2
متوسطة	1.30	3.54	أكلف الطلبة بنشاطات تعليمية تتطلب استخدام الحاسوب.	2	3
متوسطة	1.23	3.49	أعرض نشاطات تعليمية إلكترونية محوسبة بشكل دوري لتعزيز أهداف تدريس مبحث الجغرافيا.	6	4
متوسطة	1.38	3.37	أساعد الطلبة على اكتساب مهارات الحاسوب التي تخدم فهم مبحث الجغرافيا.	3	5
متوسطة	0.970	3.21	أكلف الطلبة بإعداد مشاريع تعليمية محوسبة ترتبط بمبحث الجغرافيا.	3	6
متوسطة	1.14	3.19	أوزع أنشطة إلكترونية محوسبة تعزز من تعلم الطلبة.	0	7
متوسطة	1.17	2.87	استخدم الحوار والمناقشة الإلكترونية خلال حصص مبحث الجغرافيا.	9	8
متوسطة	1.15	3.39	مجال التعليم ككل		

يتبين من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التعليم، تراوحت بين (2.87-3.78)، وجاءت الفقرة (15)، التي تنص على "استخدم الحاسوب وبرمجياته لأنه يغيّر من نمط الأسلوب التقليدي في التدريس" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (9)، ونصها "استخدم الحوار والمناقشة الإلكترونية خلال حصص مبحث الجغرافيا"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط

حسابي بلغ (2.87)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التعليم ككل (3.39)، وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال التقييم:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقييم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرات	الترتيب	الرقم
متوسطة	3.4	1.4	استخدم الاختبارات الإلكترونية المحوسبة لمبحث الجغرافيا.	1	1
متوسطة	3.3	0.9	استخدم التقويم الإلكتروني المحوسب من خلال الأنشطة التعليمية والحصص الصفية.	2	2
متوسطة	3.2	1.0	أقدم ملاحظات وإرشادات فورية من خلال الحاسوب.	1	3
متوسطة	3.0	1.1	استخدم الحاسوب وبرمجياته لأنه يساعد على رفع مستوى تحصيل الطلبة.	1	4
متوسطة	2.8	1.0	أقدم تغذية راجعة وإرشادات فورية إلكترونية عن المادة التعليمية التي يتم تدريسها.	6	5
متوسطة	3.2	1.1	مجال التقييم ككل		

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التقييم، تراوحت بين (2.88- 3.46)، وجاءت الفقرة (14)، التي تنص على "استخدم الاختبارات الإلكترونية المحوسبة لمبحث الجغرافيا" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة (6)، ونصها "أقدم تغذية راجعة وإرشادات فورية إلكترونية عن المادة التعليمية التي يتم تدريسها"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التقييم ككل (3.21)، وبدرجة متوسطة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الحكومية الثانوية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الحكومية الثانوية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	الترتيب
متوسطة	3.45	1.09	تهيئة التعلم	1
متوسطة	3.41	1.20	التعليم	2
متوسطة	3.04	1.12	التقييم	3
متوسطة	3.28	1.17	درجة الاستخدام ككل	

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الحكومية الثانوية تراوحت بين (3.04-3.45)، وجاء مجال تهيئة التعلم في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.45)، وبدرجة متوسطة، تلاه في المرتبة الثانية، مجال التعليم، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبدرجة متوسطة، بينما جاء مجال التقييم في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الاستخدام ككل (3.28)، وبدرجة متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة التي أشارت إلى أن درجة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب جاءت متوسطة، في ضوء طبيعة ما يمتلكه معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا لمهارات استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب وتطبيقاته في عملية التدريس؛ فقد لا يمتلك معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا المهارات الكافية التي تمكنهم من الاستخدام الأمثل لجهاز الحاسوب وتطبيقاته وبرمجياته في تدريس مبحث الجغرافيا، أضف إلى ذلك زيادة أعداد الطالبات، وزيادة العبء الدراسي، والحصص الدراسية على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، مما يحد من استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا.

وترى الباحثة وضمن تفسير هذه النتيجة أن هناك العديد من العوامل التي قد تحد من استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته في تدريس مبحث الجغرافيا، وفي مقدمتها عدم توافر البنية التحتية من شبكة إنترنت، وأجهزة حاسوب تتناسب وأعداد الطلبة في الغرف الصفية، وكذلك قلة البرمجيات، والبرامج التعليمية التي تتناسب مع طبيعة وخصائص مبحث الجغرافيا. من جهة أخرى، توافر الرغبة والدافع لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب في تعليم مبحث الجغرافيا بهدف مواكبة التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية، كما أن متابعة الإدارة المدرسية تؤدي دوراً مهماً في زيادة استخدام الحاسوب، وذلك من خلال المتابعة والتحفيز، وتقديم الدعم المعنوي لهم، الأمر الذي يعزز من استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا بالشكل المطلوب.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بهالا (Bhalla, 2013) التي أشارت إلى أن استخدام المعلمين للحاسوب جاء بدرجة متوسطة، وغالباً ما يستخدمون أجهزة الحاسوب لتحديث المعرفة بالموضوع ومهارات التدريس، وتطوير خطط الدروس، وإعداد مادة تعليمية إضافية، وإخطار المعلومات ذات الصلة عبر الإنترنت، وإعداد بنوك الأسئلة. كما وافقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشراري (2014) التي أشارت إلى أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التكنولوجيا الحديثة في تدريس الاجتماعيات، جاء بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الله (2015) التي أشارت إلى أن درجة توظيف الحاسوب في العملية التعليمية في المدارس كانت ضعيفة. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرشيد (2022) التي أشارت إلى أن استخدام الحاسب الآلي لدى معلمي وطلبة بعض المعاهد بدرجة مرتفعة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة العواملة (2012) التي

أشارت نتائجها إلى قلة استخدام وتوظيف الحاسوب في التدريس من قبل المعلمين، واقتصار استخدامه على إجراء بعض التطبيقات لبعض البرمجيات التي تتطلبها طبيعة المنهج كبرمجية اكسل وبرمجية عرض الشرائح الإلكترونية لعرض ما يتم إعداده من قبل بعض الطلبة. ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية في لواء بني كنانة تبعاً لاختلاف متغيري نوع الجنس، والخبرة العملية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية؛ حيث تم تطبيق اختبار (t-test) على الأداة ككل لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير نوع الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (5). كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) على الأداة ككل لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول (5): نتائج اختبار T على مجالات الأداة لمعرفة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير نوع

الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
تهيئة التعلم	ذكر	49	3.59	1.02	0.864	0.340
	أنثى	63	3.63	1.12		
التعليم	ذكر	49	3.52	1.09	0.667	0.347
	أنثى	63	3.57	1.14		
التقييم	ذكر	49	3.49	1.22	0.646	0.359
	أنثى	63	3.53	1.09		

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع الجنس في كل من مجالات درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الثانوية الحكومية؛ حيث كانت قيم اختبار (T) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي على

المجالات والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المجال	أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر		قي م ف ل ة الاحصائية	الدلا ل ة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تهيئة التعلم	3.30	.780	3.62	.770	2.685	0.071
التعليم	4.06	.720	4.22	.550	2.820	0.062
التقييم	3.96	.820	3.98	1.00	0.139	0.870
درجة الاستخدام ككل	3.42		3.78		5.751	0.073

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الحكومية الثانوية تبعاً لمتغير الخبرة العملية في جميع المجالات وفي درجة الاستخدام ككل.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم افراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا على اختلاف جنسهم (ذكوراً أو إناثاً) يدركون أهمية استخدام الحاسوب وبرمجياته في تدريس الجغرافيا؛ حيث يعتبرونه من أدوات التكنولوجيا الحديثة التي تسهم في إيجاد بيئة تعليمية إيجابية فاعلة، فضلاً عن تطبيقاته وبرامجه التي تقدم المحتوى التعليمي لمبحث الجغرافيا بطريقة تفاعلية ومشوقة، وتراعي الفروق الفردية للطلبة وتلائم تفضيلاتهم ورغباتهم، وتشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، لذلك فإن المعلمين والمعلمات من كلا الجنسين أظهرت استجابات متقاربة ومتساوية.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة ومقومات المدارس، التي تكاد أن تكون متشابهة في مدارس الذكور والإناث من حيث توافر العوامل التي تساعد على استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس مبحث الجغرافيا، فجميع المعلمين والمعلمات (الذكور والإناث) يعملون ضمن بيئة مدرسية متشابهة في مختلف العناصر والبنية التحتية، بالإضافة إلى خضوع هذه المدارس، والمعلمين والمعلمات لنفس الدورات والتدريبات على تطبيقات الحاسوب وبرمجياته، وبالتالي فإن متغير نوع الجنس لن يكون مؤثراً في إحداث بيئة تعليمية تعتمد على استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يستخدمون أجهزة الحواسيب المتوفرة في المدرسة بالدرجة نفسها بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم العملية في تدريس الجغرافيا، كما أن وزارة التربية والتعليم تقوم على إخضاع معظم المعلمين والمعلمات الجغرافيا لنفس الدورات التدريبية وفي أوقات معينة؛ حيث أكدت عبد الله (2014) على أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تركز في تطويرها المهني للمعلمين على اكسابهم مهارات الحاسوب واستخدامها في العملية التعليمية التعليمية من خلال البرامج التدريبية المطروحة لجميع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن جنسهم أو سنوات خبرتهم. كما أكد المنصوري (2017) أن جميع المعلمون يتلقون نفس الإعداد والتدريب أثناء تأهيلهم ما قبل وأثناء الخدمة، بالإضافة على تشابه ظروف

عملهم؛ لذلك فإن نوع الجنس أو الزيادة في سنوات الخبرة لا يعني وجود فرق في درجة استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب.

ويمكن لهذا أيضاً أن يكون له أثر في تطوير قدرات ومهارات جميع المعلمين والمعلمات -على اختلاف عدد سنوات خبرتهم- على استخدام الحاسوب، سواءً كان ذلك من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية التي يكون قد حصلوا عليها خلال الخدمة، أو من خلال التوجيه المباشر من المشرفين التربويين المختصين في هذا المجال، الأمر الذي جعل عامل الخبرة العملية لا تشكل تأثيراً فاعلاً على درجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا للتعليم بمساعدة الحاسوب في المدارس الحكومية الثانوية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مه نتيجة دراسة الشراي (2014)، والتي أشارت إلى وجود فرق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الخبرة العملية، لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر).

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للباحثة أن توصي بما يلي:

- توفير الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الحاسوب وبرمجياته لمعلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا وكيفية إعداد الدروس وتصميمها باستخدام التطبيقات والبرمجيات المتوفرة بهدف رفع مستوى استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب لدى معلمي ومعلمات مبحث الاجتماعيات.
- تهيئة البيئة المدرسية المناسبة بمختلف مقوماتها، والظروف الملائمة بشكل يسمح لمعلمي ومعلمات مبحث الجغرافيا استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا كتوفير أجهزة الحاسب، والتقليل من عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية، والتخفيف من الأعباء الإدارية.
- تفعيل استخدام الحاسوب وبرمجياته ومتابعة ذلك من قبل مديري ومديرات المدارس والمشرفين التربويين، وخاصةً ما يرتبط باستخدام الاختبارات الإلكترونية لمبحث الجغرافيا.
- توفير أجهزة حاسوب بما يتناسب وأعداد الطلبة في الغرف الصفية، وتوفير دليل إرشادي لاستخدام الحاسوب وتطبيقاته.
- إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب ضمن مراحل دراسية أخرى، وفي مناطق أخرى من الأردن.
- تناول متغيرات أخرى في دراسات مماثلة مثل المؤهل العلمي، نوع المدرسة، المرحلة الدراسية وغيرها.
- إعداد كل ما يتعلق بالمقرر الدراسي بعناية من قبل أشخاص لديهم معرفة ودراية بالموضوع وتكنولوجيا الحاسوب ونظريات التعلم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، سامح ومبارز، منال. (2010). *تفريد التعليم والتعلم الذاتي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحسن، رياض. (2012). أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب CAI على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب الآلي. *مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 24(4)، 1455-1485.
- خريشه، علي. (2011). واقع استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن للحاسوب والإنترنت. *مجلة جامعة دمشق*، 27(1)، 653-690.
- الرشدي، أحمد. (2022). أهمية ودور استخدام الحاسوب في تطوير التعلم والتدريب "دراسة ميدانية على أساتذة وطلبة بعض معاهد قطاع التدريب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 38(4)، 231-257.

- الشراري، فهد. (2014). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعوقات التي تواجههم في منطقة الجوف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشورة، خلود. (2015). أثر استخدام برنامج حاسوبي من نمط التدريب والممارسة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- عبد الله، هاجر. (2014). فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم، السودان.
- عبد الله، ولاء. (2015). واقع توظيف الحاسوب في التعليم وصعوبات استخدامه. مجلة جامعة دمشق، دراسات وبحوث، 128 (32)، 2-19.
- العواملة، ختام. (2012). واقع استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة في مدارس محافظة البلقاء الثانوية. دراسات، العلوم التربوية، 39 (2)، 428-450.
- المنصوري، عارف. (2017). التقنيات الحديثة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمحافظة عمران ومعوقات استخدامها واتجاهات المعلمين نحوها. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1 (2)، 1-27.
- موسى، عفاف الرضى أحمد. (2011). فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مبحث الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية: تطبيقاً على منطقة الدندر. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

ثانياً: المراجع المترجمة:

- Abdullah, Walaa. (2015). The reality of employing computers in education and the difficulties of using them. *Damascus University Journal, Studies and Research*, 128(32), 2-19.
- Al-awamle, Khitam. (2012). The reality of the use of computers in teaching from the point of view of principals, teachers and students in Al-Balqa secondary schools. *Studies, Educational Sciences*, 39(2), 428-450.
- Al-Rashidi, Ahmed. (2022). The importance and role of computer use in the development of learning and training "A field study on teachers and students of some institutes of the training sector in the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 38(4), 231-257.
- Chirwa, C., & Mubita, K. (2021). The use of ICT in teaching of Geography in selected schools of Petauke district in eastern province of Zambia. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 5(10), 157-167.
- Hassan, Riyad. (2012). The effect of using CAI software on students' achievement of computer application skills. *King Saud University Journal - Educational Sciences and Islamic Studies*, 24 (4), 1455-1485.
- Miqdadi, Saddam. (2021). The effectiveness of employing programmed instruction using the computer in teaching the Geography language for the first three grades from the point of view of their teachers in Qasaba Irbid District. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(22), 102-114.
- Shura, Kholoud. (2015). *The effect of using a computer program of the training and practice style on the collection of Geography language grammar among tenth grade female students*. Unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Bhalla, J. (2013). Computers are used by schoolteachers in the teaching-learning process. *Journal of education and training studies*, 1(2), 174-185.
- Bi, X., & Shi, X. (2019). On the effects of computer-assisted teaching on learning results based on blended learning method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(1).

- Bonsu, N. O., Bervell, B., Kpodo, E., Arkorful, V., & Edumadze, J. K. (2020). Computer-assisted instruction in the teaching and learning of history: A systematic review in Africa. *Computer*, 14(9), 584-605.
- Gambari, I. A., Gbodi, B. E., Olakanmi, E. U., & Abalaka, E. N. (2016). Promoting intrinsic and extrinsic motivation among chemistry students using computer-assisted instruction. *Contemporary Educational Technology*, 7(1), 25-46.
- Hu, A., Shewokis, P. A., Ting, K., & Fung, K. (2016). Motivation in computer-assisted instruction. *The Laryngoscope*, 126, 5- 13.
- Kadhim, A. J. (2020). Effective use of ICT for learning and teaching Geography. *Aalborg Academy Journal of Human and Social Sciences*, 1(1), 15-42.
- Kaleli, Y. (2020). The Effect of Computer-Assisted Instruction on Piano Education: An Experimental Study with Pre-Service Music Teachers. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(3), 235-246.
- Kaye, T., & Ehren, M. (2021). Computer-Assisted Instruction Tools: A Model to Guide Use in Low-and Middle-Income Countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(1), 82-99.
- Keyes, S. E., Cartledge, G., Gibson Jr, L., & Robinson-Ervin, P. (2016). Programming for generalization of oral reading fluency using computer-assisted instruction and changing fluency criteria. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 141-172.
- McGhee, R. & Kozoma, R. (2012). International SRI New Teacher and Student Roles in the Technology – Supported Classroom. Retrieved 26 / 1/2023 From: <http://www.edteschcas.info>.
- Pennington, R. C. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 239-248.
- Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced research*, 3(1), 45-47.
- Root, J. R., Stevenson, B. S., Davis, L. L., Geddes-Hall, J., & Test, D. W. (2017). Establishing computer-assisted instruction to teach academics to students with autism as an evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 275-284.
- Susanna, V. (2022). Information and Communication Technologies in Education. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 6, 89-93.
- Sosa, G. W., Berger, D. E., Saw, A. T., & Mary, J. C. (2011). Effectiveness of computer-assisted instruction in statistics: A meta-analysis. *Review of educational research*, 81(1), 97-128.
- Suson, R. & Ermac, E. (2020). Computer aided instruction to teach concepts in education. *International Journal on Emerging Technologies*, 11(3), 47-52.
- Usman, Y. & Madudili, G. (2020). Assessment of the impact of computer assisted instruction on teaching and learning in Nigeria: A theoretical viewpoint. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 259-271.
- Wahyuni, S. (2016). Development of computer assisted instruction (CAI) based teaching materials in junior high sch

مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم
سحرفضل موسى غانم*

تاريخ قبول البحث: 2024/5/7م

تاريخ وصول البحث: 2024/2/15م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، ولجمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة، وزعت على خمسة أبعاد وهي الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة وطبقت على عينة مكونة من (145) من المعلمين والمعلمات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في لواء الرصيفة، بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، توصلت الدراسة إلى أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد (الوعي الاجتماعي) بالمرتبة الأولى، تبعه (الوعي بالذات)، ثم (إدارة الذات)، ثم (القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة)، وجاء بُعد (إدارة العلاقات) في المرتبة الأخيرة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ تعزى لأثر (الجنس) في جميع الأبعاد باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0.05)$ تعزى لأثر (الجنس) في بُعد (الوعي بالذات) لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بتوجيه المختصين والباحثين في وزارة التربية والتعليم لعقد برامج تدريبية للمعلمين حول برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي وطرق استخدامها في العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي الانفعالي، معايير CASEL، الممارسات التدريسية.

* باحثة.

"The Extent of Utilizing CASEL-Based Social-Emotional Learning Skills in Teaching Practices: Perspectives of Elementary Mathematics Teachers

ABSTRACT

The study aimed to investigate the extent of using social-emotional learning (SEL) skills based on CASEL standards in the teaching practices of elementary mathematics teachers. A descriptive survey methodology was followed, and to collect data, the researcher developed a questionnaire distributed across five dimensions: self-awareness, self-management, social awareness, relationship management, and responsible decision-making. The questionnaire was administered to a sample of 145 elementary school teachers in public schools in the Ruseifa district. After verifying the validity and reliability of the questionnaire, the study found that the extent of using SEL skills based on CASEL standards in the teaching practices of elementary mathematics teachers was moderate. Social awareness ranked first, followed by self-awareness, then self-management, responsible decision-making, and relationship management ranked last. The results indicated no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) attributed to gender in all dimensions except for a statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) attributed to gender in the self-awareness dimension in favor of males. The study recommended that specialists and researchers in the Ministry of Education conduct training programs for teachers on social-emotional learning programs and their implementation in educational practices.

Keywords: Social-emotional learning, CASEL standards, teaching practices

المقدمة:

يشهد العصر الحالي العديد من المتغيرات التي تؤثر على كافة مناحي الحياة، والتي أثرت بشكل واضح على المؤسسات التعليمية، حيث يشهد قطاع التعليم محاولات عدة للتطوير والتحسين لمواكبة تغييرات العصر وما يمليه عليه من تقدم علمي وتكنولوجي هائل، وهذا أسهم في رفع إدراك القائمين على العملية التعليمية بضرورة مجازاة متطلبات العصر من تغيير وتطوير، وذلك بالإطلاع على تجارب الأمم والشعوب التي تسلك طريق الرقي والتقدم، وهذا أدى إلى إيجاد رغبة واهتمام حقيقي بتطوير المنظومة التعليمية للوصول إلى أفضل النتائج. ويؤدي التعليم دورا مهما في تطور المجتمعات وتقدمها، حيث إن المجال التربوي والتعليمي هو الإطار الذي تركز عليه الأمم في تطورها ونهضتها، حيث يعد التعليم في مقدمة أولويات الدول للتطور والتقدم لكونه الركيزة التي تقود المجتمع نحو آفاق التعلم والتطور (السلي، 2017).

وللرياضيات مكانة متميزة بين سائر العلوم، وتبرز أهميتها في الحياة اليومية من خلال ترجمة المواقف اليومية إلى مواقف رياضية، واستخلاص النتائج من هذه المواقف. وتستهدف الرياضيات تنمية قدرات الطلاب العقلية ومهارات التفكير العليا لديهم، وخاصة حل المشكلات. كما أن فهم الرياضيات يساعد بشكل أساسي في فهم باقي فروع المعرفة، وتتطلب التطورات التكنولوجية زيادة في فهم الطالب للتطبيقات الرياضية حتى يصبح قادرا على توظيف معلوماته الرياضية في الحياة اليومية (القحطاني، 2017).

إن الممارسات التدريسية الفاعلة للمعلمين تؤدي دورا هاما في فهم الطالب للرياضيات، وتساعد على تطوير هذه الطرق وتحسين مخرجاتها، وقد تغيرت النظرة إلى دور المعلم في العملية التعليمية؛ حيث أصبح مطالبا بأدوار تستدعي مهارات ومهام مختلفة، وأسندت إليه أدوار جديدة تهدف إلى تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية، وكل هذه الأدوار تحتاج إلى معلم كفاء يمتلك ممارسات تعليمية حديثة ذات فعالية (خليل، 2016)، تؤدي دورا بارزا في تهيئة الطلبة ليصبحوا أفرادًا منتجين في المجتمع وخاصة الممارسات التي تشجع على التفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلبة أنفسهم ومنها ما يشجع على التعلم النشط والفعال (المطيري والرعي، 2022).

ويعد التعلم الاجتماعي والانفعالي الخطوة الأولى لتوفير مناخ مدرسي إيجابي وآمن، حيث إن الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والانفعالية في المؤسسات التعليمية يعد مهما في إيجاد بيئة مدرسية آمنة وداعمة تسهل على الطالب عملية التعلم، حيث إن البيئة الصفية التي يسود فيها العلاقات الجيدة بين المعلم والطالب تدعم التعلم الفعال والعميق، كما أن شعور الطلبة بالراحة مع المعلم وزملائهم يجعلهم أكثر استعدادا للتعامل مع المواد الدراسية الصعبة والمثابرة على التعلم (Jones, McGarrah & Kahn, 2019). ومما سبق، يلاحظ أن مدى توظيف المعلمين لمهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في ممارساتهم التدريسية في المؤسسات التعليمية يعد من المواضيع التي تحتاج إلى الدراسة والتعمق من قبل المهتمين في توفير البيئات الصفية الداعمة لتعلم الطلبة؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

غالبا ما يتسم تدريس الرياضيات في التركيز على الجوانب العقلية والإبداعية وابتعد كل البعد عن الاهتمام بالجوانب الاجتماعية الانفعالية ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي، وعادة ما يشعر الطلبة بالصعوبة أثناء دراستهم الرياضيات ويشعرون بالقلق والتوتر والضغوط النفسية، والتي قد تكون بسبب ضعف استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والتي تضمن التبسيط والتجسيد، الذي يعمل على تنظيم المعلومات في صورة بصرية بحيث تساعد المتعلم على تحويل كم كبير من المعلومات أو البيانات إلى شكل، أو هيكل بسيط القراءة تجمععه علاقات محددة بحيث يتمكن الطالب من استيعاب المعلومات والمفاهيم الرياضية (الشهري، 2020).

وتتجه أنظار التربويين إلى الممارسات التدريسية للمعلمين بشكل أساسي في معالجة القصور في ارتفاع مستويات القلق والتوتر لدى الطلبة خاصة في المواد العلمية كالرياضيات، ونظرا لأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره على الطلبة كان لا بد من الوقوف على أداء معلم الرياضيات وممارساته التدريسية، حيث يتوقف تحقيق أهداف منظومة التعليم على جودة المدخلات، ويعد المعلم أحد أهم هذه المدخلات، ومع بروز الاهتمام بكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي واستخدامها في الممارسات التدريسية للمعلم وتوجيهها نحو تنمية هذه الكفايات لدى الطلبة نظرا لأهميتها في الوصول إلى فرد قادر على تنمية المجتمع، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة ألبرت وآخرون (Allbright et al, 2019) ودراسة محمود وزايد (2022) ودراسة عايش (2021) إلى دور كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي في تعزيز المناخ والعلاقات المدرسية الإيجابية، وتدعيم السلوك الإيجابي الذي من شأنه أن يحقق النمو الأكاديمي والتحصيلي للطلاب، ودورها الفاعل في الحد من الضغوط النفسية.

وتأتي الدراسة الحالية استجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة المطري والنعمانية (2023) ودراسة مهدي وبرعي (2017) ودراسة المطري والمقبالية والمعويلة (2022) التي أوصت بتوظيف مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في مباحث أخرى، ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة تربوية لمبحث الرياضيات لاحظت وجود ضعف في توظيف مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي في ممارسات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية أثناء تدريسهم للمادة، وذلك من خلال الزيارات الميدانية واللقاءات الإشرافية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة خاصة في الأردن- في حدود علم الباحثة- مما دعا الباحثة للكشف عن مدى توظيف مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي عندهم، وفي ضوء ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم؟
السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تعزى لمغريات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- معرفة مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي (SEL)، المستندة إلى معايير CASEL، بأهمية فاعلة في سياق تدريس معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، وذلك لأن استخدام هذه المهارات في الممارسات التدريسية يعزز تطويراً شاملاً للطلاب، حيث يحققون إتقاناً للمفاهيم الرياضية إلى جانب تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، حيث يساهم هذا التكامل في تعزيز الرفاه العاطفي والاندماج الاجتماعي بين الطلاب، مما يوفر بيئة تعلم إيجابية، بالإضافة إلى تعزيز بعض المهارات الحياتية الأساسية مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات، مما يساهم في تحسين التفاعل الصفي وتنمية الذكاء العاطفي، ويشجع هذا التكامل على التواصل الفعال بين الطلبة ويبرز صفاتهم القيادية، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين التعلم وتشجيع التفاعل الإيجابي في بيئة التعلم.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم بما تقدمه من فائدة نظرية للباحثين في مجال التعليم، وخاصة فيما يتعلق بمهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استناداً إلى معايير (CASEL) واستخدامها في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية. وتأمل الباحثة أن تثرى هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام، والأردنية بشكل خاص من خلال الاستفادة من الأدب النظري ونتائج الدراسة، مما يساهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي حول موضوع مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم من خلال وضع السياسات التي تؤدي إلى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي أثناء تأليف أدلة المعلمين لمبحث الرياضيات. وتأمل الباحثة أن تفيد هذه الدراسة الباحثين والمهتمين في هذا المجال الذين يجرون الأبحاث العلمية، والتمهيد لإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ويمكن أن تفيد معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من خلال توظيف مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي أثناء الممارسات التدريسية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة في موضوعها الرئيس على مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على جميع المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023.

محددات الدراسة: تحددت نتائج الدراسة الحالية بالخصائص السيكمومترية لأداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها، وطبيعة الإجراءات التي اتبعتها الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الممارسات التدريسية: عرفها السلمي (2023: 21) بأنها "سلوكيات أو أفعال يقوم بها المعلم أثناء أدائه للموقف التعليمي، في ضوء ما يمتلك من مهارات تدريسية يوظفها ويفعلها داخل الغرفة الصفية، وما يمتلك من اتجاهات سواء كانت إيجابية أو سلبية نحو عملية التدريس، وما لديه من أطر نظرية لكيفية حدوث عملية التعليم والتعلم".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: ما يقوم به معلم الرياضيات من إجراءات وخطوات داخل الغرفة الصفية تساعد الطلبة على تحقيق التعلم والوصول إلى تكوين مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي.

التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) (Social and Emotional Learning) هي العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2021).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: فرع من فروع علم النفس التربوي يركز على تعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل التواصل وحل المشكلات، ويهدف إلى تحسين الرفاه العاطفي والاجتماعي للأفراد من خلال تصميم برامج تعليمية تشجع على التفاعل الإيجابي وتعزيز التفاهم الاجتماعي.

مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي: عرفها المطري والمقبالية والمعولية (2022: 234) بأنها مجموعة من السلوكيات والأفكار والمشاعر التي وضعتها المنظمة التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي وتضم خمسة كفاءات رئيسة هي الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مهارات يمكن تعلمها لتعزيز التفاعلات الاجتماعية والعاطفية، مثل التعاون وحل المشكلات، وتهدف إلى تعزيز التكامل الشخصي والنجاح الاجتماعي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم عن فقرات أداة الدراسة.

معايير (CASEL): Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning وهي المعايير التي اعتمدها المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي (CASEL) في الولايات المتحدة الأمريكية، باعتبارها النموذج الأفضل للتعبير عن كفايات التعلم الاجتماعي الانفعالي وهي: الوعي بالذات، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، والهدف منها اكساب الأطفال والبالغين المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم العواطف وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2021).

معلم الرياضيات: هو الشخص المسؤول عن معالجة الصعوبات التي تواجه الطلاب في فهم واستيعاب مادة الرياضيات وعدم تقبلهم وانجذابهم لها، وتذليل هذه العقبات والتغلب عليها بثقة وروح معنوية عالية واستخدام أفضل الوسائل والأساليب لتحقيق أهداف المادة وجعل التعلم أمراً شيقاً وممتعاً خاصة عند تدريس المرحلة الأساسية لما تتطلبه هذه الفئة العمرية من توظيف أساليب ووسائل تشجع على التعلم وتيسيره، وتراعي خصائصهم النمائية وحاجاتهم الاجتماعية مع تقييم أداء الطلاب بشكل منتظم ومستمر والتخطيط لرفع مستواهم المعرفي والمهاري والوجداني.

الإطار النظري:

يشتمل التدريس على مجموعة من الأنشطة والمواقف التي يصممها المعلم من أجل تزويد الطلبة بالمعارف والحقائق والمفاهيم والنظريات، من أجل تشكيل اتجاهاتهم ومساعدتهم على التكيف مع التطورات الراهنة والمستقبلية، خاصة وأن المعلم هو الركيزة الأساسية لعملية التدريس (المطيري والرعي، 2022).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي (الشهري، 2020): التركيز على التفاعل بين المعلم والطالب، والتعاون بين الطلبة، وتشجيع التعلم النشط، وتقديم تغذية راجعة سريعة، وتوفير الوقت الكافي للتعلم، ووضع توقعات عالية، وأخيراً تفهم تنوع ذكاء الطلبة وتنوع طرق تعلمهم. وقد قامت المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي (CASEL) في الولايات المتحدة الأمريكية بإصدار خمس كفايات للتعلم الاجتماعي الانفعالي وهي: الوعي بالذات، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة، والهدف منها اكساب الأطفال والبالغين المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم العواطف وإدارتها، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2021).

تعتبر المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي (CASEL) منظمة أمريكية تدعم التعلم الأكاديمي الاجتماعي الانفعالي لجميع الطلبة في المراحل قبل المدرسة وحتى انتهاء المراحل الدراسية، ومهمتها الأساسية جعل التعلم الاجتماعي والانفعالي جزءاً لا يتجزأ من التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية، وذلك من خلال البحث والممارسة والسياسة، التي تضمن أن يصبح جميع الطلبة على دراية ومسؤولية وأعضاء فاعلين في المجتمع (Taylor et al, 2012).

والتعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) هو جزء من التعليم والتنمية البشرية وهو العملية التي يكتسب من خلالها أفراد المجتمع على اختلاف أعمارهم، ويطبقون المعارف والمهارات والمواقف التي تهدف إلى تطوير إدارة العواطف وتحقيق الأهداف الشخصية والجماعية والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإقامة علاقات داعمة واتخاذ قرارات مسؤولة (Loinaz, 2019).

ويمكن توضيح مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي وفقاً للمعايير التي وضعتها المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي (CASEL, 2021) كالآتي:

أولاً: الوعي بالذات وهو قدرة الفرد على فهم الذات وما ينطوي عليها من عواطف وأفكار وقيم، وكيفية تأثير السلوك عبر السياقات، بالإضافة إلى القدرة على التعرف إلى نقاط القوة والشعور بالثقة، ويتضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها: القدرة على تحديد المشاعر والتعرف عليها، والقدرة على إدراك العلاقة بين المشاعر وردة الفعل على المواقف والأشخاص، وتشجيع الآخرين على اخبار الفرد كيفية تأثير السلوكيات التي قام بها عليهم، وقدرة الفرد على إدراك كيف تؤثر احتياجاته وقيمه على قراراته، بالإضافة إلى اعتقاده أن لديه ما يلزم لقيادة الآخرين والتأثير عليهم، والتعامل بهدوء مع ما يتعرض له من مواقف، وإدراكه الواعي أن كافة ما يمر به من تجارب يساعده على التعلم المستمر، مع النظرة الإيجابية حتى في الأوقات الصعبة.

ثانياً: إدارة الذات وهي قدرة الفرد على إدارة عواطفه وأفكاره وسلوكياته بطريقة فعالة في مختلف المواقف وذلك من أجل تحقيق الأهداف وما يمتلك من تطلعات. ويتضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها: إيجاد الفرد للطرق المناسبة لإدارة مشاعره وتوجيهها دون الضرر بأي فرد من حوله، مع البقاء هادئاً وصافي الذهن وعدم الانفعال تحت الضغوط، وامتلاك الفرد للمعايير الشخصية العالية التي تحفزه لتحسين أدائه وأداء زملائه، بالإضافة إلى وضع الأهداف القابلة للقياس، وقبوله للتحديات الجديدة وتكيفه مع التغيير، كما يجب على الفرد أن يقوم بالتعديلات لمواجهة المعلومات الجديدة والحقائق، دون فقدان التركيز، وموازنته بين حياته العملية والشخصية.

ثالثاً: الوعي الاجتماعي وهو قدرة الفرد على فهم وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم، خاصة من يملكون خلفيات ثقافية متنوعة. ويتضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها: تركيز الفرد على فهم وجهات نظر الآخرين وتفهم مشاعرهم، واندماجه مع أشخاص من ثقافات وخلفيات متنوعة، وإظهار البراعة في المواقف التنظيمية وقدرته على حل المشكلات، وعلى إدراك القوى التنظيمية والقيم الموجهة والقواعد غير المعلنة التي تدور بين الآخرين.

رابعاً: إدارة العلاقات وهي قدرة الفرد على إقامة علاقات صحية والحفاظ عليها على نحو يتيح له التواصل مع الآخرين بفعالية. ويتضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها: انفتاح الفرد وصدقه مع الآخرين خاصة حول ما يمتلك من قيم ومعتقدات وأهداف ومبادئ، وقدرته على التعبير عن الأفكار التي تهتمه بطرق تحفز الآخرين على المشاركة، وامتلاكه اهتمام حقيقي بتنمية الآخرين وتطوير مهاراتهم، وقدرته على الاعتراف بأخطائه ومواطن الضعف لديه، وقدرته على توجيه الأطراف المتعارضة لإيجاد حل مشترك.

خامساً: اتخاذ القرارات المسؤولة وهي قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مسؤولة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية من خلال المواقف المتنوعة. ويتضمن هذا المعيار عدة مؤشرات منها: قدرة الفرد على تحديد أساس المشكلة ووضع بدائل للحل، وإدراك الحاجة إلى التغيير وتشجيع التفكير الإبداعي والمتجدد، مع إشراك الآخرين للوصول إلى حلول بديلة متعددة، واتباع طرق عملية للتغلب على المشاكل واتخاذ قرارات قد لا تلقى شعبية عند الآخرين، واستخدام الفرد مقياس لتقييم التقدم نحو الأهداف الاجتماعية والانفعالية الأكاديمية.

لذا يتميز التعلم الاجتماعي والانفعالي بأنه يمزج بين الأدلة والدعم. ويؤدي إلى نتائج إيجابية للطلاب والمجتمعات المدرسية تتعلق بالمهارات الاجتماعية والانفعالية والمواقف حول الذات والمدرسة، والمواضيع والسلوكيات الاجتماعية والمشاكل السلوكية وخاصة الاضطراب الانفعالي؛ والأداء الأكاديمي. وتؤدي الكفايات الاجتماعية والانفعالية دوراً بارزاً في تحسين النتائج السلوكية خاصة بالتقليل من أعراض الاكتئاب والقلق. كما أن بيانات التعلم التي تدعم التعلم الاجتماعي والانفعالي تغذي شعور الطلبة بالثقة بأنفسهم وقيمتهم كأعضاء فاعلين في المجتمع (المطري والنعمانية، 2023).

فمعلم اليوم مطالب بأن يقوم بأدوار تستدعي مهارات ومهام مختلفة. وقد أنيطت به أدوار جديدة تهدف جميعها إلى تفعيل دور الطالب في الموقف الصفّي، وفي تعلمه بشكل عام، إضافة إلى تحسين التعليم والتعلم والمنتج التربوي. وهذه الأدوار تحتاج إلى معلم يمتلك كفايات التعليم الحديثة، ويمارسها بفعالية؛ بحيث يكون متمكناً من مادته، ولديه الدافع والرغبة لتحقيق أهدافها، وإيصالها إلى الطالب بيسر وإتقان (خليل، 2016).

ويؤدي المعلم دوراً في تحصيل الطلبة وانجازهم في الرياضيات من خلال توظيف الصور والرسوم في تقديم المفاهيم والمهارات الرياضية وتصميم بيئة تعليمية تمتاز بالغنى والفعالية. حيث إن وظيفة المعلم الأساسية هي تصميم بيئة التعلم واتباع ممارسات بنائية قائمة على التخطيط للتفاعل بين المتعلم والوسائل والمواقف التعليمية، وكذلك إغناء المواقف التعليمية بالمصادر والمواد والأجهزة والمحسوسات وتوظيف كل الإمكانيات لجعل العلاقة بين المتعلم والمعرفة فاعلة ونشيطة، كما أنه من الضرورة تحفيز الطلاب لاتخاذ قراراتهم التعليمية وكل ما من شأنه تحويل بيئة التعلم إلى بيئة بنائية وفاعلة (الجابري والشوارب، 2018).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغير الدراسة (مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي) تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم حسب التتابع الزمني.

هدفت دراسة المطري والنعمانية (2023) التعرف على كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من استبانتيين، استبانة الكفاءات المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، واستبانة مهارات المستقبل. تألفت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتوافر كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي لمعلمي

الرياضيات للمرحلة الأساسية كانت بدرجة متوسطة، بينما حصل محور مهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية على درجة توافر كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين الذكور. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، كما لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارات المستقبل تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بلغت (0.251) بين كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي ومهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية.

دراسة المطري والمقبالية والمعلوية (2022) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بعد جائحة كورونا، واستخدم البحث المنهج الوصفي، تم استخدام استبانة للمهارات الاجتماعية والانفعالية في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (936) طالباً وطالبة بالصف التاسع بمدارس الحلقة الثانية بمحافظات شمال وجنوب الباطنة وشمال الشرقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لامتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي كانت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي في الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث (الطالبات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي في الدرجة الكلية تبعاً لمتغير العمر.

كما هدفت دراسة وين لينج وسيدو (WenLing & Sidhu, 2020) إلى استكشاف تصورات المعلمين عن التعلم الاجتماعي والانفعالي في مراكز الطفولة المبكرة المختارة في شنغهاي-الصين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، شملت الدراسة (10) مدارس للطفولة المبكرة التي ضمت (375) معلماً. تكونت أداة الدراسة من استبانة تقيس تصورات المعلمين عن التعلم الاجتماعي والانفعالي. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين عن التعلم الاجتماعي والانفعالي في المدارس المختارة كانت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين للتعلم الاجتماعي والانفعالي تعزى للمتغيرات المؤهل العلمي ونوع المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات موقع المدرسة والخبرة العملية.

أما دراسة باستا (Basta, 2020) فقد هدفت لاستكشاف تصورات المعلمين للتعلم الاجتماعي الانفعالي أثناء التدريس الأكاديمي. استخدم الباحث المنهج الكمي والنوعي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة التي والملاحظات الصفية التي تقيس تصورات المعلمين وتجاربهم في دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) في الأنشطة الأكاديمية للدروس. تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين من روضة أطفال إلى الصف الرابع بالمدارس الحكومية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يقومون بشكل مقصود بتطبيق هذه الكفايات في الأوساط الأكاديمية.

وأجرى لوينز (Loinaz, 2019) دراسة هدفت للتحقيق في كيفية تعامل اليونان وإسبانيا والسويد والمملكة المتحدة مع التعليم الاجتماعي والانفعالي ضمن الممارسة التربوية. واستخدمت الدراسة التحليل الكمي النوعي، بمشاركة (750) معلماً في الاستبانة، و(22) معلماً في المقابلات

شبه المنظمة التي تبحث في الممارسات التربوية التي تتضمن التعليم الاجتماعي والانفعالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين الثقافات في التعلم الاجتماعي والانفعالي، وفي معتقدات المعلمين حول الهدف من التعلم الاجتماعي والانفعالي. وأظهرت النتائج أن التعلم الاجتماعي والانفعالي من المرجح أن يكون ضمنياً ضمن الممارسات التدريسية.

كما أجرت مهدي وبرعي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في جامعة المنيا في مصر، وللتحقق من ذلك تم تصميم البرنامج في ضوء كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني وبناء مقياس دافعية التعلم ومقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (إعداد الباحثين) وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة من كلية العلوم التربوية جامعة المنيا، بواقع (50) طالب مجموعة تجريبية و(50) طالب مجموعة ضابطة، وتم تطبيق أدوات القياس قبلًا على المجموعتين ثم تدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية في حين أن المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتم تحليل نتائج البحث، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس دافعية التعلم ومقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح المجموعة التجريبية وإمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة بين دراسات تناولت أهمية مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي للطلبة وأخرى تناولت تصورات المعلمين للتعلم الاجتماعي الانفعالي، كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي. وتشابهت الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الإحصائي الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة كدراسة المطري والنعمانية (2023) ودراسة المطري والمقبالية والمعولية (2022) ودراسة وين لينج وسيدو (WenLing & Sidhu, 2020)، كما اختلفت عن دراسة باستا (Basta, 2020) ولوينز (Loinaz, 2019) ومهدي وبرعي (2017) في منهجية البحث وطرق جمع البيانات. واختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة وحدودها المكانية. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة، وتطوير أداة الدراسة وتدعيم نتائجها، وتميزت هذه الدراسة بأنها – في حدود علم الباحثة – من أوائل الدراسات التي تناولت مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASLE) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في تربية لواء الرصيفة الذين يدرسون المرحلة الأساسية والبالغ عددهم (232) معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي 2023/2024 وفقاً للتقرير الإحصائي لمديرية التربية والتعليم/ قسم التخطيط التربوي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (145) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	69	47.6
	أنثى	76	52.4
	المجموع	145	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	70	48.3
	دبلوم عالي/ ماجستير/ دكتوراه	75	51.7
	المجموع	145	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40	27.6
	أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات	43	29.7
	أكثر من 10 سنوات	62	42.8
	المجموع	145	100.0

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم من خلال الاستعانة بالدراسات والأبحاث والرسائل التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وقد تضمنت الأداة بصورتها النهائية (42) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي: البعد الأول: الوعي بالذات بواقع (9) فقرات، البعد الثاني: إدارة الذات بواقع (9) فقرات، والبعد الثالث: الوعي الاجتماعي بواقع (8) فقرات، والبعد الرابع: إدارة العلاقات: بواقع (8) فقرات، والبعد الخامس: القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة بواقع (8) فقرات، حيث تمت صياغة الفقرات بطريقة سلسلة واضحة، يستطيع أفراد عينة الدراسة من الإجابة عليها، وصمم المقياس بتدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (1، 2، 3، 4، 5).

الصدق الظاهري

وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على لجنة مكونة من (8) محكمين متخصصين في المجال التربوي والنفسي، تنوعت تخصصاتهم بين الدكتوراة في القياس والتقويم والمناهج وأساليب التدريس، وأساليب تدريس الرياضيات وكذلك مجموعة من المشرفين التربويين المتخصصين في علم النفس التربوي ومختصة تعمل مع اليونيسيف؛ للتأكد من مدى ملائمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف الدراسة، عدلت الاستبانة بناءً على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين؛ للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أعدت من أجل قياسه. وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

وتم اعتماد المقياس التالي لتصحيح المقياس الخماسي

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

=1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة. وبناء على ذلك يكون مستوى الفئات

كالآتي في جدول (2).

الجدول (2): المقياس الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة:

المستوى	الفئة
درجة منخفضة	1.00- 2.33
درجة متوسطة	2.34- 3.67
درجة مرتفعة	3.68- 5.00

صدق بناء الأداة:

وللتحقق من صدق بناء الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (30) فردًا من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالمدى الذي تنتهي إليه وذلك كما في جدول (3).

الجدول (3): ارتباط فقرات البعد مع الدرجة للبُعد

الوعي بالذات		إدارة الذات		الوعي الاجتماعي		إدارة العلاقات		القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالبُعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالبُعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالبُعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالبُعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالبُعد
1	.646**	1	.689**	1	.614**	1	.578**	1	.795**
2	.616**	2	.722**	2	.680**	2	.794**	2	.791**
3	.606**	3	.693**	3	.738**	3	.697**	3	.736**
4	.600**	4	.478**	4	.674**	4	.780**	4	.744**
5	.672**	5	.716**	5	.729**	5	.716**	5	.648**
6	.669**	6	.621**	6	.661**	6	.714**	6	.780**
7	.634**	7	.727**	7	.723**	7	.617**	7	.772**
8	.766**	8	.803**	8	.385**	8	.486**	8	.745**
9	.695**	9	.680**	9		9		9	

تشير بيانات جدول (3) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد "الوعي بالذات" تراوحت ما بين ((.766**-.600** أي قيم دالة إحصائية. وأن معاملات الارتباط لبُعد "إدارة الذات" تراوحت ما بين ((.803**-.478** أي قيم دالة إحصائية، وأن معاملات الارتباط لبُعد "الوعي الاجتماعي" تراوحت ما بين ((.738**-.385** أي قيم دالة إحصائية، وأن معاملات الارتباط لبُعد "إدارة العلاقات" تراوحت ما بين ((.794**-.486** أي قيم دالة إحصائية، وأن معاملات الارتباط لبُعد "القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة" تراوحت ما بين ((.795**-.648** أي قيم دالة إحصائية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (0-1) وتكون قيمته مقبولة عند (0.60) وما فوق، وفي دراسات أخرى تكون مقبولة عند (0.70) وما فوق والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	الوعي بالذات	9	0.831
2	إدارة الذات	9	0.803
3	الوعي الاجتماعي	8	0.731
4	إدارة العلاقات	8	0.763
5	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	8	0.877
	الأداة ككل	42	0.847

تشير بيانات جدول (4) أن معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.731 - 0.877)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.847)، وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيًا وتشير إلى ثبات الأداة.

المعالجة الإحصائية:

بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد وفقرات الأداة.

2- تحليل التباين الثلاثي المتعدد لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

3- اختبار شيفيه للكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن استبانة مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة عن استبانة مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي وفقاً لأبعادها الخمسة.

رقم الأبعاد	الأبعاد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	الوعي الاجتماعي	3.48	0.57	1	متوسط
1	الوعي بالذات	3.47	0.57	2	متوسط
2	إدارة الذات	3.44	0.49	3	متوسط
5	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	3.30	0.55	4	متوسط
4	إدارة العلاقات	3.29	0.57	5	متوسط
	الأداة ككل	3.39	0.33	-	متوسط

يلاحظ من النتائج في جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن الاستبانة الخاصة بمهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي وفقاً لأبعاد الاستبانة "مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم" جاءت بدرجة متوسطة بلغت (3.39) ككل، وتراوح بين (3.29-3.48) وبدرجات متوسطة، وقد جاء البُعد الثالث (الوعي الاجتماعي) بمتوسط حسابي بلغ (3.48) بالمرتبة الأولى، بينما حصل البُعد الرابع (إدارة العلاقات) بمتوسط حسابي بلغ (3.29) بالمرتبة الخامسة والأخيرة. وقد يعزى حصول بُعد الوعي الاجتماعي على أعلى متوسط إلى كون المعلمين يمارسون مهنة ذات طبيعة تتسم بالتفاعل والحوار والحاجة إلى فهم وجهات نظر الطلبة المتنوعة لإيصال المفاهيم والمعلومات المهم بسهولة ويسر، أما حصول بُعد إدارة العلاقات على أدنى متوسط فقد يعزى إلى ميل الكثير من المعلمين إلى استخدام التدريس المباشر كونه لا يتطلب الكثير من التجهيزات أو الإعدادات المسبقة مثل الاستراتيجيات التي تدعم بناء العلاقات بين الطلبة وإدارتها مثل التعلم التعاوني والتعلم من خلال المشاريع وغيرها، نظراً لشح الموارد المادية في البيئات الصفية المتواجدة في القرى أو المخيمات الموجودة في لواء الرصيفة، أو غير ذلك مما يضعف إمكانية تطبيق الاستراتيجيات التي تتطلب التفاعل والتعاون بين الطلبة. اتفقت هذه النتيجة ونتيجة دراسة المطري والنعمانية (2023) وكذلك دراسة المطري والمقبالية والمعولية (2022)، حيث أظهرت نتائج الدراستين أن الدرجة الكلية لتوافر كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي كانت بدرجة متوسطة، وكذلك مع دراسة وين لينج وسيدهو (WenLing & Sidhu, 2020) التي بينت أن معتقدات المعلمين عن التعلم الاجتماعي والانفعالي جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة باستا (Basta, 2020) التي أوضحت أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي منخفضة جداً.

وللمزيد من التعمق في نتائج الدراسة وأبعادها تم تناول كل بعد من الأبعاد الخمسة بشكل مفصل على النحو التالي:

البُعد الأول: الوعي بالذات

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد الوعي بالذات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	أتقبل الحلول المختلفة التي يقدمها الطلبة وأعززها.	3.61	1.43	1	متوسط
3	أراعي مستويات الطلبة عند توجيه الأسئلة إليهم	3.59	1.52	2	متوسط
5	أخفف من حدة التنافس غير الإيجابي بين الطلبة	3.54	1.42	3	متوسط
2	أساعد الطلبة على إدراك مواطن قوتهم ومواطن التحسين لديهم.	3.52	1.42	4	متوسط
1	أهني للدرس بطريقة تساعد الطلبة على الهدوء والتخفيف من الشعور بالضغط مثل سؤال ما شعورك اليوم	3.48	1.33	5	متوسط
8	أشجع الطلبة على توسيع التعلم لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.	3.45	1.36	6	متوسط
9	أعزز وعي الطلبة بالآثار السلبية الناتجة عن التحيز في علاقاتهم بالآخرين	3.42	1.40	7	متوسط
6	أتيح للطلبة فرصة للتأمل الذاتي (تحدث، كتابة).	3.35	1.29	8	متوسط
4	أبعد الطلبة عن الإحباط والشعور بالعجز أثناء تعلم الرياضيات من خلال رؤية الإيجابيات حتى في التحديات	3.23	1.42	9	متوسط
	البُعد ككل	3.47	0.57		متوسط

يظهر من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بُعد "الوعي بالذات" جاءت بدرجات متوسطة تراوحت بين (3.23-3.61)، كان أعلاها للفقرة رقم (7) والتي تنص على "أتقبل الحلول المختلفة التي يقدمها الطلبة وأعززها."، وأدناها للفقرة رقم (4) والتي تنص على "أبعد الطلبة عن الإحباط والشعور بالعجز أثناء تعلم الرياضيات من خلال رؤية الإيجابيات حتى في التحديات"، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.47) بدرجة متوسطة، مما يعني أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى محاولة المعلمين رعاية الطلبة وفهمهم وقد لا تثمر هذه المحاولات نظراً لضغط العمل الذي يواجهه المعلمون في المدارس الحكومية خاصة أن أعداد الطلبة تعد كبيرة في الغرف الصفية فبالتالي قد لا يجد المعلمون الوقت المناسب والكافي لتنمية الوعي بالذات لديهم، كذلك تعزى هذه النتيجة إلى ابتعاد المعلمين عن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، أو مراعاة مواطن ضعفهم وتعزيز نقاط قوتهم مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي، أو قد يكون ذلك بسبب ضعف إدراك المعلمين لما يمر به الطلبة من ضغوط دراسية، مما يعزز لديهم الإحباط والشعور بالعجز، لذا ينبغي على المعلمين إدراك أهمية التعاطي مع انفعالات الطلبة بشكل سليم وبطريقة مخطط لها ليساعدهم ذلك على تحفيز الدوافع الداخلية لديهم لتحسين تحصيلهم الدراسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة باستا (Basta, 2020) التي أظهرت أن المعلمين لا يقومون بشكل مقصود ومدرّس بتطبيق هذه الكفايات في الأوساط الأكاديمية.

البُعد الثاني: إدارة الذات

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد إدارة الذات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	أتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم وفرضياتهم لحل المسائل الرياضية وتبريرها	3.60	1.31	1	متوسط
3	أتعامل بطريقة مناسبة مع الطلبة أثناء شعورهم بالارتباك والتوتر عند مواجهة التحديات في الحل	3.52	1.32	2	متوسط
6	أشجع الطلبة على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	3.50	1.32	3	متوسط
1	أساعد الطلبة على مراقبة تعلمهم وتنظيمه من خلال عرض نتائج الدرس ومصطلحاته	3.49	1.27	4	متوسط
7	أتيح الفرصة للطلبة لقيادة بعض الأنشطة مثل إعداد العروض التقديمية أو قيادة النقاش	3.46	1.29	5	متوسط
2	أشجع الطلبة على تحديد أهدافهم وتنظيم أفكارهم	3.45	1.33	6	متوسط
8	أنمي المهارات الحياتية لدى الطلبة (إصغاء، تحدث، إدارة الوقت،....)	3.39	1.42	7	متوسط
9	أنمي الشعور بأهمية تحمل مسؤولية التعلم لدى الطلبة مثل المثابرة والإصرار عند مواجهة التحديات في الحل والتركيز على اتقان الواجبات الدراسية	3.35	1.54	8	متوسط
4	أواجه صعوبة في تدريب الطلبة على استراتيجيات استعادة التركيز والطاقة عندما يفقدونها	3.16	1.13	9	متوسط
	البُعد ككل	3.44	0.49	-	متوسط

يظهر من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بُعد "إدارة الذات" جاءت بدرجات متوسطة تراوحت بين (3.16-3.60)، كان أعلاها للفقرة رقم (5) والتي تنص على "أتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم وفرضياتهم لحل المسائل الرياضية وتبريرها"، وأدناها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أواجه صعوبة في تدريب الطلبة على استراتيجيات استعادة التركيز والطاقة عندما يفقدونها"، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.44) بدرجة متوسطة، مما يعني أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وقد تدل هذه النتيجة في رأي الباحثة على حاجة المعلمين إلى امتلاك المهارات اللازمة لتوجيه الطلبة نحو تطوير أنفسهم وتحفيزهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأبسط الطرق، إن التزام المعلمين بطرق وأساليب حل المسائل الرياضية الواردة في الكتاب المدرسي فقط أو بطرقهم الخاصة بهم دون السماح للطلاب للتعبير عن آرائهم في حلها، لا ينمي مهارات التفكير الناقد لديهم وقد يكون هذا نظرا لضيق وقت الحصة الدراسية، كما وقد تعود هذه النتيجة إلى افتقار المعلمين إلى القدرة والمهارة في فهم شعور الارتباك والتوتر لدى الطلاب، خاصة أن الرياضيات مادة علمية، وبالتالي قد يظن بعض المعلمين أن التركيز على الجانب العلمي هو أولوية هذه المادة، مما يجعلهم لا يركزون على الجوانب العاطفية والاجتماعية لدى الطلبة. وقد اتفقت نتيجة الدراسة في هذا البعد مع دراسة لوينز (Loinaz,

(2019) التي كشفت أن المعلمين يطبقون مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي ضمنيا وبدرجة محدودة وخاصة مهارة إدارة الذات لأنها تتطلب من المعلمين تخطيطاً وتنفيذاً مدروسين.

البُعد الثالث: الوعي الاجتماعي

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد الوعي الاجتماعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	أعزز الطلبة فردياً وجماعياً	3.70	1.43	1	مرتفع
5	أوفر الفرص للعب الأدوار وتقبل الطلبة لبعضهم البعض على الرغم من اختلافهم	3.63	1.35	2	متوسط
7	أحفز الطلبة على تبادل المديح والثناء على بعضهم البعض	3.61	1.38	3	متوسط
6	أراعي عند تفعيل العمل الجماعي أن تكون المجموعات غير متجانسة	3.56	1.33	4	متوسط
2	أسمح بتعدد طرق الحل من خلال تنمية مهارات التفكير الإبداعي	3.53	1.59	5	متوسط
3	أوفر بيئة تعلم غنية بالأنشطة المتنوعة التي تراعي تباين مستويات المتعلمين الاجتماعية والتحصيلية	3.50	1.29	6	متوسط
1	أحترم وجهات نظر الطلبة متجنباً التعليق على أدايم بشكل غير إيجابي	3.30	1.53	7	متوسط
8	أواجه صعوبة في إدارة الصف عند تنفيذ التعلم التعاوني	2.92	1.35	8	متوسط
	البُعد ككل	3.47	0.57		متوسط

يظهر من جدول (8) أن جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بُعد "الوعي الاجتماعي" جاءت بدرجات متوسطة تراوحت بين (2.92-3.70)، ما عدا الفقرة (4) والتي تنص على "أعزز الطلبة فردياً وجماعياً" جاءت بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة (8) والتي تنص على "أواجه صعوبة في إدارة الصف عند تنفيذ التعلم التعاوني" على أدنى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.47) وبدرجة متوسطة، مما يعني أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين قليلاً ما يحاولون الانفتاح على وجهات النظر المختلفة أو يفتحون المجال للنقاش في الفصل الدراسي، وهذا نظراً لضيق وقت الحصة الدراسية، وبالتالي يجدون أنفسهم يتعدون عن طرح وجهات النظر المختلفة من قبل الطلاب مما يضعف من أواصر التعاون والألفة. وقد يرى بعض المعلمين أن مادة الرياضيات بشكل خاص لا تتقبل استراتيجيات تدريسية مختلفة، مثل لعب الأدوار، أو تكوين المجموعات أو التعلم التعاوني، وبالتالي لا يستخدمون مثل هذه الأساليب في التدريس.

البُعد الرابع: إدارة العلاقات

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد إدارة العلاقات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أخطط لأنشطة تتطلب التواصل والتعاون بين الطلبة لحل المسائل الرياضية مثل (أستعد لدراسة الوحدة، الأنشطة العلاجية الداعمة...)	3.62	1.29	1	متوسط
3	أشجع الطلبة على تقييم الأقران	3.53	1.14	2	متوسط
4	أوظف الألعاب التعليمية لزيادة التشاركية بين الطلبة	3.52	1.29	3	متوسط
6	أدرب الطلبة على مهارات الحوار والإقناع والإصغاء الجيد	3.49	1.35	4	متوسط
2	أدرب الطلبة على استراتيجيات طلب المساعدة مثل أكواب المرور	3.39	1.18	5	متوسط
5	أهني المناخ المناسب لثقافة طلب المساعدة من زميل أو تقديمها له عند الحاجة	3.23	1.44	6	متوسط
7	أشجع الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين	3.21	1.37	7	متوسط
8	يصعب على الإصغاء للطلبة وحل النزاعات بينهم بحكمه	2.34	1.21	8	متوسط
	البُعد ككل	3.29	0.57	-	متوسط

يظهر من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات "إدارة العلاقات" جاءت بدرجات متوسطة تراوحت بين (3.62-2.34)، كان أعلاها للفقرة (1) والتي تنص على "أخطط لأنشطة تتطلب التواصل والتعاون بين الطلبة لحل المسائل الرياضية مثل (أستعد لدراسة الوحدة، الأنشطة العلاجية الداعمة...)"، وأدناها الفقرة (8) والتي تنص على "يصعب علي الإصغاء للطلبة وحل النزاعات بينهم بحكمه"، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.29) وبدرجة متوسطة، مما يعني أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الوعي لدى المعلمين بأهمية التفاعل بين الطلاب الذي يعمل على تنمية وتعزيز روح الفريق، وبناء بيئة تعلم صحية، كما أن بعض المعلمين قد لا يجدون أن مادة الرياضيات هي المادة الأمثل لمحاولة تعزيز العلاقات وبناءها وان مهمتهم تكمن في التدريس وليس بناء العلاقات الإنسانية بين الطلاب، كما وقد يبتعد المعلمون عن فرص أنشطة تقييم الأقران حتى لا تتولد أي مشاعر ضغينة لدى الطلاب إذا ما كان التقييم سلبيا، وذلك نظراً إلى أن العينة المبحوثة هي طلبة المدارس الأساسية، وهم ما يزالون بمرحلة الطفولة ولا يمتلكون مهارات فهم أثر التقييم بشقيه الإيجابي والسلبى، وهذه الفئة العمرية قد لا تتقبل النقد السلبى، وبالتالي قد يتسبب هذا بالنزاعات بين الطلاب وقد لا يتمكن المعلم من السيطرة عليها.

البُعد الخامس: القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
7	أتيح الخيار للطلبة لتوضيح النتائج التي توصلوا إليها بالطريقة التي يفضلونها	3.47	1.17	1	متوسط
8	أنوع في أساليب التقويم الختامي لمساعدة الطلبة على التأمل في فهمهم ومستوى تحقيقهم لنتائج الدرس	3.44	1.28	2	متوسط

4	أحرص على تنفيذ الطلبة لمشروع الوحدة	3.42	1.12	3	متوسط
6	أمكن الطلبة من الوصول للأدوات والمواد التي يمكن الاستعانة بها (لم يرغب المساعدة)	3.34	1.25	4	متوسط
1	أطرح الخيارات أمام الطلبة لأداء المهمات التقييمية	3.32	1.21	4	متوسط
5	أترك الخيار للطلبة لتكوين المجموعات وتحديد المهمات مع المتابعة وتقديم الإرشاد	3.22	1.17	6	متوسط
3	أقدم المساعدة من خلال وجود توضيحات وإرشادات للقيام بالمهام والواجبات	3.09	1.45	7	متوسط
2	أسأل الطلبة عن أسباب اختيارهم لنوع المهمات المطروحة	3.08	1.31	8	متوسط
	البعد ككل	3.30	0.55	-	متوسط

يظهر من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات بُعد "القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة" جاءت بدرجات متوسطة تراوحت بين (3.08-3.47)، كان أعلاها للفقرة (7) والتي تنص على "أتيح الخيار للطلبة لتوضيح النتائج التي توصلوا إليها بالطريقة التي يفضلونها"، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة (2) والتي تنص على "أسأل الطلبة عن أسباب اختيارهم لنوع المهمات المطروحة، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.30) وبدرجة متوسطة، مما يعني أن مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي المستندة إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى محاولة المعلمين مساعدة الطلبة على النمو والتطور الأكاديمي المستمر وتشجيعهم للتفكير بما هو جديد ويخدم مسيرتهم التعليمية للوصول إلى أهدافهم، وقد لا يجد المعلم الوقت لطرح كافة البدائل أمام الطلبة في حل المسائل الرياضية أو قد لا يمتلك القدرة على تنوع أساليب التقويم وهذا يحتاج مهارات خاصة لدى المعلم قد لا يكون قد تعرض لها في أي من الدورات التدريبية التي أخذها سواء قبل الخدمة أو أثناءها، ونظرا للمرحلة الدراسية المبحوثة وهي معلمي المرحلة الأساسية قد يصعب على المعلم أن يترك الخيار للطلبة في تكوين المجموعات ذلك أن عمر الطلاب قد لا يؤهلهم لتكوين قرارات محايدة بشأن المجموعات الفاعلة في الوصول للهدف منها. وقد تظهر هذه النتيجة ضرورة تنفيذ المعلمين استراتيجيات تدريسية تسمح بإتاحة البدائل المختلفة أمام الطلبة، مثل تنفيذ المشاريع الواردة في كل وحدة دراسية، والتي توفر المرونة اللازمة لاتخاذ القرارات التي قد تساعد على التنبؤ بحلول إبداعية للمشكلات التي تواجه الطلبة، حيث إن هذه القرارات تؤثر على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير في (CASEL) الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير في (CASEL) الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية، كما في جدول (11).

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن استبانة استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير في (CASEL)

الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

المتغير	الفئة		الوعي بالذات	إدارة الذات	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.57	3.42	3.44	3.37	3.31	3.43
		ع	0.61	0.53	0.50	0.56	0.55	0.35
	أنثى	س	3.37	3.45	3.49	3.22	3.29	3.37
		ع	0.51	0.46	0.63	0.57	0.55	0.31
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.49	3.45	3.37	3.28	3.29	3.38
		ع	0.55	0.51	0.53	0.64	0.55	0.35
	دبلوم عالي / ماجستير / دكتوراه	س	3.44	3.43	3.57	3.30	3.30	3.41
		ع	0.59	0.48	0.59	0.50	0.55	0.32
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	3.39	3.50	3.42	3.50	3.35	3.43
		ع	0.53	0.58	0.60	0.48	0.62	0.32
	أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات	س	3.51	3.51	3.56	3.33	3.38	3.46
		ع	0.55	0.45	0.62	0.63	0.35	0.32
	أكثر من 10 سنوات	س	3.49	3.35	3.44	3.12	3.21	3.33
		ع	0.60	0.46	0.51	0.53	0.60	0.34

س: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين جدول (11) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن استبانة مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASEL) الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، جدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASEL) الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = 0.048 ح = 0.263	الوعي بالذات	1.585	1	1.585	5.047	0.026*
	إدارة الذات	0.096	1	0.096	0.396	0.530
	الوعي الاجتماعي	0.002	1	0.002	0.006	0.940
	إدارة العلاقات	0.457	1	0.457	1.502	0.222
	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	0.002	1	0.002	0.007	0.934
	الدرجة الكلية	0.111	1	0.111	1.014	0.316

0.998	0.000	2.899	1	2.899	الوعي بالذات	المؤهل العلمي هوتلنج = 0.037 ح = 0.411
0.711	0.137	0.033	1	0.033	إدارة الذات	
0.042*	4.194	1.333	1	1.333	الوعي الاجتماعي	
0.637	0.224	0.068	1	0.068	إدارة العلاقات	
0.911	0.013	0.004	1	0.004	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	
0.466	0.535	0.058	1	0.058	الدرجة الكلية	
0.413	0.890	0.280	2	0.559	الوعي بالذات	سنوات الخبرة ويلكس لأمدا = 0.871 ح = 0.039
0.160	1.855	0.451	2	0.902	إدارة الذات	
0.481	0.736	0.234	2	0.468	الوعي الاجتماعي	
0.007*	5.155	1.570	2	3.139	إدارة العلاقات	
0.219	1.536	0.459	2	0.918	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	
0.116	2.184	0.239	2	0.477	الدرجة الكلية	
		0.314	140	43.975	الوعي بالذات	الخطأ
		0.243	140	34.017	إدارة الذات	
		0.318	140	44.506	الوعي الاجتماعي	
		0.304	140	42.629	إدارة العلاقات	
		0.299	140	41.838	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	
		0.109	140	15.300	الدرجة الكلية	
			144	46.007	الوعي بالذات	الكلية
			144	34.968	إدارة الذات	
			144	46.384	الوعي الاجتماعي	
			144	46.678	إدارة العلاقات	
			144	42.783	القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة	
			144	15.978	الدرجة الكلية	

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

تبعاً لمتغير الجنس

يتبين من جدول (12) النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على استبانة "مدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استناداً إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم" تعزى لمتغير (الجنس). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير (الجنس) في بُعد (الوعي بالذات) وجاءت الفروق لصالح فئة الذكور. وتعمد الباحثة هذه النتيجة إلى أن كل من المعلمين والمعلمات يدركون أهمية استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استناداً إلى معايير CASEL في الممارسات التدريسية وبنفس الدرجة، نظراً إلى تشابه الظروف التي يعمل فيها جميع المعلمين في المدارس الحكومية في لواء الرصيفة. اتفقت هذه النتيجة ونتيجة دراسة المطري والنعمانية (2023). أما عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير (الجنس) في بُعد (الوعي بالذات) وجاءت الفروق لصالح فئة الذكور، يمكن أن تعزى هذه النتيجة نظرًا لسياق المجتمع الحاضر لعينة الدراسة الحالية، الذي عادةً ما قد يتلقى فيه الذكور قدرًا أكبر كما ونوعًا من الرسائل الاجتماعية الصريحة والضمنية حول فاعليتهم الذاتية وتعزيزها، كما يتم تزويدهم بالتغذية الراجعة عن قدراتهم ومهاراتهم الذاتية بصورة أكبر، مقارنة مع ما تحظى به الإناث من الأسرة والمدرسة والأقران؛ ونظرًا لأن فاعلية الذات بصورتها العامة تتكون من نظرة الفرد لذاته، ومن نظرة الآخرين له، فتعد هذه العوامل جميعها معززة لأن تكون فاعلية الذات أكبر عن الذكور منها عند الإناث. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطري وآخرون (2022)، ومع دراسة لوييز (Loinaz, 2019) التي وجدت فروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة في امتلاك المهارات الاجتماعية الانفعالية لصالح الإناث.

تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير (المؤهل العلمي) في بُعد (الوعي الاجتماعي)، وجاءت الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي دبلوم عالي/ ماجستير/ دكتوراه. ويمكن تفسير هذه النتيجة في رأي الباحثة بأن المعلمين والمعلمات يمارسون عملهم وفق خطط وتسهيلات تربوية متشابهة وكذلك تعرضهم لنفس الخبرات العملية والتدريبية. وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة المطري والنعمانية (2023). وأما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير (المؤهل العلمي) في بُعد (الوعي الاجتماعي)، وجاءت الفروق لصالح فئة المؤهل العلمي دبلوم عالي/ ماجستير/ دكتوراه، فقد تعود هذه النتيجة إلى قدرة المعلمين من حملة الدراسات العليا على استخدام مهارات الوعي الاجتماعي في الممارسات التدريسية أكثر من غيرهم، نظرًا لأنهم قد يكونون أكثر تقبلًا لوجهات النظر المختلفة التي يقدمها الطلاب وذلك لامتلاكهم قدرًا أكبر من المعلومات والمعرفة التي حصلوا عليها أثناء دراستهم، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة وين لينج وسيدهو (WenLing & Sidhu, 2020) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات أفراد العينة لمدى استخدام مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي استنادًا إلى معايير (CASEL) في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير (سنوات الخبرة) في بُعد (إدارة الذات)، وقد تعود هذه النتيجة في رأي الباحثة إلى تشابه نمط الخبرة لدى المعلمين والمعلمات نظرًا لعمليهم في بيئة تعليمية تكاد تكون واحدة ويتعرضون لمتغيرات تكاد تكون متشابهة من حيث التعليمات والمتابعة والتدريب. وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة

المطري والنعمانية (2023)، وكذلك مع دراسة وين لينج وسيدهو (WenLing & Sidhu, 2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة. وللكشف عن مواقع الفروق تم حساب المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير سنوات الخبرة

الفئة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.50	-	0.17	38*.
أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات	3.33	-	-	0.21
10 سنوات فأكثر	3.12	-	-	-

توضح بيانات جدول رقم (31) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن الاستبانة لأثر سنوات الخبرة بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) ولصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، وقد تعزى هذه النتيجة أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل لديهم قدرة أكبر على إدارة عواطفهم وأفكارهم وسلوكياتهم بطريقة فعالة، وذلك نظرا لحدثة مسيرتهم التعليمية حيث أنهم لم يتعرضوا لكافة الضغوط التي تعرض لها المعلمون ذوي الخبرة الأكبر حيث أن مهنة التعليم لا تعد مهنة سهلة، وإن المعلمين ذوي الخبرة الأكبر يواجهون التحديات والضغوط لسنوات أطول مما أدى بهم إلى صعوبة إدارة مشاعرهم وتوجيهها تحت هذه الضغوط.

التوصيات والمقترحات:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بعقد برامج تدريبية وورش عمل ودراسات حالة للمعلمين عامة ومعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية خاصة حول برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي وطرق استخدامها في العملية التعليمية.
- مساعدة القائمين على تخطيط برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، على أخذ المهارات الاجتماعية والانفعالية بعين الاعتبار عند تحديد الكفايات التي تبنى عليها تلك البرامج.
- التأكيد على متابعة مشرفي الرياضيات لتضمين واستخدام معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي في ممارساتهم التدريسية.
- استخدام مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي في المناهج الدراسية بحيث تقدم بطريقة سلسلة ومدرسة لاسيما أدلة المعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي وربطها بمتغيرات أخرى مثل تحقيق الأمان النفسي للطالب وقت الأزمات.

المراجع العربية:

- الجابري، نهيل والشوارب، أسيل. (2018). الممارسات التعليمية في تعليم الرياضيات والمحتوى الرياضي الأكثر أهمية من وجهة نظر معلمات الروضة. *دراسات العلوم التربوية*، 45 (3)، 119-135.
- خليل، إبراهيم. (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، 54 (54)، 151-171.
- السلمي، تركي. (2023). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في تنمية التفكير السابر. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2 (7)، 18-31.

- السلمي، فاطمة. (2017). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة الملك سعود أنموذجاً. أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2023، جامعة القصيم، السعودية، 930-972.
- الشهري، علي. (2020). واقع ممارسات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12(4)، 276-315.
- عايش، جودة. (2021). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي الانفعالي وأثره على خفض قلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة والتربية*، العدد 17، 84-150.
- القحطاني، حسين. (2017). معوقات تطبيق منى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث في فلسطين*، 1(9)، 23-44.
- محمود، سومية وزايد، أمل. (2022). الاسهام النسبي لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالهوض الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة ومدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، (193)، 130-173.
- المطري، علي والمقبالية، موزة والمعولية، ايمان. (2022). درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(4)، 902-923.
- المطري، علي والنعمانية، شمسة. (2023). كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(16)، 58-83.
- المطيري، ياسر والرعي، محمد. (2022). مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(28)، 629-666.
- مهدي، رشا وبرعي، هناء. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 33(6)، 445-486.

Translated references:

- Al-Jabri, N., and Al-Shawareb, A. (2018). Educational practices in teaching mathematics and the most important mathematical content from the point of view of kindergarten teachers. *Educational Science Studies*, 45(3), 119-135.
- Khalil, Ibrahim. (2016). Teaching practices of mathematics teachers for upper grades of primary school in the components of mathematical strength. *Journal of Education and Psychology*, (54), 151-171.
- Alsalmi, Turkey. (2023). Teaching practices of mathematics teachers in the development of sounding thinking. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(7), 18-31.
- Alsalmi, Fatima. (2017). The role of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in the development of society from the point of view of faculty members, King Saud University as a model. *Research Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2023*, Qassim University, Saudi Arabia, 930-972.
- Alshahry, Ali. (2020). The reality of classroom mathematics teachers' practices based on mathematical thinking skills and their attitudes towards them in teaching mathematics to primary school students in the Tabuk region. *um Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 12(4), 276-315.
- Ayesh, Joudeh. (2021). The effectiveness of a training program based on the emotional self-regulation strategy and its impact on reducing social interaction anxiety in children. *Journal of Childhood and Educational Studies*, No. 17, 84-150.
- Al-Qahtani, Hussein. (2017). Obstacles to the application of the STEM approach in teaching mathematics at the intermediate stage from the point of view of teachers and supervisors in Asir region. *Journal of Educational and Psychological Sciences National Research Center in Palestine*, 1(9), 23-44.

- Mahmoud, Soumya and Zayed, Amal. (2022). The relative contribution of social-emotional learning competencies and some demographic variables in predicting academic advancement among public secondary school students and STEM schools. *Journal of Education, Al-Azhar University*, (193), 130-173.
- Al-Matari, Ali and Al-Muqbaliyah, Moza and Al-Ma'aliyah, Iman. (2022). The degree to which students possess social and emotional learning competencies in schools of the second cycle of basic education in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(4), 902-923.
- Al-Matari, Ali and Al-Numaniyah, Shamsa. (2023). Social and emotional learning competencies and their relationship to future skills among mathematics teachers in North Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman, from their point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(16), 58-83.
- Al-Mutairi, Yasser and Al-Rabi'i, Muhammad. (2022). The level of teaching practices that support the twenty-first century skills of Arabic language teachers. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(28), 629-666.
- Mahdi, Rasha and Borai, Hana. (2017). The effectiveness of a program based on social-emotional learning competencies in developing learning motivation and social-emotional learning skills. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 33(6), 445-486.

المراجع الأجنبية:

- Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social emotional learning practices: insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35–52.
- Basta, C. (2020). EDUCATOR PERCEPTIONS OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING EMBEDDED IN ACADEMIC INSTRUCTION TO IMPROVE STUDENT OUTCOMES. (Doctoral Dissertations), e University of New England.
- CASEL. (2021). TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults: Guide to Schoolwide, Retrieved on January 11, 2024, from <https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self-assessment/>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W. & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.
- Loinaz, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden, and the United Kingdom. *International journal of Emotional Education*, 11(1), 31 –48.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. and Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A MetaAnalysis of Follow-Up Effects. *Child Dev*, (88), 1156-1171.
- WenLing, Y., & Sidhu, G. (2020). Teachers' Perceptions of Social Emotional. Learning in Early Childhood Centers in Shanghai, China. *International Journal of Research and Review*, 7(10), 238-24.

أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية (دراسة حالة على مركز الوزارة) لينا سعيد حرب روبي*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/12 م تاريخ قبول البحث: 2024/5/7 م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف الى أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية (مركز الوزارة). قامت الباحثة بقياس اتخاذ القرار من خلال خمسة أبعاد هي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة والاحساس بالمشكلات)، كما تم قياس متغير اتخاذ القرار من خلال الأبعاد التالية: (تحديد المشكلة، وتحديد البدائل، وتقييم البدائل، واختيار البديل الأفضل، ومتابعة القرار وتقييمه). ولقد تم اختيار عينة الدراسة من العاملين في الوظائف الإشرافية في مركز الوزارة لعام (2023) والذي بلغ عددهم (214) موظفاً وموظفةً وحيث وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم جميعاً وكانت عدد الاستجابات (163) استجابة، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي حيث استخدمت الباحثة برنامج Smart PLS4 لتحليل بيانات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها هو وجود أثر لأبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة) على اتخاذ القرار وعدم وجود أثر لبعد الاحساس بالمشكلات على اتخاذ القرار من وجهة نظر عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن بعد المرونة - من بين أبعاد التفكير الإبداعي - يتمتع بأفضل امكانية لشرح كيفية تحسين مستويات اتخاذ القرار.

وأوصت الدراسة بضرورة تنمية قدرات العاملين في مهارات التفكير الإبداعي، من خلال تقديم مجموعة من الدورات التدريبية، وتبادل الخبرات مع مؤسسات القطاعين الخاص والعام التي يتمتعون بقدرات عالية في التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، اتخاذ القرار، الوظائف الإشرافية، وزارة التربية والتعليم، مركز الوزارة.

* باحثة.

The Root the Impact of Creative Thinking on Decision-Making from The Perspective of Those Working in Supervisory Positions in The Jordanian Ministry of Education (a case study on the Ministry's center)

ABSTRACT

The study aimed to identify the impact of creative thinking on decision-making from the point of view of those working in supervisory positions in the Jordanian Ministry of Education (Ministry Center). The researcher measured decision-making through five dimensions: (fluency, flexibility, originality, Overflow, Problems feeling) The decision-making variable was also measured through the following dimensions: (identifying the problem, identifying the alternatives, evaluating the alternatives, selecting the best alternative, and following up and evaluating the decision). The study sample was selected from workers in supervisory positions at the Ministry's center for the year (2023), whose number reached (214) male and female employees. The study tool (the questionnaire) was distributed to all of them, and the number of responses was (163). The descriptive survey method was followed, as the researcher used Smart PLS4 program for analyzing study data.

The study reached a number of results, the most notable of which is the presence of an impact of the dimensions of creative thinking (fluency, flexibility, originality, and Overflow) on decision-making and the absence of an impact of the dimension of problems feeling on decision-making from the point of view of the study sample. The study also concluded that the flexibility dimension - among the dimensions of creative thinking - has the best potential to explain how to improve levels of decision-making.

The study recommended the need to develop the capabilities of workers in creative thinking skills, by providing a number of training courses, and exchanging experiences with private and public sector institutions that have high capabilities in creative thinking.

Keywords: Creative thinking, Decision making, Supervisory positions, Ministry of Education, Ministry Center.

المقدمة:

تميز عصرنا الحالي بالتغيرات والتطورات السريعة في شتى الميادين، لذا أصبح تبني سياسة التفكير الإبداعي في اتخاذ القرارات ضرورة ملحة لكافة أنواع المنظمات التي تسعى لتحقيق التميز والتقدم ومواكبة المستجدات من أجل اللحاق بما يشهده العالم اليوم من تقدم. تحتاج المنظمات إلى قادة أكثر استعدادًا لاتخاذ القرارات في ضوء تسارع معدل التغير والتعقيدات على جميع السياقات الخارجية. أحد أهم التحديات التي تواجهها الشركات الآن هو التعامل مع قضايا القيادة والتغيير. يجب على المنظمات التكيف باستمرار مع البيئات المتغيرة، وبذل جهود إضافية لإجراء التعديلات، وتجربة أفكار واستراتيجيات جديدة لضمان بقائها، وتطوير المهارات والقدرات المطلوبة لاتخاذ قرارات أفضل من أجل الاستفادة من الفرص أو تجنب التهديدات. بغض النظر عن المستوى الإداري، فإن إحدى المسؤوليات الإدارية الأكثر أهمية للمدير هي عملية صنع القرار، حيث إن درجة نجاح أي منظمة تتأثر بشكل كبير بقدرة قادتها على اتخاذ القرار وكذلك مدى ملاءمتها لهدف محدد (Mahrinasari et al., 2021).

إن أحد أهم الأسس التي تعتمد عليها المنظمات التجارية، خاصة في تطوير تميزها، هو التفكير الإبداعي. تستخدم المنظمات أيضًا التفكير الإبداعي لمعالجة القضايا والمواقف التي تشكل تهديدًا لاستمرار وجودها. ويمكن النظر إليها على أنها وظيفة تتعامل مع جميع التحديات التنظيمية والأعمال الإستراتيجية، ويمكن استخدامها كأداة لتحسين عملية صنع القرار (Settembre-Blundo et al., 2021).

ونظرًا لأن المسؤوليات الإدارية للمنظمة تعتمد في الغالب على عملية صنع القرار لتحقيق النجاح وتحقيق الأهداف، فمن المهم التركيز على كل ما يؤدي إلى تقدم عملية صنع القرار وتطويرها. لاحظت الباحثة أثناء عملها في وزارة التربية والتعليم الأردنية، أن الموظفون كانوا يترددون في الاعتماد على أفكارهم المبتكرة لاتخاذ القرارات لأن صناع القرار لديهم القدرة على وضع هذه الأفكار موضع التنفيذ. وهذا يؤكد تجاهل الاقتراحات التي يقدمها الموظفون في المناصب الإشرافية، وعدم أخذها على محمل الجد، وعدم تشجيع الموظفين على الاستمرار. بالإضافة إلى ذلك، لاحظت الباحثة افتقارهم إلى الإبداع في اتخاذ القرارات، مما جعلهم أقل حكمة وأقل اعتماداً على التفكير غير التقليدي.

وبعد الاطلاع على الأدبيات النظرية المتوفرة حالياً حول التفكير الإبداعي، اكتشفت الباحثة أن هناك القليل من الدراسات التي تبحث في كيفية تأثير التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار، وخاصة المهارات التي تنطوي عليها عملية اتخاذ القرار. من الضروري إجراء هذه الدراسة لإضافتها إلى مجموعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالموضوع قيد البحث. قد تساهم نتائج هذه الدراسة أيضاً في فهم أفضل لكيفية ارتباط المتغيرات ببعضها البعض وسد الفجوة في مجموعة الأدبيات النظرية ذات الصلة.

كما يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة للتعرف على أحدث مفاهيم التفكير الإبداعي واتخاذ القرار التي تبناها مجتمع الدراسة، وكذلك تحديد درجة إتقان العاملين في الأدوار الإشرافية لهذه المفاهيم، والتي يطبقونها في عملية صنع القرار في وزارة التربية والتعليم. ويمكن أيضاً استخدام نتائج الدراسة لتعزيز وتوسيع نطاق تطبيق مثل هذه الأفكار، مما قد يؤدي إلى تحسين فعالية القرارات.

ومن خلال تقديم مقترح لتطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، يمكن لنتائج الدراسة أن تساعد في إيجاد قاعدة يمكن اعتمادها لتطوير البرامج التدريبية التي تستهدف موظفي الوزارة بشكل عام والعاملين في الجهات الإشرافية على وجه الخصوص. لقد تناولت معظم الدراسات فكرة اتخاذ القرار من الناحية الإجرائية، إلا أنه من الضروري توسيع هذه الفكرة من خلال دراسة القدرات العقلية والقدرات الفكرية التي يحتاجها متخذو القرار للتأكد من التفكير المنطقي والمنهجي السليم لذا، لكي يختار صانع القرار الخيار الأفضل الذي يمكن الوصول إليه، فإنه يحتاج إلى أن يمتلك خصائص تنظيمية وبشرية واجتماعية. إن اتخاذ القرار هو نشاط فكري يستلزم مهارات التفكير الإبداعي. (Aldabbagh, 2020)

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة أثناء عملها في وزارة التربية والتعليم الأردنية، أن الموظفون كانوا يترددون في تقديم أفكارهم المبتكرة لاتخاذ القرارات وذلك بسبب السلوكيات التي يظهرها متخذي القرار والذين لديهم القدرة على تنفيذ هذه الأفكار. وهذا يؤكد تجاهل الاقتراحات التي يقدمها الموظفون، وعدم أخذها على محمل الجد، وعدم تشجيع الموظفين على الاستمرار. بالإضافة إلى ذلك، لاحظت الباحثة افتقارهم إلى الإبداع في اتخاذ القرارات، مما جعلهم أقل حكمة وأقل اعتماداً على التفكير غير التقليدي.

وبما أن الإبداع ركناً مهماً في مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهها المنظمات، فإن الطريق الأمثل للاستمرارية والنجاح وحل المشكلات بأسرع وقت وأقل تكلفة هو استخدام التفكير الإبداعي. إن محدودية شيوع ثقافة التفكير الإبداعي على صعيد المنظمة وعدم تبنيه من قبل الوحدات الإدارية أدى ذلك إلى قصور في تنمية التفكير الإبداعي لدى الموظفين بشكل عام مما يؤدي إلى تدهور العملية الإدارية وتحجيم تفكير الموظفين في قدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة أو حتى المساعدة فيها.

لذا جاء هذا البحث للمساهمة في معرفة أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

أسئلة الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية إلى الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
هل هناك أثر للتفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
- وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:
1. هل هنالك أثر للطلاقة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
2. هل هنالك أثر للمرونة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
3. هل هنالك أثر للأصالة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
4. هل هنالك أثر للإفاضة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟
5. هل هنالك أثر للاحساس بالمشكلات على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الاشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيوية موضوعها حيث إنها تتناول موضوعاً إدارياً معاصراً وهو التفكير الإبداعي وتبحث في قياس أثره في عملية اتخاذ القرارات. حيث تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من ندرة الأبحاث العربية التي تناولت موضوع أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية بشكل عام وفي وزارة التربية والتعليم الأردنية بشكل خاص. حيث من المأمول أن ترفد هذه الدراسة المكتبة العربية بمعارف جديدة حول أثر التفكير الإبداعي على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين بالوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وحسب علم الباحثة، تكاد تكون هذه الدراسة الوحيدة التي تناولت الموضوع؛ لذا من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة في أدبيات الإدارة. أما الأهمية العملية للدراسة فتتعلق باختيارها للمجتمع الذي تتناوله وهي وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيث تعتبر من أهم القطاعات التربوية التعليمية في الأردن، ونظراً لارتباطها الوثيق بالقطاعات الأخرى ومالها من تأثير مباشر عليها. والتعرف كما تقدم هذه الدراسة مؤشرات لمدى توظيف مفاهيم التفكير الإبداعي واتخاذ القرار الذي تتبناها عينة الدراسة ومدى اتقان تطبيقها لها حيث يمكن توظيف هذه المؤشرات لرفع مستوى هذه المفاهيم لديهم.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
معرفة أثر التفكير الإبداعي المتمثلة بأبعادها المختلفة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الإحساس بالمشكلات) على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين بالوظائف الإشرافية في وزارة

التربية والتعليم الأردنية. ومعرفة مستوى التفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الإحساس بالمشكلات) للعاملين بالوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- التفكير الإبداعي: هو قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة، والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير معين، وهو التفكير فيما وراء الأشياء المألوفة أو الواضحة، وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد (نصار، 2024). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة هو قدرة العاملين في المناصب الإشرافية في وزارة التعليم الأردنية على تحديد المشكلات بطريقة عملية عقلية مبنية على الذكاء والوصول إلى حلول إبداعية لتلك المشكلات، والتفكير خارج الصندوق لحلها ثم استخدام الأبعاد التالية لقياسها: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الإحساس بالمشكلات.

- اتخاذ القرارات: هي سلسلة من الخطوات الإفاضية المتتابعة والتي تمثل إيجاد الحل أو البديل المناسب الذي تم اختياره على أساس المفاضلة بين عدة بدائل وحلول لحل المشكلة ويعد هذا البديل هو الأكثر كفاءة وفاعلية بين تلك البدائل (بن داود، 2023). ويعرف إجرائياً بأنه الطريقة التي يجب على العاملين في الأدوار الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية إجرائها لمعالجة المشكلات الحالية، أو منع ظهور مشكلات مستقبلية، أو الاستجابة للمواقف الصعبة أو العاجلة. واستخدمت أبعاد (تحديد المشكلة، تحديد البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، متابعة القرار وتقييمه) لقياس ذلك في استبانة الدراسة.

حدود الدراسة:

- تم تعميم هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:
- الحدود البشرية: اقتصرته هذه الدراسة على العاملين في الوظائف الإشرافية في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مركز وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال عام 2023.

الإطار النظري:

أولاً: التفكير الإبداعي:

تحرص المنظمات اليوم على تدريب موظفيها على مهارات التفكير الإبداعي، وذلك نظراً للدور الهام الذي تلعبه الأفكار الإبداعية في مجال الأعمال. يؤكد العديد من مديري المنظمات على أهمية الإبداع في العمل الإداري من حيث زيادة فرص البقاء والنمو والتطوير من خلال إيجاد حلول جديدة لحل المشكلات والتكيف معها، (Al-Dabbagh, 2020). يساعد الإبداع على توسيع قدرات المدير في تصور العواقب التي قد تترتب على القرارات بعد التنفيذ، كما أن التفكير الإبداعي للمديرين قد يساهم في رفع كفاءة الإنتاج من الناحيتين الكمية والنوعية. يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه إحدى العمليات العقلية التي يحتويها التنظيم العقلي المعرفي وتعتمد على القدرة العقلية للفرد بشكل عام.

يعرفها (Mumford et al., 2019) بأنها عملية تجمع بين حالة خلق الحداثة في التصميم والإنتاج المادي والمعنوي من خلال الخرائط الذهنية والتوزيع والنشر الناجح للفكرة بغرض

الترويج لتطبيقها. ويرى باحثون آخرون أن التفكير الإبداعي هو عملية عقلية إنسانية تحتاج إلى ترجمة إلى لغة خاصة حتى تتحول إلى واقع، كما يحتاج التفكير الإبداعي أيضاً إلى وظائف العقل المختلفة للوصول إلى شيء أصيل، بينما يرى آخرون بأنها تتميز بصفات عقلية مختلفة مثل المرونة والطلاقة والأصالة. ويهتم الباحثون والأكاديميون من مختلف الخلفيات بظاهرة التفكير الإبداعي في منظمات الأعمال، والعوامل التي يجب أن توفرها المنظمات لذلك. التفكير الإبداعي: ينتج عن مجموعة من الأنشطة التفاعلية مثل التخطيط، والإعداد، والمعرفة الفردية، والتحفيز الذاتي. (Jia, Li, & Cao, 2019)

بالإضافة إلى تماسك وانسجام فرق العمل الإبداعي، وعوامل الدعم والتشجيع، والموارد التي تمكن الموظفين من تحقيق مخرجات إبداعية، فإن كل هذه العوامل قد تدعم الإبداع أو تشجعه أو تعيقه وتمنع وجوده (Akpur, 2020).

وكانت نتائج الإبداع والتفكير الإبداعي عديدة، إذ أن الإنجازات العظيمة التي حققها الإنسان في جميع الصناعات كانت بفضل الإبداع، ويؤكد العديد من الباحثين أن إبداع الأفراد هو السبب الرئيس لنجاح المنظمات (Shegda et al., 2018). كما تتجلى أهمية التفكير الإبداعي باعتباره وسيلة فريدة لتحقيق التطوير والابتكار وإيجاد طرق لحل المشكلات بطريقة مبتكرة وبأقل وقت، وجهد، وتكلفة. تناول العديد من الكتاب والباحثين التفكير الإبداعي من وجهات نظر مختلفة من أجل دراسة هذه الظاهرة وإجراء المزيد من الأبحاث حولها لتحقيق أقصى استفادة من الإبداع ودعمه في كافة المجالات والأنشطة. (Ahmed et al., 2019)

ونؤكد أن الطلاقة هي أحد أبعاد التفكير الإبداعي، وتعني قدرة الإنسان على خلق العديد من الأفكار والاستجابة في نفس الوقت عندما تتساوى الاعتبارات والظروف، حيث تعتمد هذه العملية على توليد عدد كبير من الأفكار المترابطة لمواجهة مشكلة معينة. ويمكن تقسيم الطلاقة إلى ثلاثة أنواع وهي: الطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية، وطلاقة الكلمة. (Siburian et al., 2019)

أما البعد الثاني للتفكير الإبداعي هو المرونة، وهي تنوع قدرات الفرد عندما يفكر، ووجود مساحات تفكير مختلفة. ويمكن تعريفها بأنها قدرة الفرد على تغيير اتجاهات تفكيره بدلاً من تجميدها في اتجاه معين استجابة لمعطيات المواقف، وهي نوعان: المرونة غير المقصودة، والمرونة التكيفية (عطاوة وقويدر، 2020).

ثالثاً: الأصالة، أي أن تفكير الأفراد لا يعتمد على المنتجات وتفكير الآخرين. الفكرة الأصلية هي الفكرة غير المألوفة التي لم يأت بها أحد من قبل، وبالتالي تعد الأصالة شكلاً من أشكال قدرة الفرد على الإتيان بفكرة جديدة لم تخطر على بال أحد من الأفراد في المجموعة الذي ينتهي إليه. (Siburian et al., 2019)

رابعاً: الإفاضة في التفاصيل، وهي قدرة الفرد الكامنة على إضافة تفاصيل والتوسع في الفكرة المنتجة، وكذلك قدرة الفرد على إضافة تفاصيل إلى فكرة أو مشكلة. إلا أن هذه التفاصيل ليست من النوع المعتاد أو الشائع، بل تتميز بكونها جديدة ومتنوعة (عطاوة وقويدر، 2020).

وأخيراً، الإحساس بالمشكلات، والتي تعني قدرة الأفراد على استشعار الأخطاء التي تظهر سريعاً، وكذلك رؤية جميع المشكلات الموقفية، والقدرة على رؤية ما لا يستطيع الآخرون رؤيته. حيث إن الفرد ذو التفكير الإبداعي لديه القدرة على الإحساس بالمشكلات وحلها بشكل أفضل من غيره، وأن الفرد على درجة عالية من إدراك أوجه القصور أو العيوب في المواقف أو الأنظمة أو الأشياء (عطاوة وقويدر، 2020).

ثانياً: اتخاذ القرار:

تعد مسألة اتخاذ القرار من أهم المواضيع وأكثرها تأثيراً على الأفراد والمنظمات، حيث أنها تفرض حضورها في كافة جوانب الحياة، وتمس بشكل مباشر أنشطة الأفراد ومنظمات الأعمال اليومية والمستقبلية. يمكن تعريف القرار بأنه "عملية فكرية تنبع من العقل تهدف إلى إيجاد حلول واختيار البدائل لمشكلة معينة موجودة في الواقع" (Stankevich et al, 2017)

وقد قدم الباحثون بعض التعريفات لعملية اتخاذ القرار، وعلى الرغم من الاختلاف بينها إلا أن معظمهم قرروا أن اتخاذ القرار هو مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تتبع نمطاً معيناً لحل المشكلة. ومع ذلك، فإن القرار في حد ذاته يعتبر خياراً مفضلاً من بين خيارين أو أكثر لحل مشكلة معينة. في حين أن التعريف الأوسع لعملية اتخاذ القرار يميل إلى القول بأنها عملية الاختيار بين بديلين أو أكثر، وفق خطوات تبدأ بتعريف المشكلة، وتحديد البدائل وتقييمها، واختيار الخيار المناسب، والتأكد من فاعليته. وتعتمد الفعالية على ردود الفعل والنتائج (الشراري، 2020) (Gudonavicius & Savaneviciene, 2018) ; (Hariri et al., 2021) ; .

ترتبط أهمية اتخاذ القرار بشكل مباشر بوظائف الإدارة: كالخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة، وهي عملية تتم على كل مستوى إداري، وفي كل نشاط تنظيمي، وبالتالي؛ تواجه كافة المستويات الإدارية ظروفاً تتطلب منها اتخاذ قرارات. علاوة على ذلك، يعتبر اتخاذ القرار إحدى المهام الإدارية الأساسية للعاملين. ومن ثم، توصف عملية اتخاذ القرار بأنها قلب الإدارة ومركز العملية الإدارية. يعتمد مقدار النجاح الذي تحققه المنظمات إلى حد كبير على القدرة القيادية والكفاءة في اتخاذ القرارات المناسبة. وما يزيد من أهمية اتخاذ القرار هو مشكلة تعدد وتعقيد أهداف المنظمات الحديثة، والتعارض بين هذه الأهداف.

إن اتخاذ القرار يشمل عملياً جميع جوانب المنظمة، ولا يقل أهمية عن عملية التنفيذ، ويرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، لذا فإن أي تفكير في العملية الإدارية يجب أن يركز على مبادئ وأساليب اتخاذ القرار وكذلك على مبادئ وإجراءات التنفيذ (Alhawamdeh & Alsmairat, 2019).

وبشكل عام فإن عملية اتخاذ القرار هي مسؤولية الإدارة العليا لحل مشكلة قائمة، أو مواجهة مواقف معينة، أو تحقيق أهداف محددة، وتحقيق العمل الجماعي البناء المشترك، المبني على الفكرة والمعلومات والمعرفة المتبادلة.

إن لعملية اتخاذ القرار عدة أهداف، فهي تحدد المهام المشتركة، وتحدد الأهداف، وتحقق التكامل بين موارد المنظمة المادية والبشرية، وتعمل على توضيح أهداف الأداء المشتركة.

ولتحقيق هدف البحث تناولت الباحثة عملية اتخاذ القرار بمراحلها الأربع، في حين تم اعتماد النظرية التي تعتمد خمس مراحل لعملية اتخاذ القرار لإيجاد العلاقة بين المتغيرات للحصول على النتائج الأكثر دقة لكل مرحلة:

تحديد المشكلة: تعد هذه المرحلة من أهم مراحل عملية اتخاذ القرار، لأنها تأتي أولاً. ويعني تشخيصه والتعرف على طبيعته، وأبعاده، وأسبابه، ونتائجه. يتم فيها التمييز بين أعراض المشكلة والمشكلة الحقيقية، وتحديد الموقف الذي يخلق المشكلة، ودرجة أهمية المشكلة وأعراضها وأسبابها.

تحديد البدائل وتقييمها: ويعني تحديد البدائل وتطويرها ومعرفة ما هي المشكلة والحلول المتاحة وما هي الخيارات الممكنة ضمن الإمكانيات المتاحة. وتتطلب هذه المرحلة تحديداً دقيقاً لكل من الخيارات المتاحة، وتحديد إيجابيات وسلبيات كل اختيار، وقبول واستعداد المعنيين لتنفيذ القرار بنجاح.

تقييم البدائل: وهو تحديد البدائل الممكنة لمعالجة الموقف أو المشكلة. وهذا يتطلب وجود بديل واحد على الأقل؛ لأن اختيار بديل واحد لأنه الوحيد لا يشكل أهمية في عملية اتخاذ القرار، علاوة على أنه يمكن تسهيل عملية طرح البدائل باستخدام أسلوب العصف الذهني. اختيار البديل المناسب: تتطلب مرحلة الاختيار من متخذي القرار توخي الحذر في تحديد الخيار الأنسب، بناءً على التقييم الذي تم إجراؤه والمعلومات التي تم جمعها في مرحلة التطوير البديل حول إمكانية النجاح والمخاطر التي يتعرض لها كل بديل.

متابعة القرار وتقييمه: يجب متابعة القرار أثناء وبعد التطبيق. وضمت هذه المرحلة أن القرارات المتخذة المحددة تتماشى مع الخطة، ضمن الميزانية، وداخل الجدول الزمني، بالإضافة إلى توفر المهارات اللازمة ومتطلبات التنفيذ (Hariri et al., 2021).

إن نجاح عملية اتخاذ القرار يعتمد بشكل كبير على توفر المعلومات والأفكار في كل مرحلة. ولذلك يجب على متخذي القرار الاعتماد على أساليب قيادية تشجع الإبداع بدلاً من الاعتماد كثيراً على السلطة التوجيهية. كما يجب على متخذي القرار توسيع دور المتأثرين بالقرارات وتشجيعهم على الإبداع والتعامل مع مقترحاتهم وأخذها على محمل الجد لمواجهة مشاكل العمل. ولتحقيق ذلك يجب أن يمتلك متخذو القرار مهارات التفكير الإبداعي، ليس فقط لاتخاذ قرارات صحيحة ومبتكرة، ولكن أيضاً لدورهم في زيادة وعيهم بأهمية تحفيز الإبداع داخل المنظمة.

ثالثاً: التفكير الإبداعي وصنع القرار:

تختلف أساليب اتخاذ القرار باختلاف الأنماط الإدارية التي يستخدمها متخذو القرار والعاملون في المناصب الإشرافية، والأسلوب التوجيهي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً. وعلى الرغم من عقلانية هذا الشكل من اتخاذ القرار، إلا أنه يعتمد بشكل كبير على أسلوب الإدارة الاستبدادي. للحكم واختيار البديل الأنسب، غالباً ما يستخدم صناع القرار معرفتهم وخبرتهم، ويتخذ هؤلاء القادة قراراتهم بناءً على الاعتقاد بأن هذا هو الحل الأفضل (Cristofaro, 2017). إن تبني مثل هذا الأسلوب في اتخاذ القرار يحد من إمكانية الحصول على أفكار وحلول إبداعية بسبب استبعاد الأطراف المتأثرة في القرار والذين قد يكونون أكثر خبرة في مجال عملهم

من متخذ القرار. أما بالنسبة للأسلوب المفاهيمي فإن اتخاذ القرار يعتمد بشكل أكبر على العصف الذهني للوصول إلى مختلف الحلول الممكنة. حيث يسعى صناع القرار إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية مع التركيز على تقليل المخاطر. في هذه الطريقة، يمكن جمع فريق العمل لإعطاء المعلومات الأساسية لمناقشة مشكلة العمل (Alhawamdeh & Alsmairat, 2019).

يتيح هذا النوع من اتخاذ القرار مجالاً أكبر للإبداع من خلال تشجيع الأطراف المختلفة على تقديم أفكارهم حول المشكلة. أما الأسلوب الثالث فهو الأسلوب التحليلي، حيث يتم اتخاذ القرارات مع توافر أكبر قدر من البيانات أو المعلومات. كما يعتمد متخذو القرار هنا على الملاحظة والحقائق لدعم قراراتهم (Alexander et al., 2020).

ومع ذلك، على عكس أسلوب التوجيه، فإن الأشخاص التحليليين يبحثون عن المعلومات التي يقدمها الآخرون، ولكنهم يريدون أيضاً التحكم في عملية صنع القرار (Shin & Kelly, 2018) وهذا النمط هو الذي يبحث فيه صناع القرار عن الجانب الإبداعي في أفكارهم والحلول التي توصلوا إليها، ولكن من خلال الحصول على دعم الآخرين حول أهمية وصحة ما وصلوا إليه. إن التغذية الراجعة المحدودة أثناء مرحلة التنفيذ تحد من قدرة متخذي القرار على الحصول على المعلومات لاستخدامها في مقارنة النتائج المحققة مع النتائج المخطط لها. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يسبب نقصاً في التواصل مما يجعل من الصعب تتبع الأنشطة والموارد ويؤخر التنسيق بين السلطات المسؤولة (الشراري، 2020).

كما يمنع تقديم أي أفكار جديدة أو إبداعية من شأنها تحسين القرارات المتخذة وتصحيح الانحرافات إن وجدت (Al-Khlaifat & Al Zoubi, 2021).

يؤمن (Hariri et al., 2021) أن مهارات التفكير الإبداعي ضرورية لمتخذي القرار، ويجب العمل على اختيار الأشخاص الذين يمتلكون هذه المهارات ليكونوا في مواقع صنع القرار والعمل على تطوير هذه المهارات. وتظهر الأهمية عند تحديد المشكلة للتشخيص الصحيح، لأن من قام بالتشخيص الصحيح للمشكلة قادر على حلها، ومن قام بتشخيص المشكلة بشكل سيء، فلن يحل مشكلة رئيسية، بل سيحل مشكلة أخرى أو تتفاقم المشكلة نفسها.

ومن أجل تحديد المشكلة، من الضروري البحث والمسح وجمع الحقائق والمعلومات والاهتمام بسلامة البيانات المجمعة حتى يتم العثور على الحلول المناسبة. وهنا تشير الباحثة إلى أهمية وجود أشخاص يتمتعون بقدرات التفكير الإبداعي لتشخيص المشكلة بشكل أفضل، وأنه كلما زادت قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي، زادت قدرتهم على رؤية ما لا يراه الآخرون في العالم. يعتمد عدد ونوعية البدائل المتاحة بشكل رئيسي على عوامل كثيرة، بما في ذلك الوقت المتاح لصانع القرار، وميله، وقدرته على التفكير النقدي والإبداعي بالإضافة إلى المعلومات المتوفرة حول ما نحتاجه من حيث الكم والنوع والأنشطة التي يمكننا القيام بها ضمن إمكانيات المنظمة (صالح واسامة، 2022).

إن عدم استغلال فرصة الحصول على المعلومات المطلوبة وعدم رغبة العاملين في المشاركة يزيد من حجم الفجوة بين القرار المتخذ والواقع، مما يزيد من المخاطر بسبب محدودية الخبرة والأفكار الإبداعية، وبالتالي الفشل في تحقيق الفعالية المتوقعة. ويؤكد آخرون على اعتماد

إيجاد الحلول البديلة على التفكير الابتكاري الذي يعتمد على إدراك الفكرة والتنبؤ بها وتوليدها واستخدام الأساليب الإبداعية التي توفر لصانع القرار المزيد من البدائل التي يمكن استخدامها، وعملية وقد يتم توليد الأفكار على مستوى الفرد، أو على مستوى المجموعات.

من العوامل المهمة عند اختيار البديل، ولضمان التنفيذ الجيد والسريع، مشاركة الموظفين في عملية الاختيار وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم حول القرارات التي تم أو سيتم اختيارها. ومن هنا تأتي أهمية أن يمتلك العاملون في الوظائف الإشرافية مهارات التفكير الإبداعي، وأهمية التأكيد عليهم وتشجيعهم حتى يتمكنوا من التأكد من اختيار البدائل الأنسب. تكمن أهمية مرحلة التغذية الراجعة في قدرتها على الإجابة على الأسئلة المهمة حول نجاح القرار، مثل: هل فعلنا الشيء الصحيح؟ ما الذي تغير عند تنفيذ القرار؟ هل هذه هي النتائج المخطط لها؟ هل هناك أفضل طريقة لحل المشكلة؟ (Abugre, 2020).

إن الإجابة على مثل هذه الأسئلة تتطلب مهارات التفكير الإبداعي لإنتاج أفكار جديدة أو إبداعية تعمل على تحسين القرارات المتخذة وتصحيح الانحرافات. تناول هذا البحث ظاهرة حيوية ومهمة وهي التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الاحساس بالمشكلات) في اتخاذ القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية. ولما لهذه الوزارة دور في التنمية المستدامة والمحلية فإنها تعد من أكبر القطاعات التي تعمل وتدرّك أهمية هذا الجانب من أجل تحسين وتطوير خدماتها المتقدمة والوصول إلى الأداء الخدمي الذي يضمن الوصول إلى ميزة تنافسية وحصّة سوقية في قطاع الأعمال الأردني. وبناء على ما سبق يمكن صياغة فرضية الدراسة الرئيسية الآتية:

H01: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الاحساس بالمشكلات) على اتخاذ القرارات بأبعاده (تحديد المشكلة، تحديد البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، المتابعة وتقييم القرار) من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية دراسة حالة على مركز الوزارة.

وما ينبثق عنها من الفرضيات الفرعية الآتية:

H01.1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للطلاقة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

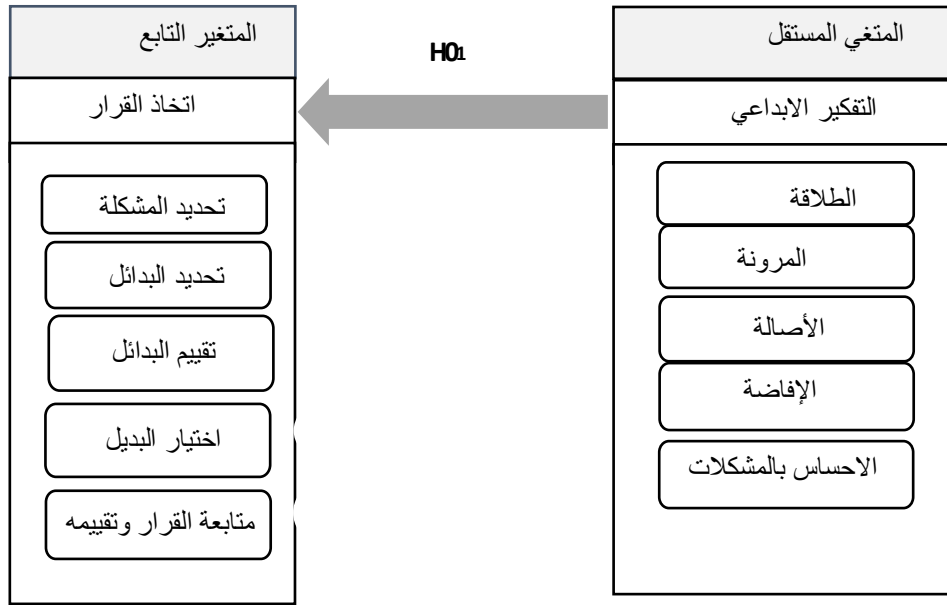
H01.2: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للمرونة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

H01.3: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للأصالة على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

H01.4: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للتفصيل على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

H01.5: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) للاحساس بالمشكلات على اتخاذ القرار من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

أنموذج الدراسة:



Al-Zbarka, H.E. and Abu-Ashour, K. (2022) تم تطوير أنموذج الدراسة استناداً إلى

,Hariri, A., S. Muslim, E. Ekohariadi, and E. Yundra. (2021)

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء مجموعة من الدراسات التي تناولت مفاهيم الدراسة الحالية. دراسة أبو قاعود والربابعة (2022) بعنوان: "خصائص القيادة التحويلية وأثرها في فاعلية عملية اتخاذ القرارات في المنظمات العامة: دراسة تحليلية لفروع الوزارات الخدمية في محافظة الكرك في الأردن"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى توافر خصائص القيادة التحويلية ومستوى فاعلية مراحل عملية اتخاذ القرارات في فروع الوزارات الخدمية في محافظة الكرك في الأردن وتحديد أثر توافر خصائص القيادة التحويلية في فاعلية مراحل عملية اتخاذ القرارات. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي. شملت عينة الدراسة جميع مديري ورؤساء الأقسام في فروع الوزارات الخدمية في محافظة الكرك في الأردن البالغ عددهم (150).

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المتوسط العام لتوافر خصائص القيادة التحويلية كان مرتفعاً، وأن المتوسط العام لمستوى ممارسة مراحل عملية اتخاذ القرارات كان متوسطاً، كما أن هناك تأثيراً لمدى توافر خصائص القيادة التحويلية مجتمعة في فاعلية مراحل عملية اتخاذ القرارات كاملةً. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بخاصيتي التأثير المثالي والجاذبية القيادية من خلال حزمة برامج تدريبية، والعمل على توفير متطلبات خصائص القيادة التحويلية والعوامل المساعدة على نجاحها من أجل تمكين تلك القيادات.

- اختلفت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبو قاعود والربابعة (2022) وأن المتوسط العام لمستوى ممارسة مراحل عملية اتخاذ القرارات كان متوسطاً لفروع الوزارات الخدمية في محافظة الكرك في الأردن.

- دراسة الزوايدة والخصاونة (2022) بعنوان: "أثر الإبداع الإداري على مستوى أداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة في الاردن من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الإبداع الإداري على أداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة العقبة من وجهة نظر المعلمين. اعتمد الباحثان في إعداد دراستهما على المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة لاختيار (306) من المعلمين والمعلمات من مجتمع الدراسة. حيث استخدمت الدراسة استنباطاً مكوناً من (40) فقرة لجمع المعلومات.

وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من الإبداع الإداري للمدراء في مجتمع الدراسة، وأن هناك إثر ذو دلالة إحصائية بين الإبداع الإداري بأبعاده (الطلاقة، المرونة، التحسس للمشكلات، الأصالة) والأداء الوظيفي بأبعاده (جودة العمل المنجز، المثابرة والمسؤولية، كمية العمل المنجز، الالتزام الوظيفي). كما فسرت أبعاد الإبداع الإداري (79.2%) من التباين في الأداء. وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها ضرورة نشر ثقافة الإبداع في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة، بالإضافة إلى أهمية تشجيع العاملين على تقديم أفكار إبداعية من خلال انشاء قسم متخصص يقوم بإعداد وتصميم برامج تدريبية لتطوير أداء مديري المدارس وتنمية مهارات الإبداع الإداري.

• اختلفت الدراسة مع دراسة الزوايدة والخصاونة (2022) بالمتغير التابع وهو اتخاذ القرار وتوافقت معها في النتائج بضرورة تشجيع الموظفين على تقديم أفكار ابداعية وتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

- دراسة سويدات والشيخ (2017) بعنوان: "أثر التفكير الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري"

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر التفكير الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار. حيث أجريت على عينة قوامها 270 عاملاً وعاملة من كبار العاملين في 24 شركة تأمين، حيث استخدم الباحثان المنهج التحليلي الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتبين من نتائجها مايلي: وجود مستوى مرتفع دال إحصائياً ($\alpha \geq 0.05$) لتوافر التفكير الإبداعي بأبعاده الخمسة في شركات التأمين العاملة في الأردن، وجود مستوى مرتفع ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) لفاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري في شركات التأمين العاملة في الأردن، وعدم تأثر عملية إتقان كبار العاملين في شركات التأمين لمهارات التفكير الإبداعي بجنسهم وسنهم ومؤهلهم التعليمي وعدد سنوات خبراتهم ومساهمهم الوظيفي من جهة وعمر شركاتهم وعدد العاملين فيها من جهة أخرى. وأوصت الدراسة باستمرار تنمية مهارات التفكير الإبداعي للمديرين، وإطلاعهم على ما يستجد من تقنيات في هذه المجال بالإضافة إلى إشراك المستويات الإدارية المختلفة في عملية صنع القرار.

• اتفقت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سويدات والشيخ (2017) وجود مستوى مرتفع دال إحصائياً ($\alpha \geq 0.05$) لتوافر التفكير الإبداعي بأبعاده الخمسة في شركات التأمين

العاملة في الأردن، وجود مستوى مرتفع ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) لفاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري في شركات التأمين العاملة في الأردن. واختلفت عنها بالمنهج المتبع حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي أما دراسة سويدات والشيخ (2017) فاستخدمت المنهج التحليلي الوصفي.

- دراسة (Alkhlaifat & Alzoubi, 2021) بعنوان:

"The Organisational and Human Silence Factors and Their Impact on The Decision-Making Process in The Public-School Sector"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر العوامل الشخصية والتنظيمية على استعداد العاملين في المدارس الحكومية للمشاركة في صنع القرار ومشاركة أفكارهم مع رؤسائهم. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي. تم استخدام الاستبانة حيث وزعت على عينة عشوائية من معلمي مدارس عمان مكونة من 1643 معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها وجود مشكلة الصمت بدرجة متوسطة عندما يتعلق الأمر باتخاذ القرارات وتقديم الآراء حول المشاكل التي تواجه العمل، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين عوامل الصمت والمشاركة في اتخاذ القرار، وأن الانسحاب النفسي كان العامل الشخصي الأكثر تأثيراً، وأن الخوف من ردود الفعل السلبية على آرائهم من قبل متخذي القرارات كان العامل التنظيمي الأكبر في صمت المعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة علاجية لأسباب العزوف عن المشاركة في القرارات التي تم التوصل إليها وذلك تفادياً لضياع فرص الحصول على الأفكار والآراء المهمة لتحسين الأعمال وحل المشكلات. كما أوصت بضرورة التركيز على برامج التدريبية المتعلقة بالسلوك الفردي والتنظيمي المتعلقة بالمشاركة في عملية صنع القرار.

• اتفقت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Alkhlaifat & Alzoubi, 2021) بالعزوف عن المشاركة في القرارات وضرورة وضع خطة علاجية لذلك.

- دراسة (Hariri et al., 2021) بعنوان:

"The effect of creative thinking in improving decision making"

هدفت الدراسة إلى قياس أثر التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة) على تحسين جودة القرارات من حيث (البديهة، الخبرة، الإلمام بالحقائق، السلطة والعقلانية). حيث استخدم الباحثون المنهج التحليلي الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. بلغت حجم العينة (106) في مدارس وزارة الدفاع الاندونيسية تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت النتائج وجود أثر ودور للتفكير الإبداعي في تحسين القرارات وأن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة كانت طردية موجبة.

وخرجت الدراسة بتوصية مفادها أن مهارات التفكير الإبداعي ضرورية لمتخذي القرارات ويجب العمل اختيار الأشخاص الذين يمتلكون هذه المهارات ليكونوا في مواقع صنع القرار والعمل على تنمية هذه المهارات لديهم.

• اتفقت الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Hariri et al., 2021) وجود أثر ودور للتفكير الإبداعي في تحسين القرارات وأن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة كانت طردية موجبة في مدارس وزارة الدفاع الاندونيسية.

-دراسة (2021) Ismael. بعنوان:

"The Mediation Effect of Organizational Culture between Knowledge Management Processes and Creative Thinking: A Case of COVID 19 Healthcare Workers in Northern Iraq"

هدفت هذه الدراسة على أنه يجب على الموظفين أن يكونوا أكثر إبداعاً ودراية أثناء أوقات الأزمات؛ لأنهم من بين أهم الأصول غير الملموسة للمؤسسة، ومع ذلك يجب أيضاً دعم الموظفين من قبل الأجزاء الإدارية لزيادة قدرة الأصول غير الملموسة، وكذلك تركيز على تحديد ما إذا كانت الرعاية الصحية في شمال العراق.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الكمي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على عينة مقدارها (400) من العاملين في مجال الرعاية الصحية لجمع البيانات، وتم الوصول إلى معدل استجابة (100%)، وكذلك تم استخدام تحليل العوامل ونمذجه المعادلات الهيكلية وتقنيات تحليل المسار لتحديد تأثير الوساطة بين المتغيرات التابعة والمستقلة.

وأظهرت النتائج أن جميع المتغيرات لها صلاحية بناء عالية مع بعضها البعض، وتم دعم ذلك أيضاً من خلال نتائج معيار لاركر، والتي أثبتت أن جميع المتغيرات لها الصلاحية التمييزية المقبولة المطلوبة لضمان أن النتائج صالحة لشرح تسخير عمليات إدارة المعرفة لتعزيز التفكير الإبداعي.

- اختلفت الدراسة عن دراسة (2021) Ismael بأن هذه الدراسة تناولت الموضوع بطريقة وصفية أما دراسة (2021) Ismael فتناولت الموضوع بطريقة كمية. ما يميز الدراسة الحالية:

1- بحثت هذه الدراسة في ظاهرة ذات أهمية حيوية ومهمة وهي التفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والإحساس بالمشكلات) على اتخاذ القرار بأبعاده (تحديد المشكلة، تحديد البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، متابعة وتقييم القرار) في قطاع وزارة التربية والتعليم الأردنية، إذ إن للوزارة دور في عملية التنمية المستدامة بشكل عام وفي التنمية المحلية بشكل خاص، يعتبر من أكبر القطاعات التي تعمل وتدرك أهمية واقع هذا الجانب من أجل تحسين وتطوير خدماتها المتطورة.

2- ركزت الدراسة على الأبعاد الرئيسة الخاصة بالتفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والإحساس بالمشكلات) ومدى الآثار التي تتركها في أداء هذه المؤسسات التعليمية في الأردن.

3- على الرغم من الاختلاف في البيئات التي تم إجراء الدراسات السابقة فيها، إلا أن هذه الدراسة أظهرت أهمية بالغة الأثر يتركه التفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والإحساس بالمشكلات) إذا تم تطبيقها والأخذ الصحيح فيها وبالشكل الذي يجعل من هذه المؤسسات ذات مزايا تنافسية قطاع التربية والتعليم في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجانب بيان النهج المتبع في هذه الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة والمعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.

-منهجية الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي من حيث الاعتماد على أهم المؤلفات التي تناولت التفكير الإبداعي وأبعاده واتخاذ القرار. تم استخدام مجموعات من الدراسات السابقة مع إجراء بعض التحليلات والمقارنات لتغطية الجانب النظري للدراسة وتم قياس متغير التفكير الإبداعي من خلال خمسة أبعاد هي: الأصالة، والمرونة، والاحساس بالمشكلات، والإفاضة، والطلاقة. أما بالنسبة للمتغير التابع، فقد تم قياس اتخاذ القرار من خلال خمسة أبعاد: تحديد المشكلة، وتحديد البدائل، وتقييم البدائل، واختيار البديل الأفضل، ومتابعة القرار وتقييمه. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفكير الإبداعي في اتخاذ القرار، واستخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات الإحصائية التي تناسب مع الأهداف والأسئلة والفرضيات، بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الإحصائية للتحقق من أداة الدراسة ومدى استجابتها. صحة البيانات التي تم جمعها.

ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات الأولية، اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة، حيث تم استخدامها لجمع البيانات الأولية من أفراد العينة، والتي استخدمت لاحقاً لاختبار فرضيات الدراسة والإجابة عنها. أسئلة. وتمت صياغة الاستبانة بالاعتماد على خصائص متغيرات الدراسة. وقد تم تقسيم الاستبيان إلى ثلاثة أجزاء كما يلي: الجزء الأول: البيانات الشخصية والوظيفية، وتكونت من الجنس، والعمر، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي. الجزء الثاني: أبعاد المتغير المستقل (التفكير الإبداعي) والتي تم قياسها من خلال (18) فقرة. الجزء الثالث: المتغير التابع (اتخاذ القرار) والذي تم قياسه من خلال (18) فقرة.

استهدفت الدراسة الموظفين الإشرافيين والوظائف الإدارية والقيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بحيث تعد دراسة حالة. وقد خضعت عملية اختيار مجتمع الدراسة لمعيار الوظيفة الإدارية والإشرافية التي تشمل رئيس القسم، ومدير مختص. تم استبعاد الموظفين الذين لا يشغلون مناصب إشرافية من مجتمع الدراسة. بلغ عدد العاملين في الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم الأردنية (214) موظفاً، وبناءً على جدول سيكاران وبوجي فإن حجم العينة التي تمثل المجتمع يجب ألا يقل عن (140) فرداً (Sekar & Bougie, 2013).

اتبعت الباحثة أسلوب المسح الشامل في توزيع الاستبيانات، واستهدفت جميع أفراد مجتمع الدراسة (214) فرداً من الذكور والإناث، وذلك لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات ولكي تكون دقيقة قدر الإمكان. بلغ عدد المستجيبين 163 مستجيباً واستخدمت الباحثة الطريقة الالكترونية باستخدام برنامج Google Form الذي يتيح تصميم الاستبيانات وتوزيعها إلكترونياً واستقبال الإجابات أيضاً.

جدول (1) الخصائص الديموغرافية:

الفئة	التصنيف	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	91	54.6%
	انثى	72	45.4%
العمر	أقل من 30	0	0%
	31-34	2	.2%2
	35-45	71	.6%44
	أكثر من 45	90	.2%35
المستوى التعليمي	البكالوريوس	36	.1%12
	الدبلوم العالي	25	13.2%
	الماجستير	67	.1%34
	الدكتوراه	35	22.6%
المسمى الوظيفي	مدير إدارة	12	7.3%
	مدير مديرية	20	11.3%
	رئيس قسم	131	81.4%
الاجمالي		163	100%

وكما نرى في الجدول (1) هناك اختلاف في البيانات الشخصية بين أفراد العينة في الجنس، فقد بلغت النسبة الأكبر بين الذكور بنسبة (54.6%)، والإناث (45.4%).

وتم تقسيم الفئة العمرية للمستجيبين إلى أربع فئات، تبدأ من أقل من 30 عامًا وحتى أكثر من 45 عامًا. وحقت الفئة العمرية (أكثر من 45 سنة) أعلى نسبة بين المبحوثين (53.2%)، وذلك لأن الوظائف الإشرافية تحتاج إلى الخبرة والتسلسل. إدارياً، وهذا لا يمكن أن يكون من الفئة العمرية الصغيرة. من ناحية أخرى، اعتبرت الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) الأقل بين أفراد العينة بنسبة (0%)، إذ لم يكن هناك فرد أقل من 30 سنة بين أفراد العينة، لأن هذا العمر تعد المجموعة شابة وعديمة الخبرة فلا يمكن أن تكون ضمن الوظائف الإشرافية.

كما تم تقسيم المستوى التعليمي إلى أربعة مستويات شملت (البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير، والدكتوراه). وأظهرت النتائج أن جميع أفراد العينة كانوا من حملة الشهادات العلمية في مختلف المستويات والتخصصات، ويستدل على ذلك أن وزارة التربية والتعليم اعتمدت على حاملي الشهادات الجامعية في تولي الوظائف الاستشارية والإشرافية لما يتمتعون به من قدرة للإدارة بكفاءة. أغلب أفراد العينة من حملة درجة الماجستير بنسبة (43.1%)، وأقلهم من حاملي الدبلوم العالي بنسبة (13.2%).

- تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

في هذا البحث تم تقييم ثبات وصلاحيّة بيانات البحث من خلال فحص ألفا كرونباخ (CA) والثبات المركب (CR) ومتوسط التباين المستخرج (AVE) كما هو مبين في الجدول (2). حيث تم فحص الموثوقية المتسقة الداخلية المعتمدة من قبل ألفا كرونباخ (CA) والموثوقية المركبة (CR)، بالإضافة إلى إحصائيات العلاقة الخطية المتداخلة (VIF). وكانت قيم CR أعلى من 0.70 حيث تراوحت بين 0.743 - 0.858. وقيم CA أعلى من 0.7 وتراوحت بين 0.773 - 0.853، كم كانت قيم معامل تضخم التباين (VIF) أقل من 5 وتراوحت من 1.210 إلى 4.020 وهذه القيم تعد مقبولة وفقاً ل (Hair et al., 2011; Hair et al., 2017)

بالإضافة إلى ذلك، كان متوسط التباين المستخرج (AVE) أكثر من 0.50 حيث تراوح بين 0.612-0.758. وهو يجب أن يكون أكثر من 0.50 وفقاً لـ (Hair et al., 2011; Hair et al., 2017). (Hair et al., 2017). وبما أن جميع مخرجات أدوات البحث مستوفية للمعايير المطلوبة، فإنها تعد مقبولة

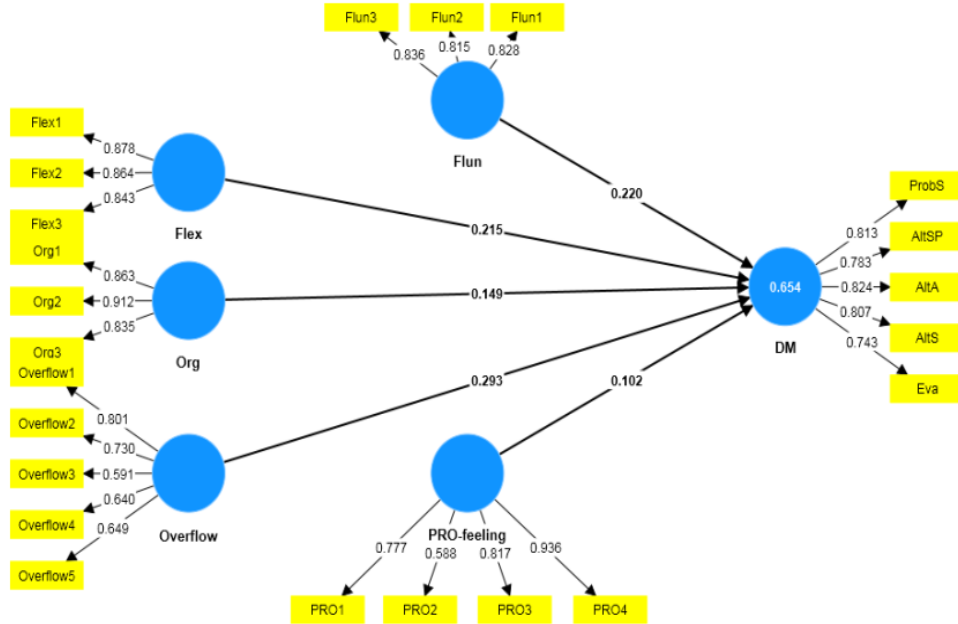
جدول (2) عامل التحميل وصلاحيته وثبات القياسات

المتغير	الأبعاد	العنصر	التباين المسموح به	VIF	CA	CR	AVE
التفكير الإبداعي	Fluency الطلاقة				0.733	0.795	0.683
		1Flun	0.828	1.836			
		2Flun	0.815	1.778			
		Flun3	0.836	1.389			
	Flexibility المرونة				0.827	0.836	0.743
		Flex1	0.878	1.869			
		Flex2	0.864	1.987			
		Flex3	0.843	1.815			
	(Originality) الأصالة				0.842	0.858	0.758
		Org1	0.863	1.798			
		Org2	0.912	2.684			
		3Org	0.835	2.118			
	Overflow الإفاضة				0.717	0.743	0.612
		Overflow1	0.801	1.5			
		2Overflow	0.730	1.437			
		3Overflow	0.591	1.210			
		4Overflow	0.640	1.225			
		5Overflow	0.649	1.277			
	الاحساس بالمشكلات (Problem feeling)				0.788	0.819	0.623
		PRO1	0.777	2.178			
		PRO2	0.588	1.248			
		PRO3	0.817	2.190			
		PRO4	0.936	4.027			
اتخاذ القرار					0.853	0.856	0.631
	تحديد المشكلة specification Problem	0.813	2.006				
	تحديد البدائل (Alternative specification)	0.783	1.825				
	تقييم البدائل (Alternative assessment)	0.824	2.021				
	اختيار البديل الأفضل Alternative selection	0.827	1.850				

				1.585	0.743	متابعة القرار وتقييمه Evaluation	

يعتبر:

معامل تضخم التباين VIF : ألفا كرونباخ، CA: الموثوقية المركبة، CR متوسط التباين المستخرج: AVEs



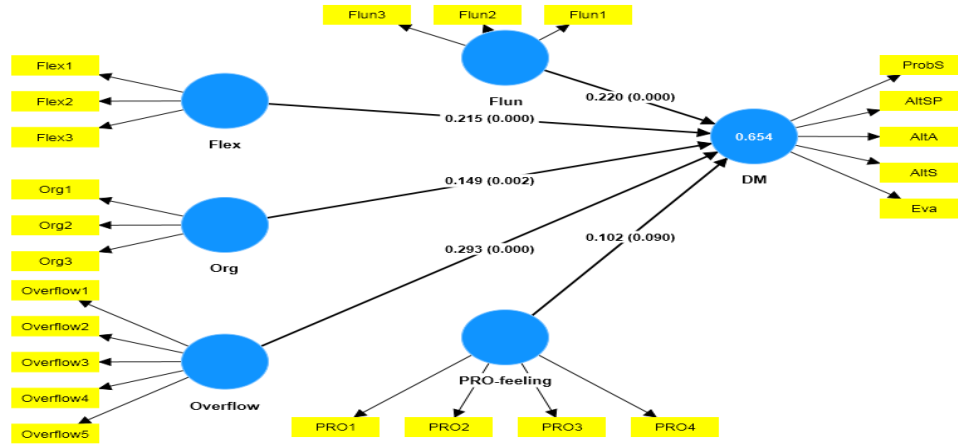
شكل (1) تحميلات المسار لمتغيرات الدراسة

تم قياس صدق التمايز من خلال تحليل - السمة المغايرة (السمة الأحادية لصدق التمايز) (HTMT). انظر الجدول (3) جميع النواتج كانت > 0.90 وبالتالي، تم قبول مخرجات نموذج القياس. (Hair et al., 2017)

جدول (3) مصفوفة الارتباط للمتغير المستقل

التفكير الابداعي	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الإفاضة	الاحساس بالمشكلات
(Flex)الطلاقة	0.808				
(Flun)المرونة	0.820	0.767			
(Org)الأصالة	0.645	0.723	0.513		
(Overflow)الإفاضة	0.853	0.782	0.844	0.572	
الاحساس بالمشكلات (PRO-feeling)	0.748	0.728	0.766	1.515	0.852

في هذا البحث تم استخدام تقنية Smart PLS4 مع التمهيد القياسي لـ 5000 عينة و 163 حالة لفحص التأثير المباشر للتفكير الإبداعي على اتخاذ القرار. كما هو مبين في الشكل (2) قيمة R2 المتعلقة بالتفكير الإبداعي واتخاذ القرار كانت (0.654)، وبما أنها تزيد عن 25% فيمكن اعتبارها قيمة تنبؤية مقبولة وفقاً لـ (Gaur and Gaur (2006 بالإضافة إلى ذلك، يبين الجدول (4) النتائج المتعلقة باختبار الفرضيات.



الشكل (2) التأثير المباشر للتفكير الإبداعي على اتخاذ القرار

جدول (4) اختبار الفرضيات

الفرضيات	الأبعاد	قيمة B (Beta)	الوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية T	معامل التحديد R ²	قيمة P	الأثر
H01.1	الطلاقة - <	0.220	0.217	0.061	3.498	0.654	0.000	له أثر
H01.2	المرونة - <	0.215	0.217	0.057	3.832	0.654	0.000	له أثر
H01.3	الاصالة - <	0.149	0.147	0.049	3.031	0.654	0.002	له أثر
H01.4	الإفاضة - <	0.293	0.297	0.067	4.386	0.654	0.000	له أثر
H01.5	الاحساس بالمشكلات <	0.102	0.101	0.060	1.694	0.654	0.090	ليس له أثر
H01	التفكير الإبداعي - <	0.810	0.813	0.021	38.130	0.656	0.000	له أثر

في هذه الدراسة اختبار الفرضيات يتمثل بالآتي:

أولاً: التأثير المباشر لابعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الاحساس بالمشكلات) على اتخاذ القرار كما هو موضح في H01.1، H01.2، H01.3، H01.4، H01.5 يوضح الجدول (4) أنه تم قبول H01.1: يوجد تأثير إيجابي للطلاقة عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث وجد أن قيمة T الإحصائية كانت (3.498)، وكانت قيمة P (0.00) في حين كانت قيمة بيتا (0.220)، مما يعطي دلالة على أن التغيير بمقدار واحد في الطلاقة يؤدي إلى تغيير يساوي (22٪) في اتخاذ القرار. لذلك يمكننا القول أن الطلاقة لها تأثير إيجابي على اتخاذ القرار.

H01.2: يوجد تأثير إيجابي للمرونة عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث كانت قيمة T الإحصائية (3.832)، وكانت قيمة P (0.00)، وكانت نسبة قيمة بيتا (0.215)، مما يؤكد أن تغيير قيمة واحد في المرونة أدى إلى تغيير يساوي (21.5٪) في اتخاذ القرار. ولذلك يمكن القول بأن المرونة لها تأثير إيجابي على اتخاذ القرار.

H01.3: يوجد تأثير إيجابي للأصالة عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث وجد أن قيمة T الإحصائية كانت (3.031)، وكانت قيمة P (0.002)، وكانت نسبة قيمة بيتا (0.149)، مما يدل على أن تغيير مقدار واحد في الأصالة يعادل التغيير (14.9٪) في اتخاذ القرار. لذا يمكننا القول إن الأصالة لها تأثير إيجابي على اتخاذ القرار.

H01.4: يوجد تأثير إيجابي للإفاضة عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث تم العثور على قيمة T الإحصائية (4.386) وكانت قيمة P (0.00)، وكانت قيمة بيتا (0.293)، مما يعني ضمناً أن تغيير مقدار واحد في الإفاضة سيؤدي إلى تغيير يساوي (29.3٪) في اتخاذ القرار. لذلك يمكننا القول إن للإفاضة تأثير إيجابي على اتخاذ القرار.

كما أوضحت النتائج أن H01.5: تم رفض وجود تأثير إيجابي للإحساس بالمشكلات عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث وجدت قيمة P الإحصائية (0.090) لذلك يمكن القول إن الاحساس بالمشكلة ليس له تأثير إيجابي على اتخاذ القرار عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$).

ثانياً: توضح الفرضية الرئيسية للتأثير المباشر للتفكير الإبداعي على اتخاذ القرار كما هو موضح في H01 وكما هو موضح في الجدول (4) أن H01: يوجد تأثير إيجابي للتفكير الإبداعي عند مستوى معنوي ($\alpha \leq 0.05$) على اتخاذ القرار. حيث كانت قيمة T (38.130)، وقيمة P (0.00)، وكانت نسبة قيمة بيتا (0.810)، مما يعني أن تغيير مقدار واحد في التفكير الإبداعي يجعل التغيير يساوي (81٪) في اتخاذ القرار. ولذلك، يمكن الإشارة إلى أن التفكير الإبداعي له تأثير إيجابي قوي على اتخاذ القرار.

مناقشة النتائج:

ووفقاً لنتائج الدراسة، فإن الأشخاص الذين يقومون بالأدوار الإشرافية تباينوا في مستويات تفكيرهم الإبداعي. وبما أن الوزارة لا توفر الأدوات التكنولوجية التي تساعد العاملين في الوظائف الإشرافية على التنبؤ بالمشكلات، إلى جانب محدودة قدرة العاملين على ذلك، فإن

بعد الاحساس بالمشكلات كان أقل أبعاد التفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن عدداً قليلاً من الموظفين يحرصون على إضافة معلومات جديدة، وأن الوزارة لا تشجع الموظفين على تقديم التوصيات والحلول الأصلية للقضايا.

ومن ناحية أخرى، فإن غالبية الموظفين في الأدوار الإدارية يمتلكون الطلاقة لأنهم قادرون على تقديم مفاهيم جديدة والتوصل إلى حلول للقضايا. وأظهرت النتائج أن معظم الموظفين يتمتعون بقدرة عالية على اتخاذ القرارات وأنهم يساهمون في عملية ضمان توافق الحلول المقدمة مع القواعد واللوائح التي يتم أخذها بعين الاعتبار قبل اقتراح أي حلول. بالإضافة إلى حرص الموظفين على تقديم أفكارهم ونصائحهم فيما يتعلق بأسعار الحلول، فإنهم لا يخشون أيضاً الإشارة إلى متى تفوق التكاليف المزايا.

انخفضت مستويات المتابعة والتنفيذ لدى مجتمع الدراسة، ولكن ذلك كان بسبب افتقار معظم الموظفين إلى خطط لتوجيههم خلال عملية المتابعة والتنفيذ ومنعهم من إصدار أحكام. وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة، والاحساس بالمشكلات) لها أثر ذو دلالة إحصائية على اتخاذ القرار. ونظراً لوجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي واتخاذ القرار، فإذا ارتفعت مستويات التفكير الإبداعي لدى العاملين في الأدوار الإشرافية فإن عملية اتخاذ القرار سوف تستفيد لأنها ستصبح أكثر فعالية وستنخفض الأخطاء. كما توصلت الدراسة بأن بعد المرونة - من بين صفات التفكير الإبداعي - يتمتع بأفضل إمكانية لشرح كيفية تحسين مستويات اتخاذ القرار. وقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع دراسة Hariri et al, (2021) التي مفادها أن هناك أثر ودور للتفكير الإبداعي في تحسين القرارات وأن العلاقة بين المتغيرات المستقلة التابعة كانت إيجابية في مدارس وزارة الدفاع الاندونيسية. كما اتفقت مع Ahmad, et al (2019) حيث أظهرت الدراسة أن هناك أثر للتفكير الإبداعي على فعالية اتخاذ القرار في شركات مجتمع الدراسة.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة: "إن المرونة من بين صفات التفكير الإبداعي لها القدرة الأفضل على تفسير كيفية تحسين مستويات اتخاذ القرار وأن التفكير الإبداعي يحسن مستويات اتخاذ القرار" توصي الباحثة المدراء في وزارة التربية والتعليم بتطوير قدرات العاملين في الوظائف الإشرافية في مهارات التفكير الإبداعي من خلال تقديم مجموعة من الدورات التدريبية وتبادل الخبرات مع مؤسسات القطاع الخاص أو العام التي تمتلك قدرات تفكير إبداعي عالية. وقد يكون من المهم أيضاً توفير الأدوات والبرامج التكنولوجية التي تساعد العاملين على التنقيح والتحليل واقتراح سيناريوهات للمشكلات، بالإضافة إلى تحديث التكنولوجيا الحالية للوزارة، وتدريب المناصب الإشرافية على استخدامها. كما توصي الباحثة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بتكليف مناصب إشرافية لإعداد خطط مواجهة المشكلات والعمل على تقييمها وتطويرها ودراسة مدى توافقها مع تطلعات الوزارة حتى تكون هذه الخطط مناسبة، مبنية على تحليل شامل للواقع، بحيث يكون لديهم المرونة اللازمة للتغيير والتطوير فيما بعد.

المراجع:

- بن داود. (2023). دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار في المؤسسة، أطروحة دكتوراه، جامعة ابن خلدون-تبارت، الجزائر (2023).
- الزوايدة، محمد علي، معن يوسف الخصاونة. (2022). إثر الإبداع الإداري على مستوى أداء مدراء المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم محافظة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (34)، 140-122.

- سويدات، احمد والشيخ، فؤاد (2017). أثر التفكير الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري: دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا والوسطى في شركات التأمين العاملة في الأردن، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 13(1)، 31-63.
- الشراي، فايز عماد الدين. (2020). *دور إدارة المعرفة في عمليات اتخاذ القرار لدى العاملين في شركة ميناء حاويات العقبة في الأردن*. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية: المركز القومي للبحوث غزة - فلسطين (ISSN: 2522-3372) المجلد 007، ملحق
- صالح وأسامة صالح عبد العظيم. (2022). *إجراءات مقترحة لتطوير عملية اتخاذ القرار في الأقسام التعليمية باستخدام الأنظمة الخبيرة كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي*. مجلة البحوث في التربية وعلم النفس، 37(2)، 425-454.
- عطوة سليم، وقويدري لخضر. (2020). أبعاد التفكير الإبداعي في ظل المتغيرات المعدلة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالأغواط، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر (2020).
- غازي ابو قاعود، & فاطمة الرباعه. (2022). خصائص القيادة التحولية وأثرها في فاعلية عملية اتخاذ القرارات في المنظمات العامة: دراسة تحليلية لفروع الوزارات الخدمية في محافظة الكرك في الأردن. *Humanities and Social Sciences Series*, 37(2), 103-148
- Abugre, J. B. (2020). The moderating role of affective interpersonal conflict on managerial decision-making and organizational performance in private sector organizations: A study of Ghana. *Journal of African business*, 21(1), 20-41.
- Ahmed, F. A., Mao, S., Alaawani, M., & Barman, A. (2019). Creative Thinking and Its Influence on the Decision-Making Process. *Available at SSRN* 3435532.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683.
- Al-Dabbagh, Z. S. (2020). The role of decision-maker in crisis management: A qualitative study using grounded theory (COVID-19 pandemic crisis as a model). *Journal of Public Affairs*, 20(4), e2186.
- Alexander, A., De Smet, A., & Weiss, L. (2020). Decision making in uncertain times. *McKinsey Quarterly* [2020-04-24] <http://www.mckinsey.com/businessfunctions/organization/ourinsights/decision-making-in-uncertain-times>. em: Disponível
- Alhawamdeh, H. M., & Alsmairat, M. A. (2019). *Strategic decision making and organization performance: A literature review*. International Review of Management and Marketing.
- Al-Khlaifat, O., & Al Zoubi, M. (2021). Organisational and Human Silence Factors and Their Impact on The Decision-Making Process in The Public-School Sector. *Human and Social Sciences*, 48 (4). Dirasat,
- Al-Zbarka, H. E., & Abu-Ashour, K. M. (2022). The Degree of Practicing Administrative Creativity among School Principals in the Beersheba Area from the Teachers' Point of View. *Jordanian Educational Journal*, 7(1), 312-336.
- Cristofaro, M. (2017). *Reducing biases of decision-making processes in complex organizations*. Management Research Review.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gudonavičius, L., & Savanevičiene, A. (2018). *Knowledge organizations: rational and creative thinking in strategic decision making*.
- Hair, J. F., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017a). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 117(3), 442-458.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017b). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017c). Mirror, mirror on the wall: A comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the Academy of Marketing Science*, forthcoming.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed, a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–151.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1–2), 1–12.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Pieper, T. M., & Ringle, C. M. (2012a). The use of partial least squares structural equation modeling in strategic management research: A review of past practices and recommendations for future applications. *Long Range Planning*, 45(5–6), 320–340.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Gudergan, S. P. (2018). Advanced issues in partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks: Sage
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Mena, J. A. (2012b). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414–433.
- Hariri, A., Muslim, S., Ekohariadi, E., & Yundra, E. (2021). The effect of creative thinking in improving decision-making. *Management Science Letters*, 11(6), 1765-1770.
- Ismael, G. Y. (2021). The Mediation Effect of Organizational Culture between Knowledge Management Processes and Creative Thinking: A Case of COVID 19 Healthcare Workers in Northern Iraq. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(1), 658.
- Jia, X., Li, W., & Cao, L. (2019). The role of metacognitive components in creative thinking. *Frontiers in psychology*, 10, 2404.
- Mahrinasari, M. S., Hussain, S., Yapanto, L. M., Esquivel-Infantes, S. M., Untari, D. T., Yusriadi, Y., & Diah, A. (2021). The impact of decision-making models and knowledge management practices on performance. *Academy of Strategic Management Journal*, 20, 1-13.
- Mumford, M. D., Martin, R., & Elliott, S. N. (2019). Creative Thinking Processes: Managing Innovative Efforts. In *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & sons.
- Settembre-Blundo, D., González-Sánchez, R., Medina-Salgado, S., & García-Muiña, F. E. (2021). Flexibility and resilience in corporate decision making: a new sustainability-based risk management system in uncertain times. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 22(Suppl 2), 107-132.
- Shегда, A., Onysenko, T., & Kravchenko, T. (2018). Creative thinking in the system of modern management. *Economics & Education*, 3(1), 36-41.
- Shin, Y. J., & Kelly, K. R. (2018). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *The Career Development Quarterly*, 63(4), 291-305.
- Siburian, J., Corebima, A. D., & Saptasari, M. (2019). The correlation between critical and creative thinking skills on cognitive learning results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 99-114.

نصية الأمر والنهي رسالة عمر بن الخطاب في القضاء (دراسة حجاجية)

د. تمام محمد السيد*

تاريخ وصول البحث: 2023/12/4م

تاريخ قبول البحث: 2024/2/6م

الملخص

يهدف البحث إلى الوقوف على كيفية تلاحم أسلوب الأمر والنهي مع غيرهما من الأساليب في بناء النص وتزويده بالدلالات المختلفة، لبيان نصية أسلوب الأمر والنهي، وكيف يمكن لهذين الأسلوبين أن يكونا وسيلة حجاجية، وإمكانتهما في بناء كيان نصي مستقل. وقد تناول البحث أسلوب الأمر والنهي في رسالة عمر بن الخطاب في القضاء، ذلك أنه نص اجتماعي ذو وظيفة تواصلية، صالح لأي زمان. ولما كانت تلك الوظيفة لا تعتمد على الوحدات التواصلية اللغوية فقط، إنما على غير اللغوية أيضاً في فهم النص، فقد اعتمدت البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي لا يكتفي بالنظر السطحي إلى النص، بل يسر أغواره عند التطبيق العملي؛ فيجمع بين ما هو داخل النص وما هو خارجه، بالاستناد إلى آليات الحجاج ووسائل التماسك النصي في الأبعاد غير اللغوية، وربطها بالعلاقات التركيبية اللغوية الداخلية للنص، وفق معايير (مقاييس) علم نحو النص، بما يتوافق وطبيعة لغتنا العربية. انتهى البحث إلى أن أي أسلوب لا يمكن الوقوف على دلالاته بعيداً عن الأساليب الأخرى، وبعيداً عن السياق اللغوي والمعنوي، وإلى أنه يمكن أن نقول: هذا نصٌ بنيته الأمر، أو هذا نصٌ بنيته الاستفهام مثلاً، أو بنيته التقديم والتأخير؛ أي الأسلوب الحجاجي الأبرز في النص هو هذا، إلا أن دلالاته لا تتبدى واضحة دون النظرة المتكاملة في النص بما فيه من أساليب وروابط حجاجية؛ ومن هنا يمكن القول: إن الخطاب في نص رسالة (عمر بن الخطاب في القضاء)، بناءً استحوز عليه أسلوباً الأمر والنهي، واجتمعت فيه جميع أسباب النصية، فهو نصٌ حجاجي بامتياز، توفرت فيه عناصر الحجاج.

الكلمات المفتاحية: نصية/ الأمر والنهي/ رسالة عمر بن الخطاب في القضاء/ حجاجية.

* باحثة.

The Expressive Elements of Command and Prohibition in Umar ibn al-Khattab's Judicial Letter (A Rhetorical Analysis)

ABSTRACT

This research aims to explore how the styles of command and prohibition harmonize with other linguistic elements in constructing a text, enriching it with diverse meanings. The primary objective is to elucidate the expressive nature of the command and prohibition styles, examining how these styles serve as rhetorical tools and contribute to the creation of an independent textual entity.

The study focuses on the utilization of command and prohibition in Umar ibn al-Khattab's Judicial Letter, recognizing it as a socially relevant text with communicative functions adaptable across different eras. Given the communicative nature of this text, extending beyond linguistic units to encompass non-linguistic elements for comprehension, the research employs a descriptive-analytical methodology. This approach transcends surface-level examination, integrating both internal and external aspects of the text. The study utilizes the mechanisms of expression and textual cohesion in non-linguistic dimensions, connecting them with the linguistic internal syntactic relations of the text. This is done in accordance with the standards (criteria) of the science of textual syntax, aligning with the inherent nature of the Arabic language.

The findings emphasize that any stylistic analysis cannot be isolated from other linguistic styles, contextual considerations, and moral dimensions. The research concludes that while it is feasible to identify the prevailing expressive elements in a text, such as command or an interrogative structure, a comprehensive understanding of its implications demands an inclusive examination of the text, considering its various stylistic facets and rhetorical connections. In conclusion, the research affirms that Umar ibn al-Khattab's Judicial Letter predominantly manifests the expressive elements of command and prohibition. This text emerges as an exemplary piece, embodying all the elements of effective argument.

Keywords: Textual, Command and Prohibition, Umar ibn al-Khattab's Judicial Letter, Expressive Argumentative.

مقدمة:

يُعد أسلوبا الأمر والنهي وفق تقسيم البلاغيين أسلوبين من أساليب الطلب الإنشائي، وقد دروسهما مُنطلقين من شكلهما النحوي، ولا عجب في ذلك؛ فالنحو والبلاغة شديدا الاتصال، والنحاة أكثر طائفة لها أثرها في الدراسات البلاغية، وعلم المعاني جزء من النحو، يجب أن يُرد إليه.

-موضوع البحث وأهميته:

مع تطور وسائل البحث وأساليبه في الدراسات المعاصرة عامة، والدراسات اللغوية خاصة، ظهرت مناهج للدرس اللغوي وتحليل الخطاب، لم تُعرف من قبل بتلك الدقة التي هي عليها اليوم، مما ذهب بالباحثين متوجهين إلى التراث العربي القديم، في دراسات تطبيقية، للوقوف على وسائل ترابطه وتماسكه، وبيان مدى نصيحة تلك النصوص في ضوء مناهج تحليل الخطاب.

-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على كيفية تلاحم أسلوب الأمر والنهي مع غيرهما من الأساليب في بناء النص وتزويده بالدلالات المختلفة، لبيان نصيحة أسلوب الأمر والنهي، وكيف يمكن لهذين الأسلوبين أن يكونا وسيلة حجاجية، وإمكانيتهما في بناء كيان نصي مستقل. وعليه، تناول البحث بالدراسة والتحليل نصًا من التراث العربي؛ في دراسة حجاجية تطبيقية، وفق المناهج الحديثة مستنيرة بالتراث العربي.

-منهجية البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي لا يكتفي بالنظر السطحي إلى النص، بل يسبر أغواره عند التطبيق العملي؛ فيجمع بين ما هو داخل النص وما هو خارجه، بالاستناد إلى آليات الحجاج ووسائل التماسك النصي في الأبعاد غير اللغوية، وربطها بالعلاقات التركيبية اللغوية الداخلية للنص، وفق معايير (مقاييس) علم نحو النص، بما يتوافق وطبيعة اللغة العربية.

الدراسات السابقة:

1. دراسة ثائر الشبلي (الحجاج مفهومه وأنواعه في ضوء القرآن الكريم: سورة الأعراف نموذجًا)، وهو بحث نشر في مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، في السودان. هدف البحث إلى توضيح مفهوم الحجاج وأنواعه في ضوء القرآن الكريم، وفق المنهج التاريخي والوصفي والتحليلي. اتخذ فيه من سورة الأعراف نموذجًا للحجاج بأنواعه المختلفة، وانتهى فيه إلى أن القرآن الكريم استعمل الحجاج ووجّه عنايته البالغة إليه، وبخاصة عند إثبات وحدانية الله ووجوب الإيمان به وطاعته واتباع رسله، مدعومًا بالروابط الحجاجية المساندة للُحُجج بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

2. دراسة طالب الزوبعي (البلاغة العربية: علم المعاني بين بلاغة القدامى وأسلوبية المحدثين)، يبين فيها الجهد البلاغي للعلماء القدامى والمتأخرين وصولًا إلى الدراسات المعاصرة، وقد كانت الدراسة في بابين؛ الأول فيه فصلان، والثاني فيه سبعة فصول، منها فصل في أساليب الإنشاء المتضمن فيما تضمني الأمر والنهي والاستفهام، وذكر الباحث في مقدمته أنه اعتمد السياق في الحكم على بلاغة كل ظاهرة، لكن الباحث أخذ أمثله عن سابقه دون تعليق، ودون دراسة للأمثلة في سياقاتها المختلفة، وبخاصة الأمثلة المستمدة من القرآن الكريم.

3. دراسة مختار عطية في (علم المعاني ودلالات الأمر في القرآن الكريم، دراسة بلاغية)، تناولت بحثين في البلاغة العربية: أولهما: علم المعاني في ضوء النص القرآني، وثانيهما: دلالات الأمر في القرآن الكريم.

4. دراسة فهد خليل زايد عن (الإعجاز القرآني في علم المعاني)، اهتم بالإعجاز في التعبير القرآني من خلال الموضوعات ذات العلاقة بعلم المعاني، واشتمل كتابه على عشرة فصول، منها: (الخبر والإنشاء) الذي يحتوي على الأمر والنهي والنداء والاستفهام، مستمداً أمثلته من كتب المعاني دون إضافة.

تمهيد:

أقف هنا في إضاءة سريعة - لا بد منها- على مصطلحات هذا البحث.

- النص والنصية:

تتفق معاجم اللغة على أن النصَّ من الجذر (ن ص ص)، فيقال: "نصَّ الحديثَ، يَنْصُهُ نَصًّا، وكذا نصَّ إليه: إذا رَفَعَهُ... ونَصَّ المتاعَ نَصًّا: جَعَلَ بَعْضُهُ فوق بعضٍ. ومن المجاز: نصَّ فلانٌ نصًّا: إذا استقصى مسألتَهُ عن الشيء... وكل ذلك من النَّصِّ بمعنى الرِّفْعِ والظُّهور... وأصل النصِّ: أقصى الشيء وغايته"⁽¹⁾

ومن هذه المعاني اللغوية، كان الكلام حول النص اصطلاحاً، فما النص اللغوي إلا ضم شيء إلى شيء بترتيب وتنظيم منسجمين.

وقد اختلفت تعريفات النص -اصطلاحاً- وتعددت، إلا أن ذلك الاختلاف، لا يعدو أن يكون اختلافاً في اتجاه الدارسين والباحثين، "يعبر عن تعدد جوانب النص المختلفة"⁽²⁾ لا غير. وأياً كان النص، فإنه حَدَّثُ تواصلٍ "يحمل أساساً موضوعاً واحداً، أو مجموعة مواضع"⁽³⁾، من خلال تتابع منظم من الإشارات اللغوية، تُفهم أنها توجهات من مرسل معين إلى مخاطب معين، يستوعبها المتلقي على أساس بيانات النص والموقف والذاكرة⁽⁴⁾؛ من هنا يُعدُّ النص "إطاراً للوصف"⁽⁵⁾، وهو إلى جانب ذلك ذو وظيفة تواصلية، تتحقق بوحدات تواصلية لغوية وغير لغوية، مثل: حركات اليدين، والنظرات، وتعبيرات الوجه في سياق اجتماعي. وهكذا، فليست المعايير اللغوية وحدها تصل بنا إلى فهم النص⁽⁶⁾. وهنا، يمكن أن نؤكد ما ذهب إليه برينكر من أن النص يجمع بين التماسك اللغوي والدلالي والتداولي⁽⁷⁾.

- الأمر والنهي وأهميتهما في اللغة:

الأمر والنهي من الأساليب اللغوية الأصيلة في اللغة، اهتم بهما النحويون واللغويون والبلاغيون والأصوليون والفقهاء والمفسرون، فكان هذان الأسلوبان والنظر فيهما أساس استخراج كثير من الأحكام الشرعية، وما المعاني التي يخرج إليها هذان الأسلوبان إلا نتاج النظر في القرآن الكريم وإعجازه، والحاجة إلى الوقوف على أحكامه أمراً ونهياً.

الأمر لغة من: أَمَرَ، والأمر: نقيض النهي. أمره به وأمره يأمره أمراً وإمارة فأتى: أي قبل أمره⁽⁸⁾. و"للأمر حرف واحد وهو اللام الجازم"⁽⁹⁾، واستعمل في لغة العرب نحو: ليتزل، وانزل، ونزال، وصته، على سبيل الاستعلاء، وإن كان ممن هو أعلى رتبة من المأمور أفاد وجوب الفعل، وإلا لم يُفد إلا الطلب⁽¹⁰⁾. والأمر في كتب علم المعاني على الإطلاق: طلب الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام⁽¹¹⁾.

والنهي لغة: من "نَهَى: النهي خلاف الأمر، نهاه بنهاه نهياً فانتهى وتناهى، كفَّ. ونهوته عن الأمر بمعنى نهيته. ونفسُ نهضةً: منتهية عن الشيء. وتناهوا عن الأمر وعن المنكر: نهى بعضهم بعضاً" (12). وللنهي حرف واحد، هو لا الجازم، في قولك: لا تفعل. ويمكن إضافة صيغة أخرى للنهي هي المصدر المسبوق بـ(لا) قياساً على الأمر في المصدر (13)، كقولنا: "لا كفرًا وعجبًا... لا كيدًا ولا همًا" (14). "والنهي محذو به حذو الأمر في أن أصل استعمال: لا تفعل، أن يكون على سبيل الاستعلاء بالشرط المذكور، فإن صادف ذلك أفاد الوجوب، وإلا أفاد طلب الترك فحسب" (15). فإذا لم يستعمل الأمر (طلب الفعل على وجه الاستعلاء أو الإلزام)، أو النهي (طلب الكف أو الترك)، في غير معنيهما، خرجا إلى معان أخرى، حددتها كتب البلاغة العربية. هذا البحث ليس معنيًا بذكرها هنا، إذ لا يسعه عرضها، فهي كثيرة، إنما يستطيع أي باحث العودة إليها في كتب البلاغة، إنما هذا البحث معني بأسلوب الأمر والنهي في بناء النص وتزويده بالدلالات المختلفة، وفق مقاييس علم نحو النص.

- رسالة عمر بن الخطاب في القضاء ومكانتها:

تعدّ رسالة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - ميثاقًا قضائيًا، استوفى عمر فيها شروط القضاء وأحكامه، "تلقتها الأمة بالقبول، وتناولها المحدثون والفقهاء والأدباء والمؤرخون... كما تُرجمت هذه الوثيقة إلى اللغات الفرنسية والإنجليزية والألمانية... وقد سطر فيها عمر -رحمه الله- وصايا جامعة وقواعد شاملة، ترسم للقاضي مسيرة عدله، وتعينه على نفسه، وتنهيه إلى أمور إجرائية في التعامل مع الخصوم والبيئات" (16)، انطلاقًا من جسّ الراعي بواجبه تجاه رعيته أولاً، وتجاه ولايته وقضاته ثانياً، من حقّ لهم عليه في التوجيه والنصح والإرشاد، وانطلاقاً قبل كل ذلك من تحرّ في إقامة شرع الله، فعمر -رحمه الله- عارف بشؤون القضاء، حيث كان القضاء "أول مهمة ولاه إياها أبو بكر الصديق -رحمه الله- بعد توليه الخلافة" (17)، فكان متحرّياً وخوّافاً من المظالم، "إذا أتاه الخصمان برّك على ركبتيه وقال: اللهم أعني عليهما، فإنّ كل واحد منهما يردني عن ديني" (18) حتى اقترن العدل باسمه، إذا ذكر عمر ذكر العدل، وإذا ذكر العدل ذكر عمر.

- الحجاج:

كان الحجاج "حاضراً منذ أن وُجد العرب، باعتباره ممارسة تواصلية وحاجة وجودية، لكن التنظير له لم يبدأ إلا مع بداية التأليف اللغوي والشرعي" (19). وإذا تتبعنا معناه في البلاغة العربية، فهو يطابق معنى البيان، كما يطابق المقولتين الشهيرتين: (لكل مقام مقال) و(مطابقة الكلام لمقتضى الحال) (20).

والحجاج لغة: جاء في لسان العرب: "حَجَّه يَحْجُّهُ حَجًّا: قصده، وحَجَّجْتُ فلاناً: قصدته. والحجّ: الغلبة بالحُجَّة، يقال: حَجَّه يَحْجُّهُ حَجًّا: إذا غلبه على حُجَّتِهِ. والحُجَّة بالضم: الدليل والبرهان، وقيل: ما دُفِع به الخصم. وجمع الحُجَّة حجاج" (21).

واصطلاحاً: اختلف العلماء في التعريف الاصطلاحي للحجاج، لكن يمكن أن يعرف بأنه "وسيلة المتكلم في جعل المتلقي يتقبل آراءه واتجاهاته، وانتقاداته وتوجيهاته" (22)، الهدف منه "أن تقنع شخصاً بقضية، أو تزيد من شدة اقتناعه عن طريق الحجاج؛ لحمله إلى عمل أو تهيئته لذلك" (23).

فالحجاج -إذن- نمط من الأنماط النصية في اللغة، حتى بات يعرف "بالنظرية الحجاجية"، التي تعتمد على الإقناع والدلالة على صحة الرأي أو بطلانه. وبذلك، فإن النص الحجاجي يوجّه للناس عامة، شخصاً كان أو جماعات. وعليه فإن الحجاج له عناصر ثلاثة: المخاطب، والمخاطب، والفعل الخطابي، الذي يكون الهدف الأقصى منه هو الإقناع، مما يذهب بالمخاطب أو ما يمكن تسميته بـ(المحاجج) إلى التنوع في حججه من أجل استمالة المخاطب والتأثير به، بحسب المقام والمخاطبين، فهو يتطرق لجوانب الرؤية الذاتية والموضوعية في الوقت نفسه، لذا تكون لغة هذه النصوص (الحجاجية) تقريرية وموضوعية، وأسلوب البرهان يعدّ الأبرز والأنجع فيها، هذا إلى جانب توظيف بعض العمليات العقلية من أجل تسهيل الانتقال من فكرة إلى أخرى، كالاستقراء. ويلجأ للنمط الجدلي من أجل الانتقال من فكرة إلى نقيضها. وكذلك النمط السببي، للربط بين السبب والمسبب. ومن هنا، فإن الخطاب الحجاجي يعتمد على أدوات لغوية عدة، من مثل أدوات الربط المنطقي (إذن، هكذا، لأن، كي)، واعتماد أدوات الربط بين الفقرات، من مثل استعمال أدوات التوكيد وحروف العطف مثلاً، وكذا الربط بين الجمل بالضمائر وأسماء الوصل والعطف. ومما يميزه، اللجوء إلى معجم الموازنة والمقابلة والمجادلة، من أجل الاستدلال المنطقي وربط السبب بالمسبب، ويتميز أيضاً بالميل إلى الإقناع، وتقوية ذلك بالاستناد إلى سلطة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة⁽²⁴⁾.

• نص رسالة عمر بن الخطاب لأبي موسى الأشعري في القضاء.

"بسم الله الرحمن الرحيم: من عبد الله عمر بن الخطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس: سلام عليك، أما بعد: فإنّ القضاء فريضة مُحْكَمَةٌ، وَسُنَّةٌ مَتَّبَعَةٌ، فافهم إذا أدليّ إليك، وانفذ إذا تبيّن لك، فإنه لا ينفع تكلم بحقّ لا نفاذ له، أسّ بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك؛ حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا ييأس ضعيف من عدلك. البيّنة على من ادّعى واليمين على من أنكر. والصلح جائز بين المسلمين، إلا صلحاً أحلّ حراماً، أو حرّم حلالاً. ولا يَمْنَعَنَّ قضاء قضيتيه اليوم، فراجعت فيه عقلك، وهُدِيت فيه لِرُشدك، أن تَرْجِعَ إلى الحق، فإن الحقّ قديم، ومراجعة الحق خيرٌ من التماذي في الباطل.

الفهم الفهم فيما تَلَجَّلَجَ في صدرك مما ليس في كتاب الله ولا سنة النبي صلى الله عليه وسلم. ثم اعرف الأشباه والأمثال، فقس الأمور عند ذلك بنظائرها، واعمد إلى أقربها إلى الله، وأشبهها بالحق، واجعل لمن ادّعى حقاً غائباً أو بيّنة أمدّاً ينتهي إليه، فإن أحضر بيّنته أخذت له بحقه، وإلا استحللت عليه القضية، فإنّ ذلك أنفى للشك، وأجلى للعي، وأبلغ في العذر.

المسلمون عدولٌ بعضهم على بعض إلا مجلوداً في حدٍّ، أو مُجَرَّباً عليه شهادة زور، أو ظنيّاً في ولاءٍ أو نسب، فإن الله قد تَوَلَّى منكم السرائر، ودرأ بالبينات والأيمان. وإياك والغلق، والضجر، والتأذي بالخصوم، والتنكر عند الخصومات، فإن الحق في مواطن الحق يُعْظِمُ الله به الأجر، ويُخَسِّنُ به الدُّخَرَ، فمن صَحَّتْ نَيْتُهُ، وأقبل على نفسه، كفاه الله ما بينه وبين الناس، ومن تخلّق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه، شانه الله، فما ظنُّك بثوابٍ عند الله عز وجل في عاجل رزقه، وخزائن رحمته! والسلام"⁽²⁵⁾.

• حقيقة رسالة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

الكلام والكتابة في المقام الأول شكلان لحدث اجتماعي بين عدة أشخاص⁽²⁶⁾، وأي نص سواء أكان منطوقاً أو مكتوباً هو نص حوار، أي "ينتج من شخص لآخر"⁽²⁷⁾، والنص الذي بين أيدينا (رسالة عمر بن الخطاب لأبي موسى الأشعري)، على الرغم من أنه يعدّ مثلاً لنمط نصي مكتوب، إلا أنه بحسب معرفتنا بأنه صادر من (عمر) كلاماً منطوقاً إلى كاتبه، مُرسلاً إياه إلى أبي موسى مكتوباً، فهو في أصل النشوء منطوق، فهو نص - إذن - منطوق - مكتوب. والنص إذا كُتِب صار "ملكاً لكل قارئ محتمل"⁽²⁸⁾.

ويلمس الباحث في نص (الرسالة) التي بين أيدينا، من خلال أفعال الكلام (الأفعال القولية)، المتمثلة في أسلوب (الأمر والنهي) مباشرين وغير مباشرين، بهدف أن تكون أفعلاً إنجازية فيما بعد. من هنا، جاء الخطاب في هذا النص (رسالة عمر) خطاباً مفرداً مقصوداً به الجمع، إذ أراد أن يكون خطاباً عاماً للقضاة أجمعين في كل زمان ومكان، وكان (الأمر والنهي) المحور الأساسي الذي قام عليه النص؛ فهو موجه من أمير المؤمنين إلى من هم تحت يده من الولاة؛ بهدف إصلاح المجتمع، فكان خطاباً حازماً جازماً، اعتمد على التوجيه والاستمالة، والتأثير، والإقناع، والدحض.

● أسلوب عمر بن الخطاب ﷺ:

كان أسلوبه - ﷺ -، بخطابه العرضي والبرهاني في الوقت نفسه، يتوجه إلى "أن يخوف من الانحراف قبل وقوعه، خوفاً من وقوع العامل فيه، فلا ينفع التخويف والتحذير"⁽²⁹⁾، فكان هذا الكتاب العمري بأسلوبه البلاغي الرصين، موجهاً إلى أبي موسى الأشعري إذ ولّاه على الكوفة، فكان واليها وقاضياً معاً، وكان من قبل في زمن الرسول عليه السلام أميراً وقاضياً على اليمن، وكذا كان قاضياً زمن أبي بكر⁽³⁰⁾، إلا أن ذلك لم يثن عمر بن الخطاب عن أن يبعث رسالته في القضاء لأبي موسى. وهذه المعرفة بمرسل النص ومتلقيه، مهمة حتى يصير مضمونه وتنظيمه اللغوي أكثر وضوحاً.

فالمخاطب (المتكلم) أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، الذي يملك سلطة الخلافة، فطاعته وهو ولي الأمر من طاعة الله ورسوله، وهي نابعة من سلطة القرآن الكريم: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: ٥٩]، هذه السلطة التي لا يملك المتلقي أبو موسى الأشعري، وهو الصحابي الجليل، إلا أن يتلقاها بصدر رحب، ويخضع لها، بخاصة أنها تمثلت أيضاً في استشهاد عمر رضي الله عنه بآيات من الكتاب العزيز، وكذا سلطة الحديث النبوي الذي استشهد به أيضاً عمر، ليعزز في نفس المخاطب (المتلقي) قبول التوجيه الموجه له، وهو قائم بلا شك على الواقع المعاش، فيما يخص العامة من الناس وأمور حياتهم.

ولم يكن التحذير العمري عامة "يخلو من فائدة خاصة وعامة؛ إذ لم يقتصر على أبي موسى، فقد يشمل غيره ممن معه في السلطة والرعية"⁽³¹⁾.

● الدراسة الحجاجية لرسالة عمر بن الخطاب في القضاء:

سيتم تقسيم نص رسالة عمر بن الخطاب إلى فقرات وفقرات الموضوع الفرعي للفقرة، وهذا التقسيم لا يعني انفصال فقرة عن الأخرى، إنما هو تقسيم منهجي للدراسة والتحليل لا غير؛ ذلك أن النص يقدم بنيةً دلاليةً كلية، هي القضاء الصحيح للوصول إلى الحق والعدل؛ بهدف

استقامة المجتمع، فالعدل دعوة عملية للإسلام، وإذ لا يمكن الفصل بين الشكل والمضمون في أي نص، فسنقف في كل فقرة على آليات الحجج المختلفة، اللغوي والبلاغي، في إثبات نصية أسلوب الأمر والنهي في رسالة عمر، حيث "لا يمكن دراسة البنى الأسلوبية منفصلة عن أهدافها الحجاجية"⁽³²⁾.

الفقرة الأولى: فيما فيه نص قطعي الدلالة قطعي الثبوت:

"بسم الله الرحمن الرحيم: من عبد الله عمر بن الخطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس: سلام عليك، أما بعد: فإن القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة، فافهم إذا أدلي إليك، وانفذ إذا تبين لك، فإنه لا ينفع تكلم بحق لا نفاذ له. أس بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك، حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا ييأس ضعيف من عدلك. البينة على من ادعى واليمين على من أنكر، والصلح جائز بين المسلمين، إلا صلحاً أحل حراماً، أو حرّم حلالاً. ولا يمنعك قضاء قضيتته اليوم فراجعت فيه عقلك، وهديت فيه لرشدك، أن ترجع إلى الحق، فإن الحق قديم، ومراجعة الحق خير من التماذي في الباطل".

لما كان المخاطب ركن أساسي في العملية الخطابية، إذ هو المقصود في الخطاب، فإن معرفة المتكلم طبيعة المخاطب، أساس في التأثير به، فنجاح الخطاب يكمن في مناسبه للسامع، ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة في إقناعه"⁽³³⁾. وعليه، فقد بدأ عمر بن الخطاب رسالته بالبسملة، وذلك يتوافق مع شخصه نفسه دينياً وأخلاقياً، ومع المتلقي أبي موسى الأشعري، ومع هدفه وغايته، ومن ثم مع العرف الذي تعارف عليه الناس في زمنه ويسير إلى الآن، وهو أن ما لا يبدأ (باسم الله) فهو مبتور، فكان مطلع كلامه: بسم الله الرحمن الرحيم. ثم جاءت صيغة الخطاب المعهودة في الرسائل الرسمية: (المتكلم): من عبد الله عمر بن الخطاب، (المخاطب): إلى عبد الله بن قيس، ثم إلقاء السلام (سلام عليك)، وهذه المعطيات تنبئ بداية بتحقيق "قواعد التنظيم الذاتي للنص وهي الجودة والفعالية والملاءمة"⁽³⁴⁾؛ إذ منذ بداية الخطاب ظهرت تقنيات تحقق نصية النص، من خلال التكرار اللفظي في (عبدالله)، تنبيهاً للمخاطب أن هذا الخطاب صادر من خلال الشعور بالعبودية لله، والخوف من الله، ومن سلطة المتكلم؛ خليفة يأمر بما أمر به الله، فأساس القضاء وهو هدف الرسالة، المساواة، فقد ساوى عمر بينه وبين أبي موسى في العبودية لله، فلا يرتفع عليه كونه خليفة، فموقف القضاء حتم عليه أن يكون قدوة، فلا يفرق بينه وبين عامل من عماله في مسألة أساسية تجمعهما، هي أنهما عبادان لله.

ذلك ناهيك عن الحذف في (بسم الله الرحمن الرحيم) حذف المتعلق بالجار والمجرور، والكلام في هذه العبارة كثير في كتب التفسير والدراسات القرآنية، لكن خلاصته أن متعلقها حذف كي تكون صالحة لكي تقال مع كل قول ومع كل فعل.

وإذ إن القضاء موضوع هذه الرسالة، ولا بد من بيان أسسه، فهو عماد الحكم والملك، جاء مقروناً بعدد من الحجج المتسلسلة، ابتداء بحجة السلطة، فالمتكلم هو أمير المؤمنين، ثم سلطة الخطاب نفسه، فهو مستقى من القرآن والسنة: (فريضة محكمة، وسنة متبعة)؛ ومن ثم سلطة المخاطب نفسه، فهو صحابي، في موضع مسؤول عن القضاء، هذه السلطة المتعددة، لا بد هي تدعيم لتلك الحجج، وهي حجج تستدعي قيماً عامة متفقاً عليها في المجتمع، هي قيم العدل

- والحق، ورفض الظلم والباطل، وهي قيم محسوسة تتحقق عند تطبيقها وممارستها، فيظهر أثرها في المجتمعات، وهو الهدف المنشود في هذا الخطاب. وقد جاءت عبارات المتكلم قصيرة ومتوازنة، متساوقة مع هدف النص الخطابى، بغية تحقيق الهدف المنشود في استمالة المخاطب، وإقناعه بما جاء في الخطاب، مما يسمح لها بالثبات في ذهنه، مثل:
- (فافهم إذا أدلى إليك، وانفذ إذا تبين لك).
 - (لا يطمع شريف في حيفك، ولا ييأس ضعيف من عدلك).
 - (البينة على من ادعى، واليمين على من أنكر).

موضوع هذه الفقرة: أسس القضاء في القضايا التي فيها نص قطعي الدلالة قطعي الثبوت، وقد أراد عمر -عليه السلام- بها إرسال إشارات سريعة مثيرة لذهنه وذهن المخاطب، فتكثف فيها أسلوب الأمر، متراوفاً بين: الأمر المباشر بفعل الأمر (افهم، انفذ، أس)، واستعمل أدوات الحجاج اللغوية (الفاء/ الواو) لتدعيم كل حجة وربطها بالحجج الأخرى في النص. وبين الأمر غير المباشر، من خلال أسلوب الخبر الخارج إلى معنى الأمر، في قوله: "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر"، أي خذ البينة ممن ادعى أن له حقاً عند غيره، أو خذ اليمين ممن ينكر هذا الحق مع عدم تحقق البينة.

على أن الأمر المباشر كثر توافقاً مع موضوع الفقرة، الذي هو القضاء في قضايا فيها نصوص صريحة واضحة، قطعية الدلالة قطعية الثبوت، في علاقات سببية بين الحجج (أدلى إليك/ إذا تبين لك) والنتائج (افهم/ انفذ)، فخاطبه بالأمر المقترن بالشرط بالأداة (إذا)، وقدم جواب الشرط المقترن بالفاء (فافهم) على فعل الشرط (أدلى) معبراً عن أهمية الفهم، ذلك أنه أساس في القضاء، واقتصر جواب الشرط (فافهم) بالفاء؛ لأنه لم يصلح أن يقع جواباً. وعبر بالبناء للمجهول (أدلى) عن العلم والمعرفة، مما يجب أن يمتلكه القاضي، فيجعله فاهماً أحكام ما يُعرض عليه من قضايا، وتقليب كل ما يحيط بها من ملايسات؛ "إذ لا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم: أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه... والنوع الثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه، أو على لسان رسوله ﷺ في هذا الواقع" (35).

ثم أعجله بأمر ثانٍ مشروط (بإذا) وتقدم فيه -أيضاً- الجواب على الفعل، عاطفاً الجملة على سابقتها، فقال: "وانفذ إذا تبين لك"؛ مشيراً إلى الهدف من الفهم وهو إنفاذ الحكم، فقدم الجواب (انفذ)، وجاء العطف (بالواو) (وانفذ)، دلالة على تلازم الفهم مع الإنفاذ، وأكد ذلك بتعليقه (فإنه لا ينفع تكلم بحق لا نفاذ له)، من أجل رد الحقوق إلى أصحابها وردع الظالم. هذا، ولما ابتعد الناس في أيامنا هذه عن تلك الأسس في القضاء، وجدنا في حياتنا الاجتماعية الكثير من القضايا المعلقة التي تخرج لنا بها الصحف كل يوم. وإذا أراد تأكيد عموم هذه الأسس في كل قضية، حذف (المفعول به) في (افهم) و(انفذ) و(تبين)، مثيراً حرص المخاطب على امتلاك العلم بكتاب الله وسنته، حرصاً من المتكلم على إقامة شرع الله في رد الحقوق إلى أصحابها. ولما اطمأن المتكلم إلى أنه رسخ مصدر خطابه في القضاء في نفس المتلقي، إذ هو صادر عن كون "القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة"، وفي هذا إشارة (تناس) إلى حديث رسول الله ﷺ:

"العلم ثلاثة، وما سوى ذلك فهو فضل: آية محكمة، أو سنة قائمة، أو فريضة محكمة"⁽³⁶⁾. فإذا كان الأمر كذلك، فلا بد أن المخاطب سيتقبل الخطاب وينفذه وهي غاية المتكلم لإحقاق الحق. أقول: لما اطمأن عمر إلى أنه رسخ سلطة خطابه في نفس المخاطب، فقد ذهب - ﷺ - وهو العالم بمجالس القضاء، إلى بيان ما يلزم أن تكون عليه تلك المجالس بما فيها من مجريات وملايسات، فكثف أسلوب الأمر المباشر مرة ناصحاً مرشداً المخاطب (القضاة بشكل عام وأبو موسى بشكل خاص)، بـ "أس بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك"، تناصاً مع قوله تعالى على لسان إخوة يوسف ﷺ: ﴿ أَقْتُلُوا يُوسُفَ أَوْ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ ﴾ [يوسف:9]، وهذا إدراك عظيم من عمر - ﷺ - بوجود "وحدات تواصل غير لغوية، مثل: حركات اليدين، والنظرات، وتعبيرات الوجه"⁽³⁷⁾، ومعرفة منه ﷺ بخلجات النفوس، فجاء الأمر نصحاً وإرشاداً بإيجاز؛ حيث لم يُفصّل ماهية تلك المساواة، إنما أشار إليها بالوجه والعدل والمجلس، وقد بدأ بالوجه لأنه مرآة (ترجمان) القلب، مثيراً العاطفة في نفس المخاطب إلى تحري كل أشكال المساواة، وعاجله بتعليل ذلك، - وهذا أسلوبه في النص كله-؛ يُدَيِّل كلامه بالسبب، الذي جاء هنا على شكل تقابلات متوازنة ومسجوعة، لما لها من أثر في السمع: "حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا ييأس ضعيف من عدلك"، وجاءت مسجوعة، وملازمة للأمر (أس)، وهي حجة قائمة على علاقة سببية مؤسسة على بنية الواقع، فالمساواة تنفي طمع الشريف ويأس الضعيف، فالعدل في الوجه والمجلس ينبثق عن العدل في القضاء، فيطمئن المظلوم إلى إحقاق الحق.

وقد جاء بالشريف والضعيف نكرة، لتدل على العموم (أي شريف وأي ضعيف)، وتدل على التساوي بينهما في القضاء، وقرن الطمع بالشريف والحيف؛ علماً منه بأن صاحب المنصب غالباً ما يغتر بمنصبه ومكانته، فيأخذ حق غيره ظلماً وافتراراً، من هذا المنطلق ولتأكيد هذا المعنى وتثبيته، كان ذلك الافتران - ومن قبل التقابل-؛ مثيراً عاطفة المخاطب واستمالاته نحو حب العدل وتحريه، وكره الظلم والابتعاد عنه.

وحتى يتحقق ذلك التساوي، فعلى القاضي أخذ "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر"، وقد تناص هذا مع قوله ﷺ: "لو يُعطى الناس بدعواهم، لادّعى رجال أموال قوم ودماءهم، لكن البينة على المدعي، واليمين على من أنكر"⁽³⁸⁾. وقول عمر هذا، هو أمر غير مباشر، فهو خبر خرج إلى معنى الأمر، فجاء به بأسلوب الخبر ليعبر عن ثبات هذا الإجراء القضائي واستمراره في كل زمان ومكان حتى بات حكماً، وجاءت (أل) الجنسية في لفظة (البينة)، لتدل على العموم، فأفادت "كل ما يبين الحق من شهود أو دلالة"⁽³⁹⁾، وجاء الاسم الموصول (مَنْ) في "البينة على من ادعى، واليمين على مَنْ أنكر" للتعميم، محيلاً المخاطب إلى الأمر المباشر: "أس بين الناس"، فهذه المرحلة "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر"، هي صورة تطبيقية لمعنى المساواة.

والأمر من خلال أسلوب الخبر، هو أمر محذوف فعله، وهذا الحذف يدلّ عليه السياق، حيث "إذا أُذلي إليك" عليك بأخذ "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر"، فحقق الحذف ترابطاً دلالياً؛ حيث ربط الحجج بعضها ببعض.

ويسير الخطاب بالأمر غير المباشر، القائم على حجة التعدية، فـ "الصلح جائز بين المسلمين"، مرتبط بعلاقة متشابهة بـ "إلا صلحاً أحلّ حراماً، أو حرّم حلالاً"؛ أي خذ الصلح، وهو يفيد الندب، وربما أشار قوله (جائز) إلى هذا المعنى، قاصداً بهذا الأمر الحفاظ على الأمن بين الناس،

ونشره بينهم، لكنه مشروطٌ بأسلوب الاستثناء "إلا صلحاً أحلّ حراماً، أو حرّم حلالاً"، فجاء بهذا الاستثناء، من باب التوجيه والتنبيه، على شكل تقابل وتضاد (طباق)؛ تأكيداً لمعنى النذب في أمره. ومن ثمّ جاء النهي الصريح مؤكداً بنون التوكيد الثقيلة، فدل على شدة أمر النهي وصعوبته؛ فرجوع القاضي عن حُكْمٍ حَكَمَ به ليس بالأمر السهل، ويتطلب قدرة للسيطرة على النفس، فقال: "لا يمنعك قضاء قضيته اليوم، فراجعت فيه عقلك، وهديت فيه لرشدك، أن ترجع إلى الحق"، رادعاً ومرشداً المخاطب ألا تأخذه حمية الانتصار لنفسه إذا ما راجع نفسه في قضاء قضاؤه، وعلم أنه ليس بالحق، فلا يرجع إليه. وقد كرّر الجار والمجرور (فيه) وقدمه على (عقلك) و(لرشدك) "لإفادة معنى القصر، ونفي الفعل عما سوى الضمير في الجار والمجرور" (40).

ولما أراد التعبير عن قابلية هذه الأسس في القضاء لأي زمان ومكان، ومن ثمّ التعبير عن عدم تحديد مدة زمنية تحكم العودة إلى الصواب في القضاء، جاء بلفظة (اليوم) للدلالة على عموم الزمن. وأتى بتعليل لهذا النهي "لا يمنعك..." مستعيناً بالطباق (الحق/ الباطل) (مراجعة/ التماذي) في صورة مقابلة بينهما، فيعطي صورة ذهنية ونفسية متعاكسة، تحبب إلى المخاطب ما هو حسن، وتنفره مما هو قبيح.

"فإن الحق قديم، ومراجعة الحق خير من التماذي في الباطل"، فالحق أبليج، يعلو ولا يُعلَى عليه وقد عبّر عن هذا بالمصدر الصريح، فمع الحق (مراجعة) تعظيماً لشأن الحق، وإقناع المخاطب وحضه على الرجوع إلى الحق مرة بعد مرة، حتى وإن أخطأ أكثر من مرة، فلا بأس بالرجوع إلى الحق. و(التماذي) مع الباطل تحقيراً له وتنفيراً منه، ودلالة على أن الباطل زائف، والقاضي المتحري العدل لا يمكن أن يبقى على الباطل، فلا بدّ له من مراجعة الحق. وهذا المعنى الذي جاء به عمر بن الخطاب، تناصّ مع قوله تعالى: ﴿وَلَا تَلْسُؤُوا الْحَقَّ بِالْبُطْلِ وَتَكُنُّوا الْحَقَّ وَانْتُمْ مَعْمُورُونَ﴾ [البقرة: 42]. وهكذا فقد ثبتّ المخاطب الأصول الأساسية في القضاء لدى المخاطب، باللجوء إلى أسلوب الأمر والنهي لتدعيم الخطاب الحجائي، أهمها:

- افهم إذا أدلي إليك.
- انفذ إذا تبين لك.
- آس بين الناس.
- البيّنة على من ادّعى.
- اليمين على من أنكر.
- الصلح جائز بين المسلمين.
- لا يمنعك قضاء قضيته اليوم، فراجعت فيه عقلك، وهديت فيه لرشدك أن ترجع إلى الحق.

وساند (الأمر والنهي) التعريف والتنكير، فتعريف ألفاظ (القضاء، الناس، البيّنة، اليمين، الصلح، المسلمين، الحق، التماذي، الباطل)، في هذا النص، يُشعر بعظمة متعلقات القضاء وأهميتها، وينقّر من بعضها من مثل (التماذي في الباطل)، مما يُعْظَم من شأن الأمر والنهي الموجّه إلى المخاطب.

ومما ساند الخطاب الحجاجي، يُسَرُّ وَقُبُولَ حَسَنَ، إشعار المخاطب بالمواجهة المباشرة وإشعاره بالخصوصية، من خلال الإحالات الضميرية لإقامة الحجة على كل واحد هو على رأس القضاء، فكانت (ضمائر المخاطب)، سواءً أكانت ضمائر مستترة في مثل: (افهم، انفذ، آس، أن ترجع) أو ضمائر متصلة مثل الكاف في: (إليك، لك، وجهك، عدلك، مجلسك، حيفك، لا يمنعنك، عقلك، رشذك)، والتاء في: (فراجعت، هُديت). ولا بدَّ من الإشارة إلى أثر الفعل المبني للمجهول (هُديت) في استثارة ذهن القارئ في البحث عن الفاعل. و(ضمائر الغائب)، التي أبرزت ضمائر المخاطب ونوعت في الخطاب في مثل: (أدلي، تبين، ادعى، أنكر)، والهاء في: (قضيته، فيه). ولمَّا أراد التركيز على الغاية المرادة في النص وهي (الحق)، جاء إظهار (الحق) في موضع الإضمار زيادة في التقرير والإشعار بأن (الحق) ظاهر وحاضر دومًا في الأذهان، حيث هو من ثوابت بناء المجتمعات وسيرها السير الصحيح حتى نعتة بالقدم، فقال: "...أن ترجع إلى الحق، فإن الحق قديم، ومراجعة الحق خير من التماسي في الباطل"، ولم يقل: أن ترجع إلى الحق، فإنه قديم، ومراجعته خير من التماسي في الباطل.

وقد كان للتكرار دور في إبراز الأوامر والنواهي في هذا النص، ذلك أن الهدف منها إحقاق الحق، فكان لتكرار بعض الألفاظ بالصيغة نفسها مثل (الحق)، أو بصيغ أخرى مما يجعل بينها جناسًا مثل: (قضاء/ قضيته) (راجعت/ ترجع/ مراجعة) (أحلّ/ حلالًا) (حرّم/ حرامًا)، أثرٌ واضح في تأكيد هذه المعاني ورسوخها، وربط الحجج بعضها ببعض، إلى جانب الإيقاع الصوتي والصناعة اللفظية المؤثرة في نفس المتلقي، سامعًا كان أم قارئًا، التي تؤدي به في النهاية إلى الاقتناع.

الفقرة الثانية: فيما ليس فيه نص قطعي الدلالة قطعي الثبوت:

"الفهم الفهم فيما تلجلج في صدرك مما ليس في كتاب الله ولا سنة النبي ﷺ، ثم اعرف الأشباه والأمثال، فقس الأمور عند ذلك بنظائرها، واعمد إلى أقربها إلى الله، وأشبهها بالحق، واجعل لمن ادعى حقًا غائبًا أو بينة، أمداً ينتهي إليه، فإن أحضر بينته أخذت له بحقه، وإلا استحلت عليه القضية، فإن ذلك أنفى للشك، وأجلى للعمى، وأبلغ في العذر".

بعد أن وقف صاحب النص (المتكلم) في الفقرة الأولى على الأسس الأولى للقضاء فيما فيه نص صريح من الكتاب والسنة، ينتقل بنا إلى أسس القضاء فيما ليس فيه نص صريح في الكتاب والسنة، دون انقطاع مع ما سبق، فهذه القضايا كتلك التي في الفقرة الأولى، السلطة فيها مصدرها المتكلم (أمير المؤمنين)، والمنطوق الذي مصدره (الكتاب والسنة)، فما سيأتي من أمر الاستحسان والاجتهاد فيما يستجد من قضايا مع الزمن، مرجعها أيضًا مصدر التشريع الأول (القرآن) والثاني (السنة) على التوالي.

وقد عبّر عمر -رضي الله عنه- عن هذه القضايا بحال القاضي إذا ما عُرضت عليه قضايا كهذه، فبات مترددًا متحيرًا، بكلمة (تلجلج) ليرسم صورة حيّة متحركة لنفس القاضي المتردد المتحير وحاله، من خلال الفعل المضاعف، مُذَكِّرًا المخاطب بقول العرب: "الحق أبلغ والباطل لجلج"⁽⁴¹⁾، منقَرًا إياه من الباطل ومُحَبِّبًا إليه الحق، ثم عاجله بأمر غير مباشر، مخفّفًا عنه، مرشدًا وهاديًا، فجاء أمرًا بأسلوب الإغراء القائم غالبًا على التكرار (الفهم الفهم)، مؤكّدًا أهمية الفهم الذي أقرّه أساسًا في القضاء من قبل، وملزِمًا به حين قال: "افهم إذا أدلي إليك"، فأحاله إلى مرجعية

سابقة؛ فجاء الأمر غير المباشر متناسباً مع موضوع هذه الفقرة، وهو القضايا التي ليس فيها نص قطعي الدلالة قطعي الثبوت، ولجأ مرة أخرى إلى أسلوب الحذف، فلم يُفصّل ما ليس في الكتاب والسنة، مستثيراً المخاطب لأن يكون عالماً بكتاب الله وسنة نبيه، ومؤكداً أن هذه المعرفة أصل، يؤدي إلى فهم القضايا المستجدة مما لم يأت فيها نصوص صريحة، فإذا ما تمكن القاضي من هذا الفهم، ذهب به المتكلم إلى خطوات للوصول إلى الغاية المرادة (الحق)، فجاء بأوامر مباشرة متتابعة، كل منها يؤدي إلى الآخر، حيث تمكن المخاطب من المرحلة الأهم (الفهم) بعد ما كان من تَلَجُّجٍ في البداية، فجاءت الأوامر مباشرة مندوبة، علاقتها سببية (اعرف/ قس) (قس/ اعمد)، تحمل معنى التوجيه والإرشاد والنصح:

-ثم اعرف الأشباه والأمثال.

-فقس الأمور عند ذلك بنظائرها.

-واعمد إلى أقربها إلى الله وأشبهها بالحق.

وقد اعتمد المتكلم على أسلوب الحذف، فلم يفصّل في الأشباه والأمثال؛ محيلاً المخاطب إلى المصدر الأول (الكتاب والسنة) في الفقرة الأولى، وكل ذلك مما يزيد في ترابط النص الخطابي الحجائي تركيباً ودلالة.

وجاء الربط بين هذه الأوامر بحروف عطف مختلفة، في محاولة لتأكيد ربط الحجج بالنتائج، فعبّر عن ضرورة استنفاد الوقت المناسب لقضايا لم يأت فيها نص صريح بحرف العطف (ثم)، الدال على التعقيب والتراخي دلالة على المدة الزمنية المستغرقة بين الفهم والمعرفة "ثم اعرف الأشباه والأمثال"، فإذا عرفت "فقس الأمور عند ذلك بنظائرها"، فعطف القياس على المعرفة بحرف (الفاء) الذي يفيد التعقيب دون التراخي، أي وأنت تقيس الأمور بنظائرها، يلزم أن تكون مُدْرِكاً أقربها إلى الله وأشبهها إلى الحق فتأخذ به، فجاء العطف (بالواو) الدالة على المشاركة "واعمد إلى أقربها إلى الله وأشبهها بالحق".

ويستمر الخطاب بالأمر المباشر "واجعل لمن ادعى حقاً غائباً أو بينة، أمداً ينتهي إليه"، فجاء الأمر بتحديد مدة لإحضار البينة معطوفاً (بالواو) على الأوامر السابقة، معبراً عن أهمية الأخذ بالحزم، وعدم ترك الأمور مفتوحة الزمن؛ حتى يُغلق باب الطرق غير السليمة في إحضار البينة، فلا تضيع الحقوق، وهذه التفاتة عمرية دقيقة، معرفةً منه ﷺ - بخوالج النفس وإدراكه الضرر الذي يقع في المجتمع إذا ما كان القضاء ضعيفاً.

وقوله (لمن ادعى) و(بينة) تكرار يحيل المخاطب إلى الأسس الأولى التي جاءت في الفقرة الأولى، يشعر المخاطب بالترابط والتلاحم، وأنّ هذا الخطاب واحد غير منقطع، وجاء أسلوب الشرط "فإن أحضر بينته أخذت له بحقه، وإلا استحللت عليه القضية"، مغلقاً بأمر غير مباشر، (أخذت، أي خذ) (استحللت/ أي استحلل)، فجاء أسلوب الشرط والأمر غير المباشر رابطاً حجاجياً دلاليّاً مع الأمر السابق له، متناصلاً مع قوله ﷺ: "من كانت له مظلمة لأخيه من عرضه أو شيء، فليتحلله منه اليوم" (42).

وكعادة المتكلم عمر - ﷺ - في هذا النص، يُدبّل أوامره ببيان السبب، فجاء بأسلوب التأكيد (إن)، فربط الأمور والأفكار لدى المخاطب ليؤمن استمراره معه، ويؤمن تقبُّله لخطابه، واثقاً ممن

يخاطبه في أنه يرنو إلى الحق، وقد جاء تعليله متناسبًا مع موضوع الفقرة، فالأوامر بالفهم ومعرفة الأشباه والأمثال وقياس الأمور عند ذلك بنظائرها فيما ليس فيه نص شرعي من الكتاب والسنة، خطوات عملية تنفي الشك لدى القاضي، وتوضح ما كان خافيًا، ويكون له عُذر قوي في إصدار الحكم وإنفاذه، وعبر عن التعليل هنا بتراكيب متوازنة من خلال أسلوب التفصيل (أنفى للشك، أجلى للعي، أبلغ في العذر)؛ إغراءً للمخاطب في أن يصل إلى المنزلة الأفضل عند اتباع الحق، فأعطت هذه التقسيمات جرسًا موسيقيًا مؤثرًا في نفس المخاطب، تجعله يرنو إلى هذه الأفضلية، فتكون منارة مرشدة له، وسائرة به على الطريق الصحيح للوصول إلى الحق. وقد اتخذ المتكلم من أسلوب الإحالة الإشارية (ذلك) رابطًا يربط المخاطب بالنص كاملاً، مؤكدًا ترابطه دلاليًا، لفظة (ذلك) جاءت لتربط هذه الأوامر بسابقتها، ومن ثم تربط الحجج التالية بالسابقة.

كان الأمر في هذه الفقرة أيضًا هو المحور الأساسي، وساند في إظهاره أساليب أخرى بينهاها. وتتممة لما سبق، فإن للتعريف في (الفهم، الأشباه، الأمثال، الأمور، القضية)، أثرًا في تعظيم هذه المتعلقة القضائية، وبيانًا أنها أساس وأصل في القضايا الفرعية. ولمّا أراد التعبير عما هو مخفي وغير واضح في قضية ما، جاء باللفظة نكرة في مثل (حقًا غائبًا) و(بينه). وتظهر في هذه الفقرة الإحالات الضميرية، أو ما يسمى "الأشكال البديلة"⁽⁴³⁾؛ سواءً ضمائر المخاطب التي تشعر المخاطب بالقرب والمواجهة في الخطاب (صدرك، اعرف، قس، اعمد، اجعل، أخذت، استحللت)، أو ضمائر "تعود على أسماء بالغة القرب منها"⁽⁴⁴⁾، من مثل الهاء في (نظائرها) العائدة على (الأمور) ومحيلة إلى (الأشباه، والأمثال)؛ أي قس الأمور بنظائر الأمور من الأشباه والأمثال العائدة على ما في الكتاب والسنة. فاعتمد على الإحالة متعددة المرجع مما يربط النص دلاليًا. وكذلك في (أقربها) و(أشبهها).

وتوالت الإحالات الضميرية في (إليه، أحضر، بينته، له، بحقه، عليه) روابط تركيبية ودلالية للنص مساندة لأسلوب الأمر ومرتبطة به، إلى جانب التقديم والتأخير في مثل: تقديم (الظرف) على (الجار والمجرور) في "فقس الأمور عند ذلك بنظائرها"، تأكيدًا أن مرحلة الفهم، ومن ثم معرفة الأشباه والأمثال، سابقة لمرحلة القياس، فليس القياس على عواهنه، إنما مشروط بمراحل سابقة، فجاء بالظرف (عند) ومن ثم بالإحالة الإشارية (ذلك)؛ لتمييز المشار إليه (الفهم، معرفة الأشباه والأمثال)، وإحضاره في ذهن المتلقي.

كما قدّم (الجار والمجرور) على (المفعول به) في: "واجعل لمن ادعى حقًا غائبًا أو بينه، أمداً ينتهي إليه"، فقدم (لمن ادعى) على (أمداً)؛ للدلالة على اختصاص إعطاء مدة وتحديد لها لإحضار البينة فيمن ادعى حقًا غائبًا أو بينه. وكذا قدم الجار والمجرور (عليه) على المفعول به (القضية) في "وإلا استحللت عليه القضية"؛ لنفي الفعل عمن سوى الضمير في الجار والمجرور.

وكان لتكرار لفظة (الحق) في هذه الفقرة أثر في ربط النص ببعضه ببعض، وفي تأكيد هذه الغاية التي كان من أجلها هذا النص، للتأثير في المخاطب واستمالته للحق. وهكذا تضافرت عدة أساليب حجاجية في مساندة أسلوب الأمر في هذه الفقرة، تربطها بالفقرة سابقتها وبالفقرة لاحقتها، بهدف إقناع المخاطب، ومن ثم تجلي ذلك كله في سلوكه ومواقفه.

الفقرة الثالثة: في العدل عند القضاء وثوابه:

"المسلمون عدولٌ بعضهم على بعض إلا مجلودًا في حدٍّ، أو مجربًا عليه شهادة زور، أو ظنيًا في ولاء أو نسب، فإن الله قد تولى منكم السرائر، ودرأً بالبينات والأيمان، وإياك والغلق، والضجر، والتأذي بالخصوم، والتنكر عند الخصومات، فإن الحق في مواطن الحق يُعظم الله به الأجر، ويُحسن به الذخر، فمن صحت نيته، وأقبل على نفسه، كفاه الله ما بينه وبين الناس، ومن تخلق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه، شانه الله، فما ظنك بثواب عند الله عز وجل في عاجل رزقه، وخزائن رحمته! والسلام".

تلك الأوامر والنواهي في الفقرتين السابقتين، جاءت مستقاة من روح الكتاب والسنة، ذلك أن المتكلم (أمير المؤمنين) والمخاطب (صحابي وهو والي من ولاته) عالم بكتاب الله، وموضوع الخطاب (إقامة العدل وإحقاق الحق بين المسلمين)، انطلاقًا من: "المسلمون عدولٌ بعضهم على بعض"، فتلك الأوامر والنواهي - في الفقرتين السابقتين - في أصول القضاء يُقضى بها على هذا الأساس، وهنا يحيلنا إلى الأمر بالمساواة بين الناس الذي جاء في الفقرة الأولى (أس بين الناس)، بحجة سببية وتوجيهية في الوقت نفسه، فالمسلمون متساوون في شهادتهم؛ يشهد بعضهم على بعض، إلا في حالات ظاهرة، ممن كان:

- مجلودًا في حدٍّ،
- أو مجربًا عليه شهادة زور،
- أو ظنيًا في ولاء ونسب.

فاستعمل وسائل لغوية متعددة لتدعيم الخطاب الحجائي، وإثباته؛ فلجأ إلى أسلوب الاستثناء لتأكيد تلك الحالات المستثناة، رابطًا بينها بحرف العطف (أو)؛ ليؤكد أن الأصل في المسلم ألا تكون فيه هذه السوءات جميعها. وجاء بصفة من لا تُقبل شهادته نكرة (مجلودًا، مجربًا، ظنيًا)؛ تقليلاً من شأن هؤلاء الأصناف من الناس. وعطف (النسب) على (الولاء) بحرف العطف (الواو)؛ دلالةً على أنهما في منزلة واحدة، وقدم (الولاء) على (النسب) تقديمًا معنويًا، ليدل على أن من يُظن في ولائه يُظن في نسبه. وكذا كان تقديم صنف على الآخر تقديمًا معنويًا، يدل على أن كل حالة قد تؤدي إلى الأخرى.

وعلل - كعادته - وهو آلية حجاجية سار عليها في الخطاب كله، النظر إلى المسلمين على أنهم عدول بعضهم على بعض، واستثناء تلك الحالات، بتولي الله سرائر الناس، فإن "الله قد تولى منكم السرائر"، ولما أراد بيان أن هذا الأمر ثابت منذ الأزل، جاء بالماضي مسبوقًا (بقد)، وقدم الجار والمجرور (منكم) على (السرائر)؛ لتخصيص هذا التولي بالله سبحانه، وتأكيد الأخذ بالحزم لمصلحة المسلمين، فإن ثبت على شخص بالدلائل أمر ما مما ذكر سابقًا، يجب معاملته بحسب ما ثبت، وإن كان في الحقيقة غير ذلك. وأكد هذا التعليل بإحالة مرجعية سابقة في الفقرة الأولى، حين قال: "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر"، فقال: "ودرأً بالبينات والأيمان"، فكما أن المدعي يقدم البينة، والمدعى عليه يقدم اليمين، فكذا (الشهود) يستعان على قبول شهادتهم بالبينات والأيمان.

ولما كان من أخلاق القاضي الصبر والتسامح وقبول الآخرين؛ كي يسير القضاء سيره الصحيح إلى غايته الأسنى؛ وهي العدل وإحقاق الحق، جاء ناهياً بأسلوب غير مباشر، هو أسلوب التحذير "إياك والغلق، والضجر، والتأذي بالخصوم، والتنكر عند الخصومات"، وقد عدّ سيبويه (التحذير) عندما تحدث عنه نهياً، فقال: "وأما النهي فإنه التحذير"⁽⁴⁵⁾. أما المبرد فقد ذكره في باب (إياك في الأمر)، فبعد أن عرض أمثلة قال: "ألا ترى أنّ معنى إياك هو: احذر، واتق ونحو ذلك"⁽⁴⁶⁾.

ويمكن لنا هنا أن نجمع بين قول سيبويه وقول المبرد، فنقول: إن قوله "إياك والغلق..." أمر خرج إلى معنى النهي محذراً من أخلاق قد تُجيد القاضي عن الحق، فعلى هذا النهي بالبشرى بأن "الحق في مواطن الحق يُعظم الله به الأجر، ويُحسن به الذخر"، مكرراً لفظة (الحق) تأكيداً للهدف، رابطاً آخر النص بأوله، مقدماً الجار والمجرور (به) على المفعول به (الأجر، الذخر)؛ تخصيصاً للأجر والذخر في حال بيان الحق ورّده إلى أصحابه، وتعظيماً وتشريعاً لذلك، بجمل متوازية تعطي إيقاعاً صوتياً ذا أثر مركّز في السمع والنفس، وشعوراً بتلاؤم النص.

ويمضي المتكلم بأسلوب الخبر الذي يُستشعر فيه الأمر مرةً، ناصحاً المتلقي بإخلاص النية لله، وتصبير النفس، مبشراً بنتيجة ذلك في أن يحميه الله من الناس إذ جعله مقبولاً عندهم. ومرة أخرى يُستشعر فيه النهي عن التخلق بأخلاق يعلم الله أنها ليست فيه فينفره منها؛ مخوفاً إياه من أن الله يشينه بين الناس، وقد حذف (بين الناس) إيجازاً وتأكيذاً إذ تُفهم من السياق، حيث يحيلنا إلى الجملة سابقتها "كفاه الله ما بينه وبين الناس".

ويُنهي المتكلم خطابه باستفهام تقريرى، يفيد التعجب من قاضي عالم بكتاب الله وسنة نبيه، وعالم بثواب الله ورحمته، لكنه يحيد عن الحق، فجاء بهذا الأسلوب، حاضاً المخاطب على الأخذ بكل ما جاء في هذه الرسالة، ليلقى ثواباً عند الله في عاجل رزقه، وجاء بالظرف (عند)، في حين كان المتوقع أن يقول (من الله)، فجاء الظرف مشعراً بعظمة الثواب، والمنزلة العظيمة للقاضي العادل عند الله، ليس في الدنيا وحسب، بل وفي الآخرة حيث "خزائن رحمته"، فعبر عن عظم الرحمة بجعلها مضافة إلى (خزائن)، ومن ثمّ بنسبة هذه الرحمة إلى الله، من خلال ضمير يعود على الله في "فما ظنك بثواب عند الله عز وجل في عاجل رزقه وخزائن رحمته"، ولم يقل (خزائن رحمة الله)؛ ذلك تعظيماً للرحمة التي لا يملكها إلا خالقها وهو الله عز وجل.

وبعد، فقد كان أسلوب الأمر والنهي في هذا النص، الأسلوب الحجاجي الأبرز الذي قام عليه الخطاب في رسالة عمر بن الخطاب —ﷺ—، وساند هذا الأسلوب، أساليب حجاجية أخرى متعددة، وقفنا عليها في ثنايا البحث، لكن من المهم الإشارة إلى أن أسلوب الشرط — غالباً — قد لازم الأمر والنهي في النص؛ لتأكيد أن كل فعل وقول سواء أكان خيراً أم شراً، لا بد له من جزاء في الدنيا أو في الآخرة. وقد جاءت الأساليب الأخرى من تقديم وتأخير، وتعريف وتنكير، وحذف، وطباق، ومقابلة، وجناس، وتكرار، وغيرها من الأساليب، زيادة في إبراز دلالة ما، أو تخصيصها، أو تعميمها، أو توضيحها، أو إضفاء إيقاع صوتي يثير في نفس المتلقي قبولاً، أو تحذيراً، واستمالة ومن ثم إقناعاً.

ومما يسند أن الأمر والنهي هما المحور الأساسي في هذا النص، أننا لو نزعنا تراكيب الأمر والنهي من النص، وحذفنا ما يتصل بهما، فعرضنا النص على النحو الآتي:

بسم الله الرحمن الرحيم: من عبد الله عمر بن الخطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس: سلام عليك، أما بعد: فإن القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة، فافهم إذا أدلي إليك، وانفذ إذا تبين لك، أس بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك. البينة على من ادعى واليمين على من أنكر، والصلح جائز بين المسلمين. ولا يمنعك قضاء قضيته اليوم فراجعت فيه عقلك وهُديت فيه لرشدك، أن ترجع إلى الحق.

الفهم الفهم فيما تلجلج في صدرك مما ليس في كتاب الله ولا سنة النبي ﷺ، ثم اعرف الأشباه والأمثال، فقس الأمور عند ذلك بنظائرها، واعمد إلى أقربها إلى الله، وأشبهها بالحق، واجعل لمن ادعى حقاً غائباً أو بينةً أمداً ينتهي إليه، فإن أحضر بينته أخذت له بحقه، وإلا استحلت عليه القضية.

إياك والغلق، والضجر، والتأذي بالخصوم، والتنكر عند الخصومات، فمن صحّت نيته، وأقبل على نفسه، كفاه الله ما بينه وبين الناس، ومن تخلّق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه شأنه الله.

أقول: إن النص على هذا الشكل الافتراضي، يذهب بنا إلى أن الأمر والنهي وحدهما، يمكن أن يشكل سلسلة منطوقة أو مكتوبة، مترابطة ومتماسكة وفُقّ علاقات، سواء أكانت دلالية أم تركيبية، حيث تتوفر مظاهر النصية، من مثل: الموازنة بين الجمل، التكرار، قصر المنطوقات، التعريف والتنكير، التقديم والتأخير، الالتفات، التعليل، الحذف، فضلاً عن القصدية والمقبولية والتناص، مما يصل بنا إلى الجزم بجودة هذا النص سبباً وحباً.

● الخاتمة:

وبعد، فقد انتهى البحث إلى أن أي أسلوب لا يمكن الوقوف على دلالاته بعيداً عن الأساليب الأخرى، وبعيداً عن السياق اللغوي والمعنوي، وإلى أنه يمكن أن نقول: هذا نصٌ بنيته الأمر، أو هذا نصٌ بنيته الاستفهام مثلاً، أو بنيته التقديم والتأخير؛ أي الأسلوب الحجاجي الأبرز في النص هو هذا، إلا أن دلالاته لا تتبدى واضحة دون النظرة المتكاملة في النص بما فيه من أساليب وروابط حجاجية؛ ومن هنا يمكن القول:

- إن الخطاب في نص رسالة (عمر بن الخطاب في القضاء)، بناءً استحوذ عليه أسلوب الأمر والنهي، واجتمعت فيه جميع أسباب النصية، فهو نصٌ حجاجي بامتياز، توفرت فيه عناصر الحجاج؛ فالتكلم هو أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، والمخاطب هو الصحابي الجليل أبو موسى الأشعري، إضافة إلى الفعل الخطابي (المنطوق) الذي احتوى على الحجج والبراهين.

- وقد برز فيه أسلوب الاستدلال المنطقي جلياً، وكذا ذكر الأحداث والمواقف كنوع من البراهين، حيث وظف المتكلم الحجاج اللغوي والبلاغي عبر آليات حجاجية متعددة، في محاولة لتوجيه المخاطب توجيهاً حجاجياً قوياً، بهدف استمالة المخاطب ومن ثم الوصول إلى إقناعه.

- هذا إلى جانب بروز معجم الموازنة والمقابلة والمجادلة، والميل للإقناع والاقتراسات القرآنية والنبوية، وقد توفرت في النص عدة مقاييس نصية⁽⁴⁷⁾؛ وسائل لتدعيم أسلوب الأمر والنهي في هذا الخطاب الحجاجي، من مثل مقياس "الجودة"، حيث الموازنة بين الجمل، والتكرار لأنماط نحوية وأخرى صرفية، وقصر المنطوقات، والتعريف والتنكير، وغيرها من وسائل التضام، تساعد جميعاً في تفرغ ذهن المستقبل من مهام المعالجة النحوية، وتوجيه نشاطه الذهني صوب إدراك العلاقات والمفاهيم⁽⁴⁸⁾، مما يوقّر مقياس "الفعالية" حيث التأثير في المخاطب، وكذا مقياس "الملاءمة"؛ إذ إن النص منظم ومتضام ومتوجه إلى هدف محدد⁽⁴⁹⁾؛ ذلك أن الهدف منه إبلاغ رسالة إلى جمهور من المتلقين: القضاة

عامة وأبي موسى الأشعري خاصة، فاتخذ أسلوب الأمر والتهفي ناصحاً ومرشداً وموجهاً، ترغيباً وترهيباً؛ من أجل هدف محدد هو إقامة العدل، فكانت عبارات الخطاب وثيقة الصلة بالهدف المنشود.

- ولما كان "للموقفية تأثير في طبيعة إخراج النص... اقتضى الأمر أن يكون الخطاب في هيئة جمل قصيرة متلاحقة وسريعة"⁽⁵⁰⁾، مما يساعد على "تخزين نشط في الذاكرة لفترة زمنية معقولة"⁽⁵¹⁾، فيكون الحسم في تحقق الأوامر والنواهي، من أجل تحقيق الهدف المراد (إقامة العدل) من أجل صلاح المجتمعات.

- ومن ثم، فقد تجلّى مقياس التناس في نص رسالة عمر -رضي الله عنه-، منذ بداية النص، فنجد تناساً دينياً في قوله "القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة"، وهو تناس مع حديث نبوي شريف. وفي قوله: "البينة على من ادعى، واليمين على من أنكر"، الذي هو تناس مع حديث نبوي شريف. وقوله: "أس بين الناس في وجهك وعدلك ومجلسك"، وهو تناس مع آية قرآنية كريمة. وكذلك في قوله: "فإن أحضر بينته أخذت له بحقه، وإلا استحللت عليه القضية"، وهو تناس مع حديث نبوي شريف. وتناساً أدبياً في قوله: "الفهم الفهم فيما تلجلج في صدرك"، مع المثل العربي "الحق أبلج والباطل لجلج".

- وتوفر مقياس الإعلامية في هذا النص، حيث عكس فيضاً من الدلالات، من خلال تكرار المخاطبة بالأوامر والنواهي، ومن خلال الحذف في مثل: "الفهم الفهم فيما تلجلج في صدرك مما ليس في كتاب الله ولا سنة النبي صلى الله عليه وسلم"، مما يجعل المخاطب في هذه القضايا يسترجع ما يملكه في ذاكرته مما في كتاب الله وسنة نبيه. وكذا في مثل الإحالة الإشارية (ذلك) في قوله: "فإن ذلك أنفى للشك..." مما يجعل المتلقي بحاجة إلى الرجوع إلى ما سبق في النص؛ لحل إشكالية ما يحتوي عليه اسم الإشارة (ذلك).

وبعد، فيوصي البحث بزيادة البحث في ثنايا الفكر اللغوي العربي، وبخاصة عند علماء اللغة الكبار، وعلماء التفسير، ورجال الفكر والباحثين في البيان القرآني، فإن إشاراتهم المنتشرة في ثنايا كتبهم الكثيرة، تمثل أصولاً لكثير من الدراسات اللغوية المعاصرة، وأن ينطلق الباحثون -وبخاصة في الفكر اللغوي- من منطلق أن المسيرة العلمية هي سلسلة متصلة لدى كل الشعوب، وأن الآخر يأخذ عن الأول الكثير، وهذا الآخر يطور علومه ونظرياته ومناهجه، وفق تطور وسائل المعرفة، وتطور مناهج البحث والتحليل.

● المصادر والمراجع:

1. برينكر، كلاوس (2010). التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط2)، مؤسسة المختار، القاهرة.
2. بوروش، ليلي (2023). الحجاج وبلاغة الخطاب القرآني. مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية، العدد الأول.
3. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (2003م)، السنن الكبرى. تحقيق: محمد عبد القادر عطا، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
4. تاتي، يمين (2007). الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي. دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث العلمية في اللغة والآداب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد 2.
5. ابن الجوزي، أبو الفتح عبد الرحمن بن علي بن محمد (د.ت). مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، تحقيق: زينب إبراهيم القاروط، (د.ط)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
6. الجندي، درويش (1962م). علم المعاني، (ط2)، مكتبة نهضة مصر بالفجالة.
7. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (1379هـ). فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، وقام بإخراجه وتصحيحه والإشراف على طباعته: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية، (د.م).
8. حشاني، عباس (2013). مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته. مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد التاسع.
9. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (د.ت). لسان العرب، (د.ط)، بيروت، لبنان، دار صادر.
10. أبو خرمة، عمر (2004م). نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى، (ط1)، عالم الكتب الحديث، إربد.

11. خطاب، محمود شيت (1410هـ). أبو موسى الأشعري الصحابي السفير القائد، مجلة البحوث الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد 28.
12. أبو داود، سليمان بن الأشعث، السجستاني الأزدي، (د.ت). سنن أبي داود، راجعه وضبط أحاديته: محمد محي الدين عبد الحميد، (د.ط)، دار إحياء السنة النبوية، (د.م).
13. الدريدي، سامية، (2008). الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني الهجري: بنيته وأساليبه. (ط1)، عالم الكتب الحديث، الأردن، إريد.
14. الدهيشي، عبد المجيد بن عبد العزيز، برنامج فقه التقاضي: الحلقة الثامنة والعشرون، كتاب عمر لأبي موسى في القضاء، موقع الشيخ الدكتور عبد المجيد بن عبد العزيز الدهيشي. — رابط الموضوع على موقع الألوكة: <http://www.aloka.net/web/dohaishi/0/50389/#ixzz2oxgNTKsme>
15. الزبيدي، محمد مرتضى (1972). تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: إبراهيم التريزي، (د.ط)، مطبعة الكويت، الكويت.
16. زهور، حمر العين (2020). الحجاج: المفهوم والأسلوب. بحث منشور في مجلة الخلدونية، جامعة ابن خلدون/ الجزائر.
17. السكاكي، أبو يعقوب يوسف أبو بكر محمد بن علي (1983م). مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
18. سلطان، منير، (1993م). بلاغة الكلمة والجملة والجمال، (ط2)، منشأة المعارف، الإسكندرية.
19. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (1977م). الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون، (د.ط)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.م).
20. صالح، معين رفيق أحمد (2003م). دراسة أسلوبية في سورة مريم، (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
21. صحراوي، مسعود (2005م). التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، (ط1)، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
22. صفوت، أحمد زكي (1937م). جمهرة رسائل العرب في عصور العربية الزاهرة، (ط1)، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر.
23. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (1962م). تاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة.
24. عبدالراضي، أحمد محمد (2008). نحو النص بين الأصالة والحداثة، (ط1)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
25. عتيق، عبد العزيز (د.ت). تاريخ البلاغة العربية، (د.ط)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
26. أبو غزالة، إلهام، وحمد، علي خليل (1992م). مدخل إلى علم لغة النص، (ط1)، دار الكاتب، (د.م).
27. ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (د.ت). إعلام الموقعين عن رب العالمين، قرأه وقدم له وعلق عليه: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، (د.ط)، دار ابن الجوزي، (د.م).
28. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (1386هـ). كتاب المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، (د.ط)، وزارة الأوقاف: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر.
29. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري (1955م). مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، (د.ط)، مكتبة السنة المحمدية، (د.م).
30. واورزنيك، زتسيسلاف (2003م). مدخل إلى علم النص: مشكلات بناء النص، ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط1)، مؤسسة المختار، القاهرة.
31. يطاوي، محمد (2018). أصول نظرية الحجاج عند العرب بين الممارسة والتنظير. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات والآداب، العدد 21.

الهوامش:

- (1) الزبيدي، محمد مرتضى (1145هـ-1732م): تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: إبراهيم التريزي، (د.ط.)، مطبعة الكويت، الكويت، (1972)، مادة (نصص).
- (2) عبدالراضي، أحمد محمد: نحو النص بين الأصالة والحداثة. (ط1)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، (2008)، ص22.
- (3) أبو خرمه، عمر: نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. (ط1)، عالم الكتب الحديث، إربد، (2004م)، ص113.
- (4) انظر: واورزنيك، زتسيسلاف: مدخل إلى علم النص: مشكلات بناء النص. ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط1)، مؤسسة المختار، القاهرة، (2003م)، ص15.
- (5) المرجع السابق، ص37.
- (6) انظر: المرجع السابق، ص38.
- (7) انظر: برينكر، كلاوس: التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة: سعيد حسن بحيري، (ط2)، مؤسسة المختار، القاهرة، (2010)، ص21 وما بعدها.
- (8) انظر: ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (د.ت). لسان العرب، (د.ط.)، بيروت، لبنان، دار صادر، مادة (أمر).
- (9) السكاكي، أبو يعقوب يوسف أبو بكر محمد بن علي (1983م). مفتاح العلوم، ضبطه وكتبه هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص318.
- (10) انظر: المصدر السابق، ص318-319.
- (11) انظر: الجندي، درويش (1962م). علم المعاني، (ط2)، مكتبة نهضة مصر بالفجالة، ص36. عتيق، عبد العزيز (د.ت). تاريخ البلاغة العربية، (د.ط.)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص83. سلطان، منير، (1993م). بلاغة الكلمة والجملة والجمل، (ط2)، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص120.
- (12) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نهي).
- (13) انظر: صحراوي، مسعود (2005م). التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، (ط1)، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- (14) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (1977). الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، (ط2)، (د.م)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، ص318.
- (15) السكاكي، المفتاح، ص320.
- (16) الدهيشي، عبد المجيد بن عبد العزيز: برنامج فقه التقاضي: الحلقة الثامنة والعشرون، كتاب عمر لأبي موسى في القضاء. موقع الشيخ الدكتور عبد المجيد بن عبد العزيز الدهيشي. - رابط الموضوع على موقع الألوكة: <http://www.aloka.net/web/dohaishi/0/50389/#ixzz2oxgNTKsme>
- (17) انظر: الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (310هـ-923م): تاريخ الرسل والملوك. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (د.ط.)، دار المعارف، القاهرة، (1962م)، ج3، ص426.
- (18) ابن الجوزي، أبو الفتح عبد الرحمن بن علي بن محمد (597هـ-1200م): مناقب أمير المؤمنين عمر بن الخطاب. تحقيق: زينب إبراهيم القاروط، (د.ط.)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص12.
- (19) يطاوي، محمد (2018). أصول نظرية الحجاج عند العرب بين الممارسة والتنظير. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات والأداب، العدد21، ص137.
- (20) حشاني، عباس (2013). مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته. مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد التاسع، ص284.
- (21) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس. مادة (حجج).
- (22) تابي، يمينه (2007). الحجاج في رسائل ابن عباد الرندي. دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث العلمية في اللغة والأداب، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد 2، ص284.
- (23) حشاني، مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته، ص269.
- (24) انظر: المرجع السابق، ص270 وما بعدها. بوروش، ليلي (2023). الحجاج وبلاغة الخطاب القرآني. مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإسلامية، العدد الأول، ص10 وما بعدها. زهور، حمر العين (2020). الحجاج: المفهوم والأسلوب. بحث منشور في مجلة الخلدونية، جامعة ابن خلدون/ الجزائر، ص16 وما بعدها.
- (25) صفوت، أحمد زكي (1395هـ-1975م): جمهرة رسائل العرب في عصور العربية الزاهرة. (ط1)، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، (1937م)، ج1، ص252.
- (26) انظر: واورزنيك، مدخل إلى علم النص، ص43.
- (27) المرجع السابق، ص39.
- (28) المرجع السابق، ص43.

- (29) خطّاب، محمود شيت: "أبو موسى الأشعري الصحابي السفير القائد"، مجلة البحوث الإسلامية، المملكة العربية السعودية، (1410هـ-1990م)، ع28، ص160.
- (30) انظر: المرجع السابق، ع28، ص160-161.
- (31) المرجع السابق، ص160.
- (32) الدريدي، سامية، (2008). الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني الهجري: بنيته وأساليبه. (ط1)، عالم الكتب الحديث، الأردن، إربد، ص77.
- (33) حشاني، مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته، ص271.
- (34) أبو غزالة، إلهام، وحمد، علي خليل (1992م). مدخل إلى علم لغة النص. (ط1)، دار الكاتب، (د.م)، ص283.
- (35) ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (751هـ-1350م): إعلام الموقعين عن رب العالمين. قرأه وقدم له وعلق عليه: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، (د.ط)، دار ابن الجوزي، (د.م)، (د.ت)، م2، ص165.
- (36) أبو داود، سليمان بن الأشعث، السجستاني الأزد (275هـ-889م): سنن أبي داود. راجعه وضبط أحاديثه: محمد محيي الدين عبد الحميد، (د.ط)، دار إحياء السنة النبوية، (د.م)، (د.ت)، ص119.
- (37) واورزنيك، مدخل إلى علم النص، ص38.
- (38) البهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (458هـ-1066م): السنن الكبرى. تحقيق: محمد عبد القادر عطاء، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج10، (رقم الحديث 21201)، (2003م)، ص427.
- (39) ابن القيم، إعلام الموقعين عن رب العالمين، ص171.
- (40) صالح، معين رفيق أحمد: دراسة أسلوبية في سورة مريم. (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، (2003م)، ص154.
- (41) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري (518هـ-1124م): مجمع الأمثال. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (د.ط)، مكتبة السنة المحمدية، (د.م)، (1955م)، ج1، ص207.
- (42) ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (852هـ-1449م): فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، وقام بإخراجه وتصحيحه والإشراف على طباعته: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفية، (د.م)، (1379هـ)، ج5، ص101.
- (43) أبو غزالة، مدخل إلى علم لغة النص، ص284.
- (44) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (45) سيبويه، الكتاب، ج1، ص253.
- (46) المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد (286هـ-899م): كتاب المقتضب. تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، (د.ط)، وزارة الأوقاف: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر، (1386هـ)، ج3، ص212.
- (47) اعتمد البحث المقاييس النصية في المرجع الآتي: أبو غزالة، مدخل إلى علم لغة النص، ص283-285.
- (48) المرجع السابق، ص285.
- (49) انظر: المرجع السابق، ص293.
- (50) المرجع السابق، ص296.
- (51) المرجع السابق، ص296.

قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى والثانية لكرة القدم في الدوري السعودي

د. أنور السموحي نغموش العنزي* عبد المحسن عبد الله الدهيمي**

تاريخ وصول البحث: 2024/6/9م تاريخ قبول البحث: 2024/12/2م

الملخص

يرى اللغويون أنَّ حسب لها ثلاثة أصول: حَسَبَ، وَحَسِبَ وَحَسَبَ، وَفَرَّقُوا بَيْنَهَا فِي الدَّلَالَةِ أَيْضًا، فِي الْوَقْتِ ذَاتِهِ يَذْكُرُ الصَّرْفِيُّونَ أَنَّ الْفِعْلَ الْمُضَارِعَ لِكُلِّ مَنَّا لَهُ وَزْنٌ مُحَدَّدٌ، لَكِنَّ الْمَتَأَمِّلَ يَجِدُ تَدَاخُلًا فِي الْمَضَارِعِ بَيْنَ تِلْكَ الْأَصُولِ، فَإِذَا كَانَ حَسَبَ لَهُ ثَلَاثَةُ أَوزَانٍ فِي مَضَارِعِهِ هِيَ يَحْسَبُ وَ يَحْسِبُ وَ يَحْسُبُ، فَإِنَّمَا نَجِدُ الْوِزْنَينِ الْأَوَّلَ وَالثَّانِي هُمَا وَزْنَا الْمَضَارِعِ مِنَ الْأَصْلِ حَسِبَ، وَنَجِدُ أَيْضًا أَنَّ الْوِزْنَ الثَّلَاثَ هُوَ نَفْسُهُ وَزْنُ الْمَضَارِعِ مِنْ حَسَبَ، وَمِثْلَمَا تَدَاخَلَتْ الْأَوَازُ تَدَاخَلَتْ أَيْضًا بَقِيَّةُ الْمُشْتَقَاتِ وَأَحْيَانًا الْمَصَادِرُ مِنْ تِلْكَ الْأَصُولِ. أَمَّا النِّهَاةُ فَقَدْ نَظَرُوا إِلَى عَمَلِ الْفِعْلِ فِي الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ، وَيَبْنَوْنَ أَنَّهُ يَتَعَدَّى إِلَى مَفْعُولَيْنِ وَأَدْرَجَ فِي أَفْعَالِ الرَّجْحَانِ، وَعُرِفَتْ لَاحِقًا بِظَنٍّ وَأَخَوَاتِهَا، وَلَمْ يُعَنَّ جُلُومٌ بِدَلَالَةِ هَذِهِ الْأَفْعَالِ، سِوَى دَلَالَتِهَا الْعَامَّةِ مِنْ دُونِ تَمْيِيزِ بَيْنِ دَلَالَاتِ أَفْعَالِ هَذِهِ الْمَجْمُوعَةِ. وَقَدْ لَاحَظَ الْبَاحِثُ عِدَّةً كَبِيرًا مِنَ الْبَاحِثِينَ وَالْمُفَسِّرِينَ يَحْذَرُونَ حَذَرًا سَابِقِيهِمْ، فَلَمْ يَقْدِمُوا فَرْقًا دَلَالِيًّا بَيْنَهَا، وَاكْتَفَوْا بِدِرَاسَتِهَا دِرَاسَةً تَقْلِيدِيًّا. وَبِمَا أَنَّ الْكَلِمَةَ وَاسْتِقَاقَاتَهَا قَدْ ذَكَرْتُ بِشَكْلِ يَزِيدُ عَلَى الْمُنَّةِ مَرَّةً فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، فَقَدْ رَأَى الْبَاحِثُ ضَرُورَةَ التَّوَقُّفِ عِنْدَهَا وَدِرَاسَتَهَا دِرَاسَةً شَامِلَةً تَتَضَمَّنُ الدَّلَالَةَ الصَّرْفِيَّةَ وَالنَّحْوِيَّةَ، مُحَاوَلًا التَّوْفِيقَ بَيْنَ الدَّلَالَاتِ الْفُرْعِيَّةِ وَرَدِّهَا إِلَى دَلَالَةٍ مَرْكَزِيَّةٍ وَاحِدَةٍ، وَمُمَيِّزًا تَرْتِيبَ الْكَلِمَةِ -دَلَالِيًّا- بَيْنَ أَفْعَالِ الرَّجْحَانِ، مَتَكْنًا عَلَى الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ التَّحْلِيلِيِّ، مُسْتَفِيدًا مِنَ الْمَنْهَجِ الْإِحْصَائِيِّ؛ وَبَنَاءً عَلَى هَذَا فَقَدْ جَاءَ تَرْتِيبُ الْبَحْثِ وَفَقَّ الْآتِي:

الْقِسْمُ الْأَوَّلُ، تَنَاوَلَ الْفِعْلَ الْمَاضِي لِحَسَبَ، وَصَيَّغَهُ الصَّرْفِيَّةُ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ، وَالْأَسَالِيبِ النَّحْوِيَّةِ الَّتِي وَرَدَ فِيهَا، وَالْقِسْمُ الثَّانِي خَصَّصْتَهُ لِلْحَدِيثِ عَنِ الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ وَالْأَسَالِيبِ النَّحْوِيَّةِ الَّتِي وَرَدَ فِيهَا، وَالْقِسْمُ الثَّلَاثُ تَنَاوَلَ الصِّيغَ الْأَسْمِيَّةَ وَالْأَسَالِيبَ النَّحْوِيَّةَ الَّتِي وَرَدَتْ فِيهَا، وَقَدْ تَوَصَّلْتُ الدِّرَاسَةَ إِلَى عِدَدٍ مِنَ النَّتَائِجِ، مِنْ أَبْرَزِهَا أَنَّ الدَّلَالَاتِ الْمُتَعَلِّقَةَ بِالْأَصُولِ الثَّلَاثَةِ (حَسَبَ، وَحَسِبَ، وَحَسُبَ) يُمْكِنُ رَدُّهَا إِلَى دَلَالَةٍ مَرْكَزِيَّةٍ وَاحِدَةٍ هِيَ الْحَسَابُ وَأَنْوَاعُهُ، وَأَنَّ أَفْعَالَ الرَّجْحَانِ لَيْسَتْ بِدَلَالَةٍ وَاحِدَةٍ، فَالظَّنُّ لَيْسَ مُرَادَفًا لِحَسَبَ، وَكَذَلِكَ لِبَقِيَّةِ الْأَفْعَالِ.

الكلمات المفتاحية: (حَسَبَ، التَّوَادُفُ، الصِّيغَةُ الصَّرْفِيَّةُ، الدَّلَالَةُ النَّحْوِيَّةُ، أَفْعَالُ الرَّجْحَانِ)

* دكتور.

** باحث.

Future Anxiety and Its Relationship to the Level of Ambition Among First- and Second-Division Football Referees in the Saudi League

ABSTRACT

The study aimed to identify the relationship between future anxiety and the level of ambition among football referees in the Saudi League, as well as the differences between first division and second-division football referees in terms of future anxiety and level of ambition. The researchers adopted the descriptive correlational method through reference surveying. The study sample consisted of 54 first-division referees and 87 second-division referees. To achieve the study's objectives, the researchers developed two scales: The Future Anxiety Scale and the Ambition Level Scale.

The key findings indicated a statistically significant negative correlation between all dimensions of future anxiety (physical anxiety, psychomotor anxiety, and cognitive anxiety) and the level of ambition (optimism about the future, ability to set future goals, tolerance for failure and frustration) among both first division and second-division football referees in the Saudi League. Moreover, there were statistically significant differences between first division and second-division referees regarding future anxiety in favor of second-division referees. Additionally, there were statistically significant differences between the two groups in the level of sports ambition, with first-division referees scoring higher.

The researchers recommend providing psychological and training support programs for football referees to enhance their skills in managing stress and anxiety and to channel future anxiety into positive energy to improve performance.

Keywords: future anxiety – level of ambition – first division and second-division referees – football.

مقدمة:

يتسم المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بغض النظر عما يقوم به من دور مهني أو وظيفي في المجتمع بالتغير من النواحي النفسية، أو الاجتماعية، أو الثقافية، أو التقنية، وإن مستقبل الفرد يحمل في طياته تسارع كبير وشامل في كل ما يحيط به من متغيرات أصبحت حتمية، وما قد يصاحبها من تأثير على المستويات النفسية والاجتماعية والسلوكية، مما قد ينعكس سلباً على حياة الأفراد والمجتمعات بسبب تعدد مصادر القلق والضغوط النفسية في أثناء العمل.

ومن ضمن المهن التي تأسر الملايين من المشجعين واللاعبين والمسؤولين على حدٍ سواء هي لعبة كرة القدم التي اكتسبت أهمية كبيرة في جميع دول العالم من خلال الاهتمام في متابعة نتائج المباريات، ففي هذه الرياضة نجد أن اللاعبين هم محور الاهتمام في الملعب، كما أن لحكام كرة القدم دور محوري في الحفاظ على النظام، وفرض القواعد، وضمان اللعب النظيف، وغالباً ما يعمل الحكام في بيئة شديدة الضغط حيث يمكن أن تؤثر القرارات في أجزاء من الثانية بشكل كبير على نتيجة المباراة. ان ضغوط اتخاذ القرار هذه، جنباً إلى جنب مع تدقيق اللاعبين والمدربين والمشجعين ووسائل الإعلام، تُخضع الحكام لمجموعة فريدة من الضغوط النفسية التي يمكن أن تؤثر على أدائهم ورفاههم بشكل عام. (Morita & Araki, 2023).

وتتعدد مصادر القلق لدى الحكام، إلا أن أبرزها قد يتمثل في توقع تهديد مستقبل الحكم بغض النظر عما إذا كان هذا التهديد محدداً أو غامضاً، ومدى ارتباطه بالأحداث المستقبلية لما قد تحمله من أحداث تؤدي للشعور بالخوف والقلق من المستقبل، ومن الأمور التي تسبب ضغوط نفسية على حكام كرة القدم والتي قد تسبب في انخفاض مستوى الطموح لدى الحكام ما يأتي:

1- زيادة التدقيق والتكنولوجيا: فمع التقدم في التكنولوجيا كتقنية الفيديو يخضع الحكام لمزيد من التدقيق، ويتم تحليل كل قرار يتخذونه بدقة ويمكن أن يؤدي ارتكاب الخطأ التحكيمي إلى مناقشات مكثفة وانتقاد وضغوط من المشجعين واللاعبين ووسائل الإعلام (Frandsen & Landgrebe, 2022).

2- الإساءة والعنف: قد يواجه حكام كرة القدم حالات متزايدة من سوء المعاملة والعنف داخل وخارج الملعب، كالإساءة اللفظية والمشاجرات الجسدية والتهديدات للسلامة الشخصية، وتعد هذه الأمور مخاوف كبيرة، قد تسبب قلق وتوتر كبير لدى حكام كرة القدم وقد تكون سبب في عدم الاستمرار في التحكيم. (Vater, Schnyder & Müller, 2024).

3- التحيز والتمييز: قد يواجه الحكام اتهامات بالتحيز أو التمييز، خاصة عند التعامل مع الحوادث المثيرة للجدل، وتعتبر معالجة أي تحيز محتمل والقضاء عليه أمراً ضرورياً للحفاظ على سلامة الرياضة (Aliende Povedano, 2024).

4- الإجهاد والصحة العقلية: يمكن أن يؤدي الضغط على الحكام لاتخاذ قرارات في أجزاء من الثانية في بيئات مشحونة للغاية إلى الإجهاد ومشاكل في الصحة العقلية، ويعد دعم الصحة العقلية للحكام أمراً بالغ الأهمية لضمان قدرتهم على أداء واجباتهم بفعالية والتمتع بتوازن صحي بين العمل والحياة. (Pan & Yue, 2024).

5-التدريب والتطوير: إن توفير فرص تدريب وتطوير عالية الجودة للحكام على جميع المستويات أمر ضروري للحفاظ على معايير جودة الأداء، ويجب التأكد من أن الحكام على اطلاع دائم بتغييرات القواعد وأنهم جاهزون للتعامل مع التحديات الجديدة (Aragao e Pina, Passos, Carvalho, & Maynard, 2019).

6-عدم الاحترام: الاعتراضات المستمرة والتوتر من قبل اللاعبين والمدربين، والمشجعين يمكن أن تزيد من الضغوط النفسية على الحكام، الأمر الذي قد يكون محبطاً للحكام، وقد يظهر بعض اللاعبين والمدربين والمشجعين عدم احترام تجاه الحكام، كما إن تعزيز ثقافة احترام القرارات التي يتخذها الحكام أمر ضروري لبيئة رياضية صحية (Morita & Araki, 2023).

7-التلاعب بنتائج المباريات والفساد: إن الشعبية العالمية لكرة القدم تجعلها عرضة للتلاعب بنتائج المباريات ومحاولات الفساد، ويجب أن يظل الحكام يقظين وغير متحيزين لدعم نزاهة الرياضة (Erikstad & Johansen, 2020).

8-شيخوخة القوى العاملة: في بعض المناطق، يتقدم معظم الحكام في السن، مما قد يخلق فجوة في توافر المسؤولين ذوي الخبرة عند تقاعدهم، ويعد تشجيع الحكام الأصغر سناً على الانضمام إلى المهنة ودعم نموهم أمراً ضرورياً للاستمرارية (Webb, O'Gorman & Markham, 2023).

9-مخاوف صحية على المدى الطويل: يمكن أن يكون للتحكيم متطلباً جسدياً، ويمكن أن يؤدي الركض المستمر والضغط إلى مشاكل صحية طويلة المدى لبعض حكام كرة القدم، ويعد الاهتمام بالصحة البدنية للحكام وتنفيذ التدابير اللازمة لمنع الإصابات أمراً بالغ الأهمية. (Pan & Yue, 2024).

وقد تتفاوت نظرة الحكام إلى المستقبل، فهناك من ينظر إليه بنظرة تشاؤمية، وآخرون يغلب عليهم النظرة الإيجابية والتفاؤلية للمستقبل، إلا أن ذلك قد يأخذ شكلاً متبادلاً حسب الظروف والمتغيرات التي تمر على الإنسان، وبالتالي؛ فإذا كان الجانب السلبي هو الغالب على الواقع فإن ذلك حتمًا سيؤدي إلى الشعور بالقلق والاحباط بشأن المستقبل (Loghmani, Cuskelly & Webb, 2021).

إنَّ القلق كسمة يعتبر أحد أهم مصادر قلق المستقبل، حيث يتضمن استمرار الضغوط النفسية المصاحبة للشعور بالقلق في مواقف الحياة الضاغطة المختلفة، وبالتالي، فإن الحكام الذين يتسمون بارتفاع مستوى القلق يميلون إلى إدراك المواقف على أنها مهددة لهم (Yildirim, Kaynar, Arslan & Chirico, 2023).

إنَّ قلق المستقبل يؤدي إلى اختلال التوازن في حياة الحكم، وخاصة عندما يصل هذا القلق مراحل متقدمة لا يستطيع الحكم مقاومتها أو التعامل معها، مما قد يؤثر سلباً على مختلف الجوانب النفسية والجسدية، وما يترتب عليها من تبعات صحية نفسية، ومن انخفاض في مستوى الطموح، ومن ثم عدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة اليومية والمسؤوليات المختلفة، إنَّ قلق المستقبل يتضمن حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة في المستقبل، حيث يشكل في مراحله المتقدمة تهديداً بأن هناك أشياء غير حقيقية وغير واقعية ربما تحدث للفرد، ان من أسباب قلق المستقبل وجود تفاوت بين مستوى طموحات

الفرد المستقبلية وإمكاناته الواقعية، بالإضافة إلى قصور الرؤية نحو المستقبل، كما أن الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل قد يعانون من التشاؤم والشك والانفعالات غير المبررة، بالإضافة إلى السلبية وعدم الثقة في الآخرين (Nursalehuddin, 2023).

وفي المجال الرياضي وبمختلف أنشطته ووظائفه، يرى فقيهي (2019) أن القلق الرياضي هو أحد أهم المتغيرات النفسية التي ينبغي السعي والعمل على استقراره ومحاولة استثماره، ليكون دافعاً ومحفزاً إيجابياً، من أجل تحقيق أفضل النتائج في المجال الرياضي، وفي نفس السياق، يؤكد مصطفى وسكينة وعليو (2019) أن القلق الرياضي يعتبر أحد الانفعالات الهامة، التي ينظر إليها على أساس أنها من أهم الظواهر النفسية المصاحبة للمنتمين إلى المجال الرياضي ذات الطبيعة التنافسية في المستويات العليا للرياضة، نظراً لطبيعة تلك المنافسات التي تنسم بالإثارة والانفعالات، مما يؤدي إلى تنامي وتزايد حدوث القلق لدى الرياضيين.

إنّ الرياضيين يشعرون بدرجات متفاوتة من القلق المصاحب للمنافسات الرياضية، مما يؤثر على أدائهم بينما يستطيع بعضهم التحكم والسيطرة على درجة القلق، إلا أن البعض يخفق في تحقيق ذلك، ومن ثم يتأثر الأداء سلباً وخاصة أثناء تلك المنافسات الرياضية المهمة. كما تعد المنافسات الرياضية أحد أهم مصادر الضغوط النفسية حيث يعتبرها الرياضي اختباراً أو تقييماً لقدراته، والتي قد تتضمن الشعور بالخوف من الفشل أو فقدان الثقة أو عدم السيطرة على العوامل المختلفة المرتبطة بتحقيق الفوز في المنافسة الرياضية، وما ينتج عنه من مكاسب مادية ومعنوية (Nursalehuddin, 2023).

كما أن القلق الرياضي هو من أكثر الانفعالات ارتباطاً بالأداء الرياضي سواء على مستوى اللاعبين أو المدربين أو الحكام، وكثيراً ما يحدث هذا الشعور استجابة للمخاوف والصراعات أو الضغوط التي تنجم عن الإحباط الفعلي أو المتوقع للجهود المبذولة من أجل إرضاء الحاجات وما يتصل بها من طموح وخواطر، وينتج هذا القلق عن سوء تكيف وعدم انسجام بين دوافع الرياضي ومستوى الطموح لديه (Pan & Yue, 2024).

وبالتالي؛ فإن قلق المستقبل الرياضي يشير إلى حالة من التوتر وعدم الاطمئنان، حيث يكون لدى الحكام توقعات سلبية لما يحمله المستقبل من أحداث، مما قد يفقد الحكم اللحظة الآتية التي يعيشها كنتيجة لهذا الشعور الذي ينتابه، وفي هذه الحالة لا يمكنه من أن يحقق ذاته بشكل أمثل، أو أن يبدع في أدائه الرياضي وإنما يضطرب ويعجز عن ذلك، وقد ينعكس هذا الاضطراب في مظاهر متعددة وبدرجات متفاوتة بين الرياضيين وفي مقدمتها مستوى الطموح الرياضي، والذي يشير إلى مقدرة الرياضي على التفاؤل بالمستقبل، وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط، كما يعتبر مستوى الطموح سمة من السمات الإنسانية الشخصية، وهي موجودة لدى كافة الرياضيين وبدرجات متفاوتة سواء كانت قريبة أو بعيدة التحقق، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيراً عملياً باستخدام مفهوم افتراضي، هو "مستوى الطموح"، كمفهوم سيكولوجي إجرائي لقياس هذه السمة (Saifuddin, Amir & Sumaryanto, 2022).

وإذا كان مستوى الطموح يلعب دوراً هاماً لدى الحكام، كونه يعتبر مؤشراً يوضح أسلوب تعامل هذا الحكم مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع، وإذا كان أيضاً هذا المستوى من الطموح يتأثر بنظرة الحكم للمستقبل، فالحكم الذي لديه بصيرة وصورة لمستقبل ناجح يدفعه إلى

العمل والنشاط بما قد يحقق مستوى الطموح لديه، أما إذا كان ينظر إلى المستقبل بنظرة تشاؤمية فإن ذلك قد يدفعه إلى الكسل والتراخي، فتوقع النجاح في المستقبل والعمل من أجل ذلك له تأثير إيجابي في تحديد ورسم مستوى الطموح، وفي المقابل فإن توقع الفشل أو الاخفاق في المستقبل له تأثير معوق يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح (Loghmani, Taylor & Ramzaninejad).

وتعد مهنة التحكيم في كرة القدم أحد الأمور الأساسية التي تسهم في رفع مستوى المباراة بشكل عام، لكون سلطة الحكم مستمدة من قانون كرة القدم المعمول به دولياً والذي يهدف إلى العدالة أثناء قيادة المباراة، والحكم الجيد هو من يتحرى الدقة والصواب في قراراته، مما يساهم في حماس اللاعبين ويشجعهم على بذل المزيد من الجهد لتطوير مستواهم والحصول على نتائج أفضل، مما يحقق المتعة لدى الجمهور المتابع للمباراة والتحكيم (الخيكاني، 2008). إن الحكم في كرة القدم هو ذلك الشخص الذي تتوافر فيه شروط خاصة به والمتضمنة اجتيازه للاختبارات المقررة البدنية والفنية، وفي ضوء تلك الاختبارات يتم اعتماده من قبل الاتحاد الرياضي المعني وعند ذلك يصنف إلى فئة أو درجة من درجات الحكام، ويمكن التعريف بالحكام على أنهم مجموعة من الأشخاص الرياضيين منحهم قانون لعبة كرة القدم سلطة تنفيذية لقانون كرة القدم أثناء المباراة وقبلها وبعدها عند تكليفهم بإدارة المباراة، وهم حكم الساحة الذي يؤدي واجباته في وسط الملعب، وحكم مساعد الذي يؤدي واجباته من على الخط الجانبي، وحكم رابع يؤدي واجباته من خارج الملعب، ويصنفون إلى حكام دوليين يعتمدون من قبل الاتحاد الدولي الفيفا، ويقودون مباراة دولية داخلية وخارجية وحكام درجة أولى ودرجة ثانية ودرجة ثالثة ويعتمدون من قبل الاتحاد الوطني ويقودون مباراة داخلية فقط (Nursalehuddin, 2023).

ومن المعروف أنه يتواجد في ملعب كرة القدم ثلاثة حكام ساحة، هم الحكم الأول وهو ما يطلق عليه أحياناً حكم الساحة، والحكام المساعدون وهم الذين يراقبون خطوط الملعب فضلاً عن واجباتهم الأخرى، وهناك حكم رابع خارج الساحة يكون مسؤولاً عن أعمال تتعلق بخارج الملعب، فضلاً عن أنه احتياط لأي من حكام الساحة الذين يتعذر استكمالهم للمباراة، إلا أن السلطة الأساسية والمطلقة هي للحكم الأول والتي تمتد من دخول اللاعبين إلى الساحة ما قبل المباراة إلى خروج آخر لاعب من الملعب بعد المباراة. (Lima, Devran, Öz, Webb & Bayraktar, 2023). وبالتالي، فمن المهم توفر مستويات مناسبة من قلق المستقبل الرياضي بما يحقق مستويات أفضل من الطموح الرياضي لدى حكام كرة القدم. وعليه، يرى الباحثان القيام بهذه الدراسة للتعرف على مستوى قلق المستقبل الرياضي وعلاقته بمستوى الطموح لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والدرجة الثانية في الدوري السعودي.

ويعتبر قلق المستقبل حالة نفسية تعترى العديد من الأفراد، وترتبط هذه الحالة بمستوى الطموح لدى الأشخاص في مختلف المجالات، بما في ذلك حكام كرة القدم في الدوري السعودي للدرجة الأولى والثانية. ففي عالم كرة القدم، يشعر الحكام بقلق بسبب تأثير ما يحدث على أدائهم ومستقبلهم المهني والشخصي، ويواجه حكام كرة القدم تحديات عديدة تؤثر على مستوى طموحهم، فمن بينها الضغوطات النفسية التي يعانون منها خلال المباريات وتأثير الاحتكام التقني

وقرارات التحكيم الجدلية التي قد تؤثر على سمعتهم وفرصهم المستقبلية، وقد يشعر بعض الحكام بالاستياء والإحباط إذا لم يتم تقدير جهودهم وما يقدمونه في المباريات، ومن جانب آخر، قد يتأثر مستوى طموح الحكام أيضاً بوضعهم المهني في الدوري السعودي. وبالنظر إلى أن البعض منهم يعملون في الدرجات الأولى والثانية، فقد يكون لديهم أمل بالترقية إلى الدرجات العليا والمشاركة في المباريات الأكثر اهتماماً. وإذا كانوا لا يحققون تلك الترقيات أو لا يحصلون على الفرص المناسبة، فقد يتطور لديهم قلق حيال مستقبلهم المهني وتحقيق طموحاتهم في مجال التحكيم. (Kilic, Johnson, Kerkhoffs, Rosier & Gouttebarger, 2018).

كما أن مستوى الطموح يعبر عن الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما، ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه والوصول إليه والتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتهي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها (الفقي، 2013).

أن لكل فرد مستوى طموح معين يجتهد في تحقيقه، قد ينجح أو يفشل في ذلك، ولا شك أن هذا يعتمد على مدى كفاءة وقدرة الفرد ومدى ملائمة ظروفه وبيئته في تحقيق طموحاته، وإن مستوى الطموح يعد دافعاً للكد والسعي حتى يحقق الفرد أعلى درجات النجاح في حياته (Petrovska, Sova, Voronova, Khmel'nitska, Borysova, & Kurdybakha, 2022).

كما أن مستوى الطموح هو اصطلاح أدخله كورت لفين Lewin يمكن تفسيره على أفضل وجه باعتباره إطار مرجعي ينطوي على احترام الذات وتقديرها أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء الاستناد إليه حيث يشعر بنجاحه أو فشله، أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل، ويعكس مستوى الطموح مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز ورغبته في التغيير، والتي تتضح من خلال سلوكه، وممارسته التي يؤديها بوعي كامل، من أجل الوصول إلى مكانة متميزة، ومن العوامل التي تؤدي إلى تحديد مستوى الطموح: العوامل الذاتية والعوامل البيئية والعوامل الشخصية (Mohammed, Chortane, Attia & Chortane, 2023).

ومستوى الطموح تكوين ثابت نسبياً ويتحدد طبقاً لسمات شخصية الفرد والعوامل المكونة لها، سواء كانت عوامل ذاتية داخلية أو بيئية خارجية، وكذلك خبرات الانجاز والنجاح والفشل السابقة وعلى نمط وسمات الشخصية يتوقف مدى واقعية الطموح (الشافعي، ٢٠١٢).

كما أن الحكم في كرة القدم له دور هام في نجاح أو فشل هذه اللعبة، فهو القاضي الذي يدير المباراة في حدود السلطة التي منحها لهم القانون ويفصل في أي نزاع، ويوقع العقوبة ضد الأخطاء التي يرتكبها اللاعبون، ويعمل على إشاعة الأمن بين اللاعبين والاداريين والمدربين والجمهور، وذلك من خلال جديته ونزاهته وقيامه بعمله بكفاءة واقتدار (Ibrahim & Hussein, 2024).

ويرى الباحثان أنه في عالم كرة القدم المليء بالتحديات، يواجه حكام المباريات في الدرجات الأولى والثانية ضغوطاً هائلة تتعلق بأدائهم ومستقبلهم المهني، ويتساءل الكثيرون عن كيفية تأثير عوامل نفسية مثل قلق المستقبل على مستوى الطموح لدى هؤلاء الحكام، حيث أن هناك ترابطاً وثيقاً بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم، كما أنه يعتبر قلق المستقبل عاملاً نفسياً يمكن أن يؤثر على تحفيز الحكام لتحقيق النجاح وتحديد أهدافهم

المستقبلية. وتشير الدراسات إلى أن قلق المستقبل يمكن أن يكون دافعاً قوياً للحكام لتطوير مهاراتهم والابتعاد عن المستويات المرتفعة من الضغط. ومع ذلك، يجب أن يتم التحكم في هذا القلق لضمان استمرار تقديم قرارات موضوعية وفعالة، وتعدد مصادر القلق على الحكام، إلا أن أبرزها قد يتمثل في توقع تهديد مستقبل الحكم بغض النظر عما إذا كان هذا التهديد محدداً أو غامضاً، ومدى ارتباطه بالأحداث المستقبلية لما قد تحمله من أحداث تؤدي للشعور بالخوف والقلق من المستقبل، كما أنه تمثل حكمة مباريات كرة القدم في الدرجات الأولى والثانية جزءاً حيوياً من تنظيم وسير اللعبة. كما يواجه حكام هذه الفئتين تحديات فريدة، ويتأثرون بعوامل نفسية مثل قلق المستقبل الذي قد يؤثر بدوره على مستوى طموحهم. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف هذه العلاقة وفهم تأثير قلق المستقبل على مستوى الطموح لدى حكام كرة القدم، كما يمر العديد من حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي بكثير من الإحباطات والمتغيرات النفسية، كالشعور بالقلق أو الإحباط والفشل في حال عدم تحقيق ما يطمح إليه مستقبلاً، مما قد يؤثر على مستوى توافقه النفسي والشعور بالقلق، في حال عدم تحقيق ما يطمح إليه، وربما يفكر باعتزال مهنة التحكيم، حيث أن مجال التحكيم يتصف بعدم الدوام أو الاستمرارية لارتباطه بعوامل متغيرة، مما يساهم بشكل أو بآخر في الشعور بالقلق وعدم الرضا، ومن ثم نشوء ما يسمى بقلق المستقبل.

النظريات المفسرة لقلق المستقبل الرياضي:

النظرية السلوكية:

تفسير قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم من خلال النظرية السلوكية يمكن أن يستند إلى مفاهيم النظرية السلوكية التقليدية، مثل التحفيز والعقوبة والتعلم. حكام كرة القدم هم أفراد يتعاملون مع مجموعة من المكافآت والعقوبات في بيئة تنظيمية ورياضية، وبالتالي يمكن تفسير قلقهم المستقبلي على النحو التالي:

التعامل مع العقوبات: في عالم كرة القدم، يمكن أن تكون هناك عواقب سلبية للحكام إذا ارتكبوا أخطاء في قراراتهم أثناء المباريات. على سبيل المثال، قد يتعرضون للانتقاد من قبل الجماهير أو الأندية أو حتى الاتحادات الرياضية. وفقاً للنظرية السلوكية، يمكن أن يكون هذا القلق من تلقي عقوبة (مثل فقدان وظيفتهم كحكام) دافعاً لهم لاتخاذ قرارات أفضل وأكثر دقة خلال المباريات.

تحفيز الأداء الجيد: الحكام الذين يعملون بجد ويتخذون قرارات دقيقة وعادلة يمكن أن يتلقوا مكافآت مثل تقدير اللاعبين والجماهير والمسؤولين الرياضيين. هذا التحفيز يمكن أن يكون مصدراً للقلق من المستقبل، حيث يعمل الحكام على الحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء لضمان استمرار تلك المكافآت.

تعلم من الخبرات السابقة: الحكام يتعلمون من خلال تجاربهم السابقة في المباريات. إذا كان لديهم تجارب سابقة سلبية حيث قاموا باتخاذ قرارات خاطئة أو تعرضوا لعواقب سلبية، فقد يكون لديهم قلق من تكرار هذه الأخطاء في المستقبل. هذا القلق يمكن أن يكون دافعاً إيجابياً للتحسين المستمر.

نظرية ألفريد أدلر:

نظرية ألفريد أدلر هي نظرية نفسية تركز على الفهم الشامل للفرد وتأثير العوامل الاجتماعية والنفسية على تشكيل شخصيته وسلوكه. يمكن تفسير قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم من خلال نظرية أدلر على النحو التالي:

1. الشعور بعدم الأمان: وفقًا لنظرية أدلر، يمكن أن يؤدي شعور الفرد بعدم الأمان إلى تطوير نمط سلوكي يهدف إلى تحقيق الشعور بالأمان. في حالة حكام كرة القدم، قد يشعرون بعدم الأمان بسبب الضغوط والتوترات التي ترتبط بمسؤولياتهم والتحديات التي يواجهونها في المباريات.

2. السعي للتفوق: أدلر يشير إلى أن الفرد يميل إلى السعي للتفوق والاعتراف من قبل المجتمع. قد يكون لدى حكام كرة القدم رغبة قوية في أن يكونوا حكامًا ممتازين وأن يؤديوا بشكل ممتاز في كل مباراة. هذا الرغبة في التفوق يمكن أن يولد قلقًا من عدم تحقيق الأداء المرجو أو من عواقب الأخطاء التي يمكن أن تؤثر على سمعتهم.

3. الاعتماد على الدعم الاجتماعي: نظرًا لأن أدلر يؤكد على دور العوامل الاجتماعية، يمكن أن يشعر حكام كرة القدم بالقلق إذا لم يشعروا بالدعم الاجتماعي من قبل زملائهم أو المدربين أو الجماهير. الدعم الاجتماعي يمكن أن يكون مهمًا للتعامل مع قلق المستقبل وزيادة الثقة في أدائهم.

4. تطبيق التكيف الإيجابي: وفقًا لنظرية أدلر، يمكن للفرد تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي عندما يتبنى نهجًا إيجابيًا للتكيف مع التحديات. حكام كرة القدم يمكن أن يتعلموا كيفية تحويل قلق المستقبل إلى حافز لتحسين أدائهم، من خلال تطوير مهارات إدارة الضغط والتحلي بالثقة في قراراتهم.

نظرية الانفعالات:

تفسير قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم من خلال نظرية الانفعالات يمكن أن يعتمد على الفهم النفسي لكيفية تأثير الانفعالات والعواطف على سلوك الإنسان. لتفسير قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم باستخدام نظرية الانفعالات:

تأثير الضغط النفسي: قد يعاني حكام كرة القدم من ضغط نفسي كبير خلال المباريات بسبب مسؤولياتهم الكبيرة. هذا الضغط يمكن أن يثير مشاعر القلق والتوتر والخوف من الأخطاء المحتملة في المباراة المقبلة.

المسؤوليات الكبيرة: تقع على عاتق حكام كرة القدم مسؤوليات كبيرة في التحكم واتخاذ قرارات سريعة وصائبة. هذه المسؤوليات يمكن أن تثير عواطف قوية تتراوح بين الثقة والقلق بشأن كيفية تأثير قراراتهم على نتيجة المباراة وسمعتهم.

تقييم الأداء: حكام كرة القدم يتعرضون لتقييم دقيق لأدائهم من قبل الفرق ووسائل الإعلام والجماهير. هذا التقييم يمكن أن يؤثر على مشاعرهم ويثير قلقهم بشأن مستقبلهم المهني وسمعتهم كحكام.

التحكم في العواطف: نظرًا لأن نظرية الانفعالات تؤكد على التحكم في العواطف، يمكن أن يعمل حكام كرة القدم على تطوير استراتيجيات للتحكم في الانفعالات السلبية مثل القلق. ذلك يمكن أن يشمل تدريبات عقلية وتقنيات للتخلص من التوتر وتحسين التركيز. التجربة والتعلم: مع مرور الوقت وتكرار التجارب في التحكم، يمكن أن يصبح لدى حكام كرة القدم خبرة أكبر في التعامل مع الضغوط والانفعالات السلبية. هذا يمكن أن يساعدهم على التغلب على قلق المستقبل بشكل أفضل.

وكخطوة مهمة لتسليط الضوء على الأطر النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع قلق المستقبل ومستوى الطموح. سنستعرض الدراسات السابقة، من خلال تقديم خلفية شاملة للمفاهيم الأساسية واستكشاف ما توصلت إليه الأبحاث السابقة. ويأتي ذلك كضرورة لتحديد الفجوات البحثية والمبررات التي تجعل من دراسة العلاقة بين قلق المستقبل والطموح لدى حكام كرة القدم في الدوري السعودي أمرًا مهمًا، مما يسهم في تقديم فهم أعمق لهذه الظواهر وتأثيراتها على أداء الحكام وتطلعاتهم المهنية.

-الدراسات السابقة:

قام الباحثان بعمل مسح مرجعي لتحديد أهم الدراسات السابقة والمربطة بموضوع الدراسة وتوصلا إلى عدد (5) دراسات عربية، و (3) دراسات أجنبية، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

أجرى كل من علي وعبد الحمزة (2023) دراسة هدفت إلى قياس مستوى قلق الاختبار ومستوى الطموح لحكام الدرجة الأولى بكرة القدم لمحافظة الفرات الأوسط بالعراق. تكونت عينة الدراسة من (90) حكمًا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن حكام الدرجة الأولى لكرة القدم يمتلكون مستويات جيدة في قلق الاختبار ومستوى الطموح. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار ومستوى الطموح لحكام الدرجة الأولى لكرة القدم.

أجرى نورصالح الدين. (Nursalehuddin, 2023) دراسة هدفت إلى قياس مستوى القلق لدى حكام كرة القدم في الاتحاد الإقليمي لاتحادات كرة القدم الإندونيسية، جنوب سولاويزي. تكونت عينة الدراسة من (25) حكم كرة قدم في جنوب سولاويزي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القلق هو 3 أفراد 12% في الفئة المنخفضة، و 7 أفراد 28% في الفئة الكافية، و 11 أفراد 44% في الفئة الجيدة، و 4 أفراد 16% في فئة جيد جدًا.

في حين أجرى موسى (2022) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى حكام كرة القدم. تكونت عينة الدراسة من (100) حكم من حكام الدرجة الثانية المسجلين بالاتحاد المصري لكرة القدم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاهتمام بالذكاء الانفعالي لحكام كرة القدم سوف يؤثر تأثيرًا إيجابيًا ويعود بالنفع على عوامل شتى تتمثل في تحسين أداء الحكام وتحقيق الإنجازات، وأن مستوى الطموح مهمًا للحكم على مستوى أداء حكام كرة القدم فكلما زاد الطموح دل على وجود درجة من الذكاء الانفعالي لدى الحكام.

في حين أجرى كلا بابانيكولاو و ديميتريوس روسيس (Papanikolaou & DimitriosRousis, 2020) دراسة هدفت إلى قياس آثار قلق ما قبل المنافسة لدى حكام كرة القدم للرجال في

الدوري اليوناني الممتاز ودوري كرة القدم وفي حكام النساء من جميع الفئات. تكونت عينة الدراسة من (92) حكمًا. تسعة وعشرون من فئة الدوري الممتاز، واثنان وثلاثون من فئة دوري كرة القدم، وواحد وثلاثون امرأة من الفئات الوطنية والمحلية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحكام الرجال لديهم قلق معرفي وجسدي أقل مقارنة بالنساء، على عكس الثقة التي كانت أعلى عند الرجال منها عند النساء.

وقد أجرى كلا من مصطفى وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى قياس مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى معلمي التربية الرياضية، ومستوى العلاقة بين المتغيرين. تكونت عينة الدراسة من (60) معلم تربية رياضية. بإدارة نقادة التعليمية. بدولة مصر. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما ارتفع مستوى قلق المستقبل لدى معلمي التربية الرياضية كلما انخفض مستوى الطموح لديهم.

وقد أجرى كلا من جوهانسن وهاوجين (Johansen & Haugen, 2013) دراسة هدفت إلى قياس مستوى القلق الذي يعاني منه حكام كرة القدم النرويجيون من الدرجة الأولى أثناء تحكيمهم، والتنبؤ بمستوى القلق وفقًا لمستوى التحكيم وكفاءة التحكيم المتصورة. تم أيضًا التحقيق من تصورات الحكام حول كيفية تأثير ضجيج الجماهير وإزعاج اللاعبين و/أو المدربين، والفشل (أي الأخطاء) في التحكيم، والسلوك العدواني من قبل اللاعبين و/أو المدربين على اتخاذ القرار عند التحكيم. تكونت عينة الدراسة من (83) حكمًا (73 رجلاً و10 نساء). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحكام الذين يحضرون الدوري الممتاز في النرويج سجلوا درجات أعلى في القلق مقارنة مع حكام يعملون في ثاني أفضل مستوى. علاوة على ذلك، فإن الحكام الذين اعتبروا كفاءتهم أضعف أو متوسطة (مقارنة بزملائهم) سجلوا درجات أعلى بكثير في القلق مقارنة بالحكام الآخرين (المجموعات "الأفضل" أو "الأفضل على الإطلاق"). كما أفاد غالبية الحكام أن الضوضاء والإزعاج والفشل في التحكيم والسلوك العدواني لم يؤثر على اتخاذهم للقرار (معدل الاختلاف 80-95%).

كما أجرى الخيكاني (2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الكفاءة البدنية والخصائص الشخصية وقلق المستقبل ومستوى الأداء لحكام الدرجة الأولى لكرة القدم في العراق، والتعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الكفاءة البدنية والخصائص الشخصية وقلق المستقبل مع مستوى أدائهم. تكونت عينة الدراسة من (50) حكمًا. أشارت نتائج الدراسة إلى تميز حكام كرة القدم بمستويات ضعيفة في الكفاءة البدنية بحصولهم على أزمان عالية لأداء اختبارات السرعة والتحمل، وبمستوى منخفض من قلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباط بين الكفاءة البدنية والخصائص الشخصية وقلق المستقبل مع مستوى الأداء.

وفي حدود علم الباحثان وجد أن معظم الدراسات تناولت قلق المستقبل، أو قلق الاختبار أو تأثيرات قلق ما قبل المنافسة أو مستوى الطموح الرياضي كدراسة كلا من علي، وعبد الحمزة (2023) والتي هدفت التعرف إلى مستوى قلق الاختبار ومستوى الطموح لحكام الدرجة الأولى بكرة القدم، ودراسة مصطفى وآخرون (2019) والتي هدفت التعرف إلى مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى معلمي التربية الرياضية، ودراسة بابانيكولاو و ديميتريوس روسيس (Papanikolaou & DimitriosRousis, 2020) والتي هدفت إلى دراسة تأثيرات قلق ما قبل

المنافسة لدى حكام كرة القدم للرجال، بناءً على ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في عدة جوانب رئيسية. حيث أن معظم الأبحاث السابقة تناولت متغيرات منفصلة مثل "قلق المستقبل" أو "مستوى الطموح الرياضي"، أو ركزت على تأثيرات قلق ما قبل المنافسة أو قلق الاختبار بشكل مستقل، إلا أن هذه الدراسة تهدف إلى الربط بين قلق المستقبل والطموح الرياضي لدى شريحة محددة من الرياضيين، وهي حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي؛ هذا الربط بين المتغيرات يفتح آفاقاً جديدة لفهم أعمق لكيفية تأثير قلق المستقبل على الطموح الرياضي لدى الحكام، وهي نقطة لم تُدرس بشكل متكامل في الأبحاث السابقة. بذلك، تضيف هذه الدراسة بعداً جديداً للدراسة في مجال علم النفس الرياضي، وتسعى إلى تقديم نتائج يمكن أن تساهم في تطوير استراتيجيات دعم أفضل لحكام كرة القدم في مواجهة قلق المستقبل وتحقيق طموحاتهم الرياضية.

مشكلة الدراسة:

يشكل قلق المستقبل أحد التحديات النفسية التي قد تؤثر على الأداء المهني والرياضي للأفراد، وخاصة في مجالات تتطلب اتخاذ قرارات سريعة وحاسمة مثل التحكيم في كرة القدم. ويتعرض حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي لضغوط متعددة، منها التوقعات العالية من الأداء، والتحديات المهنية، والقلق بشأن المستقبل المهني والشخصي. من جهة أخرى، كما يُعتبر مستوى الطموح من العوامل الحاسمة التي تدفع الحكام لتطوير أدائهم والسعي نحو التقدم في مسيرتهم المهنية.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الراهنة، تتحدد في استكشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي، وذلك من خلال دراسة مدى تأثير قلق المستقبل على طموحاتهم المهنية والشخصية، وفحص ما إذا كان هذا القلق يشكل عائقاً أمام تحقيق أهدافهم وطموحاتهم في مجال التحكيم.

-أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على مفهوم قلق المستقبل في سياق رياضي، وخاصة في مجال التحكيم، والذي لم يحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات السابقة.

- تقديم إطار نظري يربط بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، مما يساهم في تطوير الدراسات النفسية المتعلقة بالأداء الرياضي.

- توسيع فهمنا للعوامل النفسية المؤثرة على حكام كرة القدم، وكيف يمكن أن تؤثر هذه العوامل على اتخاذ القرارات في مواقف الضغط.

- المساهمة في الأدبيات النفسية الرياضية من خلال دراسة العلاقة بين قلق المستقبل والطموح في بيئة رياضية عربية.

الأهمية التطبيقية (العملية):

- توفير بيانات ومعلومات تساعد في تطوير برامج تدريبية لدعم الحكام في إدارة قلقهم النفسي وزيادة مستوى طموحهم.

- تحسين أداء حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي من خلال معالجة القضايا النفسية التي تؤثر على أدائهم.
 - دعم اتحادات كرة القدم والأندية الرياضية في تصميم استراتيجيات لتعزيز صحة الحكام النفسية، مما ينعكس إيجابياً على جودة التحكيم.
 - توجيه صناع القرار في الرياضة لتوفير الدعم النفسي اللازم للحكام، مما قد يقلل من الأخطاء التحكيمية ويزيد من عدالة المباريات.
- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة التعرف الى:

1. مستوى قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي.
2. مستوى الطموح لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي.
3. العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي.

تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي؟

2. ما مستوى الطموح لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي؟

3. هل هنالك علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي؟

فروض الدراسة: في ضوء اهداف الدراسة يفترض الباحثان ما يلي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم بالدوري السعودي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في قلق المستقبل بالدوري السعودي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في مستوي الطموح بالدوري السعودي.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تشمل الدراسة حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية المسجلين في الاتحاد السعودي لكرة القدم.

الحدود الزمانية: تمتد فترة الدراسة من 1 يناير 2023 إلى 1 يناير 2024.

الحدود المكانية: تشمل الدراسة جميع حكام الدرجة الأولى والثانية في المملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:

تواجه هذه الدراسة بعض المحددات التي قد تؤثر على نتائجها وتعميمها، وهي:

حجم العينة: تم اختيار عينة الدراسة من حكام كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية فقط، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على جميع حكام كرة القدم في المملكة.

الاستجابة: تعتمد النتائج على مدى استجابة الحكام للرباط الإلكتروني المرسل، وقد يكون هناك تفاوت في استجابة الحكام.

العوامل الزمانية والمكانية: تمت دراسة الحكام خلال فترة زمنية محددة من 1 يناير 2023 إلى 1 يناير 2024، وفي حدود جغرافية محددة داخل المملكة العربية السعودية، مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج على فترات زمنية أو مناطق جغرافية أخرى.

الموثوقية الذاتية: تعتمد الدراسة على البيانات التي يقدمها الحكام بأنفسهم، مما قد يؤدي إلى وجود بعض التحيزات الذاتية في الإجابات.

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:

قلق المستقبل: حالة نفسية ناجمة عن أحداث ماضية مؤلمة، تتميز بتصورات مشوهة عن الواقع وعن الذات، تنجم عن استرجاع الذكريات غير السارة. وهذا يؤدي إلى تضخيم المشاعر السلبية، وخلق التوتر وانعدام الأمن، وربما يؤدي إلى سلوك مدمر. وتشمل المظاهر المتمركز حول الذات، وعدم الكفاءة، والميل إلى تعميم الفشل، وتوقع الكوارث المستقبلية، مما يعزز التشاؤم والقلق. وهذا يؤدي إلى أفكار متخوفة حول التحديات الشخصية والمهنية والاجتماعية والاقتصادية المستقبلية، مصحوبة بالتفكير الوسواسي ومشاعر الياس (Syamsudar, Hambal & Nuryasin, 2023).

ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها حكام كرة القدم للدرجة الأولى والدرجة الثانية على مقياس قلق المستقبل الرياضي المستخدم في الدراسة الحالية.

مستوى الطموح: الطموح يعبر عن الأهداف التي يحددها الشخص لنفسه في مجالاته المهنية، الاقتصادية، أو التعليمية ويسعى جاهدًا لتحقيقها. ويتأثر مستوى الطموح بمجموعة متنوعة من العوامل الفريدة لشخصية الفرد وبيئته المحيطة. (Richlan, Thürmer, Braid, Kastner & Leitner, 2023).

ويعرف إجرائيًا ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها حكام كرة القدم للدرجة الأولى والدرجة الثانية على مقياس مستوى الطموح الرياضي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويعرف إجرائيًا حكام لعبة كرة القدم في الدرجة الأولى والثانية، بالحكام المصنفين من قبل الاتحاد الرياضي السعودي للتحكيم في مباريات أندية الدرجة الأولى والثانية في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي عن طريق المسح المرجعي، وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

-إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع حكام الدرجة الأولى والثانية المسجلين لدى الاتحاد السعودي لكرة القدم لعام 2023م، وقد بلغ عدد حكام الدرجة الثانية (92) حكمًا، بينما حكام الدرجة الأولى بلغ عددهم (59).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 141 حكمًا (54) حكمًا من حكام الدرجة الأولى، و(87) حكمًا من حكام الدرجة الثانية، وبطريقة قصدية، من خلال توزيع رابط إلكتروني على حكام كرة

القدم العاملين في الدرجة الأولى والثانية، وقد تم تنفيذ هذه العملية بالتعاون مع الاتحاد السعودي لكرة القدم لضمان وصول الرابط إلى الحكام المستهدفين وتسهيل مشاركتهم في الدراسة. وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة			
المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
حكام الدرجة الأولى	1	54	38.30%
حكام الدرجة الثانية	1	87	61.70%
الكلي		141	100%

أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس قلق المستقبل: قام الباحثان بأعداد مقياس قلق المستقبل من خلال مجموعة من الخطوات على النحو التالي:

1 - تحديد الهدف: مراجعة الدراسات السابقة من خلال المسح المرجعي لبعض المراجع العلمية المتخصصة في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة، مثل دراسة سعد وخليفة وعبد الرازق (2021)، ودراسة عثمان (2022)، ودراسة خليل وحامد وإسماعيل (2017)، ودراسة نورصالح الدين (Nursalehuddin, 2023) حيث تم تحديد هدف الدراسة في قياس قلق المستقبل لدى حكام كرة القدم بالدوري السعودي.

2- تحديد ابعاد المقياس: في ضوء الإطار النظري تم تحديد الابعاد الخاصة بقياس قلق المستقبل وتمثلت في مجموعة من الابعاد هي (القلق البدني، القلق النفسي حركي، القلق المعرفي)، وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة للوقوف على اهم التعديلات التي اشاروا اليها، وكذلك تحديد الاهمية النسبية لكل بعد.

3- تحديد عبارات المقياس: في ضوء الاهمية النسبية قام الباحثان بصياغة عدد من العبارات المبدئية للمقياس وعددها (24) أربعة وعشرون عبارة موزعة بالتساوي على الابعاد الثلاث وجميعها في اتجاه الابعاد، وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة للوقوف على اهم التعديلات التي اشاروا اليها، وفي ضوء هذه التعديلات تم حذف عدد (6) ستة عبارات وتعديل صياغة بعض العبارات اصبحت عبارات المقياس (18) ثمانية عشر عبارة موزعة بالتساوي على الابعاد الثلاث للمقياس بواقع (6) ستة عبارات لكل بعد.

4- التجربة الاستطلاعية: حيث تم التطبيق على عينة بلغت (10) ثلاثون حكماً من حكام الدرجة الاولى والثانية لكرة القدم بالدوري السعودي مبدئية من خارج افراد الدراسة وذلك للتعرف على مدى مناسبة المقياس ووضوح عباراته والمعني المقصود منها وغير ذلك من التعليمات التي تتعلق بتطبيق المقياس، وقد تم تعديل المقياس في ضوء هذه الدراسة التطبيقية.

5- المعاملات العلمية للمقياس في الدراسة الحالية: لحساب صدق وثبات المقياس استخدم الباحثان الطرق التالية:

أ- صدق المحكمين: للتحقق من صدق أداة الدراسة وملائمة عباراتها، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في المجال التربوي والنفسي والرياضي والبالغ عددهم (8)

محكمين، وذلك للاسترشاد بملاحظاتهم، وإبداء آرائهم في عبارات مقياس قلق المستقبل من حيث مدى مناسبة وانتماء كل عبارة للمحور الذي تنتهي إليه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها، وتبعاً لذلك تم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد وإضافة عبارات جديدة، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (18) عبارة موزعة بالتساوي على ثلاث أبعاد: (القلق البدني، القلق النفس حركي، القلق المعرفي)، والتي تعكس مستوى قلق المستقبل الرياضي لدى حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي.

ب- صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (10) حكام من حكام الدرجة الأولى والثانية بالدوري السعودي من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للدراسة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2، 3، 4) توضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات قلق المستقبل والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه (ن=10)						
البعد	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
القلق البدني	1	**0.484	3	**0.736	5	**0.549
	2	**0.795	4	**0.757	6	**0.514
القلق النفس الحركي	1	**0.566	3	**0.543	5	**0.571
	2	**0.707	4	**0.737	6	**0.639
القلق المعرفي	1	**0.521	3	**0.682	5	**0.694
	2	**0.679	4	**0.712	6	**0.584

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من جدول (2) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد القلق البدني والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.484، **0.795) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.
- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد القلق النفس الحركي والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.543، **0.737) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.
- تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد القلق المعرفي والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.521، **0.712) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات قلق المستقبل والدرجة الكلية له (ن=10)

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط

1	**0.518	10	**0.682
2	**0.523	11	**0.482
3	*0.442	12	*0.432
4	**0.631	13	**0.569
5	**0.697	14	**0.498
6	**0.759	15	**0.622
7	**0.524	16	**0.682
8	**0.498	17	**0.472
9	**0.622	18	*0.407

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من جدول (3) ما يلي:

أنه تراوحت معاملات الارتباط لعبارات مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية له ما بين (*0.407, **0.759)، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية له (ن = 10)

الارتباط	البعد	
**0.646	القلق البدني	1
**0.563	القلق النفس الحركي	2
**0.810	القلق المعرفي	3

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

- تراوحت معاملات الارتباط الكلية له ما بين (*0.563, **0.810)، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية له مما يشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

ج- الثبات: لحساب ثبات المقياس استخدم الباحثان التجزئة النصفية عن طريق معامل ألفا كرونباخ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (10) حكام من حكام الدرجة الأولى والثاني بالدوري السعودي من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية عن طريق معامل ألفا كرونباخ لمقياس

قلق المستقبل (ن = 10)

م	الابعاد	معامل ألفا -كرونباخ
1	القلق البدني	0,683
2	القلق النفس الحركي	0,649
3	القلق المعرفي	0,654
	الدرجة الكلية	0,717

يتضح من الجدول (5) السابق ما يلي:

- تراوحت معامل ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس قلق المستقبل ما بين (0,649، 0,683)، بينما بلغ معامل ألفا-كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0,717)، وجميع هذه المعاملات تشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

6- الصورة النهائية للمقياس: من خلال نتائج الصدق والثبات للمقياس أصبح المقياس يتكون من عدد (18) ثمانية عشر عبارة موزعة بالتساوي على ثلاث أبعاد هي (القلق البدني (6) عبارات، القلق النفس حركي (6) عبارات، القلق المعرفي (6) عبارات)، ويتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير ليكرت الخماسي حيث تم تقسيمه إلى موافق بشدة (5) درجات، موافق بدرجة كبيرة (4) درجات، موافق (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (18، 90).

ميزان التقدير: ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس؛ تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (6)

الجدول (6)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس

المتوسط الحسابي	درجة الانطباق
من 1.00-2.33	منخفضة
من 2.34-3.67	متوسطة
من 3.68-5.00	مرتفعة

حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة
$$1.33 = \frac{\text{قيمة أكبر} - \text{قيمة أصغر}}{\text{الفئات العدد}} = \frac{5-1}{3}$$

7- تطبيق المقياس: قام الباحثان بتطبيق الصورة النهائية للمقياس على عينة الدراسة البالغ عددهم (141) حكمًا بواقع (54) حكمًا بالدرجة الأولى وعدد (87) حكمًا بالدرجة الثانية.

ثانيًا-مقياس مستوى الطموح

وقام الباحثان بإعداد مقياس مستوى الطموح من خلال مجموعة من الخطوات على النحو التالي:

1 - تحديد الهدف: مراجعة الدراسات السابقة من خلال المسح المرجعي لبعض المراجع العلمية المتخصصة في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة، علي، وعبد الحمزة (2023)، (Petrovska, et al, 2022).

حيث تم تحديد هدف الدراسة في قياس مستوى الطموح لدى حكام كرة القدم بالدوري بالسعودي.

2- تحديد ابعاد المقياس: في ضوء الإطار النظري تم تحديد الابعاد الخاصة بقياس مستوي الطموح وتمثلت في مجموعة من الابعاد هي (التفاؤل بالمستقبل، المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية، تحمل الفشل والاحباط)، وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة للوقوف على اهم التعديلات التي اشاروا اليها، وكذلك تحديد الاهمية النسبية لكل بعد.

3- تحديد عبارات المقياس: في ضوء الاهمية النسبية قام الباحثان بصياغة عدد من العبارات المبدئية للمقياس وعددها (22) اثنان وعشرون عبارة موزعة بالتساوي على الابعاد الثلاث وجميعها في اتجاه الابعاد، وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال علم النفس، وعلم نفس الرياضة للوقوف على اهم التعديلات التي اشاروا اليها، وفي ضوء هذه التعديلات تم حذف عدد (4) اربعة عبارات وتعديل صياغة بعض العبارات واصبحت عبارات المقياس (18) ثمانية عشر عبارة موزعة بالتساوي على الابعاد الثلاث للمقياس بواقع (6) ستة عبارات لكل بعد.

4- التجربة الاستطلاعية: حيث تم التطبيق على عينة عددها (10) حكام من حكام الدرجة الاولى والثانية لكرة القدم بالدوري السعودي من خارج افراد الدراسة للتعرف على مدى مناسبة المقياس ووضوح عباراته والمعني المقصود منها وغير ذلك من التعليمات التي تتعلق بتطبيق المقياس، وقد تم تعديل المقياس في ضوء هذه الدراسة التطبيقية.

5- المعاملات العلمية للمقياس في الدراسة الحالية: لحساب صدق وثبات المقياس استخدم الباحثان الطرق التالية: أ- صدق المحكمين: للتحقق من صدق أداة الدراسة وملائمة عباراتها، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في المجال التربوي والنفسي والرياضي والبالغ عددهم (8) محكمين، وذلك للاسترشاد بملاحظاتهم وإبداء آرائهم في عبارات مقياس مستوي الطموح الرياضي من حيث مدى مناسبة وانتماء كل عبارة للمحور الذي تنتهي اليه، ومدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها، وتبعاً لذلك تم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد وإضافة عبارات جديدة، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (18) عبارة موزعة بالتساوي على ثلاث أبعاد: (التفاؤل بالمستقبل، المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية، تحمل الفشل والاحباط)، والتي تعكس مستوى الطموح الرياضي لدى حكام الدرجة الأولى والثانية في الدوري السعودي.

ب- صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (10) حكام من حكام الدرجة الاولى والثانية بالدوري السعودي من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للدراسة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي اليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7، 8، 9) توضح ذلك:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مستوي الطموح والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي اليه (ن=10)

البعد	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط
التفاؤل بالمستقبل	1	**0.598	3	**0.829	5	**0.688
	2	**0.680	4	**0.573	6	**0.771
المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية	1	**0.645	3	**0.789	5	**0.710
	2	**0.731	4	**0.743	6	**0.820
تحمل الفشل والاحباط	1	**0.775	3	**0.847	5	**0.800
	2	**0.746	4	**0.872	6	**0.684

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من جدول (7) ما يلي:

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد التفاؤل بالمستقبل والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.598، **0.829) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.645، **0.820) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.

— تراوحت معاملات الارتباط بين درجة عبارة بعد تحمل الفشل والاحباط والدرجة الكلية للبعد ما بين (**0.684، **0.872) وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارة بالبعد الذي تندرج تحته.

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس

مستوي الطموح والدرجة الكلية له (ن=10)

العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط
1	**0.568	10	**0.725
2	**0.665	11	**0.699
3	**0.706	12	**0.806
4	**0.546	13	**0.735
5	**0.668	14	**0.716
6	**0.743	15	**0.816
7	**0.621	16	**0.846
8	**0.702	17	**0.786
9	**0.698	18	**0.676

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من جدول (8) ما يلي:

- أنه تراوحت معاملات الارتباط لعبارات مقياس مستوي الطموح والدرجة الكلية له ما بين (**0.546، **0.846)، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس مستوي الطموح

والدرجة الكلية له (ن = 10)

الارتباط	البعد	
**0.739	التفاؤل بالمستقبل	1
**0.694	القلق النفس الحركي	2
**0.735	المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية	3

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

- أنه تراوحت معاملات الكلية له ما بين (0.694**، 0.739**)، وهي معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس مستوي الطموح والدرجة الكلية له مما يشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.
- ب- الثبات: لحساب ثبات مقياس استخدم الباحثان التجزئة النصفية عن طريق معامل ألفا كرونباخ بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (10) حكم من حكام الدرجة الأولى والثانية بالدوري السعودي من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية، وجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية عن طريق معامل ألفا-كرونباخ لمقياس مستوي الطموح (ن = 10)

الابعاد	معامل ألفا -كرونباخ
التفاؤل بالمستقبل	0.630
القلق النفس الحركي	0.834
المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية	0.866
الدرجة الكلية	0,824

يتضح من الجدول (10) السابق ما يلي:

- تراوحت معامل ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس مستوي الطموح ما بين (0.630، 0.866)، وبلغ بينما بلغ معامل ألفا-كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0,824)، وجميع هذه المعاملات تشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.
- 6- الصورة النهائية للمقياس: من خلال نتائج الصدق والثبات للمقياس أصبح المقياس يتكون من عدد (18) ثمانية عشر عبارة موزعة بالتساوي على ثلاث أبعاد هي (التفاؤل بالمستقبل (6) عبارات، المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية (6) عبارات، تحمل الفشل والاحباط (6) عبارات)، ويتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي موافق بشدة (5) درجات، موافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، موافق (3 درجات)، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (18، 90).
- 7- تطبيق المقياس: قام الباحثان بتطبيق الصورة النهائية للمقياس على عينة الدراسة وعددهم (141) حكمًا بواقع (54) حكمًا بالدرجة الأولى وعدد (87) حكمًا بالدرجة الثانية.

خطوات تنفيذ الدراسة:

أ- الدراسة الاستطلاعية: الدراسة الاستطلاعية: قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفترة من 2023/10/8 إلى 2023/10/15 بغرض توضيح الهدف من البحث، ووضوح المقياس المستخدم في التطبيق من حيث الصياغة اللغوية والمعنى، والاجابة على الاستفسارات لبعض الأسئلة، وتدريب بعض الأفراد لمساعدة الباحث في التطبيق، لتطبيق أدوات جمع البيانات من أفراد الدراسة الاستطلاعية من خارج افراد الدراسة للتحقق من المعاملات العلمية للمقياس.

ب- قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية خلال الفترة من 2023/10/8 إلى 2023/10/15 بغرض توضيح الهدف من الدراسة، ووضوح المقاييس المستخدمة في التطبيق من حيث الصياغة اللغوية والمعنى، والاجابة على الاستفسارات لبعض الأسئلة، وتدريب بعض الأفراد لمساعدة الباحثان في التطبيق، لتطبيق أدوات جمع البيانات على العينة الاستطلاعية من خارج افراد الدراسة للتحقق من المعاملات العلمية للمقياس.

ب -تطبيق أدوات جمع البيانات: بعد تحديد العينة واختيار أدوات جمع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، تم التطبيق في الفترة من 2023/10/24 الى 2023/11/15 على جميع أفراد العينة الأساسية

ج -تصحيح أدوات جمع البيانات: بعد الانتهاء من التطبيق قام الباحثان بتصحيح المقاييس وتفرغ درجاتها طبقاً لميزان التقدير الخاص بها، وبعد الانتهاء من عملية التصحيح تم رصد الدرجات وذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

د-الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحثان في معالجة النتائج الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط - الوسيط - الانحراف المعياري -الالتواء -ألفا-كرونباخ -التجزئة النصفية - الارتباط - اختبار (ت) للفروق الإحصائية، وتم استخدام برنامج "spss,26"، لحساب المعاملات الإحصائية السابقة، وارتضا الباحثان مستوى دلالة (0.05) لفروض بحثها.

نتائج الدراسة:

قام الباحثان بعرض نتائج الدراسة كما يلي:

- (1) العلاقة بين قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى حكام كرة القدم بالدوري السعودي.
- (2) الفروق بين حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية في قلق المستقبل بالدوري السعودي.
- (3) الفروق بين حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية في مستوي الطموح بالدوري السعودي.

1-نتائج الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى حكام كرة القدم بالدوري السعودي. وجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) معاملات الارتباط بين قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى حكام كرة القدم بالدوري السعودي. ن= (54)

الدرجة الكلية		مستوي الطموح الرياضي						الابعاد	قلق المستقبل الرياضي
		التفاؤل بالمستقبل		المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية		تحمل الفشل والاحباط			
الدرجة الثانية	الدرجة الاولى	الدرجة الثانية	الدرجة الاولى	الدرجة الثانية	الدرجة الاولى	الدرجة الثانية	الدرجة الاولى		
**-0.774	**-0.672	-0.670 **	-0.498 **	** -0.572	-0.387 **	** -0.545	-0.412 **	القلق البدني	
		-0.761 **	-0.598 **	** -0.693	-0.469 **	** -0.665	-0.492 **	القلق النفس الحركي	
		-0.712 **	-0.704 **	** -0.547	-0.622 **	** -0.563	-0.551 **	القلق المعرفي	

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 52 ومستوى دلالة 0.05 = 0.273

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 52 ومستوى دلالة 0.01 = 0.354

يتضح من جدول (11) ما يلي:

- أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً بين جميع ابعاد قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى حكام كرة القدم للدرجة الأولى بالدوري السعودي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (-0.387 **, -0.704 **) وكما بلغت قيمة الارتباط للدرجة الكلية (-0.672 **) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.05 ويشير هذا الى وجود علاقة سلبية بين المتغيرات لدي حكام كرة القدم للدرجة الأولى بالدوري السعودي

- أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائياً بين جميع ابعاد قلق المستقبل ومستوي الطموح لدى حكام كرة القدم للدرجة الثانية بالدوري السعودي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (-0.545 **, -0.761 **) وكما بلغت قيمة الارتباط للدرجة الكلية (-0.774 **) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوي دلالة 0.05 ويشير هذا الى وجود علاقة سلبية بين المتغيرات لدي حكام كرة القدم للدرجة الثانية بالدوري السعودي.

2- نتائج الفرض الثاني: توجد فروق دالة احصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية في قلق المستقبل بالدوري السعودي. و جدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) دلالة الفروق بين حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية

في قلق المستقبل بالدوري السعودي ن= (141)

قلق المستقبل الرياضي	حكام درجة اولي (54)		حكام درجة ثانية (87)		قيمة (ت)	في اتجاه
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1 القلق البدني	22.47	22.471	27.889	22.471	8.271	حكام درجة ثانية
6 القلق النفس الحركي	22.759	4.547	27.722	2.390	7.405	حكام درجة ثانية
7 القلق المعرفي	23.805	4.529	27.370	2.095	5.431	حكام درجة ثانية
الدرجة الكلية	69.034	12.386	82.981	2.228	8.182	حكام درجة ثانية

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 139 ومستوى دلالة 0.05 = 1,658

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 139 ومستوى دلالة 0.01 = 2,358

يتضح من جدول (13) ما يلي:

-أنه توجد فروق دالة إحصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في قلق المستقبل بالدوري السعودي حيث تراوحت قيمة (ت) ما بين (5.431، 8.271) وبلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية (8.182) وهذه القيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى وجود فروق في اتجاه حكام كرة القدم للدرجة الثانية بالدوري السعودي.

3-نتائج الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في مستوى الطموح بالدوري السعودي. وجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (13) دلالة الفروق بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية

في مستوى الطموح بالدوري السعودي ن= (141)

مستوي الطموح الرياضي	حكام درجة أولى (54)	المتوسط	الانحراف	حكام درجة ثانية (87)		قيمة (ت)	في اتجاه
				المتوسط	الانحراف		
1 التفاؤل بالمستقبل	28.463	1.767	24.023	4.256	7.279	حكام درجة أولى	
2 المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية	27.833	1.799	23.920	4.295	6.353	حكام درجة أولى	
4 تحمل الفشل والاحباط	27.815	1.567	23.782	4.093	6.925	حكام درجة أولى	
الدرجة الكلية	84.111	2.589	71.724	11.422	7.835	حكام درجة أولى	

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 139 ومستوى دلالة $0.05 = 1,658$

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية 139 ومستوى دلالة $0.01 = 2,358$

يتضح من جدول (14) ما يلي:

-أنه توجد فروق دالة إحصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في مستوى الطموح الرياضي بالدوري السعودي حيث تراوحت قيمة (ت) ما بين (6.353، 6.925) وبلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية (7.835) وهذه القيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى وجود فروق في اتجاه حكام كرة القدم للدرجة الأولى بالدوري السعودي.

ميزان التقدير: ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل فقرة من

فقرات المقياس؛ تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (15)

الجدول (15)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على كل فقرة من

فقرات المقياس

المتوسط الحسابي	درجة الانطباق
من 1.00-2.33	منخفضة
من 2.34-3.67	متوسطة
من 3.68-5.00	مرتفعة

$$\text{حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة} \frac{\text{قيمة أكبر} - \text{قيمة أصغر}}{\text{الفئات العدد}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من جدول (11) أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيًا بين جميع ابعاد قلق المستقبل (القلق البدني، القلق النفس حركي، القلق المعرفي)، ومستوي الطموح (التفاؤل بالمستقبل، المقدرة على وضع الأهداف المستقبلية، تحمل الفشل والاحباط)، لدى حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية بالدوري السعودي، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الي ان في بعض الحالات، يمكن أن يكون لديهم قلق مستقبل بسبب طموحاتهم العالية ورغبتهم في التفوق وتحقيق النجاح، كما يمكن أن يكون لديهم قلق بشأن القدرة على تحقيق أهدافهم وتلبية التوقعات والضغوط المهنية المرتبطة بمسيرتهم التحكيمية، مع ذلك يجب الأخذ في الاعتبار أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على علاقة قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم. قد يكون للتجارب السابقة، والدعم الاجتماعي، والظروف المهنية، والعوامل الشخصية، والثقافية تأثير كبير على هذه العلاقة. وهذا يتفق مع وجهة نظر كل من (Johansen, Ommundsen & Haugen, 2018). حيث يرون أن الأفراد، بما في ذلك حكام كرة القدم، يمكنهم تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي عند تبنيهم نهجًا إيجابيًا للتكيف مع التحديات. من خلال تطوير مهارات إدارة الضغط واكتساب الثقة في اتخاذ القرارات، كما يمكن للحكام تحويل قلقهم بشأن المستقبل إلى دافع لتحسين أدائهم.

بالإضافة الي ان حكام كرة القدم يواجهون ضغوطاً كبيرة في مهنتهم، بما في ذلك تحكيم المباريات الهامة واتخاذ قرارات صعبة، مما قد يكون لهذه الضغوط تأثير على قلقهم المستقبلي ومستوى طموحاتهم، كما تشير دراسات كلا من علي، وعبد الحمزة (2023)، موسى (2022)، مصطفى وآخرون (2019)، ونورصلاح الدين (Nursalehuddin, 2023) و (Papanikolaou & DimitriosRousis, 2020). وقد تؤثر التجارب السابقة في أداء الحكام وقدرتهم على التفوق في مهنتهم. إذا كان لديهم تجارب سلبية في الماضي، فقد يكون لهذا تأثير على قلقهم المستقبلي ورغبتهم في تحقيق النجاح، ويمكن أن يكون للدعم الاجتماعي المتاح للحكام دورًا في تحديد مستوى طموحاتهم وقلقهم المستقبلي. إذا كان لديهم دعم قوي من الأسرة والأصدقاء والزملاء، فقد يشعرون بالثقة والدعم لمواجهة تحديات المستقبل، وكما تؤثر الظروف المهنية العامة على قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى حكام كرة القدم، فعلى سبيل المثال، قد يكون هناك عدم اليقين بشأن استمرارية وظيفتهم أو تقديم أداء جيد في ظل المنافسة الشديدة في المجال، ولا ننسي ان العوامل الشخصية تلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى الطموح وقلق المستقبل. فبعض الحكام قد يكونون طموحين بطبيعتهم ويسعون إلى تحقيق النجاح، في حين أن آخرين قد يكونون أكثر رغبة في الاستقرار والراحة.

يتضح من جدول (12) -أنه توجد فروق دالة احصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الاولى والثانية في قلق المستقبل بالدوري السعودي وهذه الفروق في اتجاه حكام كرة القدم للدرجة الثانية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة الي ان بعض الحكام في الدرجة الثانية قد يشعرون بقلق بسبب عدم الثبات في وضعهم المهني وعدم اليقين بشأن الترقية إلى الدرجة الأولى، وقد يكون

لديهم الرغبة الشديدة في التقدم والتطور في مشوارهم التحكيمي، ولذلك يمكن أن يكون لديهم قلق أكبر حيال تحقيق طموحاتهم، كما انه في العادة تكون فرص الترقية إلى الدرجة الأولى أقل بالنسبة لحكام كرة القدم في الدرجة الثانية، وقد يكون هناك منافسة كبيرة ومعايير صارمة للترقية، مما يجعل الحكام يشعرون بقلق حيال فرصهم في الترقية وتحقيق النجاح في مهنتهم، بالإضافة إلى انه قد يواجه حكام كرة القدم في الدرجة الثانية ظروفًا مهنية أكثر تحديًا من حكام الدرجة الأولى، فقد يكون هناك عدد أقل من المباريات الهامة والفرص للتحكيم في الأحداث الكبيرة، وهذا يمكن أن يؤثر على فرصهم للتقدم وتحقيق النجاح، مما يزيد من مستوى القلق بشأن مستقبلهم المهني كما تشير دراسات كلا من علي، عبد الحمزة (2023)، الخيكاني (2008)، ودراسة نورصالح الدين (Nursalehuddin, 2023). جوهانسن وهاوجين (Johansen & Haugen, 2013) وكما انه قد يكون لدى حكام كرة القدم في الدرجة الثانية قلقًا بشأن عدم الحصول على الاعتراف والتقدير الكافي لجهودهم ومهاراتهم في التحكيم، ويشعرون بأنهم يعملون بجهد كبير ولا يحصلون على الفرص المناسبة للظهور والتألق أمام الجماهير والمسؤولين. بالإضافة إلى ان حكام كرة القدم في الدرجة الثانية يكون لديهم قلقًا بشأن الضغوط المالية، ويكون لديهم دخلًا محدودًا من التحكيم ويعتمدون على وظائف إضافية لتلبية احتياجاتهم المالية. وهذا القلق المالي يمكن أن يؤثر على رؤيتهم لمستقبلهم ويزيد من مستوى القلق لديهم، كما ان حكام كرة القدم للدرجة الثانية يمتلكون فرصًا أقل لتلقي التدريب والتطوير المهني مقارنة بحكام الدرجة الأولى، ففي العديد من الأحيان، يتم توفير برامج تدريبية لحكام الدرجة الأولى بهدف تحسين مهاراتهم ومعرفتهم بأحدث القواعد والتقنيات. بالإضافة إلى ذلك، يحصل حكام الدرجة الأولى على فرص للتحكيم في المباريات الدولية، مما يساعد في تطوير قدراتهم وخبرتهم.

يتضح من جدول (14) - أنه توجد فروق دالة احصائية بين حكام كرة القدم للدرجة الأولى والثانية في مستوى الطموح الرياضي بالدوري السعودي وهذه الفروق في اتجاه حكام كرة القدم للدرجة الأولى، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ان حكام الدرجة الأولى لديهم فرص أكبر للتقدم والترقية في مسارهم المهني، بفضل المستوى الأعلى الذي يشتهرون به بالدوريات الكبرى، فإن حكام الدرجة الأولى عرضة لمشاهدة أعداد أكبر من الأندية واللاعبين على مدار الموسم، مما يزيد من فرصهم للفوز بالمزيد من الاختبارات والتحديات التي تساهم في التقدم المهني، وكما ان حكام الدرجة الأولى يواجهون تحديات أكبر وضغوط أكثر تعقيدًا عند تحكيم مبارياتهم. فمستوى اللعب في الدوريات الكبرى يكون عاليًا ومنافسًا، وهذا يعني أن الحكام يجب أن يظلوا في أعلى درجات تركيزهم وقدراتهم لتحكيم المباريات بشكل عادل وكفاءة. هذا التحدي المستمر يدفع حكام الدرجة الأولى للسعي نحو التحسين المستمر وتطوير مهاراتهم، كما انهم عرضة لتواجد العديد من النجوم واللاعبين المشهورين في عالم كرة القدم، وهذا يضع ضغطًا إضافيًا على حكام الدرجة الأولى. فإذا كان يجب على الحكم أن يظل عادلاً ومحايلاً في جميع الأحوال، بغض النظر عن هوية اللاعب، فهو بحاجة إلى مستوى عالٍ من الثقة والشجاعة لاتخاذ القرارات الصحيحة في وجه ضغوط المباراة وجماهير الفرق.

وحكام كرة القدم في الدرجة الأولى عادة ما يحصلون على فرص أكبر للتحكيم في المباريات الهامة والبطولات الكبرى. هذا يعني أنهم يمتلكون فرصاً أكبر للتعرض للأنظار والتقدير والاعتراف بمستواهم. هذا الاعتراف والتقدير يمكن أن يعزز من طموحهم للوصول إلى مستويات أعلى في التحكيم، كما أن حكام كرة القدم في الدرجة الأولى يمكن أن يحصلوا على فرص للتحكيم في البطولات الدولية والمباريات الدولية. هذه الفرص تعطيهم فرصة للتعامل مع أفضل الفرق واللاعبين في العالم وتكون تجربة قيمة لتطوير مهاراتهم. وبالتالي، فإن وجود هذه الفرص الدولية يمكن أن يزيد من طموح الحكام في الدرجة الأولى، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة علي وعبد الحمزة (2023) التي وجدت علاقة طردية بين قلق الاختبار ومستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى، حيث تشير نتائج كلا الدراستين إلى أهمية العلاقة بين القلق والطموح. واتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع دراسة مصطفى وآخرون (2019) التي أظهرت أن ارتفاع مستوى قلق المستقبل يقلل من مستوى الطموح.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نورصالح الدين (2023) التي أشارت إلى مستويات متفاوتة من القلق لدى حكام كرة القدم في إندونيسيا، دون التركيز على الفروق بين الدرجتين. واختلفت أيضاً مع دراسة موسى (2022) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والطموح، مما يختلف عن تركيز هذه الدراسة التي ركزت على قلق المستقبل والعلاقة مع الطموح، مما يوحي بأن هناك عوامل أخرى تؤثر على الطموح لم تتناولها هذه الدراسة. وتختلف أيضاً عن دراسة (Papanikolaou & DimitriosRousis, 2020) التي ترى أن الحكام الذكور يعانون من القلق أقل مقارنة بالنساء، بينما هذه الدراسة لم تتناول هذا البعد، مما يشير إلى اختلافات محتملة في القلق بين الجنسين لم تُستكشف. وبالتالي أظهرت هذه الدراسة أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة، وخاصة فيما يتعلق بعلاقة القلق بالطموح، بينما تبرز الاختلافات في مستويات القلق والعوامل المؤثرة، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من الدراسة لفهم الديناميات المعقدة بين قلق المستقبل والطموح لدى حكام كرة القدم.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- توصي الدراسة بتوفير برامج دعم نفسي وتدريب لحكام كرة القدم لتعزيز مهاراتهم في إدارة الضغط والقلق، وتطوير برامج مخصصة لحكام الدرجة الثانية لتخفيف قلقهم بشأن الترقية والمستقبل المهني عبر ورش التخطيط المهني وتوجيه من خبراء.
- 2- إعطاء فرصاً أكبر للحكام من قبل الاتحاد السعودي لكرة القدم لإدارة المباريات، مع توزيع عادل يضمن تطوير خبراتهم وتعزيز ثقتهم، مما يرفع مستوى التحكيم ويتيح للحكام إبراز قدراتهم في اللقاءات المهمة.
- 3- تطوير برامج لتعزيز طموح حكام الدرجة الثانية، تشمل فرص تدريبية متقدمة وورش عمل، بالإضافة إلى تنظيم فعاليات مع حكام الدرجة الأولى وزيادة مشاركتهم في المباريات الهامة لرفع خبراتهم وطموحاتهم.

قائمة المراجع:

أولاً- باللغة العربية:

- خليل، سمية وحامد، خيري وإسماعيل، حنان (2017) الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة أسوان. مجلة كلية التربية- أسوان، 32(32)، 464-496.
- الخيكاني، عامر (2008). الكفاءة البدنية وبعض المتغيرات النفسية لحكام الدرجة الأولى بكرة القدم وعلاقتها بمستوى أدائهم، دراسات، العلوم التربوية، 35(1)، 643.

- سعد، محمود وخليفة، عاطف وعبد الرزاق، محمود (2021). بناء مقياس قلق المستقبل لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* 26(4), 87-105.
- الشافعي، سهير (٢٠١٣) الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها* 23(92), 315-348.
- عثمان، اشرف (2022) بناء مقياس قلق المستقبل لمدربي أكاديميات السباحة. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها. 30(6), 1-31.
- علي، اسعد وعبد الحمزة، كاظم (2023). نمذجة العلاقة المسببة لقلق الاختبار وفقا لمستوى الطموح لدى حكام الدرجة الأولى بكرة القدم بالعراق. *مجلة علوم التربية الرياضية*. جامعة بابل. 13(46), 562-575.
- الفقي، امال. (2013). "التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* 38(2), 13-56.
- فقيهي، محمد (2019). قلق المستقبل الرياضي لدى مدربي بعض الألعاب الفردية والجماعية، *مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية*، جامعة الملك سعود، الرياض 3(2), 89-102.
- مصطفى، احمد وسكينة، محمد وعليو عبادي (2019). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلمي التربية الرياضية. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*. 12(1), 206-233.
- موسى، إبراهيم (2022). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى حكام كرة القدم. *مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*. جامعة أسبوط – كلية التربية الرياضية. مصر. 61(3), 965-1006.

ثانياً-باللغة الإنجليزية:

- Aliende Povedano, I. (2024). Ciencia de datos aplicada al análisis y mejora de la carrera del árbitro de fútbol y propuesta de políticas federativas basadas en la Economía del Comportamiento.
- Aragao e Pina, J., Passos, A. M., Carvalho, H., & Travis Maynard, M. (2019). To be or not to be an excellent football referee: Different experts' viewpoints. *Journal of Sports Sciences*, 37(6), 692-700.
- Erikstad, M. K., & Johansen, B. T. (2020). Referee bias in professional football: favoritism toward successful teams in potential penalty situations. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 19.
- Frandsen, K., & Landgrebe, K. (2022). Video Assistant Referee in a Small-Nation Context: Intensified Mediatization. *Communication & Sport*, 10(5), 811-829.
- Ibrahim, L. A., & Hussein, H. K. (2024). The reality of the moral climate and its relationship to the decision-making of boxing referees from the standpoint of coaches. *Eximia*, 13, 154-166.
- Johansen, B. T., & Haugen, T. (2013). Anxiety level and decision-making among Norwegian top-class soccer referees. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 215-226.
- Kilic, Ö., Johnson, U., Kerkhoffs, G. M., Rosier, P., & Gouttebauge, V. (2018). Exposure to physical and psychosocial stressors in relation to symptoms of common mental disorders among European professional football referees: A prospective cohort study. *BMJ open sport & exercise medicine*, 4(1), e000306.

- Lima, Y., Devran, S., Öz, N. D., Webb, T., & Bayraktar, B. (2023). Examining the mental health status of referees in the turkish professional football league. *Science and Medicine in Football*, 7(3), 272-278.
- Loghmani, M., Cuskelly, G., & Webb, T. (2021). Examining the career dynamics of elite football referees: A unique identification profile. *Sport Management Review*, 24(3), 517-542.
- Loghmani, M., Taylor, T., & Ramzaninejad, R. (2017). Job characteristics and psychological states of football referees: implications for job enrichment. *Managing Sport and Leisure*, 22.(5)
- Mohammed, A. E., Chortane, O. G., Attia, A., & Chortane, S. G. (2023). Studying the reality of self-efficacy among first-class football referees. *Res Militaris*, 13(3), 3794-3804.
- Morita, H., & Araki, S. (2023). Social pressure in football matches: an event study of 'Remote Matches' in Japan. *Applied Economics Letters*, 30.(11)
- Nursalehuddin, A. M. I. N. (2023). Analysis of Anxiety Levels in South Sulawesi Provincial Football Referees. *GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis*, 6(1), 170-178.
- Pan, Y., Yu, X., & Yue, Y. (2024). Anxiety and sportsmanship in adolescent athletes: the multiple mediating effects of athlete burnout and exercise cognition. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16.
- Papanikolaou, Z., & DimitriosRousis, M. A. (2020). The effects of pre-competitive anxiety in men's soccer referees of Greek super league and football league and in women's referees of all categories. *Int J Phys Educ Sports Health*, 7(3), 112-11.
- Petrovska, T., Sova, V., Voronova, V., Khmel'nitska, I., Borysova, O., & Kurdybakha, O. (2022). Features of self-esteem and level of ambition in athletes of different qualifications. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(3), 593-599.
- Richlan, F., Thürmer, J. L., Braid, J., Kastner, P., & Leitner, M. C. (2023). Subjective experience, self-efficacy, and motivation of professional football referees during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-15.
- Saifuddin, S., Amir, N., & Sumaryanto, S. (2022). Development of the referee anxiety scale in officiating football matches. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 41.(1)
- Syamsudar, B., Hambal, S., & Nuryasin, S. (2023). Anxiety Levels of Futsal Referees in the West Java Provincial Sports Week 2022. *Journal Coaching Education Sports*, 4(1), 173-184.

- Vater, C., Schnyder, U., & Müller, D. (2024). That was a foul! How viewing angles, viewing distances, and visualization methods influence football referees' decision-making. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1-10.
- Webb, T., O'Gorman, J., & Markham, L. (2023). Striving for excellence: Talent identification and development in English football refereeing. *European Sport Management Quarterly*, 23(2), 351-369.
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., Arslan, G., & Chirico, F. (2023). Fear of COVID-19, resilience, and future anxiety: psychometric properties of the Turkish version of the dark future scale. *Journal of Personalized Medicine*, 13(4).

تصميم مقرر الحاسوب للصف الثامن الأساسي في الأردن باستخدام
الانفوجرافيك والتحقق من أثره في تنمية مهارات التفكير البصري لدى
الطلبة وتعزيز دافعيّتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي

م. سمية محمد أبوفخر* أ.د عبد المهدي علي الجراح**

تاريخ وصول البحث: 2024/4/1م تاريخ قبول البحث: 2024/6/30م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعيّتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي وذلك من خلال استخدامه في تصميم جزء من مقرر الحاسوب للصف الثامن الأساسي في الأردن. لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تدريس المحتوى التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب واختبار تحصيلي. وأظهرت النتائج أن الانفوجرافيك قد ساهم في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة المجموعة التجريبية بشكل كبير، وعزز دافعيّتهم نحو تعلم الحاسوب بشكل كبير، وحسن تحصيلهم العلمي بشكل كبير أيضا. وبناءً عليه، أوصت الدراسة باستخدام الانفوجرافيك في تمثيل المعلومات الكثيفة والمعقدة الواردة في المقررات الدراسية بشكل أبسط وجذاب لتحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفعالية.

الكلمات المفتاحية: الانفوجرافيك، مهارات التفكير البصري، الدافعية نحو التعلم، التحصيل العلمي، الحاسوب

* مدرسة، كلية تكنولوجيا المعلومات، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

** أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

The Root Designing the Computer Course for Eighth Grade in Jordan Using Infographic and Investigating its Effect in Developing Students' Visual Thinking Skills, enhancing their Motivation to Learn and Improving their Academic Achievement

ABSTRACT

This study aimed to verify the effect of infographics in developing students' visual thinking skills, enhancing their motivation to learn, and improving their academic achievement by designing part of computer curriculum for eighth grade in Jordan using infographics. To achieve the study's objectives, the quasi-experimental approach was followed. The sample consisted of (95) students divided into two groups, control and experimental. The content was taught to the experimental group using infographics, while the control group was taught using traditional methods. The tools are: a test of visual thinking skills, a measure of motivation towards learning computer, and an achievement test. The results showed that infographics significantly contributed in developing the visual thinking skills of the experimental group students, enhanced their motivation towards learning computers, and improved their academic achievement. Accordingly, the study recommended using infographics in representing complex information in academic courses in a simpler and more attractive way.

Keywords: Infographics, Visual Thinking Skills, Motivation Towards Learning, Academic Achievement, Computer.

مقدمة:

لقد تغيرت معالم العالم حديثاً حيث أصبح عالماً غنياً بشكل كبير بالمعلومات، وبرزت الصور كأهم طرق تمثيل ونقل المعلومات عبر المسافات بسرعة كبيرة. إذ تعمل التمثيلات البصرية على تحويل البيانات المعقدة والمفاهيم المجردة إلى صور مرئية سهلة الفهم، والاستيعاب، وممتعة، وجذابة.

ونظراً لأهمية الصورة، فقد انتشر في الآونة الأخيرة استخدام الانفوجرافيك بشكل واسع في وسائل الإعلام الحديثة والمنشورات الورقية والإلكترونية وفي وسائل التواصل الاجتماعي. حيث أصبحت تصاميم الانفوجرافيك تُستخدم بجميع أنواعها، الثابتة والمتحركة والتفاعلية، في الصحف والمجلات والدوريات والكتب المدرسية والمصادر الإلكترونية وغيره بشكل واسع (Dick, 2020).

ويُعرف الانفوجرافيك بأنه علم وفن تمثيل المعلومات الكثيفة والمعقدة بشكل بصري باستخدام أدوات متعددة مثل الخطوط والأشكال والرسوم والألوان مما يسهّل على المتعلمين فهمها واستيعابها (خليفة، 2020). وقد حقق الانفوجرافيك نمواً كبيراً بالتزامن مع تطور شبكات التواصل الاجتماعي نظراً لوجود خاصية المشاركة، مما جعلها من أكثر الأدوات فاعلية في نشر المحتوى وتوصيل المعلومات لأفراد المجتمع بسهولة وسرعة (عمر، 2016). وقد أصبح من الضروري على المواطن العصري أن يفهم الرسائل المتضمنة في الانفوجرافيك حتى يستطيع المواكبة والتأقلم والنجاح (Alford, 2019).

لقد قدم جاردنر في كتابه إطارات العقل "Frames of Mind" عام (1983) م نظرية تشير إلى أن الأفراد يملكون أنواعاً متعددة من الذكاء تمكنهم من التعلم بأساليب مختلفة، منها: الذكاء البصري الذي وصفه بالقدرة على معالجة التمثيلات البصرية (Gardner, 2015). كما قدمت ميلز نموذج (VARK) الذي يوضح أن هناك أربع طرق حسية تُستخدم في التعلم: الطريقة البصرية، والطريقة السمعية، طريقة القراءة والكتابة، وعن طريق الحركة. وأشارت أيضاً إلى أن الفرد الذي يتعلم بالطريقة الأولى، يُفضّل المعلومات المتمثلة في خرائط ورسوم بيانية ومخططات ودوائر وتسلسلات هرمية وغيره (Hussain, 2017).

وتعد نسبة الأفراد الذين يتعلمون بالطريقة البصرية هائلة، حيث وجد (Wallagher, 2016) أن نمط التعلم لدى (65%) من الأفراد بصري. وعليه، يعد البصر حاسة مهمة جداً لتلقي المعلومات وبناء المعرفة لدى الفرد. كما أثبتت بعض الدراسات أن (90%) تقريباً من المعلومات الموجودة في العقل البشري تنتقل إليه بالطريقة البصرية (أبو عصب، 2019).

ويعد التفكير البصري شكلاً من أشكال التفكير، وفيه يستقبل الفرد المثيرات من حوله اعتماداً على حاسة البصر ثم يرسل الرسائل إلى العقل لمعالجتها (توفيق، 2019). وهذا يتطلب تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أن هذه المهارات ترفع من مستوى كفاءة الطلبة وتنمي قدراتهم على تحليل وتفسير وتقييم وتقييم الأحداث والمشكلات من حولهم، كما أنها تعزز المهارات الوجدانية لديهم وتزيد شعورهم بالثقة (الصعوب، 2021).

وتعد الدافعية من خصائص المتعلم المهمة، حيث إنها المحرك الرئيس الذي يحدد سلوكه ويوجهه نحو تحقيق الهدف (Nhan and Yen, 2021). وترتبط الدافعية بالتعلم بشكل واضح، حيث إنها تعزز قدرة المتعلم على استقبال المعلومات ومعالجتها. فالطالب الذي لديه دافعية عالية ينتبه أكثر للموقف التعليمي ويبذل جهداً أكبر لتحقيق أهداف التعلم. كما تعمل الدافعية على زيادة نشاط ومثابرة الطالب وتخلق لديه الرغبة في الاستمرار وتحسن أدائه في العملية التعليمية التعلمية (العتوم وآخرون، 2014). هذا وتؤثر دافعية الطلبة نحو التعلم على تحصيلهم العلمي (ابراهيم، 2020).

وبعد مفهوم التحصيل العلمي/ الدراسي مفهوماً واسع الانتشار، فقد أشار رفعت وآخرون (2022) إلى أنه الكفاية والمعرفة التي يكتسبها الطالب بعد دراسة مادة معينة، ويشير إلى ما يستطيع الطالب أن يقوم به فعلياً بعد إنهاء برنامج تعليمي معين. كما عرفه المعايطة (2022) بأنه مستوى إنجاز الطالب وبراعته في الأعمال المدرسية، ويتم قياسه من خلال الاختبارات التكوينية والنهائية التي يتم إعدادها من قبل المعلم.

ويجب على مصممي التعليم وعلى المعلمين استخدام أحدث الوسائل والأدوات والطرائق التي تساعد على تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفعالية، ومن هذه الوسائل تقنية الانفوجرافيك التي تعمل على تمثيل المعلومات المعقدة والكثيفة بشكل أبسط وجذاب أكثر مما قد يُسهم في تطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية. وبناءً عليه، تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى قدرة تصاميم الانفوجرافيك على تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعتهم نحو التعلم مما قد ينعكس إيجاباً على تحسين تحصيلهم العلمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهد الأردن مع مطلع القرن الحالي اهتماماً كبيراً بتدريس الحاسوب كونه من العلوم الأساسية التي لها دور مهم في عصر المعلوماتية والتكنولوجيا الحديثة. ويتطلب تدريس مادة الحاسوب استخدام أساليب حديثة غير اعتيادية ومهارات واستعدادات جيدة من قبل المعلمين. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة تربوية ومعلمة حاسوب لأكثر من ثمان سنوات، أنَّ غالبية الطلبة يحبون تعلم مهارات الحاسوب العملية ويستمتعون بها ويتقنونها بسهولة وبسرعة، لكنهم يجدون صعوبة واضحة في فهم وحفظ المعلومات النظرية الواردة في المقررات الدراسية، وذلك لأسباب متعددة من أهمها طريقة عرض هذه المعلومات على شكل نصوص كثيفة مع بعض الصور الفوتوغرافية، مما يقلل من دافعتهم نحو تعلم المادة ويؤثر سلباً على تحصيلهم العلمي فيها، ويزيد من أعباء المعلمين في شرح وتبسيط المعلومات وإقناع الطلبة بأهمية دراستها وحفظها. لذلك، ترى الباحثة أن هناك حاجة ماسة للتفكير بأساليب جديدة لتمثيل هذه المعلومات بشكل يسهل استيعابها، مثل استخدام تقنية الانفوجرافيك التي تمكن الطلبة من استقبال المعلومات وتحليلها وفهمها بالاعتماد على حاسة البصر.

ولكن بالرغم من انتشار استخدام الانفوجرافيك بشكل واسع في جميع مجالات الحياة، إلا أن استخدامه في مجال التعليم ما زال في طور النمو، وما زالت خبرة المعلمين في تصميمه وتوظيفه في العملية التعليمية بكفاءة محدودة (Alford, 2019)، حيث يفتقر التعليم المعاصر إلى الخبرات الحديثة والقوية التي تستفيد من تصاميم الانفوجرافيك (Ismael & Al Mulhim, 2025).

(2021). لذا لا بد من إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول كيفية توظيف تقنية الانفوجرافيك والإفادة من إمكانياتها في التعليم بأقصى ما يمكن (Davis, 2022). إضافة إلى ذلك، تعد الدراسة الحالية تطبيقاً عملياً لما أكدت عليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة من حيث أهمية توظيف الانفوجرافيك بأشكاله المتعددة (الثابت والمتحرك والتفاعلي) في تمثيل المعلومات وإيصالتها بطريقة بسيطة وجذابة وسهلة للمتعلمين بهدف تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفاعلية، منها دراسة شيمي (Shemy, 2022) ودراسة سمرة (Samra, 2021) ودراسة الصعوب (2021) ودراسة نهان وين (Nhan & Yen, 2021) ودراسة ابراهيم والعمر (Ibrahim & Alamro, 2021) وغيرها.

وفي ضوء ما سبق، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟
 2. ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تعزيز الدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟
 3. ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تحسين التحصيل العلمي في مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟
- أهمية الدراسة:**

للدراسة الحالية أهمية من ناحيتين: نظرية وتطبيقية. تبرز الأهمية النظرية للدراسة في أنها تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى دمج المستحدثات التكنولوجية في التعليم مثل الانفوجرافيك. كما أنها قد تساعد في إعادة صياغة المقررات المدرسية خاصة مقررات الحاسوب (تحديداً الجزء النظري منها) بطريقة أكثر كفاءة وفاعلية تلبي احتياجات الطلبة ورغباتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم. وقد يسهم ذلك في فهم مقررات الحاسوب (خاصة الجزء النظري منها) لدى الطلبة بطريقة حديثة غير اعتيادية، سهلة، وجذابة، وسريعة. وقد تثير الدراسة الحالية كذلك اهتمام معلمي الحاسوب وتوجههم إلى تطوير أساليبهم في شرح المقرر بطرق جديدة تحقق أهداف المادة بفاعلية أكبر. إضافة إلى ذلك، قد تساعد الدراسة في الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير البصري وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم وزيادة تحصيلهم العلمي. وربما تسهم الدراسة في تنمية اتجاهات الطلبة نحو تعلم مادة الحاسوب (خاصة الجزء النظري منها) مما يزيد من حصيلة ثقافتهم ويجعلهم قادرين على التوسع والبحث أكثر في آخر مستجدات التكنولوجيا في. وقد تساعد الدراسة الباحثين الذين يرغبون بإجراء دراسات حول أثر وفعالية الانفوجرافيك.

أما من الناحية التطبيقية، فقد تُساعد الدراسة الحالية في تحقيق فوائد تطبيقية تعود على الطالب وعلى المعلم وبالتالي على تحسين جودة وكفاءة كامل العملية التعليمية التعلمية. إذ قد تساعد معلمي الحاسوب في توظيف تصاميم الانفوجرافيك في تدريس الجانب النظري في مقررات الحاسوب بهدف تسهيل تعلم مهارات الحاسوب وترغيب الطلبة بدراسته في عصر يتسم بالنمو التكنولوجي السريع. وقد تثير كذلك انتباه القائمين على تصميم وتطوير مقررات

الحاسوب للإفادة من تقنية الانفوجرافيك في تصميم مواد بصرية جذابة. وقد تسهم في تحقيق متعة تعلم الجزء النظري من مقرر الحاسوب لدى الطلبة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر استخدام تقنية الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي، وذلك من خلال استخدامه في تصميم جزء من مقرر الحاسوب للصف الثامن الأساسي في الأردن.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

مقرر الحاسوب:

هو كتاب الحاسوب للصف الثامن الأساسي المصمم من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ويتم تدريسه في جميع المدارس الخاصة والحكومية في الأردن خلال العام الدراسي (2023-2024) م.

الصف الثامن الأساسي:

هي السنة الدراسية الثامنة حسب النظام التعليمي في الأردن حيث تتراوح أعمار طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن بين (13-14) عام حسب قوانين وزارة التربية والتعليم الأردنية لقبول الطلبة.

الانفوجرافيك:

يدمج مصطلح الانفوجرافيك (Infographics) مصطلحين معاً: (Information) وتعني معلومات وحقائق و (Graphics) ويعني رسومات تمثيلية أو تصويرية. وبالتالي فإن الانفوجرافيك يدل على المعلومات التصويرية، أو التصميمات المعلوماتية. ويشير الانفوجرافيك إلى تحويل البيانات والمعلومات الكثيفة والمعقدة إلى رسوم مصورة تسهل قرائتها وفهمها بوضوح دون الحاجة إلى بذل الكثير من الجهد. مما يزيد من فاعلية التواصل البصري لدى المستقبل (تجور، 2020).

ويعرف الانفوجرافيك إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه طريقة عرض المعلومات والمفاهيم والحقائق الواردة في الوحدة الأولى "الثقافة الحاسوبية" في مقرر الحاسوب لطلبة الصف الثامن الأساسي على شكل مجموعة من الرسومات، والصور الثابتة، والمتحركة، والتفاعلية.

مهارات التفكير البصري:

يعد التفكير البصري شكل من أشكال الاتصال غير اللفظي، ويمكن تعريفه على أنه استخدام حاسة البصر لاستقبال الرسائل وتحديد الأماكن والتفكير في الأشياء المنظورة في العالم (المطيري، 2022).

وتعرف مهارات التفكير البصري إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها قدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على قراءة المواد البصرية في الوحدة الأولى من مقرر الحاسوب واستيعابها وربطها بالخبرات والمعارف السابقة. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد خصيصاً لقياس مهارات التفكير البصري.

الدافعية نحو التعلم:

تعرف الدافعية نحو التعلم على أنها المحرك الطبيعي الذي يعمل على زيادة رغبة الطلبة في المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية التعلمية، وقد يكون دافع الطالب نحو التعلم بهدف تحقيق مصلحة شخصية أو بهدف الاستمتاع بالنجاح أو بهدف تجنب العقوبة عند الإخفاق (Ibrahem & Alamro, 2021).

وتعرف الدافعية نحو التعلم إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها وجود محرك وحافز ذاتي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي لدراسة مادة الحاسوب وفهمها وأداء الواجبات الأكاديمية المتعلقة بها وتفاعلهم مع أنشطة المقرر. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية المعد خصيصاً لذلك.

التحصيل العلمي:

يعد التحصيل العلمي مقياس لما حصل عليه الطالب من خبرات تعليمية ويرتبط بالأهداف التعليمية وبالنواتج المحددة للتعلم (ابراهيم، 2020).

ويعرف التحصيل العلمي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه مدى تحقيق طلبة الصف الثامن الأساسي لأهداف ونتائج الوحدة الأولى من مقرر الحاسوب "الثقافة الحاسوبية". ويعبر عنه بالدرجة التي يحققها الطالب في الاختبار التحصيلي الذي يتم تنفيذه بعد شرح المحتوى التعليمي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

-الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة خاصة في محافظة عمان/ لواء الجامعة الأردنية.

-الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2023-2024) م.

-الحدود الموضوعية: تم تناول الوحدة الأولى من مقرر الحاسوب الأردني للصف الثامن الأساسي بعنوان "الثقافة الحاسوبية".

وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بطبيعة إجراءاتها من حيث تصميم أدوات الدراسة، ومدى صدقها وثباتها وخصائص أفراد مجتمع الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تدعو الكثير من النظريات التربوية إلى تفعيل دور حواس الفرد لتحقيق تعلم فعال، ويحقق الانفوجرافيك ذلك من حيث إنه طريقة لمعالجة البيانات والمعلومات الطويلة والمعقدة من خلال تمثيلها برسوم مصورة ثابتة ومتحركة تسمح للمتعلم أن يستوعب المفاهيم والمهارات باستخدام حاسة البصر بشكل أسهل وأسرع وأكثر متعة (الحارثي، 2019).

وقد تكون تصاميم الانفوجرافيك ثابتة مثل الصور بتنسيقاتها المختلفة، أو متحركة مثل الفيديوها القصيرة بتنسيقاتها المختلفة. وقد يكون الانفوجرافيك تفاعلياً بحيث يسمح للمتلقى بالتفاعل مع المحتوى الإلكتروني، مثلاً من خلال النقر أو الاختيار أو التحديد وغيره كما يظهر في صفحات الويب وفي التطبيقات البرمجية (بقلاوة وصبيحي، 2022).

ويعد الانفوجرافيك أداة هامة لتحقيق أهداف العملية التعليمية وإثارة انتباه وتركيز المتعلم وزيادة متعة التعلم. وقد ذكر شلتوت (2019) بعض الفوائد التعليمية للانفوجرافيك، نذكر منها ما يأتي:

-يزيد الانفوجرافيك من فاعلية العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تحسين مخرجات التعليم من خلال ربط المعلومات والمفاهيم والحقائق بطريقة أفضل تحقق إمكانية الوصول لها بشكل ميسر.

-يساعد الانفوجرافيك على استيعاب وإتقان المهارات التي يصعب تدريسها بالطرق الاعتيادية مثل الشرح اللفظي والوصف النصي.

-يوفر الانفوجرافيك إمكانية تقديم المعرفة للمتعلمين بأكثر من طريقة حسب ما يناسب خصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم مما يزيد من جودة العملية التعليمية. -يحقق الانفوجرافيك التعلم النشط من خلال التركيز على دور المتعلم وتفاعله لتحقيق أهداف التعلم.

-يعزز الانفوجرافيك الشعور بالرضا عن التعلم لدى المتعلمين، خاصة عندما يحقق المتعلم أهداف التعلم ويزيد تحصيله العلمي وتتطور مهاراته مما يزيد من رغبته بالتعلم ويدفعه لبذل المزيد.

وظهر مفهوم التفكير البصري لدى التربويين في أواخر العقد الثامن من القرن العشرين، حيث أوجده إيجيل هوسين (Abigail Housen) وفيليب يناوين (Philip Yenawine) الذين طوروا استراتيجيات التفكير البصري واستخدماها في مناهج الفن للأطفال. ويعتمد التعلم حسب إيجيل وفيليب على قدرة الفرد على قراءة الصور البصرية وتفسير الرسائل المتضمنة فيها وهو ما يُعبّر عنه بالتفكير البصري. وينشأ التفكير البصري نتيجة لما يراه المتعلم حوله ويرسله من خلال عينه إلى عقله حيث يتم تفسيره وترجمته وتخزينه وربطه ومعالجته (Haciomeroglu & Chicken, 2012). وأشارت المطيري والحربي (2022) إلى أن التفكير البصري هو أسلوب تفكير وطريقة تمكن المتعلم من ملاحظة المعلومات والأفكار في الصور والأشكال والمخططات من خلال عينه وتحليلها واستنتاج المعاني منها.

وحقّ يتمكن المتعلم من تمييز وفهم المعلومات الممثلة بصورة بصرية وإدراك العلاقات بينها وتفسيرها وتحليلها واستنتاج المعاني منها فإنه يحتاج إلى بعض المهارات الأساسية تسمى مهارات التفكير البصري، وهي عبارة عن قدرات الفرد التي تمكنه من استقبال وجمع المعلومات البصرية وتمثيلها وتخزينها وربطها بخبراته ومعارفه السابقة وتوظيفها في المواقف التعليمية الجديدة (الصعوب، 2021). وقد اتفقت عدد من الدراسات مثل دراسة الصعوب (2021) ودراسة المطيري (2022) على مهارات التفكير البصري الآتية:

1. قراءة الشكل البصري وتمييزه: وتعني قدرة المتعلم على التعرف على الشكل البصري ووصفه وتحديد أبعاده وخصائصه ومميزاته.
2. تحديد العلاقات داخل الشكل البصري: وتعني قدرة المتعلم على استنتاج العلاقات بين أجزاء الشكل البصري وتصنيفها.

3. ربط العلاقات داخل الشكل البصري: وتعني قدرة المتعلم على توضيح خصائص كل جزء في الشكل البصري واستنتاج وظيفته وربطه بالأجزاء الأخرى وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بينها.
4. تحليل وتفسير المعلومات في الشكل البصري: وتعني قدرة المتعلم على توضيح الفجوات في العلاقات التي تربط أجزاء الشكل البصري ببعضها البعض وربطها بطرائق أقرب.
5. استنتاج المعاني من الشكل البصري: وتعني قدرة المتعلم على استنتاج الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والتوصل إلى معاني جديدة.

وأشارت عودة (2018) إلى أنه يمكن مساعدة المتعلم على تنمية مهارات التفكير البصري لديه من خلال اتباع استراتيجيات وطرائق محددة، منها استخدام وسائل تعليمية متنوعة وتمثيل المعلومات من خلال الوسائط المتعددة، وتطوير المحتوى التعليمي بحيث يحتوي على مواقف تعليمية تعمل على تنمية مهارات التفكير البصري لدى المتعلم، وعرض هذا المحتوى باستخدام تقنيات متعددة مثل الرموز والأشكال والمخططات والصور والرسوم، وهذا ما يوفره الانفوجرافيك.

وتعد الدافعية بمثابة المحرك الطبيعي الذي يعمل على زيادة رغبة الطلبة في المشاركة الإيجابية في التعلم، فقد يكون دافع الطالب نحو التعلم بهدف تحقيق مصلحة شخصية أو بهدف الاستمتاع بالنجاح أو بهدف تجنب العقوبة عند الإخفاق (Nhan & Yen, 2021). ويعتبر هلال (2020) أن الدافعية هي منبه يدفع المتعلم للتقدم أو التحرك لتحقيق هدف محدد، كما أشار هلال إلى أن الدافعية هي مزيج معقد من العناصر، مثل جهود المتعلمين وتوقعاتهم ومواقفهم الإيجابية اتجاه التعلم، وتعمل هذه العناصر معاً على تحديد مدى جودة التعلم. وتناولت عدة دراسات أهمية إثارة دافعية المتعلم من أجل تحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفعالية. على سبيل المثال، أشار نهان وبن إلى أن الدافعية أمر مهم لتحديد السلوك البشري من خلال تنشيطه وتوجيهه، حيث إنها ترفع من قدرة الطلبة على التعلم، كما أنها تساعد على بناء المعرفة واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات المختلفة لدى المتعلمين (Nhan & Yen, 2021). كما أشار إبراهيم والعمرى إلى أن الدافعية عامل مهم يشجع المتعلمين على بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق أهداف التعلم وتنمية المعارف والاتجاهات والسلوكيات لديهم (Ibrahim & Alamro, 2021).

وأشارت أميمة إبراهيم إلى أن التحصيل العلمي يعبر عما حصل عليه الطالب من خبرات تعليمية ويرتبط بالأهداف التعليمية وبالنواتج المحددة للتعلم (إبراهيم، 2020). وقد أشار المعاينة إلى أن للتحصيل العلمي أهداف منها: تحديد نتيجة الطالب وتقرير انتقاله إلى المرحلة التالية، وتحديد التخصص الذي يمكن للطلاب دراسته، والوقوف على القدرات الفردية للطلبة وما اكتسبوه من المادة، والاستفادة من نتائج الطلبة لتحسين مستوى العملية التعليمية (المعاينة، 2022). كما أشارت أميمة إبراهيم إلى أن الدافعية من أهم الشروط التي تساعد على تحقيق تحصيل علمي جيد، حيث إن دافعية الطالب نحو التعلم تحفزه لبذل المزيد من الجهود لتعلم الخبرات الجديدة وحل المشكلات التي تواجهه (إبراهيم، 2020).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على الأدب السابق فيما يتعلق بموضوع الدراسة، وقد وُجدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أهمية وأثر الانفوجرافيك في التعليم من عدة جوانب. على سبيل المثال، أجرى الصعوب (2021) دراسة في الأردن للكشف عن أثر استخدام الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة من خلال استخدامه في تصميم مقرر التاريخ للصف الثامن الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً. وتوصلت النتائج إلى أن الانفوجرافيك يعمل بشكل واضح على تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة.

وأجرى ابراهيم والعمرو (Ibrahem & Alamro, 2021) دراسة في السعودية للكشف عن تأثير الانفوجرافيك على تنمية المعارف والمهارات الحاسوبية لدى الطلبة وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة مسجلين في مقرر "التعلم الإلكتروني ومهارات الكمبيوتر" في جامعة حائل. وأشارت النتائج إلى أن المواد التعليمية المصممة باستخدام الانفوجرافيك أثرت بشكل إيجابي على تنمية مهارات الحاسوب لدى الطلبة، ومهارات التعلم الإلكتروني، والدافعية نحو التعلم والإنجاز.

وأجرى سمرة (Samra, 2021) دراسة في السعودية للكشف عن تأثير الانفوجرافيك الثابت والمتحرك على التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري لدى الطلبة وعلى استعدادهم للتعلم، حيث تم تدريس مواضيع مختارة في البرمجة ل (60) طالباً جامعياً. وأشارت النتائج إلى أن الانفوجرافيك المتحرك يؤثر بشكل إيجابي على زيادة التحصيل العلمي وعلى تنمية مهارات التفكير البصري وعلى زيادة استعداد الطلبة للتعلم.

كما أجرى نهان وين (Nhan & Yen, 2021) دراسة في فيتنام للتحقق من أثر استخدام الانفوجرافيك في تدريس قواعد اللغة الانجليزية في تحسين دافعية الطلبة نحو التعلم. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الصف الحادي عشر. وأشارت النتائج إلى وجود آثار إيجابية للانفوجرافيك على تعزيز دوافع الطلبة نحو تعلم قواعد اللغة الانجليزية وتحسين جودة أدائهم. وأجرت الباحثتان عبد الوهاب والسيد (2021) دراسة في مصر للتحقق من أثر استخدام الانفوجرافيك في تنمية مهارات الخرائط الذهنية الإلكترونية والدافعية نحو التعلم لدى الطلبة. تكونت عينة البحث من (90) طالبة من كلية التربية للطفولة المبكرة في جامعة المنصورة. وظهرت النتائج أن الانفوجرافيك التفاعلي يعزز مهارات الخرائط الذهنية لدى الطلبة ويزيد من تحصيلهم العلمي وينمي دافعيتهم نحو التعلم.

أيضاً، أجرى شيمي (Shemy, 2022) دراسة في مصر حول تأثير الانفوجرافيك في مهارات التفكير البصري والعبء المعرفي لدى الطلبة في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن الانفوجرافيك يعمل على تطوير مهارات التفكير البصري وتقليل العبء المعرفي لدى الطلبة.

وأجرى رفعت وآخرون (2022) دراسة في مصر للتحقق من تأثير استخدام الانفوجرافيك على تعلم بعض المهارات الأساسية وعلى التحصيل المعرفي في مادة التربية الرياضية للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (43) طالبة من الصف الثاني الإعدادي. وأشارت النتائج إلى أن الانفوجرافيك

يُسهم في رفع المستوى المهاري لبعض مهارات الكرة الطائرة، ويؤثر إيجابياً على التحصيل المعرفي للطلبة.

وحدثنا، أجرت جاد الله وخصاونة (Jadallah and Khasawneh, 2023) دراسة في الأردن للكشف عن أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مناهج الصفوف الابتدائية في التحصيل الأكاديمي العام للطلبة. تم تطبيق الدراسة على (40) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن الانفوجرافيك عمل على تحسين التحصيل العلمي للطلبة، ونتيجة لذلك، أصبح الطلبة يميلون إلى التعمق أكثر في المعلومات العملية المعقدة ويرغبون بفهمها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

جاء تطبيق الدراسة الحالية بناءً على توصيات غالبية الدراسات السابقة التي شجعت على التحقق من فعالية الانفوجرافيك في التعليم. وتتشابه الدراسة الحالية مع سابقتها من حيث إنها تتبع المنهج شبه التجريبي.

في المقابل، تتميز هذه الدراسة عن سابقتها من حيث إنها تركز على التحقق من أثر استخدام الانفوجرافيك في تدريس الجزء النظري من مادة الحاسوب حيث لم يتم دراسة هذا الأمر من قبل (على حد علم الباحثة). كما أنها تتحقق من أثر الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعيّتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي، وترتبط هذه المتغيرات الثلاثة معاً وتؤثر على دراسة وفهم مادة الحاسوب لكن لم يتم ربطها معاً في دراسة واحدة من قبل (على حد علم الباحثة). كما تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة على المستوى المحلي حول فعالية الانفوجرافيك في التعليم في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لأنه الأنسب للتحقق من أثر استخدام الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتعزيز دافعيّتهم نحو التعلم وتحسين تحصيلهم العلمي. حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين غير متكافئتين: ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين قبل إجراء المعالجة وبعدها ورصد النتائج وتحليلها إحصائياً. وتعبّر المعالجة عن تدريس المحتوى التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك بينما يتم تدريس طلبة المجموعة الضابطة نفس المحتوى بالطرق الاعتيادية (الكتاب المدرسي).

أفراد الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (95) طالباً وطالبة في الصف الثامن الأساسي في مدرسة خاصة في لواء الجامعة في عمان موزعين كالتالي: (47) طالباً في المجموعة التجريبية و(48) طالباً في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: اختبار مهارات التفكير البصري لدى الطلبة:

تم بناء اختبار يهدف لقياس مستوى مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، يتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة بشكل متساوٍ على مهارات للتفكير البصري الخمسة الموضحة سابقاً في الإطار النظري من الدراسة الحالية.

إجراءات الصدق والثبات لاختبار مهارات التفكير البصري:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التأكد من الصدق الظاهري والصدق المنطقي لاختبار مهارات التفكير البصري من خلال عرضه بصورته الأولى على لجنة من تسعة محكمين من أساتذة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية (تخصص تكنولوجيا التعليم)، ومعلمين لديهم خبرة في تدريس مقررات الحاسوب للصف الثامن الأساسي، ومعلمي تربية فنية، بالإضافة إلى مشرفة تربوية في اللغة العربية وذلك للتأكد من صحة وسلامة الفقرات لغوياً ونحويًا. وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار واعتمادها بصورتها النهائية بينما لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة.

ثانياً: الثبات بطريقة الاتساق الداخلي / التجزئة النصفية:

تم التأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير البصري من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، بحيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين: يحتوي النصف الأول على الفقرات المرقمة بأرقام فردية، بينما يحتوي النصف الثاني على الفقرات المرقمة بأرقام زوجية. بعد ذلك، تم تطبيق الاختبار على (22) طالباً من خارج عينة الدراسة ورصد درجتين لكل طالب من العينة الاستطلاعية: الأولى تمثل الدرجة التي حصل عليها الطالب في النصف الأول من الاختبار، والثانية تمثل الدرجة التي حصل عليها في النصف الثاني. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجات الطلبة المتحققة على نصفي الاختبار وبلغت (0.736).

ونظراً لأن معامل ارتباط بيرسون في هذه الحالة يعبر عن ثبات نصف الاختبار، فقد تم تصحيحه بتطبيق معادلة سبيرمان براون (Spearman Brawn) وقد بلغت قيمة معامل الثبات المصحح لاختبار مهارات التفكير البصري (0.813) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على أن فقرات الاختبار متسقة ويمكن تطبيقه في الدراسة.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي / إحصائيات الفقرة:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير البصري من خلال تطبيق الاختبار على طلبة العينة الاستطلاعية وعددهم (22) طالباً، ورصد نتيجة كل طالب في كل فقرة من فقرات الاختبار، ثم تطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder Richardson-20). وقد بلغت القيمة (0.750) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). ما يؤكد أن ثبات الاختبار جيد ويمكن تطبيقه في الدراسة.

الأداة الثانية: مقياس دافعية الطلبة نحو تعلم مادة الحاسوب:

تم تطوير مقياس دافعية الطلبة نحو تعلم مادة الحاسوب بالاعتماد على نموذج كيلر (ARCS) وهو نموذج تصميم تدريس يُعنى بتحفيز الطلبة نحو التعلم من خلال تطبيق مجموعة

من الطرائق التي تتناسب مع قدراتهم وخصائصهم واحتياجاتهم (Li and Keller, 2018). بناءً على نموذج كيلر تم تحديد الأبعاد الآتية لمقياس الدافعية الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية: الاهتمام (Attention): وتشير إلى مدى انتباه الطلبة للمادة التعليمية وحرصهم على تنفيذ أنشطتها وتفاعلهم معها واستجابتهم لها. الصلة (Relevance): وتشير إلى مدى تناسب أهداف المادة التعليمية ومحتواها وأنشطتها ومتطلباتها مع احتياجات الطلبة واهتماماتهم الشخصية وخبراتهم السابقة. الثقة (Confidence): وتشير إلى مدى اعتقاد الطلبة بأن المادة التعليمية تعمل على تطوير مهاراتهم وتنمية خبراتهم ودعم معارفهم وتؤدي في النهاية إلى تفوقهم ونجاحهم. الرضا (Satisfaction): ويشير إلى درجة شعور الطلبة بأن المادة التعليمية تدعمهم وأن تعلمها يقدم لهم فوائد حقيقية وواضحة مما يؤدي إلى رغبتهم في معرفة المزيد حولها. يتكون مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد مقسمة بشكل متساو على أبعاد الدافعية السابقة، ويندرج تحت كل فقرة خمس خيارات حسب مقياس ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). إجراءات الصدق والثبات لمقياس دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسوب: أولاً: صدق المحتوى:

تم التأكد من الصدق الظاهري والصدق المنطقي لمقياس دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسوب من خلال عرضه بصورته الأولية على لجنة من سبعة محكمين من أساتذة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية (تخصص تكنولوجيا التعليم)، ومعلمين لديهم خبرة في تدريس مقررات الحاسوب، بالإضافة إلى مشرفة تربوية في اللغة العربية وذلك للتأكد من صحة وسلامة الفقرات لغوياً ونحوياً. وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض فقرات المقياس واعتمادها بصورتها النهائية بينما لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة. ثانياً: ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد وفقرات مقياس الدافعية:

تم التوصل إلى مدى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسوب من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول (1) معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب.

جدول (1) معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدافعية			
رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	*0.79	11	*0.69
2	*0.62	12	*0.73
3	*0.64	13	*0.67
4	*0.76	14	*0.86
5	*0.82	15	*0.82
6	*0.74	16	*0.76
7	*0.68	17	*0.63
8	*0.75	18	*0.68

9	*0.84	19	*0.79
10	*0.55	20	*0.82
*دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.01$)			

ويتضح من الجدول (1) أن جميع فقرات مقياس الدافعية دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) ما يعني أن فقرات مقياس الدافعية متسقة مع المقياس ككل ويمكن الاعتماد عليها.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي / إحصائيات الفقرة:

بما أن مقياس دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسوب يتكون من فقرات موضوعية تأخذ القيم (1,2,3,4,5) حسب مقياس ليكرت الخماسي، فقد تم تحديد مدى الاتساق الداخلي لفقراته من خلال تطبيقه على طلبة العينة الاستطلاعية وعددهم (22) طالباً ورصد نتائجهم ثم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) وبلغت القيمة (0.835) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). ما يعني أن ثبات المقياس جيد ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

الأداة الثالثة: اختبار تحصيل الطلبة العلمي في مادة الحاسوب:

يهدف هذا الاختبار لقياس مدى تحقيق طلبة الصف الثامن الأساسي لأهداف الوحدة التعليمية الأولى من مقرر الحاسوب "الثقافة الحاسوبية" وعددها تسعة أهداف موزعة على خمسة دروس. يتكون الاختبار من (20) سؤال من نوع الاختيار من متعدد تم توزيعها حسب وزن كل درس في الوحدة التعليمية. ويوضح الجدول (2) أهداف الوحدة التعليمية وتصنيف كل هدف حسب هرم بلوم المعرفي.

جدول (2) تصنيف أهداف الوحدة التعليمية الأولى من مقرر الحاسوب حسب هرم بلوم المعرفي			
الرقم	أهداف الوحدة التعليمية	التصنيف	الوزن النسبي
1	يتعرف الأجزاء الرئيسية الظاهرة للحاسوب (الشاشة، لوحة المفاتيح، الفأرة، السماعات).	التذكر	%44.4
2	يتعرف الأجزاء الداخلية للحاسوب (Motherboard, ROM, RAM, CPU).	التذكر	
3	يتعرف مفهوم البرمجيات ويميز أنواعها.	التذكر	
4	يتعرف وحدات التخزين الثانوية (القرص الصلب، القرص المدمج، القرص الرقعي، ذاكرة الفلاش)	التذكر	
5	يميز المنافذ المختلفة لجهاز الحاسوب.	الفهم والاستيعاب	%22.2
6	يوضح أثر بعض العوامل (المعالج، الذاكرة، بطاقة العرض) في أداء الحاسوب.	الفهم والاستيعاب	
7	يحلل مكونات جهاز الحاسوب ومواصفاتها.	التحليل	%33.3
8	يصنف الحواسيب حسب طبيعة استخدامها وقدرتها.	التحليل	
9	يقارن بين أداء أجهزة الحاسوب المختلفة.	التحليل	

كما تم إعداد جدول مواصفات الاختبار وذلك من خلال تحديد الأهداف التعليمية التي تغطي كل درس ووضع عدد من الأسئلة حسب كل مستوى معرفي كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الحاسوب						
الرقم	عنوان الدرس	الأهداف التعليمية التي تغطي كل درس	عدد الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية وأوزانها النسبية			مجموع الأسئلة
			التذكر	الفهم	التحليل	
1	مكونات الحاسوب	1، 3، 7	4	-	1	5
2	مكونات الحاسوب الداخلية	2، 6، 7	4	2	1	7
3	وحدات التخزين المساندة	4	2	-	-	2
4	منافذ جهاز الحاسوب	5	-	2	-	2
5	أنواع الحواسيب	8، 9	-	-	4	4

إجراءات الصدق والثبات لاختبار الحاسوب التحصيلي:

أولاً: صدق المحتوى:

تم التأكد من الصدق الظاهري والصدق المنطقي لاختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب من خلال عرضه بصورته الأولية على لجنة من سبعة محكمين من مشرفين تربويين ومعلمين لديهم خبرة في تدريس مقررات الحاسوب، بالإضافة إلى مشرفة تربوية في اللغة العربية وذلك للتأكد من صحة وسلامة الفقرات لغوياً ونحويًا. وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض فقرات الاختبار واعتمادها بصورتها النهائية بينما لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة.

ثانياً: ثبات الاتساق الداخلي / التجزئة النصفية:

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، بحيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين: يحتوي النصف الأول على الفقرات الفردية، بينما يحتوي النصف الثاني على الفقرات الزوجية. ثم تم تطبيق الاختبار على (22) طالباً من خارج عينة الدراسة ورصد درجتين لكل طالب من العينة الاستطلاعية: الأولى تمثل الدرجة التي حصل عليها الطالب في النصف الأول من الاختبار، والثانية تمثل الدرجة التي حصل عليها في النصف الثاني. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة وبلغت (0.843). ولتصحيح القيمة تم تطبيق معادلة سبيرمان براو، وقد بلغت قيمة معامل الثبات المصحح للاختبار التحصيلي (0.914) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مما يدل على أن فقرات الاختبار متسقة بشكل جيد ويمكن الاعتماد عليها.

ثالثاً: ثبات الاتساق الداخلي / إحصائيات الفقرة:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) وبلغت القيمة (0.774) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). ما يعني أن الاختبار ثابت بشكل جيد ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ الدراسة الحالية قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تحديد مشكلة وأهداف الدراسة، وتحديد المتغيرات التي سيتم دراستها، وصياغة أسئلة الدراسة، واختيار المنهج المناسب للتحقق من الأهداف المحددة.
2. تحديد الوحدة التعليمية التي سيتم تدريسها للطلبة وتحليل محتواها وأهدافها وتصنيف هذه الأهداف حسب مستويات بلوم المعرفية وحساب أوزانها النسبية.

3. إعداد تصاميم الانفوجرافيك بأنواعه الثابت والمتحرك والتفاعلي.
4. إعداد أدوات الدراسة وهي عبارة عن: اختبار يهدف إلى قياس مهارات التفكير البصري لدى الطلبة، ومقياس يهدف إلى قياس دافعية الطلبة نحو تعلم مادة الحاسوب، واختبار تحصيلي يهدف إلى قياس التحصيل العلمي في مادة الحاسوب لدى الطلبة، وتنفيذ إجراءات الصدق والثبات لهذه الأدوات.
5. اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.
6. تطبيق أدوات الدراسة على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء المعالجة ورصد النتائج وتوثيقها وتم ذلك خلال الأسبوع الأول من شهر أيلول من العام الدراسي (2023-2024) م.
7. تدريس المحتوى التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية باستخدام الانفوجرافيك، وتدريب طلبة المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية (الكتاب المدرسي)، وتم ذلك خلال الفترة الواقعة بين (2023/9/10 و 2023/10/12) م.
8. تطبيق أدوات الدراسة على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تدريس المحتوى التعليمي ورصد النتائج وتوثيقها وتم ذلك خلال الفترة الواقعة بين (2023/10/15 و 2023/10/19) م.
9. تحليل النتائج إحصائياً ومقارنتها وإيجاد الفروق بين أداء الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
10. تفسير النتائج والوصول إلى تعميمات واقتراح التوصيات بناءً عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول والنتائج المتعلقة به:

السؤال الأول: "ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟". وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. ويوضح الجدول (4) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية					
المجموعة	عدد الطلبة	نتائج الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري قبل إجراء المعالجة		نتائج الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري بعد إجراء المعالجة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	47	14.21	4.81	16.77	3.48
الضابطة	48	14.23	4.72	14.81	4.24
المجموع	95	14.22	4.74	15.78	3.98

ويتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (16.77) وبانحراف معياري (3.48). بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (14.81)

وبانحراف معياري (4.24). ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ويوضح الجدول (5) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5): نتائج تحليل (ANCOVA) لدرجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري بعد إجراء المعالجة							
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MS)	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	حجم الأثر (Partial Eta Squared)
1	التباين المصاحب القبلي	1290.7	1	1290.7	1069.39	*0.000	0.92
2	المجموعة	91.81	1	91.81	76.07	*0.000	.450
3	الخطأ	111.04	92	1.21			
4	الكل	1492.36	94				

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (F) للمجموعة التجريبية بعد إجراء المعالجة هي (76.07) وأن القيمة الاحتمالية (sig) هي (0.000)، ما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث يمكن القول أن (45%) من التباين في درجات الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية يعود لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب وتدريب المحتوى بهذا الشكل.

وأشار ريتشاردسون إلى أن تأثير المعالجة يعتبر صغيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا (Partial Eta Squared) بين (0.01-0.05)، ويعتبر متوسطاً إذا كانت بين (0.06-0.13)، ويعتبر كبيراً إذا كانت أكبر من أو تساوي (0.14) (Richardson, 2011). وعليه فإن حجم أثر الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة المجموعة التجريبية يعد كبيراً. ويوضح الجدول (6) المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري بعد إجراء المعالجة.

جدول (6) المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري لدرجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري				
الرقم	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	التجريبية	47	16.77	.160
2	الضابطة	48	114.8	6.10

وبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية التي تم تعديلها من خلال إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كانت لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي، ما يعني وجود أثر ظاهري لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة المجموعة التجريبية، وتعد هذه النتيجة إجابة السؤال الأول للدراسة الحالية.

ويمكن أن يُعزى الأثر الإيجابي للانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري إلى أنه يُحاكي حاسة البصر لدى المتعلم والتي تعد أساس مهارات التفكير البصري والمدخل الأهم لتنميتها. كما أنّ تنوع تصاميم الانفوجرافيك التي قُدمت للطلبة وتنوع الألوان فيها والأشكال والرسومات

ساهم في تقوية ملكات التخيل والتفكير والتحليل والربط والاستنتاج لدى الطلبة. إضافة إلى ذلك، توفر تصاميم الانفوجرافيك العديد من الإمكانيات في تمثيل المعلومات وعرضها بشكل شيق، بحيث يتمكن الطلبة من استخلاص المفاهيم من هذه التصاميم بما يتناسب مع قدراتهم، مثلاً يمكن للطالب قراءة الانفوجرافيك بشكل كامل أو تكبير أو تصغير أجزاء منه، والتمرير يميناً ويساراً، مما يساعده على استكشاف قدراته البصرية وتفعيلها لفهم مكونات الانفوجرافيك وتحليلها، واستنتاج العلاقات بينها وربطها بصورة كاملة متكاملة.

السؤال الثاني والنتائج المتعلقة به:

السؤال الثاني: "ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تعزيز الدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟". وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلبة عينة الدراسة في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب. ويوضح الجدول (7) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية					
المجموعة	عدد الطلبة	نتائج الطلبة في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب قبل إجراء المعالجة		نتائج الطلبة في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب بعد إجراء المعالجة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	47	54.51	11.56	63.49	9.81
الضابطة	48	55.02	11.70	56.67	10.47
المجموع	95	54.77	11.57	60.04	10.66

ويتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (63.49) وبانحراف معياري (9.81). بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (56.67) وبانحراف معياري (10.47). ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ويوضح الجدول (8) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (8): نتائج تحليل (ANCOVA) لدرجات الطلبة في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب بعد إجراء المعالجة						
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MS)	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)
1	التباين المصاحب القبلي	7685.78	1	7685.78	373.99	*0.000
2	المجموعة	1237.78	1	1237.78	60.23	*0.000
3	الخطأ	1890.63	92	20.55		
4	الكل	10681.83	94			

ويتضح من الجدول (8) أن قيمة (F) للمجموعة التجريبية بعد إجراء المعالجة هي (60.23) وأن القيمة الاحتمالية (sig) هي (0.000) ما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو

تعلم الحاسوب البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث يمكن القول أن (39%) من التباين في درجات الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية يعود لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب وتدريب المحتوى بهذا الشكل. وبعد تأثير الانفوجرافيك في تعزيز دافعية طلبة المجموعة التجريبية نحو تعلم الحاسوب كبيراً.

ويوضح الجدول (9) المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب بعد إجراء المعالجة.

الرقم	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	التجريبية	47	63.69	.660
2	الضابطة	48	756.4	.650

ويتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية التي تم تعديلها من خلال إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كانت لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلم الحاسوب، مما يشير إلى وجود أثر ظاهري لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تعزيز دافعية طلبة المجموعة التجريبية نحو تعلم الحاسوب.

ويمكن أن يُعزى الأثر الإيجابي للانفوجرافيك في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسوب إلى أن تصاميم الانفوجرافيك تعرض المعلومات الكثيفة والمعقدة في الكتاب المدرسي بطريقة أبسط وجذابة وشيقة مما يُسهم في زيادة رغبة الطلبة بتعلمها. كما يساعد الانفوجرافيك على تشجيع الطلبة على التواصل ومناقشة المعلومات المتضمنة في التصميم ومشاركة المعرفة مما يزيد من رغبتهم بالتعلم. ويقدم الانفوجرافيك المحتوى التعليمي من خلال صور وأشكال ورسومات وألوان وخطوط متنوعة يستطيع الطالب التفاعل معها بطرق مختلفة مما يزيد من اهتمام الطلبة واستمتاعهم بالتعلم. أيضاً، يزيد الانفوجرافيك من انتباه وتركيز الطلبة خلال الشرح لأنه يقدم المحتوى التعليمي بطريقة جذابة وشيقة ومختلفة عن الطرق الاعتيادية المعتادة. إضافة إلى ذلك، إثراء تصاميم الانفوجرافيك بروابط لفيدويوهات تعليمية يزيد من انتباه الطلبة وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

السؤال الثالث والنتائج المتعلقة به:

السؤال الثالث: "ما أثر استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تحسين التحصيل العلمي في مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن؟". وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلبة عينة الدراسة في اختبار تحصيل الطلبة العلمي في مادة الحاسوب. ويوضح الجدول (10) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية					
المجموعة	عدد الطلبة	نتائج الطلبة في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب قبل إجراء المعالجة		نتائج الطلبة في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب بعد إجراء المعالجة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	47	9.45	3.64	15.77	3.04
الضابطة	48	8.85	3.78	13.73	3.75
المجموع	95	9.15	3.70	14.74	3.55

ويتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في اختبار التحصيل العلمي البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (15.77) وبانحراف معياري (3.04). بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (13.73) وبانحراف معياري (3.75). ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ويوضح الجدول (11) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (11): نتائج تحليل (ANCOVA) لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في مادة الحاسوب بعد إجراء المعالجة							
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MS)	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	حجم الأثر (Partial Eta Squared)
1	مصدر التباين القبلي	868.49	1	868.49	364.18	*0.000	0.79
2	المجموعة	56.61	1	56.61	423.7	*0.000	1.20
3	الخطأ	219.41	92	2.39			
4	الكل	1186.42	94				

ويتضح من الجدول (11) أن قيمة (F) هي (23.74) وأن القيمة الاحتمالية (sig) هي (0.000) ما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية. حيث يمكن القول أن (21%) من التباين في درجات الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية يعود لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب وتدریس المحتوى بهذا الشكل. ويعد تأثير الانفوجرافيك في تحسين التحصيل العلمي في مادة الحاسوب لدى طلبة المجموعة التجريبية كبيراً.

ويوضح الجدول (12) المتوسط الحسابي المعدّل والخطأ المعياري لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب بعد إجراء المعالجة.

جدول (12) المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري لدرجات الطلبة في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب				
الرقم	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	التجريبية	47	215.5	3.20
2	الضابطة	78	13.97	.220

وبين الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية التي تم تعديلها من خلال إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كانت لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل العلمي في مادة الحاسوب، مما يشير إلى وجود أثر ظاهري لاستخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب في تحسين التحصيل العلمي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يُعزى الأثر الإيجابي للانفوجرافيك في تحسين التحصيل العلمي في الحاسوب لدى الطلبة إلى الإمكانيات التي يمتاز بها الانفوجرافيك حيث إنه يوظف الصور والرسوم والأشكال والخطوط والألوان بجانب النص لتمثيل المعلومات المعقدة مما يساعد على تنشيط القدرات العقلية لدى الطلبة وتمكينهم من فهم واستيعاب وتخزين هذه المعلومات مما ينعكس إيجاباً على درجاتهم وتحصيلهم العلمي. كما تجذب تصاميم وأدوات الانفوجرافيك المتنوعة انتباه وتركيز الطلبة خلال التعلم وتدفعهم إلى تفعيل مهارات التفكير العليا. ويُراعي الانفوجرافيك الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التنوع في التصاميم واستخدام أدوات مختلفة لإيصال المعلومات بأكثر من شكل وطريقة. أيضاً، يمنح الانفوجرافيك الطلبة القدرة على التحكم في تعلمهم حسب حاجاتهم حيث يمكن للطلاب عرض جزء محدد من الانفوجرافيك أو تكبيره أو تصغيره مما يساعده على التركيز على المعلومات التي يحتاجها. إضافة إلى ذلك، يساعد الانفوجرافيك على تشجيع الطلبة على التواصل ومناقشة المعلومات مما يساعدهم على فهمها وحفظها وينمي روح التنافس بينهم لتحقيق درجات أعلى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الصعوب (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلبة في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية تُعزى إلى استخدام الانفوجرافيك في تصميم مقرر التاريخ. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ابراهيم والعمرو (Ibrahim & Alamro, 2021) التي أشارت إلى أن المواد التعليمية المصممة باستخدام الانفوجرافيك أثرت بشكل إيجابي في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم والإنجاز. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سمرة (Samra, 2021) التي أشارت إلى أن الانفوجرافيك يسهم في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة ويزيد من تحصيلهم العلمي ويدفعهم لتعلم مواضيع البرمجة بشكل أفضل. أيضاً، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نهان وين (Nhan & Yen, 2021) التي أشارت إلى وجود آثار إيجابية للانفوجرافيك في تعزيز دوافع الطلبة نحو تعلم قواعد اللغة الانجليزية وتحسين جودة أدائهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبد الوهاب والسيد (2021) التي أظهرت أن الانفوجرافيك التفاعلي يعمل على تنمية مهارات الخرائط الذهنية الإلكترونية لدى الطلبة ويعزز دافعتهم نحو التعلم بشكل ملحوظ. إضافة إلى ذلك، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شيمي (Shemy, 2022)

التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للانفوجرافيك في تطوير مهارات التفكير البصري لدى الطلبة وتقليل العبء المعرفي لديهم في مادة العلوم. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة رفعت وآخرون (2022) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البصري في مادة التربية الرياضية تُعزى إلى استخدام الانفوجرافيك في تصميم برنامج تعليمي يشرح بعض المهارات الأساسية الرياضية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جاد الله وخصاونة (Jadallah and Khasawneh, 2023) التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي للانفوجرافيك في تحسين التحصيل الأكاديمي العام للطلبة وزيادة ميولهم إلى التعمق أكثر في المعلومات المعقدة.

التوصيات والمقترحات

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يأتي:

1. استخدام تقنية الانفوجرافيك في تصميم مقرر الحاسوب للصف الثامن الأساسي.
2. استخدام تقنية الانفوجرافيك في تصميم وحدات تعليمية من المقررات الدراسية الأخرى وخاصة التي تحتوي على الكثير من المعلومات النظرية التي يجد الطلبة صعوبة في فهمها وحفظها.
3. الاستفادة من تنوع تصاميم الانفوجرافيك (الثابت والمتحرك والتفاعلي) في تقديم المحتوى التعليمي.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابراهيم، أميمة (2020)، استخدام نموذج الانحدار اللوجستي لتحديد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي لطلاب الشهادة الثانوية: دراسة حالة محلية ود مدني الكبرى 2018-2019. أطروحة دكتوراة، جامعة الجزيرة، ولاية الجزيرة، السودان.
- ابو عصبه، شيماء (2019)، أثر استخدام استراتيجيات الانفوجرافيك على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم ودافعيتهن نحو تعلمها. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الحارثي، نورة (2019)، فاعلية استخدام الانفوجرافيك التعليمي عبر شبكات التواصل الاجتماعي على تنمية بعض المهارات العملية في الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة البحث العلمي في التربية، 7 (20)، 469-506.
- الصعوب، ماجد (2021)، أثر توظيف التعلم القائم على استخدام الانفوجرافيك في تدريس مبحث التاريخ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. دراسات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 48 (4)، 420-436.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2014). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وامتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المطيري، نوال والحري، عبيد (2022)، فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الانفوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، 2022 (22)، 358-380.
- المعاينة، سالم (2022)، أثر استخدام الانفوجرافيك الثابت والمتحرك في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مبحث الجغرافيا في مدارس قصبة الكرك. المجلة الليبية العالمية، جامعة بنغازي، 56 (56)، 117-141.

-بقلاوة، داليا و صبحي، ليندا (2022)، كثافة تلميحات الانفوجرافيك البصرية (أحادية-ثنائية-ثلاثية) بالكتاب الإلكتروني وأثرهم في تنمية التحصيل والشعور بمتعة التعلم لدى طلاب الحاسب الآلي. مجلة البحث العلمي في التربية، 23 (7)، 326-424.

-تجور، عيسى (2020)، فاعلية استخدام الانفوجرافيك في تحصيل التلامذة وتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3 (68)، 1-63.

-توفيق، محمد (2019)، أثر استخدام نمط الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمنيا. رسالة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر.

-خليفة، علي (2020)، أثر أنماط تقديم الانفوجرافيك التعليمي (الثابت/المتحرك/التفاعلي) على تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14 (5)، 501-584.

-رفعت محمد، محمد والعزازي، ماجد وعبد العزيز، سارة (2022)، تأثير استخدام تقنية الانفوجرافيك على تعلم بعض المهارات الأساسية والتحصيل المعرفي في الكرة الطائرة لتلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة، 2 (2)، 24-54.

-شلتوت، محمد شوقي (2019). نموذج الانفوجرافيك التعليمي المطور. المؤتمر العلمي الدولي الخامس للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، بورسعيد، مصر، ص 1-10

-عمر، عاصم محمد إبراهيم (2016)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الانفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، مصر، 19 (4)، 207-268.

-عودة، عائشة (2018)، أثر توظيف فيديو قائم على بعض متغيرات الانفوجرافيك لتنمية مهارات التفكير البصري وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة

-هلال، منتصر (2020)، أثر التفاعل بين نمط الانفوجرافيك "الثابت - المتحرك" في بيئات التعلم الإلكتروني المرنة ونموذج انتوستل "سطحي - عميق - استراتيجي" في تحسين بعض نواتج التعلم وزيادة الدافعية للطلاب نحو التعلم. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 8 (1)، 39-96.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Alford, K. (2019). The rise of infographics: Why teachers and teacher educators should take heed. Teaching/Writing: **The Journal of Writing Teacher Education**, 7(1), article 7.
- Davis, M. J. (2022). Learning to Visualize: Middle-Level Learners Analyzing and Designing Science Infographics. **Doctoral dissertation, University of Rhode Island**.
- Dick, M. (2020). The infographic: a history of data graphics in news and communications. **MIT Press**.
- Gardner, H. (2015). The theory of multiple intelligences1. In **Handbook of Educational Ideas and Practices (Routledge Revivals)**, 930-938. Routledge.
- Haciomeroglu, E. & Chicken, E. (2012). Visual Thinking and Gender Differences in High School Calculus. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, 43 (3), 303- 313.

- Hussain, I. (2017). Pedagogical implications of VARK model of learning. **Journal of Literature, Languages and Linguistics**, 38 (2422-8435), 5.
- Ibrahim, U. M., & Alamro, A. R. (2021). Effects of Infographics on Developing Computer Knowledge, Skills and Achievement Motivation among Hail University Students. **International Journal of Instruction**, 14 (1), 907-926.
- Ismaeel, D., & Al Mulhim, E. (2021). The influence of interactive and static infographics on the academic achievement of reflective and impulsive students. **Australasian Journal of Educational Technology**, 37 (1), 147-162.
- Jadallah abed Khasawneh, Y., & Khasawneh, M. A. S. (2023). The effectiveness of using infographics on the academic achievement of elementary students. **Migration Letters**, 20(5), 1258-1271.
- Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. **Computers & Education**. 122 (1), 54-62.
- Nhan, L. K., & Yen, P. H. (2021). The Impact of Using Infographics to Teach Grammar on EFL Students' Learning Motivation. **European Journal of Foreign Language Teaching**, 5 (5), 85-102.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. **Educational research review**, 6(2), 135-147.
- Samra, E. M. (2021). The Effect of Introducing Infographic Pattern on Developing Cognitive Understanding by Using AI Technology for University Students during the COVID-19 Pandemic. **Journal of Healthcare Engineering**, 21, ID: 7197224.
- Shemy, N. S. (2022). Digital Infographics Design (Static vs Dynamic): Its Effects on Developing Thinking and Cognitive Load Reduction. International. **Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, 21 (5), 104-125.
- Wallagher, M. (2016). 6 Tips for creating top-notch infographics for teaching and learning. **Emerging Ed Tech**. Retrieved from: <https://www.emergingedtech.com/2016/03/tips-for-creating-best-infographics-for-teaching-learning>.

الحكايات والأبيات لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن المقرئ رحمه الله، المتوفى عام (381هـ/991م)

د. ثامر إبراهيم المصاروة*

تاريخ قبول البحث: 2024/6/30م

تاريخ وصول البحث: 2024/5/5م

الملخص

يتناول هذا البحث تحقيق ودراسة "جزء فيه حكايات وأبيات جمعتها أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن المقرئ رحمه الله"، وهو كتيب لطيف الحجم، جمع فيه مؤلفه عدداً من الحكايات والأبيات لعدد من الشعراء، وفي تحقيقه ونشره إحياء لتراث ابن المقرئ العلمي، وكشف عن جانب من جوانب شخصيته العلمية والأدبية.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في قسمين، الأول: الدراسة، وجاءت في مبحثين، تناولت في المبحث الأول المؤلف، وفي المبحث الثاني درست الكتيب.

أما القسم الثاني، فهو النص المحقق، يلي ذلك قائمة بالمصادر والمراجع التي رجعت إليها.

الكلمات المفتاحية: حكايات وأبيات - أبو بكر ابن المقرئ - تحقيق ودراسة.

* محاضر متفرغ، مركز اللغات، الجامعة الأردنية.

**Stories and Verses by Abu Bakr Muhammad bin Ibrahim
bin Ali bin Asim bin Al-Muqri, may God have mercy on
him, died in (381 AH / 991 AD)**

ABSTRACT

The present study deals with the investigation and study of "Part of it is stories and verses compiled by Abu Bakr Muhammad bin Ibrahim bin Ali bin Asim bin Al-Muqri, may God have mercy on him". It is a nice-sized booklet, in which its author collected a number of stories and verses from a number of poets, and in its compilation and publication it revived the legacy of Ibn al-Muqri Al-Alami's opinion, revealing an aspect of his scientific and literary personality.

The research consists of two sections, first: the study; which includes two chapters, in the first chapter the author was highlighted, and in the second we studied the booklet. The second section is the verified text, followed by a list of sources and references to which we have returned.

Keywords: Stories and Verses - Abu Bakr bin Al-Muqri-, Investigation and study.

مُقَدِّمَةٌ:

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى أَشْرَفِ الْخَلْقِ وَالْمُرْسَلِينَ، سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ، وَبَعْدُ:

أَتَاخَ لَنَا التَّطَوُّرُ فِي مَجَالِ رَقْمَنَةِ الْمُخْطُوطَاتِ الْفُرْصَةِ لِلإِطْلَاعِ عَلَى بَعْضِ الْمُخْطُوطَاتِ الَّتِي كَانَتْ بَعِيدَةً - إِلَى وَقْتٍ قَرِيبٍ - عَنْ مُتَنَاوِلِ الْبَاحِثِينَ وَالدَّارِسِينَ، وَمِنْ بَيْنِ هَذِهِ الْمُخْطُوطَاتِ الَّتِي مَنَّ اللَّهُ عَلَيَّ بِالِاطْلَاعِ عَلَيْهَا " جُزْءٌ فِيهِ حِكَايَاتٌ وَأَبْيَاتٌ جَمَعَهَا أَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ عَاصِمٍ بْنِ الْمُقَرِّي رَحِمَهُ اللَّهُ"، وَهُوَ كُتِبَ لِطَيْفِ الْحَجَمِ، جَمَعَ فِيهِ مُؤَلَّفُهُ عَدَدًا مِنَ الْحِكَايَاتِ وَالْأَبْيَاتِ لِعَدَدٍ مِنَ الشُّعْرَاءِ، تَدُورُ - فِي مُعْظَمِهَا - حَوْلَ مَوْضُوعِ الزُّهْدِ وَمَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ، وَبَعْضُ هَذِهِ الْأَبْيَاتِ مِمَّا يُسْتَدْرَكُ عَلَى دَوَاوِينِ أَصْحَابِهَا.

وَتَنْبُغُ أَهَمِّيَّةُ هَذَا الْكُتَيْبِ مِنْ أَهَمِّيَّةِ مُؤَلَّفِهِ، فَمُؤَلَّفُهُ عَالِمٌ مَشْهُورٌ وَعَلِمٌ مِنْ أَعْلَامِ الْمُحَدِّثِينَ فِي الْقَرْنِ الرَّابِعِ الْهَجْرِيِّ، وَفِي نَشْرِ هَذَا الْكُتَيْبِ إِحْيَاءٌ لِتَرَاثِهِ الْعِلْمِيِّ، وَكَشْفٌ لِحَاثٍ مِنْ جَوَانِبِ شَخْصِيَّتِهِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ.

وَقَدْ اقْتَضَتْ طَبِيعَةُ الْبَحْثِ أَنْ يَأْتِيَ فِي قِسْمَيْنِ، الْأَوَّلُ الدِّرَاسَةُ، وَجَاءَ فِي مَبْحَثَيْنِ: الْأَوَّلُ: سَلَّطْتُ الضُّوءَ فِيهِ عَلَى الْمُؤَلَّفِ، فَتَحَدَّثْتُ فِيهِ عَنْ اسْمِهِ وَنَسَبِهِ وَكُنْيَتِهِ وَلَقَبِهِ، وَمَوْلَاهُ وَنَشَأَتِهِ وَطَلَبِهِ لِلْعِلْمِ وَرِحَالَتِهِ، وَشُيُوخِهِ، وَتَلَامِيذِهِ، وَمُؤَلَّفَاتِهِ، وَصِفَاتِهِ وَأَخْلَاقِهِ وَأَقْوَالِ الْعُلَمَاءِ فِيهِ، وَوَفَاتِهِ.

وَفِي الْمَبْحَثِ الثَّانِي دَرَسْتُ الْكُتَيْبَ، فَتَنَاوَلْتُ تَحْقِيقَ عُنوانه وَتَوْثِيقَ نِسْبَتِهِ إِلَى مُؤَلَّفِهِ، وَوَصَفْتُ مَخْطُوطَتَهُ، ثُمَّ بَيَّنْتُ مَنَهِجِي فِي تَحْقِيقِهِ.

أَمَّا الْقِسْمُ الثَّانِي، فَهُوَ النَّصُّ الْمُحَقَّقُ، يَلِي ذَلِكَ قَائِمَةٌ بِالْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ الَّتِي رَجَعْتُ إِلَيْهَا. وَالْحَمْدُ لِلَّهِ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ.

القِسْمُ الْأَوَّلُ الدِّرَاسَةُ:

المَبْحَثُ الْأَوَّلُ: الْمُؤَلَّفُ

اسْمُهُ وَنَسَبُهُ وَكُنْيَتُهُ وَلَقَبُهُ

هُوَ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ عَاصِمٍ بْنِ زَادَانَ الْخَازِنِ الْأَصْبَهَانِيِّ، يُكْنَى بِأَبِي بَكْرٍ، وَيُعرفُ بِابْنِ الْمُقَرِّي (1).

وَيُلَقَّبُ بِالْخَازِنِ؛ لِأَنَّهُ تَوَلَّى خِزَانَةَ كُتُبِ الصَّاحِبِ إِسْمَاعِيلَ بْنِ عَبَّادٍ (2).

مَوْلَاهُ وَنَشَأَتُهُ وَطَلَبُهُ لِلْعِلْمِ وَرِحَالَتُهُ:

وُلِدَ أَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ ابْنِ الْمُقَرِّي سَنَةَ خَمْسٍ وَثَمَانِينَ وَمِائَتَيْنِ. (285هـ / 898م) بِأَصْبَهَانَ، وَنَشَأَ بِهَا، وَطَلَبَ الْعِلْمَ مُبَكَّرًا، وَيُقَالُ: إِنَّ أَوَّلَ سَمَاعِهِ كَانَ عَلَى "رَأْسِ الثَّلَاثِمَةِ" (3). وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ عُمُرَهُ كَانَ خَمْسَ عَشْرَةَ سَنَةً حِينَ بَدَأَ فِي طَلَبِ الْعِلْمِ.

وَتَذَكُّرُ الْمَصَادِرُ أَنَّهُ قَامَ بِعِدَّةِ رِحَالٍ طَلَبًا لِلْعِلْمِ، زَارَ خِلَالَهَا أَكْثَرَ مِنْ خَمْسِينَ بَلَدًا (4)، وَالتَقَى بِعُلَمَاءِهَا وَأَخَذَ الْعِلْمَ عَنْهُمْ، وَكَانَ - رَحِمَهُ اللَّهُ - كَثِيرًا مَا يَدْخُلُ الْبَلَدَ الْوَاحِدَ أَكْثَرَ مِنْ مَرَّةٍ لِلالْتِقَاءِ بِالْعُلَمَاءِ وَالْأَخْذِ عَنْهُمْ، فَقَدْ ذَكَرَ أَنَّهُ دَخَلَ بَيْتَ الْمُقَدِّسِ أَرْبَعَ مَرَّاتٍ، وَحَجَّ عَشْرَ مَرَّاتٍ وَأَقَامَ بِمَكَّةَ خَمْسَةَ وَعِشْرِينَ شَهْرًا (5)، كَمَا دَخَلَ الْمَدِينَةَ وَبَغْدَادَ وَالْمُوصِلَ وَوَاسِطَ وَحَلَبَ وَالرَّمْلَةَ وَمِصْرَ وَغَيْرَهَا مِنْ بِلَادِ الْعَالَمِ الْإِسْلَامِيِّ (6)، وَقَدْ سَمِعَهُ تَلْمِيذُهُ أَبُو طَاهِرٍ أَحْمَدُ بْنُ

مَحْمُودٌ يَقُولُ: "طِفْتُ الشَّرْقَ وَالْغَرْبَ أَرْبَعَ مَرَّاتٍ" (7) وَرَوَى رَجُلَانِ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: مَشَيْتُ بِسَبَبِ نُسَخَةٍ مُفَضَّلٍ بَيْنَ فَضَالَةِ سَبْعِينَ مَرَّحَلَةً، وَلَوْ عُرِضَتْ عَلَى خَبَّازٍ بِرَغِيفٍ لَمْ يَقْبَلَهَا" (8).
صِفَاتُهُ وَأَخْلَاقُهُ وَأَقْوَالُ الْعُلَمَاءِ فِيهِ:

كَانَ - رَحِمَهُ اللَّهُ - عَالِمًا، صَدُوقًا، حَافِظًا، وَرِعًا، ثِقَةً، أَمِينًا، حَنْبَلِيَّ الْمَذْهَبِ. (9)
وَقَدْ تَنَاقَضَتْ أَلْسِنَةُ الْعُلَمَاءِ عَلَى مَرِّ الْعُصُورِ بِالثَّنَاءِ عَلَيْهِ وَالْإِشَادَةِ بِهِ، فَقَدْ أَثْنَى عَلَيْهِ ابْنُ مَرْدَوَيْهِ بِقَوْلِهِ: "ثِقَةٌ مَأْمُونٌ، صَاحِبُ أُصُولٍ" (10). وَأَثْنَى عَلَيْهِ أَبُو نُعَيْمٍ الْأَصْبَهَانِيُّ بِقَوْلِهِ: "مُحَدِّثٌ كَبِيرٌ ثِقَةٌ أَمِينٌ، صَاحِبُ مَسَانِيدٍ وَأُصُولٍ" (11). وَأَثْنَى عَلَيْهِ أَيْضًا ابْنُ عَسَاكِرٍ بِقَوْلِهِ: "أَحَدُ الْمُكْتَرَيْنِ الرَّحَالَيْنِ وَالْمُحَدِّثَيْنِ الْمُشْهُورَيْنِ" (12)، كَمَا أَثْنَى عَلَيْهِ السَّمْعَانِيُّ بِقَوْلِهِ: "كَانَ مِنَ الْوَرَعَيْنِ الصَّادِقَيْنِ الْمُكْتَرَيْنِ مِنَ الْحَدِيثِ" (13)، وَقَالَ عَنْهُ الرَّشِيدُ الْعَطَّارُ: "مِنْ مَشَاهِيرِ الْمُحَدِّثِينَ وَثِقَاتِهِمِ الْمَأْمُونِينَ وَحُقَاطِهِمِ الْمُسْتَبِينِ" (14)، وَوَصَفَهُ الدَّهْيُ بِقَوْلِهِ: "الشَّيْخُ الْحَافِظُ الْجَوَالُ الصَّدُوقُ مُسْنِدُ الْوَقْتِ" (15)، وَقَالَ عَنْهُ ابْنُ نَاصِرٍ الدِّينِ: "كَانَ مُحَدِّثًا ثِقَةً كَبِيرًا، مِنَ الْمُكْتَرَيْنِ" (16).

وَبَعْدُ؛ فَهَذِهِ جُمْلَةٌ مِنْ أَقْوَالِ الْعُلَمَاءِ عَلَى مَرِّ الْعُصُورِ فِي الثَّنَاءِ عَلَيْهِ وَالْإِشَادَةِ بِهِ، وَلَمْ أَجِدْ فِيهِ لِأَهْلِ الْعِلْمِ مَطْعَنًا، وَلَعَلَّ هَذَا مِنْ عَاجِلِ بُشْرَى الْمُؤْمِنِ، وَنَرْجُو لَهُ مِنَ اللَّهِ حُسْنَ الثَّوَابِ، وَاللَّهُ نَسْأَلُ أَنْ لَا يَحْرِمَنَا الْأَجْرَ، وَأَنْ يَكْتُبَ لَنَا حُسْنَ الذِّكْرِ.
شُيُوخُهُ:

تَتَلَمَذَ ابْنُ الْمُقَرِّي عَلَى يَدِ عُلَمَاءٍ أَكْثَرُ مِنْ خَمْسِينَ بَلَدًا إِسْلَامِيًّا، فَقَدْ أَخَذَ الْعِلْمَ عَنْ "عَمْرِ بْنِ أَبِي غِيلَانَ، وَأَحْمَدَ بْنِ الْحَسَنِ الصُّوفِيِّ، وَأَبِي بَكْرٍ الْبَاغَنْدِيِّ، وَحَامِدِ بْنِ شُعَيْبٍ، وَالْبَغَوِيِّ وَطَبَقَتِهِمْ بِبَغْدَادَ، وَعَبْدَانَ الْجَوَالِيْقِيَّ بِالْأَهْوَازِ، وَأَبِي يَغْلَى الْمُؤَصِّلِيَّ بِالْمُؤَصِّلِ، وَمُحَمَّدَ بْنِ الْحَسَنِ بْنِ قُنَيْبَةَ بَعْسَقْلَانَ، وَإِسْحَاقَ بْنَ أَحْمَدَ الْخَزَاعِيِّ، وَالْمُفَضَّلَ بْنَ مُحَمَّدٍ الْجَنْدِيِّ، وَابْنَ الْمُنْذِرِ بِمَكَّةَ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنِ زَيْدَانَ الْبَجَلِيِّ، وَعَلِيَّ بْنَ عَبَّاسٍ الْمَقَانِعِيِّ بِالْكُوفَةِ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ سَلَمٍ، وَعِدَّةَ بَيْتِ الْمُقَدَّسِ، وَسَمِعَ مِنْ: ابْنِ مَسْرُورٍ صَاحِبِ لُؤَيْنَ بِحَلَبَ، وَأَحْمَدَ بْنِ يَحْيَى بْنِ زُهَيْرٍ الْحَافِظِ بِبُسْتَرٍ، وَأَحْمَدَ بْنِ هِشَامِ بْنِ عَمَّارٍ، وَمُحَمَّدَ بْنِ الْفَيْضِ، وَسَعِيدَ بْنَ عَبْدِ الْعَزِيزِ، وَمُحَمَّدَ بْنَ خُرَيْمٍ بِدِمَشْقَ، وَمُحَمَّدَ بْنَ الْمُعَافَى بِصَيْدَا، وَمَكْحُولَ بِبَيْرُوتَ، وَمُحَمَّدَ بْنَ عُمَيْرٍ بِالرَّمْلَةِ، حَدَّثَهُ عَنْ هِشَامِ بْنِ عَمَّارٍ، وَمَأْمُونِ بْنِ هَارُونَ بِعَكَا، وَمَضَاءَ بْنِ عَبْدِ الْبَاقِي بِأَذَنَةَ، وَجَعْفَرَ بْنِ أَحْمَدَ بْنِ سِنَانٍ وَعِدَّةٍ بِوَاسِطَ، وَمُحَمَّدَ بْنَ عَلِيٍّ بْنِ رُوحٍ بِعَسْكَرٍ مُكْرَمٍ، وَمُحَمَّدَ بْنَ تَمَّامٍ الْبَهْرَانِيَّ وَطَبَقَتِهِ بِجَمْعٍ، وَالْحُسَيْنَ بْنَ عَبْدِ اللَّهِ الْقَطَّانِ بِالرَّقَّةِ، وَمُحَمَّدَ بْنَ زَبَّانٍ، وَعَلِيَّ بْنَ أَحْمَدَ غَلَّانَ، وَأَبِي جَعْفَرٍ الطَّحَاوِيَّ وَخَلْقٍ بِمِصْرَ، فَمِنْهُمْ دَاوُدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ رُوزْبَةِ، وَكَهْمَسُ بْنُ مَعْمَرٍ صَاحِبُ مُحَمَّدٍ بْنِ رُمَحٍ" (17). وَغَيْرُهُمُ الْكَثِيرُ، وَقَدْ صَتَّفَ مُعْجَمًا خَاصًّا بِأَسْمَاءِ شُيُوخِهِ الَّذِينَ أَخَذَ الْعِلْمَ عَنْهُمْ.

تَلَامِيذُهُ:

تَتَلَمَذَ عَلَى يَدَيْ أَبِي بَكْرٍ ابْنِ الْمُقَرِّي خَلْقٌ كَثِيرٌ مِنْ طَلَبَةِ الْعِلْمِ، نَذَكَرْ مِنْهُمْ: "أَبُو إِسْحَاقَ بْنُ حَمْرَةَ الْحَافِظُ، وَأَبُو الشَّيْخِ بْنُ حَيَّانَ - وَهُمَا أَكْبَرُ مِنْهُ - وَأَبُو بَكْرٍ بْنُ مَرْدَوَيْهِ، وَابْنُ أَبِي عَلِيٍّ الدُّكَّوَانِيُّ، وَأَبُو سَعِيدٍ النَّقَّاشُ، وَأَبُو نُعَيْمٍ الْحَافِظُ، وَحَمْرَةُ بْنُ يُوسُفَ السَّهْبِيُّ، وَأَبُو مَنْصُورٍ مُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ الصَّوَّافِ، وَالْإِمَامُ أَبُو الْحَسَنِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْوَاحِدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ

شَهْرِيَّارَ، وَمُحَمَّدُ بْنُ طَاهِرٍ بْنِ طَبَّاطَبَا الْعَلَوِيِّ، وَمُحَمَّدُ بْنُ طَاهِرٍ الْهَاشِمِيِّ النَّقِيبِ، وَمُحَمَّدُ بْنُ عُمَرَ الْبَقَّالِ، وَمُحَمَّدُ بْنُ حُسَيْنِ الْبُرْجِيِّ الْمُؤَدِّبِ، وَأَبُو سَعْدٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْوَهَّابِ بْنِ بَطَّةَ، وَأَبُو عَلِيٍّ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ مَاشَاذَةَ الْمُقَدِّرِ، وَمُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْوَاحِدِ الْجَوْهَرِيِّ، وَأَبُو زَيْدٍ مُحَمَّدُ بْنُ سَلَامَةَ، وَأَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ النُّعْمَانِ الصَّانِعِ، وَأَبُو طَاهِرٍ أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ الْثَّقَفِيِّ، وَأَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ دِيزَكَةَ، وَإِبْرَاهِيمُ بْنُ مَنْصُورٍ سَبْطُ بَحْرَوْنِيهِ، وَأَبُو جَعْفَرٍ أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ هَامُوشَةَ، وَدَاوُدُ بْنُ سُلَيْمَانَ الْوَكِيلِ، وَأَبُو عَمْرٍو شَيْبَانُ بْنُ مُحَمَّدٍ الْجَرْقَوِيِّ، وَطَاهِرُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ أَحْمَدَ بْنِ مَنَدَةَ، وَأَبُو الْقَاسِمِ طَاهِرُ بْنُ مُحَمَّدٍ الْعُكْلِيِّ، وَطَلْحَةُ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ التَّاجِرِ، وَعَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ عَبْدِ الصَّمَدِ الدُّلَيْلِيِّ، وَعُمَرُ بْنُ حُسَيْنِ بْنِ حَمْدَانَ الصَّانِعِ، وَعُمَرُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ الْوَزَّانِ، وَعَبْدُ الْوَاحِدِ بْنُ إِبْرَاهِيمَ الْأَزْدُسْتَانِي، وَأَبُو الطَّيِّبِ عَبْدُ الرَّزَّاقِ بْنُ عُمَرَ بْنِ شَمَّةَ، وَأَبُو الْفَضْلِ عَبْدُ الرَّزَّاقِ بْنُ أَحْمَدَ الْبَقَّالِ، وَأَبُو طَاهِرٍ بْنُ عَبْدِ الرَّجِيمِ الْكَاتِبِ، وَمَنْصُورُ

بْنِ الْحُسَيْنِ الثَّانِي (18). وَغَيْرُهُمُ الْكَثِيرُ.

مُؤَلَّفَاتُهُ:

أَلْفُ أَبُو بَكْرٍ ابْنُ الْمُقَرِّي عَدَدًا مِنَ الْكُتُبِ، وَقَدْ اسْتَطَعْتُ الْوُقُوفَ عَلَى مَا يَأْتِي:

- 1- الْأَزْبَعُونَ. (19) (مَطْبُوعٌ)
- 2- جُزْءُ أَحَادِيثِ نَافِعِ بْنِ أَبِي نُعَيْمٍ. (20) (مَطْبُوعٌ)
- 3- الْحِكَايَاتُ وَالْأَبْيَاتُ (مَوْضُوعٌ بِحِثْنَا)
- 4- الرِّخْصَةُ فِي تَقْبِيلِ الْيَدِ. (21) (مَطْبُوعٌ)
- 5- عَوَالِي اللَّيْثِ بْنِ سَعْدٍ، فِي أَرْبَعَةِ أَجْزَاءَ (22). (مَفْقُودٌ)
- 6- قَوَائِدُ ابْنِ الْمُقَرِّي. (23) (مَخْطُوطٌ)
- 7- مُسْنَدُ أَبِي حَنِيفَةَ. (24) (مَطْبُوعٌ)
- 8- الْمُعْجَمُ. (25) (مَطْبُوعٌ)
- 9- مِنْ حَدِيثِ أَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ ابْنِ الْمُقَرِّي عَنْ شَيْخِهِ (26). (مَطْبُوعٌ)
- 10- الْمُنتَخَبُ مِنْ غَرَائِبِ مَالِكٍ. (27) (مَطْبُوعٌ)

وَقَاتُهُ:

تُوفِّيَ ابْنُ الْمُقَرِّي- رَحِمَهُ اللَّهُ- فِي شَهْرِ شَوَّالِ سَنَةِ إِحْدَى وَثَمَانِينَ وَثَلَاثِ مِائَةٍ (381هـ/991م)، وَكَانَ مِنَ الْمُعَمَّرِينَ، فَقَدْ تُوُفِّيَ عَنْ سِتِّ وَتِسْعِينَ سَنَةً. (28)

الْمُبْحَثُ الثَّانِي: الْكِتَابُ:

تَحْقِيقُ عُنْوَانِ الْكِتَابِ وَتَوْثِيقُ نِسْبَتِهِ إِلَى الْمُؤَلِّفِ:

جَاءَ عُنْوَانُ الْكِتَابِ مَنْسُوبًا إِلَى مُؤَلِّفِهِ فِي الصَّفْحَةِ الْأُولَى، كَمَا وَرَدَ فِي نِهَايَةِ الْكِتَابِ، فَقَدْ كَتَبَ نَاسِخُ الْمَخْطُوطَةِ "انْتَهَتْ الْحِكَايَاتُ وَالْأَبْيَاتُ؛ لِیُؤَكِّدَ عَلَى أَنَّ هَذَا الْعُنْوَانَ هُوَ الْعُنْوَانُ الَّذِي اخْتَارَهُ ابْنُ الْمُقَرِّي- رَحِمَهُ اللَّهُ- لِكِتَابِهِ.

وَلَا يَقْدَحُ فِي صِحَّةِ نِسْبَتِهِ إِلَى مُؤَلِّفِهِ سُكُوتُ كُتُبِ التَّرَاجِمِ عَنْ ذِكْرِهِ، لِأَنَّ لَا أَحَدًا يَدَّعِي أَنَّ كُتُبَ التَّرَاجِمِ أَحْصَتْ جَمِيعَ مُؤَلَّفَاتِ الْعُلَمَاءِ الَّذِينَ تُرْجَمُ لَهُمْ فِيهَا.

وَلَعَلَّ السَّبَبَ فِي إِغْفَالِ كُتُبِ التَّرَاجِمِ ذِكْرَ الْكِتَابِ فِي تَرْجَمَةِ ابْنِ الْمُقَرَّرِ يَعُودُ إِلَى أَنَّ الْكِتَابَ صَغِيرُ الْحَجْمِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى أَنَّ مُؤَلَّفَهُ اشْتَهَرَ بِالْحَدِيثِ وَرِوَايَتِهِ، لِذَا فَقَدْ ذَكَرْتُ كُتُبَ التَّرَاجِمِ مُؤَلَّفَاتِهِ فِي هَذَا الْعِلْمِ فَقَط.

مَوْضُوعُ الْكِتَابِ:

لَا يَدُلُّ عُنْوَانُ الْكِتَابِ "الْحِكَايَاتُ وَالْأَبْيَاتُ" عَلَى مَوْضُوعِهِ دَلَالَةً وَاضِحَةً، فَالْكِتَابُ يَقْتَصِرُ عَلَى نَتْفِ شِعْرِيَّةٍ تَدُورُ فِي مَوْضُوعَاتٍ فِي الزُّهْدِ وَالِدَّعْوَةِ إِلَى الْبُعْدِ عَنِ النَّاسِ، وَالتَّحَلِّي بِمَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ كَالْكَرَمِ وَالْعِفَّةِ وَغَيْرِهَا مِنَ الْأَخْلَاقِ النَّبِيلَةِ.

وَيَغْلُبُ عَلَى هَذِهِ النُّتْفِ الشِّعْرِيَّةِ سِمَاتُ الشِّعْرِ الْوَعْظِيِّ التَّغْلِيظِيِّ، كَسُهُولَةِ الْأَلْفَاظِ، وَوُضُوحِ الْمَعَانِي، وَالْإِيجَازِ، وَقِلَّةِ الْعَنَابَةِ بِالصُّورِ الْفَنِّيَّةِ. (29)

وَقَدْ شَاعَ هَذَا اللَّوْنُ مِنَ الشِّعْرِ فِي الْعُصُورِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ، خَاصَّةً فِي الْعَصْرِ الْعَبَّاسِيِّ الَّذِي تَمِيزَ فِيهِ بِظُهُورِ طَائِفَةٍ مِنَ الزُّهَادِ وَالْعُلَمَاءِ الشُّعْرَاءِ، كَمَا ظَهَرَ فِي هَذَا الْعَصْرِ عَدَدٌ مِنَ الْكُتُبِ ذَاتِ الطَّابِعِ الْوَعْظِيِّ الَّتِي ضَمَّتْ بَيْنَ دَفْتَيْهَا قَدْرًا كَبِيرًا مِنَ الشِّعْرِ، كَكِتَابِ مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ لِابْنِ أَبِي الدُّنْيَا، (30) وَالزُّهْدِ لَهُ أَيْضًا (31)، وَأَدَبِ الدِّينِ وَالدُّنْيَا لِلْمَاوَرِدِيِّ (32)، وَالْمَدْهَشِ لِابْنِ الْجَوَزِيِّ (33)، وَغَيْرِهَا.

وَصْفُ الْمَخْطُوطَةِ:

اعْتَمَدْتُ فِي تَحْقِيقِ النَّصِّ عَلَى مَخْطُوطَةٍ فَرِيدَةٍ تَحْفَظُ بِهَا الْمَكْتَبَةُ الشَّرْقِيَّةُ بِجَامِعَةِ الْقَيْدِيْسِ يُونُسَ-لَبْنَانِ، ضَمَّنَ الْمَجْمُوعَ رَقْمَ (MS 2/825).

وَيَقَعُ "جُزْءٌ فِيهِ حِكَايَاتٌ وَأَبْيَاتٌ جَمَعَهَا أَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ عَاصِمِ بْنِ الْمُقَرَّرِ رَحِمَهُ اللَّهُ" فِي خَمْسِ وَرَقَاتٍ، مِنَ الْوَرَقَةِ (30/و) إِلَى الْوَرَقَةِ (34/ظ)، أَيْ فِي تِسْعِ صَفَحَاتٍ، فِي كُلِّ صَفْحَةٍ تِسْعَةُ عَشَرَ سَطْرًا، وَفِي كُلِّ سَطْرِ سَبْعُ عَشْرَةَ كَلِمَةً فِي الْغَالِبِ عَدَا الشِّعْرِ.

وَتَبْدُو عَلَى الْمَخْطُوطَةِ سِمَاتُ الْقِدَمِ، فَبَيَّ مَكْتُوبَةٌ بِمِدَادٍ أَسْوَدَ، وَبِحِطِّ نَسْخٍ مَضْبُوطٍ ضَبْطًا تَامًا، وَهِيَ سَلِيمَةٌ مِنَ الْخَرَمِ، وَمَقْرُوءَةٌ وَمُقَابَلَةٌ عَلَى الْأَصْلِ الَّذِي نُقِلَتْ مِنْهُ، فَقَدْ جَاءَ فِي حَاشِيَةِ الْوَرَقَةِ الْأَخِيرَةِ عِبَارَةٌ "عُورِضَ".

وَهَذِهِ الْمَخْطُوطَةُ مَدْسُوحَةٌ فِي أَصْبَهَانَ سَنَةَ (606هـ/1210م) - كَمَا يُفْهَمُ مِنَ السَّمَاعِ الثَّانِي - وَنَاسَخَهَا هُوَ عَبْدُ الْعَزِيزِ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ الْمُقْدِسِيُّ.

وَلَا بُدَّ مِنَ الْإِشَارَةِ إِلَى أَنِّي بَدَّلْتُ جُهِدًا مُضْنِيًّا فِي تَصْفُحِ فَهَارِسِ الْمَخْطُوطَاتِ الْوَرَقِيَّةِ وَالْإِلِكْتَرُونِيَّةِ؛ لَعَلِّي أَعْتُرُّ عَلَى نُسخَةٍ أُخْرَى لِهَذَا الْكِتَابِ تُسَاعِدُنِي فِي تَحْقِيقِهِ، وَلَكِنْ لِلْأَسَفِ دُونَ جَدْوَى.

وَعَلَى كُلِّ حَالٍ، فَالْنُّسخَةُ وَإِنْ كَانَتْ فَرِيدَةً إِلَّا أَنَّهَا نُسخَةٌ جَيِّدَةٌ لَا يُوَاجِهُهُ الْمُحَقِّقُ صُعُوبَةً فِي قِرَاءَتِهَا وَتَحْقِيقِهَا.

مَنْهَجُ التَّحْقِيقِ:

يُمْكِنُ تَلْخِصُ مَنْهَجِ التَّحْقِيقِ الَّذِي سَرْتُ عَلَيْهِ بِمَا يَلِي:

1-نَسَخْتُ النَّصَّ مِنَ الْأَصْلِ الْمَخْطُوطِ، وَرَسَمْتُهُ وَفُقُ قَوَاعِدِ الْإِمْلَاءِ الْحَدِيثَةِ، وَضَبَطْتُهُ ضَبْطًا تَامًا، وَوَضَعْتُ عِلَامَاتِ التَّرْقِيمِ الْمَعْرُوفَةَ.

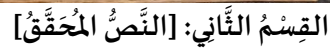
- 2- عَرَضْتُ مَادَّةَ الْكِتَابِ عَلَى الْمَصَادِيرِ الْأَدَبِيَّةِ وَالنَّارِيخِيَّةِ؛ لِتَوْثِيقِهَا، وَتَخْرِيجِهَا.
 - 3- شَرَحْتُ الْأَلْفَاظَ الَّتِي تَحْتَاجُ إِلَى شَرْحٍ مُعْتَمِدًا فِي ذَلِكَ عَلَى الْمَعَاجِمِ اللَّغَوِيَّةِ.
 - 4- أَثْبَتْتُ أَرْقَامَ صَفَحَاتِ الْأَصْلِ الْمَخْطُوطِ، مَعَ الرَّمْزِ لَوَجْهِ الْوَرَقَةِ بِالْحَرْفِ (و)، وَلِظَهْرِهَا بِالْحَرْفِ (ظ)، وَقَدْ حَصَرْتُ الْأَرْقَامَ بَيْنَ قَوْسَيْنِ وَحَطَّ مَائِلٍ.
 - 5- عَرَفْتُ بِمَنْ يَحْتَاجُ إِلَى تَعْرِيفٍ مِنَ الْأَعْلَامِ الْمَذْكُورِينَ فِي النَّصِّ الْمُحَقَّقِ.
- نَمَازِجٌ مِنْ صَفَحَاتِ الْأَصْلِ:
- الصَّفْحَةُ (30/و)



الصَّفْحَتَانِ (30ظ/31و)



الصَّفْحَتَانِ (33ظ/34و)



رَوَايَةُ الشَّيْخِ أَبِي طَاهِرٍ مُحَمَّدٍ بْنِ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ عَبْدِ الرَّحِيمِ عَنْهُ. (34)

رَوَايَةُ أَبِي الْمَجْدِ زَاهِرِ بْنِ أَبِي طَاهِرِ بْنِ أَبِي غَانِمِ الثَّقَفِيِّ سَمَاعًا عَنْهُ. (36)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(1) أَخْبَرَنَا الشَّيْخُ الْأَجَلُّ الْأَصِيلُ أَبُو الْمَجْدِ زَاهِرُ بْنُ التَّمَامِ رَبِيعُ الدِّينِ أَبِي طَاهِرٍ بْنُ أَبِي غَانِمٍ التَّقْفِيُّ بِقِرَاءَتِي عَلَيْهِ بِأَصْهَانَ قُلْتُ لَهُ: أَخْبَرَكُمْ الشَّيْخُ أَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي دَرٍّ الصَّالِحَانِي قِرَاءَةً عَلَيْهِ، أَخْبَرَكُمْ أَبُو طَاهِرٍ مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ عَبْدِ الرَّحِيمِ الْأَصْفَهَانِي إِجَارَةً، حَدَّثَنَا أَبُو بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ الْمُقْرِي، حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ سَعْدَانَ الْوَاسِطِي (38) بِهَا، حَدَّثَنَا عَمَّارُ بْنُ خَالِدٍ، (39) (2) حَدَّثَنَا عَبْدُ الْحَكِيمِ بْنُ مَنْصُورٍ (40) عَنْ حَمَادٍ الْأَنْبَجِ (41) عَنْ مُحَمَّدٍ بْنِ وَاسِعٍ (42) قَالَ: "أَوَّلُ مَنْ يُدْعَى إِلَى الْحِسَابِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ الْفُقَهَاءُ". (43)

مَا لِي أَرَىٰ أَبْوَابَهُمْ مَّهْجُورَةً وَكَأَنَّ بَابَكَ مَجْمُوعُ الْأَسْوَاقِ

إِنِّي رَأَيْتُكَ لِلْمَكَارِمِ عَاشِقًا وَالْمَكْرَمَاتُ قَلِيلَةٌ الْعُشَاقِ

4) وَسَمِعْتُهُ يَقُولُ أَنْفَذَ أَبِي إِلَى ابْنِ مُقْلَةَ (46) أَلْفَ دِينَارٍ، وَكَانَ ابْنُ مُقْلَةَ مَنكُوبًا، وَكَتَبَ إِلَيْهِ: (47) [الطويل]

وَإِنِّي لَأَسْتَحِي مِنَ اللَّهِ أَنْ أُرَى بِحَالِ اتِّسَاعِ وَالصَّدِيقُ مُضِيقُ

- (5) أَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ أَبَانَ الْقَاضِي (48)، أَنشَدَنَا مَنْصُورُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ بْنِ عُمَرَ التَّمِيمِيُّ الْقَفِيهَ الْمَصْرِيُّ: (49) [المجتث]
- مَا بِالْبَخِيلِ انْتِفَاعٌ وَالْكَلْبُ يَنْفَعُ أَهْلَهُ
فَتَرَهُ الْكَلْبَ [عَنْ] (50) أَنَّ تَرَى أَخَا الْبُخْلِ مِثْلَهُ
- (6) وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ مَنْصُورٍ: (51) [الكامل]
- قَدْ قُلْتُ إِذْ مَدَحُوا الْحَيَاةَ فَأَسْرَفُوا (52) فِي الْمَوْتِ أَلْفُ فَضِيلَةٍ لَا تُعْرَفُ
مِنْهَا أَمَانُ لِقَائِهِ بِلِقَائِهِ وَفِرَاقُ كُلِّ مُعَاشِرٍ (53) لَا يُنْصَفُ
- (8) وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ [قَالَ: أَنشَدَنَا] (54) مَنْصُورُ: (55) [المجتث]
- النَّاسُ يَخْرُ عَمِيقُ الْبُعْدِ مِنْهُمْ (56) سَفِينَهُ
وَقَدْ نَصَحْتُكَ فَاِنْظُرْ لِنَفْسِكَ الْمُسْكِينَةَ (57)
- (9) وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ قَالَ: أَنشَدَنَا مَنْصُورُ: (58) [الوافر]
- كِلَابُ النَّاسِ إِنْ فَكَرْتَ فِيهِمْ أَشَدُّ عَلَيْكَ مِنْ كَلْبِ الْكِلَابِ
لِأَنَّ الْكَلْبَ لَا يُؤْذِي جَلِيسًا وَأَنْتَ الدَّهْرُ مِنْ ذَا فِي عَذَابِ
- (10) (30/ ظ) وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ قَالَ: أَنشَدَنَا مَنْصُورُ: (59) [السريع]
- مَا اجْتَمَعَ الْمَالُ وَحَسُنُ الثَّنَا مُذْ كَانَتْ الدُّنْيَا لِلنَّسَانِ
فَأَيُّ هَذَيْنِ تَخَيَّرْتَهُ ضَنْأًا بِهِ فَاسَلْ (60) عَنِ الثَّانِي
- (11) وَأَنشَدَنَا عَمْرُو بْنُ أَحْمَدَ قَالَ: أَنشَدَنَا مَنْصُورُ: (61) [مخلع البسيط]
- لَوْلَا بَنَاتِي وَسَيِّدَاتِي لَذَبْتُ شَوْقًا إِلَى الْمَمَاتِ
لَأَتَيْتُ فِي جَوَارِ قَوْمٍ نَعَصَ لِي (62) قُرْبُهُمْ حَيَاتِي
- (12) وَلَهُ أَيْضًا: (63) [مجزوء الكامل]
- هَبْنِي أَسَأْتُ كَمَا زَعَمْتَ فَأَيَّنَ عَاطِفُهُ الْأُخُوَّةُ
فَلَيْتُ أَسَأْتُ كَمَا أَسَأْتُ فَأَيَّنَ فَضْلُكَ وَالْمُرُوءَةُ
- (13) وَأَنشَدَنَا عَمْرُو بْنُ أَحْمَدَ (64) قَالَ: أَنشَدَنَا مَنْصُورُ: (65) [الخفيف]
- يَا عَذَابِي وَرَاحَتِي مِنْ عَذَابِي أَنْتَ مَا بِي فَكَيْفَ أَكْتُمُ مَا بِي
لَكَ مِنَّا الرِّضَا وَحُكْمُكَ مَاضٍ فِي فَاحُكُمْ بِمَا أَرَدْتَ وَحَابِ
- (14) [وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ قَالَ: أَنشَدَنَا مَنْصُورُ: (66) [الطويل]
- فَمِنْ أَيِّ نَوَاحِي الْأَرْضِ أَبْغِي وَصَالِكُمْ وَأَنْتُمْ أَنْاسُ مَا لِمَرْضَاتِكُمْ نَحْوُ
تَدْلُونَ مَا عِشْتُمْ عَلَيْنَا بِبَغْضِهِ فَحَبَلُ الْهَوَى بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ رَحْوُ
فَلَا حَسَنُ نَأْتِي بِهِ تَقْبَلُونَهُ وَلَا إِنْ أَسَأْنَا كَانَ عِنْدَكُمْ عَفْوُ (67)
- (15) أَنشَدَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُحَمَّدٍ الْهَمْدَانِيُّ قَاضِي مَدِينَةِ الرَّسُولِ عَلَيْهِ السَّلَامُ (68) قَالَ: أَنشَدَنَا هِلَالُ بْنُ الْعَلَاءِ الرَّقِّي أَبُو عُمَرَ: (69) [الرجز]
- قَدْ كُنْتُ حَدَّثْتُكَ آلَ الْمُصْطَلِقِ
وَقُلْتُ: يَا هَذَا أَطْعَمِي وَأَنْطَلِقِ
إِنَّكَ إِنْ كَلَّمْتَنِي مَا لَمْ أُطِقِ
سَاءَكَ مَا سَرَّكَ مَيِّ مِنْ خُلُقِ

- (16) أَنشَدَنَا بِشْرُ بْنُ سَعِيدٍ بْنُ قَلْبُوَيْه (70) أَنشَدَنَا هِلَالَ: (71) [مخلع البسيط]
- لَا تَقْبَلِ الْوَدَّ مِنْ كَذُوبٍ وَلَا تَصِلْ حَبْلَ مَنْ جَفَاكَ
شَرُّ الْأَجْلَاءِ ذُو وَجُوهِ يُلْفَاكَ بِالْبِشْرِ إِنْ رَأَاكَ
وَيَضُمُّ الْغِلَّ إِنْ تَوَلَّى بِجَهْدِهِ يَبْتَغِي رَدَاكَ
فَكُنْ عَنِ النَّاسِ ذَا انْقِبَاضٍ فِي غَيْرِ الدَّهْرِ مَا كَفَاكَ
- (17) وَأَنشَدَنَا عَبْدُ الْكَبِيرِ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الرَّقِيُّ (72) أَنشَدَنَا هِلَالَ بْنُ الْعَلَاءِ: (73) [الوافر]
- أَحِنُّ إِلَى عِتَابِكَ غَيْرَ أَنِّي أُجِلُّكَ عَنْ عِتَابٍ فِي كِتَابٍ
وَنَحْنُ إِذَا التَّقِينَا قَبْلَ مَوْتٍ شَقِيتَ غَلِيلَ صَدْرِي مِنْ عِتَابٍ
وَإِنْ سَبَقَتْ بِنَا ذَاتُ الْمَنَآيَا فَكَمْ مِنْ عَاتِبٍ تَحْتَ التُّرَابِ
- (18) وَأَنشَدَنَا أَبُو عَلِيٍّ ابْنُ سَفْطَارِ الْمُنْبِجِيِّ (74) بِالرِّقَّةِ، أَنشَدَنَا هِلَالَ بْنُ الْعَلَاءِ: (75) [الطويل]
- (و/31)

- أَسِجْنَا وَقِيدًا وَاشْتِيَاقًا وَغَزْبَةً وَهَجْرُ حَبِيبٍ إِنَّ ذَا لَعَظِيمٍ
(19) أَنشَدَنَا أَبُو عَلِيٍّ الْحَسَنُ بْنُ أَبِي دِثَارٍ (76) قَالَ: أَنشَدَنَا هِلَالَ بْنُ الْعَلَاءِ: (77) [مجزوء الرمل]

- خَلَّ جَنَبِيكَ لِرَامٍ وَامْضِ عَنْهُ بِسَلَامٍ
مُتْ بِدَاءِ الصَّمَتِ خَيْرٌ لَكَ مِنْ دَاءِ الْكَلَامِ
إِنَّمَا السَّالِمُ مَنْ أَلَّ جَمَّ فَاهُ بِلِجَامٍ
شَبَتْ يَا هَذَا وَمَا تَتَرَكُ أَخْلَاقَ الْغَلَامِ
وَالْمَنَآيَا أَكِلَاتٍ شَارِبَاتٍ لِلْأَنَامِ
- (20) أَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ أَبَانَ لِهِلَالَ بْنِ الْعَلَاءِ: (78) [السريع]
- يَا عَائِبَ الْفَقْرِ أَلَا تَزْدَجِرُ عَيْبُ الْغِنَى أَكْثَرُ لَوْ تَعْتَبِرُ
إِنَّكَ تَعْصِي كَيْ تَنَالَ الْغِنَى وَلَسْتَ تَعْصِي اللَّهَ كَيْ تَفْتَقِرُ
- (21) أَنشَدَنَا هِشَامُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ هِشَامِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ كَثِيرٍ الْقَارِي (79) [الدِّمَشْقِيُّ] (80) بِدِمَشْقٍ قَالَ: أَنشَدَنَا هِلَالَ بْنُ الْعَلَاءِ (81) [البسيط]
- لَمَّا عَفَوْتُ وَلَمْ أَحْقِدْ عَلَى أَحَدٍ أَرَحْتُ نَفْسِي مِنْ غَمِّ الْعَدَاوَاتِ
إِنِّي أَحْيِي عَدُوِّي عِنْدَ رُؤْيَيْهِ لِيَقْطَعَ الشَّرَّ عَنِّي بِالتَّجِيَّاتِ
وَأُظْهِرُ الْبِشْرَ لِلْإِنْسَانِ أَبْغَضُهُ كَأَنَّمَا قَدْ مَلَأَ قَلْبِي مَحَبَّاتٍ
وَلَسْتُ أَسْلَمُ مِنْ خِلِّ يُخَالِصُنِي فَكَيْفَ أَسْلَمُ مِنْ أَهْلِ الْعَدَاوَاتِ
وَالنَّاسُ دَاءٌ [وَأَدْوَى الدَّاءِ] (82) قَرِيبُهُمْ وَفِي الْجَفَاءِ لَهُمْ قَطْعُ الْأُخُوَاتِ
فَجَامِلِ النَّاسِ طَرًّا مَا اسْتَطَعْتَ وَكُنْ أَصَمَّ أَبْكُمْ أَعْمَى ذَا تَقِيَّاتِ
- (22) أَنشَدَنَا أَبُو عَلِيٍّ الْحَسَنُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ شُعْبَةَ الْبَصْرِيِّ (83) بِهَا، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ زَكْرِيَّا الْغَلَابِيُّ (84) [قال] (85) أَنشَدَنَا مَهْدِيُّ بْنُ سَابِقٍ: (86) [الطويل]
- أَشَارَتْ بِعَيْنَيْهَا إِشَارَةً خَائِفٍ عِيُونَ الْوَشَاةِ الْكَاشِحِينَ فَسَلَّمَتْ
فَرَدَّ عَلَيْهَا الطَّرْفُ مِثِّي سَلَامَهَا وَأَوْمَأَ إِلَيْهَا يَشْتَكِي فَتَبَسَّمَتْ
كِلَانَا بِلَحْظِ الْعَيْنِ أَدْرَكَ مَا ابْتَغَى فَبَيَّنَ مَا قَالَتْ وَمَا قُلْتُ أَعْجَمْتُ

- وَمَا هَكَذَا إِلَّا عُيُونُ ذَوِي الْهَوَى إِذَا خَافَتِ الْأَعْدَاءُ يَوْمًا تَكَلَّمَتْ (23) قَالَ: وَأَنْشَدَنَا مَهْدِيُّ بْنُ سَابِقٍ: (87) [الوافر]
- إِذَا خِفْنَا مِنَ الرُّقَبَاءِ عَيْنًا تَكَلَّمَتِ الْعُيُونُ عَنِ الْقُلُوبِ
وَفِي غَمْرِ الْحَوَاجِبِ مُسْتَرَاخٌ لِحَاجَاتِ الْمُجِبِّ إِلَى الْحَبِيبِ
- (24) (31/ظ) حَدَّثَنَا أَبُو يَعْلَى حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ الْحَجَّاجِ النَّيْلِيُّ (88)، حَدَّثَنَا صَالِحُ الْمُزِّي (89) -
أَرَاهُ- عَنِ الْحَسَنِ (90) أَنَّهُ كَانَ يُنْشِدُ: (91) [الخفيف]
- لَيْسَ مَنْ مَاتَ فَاسْتَرَاخَ بِمَيِّتٍ إِنَّمَا الْمَيِّتُ مَيِّتُ الْأَحْيَاءِ
(25) حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ مَعْبُدٍ الْمَلَطِيُّ (92) بِهَا، حَدَّثَنَا عَبَّاسُ بْنُ مُحَمَّدٍ (93)،
حَدَّثَنَا جَعْفَرُ بْنُ عَوْنٍ (94) قَالَ: سَمِعْتُ مِسْعَرَ يُنْشِدُ (95) [الكامل]
- وَمُشَيِّدٌ دَارًا لَيْسَكُنْ دَارُهُ سَكَنَ الْقُبُورِ وَدَارُهُ لَمْ يَسْكُنِ
(26) وَرَأَيْتُ فِي مَوْضِعٍ آخَرَ [مَكْتُوبًا] (96) عَنْ مِسْعَرٍ قَالَ: أَوْصَى جَدِّي أَبِي فَقَالَ: (97) [الكامل]
- إِنِّي مَتَخْتُكَ يَا كِدَامُ نَصِيحَتِي فَاسْمَعْ مَقَالَ أَبِي عَلَيْكَ شَفِيقِ
أَمَّا الْمُرَاحَةُ وَالْمِرَاءُ فَدَعُهُمَا خُلُقَانِ لَا أَزْضَاهُمَا لِصَدِيقِ
إِنِّي بَلَوْتُهُمَا فَلَمْ أَحْمَدُهُمَا لِمُجَاوِرِ جَارٍ وَلَا لِرَفِيقِ
وَالْجَهْلُ يُزْرِي بِالْفَقَى فِي قَوْمِهِ وَعُرُوفُهُ فِي النَّاسِ أَيُّ عُرُوقِ
- (27) حَدَّثَنَا إِسْمَاعِيلُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ حَمْدُونِ الرَّمْلِيُّ (98)، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ حَمَادٍ الطَّهْرَانِيُّ
(99)، أَخْبَرَنَا الْأَصْمَعِيُّ عَنْ أَبِي عَمْرٍو بْنِ الْعَلَاءِ قَالَ: كُنْتُ جَالِسًا مَعَ جَرِيرِ بْنِ عَطِيَّةَ وَهُوَ
يُمْلِي: (100) [الكامل]
- وَدَعَّ أُمَيْمَةً (101) حَانَ مِنْكَ رَجُلٌ إِنَّ الْوَدَاعَ مِنَ الْحَبِيبِ قَلِيلُ
(28) أَنْشَدَنَا أَبُو عُبَيْدٍ عَلِيُّ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ حَرْبُوتٍ (103) قَاضِي مِصْرَ: (104) [البسيط]
- الْعَيْنُ تَفْقِدُ مَا تَهْوَى وَتُبْصِرُهُ وَنَاطِلُ الْقَلْبِ لَا يَخْلُو مِنَ النَّظَرِ
إِنْ كُنْتُ لَسْتُ مَعِيَ فَالذِّكْرُ مِنْكَ مَعِيَ يَرَاكَ قَلْبِي وَإِنْ غُيِّبَتْ عَنْ بَصَرِي
- (29) أَنْشَدَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ عَلِيٍّ (105) قَاضِي مَدِينَةِ رَسُولِ اللَّهِ -عَلَيْهِ السَّلَامُ- قَالَ:
أَنْشَدَنِي الْحَسَنُ بْنُ نُجَيْمٍ (106) قَالَ: أَنْشَدَنِي أَبُو مَنَالٍ (107) [الكامل]
- وَأَلَدُ مَا طَلَبَ الْفَقَى بَعْدَ التُّقَى عِلْمٌ هُنَاكَ يُزِينُهُ طَلَبُهُ
وَلِكُلِّ طَالِبٍ لَدَّةٌ مُتَنَزِّةٌ وَأَلَدُ نَزْهَةِ عَالِمٍ كُتُبُهُ
- (30) (32 / و) حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ سَهْمٍ الْجَوَّابُ (108) قَالَ: قَالَ أَهْلُ الْحَدِيثِ
لِبَشْرِ بْنِ الْحَارِثِ (109): حَدَّثْنَا فَأَنْشَأَ يَقُولُ: (110) [الخفيف]
- صَارَ أَهْلُ الْحَدِيثِ فِيهِمْ حَدِيثًا إِنَّ شَيْنَ الْحَدِيثِ أَهْلُ الْحَدِيثِ
(31) وَأَنْشَدَ بِشْرُ بْنُ الْحَارِثِ (111) [السريع]
- وَلَيْسَ مَنْ يَرْقُ فِي دِينِهِ يُغْرِنِي يَا صَاحَ تَبْرِيقِهِ
مَنْ حَقَّقَ الْإِيمَانَ فِي قَلْبِهِ يُوشِكُ أَنْ يَطْهَرَ تَحْقِيقُهُ
- (32) حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ مَعْبُدٍ الْمَلَطِيُّ النَّصِيبِيُّ بِمَلَطِيَّةٍ (112)، حَدَّثَنَا هَارُونُ بْنُ
اسْحَقَ (113) قَالَ: سَمِعْتُ مَنْ ذَكَرَ عَنْ ذَوَادِ بْنِ عُلبَةَ الْحَارِثِيِّ (114) قَالَ: رَكِبَ قَوْمٌ الْبَحْرَ،
فَكُسِرَ بِهِمْ، فَلَجَّأُوا إِلَى جَزِيرَةٍ، فَجَالُوا فِيهَا، فَوَجَدُوا فِيهَا لَوْحًا فِيهِ مَكْتُوبٌ (115) [الهنج]

لَا تَصْحَبْ أَخَا الْجَهْلِ وَإِيَّاكَ وَإِيَّاهُ
فَكَمْ مِنْ جَاهِلٍ أَرَدَى حَلِيمًا حِينَ آخَاهُ
يُقَاسُ الْمَرْءُ بِالْمَرْءِ إِذَا مَا هُوَ مَا شَاءَ
زَادَ ابْنُ مَعْبَدٍ:

وَلِلشَّيْءِ مِنَ الشَّيْءِ مَقَايِيسُ وَأَشْبَاهُ

(33) حَدَّثَنَا ابْنُ قُتَيْبَةَ، (116) حَدَّثَنَا الْمُسَيَّبُ بْنُ وَاضِحٍ (117) قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ الْمُبَارَكِ: (118)

[من المتقارب]

تَعَاهَدُ (119) لِسَانَكَ إِنَّ اللِّسَانَ سَرِيعٌ إِلَى (120) الْمَرْءِ فِي قَتْلِهِ

وَهَذَا (121) اللِّسَانُ بَرِيدُ الْفُؤَادِ يَدُلُّ (122) الرَّجَالَ عَلَى عَقْلِهِ

(34) وَحَدَّثَنَا أَبُو عُرْوَةَ الْهَرَّانِيُّ، حَدَّثَنَا الْمُسَيَّبُ قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ الْمُبَارَكِ (123) [السريع]

يَا جَاعِلَ الْعِلْمِ لَهُ بَازِيًا يَصْطَادُ أَمْوَالَ الْمَسَاكِينِ

اخْتَلَتْ لِلدُّنْيَا وَلَذَائِهَا بِحِيلَةٍ تَذْهَبُ بِالْدِّينِ

أَيُّ رَوَايَاتِكَ فِيمَا مَضَى عَنِ ابْنِ عَوْنٍ وَابْنِ سِيرِينَ

إِنْ قُلْتَ أَكْرَهْتُ فَمَا (124) هَكَذَا زَلَّ حِمَارُ الْعِلْمِ فِي الطِّينِ

(35) أَنْشَدَنَا أَبُو عُرْوَةَ قَالَ: أَنْشَدَنَا الْمُسَيَّبُ قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ الْمُبَارَكِ: (125) [الوافر]

إِذَا رَافَقْتُ (126) فِي الْأَسْفَارِ قَوْمًا فَكُنْ لَهُمْ كَذِي الرَّحِمِ الشَّفِيقِ

بِعَيْبِ النَّفْسِ ذَا بَصَرٍ وَعِلْمٍ عَمِي الْعَيْنَيْنِ (127) عَنْ عَيْبِ الرَّفِيقِ

وَلَا تَأْخُذْهُمْ بِعَثْرَةِ كُلِّ قَوْمٍ وَلَكِنْ قُلْ هَلَمْ إِلَى الطَّرِيقِ (32/ظ)

مَتَى (128) تَأْخُذْ بِعَثْرَتِهِمْ يَقْلُوا وَتَبْقَى عَلَى الرَّمَانِ بِلَا صَدِيقِ

(36) وَأَنْشَدَنَا مُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ بْنِ قُتَيْبَةَ وَالْعَبَّاسُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ قُتَيْبَةَ (129) قَالَ: أَخْبَرَنَا أَبُو

عُمَيْرٍ عَيْسَى بْنُ مُحَمَّدٍ النَّحَّاسُ الرَّمْلِيُّ، (130) حَدَّثَنَا أَبِي قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ الْمُبَارَكِ: (131)

[البحر المتقارب]

رَأَيْتُ الدُّنُوبَ تُمِيتُ الْقُلُوبَ فَيُورِثُهَا الدَّلُّ إِذْمَانُهَا (132)

فَمَهْدٌ لِنَفْسِكَ دُونَ النُّفُوسِ (133) وَاخْتَرُ (134) لِنَفْسِكَ عَصِيَانُهَا

وَهَلْ بَدَّلَ الدِّينَ إِلَّا الْمُلُوكُ وَأَخْبَارُ سُوءِ وَرُهْبَانُهَا

لَقَدْ رَتَعَ الْقَوْمُ فِي جِيفَةٍ يَبِينُ لِدِي الْعَقْلِ انْتَانُهَا

(37) أَنْشَدَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مُحَمَّدٍ الْهَمْدَانِيُّ قَاضِي الْمَدِينَةِ، حَدَّثَنَا جَعْفَرُ بْنُ سَلَامٍ الْقَاضِي

(135)، أَنْشَدَنَا ابْنُ الْوَزِيرِ (136) عَنْ أَبِيهِ عَنِ ابْنِ الْمُبَارَكِ: (137) [البحر المنسرح]

أَفِ لِدُنْيَا أَبَتْ تَوَاتِيَنِي إِلَّا بِتَقْضِي لَهَا عُرَى دِينِي

عَيْنِي لِجِنِّي تُدِيرُ مَقْلَتَهَا تَطْلُبُ مَا سَاءَ مَا لِيُرْدِيَنِي

(38) حَدَّثَنَا سَعِيدُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ بْنِ مَرْوَانَ (138) بِدِمَشْقَ حَدَّثَنَا أَبُو نُعَيْمٍ عُبَيْدُ بْنُ هِشَامٍ

الْحَلَبِيُّ (139) أَنْشَدَنَا ابْنُ الْمُبَارَكِ فِي الْوَدَاعِ: (140) [البسيط]

اسْتَوْدِعُ اللَّهَ مَنَّا عِنْدَ فُرْقَتِنَا كُلَّ الْأُمُورِ مِنَ الدُّنْيَا وَالْدِّينِ

إِنْ يَعْقِبِ اللَّهُ يَوْمًا مِنْ فِرَاقِكُمْ وَجْهَ النَّبِيِّ فَمَا بَيْنِي بِمَغْبُونٍ

(39) أَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ أَبِي أَنشَدَنَا الْحَسَنُ بْنُ سُفْيَانَ (141) أَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ حُجْرٍ: (142) [البسيط]

لَنْ يَسْمَعُوا عِلْمَ عَبْدِ اللَّهِ مِنْ أَحَدٍ تَنَبَّتَ الْيَوْمَ فِيهِ غَيْرَ حَبَّانٍ
هُوَ الْإِمَامُ وَحَبْرٌ غَيْرَ مُتَّهِمٍ فَاللَّهُ يَدْفَعُ عَنْهُ كُلَّ بُهْتَانٍ

(40) قَالَ: وَأَنشَدَنَا عَلِيُّ بْنُ حُجْرٍ: (143) [الطويل] (33/و)

لَكُمْ مِنْهُ فِي كُلِّ يَوْمٍ أَعْدُهَا حَدِيثًا حَدِيثًا لَسْتُ زَائِدَكُمْ حَرْفًا
وَمَا كَانَ مِنْهَا مِنْ طَوِيلٍ فَإِنِّي بِهِ أَخَذَ مِنْكُمْ عَلَى قَدْرِهِ صَرْفًا

(41) قَالَ الْقَاضِي: وَأَنشَدَنَا الْحَسَنُ بْنُ سُفْيَانَ قَالَ: سَمِعْتُ أَخِي مُحَمَّدَ بْنَ سُفْيَانَ: (144) [الطويل]

أَخِي دِرْهَمِي مَا دَامَ فَالِنَّاسُ أَخَوَتِي وَإِنْ غَابَ عَنِّي غَابَ كُلُّ صَدِيقِي

(42) حَدَّثَنَا أَبُو عَرُوبَةَ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ كَثِيرٍ الْحَرَّانِيُّ (145) قَالَ: قَالَ لِي أَبُو نُعَيْمٍ:

"سَلْنِي، وَلَا تَسَلْنِي عَنِ الطَّوِيلِ وَالْمُسْنَدِ، [أَمَّا الطَّوِيلُ فَكُنَّا لَا نَحْفَظُهُ، وَأَمَّا الْمُسْنَدُ] (146)

فَكَانَ الرَّجُلُ إِذَا وَآلَى بَيْنَ حَدِيثَيْنِ مُسْنَدَيْنِ رَفَعْنَا إِلَيْهِ رُؤُوسَنَا اسْتِنَاكَارًا لِمَا جَاءَ بِهِ". (147)

(43) أَنشَدَنَا التُّوشَّجَانُ بْنُ عَبْدِ رَبِّ الْمَسِيحِ (148) قَالَ أَنشَدَنَا الْبُحْثَرِيُّ: (149) [مجزوء الكامل]

اللَّهُ جَارُكَ فِي انْطِلَاقِكَ تَلْقَاءَ شَأْمِكَ أَوْ عِرَاقِكَ

لَا تَغْذِلْنِي فِي مَسِيرِكَ حَيْثُ سِرْتُ وَلَمْ أَلَاقِكَ

إِنِّي رَأَيْتُ مَوَاقِفًا لِلْبَيْنِ تَسْرَحُ [عرب] مَاقِكَ

وَعَلِمْتُ مَا يَلْقَى الْمَوَدَّ (م) عٌ عِنْدَ ضَمِّكَ وَاعْتِنَاقِكَ

فَتَرَكْتُ ذَلِكَ تَعَمُّدًا وَخَرَجْتُ أَهْرَبُ مِنْ فِرَاقِكَ

(44) أَنشَدَنِي [إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُحَمَّدٍ] (150) بِنَ عَرَفَةَ نَفْطُونُهُ بِبَغْدَادَ: (151) [من البسيط]

كَمْ قَدْ خَلَوْتُ بِمَنْ أَهْوَى فَيُفْنِعُنِي مِنْهُ الْفُكَاهَةُ وَالتَّجْمِيشُ (152) وَالنَّظَرُ

وَكَمْ قَدْ ظَفَرْتُ بِمَنْ أَهْوَى فَيُفْنِعُنِي مِنْهُ الْحَيَاءُ وَخَوْفُ اللَّهِ وَالْحَدَرُ

أَهْوَى الْمِلَاحَ وَأَهْوَى أَنْ أُجَالِسَهُمْ وَلَيْسَ لِي فِي حَرَامٍ مِنْهُمْ وَطَرُ

كَذَلِكَ الْحُبُّ لَا إِثْبَانُ مَعْصِيَةٍ لَا خَيْرَ فِي لَذَّةٍ مِنْ بَعْدِهَا سَقَرُ

(45) أَنشَدَنَا أَبُو الْحَسَنِ عَبْدُ بْنُ الْعَبَّاسِ (153)، أَنشَدَنِي أَبِي لَبْعُصِ الْأَعْرَابِ لَمَّا نَظَرَ عَشِيَّةَ

عَرَفَةَ إِلَى مَجْمَعٍ مِنَ النَّاسِ: (154) [الكامل]

بَرَزُوا لَوَجْهِكَ يَا كَرِيمُ بِدَعْوَةٍ أَلْفَاطُهَا شَتَّى بِمَعْنَى وَاحِدٍ

يَصِفُونَ مَجْدَكَ يَا عَزِيزُ وَمَا عَسَى أَنْ يَبْلُغُوا مِنْهُ بِوَصْفٍ جَاهِدٍ

فَاسْمَحْ بِمَغْفِرَةٍ تَكُونُ لِسَفَرِنَا زَادًا إِلَيْكَ غَدَاةَ هَوْلِ الْمَشْهَدِ

(46) وَأَنشَدَنَا الْفَضْلُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ حَمَادٍ (155) أَخُو أَبِي عَرُوبَةَ، أَنشَدَنَا الرَّبِيعُ بْنُ بَكَّارٍ: (156)

[مجزوء الرمل] (33/ظ)

لَمْ يَعْدُنِي فِي سَقَامِي أَحَدٌ مِنْ نُدَمَائِي

جَبَلُوا طَوْلَ إِخَائِي فَتَلَّهَوْا مَعَ سَوَائِي

التَّبِيدِيُّونَ (157) قَوْمٌ سَلَبُوا عَقْدَ الْوَفَاءِ

هَكَذَا كُلُّ أَجَا (م) فِي سِوَى رَبِّ السَّمَاءِ

(47) أَنشَدَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ سَعِيدٍ بْنُ يَحْيَى الْقَاضِي الرَّقِّي (158) الْقَاضِي بَعْسُكِرٍ عَلَى سَرِيرِ عَبْدِ اللَّهِ (159) قَالَ: كَتَبْتُ إِلَيَّ وَالِدَتِي مَرْوَةَ بِنْتُ مَرْوَانَ: (160) [الطويل]
عَجُوزٌ بِأَرْضِ الرَّقَّتَيْنِ مُفِيمَةٌ [النَّائِلُ] (161) بِالْأَهْوَازِ ضَاقَ بِهَا الدَّرْعُ (162)
وَذَكَرَ الْأَبْيَاتَ. (163)

(48) حَدَّثَنَا سُلَيْمَانُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ يَحْيَى بْنِ أَبِي صِلَابَةَ الْمَلْطِيُّ (164) قَالَ: سَمِعْتُ الْحُسَيْنَ بْنَ عَلِيٍّ بْنِ مُصْعَبٍ النَّخَعِيَّ (165) يَقُولُ: سَمِعْتُ ذَا النُّونَ الْمِصْرِيَّ (166) يَقُولُ لِقَيَّيْنِ بَعْضُ السُّوَّاحِ فَقُلْتُ لَهُ: مِنْ أَيْنَ أَقْبَلْتَ؟ فَأَنْشَأَ يَقُولُ: (167) [الكامل]
مَنْ عِنْدَ مَنْ عَلِقَ الْفُؤَادُ بِحَبِّهِ فَشَكَ إِلَيْهِ بِخَاطِرٍ مُشْتَاكِ
يَسْعَى إِلَيْهِ مِنَ الْوَصَالِ تَقَرُّبًا فِيهِ الشِّفَاءُ لَوَاقِي تَوَاقٍ (168)
انْتَهَتْ الْحِكَايَاتُ وَالْأَبْيَاتُ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَحْدَهُ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ، وَعَلَى آلِهِ
وَسَلَّمَ تَسْلِيمًا كَثِيرًا.

[السَّمَاعَاتُ] (169)

[السَّمَاعُ الْأَوَّلُ] (170)

صُورَةُ سَمَاعِ الشَّيْخِ بِخَطِّ الْوَلَدِ فِي أَوَّلِ الْجُزْءِ عَلَى الْحَاشِيَةِ:
سَمِعَ مِنْ هُنَا إِلَى آخِرِ الْجُزْءِ مِنَ الشَّيْخِ أَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدٍ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي ذَرِّ الصَّالِحَانِي عَنْ أَبِي طَاهِرٍ بْنِ عَبْدِ الرَّحِيمِ، أَجَارَهُ أَبُو طَاهِرٍ بْنُ أَبِي غَانِمٍ الثَّقَفِيُّ بِقِرَاءَتِهِ عَلَيْهِ وَبَنُوهُ مُحَمَّدٌ وَأُسْعَدُ وَمَسْعُودٌ وَأَبُو الْمَجْدِ، وَعَزَّيْزُ بْنُ الرَّبِيعِ بْنِ عَزَّيْزِ الْمِصْرِيِّ، وَسِتُّ الْمُلُوكِ بِنْتُ عَبْدِ الْكَرِيمِ أَبِي الشَّيْخِ فِي صَفَرِ سَنَةِ ثَمَانٍ وَعِشْرِينَ وَخَمْسِمِئَةٍ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ كَثِيرًا. وَسَمِعُوا الشَّيْخَ وَقَدْ سُئِلَ عَنْ مَوْلِدِهِ فَقَالَ: قَدْ مَضَى مِنْ عُمْرِي إِحْدَى وَتِسْعُونَ سَنَةً وَأَنَا فِي الثَّانِيَةِ وَالتَّسْعِينَ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ كَثِيرًا.
نَقَلْتُهُ مِنَ الْأَصْلِ عَلَى الْوَجْدِ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَحْدَهُ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ وَسَلَّمَ
تَسْلِيمًا كَثِيرًا.

[السَّمَاعُ الثَّانِي] (171)

سَمِعَ جَمِيعَ هَذَا الْجُزْءِ عَلَى الشَّيْخِ الْجَلِيلِ شَهَابِ الدِّينِ أَبِي الْمَجْدِ زَاهِرِ بْنِ أَبِي طَاهِرٍ بْنِ أَبِي غَانِمٍ الثَّقَفِيِّ بِسَمَاعِهِ فِيهِ مِنْ ابْنِ أَبِي ذَرِّ الصَّالِحَانِي بِقِرَاءَةِ صَاحِبِهِ وَكَاتِبِهِ الْإِمَامِ مُجِبِّ الدِّينِ أَبِي الْفَضْلِ إِسْمَاعِيلُ بْنُ عُمَرَ بْنِ أَبِي بَكْرٍ وَأَخُوهُ أَحْمَدُ وَالْإِمَامُ ضِيَاءُ الدِّينِ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْوَاحِدِ بْنِ أَحْمَدَ، وَأَبُو الْعَبَّاسِ أَحْمَدُ ابْنِ الْإِمَامِ أَبِي الْفَتْحِ مُحَمَّدِ ابْنِ الْحَافِظِ عَبْدِ الْغَنِيِّ، وَأَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ بْنِ عُمَرَ وَأَخُوهُ عَبْدُ الْعَزِيزِ - وَالْخَطُّ لَهُ - الْمُقَدِّسِيُّونَ، وَبِشَارَةُ بْنُ سَوَارٍ بْنِ سَعِيدِ السَّوَادِيِّ، وَصَحَّ ذَلِكَ فِي يَوْمِ الثَّلَاثَاءِ سَابِعِ رَجَبٍ بِأَصْبَهَانَ سَنَةِ سِتِّ وَسِتِّمِئَةٍ.

الْحَاتِمَةُ:

بِحَمْدِ اللَّهِ تَعَالَى تَمَّ تَحْقِيقُ هَذَا الْمَخْطُوطِ الْمَوْسُومِ بِ" الْحِكَايَاتِ وَالْأَبْيَاتِ "، وَتَوَصَّلْتُ إِلَى جُمْلَةٍ مِنَ النَّتَائِجِ هِيَ:
- اسْتَدْرَكَ الْكِتَابُ تِسْعَةَ أَبْيَاتٍ عَلَى شِعْرِ مَنْصُورِ الْفَقِيهِ لَمْ تَرِدْ فِي شِعْرِهِ الْمَجْمُوعِ ضِمْنَ كِتَابِ مَنْصُورِ الْفَقِيهِ: حَيَاتِهِ وَشِعْرِهِ، وَلَا فِي الْمُسْتَدْرَكِ عَلَى شِعْرِهِ، كَمَا اسْتَدْرَكَ أَرْبَعَةَ أَبْيَاتٍ عَلَى شِعْرِ ابْنِ الْمُبَارَكِ لَمْ تَرِدْ فِي دِيْوَانِهِ.
- يَتَمَتَّعُ ابْنُ الْمُفَرِّجِ بِثَقَافَةٍ وَاسِعَةٍ، وَقَدْ كَشَفَ لَنَا هَذَا الْكِتَابُ الْجَانِبَ الْأَدَبِي مِنْهَا.

- تَحْمِلُ مَخْطُوطَةُ الْكِتَابِ قِيَمَةً عِلْمِيَّةً كَبِيرَةً، فَهِيَ تَعُودُ إِلَى الْقَرْنِ السَّابِعِ الْهَجْرِيِّ، وَمِمَّا يَزِيدُ مِنْ قِيَمَتِهَا أَيْضًا هَذَا الْحَشْدُ مِنَ الْعُلَمَاءِ فِي سِلْسِلَةِ رِوَاةِ الْكِتَابِ عَنْ مُؤَلِّفِهِ.

الهوامش:

- ¹ (الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت430هـ/1038م): تاريخ أصبهان، تحقيق سيد كسروي حسن، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1990، ج2، ص 267. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن (ت571هـ/1176م): تاريخ مدينة دمشق، تحقيق عمر العمروي، ط1، بيروت، دار الفكر، 1997، ج51، ص 220. والذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت748هـ/1348م): سير أعلام النبلاء، تحقيق حسين أسد وآخرين، ط3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985، ج16، ص398. والذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت748هـ/1348م): تذكرة الحفاظ، تحقيق زكريا عميرات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، ج3، ص 121. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (ت911هـ/1505م): طبقات الحفاظ، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، ص388. والسمعاني، أبو سعد، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني (ت562هـ/1166م): الأنساب، تحقيق عبد الرحمن المعلي، ط1، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 1982، ج9، ص148-149.
- ² (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص401.
- ³ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398.
- ⁴ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص401. وابن عبد الهادي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت774هـ/1372م)، طبقات علماء الحديث، تحقيق أكرم البوشي وإبراهيم الزبيق، ط2، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، ج3، ص166.
- ⁵ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص400. وابن عبد الهادي، طبقات المحدثين، ج3، ص166.
- ⁶ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398-399.
- ⁷ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص400. وابن عبد الهادي، طبقات المحدثين، ج3، ص166. والسيوطي، طبقات الحفاظ، ص388.
- ⁸ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص400. وابن عبد الهادي، طبقات المحدثين، ج3، ص166.
- ⁹ (ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج51، ص 220. والذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398. والذهبي، تذكرة الحفاظ، ج3، ص 121. والسيوطي، طبقات الحفاظ، ص388. والسمعاني، الأنساب، ج9، ص149.
- ¹⁰ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398. وابن عبد الهادي، طبقات المحدثين، ج3، ص166. وابن نقطة، أبو بكر محمد بن عبد الغني (ت629هـ/1231م)، تكملة الإكمال، تحقيق عبد القيوم عبد رب النبي، ط1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1997، ج3، ص70.
- ¹¹ (الأصبهاني، تاريخ أصبهان، ج2، ص 267.
- ¹² (ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج51، ص 220.
- ¹³ (السمعاني، الأنساب، ج9، ص149.
- ¹⁴ (الرشيد العطار، أبو الحسين، رشيد الدين يحيى بن علي القرشي الأموي (ت662هـ/1264م): نزهة الناظر في ذكر من حدث عن أبي القاسم البغوي من الحفاظ والأخبار، تحقيق مشعل المطيري، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 2002، ص130.
- ¹⁵ (ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج51، ص 220. والذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398. والذهبي، تذكرة الحفاظ، ج3، ص 121. والسيوطي، طبقات الحفاظ، ص388.
- ¹⁶ (ابن العماد، عبد العلي بن أحمد (ت1089هـ/1679م): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق محمود الأرناؤوط، ط1، دمشق، دار ابن كثير، 1986، ج4، ص428.
- ¹⁷ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص398-399.
- ¹⁸ (الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص399-400.
- ¹⁹ (المقري، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): الأربعون، مطبوع ضمن جمهرة الأجزاء الحديثية، تحقيق محمد زياد عمر تكلة، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001.

- (20) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): جزء فيه أحاديث نافع بن أبي نعيم، تحقيق أبي الفضل الحويبي الأثري، ط1، دار الصحابة للتراث، طنطا، 1411هـ.
- (21) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): الرخصة في تقبيل اليد، تحقيق محمود محمد الحداد، ط1، دار العاصمة، الرياض، 1408هـ.
- (22) ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد (ت852هـ/1449م): المجموع المؤسس للمعجم المفهرس، تحقيق يوسف المرعشلي، ط1، دار المعرفة، بيروت، 1994، ج2، ص407.
- (23) السواس، ياسين محمد: فهرس مجاميع المدرسة العمرية في دار الكتب الظاهرية بدمشق، منشورات معهد المخطوطات العربية، ط1، الكويت، 1987، ص456، ص562.
- (24) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): مسند الإمام أبي حنيفة النعمان برواية الإمام أبي بكر المقرئ، تحقيق لطيف الرحمن القاسمي، ط1، دار السمان، اسطنبول، 2020.
- (25) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): المعجم، تحقيق أبي عبد الحمين عادل بن سعد، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 1998.
- (26) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): مِنْ حَدِيثِ أَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ ابْنِ الْمُقَرَّرِ عَنْ شُيُوخِهِ، مطبوع ضمن جمهرة الأجزاء الحديثية، تحقيق محمد زياد عمر تكلة، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2001.
- (27) المقرئ، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن علي بن عاصم بن زاذان (ت381هـ/991م): المنتخب من غرائب أحاديث مالك بن أنس، تحقيق أبو عبد الباري رضا بن خالد بو شامة الجزائري، ط1، دار ابن حزم، الرياض، 1999.
- (28) الأصبهاني، تاريخ أصبهان، ج2، ص267. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج51، ص223. والذهبي، سير أعلام النبلاء، ج16، ص402. والذهبي، تذكرة الحفاظ، ج3، ص121. والسيوطي، طبقات الحفاظ، ص388. السمعاني، الأنساب، ج9، ص149.
- (29) انظر حول سمات شعر الزهد والشعر الوعظي في: حجازي، عادل، شعر فقهاء المشرق من بداية عصر الخلفاء حتى نهاية العصر العباسي الأول، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية، 1990، ج2، ص384-392. وبهجت، مجاهد، التيار الإسلامي في شعر العصر العباسي الأول، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، 1983، ص725-728.
- (30) ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله بن محمد (ت281هـ/894م)، مكارم الأخلاق، تحقيق مجدي السيد إبراهيم، مكتبة الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت.
- (31) ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله بن محمد (ت281هـ/894م)، الزهد، تحقيق ياسين السواس، ط1، دار ابن كثير، دمشق، 1999.
- (32) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد (ت450هـ/1058م)، أدب الدين والدنيا، دار المنهاج، بيروت، 2013.
- (33) ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي (ت597هـ/1200م)، المدهش، تحقيق مروان قباني، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005.
- (34) الإمام المحدث الثقة بقيقه المصنفين أبو طاهر محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الرزيم الأصبهاني الكاتب. (ت445هـ/1054م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج17، ص539-540.
- (35) الشيخ الجليل الصدوق مسند وقته أبو بكر محمد بن علي ابن الشيخ أبي ذر محمد بن إبراهيم الصائلي الأصبهاني. والصائلي: محللة مشهورة. (ت535هـ/1141م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج19، ص585.
- (36) الشيخ الجليل، الصالح، المسند، المعمر، أبو المجدي زاهر بن أبي طاهر أحمد بن حامد بن أحمد بن محمود الثقفي، الأصبهاني (ت607هـ/1211م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج21، ص493.
- (37) إسماعيل بن عمر بن أبي بكر، مجيب الدين المقدسي الحنبلي، سمع بمصر من أبي القاسم البوصيري، والحافظ عبد الغني، وبدمشق من جماعة (ت613هـ/1217م). الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت748هـ/1348م): تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق بشار معروف عواد، ط1، دار الغرب الإسلامي، 2003، ج13، ص363.
- (38) لم أعثر له على ترجمة، وقد ذكره ابن المقرئ في: المعجم، ص171.
- (39) عمار بن خالد بن يزيد الواسطي التمار (ت260هـ/874م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج6، ص131-132.
- (40) عبد الحكيم بن منصور الخزاعي الواسطي، ليس بقوي، توفي بعد (200هـ/816م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج4، ص146.

- ⁴¹ (حماد بن يحيى الأبح، أبو بكر البصري (د.ت). قال عنه أحمد بن حنبل: ما أرى فيه بأساً. الذهبي، تاريخ الإسلام، ج4، ص511-512.
- ⁴² (محمد بن واسع بن جابر بن الأخنس، أبو بكر، ويقال: أبو عبد الله، الأزدي البصري. أحد الأئمة والعباد (ت127هـ/745م) الذهبي، تاريخ الإسلام، ج3، ص526-531.
- ⁴³ (الدينوري، أبو بكر أحمد بن مروان بن محمد القاضي المالكي (ت333هـ/945م): المجالسة وجواهر العلم، تحقيق أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، ط1، جمعية التربية الإسلامية ودار ابن حزم، بيروت، 1998، ج2، ص206. والخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت463هـ/1071م): الفقيه والمتفقه، تحقيق أبي عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، ط1، دار ابن الجوزي، الرياض، ج2، ص357. وابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (ت597هـ/1201م): تعظيم الفتيا، تحقيق أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، ط2، الدار الأثرية، عمان، 2006، ص55.
- ⁴⁴ (الحسين بن عمر بن أبي عمر القاضي، أبو محمد بن أبي الحسين، حدث عن البغوي، وابن صاعد، وولي قضاء يزد، وتوفي بها. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن (ت597هـ/1201م): المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992، ج14، ص217-218.
- ⁴⁵ (البيتان لرجل من قضاة في: ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت328هـ/940م): العقد الفريد، تحقيق مفيد قميحة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ج1، ص257. وينسب البيتان لأبي علي البصير في: العسكري، أبو أحمد الحسن بن عبد الله (ت382هـ/993م): المصون في الأدب، تحقيق عبد السلام هارون، ط2، مطبعة حكومة الكويت، 1984، ص77. ولأحمد أبي بن سلمة مع بيت ثالث في: العنابي، شهاب الدين أبي العباس أحمد بن محمد (ت776هـ/1373م): نزهة الأبصار في محاسن الأشعار، تحقيق السيد مصطفى السنوسي وعبد اللطيف أحمد، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1986، ص33. وبلا نسبة في: المستعصي، محمد بن أيديمر (ت710هـ/130م): الدر الفريد وبيت القصيد، تحقيق كامل الجبوري، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2015، ج7، ص211. وأبو خليفة لم أعرفه.
- ⁴⁶ (الوزيري الكيخ، أبو علي محمد بن علي بن حسن بن مقلّة. روى عن أبي العباس ثعلب وأبي بكر بن دُرَيْد. (ت338هـ/950م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج15، ص224-230.
- ⁴⁷ (الخبر والبيت ومعه آخر لأبي الحسين بن أبي عمر في البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت463هـ/1070م): تاريخ مدينة السلام، تحقيق بشار عواد، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2001، ج13، ص84. والبيت مع آخر لابن مقلّة في: المستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج10، ص186. وبغير نسبة في: التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد بن العباس (ت400هـ/1023م): الصداقة والصدق، تحقيق إبراهيم الكيلاني، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1998، ص350.
- ⁴⁸ (القاضي علي بن محمد بن أبان، كثير الحديث، قد كتب بالشام ومصر وخراسان والري، ثقة، صاحب أصول. أبو الشيخ الأصبهاني، أبو محمد عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان الأنصاري (ت369هـ/980م): طبقات المحدثين بأصبهان والواردين عليها، ط2، تحقيق عبد الغفور عبد الحق حسين البلوشي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1992، ج2، ص240.
- ⁴⁹ (البيتان لمنصور في: القحطاني، عبد المحسن: منصور الفقيه حياته وشعره، ط1، دار القلم، بيروت، 1981، ص128.
- ⁵⁰ (ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- ⁵¹ (القحطاني، منصور الفقيه حياته وشعره، ص112.
- ⁵² (في شعره: "فاكثروا".
- ⁵³ (في شعره: "مصاحب".
- ⁵⁴ (ما بين معقوفتين استدركها الناسخ بخط صغير فوق السطر.
- ⁵⁵ (البيتان لمنصور في: القحطاني: منصور الفقيه حياته وشعره، ص150.
- ⁵⁶ (في شعره: "عنهم".
- ⁵⁷ (في شعره: "المستكينه".
- ⁵⁸ (البيتان ليسا في شعره المجموع ضمن كتاب منصور الفقيه حياته وشعره. ولا في: بهجت، مجاهد مصطفى، الباقيات الصالحات منه أشعار منصور الفقيه استدراقات وملاحظات، مجلة آداب المستنصرية، العراق، ع16، 1988، ص87-

110. والبيتان بلا نسبة في: الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر (ت538هـ/1143م): ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، تحقيق عبد الأمير مهنا، منشورات مؤسسة الأعلي، ط1، بيروت، 1992، ج2، ص434.
- ⁵⁹ (القحطاني، منصور الفقيه حياته وشعره، ص147.
- ⁶⁰ (في شعره: "قالة".
- ⁶¹ (القحطاني، منصور الفقيه حياته وشعره، ص83.
- ⁶² (في شعره: "بغضي".
- ⁶³ (البيتان ليسا في شعره المجموع ضمن كتاب منصور الفقيه حياته وشعره، ولا في المستدرك عليه "الباقيات الصالحات" منه أشعار منصور الفقيه: استدراقات وملاحظات". والبيتان بلا نسبة في: المستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج11، ص12. والتوحيدي، الصداقة والصديق، ص257.
- ⁶⁴ (عمرو بن أحمد بن محمد بن الحسن، أبو أحمد الإستراباذي الفقيه. درس الفقه بمصر على منصور بن إسماعيل الفقيه (ت362هـ/973م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج8، ص204-205.
- ⁶⁵ (البيتان ليسا في شعره المجموع ضمن كتاب منصور الفقيه حياته وشعره، ولا في المستدرك عليه "الباقيات الصالحات" منه أشعار منصور الفقيه: استدراقات وملاحظات". البيت الأول مع بيتين آخرين للراضي بالله في: السلفي، أبو طاهر أحمد بن محمد بن أحمد السلفي الأصبهاني (ت576هـ/1180م): المشيخة البغدادية، تحقيق أحمد فريد المزيدي، دار الرسالة، القاهرة، 2011، ج2، ص70.
- ⁶⁶ (الأبيات ليست في شعره المجموع ضمن كتاب منصور الفقيه حياته وشعره، ولا في المستدرك عليه "الباقيات الصالحات" منه أشعار منصور الفقيه: استدراقات وملاحظات". والبيتان (1، 3) مع ثالث لعبد الملك بن صالح كتب بهما إلى هارون الرشيد في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج37، ص23.
- ⁶⁷ (ما بين معقوفتين استدركها الناسخ في الحاشية وكتب بعدها: [إلى هنا عن منصور المصري]
- ⁶⁸ (لم أعر له على ترجمة.
- ⁶⁹ (الأبيات لقيس بن الربيع في: الدينوري، المجالسة وجواهر العلم، ج7، ص147. والأبيات مع بيت آخر لراجز يخاطب زيد بن عمرو بن الصعق في: العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (ت395هـ/1005م): جمهرة الأمثال، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، ط2، دار الجيل ودار الفكر، بيروت، 1988، ج1، ص124. ولسفيان بن عيينة في: الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت463هـ/1071م): الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق محمود الطحان، ط1، دار المعارف، الرياض، 1414هـ، ج1، ص215. وهلال بن الغلاء بن هلال بن عُمَرُ البَاهِلِيُّ الإمام، الصَّدُوقُ، عَالِمُ الرِّقَّةِ، أَبُو عُمَرَ البَاهِلِيُّ، مَوْلَى قُتَيْبَةَ بْنِ مُسْلِمٍ. (ت280هـ/894م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج13، ص309-310.
- ⁷⁰ (بَشْرُ بْنُ سَعِيدٍ بْنِ بَشْرِ بْنِ قَلْبُوشٍ، أَبُو الطَّيِّبِ الرَّقِّيُّ حَدَّثَ عَنْ: طَاهِرِ بْنِ الْقَضَائِي، وَسَلِيمَانَ بْنِ سَيْفِ الْحَرَّائِيِّ، وَعَبْدِ اللَّهِ بْنِ يَزِيدَ بْنِ الْأَعْمَى، وَإِدْرِيسَ بْنِ يُونُسَ الْقَرَّاءِ (د.ت). الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت463هـ/1071م)، تلخيص المتشابه في الرسم، تحقيق سَكِينَةُ الشَّهَابِي، ط1، دار طلاس، دمشق، 1985، ج1، ص445.
- ⁷¹ (الأبيات لهلال بن العلاء في: ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن (ت571هـ/1176م): المجلس السابع والعشرون بعد المئة من مجالس ابن عساكر في ذم الوجهين واللسانين، تحقيق وفاء تقي الدين مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج61، ج3، ص570.
- ⁷² (لم أعر له على ترجمة.
- ⁷³ (الأبيات لعلي بن حجر السعدي في: الخطيب البغدادي، تاريخ مدينة السلام، ج13، ص363، وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج41، ص306.
- ⁷⁴ (لم أعر له على ترجمة.
- ⁷⁵ (البيت مع آخر لهلال بن العلاء في: السلفي، صدر الدين، أبو طاهر أحمد بن محمد (ت576هـ/1180م): الطيوريات، تحقيق دسمان يحيى وعباس صخر، ط1، أضواء السلف، الرياض، 2004، ج3، ص387. ومع آخر للفرزدق في: النهشلي، عبد الكريم (ت405هـ/1113م): الممتع في صناعة الشعر، تحقيق زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ت، ص292، وليس في ديوانه. والبيت مع آخر بدون نسبة في: المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن (ت421هـ/1030م): شرح ديوان الحماسة، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون، ط1، دار الجيل، بيروت، 1991، ص1315. ونسب لأبي فراس الحمداني في: المستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج3، ص354، وهي نسبة لا تصح، لأن البيت مما اختاره أبو تمام (ت845هـ/231م) في حماسته، وأبو تمام توفي قبل ولادة أبي فراس المتوفى سنة

- (357هـ/932م). انظر: أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي (ت231هـ/845م)، الحماسة، تحقيق عبد الله عسيان، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1981، ج2، ص70.
- ⁽⁷⁶⁾ لم أعثر له على ترجمة.
- ⁽⁷⁷⁾ لأبي نواس في: الخطيب البغدادي، تاريخ مدينة السلام، ج7، ص521، وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج13، ص541. والمستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج9، ص228.
- ⁽⁷⁸⁾ البيتان مع آخر لابن المبارك في: ابن المبارك، عبد الله (ت181هـ/797م) ديوان الإمام المجاهد ابن المبارك، تحقيق مجاهد مصطفى بهجت، ط3، مجلة البيان، الرياض، 1993، ص138. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج32، ص465، والذهبي، سير أعلام النبلاء، ج8، ص416. والبيتان مع ثالث لمحمود الوراق: في محمود الوراق (ت230هـ/844م)، ديوان محمود الوراق شاعر الحكمة والموعظة، جمع وتحقيق وليد قصاب، ط1، مؤسسة الفنون، عجمان، 1991، ص216. والمستعصي، الدر الفريد، ج9، ص339. وابن عبد ربه، العقد الفريد، ج3، ص161.
- ⁽⁷⁹⁾ هشام بن أحمد بن هشام بن عبد الله بن كثير، أبو الوليد الدمشقي المقرئ (ت332هـ/944م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج7، ص666.
- ⁽⁸⁰⁾ ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ بخط صغير فوق السطر.
- ⁽⁸¹⁾ الأبيات (1-5) لهلال بن العلاء في: التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد (ت400هـ/1023م): البصائر والذخائر، تحقيق وداد القاضي، ط1، دار صادر، بيروت، 1988، ج8، ص190، والأبيات (1-4) في السلفي، الطيوريات، ج3، ص262-263. وتنسب الأبيات (1-3، 5) للشافعي في: الشافعي، محمد بن إدريس (ت204هـ/820م): ديوان الإمام الشافعي، جمع وتحقيق عمر فاروق الطباع، ط1، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 2014، ص48.
- ⁽⁸²⁾ ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- ⁽⁸³⁾ لم أعثر له على ترجمة.
- ⁽⁸⁴⁾ محمد بن زكريا الغلابي: قال الدارقطني: كان يضع الحديث (د.ت). الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1348م): ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من مجهولين وثقات فهم لين، تحقيق حماد الأنصاري، ط2، مكتبة النهضة الحديثة، مكة، 1967، ص351.
- ⁽⁸⁵⁾ ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ بخط صغير فوق السطر.
- ⁽⁸⁶⁾ الأبيات (1، 2، 4) بدون نسبة في: الأصفهاني، أبو بكر محمد بن داود (ت297هـ/909م): النصف الأول من كتاب الزهرة، اعتنى بنشره نيكل البوهيمي، مكتبة المثنى، بغداد، د.ت، ص93. والمهدي بن سابق النهدي، لم أعثر له على ترجمة، وهو من رواة الأخبار والأشعار الذين يتكرر اسمهم كثيرا في كتب الأدب والتاريخ. انظر مثلا: العسكري، المصون في الأدب، ص179. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج24، ص253. وج33، ص327. وج56، ص417.
- ⁽⁸⁷⁾ لابن أبي طاهر في: الأصفهاني، النصف الأول من كتاب الزهرة، ص93. وبلا نسبة في: المستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج2، ص420.
- ⁽⁸⁸⁾ أَبُو إِسْحَاقَ إِبْرَاهِيمُ بْنُ الْحَجَّاجِ النَّيْلِيُّ الْبَصْرِيُّ، وَثَّقَهُ: ابْنُ حَبَّانَ (ت232هـ/847م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج11، ص41.
- ⁽⁸⁹⁾ هو واعظ أهل البصرة، أبو بشر صالح بن بشير البصري القاص الزاهد الخاشع (ت176هـ/793م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج8، ص46-48.
- ⁽⁹⁰⁾ هو الحسن البصري.
- ⁽⁹¹⁾ البيت لعدي بن الرعاء الغساني في: الأصفهاني، عبد الملك بن قريب (ت216هـ/831م): الأصفهانيات، تحقيق أحمد شاکر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، د.ت، ص152. وهذا البيت كثيرا ما كان يتمثل به الحسن البصري. انظر: والأصفهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت430هـ/1038م): حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، مكتبة الخانجي ودار الفكر، بيروت، 1996، ج2، ص143.
- ⁽⁹²⁾ لم أعثر له على ترجمة.
- ⁽⁹³⁾ لم أعثر له على ترجمة.
- ⁽⁹⁴⁾ جَعْفَرُ بْنُ عَوْنٍ بْنُ جَعْفَرِ بْنِ عَوْنِ الْعُمَرِيِّ الْكُوفِيِّ أَحَدِ الْأَثْنَاتِ، رَوَى لَهُ الْبُخَارِيُّ وَمُسْلِمٌ وَأَبُو دَاوُدَ وَالتِّرْمِذِيُّ وَالنَّسَائِيُّ وَأَبْنُ مَاجَةَ (ت207هـ/823م). الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت764هـ/1363م): الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 2000، ج11، ص92.

- ⁹⁵ (لمسعر في: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 7، ص 169. والدينوري، المجالسة وجواهر العلم، ج 3، ص 496. والأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج 7، ص 221. ومسعر هو: مِسْعَرُ بْنُ كِدَامِ بْنِ ظُهَيْرٍ بْنِ عُبَيْدَةَ الْهَلَالِيِّ الْإِمَامُ، الثُّبْتُ، شَيْخُ الْعِرَاقِ، أَبُو سَلَمَةَ الْهَلَالِيُّ، الْكُوفِيُّ، الْأَحْوَلُ، الْحَافِظُ (ت 155هـ/ 772م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 7، ص 163-174.
- ⁹⁶ (ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ بخط صغير فوق السطر.
- ⁹⁷ (الأبيات لمسعر يوصي ولده كداما في: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 7، ص 170. والخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ج 1، ص 405. والأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج 7، ص 221. والأبيات (3-1) في: البُحْثَرِي، أَبُو عُبَادَةَ الْوَلِيدِ بْنِ عُبَيْدِ الْبُحْثَرِي (ت 284هـ/ 897م): الحماسة، تحقيق محمد حور وأحمد عبيد، ط 1، هيئة أبو للثقافة والتراث، أبو ظبي، 3007، ص 490.
- ⁹⁸ (لم أعثر له على ترجمة.
- ⁹⁹ (محمد بن حماد، أبو عبد الله الطهراني الرازي المحدث، نزيل عسقلان. قال الدارقطني: ثقة (ت 271هـ/ 885م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج 6، ص 606.
- ¹⁰⁰ (الخبر في: الدينوري، المجالسة وجواهر العلم، ج 3، ص 77. وابن عبد ربه، العقد الفريد، ج 3، ص 136. وللخبر تنمية، وهي - كما في المجالسة وجواهر العلم - "فَمَرَّتْ بِهِ جَنَازَةٌ؛ فَتَرَكَ الْإِمْلَاءُ، وَتَغَيَّرَ لَوْنُهُ، وَقَالَ: شَيْبَتْنِي هَذِهِ الْجَنَائِزُ! فَقُلْتُ لَهُ: فَلَايَ شَيْءٍ تَشْتُمُّ النَّاسَ؟ قَالَ: هُمْ يَبْدُوْنَنِي". والبيت مطلع قصيدة في ديوانه، انظر: الخطفي، جرير بن عطية (ت 110هـ/ 728م): ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب، تحقيق نعمان محمد أمين طه، ط 3، دار المعارف، القاهرة، دت، ص 91.
- ¹⁰¹ (في ديوانه "أمامة"
- ¹⁰² (في ديوانه "إلى"
- ¹⁰³ (ابْنُ حَرْثُوْنُهُ عَلِيُّ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ حَرْبِ الْبَغْدَادِيِّ، الْقَاضِي، الْعَلَمَةُ، الْمُحَدِّثُ، الثُّبْتُ، قَاضِي الْقَضَاةِ، أَبُو عُبَيْدٍ (ت 319هـ/ 931م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 14، ص 336-338.
- ¹⁰⁴ (البيتان بتقديم الثاني على الأول للخليل بن أحمد في: الضامن، حاتم صالح الضامن (ت 1434هـ/ 2013م)، عشرة شعراء مقلون، جامعة بغداد، 1990، ص 239، والقال، أبو علي إسماعيل بن القاسم (ت 356هـ/ 966م)، أمالي القالي، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، ج 2، ص 196. والمستعصي، الدر الفريد وبيت القصيد، ج 4، ص 138. وص 390.
- ¹⁰⁵ (لم أعثر له على ترجمة.
- ¹⁰⁶ (لم أعثر له على ترجمة. ويحتمل الرسم الإملائي أن يقرأ "أبو منهال".
- ¹⁰⁷ (الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ج 2، ص 249. وابن عبد البر، أبو عمر يوسف (ت 463هـ/ 1071م): جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، ط 1، دار ابن الجوزي، الرياض، 1994، ج 2، ص 227.
- ¹⁰⁸ (لم أعثر له على ترجمة.
- ¹⁰⁹ (بشر بن الحارث بن عبد الرحمن بن عطاء الإمام العالم المحدث الزاهد الرياني القدوة شيخ الإسلام أبو نصر المروزي، ثم البغدادي المشهور بالحافي (ت 227هـ/ 842م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 10، ص 469-476.
- ¹¹⁰ (ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 10، ص 217. والأصبهاني، حلية الأولياء، ج 8، ص 345.
- ¹¹¹ (الأصبهاني، حلية الأولياء، ج 8، ص 345. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 10، ص 217.
- ¹¹² (مَلَطِيَّةٌ: بِلْدَةٌ مِنْ بِلَادِ الرُّومِ مَشْهُورَةٌ مَذْكُورَةٌ تَتَاخَمُ الشَّامُ وَهِيَ لِلْمُسْلِمِينَ. الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله (ت 626هـ/ 1229م): معجم البلدان، ط 2، دار صادر، بيروت، 1995، ج 5، ص 192.
- ¹¹³ (هَارُونُ بْنُ إِسْحَاقَ الْهَمْدَانِيِّ، قَالَ النَّسَائِيُّ وَغَيْرُهُ: ثِقَّةٌ (ت 258هـ/ 872م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 12، ص 126-127.
- ¹¹⁴ (ذُوَادِ بْنِ عَلِيَّةِ الْخَارِثِيِّ، قَالَ يَحْيَى بْنُ مَعِينٍ: لَا يَكْتُبُ حَدِيثَهُ. الأصبهاني، أبو نعيم، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران (430هـ/ 1038م): الضعفاء، تحقيق فاروق حمادة، ط 1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1984، ص 80.
- ¹¹⁵ (الأبيات مع خامس لعلي بن أبي طالب في: الكيدري، قطب الدين محمد بن الحسين (ت 576هـ/ 1180م): أنوار العقول من أشعار وصي الرسول، تحقيق كامل الجبوري، ط 1، دار المحجة البيضاء ودار الرسول الأكرم، بيروت، 1999، ص 102-103. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 42، ص 526.

- ¹¹⁶ (الإمام الثقة المحدث الكبير أبو العباس، محمد بن الحسن بن قتيبة بن زائدة اللخمي العسقلاني، توفي نحو 309هـ/922م)، الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج14، ص292-293.
- ¹¹⁷ (أبو محمد المسيب بن واضح بن سرحان السلمي التلمذبي الإمام، المحدث، العالم (ت246هـ/861م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج11، ص403-404.
- ¹¹⁸ (ابن المبارك، ديوان الإمام المجاهد عبد الله بن المبارك، ص97.
- ¹¹⁹ (في ديوانه: "احفظ".
- ¹²⁰ (في ديوانه: "حريص على".
- ¹²¹ (في ديوانه: "وإن".
- ¹²² (في ديوانه: "دليل".
- ¹²³ (الأبيات له مع ثلاثة أبيات أخرى في: ابن المبارك، ديوان الإمام المجاهد عبد الله بن المبارك، ص116-117.
- ¹²⁴ (في ديوانه: "تقول أكرهت وماذا؟ كذا".
- ¹²⁵ (ابن المبارك، ديوان الإمام المجاهد عبد الله بن المبارك، ص93-94.
- ¹²⁶ (في ديوانه: "صاحبت".
- ¹²⁷ (في ديوانه: "غني النفس".
- ¹²⁸ (في ديوانه: "فإن".
- ¹²⁹ (لم أعر له على ترجمة، ويبدو أنه ابن أبو العباس محمد بن الحسن بن قتيبة الذي تقدمت ترجمته.
- ¹³⁰ (الإمام الحافظ العابد القدوة أبو عمير عيسى بن محمد بن إسحاق بن النحاس الرملي (ت256هـ/841م) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج12، ص52-54.
- ¹³¹ (ابن المبارك، ديوان الإمام المجاهد عبد الله بن المبارك، ص114-115.
- ¹³² (في ديوانه: "ويتبعها الذل إدمانها"، وفي حاشية الأصل: "في نسخة: ويورث الذل إدمانها".
- ¹³³ (في ديوانه: "وترك الذنوب حياة القلوب".
- ¹³⁴ (في ديوانه: "وخير".
- ¹³⁵ (لم أعر له على ترجمة، ولعله محمد بن جعفر بن سلام القاضي،
- ¹³⁶ (هو محمد بن الوزير الدمشقي (د.ت)، كما في: ابن المقرئ، المعجم، ص319.
- ¹³⁷ (البيتان ليسا في ديوانه، وهما لعبد الله بن خبيق في: الأصبهاني، حلية الأولياء، ج10، ص169. ولابن المنزل في: التوحيد، البصائر والذخائر، ج2، ص195. وهما لابن علي، وقد رد بهما على أبيات بعث بها ابن المبارك إليه في: السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (ت771هـ/1370م): طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق محمود محمد الطناحي عبد الفتاح محمد الحلو، ط2، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1993، ج1، ص285.
- ¹³⁸ (سعيد بن عبد العزيز بن مروان أبو عثمان الحلبي الزاهد نزيل دمشق (ت317هـ/929م). ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج21، ص191-193.
- ¹³⁹ (عبيد بن هشام الحلبي أبو نعيم، جرجاني الأصل، قال أبو حاتم: صدوق، وقال أبو داود: ثقة إلا أنه تغير في آخر عمره، لقن أحاديث ليس لها أصل (د.ت). الكيال، أبو البركات، محمد بن أحمد (ت929هـ/1523م): الكواكب النيرات في معرفة من اختلط من الرواة الثقات، تحقيق عبد القيوم عبد رب النبي، ط1، دار المأمون للتراث، دمشق، 1981، ص478.
- ¹⁴⁰ (البيتان ليسا في ديوانه، والبيت الثاني لابن المبارك في: ابن أبي العوام، أبو القاسم عبد الله بن محمد السعدي (ت335هـ/946م): فضائل أبي حنيفة وأخباره ومناقبه، تحقيق لطيف الرحمن القاسمي، ط1، دار الكتب العلمية، 2022، ص270.
- ¹⁴¹ (أبو العباس الحسن بن سفيان بن عامر بن عبد العزيز الشيباني الإمام الحافظ الثبت الخراساني اللسوي صاحب المسند (ت303هـ/916م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج14، ص157-163.
- ¹⁴² (الأول في: السمعاني، الأنساب، ج11، ص116، وقد كتب البيت نثرا. وعلي بن حجر بن إياس بن مقاتل السعدي، حدث عنه: البخاري، ومسلم، والترمذي، والنسائي (ت248هـ/813م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج11، ص507-513.
- ¹⁴³ (البيتان مع ثالث لعلني بن حجر في: الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ج1، ص216. والمديني، أبو موسى محمد بن عمر بن أحمد بن عمر بن محمد الأصبهاني (ت581هـ/1186م): اللطائف من دقائق المعارف في علوم الحفاظ الأعارف، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1999، ص295. والقاضي عياض: أبو الفضل

- عياض بن موسى بن عياض بن عمرو بن اليحصبي السبتي (ت554هـ/1149م): الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق السيد أحمد صقر، دار التراث- المكتبة العتيقة، القاهرة - تونس، 1970، ص226.
- ¹⁴⁴ (البيت لعبد الله بن جعفر في: المستعصي، الدر الفريد، ج2، 251. ومحمد بن سفيان لم أعثر له على ترجمة.
- ¹⁴⁵ (مُحَمَّدُ بْنُ يَحْيَى بْنِ كَثِيرٍ الْإِمَامُ مُحَدِّثُ حَرَّانَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْكَلْبِيُّ الْحَزَنِيُّ الْحَافِظُ (ت267هـ/880م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج12، ص505-506.
- ¹⁴⁶ (ما بين معقوفتين زيادة من: ابن المقرئ، المعجم، ص252.
- ¹⁴⁷ (الخبر في: ابن المقرئ، المعجم، ص252.
- ¹⁴⁸ (لم أعثر له على ترجمة، وهو أحد رواة الأخبار والأشعار الذين يتكرر ذكرهم في كتب الأدب والتاريخ. الأصبهاني، انظر: تاريخ أصبهان، ج1، ص56. والعسكري، المصون في الأدب، ص145.
- ¹⁴⁹ (البحري، أَبُو عَبدَةَ الْوَلِيدُ بْنُ عُيَيْدٍ بْنُ يَحْيَى الشُّوَيْبِيُّ الطَّنَائِي (ت280هـ/897م)، ديوان البحري، تحقيق عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، ص159.
- ¹⁵⁰ (ما بين معقوفتين كتبت خطأ في الأصل " محمد بن إبراهيم " ثم صححها الناسخ إلى "إبراهيم بن محمد".
- ¹⁵¹ (حمد، حليم حماد سليمان، أبو عبد الله نفلويه الواسطي: شعره ومروياته اللغوية: جمع ودراسة، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط - كلية الآداب، العراق، ع32، 2019، ص19.
- ¹⁵² (في شعره: " التحديث". والتَّجْمِيشُ وَالْجَمَشُ: ضربٌ من المُغَاظَلَةِ بِقَرَصٍ وَلَعِبٍ، وَقَدْ جَمَشَهُ وَهُوَ يُجَمِّشُهَا أَيْ يُقَرِّصُهَا وَيُلَاعِبُهَا. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت: ج م ش.
- ¹⁵³ (عباد بن العباس بن عباد بن أحمد بن إدريس، الوزير أبو الحسن. والد الصاحب إسماعيل بن عباد. ولي الوزارة للحسن بن بويه (د.ت). (ت335هـ/947م). الذهبي، تاريخ الإسلام، ج7، ص592.
- ¹⁵⁴ (الابيات مع رابع لأعرابي في القزويني، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم (ت623هـ/): التدوين في أخبار قزوين، تحقيق عزيز الله العطاردي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987، ج2، ص493.
- ¹⁵⁵ (الفضل بن محمد بن حماد السلي الحراني، أبو معشر بن أبي معشر، أخو أبي عروبة. سمع: عبد السلام بن عبد الحميد الإمام، وجده عمرو بن أبي عمرو سعيد بن زاذان، والزبير بن بكار. وعنه: ابن المقرئ، وأبو أحمد الحاكم. الخطيب البغدادي، تاريخ مدينة السلام، ج7، ص392.
- ¹⁵⁶ (ابن المقرئ، المعجم، ص380. وقد كتبت فيه الأبيات محرفة مختلة الوزن. والزبير بن بكار هو: العَلَامَةُ الْحَافِظُ النَّسَائِيُّ قَاضِي مَكَّةَ وَعَالِمُهَا، أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الزَّيْبَرِيُّ بَنِي بَكَّارٍ بَنِي عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مُصْعَبٍ بَنِي ثَابِتٍ بَنِي عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الزُّبَيْرِ بْنِ الْعَوَّامِ الْقُرَشِيِّ. (ت256هـ/870م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج12، ص311-316.
- ¹⁵⁷ (النبيذيون: نسبهم إلى النبيذ أي الشراب.
- ¹⁵⁸ (عَبْدُ اللَّهِ بْنُ سَعْدِ الرَّقِّيِّ، قال الدارقطني: كذاب، يضع الحديث (د.ت). الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَائِمَاز (ت748هـ/1348م): ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق علي محمد البجاوي، ط1، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1963، ج2، ص428.
- ¹⁵⁹ (سرير عبدان: لم يذكره ياقوت في معجمه، ويبدو أنه محلة في مدينة عسكر، وقد ذكر ياقوت أكثر من مدينة سميت بعسكر، أشهرها عسكر مكرم، ولعلها المرادة هنا. الحموي، معجم البلدان، ص122-124.
- ¹⁶⁰ (السلفي، الطيوريات، ج3، ص1040-1041، وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج52، ص153. ولم أعثر لمروة بنت مروان على ترجمة.
- ¹⁶¹ (ما بين معقوفتين زيادة من المصدرين السابقين.
- ¹⁶² (الرَّقَّتَانِ: قال ياقوت: الرَّقَّتَانِ، ثنية الرقة، أظهم ثنوا الرقة والرافقة، كما قالوا: العراقان للبصرة والكوفة. والأهواز: سبع كور بين البصرة وفارس، لكل كورة منها اسم، ويجمعهن الأهواز ولا يفرد الواحد منها بهوز. الحموي، معجم البلدان، ج3، ص57، وج1، ص285. والدَّرْعُ: الطاقة. وضاق بالأمر دَرَعُهُ وذراعُه أي ضعفت طاقته ولم يجد من المَكْرُوهِ فِيهِ مَخْلَصًا وَلَمْ يُطْلَقْ وَلَمْ يَقْوِ عَلَيْهِ. ابن منظور، لسان العرب: ذ ر ع.
- ¹⁶³ (انظر بقية الأبيات في: السلفي، الطيوريات، ج3، ص1040-1041. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج52، ص153.
- ¹⁶⁴ (سليمان بن أحمد بن يحيى بن سليمان أبو أيوب الملقب، قال عنه الذهبي: متهم. (د.ت) انظر: ابن المقرئ، المعجم، ص272. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج22، ص176-178. والذهبي، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، ج2، ص212.
- ¹⁶⁵ (الْمُحَدِّثُ الْعَالِمُ أَبُو عَلِيٍّ الْحُسَيْنِيُّ بْنُ عَلِيٍّ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ مُصْعَبٍ النَّخَعِيُّ الْبَغْدَادِيُّ (د.ت). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج14، ص121.

- ¹⁶⁶ (الزَّاهِدُ شَيْخُ الدِّيَارِ الْمَصْرِيَّةِ ثَوْبَانُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ. وَقِيلَ: فَيْضُ بْنُ أَحْمَدَ. وَقِيلَ: فَيْضُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ النَّوْبِيُّ الْإِخْمِييُّ. يُكْنَى: أَبَا الْفَيْضِ. وَيُقَالُ: أَبَا الْفَيْضِ (ت 254هـ/868م). الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج 11، 532-533.
- ¹⁶⁷ (الخبر في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، 22، ص 178، وج 17، ص 435.
- 168 (الوامق: المحب، يقال: وَمَقَهُ يَمَقُّهُ، مِقَةً وَمَقًّا: أَحَبَّهُ. والتواق: المشتاق، يقال: تَأَقَّتْ نَفْسِي إِلَى الشَّيْءِ تَتَوَقَّ تَوْقًا وَتُؤَوَّقًا: نَزَعَتْ وَاشْتَاقَتْ. ابن منظور، لسان العرب، مادة: وم ق. ومادة: ت و ق.
- ¹⁶⁹ ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.
- ¹⁷⁰ ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.
- ¹⁷¹ ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

بناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها والتحقق من خصائصه السيكومترية

وئام وليد عباس*

د. حيدر إبراهيم ظاظا**

تاريخ وصول البحث: 2023/11/14م

تاريخ قبول البحث: 2024/6/24م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس يقيس قلق اللغة الأجنبية لدى الناطقين بغيرها، ودراسة خصائصه السيكومترية. ولتحقيق هذا الهدف، تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالقلق اللغوي، وتحديد الأبعاد الرئيسة للمقياس، وهي: قلق التواصل، والقلق الاجتماعي، وقلق التقييم السلبي، وقلق الأداء، وقلق الاختبار، وقلق التعلم. بناءً على ذلك، تم تطوير صورة أولية للمقياس مكونة من 43 فقرة موزعة على هذه الأبعاد الستة. وبناءً على آراء المحكمين والتجريب الأولي للمقياس، تم الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس والمكونة من 40 فقرة موزعة على هذه الأبعاد الستة. وتم تطبيق المقياس بصورته النهائية والمكون من 40 على 396 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الطلاب الملتحقين بمراكز تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022. أظهرت النتائج تحقق دلالات الصديق الظاهري، ودلالات صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، حيث ظهرت أربعة أبعاد رئيسية تشبعت عليها الفقرات، وهي: القلق الاجتماعي، قلق الاختبار، قلق التقييم السلبي، والقلق التواصل. كما أظهرت مصفوفة الارتباطات الداخلية بين الأبعاد بنية عاملية رصينة للمقياس، وكان أعلاها معامل الارتباط بين بعد القلق الاجتماعي وبعد قلق الاختبار 0.93. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ الفا والتي عبرت عن الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل وبلغت قيمتها 0.92، كما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس 0.93، بينما بلغت قيمة الخطأ المعياري في القياس للمقياس 8.92، وهذا يعد مؤشر جيد على ثبات المقياس.

الكلمات المفتاحية: مقياس، قلق اللغة، قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، الخصائص السيكومترية.

* باحثة.

* أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية.

Forming A Foreign Language Anxiety Scale for Non-Native Speakers and Verifying Its Psychometric Characteristics

ABSTRACT

This study aimed to form a scale that measures foreign language anxiety among non-native speakers, and to study its psychometric properties. To achieve this goal, the theoretical literature, previous studies, and measures related to language anxiety were reviewed, and the main dimensions of the scale were identified, namely: communication anxiety, social anxiety, negative assessment anxiety, performance anxiety, test anxiety, and learning anxiety. Based on this, a preliminary image of the scale was developed consisting of 43 items distributed over these six dimensions. Based on the opinions of the judges and the initial experimentation of the scale, the final image of the scale was reached, consisting of 40 items distributed over these six dimensions. After that, the final scale of 40 was applied to 396 students randomly selected from the student community enrolled in Arabic as a foreign language teaching centers at Yarmouk University and the University of Jordan during the second semester of the academic year 2022/2023. The results showed the achievement of the indications of logical honesty, and the indications of the sincerity of construction through exploratory factor analysis, where four main dimensions appeared on which the paragraphs were saturated, namely: social anxiety, test anxiety, negative evaluation anxiety, and communicative anxiety. The internal correlations matrix between the dimensions also showed a solid factor structure for the scale, the highest of which was the correlation coefficient between the social anxiety dimension and the test anxiety dimension being 0.93. The significance of the stability of the scale was also verified by the Cronbach-alpha method, which expressed the internal consistency of the dimensions of the scale, and the scale as a whole, and its value was 0.92, and the value of the stability coefficient of the half fraction of the scale was 0.93, while the standard error in measurement for the scale was 8.92, which is a good indicator of the stability of the scale.

Keywords: scale, language anxiety, foreign language anxiety for non-native speakers, psychometric characteristics.

المقدمة:

في عالم اليوم الذي يتسم بالتعددية الثقافية والعالمية، أصبحت القدرة على التواصل بلغات متعددة مهارة أساسية للنجاح. حيث يوفر تعلم لغة جديدة إمكانية التواصل مع أشخاص من خلفيات مختلفة والانخراط في ثقافات جديدة. ومع ذلك، يمكن أن يكون تعلم لغة جديدة عملية صعبة ومعقدة. فقد يشعر بعض المتعلمين للغات أجنبية بالقلق من ارتكاب الأخطاء أو عدم فهم المتحدثين الأصليين، ويمكن أن يؤدي هذا القلق إلى التوتر وصعوبة في التعلم، وفي بعض الحالات، قد يؤدي القلق اللغوي إلى تقييد قدرة المتعلمين على التواصل بفعالية.

وفي الآونة الأخيرة، أصبح تعلم اللغات الأجنبية أكثر شيوعاً بين الأفراد والطلاب، وذلك لأسباب متعددة، منها تنوع الثقافات، وزيادة فرص العمل، والرغبة في اكتساب معرفة جديدة. حيث يهدف تعليم اللغات الأجنبية إلى تزويد الفرد بلغة أخرى إلى جانب لغته الأم، مما يمكنه من التواصل مع الآخرين من مختلف الثقافات في مختلف المجالات، مثل السفر، والدراسة، والعمل. كما يساعد تعلم اللغات الأجنبية الفرد على إظهار صورة إيجابية عن نفسه وبلده، وتحقيق أهدافه الشخصية، واكتساب مهارات اجتماعية جديدة.

ونظراً لأن تعلم واكتساب لغة أخرى خارج بيئتها الطبيعية ليس بالأمر السهل، فهي عملية معقدة نوعاً ما؛ لأنها تتطلب عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، مما يجعل المتعلمين يشعرون بالقلق حيال التحديات التي سوف يواجهونها، خاصة أن دخول هذا الجانب الانفعالي (المتمثل بالقلق) عند تعلم شيء جديد قد يعوق تقدم عملية التعلم. حيث إن تعلم لغة أجنبية مختلفة عن اللغة الأم للفرد يولد القلق الذي يظهر بمشاعر الخوف والتوتر حول استخدام اللغة كوسيلة للتواصل في المجتمع أو في المجال المهني أو في المتطلبات الأكاديمية. وهذا من وجهة نظر نفسية ينعكس في عدم القدرة على التركيز، وتشتت الانتباه، والإدراك بشكل عام، والاضطرابات الصحية مثل الصداع، والاضطرابات المعوية، وعدم التنسيق الحركي، والتشوش في الكلام (Horwitz and Young, 1991). مما يشكل تحدياً للمتعلم بخوفه من الفشل سواء في التحصيل الدراسي أم في الحياة الاجتماعية.

ويمثل القلق من اللغة الأجنبية مشكلة معقدة في السياق الكامل لعملية تعلم اللغة (Chan & Wu, 2004). وبناءً عليه، يمكن الاستنتاج بأن القلق اللغوي هو ظاهرة شائعة ظهرت في أثناء عملية تعلم اللغة والتي تجعل المتعلمين يعانون من مستويات مختلفة من القلق، وتختلف هذه المستويات باختلاف الأفراد، وينبع القلق في هذه الحالة من حقيقة أنهم لا يجيدون اللغة لأنها ليست لغتهم الأم (العزامي، 2022).

وتشير البحوث في مجالات التربية وعلم النفس وطرق التدريس إلى أن "القلق" يمثل أحد المتغيرات المهمة في مواقف التعلم. فقد وجدت هورويتز، هورويتز، وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) أن الطلاب الذين يعانون من القلق أكثر عرضة لمشاعر الخوف والتوتر والارتباك. كما وجدوا أن هؤلاء الطلاب أقل عرضة للمشاركة في الأنشطة الصفية، وأكثر عرضة لارتكاب الأخطاء، وأقل عرضة لتحسين درجاتهم. كما خلص ماكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1991) إلى أن القلق اللغوي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على العديد من جوانب تعلم اللغة، بما في ذلك الأداء

الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والرضا عن الذات. وخلصت كذلك ليو وجاكسون (Liu & Jackson, 2008) إلى أن القلق اللغوي يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تعلم اللغة في العديد من الطرق، بما في ذلك الأداء الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، والرضا عن الذات. كما خلصوا إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم كيفية تقليل القلق اللغوي وتعزيز تعلم اللغة.

ويمكن أن يساعد تقييم مستوى القلق اللغوي الفرد على تحديد ما إذا كان القلق يمثل عائقًا في تعلمه. أظهرت الأبحاث أن القلق الشديد يمكن أن يؤثر سلبيًا على قدرة الطالب على التعلم. فبحسب سيبر وآونيل وتوبياس (Sieber, O'Neil & Tobias, 1977) يمكن أن يؤدي المستوى المرتفع من القلق إلى إعاقة قدرة الطالب على الاستفادة من التعلم.

من جهة أخرى، يطمح بعض متعلمي اللغات الأجنبية إلى أن تصبح اللغات ذاتها مهنتهم في المستقبل، سواء أكانوا مدرسين أكاديميين في الجامعات والمدارس أم مترجمين، أو في شركات السياحة، أو السفارات والمؤسسات ذات الصلة، أو في مجالات مهنية أخرى. وهذا يجعلهم قلقين بشكل متزايد بشأن النجاح الوظيفي في المستقبل، من حيث جودة العمل والرضا والتطوير الوظيفي، وكذلك بشأن الهدف النهائي من تعلم لغة أجنبية في مستقبلهم وتحقيقهم لذواتهم. لذلك، من المهم لمعلمي اللغات الأجنبية الانتباه إلى طلابهم والصعوبات التي يواجهونها عند استخدام اللغة، وتزويدهم ببيئة مريحة ومشجعة للتحدث باللغة، والمشاركة في الفصل الدراسي أو خارجه دون الحكم عليهم من خلال أخطائهم، والتأكيد على أن ارتكاب الأخطاء أمر طبيعي، فاللغة التي يتعلمونها ليست لغتهم الأم.

بشكل عام، تشير الأبحاث إلى أن توفر مقياس لتقييم القلق اللغوي لدى الطلاب هو خطوة مهمة في تطوير سياسات وممارسات فعالة لمساعدة الطلاب على تعلم اللغات الأجنبية. ويمكن استخدام هذا المقياس كأداة تقييم لتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى مساعدة في التغلب على القلق اللغوي، كما يمكن استخدامه لتقييم فعالية البرامج والتدخلات التي تهدف إلى تقليل القلق اللغوي (Liu & Jackson, 2008). كما خلص ماكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1991) إلى أن مقياس القلق اللغوي هو أداة مهمة يمكن استخدامها لفهم أسباب القلق اللغوي وآثاره.

وفي المقابل، هناك العديد من المقاييس التي تقيس القلق اللغوي، لكن هذه المقاييس قد لا تكون مناسبة لجميع الجنسيات والبيئات. على سبيل المثال، في البيئة العربية، تركز معظم المقاييس على القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ومن هنا، تسعى هذه الدراسة إلى تطوير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، لقياس قلق اللغة الأجنبية لدى الأفراد الناطقين بغيرها من الأفراد العرب (جميع اللغات غير العربية لغة أجنبية) والأفراد من الجنسيات الأخرى (العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية). حيث يساعد هذا المقياس في فهم أفضل للقلق اللغوي لدى هذه المجموعات المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع بداية القرن الحادي والعشرين، ودخول العالم عصر المعلومات والذكاء الاصطناعي، وسهولة التواصل بين الثقافات المختلفة، زاد إقبال الكثير من الطلاب الناطقين بالعربية على دراسة اللغات الأجنبية، وكذلك الحال إقبال الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على دراسة اللغة العربية كلغة

أجنبية. واستناداً إلى حقيقة أنّ القلق اللغوي يعتبر من أهم المتغيرات الانفعالية التي تؤثر في تعلم واكتساب لغة جديدة، فقد ساهم ذلك في زيادة وتيرة الدراسات التي بحثت قلق تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بالعربية، والقلق من تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها كل على حدة. إلا أنّ البيئة العربية لا تزال تفتقر إلى مقاييس تقيس قلق تعلم اللغات الأجنبية على اختلاف أنواعها، وعدم حصرها في اللغتين الإنجليزية أو العربية. لذا، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة سد النقص الذي تعاني منه البيئة العربية بشكل عام في توفير مقياس نفسي يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها (العرب وغيرهم من الجنسيات). وبشكل أكثر تحديداً، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
2. ما دلالات الصدق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
3. ما دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. توفر الدراسة أساساً نظرياً لفهم قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، ومكوناته، والعوامل التي تساهم فيه.
2. كما تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من منطلق أنّ قلق اللغة الأجنبية باعتباره بنية نفسية مهمة يمكن أن يؤثر على تعلم اللغة وإتقانها بشكل عام. لذا، يمكن أن يساعد فهم المزيد حوله من قبل معلمي اللغة والباحثين في تطوير طرق وأساليب تدريس أكثر فاعلية لدعم المتعلمين الذين يعانون من القلق.
3. تساهم الدراسة في إلقاء الضوء على العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم اللغة واستخدامها.

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال:

1. توفير الدراسة مقياساً شاملاً ودقيقاً وموثوقاً لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها من العرب وغير العرب.
2. إمكانية استخدام هذا المقياس لدراسة قلق اللغة الأجنبية في سياقات مختلفة، مثل البيئات التعليمية والبحثية.
3. إمكانية استخدام نتائج هذا المقياس لتحسين برامج تعليم اللغة الأجنبية ودعم الطلاب الذين يعانون من القلق اللغوي.

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية لبناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها كأداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، لقياس قلق تعلم لغة أجنبية. وتندرج بعض الأهداف الفرعية:
1. تعرف فاعلية فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

2. الكشف عن دلالات الصديق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

3. الكشف عن دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة قلق اللغة الأجنبية لدى الناطقين بغيرها على وجه الخصوص، وبناء مقياس أحادي البعد لمقياس سمة القلق لدى طلاب المرحلة الجامعية.

2. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية والمتحقيين بكلية اللغات الذين يتعلمون لغات مختلفة عن العربية، الطلبة الناطقين بغير العربية والذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية بالنسبة لهم، وتم تصنيفهم لجنسيات شرق آسيا، الأمريكية الشمالية والجنوبية ودول الاتحاد الأوروبي.

3. الحدود الزمانية: شكّلت البيانات التي تم جمعها من طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ممن يدرسون اللغات الأجنبية (أي لغة تختلف عن لغتهم التي يتحدثون بها سواء العربية أم غيرها) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022 البيانات الأساسية التي خضعت للتحليل والإجابة عن أسئلة الدراسة.

4. الحدود المكانية: صفوف كليات اللغات في الجامعة الأردنية واليرموك في محافظتي عمّان وإربد لطلبة البكالوريوس، ومركزا اللغات في الجامعتين الذي يعقد دورات تدريبية.

وحول محددات هذه الدراسة، فقد واجه بناء مقياس للقلق من اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها والتحقق من خصائصه السيكومترية محددات عدة، وهي:

1. صغر حجم العينة نسبياً؛ وذلك بسبب قيود الوقت وإمكانية الوصول للأفراد المشاركين؛ خاصةً عينة الأفراد الناطقين بغير العربية ويتعلمون اللغة العربية في مراكز اللغات. حيث جاءت صغيرة نسبياً مقابل عينة الأفراد الناطقين بالعربية ويتعلمون لغات أخرى، وهذا لصعوبة الوصول لهم بسبب ظروف السفر والعطلات وأوقات الدورات التدريبية لأولئك الطلاب؛ مما قد يؤثر على قابلية تعميم النتائج.

2. اعتماد الطلاب أسلوب التقرير الذاتي للإجابة عن فقرات المقياس، والذي من الممكن أن يؤدي إلى تحيز الاستجابات؛ مما قد يقلل من تقدير مستويات القلق لدى الأفراد المستجيبين.

3. إغفال الدراسة لبعض الجوانب الأساسية للقلق من تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؛ مما يشكل محدد آخر لصديق البناء للمقياس.

4. قد تؤثر الاختلافات الثقافية للمستجيبين في التعبير عن القلق على صديق الدراسة عبر الثقافات.

5. علاوة على ذلك، قد يكون تحديد صديق المحك للمقياس الحالي صعب بدون وجود مقاييس قابلة للمقارنة.

مصطلحات الدراسة:

تناول الدراسة الحالية المفاهيم والمصطلحات التالية: القلق، اللغة الأجنبية، قلق اللغة الأجنبية، متعلمو اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها. وفيما يلي تعريفها:

1. القلق: عرف كراوفا (Král'ová, 2016) القلق بأنه "حالة عقلية وجسدية ذات أعراض عاطفية وجسدية ومعرفية وسلوكية محددة". وتعرفه الدراسة الحالية، بأنه حالة وجدانية ذات مستويات

عالية من التوتر والضغط تمنع الفرد من التمتع بالمستوى المطلوب من الدافعية للتعلم والذي بدوره يحد من الإنجاز.

2. اللغة الأجنبية: هي اللغة المختلفة عن اللغة الأم والتي يتحدث بها الفرد.

3. قلق اللغة الأجنبية: يعرف في هذه الدراسة بأنه القلق المرتبط بدراسة وتعلم لغة أخرى مختلفة عن اللغة الأصلية (اللغة الأم) التي ينطق بها الفرد.

4. متعلمو اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها: هم متعلمو اللغة العربية كلغة أجنبية الملتحقون بالدورات التعليمية بمركزي اللغات في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من جنسيات وخلفيات ثقافية متنوعة، إضافة إلى طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية والذين يتعلمون اللغات الأجنبية المختلفة في البرامج الأكاديمية التي تطرحها الجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القلق:

يُعد القلق جزءاً عادياً وطبيعياً من الحياة، وهو شعور بالتوتر أو الخوف يمكن أن ينجم عن مجموعة واسعة من المواقف، مثل الاستعداد لحدث مهم أو مواجهة موقف صعب. وفي حين أن بعض القلق أمر طبيعي، ويمكن أن يكون مفيداً في مواقف معينة، إلا أن القلق المفرط أو المزمن يمكن أن يتداخل مع الحياة اليومية ويمكن أن يكون منهكاً.

النظريات المفسرة للقلق:

1. نظرية التنافر المعرفي:

إن التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهها. ويمكن التعبير عنه بالآتي:

أ- حالة ضيق تعتبر نفسياً غير مريحة تدفع الفرد نحو تقليل التنافر وتجنب المعلومات التي تحتمل زيادة التنافر (عبد العزيز المشار إليه في قطامي، 2012).

ب- حالة من التوتر النفسي تتضمن خصائص دافعية تشبه تلك التي تكون في حالة الجوع أو العطش، لكن تخفيض حالة التوتر النفسي لا يعتبر سهلاً كما في حالة الطعام أو الشراب لأن فهم عدة بدائل موجودة أمام الفرد تجعله في حالة من التوتر.

ج- شعور بعدم الارتياح، وهو شعور عميق موجود في اللاوعي، قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى مشاكل صحية، وهذه المشاعر قد تؤثر على فاعلية التعلم وإنتاجية الفرد (القطامي، 2012).

نظرية فرويد الأولى في القلق:

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشاهدها بوضوح في معظم حالات الأمراض العصبية التي كان يعالجها، وحاول أن يعرف سبب هذا القلق. وقد لاحظ فرويد أن القلق الذي يشاهده في مرضاه هو عبارة عن حالة خوف غامض، وهو يختلف عن الخوف العادي من خطر خارجي معروف. ولذلك ميز فرويد بين نوعين من القلق: «القلق الموضوعي هو خوف من خطر خارجي معروف كالخوف من حيوان مفترس أو من الحريق أو من الغرق. وهذا النوع من الخوف أمر مفهوم ومعقول. فالإنسان يخاف عادة من الأخطار الخارجية التي تهدد حياته أما القلق العصبي فهو خوف غامض

غير مفهوم، ولا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه. ويأخذ هذا القلق يترصد الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي، أي أن هذا القلق يميل عادة حسب نظرية فرويد الأولى في القلق إلى الإسقاط على أشياء خارجية (نجاتي، 1989).

القلق اللغوي (القلق في تعلم اللغة):

هو نوع من القلق يمكن أن يحدث عندما يتعلم الشخص أو يستخدم لغة أجنبية، وهو تجربة شائعة بين متعلمي اللغة، ويمكن أن يظهر بطرق عدة: مثل الشعور بالخجل أو التوتر عند التحدث بلغة أجنبية، أو صعوبة فهم اللغة، أو إنتاجها، أو انعدام الثقة عند استخدام اللغة. يمكن أن يكون القلق اللغوي جزءاً طبيعياً من عملية تعلم اللغة، ولكنه قد يتداخل أيضاً مع قدرة الشخص على التواصل الفعال باللغة الأجنبية، ويمكن أن يكون عائقاً أمام اكتساب اللغة.

تم تعريف القلق اللغوي بواسطة هورويتز وكوبي (Horwitz & Cope, 1986) بأنه "حالة منفصلة ومعقدة من النظرة الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكيات المتعلقة بفصل تعلم اللغة الذي ينشأ من العملية الاستثنائية لتعلم اللغة. أي أنها مزيج من المشاعر والأحاسيس المصاحبة لها بتشكيلات مختلفة. ويعرفه لايتباون وسبادا (Lightbown & Spada, 2021) بأنه مظهر من مظاهر شخصية متعلم اللغة.

هذه المتغيرات الوجدانية التي تؤدي دوراً مهماً في تعلم اللغة والقلق وتأثيره من المواضيع الحية التي درست في علوم مختلفة منها علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، واللسانيات التصنيفية (اللغويات التطبيقية)، واكتساب اللغة الثانية. وقد درس على نطاق واسع في أدبيات تعلم اللغة الثانية (Lightbown & Spada, 2021).

هناك باحثان في هذا المجال يعتبران رائدين ويُنسب إليهما الفضل في تقدم المعرفة في هذا المجال، وهما إيلين هورويتز Elaine Horowitz في الولايات المتحدة، وبيتر ماكنتاير Peter MacIntyre في كندا (Ortega, 2009). ومع التقارب بين بحوثهما ونقاط الالتقاء بينهما، هناك نقاط اختلاف تعود إلى تركيز كل منهما في مجال معين. فهورويتز تركز على دراسة القلق لدى المتعلمين في الفصل والذين ليس بالضرورة أن يكون لهم تجربة خارج الفصل الدراسي، بينما ركز ماكنتاير على القلق التواصلية الذي يتعدى في الاحتكاك المباشر مع متحدثي اللغة الثانية أورتيجا (Ortega, 2009). أي أن هورويتز درست قلق التعلم Learning Anxiety، بينما درس ماكنتاير قلق التكيف اللغوي Linguistic Conditioning.

أبعاد القلق اللغوي:

يتكون القلق اللغوي من بعدين أساسيين (Horwitz, & Nassif, 2018) هما: البعد الانفعالي والبعد المعرفي. حيث إن عملية تعلم اللغة الأجنبية المختلفة، تعتمد على: البعد المعرفي: بشكل أساسي تتطلب عملية تعلم اللغة المختلفة عمليات عقلية عليا من الانتباه والإدراك والتفكير والمعالجة العقلية للمعلومات والتميز لإنتاج أداءات سلمية للطالب (قراءة وكتابة ومحادثة واستماع) ومهارات تواصل وحوارات وفهم بشكل عام، ليدرك الطالب كيف يتعلم وماهي متطلبات الاستخدام.

البعد الانفعالي: نتيجة عوامل قد تعود لشخصية المتعلم أو موقف التعلم أو ظرف استخدام اللغة الأجنبية، تتداخل سمة القلق الانفعالية وما تتضمنها من خوف وتوتر واضطراب عند تعلم لغة جديدة أو استخدامها وهذا يعوق عمل العمليات المعرفية وبالتالي يؤثر في الأداء اللغوي السليم من قراءة وكتابة ومحادثة أو تفاعل ضمن موقف اجتماعي حسب الغرض من استخدام اللغة. فعندما نقول (قلق لغوي) ناتج عن تعلم لغة جديدة مختلفة هناك ارتباط بين انفعال وخوف خفي متمثل (بالقلق)، يؤثر حتماً بالبعد المعرفي المطلوب لعملية التعلم.

مراحل وآلية القلق اللغوي:

يقدم توبياس (Tobias, 1986) وجهة نظر تتضمن تفسيراً آلياً وفلسفياً لكيفية تأثير القلق في مواقف تعلم اللغة الأجنبية؛ حيث ترى أن تأثير القلق يتداخل في ثلاث مراحل: الأولى هي مرحلة إدخال المعلومات، والثانية هي مرحلة تنفيذ ومعالجة المعلومات، والمرحلة الثالثة هي مرحلة إخراج المعلومات.

المرحلة الأولى:

يؤدي القلق إلى ضعف وعدم التركيز من جانب المتعلم المتلقي أو تدهور في مستوى الدخول الأولى لمكونات اللغة المراد اكتسابها.

المرحلة الثانية:

يلعب القلق دوراً رئيسياً في المرحلة الثانية حيث تعتبر هذه المرحلة مهمة لأنه يتم ترميز المعلومات وإخضاعها للمعالجة المعرفية فتعتمد المعالجة على ثلاثة عوامل أساسية كما ورد في توبياس (Tobias, 1986):

1. صعوبة المادة: أن القلق يضعف التعلم في المواد الصعبة أكثر من المواد السهلة ومن ذلك فإن صعوبة المواد يمكن أن توقع اختلاف في مستوى قلق الطلبة.
2. الاعتماد على الذاكرة: تشير الأدلة على أن أداء الطلاب القلقين يكون أضعف في المهام التي تتطلب ذاكرة قصيرة ومتوسطة المدى، والمبرر أن الطلاب القلقين للغاية التدخل المعرفي في المعالجة يقلل من الاسترجاع لديه، وقد قدم توبياس وكريتزبرج Tobias and kreitzberg دليلاً على أن القلق يتداخل مع التدريب المطلوب للحفاظ على المنيهات في الذاكرة.
3. تنظيم المهام: تنبأ نموذج Tobias بأن المحتوى المنظم جيداً سيؤدي إلى إنجاز ممتاز عند الطلبة القلقين، أي عندما يكون المحتوى منظماً تكون عملية المعالجة للمعلومات أفضل.

المرحلة الثالثة:

يعمل القلق كعائق، حيث تتعثر المعلومات المكتسبة سابقاً. وهو تسلسل وتتابع تحليلي يشير إلى أن القلق يستطيع أن يؤثر بصورة أو بأخرى في مواقف التعلم اللغوي سواء في ممارسات التعلم المبدئية (إدخال وتطبيق المعلومات) أم في استخدام هذه المعلومات في شكل إنجاز (مخرجات المعلومات) مع ملاحظة أن مخاوف الطلاب من إمكانية عدم قدرتهم على تحسين وتطوير أدائهم اللغوي، أو خوفهم من احتمال عدم قدرتهم على التحصيل العلمي، تؤثر بدورها على شعورهم بالقلق.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الخوف من المشاركة اللفظية أو من إمكانية ارتكاب أخطاء أمام زملاء في قاعة الدرس يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق حيث يجعل الطالب المتعلم أكثر توتراً وعصبية ويؤكد كراشن (Krashen, 1981) أنّ المناخ العام للتحصيل الدراسي في قاعة الدرس من خوف أو راحة يؤثر إيجاباً وسلباً في الأداء العلمي للطلاب عند ممارسات ونشاطات تعلم اللغة.

فرضية كراشين التصفية العاطفية (المرشح العاطفي) Krashen's Theory of Affective Filter:

وهي إحدى الفرضيات المهمة التي نصت عليها نظرية كراشين (1981) في مجال اكتساب اللغة الثانية (فرضية التصفية العاطفية)، وهي مفهوماً لقي قبولاً واسعاً لدى الباحثين والمعلمين. وتفترض أن عواطف الفرد يمكن أن تساعد بشكل مباشر وتتداخل مع تعلم لغة جديدة. فيقول كراشين (krashen, 1981): "أن تعلم لغة جديدة يختلف عن تعلم المواد الأخرى لأنه يتطلب ممارسة عامة"، ومن ذلك يمكن أن يؤدي التحدث بلغة جديدة إلى مشاعر القلق والإحراج والغضب فتخلق هذه المشاعر نوعاً من التصفية (أي حد أو عائق)، تمنع قدرة المتعلم على معالجة الكلمات الجديدة أو الصعبة فتقوم هذه المشاعر باستحواد الوعي على قدرة المتعلم وتعيق تعلمه كراشين (krashen, 1981)، فربط كراشين الكثير من العوامل بنجاح المتعلمين بلغة أخرى بالحالة العاطفية (الانفعالية) للطلاب واقترح على المعلمين بجامعة تاوان تطبيق الألعاب والأغاني والأفلام في فصولهم الدراسية من أجل تعزيز رغبة المتعلمين والتخفيف من الانفعالات.

القلق في استخدام اللغة الأجنبية:

قلق التواصل Communication Anxiety:

هو نوع من الخجل يتسم بالخوف يظهر من خلال التحدث في مجموعات ثنائية أو أكثر (قلق التواصل الشفوي)، أو في الأماكن العامة (رهاب المسرح)، أو في الاستماع لرسالة منطوقة أو تعلمها (قلق المتلقي) وهذه كلها تعتبر وسائل التخوف من التواصل (Horowitz, 1986)). تناولت هورويتز (Horowitz, 1986) الحديث عن قلق تعلم اللغة الأجنبية في الصفوف فتناولت في هذا الجانب أن الصعوبة في التحدث في الفصل هي أكثر الاهتمامات التي يتم الاستشهاد بها بشكل متكرر لطلاب اللغة الأجنبية القلقين، وهذا يرجع إلى أنه يواجه بعض الطلاب صعوبات في التمييز بين أصوات وهياكل رسالة اللغة المستهدفة (يدعي أحد الطلاب أنه يسمع ضجة عالية عندما يتحدث معلمه بلغة أجنبية).

قلق الاختبار Test Anxiety:

يشير قلق الاختبار إلى الخوف من الفشل الناجم عن وضع الطلاب القلقون لمطالب وتوقعات غير واقعية عن ومن أنفسهم، يلاحظ أنه بعض الطلبة القلقين يلجئون للتعويض عن طريق المزيد من الدراسة المكثفة وبعضهم الآخر يتجنبون الدراسة (Horowitz, 1986). أعتقد أن موضوع قلق الاختبار في تعلم لغة مختلفة يتمحور حول شكوك المتعلم في قدرته أولاً، وتخوفات من موقف الاختبار ذاته من حيث صعوبة الأسئلة والوقت والسير السليم لموقف الاختبار ككل، فبالتالي الخوف من عدم تذكر المحتوى، لذا فكلها اعتقادات تكمن في نمط شخصية الطالب وقد تعيق الأداء السليم له، فكما ذكر توبياس (Tobias, 1986) أن بعض الطلاب ادعوا أنهم درسوا بجدية،

ولكنهم تجمدوا أثناء الاختبار وهذا يفسر عملية التداخل للقلق عند استرجاع التعلم السابق في الاختبار مما يؤثر حتماً سلبياً على التحصيل.

قلق التقييم السلبي: Negative Evaluation Anxiety

الخوف من الحكم السلبي من الآخرين، يشبه قلق الاختبار لكنه أوسع نطاقاً لأنه لا يقتصر على مواقف إجراء الاختبار فقد يحدث في موقف تقييمي اجتماعي، مثل إجراء المقابلات الوظيفية، فمن النادر أن يأخذ الأفراد بعين الاعتبار أنهم ماهرون في التواصل الاجتماعي ولديهم صوت مسموع ومفهوم ومنتبهون للأعراف الاجتماعية والثقافية عند التحدث بلغتهم الأصلية (الأم)، مقارنة عند التحدث بلغة أجنبية فيختلف اعتقاد الفرد هنا لعلمه بأن عملية التواصل بلغة أجنبية سيتم تقييمها وفقاً لمعايير لغوية واجتماعية وثقافية غير مؤكدة وغير معروفة بالنسبة له، فالعقل يرى أن عملية التواصل باللغة المختلفة مخاطرة بحد ذاتها مما يستدعي الشعور بالقلق من التقييم الذي قد يتعرض له الفرد (Horowitz, 1986).

ثانياً: الدراسات السابقة:

توصلت البياتي (Albayati, 2022) في دراستها لوجهات نظر متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في العراق بشأن القلق من اللغة الأجنبية، والتي استخدمت مقياس القلق في الفصول للغة الأجنبية (FLCAS) والذي أعدته هورويتز وهورويتز وكوب (1986)، أن مستوى القلق من اللغة الأجنبية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الكلية العراقية كان متوسطاً بشكل عام، وأن المتعلمين الذكور كانوا أقل قلقاً في استخدام اللغة الأجنبية مقارنة بالمتعلمات الإناث.

كما هدفت دراسة العزامي (2022) إلى التعرف على مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين من الذكور والإناث الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا، واشتملت عينة الدراسة على 109 متعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس قلق الفصول الدراسية الأجنبية (FLCAS) الذي طوره هورويتز وكوب (Horwitz & Cope, 1986) كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستويات ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

وفي دراسة بسيوني وآخرون (2021) قام بإعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية والتأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق الثبات)، وصلاحيته للاستخدام في البيئة المصرية، وذلك عن طريق توفير مؤشرات عن ثبات المقياس وصدقه وتكونت عينة البحث من 125 طالباً من طلاب

المرحلة الثانوية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع المقياس بدلالات (مؤشرات) صدق مرتفعة، حيث يتمتع المقياس بمظاهر متعددة من الصدق وهي (صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي. كما أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامه حيث بلغت قيمة الثبات باستخدام الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0.842)، وباستخدام الفا كرونباخ بحذف درجة المفردة (0.835 0.842)، وباستخدام إعادة الاختبار (0.979) كما تبين أن فقرات المقياس تدور حول أربعة عوامل، وهي: قلق الاستماع، قلق التحدث، قلق القراءة، قلق الكتابة.

وهدف دراسة ينتورك وداغديفيرين-كيرمزي (Yentürk & Dağdeviren-Kirmizi, 2020)، إلى التحقيق في القلق من التحدث باللغة الأجنبية في الفصول الدراسية للمدرسين غير الأصليين والمدرسين الأصليين. وتحقيقاً لهذه الغاية، تم تطبيق مقياس القلق في فصول اللغات الأجنبية على 469 من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والذين يدرسون في ثلاث جامعات في أنقرة. تم جمع البيانات من خلال استبانة، وتم تكييفها من مقياس القلق في الفصل الدراسي للغات الأجنبية المشار إليه باسم (FLCAS) والذي تم تطويره بواسطة هوريتوز وآخرون، ووفقاً للنتائج، توجد فروق في فقرات مثل الإعداد والتقييم السلبي في الفصول الدراسية للمعلمين غير الأصليين والمعلمين الأصليين. عندما تم أخذ المتغيرات مثل العمر والجنس وطول الدراسة بعين الاعتبار، وجد أن طول دراسة المشاركين عامل مهم في قلق التحدث باللغة الأجنبية. ومع ذلك، لم يتم العثور على علاقة بين القلق والعمر والجنس. بالإضافة إلى ذلك، أظهر المشاركون الذين لديهم سنوات أطول من التعليمات مستويات قلق أقل مقارنة بالآخرين.

كما قامت دراسة جيرينشيل وميشرا (Gerencehal & Mishra, 2019) ببحث مستوى القلق اللغوي في اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعات الأثيوبية، صممت هذه الدراسة لمعرفة مستوى القلق لدى طلاب الجامعات الإثيوبية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كتخصص. وكان الهدف أيضاً هو فحص ما إذا كان مستوى القلق يختلف بشكل كبير حسب الجنس. تم استخدام استبيان المعلومات الأساسية وFLCAS الذي طوره هورويتز، وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). لجمع المعلومات اللازمة لمزيد من التحليلات. شارك في الدراسة 103 من المشاركين من أربعة فصول للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعتين إثيوبيتين. في هذه الدراسة كان متوسط مستوى القلق لدى الطلاب 3.47 (SD=0.45) وهو أعلى من المتوسط، أي 3.00. وكشف التحليل الوصفي أن عدداً كبيراً (83.5%) من الطلاب كانوا يعانون من بعض مستويات القلق تتراوح بين مستوى متوسط إلى مرتفع. وأظهرت التحليلات أيضاً أن معظم الطلاب لديهم مستوى أعلى من خوف التواصل مقارنة بمجالات القلق الأخرى، وأخيراً، كشف تحليل اختبار t المستقل أن الطالبات وجدن مستوى أعلى بكثير من قلق اللغة الإنجليزية (p=0.000, t=-4.049).

كما حاولت دراسة أوردولج وجراتر (Ordulj & Grater, 2014) الكشف عما إذا كان طلاب دورات اللغة الإيطالية في مدرستين للغات الأجنبية يعانون من قلق اللغة الأجنبية (الإيطالية)، مستخدمين مقياس FLCAS الذي طوره هورويتز وآخرون (Horwitz, 1986). وتكونت العينة المستخدمة في الدراسة من طلاب لغتهم الأم هي الكرواتية، والذين كانوا يتعلمون اللغة الإيطالية كلغة أجنبية لفترة

زمنية مختلفة وعلى مستويات مختلفة. أراد المؤلفون دراسة ما إذا كانت هناك اختلافات في قلق اللغة الأجنبية فيما يتعلق بمستوى وطول تعلم اللغة الإيطالية، وما إذا كانت مستويات خجل الطلاب مرتبطة بمستوى القلق من اللغة الأجنبية. أظهرت النتائج أن بين المشاركين هناك علاقة بين القلق من اللغة الأجنبية حسب مستوى الخجل لدى الطلاب، حيث أظهر المشاركون الذين يعانون من الخجل الواضح مستوى أعلى من القلق تجاه اللغة الأجنبية مقارنة بالمشاركين ذوي المستوى المتوسط والمنخفض من الخجل.

تشير الدراسات السابقة إلى أن القلق لدى الطلبة يؤثر على تعلم اللغة الأجنبية في عدة جوانب، مثل التحصيل الدراسي والتفاعل مع متطلبات التعلم. فقد وجدت دراسة جيرينشيل وميشرا (Gerencheal & Mishra, 2019) أن طلاب اللغة الإنجليزية يعانون من مستوى أعلى من متوسط القلق، كما وجدت دراسة العزامي (2022) فروقاً في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي اللغة الأجنبية. حيث تشير هذه النتائج إلى أهمية دراسة سمة القلق اللغوي لدى الأفراد الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسات سابقة في بناء مقاييس لقلق اللغة الأجنبية، مثل دراسة البسيوني (2021) الذي قام بإعداد مقياس لقلق اللغة الفرنسية، حيث تحقق من خصائصه السيكمترية وصلاحيته للبيئة المصرية، وانحصر مقياسه على قلق اللغة الفرنسية بمهارات الاتصال (القراءة، الكتابة، المحادثة، الاستماع). ودراسة ايلين هورويتز (1986) والتي قامت بإعداد مقياس القلق في فصول تعلم اللغات الأجنبية (FLCAS)، وركزت في دراستها على قلق تعلم الطلبة داخل الصف، من قلق التواصل باللغة وقلق الاختبارات والتقييم السلبي من موقف استخدام اللغة في الصفوف.

في المقابل، ركزت معظم الدراسات السابقة على قياس مستويات القلق من تعلم لغة أجنبية محددة لغة معينة واحدة مثل: الفرنسية، والإنجليزية، والإيطالية. مثل دراسة العزامي (2022)، ودراسة أوردلج وجراتر (Ordulj & Grater 2014) مستخدمين مقياس ايلين هورويتز (1986) (FLCAS)، لقياس مستويات القلق، وبعض الدراسات بحثت تأثير السمات الشخصية مثل الخجل على مستوى القلق من تعلم اللغة الأجنبية مثل دراسة أوردلج وجراتر (Ordulj & Grater 2014). وبعضها قارن مستويات القلق من اللغة الأجنبية بين الذكور والإناث مثل دراسة العزامي (2022)، ودراسة البياتي (Albayati, 2022).

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببناء مقياس يقيس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، يتمتع بخصائص سيكمترية جيدة، ويمكن تطبيقه على الطلاب الذين يتعلمون لغات أجنبية مختلف بصرف النظر عن اللغة الأم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع هدفها في تطبيق المقياس على مجموعة من المستجيبين واستخدام بياناتهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية الملتحقين بمراكز تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والبالغ عددهم 1500 طالباً وطالبة يمثلون جنسيات اجنبية متنوعة. كما تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية الملتحقين بكليات اللغات الأجنبية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، والبالغ عددهم 2000 طالباً وطالبة يمثلون الطلبة الأردنيين والطلبة العرب.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة مؤلفة من 369 طالباً وطالبة، منهم 31 طالباً ناطقين بغير اللغة العربية، و365 طالباً ناطقين باللغة العربية. وبشكل تفصيلي تكونت عينة الناطقين بغير اللغة العربية مؤلفة من 20 طالباً ذكوراً، و11 طالبة إناثاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من خلال توزيع أداة الدراسة على دورات منتظمة يعقدها مركزا اللغات في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022. وقد تم تصنيفهم إلى جنسيتين: شرق آسيا، وأمريكا الشمالية والجنوبية ودول الاتحاد الأوروبي. أما عينة طلبة البكالوريوس الناطقين باللغة العربية، فكانت مؤلفة من 239 طالباً ذكوراً، و157 طالبة إناثاً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من خلال توزيع أداة الدراسة على صفوف طلبة اللغات الأجنبية في الجامعتين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022.

إجراءات بناء أداة الدراسة:

لأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة، تم بناء مقياس لقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وتم صياغة فقراته وفقاً لما تم اعتماده في الأدبيات التربوية السابقة، فقد تم مراجعة الأطر النظرية مثل نظرية التنافر المعرفي، ونظرية التحليل النفسي، وفرضية المرشح العاطفي affective filter بواسطة كراشين Krashen لتحديد أبعاد القلق اللغوي، ونظرية قلق السمات لسبيلبرجر Spielberg، والدراسات السابقة حول القلق من اللغة الأجنبية مثل دراسات (Horowitz, 1986) حول قلق اللغة الأجنبية، كما تم الاطلاع على مجموعة واسعة من الأدوات الأكثر استخداماً، مثل: مقياس القلق في الفصول الدراسية للغة الأجنبية (FLCAS) الذي طوره هورويتز وهورويتز وكوب (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). والذي يقيس ثلاث مكونات للقلق اللغوي: تخوف التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي. ومقياس القلق اللغوي (LAS) الذي طوره يونج (Young, 1991). ويقيس هذا المقياس أربع مكونات للقلق اللغوي: الخوف من التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي، والقلق بشأن ارتكاب الأخطاء. ومقياس القلق من اللغة الأجنبية الصينية (CFLAS) الذي طوره تشين (Chen, 2004). ويقيس هذا المقياس ثلاث مكونات للقلق اللغوي: تخوف التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي.

تحديد أهداف مقياس قلق اللغة الأجنبية.

تمثلت أهداف بناء مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها بما يلي:

1. قياس درجة القلق التي يعاني منها غير الناطقين باللغة في أثناء تعلم اللغة الأجنبية.
2. قياس وتحديد نوع القلق المسيطر على الفرد، ودرجته ومستواه.

3. مساعدة الباحثين والمعلمين في التعرف والتمييز بين الأفراد بدرجات متفاوتة من القلق تجاه اللغة الأجنبية؛ وذلك من خلال تقييم مستويات القلق لديهم.
4. استخدام المقياس لتحديد المتعلمين الذين قد يعانون من مستويات عالية من القلق بشأن اللغة الأجنبية.
5. يمكن أن يؤدي تطوير المقياس واستخدامه إلى تسهيل الدراسات عبر الثقافات التي تقارن تجارب القلق من اللغة الأجنبية بين المتحدثين الناطقين بغيرها من خلفيات ثقافية مختلفة.
6. إمكانية استخدام المقياس في الدراسات الطولية لتتبع التغيرات في قلق اللغة الأجنبية بمرور الوقت؛ مما يساعد الباحثين على استكشاف الطبيعة النمائية للقلق وتأثيره المحتمل على تقدم تعلم اللغة.

تحديد افتراضات قياس قلق اللغة الأجنبية:

يستند مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها إلى مجموعة من الافتراضات والتصورات والمنطلقات التي تعكس الفهم المعقد لقلق اللغة الأجنبية وتأثيره على تعلم اللغة. وفيما يلي ملخص لهذه الافتراضات:

1. القلق من اللغة الأجنبية، هو بناء متعدد الأوجه، يشمل أبعادًا مختلفة يمكن أن تؤثر على تعلم اللغة.
 2. تختلف مستويات القلق من اللغة الأجنبية بين الأفراد، ويمكن أن تتغير بمرور الوقت.
 3. القلق من اللغة الأجنبية هو حالة عاطفية ذاتية، وتصورات المتعلمين للقلق يمكن أن تختلف باختلاف العوامل المختلفة.
 4. أساليب تعليم اللغة وبيئة الفصل وأنظمة الدعم يمكن أن تؤثر على مستويات قلق المتعلمين.
- الوصول إلى الأبعاد والفقرات الخاصة بمقياس قلق اللغة الأجنبية:

بناءً على مراجعة الأدبيات النظرية وتحليل المقاييس المتعلقة بالقلق اللغوي وقلق اللغة الإنجليزية، تم اقتراح (9) تسعة أبعاد فرعية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وهي (مخاوف التواصل، قلق الاختبار، القلق من الأداء، الأفكار القلقة والتدخل المعرفي، الخوف من التقييم السلبي، الدافعية والاتجاه، الحساسية الثقافية والقلق الاجتماعي، الخوف من تقييم معلم اللغة، الخوف من ارتكاب الأخطاء).

تم عرضها على 3 من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية واقتصرت الملاحظات المقدمة من قبل المحكمين على تعديلات في مسمى الأبعاد ودمج بعض الأبعاد معاً، حيث وصلت إلى 6 أبعاد وهي (قلق التواصل، القلق الاجتماعي، قلق التقييم السلبي، قلق الأداء، قلق الاختبار، قلق التعلم).

تمت كتابة (43) فقرة ذات ارتباط بالأبعاد التابعة لها، حيث تضمن متن كل فقرة على بنية نفسية سالبة الشحنة الانفعالية يتوقع من المستجيب أن يواجهها في حال القلق من تعلم اللغة الأجنبية، وقد تمت ترجمة كل فقرة من فقرات المقياس إلى اللغة الإنجليزية، وذلك لتسهيل قراءة وفهم المضمون من الفقرة من قبل الطلاب الذي لا يتحدثون اللغة العربية إضافة إلى الاحتفاظ

بالنص العربي. ويقابل كل فقرة تدريج خماسي وفق أسلوب ليكرت، وعليه تم الحصول على (43) فقرة توزعت كما في الجدول (1):

الجدول (1). توزيع فقرات مقياس قلق اللغة الأجنبية على الأبعاد الستة لمقياس قلق اللغة الأجنبية		
البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
قلق التواصل	9	2، 3، 6، 7، 16، 17، 19، 31، 28
قلق الاختبار	6	23، 24، 25، 29، 30، 32
قلق التقييم السلبي	9	12، 13، 14، 15، 20، 21، 22، 33، 43
قلق الأداء	5	9، 10، 11، 34، 35
القلق الاجتماعي	8	1، 4، 5، 8، 18، 36، 37، 38
قلق التعلم	6	26، 27، 39، 40، 41، 42
المجموع	43	

حيث تم عرض الفقرات على (5) محكمين مؤهلين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي، واثنين من محكمين اللغة في اللغة الإنجليزية والعربية. حيث طلب منهم إبداء رأيهم في سلامة اللغة، ووضوح التعبير، ودقة الصياغة العلمية للفقرات وبدائلها، وبيان أهمية الموقف الذي تحتويه الفقرة مع سمة القلق اللغوي، ومدى استقلالية الفقرات عن بعضها البعض، وارتباطها بأبعاد المقياس التابعة له، وبيان ما إذا كانت هناك فقرات يلزم تعديلها بالرجوع إليها، وإبداء أي ملاحظات أخرى، حيث تم أخذ ملاحظاتهم والتي اقتضت على تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، وتم اعتماد نسبة (85%) من اتفاق المحكمين على كل فقرة كمؤشر على صلاحية الفقرة، وهذا يتجاوز ما أشار له بلوم Bloom من أنه إذا حصلت فقرة على نسبة اتفاق محكمين مقدارها (75%) فأكثر فإنه يمكن اعتبارها فقرة تحقق لها الصدق (Bloom, as cited in Eble, 1971).

الجدول (2). التعديلات التي تمت على فقرات المقياس في ضوء آراء المحكمين		
البعد	قبل التعديل	بعد التعديل
القلق الاجتماعي	أشعر بقلبي ينبض عندما يتم سؤالي في صف اللغة الأجنبية.	أشعر بقلبي ينبض بسرعة عندما أسأل في صف اللغة الأجنبية.
القلق الاجتماعي	أشعر بالخوف من المشاركة في أنشطة اللغة الأجنبية المختلفة.	أحاول تجنب المشاركة ما أمكن في صف اللغة الأجنبية.
القلق التواصل	أخشى من عدم قدرتي على نقل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث باللغة الأجنبية.	أخشى من عدم قدرتي على توصيل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث باللغة الأجنبية.
قلق الاختبار	أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في درس اللغة الأجنبية.	أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في اختبار اللغة الأجنبية.
قلق التقييم السلبي	أشعر بالخوف من طرح أفكار خاصة عندما يطلب مدرس اللغة اقتراحات للمادة.	أتردد كثيراً عندما أريد أن أطرح سؤالاً في صف اللغة الأجنبية.

التجريب الأولي للمقياس:

هدف التجريب الأولي إلى تقييم فعالية وملاءمة مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية بين المتحدثين الناطقين بغيرها. حيث تم تطبيق المقياس بصورته الأولى (43) فقرة على عينة مكونة من 25 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة حيث وفر هذا التطبيق اطمئناناً حول وضوح الفقرات وفهم التعليمات، وأخضعت بيانات هذه العينة للتحليل للحصول على مؤشرات إحصائية أولية حول فاعلية الفقرات المضمنة في المقياس.

دلالات الصديق الأولية للدرجات المتحققة على المقياس:

تم التحقق من فاعلية الفقرات من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الدلالة التمييزية للفقرة) كما في الجدول (3).

الجدول (3). معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس			
الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	.650	23	.581
2	.626	24	.320
3	.685	25	.351
4	.650	26	.395
5	.321	27	.738
6	.462	28	.689
7	.448	29	.686
8	.511	30	.499
9	.559	31	.642
10	.409	32	.727
11	.746	33	.745
12	.668	34	.676
13	.414	35	.573
14	.532	36	.666
15	.680	37	.878
16	.606	38	.819
17	.747	39	.823
18	.547	40	.700
19	.589	41	.550
20	.580	42	.665
21	.571	43	.769
22	.566		

بناءً على النتائج الواردة في الجدول (3) تم حذف الفقرات الضعيفة التي كان معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.4) استناداً إلى ما ورد في ورقة أنجوف (Angoff, 1971). وهذه الفقرات هي فقرة رقم (5) "لا أشعر بالرغبة في الحضور إلى صف اللغة الأجنبية التي أتعلمها" والتي تنتهي لبعد القلق الاجتماعي، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.32)، وفقرة رقم (24) "أشعر أنني إذا درست أكثر سأحصل على علامة أقل في اختبار اللغة الأجنبية" وتنتهي لبعد قلق الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.32)، وفقرة رقم (25) "أشعر بالقلق من

عواقب رسوبي في اختبارات اللغة الأجنبية" وتنتمي لقلق الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية (0.35) وعليه أصبح المقياس يتكون من 40 فقرة. وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الأبعاد الفرعية للمقياس من خلال مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) قيم معاملات ارتباط الأبعاد الستة ببعضها في مرحلة التجريب الأولي					
البعد	قلق التعلم	قلق الأداء	قلق التقييم السلبي	قلق الاختبار	القلق التواصلي
القلق الاجتماعي	.776	.870	.736	.742	.882
	.000	.000	.000	.000	.000
قلق التعلم		.733	.748	.794	.794
		.000	.000	.000	.000
قلق الأداء			.815	.735	.893
			.000	.000	.000
قلق التقييم السلبي				.747	.854
				.000	.000
قلق الاختبار					.767
					.000

يلاحظ من الجدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس حيث أظهر المقياس معاملات ارتباط عالية بين أبعاده، وهذا يدل على أن البناء الداخلي للمقياس جيد جداً، حيث كان أعلى معامل ارتباط بين بعد قلق الأداء والقلق التواصلي وبلغ 0.89، وأقلها الارتباط بين بعد قلق التعلم وقلق الأداء حيث بلغ 0.73، فأضافت مصفوفة الارتباطات مزيداً من الاطمئنان حول المقياس للتطبيق النهائي.

التطبيق النهائي للمقياس:

ومن ثم تم إعداد نسخة الكترونية باستخدام نماذج Google Form، وتضمن النموذج مقدمة توضح هدف الدراسة مع التأكيد على الاستجابة، وجزء يحتوي على البيانات الديموغرافية للمستجيب ومن ثم جزء المقياس يتكون من 40 فقرة، مدرج بخمسة بدائل حسب أسلوب ليكرت، وتم ترميز البيانات وادخالها وتحليلها عن طريق برنامج Spss.

تصحيح المقياس:

1. بعد القلق الاجتماعي: عدد فقراته 7 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد (7-35).
2. بعد القلق التواصلي: عدد فقراته 9 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد (9-40).
3. بعد قلق الاختبار: عدد فقراته 4 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد من (4-20).
4. بعد قلق التقييم السلبي: عدد فقراته 9 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية عليه من (9-40).
5. بعد قلق التعلم: عدد فقراته 6 فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية عليه من (6-30).

معياري تصنيف مستويات القلق حسب الدرجة على الأبعاد وعلى المقياس:

البعد	الدرجة الخام	المتوسط	مستوى القلق	
			قلق منخفض	قلق مرتفع
القلق الاجتماعي	35-7	21	15-7	21-35

40-25	25-15	15-9	24.5	40-9	القلق التواصلي
20-12	12-8	8-4	12	20-4	قلق الاختبار
40-25	25-15	15-9	24.5	40-9	قلق التقويم السلي
30-18	18-12	12-6	18	30-6	قلق التعلم
200-120	120-80	80-40	120	200-40	المقياس الكلي

المعالجة الإحصائية:

تم حساب دلالات فاعلية فقرات المقياس (المتوسط الحسابي، معامل التمييز) واستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من بعدية المقياس، وكرونباخ الفا وثبات التجزئة النصفية، والخطأ المعياري في القياس للتحقق من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الفقرات الملائمة لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها وماهي مؤشرات فعاليتها؟

تم تحديد الفقرات التي شكلت الصورة النهائية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها. واستخراج دلالات فاعليتها (المتوسط الحسابي، معامل التمييز) كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5) الفقرات التي شكلت الصورة النهائية لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها ومتوسطات الأداء عليها ومعاملات تمييزها			
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل التمييز
1- أشعر بعدم الثقة عندما أتحدث في صف اللغة الأجنبية.	2.63	1.02	0.70
2- أشعر بخوف عندما أتحدث باللغة التي أتعلمها دون تحضير مسبق.	2.27	0.92	0.70
3- أخشى ألا أكون قادرًا على توصيل المعلومات بشكل صحيح عندما أتحدث اللغة الأجنبية.	2.27	0.9	0.65
4- أشعر بقلبي ينبض بسرعة عندما أسأل خلال صف اللغة الأجنبية.	2.86	1.14	0.68
5- أشعر بالغثيان عندما أبدأ أنشطة لغة المحادثة في اللغة الأجنبية.	3.28	1.12	0.67
6- أتجنب نشاط المحادثة في صف اللغة الأجنبية التي أتعلمها.	2.86	1.1	0.77
7- أتجنب الحوار والنقاش مع زملائي باللغة الأجنبية بعد انتهاء الدرس.	2.78	1.23	0.75
8- أتجنب أن أقدم نفسي وأعبر عن نفسي للآخرين باستخدام اللغة الأجنبية	2.87	1.16	0.72
9- أقوم بحركات عشوائية وغير متناسقة عندما أتحدث اللغة الأجنبية التي أتعلمها.	3.2	1.1	0.57
10- أشعر بالتوتر عندما يطلب مني مدرس اللغة الأجنبية المشاركة في مناقشة صفية.	2.29	0.99	0.75
11- أتردد كثيراً عندما أريد أن أطرح سؤالاً في صف اللغة الأجنبية.	2.37	0.97	0.74
12- أشعر أن الطلاب الآخرين في الصف يتحدثون أفضل مني.	2.56	0.99	0.65
13- أخشى رد فعل المدرس على إجاباتي في صف اللغة الأجنبية.	2.66	1.09	0.77
14- أخشى أن يسخر مني زملائي في صف اللغة الأجنبية.	2.92	1.16	0.76
15- أفضل استخدام عدد أقل من الكلمات عند إجابة مدرس اللغة الأجنبية.	2.24	0.95	0.73
16- أشعر بالضيق عندما يُطلب مني الحديث عما أتعلمه في اللغة الأجنبية.	2.75	1.09	0.75

0.78	1.18	2.88	17- أحاول تجنب المشاركة ما أمكن في صف اللغة الأجنبية.
0.8	0.96	2.34	18- أشعر بالحرج عندما أخطئ في قراءة كلمات في اللغة الأجنبية التي أتعلّمها.
0.78	1.07	2.54	19- لدي مخاوف بشأن ما يعتقد مدرسي عن مستواي الدراسي في اللغة الأجنبية.
0.71	1.14	2.93	20- أراقب ملامح زملائي بعناية عندما أجيب شفهيّاً في صف اللغة الأجنبية.
0.75	1.16	2.87	21- يتشتت انتباهي وأفقد التركيز إذا نظر إلي مدرس اللغة الأجنبية أثناء شرحه.
0.74	0.95	2.23	22- أشعر بالقلق من ارتكاب الأخطاء في اختبار اللغة الأجنبية.
0.69	0.91	2.11	23- أشعر بالضيق عندما لا أفهم كلمة أو فكرة يقولها مدرس اللغة الأجنبية.
0.80	1.04	2.56	24- أشعر بالتوتر عند الإجابة في صف اللغة الأجنبية لدرجة أنني أنسى المعلومات التي أعرفها.
0.80	0.99	2.31	25- أشعر بعدم الارتياح لقراءة الكلمات الطويلة باللغة الأجنبية.
0.75	0.99	2.22	26- أشعر بالخوف عندما أبدأ اختبار اللغة الأجنبية الشفوي.
0.64	1.05	2.62	27- أكرر سوّالي لمدرس اللغة الأجنبية عن تعليمات الاختبار قبل البدء بالإجابة خوفاً من عدم وضوحها.
0.81	1.01	2.5	28- أشعر بالقلق عندما أحتاج إلى التحدث أو الكتابة باللغة الأجنبية، وأخشى أن يلاحظ الآخرون أخطائي.
0.79	0.94	2.27	29- أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى إجراء اختبارات أو اختبارات قصيرة في اللغة الأجنبية، وأخشى ألا أؤدي بشكل جيد.
0.75	1.11	2.88	30- أخشى أن يعتقد الطلاب الآخرون أنني أتحدث اللغة الأجنبية بشكل سيء.
0.77	1.01	2.59	31- أشعر بالخجل من ارتكاب الأخطاء أمام الآخرين عند التحدث بلغة أجنبية.
0.8	0.91	2.3	32- أشعر بالحرج عندما أجد صعوبة في فهم الأسئلة أو الرد عليها باللغة الأجنبية في أثناء لعروض الصفية.
0.76	1.01	2.43	33- أخشى أن أسيء للآخرين باستخدام كلمات أو تعبيرات خاطئة في اللغة الأجنبية.
0.76	1.05	2.45	34- أشعر بالخجل تجاه خلفيتي الثقافية عند التفاعل مع الطلاب أو المعلمين الآخرين في صف اللغة الأجنبية.
0.82	1.03	2.52	35- أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى تقديم نفسي أو المشاركة في أنشطة جماعية باللغة الأجنبية.
0.75	0.89	2.29	36- أخشى ألا أكون قادراً على تذكر الكلمات الجديدة أو القواعد النحوية للغة الأجنبية.
0.74	0.87	2.23	37- أشعر بالقلق عندما لا أفهم مفهوماً أو درساً في اللغة الأجنبية، وأخشى ألا أتمكن من اللحاق به.
0.61	0.94	2.14	38- أشعر بالإرهاق من كمية المواد التي أحتاج إلى تعلّمها باللغة الأجنبية، وأخشى ألا أكون قادراً على مواكبة الصف.
0.72	1.05	2.73	39- أشعر بالإحباط عندما أرتكب أخطاء في اللغة الأجنبية.
0.75	1.13	2.89	40- أشعر أن الطلاب الآخرين يحكمون على عندما أستخدم اللغة الأجنبية، مما يجعلني أشعر بالقلق وعدم الارتياح.

يتضح من الجدول (5) أنّ جميع الفقرات قد زاد معامل تمييزها (ارتباطها مع الدرجة الكلية) عن 0.50 تقريباً، وهذه القيم تتوافق مع توصيات ثورنديك (Thorndike, 1982) لقبول الفقرة في المقياس بصورته النهائية. كما تراوحت قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين 0.57 للفقرة رقم (9) ونصها "أقوم بحركات عشوائية وغير متناسقة عندما أتحدث اللغة الأجنبية التي أتعلّمها"، و0.82

للفقرة رقم (35) ونصها "أشعر بالتوتر عندما أضطر إلى تقديم نفسي أو المشاركة في أنشطة جماعية باللغة الأجنبية". ووفقاً لذلك، فقد تم قبول هذه الفقرات جميعها، وعليه تكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دلالات الصدق لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
للتحقق من صدق الأداة تم التحقق من الصدق: المنطقي، وصدق البناء.
أولاً: الصدق المحكمين:

تم التحقق من الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على خمسة محكمين من حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح صياغة الفقرات، ودقة وضوح السمة موضع القياس (القلق اللغوي)، ومدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم تحكيم النسخة المترجمة من محكمين اللغة الإنجليزية واللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة.

ثانياً: صدق البناء:

1. التحليل العاملي: تم التحقق من بعدية مقياس قلق اللغة الأجنبية، والمكون من 40 فقرة في صورته النهائية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 396 مستجيب، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بعد التحقق من شروط استخدامه. بعد التأكد من تحقق شروط استخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية كما تظهر في الجدول (6).

الجدول (6). نتائج التحليل العاملي والتباين المفسر للعوامل الناتجة					
العامل	الجزر الكامن Eigenvalue	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	(الكامن الأول)/ (الكامن الثاني)	(الأول-الثاني)/ (الثاني-الثالث)
الأول	22.318	55.795	55.795	6.72	9.30
الثاني	3.322	8.305	64.099	2.60	8.78
الثالث	1.279	3.197	67.296	1.22	
الرابع	1.046	2.615	69.911		

يشير الجدول (6) إلى أن التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية قد احتفظ بـ (4) عوامل كانت قيم الجذر الكامن Eigenvalue لها أعلى من (1)، والتي فسرت 69.9% من التباين في الاستجابة على المقياس. كما يشير الجدول (6) إلى تحقق افتراض أحادية البعد لمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وذلك وفق (4) أربعة مؤشرات تؤثر على أحادية البعد. المؤشر الأول، والذي يفترض أن تساوي قيمة التباين المفسر على المكون الأول أعلى من 20%، وقد بلغت (55.8%)، والمؤشر الثاني أن يكون حاصل ناتج قسمة Eigenvalue الأول على Eigenvalue الثاني أعلى من 2، وقد بلغ 6.72. والمؤشر الثالث أن يكون حاصل قسمة Eigenvalue الثاني من Eigenvalue الأول مقسوماً على حاصل طرح Eigenvalue الثالث من Eigenvalue الثاني قيمة تزيد عن (7)، وقد بلغت 9.3. والمؤشر الرابع أن تكون قيمة مجموع التباين المفسر التراكمي على جميع المكونات أعلى من (54%)، وقد بلغت 69.9% (Hattie, 1985).

وبعد حساب تشبعت الفقرات على الأبعاد الأربعة وبالعودة وتبعاً لنصوص الفقرات أمكننا توزيع الفقرات على العوامل وإعطائها الأسماء التالية كما يظهر في الجدول (7).

جدول (7) . العوامل المكونة للمقياس وتوزيع الفقرات المتشعبة عليها			
العامل	عدد الفقرات	العامل	الفقرات
1	14	القلق الاجتماعي	40/24/21/20/19/17/16/14/13/12/8/7/6/5
2	3	قلق التقييم السلبي	39/30/9
3	4	قلق التواصل	4/3/2/1
4	19	قلق الاختبار	38/37/36/35/34/33/32/31/29/28/27/26/25/23/22/18/15/11/10

يلاحظ من الجدول (7) أنّ التحليل العاملي للعينة الكلية أسفر عن ظهور (4) أربعة عوامل للمقياس، تشبعت بقيم تجاوزت 0.40 لكل فقرة، وهي بعد (القلق الاجتماعي) وتشبعت عليه 14 فقرة، وبعد (قلق الاختبار) وتشبعت عليه 19 فقرة والتي تم النظر إلى نصوصها وعليه أعطيت مسمى قلق الاختبار لتعبرها عن قلق الطالب من خضوعه لموقف اختباري معين في صفوف تعلم اللغات الأجنبية، وبعد (قلق التقييم السلبي) وتشبعت عليه 3 فقرات، وبعد (قلق التواصل) وتشبعت عليه 4 فقرات ويعتبران هذان العاملان جيدان، ولكن ليسا قويان بقدر كافٍ بسبب أن عدد الفقرات المتشعبة عليهما أقل من 5.

2. مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس:

تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد المكونة للمقياس كما يبينها الجدول (8).

الجدول (8). معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد المكونة للمقياس			
ابعاد القلق	قلق التقييم السلبي	قلق التواصل	قلق الاختبار
الاجتماعي	.892*	.888*	.926*
التقييم السلبي		.775*	.811*
التواصل			.902*

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين جميع الأبعاد المكونة للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائياً، وكان أعلاها معامل الارتباط بين بعد القلق الاجتماعي وبعد قلق الاختبار $r=0.926$ ، وهذا أظهر المقياس بنية داخلية جيدة. ($p<0.01$)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها؟
تم الوصول إلى دلالات الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها بطرق عدة:

3. الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا: تم تقدير معامل الثبات لمقياس قلق اللغة الأجنبية وذلك من خلال تقدير قيمة معامل كرونباخ ألفا، حيث قدرت قيمته ب (0.92) كما وتم تقدير قيمته لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة على عينة الدراسة كما في الجدول (9).

الجدول (9). معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها		
البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات/ كرونباخ ألفا
القلق الاجتماعي	14	0.96
قلق التقييم السلبي	3	0.80
قلق التواصل	4	0.87

قلق الاختبار	19	0.97
المقياس الكلي	40	0.92

يتضح من الجدول (9) أنَّ قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.80-0.97)، كما قدَّرت قيمة معامل الثبات للمقياس بـ 0.92. وبشكلٍ عام، يلاحظ أنَّ معاملات الثبات المقدرة بطريقة كرونباخ ألفا عبرت عن مؤشرات ثبات جيدة، حيث لم يقل معامل الثبات عن 0.70 للأبعاد الأربعة، وهذا يُعد مؤشراً مقبولاً في المقاييس والاستبانات (Hambelton, 1985).

4. ثبات التجزئة النصفية:

تم تقدير الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية /الترتيب؛ حيث تم تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين متساويين، وأن الفقرات موزعة عشوائياً عبر النصفين. كما تم حساب معامل الارتباط (ارتباط بيرسون) بين درجات النصفين؛ حيث يعكس معامل الارتباط هذا الاستقرار أو الاتساق الداخلي للمقياس. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10). قيم ثبات التجزئة النصفية ومعامل التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون				
الجزء	عدد الفقرات	قيم معامل الثبات	معامل الارتباط	معامل سبيرمان
الأول	20	0.963	0.873	0.932
الثاني	20	0.967		

يتضح من الجدول (10) ثبات التجزئة النصفية للمقياس، حيث تم تقسيم فقرات المقياس عشوائياً إلى جزئين متساويين كل جزء 20 فقرة، وحساب معامل الارتباط بينهما حيث بلغ 0.87. وباستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، تبين أنَّ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس 0.93، وهذا مؤشراً جيداً على ثباته، حيث يشير معامل الارتباط الأعلى إلى استقرار أو ثبات أكبر للمقياس؛ مما يشير إلى أنَّ فقرات المقياس تقيس البنية ذاتها في الجزئين (Bland, & Altman, 1996).

5. الخطأ المعياري في القياس:

بلغت قيم الخطأ المعياري في القياس على النحو التالي كما يبين الجدول (11).

الجدول (11). الخطأ المعياري في القياس لكل بعد على مقياس قلق اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها

البعد	عدد الفقرات	الانحراف المعياري	الثبات	% الانحراف المعياري	الخطأ المعياري في القياس
القلق الاجتماعي	14	12.5	0.96	3.13	2.51
قلق التقييم السلي	3	2.8	0.8	0.70	1.26
قلق التواصل	4	3.4	0.87	0.85	1.24
قلق الاختبار	19	15.2	0.97	3.8	2.63

يلاحظ من الجدول (11) أن الخطأ المعياري في القياس للأبعاد الرئيسية لمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها تراوحت بين (1.24 – 2.63)، وتُعد قيم الخطأ المعياري مقبولة، وهذا يُعد مؤشراً على ثبات المقياس. حيث تعتمد القيمة المقبولة للخطأ المعياري في القياس على سياق

القياس والغرض منه. وبشكل عام، تشير قيم الخطأ المعياري في القياس المنخفضة إلى دقة قياس أعلى؛ مما يعني أنّ الدرجات التي تم الحصول عليها أكثر ثباتاً، وأقل تأثراً بخطأ القياس. ومع ذلك، لا يوجد حد مقبول متفق عليه عالمياً للخطأ المعياري في القياس، حيث يمكن أن يختلف بناءً على مجال الدراسة، ونوع القياس، وأهمية القرارات المتخذة بناءً على الدرجات. وفي بعض المجالات، مثل الاختبارات التعليمية، تكون قيمة الخطأ المعياري في القياس المقبولة حوالي 4/1 إلى 5/1 من الانحراف المعياري لدرجات الاختبار. ومع ذلك، فهذه ليست قاعدة ثابتة، وقد يؤثر السياق على ما يعتبر مقبولاً في المواقف المختلفة. كما يختلف الحد الأدنى المقبول للخطأ المعياري في القياس تبعاً للإرشادات والمعايير وأفضل الممارسات الخاصة التي تقدمها منظمات عدة، مثل: الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA)، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والمجلس الوطني للقياس في التعليم (NCME).

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. استخدام مقياس قلق اللغة الأجنبية كأداة تقييم لقياس مستوى قلق تعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب، كما يمكن استخدامه لتحديد جوانب القلق التي يعاني منها الطلاب
2. تطبيق المقياس على الطلبة المقبلين على دراسة اللغات للتعرف على مستويات القلق لديهم، وبالتالي فرز الطلاب إلى مجموعات حسب مستوى القلق، الأمر الذي يمكن أن يساعد ذلك في تحسين أساليب وطرق تعلمهم.
3. إجراء دراسات بحثية أخرى لفهم معوقات تعلم واكتساب اللغات الأجنبية. إذ يمكن أن تركز هذه الدراسات على الجوانب الانفعالية للطلاب، أو على أساليب التعليم والمناهج وطرق عرض المحتوى.
4. إجراء دراسات أخرى لتطوير بعض الفقرات في مقياس قلق اللغة الأجنبية. يمكن أن تساعد هذه الدراسات في تحسين ثبات وصدق المقياس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- بسيوني، صبري محمد عبده؛ مصطفى، أحمد مهدي؛ محرز، فتحي السيد؛ سامح جمعة عبد المجيد. (2021). *الخصائص السيكومترية لمقياس قلق اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 40(191), 499-541.
- العزامي، أفراح. (2022). *القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية من الناطقين باللغة العربية*. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، 8(3).
- القطامي، يوسف. (2012). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*، عمان: دار المسيرة.
- نجاتي، محمد عثمان. (1989). *الكف والغرض والقلق (سيجموند فرويد)*، القاهرة: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Albayati, Z. A. A. (2022). Iraqi EFL Learners' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Journal of AL-Turath University College*, 2(33), 55-65.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 508-600). Washington, DC: American Council on Education.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1996). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 313(7049), 1-2. DOI: 10.1136/bmj.313.7049.1.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1996). Statistics notes: measurement error proportional to the mean. *BMJ*, 313(7049), 106.

- Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of national Taipei teachers' college*, 17(2), 287-320.
- Chen, Y.-C. (2004). Development and validation of the Chinese Foreign Language Anxiety Scale (CFLAS). *The Modern Language Journal*, 88(4), 575-590.
- Eble, R. (1971). *The craft of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gerencheal, B., & Mishra, D. (2019). Foreign Language Anxiety among Ethiopian University EFL Students. *Online Submission*, 8(7), 43-48.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). A look at psychometrics in the Netherlands. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 10(4), 266-278.
- Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing Unidimensionality of tests and Itenls. *Applied psychological measurement*, 9(2), 139-164.
- Horwitz, E. K., & Nassif, L. (2018). Language anxiety. In M. P. Breen (Ed.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (2nd ed., pp. 73-91). Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Kráľová, Z. (2016). Foreign Language Anxiety Coping Strategies. From Theory to Practice, 59.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages Are Learned 5th Edition*. Oxford university press.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). Language anxiety: What do we know and where should we go?. *System*, 36(2), 249-262.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.
- Ordulj, A., & Grabar, I. (2014). *Shyness and foreign language anxiety*. Paper presented at the 2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo, Bosnia, and Herzegovina.
- Ortega, L. (2009). Understanding Second Language Acquisition. Hodder Education. *Oxford, UK*, 2(66), 136.
- Sieber, J. E., O'Neil, H. F., Jr., & Tobias, S. (1977). Anxiety, learning, and instruction. Routledge.
- Thorndike, E. L. (1982). The law of effect. *American Psychologist*, 37(2), 105-110.
- Tobias, S. (1986) *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In R. Schwarzer (Ed.), Self-related cognition in anxiety and motivation. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Yentürk, C., & Dağdeviren-Kırmızı, G. (2020). Native or non-native instructors? A case study on foreign language speaking anxiety in EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1939-1951.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.

ملاحم التجديد الحضاري والدلالي في شعر ابن الرومي دراسة وصفية تحليلية

د. علي عودة السواعير*

د. محمد عايد العواودة**

تاريخ وصول البحث: 2023/8/22 م

تاريخ قبول البحث: 2023/10/8 م

الملخص

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على جانب من شعر ابن الرومي، فيدرس الملاحم الحضارية فيه دراسة لغوية وحضارية؛ متجلية بكل وضوح في لغة الشاعر وسعة معجمه، إذ تعرّض في شعره إلى ألوان الأطعمة والأشربة في عصره، من رقائق وحلوى، وأطعمة دسمة، وفواكه وثمار، وموضوعات وصفية أخرى كالثياب والحلى ومجالس الغناء والشراب، كما وتمثّل ابن الرومي كثيراً من الظواهر اللغوية في شعره، فألمّ بالألفاظ الأعجمية والحضارية والدينية. وأسفرت دراسة الموائد في شعره عن ظهور أبعاد اجتماعية وحضارية. وبسبب طبيعة الموضوع وجدنا أن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذا البحث. ويوصي الباحثان بتخصيص بحث مستقل لدراسة الجوانب اللغوية الخاصة في شعر ابن الرومي.

الكلمات الدالة: الملاحم الحضارية، ابن الرومي، لغة الشاعر، الأطعمة، الألفاظ السياقية.

* قسم اللغة العربية، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

** قسم اللغة العربية، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Characteristics of Cultural and Semantic Renewal in Ibn Al-Rumi's Poetry

Descriptive, Analytical Study

ABSTRACT

This research sheds light on a side of Ibn Al-Rumi's poetry, studying the cultural characteristics through a linguistic and cultural analysis, manifested clearly in the poet's language and extensive vocabulary. His poetry includes descriptions of the types of food and drinks in his era, such as snacks, sweets, rich foods, fruits, and other descriptive themes such as clothing, jewelry, singing and drinking sessions. Ibn al -Rumi also represented many linguistic phenomena in his poetry, so he masters the lexical, cultural and religious terminology. The study of food in his poetry resulted in the emergence of social and cultural dimensions. Due to the nature of the subject, we found that the descriptive analytical method is the appropriate approach to achieve the objectives of this research. The researchers recommend allocating independent research to study the special linguistic aspects in Ibn Al -Rumi's poetry.

Key words: cultural characteristics, Ibn Al-Rumi, poet's language, food, contextual expressions.

المقدمة:

لقد شغل الشاعر ابن الرومي علي بن العباس بن جريح (283هـ-896م) كثيراً من الباحثين في العصر الحديث، وهو شاعر عباسي من أبرز شعراء عصره، ولد ببغداد ومات فيها، ومن ناحية أخرى هو يوناني الأصل، كابد قسوة الحياة بوصفه أكبر شاعر متطير في عصره، فقد حياته رهن النوائب⁽¹⁾.

وعلى الرغم من ذلك فقد جاء ديوانه ضخماً متميزاً بتصوير جوانب مختلفة من حياته من ناحية، وتصوير جوانب شتى من مظاهر الحياة العامة في عصره، وبخاصة الجانب الحضاري من ناحية أخرى، لذلك اتجهت العناية في هذا البحث _ الملاحم الحضارية في شعر ابن الرومي _ إلى هذا الجانب، وإلقاء الضوء على معجمه اللغوي الحضاري.

وتناول البحث حضارة العصر العباسي في الصورة الشعرية عند ابن الرومي، وأهمها صور الحياة الاجتماعية من أطعمة وأشربة، وملابس وطيب وحلي وبخاصة ما تلبسه المرأة، وورود ورياحين، ومن أبرز صور الحضارة عند ابن الرومي صورة الغناء وآلاته وأبرز المغنين والمغنيات. وشعر ابن الرومي نتاج بيئته وعصره، ولا تعني هذه العبارة البيئة التي ولد فيها فحسب، فقد كان الشاعر مثقفاً، ولا غرو أن يفخر بسعة علومه، وأن يشهد له المسعودي "بأن الشعر كان أقل أدواته"⁽²⁾، وأن يشير المعري إلى تعاويه الفلسفة⁽³⁾.

مشكلة الدراسة:

تطُرقت دراسات كثيرة لشعر ابن الرومي من جوانب عدة: منها الأسلوبية، والبلاغية، والفنية؛ وعلى وفرتها في ذلك؛ إلا أنها تعدّ فيما ذهبنا إليه نزرة وشحيحة؛ إذ إننا لم نثر على دراسة مستقلة تُعنى بالجانب الحضاري، والدلالي؛ رغم توفرها في ثنايا شعره بوجه لا يخفى. ومن هنا، فقد جعلنا وكدنا في هذه الدراسة قائماً على جمع الملاحم الحضارية، والدلالية من شعر ابن الرومي في بحث مستقل يحقق المراد لما خفي عن الآخرين في دراساتهم السابقة؛ لأهميته وقيّمته العليا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تتبع ملاحم التطور والتجديد اللغوي والحضاري والدلالي في شعر ابن الرومي، وإظهارها وتحليلها، وبيان موقف الشاعر من عصره، إذ يُعدّ ابن الرومي أحد الشعراء الذين لم تُنصفهم كتب التاريخ قديماً، ولم تفتح له أبواب الخلفاء والأمراء كغيرهم، ومن ثمّ فقد عاش مرارة الحياة وشظفها بعد أن كان في نعيم منها بادئ حياته. على الرغم من كونه يُعدّ من أبرز الشعراء استقصاء للمعاني والصور وتفتيتها، ومن هنا حاولت الدراسة الإلمام بهذه الصور الحضارية المتجددة في عصره، مظهرة فكر ابن الرومي وقدرته المبهولة على الإحاطة بالحياة الاجتماعية في عصره وموهبته بصياغة الصور والتلاعب بالألفاظ والمعاني.

منهج الدراسة:

ارتأى الباحثان أن يكون المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المطبق على هذه الدراسة نظراً لطبيعة الموضوع المدروس، فتتبعا ملاحم التطور والتجديد اللغوي والحضاري في جزء كبير من ديوان الشاعر، وعمداً إلى تحليل هذه الملاحم وتوضيحها، متخذين من المنهج الوصفي التحليلي أداة لذلك.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على عديد من التساؤلات لعل أبرزها:

- ما أهم ملامح التطوير والتجديد التي ظهرت عند الشاعر؟

- هل أَلَمَّ الشاعر بصور مجتمعه الذي يعيش فيه؟

- هل اقتصرَت صور الشاعر التجديدية الوصفية على قضية معينة؟

الدراسات السابقة:

نال هذا الشاعر الكبير مساحة واسعة لدى الباحثين، والدارسين؛ منبهين بذلك إلى قيمة شعره الفنية، والاجتماعية، والتاريخية، والأدبية بوجه عام؛ إذ شرعوا في تأليف الأبحاث والمصنفات العلمية فيما ورد من شعره؛ وبما يحمل من قيمة علمية تنفع الدارسين، وطالبي العلم في العصور اللاحقة له.

ومن تلك الدراسات ذات القيمة العالية، والقريبة من موضوع بحثنا، ما يأتي:

_ رسالة ماجستير، بعنوان: وصف الطبيعة في شعر ابن الرومي: دراسة تحليلية، للباحث: شهاب، محمد أحمد، إشراف: الدروبي، محمد محمود أحمد، جامعة آل البيت، 2019م. وقف الباحث فيها بالتفصيل على الأطعمة والأشربة والنباتات والحيوانات والألبسة والحلوى والشراب والألفاظ غير العربية في شعره.

_ رسالة دكتوراه، بعنوان: صورة المجتمع في شعر ابن الرومي، للباحث: الخوالدة، محمد صالح محمد، إشراف: دراية، محمود محمد، جامعة اليرموك، 2009م. تناولت الأطعمة والأشربة والترف واللهو وغيرها من الموضوعات مع دراسة أسلوبية تناولت السمات اللغوية لشعر ابن الرومي.

_ رسالة ماجستير، بعنوان: شعر ابن الرومي في ضوء اللسانيات النفسية والاجتماعية، للباحث: السعود، فيصل إبراهيم خلف، إشراف: العنبر، عبد الله نايف، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، 2015م. وفيها دراسة جادة حول لغة الشاعر وثراء الألفاظ الحضارية فيه. ومع ذلك لم نعثَر على دراسة مستقلة، تتفرد ببحث متخصص للملاح الحضارية، والدلالية في شعر ابن الرومي، وهو ما دعانا إلى تأليف هذا البحث واستقلاله بهذا العنوان؛ علنا نكشف للدارسين ما خفي من هذا الجانب، ونقدم شيئاً نافعا لهم، يحمل قيمة علمية نرجو الله تعالى أن تكون ذات فائدة تستحق البحث والعناء.

لغة الشاعر والموقف الحضاري:

إذا تحدثنا عن الملاح الحضارية فإن اللغة - عبر تطور التاريخ البشري- تعد أولى هذه الملاح؛ إذ يمكننا رصد كثيرٍ من الظواهر اللغوية في شعر ابن الرومي، منها: اختلاف اللهجات، والتضاد، والقضايا النحوية والصرفية، والألفاظ الأعجمية.

فقد أَلَمَّ ابن الرومي ببعض عيوب اللهجات، ولا سيما لهجة أهل الكوفة، وتهكم عليهم من خلال هجاء فُضَيْل الأعرج، الكاتب الكوفي، يُعَرِّهم بلغتهم اللكني، في قوله⁽⁴⁾:
إِذَا قُلْنَا لَهُمْ نَحْنُ قَمِينٌ قَوْلِهِمْ نَحْنُ
فهو يرميهم بالعجمة في لغتهم، لأنهم يقولون: "نَحْنُ" بدلاً من "نحن".

وتضمن شعره كذلك جانباً من التضاد اللغوي؛ كظاهرة يتكرر ورودها كثيراً؛ يبني من خلالها صورته الفنية، وتعاييره الدقيقة لم يريد، ومن ذلك قوله (5):

كَمْ لَدَيْهِمْ لِلْهُوهِمْ مِنْ كَعَابٍ وَعَجُوزٌ شَبَّهَ بِالْكَعَابِ

فأقام الكعاب مقام البكر، وجعلها ضد الثيب في الشطر الأول، وجعل الكعاب بمنزلة العجوز في معرض حديثه عن الخمر في الشطر الثاني.

ف "الكعاب التي كعب ثديها، وقد تكون بكراً، وتكون ثيباً، فليست ضد البكر" (6). وهناك طائفة من الأضداد في ديوانه، منها: بان، وتلعة، وجون، وشام، وصرد، والمئة (7).

أما القضايا النحوية والصرفية، فكثيرة في شعره؛ منها اشتقاق ألفاظ من الجوامد كـ "تشيبين" من "شيبان"، و "تنعلب" من "تعلب"، و "استكلب" من "كلب"، و "مهرج"، و "تمهرج" من "مهرجان"، و "تبهرم" من "بهرام"، و "تعطرد" من "عطارد"، و "تسقرط" من "سقراط" (8).

كذلك يكثر من استخدام المصادر في شعره؛ منها ما وقع على وزن "تفعال" من "فعل" مفتوح الأول والثاني على رأي البصريين، أو "فعل" مفتوح الأول مضعف الثاني على رأي الفراء وجماعة من الكوفيين، ومن الشواهد عليه قوله في "وحيد" سيدة الطرب، في ذلك الزمن (9):

مَا لِمَاءٍ تَصْطَلِيهِ مِنْ وَجْنَتَيْهَا غَيْرَ تَرْشَافٍ رِيْقَهَا تَبْرِيدُ

ومنه "التمداح" و "الهيان" و "الترحال". وأفعالها "رشف، ومدح، وهنن، ورحل".

هذا وقد احتفى علماء اللغة بشعر ابن الرومي وعنوا بدراسته وتفسيره، ومن مظاهر ذلك ذكر المضاف إليه باسمه الظاهر، فقد رأى عبد القادر الجرجاني أنك إذا حدثت عن اسم مضاف، ثم أردت أن تذكر المضاف إليه، فإن البلاغة تقتضي أن تذكره باسمه الظاهر ولا تضمره، لأن النفس تنكر ذلك. وأورد ما حكى عن صاحب بن عباد من أنه قال: "كان الأستاذ أبو الفضل يختار من شعر ابن الرومي ويُنْقِطُ عليه، قال: فدفع إلي القصيدة التي أولها: "أتحت ضلوعي جمرة تتوقد" وقال: تأملها، فتأملتها، فكان قد ترك خير بيت فيها، وهو:

بِجَهْلٍ كَجَهْلِ السَّيْفِ وَالسَّيْفُ مُنْتَضَى وَحِلْمٍ كَحِلْمِ السَّيْفِ وَالسَّيْفُ مُغْمَدٍ

فقلت: لِمَ ترك الأستاذ هذا البيت؟ فقال: لعل العلم تجاوزه، قال: ثم رأني من بعد، فاعتذر بعذرٍ كان شراً من تركه، قال: إنما تركته لأنه أعاد السيف أربع مرات، قال صاحب: لو لم يُعْده أربع مرات. فقال: بجهل كجهل السيف وهو منتضى، وحلم كحلم السيف وهو مُغْمَد، لفسد البيت" (10).

وثمة سمة لغوية في شعر ابن الرومي، هي استعماله الألفاظ الأعجمية، التي شاعت نتيجة الامتزاج الحضاري، ولا سيما الألفاظ الفارسية، فكان يورد الأطعمة والأشربة بأسمائها الفارسية، مثل: دوشاب (11)، وفالوذ (12)، ولوزينج (13)، وسكياج (14).

ولم يغفل أيضاً عن إيراد أسماء الأزهار والورود، ومن أمثلة ذلك قوله: "شاهسفرم" وهو الريحان: ويعد "الزرجس" أكثرها دوراناً في شعره، فقد كان يعشقه ويفضله على الورد، وقد يستعمل "البنفسج" على أصله الفارسي "بنفشه" (15).

ولا ريب في أن غزو هذه الألفاظ بدأ منذ العصر الجاهلي، إذ كانت هناك علاقات تربط العرب بالفرس، ثم ازداد انتشار هذه الألفاظ في العهد العباسي الذي شهد تقارب العرب والفرس في

ظل الحضارة الإسلامية، وهي حضارة كان للفرس فيها نفوذ كبير. ووجود هذه الألفاظ في شعر ابن الرومي يدل على التطور ويوحي بالتجديد.

كما حفل شعر ابن الرومي بطائفة كبيرة من أسماء الأعلام، وإن نظرة سريعة إلى فهرست الأعلام في ديوانه يؤكد ذلك بكل وضوح وجلاء. وهذا له دلالة حضارية ترتبط بالمجتمع العربي الإسلامي ومكانة هذه الأعلام على مختلف الصعد.

ومن يطالع ديوانه يلاحظ سعة معجمه اللغوي ففيه مفردات متنوعة أبرزها: الألفاظ الدينية، وأسماء الملائكة، وأسماء الأنبياء والرسل، وأسماء الرجال وألقابهم، وهذا ينم عن مدى معرفة الشاعر وإلمامه بمختلف معارف عصره.

وللقرآن الكريم في شعره أيضاً مكانة خاصة، فقد تناصّ في كثير من الألفاظ والتعبيرات القرآنية، منها: أعجاز نخل منقعر، واضرب بعصاك البحر، وانفروا خفافاً وثقلاً، وأوهن البيوت، والتنازع بالألقاب، والجروح قصاص، وحرر مستنفرة، وصعدوا، وعاصف الريح، والعرجون، وغزلها الأنكاث، ولا يرقبون إلا، ومذبذبين بين ذلك، وملعونين أينما ثقفوا، ونار إبراهيم، ويخصفان من ورق الجنة، ففي قوله - على سبيل التمثيل⁽¹⁶⁾ -

أَوْقَدَ الْحُسْنُ نَارَهُ مِنْ وَحِيدٍ فَوْقَ حَدٍّ مَا شَأْنُهُ تَخْدِيدُ
فَمَيَّ بَرْدٌ بِخَدِّهَا وَسَلَامٌ وَهِيَ لِلْعَاشِقِينَ جُهْدُ جَهْدٍ

استمده من قوله تعالى: "قلنا يا نار كوني برداً وسلاماً على إبراهيم"⁽¹⁷⁾. وراح يتخذ من هذه النار التي يضرب بها المثل في البرد والسلامة مادة لغزله في وحيد.

وتتردد في ديوانه طائفة من أسماء الملائكة وفي غير موضع منه نراه يعتمد عليها في صياغة معانية، ويخلعها على أهاجيه ويستغلها في رسم صوره أسوأ استغلال، وكان "منكر ونكير" من أكثرها دوراناً في شعره، فقد جعلهما رمزاً للربع، على نحو قوله في: "لحية أهملت"⁽¹⁸⁾:

مَا رَأَيْتُهَا عَيْنُ امْرِئٍ مَا رَأَاهَا قَطُّ إِلَّا أَهْلًا بِالتَّكْبِيرِ
رُوعَةٌ تَسْتَخْفُهُ لَمْ يُرْعَهَا مَنْ رَأَى وَجْهَ مُنْكَرٍ وَنَكِيرِ

فقد تراءت له اللحية خوفاً ورعباً، كأنها في وجه ملكي الموت "منكر ونكير". ونجد في شعره إشارات إلى أسماء أخرى منها: إسرافيل صاحب الصيحة، وجبريل، وعزرائيل قابض الأرواح ومكيال.

وفي شعره كذلك كثير من أسماء الأنبياء والرسل، فاعتمد على أخبارهم وقصصهم في أغراض بعينها كالمدح والهجاء والشكوى والعتاب، ومن ذلك أنه استغل ما خصّ الله به داوود عليه السلام من تسبيح الطير معه إذا سبح، وكان إذا قرأ استمعت لقراءته وبكت لبكائه، استغله في وصف عازف على العود، فيقول⁽¹⁹⁾:

تَسْتَأْنِسُ الطَّيْرُ إِلَى قَوْسِهِ كَأَنَّهُ مُحْرَبٌ دَاوُدَ

وكذلك أكثر من أسماء الرجال وألقابهم، فضلاً عن الإعلام الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم، مثل: بلقيس، وهاروت وماروت⁽²⁰⁾

وكانت الموائد العباسية أشد روعة وأكثر جمالاً يحسبها القارئ خيالاً وهي حقيقة. ومن هذه الموائد الرائعة ما يروى أنّ مائدة المأمون ضمت ذات يوم ثلاثمائة لون⁽²¹⁾. ويقال إنه كان ينفق

على طعامه يومياً ستة آلاف دينار في حين كان ينفق وزيره ابن أبي خالد على طعامه يومياً ألف درهم⁽²²⁾. وقد انهر الأصمعي لكثرة ما رآه على مائدة الفضل بن يحيى البرمكي من ألوان الطعام وما غسلوا به أيديهم بعد الأكل من ألوان الطيب والغالية والعنبر⁽²³⁾.

ولا ريب في أن هذه الموائد كانت على حساب العامة الفقيرة التي كانت تحيا حياة بؤس تقوم على شظف العيش. وقد وصف ابن الرومي مناعم العيش في بيوت الفئة التي أثرت على حساب غيرها، ذاهلين عن أحوال الناس ومصائبهم غافلين عما يصيب البلاد من فوضى واضطراب، فيقول⁽²⁴⁾:

أَصْبَحُوا ذَاهِلِينَ عَنْ شَجَنِ النَّاِ سِ وَإِنْ كَانَ حَبْلُهُمْ ذَا اضْطِرَابِ
فِي أُمُورٍ وَفِي خُمُورٍ وَسُمُورٍ رِ وَفِي فَاقِمٍ وَفِي سِنَجَابِ⁽²⁵⁾
فِي مَيَادِينٍ يَخْتَرِقْنَ بَسَاتِيهِ نَ تَمَسُّ الرُّؤُوسَ بِالْأَهْطَابِ⁽²⁶⁾
لَيْسَ يَنْفَكُ طَيْرُهَا فِي اصْطِحَابِ تَحْتَ أَظْلَالِ أَيْكِيهَا وَاصْطِحَابِ

ومن ثَمَّ نراه يُعَبِّرُ عن سخطه ونقمته على هؤلاء الرافلين في النعيم؛ من قلبٍ ملئ بالغيظ والنقمة، إذ يقول⁽²⁷⁾:

لَهْفَ نَفْسِي عَلَى مَنَاقِبِ لِلنَّكِ رِ غَضَابٍ ذَوِي سَيْوِفٍ غَضَابِ
تُغَسِّلُ الْأَرْضَ بِالدِّمَاءِ فَتَضْحَى ذَاتَ طَهْرٍ تُرَاهِمُ كَالْمَالِابِ
ووقف ابن الرومي عند ألوان من هذه الأطعمة، منها: الرقائق والحلوى، والأطعمة الدسمة، والفواكه والثمار:
أ- الرقائق والحلوى:

تظهر خلال وقوفه أمام الخباز منبراً، ووصف عمله وصفاً يدل على المحبة والإعجاب، فيقول⁽²⁸⁾:

مَا أُنْسَ لَا أُنْسَ خَبَازاً مَرَزْتُ بِهِ يَدْخُو الرُّقَاقَةَ وَشَلَّ اللَّحْمَ بِالْبَصْرِ⁽²⁹⁾
مَا بَيْنَ رُؤْيَيْهَا فِي كَفِّهِ كَرَّةٌ وَبَيْنَ رُؤْيَيْهَا قَوْرَاءَ كَالْقَمَرِ
إِلَّا بِمِقْدَارٍ مَا تَنَدَّاحُ دَائِرَةٌ فِي صَفْحَةِ الْمَاءِ يُرْمَى فِيهِ بِالْحَجَرِ

فقد جسَّم الحركة المتحوّلة من كرة العجين، إلى الرقاقة المنبسطة، وشبَّهها في الآن ذاته بتتابع دوائر الماء واتساعها حين ترمى بحجر. وهذا وصف نقلي تكثُر فيه التشبيهات المتوازنة، يكاد ينعدم فيه الشعور الداخلي سوى الإنجذاب نحو الخباز. ووقف أمام صانع الزلابية وقفة إعجاب وتعاطف، فيقول⁽³⁰⁾:

وَمُسْتَقِرٌّ عَلَى كُرْسِيِّهِ تَعَبٍ رُوحِي الْفِدَاءُ لَهُ مِنْ مُنْصَبٍ نَصَبِ
رَأَيْتُهُ سَحَرًا يَقْلِي زَلَابِيَةً فِي رِقَةِ الْقَشْرِ، وَالتَّجْوِيفُ كَالْقَصَبِ
كَأَنَّمَا زَيْتُهُ الْمَغْلِيُّ حِينَ بَدَا كَالْكَيْمِيَاءِ الَّتِي قَالُوا وَلَمْ تُصَبِ
يُلْقِي الْعَجِينَ لُجَيْنًا مِنْ أَنَامِلِهِ فَيَسْتَحِيلُ شَبَابِيكًا مِنَ الذَّهَبِ⁽³¹⁾

فهو يُحدِّد مكان قالي الزلابية، فإذا هو مقيم على كرسيه، وإذا يفتديه بروحه يُحدد زمن قالي الزلابية، فإذا هو وقت السَّحَر. وأشدُّ ما يلفته في الزلابية رقتها ولونها، ويحدِّق فيها بعد إتمام قَلْبِها، فتبدو له شبيهةً بالقصب.

ثم يُنعم النظر بلونها فإذا به يستحيل من عجين فضي إلى شبابيك من الذهب مُجسِّداً بذلك حركة يد قاليها، وهذا وصف حسيّ بارع يعتمد على الإسراف في التشبيهات وإن كان تشبيه الزيت المغلي بالكيمياء مُستمد مما شاع في عصره؛ وهو محاولة تحويل المعادن إلى ذهب، واستطاع ابن الرومي أن يحقق ذلك بخياله الجميل.

وتُعدُّ أبياته في وصف اللوزينج -وهو حلوى تشبه القطائف- من أطرف الشعر وأكثره انتشاراً إذ حفظها الخليفة المكتفي (295هـ) وأنشدها في مجالسه (32).

وقد وردت هذه الأبيات في سياق قصيدة بعث بها الشاعر إلى صديقه ابن بشر المرثدي، يهنئه بمولود، لم ينسَ فيها حقه من السمك أولاً ثم اللوزينج ثانياً، فيقول (33):

لا يُخْطِئُنِي مِنْكَ لَوْزِيْنَجٌ	إذا بدا أعجَبَ أو عَجَبَا
لَوْ شَاءَ أَنْ يَذْهَبَ فِي صَحْبِهِ	لَسَهَّلَ الطَّيْبُ لَهُ مَذْهَبَا
يَدُورُ بِالنَّفْخَةِ فِي جَامِهِ	دوراً ترى الدُّهْنَ لَهُ لَوْلَبَا
مُسْتَكْنِفُ الْحَشْوِ وَلَكِنَّهُ	أَرْقُ قِشْراً مِنْ نَسِيمِ الصَّبَا
كَأَنَّمَا قُدَّتْ جَلَابِيبُهُ	مِنَّاغِينَ الْقَطْرِ الَّذِي قُبَّبا
يُخَالُ مِنْ رِقَّةٍ خِرْشَائِهِ	شَارَكَ فِي الْأَجْنَحَةِ الْجُنْدُبَا

فهو يُعبِّر عن حقه في هذه الحلوى الشهية، ونراه يلتفت إلى انسيابه ورقته، إذ ينساب في صحنه لطيبه، تُحرِّك النفخة دهنه في الإناء كاللؤلؤ، ويشير إلى حشوه باللوز، وهي فضيلة تدفع الشاعر إلى تذوقه والتهامه. وتجلَّت روعة الوصف في تجسيد رفته في النسيم تارة، وأجنحة الجندب تارة أخرى. ولعلَّ دقة الوصف تنبع من شغفه بالطعام اللذيذ؛ فهو إذ يُعبِّر عن متعة النظر والذوق به، يُعبِّر أيضاً عن متعة الفم والمعدة.

ووصف القطائف -وهي حلوى تُحشى باللوز والسمن- وصفاً ينمُّ عن شغفه الشديد وسروره بها، إذ يقول (34):

قَطَائِفٌ قَدْ حُشِيَتْ بِاللَّوْزِ وَالسُّكَّرِ الْمَازِي حَشْوُ الْمَوْزِ (35)
تَسْبِجُ فِي أَذْيِ دُهْنِ الْجَوْزِ سُرْتُ لَمَّا وَقَعَتْ فِي جَوْزِي
سُرُورَ عَبَاسٍ بِقُرْبِ قَوْزِ

والشاعر هنا يُدلل على أمرين: أولهما مدى حشو القطائف باللوز، ويتمثله بالموز الذي عشقه من سويداء قلبه. وثانيهما مدى سروره بحياته، ويمثل ذلك بسرور عباس بن الأحنف بقرب عشيقته فوز (36). وهو بذلك يُلجُّ على شكله وطعمه، ويمزج بين لذتي الطعام والجنس.

لم يقف ابن الرومي عند وصف الحلوى وحدها؛ بل تجاوزها إلى ألوان الأطعمة والفواكه، يدفعه إلى ذلك هممه في الطعام وحرمانه منه، وهو في الواقع لم يكن يصف مواعده بقدر ما كان يصف مواعده ممدوحيه.

ب- الأظعمة الدسمة:

أظهر ابن الرومي اهتماماً شديداً بهذه الأطعمة، فوصفها وصفاً ينم عن نهمة الشديدي وإقباله عليها إقبالاً شهوانياً، فوقف عند السمك وطلبه غير مرة من صديقه ابن بشر فقد كان مولعاً به، وخبيراً بأنواعه، فإذا لم يزوده بالسمك، فإنه يلومه ويعاتبه، بأسلوب فكاهي ساخر، في مثل قوله (37):

كَمْ مَوْعِدٍ مِنْكَ! وَكَمْ مَوْعِدٍ
أَأْمَسَتِ الْجَيْتَانُ فِي ذِمَّةِ
أَكْدَى! وَلَسْتُ الْبَارِقَ الْخَلْبَا
أُمُ أَصْبَحْتَ مِنْ يَمِّهَا هُرْبَا (38)
حَظِي مِنَ الْأُسْبُوعِ لَا تَنْسَهُ
وَلَا يَكُونَنَّ سَهْمِي الْأَخْيَا

فهو يطلب من ابن بشر ألا يُخَيِّبَ أمله بحصته من السمك، فإذا نال حصته أمعن في وصفه، كقوله في (بنات دجلة) (39):

وَبَنَاتُ دِجْلَةٍ فِي فِنَائِكُمْ
يَبِضُّ كَأَمْثَالِ السَّبَائِكِ بَلْ
مَأْسُورَةٌ فِي كُلِّ مُعْتَرِكٍ
بِئْضُ كَأَمْثَالِ السَّبَائِكِ بَلْ (40)
تُغْنِي عَنِ الزِّيَّاتِ قَالِهَا
وَتُبْخِرُ الشَّوَيْنَ بِالْوَدَكِ (41)

حَسَنَتْ مَنَاطِرُهَا وَسَاعَدَهَا
طَعْمٌ كَحَلِّ مَعَاقِدِ التَّكْكِ (42)

فقد لفته منها ثلاثة أشياء: لونها ورائحتها وطعمها اللذيذ؛ فوصف لونها الأبيض الشبيه بالسبائك، ويقول: إنها طبقت شحماً حتى أغنت قالها عن الزيت، وانبعث قنارها ليملاً خياشيم الشاوين، وطاب طعمها.

ونلاحظ أن الحاسة الواحدة ترتبط في مخيلته بغيرها من الحواس، فبعد أن ركز على حاسة البصر إذا به ينتقل إلى حاسة الشم، ثم يُمثل لذة طعمه بلذة حل معاهد السراويل، وهو تمثيل فيه إحياءات جنسية، تنم عن قدرة الشاعر على مزج اللذات، وهو مزج نجده أيضاً في وصفه للموز والقطائف؛ مما يجعلنا ندرك مدى تعبيره عن تجربتي الجوع والجنس معاً، ونهمه وشراسته فيهما.

وإذا كان السمك قد استأثر من ابن الرومي بهذا الإلحاح الذي دفعه إلى أن يطلبه من ابن بشر غير مرة، فقد استأثر الدجاج بصورة مُفصَّلة دقيقة، وقر لها الشاعر كل خبرته بالأطعمة وتجاربها بما يجري في المطبخ، فنسمعه وهو يصف دجاجة أكلها عند أبي بكر الباقطائي يقول (2):

وَسَمِيطَةٌ صَفْرَاءُ دِينَارِيَّةٍ
عَظُمَتْ فَكَادَتْ أَنْ تَكُونَ إِوْرَةً
ثَمَنًا وَلَوْ أَنَّ زَقْمًا لَكَ حَزُورُ
وَنَوَتْ فَكَادَتْ إِهَابَهَا يَتَفَطَّرُ
ظَلْنَا نُفَشِّرُ جِلْدَهَا عَنْ لَحْمِهَا
وَكَأَنَّ تَبْرًا عَنْ لُجَيْنٍ يُفَشِّرُ
وَتَقَدَّمَهَا قَبْلَ ذَلِكَ ثَرَائِدُ
مِثْلُ السَّرِيَاضِ بِمِثْلَيْنِ يُصَدَّرُ
وَمُرَقَّاتٌ كُلُّهُنَّ مُزْخَرَفٌ
تَرْضَى اللَّهَاءُ بِهَا وَيَرْضَى الْخُنْجُرُ

فالشاعر حين يصف هذه المائدة يوجه اهتماماً خاصاً إلى تلك الدجاجة المشوية، ويلفت نظره منها شيئان: لونها، وحجمها، فيشبه لونها الأصفر بالدينار، ويقول إنه فرح بقدمها، إذ زفها غلام نشيط؛ وهي دجاجة تملأ عين الشاعر الذي كادت أن تبلغ به الإوزة، ومن ثم ينتقل إلى جلدها الذهبي الذي انتزع عن لحمها المفضض.

ويقول إنه تناول معها الثريد والمرققات والقطائف. ولا شك في "أن هذه المائدة تدل على ما بلغه القوم في ذلك الزمن من اهتمام بأصناف الطعام⁽⁴³⁾" وتدل أيضاً على أن ابن الرومي فارس في هذا الميدان لا يُشَقُّ له غبار.

أمّا حين يصف ألد موائده فيرسم لها صورة دقيقة، تنم عن خبرته بإعداد الطعام ومدى عشقه له، فيقول⁽⁴⁴⁾:

يَا سَائِلِي عَنْ مَجْمَعِ اللِّذَاتِ سَأَلْتُ عَنْهُ أَنْعَتِ التُّعَاتِ
خُذْ يَا مُرِيدَ الْمَاكِلِ اللَّذِيذِ جَرَدَقَتِي خُبْرٍ مِنَ السَّمِيدِ⁽⁴⁵⁾
لَمْ تَرَ عَيْنًا نَاطِرٍ مِثْلَهُمَا فَأَقْتَشِرِ الْحَرْفَيْنِ عَنْ وَجْهِهِمَا

ثم يصف ما يضاف إلى ذلك من لحم فَرَّج، وما زُيِّنَتْ به مائدته من لوز وجوز وجبن وزيتون، ونعنع، وبيض مسلوق، وملح. ويسجل طريقة تحضيرها وطبخها، ويختتمها بقوله⁽⁴⁶⁾:

وَمَتَّعَ الْعَيْنَ بِهِ مَلِيًّا وَأَطْبَقَ الْخُبْزَ وَكُلَّ هَنِيًّا
إِمْلَأْ ثَنَائِيكَ وَاكْدُمْ كَدُّمَا تُسْرِعُ فِيمَا بَدَأْتَ هَذَا⁴⁷
لَهْفِي عَلَيْهَا وَأَنَا الزَّعِيمُ لِمَعْدَةِ شَيْطَانِهَا الرَّجِيمِ⁽⁴⁸⁾

وكان الخلفاء يتناقلون وصفه لألد الأطعمة؛ فهذا الخليفة المستكفي بالله (388هـ) يسأل ندماء ما قاله الشعراء في الأطعمة، فذكر له أحدهم تلك الأبيات⁽⁴⁹⁾.

ومن الناحية الاجتماعية أظهر العباسيون اهتماماً شديداً بالمشروبات، ومن يقرأ الأغاني لأبي الفرج يُخَيِّلُ إليه أن معظم الناس قد تورطوا في إثمها تورطاً، وعلى أية حال فإن أول خليفة أغري بالخمير هو المهدي وتبعه الرشيد ومن جاء بعده، ويُعتقد أنهم لم يتجاوزوا الأنواع المحللة إلى الأنواع المحرمة، سوى الأمين الذي تورط في المسكر منها، فقد حدّث ابن المعتز أنه اصطبح بها يوماً مع أبي نواس وطائفة من ندمائه، فشرب ومن معه من صدر النهار إلى آخره، حتى إذا نام واستيقظ في السحر طلب إلى أبي نواس أن يُنَشِّطَهُ إلى متابعة السكر ببعض الأبيات، فأنشده⁽⁵⁰⁾:

نَبِيَّهِ نَدِيمُكَ قَدْ نَعَسَ يَسْقِيكَ كَأْسًا فِي الْغَلَسِ
صِرْفًا كَأَنَّ شُعَاعَهَا فِي كَفِّ شَارِبِهَا- قَبَسِ
تَدْعُ الْفَتَى وَكَأَنَّهَا بِلِسَانِهِ مِنْهَا حَرَسَ
يُدْعَى فَيَرْفَعُ رَأْسَهُ فَإِذَا اسْتَقَلَّ بِهِ نَكَسَ

فهشَّ الأمين ونشط ودعا بالشراب يصطبح به لليوم التالي وينعم بنشوته⁽⁵¹⁾. وكان للشرب أوقاته: فالصباح شراب الغداة، والليل شراب نصف النهار، والغبوق شراب الغسق وأول الليل.

واستعمل العباسيون القداح والكؤوس والقوارير والبواطي والقناني، من الذهب والفضة والبلور، مرصعة بأصناف الجواهر؛ وكانت لهم بيوت شراب توضع فيها الأشربة والسكر والحلوى والعقاقير والفواكه⁽⁵²⁾.

وكان الخليفة المكتفي كثير الإحتفاء بأوصاف ابن الرومي لألذ الأطعمة والمشروبات، فقد "سأل ندماء ما قاله الشعراء في نبذ الدوشاب، فأنشدته أحدهم قول ابن الرومي:

إِذَا أَجَدْتَ حَبَّهُ وَدُبْسَهُ ثُمَّ أَجَدْتَ ضَرْبَهُ وَمَرْسَهُ
ثُمَّ أَطَلْتَ فِي الْإِنَاءِ حَبْسَهُ شَرِبْتَ مِنْهُ الْبَابِلِيَّ نَفْسَهُ

فقال: قَبَّحَهُ اللهُ؛ ما أشْرهه! لقد شوقني إلى شرب الدوشاب"⁽⁵³⁾، فابن الرومي يحب شراب الدوشاب حباً جعل شعره فيه إلى التنويه بإعداده أقرب منه إلى الوصف.

ويهتم الشاعر اهتماماً خاصاً بمجالس الشراب، ويبدو أن هذه المجالس كانت لها طقوس متعارف عليها بين الشاربين، وقد صوّر ابن الرومي ذلك عندما وصف الساقى الجميل⁽⁵⁴⁾:

وَسَاقٍ صَبِيحٍ لِلصَّبُوحِ دَعْوَتُهُ فَقَامَ وَفِي أَجْفَانِهِ سِنَّةُ الْغَمَضِ

يَطُوفُ بِكَاسَاتٍ عَلَيْنَا كَأَنجُمٍ فَمِنْ بَيْنِ مُنْفَضٍ وَمِنْ غَيْرِ مُنْفَضٍ

فقد جعل الساقى يقوم وقد دبّ في عينيه النعاس، وأخذ يطوف بالكؤوس، ثم جعل الخمر أنجماً تتحرك، فبعضها ينخفض وبعضها الآخر ينهض.

والساقى من الشخصيات النمطية في هذه الصورة التي اكتسبها الشاعر من بيئة بغداد، التي تأثرت بالحضارات الأجنبية، وفي شيوع السقاة من الجنسين في بيئة بغداد يقول د. شوقي ضيف: "... وكان يدور عليهم بها السقاة والساقيات من الغلمان والجواري كما كانوا يزينون رؤوسهم أحياناً بأكاليل الزهور"⁽⁵⁵⁾.

وفي الأبيات التالية تطالعنا صورة جديدة عما ألفناه عند شعراء الخمریات، فيقيم مجلسه في اليوم المطير، وسط الرياض، حيث القينة الجميلة المتألقة كالشمس، والساقى الذي يسعى بين الشُّرب بالكأس⁽⁵⁶⁾:

وَسَطَ رِيَاذِي دَنَا الرَّيْبُ لَهَا فَحَاكَ أَبْرَادَهَا وَنَشَّرَهَا
وَجَادَهَا مِنْ سَحَابِهِ دِيمٌ وَرَدَّ أَنْوَارَهَا وَعَصَفَرَهَا
وَقَيْنَةً إِنْ مُنِحَتْ رُؤْيَتَهَا رَضِيَتْ مَسْمُوعَهَا وَمَنْظَرَهَا
يَسْعَى إِلَيْهَا بِكَاسِهِ رَشًا أَنْتَهُ اللهُ حِينَ ذَكَرَهَا

فقد وصف الرياض والقينة من خلال حاسة البصر التي تُلِمُّ بالألوان وتفطن إلى محاسن الامتزاج بين الطبيعة والإنسان، وهذا المشهد بعيد تماماً عن مشهد الصحراء بقسوتها ووحشتها، ثُمَّ إِنَّ أَلْفَاظَ الشَّاعِرِ أَكْثَرُ رَقَةٍ وَنَعُومَةٍ، مِمَّا يَنْمُ عَنْ تَغْيِيرِ الذَّوْقِ الْحَضَارِيِّ الَّذِي يَعِدُ أَثَرًا لِلْحَضَارَةِ الْفَارْسِيَّةِ. وقد كان ابن الرومي متأثراً بها إلى حد كبير، الأمر الذي أكسب شعره هذا الذوق الحضاري.

ج- الفواكه والثمار:

ولم يكن ابن الرومي أقلَّ احتفاءً بالفواكه، فقد تَفَنَّنَ في وصف ألوانها وأشكالها ولذيد طعومها، فقد استرعت فواكه أيلول، ورسم لوحة بديعة لها، تفيض بجمال الطبيعة الذي تعهدته يد الله، فيقول (57):

لَوْلَا فَوَاكِهُ أَيْلُولٍ إِذَا اجْتَمَعَتْ مِنْ كُلِّ نَوْعٍ وَرَقَّ الْجَوُّ وَالْمَاءُ
إِذَا لَمَّا حَقَلَتْ نَفْسِي مَتَى اشْتَمَلَتْ عَلَيَّ هَائِلَةُ الْجَالِينِ غَبْرَاءُ (58)
يَا حَبْدَا لَيْلٍ أَيْلُولٍ إِذَا بَرَدَتْ فِيهِ مَضَاجِعُنَا، وَالرَّيْحُ سَجَوَاءُ (59)

ومما كان يعشقه من الفواكه: البلح البُرني، والعنب، والموز. فنوّه بالبلح البُرني، ولفته منه شيئان: لونه؛ وطعمه، فخاطب من بعثه إليه بقوله (60):

بَعَثْتُ بِبُرْنِي جَنِيٍّ كَأَنَّهُ مَخَازِنُ بُرٍّ قَدْ مُلِئَتْ مِنَ الشَّهْدِ
مُخْتَمَةُ الْأَطْرَافِ تَنْقُدُ قُمْصَهَا عَنِ الْعَسَلِ الْمَازِي وَالْعَنْبَرِ الْهِنْدِي
يُنْقَلُ مِنْ خُضْرِ الثِّيَابِ وَصَفْرِهَا إِلَى حُمْرِهَا مَا يَبْنِ وَشْيٍ إِلَى بُرِّدٍ (61)

فهو يصف لونه المُشْرَب بصُفْرة فيشبهه بالتبر، ويصف طعمه ونكهته، فيشبههما بالعسل والعنبر، ويقول إنَّ ألوانه قد تنوعت فبدا كالثياب المزركشة، ثم يوحي لنا بأن طعمه كان يقوم في نفسه مقام طعم الوصل، فيقول:

أَلَذُّ مِنَ الشُّكْوَى وَأَحْلَى مِنَ الْمُنَى وَأَعْدَبُ مِنَ وَصْلِ الْحَبِيبِ عَلَى الصَّدِّ
وكان للعنب - من بين الفواكه - أوفى نصيب من وصف الشاعر، فقد أفرد له أرجوزة متكاملة، ونوّه بضرب منه يدعى الرازقي، بقوله (62):

وَرَازِقِي مُخْطَفِ الْخُصْرِ كَأَنَّهُ مَخَازِنُ الْبَلْبُورِ (63)
لَمْ يُبْقِ مِنْهُ وَهْجُ الْحَرُورِ إِلَّا ضِيَاءٌ فِي ظُرُوفٍ نُورِ

لَوْ أَنَّهُ يَبْقَى عَلَى الدُّهُورِ قَرِطُ أَذَانِ الْجِسَانِ الْخُورِ
لَهُ مَذَاقُ الْعَسَلِ الْمَشْرِورِ وَنَكْهَةُ الْمِسْكِ مَعَ الْكَافُورِ
وَبَرْدُ مَسِّ الْخَصْرِ الْمَقْرُورِ

فهو يتجلى له فتنة ورواء، وأشدُّ ما يلفته منه شفافيته ولمعانه، إذ تراءى له كالبلور، ثم جعله ضياءً في ظروف نور، وتخيله لؤلؤة في أذان الفاتنات؛ ولا يلبث أن يشغل جملة من حواسه، فيخيل إليه أن فيه مذاق العسل ونكهة المسك مع الكافور ورقة الماء وبرودته، وبذلك تترافد حاسة الذوق مع حاستي الشم واللمس.

وابن الرومي في هذه اللوحة شاعر رسام، يعشق عنبه، ويحتفل به، وهو لا يأكله بإحدى حواسه، بل بوجوده كله بأثمن ما فيه؛ الحياة (64). وهو إذ يصف هذا العنب وصفاً دقيقاً، يذكر أنه ورفاقه من أبناء المنصور قد قدموا إلى كرم العنب في الصباح الباكر، وحطّوا عند خيمة الناطور، حيث جلسوا على حافة جدول رقرق وهم سعداء.

على أنه يختم رحلته ختاماً مأساوياً، إذ يعود إلى طبيّته، فتتراءى له فاجعة الحياة ومأساتها، مُدْرِكاً أن تلك النشوة تحمل في طياتها بذور الشقاء، وكأنّ به يُبصر بعين الفنان الملمهم فجیعة الموت في مواجهة عرس الحياة، فيجعل رحلته تلك. (65)

تَعْلَةً عَنْ يَوْمِنَا الْمُنْظُورِ وَمُتْعَةً مِنْ مَتَاعِ الْغُرُورِ
فهو إذ يرتاد (كرّم العنب)، لا يقتحم به عالماً مادياً، بل ليعيش لحظة (متعة) يسلو بها نفسه في
عالم الآخرين (فتية المنصور والناطور) ومن هنا تصبح لحظة المتعة (وهي لحظة نشوة وامتلاء)
لحظة مطلقة تنفصل عن الزمن المنظور والمكان المحدد (الجلوس على حِفا في الجدول).
وكان للموز أيضاً أوفى نصيب من محبة الشاعر، فكان يعدّه غذاء للقلوب قبل أن يكون مآله
إلى المعدة، فيقول (66):

لِلْمُوزِ إِحْسَانٌ بِلَا دُئُوبٍ لَيْسَ بِمَعْدُودٍ وَلَا مَحْسُوبٍ
يَكَادُ مِنْ مَوْعِيهِ الْمَحْبُوبِ يَدْفَعُهُ الْبَلْعُ إِلَى الْقُلُوبِ

فهو من شدة ولهه به يتلقاه بقلبه. وقد يتلاعب باسمه ويصحّفه، على نحو ما يلقانا في
قصيدته التي يمدح فيها الحسن بن عبيد الله بن سلمان، فيقول (67):

إِنَّمَا الْمَوْزُ حِينَ تُمْكِنُ مِنْهُ كَأَسْمِهِ مُبْدَلاً مِنَ الْمِيمِ قَاءً
وَكَذَا فَقْدُهُ الْعَزِيزُ عَلَيْنَا كَأَسْمِهِ مُبْدَلاً مِنَ الزَّاي تَاءً
فَهُوَ الْقَوْزُ مِثْلَمَا فَقْدُهُ الْمَوْزُ تُ لَقَدْ بَانَ فَضْلُهُ لَا خَفَاءً

وبذلك يصبح اسمه الفوز تارة، والموت تارة أخرى؛ ففي الحصول عليه حياة، وفي فقدته موت،
ولذلك نراه يدعو الله أن يُبقيه له مدى اليوم، وهو دعاء يصدر عن إنسان يُعاني الفاقة
والحرمان "إذ لا طاقة للإنسان بإنفاق يومه في ازدياد أصابع الموز" (68). وينوّه بطعمه ونكهته،
ويقرن لذته بلذة اقتراع الأبيكار، ويجعل له مكانه في قلبه، فيقول (69):

رَبِّ فَاجْعَلْهُ لِي صَبُوحاً وَقِيلاً وَغَبُوقاً وَمَا أَسَأْتُ الْغَدَاءَ (70)
نَكْهَةً عَذْبَةً، وَطَعْمٌ لَذِيذٌ سَاعِدَا نِعْمَةً إِلَى نَعْمَاءَ
وَتَحَالِ انْسِرَابُهُ فِي مَجَارِ يَهْ افْتِرَاعُ الْأَبْكَارِ وَالْإِغْفَاءَ
لَوْ تَكُونُ الْقُلُوبُ مَأْوَى طَعَامِ نَارَعَتُهُ قُلُوبُنَا الْأَحْشَاءَ

وفي المقابل نجد ابن الرومي يكره المشمش، ويذمه بعد أن أيقن أنه رسول إلى الطبيب، فيقول (71):

إِذَا مَا رَأَيْتَ الدَّهْرَ بُسْتَانَ مِشْمِشٍ فَأَيُّقِنْ بِحَقِّ أَنَّهُ لَطِيبٌ
يُغِلُّ لَهُ مَا لَا يُغِلُّ لِرَبِّهِ يُغِلُّ مَرِيضاً حِمْلُ كُلِّ قَضِيبِ

ولعل هجاءه للمشمش يعود إلى طعمه الحامض، إذ كان يتأذى من النبذ الحامض، فقد
أهداه رجل نبذاً حامضاً فردّه إليه.
الألفاظ السياقية في شعره:

اهتم ابن الرومي في شعره بذكر الألفاظ المتعلقة بالأطعمة والأشربة، تبرز في شعر ابن الرومي
بعض الألفاظ الخاصة بالأطعمة والأشربة، وربما يمكن تقسيمها على النحو الآتي:
أ- ألفاظ خاصة بالأطعمة:

يندرج ابن الرومي في العصر العباسي ضمن طبقة الشعراء المسحوقين المتطيرين المتشائمين،
فهو دائم الشكوى في شعره، ونتج جراء ذلك غرامه بالأكل والشرب، فهو عاشق للأطعمة في أكله
لها وتصويره إياها، ومن أجل ذلك انعكس شغفه بحبها وتشوقه لها في شعره حتى غدت هذه

الصورة متكررة في شعره. ولعل حبه لذلك ساقه إلى ذكر الألفاظ الدالة على الأطعمة والأشربة، وإيرادها في سياقات متعددة على أنها بنى رئيسة تحقق رغبته على الوجه المراد. فهناك ألفاظ دلّت على اللون وفق علاقة تشبيهة دقيقة، إذ جعل السبائك مشبهاً به للبيض، بلونها الأصفر (الدينار الذهبي)، والدجاج المشوي بمستودعات لؤلؤية، وعناقيد العنب بلألئ ذات وميض لامع. لقد وظف الشاعر لونه الأصفر كبنية رئيسة توحى بإشعاعات دلالية عميقة لها أثرها المعنوي في بناء الصور الفنية وفق السياقات اللغوية التي وردت فيها. أما الألفاظ المتعلقة بالرائحة والطعم فلا يقل شأنها عمّا سبق، فقد عمد الشاعر إلى توظيف كلمات عدّة توحى بذلك ضمن سياقات لغوية أدبية تحقق الصورة الأدبية، من ذلك: مذاق السمك، وطعم الموز المقارب إلى مذاق العسل، ومنه أيضاً المسك المشوب بالكافور وقرهما عند استطعام العنب، وغيرها من الأطعمة التي تجد طيباً في نفس متناولها، كالزلاية، والودك، والعنب؛ وهي في الوقت ذاته تثير حواس الإنسان من نشق ولمس واستطابة.

د- الخمر وألفاظه:

درج ابن الرومي كسابقه إلى التفنن في تصوير الخمر، وكأنه يحاكي أبي نواس ومسلم بن الوليد من قبله، فاستطاع أن يعبر عنها بمفرداته الخاصة ومعجمه الذاتي، إذ جعل الخمرة بنية رئيسة يتفرع منها أصواف عدة، بدلالات متعددة، تحمل في ثناياها صوراً إيحائية ببيان بديع. فالخمرة قهوة، وطلاء وباذق، وخندريس، وصهباء، وشمول، وما يرادفها أيضاً من لون خاص بكل اسم لها؛ إذ نجد الكميت، والمتوردة بحمرتها، والقانية، والمتألّنة كالماء الغادق؛ إن هذه المسميات بألوانها تتيح للشاعر مساحة من التعبير والتشكيل الأدبي لصور فنية جميلة. فضلاً عن أن الشاعر قد تخير اللون الأحمر ليكون بنية رئيسة تبني صوراً تشبيهية متينة ذات علاقة بلون النار والشرر، واحمرار الخدود والزهر الأرجواني الجذاب. ثم يبني على ذلك ما تجلبه الخمرة من أثر في نفس صاحبها، إذ يغدو المسن فتياً، والعي فصيحاً، والعباس فرحاً، إنها من أسباب الحياة، وبريقها لمن تناولها محباً. لقد أحسن الشاعر ابن الرومي بذوقه الرفيع في توظيف مفردات الخمرة في أسمائها وصفاتها وألوانها في بناء سياقات شعرية عميقة تجد في نفس القارئ قبولاً أدبياً رفيعاً.

د- الأزهار والرياحين:

ولم يكن ابن الرومي بأقلّ احتفاءً بمواكب الأزهار والرياحين، فقد كان لها نصيب وافٍ من وصفه، يتناول ألوانها وأشكالها وطيب عبقها، وكثيراً ما يذكرها في مواضع الغزل والمدح، ومجالس الغناء والشراب ومنها النرجس والورد والبنفسج؛ فقد فُتن بالنرجس، وآثره على جميع الأزهار، وجمع بينه ومجالس الغناء والشراب، وله في ذلك أبيات يفيض منها إحساس بالجمال وشعور بالنشوة، يُشير فيها إلى النرجس والندامى الأُلحاض، في قوله (72):

يا حَبْدَا النَّرْجِسِ رِيحَانَةً لَأَنْفٍ مَغْبُوقٍ وَمَصْبُوحٍ (73)
كَأَنَّهُ مِنْ طَلِيبِ أَزْوَاجِهِ رَكِبَ مِنْ رُوحٍ وَمِنْ رُوحٍ
أَبْدَى وَجُوهًا غَيْرَ مَقْبُوحَةٍ فِي زَمَنِ لَيْسَ بِمَقْبُوحٍ

يَا حُسْنَهُ فِي الْعَيْنِ يَا حُسْنَهُ
كَأَنَّمَا الطَّلُّ عَلَى نَوْرِهِ
مِنْ لَامِحٍ لِلشَّرْبِ مَلْمُوحٍ
مَاءٌ عُيُونٍ غَيْرُ مَسْفُوحٍ

فهو ينظر إلى النرجس وإلى الخمر ويجمع بينهما بالرائحة الطيبة، وبما يثبانه من غبطة في روح النديم، ثم أضفى على النرجس بُعداً إنسانياً، نزع به من واقع حسي إلى مُعادل اجتماعي، زاده جمالاً ورقةً حين جعل العيون تزهو به وتبادل له الألاحظ كأنه واحد منها. وتجدر الإشارة إلى أن ابن الرومي كان يؤثر النرجس على الورد؛ فلم يكن يعجبه الورد، ومن طريف موازنته بينهما قوله (74):

خَجَلْتُ خُدُودُ الْوَرْدِ مِنْ تَفْضِيلِهِ
فَصُلِّ الْقَضِيَّةُ أَنَّ هَذَا قَائِدُ
شَتَائِنَيْنِ اثْنَيْنِ هَذَا مُوعِدُ
لِلنَّجَسِ الْفَضْلُ الْمُئِينُ وَإِنْ أَبِي
مِنْ فَضْلِهِ عِنْدَ الْجَجَاجِ بِأَنَّهُ
يَخْكِي مَصَابِيحَ السَّمَاءِ وَتَارَةً
يَنْهَى النَّدِيمَ عَنِ الْقَبِيحِ بِلَحْظِهِ
اطْلُبْ بِعُقُوكَ فِي الْمَلَحِ سَمِيَّهُ
وَالْوَرْدُ لَوْ فَتَشْتَ فَرَدُّ فِي اسْمِهِ
خَجَلًا تَوَرَّدُهَا عَلَيْهِ شَاهِدُ
زَهَرَ الرِّيَاضِ وَأَنَّ هَذَا طَارِدُ
بِتَسْلُبِ الدُّنْيَا، وَهَذَا وَاعِدُ
أَبٍ وَحَادَ عَنِ الطَّرِيقَةِ حَائِدُ
زَهْرٌ وَنُورٌ وَهُوَ نَبْتُ وَاحِدُ
يَخْكِي مَصَابِيحَ الْوُجُوهِ تَرَاوِدُ
وَعَلَى الْمُدَامَةِ وَالسَّمَاعِ مُسَاعِدُ
أَبْدًا فَإِنَّكَ لَا مَحَالَةَ وَاحِدُ
مَا فِي الْمَلَحِ لَهُ سَجِيٌّ وَاحِدُ

فالورد يحمرُّ خجلاً من فضل النرجس عليه، والحمرة تقترن بالخجل، وفي تفضيل الورد عليه عناد ومكابرة، والنرجس مبشر بالربيع وقائد لأزهاره، وبعبكسه الورد الذي يتفتح في آخره، فكأنما هو مؤذن بنهايته، والنرجس له سَجِيٌّ فيها، وهو بذلك يشبه النجوم المتألثة، إنه نجوم الحقول، كما أن النجوم نرجس السماء ولا شك في أن هذه المفاضلة بين النرجس والورد تُعدُّ لوناً جديداً في وصف الطبيعة. غير أنه اعتمد على الورد في الغزل، فوجد فيه نموذجاً لتشبيه خدي المحبوبة به، فقال (75):

تَوَرَّدُ خَدْيِهِ يُذَكِّرُنِي الْوَرْدَا
وَأَبْصَرْتُ فِي خَدْيِهِ مَاءً وَخُضْرَةً
وَمَلَأَ أَخْلَى مِنْهُ شَكْلًا وَقَدَا
فَمَا أَمْلَحَ الْمَرْعَى وَمَا أَغْدَبَ الْوَرْدَا

وللبنفس نصيب من وصف الشاعر، إذ فتن به وأحبّه وكان يستهديه، فيطلبه من وهب بن جامع الصيدناني، ويريده منه ندياً فيقول (76):

جَاءَ الْبَنْفَسُ الرُّطْبُ فَامُنُّ بِهِ
قَدْ جَادَتِ الْأَرْضُ بِإِنْبَاتِهِ
مَا دَامَ مَطْلُولاً بِأَنْدَائِهِ
فَجُدْ لَنَا أَنْتَ بِإِهْدَائِهِ
ومما ينسب إليه في وصفه قوله (77):

اشْرَبْ عَلَى زَهْرِ الْبَنْفِ
فَكَأَنَّمَا أَوْراقُهُ
سَجَّ قَبْلَ تَأْنِيْبِ الْحُسُودِ
أَثَارُ قَرْصٍ فِي الْخُدُودِ

فهو يشبهه بآثار القرص في الخدود، وبذلك أنزله منزلة المحبوبة ونقله من عالم النبات إلى عالم الإنسان، وهذه صورة حلوة رائعة، لكنها لم تخل من سادية⁽⁷⁸⁾.

ولم يقتصر ابن الرومي في أوصافه على النرجس والورد والبنفسج، وإنما عرض إلى سائر الأزهار والرياحين: كالهار والجلنار، والخزامى وشقائق النعمان والتيلوفر.

فالهار وهو من الأزهار التي تشبه الأقحوان، وصفه الشاعر من خلال تعرضه لوصف روضة كثيرة الأزهار والرياحين، أصابها وابل من السماء، فيقول⁽⁷⁹⁾:

بِرَوْضَةٍ عَذْرَاءٍ غَيْرِ عَانِسَةٍ جَادَتْ لَهَا كُلُّ سَمَاءٍ رَاجِسَةٍ⁽⁸⁰⁾
كَأَنَّهَا مَعْشُوقَةٌ مُؤَانِسَةٌ فِيهَا شُمُوسٌ لِلْهَارِ وَارِسَةٌ⁽⁸¹⁾
كَأَنَّهَا جَمَاجِمُ الشَّمَامِسَةِ تَرْقُكُ النَّوْرَةُ مِنْهَا النَّاكِسَةُ⁽⁸²⁾
بِعَيْنٍ يَقْظَى وَبَجِيدٍ نَاعِسَةٍ لَوْلَوْهُ الطَّلَّ عَلَيْهَا قَارِسَةٌ

فشبهه برؤوس الشمامسة لحسنه، وجعله يسر الناظرين، سواء ما كان منه متفتحاً أم غير متفتح، وزاده جمالاً حين جعل عليه الطل.

وفتن أيضاً بزهر الرمان، وقد تنور، فشبهه بالتبر، واستطاب رائحته، فتخيله بخوراً طيب الرائحة، ثم جمع بين حاسي البصر والشم، بالغاً ذروة التمازج بينهما، فيقول⁽⁸³⁾:

وَفِي الرُّوضِ أَمْسَى الْجُلُنَارُ كَأَنَّهُ مَبَاخِرُ تَبَرٍ عُودَهَا طَيِّبُ النَّشْرِ
وَأَتَى عَلَى ذِكْرِ الْخُزَامَى فِي وَصْفِ رَوْضَةٍ، فيقول⁽¹⁾:

كَسَاهُ مِنَ الثُّوَارِ أَبْيَضُ نَاصِعٍ وَأَحْمَرُ قِنْوَانٍ وَأَصْفَرُ وَارِسٍ
تَشَبُّ خُزَامَاهُ إِذَا الشَّمْسُ طَلَعَتْ مَصَابِيحُ لَمْ يَقْبِسْ لَهَا النَّارُ قَابِسٍ

واستهواه الريحان وأوحى إليه بالمعاني الجميلة، في التعبير عن أفراحه وأتراحه، فقد أتى عليه ساعة يصف ليل أيلول، فقال⁽²⁾:

يَا حَبْدَا نَفْحَةٌ مِنْ رِيحِهِ سِحْرًا تَأْتِيكَ فِيهَا مِنَ الرِّيحَانِ أَنْبَاءُ

أما شقائق النعمان وهو من طلائع الربيع التي ترصع الربا، ومن محاسن النعم التي تزهى بها العيون فقد وصفها وصفاً جميلاً في معرض لوحة متكاملة رسمها للربيع مطلعها⁽³⁾:

أَشَقَائِقُ النُّعْمَانِ بَيْنَ رُبَا نَعْمَانُ أَنْتِ مَحَاسِنُ النِّعَمِ
عَدَّتِ الشَّقَائِقُ وَهِيَ وَاصِفَةٌ آلاءُ ذِي الْجَبَرُوتِ وَالْعَظَمِ
تُرْفُ لِأَبْصَارٍ كُجَلِنَ بِهَا لَيْرَيْنِ كَيْفَ عَجَائِبُ الْجَكَمِ
شَمْلٌ تَزِيدُكَ فِي النَّهَارِ سَنَى وَتُضِيءُ فِي مُحَلُولِكَ الظُّلَمِ
أَعْجَبَ بِهَا شُعْلًا عَلَى فَحْمٍ لَمْ تَشْتَعِلْ فِي ذَلِكَ الْقَحْمِ
تِلْكَ الَّتِي تَهْوِي لِتَلْتَمِسَهَا وَتَسْمُمُهَا بِالْأَنْفِ ذِي الشَّهْمِ
وَكَاثِمًا لِمُعِ السَّوَادِ إِلَى مَا أَحْمَرَّ مِنْهَا فِي ضُحَى الرَّهْمِ
حَدَقَ الْعَوَاشِقُ وَسَطَطَتْ مُقْلًا نَهَلَتْ وَعَلَّتْ مِنْ دَمِي
يَا لِلشَّقَائِقِ إِنَّهَا قِمَمٌ تُزْهِى بِهَا الْأَبْصَارُ فِي الْقَسَمِ

فالشقائق تتراءى له حين تشتعل وتضيء كالشُّعل على الفحم مع أنها لا تحرق ذلك الفحم. وتبدو بلونها الياقوتي الأرجواني القاني كالمقل السود المرتوية بدمائه، ولكن فيه بشاعة ذكر الدماء، في حين جاء تشبيهها بالفحم المشتعل أوقع في النفس وأقرب إلى الأنس، بما فيه من طرافة وابتكار.

هـ- موضوعات أخرى:

وصف ابن الرومي أيضاً بعض مظاهر الحضارة كالثياب والحلي والآلات الموسيقية وبعض أدوات الكتابة، فضلاً عن بعض الأدوات المنزلية. فقد وصف الثياب والحلي من خلال حديثه عن الجوّاري، فيقول (84):

مِنْ جَوَارٍ كَأَنَّهِنَّ جَوَارٍ	يَتَسَلَّسَلْنَ مِنْ مِيَاهٍ عَذَابٍ
لَا بِسَاتٍ مِنَ الشَّفُوفِ لَبُوساً	كَالْهَوَاءِ الرَّقِيقِ كَالشَّرَابِ
وَمِنْ الْجَوْهَرِ الْمُضِيِّ سَنَاهُ	شُعْلاً يَلْتَهِنُ أَيَّ النَّهَابِ
فَقَتَرَى الْمَاءَ تَمَّ وَالنَّارَ وَالْأَ	لَ يَبْتَكَ الْأَبْشَارَ وَالْأَسْلَابِ

فهو يربط بين رقة القيان ومظاهر الحضارة العباسية الماثلة في هذه الملابس الشفافة التي يشبهها بالهواء الرقيق أو بالسراب وهو تشبيه يقوم على الصدق الشعري الذي ينطلق من نشوة الخيال فضلاً عن الاستعارات الجميلة التي نشدها في البيت الأخير؛ فلفظة الماء تدل على الرقة والنعيم، ولفظة النار تدل على التورد والألق، والآل تدل على شفافية الثياب ورقمتها، رابطاً بين المرأة والطبيعة على نحو ما دأب عليه في كثير من أوصافه.

ووصف الآلات الموسيقية وصفاً طريفاً مبتكراً من خلال حديثه عن القيان، فيقول (85):

وَقِيَانٍ كَأَنَّهَا أُمَهَاتٌ	عَاطِفَاتٌ عَلَى بَنِيهَا حَوَانٍ
مُطْفَلَاتٌ وَمَا حَمَلْنَ جَنِيناً	مُرْضِعَاتٌ وَلَسُنَّ ذَاتَ لَبَانٍ
كُلُّ طِفْلٍ يُدْعَى بِأَسْمَاءٍ شَتَّى	بَيْنَ عُودٍ وَمِزْهَرٍ وَكَرَانٍ
أُمُّهُ دَهْرَهَا تُتَرْجِمُ عَنْهُ	وَهُوَ بَادِي الْغِنَى عَنِ التَّرْجُمَانِ
غَيْرَ أَنْ لَيْسَ يَنْطِقُ الدَّهْرُ إِلَّا	بِالتَّزَامِ مِنْ أُمِّهِ وَاحْتِضَانِ

فهو يشبه تلك الآلات بالأطفال ليصلها بالحياة، بما فيها من علاقة إنسانية، ويشير إلى أنواعها، بين عود ومزهر وكران.

ووصف القلم من خلال المفاضلة بينه وبين السيف، فيقول (86):

أَدَاةُ الْمَنِيَّةِ فِي جَانِبِيهِ	فَمِنْ مِثْلِهِ زُهْبَةُ الرَّاهِبِ
سِنَانُ الْمَنِيَّةِ فِي جَانِبِ	وَسَيْفُ الْمَنِيَّةِ فِي جَانِبِ
أَلَمْ تَرَ فِي صَدْرِهِ كَالسِّنَانِ	وَفِي الرِّدْفِ كَالْمُرْهَفِ الْقَاضِبِ؟

فهو يشبهه بالسنان تارة، وبالسيف تارة أخرى، فيجري حكمه بالموت ويجلب الرهبة مثلهما، فضلاً عن أن في جانبه دواة تجلب الموت، ومن هذا المنطلق صوّر روعة أقلام ممدوحيه آل وهب، من خلال تفضيل القلم على السيف، فيقول (87):

كَذَا قَضَى اللَّهُ لِلْأَقْلَامِ مَذْ بَرِيَتْ أَنَّ السُّيُوفَ لَهَا مَذْ أَرْهَقَتْ خَدَمُ
ووصف ابن الرومي القدر وصفاً مغايراً لإسلوب القدماء، فانصرف عن اللفظة الوعرة والصورة البدوية إلى اللفظة الرقيقة والخيال الحضري. ونقف عند أبياته في قدر أهداه إلى علي بن يحيى المنجم، وقد زعم أنه كان للرشيد، فيقول (88):

وَبَدِيعِ مِنَ الْبَدَائِعِ يَسْبِي كُلَّ عَقْلٍ، وَيَطْبِي كُلَّ طَرْفٍ (89)
وُفِّي الْحُسْنَ وَالْمَلَاخَةَ حَتَّى مَا يُؤْفِيهِ وَأَصِفْ حَقَّ وَصْفٍ
قَدَحٌ كَانَ لِلرَّشِيدِ اصْطَفَاهُ خَلْفٌ مِنْ دُكُورِهِ غَيْرُ خَلْفٍ
كَفَمِ الْحَبِّ فِي الْحَلَاوَةِ، بَلْ أَحْ لَى وَإِنْ كَانَ لَا يُنَاغَى بِحَرْفٍ
تَنْفُذُ الْعَيْنُ فِيهِ حَتَّى تَرَاهَا أَخْطَأَتْهُ مِنْ رَقَّةِ الْمُسْتَشْفِّ
كَهَوَاءٍ بَلَا هَبَاءٍ مَشُوبٍ بِضِيَاءٍ أَرْقَى بِذَلِكَ وَأَضْفٍ

وهي صورة تبدو على حظ كبير من الطرافة والإبداع، تبدأ بمنظر القدر الذي يسبي العقول ويذهل العيون بجماله الفتان، ثم يأخذ في تفصيل جماله، فيمثله بفم الحبيب، وهو تمثيل ينزع فيه إلى التشخيص ينتقل به من واقع مادي محسوس إلى مرتبة إنسان معشوق، فزاده فتنة وبهاء، ثم ينتقل إلى تصوير رفته، فإذا هو كالهواء المشوب بالضياء تنفذ العين فيه لشفافيته، فلا تكاد تدركه. ولعل الطرافة هنا تبدو في تشبيهاته المبتكرة التي يتداولها بأقصى حدود الحدس والشغف، خالعا عليها نوعاً من الشفافية التي تعذوب بها المادة وترق (90)

وما من شك في أن هذه الأوصاف والتشبيهات هي التي وضعت ابن الرومي في مكانة مرموقة من الشهرة.

أما أنواع الحلي فأغلب ما تحدث عنه ابن الرومي كان مما يتخذه الفرس، ويدل على ذلك إيراده لهذه الحلي بأسمائها الفارسية مثل الزمرد، واللازورد، واللؤلؤ، والياقوت كما ذكر من أنواع الحلي العربية الخلخال والسوار. وكذلك الطيب، إذ كان أغلب ما تحدث عنه من أصل فارسي مثل: المسك، والملاب، واليلنجوج وهو عود الطيب.

كما استعار الشاعر رائحة المسك والعنبر في وصفه لرائحة الخمر، في مثل قوله: (91)

مَشْمُولَةٌ كَالْمِسْكِ عَاتِقَةٌ لَطْفَتْ عَنِ الْإِذْرَاكِ بِاللَّمْسِ

والحديث عن الحلي يسوقنا إلى الحديث عن القيم الجمالية عند المرأة، فقد كانت البشرة البيضاء المشربة بالصفرة من القيم الجمالية في ذلك الزمن أو بعبارة أخرى المرأة التي تميل بشرتها إلى الإصفرار هي المثل الأعلى في نقاء الوجه وجماله، فيصف الوجه في صورته العامة ويشبه مرآه وملمسه بالشمس والعاج بقوله: (92)

يَتَلَقَّاكَ فِي الْغَلَائِلِ مِنْهَا وَجْهٌ شَمْسٍ وَجِسْمٌ دُمِيَّةٍ عَاجٍ

ويصف وجه "وحيد" سيدة الطرب في ذلك الزمن، فيشبه جماله وألقه بجمال الشمس، فيقول: (93)

شَمْسٌ دَجْنٍ، كَلَا الْمُنِيرَيْنِ مِنْ شَمْسٍ سِي وَبَدْرٍ مِنْ نُورِهَا يَسْتَفِيدُ

ويصور تورّد الخدين بالنار المتأججة، وهي صورة مستمدة من نار إبراهيم عليه السلام، فالمحبوبة تعيش منعمة متأنقة يصطلي عشاقها بجحيم حمها، ولا يجدون ما يطفىء حرقتهم، فنسمعه يصف خدّ "وحيد" فيقول: (94)

أَوْقَدَ الْحُسْنُ نَارَهُ مِنْ وَحِيدٍ فَوْقَ خَدِّ مَا شَأْنُهُ تَخْدِيدُ
فَهِيَ بَرْدٌ بِخَدِّهَا وَسَلَامٌ وَهِيَ لِلْعَاشِقِينَ جَهَنَّمُ جَهَنَّمُ

ويأتي بصورة مبتكرة للفم والأسنان، في مثل قوله في الجارية السوداء (95).

يَفْتَرُّ ذَاكَ السَّوَادُ عَنْ يَقِّ مِنْ ثَغْرِهَا كَاللَّيْلِ النَّسَقِ

وقد وجد الحصري في هذا الوصف زيادة على من تعاطى مدح السود، وعلل ذلك بالإضافة المستحسنة؛ وهي أن السواد يفتّر عن يقق، وهذا مرده إلى المزاح الذي يكشف عن ثغرها المتلألئ ومن ثم يبين عن ظرفها وخفة دمها. (96)

ويصف الشعر الأسود، فيشبهه خصائله بالليل في اسوداده وطوله، ويحس نحوه بما يحس به العاشق نحو المحبوبة (97):

وَفَاحِمٍ وَارِدٍ يَقْبَلُ مَمَّ شَاهُ إِذَا اخْتَالَ مُسْبِلًا غُدْرَهُ
أَقْبَلَ كَاللَّيْلِ مِنْ مَفَارِقِهِ مُنَحْدِرًا لَا تَدُمُ مُنَحْدَرَهُ
حَتَّى تَنَاهَى إِلَى مَوَاطِنِهِ يَلْتِمُ مِنْ كُلِّ مَوْطِئٍ عَفْرَهُ
كَأَنَّهُ عَاشِقٌ دَنَا شَغَفًا حَتَّى قَضَى مِنْ حَبِيبِهِ وَطَرَهُ

فهذه الخصائل تلثم مواطئ الحبيبة كأنها عاشق مولّه دنا من معشوقه. فإذا انتقلنا إلى لون آخر من ألوان الحضارة المادية، والتي كانت أثراً عميقاً من آثار الحضارة العباسية، وتتمثل بصورة خاصة في مجالس الغناء واللهو، فقد وصف ابن الرومي الغناء وخصوصاً "وحيد" المغنية، التي أسرته بجمال صوته، فوصفها قائلاً (98):

تَتَغَنَّى كَأَنَّهَا لَا تَغَنَّى مِنْ سَكُونِ الْأَوْصَالِ وَهِيَ تُجِيدُ
فَتَرَاهُ يَمُوتُ طَوْرًا وَيَحْيَا مُسْتَلِذًا بِسَيْطُهُ وَالنَّشِيدُ
فِيهِ وَشَيْءٌ فِيهِ حَلِيٌّ مِنَ النَّغْمِ مِمَّ مَصُوعٌ يَخْتَالُ فِيهِ الْقَصِيدُ
غَيْبُهَا أَنَّهَا إِذَا غَنَّتِ الْأَخْمَ رَارَ أَمْسُوا وَهُمْ لَدَيْهَا عَبِيدُ

فقد جسم الصوت فإذا به ثوب موشى وخليّ يوسوس وذهب مصوغ، تختال فيه القصيدة الحسناء ويبسط أثرها في عشاقها فإذا هم عبيد لديها.

خاتمة البحث:

لقد بدا واضحاً أن شعر ابن الرومي كان معرضاً للحضارة العربية الإسلامية التي عاش في كنفها. وقد خلصت هذه الدراسة اللغوية والحضارية في شعره إلى النتائج التالية:

- 1- تمثل ابن الرومي كثيراً من الظواهر اللغوية في شعره، فآلم بالألفاظ الأعجمية والحضارية والدينية.
- 2- أسفرت دراسة الموائد في شعره عن ظهور أبعاد اجتماعية وحضارية، فظهر أنه آلم بألوان الأطعمة والأشربة من رقائق وحلوى وأطعمة دسمة، وفواكه، وثمار، وخصوصاً العنب، والموز.
- 3- اتضح أن ابن الرومي قد احتفى بمواكب الأزهار والرياحين ومجالس الشراب، ووصف بعض مظاهر الحضارة في عصره من ثياب وحلي وآلات موسيقية.

- 4-ظهر أن دراسة العلاقات السياقية عنده أوصلت إلى جملة مفاهيم غلبت على شعره منها الألفاظ الخاصة بالأطعمة والأشربة.
- 5-عبر ابن الرومي عن سخطه ونقمته على الرافلين في النعيم، ووقف إلى جانب الطبقة الفقيرة التي كانت تحيا حياة بؤس، وشظف العيش.
- 6-اتضح أنه كان وفياً للموروث الاجتماعي والثقافي لبيئته، مازجاً إياه بتلك الثقافات التي ألم بها، وخصوصاً الثقافة الفارسية.
- 7-بدا أن الملاحح الحضارية تجلت في ألفاظه ولغته، وفي أساليبه وصوره على السواء.
- 8-يوصي الباحثان بإفراد بحث مستقل، يهتم بدراسة الجانب اللغوي والدلالي في شعر ابن الرومي؛ وذلك لغزارة مادته؛ وتنوع أساليبه التعبيرية؛ وما تنطوي عليه من معان جديدة، تضاف إلى المعجم اللغوي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. القرآن الكريم.
2. البغدادي، أحمد بن علي (ت463هـ/1070م): تاريخ بغداد أو مدينة السلام، دراسة وتحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دارالكتب العلمية، ط1، بيروت، 1997.
3. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت471هـ/1078م): دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، د.ط، القاهرة، 1984.
4. الحنبلي، عبد الحى بن عماد (ت1089هـ/1678م): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار الكتب العلمية، د.ط، بيروت، د.ت.
5. ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر (ت681هـ/1282م): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان تحقيق د. يوسف علي طويل ومريم قاسم طويل، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1998.
6. الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ/889م): الشعر والشعراء، تحقيق د. عمر الطباع، دار الأرقم، ط1، بيروت، 1997.
7. ابن الرومي، أبو الحسن علي بن العباس (ت283هـ/896م): الديوان، تحقيق حسين نصار، وزارة الثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، القاهرة، 1973-1981، 6 أجزاء.
8. ابن الرومي، أبو الحسن علي بن العباس (ت283هـ/896م): الديوان، اختيار وتصنيف كامل كيلاني، المكتبة التجارية الكبرى، ط1، القاهرة، 1924، 3 أجزاء.
9. ابن طيفور، أحمد بن أبي طاهر (ت280هـ/893م): تاريخ بغداد، تحقيق محمد زاهر الكوثري، مكتبة الثقافة الإسلامية، د.ط، القاهرة، 1368هـ.
11. العسكري، أبو هلال، (الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد (ت420هـ/1029م): ديوان المعاني، دارالجليل، د.ط، بيروت، د.ت.
12. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت346هـ/957م): مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دارالفكر، د.ط، بيروت، د.ت.
13. ابن المعتز، عبد الله (ت296هـ/908م): طبقات الشعراء، تحقيق عبد الستار فراج، دار المعارف، ط3، مصر، 1976.
14. المعري، أبو العلاء، أحمد بن عبد الله (ت499هـ/1057م): رسالة الغفران، تحقيق عائشة عبد الرحمن، دارالمعارف، ط3، القاهرة، 1963.
15. الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم (ت328هـ/939م): الأضداد، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دائرة المطبوعات، د.ط، الكويت، 1960.
16. أبو نواس، الحسن بن هانيء (ت199هـ/814م): الديوان، تحقيق أحمد عبد المجيد الغزالي، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1984.

ثانياً: المراجع والمجلات

1. حاوي، إيليا سليم: ابن الرومي: فنه ونفسيته من خلال شعره، بيروت، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، ط3، 1968.

2. أبو زيد، سامي: ابن الرومي، قراءة نقدية في شعره، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012.
3. شلق، علي: ابن الرومي في الصورة والوجود، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982.
4. الشملان، نورة، (على مائدة ابن الرومي)، المجلة العربية، الرياض، عدد ذي القعدة، 1414هـ.
5. الشويعر، محمد بن سعد: الحصري حياته وأدبه والنقد في كتابه زهر الآداب، دار عبد الرحمن الناصر للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، 1984، جزآن.
6. ضيف، د. شوقي: العصر العباسي الثاني، دار المعارف، ط10، القاهرة، 1996.

الهوامش:

- (1) انظر بعضاً من المصادر التي ترجمت لابن الرومي ومنها: -
البغداد، أحمد بن علي (ت463هـ/1070م): تاريخ بغداد أو مدينة السلام، دراسة وتحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1997، ج12، ص23 - 26. وابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر (ت681هـ/1282م): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق د. يوسف علي طویل، د. مريم قاسم طویل، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1998، م3، ص317-313، والحنيلي، عبد الحی بن عماد (ت1089هـ/1678م): شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار الكتب العلمية، بيروت، دون ت، ج1، ص188 - 190، وضيف، د. شوقي: العصر العباسي الثاني، دار المعارف، ط10، القاهرة، 1996، ص296-324.
- (2) المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت346هـ/957م): مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، دط، بيروت، د. ت، ج4، ص283.
- (3) المعري، أبو العلاء أحمد بن عبد الله (ت499هـ/1057م): رسالة الغفران، تحقيق عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1963، ص467.
- (4) ابن الرومي، أبو الحسن علي بن العباس (ت283هـ/896م): الديوان، تحقيق حسين نصار، وزارة الثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، القاهرة، 1973-1981، ج1، ص108.
- (5) نفسه: ج1، ص282.
- (6) الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم (ت328هـ/939م): الأضداد، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دائرة المطبوعات، دط، الكويت، 1960، ص374.
- (7) أبو زيد، سامي، ابن الرومي: قراءة نقدية في شعره، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012، ص395 وما بعدها.
- (8) نفسه: ص372 وما بعدها.
- (9) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج2، ص762.
- (10) الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت471هـ/1078م): دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة، 1984، ص295.
- (11) وهو نبيذ التمر
- (12) حلوى من الدقيق والعسل والماء.
- (13) حلوى تشبه القطائف.
- (14) لحم يطبخ بخل.
- (15) انظر: أبو زيد، سامي: ابن الرومي قراءة نقدية في شعره، المرجع السابق نفسه، ص400-402.
- (16) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج2، ص762.
- (17) سورة الأنبياء، من (الآية 69).
- (18) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص928.
- (19) نفسه: ج2، ص802.
- (20) انظر: سامي أبو زيد: ابن الرومي قراءة نقدية في شعره، المرجع السابق نفسه، ص419-421.
- (21) ابن طيفور، أحمد بن أبي الطاهر (ت280هـ/893م): تاريخ بغداد، تحقيق محمد زاهد الكوثري، مكتبة الثقافة الإسلامية، دط، القاهرة، 1368هـ، ص36.
- (22) نفسه، ص123.
- (23) ابن المعتز، عبد الله (ت296هـ/908م): طبقات الشعراء، تحقيق عبد الستار فراج، دار المعارف، ط3، القاهرة، 1976، ص214.
- (24) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص284-285.
- (25) السمور والفاقم والسنجاب: أنواع من الحيوانات تتخذ من جلودها الفراء الثمينة.
- (26) الأهداب: كناية عن أغصان الأشجار وأوراقها.
- (27) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص284-285.

- (28) نفسه، ج3، ص1110.
- (29) يدحو: يبسط.
- (30) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص353.
- (31) الشبايبك: الأقراص التي تشبه الشبايبك.
- (32) المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجواهر، المصدر السابق نفسه، ج4، ص288-289.
- (33) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص237.
- (34) ابن الرومي: أبو الحسن علي بن العباس (ت 283هـ/896م)، الديوان، اختيار وتصنيف كامل كيلاني، المكتبة التجارية الكبرى، ط1، القاهرة، 1924، ص477.
- (35) الماذي: شديد الحلاوة.
- (36) العباس بن الأحنف: "هو من بني حنيفة، ويكنى أبا الفضل، وكان منشأه بغداد.... وكان العباس صاحب غزل...." انظر ترجمته: الدينوري، عبدالله بن مسلم بن قتيبة (ت276هـ/889م): الشعر والشعراء، تحقيق د. عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، ط1، بيروت، 1997، ص597-600.
- (37) ابن الرومي: الديوان، تحقيق حسين نصار، المصدر السابق نفسه، ج1، ص237.
- (38) الحيتان هنا بمعنى السمك.
- (39) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج5، ص1810-1811.
- (40) العلك: وعاء من الجلد أصغر من القرية.
- (41) الودك: دسم اللحم.
- (42) التلك: جمع التكة: وهي رباط السروال.
- (2) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص954.
- (43) الشملان، نورة: (على مائدة ابن الرومي)، المجلة العربية، الرياض، عدد ذي القعدة 1414هـ، ص84.
- (44) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج6، ص2648.
- (45) الجردقة: فارسية معربة: الرغبة.
- (46) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج6، ص2649.
- (47) اقدم: غُضَّ بمقدّم فمك.
- (48) الزعيم: الكافل.
- (49) المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجواهر، المصدر السابق نفسه، ج4، ص362-364.
- (50) أبو نواس، الحسن بن هانيء (ت 199هـ/814م): الديوان، تحقيق أحمد عبد المجيد الغزالي، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1984، ص417.
- (51) ابن المعتز: طبقات الشعراء، المصدر السابق نفسه، ص210.
- (52) انظر: حول انتشار مجالس الخمر واللهو والمجون في قصور الخلفاء العباسيين: ضيف، د. شوقي: العصر العباسي الثاني، المرجع السابق نفسه، ص92.
- (53) المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجواهر، المصدر السابق نفسه، ج4، ص289.
- (54) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج4، ص1419.
- (55) ضيف، د. شوقي: العصر العباسي الثاني، المرجع السابق نفسه، ص93.
- (56) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص1102-1103.
- (57) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص55.
- (58) ما حفلت: ما اهتمت: الجالين: مثنى جال: جانب القبر وناحيته.
- (59) ربح سجواء: ربح ساكنة.
- (60) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج2، ص807.
- (61) الوشي: نقش الثوب أو خلط لون بلون.
- (62) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص987-988.
- (63) الرازقي: ضرب من عنب الطائف أبيض طويل الثمرة.
- (64) شلق، علي: ابن الرومي في الصورة والوجود، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1982، ص80.
- (65) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص987-988.
- (66) نفسه: ج1، ص209.
- (67) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص61.
- (68) حاوي، إيليا سليم: ابن الرومي، فنه ونفسيته من خلال شعره، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت، 1968، ص60.
- (69) ابن الرومي: الديوان، المصدر نفسه، ج1، ص62.
- (70) الصبوح: شراب الصباح، واستعملها هنا بمعنى طعام الصباح؛ والقيل: طعام الغداء، والغبوق: طعام المساء.

- (71) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص 314.
- (72) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه ج2، ص559.
- (73) مغبوق: مشروب بالعشي، ومصبوح: مشروب صباحاً.
- (74) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه ج2، ص644-643.
- (75) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه ج2، ص804.
- (76) نفسه: ج1، ص123.
- (77) العسكري، أبو هلال، الحسن بن عبدالله بن سهل بن سعيد (ت 420هـ/ 1029م): ديوان المعاني، دار الجبل، د.ط، بيروت، د.ت، ج2، ص25.
- (78) أبو زيد، سامي: ابن الرومي قراءة نقدية في شعره، المرجع السابق نفسه، ص200.
- (79) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص1176 – 1177 .
- (80) الروضة العذراء: الكثيرة الأزهار والرياحين، المخصبة اللون.
- (81) الوداسه: الصفراء.
- (82) الشماسة: جمع شماس: من رؤوس النصارى الذي يحلق وسط رأسه
- (83) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص1151.
- (1) نفسه: ج3، ص1220، طُفَلَت الشمس: دنت من الغروب.
- (2) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج1، ص55.
- (3) نفسه: ج6، ص5320.
- (84) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه: ج1، ص283-284.
- (85) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج6، ص2498.
- (86) نفسه: ج1، ص174.
- (87) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج2، ص619.
- (88) نفسه: ج4، ص1558.
- (89) يطلي: يسحر.
- (90) إيليا حاوي: ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره، المرجع السابق نفسه، ص67.
- (91) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص1208.
- (92) نفسه: ج2، ص488.
- (93) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه: ج2، ص763.
- (94) نفسه: ج2، ص762.
- (95) نفسه: ج4، ص1656.
- (96) انظر: الشويعر، محمد بن سعد، الحصري: حياته وأدبه والنقد في كتابه زهر الآداب، دار عبد الرحمن الناصر للنشر والتوزيع، ط2، الرياض، 1984، ص414.
- (97) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج3، ص938.
- (98) ابن الرومي: الديوان، المصدر السابق نفسه، ج2، ص764.

بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي

أسمى محمود كتكت*

أ.د محمد فلاح الخوالدة**

تاريخ وصول البحث: 2023/7/31 م

تاريخ قبول البحث: 2023/11/6 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي، (30) طالبةً للمجموعة التجريبية، و(30) طالبةً للمجموعة الضابطة، وتم اختيار مدرسة القادسية الثانوية في لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان بطريقة قصدية خلال العام الدراسي 2023/2022، وتوزيع الطالبات بطريقة عشوائية إلى مجموعتي الدراسة، وتم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون ولمدة ثلاثة أسابيع، ومن ثم تطبيق أداة الدراسة، إذ تمثلت أداة الدراسة باستبانة لقياس التعلم الذاتي، وتكونت من خمسة مهارات، وهي: التخطيط للتعلم الذاتي، ومهارة البحث، ومهارة التفكير النقدي، ومهارة التدوين والتسجيل، ومهارة التقييم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في استبانة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها إقامة ورش عمل لمعلمي الرياضيات تعرفهم بنموذج أبلتون، وتدريبهم على شرح الدروس بما يتفق مع نموذج أبلتون ومراحله.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، نموذج أبلتون، التعلم الذاتي.

* باحثة.

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

Forming an Educational Program Based On the Appleton Model and Measuring Its Impact On the Acquisition of Self-Learning Skills Among Tenth Grade Female Students

Abstract

The study aimed to form an educational program based on the Appleton model and measure its impact on the acquisition of self-learning skills among tenth grade female students. To achieve this, the researchers followed the experimental approach with a semi-experimental design. The number of study participants was (60) female students from the tenth grade, (30) female students for the experimental group. And (30) female students for the control group. Al-Qadisiyah Secondary School in the Marka District in the Capital Governorate, Amman, was chosen intentionally during the academic year 2022/2023. The applications were distributed randomly to the two study groups, and the experimental group was taught according to the educational program based on the Appleton model for a period of three weeks, and then the study tool was applied. The study tool was a questionnaire to measure self-learning, and it consisted of five skills: planning for self-learning, research skill, critical thinking skill, writing and recording skill, evaluation skill. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in a questionnaire in favor of the experimental group. In light of this, the study recommended several recommendations, the most important of which is holding workshops for mathematics teachers, introducing them to the Appleton model, and teaching them to give lessons in accordance with the Appleton model and its stages.

Keywords: educational program, Appleton model, self-learning

المقدمة:

في العقد الحالي، يواجه العالم تحديات متعددة وتغيرات سريعة في مختلف مجالات الحياة؛ لا سيما في المجالات المعرفية والتقنية الهائل التي نشهدها في حياتنا بصورة مستمرة، بسبب الانفتاح الكبير على الثقافات الأخرى، وتعد عملية تطوير المنظومات التعليمية من أهم سبل وأساسيات مواكبة هذه التطورات العالمية، مما يجعل القائمين على العملية التعليمية التعليمية السعي في جعل التعليم أكثر ديمومةً، ويكون له التأثير الواضح في الانعكاس إيجاباً على قدرة الطلبة في التعامل مع كافة المواد التعليمية، لا سيما المواد الأساسية كاللغات، والعلوم بفروعها، والتربويات، والرياضيات.

وتعد مادة الرياضيات من المواد ذات الأهمية الكبيرة والضرورية للطلبة في كافة المراحل التعليمية؛ إذ أنها تأخذ الحيز الكبير والمهم في حياتهم، ولها دور في العديد من المجالات كالعلمية والتكنولوجية والهندسية، إذ بات التقدم في هذه المجالات مقروناً بالرياضيات، فالرياضيات من أهم المجالات المعرفية كونها تتعامل مع كميات مجردة، كالأعداد والأشكال والرموز، كما أنها تركز على المنطقية والتفكير، إضافةً إلى اعتماد الكثير من المجالات المعرفية الأخرى عليها (Howard & Beyers, 2020).

وتعد مادة الرياضيات من الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية لطلبة المرحلة الأساسية، والتي تمهد الطريق أمام الطلبة في استخدام الأساليب التفكيرية المتنوعة، فالرياضيات تهدف إلى زيادة مقدرة الطلبة في الوصول إلى الإبداع، إذ يمكن استخدامها كوسيط أثناء تنمية مهارات الاستدلال لدى الطلبة، كونها تتيح للطلبة فرصة الاستنتاج بالعديد من الطرق المنطقية، فالرياضيات من المواد الوفيرة في المواقف التي تحتاج إلى توجيه الطلبة نحو حل المشكلات، في سبيل إيجاد الحلول المتنوعة والجديدة للمواقف التعليمية المتنوعة (محمد، 2015).

ومن جهة أخرى يعد التعلم الذاتي من أهم متطلبات عصر الانفجار المعرفي والزيادة الكبيرة في استخدام الانترنت، فإن عملية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة تمكنهم من مواكبة التطور التكنولوجي في كافة المجالات، وتحديد الأهداف المبتغاة من التعلم، والمصادر المرتبطة بذلك، وتساعد الطلبة على مواجهة المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم، كما لهذه المهارات دوراً في المساعدة على التعلم المستمر مدى الحياة، باعتباره من المتطلبات الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين (سليمان، 2016).

ومما يزيد من أهمية تنمية مهارات التعلم لدى الطلبة، هو الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة، وما ألحقته الثورة المعلوماتية من حجم معارف كبير لم يسبق لها مثيل، مما استوجب التمكن من المهارات الضرورية في الكشف عن المعلومات السليمة، وتزداد هذه الأهمية في مرحلة التعليم الأساسي التي تستدعي من الطلبة الإلمام بمصادر المعرفة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وجعل عملية التعليم تتمركز حول الطلبة (أحمد وآخرون، 2017).

وتظهر أهمية التعلم الذاتي في العصر الحالي أنه يهتم بوصول الطلبة إلى مرحلة الاستقلالية في اختيار الأهداف التعليمية، وتحديد التعلم المجدي والمناسب له، أي أن تحديد المعلومات وتوظيفها بكفاءة يعد جزءاً أساسياً من عمليات اتخاذ القرارات في سياق المواقف الدراسية والمهنية، الأمر الذي يقود الطالب إلى تحسين الأداء بنفسه، ومواكبة التطورات التكنولوجية، بحيث يكون متعلماً فعالاً في المجتمع المعرفي، فالتعلم الذاتي من الأعمدة الأساسية في منظومة تقدم المجتمعات حضارياً، فأساس التعلم الذاتي أن الطلبة يأخذون في زمام المبادرة من أجل متابعة تجارب التعلم، وتحمل المسؤولية، والوصول إلى المهارات والعادات المتعلقة بالتعلم المستمر من أجل مواصلة التعلم بأنفسهم (الراشد، 2017).

ولتحقيق فرصة الطلبة في التعلم الذاتي، كونهم محوراً ومركزاً للعملية التعليمية، لا بد من اتباع النماذج والأساليب التدريسية التي تساعدهم في تحقيق ذلك (Kruger, 2020). وتأكيداً على ذلك أكدت وثيقة المجلس القومي لمعلم الرياضيات في أميركا (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM) على أهمية توظيف الاستراتيجيات والنماذج الحديثة المستمدة من النظريات الحديثة في تدريس الطلبة مادة الرياضيات؛ وذلك لدورها في جعل تعلم الرياضيات ذات معنى (NCTM, 2000).

تعد الطليبة الإيطالية ماريا مونتيسيري أول من بدأت بالتعلم الذاتي، إذ قامت بتطوير أسلوباً تعليمياً قائماً على تشجيع الأطفال على التعلم بذاتهم، ويقومون بدور المعلم والطالب في الوقت ذاته، كما أنها اتجهت نحو إعداد قاعة تعليمية قائمة على التعلم الذاتي، تم تضمينها بكل ما يحتاجه الطلبة من أدوات تساهم في تطوير المهارات اللغوية، والرقمية، والعلمية، والمعرفية، والمفاهيمية لدى الطلبة (مغراوي والربيعي، 2006).

وأثبتت العديد من الدراسات الحديثة المتصلة بعلم النفس التربوي أن طريقة تعلم الطلبة بأنفسهم هي الطريقة الأهم بالتعلم، كما أن التدريس بالمناهج الحديثة يتطلب أن يكون محور

العملية التعليمية هو الطالب، وأن يكون عنصرًا نشطًا يتفاعل من خلال طرح الأسئلة، والبحث عن إجاباتها، ويكون دور المعلم موجّهًا ومثريًا ومرشدًا عن طريق الاستراتيجيات التعلم ذات الفاعلية والكفاءة في التفاعل الصفّي من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية (بلول وبادي، 2017).

إضافةً إلى ما سبق، يُعد مفهوم التعلم الذاتي من الأساليب التي تعتمد على التعلم النشط، إذ تتيح الفرصة أمام الطلبة في توظيف المهارات والمعارف بكفاءة عالية، تتيح الفرصة في تطوير سلوك الطلبة ومعارفهم، وتزودهم بالأسلحة الهامة التي تمكنهم من مجاراة متطلبات العصر الحالي، كما أن التعلم الذاتي من مؤشرات الاستقلال الشخصي، والقدرة في الاعتماد على الذات، واتخاذ القرار، وتحمل مسؤولية التعلم (رمضان وبوبكري، 2018).

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان أن التعلم الذاتي هو تعرض الطلبة للمواقف التعليمية بأنفسهم، من أجل السعي نحو اكتشاف المعلومة، والاتجاه، والمهارة، والمعرفة المتنوعة، إذ يعتمد الطلبة على أنفسهم، وعلى ما يمتلكونه من خبرات السابقة في التعلم الحالي.

كما وتتمثل أهمية التعلم الذاتي في إمكانية تنمية مهارات تعلم الطلبة على مدى حياتهم، إذ أن الطلبة المنظمون في التعلم الذاتي يمتلكون قدرة أكبر في اكتساب مهارات عالية تتيح الفرصة أمامهم من الحصول على المراكز المهنية المرموقة بعد تخرجهم الجامعي؛ لأن قدرتهم على تطوير أنفسهم في مواكبة ما يحتاجه سوق العمل تكون أكثر من غيرهم، كما أن لديهم القدر الكبير من المهارات، والمسؤولية في التعلم، والاستقلالية (بني عيسى، 2020).

مهارات التعلم الذاتي:

فقد تبنت الدراسة الحالية مجموعة من مهارات التعلم الذاتي، ويمكن إيجاز مهارات التعلم الذاتي في الدراسة الحالية بما يلي:

أولاً: مهارة التخطيط للتعلم الذاتي:

إن مهارة التخطيط للتعلم الذاتي تتطلب من الطلبة وجود الخطط المتعلقة بالأهداف الواقعية والحقيقية، إذ يسهل من إمكانية وصول الطلبة إلى تحقيق الأهداف التعليمية في نهاية عملية التعلم، مع توفر المتابعة من المعلم، والإشراف المباشر من ذات المتعلم، فهو رقيباً لذاته، يحتاج إلى الدقة أثناء التخطيط للتعلم، وأن يتمكن الطالب من وضع الخطة قبل الشروع في التعلم، بحيث تكون الأهداف قابلة للتحقيق، وأن لا تتجاوز قدراته الشخصية (شتاء والشريجي والقواسمة واصبيحي وأبو الرز وخالد وشاهين وأبو فروة، 2006).

والتخطيط من أسس نجاح التعلم الذاتي، وهذه المهارة بحاجة إلى مستوى عالي من الدقة خلال تنفيذ الخطوات الكلية، منذ صياغتها وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما ويتطلب من الطلبة أن يكونوا رقيبي ذواتهم، لا سيما في ضوء اقتصار دور المعلم على الإشراف والمتابعة، فعلى الطلبة متابعة تنفيذهم للخطط المرسومة في كل مرحلة من مراحل التعلم الذاتي، والتأكد من سيره في الطريق السليم (منصور وأحمد والصفى، 2006).

ثانياً: مهارة البحث:

إن عملية التعلم الذاتي تتطلب من الطلبة اكتساب مهارة البحث، إذ تمكنهم هذه المهارة من الوصول إلى مصادر تعليمية غنية وملينة بالمعارف الصحيحة التي يسعون إلى الوصول إليها، والتحقق من صحتها للتأكد من صحة المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه المصادر، وتشير مهارة البحث إلى قدرة الطلبة على جمع المعلومات والمعارف المتعلقة بموضوع محدد، والوصول إلى إجابات للأسئلة، أو حل المشكلات (Dylan, 2020).

وفي مهارة البحث يتوجه الطالب نحو مراجعة ما حصل عليه من معلومات، والعمل على تحليلها إلى أجزائها ومكوناتها الأساسية، وتفسيرها بما يدعم الحل، ويمكن تعزيز هذه المهارة لدى الطلبة من خلال تعليمهم وإرشادهم إلى كيفية الوصول إلى المصادر الموثوقة، وتحليل المعلومات من أجل تحديد مستوى المصداقية الداخلية لها، والتأكيد على الطلبة باستخدام أحدث التقنيات المتاحة خلال رحلة البحث (Moore, 2021).

ثالثاً: مهارة التفكير النقدي:

إن مهارة التفكير النقدي، من المهارات الضرورية في تحقيق التعلم، والوصول إلى الأهداف المنشودة، كما أنها ترشد الطلبة إلى عدم الإيمان بجميع ما يقرأونه أو يصلون إليه من معارف، وإنما يقع عليهم مسؤولية التحقق من دقة وصحة المعلومات قبل الأخذ بها، ومهارة التفكير النقدي تعد حذاً فاصلاً بين التعليم التقليدي، والتعليم الذاتي، فالطلبة خلال دراستهم في المؤسسات التعليمية المختلفة على اختلاف مراحلهم التعليمية، يأخذ بالمعلومات الواردة في المحتوى الدراسي، دون التحقق من صحتها، إلا أن التعلم الذاتي يتطلب العكس من ذلك، فلا بد من التأكد من سلامة المعلومات، بعد سلسلة من عمليات البحث الدقيقة (Kim, Park & Joo, 2014).

وتعد مهارة التفكير النقدي من الوسائل المفيدة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات في مختلف المجالات سواء المرتبطة بالتعليم، أو العمل، لذلك للتفكير الناقد أهمية كبيرة في تطبيق التعامل المباشر مع المشكلات، والتي تلخص بناءً على جعل الطالب أكثر وضوحاً في التعامل مع المشكلة، وتساهم في تجنب تكرار الوقوع في الأخطاء، وتحسن قدرات الطلبة في الوصول إلى حل المشكلات بسهولة، وتساعد على اتخاذ القرارات السليمة، وتشجع على تطبيق التعاون، والحوار بين الطلبة من أجل الوصول إلى حلولٍ صحيحة. وتعد مهارة التفكير النقدي من المهارات المكتسبة، والتي يمكن على الطلبة من تحسينها، وتطويرها، من خلال التعمق في القراءة، ومحاولة نقد ما يقرأونه، والسؤال بصورة مستمرة عن جميع ما يعترضهم من معارف لا يملكون فهمًا دقيقًا لها، وكذلك العمل على تحليل الأدلة والحجج، والبحث عن الآراء ووجهات النظر المتنوعة، والتعمق في المعنى الداخلي للمعلومات، وعدم الإكتفاء بالمعنى السطحي والظاهري لها (شتاء وآخرون، 2006).

رابعاً: مهارة التدوين والتسجيل:

يصعب على الطلبة تحقيق النجاح والتميز في التعلم الذاتي، ما لم يمتلكون مهارة التدوين والتسجيل، إذ تتيح لهم هذه المهارة تسجيل كافة الملاحظات التي تعترضهم أثناء التعلم الذاتي، من أجل سهولة الرجوع إليها وقت الحاجة، والاستفادة منها، والتحقق من سلامتها، إذ لا بد من الطلبة البدء بتدوين وتسجيل خططهم التعليمية في بداية المرحلة التعليمية، والتي تكون معهم خطوة بخطوة خلال كافة مراحل التعلم (Khat, 2015).

كما ويمكن للطلبة من التوجه نحو تدوين وتسجيل أبرز الأفكار والمعلومات التي يرون أنها أساسية وضرورية خلال رحلة التعلم الذاتي، كما أنهم يدونون ملخصاً حول تجاربهم في هذه العملية، ولا بد من التأكد من مدى صحتها عند الإنتهاء من ذلك، وكذلك تدوين ما لديهم من أسئلة، وما يواجهونه من صعوبات، للوصول إلى إجابات مناسبة لها، وكذلك تدوين خطوات حل المشكلات لضمان الاستمرار الصحيح أثناء حلها (Dylan, 2020).

خامساً: مهارة التقييم:

إن مهارة التقييم الذاتي من أهم المهارات التي يتضمنها التعلم الذاتي، بحيث تظهر أهميتها باعتبارها المحدد الرئيسي لهدف الطالب من التعلم، وبعد الإنتهاء من التعلم يمكن للطلبة تحديد مستوى تحقيق هذه الأهداف، والوقوف على الأهداف التي لم يتمكن من تحقيقها لصياغة وبناء الخطط العلاجية التي تتناسب مع الطالب، وفقاً لقدراته وميوله واتجاهاته واستعداداته، مما

يساعد الطالب من تحديد ما يريد أن يتعلمه في المراحل اللاحقة (منصور وأحمد والصفى، 2006).

ومهارة التقييم توفر للطلبة التغذية الراجعة المستمرة، والتي تغطي كافة خطوات ومراحل التعلم، وتقديم تعزيزًا يتناسب مع أداء الطلبة، مما يعني قدرة الطلبة على معرفة صحة الاتجاه والطريق الذي يسلكونه خلال التعلم، وضمان عدم انتقالهم إلى المراحل التعليمية اللاحقة دون التحقق من إتقانهم للمراحل الحالية، فهي تعمل على توفير الوقت، وتقلل من القلق والتوتر بشأن تعلم الطلبة ذاتيًا (شتاء وآخرون، 2006).

ومن خلال ما سبق يلخص الباحثان ما اعتمد عليه الدراسة الحالية من خمس مهارات أساسية من مهارات التعلم الذاتي، وهي: التخطيط للتعلم الذاتي، والتي تتمثل في عدة مهارات فرعية، منها: تحديد البرامج التي ترغب الطالبات بتعلمها، وتناول المادة التعليمية خلال التخطيط بالطرق المختلفة، أن التخطيط في التعلم الذاتي يقود الطالبات إلى الفهم السليم، ويمكن الطلبة من تحديد الإجابات عن الأسئلة، ومهارة البحث، والتي تتمثل في عدة مهارات فرعية، منها: يوجه التعلم الذاتي الطالبات نحو طرح الأسئلة على المعلم، ويزيد من رغبة الطالبات في التعامل مع الوسائل الحديثة خلال البحث عن المعلومات، ومهارة التفكير النقدي، والتي تتمثل في عدة مهارات فرعية، منها: امتلاك القدرة على التفكير في إجابات الأسئلة، وتوظيف مهارات التفكير العليا في مادة الرياضيات، وطرح الأسئلة ذات الصلة بالموضوع على المعلمة، ومهارة التدوين والتسجيل، والتي تتمثل في عدة مهارات فرعية، منها: الوصول إلى المعلومات من خلال الملاحظة بسهولة، والاهتمام بحل الواجبات المطلوبة في مادة الرياضيات، ومهارة التقييم، والتي تتمثل في عدة مهارات فرعية منها: الشعور بالارتياح عند التعلم بصورة منفردة، كما أنه يسهل على الطلبة الحوار والمناقشة داخل الصف الدراسي، وينمي لدى الطالبات حب الاستطلاع.

أشار زيتون (2012) إلى أن المنظور البنائي يعد توليفًا أو تزاوجًا بين العديد من الأفكار النابعة من ثلاث مجالات أساسية، وهي: علم نفس المعرفة، وعلم نفس النمو، والأنثروبولوجيا، إذ يعد نموذج أبلتون في التدريس من النماذج الحديثة بشكل عام في النظرية البنائية، ويتكون هذا النموذج من خلال أربعة مراحل متتالية ومتسلسلة، وهي: (فرز ما يملكه الطالب من المعلومات والمعارف، ومعالجة المعلومات، والبحث عن المعلومات من خلال تلميح المعلم في الوصول إلى

الإجابات، والسياقات المجتمعية كونها تشكل "العلاقات" بين الطالب والمعلم (رزوقي وآخرون، 2015).

مراحل نموذج أبلتون:

وبين حمزة وعبد الكريم (2012) مجموعة من المراحل الاستراتيجية في تنفيذ نموذج أبلتون، خلال التدريس، وذلك كما يلي:

أولاً: فرز الأفكار والخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة (Existing Ideas):

وهذه النقطة عبارة عن مرحلة البدء في الفكر البنائي، بحيث يتم الكشف عن الخبرات السابقة لدى الطلبة، وما يحملونه من مشاعر، من خلال الخرائط المفاهيمية أو المقابلات الشخصية، والعلم على تنظيمها في صورة من الأفكار والمفاهيم والمنظومات المعرفية المستخدمة في تفسير الأحداث التي يقوم بها الطلبة فيما بعد، كما أنها تقدم الأفكار الشاملة حول رؤية الطلبة عن العالم من حولهم، والكيفية التي تفسر الأحداث والسلوكيات بعضها مع بعض، إذ تعد عملية تنشيط هذه الرؤية لدى الطلبة بمثابة ترشيح للذاكرة المتعلقة بها، وبذلك يتم الربط بين الذاكرة والموقف التعليمي من أجل تنشيط القدرة على التذكر، واستدعاء الطلبة بالخبرات والمواقف الجديدة، وعندما يتم الربط بين الذاكرة مع المنظومة أو الموقف التعليمي، يتم تنشيط الذاكرة واستدعاء الخبرات المطلوبة، والمتعلقة بالموقف التعليمي الجديد في محاولة للبحث عن أنسب الأفكار وأفضلها، لتكون الأساس في تفسير الأحداث الحالية.

ثانياً: مرحلة معالجة المعلومات (Processing Information):

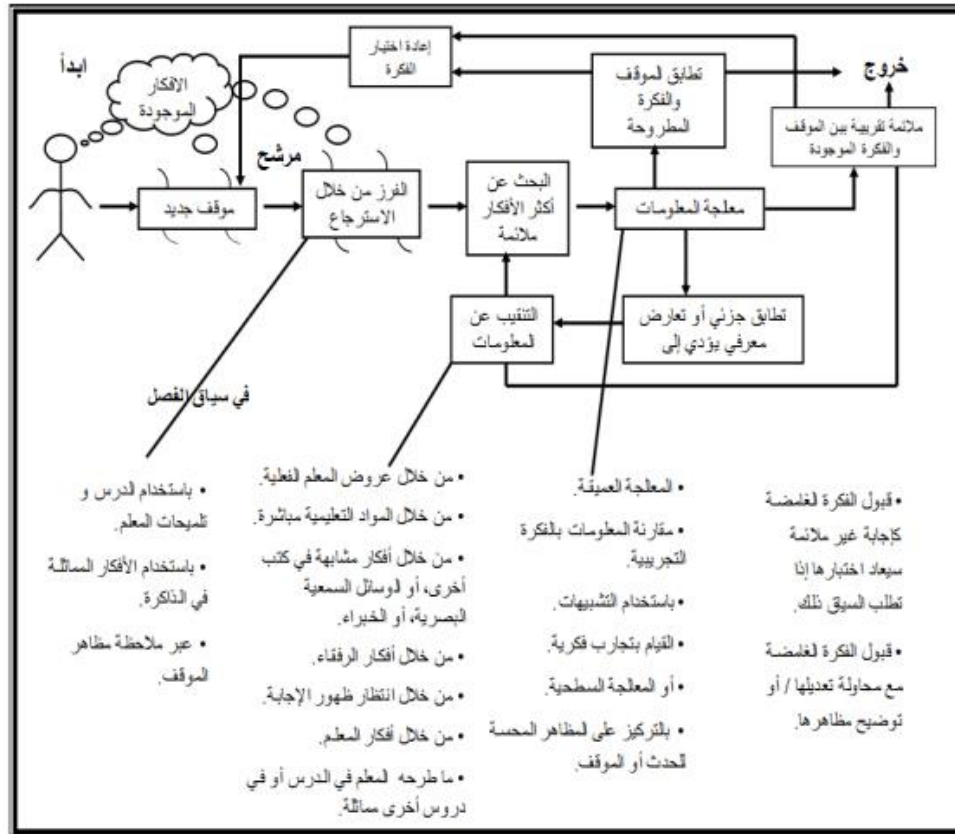
وفي هذه المرحلة يتجه الطلبة إلى تحليل المظاهر من خلال ما يملكه من معلومات حول الموضوع، والملاحظة المتعلقة بالأهداف، لتحديد أنسب المسارات الملائمة، في تكوين بناء ذات معنى متعلق بالمعلومات الجديدة، كما يمكن للمعالجة أن تكون على شكل عدة صور، ومنها: التركيز على المظاهر المحسوسة للأحداث، والتوجه نحو الربط بين المعلومات بالصور المختلفة، واستخدام التشبيهات الجديدة، وعند حدوث معالجة المعلومات، يوجد ثلاث احتمالات أساسية، وهي: احتمالية تكوين أشكالاً جديدة للمعلومات بشكل متطابق بصورة كاملة مع الأفكار الموجودة لدى الطلبة مع الرضا على ذلك، أو احتمالية حدوث التطابق الجزئي، أو احتمالية التعارض المعرفي وفي ذلك يتمكن بعض الطلبة من أصحاب العقول المفتوحة في السعي نحو البحث عن التفاصيل المتعمقة للتمكن من تقبل الفكرة، والأخذ بها.

ثالثاً: البحث والتنقيب عن المعلومات (Seeking Information):

يوجد الكثير من الطلبة ممن لا يتمكنون من تقديم الإجابات بشكل كامل؛ إذ يقعون تحت سيطرة المعلم الكلية، إلا أنه من خلال تلميحات المعلم يمكن تقديم القطع أو الأجزاء من المعلومات، التي تساعد في الوصول إلى الإجابة المناسبة، وهي ما ذكرها فيكوتسكي (Vygotsky) بـ "السقالة"، وتتم عملية البحث عن المعلومات من خلال المصادر المتنوعة، لا سيما مما يقدمه المعلم أمام طلبته من العروض العملية، أو من خلال الوسائل المتاحة كالسمعية والبصرية، أو من خلال ما يعرضه المعلم من أفكار على الطلبة، أو بالاستعانة بالخبراء في الموضوع، أو أفكار الزملاء الآخرين، أو من الدروس الأخرى.

رابعاً: السياق المجتمعي (Overall Classroom Context):

تمثل هذه المرحلة مجموعة "السقالات" بين المعلم والطالب ضمن السياق المجتمعي لجميع الدروس، ويمكن بناءها من خلال اتباع عمليات التنظير والتطبيق بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة أنفسهم بما يمكن هذا النموذج من أن يكون فعالاً في عملية التدريس البنائية، والتي تأخذ العديد من الأشكال كتلميحات المدرس اللفظية وغير اللفظية، أو في استخدام الأفكار المتشابهة والمماثلة في ذاكرة الطلبة، أو من خلال ملاحظة مظاهر الموقف التعليمي. وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد خطوات نموذج أبلتون بالمخطط التالي:



الشكل (1): خطوات نموذج أبلتون في التدريس:

المرجع: (الوادية، 2019).

ومن خلال ما سبق يقدم الباحثان تلخيصاً لخطوات نموذج أبلتون في أربع خطوات أساسية ومتتابعة، يمكن توظيفها داخل الحصص الدراسية بشكل متسلسل ومتتابع، بحيث يقوم المعلم في البداية بفرز ما بحوزة الطلبة من أفكار ومعلومات ذات صلة بالموضوع من خلال استخدام استراتيجيات العصف الذهني، ومن ثم يتم الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وتفسيرها في المرحلة الثانية، أما في المرحلة الثالثة فيتم الإرتقاء بالطلبة نحو البحث والتنقيب عن المعلومات الأكثر عمقاً وصلةً بالموضوع، وفي المرحلة الأخيرة يكون ذلك وسط البيئة الصفية المنظمة والسياق المجتمعي المتكامل.

وأشار البناء (2015) إلى مجموعة من المميزات التي يتميز بها هذا النموذج وهي:

-تمكين الطالب ليكون محورًا للعملية التعليمية، بتفعيل أدواره في التعليم، فالطالب هو الباحث الأول عن المعلومات.

-إعطاء الطلبة فرصة في تنميص ما لديهم من إتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية، ونحو مجتمعهم بكافة ما فيه من قضايا ومشكلات.

-توفير الفرص للطلبة من أجل ممارسة التفكير بكافة أنماطه.

-إتاحة الفرصة أمام الطلبة في المناقشة والحوار مع المعلم ومع غيرهم من الطلبة، مما يمكنهم من نمو القدرة على الحوار السليم لديهم، وأن يكونوا متعلمين نشيطين.

-إتاحة الفرصه أمام الطلبة في التفكير في كل ما يمكن أن يكون مناسبًا من الحلول لمشكلة واحدة، الأمر الذي يشجعهم على توظيف التفكير الإبداعي في التعلم.

-التعلم السياقي، الذي يهتم بتحديد العلاقة بين ما لدى الطلبة من معلومات وبين ما لديهم من إعتقادات وما يوافقون عليه وما يرفضونه.

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص ما استخلصه الباحثان من نموذج أبلتون في التدريس، إذ تعد المعارف القبلية لدى الطالب في هذا النموذج بمثابة البنية الرئيسية الأساسية ونقطة الانطلاق في تحقيق المعارف الجديدة، ويهتم هذا النموذج بتبسيط المعارف من قبل الطلبة من أجل الوصول إلى نتائج مناسبة، كما ويتكون هذا النموذج من أربعة خطوات رئيسية يتم تنفيذها بشكل متتالي أثناء الحصة الدراسية، تبدأ هذه الخطوات في فرز ما بحوزة الطالب من معلومات وأفكار وخبرات باستخدام الاستراتيجيات المناسبة، مثل: العصف الذهني من أجل الوصول إلى معالجة وتنظيم هذه المعلومات، ومن ثم التوجه نحو البحث والتنقيب عن المعلومات الأكثر عمقًا ويتحقق ذلك في وسط البيانات الصفية المنظمة وفي السياق المجتمعي المتكامل.

وجرى تناول الدراسات السابقة باللغتين العربية والإنجليزية ذات الصلة مقسمة إلى محورين، بحسب متغيرات الدراسة، وهي: نموذج ابلتون، ومهارات عمليات التعلم. وترتبت هذه الدراسات بحسب تاريخ إجرائها من الأحدث إلى الأقدم ضمن كل محور، وذلك كما يلي:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت نموذج ابلتون:

بينت دراسة مرسى وجاد الرب والحنان (2020) إلى تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الهندسية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي الأزهرى، وتعرف أثر استخدام نموذج أبلتون في تصويب هذه المفاهيم. اتبع البحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي

المجموعتين وتكونت مجموعة البحث من (72) طالبة، مجموعة تجريبية وعددها (36) طالبة بمعهد أم القصور، ومجموعة ضابطة عددها (36) طالبة بمعهد منفلووط، التابعين لإدارة منفلووط التعليمية الأزهرية، بمحافظة أسيوط. ولتحقيق أغراض البحث قام الباحثون بإعداد قائمة بالمفاهيم الهندسية التي لها تصورات بديلة، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أثر استخدام نموذج أبلتون في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى، وتبين ذلك من خلال وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وبينت دراسة سلمان ومكاون (2020) أثر التدريس وفقاً لنموذج أبلتون (Appleton model) في التفكير المنتج لدى طلاب الصف العلمي في مادة علم الأحياء، استعمل الباحثان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين وقد اختار الباحثان من ثانوية مدرسة كلية بغداد بصورة قصدية لإجراء التجربة وتم اختيار المجموعة الضابطة والتجريبية بصورة عشوائية وكان الاختيار شعبة (F) تمثل التجريبية التي درست وفق انموذج أبلتون وشعبة (G) تمثل الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وكان عدد طلاب العينة (56) طالبا وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير المنتج.

وأشارت دراسة فودة ودرويش وعبد القادر (2020) إلى فاعلية نموذج التحليل البنائي في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وقد اشتملت مجموعة الدراسة (104) طلبة الصف الرابع الابتدائي. وتم تقسيمها إلى مجموعتين أحدهما المجموعة التجريبية والتي تكونت من (57) طالباً وطالبة من مدرسة جاد بحري الابتدائية والتي درست الوحدة المختارة باستخدام نموذج التحليل البنائي، والمجموعة الضابطة والتي تكونت من (47) طالباً وطالبة والتي درست نفس الوحدة المختارة باستخدام الطريقة المتبعة في المدارس. وتم إعداد أداة اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، وقد توصلت نتائج البحث الحالي إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم العلمية ككل والمهام الرئيسة المكونة له لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وبينت دراسة الصيداوي وحسان (Al Sydawy & Hassan, 2019) أثر نموذج أبلتون على التفكير النقدي لدى طلبة الصف الخامس في الرياضيات، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالباً وطالبة من الصف الخامس في المدرسة الإعدادية بقلعة

سكر في مديرية ذي قار. تم اختيار (34) طالباً كمجموعة تجريبية طبقاً لنموذج أبلتون، و(33) طالباً ليكونوا المجموعة الاعتيادية، وتم تحديد الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الرياضيات للصف الخامس لتعليم طلاب مجموعتي البحث، وتم إعداد اختبار التفكير النقدي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير النقدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعلم الذاتي.

بينت دراسة الحنفي (2022) فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، واعتمد البحث على التصميم التجريبي القبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة البحث من (83) طالباً من طلبة الصف الثاني الإعدادي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (42) طالباً ودرست من خلال بيئة تعلم تكيفية، والأخرى ضابطة وعددها (41) طالباً ودرست بالطريقة الاعتيادية، كما تم بناء اختبار مستويات عمق المعرفة الرياضية (التذكر والاستدعاء، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي)، بالإضافة إلى إعداد مقياس لقياس مهارات التعلم الذاتي (تخطيط وتنظيم التعلم، استخدام مصادر التعلم والبحث عن المعلومات، معالجة المعلومات وإدارتها، التقييم الذاتي)، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية استخدام بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي.

وهدف دراسة فرج الله والنجار (2022) إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في فلسطين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (76) طالباً، من مدرسة عبد الكريم العكوك الثانوية للبنين، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

بين متوسطي استجابات طلاب المجموعة التجريبية، وأقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي البعدي في الرياضيات.

وهدف دراسة عبد الملاك (2018) إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية التقييم الذاتي للمتعلم على تنمية تحصيل الرياضيات والكفاءة الذاتية الرياضية لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي بمدينة الخارجة بالوادي الجديد، تكونت عينة البحث من (84) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تضمنت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي في الرياضيات، مقياس الكفاءة الذاتية في الرياضيات، مقابلات مع مجموعات النقاش المركزة، كشفت نتائج البحث على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية التقييم الذاتي في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية الرياضية.

أما دراسة ابن خريف (2017) فأشارت إلى التعرف على فاعلية برامج تعليمية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني الابتدائي موزعة بالتساوي بين المجموعة التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مهارة التمثيل، ومهارة الكتابة، وجاءت الفروق لصالح الطالبات من المجموعة التجريبية.

كما واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة من مجموعة النتائج التي تم التوصل إليها، والعمليات الإحصائية المتبعة، وفي تطوير أدوات الدراسة الحالية، وكذلك لغايات الكشف عن مدى ملائمة المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية للوصول لنتائج الدراسة، كما استفادت من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وفي الرجوع إلى العديد من المراجع والكتب والدوريات التي استخدمتها الدراسات السابقة.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثان ندرة الدراسات التي أجريت حول بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي اعتمدت في معظمها على قياس متغيراً واحداً من تلك المتغيرات، وفي اختيارها طالبات الصف العاشر عينة لها، وكذلك تطبيقها في محافظة العاصمة الأردنية عمان.

ونظراً لحساسية مرحلة التعليم الأساسي، وخاصة الصف العاشر الأساسي، في تدريس الطلبة مادة الرياضيات، باعتباره نهاية المرحلة الأساسية، وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة، من أثر بناء برنامج تعليمي وفقاً لنموذج أبلتون، واستجابة لما نادى به التربويين، من الحاجة إلى ادخال النماذج المختلفة في تدريس طلبة المرحلة الأساسية، إرتأى الباحثان للبحث في بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي.

مشكلة الدراسة:

تعد مادة الرياضيات تعتبر تحدياً للعديد من الطلاب؛ وذلك لما تتضمنه من مفاهيم مجردة بحاجة إلى التوضيح والتقريب إلى أذهان وأفكار الطلبة، ليتسنى لهم الإدراك الجيد، والفهم المناسب للذاتان يقودان إلى تعلم مادة الرياضيات، وفي خضم ما نلاحظه في الوقت الحالي من التطورات المعلوماتية والانفجار المعرفي الهائل، وما تبعها من تراكم كبير للمعارف، باتت التربية مسؤولة في كيفية إيصال هذه المعارف إلى الطلبة.

كما وبينت نتائج دراسة الحنفي (2022) تدني استخدام مهارات التعلم الذاتي في تدريس طلبة المراحل المختلفة لمادة الرياضيات، كما وأوصت دراسة فرج الله والنجار (2022) بإعداد البرامج التدريبية في تشجيع الطلبة على الاهتمام بمهارات التعلم الذاتي، من خلال إكساب المتعلمين المهارات المعلوماتية اللازمة من أجل التعلم الذاتي، وتنمية التفكير الإبداعي وجعل المتعلم أكثر تحكماً في العملية التعليمية وإدارة الوقت.

وقد لاحظ الباحثان من خلال امتلاكها خبرة تدريسية لمرحلة التعليم الأساسي ما يزيد عن عشر سنوات، قلة الاهتمام بالممارسات التدريسية القائمة على الاهتمام بمبادئ النظرية البنائية، وما انبثق عنها من النماذج الفعالة في التدريس مثل نموذج أبلتون، وما أكدته نظرية الباحثان وفقاً لما أشار إليه العجرش (2013) أن نموذج أبلتون أحد النماذج المستندة إلى النظرية البنائية، لا سيما لما بينته نظرية بياجيه (Piajah) في الموازنة وعدم الاتزان، وكذلك رأي كلاكستون وهوارد (Klakeston & Howard) حول الكيفية التي يتم من خلالها التكيف بين الخبرات السابقة والحالية داخل المنظومات المعرفية للطلبة بشكل عام، وضمن السياق المجتمعي الذي استند عليه فيكوتسكي (Vecotsky) بشكل خاص.

واستناداً إلى ما سبق اتجهت نظرة الباحثان للبحث في بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف العاشر الاساسي.

سؤال الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤال الرئيس الاتي:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون) مقابل الطريقة الاعتيادية؟

فرضية الدراسة:

تمثلت فرضية الدراسة، بما يأتي:

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون) مقابل الطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من جانبين أساسيين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية، وتتمثل فيما يلي:

-تظهر فيما ستقدمه الدراسة من أطر نظرية مختصرة حول البرنامج القائم على نموذج أبلتون، ومهارات التعلم الذاتي، وربطها بمجال تعليم وتعلم الرياضيات، وكيف يمكن أن تسهم في تطوير أساليب التدريس أو تصميم المناهج.

-تقديم بعض الأدوات المساعدة في تقويم مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الأساسية، كذلك الخروج ببرنامج وفقاً لنموذج أبلتون.

-يؤمل من الدراسات الحالية أن تكون مصدراً مهماً في سيزود المكتبة العربية بمعلومات وفيرة ورفدها بمعرفة جديدة، لا سيما فيما تضمنته من إطار نظري، وأدوات الدراسة.

-وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية التي قد تفيد الباحثين في استكمال موضوع البحث في المواد الأخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية، وتتمثل فيما يلي:

-يؤمل من الدراسة إفادة معلمين الرياضيات في توظيف البرامج التعليمية القائمة على نموذج أبلتون في التدريس.

-يؤمل من الدراسة إفادة مؤلفي مناهج الرياضيات في تطوير الدروس والمحتوى التعليمي، بحيث يتوافق مع نموذج أبلتون، من خلال الاستفادة من توصيات الدراسة الحالية في عقد الدورات التدريبية لهم، والقائمة وفقاً لهذا النموذج.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تعرفت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية مفاهيمياً وإجرائياً:

البرنامج التعليمي: هو "منظومة معلومات ونشاطات علمية تعليمية تعمل تحت شروط وتعميمات محددة تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر تقدم بنحو علمي دقيق وأساليب تدريسية وتقويمية وفقاً لأهداف البرنامج مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم" (سعد، 2006: 4).

ويعرف إجرائياً أنه مجموعة من الخطوات والأسس والإجراءات والخبرات التعليمية المنظمة والأنشطة والمهام القائمة على نموذج أبلتون التي قام الباحثان ببناءه وفقاً لمراحل النموذج، وهي: الأفكار المعرفية القبلية، ومعالجة المعلومات، واستدعاء المعلومات، والسياق العام للفصل الدراسي بهدف تحقيق تعليم فعال في المحتوى المنهجي المقرر لمادة الرياضيات لطالبات الصف العاشر الأساسي.

النموذج: "مجموعة خطط تعليمية مبنية على الأسس النظرية النفسية التي تطبق على مجتمع محدد، تضيف على الطلبة خبرات وإمكانات عقلية فاعلة داخل المجتمع التعليمي، تمكنه من الوصول إلى أعلى مستويات الفهم الممكنة" (زاير وآخرون، 2013: 33).

ويعرف إجرائياً أنها مجموعة خطوات متسلسلة ومتراصة توظفها الباحثة في تدريس طالبات الصف العاشر الأساسي لمادة الرياضيات، وعرضها بشكل خطوات مرتبة وفقاً لمراحل نموذج أبلتون، ومن أهمها: العمل ضمن الفريق، واحترام الوقت، والمشاركة الفاعلة، والالتزام بالتعليمات، وتنفيذ الأنشطة الواردة في البرنامج.

نموذج ابلتون: "أحد الاستراتيجيات الحديثة نسبياً ضمن النظرية البنائية والتي تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر نشاطاً وأن يكون المتعلم على اتصال بينه وبين الكتاب وبين خبرته السابقة" (Appleton, Sandra & Hanuscin, 2010: 55).

ويعرف إجرائياً مجموعة إجراءات ونشاطات يقوم عليها تم الاستناد إليها في بناء البرنامج التعليمي، بهدف الكشف عن خبرات طالبات الصف العاشر الأساسي، ومن ثم تنظيمها على صورة أفكار ومفاهيم ومنظومات معرفية تستخدم في تفسير الأحداث المقدمة للطالبات، ومن ثم

معالجة المعلومات من خلال اختيار الطريقة المناسبة وأفضل تفسير يمكن أن يستعمل في بناء معنى متعلق بالمعلومات الجديدة.

التعلم الذاتي: هو "القدرة على التعلم بصورة أكثر نشاطاً وفاعلية واستقلالية مع تحمل مسؤولية التعلم، بحيث يبني المتعلم مسار التعلم الخاص به، ويختار المحتوى الذي يريد تعلمه، علاوة على أنه ينظم عملية التعلم ذاتياً" (Magalhaes, 2011: 19).

وتعرف إجرائياً بأنها قدرة طالبات الصف العاشر الأساسي على تنظيم وتحمل مسؤولية تعلمهن من بداية وضع الأهداف والتخطيط لها، واختيار الوسائل المناسبة والبدائل في تحقيق الوصول إلى الأهداف، ومتابعة تقييم تعلمهن بأنفسهن، وتم قياسها بالدرجة التي حصلت عليها طالبات الصف العاشر على الاستبانة التي أُعدت لذلك، والتي تضمنت المجالات الآتية: التخطيط للتعلم الذاتي، ومهارة البحث، ومهارة التفكير النقدي، ومهارة التقييم. الصف العاشر الأساسي: وهو الصف الأخير من المرحلة الأساسية المكونة من الصفوف الرابع لنهاية الصف العاشر.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.
*-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدرسة القادسية الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا.

-الحدود الزمانية: تم البدء في تطبيق الدراسة الحالية في 2023/4/2 من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023، واستمرت لمدة ثلاث أسابيع متتالية، إلى 2023/4/20.

-الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي.

محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من صدق وثبات ودقة المستجيبين عن فقرات استبانة اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

الطريقة والإجراءات:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Expermental Method) ويعد المنهج الأمثل للكشف عن أثر طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون)

في المتغير التابع المتمثلة في اكتساب مهارات التعلم الذاتي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة الحالية من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة القادسية في لواء ماركا في محافظة العاصمة للفصل الثاني من العام 2023/2022، إذ تم اختيار هذه المدرسة بالطريقة القصدية؛ بسبب تعاون المعلمات والمديرة مع الباحثين في تسهيل عمل الباحثان، كما أنّ هذه المدرسة تضم أكثر من شعبة للصف العاشر الأساسي، مما ساهم في تسهيل عملية تحديد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وتسهيل عملية جمع البيانات من أفراد الدراسة، وتنفيذها ومتابعة إجراءات الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

وقد تم اختيار شعبتين عشوائيًا، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالبةً موزعةً على شعبتين، إذ تم تدريس الشعبة التجريبية باستخدام البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، كما تم تطبيق، استبانة مهارات التعلم الذاتي، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين كما يلي:

جدول (1) توزيع أفراد العينة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة			
رقم المجموعة	اسم المجموعة	الطريقة التي درست بها	عدد أفراد عينة دراسة
1	المجموعة التجريبية	البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون	30
2	المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية	30
المجموع الكلي			60

تكافؤ المجموعتين:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على أداة الدراسة كما يلي:

أولاً: تكافؤ المجموعتين على اكتساب مهارات التعلم الذاتي قبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين على أداة اكتساب مهارات التعلم الذاتي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طلبة المرحلة الأساسية على اختبار التعلم الذاتي							
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	
تجريبية	30	2.96	.529	-664	58	.509	التخطيط للتعلم الذاتي قبلي
ضابطة	30	3.07	.703				
تجريبية	30	3.19	.599	.044	58	.965	مهارة البحث قبلي
ضابطة	30	3.18	.583				
تجريبية	30	3.08	.557	-.129	58	.898	مهارة التفكير النقدي قبلي
ضابطة	30	3.10	.638				
تجريبية	30	3.04	.731	-.530	58	.598	مهارة التدوين والتسجيل قبلي
ضابطة	30	3.13	.601				
تجريبية	30	3.07	.604	.159	58	.874	مهارة التقييم قبلي
ضابطة	30	3.04	.692				
تجريبية	30	3.07	.365	-.319	58	.751	اكتساب مهارات التعلم الذاتي قبلي
ضابطة	30	3.10	.471				

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى الى المجموعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

استبانة (مهارات التعلم الذاتي):

لتحقيق أهداف الدراسة تم مراجعة الأدب النظري والتربوي للمراجع والدراسات والدوريات الخاصة بموضوع الدراسة الحالية، والمتعلقة باكتساب مهارات التعلم الذاتي. ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة من قبل الباحثان وتكونت الاستبانة من مجموعة فقرات لقياس اكتساب مهارات التعلم الذاتي، كما وتم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة الحنفي (2022) وغيرها من الدراسات، وتم تقسيم الاستبانة إلى ستة مجالات فرعية، وهي: التخطيط للتعلم الذاتي، ومهارة البحث، ومهارة التفكير النقدي، ومهارة التدوين والتسجيل، ومهارة التقييم، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

صدق استبانة مهارات التعلم الذاتي:

تم التحقق من صدق الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق استبانة مهارات التعلم الذاتي، تم عرضها على (12) محكمًا ومحكمةً من ذوي الاختصاص والخبرة من تخصص (مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، والمناهج العامة، والقياس والتقويم)، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في الاستبانة من حيث صياغة الفقرات اللغوية، وملائمة الفقرات للمهارات الفرعية، وقد تم حذف وإضافة بعض الأمور في ضوء ما رأوه مناسبًا، علمًا بأنه لم يتم تبديل أو حذف أيًا من الفقرات، إذ اقتصرَت تعديلات المحكمين على طريقة صياغة بعضًا من النقاط الفرعية؛ لتتناسب ومستوى طلبة المرحلة الأساسية، مثل دراسة الحنفي (2022)، ودراسة ابن خريف (2017).

ثانيًا: صدق البناء:

قد تراوحت معاملات ارتباط المهارة مع الدرجة الكلية ما بين (0.72-0.86) والجدول التالي يبين ذلك:

المهارة	معامل الارتباط
التخطيط للتعلم الذاتي	**0.86
مهارة البحث	**0.57
مهارة التفكير النقدي	**0.58
مهارة التدوين والتسجيل	**0.72
مهارة التقييم	**0.82

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجة مقبولة ودالة إحصائية.

ثبات استبانة (مهارات التعلم الذاتي):

تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson) والجدول (4) يبين ثبات الإعادة للمهارات واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المهارة	ثبات الإعادة
التخطيط للتعلم الذاتي	0.82
مهارة البحث	0.80
مهارة التفكير النقدي	0.85

0.89	مهارة التدوين والتسجيل
0.85	مهارة التقييم

البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون:

الهدف من البرنامج: اقتصر الهدف من البرنامج التعرف إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبلتون وقياس أثره في اكتساب مهارات التعلم الذاتي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الاساسي.

صدق البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون:

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي، تم عرضه على (12) محكمًا ومحكمةً من ذوي الاختصاص والخبرة من تخصص (مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، والمناهج العامة، والقياس والتقييم)، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في البرنامج من حيث مدى مناسبة أهدافه العامة والخاصة لما وُضع من أجله، ولاتباعه لخطوات نموذج أبلتون، ومدى مناسبة الأساليب المستخدمة في البرنامج، والصياغة اللغوية.

الفئة المستهدفة: طالبات الصف العاشر الأساسي اللاتي يدرسن منهج الرياضيات في مدرسة القادسية في لواء ماركا في محافظة العاصمة للفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022. الموضوعات التي يشملها البرنامج محتوى مادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي، الفصل الدراسي الثاني، الوحدة السابعة، وحدة المتجهات مع تحديد زمن التدريس، وذلك كما يلي:

الجدول (5) توزيع المحتوى الدراسي زمنيًا			
الموضوع	المحتوى	زمن التدريس	وقت التنفيذ
التمهيد	التعريف بالبرنامج وتقسيم الطالبات	1 حصة دراسية	2023/4/2
الأول	المتجهات في المستوى الإحداثي	4 حصص دراسية	2023/4/6-3
الثاني	جمع المتجهات وطرحها	4 حصص دراسية	2023/4/13-9
الثالث	الضرب القياسي	4 حصص دراسية	2023/4/19-14
الخاتمة	نهاية البرنامج والاختبار البعدي	1 حصة دراسية	2023/4/20
مجموع عدد الحصص		14 حصة دراسية	

وعليه تم تحديد مدة البرنامج التعليمي ب (14) حصة دراسية، بواقع (40) دقيقة لكل حصة دراسية، وعلى مدة زمنية محددة بثلاثة أسابيع متتالية.

المصادر التي اعتمد عليها بناء البرنامج التعليمي:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع نموذج أبلتون، ومن هذه الدراسات دراسة مرسي وجاد الرب والحنان (2020)،

ودراسة سلمان ومكاون (2020)، ودراسة فودة ودرويش وعبد القادر (2020)، ودراسة العليمات (Al Sydawy & Hassan, 2019)، ودراسة عبد (2018)، وقد تم بناء البرنامج بالاستفادة من هذه الدراسات ليتوافق مع مبحث الرياضيات، وطالبات الصف العاشر الأساسي. وقد تم تصميم البرنامج وفقاً لنموذج أبلتون، إذ أن نموذج أبلتون يعد أحد النماذج المستندة إلى الفلسفة البنائية التي تنطلق من أفكار كل من "بياحية في البنائية المعرفية وفيجوتسكي في البنائية الاجتماعية، إذ يرى "بياحيه" أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة مستمرة تتم بمعالجة التراكيب بعمليات التمثيل والمواءمة والتنظيم، في حين يؤكد فيجوتسكي " أن اكتساب المعرفة يتم عبر التفاوض الاجتماعي بين المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، ويستند البرنامج الحالي إلى مراحل نموذج أبلتون في التدريس والجدول (6) يبين خطوات اعتماد نموذج أبلتون في التدريس بالتفصيل كما اعتمدها الباحثان:

جدول (6) مراحل تنفيذ نموذج أبلتون في البرنامج التعليمي		
رقم الخطوة	الاسم	الإجراءات
الأولى	الأفكار المعرفية القبلية	تقدم المعلمة على فرز الأفكار (استخدام العصف الذهني) الذي بحوزة الطالبات، ومساعدتهن على استدعاء الكلمات واللغة المناسبة والمفيدة لإستحضار الأفكار المعرفية القبلية.
الثانية	معالجة المعلومات	تبدأ المعلمة في بناء المعلومات الجديدة من خلال طرح الأسئلة، والتفسير، والمقارنة، والتحليل، واستخدام الخرائط الذهنية، وكافة الأساليب التي تساعده في توضيح ذلك...
الثالثة	استدعاء المعلومات	في هذه المرحلة تستخدم المعلمة كل ما يساعد الطالبات على البحث عن المعلومات من أجل التقييم.
الرابعة	السياق العام للفصل الدراسي	تستخدم المعلمة في نهاية الدرس كافة الأساليب والتلميحات اللفظية (أحسن، ممتاز، وغيرهما)، وغير اللفظية (هز الرأس)، لقبول أفكار الطالبات عن موضوع الدرس أو رفضه، وتقديم التغذية الراجعة، وفي ضوء ذلك تطرح الأسئلة الختامية.

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

- المناقشة والحوار: نشاط تفاعلي تتحدث فيه الطالبات مع بعضهن بعضاً حول موضوع أو مشكلة أو مفهوم، وتم توظيفها من خلال طرح المعلمة لأهداف المناقشة، وتقسيم الموضوع إلى عدة عناصر، وطرح الأسئلة على الطالبات، ومناقشة كل عنصر على حدة في ضوء الأسئلة المطروحة، ومن ثم تلخيص ما تم التوصل إليه.

- العصف الذهني: أحد أساليب الابداع الجماعي، وفيه حيث تحاول المجموعة إيجاد حل لمشكلة ما عن طريق تجميع قائمة من الأفكار والحلول، التي تسهم بها افراد المجموعة بشكل عفوي، من

خلال نقاش الطالبات معاً، ويناط بإحدى الطالبات مهمة تسجيل الأفكار التي تطرح خلال الحصة الدراسية.

-التغذية الراجعة: مجموعة معلومات تتلقاها الطالبة عن أدائها ونتائجها، بحيث توضح له الأخطاء التي وقعت فيها ومقدار تقدمها ومقدار ما تعلمته، ومدى ملائمة أدائها للهدف الذي ينبغي الوصول إليه.

-التعزيز اللفظي: يقوم التعزيز بإثارة دافعية الطالبة نحو التعلم، ودفعها إلى بذل مجهود أكبر وأداء أعظم، لتحقيق الأهداف بمنحها مدح لفظي، مثل: أحسنت، أبدعت.

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

- 1.مراجعة الأدب النظري والتربوي، والدوريات، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع نموذج أبلتون، ومهارات التعلم الذاتي.
- 2.إعداد أداة الدراسة المتمثلة في (استبانة مهارات التعلم الذاتي)، والتحقق من صدقها وثباتها.
- 3.بناء وتطوير البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون، والتأكد من صدقه.
- 4.تحديد الجدول الزمني لتطبيق البرنامج موزعاً على الأسابيع والحصص الدراسية.
- 5.عقد لقاءات مع معلمة الرياضيات وشرح كيفية تطبيق البرنامج التعليمي، وتوضيح الغاية من البرنامج.
- 6.اختيار أفراد الدراسة، وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتطبيق أداة الدراسة القبليّة على المجموعتين، والتحقق من تكافؤ المجموعتين.
- 7.البدء بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المُعد من قبل الباحثان، حيث اتبعت المعلمة الإجراءات والأساليب المبينة في كل حصة دراسية.
- 8.تطبيق البرنامج ، وتطبيق الأداة البعدية على المجموعتين (الضابطة والتجريبية).
- 9.جمع النتائج وتفرغها على برمجية (Excel)، ومن ثم تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- 10.مناقشة النتائج وربطها مع الدراسات السابقة، وكتابة أبرز التوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

المعالجة الإحصائية:

- 1.معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)؛ لاستخراج معامل الاتساق الداخلي.

2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وللإجابة على أسئلة الدراسة.

3. تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)؛ لمعرفة إذا كانت الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية.

4. تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA)؛ لاستخراج أثر البرنامج التعليمي.

نتائج الدراسة:

تم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، بحسب سؤال الدراسة، وذلك كما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج أبلتون) مقابل الطريقة الاعتيادية؟
للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج أبلتون، الاعتيادية)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (7):

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج أبلتون، الاعتيادية)					
القياس البعدي		القياس القبلي			
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	طريقة التدريس
.207	3.65	.365	3.07	30	البرنامج القائم على نموذج أبلتون
.261	3.22	.471	3.10	30	الاعتيادية

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج أبلتون، الاعتيادية) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي ككل وفقاً لطريقة التدريس

(البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (8):

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي ككل وفقاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	.011	1	.011	.199	.657	.003
طريقة التدريس	2.708	1	2.708	48.169	.000	.458
الخطأ	3.204	57	.056			
الكل	5.942	59				

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجات طالبات الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التعلم الذاتي وفقاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية)، فقد بلغت قيمة (ف) (48.169) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريس. كما يتضح من الجدول (8) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فسرت قيمة مربع إيتا (2η) ما نسبته (45.8%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس مهارات التعلم الذاتي.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الذاتي تبعاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية)		
طريقة التدريس	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج القائم على نموذج ابلتون	3.648	.043
الاعتيادية	3.223	.043

تشير النتائج في الجدول (9) إلى أنّ الفروق كانت لصالح الذين تعرضوا للبرنامج القائم على نموذج ابلتون مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي وفقاً لطريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي وفقاً لطريقة التدريس						
الأبعاد	طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
التخطيط للتعلم الذاتي	البرنامج القائم على نموذج ابلتون	30	2.96	3.71	.497	
	الاعتيادية	30	3.07	3.22	.673	
مهارة البحث	البرنامج القائم على نموذج ابلتون	30	3.19	3.72	.392	
	الاعتيادية	30	3.18	3.31	.435	
مهارة التفكير النقدي	البرنامج القائم على نموذج ابلتون	30	3.08	3.61	.573	
	الاعتيادية	30	3.10	3.21	.516	
مهارة التدوين والتسجيل	البرنامج القائم على نموذج ابلتون	30	3.04	3.58	.456	
	الاعتيادية	30	3.13	3.21	.513	
مهارة التقييم	البرنامج القائم على نموذج ابلتون	30	3.07	3.61	.453	
	الاعتيادية	30	3.04	3.17	.393	

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي ناتج عن اختلاف طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية)، ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية) على أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي							
الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	1.228	12.035	5.000	49.000	.000	.551

يتبين من الجدول (11) وجود أثر لطريقة التدريس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (1.228) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر طريقة التدريس، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً لطريقة التدريس بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريس على القياس البعدي لكل بعد من ابعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
التخطيط للتعلم الذاتي القبلي (المصاحب)	.225	1	.225	.800	.375	.015
مهارة البحث القبلي (المصاحب)	.004	1	.004	.021	.886	.000
مهارة التفكير النقدي القبلي (المصاحب)	.024	1	.024	.079	.780	.001
مهارة التدوين والتسجيل القبلي (المصاحب)	.019	1	.019	.080	.778	.002
مهارة التقييم القبلي (المصاحب)	.319	1	.319	1.776	.188	.032
طريقة التدريس	3.472	1	3.472	12.342	.001	.189
مهارة البحث بعدي	2.502	1	2.502	13.904	.000	.208
مهارة التفكير النقدي بعدي	2.061	1	2.061	6.805	.012	.114
مهارة التدوين والتسجيل بعدي	2.069	1	2.069	8.931	.004	.144
مهارة التقييم بعدي	2.634	1	2.634	14.669	.000	.217
الخطأ	14.910	53	.281			
مهارة البحث بعدي	9.539	53	.180			
مهارة التفكير النقدي بعدي	16.051	53	.303			
مهارة التدوين والتسجيل	12.280	53	.232			

					بعدي	
			53	9.515	مهارة التقييم بعدي	
			59	23.973	التخطيط للتعلم الذاتي	الكل المصحح
					بعدي	
			59	12.509	مهارة البحث بعدي	
			59	19.714	مهارة التفكير النقدي	
					بعدي	
			59	15.671	مهارة التدوين والتسجيل	
					بعدي	
			59	13.349	مهارة التقييم بعدي	

يظهر من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً لأثر طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج أبلتون، الاعتيادية) في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً لطريقة التدريس، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13) الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي وفقاً لطريقة التدريس			
المتغير التابع	طريقة التدريس	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التخطيط للتعلم الذاتي	البرنامج القائم على نموذج أبلتون	3.711	.098
	الاعتيادية	3.222	.098
مهارة البحث	البرنامج القائم على نموذج أبلتون	3.721	.078
	الاعتيادية	3.306	.078
مهارة التفكير النقدي	البرنامج القائم على نموذج أبلتون	3.598	.101
	الاعتيادية	3.222	.101
مهارة التدوين والتسجيل	البرنامج القائم على نموذج أبلتون	3.580	.089
	الاعتيادية	3.203	.089
مهارة التقييم	البرنامج القائم على نموذج أبلتون	3.600	.078
	الاعتيادية	3.174	.078

يتضح من الجدول (13) أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي كانت لصالح أفراد الذين تعرضوا للبرنامج القائم

على نموذج ابلتون مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية، علماً بأن حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (11.4%-21.7%).

مناقشة النتائج والتوصيات:

جرى في هذا الفصل مناقشة النتائج، بحسب ما أفرزه سؤال الدراسة من نتائج، وتم صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الرئيس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في باستبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون) مقابل الطريقة الاعتيادية؟

توصلت النتائج المتعلقة بهذا السؤال الذي سعى إلى معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون) مقابل الطريقة الاعتيادية، إلى أن الفروق كانت لصالح الذين تعرضوا للبرنامج القائم على نموذج ابلتون مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية، علماً بأن حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (11.4%-21.7%)، ويمكن أن يفسر ذلك في أن تدريس مادة الرياضيات لطالبات الصف العاشر الأساسي وفق نموذج أبلتون له دور في تحقيق التعلم الذاتي لديهن، إذ أن نموذج أبلتون ساهم في تنمية قدرة الطالبات على التعامل مع دروس وحدة المتجهات، فقد أصبحت المسائل محبوبة لدى الطالبات، وعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهن في حل المسائل، مما أدى إلى تحسن التعلم الذاتي لديهن. كما ويعود ذلك إلى طبيعة البرنامج التعليمي وأهميته في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وإتاحة الفرصة للطلبة للتفاعل والنقاش والعمل التعاوني والتعلم المستقل، والربط بين المعارف السابقة باللاحقة، وتوظيفها بصورة ذات معنى في مراحل نموذج أبلتون، وكذلك أهميته في تنمية التفكير المنطقي، من استدلال وربط وتفسير، وتوفير الأنشطة والمهام المختلفة، وتوفير البيئة المناسبة التي تنسجم مع خصائص الطلبة نحو التعلم الذاتي، والمتمثلة في حب الاستطلاع، والتخطيط الجيد والصبر والقدرة على تخطي العقبات والصعوبات أثناء عملية التعلم، والمراقبة الذاتية لتعلمن.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحنفي (2022)، والتي توصلت إلى فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في مادة الرياضيات،

ودراسة فرج الله والنجار (2022) والتي أشارت إلى أثر توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي في الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، ودراسة ابن خريف (2017) فأشارت إلى التعرف على فاعلية برامج تعليمية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

كما وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريس (البرنامج القائم على نموذج ابلتون، الاعتيادية) على أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي، والتي أظهرت وجود أثر لطريقة التدريس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي في جميع أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إذ جاءت المتوسطات الحسابية لصالح البرنامج القائم على نموذج أبلتون على بعد "التخطيط للتعلم الذاتي"، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طالبات الصف العاشر الأساسي من المجموعة التجريبية قد أظهرن مقدرتهن على اكتساب التخطيط لتحقيق التعلم الذاتي الفعال، وذلك بعد تعرضهن للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون في التدريس، كما ويمكن أن يفسر ذلك في قدرتهن على اكتساب معلومات وخبرات ومهارات بالاعتماد على أنفسهن، وبصورة مستقلة عن الآخرين، كما أن العمر الزمني للطالبات في هذه المرحلة ساعد على الاستفادة من البرنامج التعليمي في اكتساب مهارات التعلم الذاتي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الاستراتيجيات التدريسية التي تم توظيفها في البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون ساهم في اكتساب الطالبات المقدرة على التخطيط لتحقيق التعلم الذاتي لأنفسهن، وأظهرن ذلك من خلال اعتناؤهن بالمادة الدراسية، وزيادة مقدرتهن على فهم المحتوى الدراسي، وتحقيق التفاعل خلال التدريب مع الطالبات خلال حل المسائل الرياضية، والاستفادة من الملاحظات والتوجيهات المقدمة من المعلمة.

كما وجاءت المتوسطات الحسابية لصالح البرنامج القائم على نموذج أبلتون على بعد "مهارة البحث"، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طالبات الصف العاشر الأساسي من المجموعة التجريبية قد أظهرن مقدرتهن على اكتساب مهارة البحث في التعلم الذاتي بفاعلية، وذلك بعد تعرضهن للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون في التدريس، كما ويمكن أن يفسر ذلك في زيادة قدرة الطالبات على توجيه الأسئلة إلى المعلمة من أجل البحث عن المعلومات، والبحث عن الحقائق المبتغاة، وفقاً لما يتطلبه نموذج أبلتون في خطوة التنقيب عن المعلومات، وأيضاً تفاعل الطالبات

مع الاستراتيجيات الإلكترونية المستخدمة مثل شرائح العرض والتي ساعدت الطالبات في البحث عن المعلومات، التي تم توظيفها في حل المشكلات، وإيجاد حلاً للمسائل الرياضية، وكذلك اهتمام الطالبات بتوظيف الأدوات التعليمية المتعددة في خدمة تعلمهن الذاتي، وتوظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة في إنتاج المواد التعليمية المتعلقة بالموضوع والمحتوى الدراسي، الأمر الذي ساهم في توليد الرغبة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الرجوع إلى المصادر التعليمية المتنوعة للوصول إلى المعلومات المتنوعة ذات الصلة.

كما وجاءت المتوسطات الحسابية لصالح البرنامج القائم على نموذج أبلتون على بعد "مهارة التفكير النقدي"، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طالبات الصف العاشر الأساسي من المجموعة التجريبية قد أظهرن مقدرتهن على اكتساب مهارة التفكير النقدي في التعلم الذاتي الفعال، وذلك بعد تعرضهن للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون في التدريس، كما ويمكن أن يفسر ذلك في أن البرنامج التعليمي قد أعطى الطالبات فرصة لمعالجة المعلومات، من خلال المشاركة الصفية مع المعلمة وخلال العمل الجماعي مع الطالبات، من أجل الوصول إلى حل للمشكلات، بعد التمحص والتدقيق فيها، وتوظيف التفكير الاستدلالي في التحقق من صحة الإجابة عن المسائل، والسعي نحو تقديم الإجابات الصحيحة.

كما وجاءت المتوسطات الحسابية لصالح البرنامج القائم على نموذج أبلتون على بعد "مهارة التدوين والتسجيل"، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طالبات الصف العاشر الأساسي من المجموعة التجريبية قد أظهرن مقدرتهن على اكتساب مهارة التدوين والتسجيل في التعلم الذاتي الفعال، وذلك بعد تعرضهن للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون في التدريس، كما ويمكن أن يفسر ذلك في أن البرنامج التعليمي قد ساهم في منح الطالبات فرصة لتدوين خطوات العمل، من أجل الوصول إلى حل المشكلات، كما أن البرنامج مكّن الطالبات من العمل المنظم، واتباع الخطوات السليمة في الوصول إلى الأهداف المطلوبة، والابتعاد عن العشوائية، أو السير في خطوات غير منظمة.

كما وجاءت المتوسطات الحسابية لصالح البرنامج القائم على نموذج أبلتون على بعد "مهارة التقييم"، ويمكن أن يفسر ذلك في أن طالبات الصف العاشر الأساسي من المجموعة التجريبية قد أظهرن مقدرتهن على اكتساب مهارة التقييم في التعلم الذاتي الفعال، وذلك بعد تعرضهن للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبلتون في التدريس، كما ويمكن أن يفسر ذلك في أن البرنامج التعليمي قد ساهم في إبراز ما لدى الطالبات من مواهب، ومكنهن من التحقق من صحة

إجاباتهم، وكذلك قيام المعلمة بتعزيز النقاط الإيجابية خلال تطبيق البرنامج، وتجاوز نقاط الضعف بسهولة ويسر، والعمل ضمن مجموعات من أجل الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين الطالبات، وكذلك اتباع استراتيجية الحوار والمناقشة خلال فترة التطبيق، مما ساهم في اظهار مهارة التقييم في التعلم الذاتي لدى الطالبات.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، قدم الباحثان التوصيات التالية:

-اتجاه وزارة التربية والتعليم نحو تنظيم الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في أساليب وفنيات استخدام نماذج التحليل البنائية في تدريس الطلبة، لا سيما نموذج أبلتون.
-يُفضل أن تقوم الجامعات الأردنية بإدراج نظريات التعلم البنائي في المقررات التدريسية لكليات التربية المعنية بتدريس المعلمين المستقبليين. يُقترح أن يتم ذلك من خلال إعداد خطة منهجية محدثة تشمل مكونات التعلم البنائي ومرافقتها بورش عمل تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحقيق التطبيق الفعّال لهذه النظريات في العملية التعليمية
-إجراء الدراسات التجريبية في تطبيق النماذج المختلفة من التعلم البنائي، وقياس أثرها على اكتساب الطلبة لمهارات التعلم الذاتي.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- ابن خريف، هياء (2017). فاعلية برمجية تعليمية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة عالم التربية*، 18(57)، 1-12.
- أحمد، عبد الله ومحمد، مصطفى وكفاقي، وفاء وصالح، صلاح (2017). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المعكوس لتنمية مهارات التعلم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، 192-219.
- بلول، أحمد وبادي، نورة (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 10(2)، 42-56.
- البناء، نغم (2015). فاعلية التدريس استراتيجيّي أبلتون واستمطار الأفكار في تدريس مادة الكيمياء في تنمية الاستدلال العلمي والدافع المعرفي لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (58).
- بني عيسى، وائل (2020). درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتيا وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في الأردن. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(12)، 143-168.
- حمزة، زينب وعبد الكريم، واثق (2012). المدخل البنائي: نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية. بغداد: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- الحنفي، أمل (2022). فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25(4)، 32-106.
- الراشد، يوسف (2017). اتجاهات طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو التعلم الذاتي. *مجلة كلية التربية بورسعيد- مصر*، 1(22)، 262-294.

- رزوقي، رعد وآخرون (2015). *تدريس العلوم واستراتيجياته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رمضان، نعيمة وبوكري، ليلي (2018). أهمية التعلم الذاتي في العملية التدريسية. *مجلة أفاق علمية*، (17)، 304-333.
- زاير، سعد وآخرون (2013). *الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج الجزء الأول*. بغداد: دار المرتضى للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (2012). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعد، نهاد (2006). *الطرق الخاصة في تدريب العلوم*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، العراق.
- سلمان، بتول ومكاون، حسين (2020). أثر التدريس وفقاً لنموذج أبلتون (Appleton model) في التفكير المنتج لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء. *مجلة دراسات تربوية*، 13(52)، 243-264.
- سليمان، سماح (2016). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 19(5)، 161-240.
- شتاء، سيد والشريجي، نجيب والقواسمة، رشدي واصبي، تيسير وأبو الرز، جمال وخالد، يوسف وشاهين، يوسف وأبو فروة، إبراهيم (2006). *مهارات التعلم الذاتي*. منشورات الجامعة المفتوحة: ليبيا طرابلس، مراجعة لغوية محمد تاجوري.
- عبد الملاك، مريم (2018). أثر استخدام استراتيجية التقييم الذاتي للمتعلم في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل والكفاءة الذاتية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(4)، 40-85.
- العجروش، حيدر (2013). *استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- فرج الله، عبد الكريم والنجار، سمير (2022). أثر توظيف استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم الذاتي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، 2، 295-323.
- فودة، إبراهيم ودرويش، رضا وعبد القادر، رحاب (2020). فاعلية نموذج التحليل البنائي في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 31(121)، 601-632.
- محمد، ميرفت (2015). *مصادر تطوير تعليم الرياضيات*. دار المنهل للنشر والتوزيع.
- مرسي، حمدي وجاد الرب، نجاح والحنان، أسامة (2020). أثر استخدام نموذج أبلتون لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأهرية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 2(2)، 304-330.
- مغراوي، عبد المؤمن والريبيعي، سعيد (2006). *التعلم الذاتي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- منصور، طلعت وأحمد، بلقيس، والصفى، عزيز (2006). *مهارات التعلم الذاتي*. ط2، مطبوعات الجامعة العربية المفتوحة.
- الوادية، رائد (2019). *إثر توظيف نموذج أبلتون في تنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Al Sydawy, G. & Hassan, H. (2019). The Effect of the Appleton model in the critical thinking of fifth grade students in mathematics. *Biblioteca Digital Journal*, 35(19), 2280-2299.

- Appleton, A. & Sandra, M. & Hanuscin, D. (2010). **Designing and Teaching the Elementary Science Methods Course** (Teaching and Learning in Science Series).
- Dylan, B. (2020). Seven Ways of Engaging the Online Learner to Develop Self-Regulated Learning Skills. **Journal of Teaching and Learning with Technology**, 9(Special Issue), 19-29.
- Howard, J. & Beyers, J. (2020). **Teaching and Learning Mathematics Online**. Deanta Global Publishing Services, India.
- Khia, H. (2015). Measuring Self-Directed Learning: A Diagnostic Tool for Adult Learners, **Journal of University Teaching & Learning Practice**, 12.(2), 42-72.
- Kim, S. Park, N. Joo, K. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self. **International Journal of Control and Automation**, 7(12): 69-80.
- Kruger, D. (2020). Adaptive learning technology to enhance self-directed learning, in J. Olivier (ed.), **Self-directed multimodal learning in higher education** (NWU Self-Directed Learning Series (5), 93-116.
- Magalhães, M. (2011). **Autoconceito de competência e autoaprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais**. Master Thesis. Porto: University Fernando Pessoa.
- Moore, M. (2021). **Self-Directed Learning and Distance Education**, [http://www.jede.ca/index.php/de/article/view/307/201,1\(1\).p.7-24](http://www.jede.ca/index.php/de/article/view/307/201,1(1).p.7-24).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author.

مُسْتَوَى الاكْتِنَاب لَدَى مَرْضَى الْعَضَلِي التَّلِيفِي (Fibromyalgia) فِي ضَوْءِ عِدَدِ الْمَتَغِيرَاتِ

د. عَرِينُ مُحَمَّدُ غَزِيَوَاتِ الْخَوَالِدَةِ*

تَارِيخُ قَبُولِ الْبَحْثِ: 2023/12/5م

تَارِيخُ وَصُولِ الْبَحْثِ: 2023/10/8م

الْمُلْخَصُ

تَهْدَفُ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ، إِلَى مَعْرِفَةِ مُسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ لَدَى مَرْضَى الْعَضَلِي التَّلِيفِي الْمُرَاجِعِينَ فِي عِيَادَاتِ الْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ فِي الْأُرْدُنِ، وَذَلِكَ وَفْقًا لِمَتَغِيرَةِ الْجِنْسِ وَالْعُمُرِ، وَبِنَاءً عَلَى اتِّبَاعِ الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ الْمَسْحِيِّ. وَقَدْ اشْتَمَلَتْ عَيِّنَةُ أَفْرَادِ الدِّرَاسَةِ (123) مَرِيضٌ وَمَرِيضَةٌ مِنْ مُرَاجِعِي ثَلَاثِ مَسْتَشْفَيَاتٍ خَاصَّةٍ (الاسْتِقْلَالِ، الرُّوْيَالِ، الْعِيَادَاتِ الْخَاصَّةِ لِلْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ). وَلِغَرَضِ الدِّرَاسَةِ، تَمَّ اسْتِخْدَامُ اخْتِبَارِ الصِّحَّةِ لِلْمَرَضِيِّ (phq9) بِوَقَائِعِ (9) فُقَرَاتٍ. وَأُظْهِرَتْ نَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ وَجُودَ فُرُوقٍ جَوْهَرِيَّةٍ فِي مُسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ لَدَى مَرْضَى التَّلِيفِ الْعَضَلِيِّ بَيْنَ الذَّكَورِ وَالْإِنَاثِ مَرْتَفَعَةً لِمَصَالِحِ الْإِنَاثِ. وَأَنَّ هُنَاكَ فُرُوقَ بَيْنِ كِبَارِ السِّنِّ وَالْيَافِعِينَ فِي مُسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ لِمَرَضَى الْعَضَلِيِّ الْيَفِيِّ. وَبِنَاءً عَلَى النَتَائِجِ تَمَّ صِيَاغَةُ التَّوَصِيَّاتِ ذَاتِ الْعِلَاقَةِ بِمَوْضُوعِ الدِّرَاسَةِ.

الكلمات المفتاحية: الاكْتِنَاب، مَرْضَى الْعَضَلِ التَّلِيفِيِّ. اخْتِبَارِ الصِّحَّةِ لِلْمَرَضِيِّ (Phq9)

* أَسْتَاذُ مَسَاعِدِ، كَلِيَّةُ الْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ، جَامِعَةُ الْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْعَالَمِيَّةِ.

The level of depression among fibromyalgia patients in light of several variables.

Abstract

This study aims to determine the level of depression among patients with muscular dystrophy attending physical therapy clinics in Jordan, based on gender and age variables, using a descriptive survey methodology. The study included a sample of 123 male and female patients from three private hospitals (Independence, Royal, and Private Physical Therapy Clinics). The Patient Health Questionnaire (PHQ-9), consisting of 9 items, was used for the study. The results revealed significant differences in the level of depression among male and female muscular dystrophy patients, with higher levels observed in females. Additionally, differences were found in depression levels between older adults and adolescents with muscular dystrophy. Based on the findings, recommendations related to the study topic were formulated.

Keywords: Depression, Muscular Dystrophy Patients, Patient Health Questionnaire (PHQ-9)

المقدمة:

يُنظر إلى الاضطرابات النفسية والانفعالية على أنها واحدة من أمراض العصر الحديث، وهي مُنتشرة أساسًا بين الأفراد على اختلاف أعمارهم، وبقطع النظر عن طبيعة جنسهم؛ سواءً أكانوا ذكورًا أو إناثًا، كما يُعدُّ الاكتئاب من أكثر الاضطرابات انتشارًا بينها⁽¹⁾

ويُعرّف الاكتئاب في مُستواه المفاهيمي بأنه ضربٌ من التدنّي والانخفاض في الحالة المزاجية للفرد، وفقدان المتعة في الأشياء التي تمّ الاستمتاع بها سابقًا. ومن الضرورة بمكان الإشارة، إلى أنّ اختبار حالة الاكتئاب يُعدُّ أمرًا عسيرًا إلى حدٍّ ما؛ ومع هذا، فإنّ مُعظم الناس الذين أصيبوا بحالة الاكتئاب، تتداخل لديهم باستمرار تلك المشاعر التي تنتابهم مع مُتغيّرات ومُستجدّات حياتهم اليومية، وذلك طيلة فترة زمنية لا تقلّ البتّة عن أسبوعين مُتزامنين. وعليه، يُمكن القول عن صواب إنّ حالة الاكتئاب تأتي على شاكلة مزاج منخفض وطُغيان مشاعر الحزن واليأس على الإنسان، التي تُرافقها عملية إحساسٍ بتدنّي احترام الذات، ويتبعه التهيج والغضب⁽ⁱⁱ⁾.

وتأسيسًا على ما تقدّم، عرّف بيرند (Bernard) الاكتئاب بأنه اضطراب مزاجي، تنتقل فيه الحالة المزاجية المنخفضة الطبيعية إلى متلازمة إكلينيكية، مع وجود علامات وأعراض مرتبطة به؛ كمشاعر مؤلمة، وانخفاض الرغبة في الفكاهة، ونوبات القلق والدعر، وانخفاض واضح في أداء الوظائف النفسية والإدراكية المختلفة، والميل إلى العزلة، واللامبالاة، وصعوبة في الاستمتاع بالنشاطات، والأفكار السلبية⁽³⁾.

ويعود الاكتئاب إلى العوامل العضوية المرتبطة بالجانب الوراثي والهرموني والخلل العصبي العائد إلى اضطراب في مُستويات الصوديوم والبوتاسيوم في الدماغ⁽⁴⁾.

وفي ذات السياق الناضج، أضاف نورمان ورايري (Norman & Ryrie) أنّ أسباب الاكتئاب تعود بالأصالة إلى جُملةٍ من العوامل من قبيل: العامل الوراثي، والعامل البيئي، ونمط الشخصية. فهذه العوامل على تنوعها، يُمكن أن تضطلع بدورٍ رئيس في ظهور الاكتئاب. ناهيك عن كونه، قد يظهر عند أيّ فئة من الناس، على اختلافها العمري والعرق والاجتماعي والاقتصادي⁽⁵⁾.

وعلاوةً على ما تقدّم، يُمكن القول إنّ إصابة الشخص بحالة من الاكتئاب عادة ما تقتُرُ بجُملةٍ من الآثار السلبية التي تنعكسُ أيّما انعكاسٍ على حياته، من قبيل: الآثار السلوكية (الكسل وسرعة التعب ونقص الحركة والخمول الجسدي)، والمعرفية (ضعف التركيز والتفكير

السُّلْبِي) (6)، وَالْاجْتِمَاعِيَّة (تَدْنِي فِي الْأَدَاء الْعَام الْاجْتِمَاعِي)، وَالصَّحِيَّة (زِيَادَةُ الْفُرْصَةُ بِالْإِصَابَةِ فِي الْأَمْرَاضِ الْمُنَاعِيَّة وَالْأَلَمِ الْجَسَدِيَّةِ الْمُخْتَلَفَةِ غَيْرِ الْمَفْسُورَةِ طَبِيبًا) (7).

وَقَدْ تَمَتَّدَ أَثَارُ الْاِكْتِنَابِ إِلَى مَا هُوَ أَبْعَدُ مِنْ مَشَاعِرِ الشَّخْصِ وَصَحْتِهِ الْعَقْلِيَّةِ، حَيْثُ أَنَّهُ قَدْ يُؤَثِّرُ أَيْمًا تَأْثِيرًا عَلَى صِحَّتِهِ الْجَسَدِيَّةِ. ذَلِكَ أَنَّ الْأَشْخَاصَ الْمُصَابِينَ بِالْاِكْتِنَابِ، قَدْ يُعَانُونَ مِنْ بَعْضِ الْأَلَمِ الَّتِي يَعْسُرُ تَبْرِيرَهَا، بِمَا فِي ذَلِكَ آلامُ الْمَفَاصِلِ أَوْ الْعِضَلَاتِ، وَالصَّدَاعِ. وَيُمْكِنُ أَنْ تَتَفَاقَمَ أَعْرَاضُ الْاِكْتِنَابِ لَدَى الشَّخْصِ لُتُصْبِحَ مَرْضًا مَزْمَنًا (8).

وَفِي هَذَا السِّيَاقِ، أَكَّدَ بَيْنِينِكْس (Penninx) أَنَّ عَوَامِلَ الْخَطَرِ تَزْدَادُ بِالْإِصَابَةِ بِالْأَمْرَاضِ الْجَسَدِيَّةِ بِسَبَبِ اخْتِلَالَاتٍ فِي التَّنْظِيمِ الْبَيُولُوجِيَّةِ لِرَتْبَاطِهَا بِالْاِكْتِنَابِ (9).

وَمِنَ الْمُفِيدِ الْإِشَارَةُ أَيْضًا، أَنَّ عَمَلِيَّةَ الشُّعُورِ بِالْأَلَمِ تَرْتَبِطُ بِانْخِفَاضِ الصَّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ لَدَى الْمَرْضَى بِشَكْلِ خَاصٍ، نَاهِيكَ عَنِ الْأَعْرَاضِ الْجَسَدِيَّةِ الَّتِي تُعْتَبَرُ أَمْرًا شَائِعًا فِي حَالَاتِ الْاِكْتِنَابِ. وَغَالِبًا مَا تَكُونُ الْأَوْجَاعُ غَيْرَ مَفْسُورَةٍ تَفْسِيرًا بَيُولُوجِيًّا، حَيْثُ يُعْتَبَرُ إِحْسَاسُ الْفَرْدِ بِالْمَرَضِ مِنَ الْأَعْرَاضِ الرَّئِيسِيَّةِ لِأَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ. وَتَشْمَلُ هَذِهِ الْأَعْرَاضُ: آلامُ الْمَفَاصِلِ الْمَزْمَنَةِ، وَآلامُ الْأَطْرَافِ، وَآلامُ الظُّهْرِ، وَمَشَاكِلُ الْجِهَازِ الْهَضْمِيِّ، وَالتَّعَبُ، وَاضْطِرَابَاتُ النَّوْمِ، وَتَغْيِيرَاتُ النَّشَاطِ الْحَرَكِيِّ النَّفْسِيِّ، وَتَغْيِيرَاتُ الشَّهِيَّةِ (10).

وَعِلَاوَةً عَلَى مَا تَقَدَّمَ -وَبِنَاءً عَلَى مُرَاجَعَةِ قَوَاعِدِ الْبَيَانَاتِ الْعِلْمِيَّةِ- تَبَيَّنَ تَنَاوُلُ الْبَاحِثِينَ وَتَعَرُّضُهُمْ لِمَرْضَى التَلِيفِ الْعَضَلِيِّ تَبَعًا لِمُتَغْيِرَاتٍ مُخْتَلَفَةٍ، حَيْثُ أَجْرَى بِييَز وَآخَرُونَ (Yepez; et al) دَرَاةً تَمَّ الْإِشَارَةُ فِيهَا إِلَى أَنَّ الْأَلَمَ الْجَسَدِيَّ وَالْاِكْتِنَابَ لِهَمَا عِلَاقَةٌ بَيُولُوجِيَّةٌ وَنَفْسِيَّةٌ اِرْتِبَاطِيَّةٌ قَوِيَّةٌ، كَمَا رَصَدَتْ ذَاتُ الدَّرَاسَةِ تَسْجِيلَ ارْتِفَاعٍ فِي نِسْبَةِ مَرْضَى الْاِكْتِنَابِ الَذِينَ يَسْعُونَ لِلْعِلَاجِ فِي مَكَانٍ مُخَصَّصٍ لِلرَّعَايَةِ الْأُولَى -مِثْلَ مَرَاكِزِ الْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ- وَغَالِبِيَّتُهُمْ يُبَلِّغُ بِكَوْنِهِ يُعَانِي مِنْ أَعْرَاضٍ جَسَدِيَّةٍ فَقَطْ، وَهَذَا مِنْ شَأْنِهِ أَنْ يَجْعَلَ مِنْ مَسْأَلَةِ تَشْخِصِ الْاِكْتِنَابِ (11) أَمْرًا صَعْبًا لِلْغَايَةِ.

إِنَّ مَا سَبَقَ ذِكْرَهُ، أَكَّدَتْهُ دَرَاةُ لُوحِ هَاجِن وَآخَرُونَ (Loge-Hagen; et al) الَّتِي أُجْرِيتْ عَلَى عِدَدٍ مِنَ الْمَرْضَى الَذِينَ تَزِيدُ أَعْمَارُهُمْ عَنْ 18 عَامًا، وَكُشِفَتْ نَتَائِجُهَا أَنَّ مَا يَزِيدُ عَنْ مِئْتِصَفِهِمْ قَدْ حَصَلُوا عَلَى دَرَجَةٍ مَرْتَفَعَةٍ فِي مَسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ، وَقَدْ عَانُوا مِنْ أَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ لِفَتْرَةٍ طَوِيلَةٍ مِنْ حَيَاتِهِمْ (12).

وَفِي دَرَاة كَتَنُوع وَأَخَرُونَ (Cetingok; et al) تَمَّت الْإِشَارَة إِلَى أَنَّ أَغْلِبَ الْمَرَاةِينَ لَعِيَادَاتِ الْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ (إِصَابَاتِ الْعَمُودِ الْفَقْرِي وَإِصَابَاتِ الْحَوَادِثِ وَالْإِصَابَاتِ الرِّيَاضِيَةِ وَمَرَضَى الْعَضَلِي الْلِيفِي (Fibromyalgia) أَلْبَغُوا عَنْ أَنَّهُمْ يَعْانُونَ مِنْ أَمْرَاضِ جَسَدِيَةِ إِلَّا أَنَّهُمْ أَلْبَغُوا عَنْ إِحْسَاسِهِمْ بِالْقَلْقِ وَزِيَادَةِ الْإِجْهَادِ النَّفْسِيِّ وَالْجَسَدِيِّ⁽¹³⁾.

وَقَدْ عَرَفَتْ سَيْتَنَقُوكُ (Cetingok) الْأَلَمَ الْعَضَلِي الْلِيفِي (Fibromyalgia) بِأَنَّهُ مُتَلَاَزِمَةٌ مُؤَلَّةٌ تَسَبَّبَ الْأَلَمُ فِي الْجِهَازِ الْعَضَلِيِّ الْهَيْكَلِيِّ، وَيُرَافِقُهَا اضْطِرَابٌ فِي النَّوْمِ، وَالتَّعَبُ، وَالاضْطِرَابَاتِ النَّفْسِيَةِ، وَغَالِبًا مَا يَتَعَايَشُ الْمَرَضَى (Fibromyalgia) مَعَ الْأَلَمِ الْمَزْمَنِ. وَيُظْهَرُ مَرَضُ (Fibromyalgia) مَعَ مُتَلَاَزِمَةِ التَّعَبِ الْمَزْمَنِ، وَمُتَلَاَزِمَةِ الْقَوْلُونِ الْعَصَبِيِّ، بِالإِضَافَةِ إِلَى الصَّدَاعِ التَّوْتَرِيِّ، وَاضْطِرَابِ الْفَكِ الصَّدْغِيِّ، وَالْحَسَاسِيَةِ الْكِيمِيَايَةِ الْمُتَعَدِّدَةِ، وَعَسَرِ الطَّمْثِ الْأَوَّلِيِّ اضْطِرَابِ مَا بَعْدَ الصَّدْمَةِ، وَيَصِفُ هَذَا الْمَرَضَ بِمُصْطَلَحِ "مُتَلَاَزِمَاتِ الْحَسَاسِيَةِ الْمَرْكَزِيَّةِ" أَوْ "حَالَاتِ الْأَلَمِ الْمَزْمَنِ الْمَتَدَاخِلَةِ".

وَمِنَ الْمُفِيدِ الْإِشَارَة فِي ذَاتِ السِّيَاقِ النَّاضِمِ، أَنَّ الْأَعْرَاضَ فِي مُتَلَاَزِمَةِ (Fibromyalgia) تَتَفَاقَمُ بِشَكْلٍ لَافَتْ مُتَأَثِّرَةٌ فِي ذَلِكَ بِالْعَدِيدِ مِنَ التَّأَثِيرَاتِ الْعَاطَفِيَةِ وَالنَّفْسِيَةِ، لِأَنَّ مَرَضَى مُتَلَاَزِمَةِ الْأَلَمِ الْعَضَلِيِّ الْلِيفِيِّ يَمِيلُونَ إِلَى مَسْتَوِيَّاتٍ عَالِيَةِ مِنَ التَّوْتَرِ وَالْغَضَبِ وَالْأَلَمِ الْمَزْمَنِ⁽¹⁴⁾.

وَتَأَكِيدُ مَا سَبَقَ، أَوْضَحَ قَالْفِيز (Galvez; et al) فِي دَرَاةِ أَنْ جَزْءًا كَبِيرًا مِنْ مَرَضَى (Fibromyalgia) يُعَانُونَ مِنْ اضْطِرَابَاتٍ نَفْسِيَةٍ مُصَاحِبَةٍ، مَثَلُ: الْاِكْتِنَابِ وَاضْطِرَابِ الْهَلَعِ وَاضْطِرَابِ الْقَلْقِ. وَأَبَانَ كَذَلِكَ أَنَّ هَذِهِ الْاضْطِرَابَاتِ قَدْ يَكُونُ لَهَا أَيْضًا جَوَانِبُ مَعْرِفِيَّةٍ وَنَفْسِيَّةٍ قَادِرَةٌ عَلَى إِعْطَاءِ قِيَمَةٍ تَنْبُؤِيَّةٍ مُسْتَقْبَلِيَّةٍ لظُهُورِ الْأَعْرَاضِ الْجَسَدِيَةِ الْمُخْتَلِفَةِ، مَثَلُ الْآلَامِ الْجَسَدِيَةِ الْمَزْمَنِ فِي الْمَسْتَقْبَلِ⁽¹⁵⁾.

عِلَاوَةً عَلَى كُلِّ مَا تَقَدَّمَ مِنَ الدَّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ الَّتِي تَنَاوَلَتْ مَفْهُومَ الْاِكْتِنَابِ وَمَسْتَوِيَّاتِهِ لَدَى مَرَضَى الْعَضَلِيِّ التَلِيفِيِّ (Fibromyalgia)، ثَمَّةُ أَيْضًا دَرَاةٍ أُخْرَى تَنَاوَلَتْ مَوْضُوعَ الْاِكْتِنَابِ وَمَرَضَى (Fibromyalgia)، وَمِنْهَا دَرَاةُ وِيلِي وَأَخَرُونَ (Whealy; et al) الَّتِي وَظَّفَتْ اخْتِبَارَ (PHQ-9) وَاخْتِبَارَ (MIDAS) فِي الْكَشْفِ عَنْ أَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ وَشَدَةِ الصَّدَاعِ (مَرَضِ الشَّقِيقَةِ) عِنْدَ الْمَصَابِينِ بِمَرَضِ الْعَضَلِيِّ التَلِيفِيِّ، وَمُقَارَنَتِهَا بِعَيِّنَةٍ ضَابِطَةٍ مَعَ أَشْخَاصٍ آخَرِينَ لَا يَعْانُونَ مِنَ الْمَرَضِ. وَقَدْ تَحَصَّلَ الْمَرَضَى الَّذِينَ يَعْانُونَ مِنَ الْأَلَمِ الْعَضَلِيِّ الْلِيفِيِّ بِمُقْتَضَى هَذِهِ الدَّرَاسَةِ، عَلَى دَرَجَاتٍ أَعْلَى بِكَثِيرٍ عَلَى اخْتِبَارِ (PHQ-9) مُقَارَنَةً بِنَتَائِجِ الْعَيِّنَةِ الضَابِطَةِ. وَخَلَصَتْ النَتَائِجُ فِي هَذِهِ الدَّرَاسَةِ، إِلَى أَنَّ الْمَرَضَى الَّذِينَ يَعْانُونَ مِنْ مَرَضِ الْعَضَلِيِّ التَلِيفِيِّ هُمْ أَكْثَرُ عُرْضَةً لِإِظْهَارِ

مستويات عالية من أعراض الاكتئاب، والتي تظهر على شكل مشاكل في النوم وصعوبات في أداء المهام اليومية⁽¹⁶⁾.

وهدف دراسة أخرى أشرف عليها قوتا وآخرون (Gota; et al) إلى تقييم مدى انتشار أعراض الاكتئاب والهوس في مجموعة من مرضى مرض العضلي التليفي (FM) في مركز الرعاية، وتحديد العلاقة بين أعراض الاكتئاب والهوس مع أعراض FM والحالة الاجتماعية والاقتصادية. وقد طُبِّقت الدراسة على (305) من مرضى FM، تمّ فيها قياس أعراض الاكتئاب من خلال استبيان صحة المريض (PHQ-9)، وأعراض الهوس من خلال استخدام استبيان اضطرابات المزاج (MDQ). وكانت النتائج مُفصَّلة كالتالي: مجموعة FM حصلوا على (27.5%) على مستوى معتدل على مقياس الاكتئاب، وما نسبته (17.7%) حصلوا على مستوى معتدل إلى شديد، ونسبة (14%) حصلوا على مستوى شديد على الاختبار. وقد أظهرت النتائج أيضًا، أنّ عددًا منهم أبلغوا عن تشخيص سابق للاضطراب ثنائي القطب (BD). وارتبطت المستويات المتزايدة لشعور باللام (FM) مع شدة مستوى الاكتئاب، وارتبطت زيادة مستويات الاكتئاب بشكل كبير بزيادة انتشار الاعتداء الجنسي السابق المبلغ عنه، وانخفاض الوضع الاجتماعي والاقتصادي، بما في ذلك ارتفاع معدلات الإعاقة والبطالة⁽¹⁷⁾.

ينضافُ إلى ما تقدّم، ثمة دراسات أخرى تناولت مستوى الاكتئاب عند مرضى (Fibromyalgia) حسب مُتغيّر الجنس. وفي هذا السياق، أشار ساوش وآخرون (Sauch; et al)⁽¹⁸⁾ في دراستهم، إلى تلك الصّلة الرابطة بين القلق والاكتئاب من جهةٍ، ومرض العضلي التليفي (FM) من جهةٍ أخرى، والمخاطر المتصلة بها. وكانت المُتغيرات الديموغرافية التي تمّت دراستها مُركّزةً أساساً على: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية. إنّ النتائج المُستخلصة من هذه الدراسة، أوضحت أنّ مرض الفايبرومياليجا هو مرض مُرتبطٌ بالقلق والاكتئاب، وأنّ الرجال هم أقلّ عرضة للإصابة بالقلق والاكتئاب، لذلك تُبلّغ النساء عن الأعراض النفسية والانفعالية التي تترتب على الإصابة بمرض الفايبرومياليجا مقارنة مع الرجال⁽¹⁸⁾.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة سيتينجوك وآخرون (Cetingok; et al) إلى تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين مرض العضلي التليفي (FM) والاكتئاب والقلق والحساسية تجاه القلق ومعتقدات تجنب الخوف، ونوعية الحياة لدى المرضى الإناث المصابات بتشخيص مرض العضلي التليفي. وقد شملت العينة 37 مريضة (عينه تجريبية) تمّ تشخيصهن بمرض العضلي

التليفي (FM) في عيادة طب الألم، وتمّ مقارنة نتائجهن على الاختبار بمجموعة ضابطة مكونة من 37 امرأة سليمة في الدراسة.

تمّ تطبيق نموذج بيانات الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والسريية، ونموذج جودة الحياة، واختبار معتقدات تجنب الخوف، ومؤشر حساسية القلق، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس التماثلي البصري على المشاركات. وخلصت النتائج، إلى أنّ المجموعة التجريبية حصلت على درجات أعلى إحصائيًا في مؤشر حساسية القلق، ومقياس بيك للاكتئاب. وأشارت إلى أنّ القلق والاكتئاب وشدة الألم المتصورة، تُقلّل من الوظائف الاجتماعية ونوعية الحياة في مجالات مثل: الصحة العقلية، والوظيفة الجسدية، وصعوبات الدور العاطفي، ومشكلات متكررة في النوم. وقد تقرر أنّ وظائف ونوعية حياة المرضى الذين تمّ تشخيص إصابتهم بـ FM انخفضت في الحياة اليومية⁽¹⁹⁾.

ومن الدراسات التي أشارت إلى تأثير الجنس على الأعراض الاكتئاب دراسة إيانوتشيلي وآخرون (Iannuccelli; et al) والتي هدفت إلى تقييم تأثير الجنس على المظاهر السريرية للاكتئاب لدى مرضى التليف العضلي، وبلغ حجم العينة للمرضى الذين أجريت عليهم الدراسة (201) مريض بالغ من كلا الجنسين تم تشخيص إصابتهم بمرض التليف العضلي، وظهرت النتائج إلى أن العديد من الأعراض الاكتئابية كانت أعلى بشكل ملحوظ لدى النساء مقارنة بالرجال، بما في ذلك الألم، والتعب، ومشاكل في الذاكرة، ومشاكل في التوازن، والحساسية للمحفزات البيئية. على العكس من ذلك، أفاد الرجال بوجود تكرار متباينة لأعراض الاكتئاب المصاحبة⁽²⁰⁾.

وفي ذات السياق الناظم، ثمة دراسات أخرى تناولت مستوى الاكتئاب عند مرضى (Fibromyalgia) حسب مُتغير العمر. حيث أشارت دراسة كرونان وآخرون (Cronan; et al) إلى تأثير العمر على الصحة والرفاهية لدى المرضى المصابين بأمراض العضلي التليفي المزمن. وكانت عينة الدراسة مكونة من الشباب (20-39)، ومُتوسطي العمر (40-59)، وكبار السن (60-85) الذين يعانون من مرض العضلي التليفي (FMS). وكان الغرض من هذه الدراسة، هو تحديد ما إذا كانت هناك اختلافات بين الفئات العمرية في الأعراض، وفحص المتغيرات النفسية والاجتماعية المُحتملة؛ مثل القلق والاكتئاب. وكان مجموع العينات 600 مريض (95٪ منهم إناث)، وخلصت النتائج إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في معظم المتغيرات، ذلك أنه كلما تمّ تسجيل زيادة في العمر إلّا وزادت مدة الأعراض، وزادت التأثيرات النفسية المُرتبطة بالمرض. وأشارت النتائج أيضًا، إلى أنّ تأثيرات (FM) تتناقص بمرور الوقت⁽²¹⁾.

أما دراسة هيار (Hayar) فقد تعلّقت بدراسة عامل العمر لدى النساء المصابات بمرض العضلي التليفي، علاوة على دراسة آثاره النفسية، والجسدية، والشخصية، والاجتماعية. وقد شملت هذه الدراسة 66 امرأة تمّ تشخيص إصابتهن بمرض العضلي التليفي، وكان مُعدّل أعمارهم مُترواحًا بين (30 و68) عامًا. وأشارت النتائج، إلى ارتفاع مُعدل الإصابة بمرض العضلي التليفي لدى النساء الأكبر سنًا، ومدى تأثيره على نوعية الحياة. مع وُجوب القول، إنّ تحديد هذا الأمر تمّ قياسه بواسطة اختبار تأثير مرض العضلي التليفي (FIQ) مع التنصيص على أنّ المجموعة المتوسطة العمر (50-59 سنة) ⁽²²⁾ كانت هي الأعلى.

وهدفت دراسة قونزاليز (Gonzalez) ⁽²³⁾ إلى التعرف على العلاقة بين القلق والاكتئاب، مع شدة مرض العضلي التليفي ونوعية الحياة؛ باستخدام اختبار تأثير مرض العضلي التليفي (النسخة الإسبانية)، واختبار صحة المريض (phq9)، واختبار اضطراب القلق العام لدى المرضى (رجال ونساء) الذين تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 65 سنة ومن المراجعين لعيادة أمراض الروماتيزم في دولة كولومبيا، والتي اعتمدت على أسلوب الدراسات الوصفية. وخلصت النتائج إلى رصد علاقة بين شدة مرض العضلي التليفي والقلق والاكتئاب ونوعية الحياة ($P < 0.05$). حيث أشارت إلى أنّ (83.6%) من المرضى كانوا يظهرون درجات مُتوسطة إلى مرتفعة من الاكتئاب، وذلك تحديدًا عند المرضى الذين تتراوح أعمارهم بين عامًا ومن 39 إلى 58 عامًا على. وهي نسبة كانت تقلّ إلى (>20%) في الأعمار من 29 إلى 38 سنة ⁽²⁴⁾.

مُشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعتبر مفهوم الصحة الجسمية والنفسية من أساسيات رفاهية الإنسان في واقعه المعيش. وعليه، فإنّ أيّ مُشكلة نفسية هي في علاقة وثيقة بالصحة الجسدية للذات الإنسانية، على اعتبار أنّ حياة الإنسان بكلّ مُتعلقاتها تتأثّر أيّما تأثّر بِخُدُوث أيّة مشاكل أو مُستجدّات تُصيبه؛ سواءً أكانت هذه المُتغيّرات الجارية جسمية أو نفسية. ويُعتبر الاكتئاب من أهمّ أمراض العصر بامتياز، ويُساهم في شُعور الإنسان بالكثير من الأوجاع والآلام، من قبيل آلام الظهر والمفاصل التي يصعبُ حقًا-تشخيصها بشكلٍ سريع، حيث يضطر المريض الذي يشكو من هذه الآلام إلى مرحلة التسوق الطبي بحثًا عن تشخيص طبي صحيح ⁽²⁵⁾. حيث أظهرت إحصائية قام بها معهد العناية بصحة الأسرة، التابع لمؤسسة الملك الحسين، عن الألم العضلي التليفي الذي يُصيب (2-4%) من الناس، ويكون أكثر شيوعًا عند النساء ⁽²⁶⁾. ولقد صيغت مُشكلة الدراسة

للإجابة عن السؤال العام التالي: ما مُستوى الاكتئاب عند مرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي في الأردن؟ ويتفرّع عن هذا التساؤل المركزي الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب لمرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي في الأردن؟
 2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كبار السنّ واليافعين في مستوى الاكتئاب لمرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي؟
- أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى الاكتئاب عند مرضى العضلي التليفي باستخدام أداة التقييم النفسي (PHQ9).
2. التعرف على مستوى الاكتئاب حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. التعرف على مستوى الاكتئاب حسب متغير العمر (كبار السن، اليافعين).

أهمية الدراسة:

تكتسبُ الدراسة أهميتها من مُنطلقٍ رئيسيّ قوامه الرئيس؛ أنّ التعرف على مُستوى الاكتئاب لدى مرضى العضلي الليفي المُراجعين لعيادات العلاج الطبيعي، يُساهم إسهامًا حقيقيًا في مُضاعفة إدراك المريض والقائمين على رعاية المريض بأنّ أعراض اضطراب الاكتئاب من شأنها أن تُصبح أمرًا أكثر وضوح عند المريض بسبب استمراريتها وزيادة الإحساس بها لأنّها هي السبب الرئيس لهذه الآلام التي يشكو منها. وهي آلامٌ ترتبط بشكل وثيقٍ بالحالة النفسية التي يعيشها المريض بشكل عام؛ ممّا يساعد على تخصيص جزء من العلاج داخل عيادات العلاج الطبيعي للدعم النفسي، ورفع مستوى الصحة النفسية عند المرضى.

مفاهيم الدراسة:

1. الاكتئاب: تُعرف منظمة الصحة العالمية (2020) الاكتئاب بأنه الحالة المزاجية المنخفضة وفقدان المتعة في الأشياء التي تمّ الاستمتاع بها سابقًا. وتتضمّن حالة الاكتئاب صعوبة واضحة في اختبار هذه الحالة، ولكن بالنسبة لمعظم الناس المصابين بالاكتئاب تتداخل مشاعر الفرد باستمرار مع حياتهم اليومية على مدى فترة لا تقل عن أسبوعين. ويشمل الاكتئاب: مزاج منخفض والحزن واليأس يرافقه تدني احترام الذات ويتبعه التهيج والغضب⁽²⁷⁾. وتُعرف الباحثة الاكتئاب إجرائيًا بأنّه: حالة نفسية سلوكية ناتجة عن ارتفاع مستوى القلق والتوتر تزيد من التحديات الجسدية والنفسية للمريض.

2. اِخْتِبَار الصِّحَّة لِلْمَرْضَى (Phq9): أَدَاة ذَاتِيَّة الْإِجَابَةِ مُكَوَّنَةٌ مِنْ 9 فُقَرَات تَسْتَنْدُ إِلَى مَعَايِير DSM-V. وَتُسَاعِدُ هَذِهِ الْأَدَاةَ فِي التَّشْخِصِ عَلَى مَعْرِفَةِ وَجُودِ الْاِكْتِنَابِ وَتَحْدِيدِ شِدَّتِهِ. كَمَا يُسَاعِدُ الْاِخْتِبَارَ الْفَاحِصَ فِي الْكَشْفِ عَنْ أَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ الْأَكْثَرُ تَكَرَّرًا خِلَالِ الْأُسْبُوعَيْنِ السَّابِقَيْنِ⁽²⁸⁾. وَاجْرَائِيًّا تُعَرَّفُ الْبَاحِثَةُ الْاِخْتِبَارَ بِأَنَّهُ: مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْفُقَرَاتِ الَّتِي تَقْيَسُ أَعْدَادَ سُلُوكِيَّةٍ وَنَفْسِيَّةٍ وَصَحِيَّةٍ.

3. مَرْضَى الْعَضَلِ التَلِيفِي: عَرَفَ الْأَلَمُ الْعَضَلِي اللَّيْفِي (FM) عَلَى أَنَّهُ مُتَلَازِمَةٌ الْأَلَمِ الْمَزْمَنِ الَّتِي يَشْعُرُ بِهَا الْمَرِيضُ بِالْأَلَمِ بِشَكْلِ مَزْمَنِ وَفِي أَجْزَاءٍ وَاسِعَةٍ مِنْ جِسْمِهِ، وَيَسْتَمِرُّ لَأَكْثَرِ مِنْ ثَلَاثَةِ أَشْهُرٍ فِي حَالَةٍ عَدَمِ وَجُودِ مَشْكَلَةٍ عَضْوِيَّةٍ وَاضِحَةٍ⁽²⁹⁾. وَتُعَرَّفُ الْبَاحِثَةُ مَرْضَى الْعَضَلِ التَلِيفِي اجْرَائِيًّا بِأَنَّهُ: مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْأَلَامِ الْجَسَدِيِّ الْمَزْمَنِ الَّتِي تُرَافِقُ الْمَرِيضَ لِفَتْرَاتٍ طَوِيلَةٍ، وَتَزْدَادُ حَدَّتُهَا عِنْدَ الشُّعُورِ بِالْقَلْقِ وَالتَّوْتَرِ.

حُدُودُ الدِّرَاسَةِ:

يَمْكُنُ تَعْمِيمُ النُّتَاجِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالدِّرَاسَةِ فِي ضَوْءِ مَا يَلِي:

الْحَدُّ الْبَشَرِي: أُجْرِيتْ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ عَلَى مَرْضَى الْعَضَلِ اللَّيْفِي الْمُرَاجِعِينَ لِمُرَازِكِ الْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ فِي الْمُسْتَشْفَيَاتِ الْخَاصَّةِ.

الْحَدُّ الْمَكَانِي: أُجْرِيتْ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ عَلَى الْمَرْضَى الْمُرَاجِعِينَ لِمُسْتَشْفَى الْاِسْتِقْلَالِ وَمُسْتَشْفَى الرُّوْيَالِ وَالْعِيَادَاتِ الْخَاصَّةِ لِلْعِلَاجِ الطَّبِيعِيِّ.

الْحَدُّ الزَّمَنِي: أُجْرِيتْ الدِّرَاسَةُ خِلَالِ الْفَتْرَةِ مِنْ 2023/03/17 – 2023/08/01.

أَدَاةُ الدِّرَاسَةِ:

اعْتَمَدَتْ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ عَلَى اسْتِخْدَامِ (اِخْتِبَارِ الصِّحَّةِ لِلْمَرْضَى (phq9)، وَالَّذِي تَمَّ التَّأَكُّدُ مِنْ صَدَقِهِ وَثَبَاتِهِ.

مَا يُمَيِّزُ الدِّرَاسَةَ الْحَالِيَّةَ عَنِ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ: تَرَى الْبَاحِثَةُ أَنَّ الدِّرَاسَاتِ سَالِفَةَ الذِّكْرِ تَنَاوَلَتْ مَفْهُومَ الصِّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ وَعِلَاقَتَهَا بِمَرْضَى الْعَضَلِ التَلِيفِي الَّتِي أُجْرِيتْ فِي دُولٍ مُخْتَلِفَةٍ غَيْرِ عَرَبِيَّةٍ، إِلَّا أَنَّ الدِّرَاسَةَ الْحَالِيَّةَ تَنَاوَلَتْ مَفْهُومَ الْاِكْتِنَابِ عِنْدَ الْمَرْضَى الْمَصَابِينَ بِالْعَضَلِ التَلِيفِي فِي الْأُرْدُنِّ، وَالَّتِي تُعْتَبَرُ مِنَ الدِّرَاسَاتِ النَّادِرَةِ حَوْلَ هَذَا الْمَجَالِ.

الطَّرِيقَةُ وَالْإِجْرَاءُ:

منهجية الدراسة: نظرًا لطبيعة الدراسة التي تستهدف التعرف على " مستوى الاكتئاب لدى مرضى العضلي التليفي في ضوء عدد من المتغيرات"، لدى عينة من مرضى العضلي التليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي. فقد اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي الوصفي بالعينة القصدية، واستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الميدانية (اختبار الصحة لمرضى (phq9)، وتم استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية لكون هذا المنهج هو الأكثر ملائمة لقياس مستوى الاكتئاب لدى مرضى العضلي التليفي، وإبرازها كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مُجتمع الدراسة من المرضى المصابين بمرض العضلي التليفي Fibromyalgia والمراجعين لعيادات العلاج الطبيعي في المستشفيات الخاصة في الأردن؛ والذين تسمح لهم حالتهم الصحية بالذهاب لعيادات العلاج الطبيعي، والقادرين بمحض إرادتهم على الاستجابة لفترات المقياس، والبالغ عددهم نحو (255) مريض ومريضة، وذلك خلال فترة تطبيق أداة الدراسة التي تمت في النصف الثاني من شهر تموز لعام 2023م.

لاختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية، تمّ اتباع أسلوب المسح الشامل لعناصر مجتمع الدراسة المستهدف، حيث تمّ تعيين المرضى المراجعين لعيادات العلاج الطبيعي في المستشفيات الخاصة في الأردن من المصابين بمرض العضلي الليفي كعينة دراسية مستهدفة. ونظرًا لخصوصية عينة الدراسة، والوقت المُتاح لتطبيق أداة الدراسة، فقد تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من المتواجدين من المرضى خلال فترة تطبيق الدراسة، وممن تسمح لهم حالتهم الصحية والنفسية على ذلك، والذين أبدوا موافقة على التطبيق، حيث تمّ تطبيق الأداة على (125) مريض ومريضة، وتمّ استثناء استبانتيّن من التحليل وذلك لعدم اكتمال بياناتهما. وبذلك تكونت عينة الدراسة من (123) مريض ومريضة تشكّل ما نسبته (48.23%) من مجتمع الدراسة الكلي، وما نسبته (98.40%) من عدد الاستبانات المطبقة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والعمر.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والعمر			
المتغير	الفئات	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	41	33.33
	أنثى	82	66.67

المجموع	123	100
أقل أو يساوي 30	50	40.65
أكثر من 30	73	59.35
المجموع	123	100

يتضح من النتائج في الجدول (1) أَنَّ أَفْرَادَ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ مِنَ الذَّكَوْرِ قَدْ شَكَّلَ مَا نَسَبَتَهُ (33.33 %) وَمِنْ فِئَةِ الْإِنَاثِ مَا نَسَبَتَهُ (66.67 %). وَأَنَّ أَفْرَادَ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ مِنَ الْفِئَةِ الْعَمْرِيَّةِ "أَقْلَ أَوْ يَسَاوِي 30" سَنَةً قَدْ شَكَّلَ مَا نَسَبَتَهُ (40.65 %) وَمِنْ الْفِئَةِ الْعَمْرِيَّةِ "أَكْثَرُ مِنْ 30" سَنَةً قَدْ شَكَّلَ مَا نَسَبَتَهُ (59.35 %).

أَدَاة الدِّرَاسَةِ:

اعتمدت الدراسة لتحقيق أهدافها على استبانة صحة المريض – لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ9)، وهو من إعداد كرونك وسبترز وويليامز (Kroenke, Spitzer & Williams)، والذي تمَّ إعداده وفقاً للدليل التشخيصي الرابع للأمراض النفسية. ويتكوّن الاختبار من (9) فقرات موزعة على بُعد واحد، وتعتمدُ نتيجته على التقرير الذاتي، بحيث يتمّ الإجابة على أحد الخيارات الأربعة المُستخدمة في اختبار، والتي تصف حالة المستجيب خلال الأسبوعين الماضيين على التطبيق⁽³⁰⁾. واعتمدت الدراسة الحالية للتطبيق على عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ عَلَى النِّسْخَةِ الْمَعْرَبَةِ لِلْإِخْتِبَارِ، وَالَّتِي قَامَ الْبَهْنَسَاوِي وَعَبْدُ الْخَالِقِ بِتَعْرِيبِ الْإِخْتِبَارِ لِتَشْخِصِ الْإِخْتِبَارِ لَدَى عَيِّنَةِ مِنَ الطَّلَبَةِ فِي الْجَامِعَاتِ الْمِصْرِيَّةِ، وَقَدْ صُمِّمَ إِخْتِبَارُ لِقِيَاسِ مَظَاهِرِ رَئِيسِيَّةٍ لِلْإِخْتِبَارِ لَدَى الْمَرْضَى، وَالَّتِي مِنْهَا: الشَّعُورُ بِالتَّعَبِ وَقِلَّةُ النِّشَاطِ، وَقِلَّةُ الْإِهْتِمَامِ وَالْمَتْعَةِ، وَصُعُوبَاتُ النَّوْنِ، وَفَقْدَانُ الشَّهِيَّةِ أَوْ الشَّرْهَةِ لِلْأَكْلِ، وَعَدَمُ الرِّضَا عَنِ النَّفْسِ وَالشَّعُورِ بِالْفَشْلِ، وَأَخِيرًا التَّفَكُّيرُ بِإِذَاءِ النَّفْسِ وَالْمَوْتِ⁽³¹⁾.

تَصْحِيحُ اسْتِبَانَةِ صِحَّةِ الْمَرْضَى – لِتَشْخِصِ الْإِخْتِبَارِ (PHQ9):

تكوّن الاختبار في شكله النهائي من (9) فقرات، حيث يُطلب من المفحوص الاستجابة لكلِّ فقرة من فقراته، والتي تُمثل حالته خلال الأسبوعين السابقين. وقد تكوّنت الإجابة عن كلِّ فقرة من (4) مستويات تتراوح بين (0-3)، وقد درجت الاستجابات التي تدل على تكرار الحالة وفق ما تمثله الفقرة: (على الإطلاق: ويقابلها 0 درجة) و (عدة أيام: ويقابلها درجة واحدة) و (أكثر من نصف

الأيام: ويقابلها درجتان) و (كل الأيام تقريبا: وتقابلها ثلاث درجات). وبذلك، فإنَّ الدرجة الكلية لدرجات المفحوصين على فقرات اختبار -والتي تمثل مستوى الاكْتِثَاب لديهم- سوف تتراوح بين (0-27). ويتم احتساب شدة الأعراض المُعبّرة عن حالة الاكْتِثَاب لدى المفحوصين، بالشكل التالي:

الدرجات	العدد
(0 – 4)	لا يوجد اكْتِثَاب
(5-9)	اكْتِثَاب بسيط
(10-14)	اكْتِثَاب متوسط
(15-19)	اكْتِثَاب متوسط إلى شديد
(20-27)	اكْتِثَاب شديد

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

ظهرت دلالات صدق صحة المريض – لتشخيص الاكْتِثَاب Patient Health Questionnaire (PHQ9) في بيئته الأصلية، وتمّ التأكد من الصدق الظاهري لاختبار (الصحة للمرضى PHQ9)، حيث عرض الاختبار على مترجم باللغة الإنجليزية وتمّ ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، ثم عرض الاختبار على مُختصّ باللغة العربية للتأكد من صحة اللّغة وسلامتها ووضوحها في الاختبار من جهة، والتأكد من سلامة الترجمة من جهة أخرى. وقد هدف عددٌ من الدراسات إلى التحقّق من الخصائص السيكومترية للاختبار، ومنها دراسة شن وآخرون

(Chen; et al) (32) ودراسة بهنا وآخرون (Bhana; et al) (33)، ودراسة أربي وآخرون

(al) et (Erbe;)

(34) ومن الدراسات العربية، دراسة الهندساوي وعبد الخالق (35)، ودراسة الهادي وآخرون (36) التي أثبتت صحة الخصائص السيكومترية للاختبار.

وفي الدراسة الحالية، تمّ التحقّق من دلالات صدق الاختبار باستخدام الصدق الظاهري "صدق المحكمين"، حيث تمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من الخبراء المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والقياس والتقويم واللغة الإنجليزية، من عدد من الجامعات الرسمية الأردنية، والبالغ عددهم (10) محكمين. وقد تمّ اعتماد الاختبار بكافة فقراته، والاطمئنان إلى صلاحيته لقياس اضطراب الاكْتِثَاب لدى أفراد عيّنة الدراسة.

وللتحقق من الخصائص السيكمترية للاختبار (الاتساق الداخلي، والثبات) تمّ أولاً إجراء التحليل العاملي للوقوف على عدد العوامل الممثلة للاختبار، وضمن ذلك تمّ التأكد من كفاءة التعيين لأفراد عينة الدراسة للإجابة على فقرات الاختبار بحساب قيمة معامل Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) والتي بلغت نحو (0.897)؛ ممّا يُشير إلى صلاحية بيانات عينة الدراسة الحالية لإجراء التحليل العاملي التوكيدي. كما تمّ إجراء اختبار Bartlett's Test of Sphericity والذي بلغت فيه قيمة مستوى الدلالة الاحصائية نسبة (0.000)، وهو أمرٌ يُشيرُ بداهةً إلى قبول مصفوفة التحليل العاملي. ويُوضّح الجدول (2) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لفقرات اختبار.

جدول (2) المصفوفة العاملية لفقرات اختبار لتشخيص اضطرابات الاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة			
رقم الفقرة	الفقرة	العامل الأول	قيم الشيوع
9	التفكير بأنه من الأفضل لك الموت أو التفكير بإيذاء نفسك بطريقة ما.	0.876	0.566
8	لتحرك أو التحدث ببطء شديد لدرجة ملحوظة، أو العكس: التملل وعدم القدرة على الاستقرار لدرجة التحرك من مكان آخر أكثر من المعتاد.	0.857	0.598
7	صعوبات في التركيز على الأشياء كقراءة الجريدة أو مشاهدة التلفاز.	0.737	0.5147
5	قلة الشهية أو شراهة الأكل.	0.736	0.522
4	الشعور بالتعب أو قلة النشاط.	0.663	0.536
6	الشعور بعدم الرضا عن نفسك أو الشعور بأنك إنسان فاشل أو بأنك خذلت نفسك أو عائلتك.	0.571	0.542
1	قلة الاهتمام أو المتعة عند القيام بالأشياء	0.488	0.504
2	الشعور بالضيق أو الاكتئاب أو اليأس	0.466	0.557
3	صعوبات في النوم أو في الاستمرار في النوم أو كثرة النوم.	0.461	0.572
التباين الارتباطي		4.265	
الجذر الكامن		47.051	

يتضح من النتائج في الجدول (2) أنّ التحليل العاملي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لفقرات اختبار، قد أسفرت عن وجود عامل رئيس واحد أمكن تفسير 47.051 من التباين الكلي للاختبار.

وَبِنَاءً عَلَى نَتَائِجِ التَّحْلِيلِ الْعَامِلِي لِلَاخْتِبَارِ، فَقَدْ أُمِكنَ التَّحَقُّقُ مِنْ صَدَقِ الاتِّسَاقِ الدَّاخِلِي، وَذَلِكَ بِحِسَابِ مَعَامِلِ ارْتِبَاطِ بِيَرْسُونِ بَيْنَ دَرَجَةِ الْفَقْرَةِ الْوَاحِدَةِ وَالْدَرَجَةِ الْكُلِيَّةِ لِفَقَرَاتِ اخْتِبَارِ. وَالْجَدُولُ (3) يُبَيِّنُ مَعَامِلَاتِ الْارْتِبَاطِ:

جَدُولُ (3) مَعَامِلَاتِ الْارْتِبَاطِ بَيْنَ الْفَقَرَاتِ وَالْدَرَجَةِ الْكُلِيَّةِ			
رَقْمُ الْفَقْرَةِ	مَعَامِلُ الْارْتِبَاطِ	رَقْمُ الْفَقْرَةِ	مَعَامِلُ الْارْتِبَاطِ
1	0.769**	6	0.877**
2	0.664**	7	0.802**
3	0.801**	8	0.664**
4	0.771**	9	0.818**
5	0.874**		

** دَالَةٌ إِحْصَائِيَّةٌ عِنْدَ مُسْتَوَى دَلَالَةٍ ($\alpha \leq 0.01$).

يَتَضَحُّ مِنَ الْجَدُولِ (3) أَنَّ مَعَامِلَاتِ الْارْتِبَاطِ لِفَقَرَاتِ اخْتِبَارِ مَعَ الدَّرَجَةِ الْكُلِيَّةِ تَتَرَاوَحُ بَيْنَ (0.877) وَ (0.664)، وَهِيَ قِيَمُ دَالَةِ إِحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُسْتَوَى دَلَالَةٍ ($\alpha \leq 0.01$)؛ مِمَّا يَشِيرُ بِشَكْلِ عَامٍ إِلَى الْاتِّسَاقِ الدَّاخِلِي لِفَقَرَاتِ اخْتِبَارِ. ثَبَاتُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ:

اعْتَمَدَتِ الدِّرَاسَةُ لِلتَّحَقُّقِ مِنْ قِيَمِ مَعَامِلَاتِ الثَّبَاتِ لِلَاخْتِبَارِ بِحِسَابِ مَعَامِلِ كَرُونْبَاخِ أَلْفَا بِأَسْلُوبِ طَرِيقَةِ حَذْفِ الْفَقْرَةِ Cronbach's Alpha if Item Deleted. وَجَاءَتْ قِيَمُ مَعَامِلَاتِ الثَّبَاتِ، كَمَا هُوَ مَبِينٌ فِي الْجَدُولِ (4).

جَدُولُ (4) قِيَمُ مَعَامِلَاتِ الثَّبَاتِ	
رَقْمُ الْفَقْرَةِ	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	0.798
2	0.803
3	0.820
4	0.779

5	0.768
6	0.798
7	0.775
8	0.746
9	0.714
اختبار ككل	8810.

يتضح من نتائج الجدول (4) تمتع اختبار صحة المريض - لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ9) بدرجة مرتفعة من الثبات، باستخدام معامل كرونباخ ألفا بأسلوب طريقة حذف الفقرة Cronbach's Alpha if Item Deleted حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاختبار 0.881، وتراوح قيم الثبات لل فقرات بين (0.714) و (0.820). وبناءً على نتائج اختبارات الصدق والثبات، جاز الوثوق من صحة اختبار للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

1. اقتصرَت الدراسة على المرضى المُراجعين لعيادات العلاج الطبيعي في المستشفيات الخاصة والعيادات الخاصة في الأردن، من المصابين بمرض العضلي الليفي خلال فترة تطبيق أداة الدراسة.

2. تتحدد الدراسة باستجابات المرضى من أفراد عينة الدراسة لفقرات استبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب Patient Health Questionnaire (PHQ9) المستخدمة لأغراض هذه الدراسة.

3. اقتصرَت الدراسة على البحث في مستوى الاكتئاب لدى مرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي في الأردن.
إجراءات الدراسة:

1. اعتماد أداة الدراسة التي تمّ تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، ومدى مناسبتها للتطبيق، والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.

2. حصر العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

3. اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية.

4. تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، من خلال توزيع الأداة والإجابة عن الاستفسارات المطروحة من قبل المفحوصين، بما يتعلق بفقرات اختبار، وتوضيح الهدف من الدراسة،

والإشارة إلى أنه سيتم التعامل مع الإجابات بسرية تامة، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

5. جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وتحليلها بأساليب التحليل الإحصائي الوصفي والتحليلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي لحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار مربع كاي (χ^2) لاختبار الفروق الإحصائية بين مستوى الإجابة باختلاف متغيري الجنس والعمر.

مُتَغَيِّرَات الدَّرَاسَةِ:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتشمل العمر والجنس.

ثانياً: المتغير التابع، وهو الاكتئاب.

نَتَائِج الدَّرَاسَةِ وَمَنَاقَشَتُهَا:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الاكتئاب لدى مرضى العضلي التليفي المراجعين في عيادات العلاج الطبيعي في الأردن في ضوء عددٍ من المتغيرات (الجنس/ العمر). ويتضمن الجزء التالي من الدراسة، عرضاً لنتائج تساؤلات الدراسة، واختبار فرضياتها وفقاً لما أظهرته نتائج المعالجات الإحصائية، والإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الاكتئاب عند مرضى العضلي التليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمستوى؛ وفقاً للمتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات اختبار صحة المريض - اضطراب الاكتئاب (PHQ9) والمكون من (9) فقرات، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول (5) التوزيع النسبي لاستجابات عينة الدراسة نحو فقرات استبانة اختبار صحة المريض - اضطراب الاكتئاب (PHQ9)				
أعراض الاكتئاب	الاستجابة	العدد	النسبة المئوية (%)	المستوى وفقاً للمتوسط الحسابي
أ-قلة الاهتمام أو المتعة عند القيام بالأشياء	أبداً	1	0.81	5
	عدة أيام	35	28.46	
	أكثر من نص الأيام	78	63.41	

	7.32	9	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
6	0.81	1	أَبْدَا	ب- الشَّعُورُ بِالضِّيقِ أَوْ الْاِكْتِنَابِ أَوْ الْيَأْسِ
	34.96	43	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	58.54	72	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	
	5.69	7	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
1	0.00	0	أَبْدَا	ج- صَعُوبَاتٌ فِي النَّوْمِ أَوْ فِي الْاسْتِمْرَارِ فِي النَّوْمِ أَوْ كَثْرَةُ النَّوْمِ.
	1.63	2	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	31.71	39	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	
	66.67	82	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
2	0.00	0	أَبْدَا	د- الشَّعُورُ بِالتَّعَبِ أَوْ قِلَّةِ النَّشَاطِ.
	12.20	15	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	46.34	57	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	
	41.46	51	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
7	20.33	25	أَبْدَا	هـ- قِلَّةُ الشَّهِيَّةِ أَوْ شَرَاهَةِ الْأَكْلِ.
	26.83	33	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	34.15	42	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	
	18.70	23	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
8	13.01	16	أَبْدَا	و- الشَّعُورُ بِعَدَمِ الرِّضَا عَنْ نَفْسِكَ أَوْ الشَّعُورُ بِأَنَّكَ إِنْسَانٌ فَاشِلٌ أَوْ بِأَنَّكَ خَذَلْتَ نَفْسَكَ أَوْ عَائِلَتَكَ.
	52.85	65	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	19.51	24	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	
	14.63	18	كُلْ يَوْمٌ تَقْرِبِيًّا	
3	0.00	0	أَبْدَا	ز- صَعُوبَاتٌ فِي التَّرَكُّيزِ عَلَى الْأَشْيَاءِ كَقِرَاءَةِ الْجَرِيدَةِ أَوْ مَشَاهِدَةِ التَّلْفَازِ.
	10.57	13	عِدَّةُ أَيَّامٍ	
	59.35	73	أَكْثَرُ مِنْ نَصِّ الْأَيَّامِ	

	كل يوم تقريباً	37	30.08	
4	أبداً	0	0.00	ح- التحرك أو التحدث ببطء شديد لدرجة ملحوظة، أو العكس: التملل وعدم القدرة على الاستقرار
	عدة أيام	30	24.39	
	أكثر من نص الأيام	68	55.28	
	كل يوم تقريباً	25	20.33	
9	أبداً	35	28.46	ط- التفكير بأنه من الأفضل لك الموت أو التفكير بإيذاء نفسك بطريقة ما.
	عدة أيام	54	43.90	
	أكثر من نص الأيام	15	12.20	
	كل يوم تقريباً	19	15.45	

يتضح من النتائج في الجدول (5) التباين في مستوى استجابات عينة الدراسة على فقرات اختبار صحة المريض - اضطراب الاكتئاب (PHQ9)، حيث تبين من النتائج أن الفقرة التي تشير إلى معاناة أفراد عينة الدراسة من صعوبات النوم والاستمرار في النوم أو كثرة النوم قد جاءت في الترتيب الأول، وقد تركزت إجابات العينة على هذه الفقرة بمُعاناتهم بشكل يومي وبنسبة 66.67 % من أفراد عينة الدراسة. والملاحظ أن هذه النتائج اتفقت مع دراسة (17) والتي وظفت اختبار (PHQ-9) في الكشف عن أعراض الاكتئاب عند مرضى مرض العضلي التليفي، والذين تم مقارنة نتائجهم مع عينه ضابطة لا يعانون من المرض. وبمقتضى عقد هذه المقارنة، حصل المرضى الذين يعانون من الألم العضلي الليفي على درجات أعلى بكثير على اختبار (PHQ-9)، وقد ظهرت أعراض الاكتئاب على شكل مشاكل في النوم وصعوبات في أداء المهام اليومية. وجاء في الترتيب الثاني؛ الشعور بالتعب وقلة النشاط، حيث تركزت الإجابات في هذه الفقرة حول شعورهم بالتعب وقلة النشاط بشكل يومي بنسبة 41.46 %، بذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (37) التي أشارت إلى أن المرضى يشعرون بزيادة في الإجهاد النفسي والجسدي المرافق لهذه الآلام ما يزيد عن أكثر من نصف عدد الأيام بنسبة 46.34 %. وجاء في الترتيب الثالث، الفقرة التي تشير إلى معاناة أفراد عينة الدراسة من صعوبة التركيز على الأشياء كالقراءة ومشاهدة التلفاز، وتركزت الاستجابة على هذه الفقرة "بأكثر من نصف الأيام وبنسبة 55.28 %". في حين جاء في الترتيب الأخير، الفقرة التي تُشير إلى التفكير بأفضلية الموت لدى أفراد عينة الدراسة، والتفكير بإيذاء أنفسهم. وتركزت الإجابة على التفكير بذلك خلال عدة أيام طيلة فترة الأسبوعين الماضيين،

وَبِنَسْبَةِ 43.90 %. أَمَّا التَّفَكِير بِذَلِكَ بِشَكْل يَوْمِي، فَيَلَاظُ انْخِفَاضَ النِّسْبَةِ الَّتِي بَلَّغَتْ نَحْوَ 15.45 %.

وَلِتَحْدِيدِ مَسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ لَدَى أَفْرَادِ عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ بِنَاءً عَلَى مَسْتَوَى الْاِسْتِجَابَةِ عَلَى فُقَرَاتِ اخْتِبَارٍ، تَمَّ تَصْنِيفُ الْمَسْتَوَى الْكَلِّي لِإِجَابَاتِ عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ عَلَى فُقَرَاتِ الْاِخْتِبَارِ حَسَبِ مَقْيَاسِ شِدَّةِ أَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ كَمَا فِي الْجَدُولِ (6)

جَدُول (6) التَّوْزِيعُ النِّسْبِي لِأَفْرَادِ عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ حَسَبِ مَسْتَوَى الْاِكْتِنَابِ (PHQ9)		
شِدَّةُ أَعْرَاضِ الْاِكْتِنَابِ	الْعَدَدُ	النِّسْبَةُ الْمَنْوِيَّةُ (%)
(0 - 4) لَا يَوْجَدُ اِكْتِنَابٌ	0	0.00
(5-9) اِكْتِنَابٌ بَسِيطٌ	7	5.69
(10-14) اِكْتِنَابٌ مَتَوَسِّطٌ	54	43.90
(15-19) اِكْتِنَابٌ مَتَوَسِّطٌ إِلَى شَدِيدٍ	44	35.77
(20-27) اِكْتِنَابٌ شَدِيدٌ	18	14.63
الْمَجْمُوعُ	123	100

يَتَبَيَّنُ مِنَ النُّتَاجِ فِي الْجَدُولِ (6) أَنَّ مُعْظَمَ أَفْرَادِ عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ يُعَانُونَ مِنَ الْاِكْتِنَابِ، وَالَّتِي تَتَدَرَّجُ شِدَّتُهُ مِنَ اِكْتِنَابٍ بَسِيطٍ إِلَى اِكْتِنَابٍ شَدِيدٍ. كَمَا يَتَبَيَّنُ أَنَّ نِسْبَةَ كَبِيرَةً مِنْ أَفْرَادِ عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ مِنَ الْمَرْضَى الْمَصَابِينَ بِمَرَضِ الْعَضَلِي اللَّيْفِيِّ، يُعَانُونَ مِنَ الْاِكْتِنَابِ بِمَسْتَوَى مَتَوَسِّطٍ وَبِنَسْبَةِ 43.90 % -وَالَّتِي اتَّفَقَتْ مَعَ دِرَاسَةِ (19) - إِلَى عِلَاقَةٍ قَوِيَّةٍ بَيْنَ الْاِكْتِنَابِ وَالْقَلْقِ بِمَرَضِ الْعَضَلِي التَلِيفِيِّ (FM). وَلَعَلَّ السَّبَبَ رَاجِعٌ فِي ذَلِكَ إِلَى أَنَّ مَرْضَى مُتَلَازِمَةَ الْأَلَمِ الْعَضَلِيِّ اللَّيْفِيِّ يَمِيلُونَ إِلَى مَسْتَوِيَّاتٍ عَالِيَةٍ مِنَ التَّوَتُّرِ وَالْغَضَبِ وَالَّتِي تَتَرَفَّقُ مَعَ الْأَلَمِ الْمَزْمَنِ لِتَتَوَافَقَ ذَلِكَ مَعَ دِرَاسَةِ (18)، لِأَنَّ الشُّعُورَ بِالْأَلَمِ لِفَتَرَاتٍ طَوِيلَةٍ دُونَ وَجُودِ دَوَاءٍ أَوْ عِلَاجٍ بِإِمَّاكَانِهِ مُعَالِجَةُ الْمَرَضِ بِشَكْلٍ سَرِيعٍ، نَاهِيكَ عَنِ صُعُوبَةِ التَّشْخِصِ وَالتَّسْوِيقِ الطَّبِيِّ بَيْنَ التَّخَصُّصَاتِ الطَّبِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ لِعِلَاجِ هَذَا الْمَرَضِ، عِلَاوَةً عَلَى اللُّجُوءِ إِلَى جَلِيسَاتِ الْعِلَاجِ الطَّبِيِّيِّ دُونَ تَحْقِيقِ تَقَدُّمٍ سَرِيعٍ وَمُلْحُوظٍ فِي عِلَاجِ الْمَرِيضِ؛ كُلُّ هَذَا يَزِيدُ مِنَ الشُّعُورِ بِالْإِحْبَاطِ وَالْاِكْتِنَابِ.

أما الذين يعانون من الاكتئاب بمُسْتَوَى متوسط إلى شديد بنسبة (35.77 %) ويعود ذلك الى أنَّ أغلبية الذين يعانون من الاكتئاب بدرجة متوسطة يجدون صعوبة في التعرف وتحديد أعراض الاكتئاب بشكل سهل، ذلك لأنَّ أعراض الاكتئاب عندهم كانت تنحصر بصعوبة بالتركيز وقلة النشاط والتعب المستمر والتي قد يعتبرها أغلبية المرضى أنَّها أعراض عادية وليست مرضية لتتوافق هذه النتيجة مع دراسة⁽¹⁶⁾ وأخيرا حصل الذين يعانون من اكتئاب بسيط بنسبة 5.69 % في المرتبة الأخيرة ولذلك يعود الى عدم ظهور اغلبية الاعراض مجتمعه لفترات زمنية طويلة عند المرضى وهذا ما أكدته دراسة⁽⁷⁾.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الاكتئاب لمرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي في الأردن؟
للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ احتساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة نحو فقرات اختبار صحة المريض باختلاف مُتغير الجنس، وإجراء اختبار كاي تربيع (χ^2) للكشف عن الفروق الإحصائية بين إجابات عينة الدراسة. والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7) الفروق في التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب مستوى الاكتئاب (PHQ9) باختلاف متغير الجنس						
شدة أعراض الاكتئاب	الذكور		الإناث		كاي تربيع (χ^2)	الدلالة الإحصائية
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)		
(0 - 4) لا يوجد اكتئاب	0	0.00	0	0.00	*8.54	0.01
(5-9) اكتئاب بسيط	5	12.20	2	2.44		
(10-14) اكتئاب متوسط	23	10.56	31	80.37		
(15-19) اكتئاب متوسط إلى شديد	10	24.39	34	41.46		
(20-27) اكتئاب شديد	3	7.32	15	18.29		
المجموع	41	100	82	100	-	-

يتضح من الجدول (7) التباين النسبي الواضح بين مستوى الاكتئاب لدى أفراد عينة باختلاف مُتغير الجنس، حيث شكّل الذكور الذين يعانون من اكتئاب بسيط ما نسبته (12.20 %) فيما شكلت الإناث ما نسبته (2.44 %)، وشكل الذكور الذين يعانون من اكتئاب متوسط إلى شديد ما

نسبته (24.39%) فيما شكلت الإناث ما نسبته (41.46) وأخيراً شكل الذكور الذين يعانون من اكتئاب شديد ما نسبته (7.32%) فيما شكل الإناث ما نسبته (18.29%). وقد أُكِّد ذلك؛ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (χ^2)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الاكتئاب باختلاف مُتغيّر الجنس، وقد بلغت قيمة مربع كاي ($\chi^2 = 8.54$).

وتشير هذه البيانات، إلى أنّ الإناث من عينة الدراسة تزيد لديهن أعراض الاكتئاب مقارنة بالذكور، وهذه النتائج تتماشى مع النتائج التي تمّ ذكرها⁽¹³⁾ حيث وُجِدَ أنّ المريضات الإناث المصابات بمرض العضلي التليفي حصلن على درجات أعلى إحصائياً في مؤشر حساسية القلق ومقياس بيك للاكتئاب. وقد كانت أكثر مظاهر الاكتئاب وُضوحاً عند المرضى الإناث اللاتي يعرفن مُعاناة من مستوى اكتئاب مرتفع على الاختبار، وأظهرن شكاوى جسدية مؤلمة ومزمنة كانت تتزامن مع قلة الاهتمام أو المتعة عند القيام بالأشياء والشعور بالضيق والإحباط أو اليأس. وهذا ما أشارت إليه دراسة^(13، 20) التي أكّدت أنّ مرض العضلي التليفي، هو مرض مؤلم ومزمن، وهو يؤثر بشكل كبير على النساء مقارنة بالرجال وذلك لأن الرجال لم يكونوا قادرين على التعبير عن مشاعرهم وضغوطاتهم النفسية للصعوبة تشخيصهم بشكل صحيح على أنهم مرضى العضل التليفي. كما يُشير إلى أنّ الإحباط يمكن أن يكون له تأثير ملحوظ على الرجال أو النساء المصابين بهذا المرض.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كبار السنّ واليافعين في مستوى الاكتئاب لمرضى العضلي الليفي المراجعين لمراكز العلاج الطبيعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ احتساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات عيّنة الدراسة نحو فقرات اختبار صحة المريض باختلاف مُتغيّر العمر، وإجراء اختبار كاي تربيع (χ^2) للكشف عن الفروق الإحصائية بين إجابات عينة الدراسة. والجدول (8) يوضّح النتائج.

جدول (8) الفروق بين التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب مستوى الاكتئاب (PHQ9) باختلاف متغير العمر					
شدة أعراض الاكتئاب	أقل من 30 عام		أكثر من 30 عام		كاي تربيع (χ^2)
	العدد	النسبة المئوية (%)	العدد	النسبة المئوية (%)	
(0 - 4) لا يوجد اكتئاب	0	0.00	0	0.00	8.02*
الدلالة الإحصائية					0.01

		1.37	1	12.00	6	(9-5) اَكْتِنَاب بَسِيط
		36.99	27	54.00	27	(14-10) اَكْتِنَاب مُتَوَسِّط
		41.10	30	28.00	14	(19-15) اَكْتِنَاب مُتَوَسِّط إِلَى شَدِيد
		20.55	15	6.00	3	(27-20) اَكْتِنَاب شَدِيد
-	-	100	73	100	50	المَجْمُوع

يَتَضَح من الجَدُول (8) والشَّكْل (3) التَّبَايِن النِّسْبِي الْوَاضِح بَيْن مُسْتَوَى الاكْتِنَاب لَدَى أَفْرَاد عِينَةِ بَاخْتِلَاف مُتَغْيِر الْعَمَر، حَيْث شَكَّل أَفْرَاد عِينَةِ الدِّرَاسَةِ مَمَّنْ يِعَانُونَ من اَكْتِنَاب بَسِيط فِي الْفَتَّة الْعَمَر "أَقْل من 30" عَام مَا نَسْبَتَهُ (12.00 %)، فِيمَا شَكَّل أَفْرَاد عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَكْبَر من 30" عَام مَا نَسْبَتَهُ (1.37 %)، وَشَكَّل أَفْرَاد عِينَةِ الدِّرَاسَةِ فِي الْفَتَّة الْعَمَر "أَقْل من 30" عَام من الَّذِينَ يِعَانُونَ من اَكْتِنَاب مُتَوَسِّط إِلَى شَدِيد مَا نَسْبَتَهُ (28.00 %)، فِيمَا شَكَّل أَفْرَاد عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَكْبَر من 30" عَام مَا نَسْبَتَهُ (41.10). وَمِن الدِّرَاسَات الَّتِي أَكَّدَتْ أَنَّ الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة الَّتِي تَكُون أَكْثَر عَرْضَةً لِلْإِصَابَةِ بِالْقَلْق وَالتَّوْتَر وَالْاَكْتِنَاب، دِرَاسَةٌ (22) وَالَّتِي أَشَارَتْ إِلَى عَامِل الْعَمَر لَدَى النِّسَاء الْمَصَابَات بِمَرَض الْعَضَلِي التَلِفِي، بِالإِضَافَةِ إِلَى الْآثَار النَّفْسِيَّة وَالْجَسَدِيَّة وَالشَّخْصِيَّة وَالْاجْتِمَاعِيَّة لِهَذَا الْمَرَض. وَقَدْ شَمِلَت الدِّرَاسَةُ 66 امْرَأَةً تَمَّ تَشْخِصُ إصَابَتِهِنَّ بِمَرَض الْعَضَلِي التَلِفِي تَتَرَاوَحُ أَعْمَارُهُنَّ بَيْن (30 و 68) عَامًا، وَقَدْ أَشَارَتْ نَتَائِجُهَا إِلَى ارْتِفَاع مُعْدَلِ الإِصَابَةِ بِمَرَض الْعَضَلِي التَلِفِي لَدَى النِّسَاء الْأَكْبَر سِنًا، وَالسَّبَبُ فِي ذَلِكَ رَاجِعٌ أَسَاسًا إِلَى أَنَّ الْأَمْرَاضَ الَّتِي تُصِيبُ الْإِنْسَانَ بِسَبَبِ التَّقَدُّمِ بِالْعَمَر -وَالَّتِي قَدْ تَتَشَابَهَ أَعْرَاضُهَا مَعَ أَعْرَاضِ مَرَضِ الْعَضَلِي التَلِفِي- تَتَرَفَّقُ مَعَهَا الْعَدِيدُ مِنَ الْأَعْرَاضِ النَّفْسِيَّةِ وَالْمَعْرِفِيَّةِ وَالْإِنْفَعَالِيَّةِ وَالَّتِي يَصْعَبُ تَشْخِصُهَا بِشَكْلٍ مُبَاشِرٍ، مِثْلَ الْقَلْق الْمَزْمَنِ وَالْإِحْبَاطِ وَانْخِفَاضِ فِي الصِّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ الْعَامَّةِ، وَهِيَ أَكْثَرُ انْتِشَارًا لَدَى الْأَعْمَارِ الْأَكْبَرِ وَهَذِهِ النَتَائِجُ تَتَّفَقُ مَعَ دِرَاسَةٍ (21) وَأَخِيرًا، شَكَّلَ أَفْرَادُ عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَقْل من 30" عَام الَّذِينَ يِعَانُونَ من اَكْتِنَاب شَدِيد مَا نَسْبَتَهُ (6.00 %)، فِيمَا شَكَّلَ أَفْرَادُ عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَكْبَر من 30" عَام مَا نَسْبَتَهُ (20.55 %)، وَتَشِيرُ هَذِهِ الْبَيَانَاتُ أَنَّ أَفْرَادَ عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَكْبَر من 30" عَام تَزِيدُ لَدَيْهِمْ أَعْرَاضَ الْاَكْتِنَابِ مُقَارَنَةً بِأَفْرَادِ عِينَةِ الدِّرَاسَةِ من الْفَتَّة الْعَمَرِيَّة "أَقْل من

30" عام. وقد أُكِّد ذلك نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (χ^2)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الاكتئاب باختلاف مُتغير العمر، وقد بلغت قيمة مربع كاي ($\chi^2 = 8.02$).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تُوصي الباحثة بالتالي:

1. العمل على توفير برامج إرشادية علاجية لمرضى العضلي الليفي المُراجعين لمراكز العلاج الطبيعي الذين يُظهرون درجات مُرتفعة على مقاييس الاكتئاب.
2. تطوير وتدريب المُعالجين الساهرين على تقديم الخدمات العلاجية في مراكز العلاج الطبيعي، على توجيه المرضى المُراجعين للعيادات الذين يشكون من الأعراض الاكتئابية، إلى خدمات الإرشاد النفسي والسلوكي لمُساعدتهم على خفض الصعوبات النفسية المُرافقة لمرض (الفبرومايلجا) والحد منه.

الهوامش:

1. Trivedi M. H. (2004). The link between depression and physical symptoms. Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry, 6(Suppl 1), 12–16.
2. Munro M, Milne R (2020) Symptoms and causes of depression, and its diagnosis and management. Nursing Times [online]; 116: 4, 18-22.
3. Bernard, J. E. R. (2018). Depression: A Review of Its Definition. MOJ Addict. Med. Ther, 5, 6-7.
4. العبيدي، محمد (2013) علم النفس الإكلينيكي، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة. ص383-384.
5. Norman I, Rylie I (2018) The Art and Science of Mental Health Nursing: Principles and Practice. London: Open University Press.
6. إسماعيل، عبد السلام عمارة. (2015). الاكتئاب النفسي: الأسباب - الأعراض - أساليب العلاج. مجلة التربوي، 72 - 82. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/762616>.
7. Yepez, D., Grandes, X. A., Talanki Manjunatha, R., Habib, S., & Sangaraju, S. L. (2022). Fibromyalgia and Depression: A Literature Review of Their Shared Aspects. Cureus, 14(5), e24909. <https://doi.org/10.7759/cureus.24909>.
8. George, S. Z., & Beneciuk, J. M. (2015). Psychological predictors of recovery from low back pain: a prospective study. BMC musculoskeletal disorders, 16, 49. <https://doi.org/10.1186/s12891-015-0509-2>.

9. Penninx, B.W., Milaneschi, Y., Lamers, F. et al. (2013) Understanding the somatic consequences of depression: biological mechanisms and the role of depression symptom profile. *BMC Med* 11, 129. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-129>
10. Ferencik, E. K., Ramanuj, P., & Pincus, H. A. (2019). Depression in primary care: part 1-screening and diagnosis. *BMJ (Clinical research ed.)*, 365, l794. <https://doi.org/10.1136/bmj.l794>
11. مرجع سابق. (7)
12. Loge-Hagen JS, Sæle A, Juhl C, Bech P, Stenager E, Mellentin AI: Prevalence of depressive disorder among patients with fibromyalgia: systematic review and meta-analysis. *J Affect Disord*. 2019, 245:1098-105. 10.1016/j.jad.2018.12.001
13. Cetingok, S., Seker, O., & Cetingok, H. (2022). The relationship between fibromyalgia and depression, anxiety, anxiety sensitivity, fear avoidance beliefs, and quality of life in female patients. *Medicine*, 101(39), e30868. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000030868>
14. مرجع سابق. (13)
15. Galvez-Sánchez, C. M., Duschek, S., & Reyes Del Paso, G. A. (2019). Psychological impact of fibromyalgia: current perspectives. *Psychology research and behavior management*, 12, 117–127. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S178240>
16. Whealy, M., Nanda, S., Vincent, A., Mandrekar, J., & Cutrer, F. M. (2018). Fibromyalgia in migraine: a retrospective cohort study. *The journal of headache and pain*, 19(1), 61. <https://doi.org/10.1186/s10194-018-0892-9>
17. Gota, C. E., Kaouk, S., & Wilke, W. S. (2017). The impact of depressive and bipolar symptoms on socioeconomic status, core symptoms, function and severity of fibromyalgia. *International journal of rheumatic diseases*, 20(3), 326–339. <https://doi.org/10.1111/1756-185X.12603>
18. Sauch Valmaña, G., Miró Catalina, Q., Carrasco-Querol, N., & Vidal-Alaball, J. (2023). Gender, Mental Health and Socioeconomic Differences in Fibromyalgia: A Retrospective Cohort Study Using Real-World Data from Catalonia. *Healthcare*, 11(4), 530. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/healthcare11040530>
19. مرجع سابق. (14)
20. Iannuccelli, C., Lucchino, B., Gioia, C., Dolcini, G., Rabasco, J., Venditto, T., Ioppolo, F., Santilli, V., Conti, F., & Di Franco, M. (2022). Gender influence on clinical manifestations, depressive symptoms and brain-derived neurotrophic factor (BDNF) serum levels in patients affected by fibromyalgia. *Clinical rheumatology*, 41(7), 2171–2178. <https://doi.org/10.1007/s10067-022-06133-y>
21. Cronan, T. A., Serber, E. R., Walen, H. R., & Jaffe, M. (2002). The Influence of Age on Fibromyalgia Symptoms. *Journal of Aging and Health*, 14(3), 370–384. <https://doi.org/10.1177/08964302014003004>

- Hayar M. S. (2017). AGING AND CHRONIC PAIN: WOMEN WITH FIBROMYALGIA. *Innovation in* .22
Aging, 1(Suppl 1), 872. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.3133>
- Gonzalez, B., Novo, R., & Ferreira, A. S. (2020). Fibromyalgia: heterogeneity in personality and .23
 psychopathology and its implications. *Psychology, Health & Medicine*, 25(6), 703-709.
- Gonzalez, B., Novo, R., & Ferreira, A. S. (2020). Fibromyalgia: heterogeneity in personality and .24
 psychopathology and its implications. *Psychology, Health & Medicine*, 25(6), 703-709.
- Chukhraev, N. & Vladimirov, A. & Zukow, Walery & Chukhraiyeve, O. & Levkovskaya, V. (2017). .25
 Combined physiotherapy of anxiety and depression disorders in Dorsopathy patients. *Journal of Physical*
Education and Sport. 17. 414-417. 10.7752/jpes.2017.01061
- معهد العناية بصحة الأسرة، مؤسسة الملك الحسين، تمّ الاطلاع على الرابط: <https://alghad.com/Section-> .26
 تاريخ الاسترجاع: 2023/11/14م.
- مرجع سابق. (2) .27
- Recognizing and Treating the Physical Symptoms of Depression in Primary Care. (2004). Primary .28
 care companion to the *Journal of clinical psychiatry*, 6(4), 168–177.
- مرجع سابق. (7) .29
- Kroenke, K., Spitzer, R. L & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression .30
 severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606-613.
- الهنساوي، احمد. عبد الخالق، زيد. (2021) اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهمما بخبرة .31
 الكوايبس لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ارتباطية). *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. مجلد 1. العدد 3.
- Chen P, Liu, S, Huang, H., Sun, F., Huang, C. Sung, M & Huang, Y (2016) Validation of the Patient .32
 Health Questionnaire for Depression Screening Among the Elderly Patients in Taiwan. *International*.
- Bhana, A., Rathod SD., Selohilwe, O., Kathree, T & Petersen, L (2015) The validity of the Patient .33
 Health Questionnaire for screening depression in chronic care patients in primary health care in South
 Africa *BMC Psychiatry*, 1-9. *Journal of Gerontology*10, 193-197
- Erbe, D., Eichert, H, Rietz, C & Ebert, D (2016) Interformat reliability of the patient health .34
 questionnaire: Validation of the computerized version of the PHQ-9 *Internet Interventions*, 5, 1-4
- مرجع سابق. (29) .35
- AlHadi, A. N. AlAteeq, DA., Al- Sharif, E., Bawazeer, H. M. Alanazi, H., AlShomrani, AT., Shuqdar, .36
 RM & AlOwaybil, R (2017) An Arabic translation, reliability, and validation of Patient Health Questionnaire
 in a Saudi Sample *Annals of General Psychiatry*16 (32), 1-9.
- Aparicio, V. A., Ortega, F. B., Carbonell-Baeza, A., Cuevas, A. M., Delgado-Fernández, M., & .37
 Jonatan, R. (2013). Anxiety, depression and fibromyalgia pain and severity. *Psicología Conductual*, 21(2),
 .381

- ¹ Trivedi M. H. (2004). The link between depression and physical symptoms. Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry, 6(Suppl 1), 12–16
- ⁱⁱ Munro M, Milne R (2020) Symptoms and causes of depression, and its diagnosis and management. Nursing Times [online]; 116: 4, 18-22.
- ³ Bernard, J. E. R. (2018). Depression: A Review of Its Definition. MOJ Addict. Med.Ther, 5, 6-7.
- ⁴ العبيدي، محمد (2013) علم النفس الإكلينيكي، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة. ص383-ص384
- ⁵ Norman I, Ryrie I (2018) The Art and Science of Mental Health Nursing: Principles and Practice. London: Open University Press.
- ⁶ مسترجع. 82 - مجلة التريوي، ع7، 72. إسماعيل، عبد السلام عمارة. (2015). الاكتئاب النفسي: الأسباب - الأعراض - أساليب العلاج من <http://search.mandumah.com/Record/762616> :
- ⁷ Yepez, D., Grandes, X. A., Talanki Manjunatha, R., Habib, S., & Sangaraju, S. L. (2022). Fibromyalgia and Depression: A Literature Review of Their Shared Aspects. Cureus, 14(5), e24909. <https://doi.org/10.7759/cureus.24909>.
- ⁸ George, S. Z., & Beneciuk, J. M. (2015). Psychological predictors of recovery from low back pain: a prospective study. BMC musculoskeletal disorders, 16, 49. <https://doi.org/10.1186/s12891-015-0509-2>.
- ⁹ Penninx, B.W., Milaneschi, Y., Lamers, F. et al. (2013) Understanding the somatic consequences of depression: biological mechanisms and the role of depression symptom profile. BMC Med 11, 129. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-129>.
- ¹⁰ Ferenchick, E. K., Ramanuj, P., & Pincus, H. A. (2019). Depression in primary care: part 1-screening and diagnosis. BMJ (Clinical research ed.), 365, l794. <https://doi.org/10.1136/bmj.l794>.
- ¹¹⁽⁷⁾ مرجع سابق.
- ¹² Loge-Hagen JS, Sæle A, Juhl C, Bech P, Stenager E, Mellentin AI: Prevalence of depressive disorder among patients with fibromyalgia: systematic review and meta-analysis. J Affect Disord. 2019, 245:1098-105. 10.1016/j.jad.2018.12.001.
- ¹³ Cetingok, S., Seker, O., & Cetingok, H. (2022). The relationship between fibromyalgia and depression, anxiety, anxiety sensitivity, fear avoidance beliefs, and quality of life in female patients. Medicine, 101(39), e30868. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000030868>.

¹⁴⁽¹³⁾ مرجع سابق.

¹⁵ Galvez-Sánchez, C. M., Duschek, S., & Reyes Del Paso, G. A. (2019). Psychological impact of fibromyalgia: current perspectives. *Psychology research and behavior management*, 12, 117–127. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S178240>.

¹⁶ Whealy, M., Nanda, S., Vincent, A., Mandrekar, J., & Cutrer, F. M. (2018). Fibromyalgia in migraine: a retrospective cohort study. *The journal of headache and pain*, 19(1), 61. <https://doi.org/10.1186/s10194-018-0892-9>

¹⁷ Gota, C. E., Kaouk, S., & Wilke, W. S. (2017). The impact of depressive and bipolar symptoms on socioeconomic status, core symptoms, function and severity of fibromyalgia. *International journal of rheumatic diseases*, 20(3), 326–339. <https://doi.org/10.1111/1756-185X.12603>.

¹⁸ Sauch Valmaña, G., Miró Catalina, Q., Carrasco-Querol, N., & Vidal-Alaball, J. (2023). Gender, Mental Health and Socioeconomic Differences in Fibromyalgia: A Retrospective Cohort Study Using Real-World Data from Catalonia. *Healthcare*, 11(4), 530. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/healthcare11040530>.

¹⁹⁽¹⁴⁾ مرجع سابق.

²⁰ Iannuccelli, C., Lucchino, B., Gioia, C., Dolcini, G., Rabasco, J., Venditto, T., Ioppolo, F., Santilli, V., Conti, F., & Di Franco, M. (2022). Gender influence on clinical manifestations, depressive symptoms and brain-derived neurotrophic factor (BDNF) serum levels in patients affected by fibromyalgia. *Clinical rheumatology*, 41(7), 2171–2178. <https://doi.org/10.1007/s10067-022-06133-y>

²¹ Cronan, T. A., Serber, E. R., Walen, H. R., & Jaffe, M. (2002). The Influence of Age on Fibromyalgia Symptoms. *Journal of Aging and Health*, 14(3), 370–384. <https://doi.org/10.1177/08964302014003004>.

²² Hayar M. S. (2017). AGING AND CHRONIC PAIN: WOMEN WITH FIBROMYALGIA. *Innovation in Aging*, 1(Suppl 1), 872. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx004.3133>.

²³ Gonzalez, B., Novo, R., & Ferreira, A. S. (2020). Fibromyalgia: heterogeneity in personality and psychopathology and its implications. *Psychology, Health & Medicine*, 25(6), 703-709.

²⁴ Gonzalez, B., Novo, R., & Ferreira, A. S. (2020). Fibromyalgia: heterogeneity in personality and psychopathology and its implications. *Psychology, Health & Medicine*, 25(6), 703-709.

²⁵ Chukhraev, N. & Vladimirov, A. & Zukow, Walery & Chukhraiyeve, O. & Levkovskaya, V. (2017). Combined physiotherapy of anxiety and depression disorders in Dorsopathy patients. *Journal of Physical Education and Sport*. 17. 414-417. 10.7752/jpes.2017.01061.

²⁶ <https://alghad.com/Section-> معهد العناية بصحة الأسرة، مؤسسة الملك الحسين، على الرابط:

تاريخ الاسترجاع: 2023/11/14م.

مرجع سابق. ²⁷⁽²⁾

²⁸ Recognizing and Treating the Physical Symptoms of Depression in Primary Care. (2004). Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry, 6(4), 168–177.

مرجع سابق. ²⁹⁽⁷⁾

³⁰ Kroenke, K., Spitzer, R. L & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. Journal of General Internal Medicine, 16, 606-613.

³¹ الينساوي، احمد. عبد الخالق، زيد. (2021) اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتها بخبرة الكوادر لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ارتباطية). مجلة الدراسات والبحوث التربوية. مجلد 1. العدد 3

³² Chen P, Liu, S, Huang, H., Sun, F., Huang, C. Sung, M & Huang, Y (2016) Validation of the Patient Health Questionnaire for Depression Screening Among the Elderly Patients in Taiwan. International.

³³ Bhana, A., Rathod SD., Selohilwe, O., Kathree, T & Petersen, L (2015) The validity of the Patient Health Questionnaire for screening depression in chronic care patients in primary health care in South Africa BMC Psychiatry, 1-9. Journal of Gerontology10, 193-197.

³⁴ Erbe, D., Eichert, H, Rietz, C & Ebert, D (2016) Interformat reliability of the patient health questionnaire: Validation of the computerized version of the PHQ-9Internet Interventions, 5, 1-4.

مرجع سابق. ³⁵⁽²⁹⁾

³⁶ AlHadi, A. N. AlAteeq, DA., Al- Sharif, E., Bawazeer, H. M. Alanazi, H., AlShomrani, AT., Shuqdar, RM & AlOwaybil, R (2017) An Arabic translation, reliability, and validation of Patient Health Questionnaire in a Saudi Sample Annals of General Psychiatry16 (32), 1-9.

³⁷ Aparicio, V. A., Ortega, F. B., Carbonell-Baeza, A., Cuevas, A. M., Delgado-Fernández, M., & Jonatan, R. (2013). Anxiety, depression and fibromyalgia pain and severity. Psicología Conductual, 21(2), 381

أسماء الأعلام العربية في الحقبة النبطية (دراسة لغوية مقارنة)

د. علي زعل الخميسة* د. عمر عبد الله العنبر**

تاريخ وصول البحث: 2023/3/28 م

تاريخ قبول البحث: 2023/6/4 م

الملخص

يقوم هذا البحث على تعريف أسماء الأعلام، وبيّن الأسماء التي تعني صفات مجردة، والأسماء التي تدل على خصائص مادية، وكذلك أسماء الأعلام البسيطة قياساً على العربية الفصحى، إضافة إلى أسماء الأعلام المركبة، وأسماء الأعلام المنسوبة إلى آلهة وأصنام كانوا يعبدونها، وكذلك أسماء أعلام اشتقت من الصفات الجسمانية، وأسماء أعلام جاءت من البيئة، وكذلك أسماء أعلام اشتقت من أسماء حيوانية، وأسماء أعلام تدل على مهنة أو حرفة، وكذلك أسماء أعلام ارتبطت بمناسبة أو حدث، إضافة إلى أسماء قبائل وأماكن وأسماء أشهر السنة. وقد استخدم البحث المنهج اللغوي المقارن للوصول إلى النتائج. وأهم ما توصل إليه بحثنا أنه أثبت أن اسم العلم (أحمد) قد استعمل عند العرب الأنباط في الفترة الزمنية الواقعة قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام بـ 200 عام، وأكد أن الواو اللاحقة لبعض أسماء الأعلام العربية النبطية هي للتمييز بين الأسماء المنصرفة والأسماء الممنوعة من الصرف، ويّين وجود أوزان قياسية لأسماء الأعلام في العربية النبطية، ووجود أسماء أعلام يونانية وعبرية.

الكلمات المفتاحية: أسماء أعلام، لغة نبطية، لغة عربية.

* قسم اللغة العربية، جامعة الإسراء.

** قسم اللغة العربية، جامعة الإسراء.

Arabic Proper Names in The Nabataean Period: A Comparative Linguistic Study

Abstract

This research is based on the definition of proper names, the names that mean abstract qualities, the names that indicate material characteristics, as well as the simple proper names compared to formal Arabic, in addition to the compound proper names, the proper names that are attributed to the Gods and idols they worshiped, the proper names derived from the physical characteristics, the proper names derived from the environment, as well as the proper names derived from animal names, and the proper names that indicate a profession or craft, as well as the proper names associated with an occasion or event. In addition to the names of tribes, places, and the names of the months of the year. The research used the comparative linguistic approach to reach the results.

The most important finding of the research is that it proved that the proper name (Ahmed) was used by the Nabataean Arabs in the time period that occurred 200 years before the birth of Christ, and confirmed that the "waw" suffixed to some of the proper names of the Nabataean Arabs is to distinguish between the declension of the nouns and the nouns that are prohibited from the declension. The results showed the existence of standard weights for proper names in Nabataean Arabic, and the presence of Greek and Hebrew proper names.

Keywords: Proper names, Nabataean language, Arabic language.

المقدمة:

إنَّ دراسة أسماء الأعلام في التراث العربي (الحقبة النبطية) سوف تعكس لنا الأبعاد الثقافية والاجتماعية واللغوية للمجتمع العربي القديم، وتعبّر عن انتساب عرب الجزيرة وبلاد الشام لمحيطهم الحضاري العربي داخل الجزيرة العربية وخارجها، كما تفيد هذه الدراسة في إبراز الخلفية الفكرية والدينية لدى هؤلاء القوم، وتشير هذه الأسماء إلى التمايز الطبقي والاجتماعي لحاملها في المجتمع العربي القديم.

وتشمل هذه الأسماء الأسماء الشخصية وأسماء الأماكن وأسماء الأشهر وأسماء الأصنام التي عبدوها، وتكشف عن مدلولات هذه الأسماء من حيث إنها رموز ثقافية، وأنها تبين علاقة الإنسان العربي القديم ببيئته ولغته من حيث اشتقاقاتها ودلالاتها اللغوية.

أسئلة البحث: سيجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

س 1 - هل اسم العلم (أحمد) في العربية يعود تاريخه إلى ميلاد سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) أم أنه سابق لهذا العهد؟

س 2 - لماذا تلحق الواو في أواخر بعض أسماء الأعلام مثل (عمرو) ولا تلحق بالأسماء الأخرى مثل (أحمد)؟

س 3 - ما هي الأوزان القياسية التي صيغت عليها أسماء الأعلام في العصر النبطي؟

س 4 - هل وجدت في عربية ما قبل العصر الجاهلي أسماء أعلام مؤنثة تأنيث لفظي وأخرى مؤنثة تأنيث حقيقي؟

س 5 - ما هي الأسماء المضافة لأسماء الأعلام المركبة تركيباً إضافياً في العربية التي سبقت العصر الجاهلي؟

س 6 - ما هي أنواع أسماء الأعلام الواردة في عربية ما قبل العصر الجاهلي؟

س 7 - ما هي دلالة وجود أسماء أعلام يونانية وعبرية في عربية ما قبل العصر الجاهلي؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - الكشف عن أقدم تاريخ لاستخدام العرب لاسم العلم (أحمد).

س 2 - الكشف عن الغاية من وضع الواو اللاحقة لآخر بعض أسماء الأعلام العربية وعدم وضعها في بعض أسماء الأعلام الأخرى.

س 3 - الكشف عن الأوزان القياسية التي صيغت عليها أسماء الأعلام في عربية ما قبل العصر الجاهلي؟

- س 4 - الكشف عن أنواع التأنيث الواردة في أسماء الأعلام العربية القديمة؟
 س 5 - الكشف عن أنواع التركيب في أسماء الأعلام المركبة في العربية القديمة؟
 س 6 - الكشف عن أنواع أسماء الأعلام الواردة في عربية ما قبل العصر الجاهلي؟
 س 7 - الكشف عن دلالة وجود أسماء أعلام يونانية وعبرية في عربية ما قبل العصر الجاهلي؟
 الدراسات السابقة: وقف الباحث على مجموعة من الدراسات الآتية:

1- Le Nabateen , Cantineau, J (1930, 1932).

تُعَدُّ هذه الدراسة من أهم الدراسات التي أُجريت على اللغة النبطية بمستوياتها المختلفة: الكتابية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وهي مرجع قيّم يتكوّن من قسمين، جعل مؤلفه القسم الأول مخصّصاً للرموز الكتابية والقواعد الصوتية والصرفية واللغوية، وهي قواعد مختصرة جداً للغة النبطية، أمّا القسم الثاني منه فقد ضمّنه نقوشاً نبطية من مواقع متفرقة، ترجمها وحلّلها، وجعل الجزء الثاني من هذا القسم خاصاً بالمعجم النبطي. وهي دراسة علمية دقيقة، ذات فائدة كبيرة للباحثين في اللغة النبطية.

ويؤخذ على هذا المرجع تركيزه على اللغة الآرامية في مقارنته للغة النبطية، دون الإشارة إلى المصادر العربية إلا نادراً. وعدم شمولية تحليله لجميع المفردات النبطية.

2 - The Nabataean Aramaic Inscriptions, Levinson. J. (1974).

هذه الدراسة هي أطروحة دكتوراه عن النقوش النبطية الآرامية، قدّمها مؤلفها لجامعة (New York)، وقد قسّمها إلى فصول أربعة، الفصل الأول جعله مقدمة، والفصل الثاني ناقش فيه القواعد النبطية، والفصل الثالث اختار بعض النقوش النبطية فترجمها وحلّلها، والفصل الرابع جعله قاموساً لمفردات النقوش النبطية الصعبة.

وكما يشير اسم المرجع هذا فإن مؤلفه (لفنسون) قد تعامل مع اللغة النبطية على أنّها لهجة آرامية، ولم يُشِرْ إلى اللغة العربية إلا مرات قليلة دون تعليق.

3 - Die Personnamen in den nabataischen Inschriften des
 corpus Inscriptionum Semiticarum. Unpublished Ph.D.
 al - Khraysheh, F. (1986).

أطروحة دكتوراه عن أسماء الأعلام النبطية الواردة في مدونة النقوش السامية، نُشِرَتْ في كلّ من (ماربورغ) و(إربد).

4 - Personal Names in the Nabataean Realm. Negev, A. (1991)

Qedem. 32

هذه الدراسة بحث عن أسماء الأعلام في المملكة النبطية للباحث (نجف) وقد ناقش (نجف) في هذا البحث الأسماء الشخصية في المملكة النبطية، ورأى أنَّ اللغتين النبطية والصفوية كانتا في الحقيقة تنتميان إلى أصل واحد ألا وهو الأصل العربي.

5- Vocabulary Interchange Between Nabataean and Pre-Islamic

Arabic Inscriptions. Abu - Qias. (1993).

رسالة ماجستير بالإنجليزية، غير منشورة، قُدمت في معهد الآثار والأنثروبولوجيا في جامعة اليرموك، تبحث في المفردات المتبادلة بين النبطية والنقوش العربية التي تعود إلى فترة ما قبل الإسلام.

6- المعجم النبطي/ دراسة تحليلية مقارنة للمفردات والألفاظ النبطية

الذبيب (2000 م) منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية -الرياض.

منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي المقارن في دراسة أسماء الأعلام العربية في التراث العربي لفترة ما قبل العصر الجاهلي، وقارنها بالعربية الفصحى وبعض اللغات السامية التي اختلط متكلموها بالعرب القدامى بسبب التجارة.

"قائمة المختصرات"

نق: نقش.

CIS: Corpus Inscriptionum Semiticarum

J.S: Jaussen, A., Savignac, R.

RES: Repertoire D,Epigraphie Semitique

الأعلام:

العَلَمُ في العربية عند النحويين: هو الاسم الذي يُعَيَّن المسَمَّى تعييناً مطلقاً، ومعنى التعيين المطلق، أنَّه لا يحتاج إلى قرينة خارجة عن ذات اللفظ، إذُ تعيينه من وضعه⁽¹⁾.
وأسماء الأعلام في التراث العربي القديم هي نفسها تماماً في العربية الفصحى، فمعظم أسماء الأعلام العربية الواردة في النقوش والكتابات الأثرية العربية القديمة هي عربية خالصة، وهذا يؤكد القول بتسلسل أسماء الأعلام العربية وتكرارها منذ القرن الأول قبل الميلاد إلى فترة العصر الجاهلي أي القرن الخامس بعد الميلاد.

وقد أبرزت النقوش العربية القديمة صنفين من تلك الأسماء، حيث يشترك فيها المذكر والمؤنث. وهما:

1- الأسماء التي تعني صفات مجردة، نحو:

حبو: وتعني (حبّ). انظر: (CIS: 199 / 2)
 خلدو: وتعني (خُلد: أي بقاء الشباب). انظر: (Littmann , 1914: No 68) وامتداد هذا الاسم في عصر صدر الإسلام وحتى يومنا هذا اسم العلم المشهور (خالد).
 حسنو: وتعني (حُسْن) انظر: (Littmann , 1914: No 21)
 وامتداد هذا الاسم في عصر صدر الإسلام وحتى يومنا هذا اسم العلم المشهور (حَسَن).
 لطفو: وتعني (لُطْف) انظر: (J.S, 1909: No 157)
 وامتداد هذا الاسم في عصرنا الحديث اسم العلم (لطفي).
 ملحو: وتعني (ملاحة) انظر: (Littmann , 1914: No 39)
 وامتداد هذا الاسم عبر العصور العربية صفة (مليح وملاح).

2- الأسماء التي تدلّ على خصائص مادية وأكثرها على وزن أفعل، نحو:

أسود: أي (لونه أسود) انظر: (J.S 1914 : No 287)
 أشيبو⁽²⁾: أي (كثير الشَّيب) انظر: (CIS: 499)
 وتتميّز النقوش العربية القديمة بكثرة أعلامها، وقلّ إن وُجِدَ في أسمائهم ما ليس له أصل في العربية. وقد ظهرَ بعض الأسماء الدخيلة في نقوشهم، كالأسماء اليونانية والعبرية، لكنها قليلة العدد نسبياً مع الأسماء العربية الأصيلة، أمّا الأسماء الفارسية أو الآرامية فإنّها نادرة الوجود.
 وقد جاءت هذه الأسماء في النقوش العربية القديمة على النحو الآتي:

1- أسماء أعلام بسيطة، قياساً على العربية الفصحى. نحو:

منعة (مانعة) انظر: (J.S, 1909: No 63)
 وامتداد هذا الاسم في عصرنا هذا اسم العلم (مانعة).
 عصرانة. انظر: (J.S, 1909: No 12 / 3)
 محمية. انظر: (CIS: 226 / 2)
 حاطبة. انظر: (CIS: 207 / 2)
 عبودو. انظر: (J.S, 1909: No 124)

كليبة.	انظر:	(Ibid: 198 / 2)
جبيلو.	انظر:	(J.S , 1909: No 116)
مسلمو (مسلم)	انظر:	(Ibid: No 150)
أحمد.	انظر:	(Littmann , 1953: No 48)

ورد اسم العلم (أحمد) في النقوش النبطية المكتشفة في صحراء مصر الشرقية، وهذا يؤكد أنه استعمل عند العرب الأنباط في الفترة الزمنية الواقعة قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام بـ 200 عام، ويؤكد أيضاً ما جاء في الإنجيل من ذكر لنبي عربي اسمه (أحمد) سيأتي بعد سيدنا عيسى عليه السلام؛ فقد ورد اسم (أحمد) في نقش عربي نبطي أكتُشف في صحراء مصر الشرقية من قبل المستشرق البريطاني (إنو ليتمان) نشره عام 1953 تحت رقم (48) في بحث له بعنوان: نقوش نبطية من مصر. في مجلة (Bulletin of the School of Oriental and African Studies)، ولم تلحق الواو بهذا الاسم؛ لأنه ممنوع من الصرف على وزن أفعل.

معويو (معاوية). انظر: (CIS : 292 / 1) وامتداد هذا الاسم في عصر صدر الإسلام وحتى يومنا هذا اسم العلم المشهور (معاوية).

1- أسماء أعلام مركبة. نحو:

عبد عبادة.	انظر:	(J.S , 1909: No 56)
وهب الله.	انظر:	(Ibid : No 58)
عبد الله.	انظر:	(Ibid : No 61)
زيد إيل.	انظر:	(CIS : 302)
ربيب إيل.	انظر:	(J.S , 1909: No 43)

3- أسماء أعلام منسوبة إلى آلهة. نحو:

عزىو. (نسبة إلى العزى). انظر: (CIS : 292 / 2)

و (العزى): صنم عبده العرب في الجاهلية، وقد جاء ذكره في القرآن الكريم⁽³⁾.

بعلو. (نسبة إلى بعل). انظر: (J.S , 1909 : No 149)

و (بعل): صنم عبده الأنباط، ويعني السيد⁽⁴⁾.

4- أسماء أعلام اشتقت من الصفات الجسمانية. نحو:

أذينة. (تصغير للأذن). انظر: (CIS : 286)

بجرة. (عظيمة البطن)⁽⁵⁾. انظر: (J.S , 1909 : No 11 / 2)

- زرق (زريق). (أزرق العينين). انظر: (Ibid : No 155)
- كمكم. (القصير). انظر: (CIS : 198 / 1)
- وقد جاء في المعجم الوسيط: أَنَّ الكُمَّمَ هو القصير⁽⁶⁾.
- سُلَي. (غشاء الجنين)⁽⁷⁾. انظر: (J.S , 1909 : No 59)
- عنقو. (من العنق). انظر: (الذبيب، 1998 : نق 248)
- 5- أسماء أعلام جاءت من البيئة. نحو:
- حنظلن: حنظل. أنظر: (CIS : 266)
- وامتداد هذا الاسم في عصر صدر الإسلام وحتى يومنا هذا اسم العلم المشهور (حنظلة).
- نبيقة: ثمر السدر⁽⁸⁾. انظر: (Ibid : 215 / 1)
- نفيو: سحاب⁽⁹⁾. انظر: (J.S , 1909 : No 1 / 2)
- شمسو: شمس. انظر: (CIS : 260)
- 6- أسماء أعلام اشتقت من أسماء حيوانية. نحو:
- أسدو: (الأسد). انظر: (CIS : 300)
- ثورا: (الثور). انظر: (Ibid : 218 / 2)
- حورو: (الجمال الصغير). انظر: (J.S , 1909 : No 50)
- حوتو: (الحوت). انظر: (Ibid : No 20 / 8)
- زئبو: (الذئب). انظر: (Ibid : No 85 / 2)
- رقمو: (الحية)⁽¹⁰⁾. انظر: (RES : 1126 / B)
- رقوش: (الناقة)⁽¹¹⁾. انظر: (J.S , 1909 : No 17 / 2)
- عقبو: (العقاب). انظر: (J.S , 1909 : No 74 / 1)
- عقرب: (العقرب). انظر: (Ibid : No 136)
- كلبو: (الكلب). انظر: (CIS : 268)
- 7- أسماء أعلام تدلُّ على مهنة أو حرفة. نحو:
- حملجو: فتال الحبال⁽¹²⁾. انظر: (الذبيب، 1998 : نق 23)
- فحما: الفحَّام. انظر: (المرجع السابق: نق 263)
- فرسا: الفارس. انظر: (J.S , 1909 : No 170)

والمقصود به هنا الصفة (الفارس) وليس (الحاذي).

قينا : الحداد . انظر : (الذيب، 2000 : ص 229)

8- أسماء أعلام ارتبطت بمناسبة أو حدث أو صفة أو وقت . نحو :

ب ع ق ت : بعاقه . (كثير البكاء)⁽¹³⁾ . انظر : (Lidzbarski , 1915 : P. 87)⁽¹⁴⁾

ل ع ق و : لاعق . (لَعَقَ النَّبِيُّ : لحسه)⁽¹⁵⁾ . انظر : (J.S , 1909 : No 132)

معنو : معن . (السهل اليسير) . انظر : (CIS : 249)

وامتداد هذا الاسم في عصر صدر الإسلام وحتى يومنا هذا اسم العلم المشهور (معن).

م ق ت : ماقت . (المَقْتُ : أشد الإيغاض)⁽¹⁶⁾ . انظر : (CIS : 279 / 2)

عيدو : مرتبط بمناسبة عيد، أو المقصود به السعادة والفرح (يحتمل هذا أو ذاك).

انظر : (CIS : 235 / 1)

عنيتو : مرتبط بالعنت؛ أي: المشقة الشديدة. انظر:⁽¹⁷⁾ (Negev , 1991 : P. 53)

عصرو : ربما يكون مرتبطاً بوقت العصر . انظر :

(Cantineau,1932, 2 : P. 134 ;al - Khraysheh , 1986 : P.147⁽¹⁸⁾ ;

Negev , 1991 : P.54)

9- أسماء أعلام تدلُّ على التفاؤل والقوة والصفات النبيلة. نحو :

أمونه : اسم علم مؤنث . انظر : (الذيب، 1998 : ص 24)

فسَّره محررو معجم أسماء العرب على أنه يتضمَّن معنى الأمانة، مشتقٌّ من

الفعل (أَمِنَ)⁽¹⁹⁾ .

جلحن : اسم علم مفرد مذكر . انظر : (J.S , 1909 : No 88)

ويعني (سيل الماء)⁽²⁰⁾ .

جميرو : اسم علم مفرد مذكر، بصيغة التصغير. ويعني النار، تصغير (جمرة)⁽²¹⁾ .

انظر : (Ibid : No 94)

زكيو : بمعنى (النظيف) . انظر : (RES : 1123 / C)

منور : المَنُورُ، المُشْعُ . انظر : (الذيب، 1998 : نق 31)

سلم (سالم) : الخالي من العيوب . انظر : (J.S , 1909 : No 48)

غنمو (غانم) : الفائز بالشيء⁽²²⁾ . انظر : (CIS : 234 / 2)

قاتر : بمعنى (السهم) . انظر : (J.S , 1909 : No 89)

اسم علم مفرد، مشتق من (القَتر)، وهو "السهم الصغير"⁽²³⁾. أمّا الألف المتوسطة الواردة في هذا الاسم فإنّها هنا أصلية وترد للمرة الأولى، وإنّ ورودها في وسط الكلمة نادرٌ في اللغة النبطيّة، وربما يكون ورودها هنا دليل على المدّ الطويل.

10- أسماء أعلام نبطيّة مستعارة من لغات أخرى:

أ- من اليونانية:

- أوديمس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S, 1909: N0 57/1)
- أوفرنس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 214 / 2)
- أطلس . ورد في نقوش البتراء . انظر : (RES : 1444)
- أكيس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S, 1914: No 211,228)
- أسكرس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (RES : 1131)
- أفلونيس . ورد في نقوش البتراء . انظر : (CIS : 446)
- أفلس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S , 1909 : No 176)
- أفنس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 239)
- أروس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 207 / 1 , 3)
- أربلس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S , 1909 : No 56)
- أرسطينس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S , 1914 : No 301)
- أرسكسه . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 213 / 1 , 4)
- جلوقس . ورد في نقوش البتراء . انظر : (CIS : 468)
- جلسي . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 295 / 2)
- ديمس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S , 1914 : No 290)
- دمسفس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 234 / 4)
- هجرفس . ورد في نقوش حوران . انظر : (RES: 1091; Littmann , 1914: No 102)
- نيقيس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 297)
- نقطيس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (CIS : 303)
- رقليس . ورد في نقوش الحجر . انظر : (J.S , 1909 : No 120)

ب- من العبرية:

- ما ورد منها في نقوش الحجر:

د ن ي إ ل (دانيال) انظر: (CIS : 258)

م ن ش ا (منشا) انظر: (RES : 838)

ن ت ن (ناتان) انظر: (RES : 838)

ع زر (عازر) انظر: (J.S,1909: No 137)

- ما ورد منها في نقوش سيناء:

س ب ت ي (سبتي) انظر: (CIS : 846)

11- أسماء القبائل:

م ز ن ي ت ا (مزنيثا) : مع ألف التعريف الأرامية . انظر: (CIS : 216)

ن ب ط و (نبطو) : انظر: (CIS : 199 / 4)

اسم أكبر قبيلة، سُمِّيَت الدولة باسمهم، لسيطرتهم السياسية على

الرقعة الجغرافية التي حُكِمَت باسم الأنباط .

س ل م و (سالم) : انظر: (CIS : 199 / 4)

اسم قبيلة سكنت مدينة الحجر قبل وصول الأنباط إليها، وسيطرتهم عليها.

س م ج ي و (سمجيو) : انظر: (CIS : 804 , 3029)

اسم قبيلة، ورد في أحد النقوش النبطية المكتشفة في شبه جزيرة سيناء، تدعى (بنو سمجي)⁽²⁴⁾

س ه م (سهم) : انظر: (J.S , 1909 : No 2)

اسم قبيلة نبطية⁽²⁵⁾، ورد في المصادر العربية القديمة⁽²⁶⁾.

12- أسماء الأماكن:

ب ص را (بصري) : انظر: (CIS : 218 / 3)

اسم المدينة الواقعة إلى الشرق من سورية الحالية، وقد أدَّت دوراً مشهوداً في تاريخها القديم،

حيث اتخذها الأنباط عاصمة لهم، وذلك عند تزايد خطر دخول الرومان إلى أراضي المملكة

النبطية، وقد كانت مركزاً رئيساً للديانة المسيحية. هذه المدينة وردت في نقوش نبطية أخرى⁽²⁷⁾.

أ ل ح ر و (الحجر: مدائن صالح) انظر: (J.S , 1909 : No 17 / 4)

اسم مدينة نبطية، تقع في القسم الجنوبي لدولة الأنباط، في الحجاز الحالية. ازدهرت في عهد

الملك النبطي الحارث الرابع، وتحولت إلى مدينة كبيرة، وتكاد القبور المجوَّبة في الصخر فيها

تضاهي الآثار المنحوتة في الصخور في (البتراء) نفسها، وأكثرها ما زال يحمل نقوشاً تدلُّ على أنَّ

معظمها تمّ في النصف الأول من القرن الأول الميلادي، وأقدمها نقش يحمل تاريخ السنة الأولى بعد الميلاد (سنة تسع لحارثة ملك نبطو)، وأكثر المدافن المكتشفة في الحجر تعود لضباط عسكريين من ذوي الرُتب المختلفة، وهذا يعني أنّ هذه المدينة قد جُعِلت قاعدة عسكرية⁽²⁸⁾.

م رهن أت (مرهنأت): انظر: (J.S, 1909: No 61)

اسم مكان في منطقة الحجر⁽²⁹⁾. الشاهد:

س ل م ع ب د أ ل ه ا م ن م ر ه ن أ ت أ س ر ت ج ا
"سلام عبد الله الحاكم [الذي] من [مدينة] مرهنأت الحاكم"

م و ب ي ا (مؤاب): انظر: (RES: 1127 / D)

اسم مدينة، يتكون من (م و ب)، مع ياء النسبة، وألف التعريف الأرامية (المؤابي).

أ ي ل ت (أيلات)⁽³⁰⁾: انظر: (J.S, 1909: No 169)

الشاهد:

ب ل ي س ل م وأ ل و ب ر ق ش ي و ذ ي م ن أ ي ل ا

"بلى سلام (تحيات) وائل بن قشيو الذي من أيل"

ورد اسم المكان هذا في نقش من نقوش سيناء، و (أيلات) مدينة تقع قرب مدينة العقبة الأردنية حالياً، على خليج العقبة، على ساحل البحر الأحمر.

س و د ي (السويداء):

الشاهد:

ع ب د أ ل ج أ ذ ي م ن س و د ي انظر: (RES: 1434 / 2)

"عبد اللجأ الذي من السويداء"

اسم مكان، لمدينة السويداء التي تقع في حوران⁽³¹⁾.

ع م ن د (عمند)

الشاهد:

وأ ل ت م ن ع م ن د انظر: (CIS: 198 / 3-5)

"واللات (اسم إلهة عبدها الأنباط) من عمند"

عمند: اسم مكان، يوجد فيه معبد للإلهة (اللات) في منطقة الحجر⁽³²⁾.

ش ر ا (الشراه):

الشاهد: ذي نحت لشرا انظر: (الذبيب، 1998: نق 68)

"الذي نزل [إلى منطقة] الشراه"

اسم مكان أو موضع يقع جنوب الأردن، ويسمى حالياً (جبال الشراه)، يقع ضمن الرقعة الجغرافية لدولة الأنباط، قرب مدينة (البتراء) عاصمة الأنباط.

ت ي م أ (تيماء):

الشاهد: ري س ت ي م أ انظر: (الذبيب، 1998: نق 188 / 5)

"رئيس تيماء"

اسم مدينة (تيماء) التي تقع حالياً إلى الشمال الغربي من المملكة العربية السعودية.

13- أسماء الآلهة:

ذوش را (ذو الشرى): انظر: (J.S , 1909 : No 52)

اسم إله رئيس عند الأنباط، واسمه يعني سيّد الأرض، أو سيّد أرض الشراه المجاورة للبتراء عاصمة الأنباط، مركز عبادته الرئيس. و(ذو) اسم من الأسماء الخمسة بمعنى (صاحب)، و(ش ر ا) تعني (الشراه)، وهي جبال الشراه الشاهقة المحيطة بوادي رم جنوب الأردن. وهو يقابل الإله (باخوس) عند اليونان. وقد عبده الأنباط، ونحتوا له معبداً في البتراء، وهو يمثل إله الخصب والزرع، نظراً لأنه يُنسب إلى الشراه، وهي منطقة خصبة زراعية. ويُعتقد أنّ عقيدة الإله (ذو الشرى) تمثل عقيدة الخصوبة⁽³³⁾، "وَيُمَثِّلُهُ حجر أسود، غير مصقول، أُقيمَ في مدينة البتراء"⁽³⁴⁾.

أ ع را (أعرا): انظر: (CIS : 218 / 2)

اسم إله عبده الأنباط، وكان مركز عبادته في بصرى، ومنها امتدّت عبادته حتى الحجر. وقد اقترنت عبادته بالملك النبطي (رب إيل الأول): لأنّه (كما يبدو) أول من اتخذهُ إلهاً رسمياً للأنباط، وكان قبل ذلك معروفاً فقط على المستوى الشعبي.

وقد أعاده (الأنصاري) إلى الكلمة العربية (الأغر) أو (الأعز)، ولذلك فهو يحمل معنى الغُرّة (غُرّة الشهر) فيكون هذا الإله هو إله القمر⁽³⁵⁾.

أ ل ت (اللات): انظر: (CIS : 198 / 4)

اسم لإلهة مؤنثة، عبدها الأنباط، وكان مركز عبادتها في حوران، وهي إلهة الشمس⁽³⁶⁾، أو الإلهة التي تمثّل كوكب الزهرة⁽³⁷⁾، وهي في معتقدات الأنباط أم الأرباب، وقد كانت تتمتع بمكانة عظيمة عندهم⁽³⁸⁾، وقد ورد اسمها في القرآن الكريم⁽³⁹⁾.

م ن و ت و (مناة): انظر: (CIS : 197 / 5)

اسم لإلهة مؤنثة، عبدها الأنباط، وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم⁽⁴⁰⁾، عبادتها القبائل العربية قبل الإسلام، وقد كان مركز عبادتها الرئيس منطقة (القُدَيْد) الواقعة بين مكة المكرمة والمدينة المنورة⁽⁴¹⁾. وهذه الربة التي وُصِفَتْ كإلهة للقدر والنصيب والموت⁽⁴²⁾. تقترح (هتون الفاسي) احتمال صلة اسمها بكلمة المنى، أي: الحظوظ والأمانى⁽⁴³⁾، أما (صالح العلي) فيرى أنَّ اشتقاقها من القوة أو المنية، أي: الموت⁽⁴⁴⁾، موافقاً بذلك رأي (ياقوت الحموي)⁽⁴⁵⁾.

أ ل ع ز ا (العزى): انظر: (RES : 1088 ; Littmann , 1914 : No 70)

إلهة عبدها الأنباط، وانتشرت عبادتها في كلِّ من: البتراء وحوران وسيناء⁽⁴⁶⁾، وتمائل الإلهة اليونانية (فينوس)⁽⁴⁷⁾. وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم⁽⁴⁸⁾.

ه ب ل و (هبل): انظر: (CIS : 198 / 8)

اسم لإله مذكر، ورد مرة واحدة فقط في نقش نبطي من نقوش الحجر، فقد عبده الأنباط في الحجر. وقيل إنَّ العرب قد جلبوه من مؤاب⁽⁴⁹⁾، وقد عدَّه (جرجي زيدان) إلهاً فينيقياً أو كنعانياً اتخذته العرب إلهاً لهم⁽⁵⁰⁾، ويُعْتَبَرُ (هبل) من الآلهة التي عبادتها القبائل العربية مثل: بنو بكر، وسائر كنانة، وقريش⁽⁵¹⁾، وفيما بعد عُدَّ من أعظم أصنام قريش التي وُضِعَتْ في جوف الكعبة المشرفة⁽⁵²⁾.

ش ي ع أ ل ق و م (شيع القوم): انظر: (J.S,1909: No 72)

اسم لإله مذكر، عبده الأنباط، عُرِفَ كإله للقوافل، حملوه معهم (الأنباط) من مواطنهم الأولى، وكان يناسب عيشة البداوة؛ لأنَّه كان ربّاً يكره شرب الخمر، وذلك هو حال الأنباط قبل أن يصبحوا من أكبر زُرَّاع العنب ومنتجي الخمر⁽⁵³⁾.

ب ع ل س م ن (بعل سمين)

انظر: (Littmann , 1914 : No 23 / 5)

اسم إله عبده الأنباط، واسمه يعني (صاحب، ربِّ السموات)⁽⁵⁴⁾، وهو ربُّ الصواعق والرعود⁽⁵⁵⁾.

أ ت ر ع ت ا (أترغات): انظر: (CIS : 423)

اسم إلهة عبدها الأنباط، وكان مركز عبادتها في منطقة (البتراء). اكتشف (غلوك) معبدًا نبطياً لهذه الإلهة، على جبل التَّنُّور إلى الجنوب من وادي الحسا، قرب (البتراء)، وفي هذا المعبد تبرز

عبادة (أترغات: أترغات) على أتمِّها⁽⁵⁶⁾. وهذه الإلهة كانت تحتلُّ مكانة سامية بين الأرباب النبطية، وكانوا ينظرون إليها على أنَّها ربَّة الخصب، وكانت تتفوق على قرينها (زيوس - ذو الشرى) في القوة والسيطرة⁽⁵⁷⁾.

أ ل ول (أيلول) . الشاهد: بيرخ ألول: أي: في شهر أيلول. انظر: (CIS: 332 / 3)

ب ي ر خ ألول

" في شهر أيلول "

اسم الشهر المعروف حالياً بشهر أيلول. ورد في السريانية بصيغة (إيلول) شهر أيلول / سبتمبر (وأصله من الأكادية إلولو/ ألولو)⁽⁶⁶⁾.

ط ب ت (طبت / ديسمبر). الشاهد: بيرخ طبت: أي: في شهر طبت (ديسمبر). انظر:

(CIS:212/8-9)

ب ي ر خ طبت

" في شهر طبت (ديسمبر) "

طبت: اسم أحد الشهور النبطية، وقد عُرفَ في الأكادية بصيغة (tebetum) وهو يماثل شهر ديسمبر⁽⁶⁷⁾.

ك س ل و (كسلو / كانون الأول) . الشاهد: بيرخ كسلو: أي: في شهر كسلو (كانون الأول).

انظر: (CIS: 349 / 4)

ب ي ر خ كسلو

" في شهر كسلو (كانون الأول) "

كسلو: اسم أحد الشهور النبطية، ويعادل شهر كانون الأول⁽⁶⁸⁾.

ن ي س ن (نيسان) . الشاهد: بيرخ نيسن: أي: في شهر نيسان.

انظر: (CIS: 218 / 3-4)

ب ي ر خ نيسن

" في شهر نيسان "

اسم أحد الشهور النبطية، ومعروف حالياً بشهر نيسان. عُرفَ في السريانية بصيغة (نيسان) شهر نيسان / أبريل. وأصل الكلمة من الأكادية (نيسنُو)⁽⁶⁹⁾. وفي الحبشية الكلاسيكية عُرفَ بصيغة (maggabit)⁽⁷⁰⁾.

س ي ون (سيون / يونيو، حزيران). انظر: (RES: 1107 / 4)

ذكر اسم الشهر النبطي هذا (ولفسنسون) في أطروحته للدكتوراه، والتي كانت بعنوان (النقوش النبطية الآرامية) ص 48، وعدّه مماثلاً لشهر يونيو، حزيران⁽⁷¹⁾.

* ش ب ط (شباط). الشاهد: بيرخ شبط. أي: في شهر شباط. انظر: (CIS: 199 / 9)

ب ي ر خ ش ب ط

"في شهر شباط"

اسم أحد الشهور النبطية، والمعروف حالياً بالاسم نفسه. ورد في السريانية بصيغة (شَبَط) شهر شباط (من الأكادية شباطو)⁽⁷²⁾.

* ت م و ز (تموز). الشاهد: بيرخ تموز. أي: في شهر تموز. انظر: (J.S, 1909: No17/6)

ب ي ر خ ت م و ز

"في شهر تموز"

تموز: ورد في اللغة السريانية بصيغة "تموز) شهر تموز / يوليو (من اللغة الأكادية تموزو، وهذا يعود إلى كلمة دوموزي السومرية التي تعني "الابن الشرعي"، وقد كان يحمل هذا الاسم إله سومري، وأكثر ما تنسب إليه علاقته باخضرار الأرض وعودة العشب والخضرة إلى الحقول في الربيع)⁽⁷³⁾.

* ت ش ري (تشرين الأول). انظر: (CIS : 170/1)

ورد اسم هذا الشهر في نقش نبطي اكتُشِفَ في منطقة حوران⁽⁷⁴⁾.

نتائج البحث:

1 – أُكِّدَ البحث أن الواو اللاحقة لبعض أسماء الأعلام العربية النبطية مثل: عمرو، أسدو، تيمو، سعدو، قيسو، مسلمو، معنو، كعبو، وهبو، عديو، زكيو، أوسو، هي للتمييز بين الأسماء المنصرفة والأسماء الممنوعة من الصرف؛ فالاسم الذي تلحق به هذه الواو هو اسم منصرف ويقبل التنوين، وعلامة جره الكسرة، بينما الأسماء التي لم تلحق بها هذه الواو مثل: أحمد، أذينة، أسود، وإثلة، حارثة، فروان، جزمان، رضوى، سكيئة، هي أسماء ممنوعة من الصرف، لا تقبل التنوين، وتجزّ بفتحة عوضاً عن الكسرة في اللغة العربية الفصحى.

2 – بيّن البحث وجود أوزان قياسية لأسماء الأعلام في العربية النبطية وذلك على النحو الآتي: وزن فاعل مثل (خالد)، وزن فاعيل مثل (لطيف)، وزن أفعل مثل (أسود)، وزن فاعلة مثل (أذينة)، وزن فاعلة مثل (مانعة)، وزن فاعل مثل (فروان).

3 – نعم وُجِدَ في العربية النبطية أسماء أعلام مؤنثة تأنثاً حقيقياً. مثل: (سكيئة)، وأسماء أعلام مؤنثة تأنثاً لفظياً فقط. مثل (أذينة).

4 – وُجِدَ في العربية النبطية أسماء مركبة تركيباً إضافياً، مثل: (عبد عبادة) و (وهب الله).

5 – ورد في اللغة العربية النبطية أسماء الأعلام الآتية: أسماء تعني صفات مجردة، أسماء أعلام تدل على خصائص مادية، أسماء أعلام بسيطة التركيب قياساً على العربية الفصحى، أسماء أعلام مركبة تركيباً إضافياً، أسماء أعلام منسوبة إلى

آلهة أو أصنام، أسماء أعلام اشتقت من أسماء حيوانية، أسماء أعلام اشتقت من الصفات الجسمانية، أسماء أعلام جاءت من البيئة، أسماء أعلام تدل على مهنة أو حرفة، أسماء أعلام ارتبطت بمناسبة أو حدث، أسماء أعلام تدل على التفاضل، أسماء أعلام مستعارة من لغات أخرى كاليونانية والعبرية.

6 - وجود أسماء أعلام يونانية وعبرية في اللغة العربية النبطية يدلُّ على إقامة علاقات تجارية كانت تربط بين هذين الشعبين من جهة والعرب الأنباط من جهة أخرى. يونانية، مثل: أوديمس، أوفرنس، أطلوس، أكوس، أسكرس، أفلونيس، أفلس، أفنيس، أروس، أريس، أرسطينس، أركسا، جلوقس، جلسي، ديمس، دمفس، نيقيس، نقطيس، رقليس. وعبرية، مثل: دانيال، منشأ، ناتان، عازر، سبي.

الهوامش:

- (1) السيد، أمين علي، 1977: في علم النحو، ص 121.
- (2) اسم علم ممنوع من الصرف، يجب أن لا تلحق به الواو: لأنه ممنوع من الصرف (حسب قواعد اللغة النبطية) ولهذا يمكن أن نصنفه ضمن الشاذ عن القاعدة، على اعتبار أنَّ لكل قاعدة شواذ.
- (3) الكلبي، 1986: الأصنام، ص ص 17-27: القرآن الكريم: سورة النجم، آية 19.
- (4) Cantineau, 1932, 2: P. 73.
- (5) ابن منظور، 1955، مج 4: ص 39 (بجر).
- (6) المعجم الوسيط، 1993: ص 830 (كمم).
- (7) ابن منظور، 1955، مج 14: ص 396 (سلي).
- (8) المرجع السابق، مج 10: ص 350 (نبق).
- (9) المرجع السابق، مج 15: ص 377 (نفي).
- (10) ابن دريد، محمد بن الحسن، 1991: الاشتقاق، ص 440.
- (11) المرجع السابق: ص 350.
- (12) ابن منظور، 1955، مج 2: ص 240 (حملج).
- (13) المرجع السابق، مج 10: ص 22 (يعق).
- (14) Lidzbarski, 1915, Ephemeris fur semitische Epigraphik, Band III
- (15) ابن منظور، 1955، مج 10: ص 330 (لحق).
- (16) المرجع السابق، مج 2: ص 90 (مقت).
- (17) Negev, 1991, Personal Names in the Nabataean Realm, Qedem 32.
- (18) al-Khaysheh, 1986: Die Personennamen in den Nabataischen Inschriften des Corpus Inscriptionum Semiticarum
- (19) معجم أسماء العرب، مج 1: ص 105.
- (20) ابن منظور، 1955، مج 1: ص 426 (جلج).
- (21) المرجع السابق، مج 4: ص 144 (جمر).
- (22) ابن منظور، 1955، مج 12: ص 445 (غنم): ابن دريد، 1991، ج 3: ص 152.

- (23) ابن منظور، 1955، مج 5: ص 73 (قتر) .
(24) Cantineau , 1932 , 2 : P. 123
(25) الذيب، 1998 : ص 186 .
(26) كحالة، 1985 : معجم القبائل العربية القديمة والحديثة، مج 2، ص ص 560 - 561 .
(27) Cantineau , 1932 , 2 : P. 73 ; Milik , 1958: Nouvelles Inscriptions Napateennes , No 6 / 5 .
(28) عباس، 1987: ص 59 .
(29) Cantineau , 1932 , 2 : P. 118
(30) Cantineau , 1932 , 2 : P.60
(31) Ibid : P.123
(32) Ingholt ,1967: Palmyrene — Hatran — In An Aramaic Handbook, edited by Rosenthal 2, P. 49 Nabataean
(33) الفاسي، هتون، 1993: الحياة الاجتماعية في شمال غرب الجزيرة العربية في الفترة ما بين القرن السادس قبل الميلاد والقرن الثاني الميلادي، ص 229 .
(34) هبو، 1989: ص 287 .
(35) الفاسي، 1993: ص 222 .
(36) نيلسون وآخرون، 1958: التاريخ العربي القديم، ص 126 .
(37) ديسو، رنيه، 1959: العرب في سوريا قبل الإسلام، ص 120 .
(38) عباس، 1987: ص 128؛ هبو، أحمد، 1989: تاريخ العرب قبل الإسلام، ص 279 .
(39) سورة النجم: آية 19 .
(40) سورة النجم: آية 20 .
(41) الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، 1986: الأصنام، ص ص 13 - 15 .
(42) Cook , 1903 : P. 219.
(43) الفاسي، 1993: ص 244 .
(44) العلي، صالح أحمد، 1981: محاضرات في تاريخ العرب، ص 184 .
(45) الحموي، ياقوت، 1979 : معجم البلدان، مج 5، ص 204 .
(46) هبو، 1989 : ص 280 .
(47) عباس، 1987 : ص 129 .
(48) سورة النجم : آية 19 .
(49) الحوت، محمود سليم، 1979 : في طريق الميثولوجيا عند العرب، ص ص 77 - 78 .
(50) الفاسي، 1993 : ص 245 .
(51) الحموي، 1979، مج 5 : ص 391 .
(52) الكلبي، 1986 : ص 28 : هبو، 1989 : ص 278 .
(53) عباس، 1987 : ص 128 .
(54) عباس، 1987 : ص 129 .

- (55) المرجع السابق : ص 138 .
 (56) المرجع السابق : ص 85 .
 (57) المرجع السابق : ص 123 .
 (58) المرجع السابق : ص ص 129 - 131 .
 (59) هبو، 1989 : ص 284 .
 (60) سورة نوح : 23 .
 (61) Soden , 1965-81 : Akkadisches Handwörterbuch , Band I-III, P.811.
 (62) Leslau , 1987 : Comparative Dictionary of Ge ez (Classical Ethiopic), P.232
 (63) هبو، 1976 : اللغة السريانية وآدابها , ص 355 .
 (64) هبو، 1976 : ص 356
 (65) Lambdin , 1978 : Introduction to Classical Ethiopic " Ge ez" , P. 214 .
 (66) هبو، 1976 : ص 356
 (67) الذيب، 1998 : ص 225 .
 (68) Cantineau , 1932 , 2 : P. 107 .
 (69) هبو، 1976 : ص 379 .
 (70) Leslau , 1987 : P. 331
 (71) Levinson , 1974 : The Nabataean Aramaic Inscriptions , P. 48 , 193
 (72) هبو، 1976 : ص 390 .
 (73) هبو، 1976 : ص 393
 (74) Cantineau , 1932 , 2 : P. 158

المصادر والمراجع:

أولاً: بالعربية:

القرآن الكريم

- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله
 1979، معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، بيروت: لبنان
 الحوت، محمود سليم
 1979، في طريق الميثولوجيا عند العرب، دار النهار للنشر: بيروت
 ابن دريد، محمد بن الحسن
 1991، الاشتقاق: تحقيق : عبد السلام محمد هارون، دار الجيل: بيروت
 ديسو، ربنيه
 1959، العرب في سوريا قبل الإسلام، ترجمة عبد الحميد الدواخلي : القاهرة
 الذيب، سليمان بن عبد الرحمن

1998، نقوش الحجر النبطية، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض

السيد، أمين علي

1977، في علم النجو، ط4، دار المعارف: القاهرة، ج1

عباس، إحسان

1987، تاريخ دولة الأنباط، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن

العلي، صالح أحمد

1981، محاضرات في تاريخ العرب، الدول العربية قبل الإسلام، النظم البدوية، حياة الرسول والدعوة

الإسلامية في مكة، دار الكتب للطباعة والنشر: الموصل

الفاسي، هتون

1993، الحياة الاجتماعية في شمال غرب الجزيرة العربية في الفترة ما بين القرن السادس قبل الميلاد والقرن

الثاني الميلادي: الرياض

كحالة، عمر

1985، معجم القبائل العربية القديمة والحديثة، مؤسسة الرسالة: بيروت

الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب

1986، جمهرة النسب، تحقيق: ناجي حسن، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية: بيروت

معجم أسماء العرب، موسوعة السلطان قابوس لأسماء العرب

1991، مكتبة لبنان: بيروت، جامعة السلطان قابوس: مسقط

المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة

1960، ط1، ج1، 1993، ط3

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم

1955-1956، لسان العرب، دار صادر: بيروت

1993، 'دار إحياء التراث العربي: بيروت

نيلسون، ديتلف وآخرون

1958، التاريخ العربي القديم، ترجمة: فؤاد حسين علي، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة

هيو، أحمد ارحيم

1976، المدخل إلى اللغة السريانية وأدائها

مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حلب: حلب

1989، تاريخ العرب قبل الإسلام (السياسي والحضاري)

مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة حلب: حلب

ثانياً: باللغات الأجنبية:

Cantineau, J.

1930, 32, Le Nabateen.

Paris : Librairie Ernest Leroux .

Tome

Cooke , G .

1903 , A Text – Book of North Semitic Inscriptions .

Oxford : Clarendon Press .

Corpus Inscriptionum Semiticarum . pars secunda

1889, 1907 , T . 1 , 2 .

Paris .

Ingholt , H , ed .

1967 , Palmyrene – Hatran – Nabataean .

In An Aramaic Handbook edited by Rosenthal .

Wiesbaden .

Jaussen , A . , Savignac , R .

1909 – 1914 , Mission Archeologique en Arabie .

Paris , Ernest Leroux .

al – Khraysheh , Fawwaz .

1986 , Die Personennamen in den Nabataischen Inschriften

des Corpus Inscriptionum Semiticarum .

Marburg , Irbid .

Lambdin , Th .

1978 , Introduction to Classical Ethiopic (Ge ez) .

Harvard : Harvard Semitic Studies , no : 24 .

Leslau , W .

1987 , Comparative Dictionary of Ge ez (Classical Ethiopic) :

With an index of the Semitic roots .

Wiesbaden : Otto – Harrassowitz .

Levinson , J .

1974 , The Nabatean Aramaic Inscriptions .

New Yourk University .

Lidzbarski , M .

1898 , Handbuch der nordsemitischen Epigraphik .

Hildesheim : Georg Olms (1962) .

.....

1915 , Ephemeris fur semitische Epigraphik , Band III .

Milik , J . T .

1958 , " Nouvelles Inscriptions Napateennes " .

Syria . xxxv , PP : 227 – 251 .

Negev , A .

1991 , Personal Names in the Nabataean Realm

Qedem 32

Repertoire D,Epigraphie Semitique

1905 – 18 .

Paris .

Soden , Von .

1965-1981 , Akkadisches Handwörterbuch , Band I-III .

Wiesbaden .Band I:1965 , Band II: 1972 , Band III:1981

القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

علاء صالح الخوالدة*

تاريخ قبول البحث: 2023/10/23م

تاريخ وصول البحث: 2023/8/22م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الاسلامية العالمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (237) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الاسلامية تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الصلابة النفسية وتكون من (31) فقرة، وتضمن ثلاثة أبعاد: الالتزام، والتحكم، والتحدي، ومقياس الاحتراق النفسي وتكون من (26) فقرة، وتضمن ثلاثة أبعاد: الانهك العاطفي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز. أظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة كان منخفضًا، وأن مستوى الاحتراق النفسي مرتفعًا، وأن الصلابة النفسية كان إسهامها دالاً في تفسير التباين الحاصل في أبعاد الاحتراق النفسي بمستوى منخفض لبعدي الانهك العاطفي وتبلد المشاعر، ومستوى متوسط لبعد نقص الشعور بالإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة توعية طلبة الدراسات العليا بتبني أساليب مواجهة فعالة تجنبهم التعرض للمواقف الضاغطة لتقليل الاحتراق النفسي وزيادة الصلابة النفسية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، الاحتراق النفسي، طلبة الدراسات العليا.

* باحث.

The Predictive Ability of Psychological Hardiness in Reducing Burnout Among Postgraduate Students at The World Islamic Science and Education University.

Abstract

The study aimed to identify the predictive ability of psychological hardiness in reducing burnout among postgraduate students at The World Islamic Science and Education University. The study used the descriptive correlational and predictive approach. The study sample consisted of (237) postgraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Islamic Sciences, who were selected intentionally. To achieve the objectives of the study, a psychological hardiness scale was developed and consists of (31) items and includes three dimensions: commitment, control, and challenge. and the burnout scale consists of (26) items and includes three dimensions: emotional exhaustion, dulled feelings, and lack of a sense of accomplishment. The results showed that the level of psychological hardiness among the study sample was low, and that the level of burnout was high, and that psychological hardiness had a significant contribution in explaining the variation occurring in the dimensions of psychological burnout, with a low level for the dimensions of emotional exhaustion and emotional exhaustion, and a medium level for the dimension of lack of sense of accomplishment. The study reached a set of recommendations, the most important of which is the necessity of educating postgraduate students to adopt effective coping methods that avoid exposure to stressful situations in order to reduce burnout and increase psychological hardiness.

Keywords: psychological hardiness, burnout, postgraduate students.

المقدمة:

يواجه طلبة الجامعات تنوعاً وزياداً ملحوظة في مصادر الضغوط النفسية؛ نظراً للظروف التي يواجهونها بسبب الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، والقلق على مستقبلهم، وغيرها من الأسباب التي تؤدي بهم إلى غياب الاستقرار في تصرفاتهم وانفعالاتهم وتفكيرهم. وأشار نيوبورت (Newport, 2020) إلى أن طلبة الدراسات العليا عليهم أن يجدوا طريقة ما لمواجهة مثل هذه الضغوطات، وتحقيق التوازن بين مطالبهم الأكاديمية ومجالات أخرى من حياتهم، مثل المتطلبات المتعلقة بأسرهم وأصدقائهم، ومتطلبات الدراسة، وواجبات العمل إذا كان لديهم وظيفة خارج الجامعة، ويرى راداك (Radack, 2019) أن محاولة تلبية متطلبات الأدوار المختلفة تؤدي إلى تفاقم الضغط التي يعاني منه طلبة الدراسات العليا، بما في ذلك الضغوط الكبيرة على الوقت والمال، بالإضافة إلى متطلبات الوظيفة المطلوبة والخوف من الفشل، وضعف الأداء. كما يؤكد (Asikainen, Salmela-Aro, Parpala & Katajavuori, 2020) أن طلبة الدراسات العليا خاصة يعانون من الإجهاد أكثر من ذي قبل، وتعد المشاكل العقلية المتزايدة مصدر قلق خطير، وأحد المتغيرات التي كان لها تأثير سلبي على الصحة العقلية هو الاحتراق النفسي الذي يؤدي إلى مشكلات مرتبطة بالدراسة، مما يؤثر سلباً على تطلعاتهم التعليمية وتحصيلهم الأكاديمي.

إن الاحتراق النفسي الذي يعاني منه الطلبة في البيئة الأكاديمية نشأ من الافتراض بأن هؤلاء الطلبة، مثل أي مهنة أخرى، يواجهون ضغوطاً وأعباء عمل زائدة في المجال الأكاديمي (Rosales-Ricardo et al, 2021). فالمسؤولية الأكاديمية عامل رئيس يسبب الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، وبغض النظر عن المسؤوليات الأكاديمية، فإن العوامل الظرفية مثل مواقف التعلم تعد أيضاً مؤثرة في ظهور الاحتراق النفسي (Sarwono, 2022). وبالتالي قد يعاني طلبة الدراسات العليا من مستويات عالية من الاحتراق النفسي بسبب متطلبات الدراسة، ولديهم مشاعر متشائمة وانخفاض الاهتمام بالدراسة، ويشعرون بالتعب بسبب متطلبات التعلم، وقد يكون لديهم موقف ساخر تجاه التعليم، وقد يشعرون بأنهم غير فعالين كطلبة، وربما أقل التزاماً بوظائفهم (Vizoso, Arias-Gundín & Rodríguez, 2019).

ويرى أندراي وريبير وريموس وماتي (Andrade, Ribeiro, Prémusz & Maté, 2023) إن تطور الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا يرتبط ارتباطاً مباشراً باستنزاف الطاقة، وانخفاض الحماس تجاه المهام الأكاديمية، ونقص المواقف الإيجابية، وبالتالي تظهر عليهم

مجموعة متنوعة من النتائج السلبية بما في ذلك انخفاض مستويات الكفاءة الذاتية، وتراجع الأداء، والتغيب عن الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يتسبب الاحتراق النفسي في جعل الطلبة أقل تعاطفًا مع الآخرين وربما أقل التزامًا بوظائفهم، كما يرتبط الاحتراق النفسي أيضًا بالمواقف السلبية تجاه الذات، وله تأثير سلبي على أسرة الطالب وأقرانه، كما أن الطلبة الذين يسجلون درجات عالية في الاحتراق النفسي ينخرطون أيضًا في مزيد من النزاعات مع زملائهم في الدراسة، ويؤثر على تصوراتهم والتزامهم بالجامعة، والتسرب، ويؤدي إلى انخفاض في الأداء الأكاديمي (Aguayo et al, 2019).

وأشار روزاليس ريكاردو وآخرون (Rosales-Ricardo et al (2021) من خلال تحليلهم (46) دراسة من الدراسات السابقة حول انتشار الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعات، أن نسبة الانتشار العام لكل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي بـ (55.4٪) للإنهاك، و (31.6٪) لتبلد المشاعر، و (30.9٪) لنقص الشعور في الإنجاز. وفي الأردن أشار نتائج دراسة الطوباسي وآخرون (Toubasi al, 2023) إلى أن نسبة انتشار الاحتراق النفسي بين طلبة الجامعة الأردنية بلغت (6.6٪). ويشير إيساوغلو وتوزجوغلو (İsaoğlu & Tuzcuoğlu, 2021) أن جميع طلبة الدراسات العليا لا يعانون من ضغوط أكاديمية، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل تؤثر على مستوى إجهاد الطالب الأكاديمي، ومنها الشخصية وأحد جوانب الشخصية هي الصلابة النفسية، فهي سمة شخصية تجعل الطالب أقوى وأكثر مرونة واستقرارًا في التعامل مع الضغط الأكاديمي في حياته، ويمكن أن تقلل من المخاطر السلبية التي تسببها، وعندما يتمتع الطلبة بخصائص شخصية عالية الصلابة، سيكونون أقوياء ومرنين ويرتقون عندما يواجهون مشاكل أو ضغوطات أثناء إكمالهم دراستهم، وسيكون لديهم ضغط أكاديمي منخفض (Azizah & Satwika, 2021)؛ لذا تعد الصلابة النفسية أحد المجالات الرئيسة في علم النفس الإيجابي المهمة للطلبة، والتي تعظم القوى البشرية كقوة حقيقية في الإنسان (Abdellatif & Zaki, 2021).

وهذا ما أشار إليه ملهي وآخرون (Melhe et al, 2021) أن الصلابة النفسية لديها القدرة على تخفيف التوتر في مواقف الحياة، وتتجلى أهميتها في حمايتها للطلبة من تأثيرات ضغوط الحياة المختلفة التي تجعلهم أكثر تفاؤلاً وأكثر قدرة على التغلب على المواقف العصيبة، وحمايتهم من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية، كما أكد مارتن (Martin, 2020) أن الطلبة الذين يتمتعون بالصلابة النفسية العالية على دراية خاصة بقيمة التعرض المطول لحضور

المحاضرات، والدراسة للامتحانات، وسوف ينخرطون عن قصد في استراتيجيات لتحويل النشاط إلى شيء يُنظر إليه على أنه أكثر إيجابية، كما يسمح هذا التغيير في الإدراك لهؤلاء الطلبة بالحفاظ على الدافع للأداء.

فالصلابة النفسية هي موقف يُظهر مرونة الطلبة في مواجهة إخفاقاتهم الأكاديمية بالإضافة إلى سمات الشخصية التي يمكن أن تميز بوضوح الطلبة الذين يواجهون التحديات الأكاديمية، حيث يميل الطلبة الذين يدركون قدرتهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية من خلال الجهد والتنظيم العاطفي إلى السعي لتنظيم العواطف (التحكم)، ويريدون إظهار تضحياتهم الشخصية لإنجازات تفوقهم الأكاديمي (الالتزام). وسيعملون أيضًا بجد لتحقيق نمو شخصي طويل المدى (تحدي) (Wardani, 2020). ويرى ساري ويودا فيري نوجروهو (Sari & yudha fery Nugroho, 2023) أن الصلابة النفسية ترتبط سلبًا بالاحتراق النفسي، فكلما زادت الصلابة النفسية انخفض الاحتراق النفسي، وبالتالي فإن الصلابة النفسية لها آثار رئيسة مفيدة في تقليل الاحتراق النفسي؛ لذا يهتم الباحثون والمرشدون بالعوامل الوقائية التي تخفف من مخاطر الاحتراق النفسي، وذلك بالتركيز على تحقيق الصلابة النفسية لطلبة الدراسات العليا.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من ملاحظات الباحث اليومية لحياة طلبة الدراسات العليا في الجامعة، وحجم الضغوطات النفسية والاجتماعية التي يتعرضون لها، والتي تزداد لأسباب أكاديمية واقتصادية واجتماعية؛ وصعوبات تصل بهم لدرجة عالية من الاحتراق النفسي، وانخفاض الصلابة النفسية الأمر الذي يؤدي إلى انعزال بعض الطلبة وانسحابهم، وفقدان الدافعية نحو التعلم، وإحساس بعضهم بالإحباط واليأس والفشل، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Sari & yudha fery Nugroho, 2023)، ودراسة (Sarwono, 2022)، ودراسة (Rosales- Ricardo et al, 2021)، ودراسة (Putri, 2022)، ودراسة (Budiarti, 2021) ودراسة (Aguayo et al, 2019).

كما أكد انستازيا وياسمين (Anastasia & Yasmin, 2023) بأن الاحتراق النفسي حالة من التعب يواجهها طلبة الجامعة في أنشطتهم الأكاديمية، ويعود سبب هذا التعب إلى كثرة المطالب الأكاديمية مما يسبب التعب الجسدي والعقلي والعاطفي لديهم، كما يعد مشكلة يجب معالجتها لأن لها تأثيرًا سلبيًا على الناحية الأكاديمية. ويمكن التغلب على ذلك من خلال القدرات الذاتية التي يتمتع بها الطلبة في شكل قدرات التحكم والالتزام والتحديات، والتي تتمثل مكوناتها الثلاثة

في الصلابة النفسية، والتي تؤدي دورًا في التغلب على الظروف الدراسية التي تكون على شكل ضغط أو مطالب داخل النفس وجعلها دافعًا وفرصة لتصبح أفضل. وبالتالي، فإن الحفاظ على جانب جسدي صحي إلى جانب صحة عقلية سليمة أمر مهم بشكل خاص لطلبة الدراسات العليا، وتبعًا لذلك فهم – حسب اعتقاد الباحث - بحاجة لمزيد من الاهتمام والرعاية النفسية، وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف إلى القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟
- 2- ما مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟
- 3- ما مقدار ما تتنبأ به الصلابة النفسية في الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- الكشف عن مستوى الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
 - التعرف إلى المدى الذي تسهم فيه الصلابة النفسية بالتنبؤ في مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟
- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية متغيراتها الصلابة النفسية والاحتراق النفسي والعلاقة بينهما.
- تعميق البحث النفسي حول فئة طلبة الدراسات العليا، والتي تعد مرحلة عمرية شديدة الأهمية وتنعكس ظروفها على مسار حياة الفرد على المدى الطويل.

-من الممكن أن تكون الدراسة الحالية إضافة للأدب النظري الذي قد يثير الكثير من استفسارات وتساؤلات الباحثين، لمتابعة البحث في مجال هذه الدراسة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:

-من المأمول أن يتمكن الطلبة من زيادة رؤيتهم فيما يتعلق بالصلابة النفسية تجاه الاحتراق النفسي من أجل التعامل مع الضغوط الذي يتعرضون لها بسبب متطلبات التعلم.

-النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة يتوقع لها أن تنير الطريق أمام المرشدين والمرشحات الذين يتعاملون مع طلبة الدراسات العليا في إرشادهم لتحسين الصلابة النفسية وخفض الاحتراق النفسي لديهم.

-من المأمول أن يؤدي هذا البحث إلى زيادة رؤية مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بالصلابة النفسية تجاه الاحتراق النفسي أثناء التعلم، وتتمكن من تقليل الضغط الذي يعاني منه طلبة الدراسات العليا أثناء التعلم.

-قد تفيد نتائج الدراسة في إعداد الدراسات اللاحقة لخفض درجة الاحتراق النفسي وتحسين الصلابة النفسية.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية.

-الحدود المكانية: تحدد الإطار الجغرافي لهذه الدراسة في جامعة العلوم الإسلامية في محافظة العاصمة عمان.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الصيفي من العام الجامعي 2022/2023م.

-محددات الدراسة: تتحدد مدى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً لمدى صدق استجابات أفراد الدراسة والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الصلابة النفسية: Psychological Hardiness: "قدرة الفرد على التحدي والالتزام والتحكم في مواقف الحياة المجهددة والإحباطات اعتماداً على تجاربه السابقة، من خلال استخدام قدراته النفسية والبيئية والاجتماعية لتحقيق أهدافه بنجاح (Abdellatif & Zaki, 2021:88). وتُعرف الصلابة النفسية إجرائيًا بأنها: الدرجة التي حصل عليها المستجيب من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية. الاحتراق النفسي **Burnout**: "متلازمة نفسية تظهر كاستجابة مطولة للضغوط الشخصية المزمنة في العمل، وتشمل الأبعاد الرئيسة الثلاثة لهذه الاستجابة هي الإنهاك الشديد، وتبدل المشاعر، والشعور بعدم الفعالية وعدم الإنجاز" (Maslach & Leiter, 2016:103). ويُعرف الاحتراق النفسي إجرائيًا بأنه: الدرجة التي حصل عليها المستجيب من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية. ويُعرف طلبة الدراسات العليا إجرائيًا بأنهم: الأشخاص الذين يلتحقون بالمرحلة الدراسية اللاحقة لمرحلة الدراسة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وتتوفر لديهم الرغبة والإمكانات والمقدرات العلمية والمادية في مواصلة التعليم للحصول على أي من الدرجات الأكاديمية العليا سواء كان يعمل بأية جهة أم متفرغاً للدراسة.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

الصلابة النفسية:

قدمت كوبازا (Kobasa, 1979) المهمة بفحص الشخصية وأثار التوتر، مفهوم الصلابة النفسية من أجل التمييز بين الأشخاص الذين يمكنهم البقاء بصحة جيدة عند مواجهة أحداث الحياة المجهددة، والأشخاص الذين يصابون بمرض جسدي أو نفسي، كما أشارت كوبازا (1979) أن الصلابة النفسية هي متغير في الشخصية يميز أولئك الذين أصيبوا بالمرض تحت الضغط من أولئك الذين بقوا بصحة جيدة، وتعتقد كوبازا أن هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من درجات عالية من التوتر دون أن يمرضوا لديهم هيكل شخصي يميزهم عن الأشخاص الذين أصيبوا بالمرض تحت الضغط يطلق عليه الصلابة النفسية. وتعرف الصلابة النفسية بأنها "خصائص شخصية الفرد التي تتكون من ثلاثة أشكال من الالتزام والتحكم والتحدي والتي يمكن أن تؤثر على كيفية رؤيته لنفسه والمواقف من حوله" (Moua, 2020:16).

وأشار (Melhe, Salah & Hayajneh, 2021) إلى أن الصلابة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد أساسية تشكل معاً سمات الشخصية المقاومة للإجهاد وهي:

أولاً: بُعد الالتزام: ويشير إلى العقد الذاتي بين الفرد ونفسه لتحقيق الأهداف الذاتية والقيم الذاتية، وكذلك أهداف الآخرين في البيئة المحيطة.

ثانياً: بُعد التحدي: وهو إيمان الأفراد بمواجهة الضغوط النفسية الضرورية لنموهم، وهذا يجعلهم يتجهون أكثر نحو المبادرات ويستكشفون البيئة المحيطة، ويصبح الأفراد أيضاً أكثر حماساً نحو تحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدكم على التكيف مع العبء الفكري، ومتطلبات العلاقات الاجتماعية، والاستجابة للأنظمة والقوانين.

ثالثاً: بُعد التحكم: وهي اعتقاد الأفراد بأنهم قادرون على التحكم في الأحداث من حولهم وتحمل مسؤولية كل ما يتعرضون له، فهي قدرة الأفراد على اتخاذ القرارات وتفسير المواقف ومواجهة الضغوط بشكل فعال.

تعمل الصلابة النفسية على مساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها، فالطلبة ذوو الصلابة النفسية العالية هم أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات الحياتية، وعلى العكس من ذلك، يرى الطلبة ذوو الصلابة المنخفضة أنفسهم غير قادرين على التغلب على هذه المشكلات، بمعنى أن الطلبة يتخلون عن المشكلات التي يواجهونها (Rakhmi & Solehuddin, 2020).

كما أشار ملهي وآخرون (Melhe et al, 2021) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الصلابة النفسية يتميزون بالمثابرة والتصميم والتماسك ومستويات عالية من ضبط النفس، وبشكل عام تعد الضغوط النفسية والأكاديمية بالنسبة لهم تجربة إيجابية مليئة بالأمل والتفاؤل، وهي فرصة للنمو والتطور وليست نوعاً من التهديد.

وبتطبيق نظرية الصلابة النفسية على طلبة الجامعة التي تم تطويرها بواسطة (Kobasa 1979) (Negri, 2018)، تستخدم ثلاث سمات شخصية (الالتزام، والتحكم، والتحدي)، فطلبة الدراسات العليا في الجامعة يواجهون مجموعة متنوعة من المهام والمطالب لأدوار جديدة تختلف عن المستويات السابقة من التعليم تتطلب مهارات تكيف ودعم اجتماعي كشكل من أشكال الشجاعة والتحفيز. فنظرية الصلابة النفسية تشرح كيفية استجابة الطلبة لتحدياتهم الأكاديمية والتعبير عن صلابتهم الأكاديمية، فالصلابة النفسية هي موقف يُظهر مرونة الطلبة في مواجهة إخفاقاتهم الأكاديمية بالإضافة إلى سمات الشخصية التي يمكن أن تميز بوضوح الطلبة

الذين يواجهون التحديات الأكاديمية، حيث يرى الطلبة ذوو الصلابة النفسية العالية أنشطتهم الأكاديمية على أنها شيء مثير للاهتمام (مظهر من مظاهر الالتزام)؛ ونشاط يصبح اختياره الشخصي (تجسيداً للتحكم)؛ وكمحفز أساسي للتعلم (تجسيداً للتحدي) (Wardani, 2020). ومن النظريات المفسرة للصلابة النفسية ولها روابط قوية معها النظرية الوجودية، حيث تفترض النظرية الوجودية أن البشر يولدون أحراراً وليسوا آلات تستجيب ببساطة للمنبهات الخارجية وأن الحياة صعبة وبالتالي تثير القلق، ويجب على الأفراد اتخاذ خيارات صعبة للبقاء على قيد الحياة، كما تركز النظرية الوجودية على اعتقاد عام بأن عدم ممارسة الفرد للشجاعة الوجودية في مواجهة التحديات يؤدي إلى توتره وشعوره بالقلق، وتشتت انتباهه ويحد من قدرته على أن يصبح شخصاً فريداً، ففكرة الشجاعة الوجودية هي التي تربط النظرية الوجودية ببناء الصلابة النفسية، وكثيراً ما يُشار إلى مفهوم الشجاعة الوجودية لوصف خصائص الأفراد الذين يتقدمون إلى الأمام في مواجهة الضغوط، ومن هنا تطور مفهوم الصلابة النفسية إلى بنية تشرح أن الأفراد ذوي المستويات الأعلى من الصلابة النفسية يعانون من إجهاد أقل، وتم تحديد ثلاثة أبعاد للشجاعة الوجودية باعتبارها ذات صلة بتوجيه الصلابة النفسية وهي الالتزام والتحكم والتحدى (Sharma, 2018).

الاحتراق النفسي:

يعد الاحتراق النفسي في الوقت الحاضر مشكلة اجتماعية وصحية تحدث في الغالب في أماكن العمل، وقد توسع مجال الدراسة هذا بشكل كبير في جميع أنحاء العالم، حيث بدأت الأبحاث في مجالات مهنية أخرى، ومؤخراً بدأت دراسة الاحتراق النفسي تطبق على الطلبة في الجامعات، كونهم يواجهون ضغوطاً وأعباء عمل زائدة في المجال الأكاديمي، وقد يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي بسبب متطلبات الدراسة (Rosales-Ricardo et al, 2021).

نشأت متلازمة الاحتراق النفسي من التعبير الإنجليزي "to burn out"، وقد ذكرها فرويدنبرجر Freudenberger لأول مرة في عام 1974 لتعني الشعور بالاحتراق النفسي بسبب نقص التحفيز الذي أدى إلى نقص الطاقة العاطفية المرتبطة بالاحتراق النفسي والاكتئاب والتهيج وعدم المرونة، وفي الوقت نفسه بدأت ماسلاش وزملاؤها Maslach (1976) في إجراء مقابلات مع متخصصي الخدمة الذين شاركوا في رعاية الأشخاص ولاحظوا أنهم شعروا بالاحتراق النفسي العاطفي وطوروا تصورات ومشاعر سلبية عن عملائهم أو مرضاهم وبالتالي، تم الإشارة

إلى الاحتراق النفسي على أنه حالة من الاحتراق النفسي والجسدي والعاطفي الناجم عن التعرض لفترات طويلة لمواقف ذات طلب عاطفي مرتفع في مكان العمل، وعادة ما تكون هذه المطالب ناتجة عن مزيج من التوقعات العالية للغاية من الإجهاد المزمن (Da Silva Veloso, 2020). ويعرف فارغيز (Varghese, 2023: 1) الاحتراق النفسي بأنه هو "رد فعل نفسي على الإجهاد المزمن الذي يتسم بالإرهاك العاطفي وتبلد المشاعر والشعور بعدم الفعالية". وأشار ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) إلى أن الاحتراق النفسي له ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

البعد الأول الإرهاك العاطفي: يوصف بأنه الشعور بالاحتراق النفسي العاطفي أو استنفاد الموارد العاطفية، وغالبًا ما يكون الأفراد الذين يعانون من الإرهاك العاطفي مرهقين، أو يفتقرون إلى الطاقة لأداء واجبات وظيفية، أو يشعرون بالتوتر، أو يعانون من أعراض جسدية مرتبطة بالتوتر مثل الصداع، والتعب، وتوتر العضلات، وارتفاع ضغط الدم، واضطرابات النوم.

البعد الثاني تبلد المشاعر: تبلد المشاعر هو انفصال عاطفي عن العمل وشعور بالسلبية تجاه العمل والزملاء، ويُعتقد أنه يتطور كرد فعل وقائي للإرهاك العاطفي، فإذا لم يستطع الفرد التعامل مع ضغوط العمل واستنفدت موارده العاطفية، فقد ينفصل عن العمل، وبالتالي سيطور موقفًا غير مبالي أو ساخر تجاه العمل والزملاء.

البعد الثالث نقص الشعور في الإنجاز: إن نقص الشعور في الإنجاز يحدث عندما يؤدي التقييم الذاتي السلبي للأداء الوظيفي إلى الشعور بعدم الكفاءة أو ضعف الإنتاجية، وقد يشعر الأفراد الذين يعانون من نقص الشعور في الإنجاز بأنهم غير قادرين على أداء واجباتهم الوظيفية، ويتفاقم بسبب نقص الدعم الاجتماعي وفرص التطوير المهني.

ويشير برناردينو (Bernardino, 2020) أن العوامل المسببة للاحتراق النفسي تشمل نفاذ الصبر والتشاؤم وتدني احترام الذات، وعدم التسامح مع الإحباط، وانخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي، والدعم الاجتماعي والعائلي غير المستقر، وعدم التوازن بين نقص الموارد والطلب المفرط، والحمل الزائد وتراكم العمل، والعلاقات السيئة والتوتر مع زملاء العمل.

كما يرتبط الاحتراق النفسي بالعديد من الأعراض، وهي وجود مشاكل نفسية جسدية، مثل الضعف والأرق، والمشاكل العاطفية، والمواقف الإشكالية، وعدم الثقة، والمشاكل السلوكية مثل العدوانية، والعزلة، وفقدان المعنى والاهتمام بالعمل، وتولد مشاعر الملل وعدم الإنجاز (Sousa, 2020).

كما يمكن أن تنتج مجموعة متنوعة من النتائج السلبية من الشعور بالاحتراق النفسي لدى الطلبة، بما في ذلك انخفاض مستويات الكفاءة الذاتية، وتراجع الأداء، والتغيب عن الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يتسبب الاحتراق النفسي في جعل الطلبة أقل تعاطفًا مع الآخرين وربما أقل التزامًا بوظائفهم، كما يمكن أن تؤثر هذه العوامل سلبًا على الطلبة، حيث يعتمدون على مدرسيهم لإرشادهم طوال فترات الدراسة، كما يمكن أن يؤثر نقص الخبرة والدعم الاجتماعي والحرمان من التعاطف أيضًا على حياة الطلبة الشخصية من خلال التأثير على علاقاتهم مع الأزواج أو الأصدقاء، (Macy, 2023).

ومن النماذج النظرية المفسرة للاحتراق النفسي نظرية سيلى Seyle، حيث قدم سيلى Seyle نظريته عام (1956) ثم أعاد صياغتها عام (1976) ويصف فيها رد الفعل تجاه الضغط النفسي في ثلاث مراحل (Seyle, 1976):

المرحلة الأولى: إنذار أولي (الصدمة): في هذه المرحلة يزداد معدل جميع الوظائف الجسدية للجهاز العصبي المستقل بشكل كبير ليمنح الفرد القوة الجسدية لحماية نفسه، وفي الظروف العادية، لن تستمر مرحلة رد الفعل هذه لفترة طويلة جدًا، وفي بعض الحالات قد تكون لبضع ثوانٍ فقط، وفي حالات أخرى أطول.

المرحلة الثانية: المقاومة (التكيف): في هذه المرحلة إذا استمرت مرحلة المقاومة لفترة من الزمن مع أخذ فترات من الاسترخاء فإن ذلك يؤدي إلى التكيف، أما إذا استمرت مرحلة المقاومة لفترة طويلة من الزمن دون فترات من الاسترخاء يصبح المصابون عرضة للاحتراق النفسي، وفي المستوى الأساسي من الاستجابة، سيكون على الفرد إما أن يواجه أو يهرب بطريقة ما، وفي محاولته لمقاومة النتائج السلبية المتصورة للعامل المهديد، قد تكون هذه المقاومة مطلوبة لبضع لحظات وأيام وشهور وأحيانًا حتى سنوات.

المرحلة الثالثة: الاحتراق: تبدأ هذه المرحلة إذا كانت بيئة الإجهاد مزمنة ومفرطة دون أي فرصة حقيقية للتعافي أو التكيف بنجاح، فسيبدأ الفرد في إظهار علامات الفشل في التكيف، ويصبح أكثر عرضة لمجموعة من الأعراض البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

النظرية المعرفية الاجتماعية:

تتميز النظرية المعرفية الاجتماعية بإعطاء دور مركزي للمتغيرات الفردية مثل الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، ومفهوم الذات في تطوير الاحتراق النفسي، ومن وجهة نظر معرفية

اجتماعية يحدث الاحتراق النفسي عندما يساور الفرد شكوك حول فعاليته، أو فعالية مجموعته، في تحقيق الأهداف المهنية، وتشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى الظروف التي تسهل تطوير توقعات عدم الفعالية، ومنها التجارب السلبية للفشل في الماضي، ونقص النماذج المرجعية والتجارب المماثلة التي تغلبوا عليها، وعدم وجود تعزيز خارجي، ونقص التغذية الراجعة على العمل المنجز أو التنفيذ واستبداله بالنقد السلبي، وبهذه الطريقة ستؤدي أزمات الفعالية إلى انخفاض مستوى الإنجاز المهني الذي من شأنه أن يولد إنهاكًا عاطفيًا ومن ثم تبدل المشاعر كطريقة للتعامل مع الإجهاد (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022).

نموذج التحكم في متطلبات العمل:

نموذج التحكم في متطلبات العمل هو أحد النماذج الأولى التي تم إنشاؤها لمعالجة تطور الاحتراق النفسي بوساطة كاراسيك (1979) Karasek، والذي افترض أن الاحتراق النفسي كان نتيجة لارتفاع متطلبات العمل وانخفاض الاستقلالية في الوظيفة، ووجد أنه عندما يكون لدى الموظفين حرية اتخاذ القرار الوظيفي أو استقلالية حول كيفية أدائهم لواجباتهم الوظيفية بالإضافة إلى المسؤولية الفكرية عندما يشاركون في عمل هادف ومثير للاهتمام، فإنهم يعانون من إنهاك أقل حتى مع زيادة متطلبات العمل، كما أكد على أن الدعم الاجتماعي في مكان العمل يلعب دورًا رئيسًا في الاحتراق النفسي، ووضع نظرية مفادها أن معدلات الاحتراق النفسي العالية لديهم، على الرغم من السيطرة العالية والمطالب المنخفضة، كانت بسبب الدعم الاجتماعي المنخفض، بالإضافة إلى ذلك، أكد على أن الموارد مثل فرص التطوير المهني تعمل على تقليل الاحتراق النفسي إما عن طريق تعزيز مشاركة أكبر في الوظيفة أو من خلال تخفيف ضغوطات زيادة متطلبات العمل (Blass, 2023).

الدراسات السابقة:

أجرى ساري ويودا فيري نوجروهو (2023) Sari & yudha fery Nugroho دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا الذين يعملون على أطروحتهم في جامعة سارجاناوايتا تامانيسيسوا بإندونيسيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالبًا، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة،

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا الذين يعملون على أطروحتهم.

كما أجرى اناستازيا وياسمين (2023) Nada & Yasmin دراسة هدفت التعرف إلى درجة مساهمة الصلابة النفسية في الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة ولاية بادانج في إندونيسيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وقد تكونت عينة الدراسة من (351) طالبًا جامعيًا، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وفي الوقت نفسه، تساهم الصلابة النفسية بشكل كبير في الاحتراق الأكاديمي بنسبة 34.3%.

وهدف دراسة لوي واكسي وسن وين وشي (2023) Liu, Xie, Sun, Liu, Yin & Shi التعرف إلى العوامل المرتبطة بالاحتراق وانتشاره بين طلبة الجامعات الصينية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (22,983) طالبًا وطالبة، استخدمت الدراسة مقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي (59.9%)، وأن طلبة الدراسات العليا لديهم درجات احتراق أعلى من باقي طلبة الجامعة، وكما أن نفقات المعيشة الشهرية، والضغوط الدراسية والحياة، والدرجة الحالية من الاهتمام بالمعرفة المهنية أثرت بشكل كبير على الاحتراق الأكاديمي.

وقام الطوباسي وآخرون (2023) Toubasi et al بدراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار الاحتراق النفسي بين طلاب الجامعة الأردنية أثناء التعلم عن بعد والعوامل المرتبطة به، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (381) طالبًا، استخدمت الدراسة النسخة المعدلة من Maslach Burnout Inventory للطلاب (MBI-SS) لتقييم الاحتراق النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن 6.6% من المشاركين في الدراسة يعانون من أعراض الاحتراق النفسي، وكان مستوى الرضا عن التعلم عن بعد، والأفكار حول ترك الدورات من العوامل الهامة التي ارتبطت بالاحتراق النفسي.

كما قام سارونو (2022) Sarwono بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جاكارتا بإندونيسيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وقد تكونت عينة الدراسة من (316) طالبًا،

استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين صلابة الشخصية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب.

وسعت دراسة بوتري (2022) Putri التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية في الاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب الذين خضعوا للتعليم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات في جاكرتا، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أما دراسة بودياري (2021) Budiarti فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب الذين يخضعون للتعليم عبر الإنترنت في مدينة باليمبانج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا جامعيًا، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة مونیکا (2021) Monika التعرف إلى فروق الجنس في الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة يدرسون في كليات شانديغار في الهند، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة متوسطة، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الصلابة النفسية بين طلبة الجامعة ولصالح الذكور مقارنة بالإناث.

وقام الخميس والعقيل والصغير والحربي Alkhamees, Alaqil, Alsoghayer & Alharbi (2020) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار متلازمة الاحتراق النفسي والاكتئاب بين طلبة كلية الطب بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (305) طالبًا، استخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي، ومقياس الاكتئاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن 5.6٪ من المشاركين في الدراسة يعانون

من أعراض الاحتراق النفسي، كما أظهرت النتائج أن 50.2٪ من المشاركين في الدراسة يعانون من أعراض الاكتئاب.

كما قام فاسكونسيلوس وآخرون (2020) et al Vasconcelos بدراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار الاحتراق النفسي لدى طلاب التمريض في جامعة حكومية في مدينة ساو باولو في البرازيل، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً، استخدمت الدراسة النسخة المعدلة من Maslach Burnout Inventory للطلاب (MBI-SS) لتقييم الاحتراق النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجد أن 20٪ من المشاركين في الدراسة يعانون من أعراض الاحتراق النفسي.

وهدف دراسة رسول (2020) Rasool التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية بين الطلبة الجامعيين في الهند، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً جامعياً، استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة بشكل عام لديهم صلابة نفسية منخفضة، كما أظهرت النتائج أن طالبات المرحلة الجامعية يظهرن صلابة نفسية عالية مقارنة بالطلبة الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعضها تناول الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة كدراسة (Rasool, 2020)، ودراسة (Monika, 2021)، وبعضها تناول الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة كدراسة (et al, 2023 Toubasi)، ودراسة (Alkhomees, Alaqil, Alsoghayer, 2020 & Alharbi). وبعضها الآخر تناول العلاقة بين الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي كدراسة (Sari & yudha fery Nugroho, 2023)، ودراسة (Sarwono, 2022). وقد اشتركت بعض هذه الدراسات مع موضوع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وعينة الدراسة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصلابة النفسية والاحتراق النفسي من حيث الأدب النظري والمنهجية وتطوير أدوات الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت التعرف إلى القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. و- بحدود علم الباحث- لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي للملاءمة لطبيعة الدراسة. مجتمع الدراسة: تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية والبالغ عددهم (288) طالباً وطالبة، وفق الإحصاءات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل 2023/2022.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتمثلت من جميع طلبة الدراسات العليا بعد استبعاد عينة الصدق والثبات، والبالغ عددهم (258) استجاب منهم (245) طالبة وطالبة، وتم استبعاد (8) أفراد لم تكتمل إجاباتهم، وبالتالي بلغ عدد العينة (237) طالباً وطالبة، وهذا يمثل (82.29%) تقريباً من مجتمع الدراسة الأصلي.

أدتا الدراسة:

أولاً: مقياس الصلابة النفسية:

قام الباحث بتطوير مقياس الصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات التالية: (İsaoğlu, 2021؛ Lou, 2020؛ Weathers, 2019؛ Bartone, 2014؛ Bartone, 2007؛ Durak, 2002)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (37) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد الالتزام (12) فقرة، وبعد التحكم (12) فقرة، وبعد التحدي (13) فقرة.

صدق مقياس الصلابة النفسية:

للتأكد من صدق المحتوى لمقياس الصلابة النفسية تم عرضه على (9) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وقد تم اعتماد درجة موافقة (7) محكمين فأكثر مؤشراً على إبقاء الفقرة، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة فقرات المقياس ذات الأرقام التالية من بعد الالتزام (1؛ 2؛ 3؛ 5؛ 6؛ 8؛ 12)، والفقرات ذات الأرقام التالية من بعد التحكم (3؛ 4؛ 6؛ 7)، والفقرات ذات الأرقام التالية من بعد التحدي (4؛ 5؛ 12). كما تم حذف الفقرة ذات الرقم (11) من بعد الالتزام، والفقرات ذات الأرقام (10، 12) من بعد التحكم، والفقرات ذات الأرقام (3، 10، 13) من بعد التحدي، وتعد الفقرات ذوات الأرقام التالية ذات اتجاه عكسي مع اتجاه المقياس وهي: (1، 7) من بعد الالتزام، والفقرات (3، 6) من بعد التحكم، والفقرات (2، 3، 10) من بعد التحدي، بينما باقي الفقرات تعد بنفس اتجاه المقياس، وبالتالي أصبح المقياس مكون من (31) فقرة. كما تم التحقق من صدق البناء

للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويوضح الجدول (1) ذلك.

جدول (1): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس الصلابة النفسية والبعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية للمقياس.						
الفقرة	بعد الالتزام		بعد التحكم		بعد التحدي	
	الارتباط مع	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع	الارتباط مع الدرجة الكلية
1.	.824**	.683**	.646**	.645**	.886**	.704**
2.	.699**	.681**	.811**	.682**	.866**	.691**
3.	.839**	.699**	.677**	.652**	.701**	.776**
4.	.730**	.623**	.619**	.564**	.866**	.691**
5.	.875**	.757**	.710**	.670**	.655**	.646**
6.	.707**	.669**	.504**	.526**	.721**	.608**
7.	.704**	.597**	.748**	.642**	.605**	.548**
8.	.678**	.619**	.592**	.585**	.674**	.609**
9.	.554**	.532**	.597**	.589**	.756**	.578**
10.	.536**	.577**	.784**	.673**	.886**	.704**
11.	.745**	.690**				

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من القيم في الجدول (1) الخاصة بصدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الصلابة النفسية مع البعد التي تنتهي إليه والمقياس ككل دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الصلابة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.				
البعد	معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	الالتزام	التحكم	التحدي
الالتزام	معامل الارتباط	1		
	الدلالة الإحصائية			
التحكم	معامل الارتباط	.790**0	1	
	الدلالة الإحصائية	.0000		
التحدي	معامل الارتباط	.610**0	.730**0	1
	الدلالة الإحصائية	.0000	.0000	
المقياس ككل	معامل الارتباط	.900**0	.930**0	.864**0
	الدلالة الإحصائية	.0000	.0000	.0000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الصلابة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الصلابة النفسية:

للتأكد من ثبات مقياس الصلابة النفسية تم استخدام طريقتين وهما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها والمتمثلة بـ (30) طالباً وطالبة، ويبين الجدول (3) ذلك.

الجدول رقم (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس الكلي، وقيم معاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار.				
البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار	
الالتزام	11	0.90	0.77	
التحكم	10	0.86	0.70	
التحدي	10	0.91	0.73	
المقياس الكلي	31	0.95	0.79	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (3) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية ومعاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وللحكم على مستويات الصلابة النفسية يستجيب طلبة الدراسات العليا عن كل فقرة من فقرات المقياس بخمسة خيارات تبدأ من درجة (5) دائماً، ودرجة (4) عادةً، ودرجة (3) غالباً، ودرجة (2) أحياناً، ودرجة (1) نادراً. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج المقياس المستخدم في الدراسة، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، (1- 2.33) درجة صلابة نفسية منخفضة، من (2.34- 3.67) درجة صلابة نفسية متوسطة، من (3.68- 5) درجة صلابة نفسية عالية.

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي:

قام الباحث بتطوير مقياس الاحتراق النفسي والذي تكون من (27) فقرة موزعة على من ثلاثة أبعاد: بعد الانهك العاطفي (8) فقرات، وبعد تبلد المشاعر (9) فقرات، وبعد نقص الشعور في الإنجاز (10) فقرات بالاستناد للدراسات السابقة التالية: (Marôco & Campos, 2012؛ Maslach & Jackson, 1981؛ Schaufeli et al, 2002). ونظراً لأن العبارات في البعدين الأول والثاني (الانهك العاطفي وتبلد المشاعر) صيغت بطريقة سالبة، والعبارات في البعد الثالث (نقص الشعور في الإنجاز) صيغت بطريقة موجبة، فقد تم اعتماد الدرجات كما هي دون الاعتماد على عكس الدرجات، فلم يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس، وبناءً عليه اعتمد في كل التحليلات الاحصائية على درجات الأبعاد الفرعية للمقياس دون أخذ الدرجة الكلية (حسنيين وبرايم، 2017). وتشير الدرجات التي يتم الحصول عليها في المقياس إلى وجود الاحتراق النفسي لدى الطالب عندما تكون عالية في بعدي الانهك العاطفي وتبلد المشاعر ومنخفضة في بعد نقص الشعور في الإنجاز.

صدق مقياس الاحتراق النفسي:

للتأكد من صدق المحتوى لمقياس الاحتراق النفسي تم عرض المقياس على (9) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، وقد تم اعتماد درجة موافقة (7) محكمين فأكثر مؤشراً على إبقاء الفقرة، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة فقرات المقياس ذات الأرقام (1؛ 4؛ 9؛ 10؛ 19؛ 24؛ 26)، كما تم حذف الفقرة (8) من بعد الانهك العاطفي، وبالتالي أصبح المقياس مكون من (26) فقرة، واعتبرت هذه

الإجراءات دلالة صدق ظاهري للأداة. كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويوضح الجدول (4) ذلك.

الفقرة	بعد الانهك العاطفي	بعد تبلد المشاعر	بعد نقص الشعور في الإنجاز
1.	.762**	.661**	.834**
2.	.600**	.901**	.837**
3.	.622**	.709**	.781**
4.	.750**	.669**	.622**
5.	.665**	.823**	.780**
6.	.711**	.775**	.801**
7.	.821**	.849**	.830**
8.		.801**	.570**
9.		.813**	.781**
10.			.834**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من القيم في الجدول (4) الخاصة بصدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاحتراق النفسي مع البعد التي تنتمي إليه دالة إحصائية مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجداول (5) ذلك.

البعد	معامل الارتباط والدلالة الإحصائية	الانهك العاطفي	تبلد المشاعر	نقص الشعور في الإنجاز
الانهك العاطفي	معامل الارتباط	1		
	الدلالة الإحصائية			
تبلد المشاعر	معامل الارتباط	.941**	1	
	الدلالة الإحصائية	.0000		
نقص الشعور في الإنجاز	معامل الارتباط	-0.602**	-0.648**	1
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاحتراق النفسي جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء.

ثبات مقياس الاحتراق النفسي:

تم توزيع المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها والمتمثلة بـ (30) طالباً وطالبة، وبعد أسبوعين تم تطبيق أداة الدراسة مرة أخرى على نفس العينة، والجدول (6) يبين معامل الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي، ومعامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بعد مرور أسبوعين.

الجدول رقم (6): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي لكل بعد من أبعاد المقياس، وقيم معاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار.			
البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار
الانهاك العاطفي	7	0.86	0.73
تبلد المشاعر	9	0.87	0.81
نقص الشعور في الإنجاز	10	0.81	0.82

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يتبين من الجدول (6) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي، ومعاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ ، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (22) فقرة. ولتحكم على مستويات الاحتراق النفسي، واستجاب طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية عن كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي (Likert)، والذي تتدرج الإجابة عليه كالآتي: دائماً وتعادل (5) درجات، وغالباً وتعادل (4) درجات، وأحياناً وتعادل (3) درجات، ونادراً وتعادل درجتان، وأبداً وتعادل درجة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج المقياس المستخدم في الدراسة، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، (1 - 2.33) درجة احتراق نفسي منخفضة، من (2.34 - 3.67) درجة احتراق نفسي متوسطة، من (3.68 - 5) درجة احتراق نفسي عالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

للإجابة عمن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية وعلى المقياس ككل. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الصلابة النفسية وعلى المقياس ككل.				
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصلابة النفسية
التحدي	2.30	.570	1	منخفض
الالتزام	2.16	.810	2	منخفض
التحكم	2.06	.820	3	منخفض
الصلابة النفسية الكلي	2.17	.650	----	منخفض

يبين الجدول (7) أن أفراد العينة امتلكوا مستوى منخفض من الصلابة النفسية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.17) وانحراف معياري بلغ (0.65). وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: (التحدي في المرتبة الأولى، والالتزام في المرتبة الثانية، والتحكم في المرتبة الثالثة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد على التوالي (2.30؛ 2.16؛ 2.06) وانحراف معياري (0.57؛ 0.81؛ 0.82).

وقد تعزى نتيجة امتلاك أفراد العينة مستوى منخفض من الصلابة النفسية إلى أن بعض طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية يعانون من الإجهاد مع ردود الفعل الجسدية في شكل تعب وزيادة الحساسية والمرض لفترة من الوقت. بالإضافة إلى ذلك، قد يتعرضون لردود فعل عاطفية في شكل قلق وتهيج وارتباك وخيبة أمل، كما يواجه بعضهم مشاكل في ضيق الوقت، والشعور بالكسل، وجداول المحاضرات، وقلة الحافز، وصعوبة إدارة الوقت، والانتباه والتركيز. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن بعض هؤلاء الطلبة لديهم تصور أقل تفاؤلاً تجاه البيئة الدراسية، وتقييم الظروف المجهد على أنها أقل تحدياً ولا يمكن السيطرة عليها وأكثر تهديداً. بالإضافة إلى ذلك، ربما أنهم يطبقون استراتيجيات غير فعالة لتقليل التوتر، ويستخدمون أساليب المواجهة ذات التوجه العاطفي بدلاً من أساليب المواجهة العقلانية في إدارة الظروف

المجهد، وهذا يتفق مع ما أشار إليه سارونو (Sarwono, 2022) بأن الأفراد الذين يعانون من انخفاض الصلابة سيكونون أكثر عرضة للانسحاب من بعض ظروف الحياة واعتبارها أكثر تهديداً.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مرحلة الدراسات العليا من المراحل الهامة في حياة الطالب، إذ يشعر على إثرها بالعديد من مظاهر القلق؛ لأنه قد يعتبرها الفاصل الرئيس في حياته، والتي قد يتعرض من خلالها للعديد من أشكال الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي فأن إهمال هذه الضغوط وتركها دون التعامل معها بصورة فاعلة، ودون السعي نحو تفعيل الوقاية بجميع مستوياتها ستعكس سلباً على صلابته النفسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رسول (Rasool, 2020) التي توصلت إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة منخفضة. بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الريدي، 2020)، ودراسة مونيكا (Monika, 2021)، ودراسة اناستازيا وباسمين (Nada & Yasmin, 2023) التي توصلت إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الاسلامية العالمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي. والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي			
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتراق النفسي
الإنهاك العاطفي	3.73	.780	مرتفع
تبلد المشاعر	3.71	.860	مرتفع
نقص الشعور في الإنجاز	2.28	.570	منخفض

يبين الجدول (8) أن أفراد العينة امتلكوا مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي على بعدي الإنهاك العاطفي وتبلد المشاعر، بمتوسط حسابي على التوالي (3.73؛ 3.71)، وانحراف معياري (0.86؛ 0.78)، كما امتلك أفراد العينة مستوى منخفض على بعد نقص الشعور في الإنجاز، بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.57).

وقد تعزى نتيجة امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي على بعدي الإنهاك العاطفي وتبلد المشاعر، ومستوى منخفض على بعد نقص الشعور في الإنجاز إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون في حياتهم اليومية مشاكل تتعلق بالمحاضرات والتي يمكن أن تأتي من مصادر داخلية وخارجية، فالعوائق الداخلية قد تكون على شكل الثقة بالنفس في القدرات، وإدارة الذات، وإدارة الوقت، والتكيف الذاتي، بينما العوائق الخارجية تكون على شكل أحمال المقررات الدراسية، والأنشطة خارج المحاضرات، والمشاكل المالية، والمشاكل الأسرية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه أشيكينين وآخرون (Asikainen et al, 2020) إلى أن كثرة الضغوط والمطالب والتحديات المرتبطة بالدراسة تؤدي إلى رفع مستوى الاحتراق النفسي لدى الطلبة.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الضغط والعبء الأكاديمي يؤدي إلى استنفاد طاقة الطلبة على المدى الطويل، والفقدان التدريجي للحماس والقيام بالأنشطة الأكاديمية، واللامبالاة والعزلة عن زملاء الدراسة، والافتقار إلى الاهتمام بالواجبات والأنشطة الجامعية، وبالتالي ربما يؤدي إلى رفع مستوى الاحتراق النفسي لديهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه لوي واكسي وسن وين وشي Liu, Xie, (Sun, Liu, Yin & Shi, 2023) أن الاحتراق النفسي يجمع بين الاحتراق العاطفي والسخرية وعدم الكفاءة الأكاديمية بسبب الفشل المستمر في إدارة ضغوط التعلم بشكل فعال.

وربما تعزى نتيجة امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي إلى أن بعض الطلبة يعاني من ضعف الأداء، بالإضافة إلى العواقب السلبية المرتبطة به، فهم مطالبون للتعامل بنجاح مع العديد من التجارب مثل الاضطرار إلى التعامل مع كميات وفيرة من العمل الجامعي كالواجبات والامتحانات، والتحديات الجديدة، والخوف المحتمل من الفشل، والاضطرار إلى إدارة الضغط الأكاديمي، وشبكات الدعم الاجتماعي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه أجوايو وآخرون (Aguayo et al, 2019) بأن مثل هذه التجارب قد تؤدي إلى الاحتراق النفسي إذا كان الطالب غير قادر على إدارتها بنجاح. كما يتفق مع ما أشار إليه روزاليس ريكاردو (Rosales-Ricardo et al, 2021) بأن الطلبة الذين يواجهون ضغوطاً وأعباء عمل زائدة في المجال الأكاديمي، قد يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي بسبب متطلبات الدراسة، وقد يكون لديهم موقف ساخر تجاه التعليم، وقد يشعرون بأنهم غير فعالين كطلبة.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن متابعة الدراسات العليا مهمة شاقة للطلبة وتستغرق وقتاً طويلاً، ويمكن أن ينطوي تحقيق مثل هذا الإنجاز على العديد من التحديات، مثل قيود الوقت، والعمل المتزامن، والالتزامات العائلية والوظيفية، ومع مرور ربما تصبح هذه التحديات كبيرة

ومضرة بنجاحهم، وتؤدي إلى ظهور أعراض الاحتراق النفسي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه سوزا (Sousa, 2020) وبرناردينو (Bernardino, 2020) إلى أن كمية العمل الزائدة التي تتجاوز قدرة الأداء تؤدي إلى ظهور أعراض الاحتراق النفسي لدى الطلبة. كما يتفق مع ما أشار إليه إيدو فالسانيا ولاغيا وموريانو (Edú-Valsania, Laguía & Moriano, 2022) بأن الاحتراق النفسي استجابة فردية للضغوط والتحديات الذي يتطور تدريجيًا ويمكن أن يصبح في نهاية المطاف مزمنًا. وهذا ما أشارت إليه نظرية سيلى (1976) إلى أنه إذا كانت الاستجابات البيولوجية والنفسية والاجتماعية المستخدمة في مرحلة مقاومة الفرد للمشكلات لا تتعامل مع التهديد بشكل فعال، أو إذا كان التهديد مزمنًا فقد يؤدي في النهاية إلى إضعاف قدرة الفرد على مقاومة التهديد أو التعامل معه بشكل صحيح، وهذا يقوده إلى مرحلة الاحتراق النفسي (Crevecoeur, 2016).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطوباسي وآخرون (Toubasi et al, 2023) التي توصلت إلى أن هناك انتشار للاحتراق النفسي بين طلبة الجامعة الأردنية. كما تتفق مع نتيجة دراسة الخميس والعقيل والصغير والحري (Alkamees, Alaqil, Alsoghayer & Alharbi, 2020)، ودراسة فاسكونسيلوس وآخرون (Vasconcelos et al, 2020) التي توصلت إلى أن هناك انتشار للاحتراق النفسي بين طلبة الجامعات. كما تتفق مع نتائج دراسة لوي واكسي وسن وين وشي (Liu, Xie, Sun, Liu, Yin & Shi, 2023) التي توصلت إلى أن نسبة الطلبة الذين يعانون من الاحتراق الأكاديمي (59.9%)، وأن طلبة الدراسات العليا لديهم درجات احتراق أعلى من باقي طلبة الجامعة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة روزاليس ريكاردو وآخرون (Rosales-Ricardo et al, 2021) التي توصلت إلى أن نسبة الانتشار العام لكل بُعد من أبعاد الاحتراق النفسي بـ (55.4%) للإرهاك العاطفي، و (31.6%) لتبيلد المشاعر، و (30.9%) لنقص الشعور في الإنجاز. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة اناستازيا وياسمين (Nada Yasmin, 2023) التي توصلت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي بين طلبة الجامعات جاء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟

لتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في البعد الأول للاحتراق النفسي والمتمثل في بعد الإنهاك العاطفي تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لمساهمة الصلابة النفسية في البعد الأول للاحتراق النفسي (الإنهاك العاطفي).

المتغير المتنبئ	معامل الانحدار (B) غير المعيارية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية (t)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية (f)	معامل تضخم التباين VIF
الحد الثابت	5.012	32.530	0.000				
الصلابة النفسية	-0.589	-8.669	0.000	0.242	75.159	0.000	1.000

يتضح من الجدول (9) أن عامل تضخم التباين للنموذج كان أقل من (3)، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية لمتغيرات النموذج. ويتبين من الجدول أن نتائج نموذج الانحدار البسيط معنوي وذلك من خلال قيمة (f) البالغة (75.159) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$). وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن الصلابة النفسية قد فسرت (24.2%) من التباين الحاصل في بعد الإنهاك العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. وجاءت قيمة بيتا (B) لبعد الإنهاك العاطفي بقيمة (-0.589) وهي دالة إحصائية، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) البالغة (-8.669) ودلالاتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة قل الإنهاك العاطفي بمقدار (0.539) وحدة.

ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في البعد الثاني للاحتراق النفسي والمتمثل في بعد تلبد المشاعر تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لمساهمة الصلابة النفسية في البعد الثاني للاحتراق النفسي (تلبد المشاعر).

المتغير المتنبئ	معامل الانحدار (B) غير المعيارية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية (t)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية (f)	معامل تضخم التباين VIF
الحد الثابت	5.175	30.959	0.000				
الصلابة النفسية	-0.674	-9.139	0.000	0.262	83.530	0.000	1.000

يتضح من الجدول (10) أن عامل تضخم التباين للنموذج كان أقل من (3)، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية لمتغيرات النموذج. ويتبين من الجدول أن نتائج نموذج الانحدار البسيط معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (83.530) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$). وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن الصلابة النفسية قد فسرت (26.2%) من التباين الحاصل في بعد تبلد المشاعر لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. وجاءت قيمة بيتا (B) لبعدها المشاعر بقيمة (-0.674) وهي دالة إحصائياً، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) البالغة (-9.139) ودالاتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة قل تبلد المشاعر بمقدار (0.674) وحدة.

ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في البعد الثالث للاحتراق النفسي والمتمثل في بعد نقص الشعور في الإنجاز تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (11).
جدول (11): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression) لمساهمة الصلابة النفسية في البعد الثاني للاحتراق النفسي (نقص الشعور في الإنجاز).

المتغير المتنبئ	معامل الانحدار (B) غير المعيارية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية (t)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية (f)	معامل تضخم التباين VIF
الحد الثابت	0.989	10.292	0.000				
الصلابة النفسية	0.597	14.062	0.000	0.457	197.751	0.000	1.000

يتضح من الجدول (11) أن عامل تضخم التباين للنموذج كان أقل من (3)، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية لمتغيرات النموذج. ويتبين من الجدول أن نتائج نموذج الانحدار البسيط معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (197.751) بدلالة إحصائية (0.000) وهي أقل من ($\alpha = 0.05$). وبالنظر إلى معامل التحديد (R^2) نجد أن الصلابة النفسية قد فسرت (45.7%) من التباين الحاصل في بعد نقص الشعور في الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية. وجاءت قيمة بيتا (B) لبعد نقص الشعور في الإنجاز بقيمة (0.597) وهي دالة إحصائياً، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) البالغة (14.062) ودالاتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة تحسن نقص الشعور في الإنجاز بمقدار (0.597) وحدة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الصلابة النفسية هي مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات الذاتية التي تستخدم للتفاعل مع البيئة، فعندما يتمتع الطالب بالصلابة النفسية العالية فذلك يمكن أن ينمي الشجاعة في النفس، ويزيد الرغبة في العمل الجاد لديه، كما أن الصلابة النفسية عندما تأتي من الطالب على شكل مواقف وأنماط واستراتيجيات قادرة على تحويل الضغوط إلى فرص، وقادرة على التحكم في مواقف الحياة، فإنها تعمل على خفض الاحتراق النفسي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه اناستازيا وياسمين (Nada & Yasmin, 2023) بأن العوامل الفردية والظرفية هي أحد العوامل العديدة التي يمكن أن تؤثر على الاحتراق النفسي، وواحدة من المتغيرات الفردية العديدة التي يمكن أن تؤثر على الاحتراق النفسي هي الصلابة النفسية، فكلما زادت الصلابة النفسية انخفض الاحتراق النفسي.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين لديهم صلابة نفسية عالية يميلون إلى أن يكونوا واثقين ومثابرين في التعامل مع متطلبات وضغوطات الدراسة، كما أن الطلبة الذين لديهم صلابة نفسية عالية مع الالتزام والحماس، وضبط النفس في مواجهة المشكلات سيكونون قادرين على مواجهة المشكلات التي تنشأ وتحويل هذه الضغوطات إلى تحديات، وبالتالي فإن الصلابة النفسية العالية يمكن أن تقلل من التوتر وتزيد من التكيف الذاتي مع الموقف الذي يحدث. لذلك، يمكن للطلبة الذين يتمتعون بالقدرة على استخدام متطلبات المحاضرات كحافز لتقليل الاحتراق النفسي. ومع ذلك، فإن أولئك الذين لا يستطيعون الوفاء بها سيتعرضون إلى الاحتراق النفسي، مما يؤثر على صحتهم الجسدية والنفسية. وهذا ما أشار إليه ساري ويودا فيري نوجروهو (Sari & Yudha Fery Nugroho, 2023) بأن الطلبة ذوي الصلابة النفسية العالية ينظرون إلى جميع المشكلات بشكل إيجابي حتى لا يتعرضون بسهولة للاحتراق النفسي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بالشخصية القوية والمهارات الاجتماعية والأكاديمية ربما تؤهلهم بشكل أفضل لمواجهة التحديات الأكاديمية والنكسات والضغوط، وتدريبهم على حل مشاكلهم بشكل إبداعي، وكل هذا ربما يساعدهم على خفض الاحتراق النفسي. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من الصلابة النفسية عادة ما يكون متفائلين ومرنين، ويسعون إلى المنافسة والتحدي لتحقيق النجاح الأكاديمي، فالطلبة ذوو الصلابة النفسية العالية لديهم الدافع لمتابعة مهارات حل المشكلات بشكل فعال أثناء المواقف الدراسية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه ملهي وآخرون (Melhe et al, 2021) أن الصلابة النفسية لديها القدرة على تخفيف التوتر في مواقف الحياة، وتتجلى أهميتها في حمايتها للطلبة من تأثيرات ضغوط الحياة المختلفة التي تجعلهم أكثر تفاعلاً وأكثر قدرة على التغلب على المواقف العصيبة، وحمايتهم من الأمراض الجسدية والاضطرابات النفسية.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الصلابة النفسية هي سمة شخصية تجعل الطالب أقوى وأكثر مرونة واستقراراً في التعامل مع الضغط الأكاديمي في حياته، ويمكن أن تقلل من المخاطر السلبية التي تسببها، وعندما يتمتع الطلبة بخصائص شخصية عالية الصلابة، سيكونون أقوياء ومرنين ويرتقون عندما يواجهون مشاكل أو ضغوطات أثناء إكمالهم دراستهم، وسيكون لديهم ضغط أكاديمي منخفض، وبالتالي ربما يؤدي إلى خفض الاحتراق النفسي لديهم. وهذا يتفق مع ما أشار

إليه سارونو (Sarwono, 2022) بأنه عندما يعاني الطلبة من الاحتراق النفسي في شكل مطالب وتغييرات وضغوط أكاديمية، فإنهم سوف يفسرونها على أنها فرصة للتطور وليس التعامل معها على أنها تهديد وفشل حدث سابقًا كتجربة تعليمية. كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن الصلابة النفسية هي موقف يُظهر مرونة الطلبة في مواجهة إخفاقاتهم الأكاديمية بالإضافة إلى سمات الشخصية التي يمكن أن تميز بوضوح الطلبة الذين يواجهون التحديات الأكاديمية، حيث يميل الطلبة الذين يدركون قدرتهم على تحقيق الأهداف الأكاديمية من خلال الجهد والتنظيم العاطفي إلى السعي لتنظيم العواطف، وإظهار تضحياتهم الشخصية لإثبات تفوقهم الأكاديمي، كما سيعملون بجد لتحقيق نمو شخصي طويل المدى، الأمر الذي ربما يؤثر يقلل من مستوى الاحتراق النفسي لديهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بالصلابة النفسية العالية لديهم شعور بالمسؤولية تجاه دراستهم، ويستمررون في مواجهة العقبات على الرغم من أنهم في مواقف صعبة، ويستطيعون السيطرة على أوضاعهم حتى في المواقف غير المواتية، كما يحاولون تغيير الضغوط التي تحدث وتحويلها إلى فرصة، ولن يسمحوا لأنفسهم بالاستمرار في الوقوع في العجز، وبالتالي ربما يؤدي هذا إلى خفض الاحتراق النفسي لديهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ساري ويودا فيري نوجروهو (Sari & Yudha Fery, 2023)، ودراسة سارونو (Sarwono, 2022)، ودراسة بوتري (Putri, 2022)، ودراسة بودياري (Budiarti, 2021)، ودراسة اناستازيا وياسمين (Nada & Yasmin, 2023) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الصلابة النفسية والاحتراق الأكاديمي، فكلما زادت الصلابة النفسية، انخفض الاحتراق الأكاديمي والعكس صحيح.

التوصيات والمقترحات: بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- توعية طلبة الدراسات العليا بتبني أساليب مواجهة فعالة تجنبهم التعرض للمواقف الضاغطة لتقليل الاحتراق النفسي وزيادة الصلابة النفسية.
- أن يحافظ طلبة الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية على صلابتهم النفسية بحيث تكون لديهم شخصية صلبة في التعامل مع الضغوط من خلال الاستجابة لكل ما يحدث بحكمة، وزيادة البصيرة، والتفكير بإيجابية، وهذا يمكن أن يقلل من الاحتراق النفسي لديهم.
- حث طلبة الدراسات العليا على المشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة داخل الحرم الجامعي، سواء الأنشطة الأكاديمية أو غير الأكاديمية. لأنه من خلال التعود على المشاركة في الأنشطة

المختلفة، يمكنهم التدريب على السلوك المسؤول، وممارسة مهارات حل المشكلات، والتعود على العمل تحت الضغط واكتساب الخبرة فيما يتعلق بكيفية التحكم في المواقف المختلفة، وذلك لزيادة الصلابة النفسية وخفض الاحتراق النفسي.

- أن تعالج مؤسسات التعليم العالي العوامل المرتبطة بالاحتراق النفسي أو مكوناته، من خلال تنفيذ الاستراتيجيات اللازمة للوقاية الأولية والثانوية من الاحتراق النفسي.

- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

-حسني، السيد وأحمد، ابراهيم (2017)، الاحتراق النفسي لدى طلبة الجامعة في مصر والكويت في ضوء الجنسية والنوع والتخصص الدراسي، *مجلة الإرشاد النفسي*، 51(2)، 1-41.

-البردي، سفيان (2020) قلق المستقبل وتقدير الذات كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة، *مجلة التربية*، 187(3)، 119-166.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Abdellatif, M. S., & Zaki, M. A. (2021). Problem-Solving Skills as a Mediator Variable in the Relationship between Habits of Mind and Psychological Hardiness of University Students. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 88-99.

-Abdollahi, A., Abu Talib, M., Yaacob, S. N., & Ismail, Z. (2015). The role of hardiness in decreasing stress and suicidal ideation in a sample of undergraduate students. *Journal of Humanistic Psychology*, 55(2), 202-222.

-Aguayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 1-10.

-Alkhamees, A. A., Alaqil, N. S., Alsoghayer, A. S., & Alharbi, B. A. (2020). Prevalence and determinants of burnout syndrome and depression among medical students at Qassim University, Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 41(12), 1375.

-Anastasia, N., & Yasmin, M. (2023). Contribution of Hardiness to Academic Burnout in New Students at Padang State University. *Causalita: Journal Of Psychology*, 1(2), 44-58.

-Andrade, D., Ribeiro, I. J., Prémusz, V., & Maté, O. (2023). Academic Burnout, Family Functionality, Perceived Social Support and Coping among Graduate Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4832.

-Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajaviuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual differences*, 78, 101781.

- Azizah, J. N., & Satwika, Y. W. (2021). The relationship between hardiness and academic stress in students working on their thesis during the Covid 19 pandemic. *Journal of Psychological Research*, 8(1), 212-223.
- Bartone, P. (2014). Dispositional Resilience Scale (DRS-15v3.2): KB Metrics.springer.
- Bartone, P. T. (2007). Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological reports*, 101(3), 943-944.
- Bernardino, R. I. F. (2020). *Bullying at Work and the Relationship with Burnout and Turnover Intention: The Mediating Effect of Happiness*. (Doctoral dissertation, Instituto Politecnico de Leiria (Portugal)).
- Blass, J. S. (2023). *The Burnout Crisis in Education: A Systematic Review of Interventions to Ameliorate Burnout and Promote Self-Care in School-Based Professionals*. (Doctoral New York at Albany dissertation, State University of).
- Budiarti, B. W. (2021). The Role Of Hardiness in Academic Burnout in Students Undergoing Online Learning In Palembang City. . (Doctoral dissertation Universitas Sriwijaya Inderalaya).
- Crevecoeur, G. U. (2016). A system approaches the General Adaptation Syndrome. *Basics on Mechanisms of Aging and Evolution*, 2016, 1-4.
- Da Silva Veloso, R. S. (2020). *Burnout in health professionals during the COVID-19 pandemic*, (Doctoral dissertation, University of Porto (Portugal)).
- Durak, M. (2002). Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake. *Unpublished master thesis, The Middle East Technical University, Ankara*.
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1780.
- İsaoğlu, J. (2021). *Investigation of the Relationship Between Psychological Resilience, Loneliness and Anxiety of University Students (A Model Proposal for Syrian University Students)* (Doctoral dissertation, Marmara University (Turkey)).
- İsaoğlu, J., & Tuzcuoğlu, A. (2021). The mediating role of the cognitive triad in the relationship between resilience, loneliness and anxiety in Syrian university students. Marmara University Atatürk Faculty of Education, *Journal of Educational Sciences*, 53 (53), 399-424.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1-11.
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 1-13.
- Marôco, J., & Campos, J. A. D. B. (2012). Defining the student burnout construct: A structural analysis from three burnout inventories. *Psychological reports*, 111(3), 814-830.
- Martin, S. A. (2020). *Improving Sleep and Learning Motivation and Decreasing Psychological Distress through Different Modalities of Written Expression: Controlling for Resilience and Hardiness*. (Doctoral dissertation, Louisiana Tech University).
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.

- Melhe, M. A., Salah, B. M., & Hayajneh, W. S. (2021). Impact of training on positive thinking for improving psychological hardiness and reducing academic stresses among academically-late students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(3), 132-146.
- Monika, R., (2021). To Study The Psychological Hardiness Among Male and Female College Students. *International Journal of Advance Research In Science And Engineering*.10(1),19-22.
- Negri, K. A. (2018). *Hardiness, adult attachment style, and burnout in Nurses*. (Doctoral dissertation, Walden University).
- Newport, M. M. (2020). *Graduate student burnout and cynicism: Examining the effects of student co-rumination and need for cognition*. (Doctoral dissertation, Auburn University).
- Putri, A., (2022). The relationship between personality hardiness and academic burnout among students undertaking online learning during the Covid-19 pandemic. *Scientific Journal of Psychological Research: Empirical & Non-Empirical Studies*. 8(2), 12-24.
- Radack, B. M. (2019). *The predictive relationship between psychological capital and academic burnout in post-graduate students*. (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Rakhmi, R. F., & Solehuddin, S. (2020). The importance of hardiness for students in the 21st century. *In the International Conference on Elementary Education*. 2, (1), 969-976.
- Rasool, R. (2020). Psychological Hardiness among Undergraduate Students. *International Journal of Social Relevance & Concern*.8(10),15-18.
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud mental*, 44(2), 91-102.
- Sari, R. E., & Yudha fery Nugroho, A. (2023). Academic burnout in terms of hardiness in psychology faculty students who are working on a thesis. In *International Conference on Indigenous Psychology and Culture*. 1(1), 277-287.
- Sarwono, E. A. (2022). The Relationship between Hardiness and Academic Burnout in Students Who Are Working on Their Thesis, (Doctoral dissertation Universitas 17 Agustus 1945).
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). Measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Seyle, H., (1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Sharma, R. K. (2018). *The influence of employee gender on the relationship between hardiness and job stress*. (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Sousa, C. (2020). *Professional stress and burnout in prison guards*, (Doctoral dissertation, Minho's university).
- Toubasi, A. A., Hasuneh, M. M., Al Karmi, J. S., Haddad, T. A., & Kalbouneh, H. M. (2023). Burnout among university students during distance learning period due to the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study at the University of Jordan. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 58(3), 263-283.
- Varghese. E (2023). *The Impact of Admission, Discharge, Transfer Support on Burnout, Workload Perception, And Intention to Leave Among Staff Nurses At An Acute Care Facility In New Jersey*. (Doctoral dissertation, William Paterson University).

- Vasconcelos, E. M. D., Trindade, C. O., Barbosa, L. R., & Martino, M. M. F. D. (2020). Predictive factors of burnout syndrome in nursing students at a public university. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 54, 1-8.
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783.
- Wardani, R. (2020). Academic hardiness, skills, and psychological well-being on new students. *Jurnal Psikologi*, 19(2), 188-200.
- Weathers, L. (2019). *On the relationship between resilience, meaning, and hardiness: a bi-factor exploratory and confirmatory analysis*. (Doctoral dissertation, University of Mississippi).

استهلاك القرائن النحوية في الشواهد القرآنية في كتاب "الإنصاف"

د. أحمد سعيد عنيزات *

تاريخ قبول البحث: 2023/10/25م

تاريخ وصول البحث: 2023/8/22م

الملخص

تبحث هذه الدراسة في الشواهد القرآنية التي استُهلك فيها إحدى القرائن النحوية اللفظية في كتاب الإنصاف. ويقصد بالاستهلاك إهدار قرينة من القرائن النحوية اللفظية التي تشمل: قرينة العلامة والرتبة والأداة والتضام، والصيغة، والمطابقة، والربط. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر القرائن اللفظية استهلاكاً في الشواهد المستقرة، مع تحليل لأسباب الاستهلاك، وإلى بيان أثر الاستهلاك في المعنى الوظيفي، والمعنى الدلالي، وضوحاً، وخفاءً. وذلك للخلوص إلى نتيجة مؤداها أن أكثر القرائن استهلاكاً هي أضعفها أثراً وأقلها شأنًا في المعنى. أسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها أن وقوع الاستهلاك كان إمّا لتحقيق انسجام صوتي، وإمّا لإبراز ملمح دلالي لا يكون إلا بالاستهلاك، وإمّا لمجرد ترخُّص في القرينة عند أمن اللبس، فيكون محاكيًا لأسلوب من أساليب العرب التي لا يمكن أن تحصرها القواعد. والنتيجة الأكثر أهمية أن العلامة الإعرابية هي أكثر القرائن النحوية استهلاكاً في عينة الدراسة، وأقلها أثراً في وضوح المعنى النحوي والدلالي، وهذا يشير إلى أنها أقل القرائن شأنًا وأهمية، على عكس ما هو معروف من إيلاء النحاة إياها أهمية قصوى تطغى على غيرها.

الكلمات المفتاحية: القرائن النحوية، استهلاك القرينة، الشواهد القرآنية

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

The Violation of the Verbal Grammatical Indices "In The Qur'anic Evidence in "Al-'INṢĀF

Abstract

This study examines the Qur'anic evidence, in which some verbal grammatical indices have been violated. Violation means deletion of a verbal grammatical index, which is: case marking, word order, (form word/particle), colligation, form, concordance, and binding.

The study aimed, firstly, to explain the reasons for the violation, and secondly, which is more important, to identify the violated index in the Qur'anic evidence, and its effect on knowing the functional and semantic meaning, and then to reach a gradation of the indices according to importance.

The study concluded that the reason for the violation is to achieve vocal harmony, or to highlight a semantic feature that can only be done by violation, or a permission to violate the index when there is no ambiguity, so it is simulating a style of the Arabs that cannot be limited by the rules. The study also concluded that the case marking index is the most frequently violated grammatical index in the study sample and has the least effect on clarifying the grammatical and semantic meaning. This indicates that the grammatical index is the least important evidence, contrary to the great interest of grammarians in it.

Key words: grammatical indices, index violation, qur'anic evidence.

1- المقدمة:

تُعَدُّ قرينة العلامة الإعرابية إحدى أكثر القرائن النحوية احتفاءً عند النحاة⁽ⁱ⁾ ، يظهر هذا من جملة الأخبار التي نُقلت إلينا، جعلت من اللحن -وأغلبه في العلامة- سبباً في وضع قواعد النحو العربي⁽ⁱⁱ⁾ ويظهر كذلك من التقسيم الشكلي للأبواب النحوية بناءً على العلامة، الذي سار عليه أغلب من أُلِف في النحو؛ وكذلك من الأمثلة الرياضية المصنوعة⁽³⁾ ، التي كان الهدف منها التمرين على الإعراب ومعرفة المواقع الإعرابية، بصرف النظر عما تؤديه تلك الأمثلة من دلالة أو أثر تداولي تخاطبي.

أما القرائن النحوية الأخرى، فلم تحظ بما حظيت به قرينة العلامة، بل نظر النحاة إليها "من خلال منظار العلامة الإعرابية"⁽⁴⁾؛ ربّما -وهذا ما تسعى الدراسة إلى إثباته- لأنَّ استهلاك قرائن المطابقة والصيغة والرتبة والأداة والربط والتضام وغيرها أقلَّ كثيرًا من استهلاك العلامة؛ فالناطقون بالفصحى اليوم لا يكادون يخطئون في المطابقة بين النعت والمنعوت، أو في تضام المضاف والمضاف إليه، أو رتبة المعطوف عليه قبل المعطوف، إلخ، وإنّما تكاد تنحصر أخطاؤهم في ضبط العلامة الإعرابية، التي يبقى ذهن المتكلم منشغلاً بها، دون غيرها من القرائن. ولما أن وضع النحاة القواعد التي تضبط القرائن النحوية المختلفة وعلى رأسها العلامة، كانوا قد عثروا على أداءات لغوية استُهلكت فيها تلك القرائن، وهي أداءات من الفصحى العالية، فصحى القرآن الكريم، فلم يكن بد من تعليل لهذا الاستهلاك المتمرد على القاعدة؛ فإما أن يكون الكلام عندئذ شاذًا أو قبيحًا أو لاحقًا، أو يُؤوَّل فينسلك تحت القاعدة بتأويلات مختلفة⁽⁵⁾، كدعوى القصور الكمي أو النوعي له، أو دعوى إعادة صياغته، حذفًا وزيادة وتقديرًا... إلى غير ذلك.

يُعنى هذا البحث بتتبع الشواهد القرآنية الواردة في كتاب الإنصاف للأنباري، وتحديدًا تلك التي استُهلكت فيها قرينة من القرائن اللفظية، ليس من باب محاولة تطويعها للقاعدة أو تخريجها تخريجًا قواعديًا كما فعل النحاة وَمَنْ لَفَّ لَقَهُمْ، وإنّما هي محاولة ترمي إلى بيان أكثر تلك القرائن استهلاكًا، وأيًا يمكن استهلاكها دون أن تؤثر في عملية الاتصال وفهم الكلام على مقاصده، وذلك كله في محاولة للخُلوص إلى نتيجة تتمثل في أنَّ أكثر القرائن استهلاكًا -لسبب واضح أو لغير سبب- ينبغي أن تكون أقلها شأنًا واحتفاءً في العربية، ولو لم يكن ذلك كذلك، لم يكثر استهلاكها أصلًا.

وإذا كان القدماء قد احتفلوا كثيراً بقرينة العلامة وأعلّوا من شأنها، فإنّ من المحدثين مَنْ هُوَ مِنْ شأنها، ولم يقدّر لها وزناً في التحليل النحوي ولا أثراً في الدلالة على المعاني⁽⁶⁾، وبين هؤلاء وأولئك مَنْ أنصف العلامة فجعلها كغيرها من القرائن تسهم أحياناً في التحليل النحوي ويكون لها سبب في الدلالة على المعنى⁽⁷⁾. ولعلّ هذه الدراسة يكون لها قول في تلك المسألة، فتبيّن قيمة قرينة العلامة بين أخواتها من القرائن الأخرى، في نسبة استهلاكها مقارنة بغيرها، وفي أثر ذلك في جلاء المعنى ووضوحه، أو في حدوث اللبس والغموض.

وقد فرضت طبيعة الدراسة الكشف عن أسباب استهلاك القرائن - وإن كان البحث فيها قد وقع في غير دراسة من الدراسات السابقة - وذلك لبيان أنّها تُستهلك لسبب، وأيّها تستهلك بلا سبب. واستهلاك القرينة بعامة يكون "استجابة لحاجة أسلوبية أو موقعية خاصة"⁽⁸⁾، وفي دراستنا هنا، كان لتحقيق الانسجام الصوتي، أو لإبراز ملمح دلالي لا يتأتى إلا بالاستهلاك، أو لمجرد محاكاة أسلوب من أساليب العربية، أبي النحاة إلا أن يسلكوه كُزهاً في قواعدهم المصنوعة، دون نظر إلى أنّ منجز اللغة أسبق زمنًا من التععيد وأصل له - والفرع يفتقر إلى الأصل وتبع له - ودون نظر إلى أنّ في فعلهم هذا تحكُّماً في حرية الناطق، وقسراً له على أداء لغوي معين، وتجنّياً على اللغة، وحصراً لها في إطار النحو الضيق، المُتَّسِم - بوصفه صناعة - بالاستقراء الناقص⁽⁹⁾ وجمع أكبر قدر من الأداءات والتفريعات والتفصيلات تحت قاعدة واحدة عامة.

اتخذت هذه الدراسة من الاستقراء والتحليل والنقد منهجاً لها في التعامل مع الشواهد، مستعينة باستخدام الجداول، أُجِّلَ الكشف عن القرائن النحوية التي استُهلكت في تلك الشواهد، وذلك بِقَرْنِ القراءة المخالفة مع القراءة المحققة للقواعدية، أو مع الأصل القواعدي المفترَض المحقِّق للقرائن النحوية. كل ذلك لنخلص إلى أكثر القرائن النحوية استهلاكاً، فتكون عندئذٍ أقلها أثراً في المعنى الوظيفي والدلالي وضوحاً وخفاءً، ومن ثم ينبغي أن تكون أقلها احتفاءً من النحاة واللغويين على عكس ما عليه واقع الحال من الاهتمام الفائق بها.

وقد كان لاختيار ما ورد في الإنصاف من شواهد قرآنية أسباب، أولها هو أنّها جملة من الشواهد تكفي في عددها لأن تكون مادة صالحة للبحث؛ إذ لا يمكن أن تضطلع دراسة، في صفحات معدودة، بمهمة جمع كل الشواهد المستهلكة للقرائن شعراً ونثراً. وثانيها أنّ مسائل الإنصاف متنوعة، فجاءت تلك الشواهد القرآنية المستقراة متنثرة متنوعة بحسب موضوعاتها. أمّا ثالثها، فإنّها ليست شواهد منتقاة انتقاءً، فتكون نتائجها عندئذٍ ليست دقيقة وغير مقنعة،

وإنما هي جميع الشواهد القرآنية في الإنصاف التي يتفق النحاة على أنَّ ما فيها من استهلاك لا يمكن قبوله إلا بتأويل وتخريج، حتى إنَّ منهم من عدّه لحناً، أمّا الشواهد التي كانت جارية على قواعد إحدى المدارس النحوية فلم تدرس. وحتى لا يكون هذا الكلام مزعوماً، فإنّي أسرد جملة من شواهد الإنصاف، التي لا تصلح مادة للبحث، لأنّ ليس فيها استهلاك لإحدى القرائن، منها: (هَيْكَ نَعْبُدُ)، (وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ)، (وَأَتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ فِيهِ هُدًى وَنُورٌ)، (وَمَنْ عِنْدَهُ عِلْمُ الْكِتَابِ)، (أَفِي اللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ السَّمَوَاتِ)، (فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضَّعْفِ)، (إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كُوكَبًا)، (مَا هَذَا بَشَرًا)، (عَلِمَ أَنْ سَيَكُونُ مِنْكُمْ مَرْضَى)، (وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ)، (إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً)، (إِنَّ لَدَيْنَا أَنْكَالًا وَجَحِيمًا)، (أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)، (وَلَا يَخْسِبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرٌ لَّهُمْ)، (وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ).

1-1 الدراسات السابقة:

لعلّ الدراسات التي تناولت القرائن النحوية كثيرة، منها ما تناولت قرينة واحدة، وهي العلامة الإعرابية، وبخاصة الحركة، وأكثرها تبحث في دلالة الحركة وعلاقتها بالمعاني، وهو ليس ميدان هذه الدراسة. أمّا الدراسات التي تتقاطع مع موضوع الدراسة، وهو استهلاك القرائن، فهي: (الشواهد القرآنية في كتاب الإنصاف في ضوء منهج القرائن النحوية)⁽¹⁰⁾. وقد قامت الباحثة بجمع الشواهد القرآنية من كتاب الإنصاف، ثم توثيقها وتوجيهها بتتبع القرائن النحوية التي استدلت بها البصريون والكوفيون على صحة مذهبهم، وتلك التي استدلت بها الأنباري في إنصاف أحد الفريقين.

وانصبت نتائج هذه الدراسة على أنَّ القرائن النحوية مهمة في حسم الخلاف النحوي، وأنَّ النحاة التفتوا إلى القرائن النحوية وصرّحوا بها، وأنَّ نظرية العامل ليست خرافة ولا تخالف القرائن النحوية، وأنَّ أكثر المسائل الخلافية تدور حول قرينة البنية وحول القرائن اللفظية بعامّة، وأنَّ الأنباري كان يرجح المذهب المؤيد بتضافر القرائن⁽¹¹⁾. ثم إنها تابعت رأي القدماء في إيلاء قرينة العلامة الإعرابية الأهمية القصوى، وأنها كبرى الدوال على المعنى النحوي⁽¹²⁾، خلافاً لنتائج دراستنا هذه.

(الترخّص في القرائن اللفظية عند تمام حسان)⁽¹³⁾. والبحث لا يعدو أن يكون ذكراً لبعض الشواهد على الترخّص في القرائن النحوية في شرح ابن عقيل، وكانت نتائج البحث عامة

ومكرورة، أبرزها أنّ الترخص له أسماء عند القدماء كالتوسع والضرورة، وأنّه مرهون بأمن اللبس.

(انتهاك العلامات الإعرابية في ضوء نظرية الأمثلية)⁽¹⁴⁾. وهي تتحدث عن أسباب الترخص في قرينة العلامة الإعرابية، وقد أرجعت ذلك إمّا إلى ناحية تاريخية، بأنّ العربية كانت تنحو منحى التخلص من العلامة الإعرابية أسوة بغيرها من الساميات؛ وإمّا إلى ناحية دلالية. لكنّ هذه الدراسة لم تتطرق إلى القرائن الأخرى ألبتة، ولم تتحدث عن ترتيب لاستهلاك القرائن كما هو شأن دراستنا هذه.

ومما يظن أنّه يتقاطع مع دراستنا هذه مجموعة من الدراسات التي تدور حول نظرية الأفضلية أو الأمثلية⁽¹⁵⁾، وتتلخص هذه الدراسات في جمع تراكيب لغوية ذات صورتين مختلفتين للأداء اللغوي، ومن ثم الحكم على أي منها التزم بالقواعد التحليلية ليستحق أفضلية قواعدية، وذلك اعتماداً على الجداول التي تمكن من الحكم بذلك، ثم تحاول الدراسة بعد ذلك أن تفسر النص الذي لا يحقق أفضلية القاعدة تفسيراً معيّنًا. وهي في النهاية محاولة للوصول إلى تحليل يفرق بين القواعدية والاستعمال اللغوي، دون إكراه لأنماط المخالفة وحشرها في القاعدة⁽¹⁶⁾. ولقد أفادت هذه الدراسة -مع وجود الاختلاف في الهدف والنتيجة- من طريقة تلك الدراسات في استعمال الجداول، وذلك لتوضيح القرينة التي استهلكت والقرائن الأخرى المتوافرة في النص.

2-1 مصطلح الاستهلاك:

ذكر ابن فارس أنّ مادة (هلك) تدل "على كسر وسقوط. منه الهلاك: السقوط"⁽¹⁷⁾، وفُيِّر الهلاك في قوله تعالى: (إِنَّ امْرَأَتَهُ هَلَكَتْ) بالموت⁽¹⁸⁾. والمهلكة هي المفازة، لأنه هُلكَ فيها كثيراً⁽¹⁹⁾، واستهلك المال: أنفقه وأنفده⁽²⁰⁾. ولعلّ الأصل في مادة (هلك) هو مجرد الذهاب؛ فالفعل ٦٦٦ (halāḫ) يعني في العبرية ذهب ومشى وسار⁽²¹⁾. ثم انتقل المعنى مجازاً إلى الموت المطلق، وبعدها اختص بدلالة سلبية للموت، وقد لاحظ هذا الزبيدي فقال عن الهلاك: "واختصاصه بميتة السوء عرف طارئ لا يعتد به، بدليل ما لا يحصى من الآي والأحاديث"⁽²²⁾.

وقد استعمل بعض اللغويين الاستهلاك -وهو ما يراد به في هذه الدراسة- بمعنى سقوط الحركة، أو العلامة الإعرابية، أو إهدارها، أو العدول عنها إلى غيرها، وأول من أطلقه -في حدود اطلاع الباحث- ابن جني في المحتسب، فقال: "ألا تراك لا تقول: قل للرجل ادخل، ولا قل للمرأة ادخلي؛ لأن حركة الإعراب لا تستهلك لحركة الإتياع إلا على لغية ضعيفة"⁽²³⁾. وتابعه على هذا

الاستعمال الزمخشري، فقال: "وقرأ أبو جعفر: (للملائكة اسجدوا) بضم التاء للإتباع. ولا يجوز استهلاك الحركة الإعرابية بحركة الإتياع إلا في لغة ضعيفة، كقولهم: (الْحَمْدُ لِلَّهِ)"⁽²⁴⁾. أما الاستهلاك عند النقاد⁽²⁵⁾ فاستعمل متضامًا مع المعنى، مرادًا به فساد المعنى، وذهابه بالاختلال، والتناقض، والتعقيد.

ومفهوم سقوط الحركة أو العدول عنها أو إهدارها قد أُطلق عليه مصطلحات أخرى، منها: العدول، والرخصة أو الترخُّص، والانتهاك. ولا يخفى أنَّ مصطلح العدول قديم؛ فقد استعمله سيبويه (باشتقاقاته المختلفة) في غير موضع، ولكنَّ أكثر استعماله له كان في الجانب الصرفي⁽²⁶⁾، يقول: "فمن المعدول الذي هو على غير قياس قولهم في هذيل: هذلي، وفي فقيم كنانة: فقهي"⁽²⁷⁾. واستعمله السيرافي بمعنى الانتقال بوظيفة الكلمة من باب نحوي إلى آخر، كـ "العدول عن العطف إلى النصب بإضمار فعل"⁽²⁸⁾.

أما مصطلح الرخصة فأول من وجدته قد استعمله السيوطي، متحدثًا عن الحكم النحوي بأنه ينقسم إلى رخصة وغيرها، "والرخصة: ما جاز استعماله لضرورة الشعر ويتفاوت حسنًا وقبحًا"⁽²⁹⁾. وأما الترخُّص فأول من أذاعه بمعنى استهلاك العلامة تمام حسان⁽³⁰⁾، ولكنَّه يفرق بينه وبين العدول؛ فالرخصة "تركيب الكلام على غير ما تقضي به القاعدة اتكالا على أمن اللبس، فإن لم يؤمن اللبس نسب الكلام إلى الخطأ لا إلى الترخص"⁽³¹⁾. أما العدول فيعني أنَّ "العرب درجت على تصحيح حالات معينة من العدول عن الأصل، وأعطتها من الاعتداد بها ما رقي بها إلى مستوى الصواب المعتمد على قاعدة والفرق بين الرخصة وهذا الأسلوب العدولي أنَّ الرخصة يعتذر عنها، ولا يعتذر عن الأسلوب العدولي فالعرب لا تُخَطِّئ واحدًا من هذه الأساليب، وإن كانت كلها عدولًا عن الأصل"⁽³²⁾.

وأما مصطلح الانتهاك فحديث، وهو المقابل لمصطلح (Violability)، المستعمل في نظرية الأمثلية (Optimal Theory)، كما ترجمته بعض المعجمات اللغوية والدراسات⁽³³⁾. ومما يكن من أمر، فقد أثرت الدراسة الابتعاد عن استعمال (انتهاك)، الذي يشي بخرق المقدس أو المحرم⁽³⁴⁾، وهو ما لا يتوافق مع النصوص الدينية، التي استهلكت فيها أحيانًا قرائن نحوية مختلفة. وأثرت استعمال مصطلح الاستهلاك، بوصفه مصطلحًا قديمًا دالًّا على مفهومه.

3-1 القرائن النحوية:

لا يخفى أنَّ النحاة قد عرفوا القرائن النحوية واستعانوا ببعضها في تحليلاتهم وترجيحاتهم، ولكنَّ حديثهم عنها جاء تفاريقًا بحسب ما يقتضيه المقام، دون أن ينظروا لها أو يجمعوها في

حديث واحد يُشكّل منها نظرية تُسهم في التحليل النحوي. وقد فعل هذا الدكتور تمام حسان⁽³⁵⁾، فكان أول من تحدث عن تضافر القرائن، بنظرية ملخصها أنّ ثمة مجموعة من القرائن المعنوية واللفظية تتضافر أجل الكشف عن المعنى الوظيفي الذي تؤديه الكلمة في الجملة. فليس العلامة الإعرابية وحدها أو غيرها هي التي تتكفل بالكشف عن المعنى النحوي، بدليل أنّها قد تتخلف عن الكلمة وتبقى -على الرغم من ذلك- تؤدي وظيفة نحوية في الجملة.

والقرينة نوعان، الأولى: **القرينة المعنوية**، وهي "العلاقة التي تربط بين عنصر من عناصر الجملة وبين بقية العناصر"⁽³⁶⁾، فهي تُدرك بالذهن وليس لها علامة شكلية أو لفظية. ويندرج تحتها قرينة الإسناد، وقرائن التخصيص والنسبة والتبعية وتحت كلٍّ منها قرائن. والثانية: **القرينة اللفظية**، وهي "عنصر من عناصر الكلام يستدل به على الوظائف النحوية"⁽³⁷⁾، أي أنّها عنصر لفظي موجود في التركيب يُدرك سمعياً أو بصرياً. والقرائن اللفظية هي العلامة الإعرابية والرتبة والتضام والمطابقة والربط، والأداة، والصيغة، والنغمة.

4-1 مخطط البحث:

بدئ البحث بمقدمة حول الموضوع ومنهجيته وهدفه، والدراسات السابقة، والحديث عن مصطلح الاستهلاك، والقرائن النحوية، ثم انتقل إلى الشواهد النحوية التي استهلكتها فيها إحدى القرائن، مرتبة بحسب السبب، ثم انتهت بخاتمة ونتائج، وتوصية، وقائمة المصادر، والمراجع. والمخطط على النحو الآتي:

1- مقدمة

1-1 الدراسات السابقة.

2-1 مصطلح الاستهلاك.

3-1 القرائن النحوية.

2- الشواهد القرآنية.

1-2 شواهد استهلكتها فيها القرينة لسبب صوتي.

1-1-2 (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ).

2-1-2 (وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ).

3-1-2 (إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ رَجُلٌ).

4-1-2 (لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ).

2-2 شواهد استهلكت فيها القرينة لسبب دلالي تداولي.

1-2-2 1-2-2 وَأَلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ.

2-2-2 2-2-2 وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ.

3-2-2 3-2-2 إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِقُونَ وَالنَّصَرَى.

4-2-2 4-2-2 (وَكَذَلِكَ زَيْنَ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتَلَ أَوْلَادَهُمْ شُرَكَائِهِمْ).

5-2-2 5-2-2 فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى.

3-2 3-2 شواهد استهلكت فيها القرينة ترخصاً عند أمن اللبس.

1-3-2 1-3-2 (لَمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ).

2-3-2 2-3-2 (فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ).

3-3-2 3-3-2 (أَلَا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ).

3- الخاتمة.

4- التوصيات.

وتاليا يمتد النقاش إلى الشواهد القرآنية المستهلكة لإحدى القرائن:

2- الشواهد القرآنية المستهلكة للقرائن:

1-2 شواهد استهلكت فيها القرينة لسبب صوتي:

1-1-2 1-1-2 قراءة: (الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (38).

وهي قراءة الحسن البصري وزيد بن علي (39). وقد استهلكت فيها قرينة العلامة الإعرابية؛ فجاء المبتدأ (=الحمد) مُحَرَّكًا بالكسر بدلا من الضم، الذي تفرضه القاعدة كما يتمثل في القراءة القياسية المتواترة: اَلْحَمْدُ لِلّٰهِ رَبِّ اَلْعٰلَمِیْنَ. وإذا وضعنا القراءتين في جدول يسبر مدى توافر القرائن في كلٍّ منهما، فإننا نحصل على ما يأتي:

التركيب	قرينة الإسناد	العلامة	الرتبة	الصيغة
المتواترة القياسية: الحمد لله	✓	✓	✓	✓
قراءة الحسن: الحمد لله	✓	x	✓	✓

فالقراءة الأولى المتواترة جاءت قياسية متفقة والقاعدة، وفيها القرائن التي تعين على تحديد الوظيفة النحوية؛ فقرينة الإسناد -وهي معنوية- تظهر أنّ (الحمد) مسند إليه مبتدأ، وصيغته صيغة الاسم، وجاء في الرتبة التي يقتضيها المبتدأ عادة وهي رتبة التقدم، وظهر المبتدأ مرفوعاً معلماً بالضمّة. أمّا القراءة الأخرى فاستهلكت فيها قرينة لفظية هي علامة الإعراب، فظهر المبتدأ

معلّمًا بالكسرة، ولكن توافرت فيها القرائن الأخرى التي حققتها القراءة القياسية لتؤدي وظيفتها التواصلية، وتظهر -للفظ الذي استهلكت فيه قرينة العلامة- الوظيفة النحوية المحددة. ولا يمكن بحال إخضاع هذا النمط الاستعمالي للقاعدة، ولا تفسيره تفسيرًا يتفق والقواعدية. ولهذا، ضعف النحويون هذه القراءة، فذكر السيوطي⁽⁴⁰⁾ أنّها لا خير فيها، بل نقل الألوسي⁽⁴¹⁾ الإجماع على شذوذها! وهذا موقف النحويين حين يقفون على استعمالات تخالف معيارية القاعدة، إذ يحكمون عليها بالقلّة، أو الشذوذ، أو الرداءة، أو القبح، وكأنّ اللغة تجري وفق القواعد التي وضعوها جريًا لا يتخلف!

ومهما يكن من أمر، فإنّ النحاة والمفسرين وجّها هذه القراءة بأنّ الكسرة الظاهرة على آخر (الحمد) هي حركة إتباع لكسرة لام الجر بعدها للتجانس، وهي لغة تميم وبعض غطفان⁽⁴²⁾، وهذه المجانسة تندرج تحت ما يسعى بـ(المماثلة) في اصطلاح المحدثين، إذ ماثلت ضمة الدال كسرة لام الجر مماثلة كلية مدبرة غير مباشرة.

'al/ḥam/du/lil/lā/hi



'al/ḥam/di/lil/lā/hi



وبهذا التفسير نفسه تُوجّه قراءة إبراهيم بن أبي عبلة: (الحمد لله)⁽⁴³⁾، التي فقدت شرطًا من شروط القواعدية، وهو بناء لام الجر إذا ولّما اسم ظاهر على الكسر، فتكون من باب مماثلة حركة اللام لحركة الدال مماثلة كلية مقبلة غير مباشرة.

'al/ḥam/du/lil/lā/hi



'al/ḥam/du/lil/lā/hi



2-1-2 قراءة: (وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ)⁽⁴⁴⁾.

وهي قراءة أبي جعفر والأعمش وابن وردان وغيرهم⁽⁴⁵⁾، بتحريك لفظ (الملائكة) بالضم. وقد فقد لفظ (الملائكة) شرط الحركة الإعرابية المستحقة، وهي الكسرة، لأنه مجرور باللام، وهذا يعني أنّ القراءة استهلكت فيها القرينة اللفظية التي توافرت في القراءة القياسية المتواترة: لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا. والجدول الآتي يوضح قرائن كل من القراءتين:

التركيب	قرينة النسبة	التضام	العلامة (الكسرة)	الرتبة	الصيغة	الأداة
المتواترة: للملائكة اسجدوا	✓	✓	✓	✓	✓	✓
للملائكة اسجدوا	✓	✓	x	✓	✓	✓

فالقراءة المتواترة حظيت بالقرائن المعنوية واللفظية التي تعين على بيان المعنى النحوي⁽⁴⁶⁾، في حين أنّ قراءة الرفع لم تحقق عنصر القواعدية فاستهلكت قرينة الإعراب، مع اشتغالها على القرائن الأخرى، كالنسبة والأداة والصيغة والترتبة والتضام، وهي القرائن التي تضمن حفظ الوظيفة النحوية للفظ الذي استهلكت علامته.

وقد غلّط هذه القراءة كثيرٌ من النحاة⁽⁴⁷⁾ لخرقها الواضح لقرينة الإعراب، وهي أكثر مظاهر النحو احتفاء عندهم لا يجوز استهلاكها بأي حال. فنقل أبو حيان في تفسيره أقوال الزجاج والفارسي وابن جني والزمخشري في تغليط القول على أبي جعفر في قراءته، لكنّه أتبع ذلك بقوله: "فلا ينبغي أن يُخطأ القارئ بها ولا يُغلط، والقارئ بها أبو جعفر، أحد القراء المشاهير الذين أخذوا القرآن عرضاً عن عبد الله بن عباس"⁽⁴⁸⁾. وهذا يؤول إلى أنّ أبا حيان -لا كمن نقل عنهم- قدّم الاستعمال المنجز فعلاً على القاعدة المصطنعة، كما يفرض منطق اللغة.

وقد خرّج بعض النحاة والمفسرين هذه القراءة لهجياً بأنّها لغة أزد شنوءة⁽⁴⁹⁾، كما اعتيد أن يظهر هذا التخرّج في أغلب ما ندّ عن القواعد! وذكر أبو البقاء في تخرّجها وجوهاً⁽⁵⁰⁾، منها أنّ الراوي لم يضبط عن القارئ؛ أي أنّ القارئ ضم (التاء) من (الملائكة) للتنبيه على أنّ الهمزة المحذوفة في (اسجدوا) مضمومة. لكنّ أكثر النحاة والمفسرين فسروا الاستهلاك تفسيراً صوتياً⁽⁵¹⁾، بأنّه من باب الإتياع، وهو بلغة المحدثين من باب المماثلة لتحقيق الانسجام الصوتي، الذي يُغلب على بعض القرائن النحوية التي منها العلامة الإعرابية. فمائلت كسرة التاء ضمة الجيم مماثلة كلية مدبرة غير مباشرة:

lil/ma/lā/'i/ka/tus/du/dū ← lil/ma/lā/'i/ka/tis/du/dū
2-1-3 قراءة: (إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرَانِ)⁽⁵²⁾.

وهي قراءة الجمهور⁽⁵³⁾. وفيها ورود اسم (إنّ) في حالة الرفع، خلافاً لما يقتضيه من النصب، كما جاء في قراءة لأبي عمرو واليزيدي والمطوعي وغيرهم: (إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرَانِ)⁽⁵⁴⁾. وعلى الرغم من قياسية هذه القراءة، فإنّ كثيراً من النحاة انتقدوا بها أبا عمرو بأنّه كان يقرأ بما يعرف من العربية لا بما يرويه⁽⁵⁵⁾! أمّا قرائن كل من القراءتين فتظهر في الجدول الآتي:

التركيب	قرينة الإسناد	التضام	العلامة (الكسرة)	الرتبة	الصيغة	الأداة
قراءة الجمهور: إنّ هذان	✓	✓	✓	✓	✓	✓
قراءة أبي عمرو: إنّ هذان	✓	✓	x	✓	✓	✓

فقرينة الإسناد واضحة لا لبس فيها في القراءة المخالفة؛ ف(هذان) مسند إليه اسم (إنّ)، ورتبته بعد الأداة وتضامها معه يؤكدان ذلك، وكذا صيغته صيغة الاسم المثني. إلا أنّ قرينة

الإعراب قد استهلكت، ومع ذلك ظهرت الوظيفة النحوية للفظ بسبب من القرائن الأخرى وعلى رأسها قرينة الإسناد المعنوية.

أما تخريجات النحاة لهذا الاستهلاك فكثيرة، منهم من خرّجها على أنّها غلط من الكتّاب، الذين كتبوا الألف مكان الياء⁽⁵⁶⁾. ونُقل عن عثمان بن عفان وعائشة أنّ في القرآن غلطاً ستقيمه العرب بألسنتها⁽⁵⁷⁾. وهذه التوجيهات تتأتى لمن رفض التأويل الذي لجأ إليه النحاة لتتسق هذه الآية والقواعد التي وضعوها. ومن النحاة من خرّجها تخريجاً لهجياً؛ بأنّها لغة لكنانة، يثبتون المنى بالألف دائماً⁽⁵⁸⁾. ويبدو أنّ ليس في هذا القول ما يُقنع؛ إذ لم يرد هذا في القرآن إلا في هذا الموضع، وأنّ تُختار لهجة بعينها -إن كانت هذه اللهجة حقاً لكنانة- في موضع واحد دون مواضع كثيرة بلا مسوغ يبدو وجهاً ضعيفاً. وذهب بعض النحويين إلى أنّ في التركيب هاء مضمرة، والمعنى إنّه هذان لساحران⁽⁵⁹⁾. وبعضهم ذهب إلى أنّ معنى (إنّ) هو (نعم)، والتقدير: نعم، هذان لساحران⁽⁶⁰⁾.

وبعد، فيظهر ما في الأوجه السابقة من ضعف، إذ كان وكد النحويين تسويغ استهلاك الإعرابية، تأويلاً وتقديراً ونسبةً إلى اللهجات. ولعلّه يمكن النظر إلى هذه الآية من منظور صوتي، "لإيجاد نوع من المناسبة بين اسم إنّ وخبرها"⁽⁶¹⁾؛ فالألف في (هذان) حلّت محل (الياء) من باب التجانس والانسجام الصوتي بين الحركات، وهو ما يسمى بـ (vowels harmony)؛ ذلك أنّ في السياق الصوتي (إن هذين لساحران يريدان) أربع فتحات طويلة (ā)، على النحو الآتي:

hā/ḍay/ni/la/sā/hi/rā/ni/ya/rī/dā/ni

ومجيء الياء في (هذين) يكسر هذا الانسجام والتوافق الصوتي، الذي تَلَدُّ الأذن بسماعه، فكان الأوفق، حفاظاً على هذا الانسجام، حلول الألف محل الياء، فتصبح الفتحات الطويلة خمساً بدلاً من أربع على النحو الآتي:

hā/ḍā/ni/la/sā/hi/rā/ni/ya/rī/dā/ni

وإذا صح هذا التفسير الصوتي لاستهلاك العلامة فيه، وإلا فإنّ هذه الآية تنسلك في القسم الثالث من أسباب الاستهلاك، وهو الترخص في العلامة عند أمن اللبس؛ ذلك لأنّ سبب استهلاك القرينة ليس ذا أثر كبير في مسار هذه الدراسة، بقدر الاستهلاك نفسه وأثره في بيان الوظيفة النحوية.

2-1-4 قراءة: (لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ)⁽⁶²⁾.

وهي قراءة عمارة بن عقيل⁽⁶³⁾، بحذف التنوين من اسم الفاعل، ونصب (النهار). والمخالفة القواعدية في قوله: (سابقُ النهار) ينظر إليها من وجهتين: الأولى من باب الإضافة، فتكون المخالفة في لفظ (النهار)، الذي يستحق الجر بوصفه مضاعفاً إليه؛ فلم تحقق هذه القراءة القرائن اللفظية، التي حققها القراءة المتواترة: وَلَا أَلَيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ، وذلك باستهلاك العلامة الواجبة وهي الكسرة، كما يوضح الجدول الآتي:

التركيب	النسبة	الرتبة	الصيغة	العلامة (الكسرة)
المتواترة: سابقُ النهار	✓	✓	✓	✓
قراءة عمارة: سابقُ النهار	✓	✓	✓	x

الوجهة الأخرى التي ينظر منها إلى هذه القراءة هي أنّ التركيب من باب إعمال اسم الفاعل ونصبه مفعولاً به، فتكون المخالفة في قوله (سابقُ)، وذلك بحرمانه من التنوين، الذي يعد شرطاً في إعماله إذا كان مجرداً من (أل) التعريف؛ فالأصل أن يكون التركيب: (سابقُ النهار) كما تفرض القاعدة. ويمكن إعداد جدول توافر القرائن في هذه القراءة مع الأصل المفترض على النحو الآتي:

التركيب	التخصيص (التعدية)	الصيغة	العلامة	الرتبة
الأصل المفترض: سابقُ النهار	✓	✓	✓	✓
قراءة عمارة: سابقُ النهار	✓	x	✓	✓

فالتركيب المفترض حقق القواعدية والقرائن المختلفة في حين أنّ قراءة عمارة بن عقيل استهلكت فيها قرينة الصيغة، التي ينبغي أن تكون منونة، حتى يتسنى إعمالها.

ولعلّ الوجهة الثانية التي ينظر إلى التركيب منها، وهي كون التركيب اسم فاعلٍ نَصَبٍ مفعولاً هي الأوفق؛ فقد روي عن المبرد قوله: "سمعت عمارة بن عقيل يقرأها، فقلت: ما هذا؟ فقال: أردت (سابقُ) بالتنوين، فخففت"⁽⁶⁴⁾، أي: حذفت التنوين. وقد حَرَجَ النحويون هذه القراءة بأنّ حذف التنوين كان لداغ صوتي، وهو التخلص من التقاء الساكنين⁽⁶⁵⁾.

وتفسير حذف التنوين عند القدماء أنّ التنوين عبارة عن نون ساكنة تلحق (سابق)، فيصبح (سابقُ النهار)، وهذا يؤدي إلى التقاء نون التنوين مع النون الأولى الساكنة من كلمة (النهار)، والتخلص من هذا الالتقاء يتطلب تحريك نون التنوين بالكسر لتصبح (سابقُ النهار)، وفي هذا من الثقل ما لا يخفى، فحُذِفَت نون التنوين لخفيف اللفظ.

أمّا بلغة المحدثين، فإنّ تنوين (سابق) في (سابقُ النهار) يشكل مقطعاً مرفوضاً في درج الكلام، وهو (ص ح ص ص)، على النحو الآتي:

sā/bi/qunn/na/hā/ra

وحتى نفهم وجود النونين في المقطع الثالث /qunn/ نرجع النون الثانية في هذا المقطع إلى أصلها، وهو اللام الشمسية المندغمة في النون؛ فأصل النون لام، وعلى هذا فإنّ المقطع قبل انقلاب اللام إلى نون هو:

sā/bi/qunl/na/hā/ra

فيتطلب التخلص من هذا المقطع /qunn/ اجتلاب حركة -وهي الكسرة⁽⁶⁶⁾- بين الصامتين في المقطع المرفوض ليصبح مقطعين، على النحو الآتي:

sā/bi/qu/nin/na/hā/ra

ولا شك أنّ في هذا التشكيل الصوتي ما لا تحبذه العربية، وهو تتابع المتماثلات (النونات)، كما في تتابع التاءات في صيغة تتفعّل وتتفاعل؛ فيلزم المخالفة بين الصوامت المتماثلة عن طريق حذف أحدها، لما في اجتماعها من ثقل بسبب الارتباط الذهني بينها⁽⁶⁷⁾. فيحذف التنوين (=النون) والحركة التي اجْتُلبت للتخلص من المقطع المرفوض، لنحصل حينئذ على (سابقُ النهار):

sā/bi/qun/na/hā/ra

وينبغي التنبيه إلى أنّ الإضافة في القراءة المتواترة (سابقُ النهار) هي إضافة لفظية، والغاية منها -كما يقول النحاة⁽⁶⁸⁾- هو التخفيف اللفظي بحذف التنوين، أي أنّ أصل القراءة هو تنوين اسم الفاعل ونصب المفعول. وقد حققت هذه القراءة ما حققته قراءة عمارة من التخفيف، مع محافظة قراءة الجمهور على معيارية القاعدة.

على أنّ هذا الاستعمال المخالف قد ورد في شواهد أخرى، ما يعني أنّ القاعدة، التي توجب تنوين اسم الفاعل ليكون عاملاً، ليست حاصره للاستعمال، بل قد يأتي الناطق بما يخالف هذه القاعدة بوعي أو بدون وعي.

فمن شواهد الشعر التي ورد فيها تخفيف اسم الفاعل قول أبي الأسود⁽⁶⁹⁾:

فَأَلْفَيْتُهُ غَيْرَ مُسْتَعْتَبٍ وَلَا ذَاكِرَ اللَّهِ إِلَّا قَلِيلًا

فالأصل (ذاكرًا لله). ومنه قول الشاعر⁽⁷⁰⁾:

وَاللَّهِ لَوْ كُنْتُ لِهَذَا خَالِصًا لَكُنْتُ عَبْدًا أَكِلَ الْأَبَارِصَا

فيجب أن يكون التركيب بحسب القاعدة: (أكلاً الأبارصا). وهذا الاستعمال ليس خاصاً بلغة الشعر كما ذكر العكبري، فقد ورد نثرًا، كما في القراءة المذكورة سابقًا، وكما في قراءة الأعمش والمطوّعي: (كُلْ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ)⁽⁷¹⁾، وأصله (ذائقةُ الموت).

وثمة شواهد جاءت -في غير اسم الفاعل- بحذف التنوين للتخلص من الثقل الناشئ عن وجوب تحريك التنوين للتخلص من المقطع المرفوض، ومنه قول الشاعر⁽⁷²⁾:

عَمَرُو الَّذِي هَسَمَ الرَّيْدَ لِقَوْمِهِ وَرِجَالُ مَكَّةَ مُسْنِتُونَ عِجَافُ

فحذف التنوين من (عمرؤ)، ومنه قول ابن قيس الرقيات⁽⁷³⁾:

كَيْفَ نَوْمِي عَلَى الْفِرَاشِ وَلَمَّا تَشْمَلِ الشَّامَ غَارَةً شَعْوَاءُ

تُذْهِلُ الشَّيْخَ عَنْ بَنِيهِ وَتُبْدِي عَنْ خِدَامِ الْعَقِيلَةِ الْعَذْرَاءُ

وأصله: (خدَامِ العَقِيلَةِ). ومن شواهد النثر قراءة ابن عامر وابن كثير وحمزة ونافع وأبو جعفر:

(وقالت اليهود عزيزُ ابن الله)⁽⁷⁴⁾، وقراءة أبي عمرو وغيره: (قل هو الله أحدُ الله الصمد)⁽⁷⁵⁾، ومنه

أيضاً حذف التنوين من الأسماء المتلوة ب(ابن)، نحو: عليُّ بن أبي طالب.

2-2 شواهد استهلكت فيها القرينة لسبب دلالي تداولي:

2-2-1 قوله تعالى: وَالْمُؤْمِنُونَ بَعْدَهُمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ⁽⁷⁶⁾.

وهي قراءة الجمهور، وفيها استهلاك علامة النصب للفظ (الصابرين) مع استحقاقه الرفع

بالتبعية. وفي مقابلها قراءة يعقوب والأعمش والجحدري⁽⁷⁷⁾: (والصابرون)، التي جاءت متسقة

والقاعدة غير مستهلكة للعلامة، كما يبدو في الجدول الآتي:

التركيب	التبعية	الرتبة	التضام	العلامة (الواو)
قراءة يعقوب: والصابرون	✓	✓	✓	✓
قراءة الجمهور: والصابرين	✓	✓	✓	x

فقد حققت قراءة الجمهور القرينة المعنوية وهي التبعية، إذ يظهر لأدنى متبصر أنّ لفظ

(الصابرين) معطوف على ما قبله؛ وحققت كذلك قرينة التضام بتضامها مع واو العطف؛

والرتبة بمجيئها بعد الواو والمعطوف عليه، لكنّها استهلكت قرينة العلامة المستحقة، وهي (الواو).

وقد كاد النحاة والمفسرون يُجمعون على أنّ سبب هذا الاستهلاك يعود إلى عامل دلالي تداولي؛

ذلك أنّه إذا ذُكرت الصفات الكثيرة في معرض المدح والذم، كان الأحسن أن تخالف بإعرابها ولا

تُجعل كلها جارية على موصوفها، ليكون المقصود أكمل، "لأنّ الكلام عند الاختلاف يصير كأنه

أنواع من الكلام، وضروب من البيان، وعند الاتحاد في الإعراب يكون وجهًا واحدًا أو جملة

واحدة"⁽⁷⁸⁾.

وقد يكون هذا التغيير والمخالفة من الالتفات⁽⁷⁹⁾، ف"كَبُرَ الإِعْرَابُ هُنَا غَرَضُهُ تَنْبِيهِ الْأَذَانِ إِلَى أَنَّ شَيْئًا جَدِيدًا اسْتَحَقَّ أَنْ يُخَالَفَ عِنْدَهُ الإِعْرَابُ؛ لِأَنَّ الصَّبْرَ هُوَ مَطِيَّةٌ كُلُّ هَذِهِ الْأَفْعَالِ"⁽⁸⁰⁾. وهذا كله يعود إلى "إظهار فضل الصبر في الشدائد ومواطن القتال على سائر الأعمال"⁽⁸¹⁾.

2-2-2 قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا الْوَسِيلَةَ إِلَيْهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾⁽⁸²⁾.

وهي كذلك قراءة الجمهور، وفيها مخالفة للقواعدية؛ إذ ظهر لفظ (المقيمون) منصوبًا بين متعاطفات مرفوعة، وكان الأصل أن يكون مرفوعًا، كما وردت بذلك قراءة أبي عمرو وغيره: (والمقيمون الصلاة)⁽⁸³⁾. والجدول الآتي يبين قرائن كلٍّ من القراءتين:

التركيبة	التبعية	الرتبة	التضام	العلامة (الواو)
أبو عمرو: والمقيمون	✓	✓	✓	✓
الجمهور: والمقيمين	✓	✓	✓	x

فقد حققت قراءة الرفع القرائن كاملة، وهي قرينة التبعية المعنوية، وقرينة الرتبة والتضام والعلامة، في حين أن قراءة النصب حققت كل القرائن ما عدا قرينة علامة الإعراب، على الرغم من بقاء المعنى النحوي فيها ظاهرًا واضحًا.

وقد نُقِلَ عن بعض السلف، كعائشة وأبان بن عثمان، أن نصب (المقيمين) خطأ، وأن في القرآن لحناً ستقيمه العرب بألسنتها⁽⁸⁴⁾. فَرَدَّ الزمخشري على من زعم ذلك بأنه قد "عَيَّ عليه أن السابقين الأولين الذين مثلهم في التوراة ومثلهم في الإنجيل كانوا أبعد هِمَّةً في الغيرة على الإسلام وذب المطاعن عنه، من أن يتركوا في كتاب الله ثلمةً ليسدها من بعدهم، وخرقًا يَرِفُوهُ من يلحق بهم"⁽⁸⁵⁾.

وقد هبَّ النحويون يدافعون عنها، يؤولونها لتنسلك ضمن القاعدة؛ فمنهم من عدَّ (المقيمين) معطوفًا على الضمير في (إليك)، وهذا وجه لا يعترف باستهلاك القرينة، بل يبحث عما يحققها ولو كان وجهًا ليس بالقوي؛ فما فائدة أن يُخَصَّصَ مقيموا الصلاة بكونهم مَن أُنْزِلَ إِلَيْهِمْ كَمَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَإِلَى مَنْ قَبْلَهُ؟!

ومن النحاة من عدَّ (المقيمين) منصوبًا على المدح والتعظيم، بفعل محذوف وجوبًا، تقديره اذكروا⁽⁸⁶⁾. ونُقِلَ عن أبي عبيدة وغيره أنه "نصب على تطاول الكلام بالسبق، وهم يستعملون ذلك في الكلام إذا طال أو تكرر الوصف الذي يمدحون به أو يذمون، يتحرّجون من الرفع إلى النصب، ومن النصب إلى الرفع"⁽⁸⁷⁾.

وعلى ذلك يمكن أن يُفسَّر هذا الاستهلاك بأنه جاء قصد إفادة معنى لا يتم إلا بالمخالفة، وهو هنا بيان فضل إقامة الصلاة على غيرها⁽⁸⁸⁾، وكأنَّ تغير الإعراب "ينبه الذهن إلى التأمل فيها ويهدي الفكر إلى استخراج مزيها"⁽⁸⁹⁾، فنصب لفظ (المقيمين)، لأنَّ "في إقامة الصلاة على وجهها انتصاباً بين يدي الحق -جلّ جلاله- وانقطاعاً عن السوي وتوجّهاً إلى المولى"⁽⁹⁰⁾.

وقد ورد كثير من كلام العرب باستهلاك علامة الإعراب عند الوصف، فمنه قول الشاعر⁽⁹¹⁾:
 لَا يَبْعَدُنْ قَوْمِي الَّذِينَ هُمْ سُمُّ الْعُدَاةِ وَأَفَةُ الْجُرُ
 النَّازِلُونَ بِكُلِّ مُعْتَرِكٍ وَالطَّيِّبِينَ مَعَاقِدَ الْأَزْرِ
 فنصب (الطيبين) على المدح، لبيان شرف هذه الخصلة في قومه وهي العفة والطهارة. ومنه أيضاً⁽⁹²⁾:

إِلَى الْمَلِكِ الْقَرْمِ وَابْنِ الْهُمَامِ وَلَيْثِ الْكَتَيْبَةِ فِي الْمُرْدَحَمِ
 وَذَا الرَّأْيِ حِينَ تُعَمُّ الْأُمُورُ بِذَاتِ الصَّلِيلِ وَذَاتِ اللَّجْمِ

2-2-3 قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِقُونَ وَالنَّصِرَى مَنْ ءَامَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾⁽⁹³⁾.

وهي قراءة الجمهور؛ فقد ورد لفظ (الصابئون) مرفوعاً، ظاهر أنّه معطوف على اسم (إن)، كون (الصابئون) مشتركين مع المؤمنين في عدم الخوف عليهم، فيلزم أن يكون اللفظ منصوباً تبعاً للقاعدة، كما وردت بذلك قراءة عائشة وعثمان وغيرهما⁽⁹⁴⁾: (إن الذين آمنوا والذين هادوا والصابئين والنصارى). والجدول الآتي يوضح المفازلة في تحقيق كل من القراءتين للقرائن:

التركيب	التبعية	الرتبة	التضام	العلامة (الواو)
الشاذة: والذين هادوا والصابئون	✓	✓	✓	✓
المتواترة: والذين هادوا والصابئين	✓	✓	✓	x

وهذا يعني أنّ القراءة الشاذة حققت القرائن كاملة، في حين أنّ قراءة الرفع استهلكت علامة الإعراب، مع بقاء المعنى النحوي ظاهراً لا لبس فيه.

وقد نُقل عن عائشة أنّ هذه القراءة خطأ من الكتاب⁽⁹⁵⁾. غير أنّ من لا يقبل هذا الزعم حاول أن يُطَوِّع قراءة الرفع للقاعدة، نظراً لأنّها قراءة الجمهور، وبها قرأ السبعة، وسبيل ذلك تأويل النص بدعوى الحذف والتقدير وإعادة ترتيب مكونات الجملة؛ فقد ذهب سيبويه إلى أنّ (والصابئون) "على التقديم والتأخير، كأنه ابتداء على قوله (والصابئون) بعدما انقضى الخبر"⁽⁹⁶⁾. يعني أنّ (الصابئون) في حكم المؤخّر، وليس معطوفاً على ما قبله، وإنّما هو على الابتداء وخبره محذوف تقديره (كذلك). وذكر الطبري أنّ العرب "إذا تناولت بمدح أو ذم، خالفوا بين إعراب

أوله وأوسطه أحياناً، ثم رجعوا بآخره إلى إعراب أوله"⁽⁹⁷⁾. وهذان وجهان من ثمانية أوجه أخرى⁽⁹⁸⁾ أُوتت بها قراءة الرفع، كلها تتخذ من الحذف والتقدير والتسويغ سُبُلًا لسلك القراءة المخالفة في القاعدة. وفي تعددها دليل على إحساس النحاة والمفسرين بعدم معيارية هذا القراءة مطلقاً. غير أن الطاهر ابن عاشور قال -بعد سرد مقولاتهم وتخريجاتهم- كلاماً مُعْجَباً، فيه تقديم للاستعمال على القاعدة، فقال: "مما يجب أن يوقن به أن هذا اللفظ كذلك نزل، وكذلك نطق به النبي صلى الله عليه وسلم، وكذلك تلقاه المسلمون منه وقرؤوه، وكتب في المصاحف، وهم عرب خُلِّص، فكان لنا أصلاً نتعرف منه أسلوباً من أساليب استعمال العرب في العطف وإن كان استعمالاً غير شائع، لكنّه من الفصاحة والإيجاز بمكان"⁽⁹⁹⁾. وكأنّه يقصد في نهاية كلامه إلى صوغ القاعدة بناء على ما جاء به الاستعمال القرآني.

على أن هذا الاستهلاك لعلامة الرفع، يمكن أن يفسر تفسيراً نصيباً لا قواعدياً، فهو تنبيه "على أن الصابئين يتاب عليهم إن صح منهم الإيمان والعمل الصالح، فما الظن بغيرهم؟ وذلك أن الصابئين أبين هؤلاء المعدودين ضللاً وأشدّهم عتياً، وما سَمَوْا صابئين إلا أنهم صبّؤوا على الأديان كلها، أي: خرجوا"⁽¹⁰⁰⁾.

ولا ينقض هذا التخرّيج ما ورد في آية البقرة، من نصب لفظ (الصابئين) كما تقتضي القاعدة، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ مَنْ ءَامَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعمل صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾⁽¹⁰¹⁾. ذلك أن سياق الحال في الآيتين مختلف؛ فقد جاءت هذه الآية في سياق الحديث عن اليهود، وأنهم باؤوا بغضب من الله، وضربت عليهم الذلة، فنبه على أن من عمل ضد عملهم، فأمن منهم أو من غيرهم من جميع الملل، كان على ضد حالهم عند ربهم، فلا يغضب عليهم، بل يوفهم أجورهم"⁽¹⁰²⁾، فجاء ذكر أهل الملل مرتباً إياها بحسب الزمن، وآخر ذكر الصابئين لكونهم ليسوا من أهل الديانات السماوية. أمّا آية المائدة، التي ورد فيها اللفظ مرفوعاً، فلا تختص بالحديث عن اليهود، وإنما تتحدث عن قبول الإيمان من جميع من يؤمن بالله، حتى ممّن لا يُتوقع قبول الإيمان منهم، من الذين ظاهرهم الإمعان في الكفر والضلال كالصابئين؛ فنّبه على ذلك بتوسيطهم بين اليهود والنصارى، وجاء بلفظهم مرفوعاً على خلاف المتوقع.

واللافت هنا أن النحاة -من وقفت على أقوالهم- لم يلتفتوا إلى سبب الخروج عن القاعدة، والأثر الدلالي الذي يمكن أن يُلْمَح جراء ذلك الخروج، بل كان وكدهم أطّراد القاعدة النحوية واتساق

الجنب الشكلي، لا غير. وهذا الأسلوب قرآني لم يخرج عن أساليب العربية، ولا حاجة لتطويعه للقاعدة؛ فقد جاء في كلام العرب ما يشبهه، وهو قول الشاعر⁽¹⁰³⁾:

فِيْأَن يَكُ أَمْسَى بِالْمَدِيْنَةِ رَحْلُهُ فَإِنِّي وَقَيَّارٌ بِهَا لَغَرِيبُ

وقول الآخر⁽¹⁰⁴⁾:

عُقَابٌ عَقَبْنَاةٌ كَأَنَّ وَظِيْفَهَا وَخُرْطُومُهَا الْأَعْلَى بِنَارٍ مُلَوِّحُ

2-4 قراءة: (وَكَذَلِكَ زَيْنٌ لِكَثِيرٍ مِنَ الْمُشْرِكِينَ قَتَلُوا أَوْلَادَهُمْ شُرَكَائِهِمْ)⁽¹⁰⁵⁾.

وبهذه القراءة قرأ ابن عامر⁽¹⁰⁶⁾، ففصل بين المضاف والمضاف إليه بمفعول المصدر في سعة الكلام، في حين أنَّ القاعدة تقول بأنه لا يجوز الفصل بين المضاف والمضاف إليه بفصل، لأن المتضايين بمنزلة الكلمة الواحدة ذات الجزأين⁽¹⁰⁷⁾. وعده ابن جني قبيحاً، لكنه من ضرورة الشاعر⁽¹⁰⁸⁾. أما في سعة الكلام فلا يجوز الفصل ألبتة.

وسنفترض قراءة اكتملت فيها شروط القواعد لنقارن بها قراءة ابن عامر، كما في الجدول الآتي:

التركيبة	النسبة	الرتبة	التضام	العلامة
الأصل المفترض: قتل شركائهم أولادهم	✓	✓	✓	✓
قراءة ابن عامر: قتل أولادهم شركائهم	✓	x	x	✓

فقد حققت قراءة ابن عامر القرائن اللفظية كاملة باستثناء قرينة التضام بين المتضايين. وقد حَمَلَ النحاة على هذه القراءة وَرَدَّوْهَا⁽¹⁰⁹⁾؛ فعدها الزمخشري شيئاً لو كان في الشعر لكان سمجاً مردوداً⁽¹¹⁰⁾، وردَّ سببها إلى أنَّ ابن عامر رأى لفظ (شركائهم) مكتوباً في بعض المصاحف بالياء! وكأنَّ أخذ القراءة يكون من المصحف وليس سماعاً بالسند المتواتر!

وقد رد أبو حيان على الزمخشري وأغلظ له القول، حين رفض القراءة لمخالفتها شرطاً لقواعد صنعوها، فقال: "وأعجب لعجبي ضعيف في النحو يرد على عربيٍّ صريحٍ محضٍ قراءةً متواترةً موجود نظيرها في لسان العرب في غير ما بيت، وأعجب لسوء ظن هذا الرجل بالقراء الأئمة، الذين تخيرتهم هذه الأمة لنقل كتاب الله"⁽¹¹¹⁾. ولا شك أنَّ في هذا الرد ما يخالف العلمية؛ فالزمخشري نحوي ومفسر وبلاغي، وليس هو الوحيد الذي رد القراءة وضعفها.

غير أنَّ بعض المفسرين لحظ أهمية الاستعمال وتفوقه على القاعدة، يقول ابن عاشور: "مدونات النحو ما قصد بها إلا ضبط قواعد العربية الغالبة ليجري عليها الناشئون في اللغة العربية، وليست حاصره لاستعمال فصحاء العرب، والقراء حجة على النحاة دون العكس"⁽¹¹²⁾.

وفي المكنة أن يُفسَّر هذا الاستهلاك للقرينة تفسيراً نصياً أسلوبياً؛ ذلك أنَّ توسيط المفعول به (الأولاد) بين المتضايين إنما جاء للنبيه على شنيع فعل المشركين وتذكيراً "بقبح طاعة أولئك

الشركاء في أفطع الجرائم والجنايات، وهو قتل الأولاد⁽¹¹³⁾، فجاء التركيب مخالفاً للاستعمال مناسباً لمخالفة فعل المشركين الواقع والعادة والعاطفة.

وقد ورد في كلام العرب كثير من الفصل بين المتضايين شعراً ونثراً؛ فمن الشعر قول الشاعر⁽¹¹⁴⁾:

فَرَجَجْتُهَا بِمِرْجَةٍ نَجَّ الْقُلُوصَ أَبِي مَزَادَهُ
وقول الطِّرِمَاح⁽¹¹⁵⁾:

يَطْفَنَ بِحُوزِي المَرَاتِعِ لَمْ يُرْعَ بِوَادِيهِ مِنْ فَرْعِ الْقِسِيِّ الْكَنَائِنِ
وقول الفرزدق في رافية للبيت⁽¹¹⁶⁾:

تَنْفِي يَدَاهَا الْحَصَى فِي كُلِّ هَاجِرَةٍ نَفْيِ الدَّارِهِمْ تَنْقَادِ الصَّيَارِفِ
ومنه قول الراجز⁽¹¹⁷⁾:

فَدَاسَهُمْ دَوْسَ الْحَصَادِ الدَّائِسِ
وقول الشاعر⁽¹¹⁸⁾:

فَإِنْ يَكُنِ النِّكَاحُ أَحَلَّ شَيْءٌ فَإِنَّ نِكَاحَهَا مَطَرٌ حَرَامٌ
أي: نكاح مطرٍ إياها، ففصل بضمير المفعول. ومنه أيضاً قول الشاعر⁽¹¹⁹⁾:

يَفْرُكُ حَبَّ السُّنْبُلِ الْكُنَافِجَ بِالْقَاعِ فَرَكَ الْقُطْنُ الْمُحَالِجَ
وقول المتنبي⁽¹²⁰⁾:

بَعَثْتُ إِلَيْهِ مِنْ لِسَانِي حَدِيقَةً سَقَاهَا الْحِجَا سَقِي الرِّيَاضَ السَّحَائِبِ
ومما ورد من سعة الكلام قراءة: (فَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مُخْلِفَ وَعْدِهِ رُسُلِهِ)⁽¹²¹⁾، وتقدير الآية: مخلف رسله وعده.

والذي أود لفت النظر إليه هنا أن استهلاك قرينة الرتبة جعل التركيب غامضاً وملبساً؛ فلعلّ الفهم الأقرب -لمن ليس له ضلّع بالعربية- أن يكون الأولاد فاعلين لقتل الشركاء، وكذلك الشواهد الأخرى التي جاء فيها استهلاك قرينتي الرتبة والتضام تحتاج إعمالاً للذهن حتى عند المتخصص، لكي يستوي المعنى عنده على الوجه المراد منه، فيعرف الوظيفة النحوية للكلمات. في حين أننا لم نجد حتى اللحظة أن أيّاً من الشواهد التي استهلكنا فيها العلامة قد حدث فيها هذا اللبس، مما يجعل القول بأن كون العلامة أضعف القرائن قريباً من الدقة والواقع، ولعلّه يظهر في نتيجة البحث آخرًا.

2-2-5 قوله تعالى: ﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى﴾⁽¹²²⁾.

وهذه هي القراءة المتواترة ولا غيرها. وتكمن المخالفة فيها في عَوْد الضمير في (نفسه) على متأخر وهو (موسى)، والأصل أن يكون مرجع الضمير سابقاً على الضمير⁽¹²³⁾. لأنَّ الإضمار قبل الذكر مُحال⁽¹²⁴⁾. إذ لا يضم الاسم إلا بعد أن يُعرف ويتقدم ذكره⁽¹²⁵⁾. فالنص كما تفرض القاعدة ينبغي أن يكون: (فأوجس موسى خيفةً في نفسه)، حتى يحقق القواعدية الكاملة، ولو وضعنا هذا النص المفترض بإزاء القراءة المتواترة في جدول، فإنَّ القرينة المستهلكة هي قرينة الرتبة:

الترتيب	الإسناد	الرتبة	العلامة
الأصل المفترض: فأوجس موسى خيفةً في نفسه	✓	✓	؟
القراءة المتواترة: فأوجس في نفسه خيفةً موسى	✓	x	؟

حاول البصريون أن يخففوا من حدة القاعدة، فأجازوا أن يعود الضمير على متأخر في اللفظ ومتقدم في الرتبة، فإنَّ المرجع (موسى) متأخر في اللفظ لكنه متقدم في الرتبة بحكم أنه فاعل، ورتبة الفاعل بعد الفعل. وأما المحظور عندهم فهو عَوْد الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة معاً، كأن نقول: (نَصَرَ رَبُّهُ مُحَمَّدًا)، إذ عاد الضمير في (ربه) على متأخر في اللفظ والرتبة وهو (محمد)، ومعلوم أنَّ رتبة المفعول متأخرة عن الفاعل.

ولعل قضية رتبة الضمير مع مرجعه ترتبط بمبدأ أساس في العربية واللغات بعامة، وهي قضية أمن اللبس، فيشترط أن يكون مرجع الضمير سابقاً على الضمير حتى لا يلتبس الأمر على المتلقي، فيظن الضمير راجعاً إلى لفظ آخر، وبخاصة إذا ما كان التركيب ضمن سياق لغوي كبير. وقد عد بعض المحدثين هذا الأسلوب من تأثير اللغات الأخرى في العربية، يقول تمام حسان: "إنَّ الأساليب العربية التي تترجم عن لغات أجنبية بدأت في يومنا هذا تمارس إعادة الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة كقولهم: في مؤتمره الصحفي بالأمس، قال الوزير كذا"⁽¹²⁶⁾. وفي ظني أنَّ ما قاله تمام حسان، وإن كان صحيحاً، ليس من هذا الباب، فالضمير لم يَعُدْ، في المثال الذي ذكره، على متأخر في اللفظ والرتبة، بل على متأخر في اللفظ متقدم في الرتبة، لأنَّ الجار والمجرور ليس له رتبة محفوظة، وإن كان يغلب أن يأتي تالياً للفعل والفاعل.

أرجع بعض المفسرين استهلاك قرينة الرتبة هنا إلى سبب شكلي، هو مراعاة الفاصلة القرآنية⁽¹²⁷⁾، فالفواصل في سورة طه تنتهي بالألف المدية، ولو التزم الترتيب لفات هذا الملمح الجمالي. على أنَّ منهم من لم يرض بهذا التفسير الشكلي، فذهب البقاعي⁽¹²⁸⁾ إلى أنَّ تقديم المتعلق (=في نفسه) لثلاً يفهم أنَّ الخوف كان في نفس أحدٍ آخر غير موسى، وإنما في نفسه خاصة. أمَّا الألوسي فذهب إلى أنَّ المعنى أنه أخفى في نفسه خوفاً عظيماً⁽¹²⁹⁾. ولعلَّ هذا هو الأوفق، فإنَّ موسى تأخر

عن رمي عصاه بسبب خوفه الشديد مما فعله سحرة فرعون، فناسب هذا الخوف التعبير بتأخير لفظ موسى وتقديم الضمير عليه.

والواقع أنّ هذا الأسلوب القرآني جاء به الاستعمال نظمًا ونثرًا؛ فمن المنثور قولهم في الأمثال: (في أكفانه لف الميث)، و(في بيته يؤتى الحكم)، وقالوا: (من مأمّنه يؤتى الحذر)⁽¹³⁰⁾، مع أنّ غرض التقديم هنا يختلف عما هو في الآية، إذ هو هنا من باب تقديم المجرور للأهمية. وأمّا المنظوم فقول زهير⁽¹³¹⁾:

مَنْ يَلْقَى يَوْمًا عَلَى عِلَاتِهِ هَرَمًا يَلْقَى السَّمَاحَةَ مِنْهُ وَالنَّدَى كَرَمًا
فأعاد الضمير في (علاته) على (هرم) وهو متأخر في اللفظ. ومنه أيضًا قول الأعشى⁽¹³²⁾:
أَصَابَ الْمُلُوكَ فَأَفْنَاهُمْ وَأَخْرَجَ مِنْ بَيْتِهِ ذَا جَدْنٍ
ومنه أيضًا قول جرير⁽¹³³⁾:

جَاءَ الْخَلَافَةُ أَوْ كَانَتْ لَهُ قَدْرًا كَمَا أَتَى رَبُّهُ مُوسَى عَلَى قَدَرٍ
وقول الشاعر⁽¹³⁴⁾:

شَرَّ يَوْمِهَا وَأَغْوَاهُ لَنَا رَكِبَتْ عَنُرٌ بِجَدِّ جَمَلًا
وقول غيره⁽¹³⁵⁾:

بَبْدَلٍ وَحِلْمٍ سَادَ فِي قَوْمِهِ الْفَتَى وَكَوْنُكَ إِيَّاهُ عَلَيْكَ يَسِيرُ
بل لقد جاء الاستعمال بعود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة، كقول سليط بن سعد⁽¹³⁶⁾:

جَزَى بَنُوهُ أَبَا الْغِيلَانِ عَنْ كِبَرٍ وَحُسْنٍ فِعْلٍ كَمَا يُجْزَى سِنِمَارُ
فعاد الضمير في (بنوه)، على (أبا) وهو متأخر في اللفظ والرتبة لأنه مفعول، ومثله⁽¹³⁷⁾:

جَزَى رَبُّهُ عَنِّي عَدِيَّ بَنٍ حَاتِمٍ جَزَاءَ الْكِلَابِ الْعَاوِيَاتِ وَقَدْ فَعَلُ
فعادت الهاء في (ربه) على (عدي)، وقول الشاعر أيضًا⁽¹³⁸⁾:

وَمَا نَفَعَتْ أَعْمَالُهُ الْمَرْءَ رَاجِيًا عَلَمًا ثَوَابًا مِنْ سِوَى مَنْ لَهُ الْأَمْرُ
ومنه⁽¹³⁹⁾:

كَسَا حِلْمُهُ ذَا الْجِلْمِ أَثْوَابَ سُودِدٍ وَرَقَى نَدَاهُ ذَا النَّدَى فِي ذُرَى الْمَجْدِ
ومنه كذلك⁽¹⁴⁰⁾:

لَمَّا عَصَى أَصْحَابُهُ مُصْعَبًا أَدَّى إِلَيْهِ الْكَئِيلَ صَاعًا بِصَاعٍ

ومما يجدر ذكره هنا أنَّ استهلاك قرينة الرتبة -لولا السياق العام- قد يسبب بعض اللبس في فهم الوظائف النحوية عند غير المتخصص في اللغة، على عكس ما كان عند استهلاك قرينة العلامة التي لا تسبب لبساً في ما أوردنا من شواهد؛ فهل من الممكن أن تُفهم الآية على أنَّ الفاعل للفعل (أوجس) ضمير مستتر، وأنَّ (خيفة) مفعول لأجله، وأنَّ (موسى) معمول لـ(خيفة) أو متعلق به؟ يعني: أن ساحراً أوجس في نفسه شيئاً خيفةً من موسى. قلت إن السياق يمنع من هذا الفهم، ولكن شيئاً منه قد يتسرب إلى الذهن عند من لا يملك المعرفة باللغة. وهذا قد يدل على أثر استهلاك قرينة الرتبة في حدوث اللبس، على عكس ما هو الحال عند استهلاك قرينة العلامة.

2-3 شواهد استُهلكت فيها القرينة ترخُّصاً عند أمن اللبس:

ثمة شواهد في الإنصاف استُهلكت فيها العلامة الإعرابية، دون أن يكون ثمة سبب لاستهلاكها، وما فعله النحاة في تخريجها كان إمّا بدعوى تأويل، أو تقدير، وإمّا بدعوى إعطاء حكم أداة لأخرى، وهو ما سمّاه ابن هشام (تقارض اللفظين)⁽¹⁴¹⁾. والواقع أنّه ترخُّص في استعمال العلامة إذا أُمن اللبس، أي أنَّ استهلاك العلامة عندئذ لا يسبب لبساً في فهم المعنى، فيسوغ. ولعلّ هذا الخروج يمكن أن يندرج تحت ما سماه (لوسيركل) بالمتبقي، الذي يصفه بأنه "ذلك الجزء المتبقي من اللغة الذي تستبعده النظرة العامة الفطنة للغة، وتركز عليه النظرة المعاكسة"⁽¹⁴²⁾. يشبه لوسيركل عمل (المتبقي) بقاعدة الساق الجذُموري، وهو الساق النباتي الذي ينطمّر في التربة ويطلع جذوراً صغيرة وبراعم⁽¹⁴³⁾. فهو ينمو بشكل عشوائي دون أن يخضع لنمط محدد، ومع ذلك فإنّه "جزء أصيل من اللغة يغني نظامها، وهو من طبيعة هذا النظام"⁽¹⁴⁴⁾. وهذه النظرية تتفق مع القول بأنّ القواعدية لا يمكن لها بحال أن تحصر الاستعمال الفعلي لأبناء اللغة، مما يعني أن جانباً من اللغة قد انفلت من عقال القواعدية ولا يخضع لسلطانها، ولا مناص من الاعتراف به، ما دام أنّه لا يشكل عبثاً ولبساً في فهم النص.

وقد ورد في منجز اللغة ما يخالف قواعد النحاة، فاجتهدوا في تأويله وتطويعه لها، دون أن يلتفتوا إلى أنَّ الناطق باللغة ليس كالباحث فيها، لا يحفل بالقاعدة المفروضة؛ وقد يكون أداؤه صادراً من اللاوعي (وهو ما لا يمكن أن يصدق على النص القرآني بالطبع)، وقد يكون صادراً من الوعي لكنّه يقصد المخالفة⁽¹⁴⁵⁾، إرادة إيصال دلالة معينة لا تتأتى إلا بخرق الأداء اللغوي الجمعي. والقرآن الكريم، بوصفه نزل باللسان العربي، لا يخرج عن الأساليب اللغوية التي وردت عن العرب، بل هو أداء لغوي يندرج تحت القاعدة أحياناً وينفلت من قيودها حيناً آخر. والشواهد التي يمكن أن تندرج ها هنا هي:

2-3-1 قراءة: (لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ)⁽¹⁴⁶⁾.

وهي قراءة مجاهد⁽¹⁴⁷⁾، برفع الفعل المضارع مع وجود ما يقتضي نصبه، وهو (أن) المصدرية الناصبة. وهي مقابل قراءة الجمهور بالنصب: لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ. والجدول الآتي يوضح قرائن كل من القراءتين:

التركيب	الإسناد	الصيغة	الأداة	التضام	العلامة
قراءة الجمهور: أن يتم الرضاعة	✓	✓	✓	✓	✓
قراءة مجاهد: أن يتم الرضاعة	✓	✓	✓	✓	x

فقرينة الإسناد تبين أنَّ (يتم) مسند إلى الاسم بعده، وقرينة الصيغة تؤكد أنه فعل مضارع، وقرينة الأداة (أن الناصبة)، ورتبتها قبل الفعل، وتضامها معه كفيلة بإبراز فعلية (يتم). فكل القرائن متوافرة إلا قرينة العلامة، إذ استهلكت علامة الرفع وحل محلها علامة النصب، مع أنَّ النحاة يقررون بأنَّ الإعراب فرع في الأفعال، لأنَّه لا يعتورها ما يعتور الاسم من فاعلية ومفعولية وإضافة. وهذا ما دعا العكبري إلى القول: "لا فرق بين قولك: يضرب زيد، في الضم والفتح والكسر والسكون، فإنَّه في كل حال يدل على الحدث والزمان"⁽¹⁴⁸⁾.

وقد ذهب بعض المحدثين⁽¹⁴⁹⁾ في تفسير علامات إعراب الفعل تفسيرا جديداً، وهو أنَّ النصب للفعل يمحضه للاستقبال، وهذا ما يطرد في الشاهد الذي بين أيدينا؛ فالفعل (يتم) متمحض للاستقبال بـ(أن)، مرفوعاً كان أو منصوباً، فهو مستقبل بالنسبة للفعل (أراد)، لأنَّ الإرادة تأتي قبل الإتمام ولا شك.

أمَّا تخريج النحاة لاستهلاك العلامة، ففيه أقوال، أولها: أنَّه لا يجوز في الكلام، ولا يقاس، كما اتفق عليه الكسائي والفراء⁽¹⁵⁰⁾. ثانياً: أنَّ (أن) محمولة على ما المصدرية⁽¹⁵¹⁾، وقد ذكر ابن يعيش على ذلك ردّاً واستبعاداً بأنَّه لا يصح حمل إحداها على الأخرى، لأنَّ "ما" مصدر معناه الحال، و(أن) وما بعدها مصدر إمَّا ماض وإمَّا مستقبل⁽¹⁵²⁾. ثالثاً: أنَّ الفعل هو (يتموا)، بالفعل المسند إلى الجماعة، ولكنَّ الواو حذفت لالتقاء الساكنين لفظاً وتبعها الرسم⁽¹⁵³⁾. ولعلَّ ضعف هذا التخريج لا يخفى؛ فلو كان الفعل كذلك، لكان الفعل (أراد) مسنداً أيضاً لضمير الجمع، فلا يصح (أراد أن يتموا)، إلا أن يكون ضمير الجمع راجعاً إلى (أولادهم)، ولم تنقل كتب القراءات قراءة (يتموا) رسماً، فلا يتَّجه. رابعاً: قول الكوفيين بأنَّ (أن) هي المخففة من الثقيلة⁽¹⁵⁴⁾. ولكن البصريين أبوا ذلك، لأنَّه لم يفصل بينها وبين الجملة الفعلية بعدها، ولأنَّ ما قبلها ليس بفعل علم ويقين⁽¹⁵⁵⁾. خامساً: أنَّ بعض العرب يجيزون الرفع بعد (أن) الناصبة، التي لا يسبقها علم

أو ظن⁽¹⁵⁶⁾. وهذا التخريج اللهجي يكون حيث تضعف التخرجات الأخر، فيُرجع الأمر على اللهجات دون تحديد لها أو نسبتها إلى قبيلة بعينها.

2-3-2 قراءة: (فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ)⁽¹⁵⁷⁾.

وهي قراءة ابن عامر وابن ذكوان وغيرهما⁽¹⁵⁸⁾. وفيها إثبات نون الفعل المضارع المسند إلى ألف الاثنين، مع وجود ما يقتضي حذفها بدخول (لا) الناهية. وعند وضع القراءة بإزاء أصل مفترض تبين ما يأتي:

التركيب	الإسناد	الصيغة	الرتبة	التضام	العلامة
الأصل المفترض: وَلَا تَتَّبِعَا	✓	✓	✓	✓	✓
قراءة ابن عامر: وَلَا تَتَّبِعَانِ	✓	✓	✓	✓	x

فقرينة الإسناد ظاهرة بكون الفعل مسندًا إلى ألف الاثنين، وقرينة الصيغة تظهر أنّ الفعل مضارع، والأداة -وهي (لا) الناهية- لها رتبة التقدم على الفعل والتضام معه. أمّا قرينة العلامة، فهي التي وقع في الاستهلاك، دون أن يؤثر على فعلية الكلمة. لكنّ النحاة، كعادتهم باحتفالهم بالعلامة، قدّموا تخريجًا وتأويلًا، بالطبع عند من لم ير بأنّها لحن⁽¹⁵⁹⁾؛ فذهب جزء منهم إلى أنّ (لا) حرف نفي، والجملة في موضع نصب، وانتصابها على الحال، لأنّ الواو التي قبلها واو حال، فكأنّه قال: فاستقيما وأنتما غير متّبعين⁽¹⁶⁰⁾. وظاهر ركافة هذا الأسلوب، الذي في غيره -مما هو أوضح منه وأقوى- مندوحة عنه وغنى!

وذهب بعض الكوفيين إلى أنّ النون المثبتة هي الثقيلة لكنها خُفّفت، كما خففت ربّ وإن⁽¹⁶¹⁾، وقد حُرّكت بالكسر لالتقاء الساكنين، أي للتخلص من المقطع المرفوض بلغة المحدثين. لكنّ البصريين يرفضون تأكيد المسند إلى ألف الاثنين بالخفيفة؛ وذلك أنّه عند تحريكها بالكسر تلتبس بنون المثني، وعندئذ يفوت الغرض من التوكيد بالنون.

ومهما يكن من أمر النحاة في تسويغ هذه القراءة وتخريجها، فهي أسلوب من أساليب العرب، وقد وردت شواهد فيها عدم الجزم بأدوات الجزم، ومنه قراءة ابن كثير: (إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِي وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ)⁽¹⁶²⁾، والحديث: (فإنك إن لا تراه فإنه يراك)⁽¹⁶³⁾، ومنه أيضًا قول الشاعر⁽¹⁶⁴⁾:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلَّقِ وَلَا تَرْضَاهَا وَلَا تَمَلِّقِ

وقول عبد يغوث الحارثي⁽¹⁶⁵⁾:

وَتَضْحَكُ مِنِّي شَيْخَةً عَنَشَمِيَّةً كَأَنَّ لَمْ تَرِ قَبْلِي أَسِيرًا يَمَانِيَا

وقال الشاعر⁽¹⁶⁶⁾:

لَوْلَا فَوَارِسُ مِنْ نُعْمٍ وَأُسْرَتِهِمْ يَوْمَ الصُّلْفَاءِ لَمْ يَوْفُونَ بِالْجَارِ
2-3-3 قراءة: (أَلَا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ) (167).

وهي قراءة الكسائي وغيره (168). والخروج فيها يتمظهر في كون الفعل قد حذفت نون إعرابه مع عدم وجود ما يقتضي حذفها. وهي تقابل قراءة أبي: (أَلَا يَسْجُدُونَ) (169)، بإثبات النون، كما تقتضي القاعدة. وإذا ما وضعت هذه القراءة إزاء القراءة القياسية، فإننا نحصل على الآتي:

التركيب	الإسناد	الصيغة	الرتبة	التضام	العلامة
قراءة أبي: أَلَا يَسْجُدُونَ	✓	✓	✓	✓	✓
قراءة الكسائي: أَلَا يَسْجُدُوا	✓	✓	✓	✓	x

فقد توافرت في قراءة أبي قرينة الإسناد، وقرينة صيغة المضارع المسند إلى واو الجمع، وقرينة التضام مع أداة النصب والنفي، ورتبتها بعده، وكذلك علامة الإعراب وهي وجود النون، في حين أنّ قراءة الكسائي تخلفت فيها قرينة العلامة، دون أن يؤدي إلى لبس أو غموض أو تغيير في المعنى. وقد خرجها النحاة (170) على أنّ (أَلَا) أداة استفتاح، و(يا) حرف نداء (171) والمنادى محذوف، و(اسجدوا) فعل أمر. والذي يزعمه الباحث أنّ (أَلَا) هنا أداة استفتاح، و(يسجدوا) فعل مضارع مسند إلى واو الغائبين، وحقه إثبات النون علامة إعراب. ويزعم هذا الزعم أمور: أولاً: أنّ الياء لم تكتب منفصلة على نحو: (أَلَا يا اسجدوا)، ولكنها جاءت متصلة بـ(اسجدوا)، ممّا يُضعف هذا الرأي.

ثانياً: ولربما يقوي هذا الزعم أنّ ثمة قراءة أخرى لأبي (172): (أَلَا يَسْجُدُونَ)، بتخفيف اللام وإثبات النون، وهذا يرجح أنّ القراءة التي بين أيدينا (أَلَا يَسْجُدُوا)، أي أنّه فعل مضارع، ولكن حُذفت منه علامة الإعراب كما حذفت بعض حركات الإعراب في قراءة أبي عمرو، نحو (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ) (173)، ونحو: (وَمَا يُشْعِرُكُمْ) (174). وهذا استهلاك للقرينة؛ لا يؤثر في فهم المعنى ولا يؤدي إلى وقوع اللبس؛ ذلك أنّ حركات إعراب المضارع تكون لها دلالتها في مواطن معينة، كما إذا وقع المضارع معطوفاً بعد مجزوم، كما في مثالهم المشهور: لا تأكل السمك وتشرب اللبن.

ثالثاً: ثمة أمر آخر يرجح رأي الباحث، وهو ما ورد عن ابن عباس: "يقال هذا قول سليمان، يقول: لم لا يسجدون لله" (175). وهذا يعني أنّ المقام إنكار على قوم بلقيس؛ إذ لم يكن سليمان موجوداً عندهم فيصح أن يأمرهم بالسجود، فهو من باب الإخبار وليس من باب الإنشاء.

رابعاً: ورد حذف النون من الأفعال الخمسة بلا ناصب أو جازم، كما في قراءة ابن عامر: (أَتَأْمُرُونِي أَعْبُدُ) (176)، وكما في قراءة: (سَاحِرَانِ تَظَاهَرَا) (177) أي تتظاهران، وفي الحديث: (لا

تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ حَتَّى تُمْنُوا⁽¹⁷⁸⁾ ، وفي الحديث الآخر في رواية له: (كما تكونوا يُولَى عليكم)⁽¹⁷⁹⁾ ، وفي قول الشاعر⁽¹⁸⁰⁾:

أَبَيْتُ أُسْرِي وَتَبَيْتِي تَدُلُّكِي وَجَهْلِكَ بِالْعَنْبَرِ وَالْمِسْكِ الدَّكِي

3- الخاتمة:

يمكن إجمال ما سبق من وصف الشواهد القرآنية المستقراة وتحليلها في الجدول الآتي (مرتبة بحسب ورودها في المصحف الشريف):

الرقم	الشاهد (القراءة المخالفة)	القرينة المستهلكة	سبب الاستهلاك
1	﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [الفاتحة: 2]	العلامة	صوتي
2	﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ﴾ [البقرة: 34]	العلامة	صوتي
3	﴿وَالْمُؤْمِنُونَ يَعْهَدُهُمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ﴾ [البقرة: 177]	العلامة	دلالي
4	﴿لَمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنْمِ الرِّضَاعَةَ﴾ [البقرة: 233]	العلامة	-
5	﴿وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ﴾ [النساء: 162]	العلامة	دلالي
6	﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِقُونَ وَالنَّصَارَى﴾ [المائدة: 69]	العلامة	دلالي
7	﴿قَتَلَ أَوْلَادَهُمْ شُرَكَائِهِمْ﴾ [الأنعام: 137]	الرتبة والتضام	دلالي
8	﴿فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ سَبِيلَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [يونس: 89]	العلامة	-
9	﴿قَالُوا إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ جَانٍ﴾ [طه: 63]	العلامة	صوتي
10	﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى﴾ [طه: 67]	الرتبة	دلالي
11	﴿أَلَا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبْءَ﴾ [النمل: 25]	العلامة	-
12	﴿وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ﴾ [يس: 40]	الصيغة أو العلامة	صوتي

ويمكن الخلوص استعانة بما ورد في الجدول إلى النتائج الآتية:

أولاً: أنَّ سبب استهلاك القرائن في الشواهد القرآنية كان إما لسبب صوتي، وإما لداع دلالي تداولي، وإما ترخُّصاً في استعمال القرينة عند أمن اللبس، وهو أسلوب وارد عن العرب، في نثرهم وشعرهم، يمكن أن يندرج تحت ما أطلق عليه لوسيركل: المتبقي.

ثانياً: أنَّ استهلاك قرينة العلامة قد يأتي ترخُّصاً فيها بدون سبب صوتي أو دلالي تداولي، في حين أن استهلاك أيٍّ من القرائن الأخرى كان لسبب، وهذا يدل على ضعف قرينة العلامة التي تُستهلك دون سبب مقارنة بغيرها.

ثالثاً: أنَّ أكثر القرائن النحوية استهلاكاً كانت قرينة العلامة الإعرابية، وقد بلغت نسبتها (حوالي 83%)؛ ولعلَّ في هذا دليلاً على أنَّ العلامة أولى القرائن النحوية بالاستهلاك؛ ما يعني أنَّها أضعفها وأقلها شأنًا، وأنها ليست ذات أثر كبير في الإبانة عن المعنى.

رابعاً: أنَّ الكلمات التي استُهلكت فيها قرينة العلامة لم يكن لبسٌ أو غموض في فهم وظيفتها النحوية، فضلاً عن فهم دلالة النص، في حين أنَّ استهلاك قرينة الرتبة أو التضام قد شكَّل أحياناً لبساً في فهم المعاني النحوية، ومن ثَمَّ في فهم المعنى العام للنص، فيحتاج المتلقي إعمالاً للذهن، وفهماً للسياق لكي يستوي المعنى عنده على الوجه المراد منه. وهذا -بالطبع- يقلل من قيمة قرينة العلامة في مقابل غيرها من القرائن.

4- التوصيات:

توصي هذه الدراسة بأن يقوم طلبة الدراسة العليا ببحث موسع في هذا الموضوع، يجمع الشواهد القرآنية أو الشعرية المستهلكة للقرائن في مصنف معين، لمعرفة أي القرائن النحوية تُستهلك أكثر من غيرها، ومن ثَمَّ يكون الحكم الصادر أكثر دقة وموضوعية ممَّا عليه الحال في هذه الدراسة الموجزة.

5- مراجع الدراسة:

- أحمد عبد الستار الجوّاري. نحو الفعل. المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، 2006.
- أحمد مختار عمر؛ عبد العال سالم مكرم. معجم القراءات القرآنية. جامعة الكويت، ط2، 1988.
- الأزهرى، خالد بن عبد الله (905هـ). شرح التصريح على التوضيح. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2000.
- إسماعيل محمد القيام. حذف العلامة الإعرابية بين الرواية الشفوية والنظام الكتابي. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. المجلد 8، العدد 2، نيسان 2012.
- الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله (1270هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار إحياء التراث: بيروت.
- أمانة صالح الزعبي؛ يحيى عباينة. انتهاك العلامات الإعرابية في ضوء نظرية الأمثلة. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد 82، العدد 8، يناير 2022.
- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (577هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف. تحقيق: محمد معي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية: بيروت، ط1، 2003.
- ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد (469هـ). شرح المقدمة المحسبة. خالد عبد الكريم. المطبعة العصرية: الكويت، ط1، 1977.
- الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب (403هـ). الانتصار للقرآن. تحقيق: محمد عصام القضاة. دار الفتح: عمّان؛ دار ابن حزم: بيروت، ط1، 2001.
- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (516هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن. تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين. دار طبية للنشر والتوزيع، ط4، 1997.
- البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر (885هـ). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتاب الإسلامي: القاهرة.

- البيضاوي، أبو سعيد عبد الله بن عمر (685هـ). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، 1418هـ.
- تمام حسان:
- الأصول دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عن العرب. دار الشؤون الثقافية العامة: بغداد، 1988.
- البيان في روائع القرآن. عالم الكتب: القاهرة، ط2، 2000.
- اللغة العربية معناها ومبناها. عالم الكتب: القاهرة، ط5، 2006.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم (728هـ). رسالة ابن تيمية في إن هذان لساحران. تحقيق: محمد حسن محمد يوسف. مطبعة دار البيان: مصر، 1986.
- الثعلبي، أحمد بن محمد (427هـ). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. تحقيق: أبو محمد بن عاشور. مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، 2002.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكنانی (255هـ). الرسائل الأدبية. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي: القاهرة، 1964.
- ابن الجزري، محمد بن محمد (833هـ). النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي الضباع. المطبعة التجارية الكبرى؛ دار الكتب العلمية: بيروت.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (392هـ):
- المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. تحقيق: محمد عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1998.
- المنصف شرح كتاب التصريف. دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954.
- الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. الهيئة المصرية العامة، ط4.
- حسين رفعت. الموقعية في النحو العربي. عالم الكتب: القاهرة، ط1، 2005.
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (745هـ):
- البحر المحيط. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2001.
- التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل. تحقيق: حسن هندراوي. دار القلم: دمشق؛ دار كنوز إشبيلية: الرياض، ط1، 2022.
- ارتشاف الضرب من لسان العرب. تحقيق: رجب عثمان محمد. مراجعة: رمضان عبد التواب. مكتبة الخانجي: القاهرة، ط1، 1998.
- ابن أبي داود، عبد الله بن سليمان بن الأشعث (316هـ). المصاحف. تحقيق: محمد بن عبده. الفاروق الحديثة: القاهرة، ط1، 2002.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (606هـ). مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط3، 1420هـ.
- ربي كمال. المعجم الحديث عبري عربي. دار العلم للملايين: بيروت، ط2، 1992.
- الزبيدي، محمد مرتضى (1205هـ). تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: جماعة من المتخصصين. وزارة الإرشاد والأنباء: الكويت؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، 2001-1965.

- الزجاج، إبراهيم بن السري (311هـ). معاني القرآن وإعرابه. تحقيق: عبد الجليل عبده شلي. عالم الكتب: بيروت، ط1، 1988.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (794هـ). البرهان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركائه، ط1، 1957.
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر (538هـ):
- المفصل في صناعة الإعراب. تحقيق: علي أبو ملح. مكتبة الهلال: بيروت، ط1، 1993.
- الكشف عن حقائق غوامض التنزيل. ضبطه وصححه: مصطفى حسين أحمد. دار الريان للتراث: القاهرة؛ دار الكتاب العربي: بيروت، ط3، 1987.
- سعيد الأفغاني. من تاريخ النحو. دار الفكر: بيروت.
- السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (756هـ). الدر المصون من الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد محمد الخراط. دار القلم: دمشق.
- سيويه، عمرو بن عثمان (180هـ). الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي: القاهرة، ط3، 1988.
- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (368هـ). شرح كتاب سيويه. تحقيق: أحمد حسن مهدي؛ علي سيد علي. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2008.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ):
- الاقتراح في أصول النحو. تحقيق: محمود فجال. دار القلم: دمشق، ط1، 1989.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. تحقيق: عبد الحميد هنداي. المكتبة التوفيقية: مصر.
- المظهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: فؤاد علي منصور. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1998.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (790هـ). المقاصد الشافية شرح الخلاصة الكافية. تحقيق: مجموعة محققين. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط1، 2007.
- الشعراوي، محمد متولي (1418هـ). تفسير الشعراوي. مطابع أخبار اليوم، 1997.
- الطبري، محمد بن جرير (310هـ). جامع البيان عن تأويل أي القرآن. دار التربية والتراث: مكة المكرمة.
- ابن عادل، سراج الدين عمر بن علي (775هـ). اللباب في علوم الكتاب. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود؛ علي محمد معوض. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1998.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (1393هـ). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر: تونس، 1984.
- عباس حسن (1398هـ). النحو الوافي. دار المعارف: القاهرة، ط15.
- ابن عباس، عبد الله (68هـ). تنوير المقباس من تفسير ابن عباس. جمعه: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي. دار الكتب العلمية: بيروت.
- عبد الغفور محمود مصطفى. القرآن والقراءات والأحرف السبعة. دار السلام: القاهرة، ط1، 2008.
- عبد القادر الفهري الفاسي. معجم المصطلحات اللسانية، دار الكتاب الجديد المتحدة: بيروت.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (616هـ):

- إتحاف الحثيث بإعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث. وثقه وعلق عليه: وحيد عبد السلام بالي؛ محمد زكي عبد الدليم. دار ابن رجب، ط1، 1998.
- التبيان في إعراب القرآن. تحقيق: علي محمد البجاوي. عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- مسائل خلافية في النحو. تحقيق: محمد خير الحلواني. دار الشرق العربي: بيروت، ط1، 1992.
- اللباب في علل البناء والإعراب. تحقيق: غازي مختار طليمات. دار الفكر المعاصر: بيروت؛ دار الفكر: دمشق، ط1، 2001.
- علي أبو المكارم. أصول التفكير النحوي. دار غريب: القاهرة، ط1، 2006.
- أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد (377هـ). المسائل العسكرية في النحو العربي. تحقيق: علي جابر المنصوري. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع: ودار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، 2002.
- أبو عمرو الداني، عثمان بن سعيد (444هـ). جامع البيان في القراءات السبع. جامعة الشارقة: الإمارات، ط1، 2007.
- ابن فارس، أحمد (395هـ). مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر: بيروت. 1979.
- فضل حسن عباس. البلاغة فنونها وأفنانها - علم المعاني، دار الفرقان، ط9، 2004.
- فوزي الشايب. أثر القوانين الصوتية في بنية الكلمة العربية. عالم الكتب الحديث: إربد، ط2، 2016.
- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب (817هـ). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة: بيروت، ط8، 2005.
- لوسيركل، جان جاك. عنف اللغة. ترجمة: محمد بدوي. المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005.
- ابن مالك، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (672هـ). شرح تسهيل الفوائد. تحقيق: عبد الرحمن السيد؛ محمد بدوي المختون. هجر للطباعة والنشر، ط1، 1990.
- ابن مالك، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (672هـ). شرح الكافية الشافية. تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي. جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط1، 1982.
- مبروك بركات. الترخص في القرائن اللفظية عند تمام حسان. مجلة علوم اللغة العربية وأدائها: الجزائر، المجلد 1، العدد 13، جانفي 2018.
- محمد الجمل. الوجوه البلاغية في توجيه القراءات القرآنية المتواترة. رسالة دكتوراة: جامعة اليرموك، 2005.
- محمد حماسة عبد اللطيف. العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث. مكتبة أم القرى: الكويت، ط1، 1984.
- محمد رشيد رضا (1354هـ). تفسير المنار. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990.
- المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم (749هـ). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان. دار الفكر العربي، ط1، 2008.
- مكي بن أبي طالب القيسي (437هـ). الإبانة عن معاني القراءات. تحقيق: عبد الفتاح إسماعيل شلبي. دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- ابن منظور، جمال محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب. دار صادر: بيروت، ط3، 1414هـ.

- منها الخطيب. الشواهد القرآنية في كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف في ضوء منهج القرائن النحوية. رسالة ماجستير، كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة: المملكة العربية السعودية، 2017.
- ابن الناظم، بدر الدين محمد بن محمد بن مالك (686هـ). شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك. تحقيق: محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2000.
- النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (338هـ). معاني القرآن. تحقيق: محمد على الصابوني. جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط1، 1409هـ.
- ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف (761هـ):
- تخلص الشواهد وتلخيص الفوائد. تحقيق: عباس مصطفى الصالحي. دار الكتاب العربي، ط1، 1986.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. تحقيق: يوسف محمد البقاعي. دار الفكر: بيروت.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دار الفكر: دمشق، ط6، 1985.
- الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد (468هـ). التفسير البسيط. جامعة الإمام محمد بن سعود، ط1، 1430هـ.
- يحيى عابنة. اللغة العربية بين القواعدية والمتبقي في ضوء نظرية الأفضلية. دار الكتاب الثقافي: إربد، 2018.
- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (643هـ). شرح المفصل. تحقيق: إميل بديع يعقوب. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2001.

الهوامش:

- (١) انظر: تمام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها. عالم الكتب: القاهرة، ط5، 2006، ص205.
- (٢) نُقلت أخبار كثيرة في بواخر اللحن، ثلاثة أرباعها لحنٌ في العلامة الإعرابية. انظر: سعيد الأفغاني. من تاريخ النحو. دار الفكر: بيروت، ص9-16. وفي هذا من الاهتمام بالعلامة ما لا يخفى.
- (٣) انظر باب التنازع مثلاً في كتب النحو.
- (٤) محمد حماسة عبد اللطيف. العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث. مكتبة أم القرى: الكويت، ط1، 1984، ص314.
- (5) للمزيد حول التأويل ينظر: علي أبو المكارم. أصول التفكير النحوي. دار غريب: القاهرة، ط1، 2006، ص251 وما بعدها.
- (6) الدكتور إبراهيم أنيس في كتابه من أسرار اللغة.
- (7) الدكتور تمام حسان صاحب نظرية تضافر القرائن.
- (8) محمد حماسة. العلامة الإعرابية، 337.
- (9) للاستزادة حول هذا الخاصة ينظر: تمام حسان. الأصول دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عن العرب. دار الشؤون الثقافية العامة: بغداد، 1988، ص13.
- (10) منها الخطيب. الشواهد القرآنية في كتاب الإنصاف في ضوء منهج القرائن النحوية. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز: جدة، 2017.
- (11) انظر: المرجع السابق، 442-445.
- (12) انظر: المرجع السابق، 96، 103.
- (13) مبروك بركات. الترخص في القرائن اللفظية عند تمام حسان. مجلة علوم اللغة العربية وأدائها: الجزائر، المجلد 1، العدد 13، جانفي 2018.

- (14) أمانة صالح الزعبي: يحيى عباينة. انتهاك العلامات الإعرابية في ضوء نظرية الأمتلية. مجلة كلية الآداب: جامعة القاهرة، المجلد 82، العدد 8، يناير 2022.
- (15) من أهمها: يحيى عباينة. اللغة العربية بين القواعدية والمتبقي في ضوء نظرية الأفضلية. دار الكتاب الثقافي: إربد، 2018.
- (16) انظر: يحيى عباينة. اللغة العربية بين القواعدية والمتبقي، 6.
- (17) ابن فارس، أحمد (395هـ). مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر: بيروت، 1979، ص 62/6. وانظر: الزبيدي، محمد مرتضى (1205هـ). تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق: جماعة من المتخصصين. وزارة الإرشاد والأنباء: الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، 1965-2001، ص 404/27.
- (18) انظر: الطبري، محمد بن جرير (310هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار التريبة والتراث: مكة المكرمة، ص 430/9: ابن سيده. المحكم والمحيط الأعظم، 139/4.
- (19) انظر: ابن منظور، جمال محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب. دار صادر: بيروت، ط 3، 1414هـ، ص 505/10.
- (20) انظر: الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب (817هـ). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة: بيروت، ط 8، 2005، ص 958.
- (21) انظر: ربيعي كمال. المعجم الحديث عربي عربي. دار العلم للملايين: بيروت، ط 2، 1992، ص 123.
- (22) الزبيدي. تاج العروس من جواهر القاموس، 400/27.
- (23) ابن جني، أبو الفتح عثمان (392هـ). المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. تحقيق: محمد عبد القادر عطا. دار الكتب العلمية: بيروت، ط 1، 1998، ص 153/1.
- (24) الزمخشري، جار الله محمود بن عمر (538هـ). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. ضبطه وصححه: مصطفى حسين أحمد. دار الريان للتراث: القاهرة: دار الكتاب العربي: بيروت، ط 3، 1987، ص 127/1.
- (25) انظر مثلاً: الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكنانى (255هـ). الرسائل الأدبية. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي: القاهرة، 1964، ص 39/3: العقد الفريد، 241/6.
- (26) انظر مثلاً: سيبويه، عمرو بن عثمان (180هـ). الكتاب. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي: القاهرة، ط 3، 1988، ص 244/3، 52/4، 93/4، 104/4، 126/4، 133/4، 164/4، 166/4.
- (27) سيبويه. الكتاب، 335/3.
- (28) السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (368هـ). شرح كتاب سيبويه. تحقيق: أحمد حسن مهدي: علي سيد علي. دار الكتب العلمية: بيروت، ط 1، 2008، ص 283/1.
- (29) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ). الاقتراح في أصول النحو. تحقيق: محمود فجال. دار القلم: دمشق، ط 1، 1989، ص 51.
- (30) انظر: تمام حسان. اللغة العربية معناها ومبناها، 235.
- (31) تمام حسان. البيان في روائع القرآن. عالم الكتب: القاهرة، ط 2، 2000، ص 12.
- (32) المرجع السابق، 13.
- (33) انظر: يحيى عباينة. اللغة العربية بين القواعدية والمتبقي، 38. وقد ترجمه عبد القادر لفهري الفاسي بالخرق. انظر: عبد القادر لفهري الفاسي. معجم المصطلحات اللسانية. دار الكتاب الجديد المتحدة: بيروت، ص 353.
- (34) استعمل ابن جني (392هـ) لفظ (انتهاك)، فقال في معرض حديثه عن الحركات: "تجاوزوا ذلك إلى أن انتهكوا حرمتها فحذفوها". الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. الهيئة المصرية العامة، ط 4، ص 79/1. وقد قرن -كما قلت- اللفظ بالحرمة، لأن للحركة قدسية وحرمة عندهم لا تكون لغيرها. وانظر: إسماعيل محمد القيام. حذف العلامة الإعرابية بين الرواية الشفوية والنظام الكتابي. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. المجلد 8، العدد 2، نيسان 2012، ص 307.
- (35) ينظر كتابه: اللغة العربية معناها ومبناها، ص 91 وما بعدها.
- (36) تمام حسان. البيان في روائع القرآن، 11/1.
- (37) المرجع السابق، 10/1.

- (38) الفاتحة: 1. انظر: الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (577هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف. تحقيق: محمد مكي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية: بيروت، ط1، 2003، ص102/1.
- (39) انظر: أحمد مختار عمر؛ عبد العال سالم مكرم. معجم القراءات القرآنية. جامعة الكويت، ط2، 1988، ص5/1.
- (40) انظر: السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ). المزهري في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: فؤاد علي منصور. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1998، ص179/1.
- (41) انظر: الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله (1270هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. دار إحياء التراث: بيروت، ص77/1.
- (42) انظر: ابن جني. المحتسب، 71/1؛ الثعلبي، أحمد بن محمد (427هـ). الكشف والبيان عن تفسير القرآن. تحقيق: أبو محمد بن عاشور. مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، 2002، ص109/1؛ مكي بن أبي طالب القيسي (437هـ). الإبانة عن معاني القراءات. تحقيق: عبد الفتاح إسماعيل شلي. دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص120؛ الأنباري. الإنصاف في مسائل الخلاف، 102/1؛ السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (756هـ). الدر المصون من الكتاب المكنون. تحقيق: أحمد محمد الخراط. دار القلم: دمشق، ص41/1.
- (43) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 6/1.
- (44) البقرة: 34. انظر: الأنباري. الإنصاف، 612/2.
- (45) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 54/1.
- (46) يكاد يكون الاسم المجزور الباب النحوي الوحيد، الذي اصطُح على تسميته بهذا الاسم نسبة إلى الأثر الإعرابي الذي يتحملة، دون أن يعبر عن وظيفة نحوية واضحة.
- (47) انظر مثلاً: الزمخشري. الكشاف، 127/1؛ الأنباري. الإنصاف، 612/2.
- (48) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (745هـ). البحر المحيط في التفسير. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2001، ص246/1.
- (49) انظر: ابن الجزري، محمد بن محمد (833هـ). النشر في القراءات العشر. تحقيق: علي الضبباع. المطبعة التجارية الكبرى؛ دار الكتب العلمية: بيروت، ص210/2؛ البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (516هـ). معالم التنزيل في تفسير القرآن. تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين. دار طيبة للنشر والتوزيع، ط4، 1997، ص81/1.
- (50) انظر: العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (616هـ). التبيان في إعراب القرآن. تحقيق: علي محمد البجاوي. عيسى البابي الحلبي وشركاه، ص50/1.
- (51) انظر: الزمخشري. الكشاف، 127/1.
- (52) طه: 63. انظر: الأنباري. الإنصاف، 31/1.
- (53) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 89/4.
- (54) المرجع السابق، 90/4.
- (55) انظر: ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (728هـ). رسالة ابن تيمية في إن هذان لساحران. تحقيق: محمد حسن محمد يوسف. مطبعة دار البيان: مصر، 1986، ص27.
- (56) انظر: ابن أبي داود، عبد الله بن سليمان بن الأشعث (316هـ). المصاحف. تحقيق: محمد بن عبده. الفاروق الحديثة: القاهرة، ط1، 2002، ص259.
- (57) انظر: الزجاج، إبراهيم بن السري (311هـ). معاني القرآن وإعرابه. تحقيق: عبد الجليل عبده شلي. عالم الكتب: بيروت، ط1، 1988، ص362/3.
- (58) انظر مثلاً: الزجاج. معاني القرآن وإعرابه، 362/3. وانظر: محمد حماسة. العلامة الإعرابية، 353.
- (59) انظر: الزجاج. معاني القرآن وإعرابه، 362/3.

- (60) المرجع السابق، 363/3. وللتفصيل حول هذه الأوجه ينظر: ابن تيمية. رسالة ابن تيمية في إن هذا لساحران.
- (61) تمام حسان. البيان في روائع القرآن، 257/1.
- (62) يس: 40. انظر: الأنباري. الإنصاف، 542/2.
- (63) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 209/5.
- (64) ابن جني. الخصائص، 250/1.
- (65) انظر: المكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (616هـ). الباب في علل البناء والإعراب. تحقيق: غازي مختار طليمات. دار الفكر المعاصر: بيروت؛ دار الفكر: دمشق، ط1، 2001، ص100/2؛ ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف (761هـ). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دار الفكر: دمشق، ط6، 1985، ص844.
- (66) فالكسرة هي الأصل في التخلص من التقاء الساكنين. انظر: سيبويه. الكتاب، 215/4.
- (67) انظر: فوزي الشايب. أثر القوائن الصوتية في بنية الكلمة العربية. عالم الكتب الحديث: إربد، ط2، 2016، ص227، 237.
- (68) انظر مثلاً: عباس حسن (1398هـ). النحو الوافي. دار المعارف: القاهرة، ط15، ص33/3.
- (69) انظر: الأنباري. الإنصاف، 543/2.
- (70) انظر: ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي (643هـ). شرح المفصل. تحقيق: إميل بديع يعقوب. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2001، ص143/5.
- (71) آل عمران: 185. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 92/2.
- (72) انظر: أبو حيان. البحر المحيط، 571/10.
- (73) انظر: الزمخشري. الكشاف، 594/4.
- (74) التوبة: 30. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 14/3.
- (75) الصمد: 1، 2. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 271/8.
- (76) البقرة: 177. انظر: الأنباري. الإنصاف، 383/1.
- (77) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 139/1.
- (78) أبو حيان. البحر المحيط، 140/2.
- (79) انظر: الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (794هـ). البرهان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. دار إحياء الكتب العربية: عيسى البابي الحلبي وشركائه، ط1، 1957، ص325/3.
- (80) الشعراوي، محمد متولي (1418هـ). تفسير الشعراوي. مطابع أخبار اليوم، 1997، ص741/2.
- (81) الزمخشري. الكشاف، 220/1. وانظر: البيضاوي، أبو سعيد عبد الله بن عمر (685هـ). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط1، 1418هـ، ص121/1؛ الألوسي. روح المعاني، 444/1.
- (82) النساء: 162. انظر: الأنباري. الإنصاف، 379/2.
- (83) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 180/2.
- (84) انظر مثلاً: ابن عاشور. التحرير والتنوير، 134/2.
- (85) الزمخشري. الكشاف، 590/1.
- (86) انظر: النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد (338هـ). معاني القرآن. تحقيق: محمد علي الصابوني. جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط1، 1409هـ، ص238/2.
- (87) الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب (403هـ). الانتصار للقرآن. تحقيق: محمد عصام القضاة. دار الفتح: عَمَّان؛ دار ابن حزم: بيروت، ط1، 2001، ص555/2.
- (88) انظر: الزمخشري. الكشاف، 590/1.
- (89) محمد رشيد رضا (1354هـ). تفسير المنار. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990، ص53/6.
- (90) الألوسي. روح المعاني، 15/6.

- (91) انظر: الأنباري. الإنصاف، 383/2.
- (92) المرجع السابق، 384/2.
- (93) المائدة: 69. انظر: الأنباري. الإنصاف، 151/1.
- (94) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 230/2.
- (95) انظر: الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 395/9؛ ابن أبي داود. المصاحف، 259.
- (96) انظر: سيبويه. الكتاب، 155/2.
- (97) الطبري. جامع البيان، 395/9.
- (98) انظر: ابن عادل، سراج الدين عمر بن علي (775هـ). اللباب في علوم الكتاب. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود؛ علي محمد معوض. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1998، ص441/7 وما بعدها.
- (99) ابن عاشور، محمد الطاهر (1393هـ). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر: تونس، 1984، ص271/6.
- (100) السمين الحلبي. الدر المصون، 355/4. وانظر: الألوسي. روح المعاني، 201-202؛ فضل حسن عباس. البلاغة فنونها وأفنانها - علم المعاني، دار الفرقان، ط9، 2004، ص271؛ محمد الجمل. الوجوه البلاغية في توجيه القراءات القرآنية المتواترة. رسالة دكتوراه مخطوطة: جامعة اليرموك، 2005، ص449.
- (101) البقرة: 62.
- (102) البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر (885هـ). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتاب الإسلامي: القاهرة، ص453/1.
- (103) انظر: الأنباري. الإنصاف، 78/1.
- (104) انظر: الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد (468هـ). التفسير البسيط. جامعة الإمام محمد بن سعود، ط1، 1430هـ، ص475/7.
- (105) الأنعام: 137. انظر: الأنباري. الإنصاف، 352/2.
- (106) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 322/2.
- (107) انظر: عباس حسن. النحو الوافي، 53/3.
- (108) انظر: ابن جني. الخصائص، 406/2.
- (109) انظر: السيرافي. شرح كتاب سيبويه، 242/1.
- (110) انظر: الزمخشري. الكشاف، 70/2.
- (111) أبو حيان. البحر المحيط، 658/4.
- (112) ابن عاشور. التحرير والتنوير، 103/8.
- (113) محمد رشيد رضا. تفسير المنار، 110/8. وانظر: عبد الغفور محمود مصطفى. القرآن والقراءات والأحرف السبعة. دار السلام: القاهرة، ط1، 2008، ص793/2.
- (114) انظر: الزمخشري. الكشاف، 70/2.
- (115) انظر: الأنباري. الإنصاف، 351/2.
- (116) انظر: ابن عادل. اللباب، 447/4.
- (117) انظر: الأنباري. الإنصاف، 351/2.
- (118) انظر: ابن هشام. مغني اللبيب، 881.
- (119) انظر: الألوسي. روح المعاني، 33/8.
- (120) انظر: أبو حيان. البحر المحيط، 658/4.
- (121) إبراهيم: 47. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 244/3.
- (122) طه: 67. انظر: الأنباري. الإنصاف، 58/1، 204/1.

- (123) انظر: عباس حسن. النحو الوافي، 1/256.
- (124) انظر: الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (606هـ). مفاتيح الغيب. دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط3، 1420هـ، ص2/285.
- (125) انظر: الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (790هـ). المقاصد الشافية شرح الخلاصة الكافية. تحقيق: مجموعة محققين. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي: مكة المكرمة، ط1، 2007، ص2/610.
- (126) تمام حسان. البيان في روائع القرآن، 1/151.
- (127) انظر: النيسابوري، نظام الدين الحسن بن محمد (850هـ). غرائب القرآن و رغائب الفرقان. تحقيق: زكريا عميرات. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 1416هـ، 4/557. وانظر: حسين رفعت. الموقعية في النحو العربي. عالم الكتب: القاهرة، ط1، 2005، ص143-144.
- (128) انظر: البقاعي. نظم الدرر، 12/307.
- (129) انظر: الألوسي. روح المعاني، 16/228.
- (130) انظر: ابن يعيش. شرح المفصل، 1/235.
- (131) انظر: الأنباري. الإنصاف، 1/58.
- (132) المرجع السابق، 1/59.
- (133) انظر: ابن عاشور. التحرير والتنوير، 16/222.
- (134) انظر: أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (745هـ). التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل. تحقيق: حسن هندواي. دار القلم: دمشق؛ دار كنوز إشبيلية: الرياض، ط1، 2022، ص2/259.
- (135) انظر: ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف (761هـ). تخلص الشواهد وتلخيص الفوائد. تحقيق: عباس مصطفى الصالحي. دار الكتاب العربي، ط1، 1986، ص233.
- (136) انظر: ابن هشام، جمال الدين عبد الله بن يوسف (761هـ). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. تحقيق: يوسف محمد البقاعي. دار الفكر: بيروت، ص2/111.
- (137) انظر: ابن هشام. أوضح المسالك، 2/11.
- (138) انظر: المرجع السابق، 2/111.
- (139) انظر: ابن الناظم، بدر الدين محمد بن محمد بن مالك (686هـ). شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك. تحقيق: محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2000، ص166.
- (140) انظر: السمين الحلبي. الدر المصون، 2/96.
- (141) انظر: ابن هشام. مغني اللبيب، 915.
- (142) جان جاك لوسيركل. عنف اللغة. ترجمة: محمد بدوي. المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2005، ص212.
- (143) انظر: لوسيركل. عنف اللغة، 244.
- (144) لوسيركل. عنف اللغة، 11.
- (145) للاستزادة ينظر: يحيى عباينة. اللغة العربية بين القواعدية والمتنبي، 26-28.
- (146) البقرة: 233. انظر: الأنباري. الإنصاف، 2/459.
- (147) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 1/177.
- (148) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (616هـ). مسائل خلافية في النحو. تحقيق: محمد خير الحلواني. دار الشرق العربي: بيروت، ط1، 1992، ص89.
- (149) انظر: أحمد عبد الستار الجوّاري. نحو الفعل. المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، 2006، ص37 وما بعدها.
- (150) انظر: أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (745هـ). ارتشاف الضرب من لسان العرب. تحقيق: رجب عثمان محمد. مراجعة: رمضان عبد التواب. مكتبة الخانجي: القاهرة، ط1، 1998، ص4/1642.

- (151) انظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان (392هـ). المنصف شرح كتاب التصريف. دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954، ص446؛ السيرافي. شرح كتاب سيبويه، 32/1؛ الأنباري. الإنصاف، 459/2.
- (152) ابن يعيش. شرح المفصل، 87/5.
- (153) انظر: الأزهري، خالد بن عبد الله (905هـ). شرح التصريح على التوضيح. دار الكتب العلمية: بيروت، ط1، 2000، ص362/2؛ الألوسي. روح المعاني، 539/1.
- (154) انظر: ابن مالك، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (672هـ). شرح تسهيل الفوائد. تحقيق: عبد الرحمن السيد؛ محمد بدوي المختون. هجر للطباعة والنشر، ط1، 1990، ص44/2.
- (155) انظر: التميمي الحلبي. الدر المصون، 464/2.
- (156) انظر: المرادي، بدر الدين حسن بن قاسم (749هـ). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك. تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان. دار الفكر العربي، ط1، 2008، ص1238/3.
- (157) يونس: 89. انظر: الأنباري. الإنصاف، 548/2.
- (158) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 90/3.
- (159) انظر: أبو عمرو الداني، عثمان بن سعيد (444هـ). جامع البيان في القراءات السبع. جامعة الشارقة: الإمارات، ط1، 2007، ص1188/3.
- (160) انظر: ابن بابشاذ، طاهر بن أحمد (469هـ). شرح المقدمة المحسبة. خالد عبد الكريم. المطبعة العصرية: الكويت، ط1، 1977، ص20/1.
- (161) انظر: أبو عمرو الداني. جامع البيان في القراءات السبع، 1188/3.
- (162) يوسف: 90. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 191/3.
- (163) انظر: العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين (616هـ). إتحاف الحثيث بإعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث. وثقه وعلق عليه: وحيد عبد السلام بالي؛ محمد زكي عبد الدليم. دار ابن رجب، ط1، 1998، ص191.
- (164) انظر: أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد (377هـ). المسائل العسكرية في النحو العربي. تحقيق: علي جابر المنصوري. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع؛ ودار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، 2002، ص125.
- (165) انظر: المرجع السابق، 125.
- (166) انظر: ابن مالك، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (672هـ). شرح الكافية الشافية. تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي. جامعة أم القرى: مكة المكرمة، ط1، 1982، ص1592/3.
- (167) النمل: 25. انظر: الأنباري. الإنصاف، 82/1.
- (168) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 346/4.
- (169) انظر: المرجع السابق، 347/4.
- (170) انظر مثلاً: الزمخشري. الكشاف، 361/3.
- (171) بعضهم جعل الباء للتنبيه وليس للنداء. انظر مثلاً: أبو حيان. البحر المحيط، 230/8؛ ابن عادل. اللباب، 142/15.
- (172) انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 347/4.
- (173) البقرة: 67. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 67/1.
- (174) الأنعام: 109. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 308/2.
- (175) ابن عباس، عبد الله (68هـ). تنوير المقياس من تفسير ابن عباس. جمعه: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي. دار الكتب العلمية: بيروت، ص317.
- (176) الزمر: 64. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 28/6.

(177) القصص: 48. انظر: أحمد مختار عمر. معجم القراءات، 27/5.

(178) انظر: ابن مالك. شرح الكافية الشافية، 210/1.

(179) انظر: ابن هشام. مغني اللبيب، 915.

(180) انظر: ابن مالك. شرح الكافية الشافية، 210/1.

اثر استخدام أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم الجبرية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في تدريس الرياضيات

أ.د. عدنان سليم العابد* محمد محمود سواملة**

تاريخ وصول البحث: 2023/10/23 م تاريخ قبول البحث: 2023/12/20 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية قائمة على أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي وأختير أفراد الدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرستين من مدارس محافظة جرش في الأردن، وعُيّنت شعبتان عشوائيًا في كل مدرسة، إحداهما تجريبية، درست وفق الإستراتيجية القائمة على أنموذج بنتر، والأخرى ضابطة، ودرست وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد دمجهما بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (58) طالبة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (58) طالبة، تم إعداد المادة التعليمية وفق الإستراتيجية، وأعد اختبار فهم المفاهيم الجبرية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في فهم المفاهيم الجبرية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق الإستراتيجية القائمة على أنموذج بنتر، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في فهم المفاهيم الجبرية بين طريقة التدريس (الإستراتيجية القائمة على أنموذج بنتر، الطريقة الاعتيادية) أوصت الدراسة على حتّ معلّمي الرياضيات على تبنيّ تدريسيها، وعمل دورات تعريفية لمعلّمي الرياضيات، وتدريبهم على بناء استراتيجيات تعليمية قائمة على أنموذج بنتر.

الكلمات المفتاحية: أنموذج بنتر، فهم المفاهيم الجبرية، طالبات الصف التاسع الأساسي مادة الرياضيات.

* أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

** باحث.

The Effect of Using the Pinter Model In Understanding Algebraic Concepts Among Ninth-Grade Female Students In Teaching Mathematics

Abstract

The study aimed to investigate the effect of a strategy based on the Pinter model in understanding algebraic concepts among ninth grade students. The study adopted the experimental method, with a quasi-experimental design. The members of the study were selected from ninth grade students from two schools in Jerash Governorate in Jordan, and two groups were randomly assigned in each school, one of them is experimental, taught according to the strategy based on Pinter's model, and the other is control, taught according to the usual method, and after merging them, the number of members of the experimental group reached (58) female students, and the number of members of the control group was (58) female students. The educational material was prepared according to the strategy, and a test for understanding algebraic concepts was prepared, The results showed that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in understanding algebraic concepts, in favor of the experimental group that studied according to the strategy based on the Pinter model, while the results showed that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in understanding algebraic concepts between the teaching methods. (Strategy based on Pinter's model, the usual method). The study recommended urging mathematics teachers to adopt the model, holding introductory courses for mathematics teachers, and training them on building educational strategies based on Pinter's model.

key words: PINTER model, understand algebraic concepts, ninth grade female student, Math subject

المقدمة:

سهم علم الرياضيات على مر العصور في تنمية الحضارات الإنسانية في مختلف المجالات، من خلال دوره الحاسم في تطور العلوم الأخرى، فالرياضيات ليست مجرد نظاماً من الرموز والعمليات الحسابية كما يتصورها البعض؛ فبنية الرياضيات في تسلسلها وتنظيمها، وخطوات الحل والبرهان الرياضي في ترتيبها المنطقي، واستخدام التمثيلات والأنماط الرياضية، واستراتيجيات حل المسألة الرياضية، جميعها تسهم في تطوير عادات ومهارات مرتبطة بالتفكير وحل المشكلات التي تواجه الأفراد حتى في مواقف الحياة اليومية.

ويعدّ تعليم الرياضيات موضع اهتمام العديد من الأفراد عبر مختلف الأزمنة، فهو يستدعي استيفاء عددٍ من المتطلبات، لا سيما امتلاك فهمٍ كافٍ لمفاهيمه، وحقائقه، وقواعده، وأسسّه، ومواكبة النظريات التربوية المعاصرة ومنها النظرية البنائية التي تهتم بالتفكير الرياضي؛ وذلك لأنّ العمليات الحسابية، والمعادلات الرياضية تعتمد على التفكير الرياضي، المتمثل باستيعاب العلاقات والأنماط الرياضية في مختلف السياقات الرياضية، والقدرة على شرح النتائج، وتبريرها وتوظيف أسلوب حلّ المشكلات، والتنبؤ بالحلول، وإنشاء مختلف التمثيلات الرياضية، وربطها بعضها ببعض، وترجمتها صوتياً وكتابياً (زيتون، 2007).

وفي هذا السياق، يمثل الجبر فرعاً جوهرياً وأساسياً من فروع الرياضيات، وبدوره، يعتمد التمكن من الرياضيات بشكلٍ كبيرٍ على الفهم السليم للجبر؛ ذلك العلم الذي لا يفتأ يُستخدم يومياً لحلّ الكثير من المعضلات العلمية والتجارية والصناعية إذ يهتم الجبر بدراسة البنى الجبرية والعلاقات، والكميات، وهو بموضوعاته أوسع وأشمل من موضوعات الحساب في الرياضيات (Star et al., 2015).

ويعدّ الجبر لغةً تشكيليّةً يجري استخدامها لفهم العلاقات، واستنتاج القوانين، والنظريات، والمسلمات، وتطوير العديد من المهارات وتعتمد فاعلية عملية تدريس الجبر على درجة فهم المتعلّم والطالب للطبيعة الرمزية لموضوعاته إذ ينقل الطالب إلى مستوياتٍ أعلى في لغة الرياضيات ومضامينها (الرفاعي، 2017).

هذا وتساعد المفاهيم الجبرية على تجميع الحقائق، وتصنيفها، والتقليل من تعقدها، وتعمل على تنمية مهارات المتعلّم العقلية، مثل: التنظيم، والربط، والتمييز، وتحديد الخصائص المشتركة، والتجريد (Kusdinar, 2020). أضف إلى ذلك أنّ تعلّم المفاهيم الجبرية يساعد على انتقال أثر التعلم، والتوجيه، والتنبؤ، والتخطيط لأي نشاطٍ إجرائيٍّ؛ فعندما يكون لدى المتعلّم

إدراكاً للشروط الخاصة بمسألة رياضية تواجهه، فذلك يجعله قادراً على التنبؤ بما ستنتمي إليه هذه المسألة، ويساعده في تطبيق ما تعلم دون الحاجة في كل مرة إلى تعلم جديد، وبالتالي، فإن الطالب يستطيع وضع تبرير رياضي بناء على فهمه للمفاهيم، والعلاقات بين الأرقام والرموز (نصار، 2011).

وعطفاً على ما سبق، فإن تصميم واختيار أنموذج تعليمي مناسب قد يكون المحدد الأساس لنجاح عملية التعلم والتعليم، وتحقق فهم المفاهيم الرياضية وأنماط التفكير (Mantiri, 2015)؛ وعليه، يأتي أنموذج بنتر (PINTER) في هذا الإطار، وهو الأنموذج الذي قام بتصميمه كاريانوان (Kurniawan) وتم بحثه في دراسات أخرى (Kurniawan, et al., 2021; Kurniawan, et al., 2022).

ويقوم أنموذج بنتر (PINTER) التعليمي على خطوات خمس، متمثلة في التمثيل من العالم الحقيقي (Presentation to Real World)، والاستقصاء (Investigation)، والأنشطة الجماعية (Team Activities)، والدقة والتفصيل (Elaboration)، والتعزيز والإثراء (Reinforcement)، ويرتبط هذا الأنموذج بمحتوى الجبر على وجه الخصوص، بيد أنه يمكن توظيفه في موضوعات رياضية أخرى (Saido et al., 2017). وقد يكون لأنموذج بنتر PINTER التعليمي من خلال مراحل الإجرائية، دور في فهم المفاهيم الجبرية، وعليه، وعلى اعتبار أن توظيف النماذج التعليمية في تدريس الموضوعات الرياضية بات ضرورة لتمكين تعلم الطلبة لهذه الموضوعات، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقصي أثر استخدام أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

وتأسيساً على ما تقدم، وباعتبار أن توظيف النماذج الرياضية يمثل واحداً من التوجهات التربوية الحديثة التي ارتبطت بمبادئ ومعايير عالمية في مجال تعلم الرياضيات وتعليمها، فإن هناك حاجة إلى بحث واكتشاف نماذج تعليمية مستحدثة في تدريس الرياضيات، كمحاولة للتغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة في فهم المفاهيم الجبرية؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على واحدٍ من هذه النماذج، هو أنموذج بنتر (PINTER)، وتقصي أثر التدريس القائم عليه في فهم المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف التاسع.

الإطار النظري أنموذج بنتر (PINTER) ومراحله الخمسة:

أنموذج بنتر (PINTER) لتعلّم الرياضيات: هو أنموذج لتعلّم الرياضيات، صُمّم لتعزيز البنى المعرفية للطلبة لتقديم خبرات تعلم أفضل من خلال تطوير بيئات تعلّم ممتعة ومحفزة ضمن سياقات من العالم الحقيقي، ومن خلال تقديم مسائل غير روتينية لتحسين مهارات التفكير عالي الرتبة، وقد قام بتطويره كارنيانوان (Kurniawan) في عام 2021 (Kurniawan, et al., 2021). ويتكون أنموذج بنتر (PINTER) من خمس خطوات، تشير إليها الحروف التي تشكل اسم النموذج كما في الجدول (1)

جدول (1): دلالات الحروف المكونة لكلمة "PINTER"		
المرحلة بالعربية	المرحلة بالإنجليزية	الاختصار
التمثيل من العالم الحقيقي	Presentation to real life	P
الاستقصاء	Investigation	IN
أنشطة جماعية	Team Activities	T
الدقة والتفصيل	Elaboration	E
التعزيز والإثراء	Reinforcement	R

* Kurniawan, et al., 2021

وتبرز قيمة أنموذج بنتر (PINTER) لتعلّم الرياضيات من تعاضد خطواته لتطوير الأنظمة المعرفية للطلبة والمتمثلة بخمس عمليات معرفية هي: التمثيل من العالم الحقيقي، الاستقصاء، أنشطة جماعية، الدقة والتفصيل، التعزيز والإثراء وبالتالي تحقيق تعلّم فعّال. وفيما يلي عرضٌ لمراحل الأنموذج الخمس:

المرحلة الأولى: التمثيل من العالم الحقيقي (Presentation to real life): تتضمن هذه المرحلة ربط ما يدرسه الطلبة في المدرسة بمسائل وتطبيقات من العالم الحقيقي، وذلك لزيادة اهتمام الطلبة بشكل أكبر بما يتعلّمونه وجعلهم أكثر دافعية لتعلّم مهارات ومفاهيم جديدة تكون ذات معنى بالنسبة لهم، يمكن أن يستفيدوا منها في حياتهم اليومية. وتتم هذه المرحلة من خلال تقديم مسائل مرتبطة بسياقات من العالم الحقيقي تعرض على الطلبة من خلال وسائط تعلّم مناسبة مثل الفيديوهات، وإعطاء فرصة مناسبة للطلبة للتفكير في المسائل المقدّمة ومحاولة حلّها.

المرحلة الثانية: الاستقصاء (Investigation): يتم ممارسة الاستقصاء في أنموذج بنتر (PINTER) على ثلاث مراحل، يتم بدايةً تقديم مسائل باستخدام محسوسات لاستكشاف المفاهيم والتعميمات الجبرية الواردة فيها ومحاولة الوصول إلى تعميمات حولها، ويتم الانتقال

بعدها إلى تقديم مسائل متعدّدة الخطوات باستخدام الصور شبه المحسوسة ومحاولة معرفة الترتيب الصحيح للصور لتشكيل المسألة ثم حلّها، وفي المرحلة الثالثة يتم تقديم مسائل لفظية ضمن سياقات من الحياة الحقيقية ومحاولة حلّها، كما يتم التأكد من صحة الحلّ في كل مرة باستخدام نموذج الأشرطة.

المرحلة الثالثة: أنشطة جماعية (Team Activities): يتم في هذه المرحلة تقديم مسائل غير روتينية متعدّدة الخطوات يستلزم القيام بها تقاسم الأدوار مع شركاء في الفريق نفسه، يقوم فيه كل فرد بدوره، كما يقع على عاتقه مساعدة الأفراد الآخرين في مجموعته. كما يتم التأكيد على ضرورة مشاركة جميع أفراد المجموعة في طرح الأفكار وفي النقاشات داخل المجموعة، ويمكن أن تكون بعض هذه المسائل مفتوحة النهاية لإعطاء حرية أكبر للطلبة للتفكير وتقديم حلول ابتكارية.

المرحلة الرابعة: الدقة والتفصيل (Elaboration): بعد إنهاء المجموعات عملها يتم في هذه المرحلة عرض الأفكار وحلول المسائل التي تم التوصل إليها ومشاركتها مع باقي الطلبة، إضافة إلى تقديم تفاصيل مراحل العمل الذي قاموا به ومناقشة الصعوبات التي مروا بها وكيف تغلبوا عليها.

المرحلة الخامسة: التعزيز والإثراء (Reinforcement): يتم في هذه المرحلة الاستغناء عن التدريس في مجموعات تعاونية والعودة إلى التدريس الجمعي والتقييم الفردي للطلبة من خلال مسائل غير روتينية يحلّها كل طالب بشكل منفرد، ويتم تقديم تغذية راجعة لكل طالب على حدة بعد تصحيح الحلول وإعادة تدريس بعض الطلبة عند الحاجة.

والجدول (2) يبين الخطوات الرئيسة لأنموذج بنتر (PINTER)، إضافة إلى استراتيجيات التنفيذ التي تتضمّن وصفًا لطبيعة الأنشطة التي يتم تقديمها في كل خطوة (Kurniawan, et al., 2021).

جدول (2): استراتيجيات التعلم الخاصة بأنموذج بنتر (PINTER)		
الرقم	الخطوة الرئيسية	استراتيجية التنفيذ
1	التمثيل من العالم الحقيقي Presentation to real life	تقديم مسائل ضمن سياق
		استخدام وسائط تعلم مناسبة للمحتوى
		إعطاء الطلبة فرصة لحل المسائل المعطاة
2	الاستقصاء Investigation	تحسين فهم المفاهيم من خلال أنشطة التعلم باستخدام منحنى محسوس /شبه محسوس /مجرد
		إعادة حل المسائل باستخدام نموذج الأشرطة
3	أنشطة جماعية Team Activities	تقديم مسائل غير روتينية
		مناقشات داخل المجموعة
		تقديم ورقة عمل مفتوحة النهاية
4	الدقة والتفصيل Elaboration	تقديم نتائج عمل المجموعات
		مناقشات بين جميع الطلبة في الصف
5	التعزيز والإثراء Reinforcement	تقديم مسائل فردية
		مراجعة وصقل وتقديم تغذية راجعة
		أختتم أنشطة التعلم

وضمن هذا السياق، وفي ضوء محدودية الدراسات التي تناولت أنموذج بنتر (PINTER) -على وجه الخصوص- والتي تكاد لا تتجاوز الدراستين، فقد تم الالتفات إلى بعض من تلك الدراسات وثيقة الصلة بنماذج تعليم الرياضيات "البنائية"، والتي يمثل أنموذج "بنتر" واحداً منها، وقد اهتمت بعض من هذه الدراسات بالبحث في نماذج التدريس البنائية، وأشار العديد منها إلى ضرورة تحري ومعرفة أدوارها كطرق لتنفيذ منهاج الرياضيات، ومدخل حديث في تدريسها وتقييمها؛ ومن هذه الدراسات:

أجرى كارينا وان ودارم نتو (Kurniawan & Darmin to, 2022) في دراستهما تعديلاً على أنموذج بنتر ليتناسب مع متطلبات التعلم المدمج الذي ازداد الاهتمام به بعد جائحة كورونا، وأطلقوا عليه مسمى جديد بنتر الإلكتروني (e-PINTER)، تم فيه الحفاظ على الخطوات الخمس الرئيسة، بينما اقتصر التعديل على آلية تنفيذ هذه الخطوات التي تتضمن الخطوات الرئيسة.

تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً من الصف السابع في ماليزيا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية أنموذج بنتر الإلكتروني (e-PINTER) في تحسين التفكير الرياضي عالي الرتبة في بيئات التعلم المدمج، وهو بدوره ما يشير إلى مرونة انموذج بنتر وإمكانية تعديله ليناسب أشكالاً مختلفة للتعلم. تطبيق الأنموذج، والأخرى موجهة للطلبة لقياس مدى تقبلهم للتعلم وفق الأنموذج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية أنموذج بنتر (PINTER) في تحسين مهارات التفكير الجبري عالية الرتبة، إضافة إلى التحقق من مدى سهولة تطبيقه كما أن التعلم وفقه لاقى قبولاً لدى الطلبة.

أما دراسة العابد والبابا (2022). التي تهدف الدراسة إلى تقصي أثر التدريس القائم على أنموذج أسباير (ASPIRE) في اكتساب المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف العاشر متبايني مفهوم الذات الرياضي. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي. وأُختير أفراد الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرستين من مدارس محافظة العاصمة عمان في الأردن، وعُيِّنت شعبتان عشوائياً في كل مدرسة وكانت حجم العينة (115)، إحداهما تجريبية، درست وفق أسباير (ASPIRE)، والأخرى ضابطة، ودرست وفق الطريقة الاعتيادية، تمّ إعداد المادة التعليمية وفق الأنموذج التعليمي، وأعدّ اختبار اكتساب المفاهيم الجبرية، وطوّر مقياس مفهوم الذات الرياضي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في اكتساب المفاهيم الجبرية تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في اكتساب المفاهيم الجبرية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس ومفهوم الذات الرياضي.

وهدف دراسة داوود وجواد (2008) إلى قياس أثر نموذج إيديال في التحصيل والثقافة الرياضية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف دراستهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في مدرسة جمال عبد الناصر بمحافظة صلاح الدين في جمهورية العراق. وتمّ تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، شملت كل منهما (24) طالباً؛ درست المجموعة التجريبية وفق نموذج إيديال، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية وأعدّ الباحثان اختبار تمّ التّحقّق من صدقه وثباته، وتوصل الباحثان إلى فاعلية نموذج إيديال في التحصيل وفي الثقافة الرياضية لدى الطلبة في مادة الرياضيات.

أما دراسة كلارك (Clark, 2015) والتي أجراها على (42) من طلبة الصف التاسع في مادة الجبر في إحدى المدارس الأمريكية بهدف تحسين مشاركات وأداء الطلبة من خلال إستراتيجية التعلّم المقلوب. توزعت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدم الباحث استبانة لجمع آراء الطلبة قبل وبعد التدريس، تبعه إجراء مقابلة مع (22) من أفراد عينة الدراسة، ثم ذهب بشكل أعمق إلى إجراء المقابلة مع ما يسمى بمجموعة التركيز Focus group Interviewing؛ وذلك بهدف فهم الموقف التعليمي وعدم الاكتفاء بقياسه فقط. وقد توصل الباحث إلى أن التعلّم المقلوب مكّن الطلبة من زيادة مشاركتهم المعرفية السلوكية والعاطفية، وكان أكثر جذبا للمحتوى المعرفي ومكّن الطلبة من الاستقلالية والاعتماد على الذات، وكذلك الانخراط في التعلم الجماعي.

أما دراسة الطائي والجميلي (2014) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام نموذج جيرلاكوايلي في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا اختيرت بطريقة قصدية وتم توزيعها في مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية وفق النموذج التعليمي بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأشارت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار استيعاب المفاهيم الرياضية، وكذلك تم إنجازه في مدة زمنية أقل من طلاب المجموعة الضابطة.

إنّ المتنبع والمتأمل في اتجاه الدراسات والبحوث التربوية لاستخدام النماذج البنائية في تدريس موضوعات الجبر التي تم سردها، يلاحظ زيادة الاهتمام بهذه النماذج في السنوات الأخيرة، لتحقيق معرفة مفاهيمية جبرية أعمق ومعرفة إجرائية جبرية أكثر مرونة وقابلية للتطبيق. وما يحدّد موقعا للدراسة الحالية بين الدراسات السابقة تناولها لأنموذج بنائي حديث قابل للتكيف مع أشكال التعلّم المستحدثة، إضافة لتناولها متغيرات فاعلية، ليس في دراسة الجبر فحسب، بل كأساس لفهم الرياضيات ككل، وهي فهم المفاهيم الجبرية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى المؤسسات التربوية العالمية التي تُعنى بتطوير مناهج الرياضيات وتعليمها، وعلى رأسها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) الى توجيه القائمين على التدريس بضرورة التركيز على مساعدة الطلبة على تعلّم الرياضيات المقرون بالفهم؛ مما يجعل التعلّم اللاحق أكثر سهولة وذو معنى، ويصبح تفكيرهم أكثر مرونة وقابلا للتطبيق، كما

توجّه بضرورة تنمية قدرة الطلبة على حلّ المشكلات ضمن سياقات تحاكي مشكلات الحياة اليومية (NCTM, 2000).

وبالرغم من كل الجهد الذي يُبذل في هذا المجال، يأتي أداء الطلبة أقل من المتوقع، ويرى العديد من الباحثين والتربويين أن جزءاً من الأسباب التي تقف وراء تدني مستوى بعض الطلبة في المهارات الرياضية الأساسية بشكل عام، والضعف في فهم المفاهيم الرياضية وحلّ المسألة الرياضية على وجه الخصوص، يمكن إسناده إلى طرائق التدريس ونماذجها التي يستخدمها بعض المعلمين، والتي غالباً ما يتم التركيز فيها على كمّ المعرفة التي تُقدم وعلى الاستظهار دون الفهم، إضافةً إلى تقديم الحقائق بشكل غير مترابط (Stacey, 2010؛ المعيوف، 2009؛ الخطيب، 2012).

ولهذا يؤكد العديد من التربويين ضرورة توظيف النماذج التعليمية التي تتبنى مداخل تدريسية بنائية تُركّز على دور المتعلّم، باعتباره شريكاً فاعلاً في بناء معرفته الجديدة وربطها بمعرفة كان قد طوّرها سابقاً، وتتيح للطلاب الفرصة للاجتهاد في ربط المفاهيم والعلاقات مع بعضها البعض من أجل الحصول على الفهم الصحيح (المعيوف، 2009؛ Witrock, 2010). ولمساعدة الطلبة ليصبح تفكيرهم أكثر مرونةً ومعرفتهم قابلةً للتطبيق، يجدر التركيز على نماذج تتضمن في خطواتها أدوات تنمي مهارات التفكير الرياضي، وتحقق فهماً أفضل وأعمق للمفاهيم الرياضية، يمكنهم تطبيقها على المشكلات التي تواجههم (رزق، 2012).

ويصوّر العديد من خبراء الرياضيات فهم موضوعات الجبر على أنها مفتاح النجاح في تعلّم موضوعات الرياضيات الأخرى؛ إذ غالباً ما يكون الجبر أول موضوعات الرياضيات التي تتطلب تفكيراً عالي الرتبة، والذي ينقل الطلبة إلى ما هو أبعد من التركيز على العمليات الحسابية للتركيز على استخدام الرموز لتمثيل الأرقام والتعبير عن العلاقات الرياضية، لذا فإنّ المتابع للنماذج البنائية يلاحظ أنّ معظمها بني بدايةً لتدريس موضوعات الجبر مع أنه من الممكن استخدامها لتدريس موضوعات الرياضيات الأخرى ولتنمي مهارات فهم المفاهيم الجبرية لدى الطلبة (Star et al., 2015).

وعطفاً على ما سبق، واستجابةً لتوصيات الاهتمام بالنماذج الرياضية كتوجّه في تعلّم الرياضيات وتعليمها، ومنها المجلس القومي لمُعَلّمي الرياضيات (NCTM, 2000)، والجمعية القومية للتقويم التربوي (National Assessment of Educational progress-NAPE, 2003)،

فإنّ هذه الدراسة تأتي لتفيد من مكونات النماذج الرياضية في توظيف أنموذج تعليمي قد يسهم في عملية تطوير منهاج الرياضيات وطريقة تنفيذه وتعلّمه، والإسهام في عملية فهم المفاهيم الجبرية والتفكير الجبري لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وعليه؛ فإنّ هذه الدراسة تتقصّى إثر استخدام أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم الجبرية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وبشكل محدّد فإنّ مشكلة هذه الدراسة تتمثّل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر استخدام أنموذج بنتر في فهم المفاهيم الجبرية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في تدريس الرياضيات؟

فرضية الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة، صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

الفرضية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين درسوا وفق أنموذج بنتر (PINTER)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في فهم المفاهيم الجبرية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

-تنطلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية تدريس مجال الجبر لطلبة الصف التاسع الأساسي بشكل أوسع من الصفوف السابقة؛ إذ الصف التاسع مرحلة انتقالية من دراسة مجال الأعداد والعمليات عليها بطريقة عادية، إلى دراسة الجبر لغة رمزية تعتمد على المتغيرات والعلاقات الرياضية المعقدة.

-تبرز أهمية الدراسة من أهمية استخدام النماذج التعليمية في بناء المعرفة الجبرية والمقدرة على فهم المفاهيم الجبرية وتوليدها عند الحاجة.

-تعطي الدراسة الحالية حيوية وحدانية أنموذج بنتر في استخدامه لحل مشكلات ضعف الطلبة في مادة الرياضيات وفي تبني النماذج التعليمية الحديثة تم تطبيقها سابقا في بلدان أخرى.

الأهمية العملية:

-قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد أثر أنموذج بنتر في فهم المفاهيم الجبرية، لدى الطلبة في الرياضيات وتطبيقها في حل المسائل الجبرية.

-قد تسهم في تحفيز معلّم الرياضيات على استخدام نماذج مختلفة؛ من أجل تعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الجبرية، وتنمية مهاراتهم في الحل.

-قد تسهم الدراسة الحالية في لفت نظر المسؤولين والمعلّمين إلى أهمية التركيز على تدريس المفاهيم الجبرية بشكل تساعد في حل المشكلات الرياضية.

-من المتوقع أن تقدم نتائج الدراسة الحالية دلائل تجريبية ميدانية حول أثر أنموذج بنتر (PINTER) في فهم المفاهيم الجبرية في مادة الرياضيات، وتقديم تغذية راجعة للطلبة، والمعلّمين، والباحثين المختصين في مجال تدريس الرياضيات.

-قد تسهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء على نماذج جديدة تم تطبيقها في مجتمعات تعليمية، وتعميم تطبيقها على مجتمعات أخرى؛ مما يساهم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة فيما يتعلق بفهم المفاهيم الجبرية، لديهم في مادة الرياضيات.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-الحدّ الزمنيّ: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022-2023).

-الحدّ المكانيّ: المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش في الأردن.

-الحدّ البشريّ: طلبة الصف التاسع الأساسي.

-الحدّ الموضوعيّ: وحدتا المقادير الأسية والجذرية والمقادير الجبرية النسبية من الجزء الثاني من كتاب الرياضيات المقرّر للصف التاسع الأساسي.

المادة التعليمية:

تناولت المادة التعليمية وحدتين من كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني (2023)، هما وحدتا المقادير الأسية والجذرية والمقادير الجبرية النسبية تم أعداد دليل للمعلم للتدريس وفق أنموذج بنتر وخطة تدريسية، وبواقع (3) دروس لكل من الوحدتين، وبزمن مقداره (45) دقيقة لكل حصة. وقد جاءت دروس كل وحدة، بعدد حصصها (20) حصة، تم تدريس باستخدام أنموذج بنتر وفق خطواته الخمسة بحيث يتم تطبيق حل الأمثلة بتمثيل من الواقع الحقيقي والاستقصاء على خطوات الحل باستخدام أنموذج بنتر وترك المجال للمجموعات للحل بشكل جماعي (أنشطة جماعية) والحل بشكل فردي (الإثراء والتعزيز) كما يلي:

الوحدة الأولى (المقادير الآسية والجذرية)

-الدرس الأول: تبسيط المقادير الآسية (7 حصص)

-الدرس الثاني: العمليات على المقادير الجذرية (6 حصص)

-الدرس الثالث: حل المعادلات الجذرية (7 حصص)

الوحدة الثانية (المقادير الجبرية النسبية)

-الدرس الأول: ضرب المقادير الجبرية النسبية وقسمتها (7 حصص)

-الدرس الثاني: جمع المقادير الجبرية وطرحها (6 حصص)

-الدرس الثالث: حل المعادلات النسبية (7 حصص)

كما تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء دلالات صدق الأداة التي استخدمتها الدراسة وثباتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

-أنموذج "بنتر" (PINTER): هو أنموذجٌ لتعلم الرياضيات، صمم لتعزيز البنى المعرفية للطلبة لتقديم خبرات تعلمٍ أفضل من خلال تطوير بيئات تعلمٍ ممتعةٍ ومحفزةٍ ضمن سياقاتٍ من العالم الحقيقي، ومن خلال تقديم مسائل غير روتينيةٍ لتحسين مهارات التفكير عالي الرتبة، ويتكون من خمس مراحل، هي: التمثيل من العالم الحقيقي، والاستقصاء، والأنشطة الجماعية، والدقة والتفصيل، والتعزيز والإثرائية.

-فهم المفاهيم الجبرية (Understanding algebraic concepts): قدرة الطالب على إعطاء التعريف، وتمييزه، وتطبيق مجموعةٍ من المفاهيم الرياضية الواردة في وحدتي (المقادير الآسية والجذرية، المقادير الجبرية النسبية) من منهاج الرياضيات للصف التاسع، ويقاس فهم المفاهيم الجبرية في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أعد لهذا الغرض.

-طالبات التاسع الأساسي: (ninth-grade female students) هي أحد صفوف مرحلة من التعليم الأساسي الإلزامية في الأردن، التي تمتد لعشر سنوات دراسية من الصف الأول إلى العاشر يتراوح أعمار الطلبة فيها بين (14-15) سنة ويكون الطالب قادر على التعلم وإدراك الأشياء المجردة ويلتحق الطالب في هذه المرحلة ابتداء من سن السادسة من عمره.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، والذي يهدف إلى التحقق من علاقات سببية، وذلك بتوزيع عدد من الأفراد عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، يعالج

ففيما أثر متغير مستقل أو أكثر. وفي هذه الدراسة بُحث أثر المتغير المستقل المتمثل في أثر التدريس القائم على أنموذج بنتر (PINTER) في متغير تابع، هو: فهم المفاهيم الجبرية.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (116) من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرستي الخنساء الثانوية للإناث ومدرسة الشهيد عبد الرزاق الأساسية للإناث، في محافظة جرش في الأردن، اختيرتا بطريقة متيسّرة؛ لتوفر الظروف والبيئة المناسبة للتطبيق، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022؛ وقد اختير أكثر من مدرسة، وذلك زيادة في تمثيل أفراد الدراسة لمجتمعها. وقد أُستُخدم التعيين العشوائي البسيط لتمثيل الشعبتين كمجموعتين تجريبية وضابطة في كل مدرسة، إذ دُرِّست المجموعة التجريبية، وعددها (58) طالبة، وفق الإستراتيجية القائمة على أنموذج بنتر، أما المجموعة الضابطة، والبالغ عدد أفرادها (58) طالبة، فدُرِّست بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة على أداة هي: اختبار فهم المفاهيم الجبرية، وفيما يأتي تفصيلاً لهذه الأداة.

1. اختبار فهم المفاهيم الجبرية:

تم إعداد اختبار فهم المفاهيم الجبرية في وحدتي كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الثاني، وتم إعداده وفق خطوات إعداد الاختبار. وشمل الاختبار (20) فقرة من نوع الإجابات المنتقاة (الاختيار من متعدّد)، وأعطيت كل فقرة من فقرات الإجابات المنتقاة علامة واحدة في حال الإجابة الصحيحة، والعلامة (صفر) في حال الإجابة الخطأ، وعليه، تكون العلامة الكلية لاختبار فهم المفاهيم الجبرية (20) علامة. وتمّ التحقق من صدق اختبار فهم المفاهيم الجبرية عن طريق عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، ومتخصّصين في القياس والتقويم التربوي، وتمّ الأخذ بأراء المحكّمين، وإجراء بعض التعديلات الضرورية، لا سيّما تلك التعديلات المرتبطة بالصياغة اللغوية لبعض الفقرات، بمتون بعض الفقرات.

أما لحساب ثبات الاختبار، فقد تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة، مثلها شعبة دراسية بلغ عدد أفرادها (40) طالباً، وقد تمّ التحقق منه عن طريق قياس مدى

الاتساق الداخلي للفقرات، وذلك بحساب معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.86)، وتعدّ هذه القيمة مناسبة تشير إلى ثبات الاختبار لأغراض الدراسة. كما تمّ حساب الزمن المناسب للاختبار؛ وذلك بحساب المتوسط الحسابي لأول من أنهى من طلبة وآخرهم، وقد قُدّر زمن الاختبار -بناءً عليه- بـ (50) دقيقة. كما تمّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، فتراوح مدى صعوبة الفقرات بين (0.46، 0.63)، وتراوح مدى تمييز الفقرات بين (0.42، 0.81)، وهي كلها قيم مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2010؛ Crocker & Algina, 1986).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، على التطبيق البعدي لاختبار فهم المفاهيم الجبرية، واستُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (one-way ANCOVA) لضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لاختبار فهم المفاهيم الجبرية، والتي مثلت المتغير المصاحب (covariate) في الدراسة، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي لاختبار فهم المفاهيم الجبرية، تبعاً لمتغيري أنموذج التدريس بنتر كما تمّ استخراج مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم أثر أنموذج بنتر في المتغير التابع.

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية بما يلي:

أولاً: المتغير المستقل:

يتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بطريقة التدريس، وله مستويان، هما:

- أنموذج بنتر (PINTER).

- الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع:

يتمثل المتغير التابع في الدراسة الحالية بما يلي:

- فهم المفاهيم الجبرية

تصميم الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي لمجموعتين، تجريبية وضابطة، كما يلي:

EG: O X O

CG: O - O

حيث:

EG = المجموعة التجريبية

CG = المجموعة الضابطة

X = أنموذج بنتر (PINTER)

O = اختبار فهم المفاهيم الجبرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المفاهيم الجبرية في المعدلة لدرجات طالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار فهم المفاهيم الجبرية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك تبعاً لاختلاف طريقة التدريس (أنموذج بنتر، الطريقة الاعتيادية) جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار فهم المفاهيم الجبرية (القبلي والبعدي) تبعاً لاختلاف طريقة التدريس						
الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
أنموذج بنتر	58	12.76	3.22	14.69	3.12	14.28
الطريقة الاعتيادية	58	12.05	3.72	13.02	3.11	12.97

يبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي فهم المفاهيم الجبرية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج بنتر التعليمي، ولعزل أثر فهم المفاهيم الجبرية التي كان يمتلكها الطالبات قبل إجراء التجربة، حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة كما يظهر في العمود الأخير من جدول (3)، والتي تشير إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية (التي خضعت للتدريس وفق أنموذج بنتر)، حيث حصلوا على متوسط حسابي معدّل (14.28) وهو أعلى من المتوسط المعدّل لطالبات مجموعة الضابطة (التي خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية) والبالغ (12.97)، وهذا يشير إلى أن

استخدام أنموذج بنتر في التدريس أدى إلى تحسّن قدرة طالبات المجموعة التجريبية على فهم المفاهيم الجبرية، مقارنة طالبات المجموعة الضابطة. ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار فهم المفاهيم الجبرية البعدي، له دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ويهدف عزل الفروق بين مجموعات الدراسة في اختبار فهم المفاهيم الجبرية في التطبيق القبلي إحصائيًا، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (one-way ANCOVA)، وكانت النتائج كما في جدول (4)

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one-way ANCOVA) لدرجات الطلبة في اختبار فهم المفاهيم الجبرية تبعًا لاختلاف طريقة التدريس					
الاختبار البعدي فهم المفاهيم الجبرية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	p-Value
بين المجموعات	40.91	1	40.91	9.37	0.003
داخل المجموعات	484.64	111	4.37		
الكلي	525.55	112			

تشير النتائج في جدول (4) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج بنتر، والطريقة الاعتيادية)، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج بنتر التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية إلى أسباب عدة، منها طريقة عرض المحتوى المتكامل لمراحل وخطوات أنموذج بنتر الذي اعتمدته الدراسة، وهو بدوره ما ساعد في القيام بربط المعرفة النظرية بالتطبيقية، وتعرف العلاقات بين الأفكار الجبرية والربط بينها، وربط المحتوى الرياضي بالمعرفة السابقة للطالب؛ وهو ما أسهم -غالبًا- في التصديّ للمسألة الجبرية وحلّها.

وبإلقاء الضوء على هذه النتيجة الإيجابية، تتضح أدوار أي أنموذج بمراحله المتتالية المختلفة، بدءًا بمرحلة "التمثيل من الواقع الحقيقي"، والتي يبدأ المعلم فيها بطرح مجموعة من الأسئلة على الطلاب تكون مرتبطة بمفهوم معين أو أحد تطبيقاته أو موقف ومشكلة حياتية، وتعدّ هذه الأسئلة بمثابة القوة الدافعة لكل نشاط عقلي يقوم به الطلبة فيما بعد، كما تنبّي لديهم حب الاستطلاع والبحث والتقصي لاستنتاج المفاهيم الجديدة، واستيعابها. ثم تأتي بعد ذلك مرحلة "الاستقصاء" حيث يتمكن الطلبة من خلال هذه المرحلة من الإجابة على الأسئلة، فإنهم يبدوون باسترجاع الخبرات السابقة ومحاولة تنظيمها؛ لإيجاد علاقة بين الخبرات السابقة

التي يمتلكونها والمعارف الجديدة. وتتبع ذلك مرحلة "العمليات العقلية"، وتشمل هذه المرحلة مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطلبة أثناء المشاركة في أنشطة حلّ المشكلات والأنشطة الاستقصائية الموسّعة. ويعبّر الطلبة في هذه المرحلة عن العلاقات بين المعرفة الجديدة والمعارف السابقة من خلال الرسوم، والمخططات، والرموز، وغيرها ويتبع ذلك إلى الفهم العميق لدى الطلبة التي تنشأ من العمليات العقلية المبنية على المعارف السابقة، وتُعطي هذه المنظومة التماسك بين المفاهيم الرياضية الشاملة الذي قد يتعرّز فهم المفاهيم الجبرية، كما توضح العلاقة بين المفاهيم المرتبطة به؛ وبالتالي فقد يسهل تطبيقها في مواقف عديدة.

ومن خلال وجود مجموعة أكثر من الأفكار والإشارات والرموز يتمكن الطلبة هنا من التعبير عن المفهوم الجديد في فهم المفاهيم الجبرية هو التوصل لتفسيره، وهذا يقودنا إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة "التعزيز" والتي أسهمت في تقديم فهم المفاهيم الجبرية بشكل مترابط ومتسلسل ومتتابع، وربط المعارف السابقة بالمعرفة الجديدة، وبهذا قد تُساعد هذه المرحلة في زيادة الدور الإيجابي للطلبة في المشاركة وتطوير حلول للمشكلات (المسائل الجبرية)، التي يواجهها الطالب، فيخطط ويجمع البيانات ويحلل ويناقش ويستنتج المفهوم الجبري ليصبح ذو دلالة ثمّ يستخدمه في مواقف مختلفة.

ولعلّ هذه الأدوار التي يتمتع بها أنموذج بنتر، من خلال المراحل التي يمرّ بها الطلبة مع معلّمهم أثناء تعرّضهم للخبرات الرياضية، قد يؤمّن في طيّاته بيئة تعليمية إيجابية ملائمة للتعلّم الفعّال ذي المعنى؛ وهو ما قد يُسهم بدوره في تهيئة المواقف التعليمية التي تمكّن الطلبة من فهم الحقائق والمعارف، والمعلومات، واستيعابها، وتفسيرها. أضف إلى ذلك، أنّ تنوع الأنشطة والخبرات والتمثيلات التي يحقّقها هذا الأنموذج، ومن خلال العمل الجماعي -أحياناً- فيما بينهم، أو عبر تفاعلهم مع معلّمهم، قد يشكل مناخاً إيجابياً يشكّل تطوراً معرفياً لدى الطلبة، فيزداد معه استيعابهم للمفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمسائل الجبرية وتصديهم لها، وقد يكون لذلك كلّ الأثر الفعّال في تفوّق طالبات لمجموعة التجريبية في فهم المفاهيم الجبرية.

وفي هذا الصّدد، فقد تتّفق نتائج هذه الدراسة -إلى حدّ ما- مع نتائج دراسات أخرى تناولت نماذج تعليمية أو متغيرات لها علاقة بهذه الدراسة، مؤكّدة على أهميّة تناول لنماذج تعليمية متنوعة ومُستحدثة وتحري أثرها في تعلّم الرياضيات وتعليمها (Alias et al., 2003; Al-Abed,)

1995;Beshai,2017; Bruun, 2013; Kozma, 2003; Mahdi, 2016; Olkun, 2003; Saleha & (Al-Abed, 2014;Van Garderen,2006

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، وعرض الأدبيات المتعلقة بمشكلة الدراسة، فإن الدراسة توصي بما يأتي:
- حتّى معلمي الرياضيات على تبنيّ تدريس وموضوعات في الرياضيات وفق الإستراتيجية القائمة على خطوات أنموذج بنتر.
- عمل دورات تعريفية للمعلمين بأنموذج بنتر، والتدريب على بناء نماذج تعليمية قائمة عليه.
- إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام أنموذج بنتر التعليمي في تدريس الرياضيات، وعلى مراحل دراسية مختلفة، وفي موضوعات رياضية أخرى أعداد دليل لمعلمي الرياضيات لتدريس موضوعات المادة التعليمية وفق الإستراتيجية القائمة على أنموذج بنتر، وحثهم على تبنيها.

المراجع:

- أبو زينة، فريد (2010). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتدريبها*. عمان: دار وائل للنشر.
- الحيلة، محمد (2003). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد جواد (2012). أثر إستراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنهج البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. *دراسات العلوم التربوية*، الأردن، 39 (1)، 241-257.
- داود، أسامة، وجواد، سندس. (2017). أثر نموذج إيديال في التحصيل والثقافة الرياضية لدى طلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات. *مجلة آداب الفراهيدي*، كلية الآداب، جامعة تكريت، محافظة صلاح الدين، العراق، 1(34)، 351-371.
- رزق، حنان (2012). أثر استخدام مدخل القوة الرياضية للطلّابات المعلمات في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لطلّابتهن بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية*، 20(3)، 179-201.
- الرفاعي، أحمد (2017). استخدام نموذج فرايرل مارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 89(89)، 351 - 391.
- زيتون، عايش (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- لطاني، ابتهاج والجميلي، هاشم. (2014). أثر استعمال أنموذج (جيرلاك وإيلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني متوسط. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 22(5)، 1190-1209.
- المعيوف، رافد بحر احمد. (2009). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، 8(2)، 237-256.
- نصار، علي محمد. (2011). مدى مطابقة المفاهيم الجبرية المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا لمعايير (NCTM). *مجلة القراءة والمعرفة*، 119(1)، 19-44.
- عدنان، العابد، البابا، محمد. (2023). أثر التدريس القائم على أنموذج "أسباير" ASPIRE في اكتساب المفاهيم الجبرية لدى طلبة الصف العاشر متبايني مفهوم الذات الرياضي. *مجلة دراسات للعلوم التربوية*، 50(50)، 193-204.
- عودة، أحمد. (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع

References

- Alias, M., & Black, T., & Gray, D. (2003). Effect of instruction on spatial visualization ability in civil engineering students. *International Education Journal*, 3(1), 1-12.
- Al-Abed, A. (1995). The development of spatial ability of students in the basic and secondary education. *Yarmouk Research Journal*, 11(3), 9-30.
- Al-Abed, A. (2014). The effect of using the generative learning model in solving the mathematical problems and the motivation towards learning mathematics among tenth grade students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 2(6), 1.
- Beshai, Z. (2017). Using the allosteric learning model in engineering teaching to develop critical thinking skills and self-efficacy among students in the preparatory stage. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 33(4), 1-58.
- Bruun, F. (2013). **Elementary Teachers Perspectives of Mathematics Problem Solving Strategies.** *Mathematics Educator*, 1(23), 45-59, EJ1020068.
- Clark, K.R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.43-6
- Kozma, R. (2003). "Technology and classroom practices: An international study". *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Kurniawan, H., & Darminto, B. P. (2022). Empowering Higher Order Mathematical Thinking Skills with the e-PINTER Model in Blended Learning. *Journal Pendidikan MIPA*, 23(2), 832-841.
- Kurniawan, H., Budiyo., Sajidan., & Siswandari. (2021). The PINTER Learning Model to Enhance Higher Order Thinking and Communication skill in Algebra. *International Journal of Instruction*, 14(3), 359-374.
- Kusdinar, U. (2020). Efforts To Increase the Understanding of Algebraic Concepts By Using The Vee Heuristic Strategy. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(2), 6502-6505.
- Mahdi, I. (2016). The effectiveness of using the hollow model to teach nanotechnology to develop creative thinking, achievement and inclination towards mathematics among secondary school students. *Journal of Mathematics Education*, Egypt, 19 (12), 67-1
- Mantiri, O. (2015). Key to Language learning success. *Journal of Arts and Humanities*, 14(1), 14-18.
- National Assessment of Educational progress (NAEP). (2003). Mathematics Framework for the 1996, 2000, and 2003. *National Assessment of Educational Progress*. DC: National Assessment Governing Board.

- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA.: NCTM.
- Olkun, S. (2003). Making Connections: Improving Spatial Abilities with Engineering Drawing Activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, April (2003), 1-10.
- Saleha, S., & Al-Abed, A. (2014). The effect of an educational program supported by light effects in solving a mathematical problem and spatial ability among seventh graders in Palestine. *An-Najah University Journal of Research* (Humanities), 28(12), 2698-2731.
- Van Garderen, D. (2006). Spatial visualization, visual imagery, and mathematical problem solving of students with varying abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 496-506.
- Saïdo, G. A., Siraj, S., Nordin, A. B., & Al-Amedy, O. S. (2017). Teaching strategies for promoting higher order thinking skills: A case of secondary science teachers. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 3(4), 16-30 .
- Stacey, K., Burton, L., & Mason, J. (2010). *Thinking mathematically*. Addison-Wesley.
- Star, J. R., Foegen, A., Larson, M. R., McCallum, W. G., Porath, J., Zbiek, R. M. (2015). **Teaching Strategies for Improving Algebra Knowledge in Middle and High School Students: Educator's Practice Guide**. What Works Clearinghouse.™ NCEE 2015-4010. What Works Clearinghouse.
- Wittrock, M (2010). **Learning as a Generative Process**. *Educational Psychologist*. 45(1), 40-45.

الكلمات العربية والفارسية الدخيلة ذات الأصل المركب في اللغة التركية

مصطفى جميل أوغلو* د. محمد عبد الرحمن الحجوج**

تاريخ وصول البحث: 2023/10/8 م تاريخ قبول البحث: 2023/11/19 م

الملخص

من الواضح أن اللغة لها أهمية كبيرة في حياة الأمم؛ لأن اللغة أمر حيوي، إذ هي الوسيلة التي نعبر بها عن أفكارنا واحتياجاتنا وعواطفنا، ومن خلالها ننقل أفكارنا ورغباتنا إلى الآخرين وتبادل من خلالها العلوم والمعارف، وبها نتواصل مع الأمم المختلفة.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير اللغة العربية واللغة الفارسية في اللغة التركية الحديثة، ورصد الألفاظ الدخيلة منهما إلى اللغة التركية الحديثة، والتغيرات التي طرأت عليها، والكشف عن طريقة استعمال الألفاظ الدخيلة من اللغة العربية إلى اللغة التركية الحديثة في لغة المصدر (اللغة العربية)، وفي لغة الهدف (التركية الحديثة). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في وصف الظاهرة اللغوية المتعلقة بالكلمات المركبة، ووصف تراكيب الكلمات الدخيلة ذات الأصل المركب والتغيرات التي طرأت عليها.

وخلصت الدراسة إلى أن هناك أنماطا مختلفة للتكامل اللغوي بين العربية والتركية، بما في ذلك الكلمات التي تأتي من التركيبات العربية، وامتزجت بعض الكلمات العربية مع كلمات فارسية وتركية أخرى لاشتقاق كلمة جديدة مختلفة نسبيا عن أصلها العربي، كما أن اللاحقة الفارسية في التركيب لا تؤثر لها في المعنى الجديد.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المركبة، الكلمات الدخيلة من العربية، الدلالة، اللغة التركية، اللغة العربية.

* باحث.

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

Compound-Origin Loanwords from Foreign Languages in Turkish

Abstract

It's evident that language holds immense importance in the life of nations, as it is a vital tool for expressing our thoughts, needs, and emotions. Through language, we convey our ideas and desires to others, exchange knowledge and information, and establish communication with diverse cultures and nations.

This study aims to explore the extent of Arabic and Persian language's influence on modern Turkish, identify loanwords borrowed from Arabic into modern Turkish, track the changes that have taken place within these loanwords, and shed light on how these loanwords from Arabic are utilized in both the source language (Arabic) and the target language (modern Turkish). The study employed the descriptive approach in describing the linguistic phenomenon related to compound words and description the structures of compound loanwords, along with the changes that have occurred in them.

The study concluded that there are different linguistic integration patterns between Arabic and Turkish. This includes words derived from Arabic compounds. Some Arabic words have also amalgamated with other Persian and Turkish words to create relatively new words that differ somewhat from their Arabic origins. Additionally, it was observed that the Persian suffix in these compounds does not significantly impact the new meaning.

Keywords: Compoun Words, Arabic Loanwords, Semantics, Turkish language, Arabic language.

المقدمة:

إن اللغة تلعب دورًا مهمًا في التواصل العالمي والانفتاح على العالم الخارجي، فاللغة أداة للتواصل والتعبير والتأثير على التطور الثقافي واللغوي، وتسلب الضوء على تفاعلات معقدة بين اللغات وتجسد الثقافات المختلفة في عالم مترابط.

وفي هذا الصدد تتأثر اللغات ببعضها وتدخل كلمات جديدة من لغة إلى أخرى بصيغها المختلفة، فمثلا انتقل كثير من الكلمات العربية إلى اللغة التركية؛ تلبية لاحتياجاتها، إلا أنه جرى على الكلمات الدخيلة تغييرات تلائم اللغة التركية، إذ أخذت بعض الكلمات الدخيلة لواحق مختلفة واختلفت عن أصلها العربي، ودخلت تلك الكلمات بصيغها المختلفة إلى معجم اللغة التركية، ومنها الكلمات التي يسمونها في التركية *birleşik kelimeler* أي الكلمات المركبة⁽¹⁾ وهو تألف كلمتين لجعلهما كلمة واحدة⁽²⁾؛ أي تُعرّف الكلمات المركبة عمومًا على أنها كلمات تتكون من تألف بين كلمتين أو أكثر⁽³⁾.

والكلمات التي تتكون من التركيب الإضافي، وأفعال مركبة، ومجموعات مختصرة، تصبح كلمات مركبة عندما تلتقي بمفهوم جديد⁽⁴⁾، وتتم كتابة الكلمات المركبة معًا أو بشكل منفصل في اللغة التركية المعاصرة في إطار قواعدها، وسنكتفي في الإشارة إلى الكلمات المركبة من كلمة أو جذر عربي، وفارسي، وتركي وفق دراستها ليتضح ورود الكلمات العربية الدخيلة بأشكالها المختلفة في اللغة التركية المعاصرة، واقتصرت الدراسة على الكلمات الدخيلة من اللغتين العربية والفارسية؛ لشدة تأثير اللغة التركية بهما، ولا سيما اللغة العربية، دون غيرهما من اللغات الأخرى.

وتركيب الكلمات هو أحد الأساليب المستخدمة بكثرة في بناء الكلمات أو اشتقاق كلمات جديدة في التركية، وهناك كلمات عربية دخيلة تحولت إلى كلمات جديدة، مهما كان أصلها إلا أنه لا وجود لها بصورتها الجديدة في اللغة العربية بشكلها الجديد المستخدم في اللغة التركية. وقد رصدنا في دراستنا للكلمات العربية الدخيلة ظهورا في الكلمات المركبة بتراكيب مختلفة، وهي كالآتي:

كلمات تألفت من العربية والفارسية.

كلمات تألفت من العربية والتركية.

كلمات تألفت من العربية والعربية.

ومن خلال هذه التراكيب اشتقت كلمات جديدة ذات أصل عربي يتم استعمالها في اللغة التركية الحديثة، وفي الصفحات التالية تطرقنا إلى الكلمات المركبة التي دخلت اللغة التركية من العربية بصيغها المختلفة.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في وصف الظاهرة اللغوية المتعلقة بالكلمات المركبة، ووصف تراكيب الكلمات الدخيلة ذات الأصل المركب والتغيرات التي طرأت عليها.

واعتمدت الدراسة على مصادر أساسية، هي: معجم اللغة العربية المعاصرة، و Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü، والمعجم الوسيط، والمعجم الشامل.

الدراسات السابقة:

سبقت هذه الدراسة دراسات كثيرة تناولت الألفاظ العربية في اللغة التركية، إلا أنها كانت تقتصر على تصنيف الكلمات دون التطرق على ما حدث لها من تغيير دلالي، وطريقة استعمالها في اللغتين، ومن أهم تلك الدراسات:

-الألفاظ العربية في اللغة التركية: مخيمر صالح (1989م)، وقد أورد في دراسته 476 كلمة فقط، ورتب هذه الكلمات ترتيباً هجائياً، وذكر في مقدمة بحثه أن الهدف منها إفادة المهتمين بالدراسات اللغوية عامة واللغة العربية خاصة بمعرفة أن هذه الكلمات عربية الأصل.

-الكلمات والتراكيب العربية ذات الدلالة المختلفة في اللغة التركية: أمر الله إيشلر (1997م). وقد اقتصر إيشلر في دراسته على الكلمات التي تغيرت دلالتها في اللغة التركية عن دلالتها الأصلية في اللغة العربية، واقتصرت دراسته على إحصاء الكلمات المقترضة من اللغة العربية.

-معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية: سهيل صابان حقي (2005م). جاءت دراسة صابان في صورة معجم مرتب وفق الترتيب الهجائي من الألف إلى الياء، وركز في كتابه على الكلمات العربية في اللغة التركية وكيفية كتابتها باللغة التركية معتمداً على قاموس اللغة التركية الكبير من تأليف محمد دوغان، وقد بلغ عدد المفردات التي ذكرها في كتابه نحو ألفي كلمة.

-تصنيف الكلمات العربية المشتركة وتحليل مادتها: حمزة أرمش (2011م). وهي معجم للكلمات التركية التي اقترضت من اللغة العربية. وقد ذكر أرمش في كتابه جذور الكلمات المقترضة من اللغة العربية، وقسم كتابه إلى قسمين: تناول في القسم الأول أوزان الكلمات العربية، كالمصادر والمشتقات (اسم الفاعل، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم التصغير، اسمي الزمان

والمكان، واسم الآلة)، ثم انتقل إلى الكلمات المؤنثة، والمثناة، والجمع، وذكر في القسم الثاني جذور الكلمات المقترضة من اللغة العربية.

-الكلمات المقترضة من اللغة العربية في اللغة التركية دراسة إحصائية تقابلية: علي عبد الواحد (2017م). تناول الباحث المفردات التي اقترضتها اللغة التركية من اللغة العربية والتغيرات التي طرأت عليها على مستوى الأصوات. وتطرق الباحث إلى تحليل مجموعة من الكلمات المقترضة من اللغة العربية على المستوى الصوتي، ثم وضع قائمة بالكلمات العربية في التركية مرتبة ترتيباً أبجدياً على ترتيب أبجدية اللغة التركية، وركز على كيفية كتابتها باللغة التركية، وهي دراسة إحصائية تقابلية. علماً بأن دراسته كانت نماذج مختارة ركزت على المستوى الصوتي.

وقد اقتصرَت الدراسات السابقة على رصد الكلمات العربية الدخيلة إلى اللغة التركية وإحصائها وترتيبها ترتيباً هجائياً في دراسات معجمية، وبحسب اطلاعي لم أجد دراسة تناولت الألفاظ الدخيلة ذات الأصل المركب في اللغة التركية.

المبحث الأول: كلمات تألفت من العربية والفارسية.

يوجد في اللغة التركية المعاصرة كلمات كثيرة ذات أصل عربي وفارسي، إذ إن العربية والفارسية من أكثر اللغات تأثيراً في التركية⁽⁵⁾، بسبب الصلة الدينية والتاريخية والجغرافية بين اللغة التركية وتلك اللغات.

وقد رصدت كثيراً من الكلمات المركبة من العربية والفارسية في المعجم التركي الذي صدر في عام 2019م، وهي أكثر استخداماً في اللغة التركية المعاصرة، والجدير بالذكر أن تلك الكلمات المركبة يتم استعمالها بشكل متصل أو بشكل منفصل في التركيب.

والكلمات المركبة من العربية والفارسية في اللغة التركية تتكون من كلمة عربية وأخرى فارسية، ومنها:

-آفة⁽⁶⁾ (afet) + زده (zede) = afetzedeh⁽⁷⁾

إن كلمة afetzedeh تتكون من كلمة عربية (آفة)، وكلمة فارسية (زده) التي تعني "يضرب"، مصاب⁽⁸⁾، وكلمة afetzedeh تعني منكوب، مرتطم بكارثة⁽⁹⁾؛ أي تعني ضحية، أو كارثة طبيعية مثل ضحية زلزال.

-عسل⁽¹⁰⁾ (asel) + بند (bent) = Aselbent⁽¹¹⁾

تتكون كلمة Aselbent من كلمة عربية (عسل)، وكلمة فارسية (بنت) التي تعني "سد، خزان ماء"⁽¹²⁾. وكلمة Aselbent تعني راتنج؛ أي صمغ الصنوبر الذي يتم استخدامه في الطب، وكذلك لإنتاج العطور⁽¹³⁾.

- أن¹⁴ (an) + به (be) + آن (an) = anbean.

كما يتضح لنا أن كلمة anbean تتكون من ثلاث كلمات: عربية (آن) + فارسية (به) + عربية (آن)، وكلمة (به) الفارسية تعني "بواسطة، زمن"⁽¹⁵⁾ وهي أداة ربط. وكلمة anbean تعني "في كل لحظة، بين الحين والآخر"⁽¹⁶⁾، وتستعمل في اللغة التركية المعاصرة لتؤدي معنى ظرف الزمان. - أصيل⁽¹⁷⁾ (asil) + زاده (zade) = asilzade⁽¹⁸⁾.

تتكون هذه الكلمة من كلمة (أصيل) العربية، وكلمة (زاده) الفارسية التي تعني "ابن، وليد، مولود"⁽¹⁹⁾، وكلمة asilzade التي تعني ذا نسب نبيل⁽²⁰⁾.

- عرض⁽²¹⁾ (arz) + أندام (endam) = arzi endam.

تتكون كلمة arzi endam من كلمة عربية (عرض)، وكلمة (اندام) الفارسية التي تعني "قامة، شكل، بدن"⁽²²⁾، وكلمة arzi endam تعني التباهي، والظهور في مكان فجأة⁽²³⁾.

- علامة⁽²⁴⁾ (allame) + جهان (cihan) = allameicihan⁽²⁵⁾.

كما يتضح لنا أن كلمة allameicihan التي تتكون من كلمة عربية (علامة)، وفارسية (جهان)، وكلمة جهان الفارسية تعني "العالم، الدنيا، الأرض"⁽²⁶⁾. وتستعمل كلمة allameicihan بمعنى "واسع العلم والمعرفة"⁽²⁷⁾، ويتم استعمالها أحياناً من باب الاستهزاء للذين يتباهون بعلمهم ومعرفتهم.

وهناك كلمات مكونة من كلمة عربية وكلمة فارسية، وسنذكرها لاحقاً في جدول مع دلالتها في اللغة العربية التي تعني في التركية، وهي على النحو الآتي:

● كلمات تتكون من كلمة عربية، وكلمة (خان) الفارسية، ومنها:

- عمليات⁽²⁸⁾ + خانه Ameliyathane

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه أي بكلمة عربية وكلمة (خانه) الفارسية التي تعني "منزل، البيت، الدار"⁽²⁹⁾، ويتم استعمالها كلمة Ameliyathane في اللغة التركية المعاصرة بمعنى غرفة العمليات الجراحية⁽³⁰⁾.

كلمات تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (خانه) الفارسية، وهي:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
ضرب ⁽³¹⁾ + خانه	Darphane	مكان سك العملات المعدنية، أي دار السكة ⁽³²⁾
درس ⁽³³⁾ + خانه	Dershane	المؤسسات الخاصة التي تقدم دروسًا بالأجرة للطلاب خارج المدرسة ⁽³⁴⁾
فقير ⁽³⁵⁾ + خانه	Fakirhane	تستعمل هذه الكلمة لإظهار التواضع عند الحديث عن منزل المرء ⁽³⁶⁾
غسيل ⁽³⁷⁾ + خانه	Gasilhane	مكان غسيل الأموات ⁽³⁸⁾
حبس ⁽³⁹⁾ + خانه	Hapishane	السجن ⁽⁴⁰⁾
عبادات ⁽⁴¹⁾ + خانه	İbadethane	مكان العبادة، كالمسجد، والكنيسة ⁽⁴²⁾
أعمال ⁽⁴³⁾ + خانه	İmalathane	مكان العمل الذي يقوم بمعالجة المواد الخام وإحضارها إلى السوق، أي ورشة إنتاج الأمتعة التجارية ⁽⁴⁴⁾
قهوة ⁽⁴⁵⁾ + خانه	Kahvehane	مقهى ⁽⁴⁶⁾
كره ⁽⁴⁷⁾ + خانه	Kerhane	بيت الدعارة ⁽⁴⁸⁾
قراءات ⁽⁴⁹⁾ + خانه	Kıraathane	مكان القراءة، في يومنا تستعمل لتسمية المقهى ⁽⁵⁰⁾
قمار ⁽⁵¹⁾ + خانه	Kumarhane	مكان لعب القمار ⁽⁵²⁾
كتب ⁽⁵³⁾ + خانه	Kütüphane	مكتبة ⁽⁵⁴⁾
محبوس ⁽⁵⁵⁾ + خانه	Mahpushane	سجن ⁽⁵⁶⁾
مؤلوي ⁽⁵⁷⁾ + خانه	Mevlevihane	التكية، مكان اعتكاف الصوفية ⁽⁵⁸⁾
مسافر ⁽⁵⁹⁾ + خانه	Misafirhane	مضيفة ⁽⁶⁰⁾
نظرات ⁽⁶¹⁾ + خانه	Nezarethane	النظارة، غرفة الاعتقال ⁽⁶²⁾
رصد ⁽⁶³⁾ + خانه	Rasathane	مَرَصِد ⁽⁶⁴⁾
شراب ⁽⁶⁵⁾ + خانه	Şaraphane	مكان بيع النبيذ وشربه ⁽⁶⁶⁾
يتيم ⁽⁶⁷⁾ + خانه	Yetimhane	دار الأيتام ⁽⁶⁸⁾

*كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (زده) الفارسية، ومنها:

- آفة⁶⁹ + زده Afetzedede

والكلمات التالية تتكون من اللاحقة نفسها المذكورة؛ أي بكلمة عربية وكلمة (زده) الفارسية التي تعني "يضرِب، مصاب"⁽⁷⁰⁾، ويتم استخدام كلمة afetzedede في اللغة التركية المعاصرة بمعنى ضحية أو منكوب الحادثة، مثل ضحية زلزال⁽⁷¹⁾.

والكلمات التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة زده الفارسية هي نحو الآتي:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
قضاء ⁽⁷²⁾ + زده	Kazazede	الشخص الذي تعرض لحادث مرور ⁽⁷³⁾
فلكات ⁽⁷⁴⁾ + زده	Felaketzede	الشخص الذي نجا أو ناج من آفة طبيعية ⁽⁷⁵⁾

*كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (انه) الفارسية، ومنها:-عامية⁷⁶ + انه Amiyane

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (انه) الفارسية التي تعني "كأنه، إنه"⁽⁷⁷⁾ وهي أداة تشبه ياء النسبة، وتأتي في نهاية الكلمة لتصف الشيء، ويتم استخدام كلمة amiyane في اللغة التركية المعاصرة بمعنى كلام بسيط، أي غير مهذب⁽⁷⁸⁾.

كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (انه) الفارسية، ومنها:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
آمر ⁽⁷⁹⁾ + انه	Amirane	التأمر مثل العميد، أي التأمر على الناس كالمسؤول. ⁽⁸⁰⁾
عارف ⁽⁸¹⁾ + انه	Arifane	التصرف بما يليق بالعقلاء. ⁽⁸²⁾
مُعصوم ⁽⁸³⁾ + انه	Masumane	براءة. ⁽⁸⁴⁾
مالك ⁽⁸⁵⁾ + انه	Malikane	منزل كبير وفاخر مبني على مساحة كبيرة، كالقصر. ⁽⁸⁶⁾
صاف ⁽⁸⁷⁾ + انه	Safiyane	بسذاجة، أي التصرف بشكل ساذج. ⁽⁸⁸⁾
شاعر ⁽⁸⁹⁾ + انه	Şairane	مثل الشاعر، التحدث مثل الشعر. ⁽⁹⁰⁾
ظالم ⁽⁹¹⁾ + انه	Zalimane	بلا رحمة، كالظالم. ⁽⁹²⁾
ظريف ⁽⁹³⁾ + انه	Zarifane	بأناقة، التصرف بشكل أنيق. ⁽⁹⁴⁾

*كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (نامه) فارسية، ومنها:-ادعاء⁹⁵ + نامه iddianame

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (نامه) الفارسية التي تعني "كتاب، مكتوب، رسالة"⁽⁹⁶⁾، ويتم استخدام كلمة iddianame في اللغة التركية المعاصرة بمعنى لائحة الاتهام⁽⁹⁷⁾، أي الأدلة والادعاءات التي تم الحصول عليها في نهاية التحقيق من قبل المدعي العام.

كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (نامه) الفارسية، منها:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
إخبار ⁹⁸ + نامه	ihbarname	وثيقة ورقة إخطار. ⁹⁹
إخطار ¹⁰⁰ + نامه	ihhtarname	وثيقة إنذار رسمي. ¹⁰¹
موافقة ¹⁰² + نامه	Muvafakatname	وثيقة الموافقة. ¹⁰³
سياحة ¹⁰⁴ + نامه	Seyahatname	كتاب سياحة، كمقدمة ابن خلدون، يصف فيه المؤلف معرفته وانطباعاته من الأماكن التي زارها. ¹⁰⁵
تعهد ¹⁰⁶ + نامه	Taahhütname	وثيقة تعهد، توضح أنك تتعهد بفعل شيء ما. ¹⁰⁷

تقدير ¹⁰⁸ + نامہ	Takdirname	وثيقة التفوق، تعطى للطلاب وللموظف الذي أدى عمله بالتفوق. ¹⁰⁹
تصديق ¹¹⁰ + نامہ	Tasdikname	وثيقة صادرة عن إدارة المدرسة توضح آخر مستوى تعليمي، كالشهادة وكشف العلامات. ¹¹¹
وكالات ¹¹² + نامہ	Vekaletname	وثيقة تفويض. ¹¹³

*كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (كار) الفارسية، ومنها:

-جَفَاء¹¹⁴ + كار Cefakâr

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (كار) الفارسية التي تعني "عمل، شغل، حرفة، شأن، ممارسة"⁽¹¹⁵⁾، ويتم استعمال كلمة cefakâr في اللغة التركية المعاصرة بمعنى صبور ومُتَحَمِّل الشدائد.⁽¹¹⁶⁾

ومن الكلمات التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (كار) الفارسية، ومنها:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
جُرْأَة ⁽¹¹⁷⁾ + كار	Cüretkâr	جريء، واقف. ⁽¹¹⁸⁾
جِيلَة ⁽¹¹⁹⁾ + كار	Hilekâr	مخادع. ⁽¹²⁰⁾
خدمات ⁽¹²¹⁾ + كار	Hizmetkar	خادم، خُدوم. ⁽¹²²⁾
قَنَاعَات ⁽¹²³⁾ + كار	Kanaatkâr	قَنوع. ⁽¹²⁴⁾
مُحَافَظَة ⁽¹²⁵⁾ + كار	Muhafazakâr	محافظ، المتمسك بعاداته وأصوله. ⁽¹²⁶⁾
مُسَامَحَة ⁽¹²⁷⁾ + كار	Müsamahakâr	مسامح. ⁽¹²⁸⁾
رِيَاء ⁽¹²⁹⁾ + كار	Riyakâr	منافق. ⁽¹³⁰⁾
صِنَعَات ⁽¹³¹⁾ + كار	Sanatkâr	فنان. ⁽¹³²⁾
طَلَب ⁽¹³³⁾ + كار	Talepkâr	كثير المطالبة. ⁽¹³⁴⁾
طَمَح ⁽¹³⁵⁾ + كار	Tamahkar	طموح. ⁽¹³⁶⁾
تَهْدِيد ⁽¹³⁷⁾ + كار	Tehditkâr	مُهِدِد أو تَهْدِيدِي. ⁽¹³⁸⁾
وَفَاء ⁽¹³⁹⁾ + كار	Vefakâr	وَفِي، الشخص المخلص الذي حبه ليس مؤقتًا. ⁽¹⁴⁰⁾
صِنَاعَات ⁽¹⁴¹⁾ + كار	Zanaatkar	الجَزْفِي، الذي يقوم بالعمل بمهارة. ⁽¹⁴²⁾

*كلمات تتكون من كلمة عربية وكلمة (دار) فارسية، ومنها:

-حُكْم⁽¹⁴³⁾ + دار Hükümdar

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه، أي بكلمة عربية وكلمة (دار) الفارسية التي تعني "المنزل، القصر"⁽¹⁴⁴⁾، ويتم استعمال كلمة hükümdar في اللغة التركية المعاصرة بمعنى سلطان، أو ملك، أو خان.⁽¹⁴⁵⁾

ومن الكلمات التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (دار) الفارسية:

عربي + فارسي	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية

خَبَر (146) + دار	Haberdar	على علم بما حدث. (147)
حَصَّة (148) + دار	Hissedar	الشريك الذي لديه حصّة. (149)
مَانَع (150) + دار	Manidar	الذي له معنى وضمنيًا ودقيقًا. (151)
مِنَّة (152) + دار	Minnettar	مُمتَن. (153)
طَرْف (154) + دار	Taraftar	مُؤيد، مناصر مشجع. (155)

***كلمات تتكون من كلمة (هر) الفارسية وكلمة عربية، ومنها:**

-هر + دائم (156) Her daim

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (هر) الفارسية التي تعني "كل، أي" (157)، وده "العدد عشرة، جيد، لطيف" (158) ويتم استخدام كلمة her daim في اللغة التركية المعاصرة بمعنى دائما (159).

ومن الكلمات الدخيلة التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (هر) الفارسية:

هر + حَال (160) + ده	Herhâlde	على الأرجح. (161)
هر + حال + كار (162) + ده	Her hâlûkârda	على كل حال. (163)
هر + زمان (164)	Her zaman	دائما. (165)

***كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (گاه) الفارسية، ومنها:**

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (گاه) الفارسية التي تعني "مكان" (166)، ويتم استعمالها بالفارسية لظرف المكان.

كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (گاه) الفارسية، ومنها:

إقامات (167) + گاه ikametgâh تعني مكان الإقامة. (168)

قرار (169) + گاه Karargâh التي تعني قاعدة العسكرية (170)، التي يتمركز الجيش لفترة طويلة أو بشكل مؤقت.

***كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (دان) الفارسية: ومنها:**

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي بكلمة عربية وكلمة (دان) الفارسية التي تعني "حبة، بذرة، حبة القمح والشعير". (171)

ومن الكلمات الدخيلة التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (دان) الفارسية:

بُخور (172) + دان buhurdan تعني مبخرة. (173)

جزء (174) + دان cüzdan وهو الجزدان الذي نضع فيها النقود. (175)

*** كلمات دخيلة تتكون من كلمة عربية وكلمة (باز) الفارسية، ومنها:**

والكلمات التالية تتكون بالنموذج المذكور نفسه؛ أي من كلمة عربية وكلمة (باز) الفارسية التي تعني "مفتوح، فاعل".⁽¹⁷⁶⁾

ومن الكلمات الدخيلة التي تتكون من كلمة عربية دخيلة وكلمة (باز) الفارسية:

قِمَار⁽¹⁷⁷⁾ + باز kumarbaz يعني مقامر الذي مدمن القمار⁽¹⁷⁸⁾.

كُفْر⁽¹⁷⁹⁾ + باز küfürbaz يعني شَتِيم⁽¹⁸⁰⁾، أي يسمي الشخص الذي يستخدم الشتائم كثيرًا.

سِحْر⁽¹⁸¹⁾ + باز sihirbaz يعني الساحر⁽¹⁸²⁾.

والخلاصة أن الكلمات المذكورة قد اُشتُقَّت من تركيب تألف من العربية والفارسية لتدل على معانٍ مختلفة تحتاجها اللغة التركية، إذ يتم استعمال تلك الكلمات في اللغة التركية المعاصرة في مجالات مختلفة في جميع نواحي الحياة اليومية.

وفي نهاية المطاف يتم تألف الكلمات من كلمة عربية وكلمة فارسية، إلا أن الكلمات الفارسية لم تؤثر على المعنى، بل جاءت مصاحبة للكلمة العربية، ويغلب مجيئها لاحقة للكلمة العربية، لتكوّن كلمة جديدة في التركية، وأخذت الكلمة الجديدة التركية معناها من اللغة العربية فقط.

المبحث الثاني: كلمات مركبة من كلمة عربية وكلمة تركية.

وهناك كلمات تتخذ لواحق أو كلمات تركية وتكوّن كلمات جديدة مركبة من العربية والتركية، وليس لهذا الكلمة الجديدة وجود بشكلها الجديد في اللغة العربية، إذ تكون بصيغها الجديدة مفردة جديدة في معجم اللغة التركية.

ومن هذه الكلمات نستطيع أن نذكر الكلمات الآتية التي تم رصدها من المعجم التركي الذي صدر في 2019 م، وتم رصد أكثر الكلمات استخداماً في اللغة التركية المعاصرة، ومنها:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
بلوغ ⁽¹⁸³⁾ + çağı	Bülüğ çağı	سن البلوغ ⁽¹⁸⁴⁾
باقلي ⁽¹⁸⁵⁾ + çiçek + i	Bakla çiçeği	زهرة الفول ⁽¹⁸⁶⁾
جزاء ⁽¹⁸⁷⁾ + ev + i	Cezaevi	سجن ⁽¹⁸⁸⁾
جمع ⁽¹⁸⁹⁾ + ev + i	Cemevi	مكان تجمع العلّوين ⁽¹⁹⁰⁾
خلق ⁽¹⁹¹⁾ + ev + i	Halkevi	منظمة انطلقت لتثقيف الناس وتوجيههم نحو الوحدة الوطنية والمثل الأعلى ⁽¹⁹²⁾
حضور ⁽¹⁹³⁾ + ev + i	Huzurevi	دار المسنين ⁽¹⁹⁴⁾
خير ⁽¹⁹⁵⁾ + sever	Hayırsever	صاحب الخير، محب مساعدة

الفقراء والمحتاجين. (196)		
مكتبة لبيع الكتب. (198)	Kitabevi	كتاب (197) + i + ev
بيت الخلية. (200)	Hücre evi	هجرة (199) + i + ev
عيد الأضحي. (202)	Kurban bayramı	قربان (201) + i + bayram
لحم الضحية. (203)	Kurban eti	قربان + i + et
سكن المعارف للطلاب. (205)	Maarif yurdu	معارف (204) + u + yurt
قَمَرِيَّةٌ خَوْلِيَّةٌ، هي نوع من النباتات المزهرة من جنس قمرية في فصيلة الصليبيات حيث يوجد الخردل والكرنب. (207)	Sedef ağacı	سدف (206) + i + ağaç
صحة وهنا. (209)	Afiyet olsun	عافية (208) + olsun
وطني. (211)	Vatansever	وطن (210) + sever
مناديل مبللة. (213)	Islak mendil	Islak + منديل (212)
مكان يُترك فيه العقار الذي يكون وضعه القانوني محل نزاع بين أكثر من شخص كضمان حتى انتهاء النزاع. (215)	Yediemin	Yedi + أمين (214)
الإدارة العامة. (217)	Genel idare	Genel + إدارة (216)

وجدير بالذكر أن الأسماء المركبة كثيرة الشيع في التركية، وكما يتبين مما سبق هي عبارة عن اسمين عربي وتركي أو عربي وفارسي اتحدوا ليدلوا على اسم أو على اصطلاح معين، وجاءت للحاجة الماسة للمصطلحات الحديثة في اللغة التركية، والجدير أن الكلمات المذكورة أعلاه لا تُفهم إذا فصلنا إحدى الكلمات عن الأخرى؛ لأننا نعدّها كلمة واحدة تفيد دلالة معينة، ويكثر استخدام هذه الكلمات للدلالة على أسماء، أو أماكن، أو على صفات معينة في اللغة التركية.

المبحث الثالث: الكلمات التركية الدخيلة المركبة من كلمتين عربيتين:

هناك كلمات تركية مركبة من كلمتين عربيتين أو أكثر، وبعضها جاء على صورة التركيب الإضافي وبعضها على صورة شبه جملة، وبعضها مركبة من أداة، وبعضها مركبة من كلمتين عربيتين، وبعضها بصيغة تركيب إضافي تركي لتدل على أشياء معينة، وسنذكر كل منها على حدة بصيغها المستعملة في اللغة التركية.

أولاً: الكلمات التركية المكونة من التركيب الإضافي:

لقد دخلت بعض الكلمات العربية إلى التركية بصيغة التركيب الإضافي الذي يتألف من عنصرين يسمى الأول منهما مضافاً والثاني مضافاً إليه⁽²¹⁸⁾، نحو: أهل الكتاب. (مضاف: أهل. الكتاب: مضاف إليه)، وقد استخدمت الصيغة نفسها بتغيير حروفها بحروف التركية، ومن هذه الكلمات:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
أدب المعاشرة ⁽²¹⁹⁾	Adabımuşeret	آداب، آداب اجتماعية ⁽²²⁰⁾
أهل الكيف ⁽²²¹⁾	Ehlikeyfi	محب الحياة وملذاته ⁽²²²⁾
أهل البيت ⁽²²³⁾	Ehlibeyt	آل النبي محمد صلى الله عليه وسلم وأقاربه ⁽²²⁴⁾
أهل الكتاب ⁽²²⁵⁾	Ehlikitap	أصحاب كتب مقدسة كاليهود والنصارى ⁽²²⁶⁾
أهل السنة ⁽²²⁷⁾	Ehlisünnet	هم الذين يعملون بكتاب الله، وسنة رسوله ⁽²²⁸⁾
أَهْوَنُ الشر ⁽²²⁹⁾	Ehvenişer	أخف الضارين ⁽²³⁰⁾
أمر الواقع ⁽²³¹⁾	Emrivaki	مفاجئة، أمر غير منتظر ⁽²³²⁾
فرض المحال ⁽²³³⁾	Farzımuhal	لنفترض ⁽²³⁴⁾
فوق العادة ⁽²³⁵⁾	Fevkalade	بصرف النظر عن المعتاد، أي الأحسن والأفضل ⁽²³⁶⁾
خارج العادة ⁽²³⁷⁾	Harikulade	غير مألوف، ورائع ⁽²³⁸⁾
حسن الحال ⁽²³⁹⁾	Hüsünühal	حسن المزاج ⁽²⁴⁰⁾
حسن الظن ⁽²⁴¹⁾	Hüsünü zan	حسن النية ⁽²⁴²⁾
حفظ الصلحة ⁽²⁴³⁾	Hıfzıssıhha	المعلومات الصحية لعيش حياة صحية ⁽²⁴⁴⁾
حسن قبل الوقوع ⁽²⁴⁵⁾	Hissikablelvuku	الحُدُس، الحس قبل وقوع أي حادث ⁽²⁴⁶⁾
قائم المقام ⁽²⁴⁷⁾	Kaymakam	رئيس المحافظة ⁽²⁴⁸⁾
لحم بالعجين ⁽²⁴⁹⁾	Lahmacun	أكلة لحم بالعجين ⁽²⁵⁰⁾
لسان الحال ⁽²⁵¹⁾	Lisanıhal	التعبير عن الأفكار والرغبات بالسلوك ⁽²⁵²⁾
لسان المناسب ⁽²⁵³⁾	Lisanı münasip	التعبير بالأسلوب الذي يمكن للشخص الآخر فهمه بسهولة ⁽²⁵⁴⁾
ما وراء النهر ⁽²⁵⁵⁾	Maveraünnehir	المنطقة التاريخية في آسيا الوسطى التي تقع بين نهر جيحون وسهون ⁽²⁵⁶⁾
مجاز المرسل ⁽²⁵⁷⁾	Mecazı Mürsel	نوع من المجاز وهو مجاز المرسل ⁽²⁵⁸⁾
مدار الافتخار ⁽²⁵⁹⁾	Medarı iftihar	يقال للشيء أو للشخص الذي تفتخر به دائماً ⁽²⁶⁰⁾
سوء الاستعمال ⁽²⁶¹⁾	Suistimal	إساءة استخدام السلطة أو الواجب وما إلى ذلك ⁽²⁶²⁾
سوء القصد ⁽²⁶³⁾	Suikast	القتل عن طريق التآمر، اغتيال ⁽²⁶⁴⁾
سوء الظن ⁽²⁶⁵⁾	Suizan	الشك، والحظ السيء ⁽²⁶⁶⁾
وحدة الوجود ⁽²⁶⁷⁾	Vahdetivücut	هي رؤية صوفية عن فهم الله بين التنزيه والتشبيه ⁽²⁶⁸⁾
ولي العهد ⁽²⁶⁹⁾	Veliaht	وارث الملك أو وارث رئيس الدولة ⁽²⁷⁰⁾
ولي النعمة ⁽²⁷¹⁾	Velinimet	الشخص الذي يعطي معروفاً لشخص ما وتبرعاً يستمر

طوال حياته. أي يتكفل معيشته. (272)

ثانيًا: الكلمات التركية المكونة من شبه جملة:

هناك كلمات مكونة من شبه جملة (جار ومجرور أو ظرف) دخلت إلى التركية، وأجري على حروفها بعض التغيير ليلائم اللغة التركية، ومنها:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
على العجل (273)	Alelacele	بسرعة. (274)
على العادة (275)	Alelaide	شيء عادي، شيء مألوف. (276)
بالآخرة (277)	Bilahare	فيما بعد، بعد حين. (278)
بالعكس (279)	Bilakis	على العكس، عكس ذلك. (280)
بالفعل (281)	Bilfiil	حقًا، عمليًا. (282)
بالمقابل (283)	Bilmukabele	الكلمة مستخدمة بمعنى أنا أيضًا، ردًا على ما قاله المخاطب. (284)
بالعموم (285)	Bilumum	بمعنى كل، بشكل عام. (286)
بالذات (287)	Bizzat	بدون وسيط، أي بذاته شخصيًا. (288)
بذاته (289)	Bizatihi	شخصيًا. (290)
بلا استثناء (291)	Bilaistisna	المعنى العربي نفسه. (292)
بلا بدل (293)	Bila bedel	بدون أجرة. (294)
بلا سبب (295)	Bila sebep	بدون سبب. (296)
إلى الأبد (297)	İlelebet	المعنى العربي نفسه. (298)
مع الأسف (299)	Maalesef	يا للأسف. (300)
مسك العنبر (301)	Miski anber	رائحة طيبة. (302)

ثالثًا: الكلمات التركية المكونة من رابط وكلمة:

هناك كلمات تركية مركبة من رابط وكلمة أداة (الرابط، والاستثناء، والاستفهام) ومن كلمة عربية، وعادة تحمل اللغة التركية المعنى العربي نفسه، وهذه الكلمات نحو الآتي:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
غير (303) + أخلاقي (304)	Gayrı ahlaki	ليس أخلاقي. (305)
غير + جدي (306)	Gayriciddi	غير جاد، غير جدي. (307)
غير + اختياري (308)	Gayriihtiyari	ليس اختياري. (309)
غير + إنساني (310)	Gayriinsani	غير إنساني. (311)
غير + منقول (312)	Gayrimenkul	العقارات. (313)
غير + مشروع (314)	Gayrimeşru	مخالفا للقانون. (315)
غير + رسمي (316)	Gayriresmi	خارج القواعد التي تضعها الدولة. (317)

غير + مسلم ⁽³¹⁸⁾	Gayrimüslim	ليس مسلمًا ⁽³¹⁹⁾
غير + صافي ⁽³²⁰⁾	Gayrisafi	مختلط ⁽³²¹⁾
حسب ⁽³²²⁾ + القدر ⁽³²³⁾	Hasbelkader	بالصدفة ⁽³²⁴⁾
حسب + الحال ⁽³²⁵⁾	Hasbihal	محادثة، دردشة مع الأصدقاء والأصحاب ⁽³²⁶⁾
ما ⁽³²⁷⁾ + جرى ⁽³²⁸⁾	Macera	مغامرة ⁽³²⁹⁾
ما + دام ³³⁰	Madem	ما دام، بما أن ⁽³³¹⁾
و ⁽³³²⁾ + السلام ⁽³³³⁾	Vesselam	كلمة تستعمل لتعني باختصار أو آخر الكلام أو الكلمة الأخير ⁽³³⁴⁾
و + الحاصل ⁽³³⁵⁾	Velhasil	باختصار ⁽³³⁶⁾
و + الحاصل ⁽³³⁷⁾ + الكلام ⁽³³⁸⁾	Velhasil kalam	باختصار الكلام ⁽³³⁹⁾

وهناك كلمات مركبة من كلمتين عربيتين، وهي:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية
عكس ⁽³⁴⁰⁾ + صداء ⁽³⁴¹⁾	Aksiseda	صدى، انعكاس الصوت ⁽³⁴²⁾
علي ⁽³⁴³⁾ + أعلى ⁽³⁴⁴⁾	Aliyütlala	بمعنى أجمل، أفضل ⁽³⁴⁵⁾
عرض + طلب ⁽³⁴⁶⁾	Arz talep	عرض وطلب ⁽³⁴⁷⁾
جنة ⁽³⁴⁸⁾ + مكان ⁽³⁴⁹⁾	Cennetmekan	يستحق الجنة، الذي يسكن الجنة ⁽³⁵⁰⁾
جملة ⁽³⁵¹⁾ + عالم ⁽³⁵²⁾	Cümle alem	الكل، الجميع ⁽³⁵³⁾
دور ⁽³⁵⁴⁾ + دائم ⁽³⁵⁵⁾	Devir daim	الدوران، الاستمرارية ⁽³⁵⁶⁾
دورة ⁽³⁵⁷⁾ + ملك ⁽³⁵⁸⁾	Devremülk	منزل أو شقة في منتجعات يتم شراؤها للاستخدام في فترات معينة، ويتم تأجيرها للآخرين ⁽³⁵⁹⁾
أول ⁽³⁶⁰⁾ + الله ⁽³⁶¹⁾	Evelallah	بمعنى قطعاً، وبالتأكيد، أو بالتوكل على الله ⁽³⁶²⁾
حضر ⁽³⁶³⁾ + جواب ⁽³⁶⁴⁾	Hazırcevap	يسمى الشخص الذي يجد ويعطي إجابات سريعة ومناسبة عند الضرورة ⁽³⁶⁵⁾
حفظ + الله ⁽³⁶⁶⁾	Hafazanallah	الله يحفظنا، يحمينا ⁽³⁶⁷⁾
خفيف ⁽³⁶⁸⁾ + مشرب ⁽³⁶⁹⁾	Hafifmeşrep	يسمى المرأة التي لا يتوافق سلوكها مع أخلاق المجتمع الذي تعيش فيه ⁽³⁷⁰⁾
قارة ⁽³⁷¹⁾ + سوداء ⁽³⁷²⁾	Kara sevda	الحب اليائس والقوي ⁽³⁷³⁾
قيض المال ⁽³⁷⁴⁾	Kabız mal	تاجر الفواكه والخضروات بالجملة، سمسار ⁽³⁷⁵⁾
لا ⁽³⁷⁶⁾ + قيد ⁽³⁷⁷⁾	Lakayt	لا مبالاة ⁽³⁷⁸⁾
لا + أبالي ⁽³⁷⁹⁾	Laubali	سلوك تافه، وسلوك عديم الاحترام، والتصرف بالتفاهة ⁽³⁸⁰⁾
ثابت ⁽³⁸¹⁾ + فكر ⁽³⁸²⁾	Sabit fikir	فكرة ثابتة، عدم التقبل الأفكار الأخرى ⁽³⁸³⁾
مادي ⁽³⁸⁴⁾ + ضرر ⁽³⁸⁵⁾	Maddi zarar	ضرر مادي ⁽³⁸⁶⁾
محلي ⁽³⁸⁷⁾ + إدارة ⁽³⁸⁸⁾	Mahalli idare	إدارة المحافظة، أو البلدية، أو القرية، أو الحي بشكل عام ⁽³⁸⁹⁾

هناك كلمات عربية مركبة تستعمل بشكل تركيب إضافي في التركية، أي بصيغة مضاف (tamlanan) ومضاف إليه (tamlayan)، والتركيب الإضافي في اللغة التركية يأخذ لواحق، لذا يجب مراعاة التوافق الصوتي للكلمة المضافة مع الكلمة المضافة إليها في التركيب حسب قاعدة التوافق الصوتي.⁽³⁹⁰⁾

ومن الملاحظ أن المضاف إليه يتقدم على المضاف باللغة التركية على عكس اللغة العربية، وفي هذا التركيب يكون لدينا مالك محدد، ومملوك محدد، ولكل منها لواحق يبين المالك والمملوك.⁽³⁹¹⁾

ولواحق المضاف إليه (لاحقة المالك):

in /-in /-un /-ün, -(n)ın /-(n)in /-(n)un /-(n)ün, -im-

ولحواق المضاف (لاحق المملوك):

ı /-ı /-u /-ü, -(s)ı /-(s)ı /-(s)u /-(s)ü, -im, -in-

والغرض من ذكر هذه اللواحق هي تبيان الكلمات العربية المركبة بصيغة التركيب الإضافي في اللغة التركي، إلا أن من الضروري أن أذكر أن حالة المضاف والمضاف إليه في اللغة التركي ثلاثة أنواع، هي:

- حالة الإضافة الكاملة (belirtili isim tamlaması)

- حالة الإضافة الناقصة (belirtisiz isim tamlaması)

- حالة الإضافة المركبة (zincirleme isim tamlaması)⁽³⁹²⁾

وهذه الكلمات العربية الدخيلة تأتي على صيغة الإضافة الناقصة، نحو المثال الآتي:

الكلمات: براءة⁽³⁹³⁾ + قنديل⁽³⁹⁴⁾

تم استخدام تلك الكلمتين على صيغة التركيب الإضافي التركي التالي:

Berat + kandil + i = Berat Kandili

كما يتضح من الأمثلة السابقة أن الكلمتين العربيتين تم استخدامهما بصيغة تركيب إضافي تركي، وهناك كلمات أخرى يتم استعمالها على النمط الذي شرحناها، ومن هذه الكلمات:

التركيب	الكلمة بالتركية	معنى الكلمة بالتركية

عامه (395) + حقوق	Amme hukuku	القانون العام. (396)
أصل (397) + جزاء (398) + محكمة (399)	Asli ceza mahkemesi	المحكمة مسؤولة عن التعامل مع القضايا والأعمال التي تتطلب عقوبة السجن لمدة 10 سنوات أو أقل. (400)
عسكر (401) + جلب (402)	Asker celbi	ورقة استدعاء لخدمة العسكرية. (403)
جزاء (404) + حقوق (405)	Ceza hukuku	قانون جنائي. (406)
جزاء + ساحة (407)	Ceza sahası	منطقة ضريبة الجزاء. (408)
جمهور (409) + اتفاق (410)	Cumhur ittifakı	اتفاق الجمهور. (411)
دولة (412) + دائرة (413)	Devlet dairesi	إدارة الدورة. (414)
أمنية (415) + منسوب (416)	Emniyet mensubu	موظف الأمن، أي شرطة. (417)
فكر (418) + ملكية (419) + حق (420)	Fikri mülkiyet hakkı	حقوق الملكية الفكرية، مثل حقوق التأليف والنشر، براءات الاختراع وما إلى ذلك. (421)
وطن (422) + خائن (423)	Vatan haini	الشخص الذي يعمل ضد مصلحة الوطن لمصلحه العليا، الخائن، العميل ضد الوطن. (424)
خسار (425) + تثبيت (426)	Hasar tespiti	تقييم الأضرار. (427)
حياة (428) + درس (429)	Hayat dersi	الحديث الفعلي الذي الجدير باتخاذ العبرة منها، درس أو دروس الحياة. (430)
حياة + حكاية (431)	Hayat hikayesi	حكاية الحياة، أي مجموع الأحداث والمراحل الهامة التي يمر بها الانسان في حياته. (432)
خير (433) + دعاء (434)	Hayır duası	الدعاء، دعاء الأمهات، الدعاء لصالح الحياة. (435)
حساب (436) + جدول (437)	Hesap cetveli	جدول الحساب. (438)
إنفاذ (439) + مأمور (440)	İnfaz memuru	حارس السجن الذي مسؤول عن تنظيم وتأديب المحبوسين. (441)
قديم (442) + تضمين (443)	Kıdem tazminatı	المكافأة الممنوحة للموظف على أساس مدة الخدمة بعد اكمال خدمته. (444)
مال (445) + بيان (446)	Mal beyanı	بيان عن المال والأموال الذي يملكه الشخص. (447)
مثال (448) + عالم (449)	Masal alemi	عالم القصص الخيالية. (450)
مركز (451) + أس (452)	Merkez üssü	يطلق على الجزء الذي تظهر فيه طاقة الزلزال. (453)
مساء (454) + ساعة (455)	Mesai saati	وقت الدوام. (456)
مشروع (457) + مدافعة (458) + حق (459)	Meşru müdafaa hakkı	حق الدفاع عن النفس. (460)
مولود (461) + قنديل (462)	Mevlit kandili	ليلة مولود النبي الشريف. (463)
معراج (464) + قنديل (465)	Miraç kandili	ليلة المعراج. (466)

محاكمة (467) + أصول (468)	Muhakeme usulü	أصول المحاكمة. (469)
محبّة (470) + دَلَال (471)	Muhabbet tellalı	عرصة، سمسار الدعارة. (472)
هواء (473) + مخالفة (474)	Hava muhalefeti	ظروف الطقس غير المواتية. (475)
هواء + أَسَن (476)	Hava üssü	قاعدة جوية (477)
متولي (478) + هيئة (479)	Mütevellî heyeti	هيئة إدارة المؤسسة، أو الجامعة، أو الأوقاف. أي هو مجلس الإدارة الذي ترتبط به أعمال إدارة مؤسسة أو منظمة بشكل مباشر. (480)
نقلية (481) + شركة (482)	Nakliyat şirketi	شركة النقل، والشحن. (483)
رغائب (484) + قنديل (485)	Regaip kandili	ليلة الرغائب (486)
ساحة (487) + أمر (488)	Saha amiri	مفوض ميداني. (489)
ساحل (490) + شريط (491)	Sahil şeridi	خط الساحل، أي طريق الساحل. (492)
سَهر (493) + وقت (494)	Seher vakti	عند الفجر، أو وقت الفجر. (495)
سفر (496) + طَاس (497)	Sefer tası	علبة أو صندوق الغذاء. (498)
حصّة (499) + سَدَد (500)	Hisse senedi	وثيقة تقييم جزء معين من رأس مال الشراكة. (501)
سِجل (502) + قَيد (503)	Sicil kaydı	السجل. (504)
عَدْلِي (505) + سجل (506) + قَيد (507)	Adli sicil kaydı	السجل الجنائي. (508)
سياسات (509) + ميدان (510)	Siyaset meydanı	ميدان السياسة. (511)
شَفَق (512) + وقت (513)	Şafak vakti	وقت شروق الشمس. (514)
شَريط (515) + إخلال (516)	Şerit ihlali	انتهاك طريق السير، أو مخالفة السير. (517)
تَقدير (518) + حق (519)	Takdir hakkı	حرية التقدير، تُمنح حرية التقييم وحرية التقدير للقاضي في الحالات التي يحددها القانون. (520)
تقوى (521) + صاحب (522)	Takva sahibi	تقي. (523)
تفتيش (524) + هيئة (525)	Teftiş heyeti	فريق التفتيش. (526)
تجارة (527) + محكمة (528)	Ticaret mahkemesi	المحكمة التجارية. (529)
وفاة (530) + خبر (531)	Vefat haberi	خبر الوفاة. (532)
وجدان (533) + عذاب (534)	Vicdan azabı	شعور الندم، وشعور تأنيب الضمير. (535)
ضَبط (536) + ورقة (537)	Zabit varakası	مُحضّر. (538)
زراعة (539) + مهندس (540)	Ziraat mühendisi	مهندس زراعي. (541)

ويتبين مما سبق عرضه أن المضاف إليه المحذوف كان نكرة؛ أي أنه غير محدد لذلك لا تلحق به لاحقة المضاف إليه، وأحياناً يمكن أن يكون معرفة، ولكن ليست معرفة محددة كمثال أسماء الدول والمدنية مثل: تركيا، إسطنبول، ولكنه ممكن أن يأتي معرفة كأسماء الأشخاص، وعلى سبيل المثال: إذا قلنا قلم زيد، فزيد معرفة، لكنه يحتاج إلى تحديد أكثر، والجدير هنا أن هذا

النوع من التركيب يعدّ الأكثر استعمالاً في اللغة التركية، والكلمات المذكورة أعلاه من حالة الإضافة الناقصة. وهي النوع التي وُرد فيها كلمات مركبة من كلمات عربية دخيلة في اللغة التركية. كما يتضح من الكلمات المذكورة أنها مركبة من كلمتين عربيتين بتركييب إضافية تركية، يتم استعمالها في الحياة اليومية كثيراً في اللغة التركية، ومن الواضح فيها أن هناك اختلافات دلالية بين معنى الكلمة العربية الأصلية والكلمة الدخيلة العربية إلى التركية، إذ تغيرت شكلها ودلالاتها حين انتقالها، وهذا أمر طبيعي؛ لأن كلا من الكلمات الدخيلة تتحول إلى قواعد اللغة التي انتقلت إليها وتخضع حسب قوانينها حتى يتم استعمالها في سد الحاجة فيها.

وفي نهاية المطاف يمكن القول إن الكلمات المركبة في التركية لها مكانة مهمة في اشتقاق الكلمات، والتركيب هو أكثر طرق الاشتقاق استخداماً بعد إضافة لاحقة لاشتقاق كلمات جديدة؛ لأن اللغة التركية هي لغة إلصاقية إلا أنها إنتاجية بالوقت نفسه إذ بوقت الحاجة تنتج كلمات جديدة عن طريق التركيب، لهذا يجب إجراء دراسات حول الكلمات المركبة في التركية، يمكن أيضاً إنشاء قاموس للكلمات المركبة للغة التركية، وعلى وجه الخصوص قد يحتوي هذا القاموس على تراكييب تشكلت من خلال الكلمات الدخيلة من اللغات المختلفة، إذ مع توسع الفتوحات الإسلامية ومصادفة العناصر الأجنبية تأثرت اللغات ببعضها بمرور الوقت، وتم انتقال الكلمات من لغات أخرى إلى التركية لذا كثر وجود الكلمات المركبة في اللغة التركية المعاصرة.

الخاتمة:

تتأثر اللغات ببعضها فتتلاقح ألفاظها، فتتأثر وتؤثر، ومن هنا نجد بعض الكلمات العربية دخلت اللغة التركية المعاصرة بصورة مركبة لتعبّر عن معانٍ تندسج مع طبيعة الاستعمال في اللغة التركية. وقد ساهمت هذه الدراسة في فهم التأثير البارز الذي مارسته اللغة العربية واللغة الفارسية على اللغة التركية الحديثة، وكيفية تطور الكلمات الأجنبية ذات الأصل المركب واستعمالها، وتوثيقها في اللغة التركية الحديثة، ودراستها تعزز التفاهم والحوار الثقافي بين اللغات، وتتيح نافذة لفهم أعمق لهذا التفاعل ومساهمة في رفد المعجم اللغوي للغة التركية الحديثة؛ لأن اللغات هي كنز ثقافي يجب الاحتفاظ به واحترام تنوعها وغناها.

نتائج الدراسة:

- أثبتت الدراسة أن اللغة التركية الحديثة قد تأثرت بشكل كبير باللغة العربية من خلال نقل كلمات ومفاهيم منها سواء على مستوى الكلمة أو الدلالة، أو هما معاً.
- امتزجت بعض الكلمات العربية مع كلمات فارسية وشكلت كلمات تركية جديدة ذات دلالات مختلفة أحياناً عن دلالاتها في العربية.
- تألفت الكلمات الفارسية مع العربية لم يؤثر على دلالة الكلمات الجديدة، بل جاءت الكلمات الفارسية كلاحقة لغوية؛ أي اقتصر أثر الكلمة الفارسية على أنها مجرد لاحقة لاشتقاق كلمات جديدة في التركية الحديثة، وارتبطت دلالاتها بالكلمة العربية دون الكلمة الفارسية المركبة معها. لذا نجد أن اللغة العربية قد أسهمت إلى حد ما في رفد معجم اللغة التركية الحديثة كثيرة.
- وضّحت الدراسة تطور الكلمات الأجنبية ذات الأصل المركب وتغيرها عند نقلها إلى اللغة التركية الحديثة لتتناسب مع طبيعة اللغة التركية واستعمالها اللغوية.
- كان لتأثير اللغتين العربية والفارسية في اللغة التركية الحديثة أثر واضح في رفدها بكلمات جديدة مركبة.
- اتخذت الكلمات الدخيلة ذات الأصل المركب في اللغة التركية الحديثة ثلاثة أشكال: تركيب إضافي، وشبه جملة، ورابط وكلمة.
- في الختام أوصي بمواصلة البحث والدراسة حول هذا الموضوع وتوسيع فهمنا للتأثيرات اللغوية والثقافية في عالمنا المعاصر، ودراسة جوانب لغوية أخرى كان لها أثر واضح على اللغة التركية الحديثة، سواء على مستوى المفردة أو التركيب أو الدلالة.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

- إيشلر، أمر الله، وإبراهيم أوزاي، المعجم الشامل تركي - عربي، إسطنبول، دار نشر أقدام، 2021م.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت 393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1987م.
- ذوق، محمد رشيد ناصر، الكلمات المركبة في اللغة العربية، ديوان العرب، منبر للثقافة والفكر والأدب، 2006م.
- الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر (ت 666هـ)، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط 5، 1999م.
- الزبيدي، محمد مرتضى (ت 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، 2001م.
- صفوت، أحمد زكي، جمهرة العرب في عصور العربية، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1937م.
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2008م.
- عيد، محمد، النحو المصطفى، مكتبة الشباب، ط 1، 1971م.
- كسرائي، شاكراً، قاموس فارسي - عربي (فرهنگ فارسی - عربی)، دار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط 1، 2014م.

- المصري، حسين مجيب، أثر المعجم العربي في لغات الشعوب الإسلامية: الأردنية، والتركية، والفارسية، مكتبة مديبولي، القاهرة، مصر، ط1، 1992م.
- مصطفى، إبراهيم، وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، معجم الوسيط، دار الدعوة.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت 711هـ) لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ.

المصادر الأجنبية:

- Baydar, Turgut, İsim Tamlamaları Üzerine, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt 19, sayı 34, 2018.
- Coşar, Mevhibe, Türkçe İsim Tamlamalarının Tasnifi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 1993.
- Çürük, Yasemin, Türkçede Birleşik Sözcükler, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 2017.
- Koç, Raşit, Türkçede Birleşik Kelimelerin Yazımı ile ilgili Tartışmalar ve Çözüm Önerileri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Kastamonu, Cilt 15, No 2, 2007.
- Özel, Sevgi, Türkiye Türkçesinde Sözcük Türetme ve Birleştirme, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1977.

الحواشي:

- 1 Çürük, Yasemin, Türkçede Birleşik Sözcükler, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 2017, s 14,
- 2 ذوق، محمد رشيد ناصر، الكلمات المركبة في اللغة العربية، ديوان العرب، منبر للثقافة والفكر والأدب، 2006م، ص2.
- 3 Özel, Sevgi, Türkiye Türkçesinde Sözcük Türetme ve Birleştirme, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1977, s 49.
- 4 Koç, Raşit, Türkçede Birleşik Kelimelerin Yazımı ile ilgili Tartışmalar ve Çözüm Önerileri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Kastamonu, Cilt 15, No 2, 2007, s 694.
- 5 المصري، حسين مجيب، أثر المعجم العربي في لغات الشعوب الإسلامية: الأردنية، والتركية، والفارسية، القاهرة، مصر، 1992م، مكتبة مديبولي، ط1، ص16.
- 6 كل ما يُصيب شئنا فيفسده من عاهة أو مرض أو قحط، ينظر: مصطفى، إبراهيم، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2004م، ج 1، ص 32.
- 7 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2019, s33.
- 8 كسرائي، شاكِر، قاموس فارسي - عربي (فرهنگ فارسی - عربی)، دار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، 2014م، ط1، ص 268.
- 9 إيشلر، أمر الله، إبراهيم أوزاي، المعجم الشامل تركي - عربي، دار نشر أقدام، إسطنبول، 2021م، ص26.
- 10 مادة خُلوة يُخْرِجُهَا النَّحْلُ من بُطُونِهِ مِمَّا يَجْمَعُهُ من رحيق الأزهار، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 601.

11. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s163.
12. قاموس فارسي -عربي، ط1، ص 89.
13. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s120.
14. وقت، حين نحو: جاءوا في أن واحد، ينظر: عمر، أحمد مختار، عبد الحميد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008م، ج 1، ص 50.
15. كسرائي، شاکر، قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 91.
16. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s123.
17. ثابت، راسخ، ذو جذور، نحو: رجل أصيل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 99.
18. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s165.
19. قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 266.
20. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s160.
21. مكان أو موضع أو اتجاه يُرى منه الشيء، واستعراض المهارات في مجال ما بطريقة فيها تعالٍ وغرور، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1481-1482.
22. قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 55.
23. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s161.
24. عالمٌ كبير واسع العلم والمعرفة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1543.
25. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s101.
26. قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 126.
27. الشامل تركي - عربي، ص 62.
28. مركز القيادة الذي يتم من خلاله التحكم بالنشاطات والأعمال، نحو: غرفة العمليات التي مزودة بأدوات لإجراء العمليات الجراحية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1556.
29. كسرائي، شاکر، قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 203.
30. المعجم الشامل تركي - عربي، ص 68.
31. ضرب السكة والخاتم ونحوه من الحلي والمعادن صاغة والدِّهْم ونحوه سكه وطبعه، ضربُ البِسْكَةِ أو العُمْلَة، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 536.
32. المعجم الشامل تركي - عربي، ص 324.
33. درس في المعهد، أي تعلّم فيه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 737.
34. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s638.
35. قليل المال، الذي لا يملك ما يكفيه، عكسه غني، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1731.
36. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 847.
37. غسل الملائكة حنظلة بن الراهب أحد شهداء أحد، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج 5، ص 1782.
38. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 905.
39. الخئس: ضد التخلية، أي سجنه نحو: أصدر القاضي حكماً بخبسه شهرين، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج 3، ص 915.
40. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1044.
41. ما يؤديه المكلف تقرُّباً لله تعالى نحو الصلوة وغيرها من، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1449.

- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1137. 42
- 43 مجهود يبذله الإنسان لتَحْصِيلِ مَنفَعَةٍ، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 628.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1180. 44
- 45 مَقْهَى، مَحَل شُرْبِ الْقَهْوَةِ ونحوها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1867.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1269. 46
- 47 السَّيِّءُ كرها وكَرَاهَةً وكراهية خلاف أحبه، قَهْوٌ كَرِهٍ ومكروه، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 785.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1393. 48
- 49 قرأ الكتاب ونحوه، ج 3، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 1790.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1412. 50
- 51 كلُّ لعب يشترط فيه أن يأخذ الغالبُ من المغلوب شيئاً من المال، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1857.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1524. 52
- 53 الكتاب معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتُبٌ، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج 1، ص 208.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1565. 54
- 55 سَجِنَ أي انحبس الجاني في السجن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 436.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1044. 56
- 57 درويش، زاهد أو عالم كبير، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2497.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1669. 58
- 59 رحيل، رحلة، تنقُلُ في البلاد، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1072.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1689. 60
- 61 نَظَرَات: انتظار، تمهّل وتأمّن وتأخير، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2233.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1769. 62
- 63 فِعْلُ الرّاصِدِ المراقب، رصدُ الأفلاك ومراقبة النجوم والكواكب، محطة للأرصاد الجَوِّيَّة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 898.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1965. 64
- 65 كلّ سائل معدّ للشُّرب من أي نوع وعلى أية حال كان، والشَّرَاب: الخَمْرُ بخاصّة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1181.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2204. 66
- 67 فَقَدَ أباه قبل البلوغ، ينظر: لسان العرب، ط 3، ج 12، ص 645.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2584. 68
- 69 كل ما يُصِيب شَيْئاً فيفسده من عاهة أو مرض أو قحط، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 32.
- 70 كسراني، شاكِر، قاموس فارسي -عربي، ط 1، ص 268.
- 71 المعجم الشامل تركي -عربي، ص 26.
- 72 القضاء والقَدَر أي أَنَّ الأعمال الإنسانيّة وما يترتب عليها من سعادة أو شقاء، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج 6، ص 2463.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1372. 73
- 74 فَلَكات وفَلَكات وفَلَك: كل ما ارتفع أو نتأ واستدار نحو: فَلَكَةُ الرّكبة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1742.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 857. 75

- 76 كلام عاقبي، لهجة عاقبية: كلام الناس أو أحاديثهم العادية خلاف اللغة الفصحى أو اللغة الأدبية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1557.
- 77 كسرائي، شاكري، قاموس فارسي - عربي، ط 1، ص 53.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 115. 78
- 79 من له سُلطة غير محدودة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 117.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 115. 80
- 81 رجلٌ عروقةٌ بالأمور، أي عارف بها مثل عليمٍ وعالمٍ، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج 4، ص 1402.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 151. 82
- 83 عصمه الله من المكروه: منعه، حفظه ووقاه، نحو: فلان معصوم من الخطأ، ينظر: الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، 1999م، ص 211.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1633. 84
- 85 الشئء ملكا حازه وأُنفرد بالتصريف فيه فهو مَالِك، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 886.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1615. 86
- 87 صفا الماء ونحوه أي راق، كان نقيًا لا يكدره شيء، نقيض كدير، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1305.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2002. 88
- 89 من يقول الشَّعر وينظمه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1206.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2198. 90
- 91 اسم فاعل من ظَلَمَ، جار عليه ولم ينصفه، عكسه عدل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1438.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2641. 92
- 93 الحسنُ الوجهُ واللِّسان، يُقَالُ: لِسَانٌ ظَرِيفٌ وَوَجْهٌ ظَرِيفٌ، ينظر: لسان العرب، ط 3، ب 9، ص 228. وشخص يشهر بسرعة البديهة وبالقدرة على التعبير المثير للبهجة أو للترفيه عن النفس، وينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1434.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2646. 94
- 95 توجيه الطلب ضدَّ الخصم أمام القضاء، إقامة الدَّعوى، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 748.
- 96 قاموس فارسي - عربي، ط 1، ص 475.
- 97 المعجم الشامل تركي - عربي، ص 595.
- 98 نبأ، ما يُعْبَرُ به عن واقعة ما، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 607.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1158. 99
- 100 إشعار أو إعلام كتابي أو شفوي، رسالة قصيرة، نحو: تسلَّم أحمد إخطارًا بموعد قضيئته، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 661.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1159. 101
- 102 توجه النفس إلى تأييد قضية أو رأي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1282.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1717. 103
- 104 التنقل من بلد إلى بلد طلبا للتنزه أو الاستطلاع والكشف، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 467.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2083. 105
- 106 تعهد بالشئء التزم به والشئء اعتمده، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 634.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2235. 107

- 108 معيار تُقيّم به درجاتُ الطالب في الجامعة، نحو: نجح بتقدير مقبول، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1781.
- 109 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2248.
- 110 موافقة سلطة عليا على عقد أو شهادة السُلطة بصحّة وثيقة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1282.
- 111 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2276.
- 112 اعتماد، تفويض كتابي للعمل بدلاً من الشخص نفسه، أي توكيل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2490.
- 113 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2477.
- 114 جفا عليه الجفّل أي ثقل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 380.
- 115 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 385.
- 116 المعجم الشامل تركي - عربي، ص 243.
- 117 الشّجاعة، ينظر: مختار الصحاح، ص 55.
- 118 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 474.
- 119 وسيلة بارعة يلجأ إليها الإنسان لبلوغ غايته، خديعة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 589.
- 120 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1101.
- 121 من يقوم على خدمة غيره، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 621.
- 122 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2276.
- 123 الرضا بالقسّم، ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ج 3، ص 1273.
- 124 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1293.
- 125 من يتمسّك بالتقاليد الاجتماعية والسياسية الموروثة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 524-525.
- 126 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1703.
- 127 عفا عنه، ولم يعاقبه، نحو: النفوس الكبيرة وحدها تعرف كيف تسامح، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1105.
- 128 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1731.
- 129 تظاهر بخلاف ما في الباطن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 840.
- 130 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1981.
- 131 كل علم أو فنّ مارسه الإنسان حتى يمهر فيه ويصبح حرفة له كالحياسة والطب وغيرها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1324.
- 132 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2025.
- 133 طلب الشيء، طلب المجّد: سعى للحصول عليه، توخّاه، نشّده، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1407.
- 134 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2255.
- 135 رغبة شديدة لتحقيق شيء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1414.
- 136 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2256.
- 137 خوفه وتوعّده بالعقوبة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2332.
- 138 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2300.
- 139 إخلاص واعتراف بالجميل، أمانة، ثبات ومحافظة على العهد؛ ضد الغدر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2476.
- 140 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2476.
- 141 كل علم أو فنّ مارسه الإنسان حتى يمهر فيه ويصبح حرفة له كالحياسة والطب وغيرها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1324.
- 142 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2643.

- 143 تولى إدارة شئونها، نحو: شهد التاريخ الإسلامي حكامًا عادلين حكموا البلاد بالشورى، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 537.
- 144 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 385.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1119. 145
- 146 نبأ، ما يُعَبَّرُ به عن واقعة ما، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 608.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1020. 147
- 148 نصيب، قسط، سهم، مقدار، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 507.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1104. 149
- 150 تاج العروس من جواهر القاموس، عائق، ج 3، ص 2130.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1621. 151
- 152 إحسان وإنعام، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2130.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1687. 153
- 154 قسم، جزء، جانب، ناحية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1397.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2267. 155
- 156 لا يَنْقُطِع، يستمر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 789.
- 157 قاموس فارسي - عربي، ص 515.
- 158 قاموس فارسي - عربي، ص 243.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1085. 159
- 160 ظرف أو وضع، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 588.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1085. 161
- 162 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 385.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1086. 163
- 164 وقت قصير أو طويل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 997.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1086. 165
- 166 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 515.
- 167 مكان السَّكَن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1875.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1162. 168
- 169 أمر يصدر عن صاحب النفوذ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1796.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1321. 170
- 171 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 515.
- 172 ما يُتَبَخَّرُ به مِن عَوْدٍ ونحوه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 165.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s406. 173
- 174 قطعة أو قسم من الشيء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 369.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s475. 175
- 176 قاموس فارسي - عربي، ط1، ص 515.
- 177 كلُّ لعب يشترط فيه أن يأخذ الغالب من المغلوب شيئًا من المال، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1856.

- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1524. 178
- 179 خلاف الإيمان، ينظر: تاج العروس من جواهر القاموس، ج 14، ص 50.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1555. 180
- 181 عَمَلٌ تُفَرِّبُ فِيهِ إِلَى الشَّيْطَانِ وَبِمَعُونَتِهِ مِنْهُ، كُلُّ ذَلِكَ الْأَمْرِ كَيْفُونَةٌ لِلْسَّحْرِ، وَمِنْ السَّحْرِ الْأَخْذَةُ الَّتِي تَأْخُذُ الْعَيْنَ حَتَّى يُظَنَّ أَنَّ الْأَمْرَ كَمَا يُرَى وَلَيْسَ الْأَصْلُ عَلَى مَا يُرَى، إخراج الباطل في صورة الحق، ينظر: لسان العرب، ط 3، ج 4، ص 348.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s2109. 182
- 183 العمر الذي يدرك فيه المرء بلوغه، سن المراهقة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 243.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 424. 184
- 185 فول، نبات عُشْبِيّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 232.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 239. 186
- 187 عقوبة مفروضة بنص قانوني على فعل ممنوع قانوناً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 372.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 459. 188
- 189 حشده، ضم بعضه إلى بعض، وجمع المتفرقين، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 134.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 451. 190
- 191 مخلوق، الثَّوبُ وَالْجِلْدُ وَغَيْرُهُمَا خَلْقًا بِلِي وَالشَّيْءُ أَمْلَاسٌ وَلَآنَ قَبْلَهُ أَخْلَقَ وَهِيَ خَلْقَاءُ، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 252.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1034. 192
- 193 أشخاص موجودون في مكان لحضور حدث مُعَيَّن أو لهدف مُعَيَّن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 514.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1118. 194
- 195 حَسَنٌ لِدَاتِهِ أَوْ لِمَا يَحَقِّقُهُ مِنْ نَفْعٍ وَصَلَاحٍ أَوْ سَعَادَةٍ، ضِدٌّ شَرٌّ وَسُوءٌ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 712.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1071. 196
- 197 صُخْفٌ مُؤَلَّفَةٌ مَجْمُوعَةٌ وَمَوْضُوعَةٌ بَيْنَ غُلَاقِينَ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 192.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1451. 198
- 199 خروج من أرض إلى أخرى، ج 3، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 2326.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1118. 200
- 201 ما يُتَقَرَّبُ بِهِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى مِنْ ذَبِيحَةٍ وَغَيْرِهَا، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1792.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1529. 202
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1529. 203
- 204 معلومات، علوم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1487.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1597. 205
- 206 الظِّلْمَةُ وَاللَّيْلُ وَسَوَادُهُ، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 423.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2055. 207
- 208 صَبْحَةٌ تَائِقَةٌ، عَكْسُهَا بَلَاءٌ، صَبْحَةٌ وَعَاقِبَةٌ، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 1523.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 34. 209
- 210 بلد الآباء والأجداد، ومكان الإنسان ومقره، وإليه انتماؤه، وُلِدَ بِهِ أَوْ لَمْ يُولَدْ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 2463.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2474. 211
- 212 نسيج من قطن أو حرير أو نحوهما، مرتع الشَّكْلِ غَالِبًا يَمَسُحُ بِهِ الْعَرَقُ أَوْ الْمَاءُ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2127.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1129. 213

- 214 الخافِظ الحارس والمأمون ومن يتوَلَّى رقابة شَيْءٍ أو المُخَافِظَةُ عَلَيْهِ، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 28.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2564. 215
- 216 مركز الرئاسة والتصرف، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 782.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 928. 217
- 218 عيد، محمد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، 1971م، ص 544.
219 قواعد متبوعة في مجال أو سلوك معيّن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 74.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 24. 220
- 221 مُجِب اللَّذَّة والبسط والانشراح، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1978.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 764. 222
- 223 أهل النبي محمد صَلَّى الله عليه وسلّم وأقاربه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 135.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 764. 224
- 225 اليهود والنصارى الذين لهم كتاب مُنَزَّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 135.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 765. 226
- 227 السُّلَف الصَّالِح، العاملون بالكتاب والسُّنَّة، يقابلهم أهل البدعة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1122.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 765. 228
- 229 أَقْلٌ ضَرَرًا، ينظر: المعجم الشامل تركي – عربي، ص 408.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 765. 230
- 231 تَمَّ، حَدَثَ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2480.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 796. 232
- 233 قَدَرَهُ، تصوَّره، فرضًا، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1622.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 852. 234
- 235 أَكْثَرُ مِنَ الْمُعْتَادِ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1754.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 866. 236
- 237 غَيْرُ عَادِيٍّ، كُلُّ مَا خَرَجَ عَنِ الْعَادَةِ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 635.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1050. 238
- 239 نَقِي السَّيِّئَةِ، حسن السلوك، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 498.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1121. 240
- 241 رَأْيٌ مُتَّسِمٌ بِنِيَّةٍ طَيِّبَةٍ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 498.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1122. 242
- 243 الحِفاظ على النفس وحفظ الصحة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 524.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1092. 244
- 245 شعور حدسي قويٌّ بِأَنَّ شَيْئًا سَيَحْدُثُ أَيَّ شُعُورٍ قَبْلَ وَقُوعِ الشَّيْءِ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 494.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1105. 246
- 247 رَئِيسُ المُحَافَظَةِ، كانت تستعمل قديمًا لتدل على معنى مدير ناحية، ينظر: المعجم الشامل تركي – عربي، ص 708.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1366. 248
- 249 أَكَلَةُ لَحْمٍ بِعَجِينٍ، ينظر: المعجم الشامل تركي – عربي، ص 812.

- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1571. 250
- 251 ما دلّ على حالة الشئ وكيفيته من ظواهر أمره، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 588.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1588. 252
- 253 بلغة مناسبة، ينظر: المعجم الشامل تركي - عربي، ص 820.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1588. 254
- 255 هي منطقة تاريخية وجزء من آسيا الوسطى، ينظر: المعجم الشامل تركي - عربي، ص 843.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1636. 256
- 257 نوع من المجاز، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 421.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1641. 258
- 259 موضع افتخار، ينظر: المعجم الشامل تركي - عربي، ص 847.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1642. 260
- 261 نقص، عيب، كل ما يسوء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1128.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2168. 262
- 263 وعدم الاستقامة في المعاملة مع الآخرين، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2052.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2168. 264
- 265 الشك والارتباب، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1128.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2168. 266
- 267 وَخَدَةُ الوجود: مذهب يقول إنّ الله والعالم حقيقة واحدة، أي وَخَدَةُ طائفية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2412.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2464. 268
- 269 وارث الملك، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 1058.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2478. 270
- 271 المحسن إليه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 2242.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2478. 272
- 273 أسرع، فعل الشئ قبل أوانه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1460.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 88. 274
- 275 كل ما أُغْتِيذَ حَتَّى صَارَ يفعل من غير جهد، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 235.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 89. 276
- 277 آخر الأمر، وغير ذلك، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 70.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 334. 278
- 279 ضدّ، خلاف، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1535.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 334. 280
- 281 تأثير، قدرة على إحداث أثر قوي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1726.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 33. 282
- 283 لقاء وجهًا لوجه لعرض مشكلة أو التقدّم بمطالب، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1772.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 344. 284
- 285 بشكل عامّ شامل، بوجه الإجمال، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1558.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 344. 286

- 287 شخصياً، نفس، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 800.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 367. 288
- 289 نفسه، أي شخصياً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 800.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 367. 290
- 291 لا يُستثنى أحد أو شيء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 332.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 334. 292
- 293 أخذ الشيء مجّاناً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 855.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 334. 294
- 295 دون سبب، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2476.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 334. 296
- 297 دهر طويل غير محدود، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 52.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1171. 298
- 299 التأسف، مع الحزن الشديد، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 94.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1597. 300
- 301 عُطّر بالمسك والعنبر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1561.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1609. 302
- 303 اسمٌ بمعنى ليس، نحو: كلامك غير مفهوم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1655.
- 304 قواعد الأخلاق أو قواعد السلوك المقررة في المجتمع، عكسه لا أخلاقي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 688.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 305
- 306 جاد، وقور، رصين، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 349.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 307
- 308 ما يسوغ لنا أن نعمله أو لا نعمله، عكسه إجباري، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 711.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 309
- 310 ذو نزعة إنسانية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 130.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 311
- 312 المال غير المنقول، أي الشيء المملوك الذي لا يمكن نقله كالأبنية والعقارات، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2274.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 313
- 314 ما يسوغه الشرع ويبينه، قانوني، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1190.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 315
- 316 غير رسمي: خالي من التكاليف الرسمية، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 891.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 317
- 318 دخل في دين الإسلام وأصبح مسلماً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1099.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 319
- 320 ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ما يتبقى بعد طرح الوعاء الذي احتواه، ج 2، ص 1307.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 907. 321
- 322 ظنّ وخاطر وتوقع، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 491.

- 323 قضاء الله تعالى، وقت الشيء أو مكانه المقدّر له، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1781.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1052. 324
- 325 ظرف أو وضع، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 588.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1053. 326
- 327 اسم استفهام، حرف نفي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2059.
328 سال، وقع، حدث، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 367.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1598. 329
- 330 ما دام: فعل ماض ناقص من أخوات كان، وما مصدرية ظرفية ومعنى ما دام: مُدَّة دوام، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 789.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1600. 331
- 332 حرف عطف وهو لمطلق الجمع يعطف الشيء على صاحبه وعلى سابقه وعلى لاحقته، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2389.
333 التَّحِيَّة عند المسلمين، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1100.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2482. 334
- 335 والحاصل: تقال اختصاراً للكلام، ومعناها: خلاصة القول، وجملته القول، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 508.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2478. 336
- 337 والحاصل: تقال اختصاراً للكلام، ومعناها: خلاصة القول، وجملته القول، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 508.
338 قول، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1954.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2478. 339
- 340 ضدّ، خلاف، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1535.
341 صوت مردود سببه انعكاس الأمواج الصوتية عن سطح لا يمتصّها كالجبل، نحو: رجّع الصدى نداء المؤذّن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1285.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 74. 342
- 343 عالي مرتفع، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1549.
344 أكثر ارتفاعاً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1546.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 97. 345
- 346 طرح البضاعة، عرض وطلب مصطلح اقتصادي يعني ما يُعرض من بضائع في السوق وما يطلب شراؤه منها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1480.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 160. 347
- 348 دار التَّعْيِيم في الآخرة، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 141.
349 اسم مكان من كان، وهو موضع، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1974.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 453. 350
- 351 جماعة كل شيء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 399.
352 كل صنف من أصناف الخلق، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1542.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 474. 353
- 354 دوران، جريان الشيء كجريان الدم في الجسم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 784.
355 جرى وتحرك، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 789.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 647. 356

- 357 سلسلة من العمليّات أو الحوادث تنساق بترتيب دقيق منتظم يفضي بها عادة إلى حيث بدأت، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 784.
- 358 شيء مملوك يمكن لصاحبه أن يتصرف فيه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2123.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 649. 359
- 360 أولاً، بداية كلّ شيء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 140.
- 361 وهو أول أسمائه سبحانه وأعظمها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 114.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 835. 362
- 363 أتى، جاء وتبيّن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 512.
- 364 ما يكون ردّاً على سؤال أو دعاء أو دغوى، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 416.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1075. 365
- 366 في رعايته وحمايته، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 524.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1023. 367
- 368 قليل الوزن، عكس الثقيل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 671.
- 369 مكان الشرب، واختلفت مشاربهم: ميولهم وأهواؤهم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1182.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1025. 370
- 371 أحد أجزاء اليابسة الكبرى وقسم من أقسام الأرض الخمسة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1796.
- 372 مؤنث أسود، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1131.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1323. 373
- 374 أخذه، تسلّمه، ينظر: معجم الوسيط، ج 2، ص 726.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1253. 375
- 376 حرف نفي، ينظر معجم الوسيط، ج 2، ص 810.
- 377 سجّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1882.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1572. 378
- 379 بالي للأمر: اكترت له، واهتم به، يغلب استعماله في سياق النفي نحو: لا يُبالي كثير من الناس بقيمة الوقت، لا أبالي له، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 245.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1578. 380
- 381 عكس متغيّر أو متحوّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 311.
- 382 نشاط ذهني، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1734.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1996. 383
- 384 منفعة مادّيّة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2078.
- 385 أدّى، خسارة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1357.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1600. 386
- 387 داخليّ، متعلّق بموضع معيّن أو خاصّ بمنطقة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 552.
- 388 مركز الرياسة والتصرّف، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 782.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1604. 389

- Baydar, Turgut, Arzu Ertane Baydar, İsim Tamlamaları Üzerine, Uludağ Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bursa, cilt 19, sayı 34, 2018 s76-78.
- Baydar, Turgut, Arzu Ertane Baydar, İsim Tamlamaları Üzerine, s76. 391
- Coşar, Mevhibe, Türkçe İsim Tamlamalarının Tasnifi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 1993, s8-20.
- 393 خلا، سَلِمَ منه، وتخلص، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 46.
- 394 مصباح في وسطه فتيل يُملأ بالماء والزيت وتُشعل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1861.
- 395 جميع، شامل، عكس خاص، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1557.
- 396 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 115.
- 397 جميع، أساس يُقام عليه، أول الشيء وما دته التي يتكوّن منها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 100.
- 398 عقوبة مفروضة بنصّ قانوني على فعل ممنوع قانوناً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 372.
- 399 مكان انعقاد هيئة القضاء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 541.
- 400 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 169.
- 401 جيش، جندي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1499.
- 402 أحضر، استقدم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 381.
- 403 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 166.
- 404 عقوبة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 372.
- 405 قوانين الدولة، ما تمنحه الدولة من القوانين لكل مواطنها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 532.
- 406 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 459.
- 407 مكان واسع، ملعب، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1129.
- 408 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 459.
- 409 جُلُهم وعامتهم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 514.
- 410 قبولٌ بتراضي بين طرفين فأكثر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2774.
- 411 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 472.
- 412 إقليم يتمتع بنظام حكومي واستقلال سياسي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 788.
- 413 جهاز يتكوّن من رئيس يتبعه موظفون يقومون بخدمات معيّنة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 783.
- 414 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 648.
- 415 ما يتمناه الإنسان ويشتهي، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 131.
- 416 تتابع النّسل في أسرة، الانتماء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2200.
- 417 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 796.
- 418 نشاط ذهني، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1734.
- 419 شيء مملوك يمكن لصاحبه أن يتصرّف فيه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2123.
- 420 صحيح، ثابت بلا شك، عكسه باطل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 532.
- 421 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 875.
- 422 بلد الآباء والأجداد، ومكان الإنسان ومقرّه، وإليه انتماؤه، وُلد به أو لم يولد، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 2463.
- 423 اسم فاعل من خان، من يقوم بالخيانة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 709.
- 424 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2473.
- 425 هلك، فُقدان، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 641.

- 426 مكنه من الثبات عند الشدة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 310.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1053. 427
- 428 نقيض الموت، استمرار بقاء الكائنات بروحها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 599.
429 تعلّم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 738.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1069. 430
- 431 قصّة، ما يُحكى ويُقصّ سواء أكان واقعياً أم خيالياً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 541.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1069. 432
- 433 حسّن لذاته أو لما يحققه من نفع وصلاح أو سعادة، ضدّ شرّ وسوء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 712.
434 ما يُتَهَلَّل ويُتَضَرَّع به إلى الله من القول، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 749.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1070. 435
- 436 حساب في مصرف يمكن السحب منه وتزويده دون قيود، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 490.
437 تنظيم للبيانات والمعلومات في صورة صفوف وأعمدة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 353.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1087. 438
- 439 إجراء عمليّ لما قضى به الحكم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2250.
440 رتبة إداريّة لرئيس قسم من أقسام الإدارة الحكوميّة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 119.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1192. 441
- 442 عكس خُثوث منذ القِدَم، أي منذ القديم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1786.
443 كفالة والتزام، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1371.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1405. 444
- 445 كلّ ما يملكه الفرد من متاع، أو عروض، تجارة، أو عقار، أو نقود، أو حيوان، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2139.
446 بلاغ يعلن للنّاس فيه أمور تخصّهم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 275.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1614. 447
- 448 من يتخذ لنفسه مثلاً أعلى يتّبعه في حياته، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2068.
449 كلّ صنف من أصناف الخلق، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1542.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1630. 450
- 451 بؤرة، جزء رئيسيّ أو أساسيّ تتجمّع حوله الأجزاء الأخرى، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 96.
452 أصل الشّيء ومبدؤه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 92.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1658. 453
- 454 جدّ ونشط، قصده وطلبه نحو: سعى إلى الحصول على وظيفة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1069.
455 جزء من أجزاء الوقت، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1135.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1661. 456
- 457 قانونيّة، صفة ما هو شرعيّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 2190.
458 الدفاع في القضاة، ينظر: معجم الوسيط، ج 1، ص 289.
459 عدل وقسط، والنّصيب الواجب للفرد أو الجماعة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 530.
Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1664. 460

- 461 وُلِدَ، صغير لُقُرب عهده من الولادة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2492.
- 462 مصباح في وسطه فتيل يُملأ بالماء والرَّيت ويُشعل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1861.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1669. 463
- 464 مِصْغَد، سُلْمٌ، لَيْلَةُ المعراج: ليلة السَّابِعِ والعشرين من رجب ليلة صعود الرَّسُولِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إلى السَّمَاءِ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1479.
- 465 مصباح في وسطه فتيل يُملأ بالماء والرَّيت ويُشعل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1861.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1688. 466
- 467 سماع اللُّعْوَى ثانية أو من جديد أمام المحكمة ذاتها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 541.
- 468 قوانين وقواعد يُبنى عليها علم ما، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 100.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s1704. 469
- 470 عامل عاطفيّ يجمع بين شيئين أو أكثر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 431.
- 471 من يحترف تدليك الأبدان، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 762.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1703. 472
- 473 جَوٌّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2379.
- 474 تصرف خارج على القانون، أو الخروج على رأي سائد أو، رأي تفرضه سلطة قويّة للدولة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 686.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1064. 475
- 476 أصل الشَّيْء ومبدؤه، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 92.
1065. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 477
- 478 من يتولَّى أمر الأوقاف وتديرها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2497.
- 479 منظّمة أو جماعة من النَّاسِ تقوم بعمل خاصّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2380.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1739. 480
- 481 نقل الأشياء من موضع إلى آخر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2275.
- 482 مؤسّسة تجاريّة يشارك أصحابها في توظيفات ماليّة بغية اقتسام الأرباح النَّاتجة منها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1195.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1747. 483
- 484 نزوع تلقائيّ وإع نحو غاية معينة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 911.
- 485 أعضاء مَشْعَلًا، أو مصباح في وسطه فتيل يُملأ بالماء والرَّيت ويُشعل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1861.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1970. 486
- 487 مكان واسع، ملغّب، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1129.
- 488 من له سُلْطَة غير محدودة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 117.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2008. 489
- 490 كلُّ منطقة من الياابس تجاور بحرًا، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1043.
- 491 سير من نسيج ونحوه ممدود ضيق العرض، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1187.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2009. 492
- 493 فترة ممتدّة من غياب الشَّمْسِ إلى طلوع الفجر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1124.
- 494 مقدار من الرَّمْنِ، قُيَّرَ لَأَمْرِ ما طال أم قصر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2477.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2057. 495

- 496 ارتحال، قطع مسافة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1072.
- 497 إناء من نحاس ونحوه يُشرب به، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، أو فيه، ج 2، ص 1421.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2057. 498
- 499 نصيب، قسط، سهم، مقدار، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 507.
- 500 صكّ الدّين، ورقة مائيّة مُثبتة لقرض حاصل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1118.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 1104. 501
- 502 دَوْن وقيّده كتابةً في سجلّ خاصّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1036.
- 503 سجّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1882.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2107. 504
- 505 عادل الذي يَغْلِب فلا يظلم أحداً ولا يجور عليه، والعدلية اسم مكان من عدل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1468.
- 506 سجّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1882.
- 507 سجّل، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1882.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 31. 508
- 509 مبادئ معتمدة تُتخذ الإجراءات بناءً عليها، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1134.
- 510 ساحة، أرضٌ متّسعة معدّة للسّباق والريّاضة ونحوهما أو تكون ملتقى شوارع متعدّدة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2143.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2125. 511
- 512 حُفرة تظهر في الأفق حيث تغرب الشمس وتستمرّ إلى قبيل العشاء تقريباً، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1218.
- 513 مقدارٌ من الزّمن، قُدْر لأمرٍ ما طال أم قصّر، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2477.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2195. 514
- 515 سير من نسيج ونحوه ممدود ضيق العرض، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1187.
- 516 خرج عمّا تقتضيه من قوانين، تجاوز القانون أو لم يلتزم، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 690.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2218. 517
- 518 توقّع، معيار تُقيّم به درجات الطالب في الجامعة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1781.
- 519 عدل وقسط، والنّصيب الواجب للفرد أو الجَماعَة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 530.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2447. 520
- 521 تشدّد، ذا قوّة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1880.
- 522 مالك، لازم، ورافق، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1268.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2254. 523
- 524 بحث السّلطة في مكان معيّن، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1668.
- 525 منظّمة أو جماعة من النّاس تقوم بعمل خاصّ، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2380.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2299. 526
- 527 حرفة التاجر، أو تحريك المال بالبيع والشراء لغرض الرّبح، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 284.
- 528 مكان انعقاد هيئة القضاء، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 541.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2354. 529

- 530 موت، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2476.
- 531 نبأ، ما يُعَبَّرُ به عن واقعة ما، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 608.
- 532 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2477.
- 533 موطن كل العواطف والرغبات والأحاسيس بالسعادة، أو بالحزن، أو بالأمل، أو باليأس، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2403.
- 534 أَلَمٌ جسديٌّ أو نفسيٌّ شديد، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1474.
- 535 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2485.
- 536 الالتزام بالنظام والانضباط، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1346.
- 537 رقائق يُكتب عليها وتُستعمل في حاجات أخرى كثيرة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2426.
- 538 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2639.
- 539 علم فلاحه الأرض، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 980.
- 540 مَنْ يَلْمُ بعلم من علوم الهندسة، ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2370.
- 541 Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s 2661.

المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية

هديل رشيد الرخيبي* د. فاطمة العدوان**

تاريخ وصول البحث: 2023/9/16 م تاريخ قبول البحث: 2023/11/26 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (70) امرأة عاملة في المدارس الحكومية في محافظة جدة/ المملكة العربية السعودية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطوير مقياسي المرونة النفسية والضغط النفسي، والتحقق من خصائصهما السيكومترية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيري المرونة النفسية والضغط النفسي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية، كما بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بعدة توصيات، ومنها: توفير برامج إرشادية للمرأة العاملة تساهم في تحسين مستوى المرونة النفسية وخفض الضغوط النفسية، وضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية تُعنى في الصحة النفسية للمرأة العاملة. الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، الضغوط النفسية، المرأة العاملة.

* باحثة.

** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

Psychological Resilience and Its Relation with The Psychological Stresses Among Working Women in The Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The current study aimed to reveal the psychological resilience and its relationship to psychological stresses among working women in the Kingdom of Saudi Arabia. The researchers used the descriptive relational approach, the sample of the study consisted of (70) women working in public schools in Jeddah Governorate/Kingdom of Saudi Arabia, they were selected randomly. To achieve the objectives of the study, the researchers developed two scales of psychological resilience and psychological stresses and verify their psychometric properties. The results of the study showed an inverse relationship between the variables of psychological resilience and psychological stresses, the results of the study also showed that there is an average level of psychological resilience among working women in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study also showed that there is an average level of psychological stresses among working women in the Kingdom of Saudi Arabia.

In light of the results of the study, the researchers recommended several recommendations, including providing counseling programs for working women that contribute to improving the level of psychological resilience and reducing psychological stresses, and the necessity of holding seminars and training courses concerned with the mental health of working women.

Key Word: Psychological resilience, psychological stresses, working woman.

المقدمة:

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامها بالمرأة العاملة من خلال تمكين المرأة السعودية وتعزيز دورها العلمي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، والتي أعلن عنها في عام (2016)، حيث سعت الرؤية كما ورد في السرور (2021) والبكر (2022)، إلى إحداث نقلة نوعية وتعديلات جوهرية في القوانين المتعلقة بالمرأة، بما يخدم المرأة العاملة السعودية، للحفاظ على حقوقها وواجباتها، وزيادة فرص ومجالات العمل أمامها، ويمكنها في الوظائف القيادية.

وتُعتبر المرأة الركن الأساس في بناء الأسرة وتكوينها، فإذا صلحت المرأة صلح باقي الأركان، قال رسول الله عليه الصلاة والسلام: (أربعٌ من السَّعادةِ: المرأةُ الصَّالحةُ، والمسكَنُ الواسعُ، والجارُ الصَّالحُ، والمركبُ الهنيءُ، وأربعٌ من الشَّقَاوةِ: الجارُ السَّوءُ، والمرأةُ السَّوءُ، والمسكَنُ الضَّيقُ، والمركبُ السَّوءُ).

فالمرأة هي الأم والأخت والابنة والزوجة، والتي تعمل على مساعدة الرجل في كفاحه ونضاله في توفير لقمة العيش؛ لتنعم الأسرة بحياة كريمة تخلو من المشكلات والصعوبات، ونتيجة لتعدد الأدوار التي تقوم بها المرأة العاملة من واجبات منزلية وزوجية وخروجها لسوق العمل، تعرضت المرأة العاملة للعديد من المواقف والأحداث الحياتية اليومية الضاغطة، والتي بلا شك أثرت على مستوى المرونة النفسية لديها، حيث تعد المرونة النفسية إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط، والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية، كما أن المرونة النفسية تعتبر أحد العناصر الرئيسية والجوانب الهامة في بناء الشخصية السوية لدى الفرد والتي تؤدي دوراً أساسياً وهاماً في حياته من خلال الحفاظ على الاتزان النفسي والانفعالي والتكيف مع الضغوط، كما تعتبر المرونة النفسية عملية مستمرة يظهر من خلالها الفرد سلوكاً تكيفياً إيجابياً في مواجهة الصدمات والمحن (Khaledian, Hasanvand & Pour, 2013).

ويرى يونجار (Ungar, 2008) بأن المرونة النفسية تمثل قدرة الأفراد على توظيف المصادر النفسية والاجتماعية والثقافية؛ لمواجهة الضغوط النفسية والمهنية وأحداث الحياة الصادمة، والتخلص من التأثيرات السلبية للضغوط والأحداث، مع المحافظة على الهدوء والاتزان النفسي، كما يرى أبو حلاوة (2010) بأن مفهوم المرونة النفسية يرتبط بمفاهيم كثيرة من أهمها الصلابة النفسية والتوجه نحو الحياة والمرونة الانفعالية وتعدد المصادر والقوة العقلية، وأن المكونات الرئيسية للمرونة النفسية تشمل المثابرة، التفاؤل، القدرة على التكيف والدعم الاجتماعي،

والكفاءة الذاتية، أما مصادر المرونة النفسية، فهي ثلاثة مصادر: أولاً: الدعم الخارجي الذي يحافظ على استمرارية المرونة، ثانياً: القوة الذاتية الداخلية لدى الفرد والتي تتكون مع مرور الوقت، وثالثاً: امتلاك مهارة حل المشكلات التي تساعد الفرد على مواجهة المحن والشدائد. ومن العوامل التي تدعم المرونة النفسية وتعززها الدعم والتشجيع، والنظرة الإيجابية للذات، والقدرة على التكيف مع الضغوط النفسية، وامتلاك مهارات حل المشكلات، والتمكن من التواصل مع الآخرين بطريقة إيجابية، والقدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية، كما يتصف الأفراد ذوو المرونة النفسية المرتفعة، بصفات منها: مهارات التواصل والاتصال الفعال، والقدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، والتفاؤل، وفاعلية الذات، والشعور بالانتماء، أما الأفراد ذوي المرونة النفسية المنخفضة فإنهم يتصفون بصعوبة التكيف مع المتغيرات والأحداث الضاغطة، كما يتصفون بالنظرة التشاؤمية وتدني في مفهوم الذات (Kashdan & Kane, 2011).

وقد تناولت العديد من الدراسات متغير المرونة النفسية كمتغير إيجابي في التصدي ومواجهة لضغوط النفسية، كدراسة الخميس وطنوس (2019) والتي بينت بأن امتلاك الفرد للمرونة النفسية يجعله قادراً على الاحتفاظ بصحته الجسمية والنفسية أثناء مواجهة الضغوط، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة الربخي (2016) والتي بينت نتائجها العلاقة العكسية بين متغيري المرونة النفسية والضغوط النفسية، فتأثير المرونة النفسية يتمثل في دور الوسيط بين التقييم المعرفي للفرد للتجارب الضاغطة وبين الاستعداد والتجهيز باستراتيجيات المواجهة.

ويعتبر مفهوم الضغوط النفسية من المواضيع مثيرة الجدل لتداخلها مع مفاهيم أخرى كالقلق والتوتر، حيث يعرف العالم سيلبي (Selye, 1976) والذي يعد الأب المؤسس والحقيقي للدراسات والبحوث التي تناولت الضغوط النفسية بأن الضغوط النفسية هي عبارة عن استجابة فسيولوجية ترتبط بعملية التكيف، حيث يقوم الجسم ببذل مجهوداً؛ من أجل التكيف مع الظروف الداخلية والخارجية، محدثاً شكلاً من الاستجابات غير النوعية التي تحدث حالة من السعادة أو الألم، ويرى سيلبي (Selye) أن الفرد يمر في ثلاثة مراحل عند التعرض للضغوط، وهذا ما أطلق عليه "زملة التوافق العام، والمراحل الثلاثة هي: المرحلة الأولى الإنذار أو التنبيه: حيث تبدأ عند وجود تهديد أو خطر يتعرض له الفرد، فيستعد الجسم لمواجهة الخطر، مما يسبب تغيرات في الجهاز العصبي والهرموني والهضمي، محدثة زيادة في إفراز هرمون الأدرينالين، وارتفاع ضغط الدم، وازدياد تسارع دقات القلب، والمرحلة الثانية المقاومة: وفي هذه المرحلة

يحاول الفرد مواجهة العوامل والأحداث الخارجية المسببة له بالضغط، وإن لم يستطع في هذه المرحلة من التغلب على مصادر الضغط فإنه ينتقل إلى المرحلة الثالثة وهي مرحلة الإنهاك: وتحدث عندما يستنفذ الفرد طاقته ويعدو غير قادر على مواجهة الضغط والتغلب عليها، مما يؤدي إلى اختلال في الوظائف النفسية والسيولوجية لديه.

وتعتبر الضغوط النفسية كما أشار إليها الغرير وأبو أسعد (2009) مرض العصر الحالي والتي تعكس الواقع الذي يعيشه الإنسان اليوم، حيث تشير الإحصائيات العالمية أن (80%) من الأمراض الحديثة ناتجة عن التعرض للضغط النفسي، وأن (50%) من مشكلات المرضى المراجعين للمستشفيات وللأطباء تسببها الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغوط النفسية. أما أنواع الضغوط فقد أشار تايلور (2008) أن الضغوط صنف إلى عدة أنواع، فمنهم من صنفها حسب إمكانية التنبؤ وهي: ضغوطات يمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها، وضغوطات لا يمكن التنبؤ بها وبالتالي لا يمكن السيطرة عليها، وضغوطات يمكن التنبؤ بها مستقبلاً والسيطرة عليها، في حين صنف أبتير Apter والوارد ذكره في خليفة وعيسى (2008) الضغوط إلى نوعين وهما: ضغوط التوتر وتنشأ عندما يدرك الفرد أن دافعيته نحو العمل أصبحت منخفضة، وإن مستوى المثير أصبح مرتفعاً، مما يتطلب منه بذل جهد أكبر، والنوع الثاني ضغوط الجهد، وهي عندما يبذل الفرد جهداً أكبر للتقليل من ضغوط التوتر، فالعلاقة طردية بين التوتر والجهد؛ كلما زاد التوتر زاد الجهد للتغلب عليه.

ويشير صبرة وناصر وكحيل (2014) إلى مجموعة من الآثار السلبية للضغط النفسي، حيث تؤثر الضغوط النفسية على الناحية الفسيولوجية، إذ تؤثر على الجهاز العصبي والهضمي وجهاز الغدد الصماء، مما تؤدي إلى زيادة إفراز الكوليسترول وأمراض القلب وتصلب الشرايين، كما تؤثر الضغوط النفسية على الناحية الانفعالية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية، ومن ناحية أخرى يلاحظ أن درجة الضغوط النفسية تختلف من شخص لآخر، تبعاً لمدى المرونة والصلابة النفسية لديه، ولسماته الشخصية وخبراته الحياتية، ودرجة المساندة الاجتماعية التي يتلقاها من البيئة المحيطة به، وترى الدوري (2014) أن نجاح إزالة آثار الضغوط النفسية يعتمد بدرجة كبيرة على اكتشاف مسببات الضغط، فهناك مجموعة من المسببات للضغط النفسي كالضغوط المهنية والضغوط الاجتماعية والضغوط الجسمية (عدم رضا الفرد عن الصورة الجسمية لديه) والضغوط الاقتصادية والضغوط البيئية والضغوط العقلية.

وفي ضوء ذلك جاءت الدراسة لتسليط الضوء على المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. مشكلة البحث وأسئلته:

لقد ساهم خروج المرأة إلى سوق العمل وقيامها بالعديد من الأدوار، إلى مواجهتها للعديد من الصراعات والمشكلات، حيث أشارت دراسة الخولي (2008) بأن قيام المرأة بالواجبات المنزلية ومهمة تربية ورعاية الأطفال داخل الأسرة، وخروجها من مجتمع الأسرة وانطلاقها نحو العلم وسوق العمل، جعلها تعيش بين عالمين من الصراعات، وهما: العالم التقليدي المتمثل بالالتزام نحو متطلبات الأسرة وواجباتها، والعالم الآخر الذي تعمل به من أجل دعم وتحقيق ذاتها وأسرتها، مما ترتب عليه وجود عدد من الصراعات النفسية والاجتماعية تعاني منها المرأة مثل القلق والاكتئاب والضغط النفسي وعصبية المزاج، هذا بلا شك أثر على صحتها الجسمية والانفعالية وانعكس سلباً على مستوى المرونة النفسية.

كما تبرز مشكلة الدراسة من التطورات الحديثة المتتالية والسريعة التي تشهدها أرض وسياسة المملكة العربية السعودية، والتي تطالب في تمكين المرأة ورفض كافة أشكال التمييز بين المرأة والرجل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مما يجعل المرأة العاملة تبذل قصارى جهدها لتحقيق ذاتها، وإثبات قدرتها على الإنتاجية، هذا بلا شك جعلها عرضة للضغط النفسي، مما يستدعي أن تمتلك مستوى جيد من المرونة النفسية للتخفيف من آثار الضغط النفسية باعتبار المرونة النفسية متغير إيجابي يساهم في التكيف النفسي والانفعالي لمواجهة الضغوط النفسية والتخفيف من حدتها، وهذا ما أكدته كل من دراسة شويطر (2017) ودراسة الخميس ووطنوس (2019).

كما تبرز مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة بحكم عملها في المجال الإرشادي النفسي، أن انخفاض مستوى المرونة النفسية يؤدي إلى ضعف قدرة المرأة في مواجهة الضغوط النفسية، وأن هناك علاقة عكسية بين المتغيرين، وعليه ارتأت الباحثة دراسة المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. وستجيب مشكلة الدراسة تحديداً عن السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة المرونة النفسية بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟
أسئلة الدراسة: ويتفرع من السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على مقياس المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟
 - 2- ما مستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟
 - 3- ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟
- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية، كما هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المرونة النفسية ومستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبها النظري والتطبيقي كما يلي:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة وبحدود علم الباحثة بحداثتها من خلال تناول متغير المرونة النفسية وعلاقتها بمتغير الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. كما تكمن أهمية الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالأدب النظري بالدراسات المتعلقة بمتغيري الدراسة وهما: المرونة النفسية والضغوط النفسية، والفئة التي تناولتها وهي فئة النساء العاملات.

الأهمية التطبيقية: من خلال توافر أداتي الدراسة (مقياسي المرونة النفسية والضغوط النفسية) اللذين تم تطويرهما وتحكيمهما، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، وتعميمهما للاستفادة منهما لفئات ذوي الاختصاص من الباحثين والمرشدين النفسيين والتربويين، كما ستعود هذه الدراسة للمهتمين بالمساندة بوضع برامج تدريبية وإرشادية للمرأة العاملة؛ للتعاون مع هذه الفئة في ضوء نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:

المرونة النفسية: تعرف بأنها: "عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، والصدمات النفسية، والنكبات، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر كالمشكلات الأسرية ومشكلات العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل والمشكلات المالية" (APA, 2014).

وتعرف إجرائيًا: الدرجة التي ستحصل عليها المفحوصة على مقياس المرونة النفسية، المعد لأغراض الدراسة.

الضغوط النفسية: يقصد بها: "عدم قدرة الفرد على تنظيم التناقضات في علاقته مع البيئة التي يرى أنها تهدد تكيفه ورفاهيته، مما يؤثر سلباً في عملية تنظيم نفسه" (Dewe, O'Driscoll, & Cooper, 2012).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي ستحصل عليها المفحوصة على مقياس الضغوط النفسية، المعد لأغراض الدراسة.

المرأة العاملة: جميع العاملات من معلمات وإداريات في المدارس الحكومية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمات والإداريات في المدارس الحكومية/ محافظة جدة.

-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة من خلال رابط الكتروني، حيث تم تصميم المقياس باستخدام نماذج على "جوجل درايف" Google Drive، وتزويد المعلمات والإداريات في المدارس الحكومية بمحافظة جدة به، من خلال مجموعات الواتساب لمديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة.

-الحدود الزمانية: خلال العام (2023).

محددات الدراسة: الأمور المرتبطة باستجابة عينة الدراسة على أدوات الدراسة، والخصائص السيكمترية للمقياسين، والصعوبات التي تواجه الباحثة عند التطبيق.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية، ذات العلاقة بمتغيري الدراسة، حيث تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كالآتي:

أجرى ستازيوسكي (Stasiowski, 2008) دراسة هدفت الكشف عن علاقة المرونة النفسية والتفاؤل ودورهما في التقليل من الضغوط النفسية، مستخدماً الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (139) من الطلبة الذين يدرسون في جامعة لونغ آيلاند/ نيويورك، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية جاء بدرجة منخفضة، وأن مستوى الضغوط النفسية جاء بدرجة مرتفعة، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى

المرونة النفسية يؤدي إلى ارتفاع درجة التكيف، وأن ارتفاع المرونة النفسية يؤدي إلى انخفاض درجة الضغط، مما يؤدي إلى استنتاج أن المرونة النفسية لها علاقة وأثر واضح في درجة تكيف الفرد المرتفعة، وكذلك إلى انخفاض درجة الضغط النفسي.

أجرى العبدلي (Al-Abdali, 2012) دراسة هدفت الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى الضغوط النفسية والعلاقة بينهما، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية كان مرتفعاً، وأن مستوى الضغوط النفسية جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمرونة النفسية.

أجرى أبو بكر (2013) دراسة هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (2012) طالباً وطالبة، أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس أحداث الحياة الضاغطة.

وقام شيترا وكارونانيدي (Chitra & Karunanidhi, 2013) بدراسة هدفت الكشف عن أثر الضغوط المهنية والمرونة النفسية والرضا الوظيفي على الصحة النفسية للشرطيات في تشيناي، حيث بلغ حجم عينة الدراسة (237) شرطية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغوط المهنية والمرونة النفسية والرضا الوظيفي، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي.

أجرى أبو ندى (2015) دراسة هدفت الكشف عن المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى العاملين في مستشفى كمال عدوان، تكونت عينة الدراسة من (300) عاملاً، مستخدماً الباحث المنهج الارتباطي الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية والضغط النفسي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والراتب وطبيعة العمل وطبيعة نوع القسم.

أجرى الخميس وطنوس (2019) دراسة هدفت الكشف عن مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى عينة من طالبات سنة أولى تحضير في جامعة الجوف بمحافظة القريات، تكونت عينة الدراسة من (140) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية لدى الطالبات، جاء بدرجة منخفضة، كما أن مستوى الضغوط النفسية جاء

بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين مستوى المرونة النفسية والضغط النفسي لدى الطالبات.

وأجرت الشهراني (2021) دراسة هدفت التعرف إلى المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى العاملات المتزوجات بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (100) امرأة عاملة متزوجة (معلمة وإدارية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة ونوع المهنة.

أجرى خضر وعبد الرحمن وأبو السعود (2021) دراسة هدفت التعرف إلى المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية، تكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة بالمنطقة الشرقية الأزهرية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى المرونة النفسية والقدرة على مواجهة الضغوط المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة النفسية والضغط النفسي ولصالح المعلمات.

أجرى اليوبي وكلنتن وحمد (2021) دراسة هدفت الكشف عن المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى عينة من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، بلغ حجم عينة الدراسة (209) عاملة ممن لديهن أطفال في المرحلة الابتدائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغط النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: هدفت أغلب الدراسات التعرف إلى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي كدراسة اليوبي وكلنتن وحمد (2021) ودراسة خضر وعبد الرحمن وأبو السعود (2021) ودراسة الخميس وطنوس (2019) ودراسة شيترا وكارونانيدهي (Chitra & Karunanidhi, 2013)، أما من حيث المنهجية العلمية المتبعة في الدراسات أغلب الدراسات اتبعت المنهج الارتباطي الوصفي كدراسة ستازيوسكي (Stasiowski, 2008) ودراسة الخميس وطنوس (2019) ودراسة أبوندي (2015)، ودراسة أبو بكر (2013). أما من حيث النتائج فقد بينت أغلب الدراسات وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغيري المرونة النفسية والضغط النفسي.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تتناول المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند تطوير أداتي الدراسة، وفي مناقشة النتائج. وتميزت هذه الدراسة في تناولها متغيرات ذات أهمية في الحياة العملية والأسرية والاجتماعية للمرأة العاملة، إضافة إلى مساهمة الدراسة الحالية في توفير مقاييس خاصة بالمرونة النفسية والضغط النفسي يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية. مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من (220) معلّمة وإدارية في المدارس الحكومية بمحافظة جدة.

عينة الدراسة: تم توزيع رابط الكتروني على المعلّمت في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، من خلال إرسال رابط إلكتروني على برنامج الواتساب على مديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة، وتم الطلب منهن الإجابة على فقرات مقياسي الدراسة، حيث تمت إجابة (70) معلّمة وإدارية.

أداتا البحث: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس المرونة النفسية ومقياس الضغط النفسي، بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وعلى النحو التالي:

أولاً: مقياس المرونة النفسية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس المرونة النفسية، بعد الرجوع لبعض الدراسات السابقة والمقاييس المقننة التي تناولت المرونة النفسية، كدراسة مقدادي (2018) ودراسة يونجر (Ungar,2008). وعليه تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، تقيس المرونة النفسية لدى عينة من المعلّمت والإداريات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام دلالات الصدق والثبات التالية:

أولاً صدق المحكمين الظاهري: الصدق الظاهري (صدق المحتوى): تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (7) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة الفقرات،

وكذلك للتحقق من مدى مناسبة الصياغة لغوياً للفئة المستهدفة، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم واتفاق (5 من أصل 7)، وبناء عليه تم إجراء تعديلات لغوية على المقياس.

ثانياً: صدق البناء الداخلي: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) امرأة عاملة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.56-0.88)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (1) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**76	8	**64	15	**66
2	**79	9	**77	16	**76
3	**83	10	**62	17	**72
4	**86	11	**73	18	**56
5	**83	12	**84	19	**84
6	**78	13	**83	20	**85
7	**88	14	**61	21	**65

* 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 المرونة النفسية:

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 (20) امرأة عاملة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.85).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.81)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس الضغوط النفسية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس الضغوط النفسية، بعد الرجوع لبعض الدراسات السابقة والمقاييس المقننة التي تناولت الضغوط النفسية، كمقياس العلمي (2003) ومقياس أبو أسعد (2013). حيث تكون المقياس من (26) فقرة، موزعة على خمس مجالات، وهم: المجال النفسي (5) فقرات، والمجال الاجتماعي (5) فقرات، والمجال الاقتصادي (4) فقرات، والمجال الصحي (6) فقرات، والمجال المهني (6) فقرات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام دلالات الصدق والثبات التالية:

أولاً صدق المحكمين الظاهري: الصدق الظاهري (صدق المحتوى): تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (7) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي، وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة الفقرات، وكذلك للتحقق من مدى مناسبة الصياغة لغوياً للفئة المستهدفة، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم واتفاق (5 من أصل 7)، وبناء عليه تم إجراء تعديلات لغوية على المقياس.

ثانياً: صدق البناء الداخلي: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) امرأة عاملة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.91-0.45)، ومع المجال (0.91-0.62) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (2) 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	**74	**59	10	**76	**69	19	**75	**76
2	**75	**67	11	**86	**86	20	**81	**78
3	**76	**74	12	**77	**68	21	**75	**81
4	**87	**91	13	**91	**82	22	**76	.56(*)
5	**84	**81	14	**86	**86	23	**72	**80
6	**73	**62	15	**76	.45(*)	24	**79	.51(*)
7	**87	**80	16	**86	**86	25	**62	**68
8	**84	**67	17	**87	**84	26	**75	**62
9	**86	**89	18	**67	.48(*)			

* 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 ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية						
المجال	المجال النفسي	المجال الاجتماعي	المجال الاقتصادي	المجال الصحي	المجال المهني	مقياس الضغوط النفسية
المجال النفسي	1					
المجال الاجتماعي	** .794	1				
المجال الاقتصادي	** .798	** .850	1			
المجال الصحي	** .877	** .913	** .840	1		
المجال المهني	** .747	** .615	** .870	** .726	1	
مقياس الضغوط النفسية	** .919	** .917	** .946	** .955	** .852	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. ثبات مقياس الضغوط النفسية:

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 (20) امرأة عاملة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية		
المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المجال النفسي	0.83	0.79
المجال الاجتماعي	0.85	0.82
المجال الاقتصادي	0.81	0.71
المجال الصحي	0.82	0.77
المجال المهني	0.84	0.80
مقياس الضغوط النفسية	0.89	0.84

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من العائلات في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (70) من المعلمات والإداريات في المدارس الحكومية بمحافظة جدة.

تصحيح المقياس:

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، ومن (2.34-3.67) متوسطة، ومن (3.68-5.00) كبيرة.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي.
- تطوير أدوات الدراسة (مقياس المرونة النفسية ومقياس الضغوط النفسية)
- التحقق من الخصائص السيكومترية من صدق وثبات المقياس.
- تطبيق أدوات الدراسة (مقياس المرونة النفسية ومقياس الضغوط النفسية) على مجتمع الدراسة.

- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

- وضع التوصيات المناسبة، في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: المرونة النفسية.

المتغير التابع: الضغوط النفسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالي:

نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى المرأة العاملة		
مقياس المرونة النفسية		
المجال النفسي	معامل الارتباط ر	-0.263(*)
	الدلالة الإحصائية	.028
	العدد	70
المجال الاجتماعي	معامل الارتباط ر	-0.246(*)
	الدلالة الإحصائية	.040
	العدد	70
المجال الاقتصادي	معامل الارتباط ر	-.313**
	الدلالة الإحصائية	.008
	العدد	70
المجال الصحي	معامل الارتباط ر	-.314**
	الدلالة الإحصائية	.008
	العدد	70
المجال المبي	معامل الارتباط ر	-.327**
	الدلالة الإحصائية	.006
	العدد	70
مقياس الضغط النفسي	معامل الارتباط ر	-.315**
	الدلالة الإحصائية	.008
	العدد	70

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول رقم (5) وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين المرونة النفسية والضغط النفسي لدى المرأة العاملة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اليوبي وكلتنن وحمد (2021) والتي بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغط المهنية، كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة شيترا وكارونانيدي (Chitra & Karunanidhi, 2013). وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أهمية المرونة النفسية وطبيعتها الافتراضية في خفض الضغط النفسي

ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، إذ يمثل امتلاك الفرد للمرونة النفسية عاملاً هاماً في خفض حدة الضغوط النفسية. كما تعزو تلك النتيجة إلى طبيعة متغير المرونة النفسية بكافة أبعاده (الثقة بالنفس والقدرة على التحمل والصمود والقدرة على التكيف النفسي ومواجهة التغيرات وضبط الذات) في مساهمة تلك الأبعاد على التخلص من التأثيرات السلبية للضغوط النفسية، مع المحافظة على الهدوء والالتزان النفسي وصولاً إلى مستوى جيد من المرونة النفسية يساهم في جعل المرأة العاملة قادرة على مواجهة الضغوط النفسية للحصول على الأمن والصحة النفسية. نتائج السؤال الثاني: ما مستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أستطيع مواجهة الأحداث الضاغطة	3.61	1.219	متوسط
2	2	أستطيع اتخاذ قرارات سليمة	3.59	1.110	متوسط
2	3	أتصرف بناء على حدسي	3.59	1.186	متوسط
2	5	أستطيع تكوين علاقات جيدة مع زميلاتي في العمل	3.59	1.083	متوسط
5	4	أرى أنني قادرة على وضع أهدافي	3.56	1.187	متوسط
6	7	ينتابني شعور الفخر حول إنجازاتي	3.49	1.164	متوسط
7	19	أعتقد أن المستقبل مجهول	3.47	1.236	متوسط
7	20	ينتابني التفاؤل رغم التحديات	3.47	1.100	متوسط
9	18	أستطيع رؤية الجانب المشرق في الحياة	3.44	1.358	متوسط
10	6	أستطيع التكيف مع الظروف والمستجدات	3.40	1.122	متوسط
10	9	أجد صعوبة بالتركيز عندما أكون تحت الضغط	3.40	1.160	متوسط
10	10	أستطيع التعامل مع المشاعر غير السارة	3.40	1.387	متوسط
13	8	أجد صعوبة بتقبل آراء الآخرين	3.39	1.365	متوسط
14	17	أستسلم بسهولة للفشل	3.24	1.233	متوسط
15	11	أتجنب مواجهة المشكلات	3.20	1.292	متوسط
16	12	أرى أنني ذات شخصية قوية	3.16	1.247	متوسط
17	21	أثق بنفسني للتغلب على مشكلاتي	3.00	1.373	متوسط
18	13	أتحدى المحن التي تواجهني	2.94	1.238	متوسط
19	14	أستطيع ضبط انفعالاتي	2.93	1.344	متوسط

متوسط	1.386	2.61	أشعر بالارتباك بالمواقف الاجتماعية	15	20
متوسط	1.244	2.60	أعتمد على نفسي في مواجهة المشكلات	16	21
متوسط	.915	3.29	مقياس المرونة النفسية		

يبين الجدول رقم (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.60-3.61)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أستطيع مواجهة الأحداث الضاغطة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.61)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها "أعتمد على نفسي في مواجهة المشكلات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.60). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة ككل (3.29).

يتبين من نتائج تلك الدراسة بأن مستوى المرونة النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية جاء متوسطاً، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى الواجبات والمهام وتعدد الأدوار التي تقوم بها المرأة العاملة، مما يؤثر على قدرتها على التحمل والصمود، وبالتالي سينعكس على مستوى المرونة النفسية، كما يمكن عزو تلك النتيجة إلى التغيرات السريعة التي حدثت في المملكة العربية السعودية سواء في القوانين المتعلقة في حقوق المرأة العاملة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي بدورها جعلت المرأة العاملة بتحدى مع الرجل والمجتمع ككل؛ لإثبات ذاتها وبأنها على قدر المسؤولية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشهراني (2021)، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العبدلي (Al-Abdali, 2012) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية، كما اختلفت مع دراسة الخميس ووطنوس (2019) والتي بينت نتائجها وجود مستوى منخفض من المرونة النفسية.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	المجال النفسي	3.08	.804	متوسط
2	5	المجال المهني	3.06	.699	متوسط

3	3	المجال الاقتصادي	2.89	.969	متوسط
4	4	المجال الصحي	2.80	.856	متوسط
5	2	المجال الاجتماعي	2.67	1.068	متوسط
		مقياس الضغط النفسي	2.90	.803	متوسط

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.67-3.08)، حيث جاء المجال النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.08)، بينما جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة ككل (2.90). يتبين من نتيجة تلك السؤال بأن مستوى الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة في المملكة العربية السعودية جاء متوسطاً. ويمكن عزو النتيجة إلى الطبيعة الاجتماعية لمجتمع المملكة العربية السعودية وتمسكه بالقيم والعادات، والمتمثلة بالحفاظ على النسيج الأسري، من خلال تحمل الرجل السعودي الجزء الأكبر من المهام الأسرية المطلوبة، والمتضمنة تأمين الأطفال بالحاضنة والخادمة والسائق، وتأمينهم بالمدارس. مما يسهم بالتالي في خفض حدة الضغوط النفسية. كما يمكن عزو نتيجة الدراسة إلى التغيرات التكنولوجية المتسارعة على بيئة العمل، مما يتطلب من المرأة العاملة أن تكون ملمة بالمعلومات والخبرات التكنولوجية، مما يسبب لها الضغوط النفسية. كما يمكن عزو النتيجة إلى خصائص وسمات المرأة والتي تسهم في وجود الضغوط النفسية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العبدلي (Al-Abdali, 2012). واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الخميس وطنوس (2019) والتي بينت نتائجها وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثتان بما يلي:

- توفير برامج إرشادية للمرأة العاملة تسهم في تحسين مستوى المرونة النفسية وخفض الضغوط النفسية.
- ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية تُعنى في الصحة النفسية للمرأة العاملة، وتوفير التحفيز والدعم اللازم لتقدم المرأة في العمل.

قائمة المصادر والمراجع:

السنة النبوية.

- أبو بكر، أحمد (2013). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب كلية التربية (دراسة سيكومترية - كLINيكية). رسالة ماجستير، جامعة المنيا، مصر.
- البكر، فوزية بكر (2022). تمكين المرأة السعودية في ظل رؤية: 2030 الفرص والتحديات، المجلة الدولية لدراسات المرأة والطفل، مج (2)، ص: 1-12.

- تاييلور، شيلي (2008). علم النفس الصحي، ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- أبو حلاوة، محمد (2010). التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية: إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثامن "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والمأمول"، المنعقد في الفترة من 12-22 أبريل، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص 444 - 507.
- خضر، محمد عبد الرحمن محمد، وعبد الرحمن، محمد السيد وأبو السعود، سعيد طه محمود (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (22)، ص: 103 - 132.
- خليفة، وليد وعيسى، مراد (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الخميس، عواطف عبد الله وطنوس، عادل جورج (2019). مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط النفسي لدى عينة من طالبات سنة أولى تحضير في جامعة الجوف بمحافظة القريات، المجلة التربوية الأردنية، 4(3)، ص: 83-109.
- الخولي، سناء (2008). الأسرة والحياة العائلية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الدوري، سعاد (2014). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- الربيعي، خالد مطر (2016). الضغوط النفسية المدركة لدى المعلمين وعلاقتها بالمرونة النفسية ومهارة حل المشكلات بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.
- السرور، عبير عقيل محمد (2021). تمكين المرأة السعودية في ضوء رؤية 2030، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع (73)، ص: 252 - 268.
- الشهراني، تركية سعيد ناصر (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى العاملات المتزوجات بوزارة التعليم بالملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي/ جامعة عين شمس، ع (68)، ص: 1 - 20.
- شويطر، خيرة (2017). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات على ضوء متغيري الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.
- صبرة، فؤاد حسن وناصر، عبير رفيق وكحيلة، ريم خليل (2014). "الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية". مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: 34 (6)، ص: 359-372.
- الغري، أحمد وأبو أسعد، أحمد (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو ندى، عصام (2015). الضغط النفسي في العمل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين في مستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- اليوبي، عهود حمود وكلنتن، ابتهاج عبد العزيز وحمد، إرادة عمر محمد (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط المهنية لدى عينة من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 134، ص: 311 - 342.

-Al- Abdali, K. (2012). Psychological Hardiness and its relationship to methods of facing up psychological stress among a sample of high school students who are highly educated and ordinary students in the city of Makkah. Unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.

- (APA) American Psychological Association (2014). **The road to residence**, 750, first street, NE Washington DC.
- Chitra, T., & Karunanidhi, S. (2013). Influence of occupational stress, resilience, and job satisfaction on psychological well – being of policewomen. **Indian Journal of Health and Wellbeing**, 4 (4). 724 – 730.
- Dewe, J, O'Driscoll, A & Cooper, C. (2012). **Theories of Psychological Stress at Work, Handbooks in Health- Department of Organizational Psychology**, Bareback, University of London, London, UK.
- Kashdon, B and Kane, Q (2011).” Post-traumatic distress and presence of post traumatic growth and meaning in life: **Experiential avoidance as a moderator**” **Personality and Individual Differences**, 50 (2), 84-89.
- Khaledian, M., Hasanvand, B., & Pour, S. (2013) , The relationship of Psychosocial hardiness with work holism. **International Letters of Social and Humanistic Science**, 5 (2), 1-9.
- Selye, H. (1976). **Stress in health and disease**. Boston, Butter Worth.
- Stasiowski, S. (2008). **Optimism and Hardiness: Influence on Coping and Psychological Distress**, Unpublished Doctoral Dissertation, Connolly College of long Island University.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures, **British journal of social work**, 38 (2)-218-235.

تمثيلات الزمن في قصة الزمان لخليل قنديل (دراسة فنية تحليلية)

د. لبنى محمود متروك* د. أحمد محمد البزور** طارق محمود متروك***

تاريخ وصول البحث: 2023/5/30 م

تاريخ قبول البحث: 2023/8/6 م

الملخص

يتناول البحث الزمن في قصة "الزمان" لخليل قنديل، بوصفه المكون الأهم في البناء السردى للقصة، ويهدف بيان أثره وأبعاده النفسية والجمالية، ومدى فاعليته في إعادة بناء الحكاية، وحبكها، وربط أحداثها وتقديمها، حيث كشف لنا أن الزمن في قصة الزمان جاء على نمطين: النمط الأول الزمن الطبيعي، فيمثل المقابل الخارجي، الذي يخضع لمقاييس موضوعية ثابتة، يتصف بحركته المتقدمة إلى الأمام دون رجوعه إلى الوراء، والنمط الآخر الزمن النفسي، الذي لا يخضع لمقاييس موضوعية، بل ينطلق من الذات الإنسانية، ويتصل بوعي الفرد وتجارب الخاصة. وأظهر البحث تفاوت النسق الزمني داخل النص السردى للقصة صعوداً وتقطّعاً، إذ كشف عن النسق الزمني الصاعد، وما يمثله من توازن لزمان القصة الحقيقي كما وقعت، مع زمن سردها التتابعي، وبه يتصاعد الزمن مع نمو الأحداث المنطقية، أما النسق المتقطع، ففيه تنقطع الأزمنة في اتجاهها الهابط من الحاضر إلى الماضي، أو الصاعد من الحاضر إلى المستقبل، مُحققاً صفة تناسب الزمن الفني، عن طريق المروحة، الذي يمنح السرد التألق والحيوية والجمال. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي أسهم بدوره في تعمق في النص القصصي، واستيعابه وتحليله، والكشف عن بعده الدلالي.

الكلمات المفتاحية: الزمن الطبيعي، الزمن النفسي، النسق، قصة الزمان، خليل قنديل.

* مركز اللغات والاتصال الثقافي، جامعة الحسين بن طلال.

** قسم اللغة العربية، جامعة الزرقاء الخاصة.

*** باحث.

The Representations of Time in the Story of "The Bet" by Khalil Qandil (Analytical Technical Study)

Abstract

The research investigates the time component in the story of "The Bet" by Khalil Qandil, as the most important component in the narrative construction of the story, and aims to show its impact and psychological and aesthetic dimensions, as well as the extent of its effectiveness in reconstructing the story, plotting it, and linking its events and progress. It revealed to us that time in the story of The Bet came in two patterns: The first pattern is natural time, representing the external counterpart, which is subject to fixed objective standards, characterized by its advanced movement forward without going back. The other pattern is the psychological time, which is not subject to objective measures, but proceeds from the human self, and relates to the consciousness of the individual and his own experiences.

The research showed the variation of the chronological pattern within the narrative text of the story up and down. It revealed the ascending chronological pattern, and what it represents from the parallel to the real time of the story as it occurred, with the time of its sequential narration, and by which time escalates with the growth of logical events, while the intermittent format, in which the times are interrupted in their downward direction from the present to the past, or ascending from the present to the future, achieving the characteristic of artistic temporal proportionality, through the parallelism, which gives the narrative brilliance, vitality and beauty.

The research relied on the descriptive and analytical approach, which in turn contributed to deepening the narrative text, absorbing and analyzing it, and revealing its semantic dimension.

Keywords: (Natural Time, Psychological Time, Pattern, The Bet Story, Khalil Qandil).

المقدمة:

لا يختلف باحثان أدبيان على أن الزمن، بوصفه مكوناً أساسياً للتصوُّص الحكائيَّة السردية، يمثل نمطاً تعبيرياً لسرد أحداثها وفقاً لتواليه، ويعدّ محوراً رئيسياً في تشكيلها، مجسداً أبعادها المختلفة، انطلاقاً من التفاعل القائم بين المستويات الزمنية المختلفة، خارجياً وداخلياً. من هذا المنطلق، تمّ اختيار قصة (الزمان) للأديب (خليل قنديل) مادةً تطبيقيةً صالحةً للبحث، في ضوء ما تتسم به من بناءٍ زمنيٍّ إبداعيٍّ، فضلاً عن نظامٍ فنيٍّ مميّزٍ متعددٍ الاتجاهات. وفي ظل ذلك المؤشر، يستمد البحث أهميته النظرية من الأحداث التي تسرد في القصة بصورة غير منتظمة، إذ تعكس انكساراً لتعاقبية ترتيبها الزمني، مُوجدةً ترتيباً سردياً، قائماً على اندماج المستويات الزمنية وتداخلها، وتناوباً لأنساقه صعوداً وهبوطاً وتقطّعاً، وفق ما تتطلبه الصنعة السردية، وما ترمي إليه في إقامة بُعدها الدلالي، وإحداث أثرها النفسي والجمالي، وانفتاحها على عالم التلقي، لتبدو أحداث القصة -على الرغم من القفزات الزمنية- أكثر ترابطاً وحيويةً؛ ممّا تثير لدى المتلقي عنصر التشويق، وتوهمه بواقعيّتها؛ بصورة تُبعدُ عنه الملل، الناشئ عن رتابة السرد وخطيئته.

تبعاً للمنهجية البحثية المتبعة في الدراسات الإنسانية، لا سيما النقدية، فقد قُسمَ البحث إلى تمهيدٍ ومبحثين؛ اعتمدَ فيه المزاوجة بين الجانب النظري والتطبيقي، فقد اشتمل التمهيد على لمحة عن القاص ومنجزه الإبداعي بالإضافة إلى تعريف الزمن بمفهوميه اللغوي والاصطلاحي، مُبيّناً أهميته في البناء السردية، بينما تناول المبحث الأول الموسوم بـ (أنماط الزمن) الزمن الطبيعي والزمن النفسي، ومؤشرات كل واحدٍ منهما، وما تبعثه من دلالة. أمّا المبحث الثاني المعنون بـ (أنساق الزمن)، فقد تطرّق إلى نسقين اثنين: النسق الصاعد، والنسق المتقطع، وما تضطلعان به من وظيفة سردية، إذ تُضاء الشخصيات بهما من الداخل، وتُملأ الفجوات التي يتركها السارد، وتُعمّق دلالتها.

وفقاً لذلك، اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في البحث؛ نظراً لما يتسم به من قدرة على وصف الظاهرة السردية وتحليلها، وكشف تفاصيلها، وانتهى البحث بخاتمة، تضمنت أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها.

ومن الجدير بالملاحظة، بأنّ هناك العديد من الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع الزمن في الأدب العربي العربي، سرداً كانت أم شعراً، قصةً كانت أم روايةً، وتناولته من زوايا متعددة ومختلفة، ومما لا شكّ فيه أيضاً، أنّ البحث الحالي استفاد كثيراً مما سبقه من أبحاث

ودراسات، حيث حاول أن يوظّف الجهود السّابقة؛ للوصول إلى المنهج الملائم، وصياغة دقيقة للعنوان البحثي الموسوم بـ (تمثلاثُ الزَّمنِ في قصّة الرّهان لخليل قنديل). ولعلّ من المناسب أن نشير إلى بعض جوانب الاستفادة النّظرية للدراسات السّابقة، والمتمثلة بما يلي: «في نظرية الرواية» لعبد الملك مرتاض، و«بناء الرواية» لسيّز قاسم، و«الزمن في القصّة القرآنية قصّة سيدنا موسى عليه السّلام أنموذجاً» لنهّان السّعدون.

ولعلّ من المفيد أن نوّكّد على قلة الدراسات التي تناولت تجربة خليل قنديل القصصيّة، إذ لم تحظَ مجموعاته القصصيّة بأيّ اهتمامٍ نقديّ سوى دراستين لم تلامسا جوهر موضوع البحث وهما:

-أطروحة عواد أحمد الدندن المعنونة بـ "تجربة خليل قنديل القصصيّة"، جامعة آل البيت 2011، فقد تناولت أبعاد تجربته القصصيّة ولاسيّما الفكرية منها، وبعض القضايا الفنيّة والسردية.

-بحث أماني سليمان عبد الله المعنون بـ "الظواهر الفنيّة والجماليّة في قصص خليل قنديل" المنشور في مجلة الجامعة الإسلاميّة للبحوث الإنسانيّة، مج7 / ع2 / 2019. إذ هدَفَ البحث إلى استبطان الملامح الفكرية والاجتماعيّة في مجموعة "سيدة الأعشاب" من خلال تأمل عنصر المكان، وإبراز صورة المرأة وإضاءة جوانبها الداخليّة والخارجيّة، وتوظيف آليّة تعدد الأصوات والموروث الشعبي.

تمهيد.

نافذة على القاصّ والقصّة:

تطور فنُّ القصّة في الأردنّ تطوراً ملموساً بظهور كوكبةٍ من كُتّاب القصّة القصيرة الذين أغنوا السّاحة الأدبيّة بالمؤلّفات القصصيّة، وبرز منهم عددٌ لا بأس به من القاصّين المُبدعين على مستوى الوطن العربيّ، و خليل قنديل - المولود في مدينة إربد عام 1952م - أحدُ كُتّاب القصّة المعروفين في الأردنّ وخارجه، ويعدُّ من الجيل الثّاني الذي ظهرَ بعد جيل الرُّوَاد، حيث شَهِدَ عصره تطوّراتٍ وأحداثٍ اجتماعيّة، وأوضاعٍ سياسيّة وحروباً، انعكست أثارها الاجتماعيّة، والنّفسيّة على تجربته الفنيّة، التي تولّد عنها نتاجٌ إبداعيٌّ مساهمٌ في تطوّر فنّ القصّة الأردنيّة، وإخراجها من دورها التّقليديّ إلى دورها الحداثيّ بتقنيّاته وتعدّد اتّجاهاته.

يُمَثِّلُ قنديل حالةً إبداعيةً، وتجربةً غنيَّةً بالتفاصيل، نستشَقُّها من نتاجه الأدبيِّ المتنوع، فمجموعاته القصصية تمتلك هويَّةً ثقافيَّةً، تنبثقُ من مرجعيَّاتٍ مختلفةٍ، وأفكارٍ، ورؤى، يجسِّدها القاصُّ في عالمٍ فنيٍّ محققاً الامتزاج في اللحظة الإبداعية بين المرجعيِّ الواقعيِّ، والتَّخيُّليِّ، وعلى إثر ذلك استطاع قنديل تمثيل تطلعات وآمال أفراد مجتمعه في عمله القصصيِّ، ومن هذه المجموعات القصصية (مجموعة الصَّمت) التي أخذت منها (قصَّة الرَّهَّان)؛ لتكون محورَ بحثنا، إذ تناولت القصَّة حدثاً اجتماعياً من الأحداث اليومية، مُبرِّزةً معاناة الإنسان وإصراره على الحياة، ومواجهةً أقسى ظروف الأذى والحرمان، وتحديات النَّاس والزَّمان، وذلك من خلال عَرَضِ الكاتب لما حدث مع الحَمَّال (نُعمان)، الذي كَبُرَتْ سُنُّهُ، وظلَّ يعملُ بهذه المهنة بحثاً عن لُقْمَةِ العيش.

من هذا المنطلق، تم اختيار قصَّة (الرَّهَّان) للأديب (خليل قنديل) مادةً خصبَةً صالحةً للبحث؛ لما تتسم به من بناء زمنيٍّ إبداعيٍّ، حيث كان لهذا المكون الزمنيِّ الفاعلية الكبرى في إعادة هيكلة الحكاية، وربط أحداثها، وبناء نصها السردِيِّ، فضلاً عن دوره الأبرز في تشكيل البنية النَّصِيَّة للقصَّة وإبراز بعض أسرارها الجمالية.

الزَّمنُ في المكوِّن السَّردي القصصي: مفهومه وأهميته.

أولاً- الزَّمنُ لغةً، واصطلاحاً، وفناً.

أ- الزَّمنُ لغة.

وردَ في لسانِ العربِ في مادةٍ (ز-م-ن)، أنَّ "الزَّمنَ والزَّمانَ، اسمٌ لقليلِ الوقتِ وكثيره، وفي المُحكَم، الزَّمنُ والزَّمانُ، العصر، والجمع أزْمَن، وأزمان، وأزمنة، وأزْمَنَ في المكان، أقام به زماناً."⁽¹⁾

ب- الزَّمنُ اصطلاحاً.

يُعَدُّ الزَّمنُ من أكثرِ المصطلحاتِ غموضاً، واستِغْصاءً على إيجاد معنًى موحدٍ له؛ لذا، اختلفتُ مفاهيمه من باحثٍ إلى آخر، واتخذتُ دلالاتٍ متعددةً، وفُقِّ وَجْهَةٌ نظرٍ كلٍّ واحدٍ منهم، فقد عبَّرَ "بول ريكور" عن غموض هذا المصطلح بقوله: «أعرفُ أنَّ خطابي موجود في الزَّمان، وأعرفُ أنَّ الزَّمانَ يقاس، لكن لا أعرف ما هو الزَّمان، ولا كيف يقاس؛ لأنني في حالةٍ يرثى لها، لأنني لا أعرف ما لا أعرفه».⁽²⁾

وفق ما سبق، نفهم، أنّ عملية تحديد مفهوم دقيق للزّمن عملية صعبة جدّاً، وقد يعود السّبب في ذلك إلى طبيعته المجردة، فنحن نرى تأثيره المباشر في الموجودات، إلّا أنّنا لا نستطيع القبض عليه، أو تمثّله تمثّلاً محسوساً مجرداً، أو إدراك كُنْهِهِ إدراكاً حسيّاً.

ومن انعكاسات تلك الفكرة، أنّ الزّمن المقصود في معجم قاموس اللسانيّات وعلوم اللغة لأروس، الزّمن الواقعي، الذي يشكّل مجموعة منبثقة عن تلاحق وتعاقب موجودات وحالات وأحداث، معبّراً عنه بالزّمن النّحوي، وإذا اعتمدنا المثال الخطّي والمتصل بالزّمن الواقعي كضرب لمجموعة غير معرفة من اللحظات، ستقيم علاقات ترتيب بين ما قبل لحظة، وما بعدها.⁽³⁾

على ضوء ذلك، فإنّ الزّمن الواقعي الموضوعي، ينشأ بفعل الحركة، حيث يمثّل الحاضر نقطة مرجعية له، ويسير بشكل خطّي، ومُتسلسل، بدءاً من الماضي وصولاً إلى الحاضر، ثمّ المستقبل. وفي السّياق نفسه، يرى محمّد زغلول، أنّ "الزّمن ضابط الفعل، وبه يتمّ، وعلى نبضاته يسجّل الحدث وقائعه، ونحن وإن كنّا لا نستطيع أن نفصل بين الحدث والزّمن، إلّا أنّنا نتبين أثر الزّمن عاملاً فعّالاً في كثير من القصص الطويلة والزّوايات".⁽⁴⁾

وعلى ذلك، فإنّ الفعل بطبيعته المتحركة، يُكسب الزّمن بُعداً حقيقياً؛ كونه الرّابط الحقيقي للأحداث، ولا يمكن فهم العمل القصصي إلّا في إطار الزّمن.

وعلى الرّغم من أنّ الزّمن يشكّل المادة المعنوية المجردة عند عبد الصّمد زايد، إلّا أنّ إطار الحياة يتشكّل منها، ليأخذ حيّز كلّ فعل وحركة ومظهر وسلوك⁽⁵⁾، ولذلك، فإنّ الزّمن، هو الحياة على حدّ تعبير سيزا قاسم.⁽⁶⁾

وعلى الجانب الآخر، فإنّ الزّمن عند عبد الملك مرتاض، هو "خيوط ممزقة، أو خيوط مطروحة في الطّريق غير دالّة ولا نافعة، ولا تحمل أي معنى من معاني الحياة، فمقدار ما هي متراكبة بمقدار ما هي غير مجدية، فالزّمن باختصار، يعدّ نسجاً، ينشأ عنه سحر، ينشأ عنه عالم، ووجود، وجماليّة سحرية، أو سحرية جمالية...، فهو لحمه الحدث، وملح السّرد، وضوء الحيّز، وقوام الشّخصيّة".⁽⁷⁾

بناءً على ما تمّ ذكره من تعريفات للزّمن، يتضح، أنّها لا ترمي إلى معنى دقيق، ولا إلى دلالة محدّدة، فالزّمن بوصفه حقيقةً مجردة، لا تتجلّى، ولا تتجسّد، إلّا من خلال مفعولها مع العناصر الأخرى؛ كونه عنصراً مهمّاً من عناصر بنية السّرد.

ج- الزّمن في الاصطلاح السّرد.

فقد عرفه جيرالد برنس بأنه: "مجموعة من العلاقات الزمنية، المتمثلة بـ السرعة، والتتابع، والبعد بين المواقف والمواقع المحكية وعملية الحكاية الخاصة بهما، وبين الزمان والخطاب المسرود، والعملية المسرودة".⁽⁸⁾

وهنا لا بدّ من التنويه، إلى أنّ تشومسكي ميز بين الحكاية من حيث المتن والمبنى، فيقول: "في مقابل المتن الحكائي يوجد المبنى الحكائي، الذي يتألف من نفس الأحداث، بيد أنّه يراعي نظام ظهورها في العمل كما يراعي ما يتبعها من معلومات تعينها لنا".⁽⁹⁾

من هنا، يتبيّن لنا أنّ السرد هو طريقة الحكاية، التي تنتظم بها أحداث القصة وفق ما يتطلبه الفن القصصي، وعليه يظهر التباين الزمني بين المتن الحكائي (القصة)، وبين المبنى الحكائي (السرد)، فزمن القصة يختلف عن زمن السرد، حيث "إنّ زمن القصة يخضع بالضرورة للتتابع المنطقي للأحداث، بينما لا يتقيد زمن السرد بهذا التتابع المنطقي".⁽¹⁰⁾

بالنتيجة، فإنّ زمن القصة يتمظهر في الأشكال الثلاثة: الماضي، الحاضر، المستقبل، بينما زمن السرد هو تسلسل سرد الأحداث كما يقدمها القاص في قصته، فيكسر زمن القصة الواقعي مُوجداً زمناً غنيّاً بالمفارقات الزمنية، وغزيراً بالاستباقات والاسترجاعات.

ثانياً- أهمية الزمن في البناء السردية.

يُعدّ الزمن عنصراً أساسياً من العناصر التي تقوم عليها القصة؛ حيث يستحيل تصوّر قصة جرت أحداثها خارج قالب الزمن، فقد رأى جيرار جينت، أنّ الزمن إشكالية جوهريّة في النصّ السردية؛ ذلك أنّه يمكن "سرد قصة دون أن أعين مكان وقوعها، في حين يستحيل عليّ تقريباً ألا أوقعها في الزمن بالنسبة للفعل السردية".⁽¹¹⁾

وعلى نحو ذلك، نستنتج، بأنّ الفعل هو جوهر العملية السردية، يحمل في حدّ ذاته بعداً زمنياً، فإنّما أن يكون ماضياً، أو حاضراً، أو مستقبلاً، وعلى هذا الأساس، لا بدّ من الإقرار أنّه «لا سرد دون زمن، فمن المتعدّر أن نعثر على سرد خالٍ من الزمن، وإذا جاز لنا افتراضنا أن نفكر في زمنٍ خالٍ من السرد، فلا يمكن أن نلغي الزمن من السرد». ⁽¹²⁾

وبهذا، فإنّ «الأزمة تنفرد بتنظيم الخطاب، وبها يبنى السرد نظماً، وعنها تنبثق دلالاته قصداً، وبمقدار ما يكلف الروائي برفيع نسجها، وتناسب خيوطها، يشف المعنى ويُعمّق، ويُحقق العالم التخيلي لدى المتقبّل الأثر الفكري والوقع النفسي المرجو». ⁽¹³⁾

وبالمحصلة، فإنّ الزمن يُعدّ محوِّراً أساسياً للقصة، وعمودها الفقري، الذي يشدّ أجزائها، فلا يمكن للنصّ القصصي أن يقوم إلّا عندما ترتبط عناصره بعامل الزمن، الذي يُشكّل البنية

الخطية له، والذي يجعل اللاحق يرتبط بالسابق، ويخلق الاستمرارية في القصة، وهو في تجليّه زمان: زمن طبيعي خاصّ بالمؤلف والقارئ، وزمن سرديّ خاصّ بالشخصية داخل النص، وهذا بدوره يضفي على القصة سمات نوعية، ويفرز آليات جمالية خاصة بالقصة القصيرة، كالتكثيف الزمنيّ وسرعته، وانفتاحه على الماضي والمستقبل، مما يجعل إدراك مسار الزمن مُحاطًا بالغموض الدلالي، ومُوطرًا بالالتباس الجماليّ.

المبحث الأول: الزمن أنماطه وتمثلاته.

أولاً- الزمن الطبيعي الخارجي.

في واقع الأمر أنّ الزمن الطبيعي الخارجي، «هو الزمن الذي يخضع لمقاييس موضوعية، ومعايير خارجية، تُقاس بالسنة، والشهر، واليوم، والصباح، والظهر، والمساء، والليل، والتهار»⁽¹⁴⁾. كما يعدّ خاصية موضوعية من خواص الطبيعة، لا يستطيع الإنسان التدخل فيه، ولهذه الخاصية جانبان هما: الزمن الكوني، والزمن التاريخي.

لهذا، نجد أنّ الزمن الكوني ماثلاً في حركة الكون ونواميسه، وتعاقب مظاهره الطبيعية، وتكرار تجددها، وما يدبُّ فوقه من مخلوقات، وزمن عيشها، ونموها وتكاثرها...، واضمحلالها بما فيها الإنسان، الذي استطاع بوعيه وإدراكه فهم علاقة التّأثير والتّأثير بينه والزمن، فهذه العلاقة أضفت على الزمن معنى إنسانياً، حيث أصبح الزمن جزءاً من خبرات الإنسان المتعددة، كما أنّ التّغيرات التي تطرأ على واقع الإنسان - بفعل تتابع اللحظات الزمنية والتغيرات التي تُشكّل سيرته⁽¹⁵⁾ - جزء من خبراته المختلفة، فهذه الخبرة تمثّل التاريخ، الذي يرتبط به الزمن ارتباطاً وثيقاً؛ «لكونه يمثل إسقاطاً للخبرة على خطّ الزمن الطبيعي، وهو يمثل -إلى جانب ذلك- الذاكرة في اختزان الخبرات مدونة في نص له استقلاليته عن عالم الوجود في النص السردى»⁽¹⁶⁾.

بالمحصلة، فإنّ الزمن التاريخي يمثل المقابل الخارجي، الذي يُسقط عليه القاصُّ عالمه التّخييلي، لتعدّ سمة من أهم السمات المميّزة للقصة والرواية، وتتمثّل في إسقاط حياة خاصة لشخصية تخيلية على خلفية من الخبرة العامة ممثّلة بالتاريخ.

فبالرغم من استحالة القبض على الزمن الخارجي (الطبيعي) وتحديدده من خلال خبرتنا النقدية، كونه مفهوماً عاماً وموضوعياً بعيداً عن الذاتية، إلّا أنّنا نستطيع قياسه: من خلال ما يخلفه في الإنسان والكائنات الأخرى من تغيّرات بمروره. ولذلك، فإنّ «الزمن مظهرٌ وهمي، يزمن الأحياء والأشياء، فتتأثر بمضيه الوهمي غير الوهمي والمحسوس، والزمن كالأكسجين يعايشنا في

كل لحظة من حياتنا، وفي كل مكان من حركاتنا. غير أننا لا نحسُّ به، ولا نستطيع أن نلمسه، ولا نراه، ولا نسمع حركته الوهمية على كل حال، ولا أن نشم رائحته، إذ لا رائحة له، وإنما نتوهم، أو نتحقق، أننا نراه في غيرنا، مجسّداً في شيب الإنسان، وتجاعيد وجهه، وفي سقوط أسنانه، وفي تقوس ظهره، واتباس جلده...»⁽¹⁷⁾.

هذا ويردُّ الزّمنُ التاريخي في قصّة (الزّهران)، من خلال المدّة الزّمنيّة التي تستغرقها أحداث القصة، وقد بدأت من صباح أحد أيام الصّيف إلى ما بعد الظّهيرة، وهو زمانٌ يلائمُ الحدث الأساس، الذي طوّره الكاتب، من حيث ما يحتاجه فعلاً هذا الحدث من وقتٍ لتسجيل مجرياته، ويُظهِرُ القاصُّ من خلال هذا الزّمنِ المحدّد التفاصيل المهمّة في حياة الشخصية الرئيسيّة (نعمان)، وتلوّناها النفسيّة، ولتوضيح ذلك نشير إلى قوله: «صباح هذا اليوم، كان يستقبل ذلك البياض الذي ألصقه لونُ الفجر فوق زجاج النافذة، بعينين كسولتين، وقد خانتة قواه، حين أراد أن يهَبَّ واقفاً كعادته بقي تحت الغطاء راقداً يحرق في العتمة الخفيفة، الأخذة بالتبدد بين الأثاث الرث المتوزع في الغرفة...»⁽¹⁸⁾.

والجدير بالذكر، أن قصّة الزّهران قد تضمّنت ألفاظاً تدلّ على الزّمن التاريخي بوصفه جانباً من الخاصيّة الموضوعيّة للزّمن الطّبيعي، من ذلك لفظتا الماضي والزّمان وما تحمله هاتان اللفظتان من بعدٍ نفسيٍّ ومعنويٍّ، ممثلاً في صِلَة (نعمان) بالماضي، وحنينه إليه، فهو بمثابة المتنقّس الوحيد له، من ضيقِ الحاضرِ وأهواله، يشكو به حسرته على ما آلت إليه حاله من ضعفٍ وهوانٍ بعدَ قوّةٍ وشبابٍ، حيث يقول: "لم يدر لماذا تذكّر أول مرّة دخل فيها السّوق.. ربّما تلك الرّغبة التي تظلُّ تشدُّ الإنسان كلما توغّل به العُمر، باتّجاه الماضي، الطفولة، الحُلُم، الشّباب، ولم يبتعدْ هو أكثر من ذلك.. لقد رأى نفسه، فتياً قوياً، يتدفق حيويّةً، انجسبتْ شهقةٌ في صدره حينما أخذت تتجاذبه حركةُ المارة في السّوق. لا يزال هناك في أعماقِ أعماقه قوّة.. ما، تظلُّ غامضةً بالنسبة إليه، لكنّه يحسّها في الصّباحاتِ المشرقة.. حين يكون متّجهاً ناحية السّوق. قوّة لا تخضعُ للعُمر، ولعثراتِ الزّمان".⁽¹⁹⁾

فهنا نلحظُ، بأن (نعمان)، تارّج بين زمنين:

- الزّمن الماضي: ذلك الغائب السّعيد، بما يحمله من ذكرياتٍ مصوّرةٍ لشبابه، وقوته، وعنفوانه.
- الزّمن الحاضر: يتمثل بوقائعه، وتحولاته، ومتغيراته، التي أوهنتْ عظمه، وأشعلت في رأسه الشّيب، فلم يُعد قادراً على توفير أبسط مقومات الحياة.

وعلى ضوء ذلك، نستنتج أن القصة "توحي بتكثيف انتخاب العناصر الزمنية في شكل وصياغة الصورة القصصية، وهذه العناصر لا تنفصل عن تفكير الأديب وموقفه النفسي، إذ قد يجمع أحياناً بين عناصر زمنية متباعدة؛ لتوافق معاناته النفسية.

فضلاً عن ذلك، فإنَّ الزمن قد يلعب دوراً سلبياً في النص القصصي؛ وذلك عندما يكشف موقفًا متشائمًا لدى الشخصيات⁽²⁰⁾؛ فللعمر ضريبة، جعلت (نعمان)، يعيشُ في دوامةٍ نفسيةٍ، ألقت عليه بصنوفِ التَّحسُّر، واليأس الشديد، والحزن العميق؛ لانحطاط قواه، وتلاشي أحلامه الكبيرة، واختفائها، إلا أنَّ رجعتَه للماضي قد تُخرِجُه من مأزِقِ الحاضر وثقله، وتُوقِظُ لديه قوى خفية كان يحسُّها في الصباحاتِ المشرقة عند توجُّهه للسوق، والتي برزتُ بشكلٍ جليٍّ عند الحدث الرئيس كما سيأتي لاحقاً.

ومن مؤشرات دور الزمن وفاعليته في القصة، أنه جاء بصريح العبارة على لسان صاحب الدكان، لتدل على الزَّمن التاريخي بقوله: "لن تستطيعَ حَمَلُ كَلِّ هذا يا (نعمان)، يرحم الله أيام زمان".⁽²¹⁾

ونستنتج من ذلك، أن إيراد اللفظ؛ لإضفاء معنى الضَّعْف، والهوان، وتأكيدَه على حاضر (نعمان)؛ وذلك بالرجوع إلى الماضي، لعملِ مفارقةٍ زمنيةٍ مع حاضره المُظْلِم، والتي بها يُنبِئُ المعنى الذي أراده صاحبُ الدكان.

وعلاوةً على ذلك، جاءت لفظة (لحظة) مؤشراً أيضاً على الزَّمن الخارجي، التي تدلُّ على قَطْع من الزَّمن يقصُر مداهُ، ويكون أقصرَ من البُرْهة، وقد أشار إلى ذلك في قوله: «في تلك اللحظة كان (نعمان) يَقِفُ مرتبكاً أمام مهنته، التي قضى سنوات العُمُر فيها، لأول مرة.. يقف هكذا، باهتاً ومقوَّساً، وشعورٌ بالشفقة تجاه نفسه يَغْمُرُ كيانه».⁽²²⁾

ومن هذا المعطى السردي، فإن لفظة (لحظة) ذات دلالةٍ إيحائيةٍ، استطاع الكاتب من خلالها أن يُمرِّرَ الحالةَ الشعوريةَ لنعمان، التي تعكسُ خوفه وارتباكَه، حين أقحمَ نفسه - مُرْغَمًا - في موقفٍ تحدٍّ غير مُتكافئ.

ومن المؤشرات الزمنية الخارجية بالإضافة إلى ذلك لفظة (اليوم)، فهي وحدةٌ من الوحدات المتعددة؛ لقياس الزَّمن الخارجي، كالقرن، والعقد، والسنة، والفصل، والشهر، والأسبوع. فقد جاءت لفظة (اليوم) مُحَدِّدةً لزمانٍ تاريخيٍّ دالٍ على بدايةِ زمنِ القصَّة، وهو وقتُ الصِّباح، وقد شكَّلت لفظة (اليوم) إطاراً خارجياً لمجرى أحداثِ القصَّة وتطوراتها، وهذا ما دعاه إلى القول:

"صباح هذا اليوم، كان يستقبلُ ذلك البياض، الذي ألصّقه لونُ الفجر فوق زجاج النافذة، بعينين كسولتين..".⁽²³⁾

وبذلك، استطاعَ القاصُّ في توظيفه للفضة (اليوم) وتحديدِه لزمّن بدايةِ القصّة إيهامنا بواقعيّة القصّة، وبناءً أحداثها وتطوُّرها، والكشف عن الشخصيّات، وإضفاء نوعٍ من التّشويق عليها، فضلاً عن وظيفتها الجماليّة والتأثيريّة.

ومن الألفاظ الدّالة على الزّمن الخارجيّ إلى جانب ما سبق ذكره ألفاظ من مثل: (حين، الآن، فجأة، قبل)، التي وُظِّفَتْ في قصّة (الرّهان) لتضفي نوعاً من التّشويق لدى المتلقي، وتُوهِمنا بواقعيّة القصّة، وتعمل على ربط أحداثها، والإسهام في استمراريتها وتطوُّرها، حيث يقول: "أحسّ (نعمان) بغصّة وبوخزة التّحدي. كان خائفاً أن يظهر فجأةً ذلك اللعين - عاشور - فكّر لا يمكن أن يأتي الآن، هو الوحيد في السُّوق مَنْ يستطيع أن يحْمِلَ كلّ هذه الأكياس، عليّ أن أنتزّ الفرصة... لقد سافته امرأة أمامها قبل قليل..".⁽²⁴⁾ وفي غضون ذلك يقول أيضاً: «أنت كاذب يا (نعمان)، لن تستطيع حمل الأكياس الثلاثة. كان هذا حقيقةً حين كنت فتياً...".⁽²⁴⁾

إضافةً إلى ما سبق، فإنّ الزّمن الكونيّ بوصفه جانباً من الخاصيّة الموضوعيّة للزّمن الخارجيّ، يتحدّد في قصّة الرّهان بشروق الشّمس، وكيف استقبل (نعمان) البياض، الذي ألصّقه الفجر فوق الرّجاج، وسماعه صوت عجزه، تهدّج بالتهليل، طالبةً منه العودة مبكراً، مكتفياً بلقمة الخبز شفقةً عليه، وفي هذا الموقف يقول: "صباح هذا اليوم، كان يستقبلُ ذلك البياض، الذي ألصّقه لونُ الفجر فوق زجاج النّافذة، بعينين كسولتين، وقد خائنه قواه حين أراد أن يهبّ واقفاً كعادته... تلقّت ناحية عجزه، ودّ لو أنّه يصُحُّ في وجهها، لماذا لم تلدي لي ولداً يقينا شرّاً هذا العُمر؟!... سمع صوتها مغلّقا بالنّوم، غدّ مبكراً يا رجل، عليك أن تكتفي بلقمة الخبز!".⁽²⁵⁾

وبالنتيجة، فإنّ القاصُّ أبدع في توظيف هذا الزّمن، حيث استعان بالصّباح؛ ليبينّ ضعف المعتمّسة بالشّقاء ما خرج في ذلك الصّباح.

وبالتالي، جاءت لفظة الصّباح المشرق دالةً على الزّمن الكونيّ في موضع آخر من القصّة، حيث يقول: "لا يزال هناك في أعماق أعماقه قوّة.. ما، تطلّ غامضةً بالنسبة إليه، لكنّه يحسّها في الصّباحات المشرقة.. حين يكون متّجهاً ناحية السُّوق. قوّة لا تخضع للعُمر، ولا لعُتْرات الزّمان".⁽²⁶⁾

نستنتج، أنّ للصباحاتِ المشرقةً وقعاً ودلالةً على نفس (نعمان)، فهي تدلّ على ذهابه للسوق وقت الإبكار، واستبشاره برزقٍ جديدٍ يحصلُ عليه، وقد تكونُ الصباحاتُ رمزاً للتفاؤلِ وقوّة الإرادة لدى (نعمان)، الذي يواجه التحديّاتِ الجِسامَ في حياته.

وممّا يمثّل الزّمنَ الكونيّ، (وقتُ الظّهيرة)، الذي كان فيه (نعمان) مُمدّداً على الرّصيفِ المحاذي للسّوق، ولتوضيح ذلك يقول: "على الرّصيفِ المُحاذي للسّوق، كان مُمدّداً غارقاً في قيلولة الظّهيرة، نعلاده تحت صدغه الأيمن. طويلاً، نحياً، هَرِمًا، يَشُمُّ بقايا غبارٍ مُتَبَسِّسةٍ على كَعْبِ التَّغْلِ المحاذي لفتحِ أنفه. وحدودُ الظلِّ بدأت تَهْت على أثرِ مرورِ أشعةِ الشّمسِ من خَلْفِ غيمة تبدو وكأنّها طارئةٌ في السّماء. لكنّ الأصواتِ المتعالية والمنخفضة في السّوق، جعلته يجذبُ الحبلَ الذي يساعده في حمل الأثقال وينهض..."⁽²⁷⁾.

من هنا، نستنتج، أنّ الكاتب استعان بوقتِ الظّهيرة والقيلولة في رسم أبعادِ شخصيّة (نعمان) وتعميقِ مأساته، إذ وضع نعليه تحت صدغه الأيمن، في انتظارٍ قادمٍ، يُكلِّفه بحملِ شيء، إنّه الرّمان الذي قسا على (نعمان)، وألحق به ما أصابه من أذى، وحرمانٍ، وسحقٍ اجتماعيٍّ، وإرهاقٍ جسديٍّ، أفقده قوّته التي استعادها إلى حين - بإرادته القويّة -: ليصنّع الحدث الأساسي في القصة، المُتمثّل بإرادة الحياة عند (نعمان)، ويطوّره، ويوجّج الصراع فيه.

على العموم، لقد وُفّقَ القاصُّ في توظيف وقت (الظّهيرة)؛ حيث كان (نعمان) غارقاً في قيلولة الظّهيرة، إذ جعل منها مرحلةً مفصليّةً في حياته؛ ربطها بوصفٍ مَشْهَدٍ حدودِ الظلِّ، الذي بدأ يَهْت على إثرِ مرورِ أشعةِ الشّمسِ من خلف غيمةٍ، لتبدو وكأنّها طارئةٌ في السّماء. لنجد أن هنالك إشارةً ذكيّةً، تتجسّدُ في هذا المشهد لمن يتأمّلها ويربطها بمجرى القصة، فكما أنّ فترة القيلولة أوشكت على الانتهاء - إذ بدأت الظلالُ تَنْحَسِرُ بمرورِ الغيمة، التي في السّماء، كاشفةً الشّمسَ من خلفها ساطعةً قويّةً حارّةً فتَقْضُ نومه، وتُلْفَحُ وجهه وجسده.

وبذلك، فإننا نجدُ نعمانَ مُضْطَرّاً إلى إنهاء فترة الارتخاء الطويلة التي عاشها في السّنوات الأخيرة من عمره، ومواجهة شمسٍ قويّةٍ لافحةٍ وحارّةٍ من نوع آخر، ونقصدُ بها (عاشور)، الشّابَّ المُتأجِّجَ قوّةً، واندفاعاً، والممتلئَ حيويّةً ونشاطاً، فيضطرُّ (نعمان)؛ لأنّ يجذبَ الحبلَ ويربطَ الأكياس الثلاث، وينهضَ بها، مُسْتَدْعِياً كُلَّ طاقتِهِ الكامنة؛ لتسطعَ من أعماقِهِ المظلمةِ الباردةِ شمسُ تلك القوّةِ الغريبةِ، التي ظلّت غامضةً بالنسبة إليه، يحسّها في الصّباحاتِ المشرقة.

ثانياً- الزَّمنُ النَّفْسيُّ.

عطفاً على ما سبق، يمثِّلُ الزَّمنُ بحركته وجريانه "المحور الأساسي المميِّز للنصوص الحكائية بشكل عام، لا بوصفها الشكل التعبيري، القائم على سرد أحداث تقع في الزَّمن فقط، ولا لأنها كذلك فعل تلفظي، يُخضع الأحداث والوقائع المروية لتوالي زمني، وإنما لكونها بالإضافة لهذا وذاك تداخلاً وتفاعلاً بين مستويات زمنية متعددة ومختلفة، منها ما هو خارجي، ومنها ما هو داخلي".⁽²⁸⁾

وفقاً لذلك، فإنَّ القصَّةَ تتميَّزُ بتنوُّع الأزمنة، التي تتحكم في مسارها اللَّغوي والحالات الداخلية للشخصية، فقد مالَ كثيرٌ من القاصِّين والروائيين في أعمالهم الإبداعية إلى كَسْر سياق الزَّمن التاريخي، حيث "يلجأون إلى ما يسمى بالزمن النفسي؛ لأنه زمن يجعلهم يهتمون بالعالم الداخلي للشخصية، وينأون عن الحركة الخارجية لها".⁽²⁹⁾

وعليه، فإنَّ هذا النوع من الزَّمن يكون نابغاً من الدَّات الإنسانية، التي تمثِّلُ مقياسه الأوَّل والأخير، وبهذا، يمكننا تسميته بالزَّمن الدَّاتي، وهذا الزَّمنُ يسيرُ بخطى مختلفة تبعاً لاختلاف الأشخاص⁽³⁰⁾، لأنَّ الدَّاتية تُعَمِّدُ إلى تحويل العاديِّ إلى غير العاديِّ، والزَّمن الطَّويل إلى قصير في لحظات السَّعادة والانتصار.. والزَّمن القصير إلى طويل في لحظات الحزن والألم.. وما شابهها؛ أي بمعنى، "أن البعد الزمني مرتبط بالشخصية لا بالزمن، من حيث الذات تأخذ محل الصدارة، ويفقد الزمن معناه الموضوعي، ويصبح منسوجاً في خيوط الحياة النفسية".⁽³¹⁾

على ضوء ذلك، فإنَّ الزَّمن النَّفْسيَّ، "هو الزمن المتعلق بالشخصية المحورية، ويربط الزمن الذاتي بالزمن الماضي المستحضر بواسطة (الذاكرة والومضة الوراثية)، وهو زمن المستقبل المعيش في الحلم بنوعيه: حلم اليقظة، وحلم النوم بشكل أدق، هو زمن الديمومة، أي الزمن الجاري لا الزمن المقاس؛ لأننا إذا قسمنا الزمن، فمعنى ذلك، افترضنا توقفه بين نقطتين والشئ المقيس جهاز، بينما الديمومة: زمن يجري ويتكون".⁽³²⁾

وبما أنَّ هذا الزَّمن نابغٌ من الدَّات الإنسانية، فجذوره تمتد بالذكريات، والآمال، والأحلام المُمهِّرة عبر التَّشَقُّقات العاطفية المتفاوتة بين الانفعال والهدوء حيناً، وبين الجَدَّة والفتور أحياناً أخرى، فقدرة هذا الزَّمن على امتلاك الحاضر والماضي والمستقبل في لحظة واحدة علامة تفوُّق على غيره من الأزمنة، التي تسير على نسقٍ خطيٍّ مُتسلسلٍ، ولا يمكنها العودة إلى الوراء.

تأسيساً على ذلك، يمثِّلُ الزَّمنُ النَّفْسيُّ في قصَّة (الرِّهَان) بلحظات التَّدكُّر، وحديث النَّفس (المونولوج الداخلي)، فمن أزمنة التَّدكُّر الواردة في القصَّة الزَّمنُ، الذي دخل فيه نعمانُ بوابة

السُّوقِ، وأخذ يقارن فيه بين زمنٍ مضى وانقضى زمن الشباب، والقوّة، والقوّة، والزّمن الحاضر الذي يعيشه، زمن الجوع، والفقر، والضعف، والمرض، "دخل بوابة السُّوق، لم يدّر لماذا تذكّر أوّل مرّة دخل فيها السُّوق. ربما تلك الرغبة التي تطلّ تشدّ الإنسان كلّما توغّل به العُمُر، باتّجاه الماضي، الطفولة، الحُلُم، الشّباب، ولم يبتعد هو أكثر من ذلك.. لقد رأى نفسه، فتياً قوياً، يتدفّق حيويّةً، انحبست شهقةً في صدره، حينما أخذت تتجاذبه حركة المارّة في السُّوق...".⁽³³⁾

إذن، فإن الزّمن الذي تذكّره نعمان، يحملنا على الانتقال إلى مرحلة عُمرية كان فيها نعمان فتياً قوياً، يتدفّق حيويّةً وسعادةً، والزّمن النّفسيّ هنا ينساب ويتسارع؛ لأنّه يعكس الحالة الصحيّة الجيدة للشخصيّة الرئيسيّة، كما يعكس الحالة النّفسيّة، التي تضجّ سعادةً وتفاؤلاً وإنجازاً.

كما يتجلّى الزّمن النّفسي في اللحظة التي تذكّر فيها نعمان أمرَ طبيبٍ الحكوميّة له بأن يرتاح، "وقد هزّ رأسه لحظتها موافقاً الطبيب، متحاشياً شرح أوضاعه؛ لأنّه أدرك بأنّ طلب الشّفقة لم يعدّ يُجدي في زمنٍ تحوّل فيه النّاس إلى وحوشٍ"⁽³⁴⁾، فهنا يتحوّل الزّمن عند نعمان بطيئاً ثقيلاً على نفسه، فنصيحة الطبيب له بأن يرتاح شكّلت كابوساً مُفزِعاً بالنسبة له؛ كونه لم يُرزق بوليد يعينه في شيخوخته، ويوفّر له لقمة العيش.

وبالمثل، فإنّ من صور الزّمن النّفسيّ "المونولوج" الذي يعني حديث النّفس للشخصيّة القصصية، وهو «تعبير يُفترض فيه النقل الأمين لنشاط واقع الوعي»⁽³⁵⁾؛ لتصوير صراعاتها وآلامها، ويتمثّل المونولوج الدّاخلي الدّال على الزّمن النّفسيّ لحظة خوف نعمان أن يظهر فجأة ذلك اللعين عاشور، حيث يقول: "فكّر لا يُمكن أن يأتي الآن، هو الوحيد في السُّوق من يستطيع أن يحمل كلّ هذه الأكياس عليّ أن أنتهر الفرصة.. لقد ساقته امرأة أمامها قبل قليل. لا بدّ أنّها.. كانت حريصةً على انتقائه.. يا إلهي! كيف بدا لها بطوله وعرضه: عينيه وثدييه المكوّرين بصلابة فوق صدره، والعروق النافرة في عنقه، وتلك الحُمرة المحروقة التي صنعتها شمسُ السُّوق القاسية فوق وجهه: ليذهب وإياها إلى الشّيطان، لن يحمل هذه البضاعة إلّا أنا، نعم، عليّ أن أعبّ نفساً عميقاً أوّسع به صدري، وأن أخطو بخطواتٍ واسعةٍ واثقةٍ باتّجاه الرّجل، إنّ معظم الحمالين من الأطفال الصّغار والرّجال الكسالى".⁽³⁶⁾

وعلى ذلك، يكشف المونولوج عمّا يدور في نفس نعمان، مُبرِّزاً الشحنة النّفسيّة لديه، حيث يتباطأ الزّمن على نعمان العجوز ويشعر بثقله وبغصّته؛ نتيجة خوفه من ظهور الشّاب اللعين عاشور ذي البنية القويّة، والقامة المديدة، والعضلات المفتولة، إنّ هذا الموقف – على الرّغم من

ضعف نُعمان وتهالك قواه؛ نتيجة تقدّم سنّه، وعدم إنجابه لوليد يقيه شرّ هذا العُمر - يُحتمّ عليه الاستمرار في مهنته الشّاقة ، والإسراع في انتهاز فُرص العمل كفرصة غياب عاشور الذي ساقطته امرأة - قبل قليل - أمامها ، وانتهاز فرصة أنّ معظم الحَمّالين من الأطفال الصّغار والرّجال الكُسالى؛ لتوفير أدنى أسباب الحياة له ولأمّراته العجوز، التي كانت دافعاً قوياً لاستمراره في عمله، وتحمل المعاناة المؤلمة، في سبيل ألا يراها جائعةً أو مُهانةً.

تبعاً لذلك، ينكشفُ الزّمنُ النّفسيُّ - أيضاً- في اللحظة التي سمِعَ فيها هاجسٌ يقول له: "أنت كاذب يا (نُعمان)، لن تستطيع حمل الأكياس الثلاثة. كان هذا حقيقةً حين كنت فتياً، عندما كانت أَرْقَةُ السّوق الملتوية تُضجُّ بصراخك وغنائك وأنت تُفرغُ سياراتٍ كبيرةً مليئةً بأكياس الدقيق.. أما الآن، فللعُمرِ ضربةٌ. هذا التّقوسُ في الظّهر، وهذا الجِلْدُ المتجعّد المرتخي، والعينان الغائرتان في جُمُجُمَتِكَ... وهذا الحزنُ الذي ما انفك يُطارِدُكَ في نومك".⁽³⁷⁾

فهنا نلاحظ استنتاجاً بأن الزّمن النّفسيّ يتباطأ، مُولِّداً إيقاعاً حزيناً كاشفاً الحسرة العميقة، التي يشعرُ بها نُعمانُ على ما آلت إليه حالته بعد تبدّلها من بعد قوّة ضِعْفًا، وتخوّفه من قدرته على حمل الأكياس الثلاثة مرّةً واحدةً، حيث كشفَ لنا -هذا الهاجسُ- عن حاجة نُعمان، وشدة فقره، إذ كان لهما الدّور الأكبر في فرض الاستمرار في العمل مقاوماً مرضه وضعفه، محاولاً منافسة الحَمّالين الشّباب في العمل مع أنّه أصبحَ نحيلًا، متقوسَ الظّهر، متجعّد الجلد، وعيناه غائرتان في جمجمته.

ومن الزّمن النّفسيّ -إضافةً إلى ما سبق- تذكّر نُعمان استيقاظه في صباح ذلك اليوم متعباً، وقد خائنته قواه، عندما أرادَ أنْ يهبَّ واقفاً كعادته، وبقائه تحت غطاءه، متأملاً ومحدّقاً في العتمة الخفيفة الأخذة بالتبدّد بين الأثاث الرّت.

وفق ذلك، فإنّ لحظة التذكّر هذه، وما تحمله من تصوير لضعف نُعمان وعجزه، جاءت مؤكدةً ومعززةً لهاجسه، الذي سيُطرّ عليه الخوفُ والتشكُّكُ من قدرته على حمل الأكياس، إلّا أنّ قوّة خفية ما تدفعه إلى الاستمرار في هذه المهنة لفترة متأخرة من عمره، قد تكون راجعة لقوة إرادته، وعزّة نفسه، وحرصه على عجزه، ألا يراها جائعةً أو مُهانةً.

المبحث الثاني: أنساق الزّمن.

من آليات فهم النّص السّردي بناء الأحداث بناءً مُتسلسلاً مترابطاً؛ دون الأخذ بالحسبان تسلسلها الزّمني، وذلك عبر تفاوت اتّجاه الزّمن داخل النّص السّردي، من حيث الصّعود، والهبوط، والتّقطّع.

وعليه، فإن هذه الحركات تشكل الأنساق الثلاثة للزمن والمتمثلة بـ: النسق الزمني الصاعد، والنسق الزمني المتقطع، والنسق الزمني الهابط، وعلى ضوء ذلك، اقتصر هذا المبحث على بيان النسقين الزمنيين المتوفرين في قصة الرهان، وهما: الصاعد، والمتقطع، ودور كل منهما في بناء الزمن السردى.

أولاً - النسق الزمني الصاعد.

في هذا النسق نجد ترتيب الأحداث يمتد من الحاضر باتجاه المستقبل، بصورة تصاعديّة، حيث "يتوازى زمن الكتابة مع زمن الأحداث؛ إذ تتابع الأحداث كما تتابع الجمل على الورق بشكل خطوط".⁽³⁸⁾

تماماً كما هو الشأن في القصص الكلاسيكية، التي تبدأ بوضع الشخصية الرئيسية في إطار معين، ثم تستفيض في الحديث عنها، كاشفةً مراحلها الحياتية، وأزماتها التي مرت بها، والتحديات التي واجهتها، وطموحاتها التي تصبو إليها.

ومن الأمثلة على هذا النسق في القصة، موقف التحدي، الذي خاضه (نعمان) ضد خصمه العتيد (عاشور)، والذي جاء في موضع واحد من القصة، حيث يقول السارد: "وها هو الآن في منتصف السوق، يحاول أن يقترب من الرجل الذي يقف بجانب أكياسه، تقدّم منه، ضحك صاحب الدكان، وعَمَزَ بعينه، ثم قال بلهجة مستهترة: لن تستطيع حمل كل هذا يا نعمان، يرحم الله أيام زمان. ردّ بسرعة: بل أستطيع.

بانت ابتسامة صفراء على وجه صاحب الأكياس، وبدا في ملامحه نوع من الانتصار غير المسوّغ، كأنه طرف في التحدي.

في تلك اللحظة، كان نعمان يقف أمام مهنته، التي قضى سنوات العُمر فيها، لأول مرة.. يقف هكدا، باهتاً ومقوّساً وشعوراً بالشفقة تجاه نفسه يغمر كيانه، كان خائفاً من التورط، لكن وقفته بجانب الأكياس والصلابة التي افتعلها بملامحه وجحوظ التحدي الذي في عينيه، كل ذلك جعله يستمر في تحديه، لكن صاحب الدكان أراحه برفق قائلاً:

-لن تستطيع ذلك يا (نعمان)، الوحيد الذي يستطيع حمل الأكياس هو (عاشور).

وهنا شعر (نعمان) بالغيط، وتمنى لو أنه لم يخلق، ارتعشت يده اليسرى، واهتزت شفته العليا بعصبية واضحة، وودّ لو أنه يحمل هذه الأكياس وينثرها على أرضية السوق ويدوسها،

ويشتمُّ كلّ الباعة، ويركضُ.. يركضُ حتى يُلقِي برأسه على صدر امرأته منتحبًا، لكنّ هذا لم يَحْدُثْ، بل تقدّمَ صاحبُ الدُّكانِ، وأخذ ينادي وصوته يرتجّ في أنحاء السُّوق ممطوطًا.
-عاشور- عاشور.

تقدّم أحد الصّبيّة من صاحب الدّكان، وقال بصوتٍ رفيع:

لحظات ويأتي عاشور، لقد ذهب في حمولةٍ قريبة.

واشتدّت سواعدُ نعمان قسوةً، وثبتت قدماه فوق الأرض، وتشنّجت ملامحُه، لاحظ ذلك بعضُ الحمالين في السُّوق، وأخذوا يقتربون من الدُّكان، كما اقترب بعضُ الفضوليين. وهنا أحسَّ (نعمان) بعمق التورّط، وقرّر أن لا ينسحب مهما كان الثمن.

أطلَّ (عاشور) من عند بوابة السُّوق، رآه نعمان شابًا مديدًا القامة مفتول العضلات، عيناه تراقصان، وخُطواته سريعة. ركض فرحًا باتجاه الدّكان، واقترب من الأكياس، ثم قال بسخريّة جارحة:

-ها.. احمل يا (نعمان) إن كنت تستطيع.

شهق (نعمان) وتطلّع في عيني عاشور بقسوة، وتدخّل صاحبُ الأكياس، موجّهًا كلامه لعاشور: -هيا..

أدرك (عاشور) بسرعة بأن الأمر لا يخلو من المراهنة.

حلّ صمتٌ عجيبٌ على المكان. وبدت أنفاس المتجمهرين وكأنّها مأخوذة بالرّهان. أخرج عاشور حبله وربط به الأكياس الثلاثة، من ثمّ ألصق ظهره به، وشدّ الحبل، وهمّ واقفًا.. كان الحمل ثقيلًا، ارتفعت الأكياس قليلًا، شهق (عاشور)، أراد أن يُدير جسده، لكنّه ارتخى فجأة.. وصرخ بصوت سمعه (نعمان) لأوّل مرّة: لن أستطيع.

تقدّم (نعمان)، وأزاح (عاشور) بسخريّة هادئة، وتلقّت مخاطبًا صاحب الأكياس:

...كم تدفع؟

-عشرة قروش بشرط أن تضعها في السيّارة.

-حسنًا.

قالها نعمان، وأدار ظهره للبضاعة، ربط الأكياس بقوة، وأحكّم وضع الحبل بشكلٍ دائري حول العصبّة الملتفة حول رأسه، ونهض مُحدّقًا بعاشور وفي الوجوه، التي غصّ بها المكان. شدّ رأسه قليلًا؛ ليقسّ مدى الثقل، شدّ همّته بحيث تتوازي مع الحُمولة، أمسك بيدين قويتين الحبل، وهبّ واقفًا. ارتجفت ساقاه قليلًا، لكنّه لم يخطُ أيّة خطوة، كان يريد أن يثبت جسده

فوق الأرض، ويُزِيلُ هذا الارتجاف، تثبّتت ساقاه فرحاً، والحمّالون خلفه، وضَعَ الأكياسَ يهدوء داخل مؤخّرة السيّارة.

شدّ الحبلَ ووضعَه على كتفيه، أحسَّ بدوّخَة، امتدت يده المرتعشة؛ لتقبّضَ على عشرة القروش بقوة، سار بخطوات بطيئة باتجاه أحد الجدران، تنفّسَ بعمق، وفجأة أدار ظهره للسُّوق، وسار بخطوات واهنة باتجاه البيت.. وهو يُصارعُ رغبةً عارمةً في البكاء.⁽³⁹⁾

بدأت الأحداثُ باقتراب (نعمان) من الرّجل وصاحب الدّكان، حيث كان الأوّل يبحثُ عن حمّالٍ يضعُ أكياسَه الثلاثة الكبيرة في مؤخّرة سيارته؛ إلّا أنّ (نعمان) تمكّنَ من اغتنام الحمولة بعد جُهدٍ جهيدٍ من مواجهة الرّهان أمام منافسه الشّرس (عاشور)، الذي استحوذَ على إعجاب الرّجل وصاحب الدّكان؛ لشبابه وقوّته وعُنفوانه.

وعلى ضوء المنطوق السّردي السّابق، يمكننا ترتيب السّرد الرّمزيّ تصاعدياً وفقّ الأحداث التّالية:

1. توجّه (نعمان) نحو صاحب الأكياس وسط إصرارٍ قويٍّ على حملها، بعد أن استخفّ الثّاني بقدرته.

2. نداء صاحب الدّكان -بصوت ممطوط- (عاشور)، وقدوم (عاشور) فرحاً بالحمولة، وإحساس (نعمان) لحظتها بغُمق التّورط، إذ اشتدت سواعده، وتشنّجت ملامحه فقرّر أن لا ينسحب.

3. محاولة (عاشور) رفع الأكياس بعد إدراكه بأنّ الأمر لا يخلو من المراهنة وسط تجمُّع الحضور حوله، ولكنّه لم يستطع حملها.

4. تقدّم (نعمان) لحمل الأكياس بعد أن أزاح عاشورَ بسخريّة هادئة، فقد هيأ نفسه، وشدّ الحبلَ، وشدّ همّته، بحيث تتوازي مع الحمل، ثمّ رفع الأكياس، وتثبّتت ساقاه مثل مسمارين فوق الأرضيّة الرّطبة، ومشى يهدوء، ووضعها داخل مؤخّرة السيّارة، ثمّ شدّ الحبلَ، ومدّ يده لتقبّضَ على عشرة القروش بقوة.

5. سيرُ (نعمان) بخطواتٍ بطيئةً باتجاه أحد الجدران، وتنفّسه بعمق، حيث أدار ظهره للسُّوق، وسار متّجهاً إلى البيت، وهو يصارعُ رغبةً عارمةً في البكاء.

وممّا سبق يتضح، أن النّسق الرّمزيّ الصّاعد، يبدأ لحظة تحديد السارد له بقوله: "وها هو الآن في منتصف السُّوق، يُحاولُ أن يقترب من الرّجل الذي يقفُ بجانب أكياسه..".⁽⁴⁰⁾

عندها بدأ الزّمن الحقيقيّ لظروف تكوّن الرّهان، الذي فرضَ حضوره حاله نعمانَ الاجتماعية، المتمثّلة بفقره المُدْفِع وعجز عجزه، التي لم تُزَقْ بولديّ يقمها شرّ الرّمان وعثراته، وحالته الصّحيّة، المتمثّلة بمرضه المزمن، وكبر سنّه، فضلاً عن نظرة الاستخفاف، التي أبداها كلّ من الرّجل وصاحب الدّكان تُجاه (نعمان).

إذ نلاحظُ بأنّ الأحداث وفق هذا النّسق تصاعدتُ تدريجيّاً إلى الأمام، مترافقةً مع زمن كتابتها دون حدوث هبوط أو انقطاع، إذ بدأت أحداث المواجهة بتوجّه (نعمان) نحو الحُمولة، وانتهت باغتنامها وكسبه الرّهان، بعد أن كَشَفَتْ لنا الأحداثُ شخصيّة (نعمان) القويّة التي تقبلُ التّحدّي رغم كبره وضعفه، خلاف (عاشور) ضعيف الإرادة، الذي يَسْتَسْلِمُ أَمَامَ التّحدّي، فهو - وإن قَبِلَ الرّهانَ - لم يتمكّن من إخفاء عَجْزُهُ عن حَمْلِ الأكياس الثلاثة، وأعلنَ أمام الجميع أنّه لن يستطيع حملها، وتخلّى عن الاستمرار في المهمّة وخسر الرّهان.

كما استطاع النّسق الزّمني الصّاعد إظهار الشخصيّات الثّانويّة، المتمثّلة بـ (صاحب الدّكان، وصاحب الأكياس، وأحد الصّبيّة، وبعض الحمالين وبعض الفضوليين)، وقد استطاعت صُنْعُ الخُيوط الأولى لنسيج الحدث الأهمّ في القصّة؛ ففي دكان صاحب الأكياس - المكان الذي أبرزه النّسق - بدأ التّحدّي الكبير بين نعمان وعاشور فيمَن يحمل الأكياس الثّقيلة، ممّا ساهم في تعميق الوقّع الدّرامي وتطويره نحو التّأزّم، وجعله أقرب إلى الواقع، عبر سرّ ينحو منحى النّسق الزّمني الصّاعد، الذي يراعي المنطق السّببيّ لتوالي الأحداث، ومحافظته على ترسيمة الحبكة الكلاسيكيّة، إذ يبدو واضحاً خُلُوّ هذا المقطع من المفارقات الزّمنيّة -الاسترجاعيّة منها والاستباقيّة- التي تكسرُ تسلسله ورتابته، إذ نلاحظُ في هذا النّسق أنّ "التّأزم الدرامي يبنى شيئاً فشيئاً، من خلال قيام الرّوائي بتصوير ما تطمح إليه الشخصية الروائيّة، والعمل على مسرحته وتضحيته لما قد يتعرض طريقها من عقبات في أثناء سعيها لتحقيق ما تصبو إليه".⁽⁴¹⁾

لذا، فإنّ تصاعُدَ الزّمن متعلّق بتصاعد الأحداث بشكلٍ متتابع، بحيث إنّ كلّ حدثٍ يقودُ للآخر ممهداً للزمن السّرديّ، الذي يتوخّاه القاصّ مع مراعاة تحقّق عنصر الجذب والتّشويق لدى المتلقّي، وتقديم الانطباع لديه تُجاه الأحداث والشّخصيّات.

ثانياً - النّسق الزّمني المتقطّع.

إنّ المقصود من ذلك، هو أن "تتقطع الأزمنة في سيرها الهابط من الحاضر إلى الماضي، أو الصاعد من الحاضر إلى المستقبل، ليشكّل زمناً آخر، يوسّع مدة جريان الأزمنة؛ بإقحام أحداث جديدة، تشكّل أحياناً قصصاً صغيرة داخل القصّة الكبيرة".⁽⁴²⁾

لذلك، فإنّ فترةً معينة تُعرض من زمن القصّة الرّاهن، ثمّ تتّابَع فيها الأحداث؛ بصورة مُتقطّعة عاكسة تقطّع زمنها عبر سيرها الهابط أو الصّاعد، إذ "لا تعود الكتابة خطأً مستقيماً، بل مساحة نعزل فيها عددًا من الخطوط والنقاط، أو المجموعات المميزة"⁽⁴³⁾؛ على نحو يُضفي الحيويّة على السّرد، والتأثير المنشود على المتلقي.

لهذا، فإنّ "عرض الأحداث في القصّة تبعاً لزمن أو لآخر من الأزمنة التي تحدّثنا عنها؛ هو بناء جمالي بحث، بمعنى أنّ كاتب القصّة، أو بالأحرى راويها، عندما يتلاعب بالتتابع الزّمني أو المنطقي للأحداث، من حيث التقديم والتأخير والقلب والإبدال والتضمين والتقطيع؛ فإنما يسعى لإيجاد نوع من التأثير الفني المباشر على قرائه ومستمعيه".⁽⁴⁴⁾

ومن الأمثلة المُجسّدة لهذا النّسق ما ورد في بداية القصّة، حيث يقول السارد: "على الرّصيف المحاذي للسوق، كان مُمدّداً، غارقاً في قيلولته الظهيرة، نعلاه تحت صدغيه الأيمن. طويلاً، نحيلًا، هَرَمًا، يشمُّ بقايا غبارٍ مُتبيّسةً على كعب النعل المحاذي لفتحتي أنفه، لكن الأصوات المتعالية والمنخفضة في السوق، جعلته يجذب الحبل الذي يساعده في حَمْل الأثقال، وينهَض. دخلَ بَوابَة السوق، لم يدر لماذا تذكر أوّل مرّة دخلَ فيها السُّوق، ربّما تلك الرغبة، التي تظلُّ تشدُّ الإنسان كلّما توغّل به العُمر، باتجاه الماضي، الطفولة، الحُلُم، الشّباب، ولم يبتعدْ هو أكثر من ذلك.. لقد رأى نفسه، فتياً قويًّا، يتدفّق حيويّةً، انحبست شهقةً في صدره حينما أخذت تتجاذبه حركة المازة في السُّوق، قوّة لا تخضع للعُمر، ولا لعُترات الرّمان. لكنّ هذا الارتخاء، اللعنة، طيبب الحكومة قال له بلهجة المتعلّم الذي يُحدّث أميًّا: عليك أن ترتاح يا نعمان. وقد هزّ رأسه لحظتها موافقًا الطبيب، متحاشيًا شَرَح أوضاعه؛ لأنّه أدرك بأن طَلَب الشّفقة والمعونة لم يُعْدِ يُجدي في زمنٍ تحوّل فيه النّاس إلى وُحوشٍ، وأنّه سيظلُّ يأتي إلى السُّوق ويعملُ حتى ينهار وينام نومته الأبدية، أمّا عجزه، فللبيت ربُّ يحميه، كان يتمنى فقط أن لا يراها جائعةً أو مهانة، كان يتمنى دائمًا أن لا يمرضَ قبل الموت، أن يأتيه الموتُ مثلَ صَفْعَةٍ قويّة ومفاجئة. حرّك رأسه في الهواء، محاولاً تحاشي مثل هذه الأفكار: أدار رأسه بحركة بطيئة في السُّوق بحثًا عن حُمولة. فرح، كان ثمّة رجلٌ يقف وَسَطَ دُكَّانٍ بجانب ثلاثة أكياسٍ كبيرةٍ فوق (قَبَان)، راقبَ عيني الرّجل صاحب الأكياس وهي تدور في مُحَجَرِها بحثًا عن الحَمال؛ الذي يستطيع أن يحمل الأكياس الثلاثة معًا، دون أن يَضْطَرَّ لِدَفْعِ أَجْرَةِ حَمالين اثنين، وقعت نظرته على (نعمان)، لكنّه أشاح عنه باستخفاف، أحسَّ (نعمان) بغُصّة وبوخزة التّحدي، كان خائفًا أن يظهر فجأةً ذلك اللعين -

عاشور- فَكَّرَ لَا يُمَكِّنُ أَنْ يَأْتِيَ الْآنَ، هُوَ الْوَحِيدُ فِي السُّوقِ مَنْ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَحْمَلَ كُلَّ هَذِهِ الْأَكْيَاسِ، عَلَيَّ أَنْ أَنْتَهَرَ الْفُرْصَةَ... لَقَدْ سَاقَتْهُ امْرَأَةٌ أَمَامَهَا قَبْلَ قَلِيلٍ. لَا بُدَّ أَتَمَّا.. كَانَتْ حَرِيصَةً عَلَى انْتِقَائِهِ، يَا إِلَهِي! كَيْفَ بَدَأَ لَهَا بِطَوْلِهِ وَعَرَضِهِ: عَيْنِيهِ وَثَدْيَيْهِ الْمَكْوَرَيْنِ بِصَلَابَةٍ فَوْقَ صَدْرِهِ، وَالْعُرُوقِ النَّافِرَةِ فِي عُنُقِهِ، وَتِلْكَ الْحُمْرَةِ الْمَحْرُوقَةِ، الَّتِي صَنَعْتُهَا شَمْسُ السُّوقِ الْقَاسِيَةِ فَوْقَ وَجْهِهِ: لِيَذْهَبَ وَإِيَّاهَا إِلَى الشَّيْطَانِ. لَنْ يَحْمَلَ هَذِهِ الْبِضَاعَةَ إِلَّا أَنَا، نَعَمْ، عَلَيَّ أَنْ أَعْبَّ نَفْسًا عَمِيقًا أَوْسَعَ بِهِ صَدْرِي، وَأَنْ أَخْطُو بِخُطُوبٍ وَاسِعَةٍ وَاثِقَةٍ بِاتِّجَاهِ الرَّجُلِ، إِنَّ مَعْظَمَ الْحَمَّالِينَ مِنَ الْأَطْفَالِ الصَّغَارِ وَالرِّجَالِ الْكَسَالِي."

خطا خطوتين، وتوقَّف. سَمِعَ هَاجِسًا: أَنْتَ كَاذِبٌ يَا (نُعْمَانُ)، لَنْ تَسْتَطِيعَ حَمْلَ الْأَكْيَاسِ الثَّلَاثَةِ. كَانَ هَذَا حَقِيقَةً حِينَ كُنْتَ فَتًى، عِنْدَمَا كَانَتْ أَرْقَفُ السُّوقِ الْمَلْتَوِيَّةُ تَضُجُّ بِصَرَاحِكِ وَغَنَائِكَ وَأَنْتَ تُفَرِّغُ سَيَارَاتٍ كَبِيرَةً مَلِيئَةً بِأَكْيَاسِ الدَّقِيقِ. أَمَّا الْآنَ، فَلِلْعُمُرِ ضَرِيْبَةٌ. هَذَا التَّقْوَسُ فِي الظَّهْرِ، وَهَذَا الْجِلْدُ الْمَتَجَعِدُ الْمَرْتَخِي، وَالْعَيْنَانِ الْغَائِرَتَانِ فِي جُمُجُمَتِكَ... وَهَذَا الْحَزَنُ الَّذِي مَا انْفَكَّ يُطَارِدُكَ فِي نَوْمِكَ.

صباح هذا اليوم، كان يستقبل ذلك البياض الذي ألصقه لونُ الفجر فوق زجاج النافذة، بعينين كسولتين، وقد خانتَهُ قُواه حين أراد أن يَهْبَّ واقفًا كعادته. بقي تحت الغطاء راقداً يُحَدِّقُ فِي الْعَتَمَةِ الْخَفِيفَةِ الْآخِذَةِ بِالتَّبَدُّدِ بَيْنَ الْأَثَاثِ الرَّتِّ الْمَتَوَرِّعِ فِي الْغُرْفَةِ. تَلَفَّتْ نَاحِيَةً عَجُوزَهُ، وَدَلَّوْهُ أَنَّهُ يَصْرُخُ فِي وَجْهِهَا، لِمَاذَا لَمْ تَلِدْ لِي وَلَدًا يَقِينًا شَرَّ هَذَا الْعُمُرِ؟!

لَكِنَّ صَوْتَهَا الَّذِي تَهْدَجُ بِالتَّهْلِيلِ جَعَلَهُ يَنْلَعُ رَيْقَهُ وَيَسْتَغْفِرُ رَبَّهُ، وَحِينَ رَفَعَتِ الْغَطَاءَ لَتُوقِظَهُ كَعَادَتِهَا، عَبَقَتْ فِي أَنْفِهِ الرَّائِحَةُ الْمَكْبُوتَةُ تَحْتَ الْغَطَاءِ دَافِئَةً وَهَرَمَةً، سَمِعَ صَوْتَهَا مَغْلَقًا بِالنَّوْمِ عُدَّ مَبَكْرًا يَا رَجُلُ، عَلَيْكَ أَنْ تَكْتَفِيَ بِلُقْمَةِ الْخَبْزِ!

الجملة الأخيرة (لقمة الخبز) جعلته يصحو تمامًا وينهض.

كم هي الأحلام التي كُثِرَتْ وَكَبُرَتْ، وَمِنْ ثَمَّ صَغُرَتْ وَصَغُرَتْ حَتَّى اخْتَفَتْ يَا (نُعْمَانُ)، أَرَادَ أَنْ يَسْتَعْرِضَ مِشْوَارَ الْعُمُرِ الْمَقْدُوفِ خَلْفَهُ، لَكِنَّهُ تَحَاشَى ذَلِكَ. وَقَدْ خَرَجَ مِنَ الْبَيْتِ وَهُوَ يَتَحَاشَى هَذِهِ الْمَحَاوِلَةَ".⁽⁴⁵⁾

على ما سبق سرده، نلاحظ أن ترتيب الأحداث يبدأ وفق النسق الزمني المتقطع؛ باستيقاظ نعمان من قيلولة الظهيرة، جزاء انكشاف الشمس بأشعتها القوية من خلف غيمة طارئة، وتعالى أصوات السوق وانخفاضها؛ مما دفعه لجذب الحبل، الذي يساعده في حمل الأثقال وينهض، فبدأ الحدث بالتصاعد عند دخوله بوابة السوق، لكنه سرعان ما انكسر النسق الزمني

الصّاعِد، وتحوّل إلى نسقٍ زمني هابطٍ، حين تذكّر أوّل مرّة دخل فيها السّوق، عبر تقنية الاسترجاع، حيث شدّته الذّكرياتُ، وانتقلتُ به من اللحظة الرّاهنة إلى الماضي حينما كان فتياً، فأعدتُ له قوّة السّبابِ وحيويّته، فإذا به يقفزُ مباشرةً وبشكلٍ مفاجئٍ إلى الحاضر عندما انحبستُ شهقةً في صدره، وأخذتُ تتجاذبه حركةُ المارّة في السّوق محقّقاً الامتزاج بين الزّمنين، ثمّ يعودُ النّسقُ الزّمني الصّاعِدُ مرّةً أخرى إلى التّوقّف والانكسار، فينتقلُ إلى الماضي القريب في حركة هبوطٍ حين تذكّر نصيحةَ طبيبِ الحكومة له بأن يرتاح، إلّا أنّه لم يأخذ بها، وقرّر الاستمرار بعمله حتى الموت؛ لتأمين قُوتِ عجوّزه التي كان يتمنّى ألا يراها جائعةً، أو أن يأتيه الموتُ فجأةً، ثمّ وبلَمْحَةٍ سريعةٍ انتقلَ إلى الحاضر بصورةٍ تصاعديّةٍ، محاولاً طرْدَ تلك الأفكار، إذ أدارَ (نعمان) رأسه بحركةٍ بطيئةٍ، بحثاً عن حُمولةٍ، فإذا بشعور الفرح ينتابه عندما رأى ضالّته، حيث رأى رجلاً يقفُ وَسَطَ دكان بجانب ثلاثة أكياس كبيرة، يبحث عن حمالٍ يحملها مرّةً واحدةً، وعندما وقعتُ نظرائه على (نعمان) أشاح عنه باستخفافٍ، فأحسَّ نعمان بغصّةٍ وبوخْزةٍ التّحدّي؛ ممّا ساهمَ في تعميق الحدث وتطويره والاتّجاه به نحو التّأزّم والتّصعيد، إلّا أنّه سرعان ما تراجع عن الصّعود؛ ليمتدّ زمنُ النّص من الوقت الحاضر إلى الماضي القريب عبْرَ تذكّر نعمان خصمه عاشور الفتى القويّ الذي ساقتهُ امرأةٌ قبلَ قليلٍ، ثمّ وبحركةٍ تصاعديّةٍ للحدث دفعَ بها إصراره القويّ على مواجهة التّحدي، إذ به يتّجهُ نحو الرّجل متجاوزاً العقباتِ مهما كُبرتْ، ممّا أدّى إلى تصاعد الزّمن بعض الشيء، إلّا أنّ هذا التّصاعدُ أخْثِرَ عبْرَ تقنية الاسترجاع التي أدّت إلى توقّفه عن تتابعه الخطّي، وارتدّاه إلى الماضي البعيد حين سَمِعَ نعمانُ نداءً داخله يكذّبه ويُحبطه ويشكّكه في قدرته على حملها؛ ممّا أدّى إلى تصاعد الخطّ الدّرامي، وتقوية الصّراع التّفنسي لديه، إذ استدعى صوراً له عندما كان فتياً قوياً يضجُّ بالحياة والعنفوان، ومقارنته ذلك بما آلت إليه حالته المُكبّلةُ بضَعْفِ الشّيخوخة وهوانها، حيث التّقوُّسُ في الظّهر، والجلدُ المتّجعدُ، والعينانُ الغائرتان، فهذه الوقفةُ الوصفيةُ التي عرّفنا على صفاتِ نعمان في الوقت الرّاهن عمِلَتْ على زيادة التّصاعد الدّرامي والصّراع في داخله، لكنّ النّسقُ الزّمني عادَ بالهبوط من جديد خلال تقنية الاسترجاع لحظةً تذكّرُ نعمان صباحَ هذا اليوم حين فاقَ وقد خانتُه قواه، إذ تَلَقّتْ نَحْوَ زوجِهِ العجوز وتساءل: لماذا لم تلدْ له ولدًا يقيه شرَّ هذا العُمُر؟ ولكن عجوّزه أيقظته وطلبتُ منه بلطفٍ أن يعودَ مبكراً، فلقد أرادَ أن يستعرَضَ مشوارَ العُمُر، لكنّه تحاشى ذلك.

وممَّا سبق، يتبيَّن لنا، بأن حضورَ النَّسقِ الزَّمني المُتَقَطِّعِ في النَّصِّ القصصِي السردِي، من خلال اتِّجاهه نحو الصَّعود، ثمَّ الهبوط، ثمَّ الصَّعود، فالهبوط، وما يشكُّله هذا التَّلَاعِبُ الزَّمني خرقًا لتتابع الأحداث السَّببي؛ ليغدو زمنيًا إبداعيًا متداخلًا متعدّد الأبعاد، يَمُنَحُ السَّردَ تَأَلُّفَهُ وحيويَّته، ويَحَقِّقُ التَّأثيرَ الجماليَّ المنشود لدى المتلقِّي، بصورة تَبَرُّرُ المعنى المراد عبر وَصْلِ مسافةٍ سرديَّةٍ بأخرى، وإطلاق العنان للمتلقِّي في إعادة هيكلة سياق النَّصِّ الإبداعيِّ ومآله؛ بصورة تحقُّق التَّشاركيَّة في إنتاج النَّصِّ. كما كان لعملية السَّرد عبر تقنية الاسترجاع، التي اعتمدها الكاتب بشكلٍ كبيرٍ دورًا في إظهار الشَّخصيَّات، والغوص في أعماقها، وإضاءة جوانبها المُظلمة، وسدِّ الفجوات التي تُثيرها، وتعميق دلالتها؛ بصورة تَجَذُّبُ انتباه المتلقِّي، وتبعث الإثارة لديه، وتكسر من رتابة السَّرد. ومن جانب آخر، يمثِّل هذا النَّسق انقطاعًا زمنيًا لذات (نعمان) الشَّخصيَّة الرَّئيسة في لحظات التَّفكير، والخوف، والتَّصميم على كسب الرِّهَان بعدَ تحقُّق مقدّماته ومؤهلاته.

الخاتمة.

ختامًا، نخلصُ من خلال الدِّراسة البحثية التحليلية الفنية للزمن في قصَّة الرِّهَان، أنّه قد جاء على نمطين هما: الزَّمن الطَّبِيعي بِرُكنيه التَّاريخي والكوني، والزَّمن النَّفسي، أمَّا الأوَّل، فيُمثِّل المقابل الخارجي، الذي يُسقطُ عليه القاصُّ عالمه التَّخيلي على خلفيّة من الخبرة العامّة ممثَّلةً بالتَّاريخ، فقد أولاه القاصُّ أهميّةً كبيرةً، مستخدمًا خيوطه في نَسْجِ عمله القصصِي، حيث صرَّح عنه بِالْفَافِظِ واضحةٍ دالّةٍ عليه، ومنها الألفاظ الزَّمنيَّة التَّاريخيَّة، والمتمثلة بـ (زمان، لحظة، اليوم، الآن...)، التي أسَّهَمَتْ في ربط أحداث القصَّة، وإضفاء الواقعيَّة عليها، بصورة تَجَذُّبُ المتلقِّي، وتثير لديه عنصر التَّشويق، على متابعة مجريات أحداثها المتلاحقة. أمَّا الزَّمن الكوني، فزمنٌ متعاقبٌ بتعاقبِ الليل والنَّهار، وما ينشأ عنه من أيَّامٍ وأسابيع وسنين، إذ يتحدَّد -وفق منطوق القصَّة- بشروق الشَّمس، أو بتحديد أوقات اليوم، ومن هذه الأوقات الواردة في القصَّة (الفجر، الصَّباح، الظَّهيرة)، وما تحمله هذه الألفاظ من بُعْدٍ دلالي تُسَهِّمُ في جلاء المعنى الفنِّي المنشود، أمَّا الزَّمن النَّفسي، فيكون نابغًا من الذَّات الإنسانيَّة، التي تمثِّل مقياسه الأوَّل والأخير، إذ يفقدُ الزَّمنُ معناه الموضوعيَّ في ارتباطه بالشَّخصيَّة؛ ممَّا يمنحه قدرًا على امتلاك الحاضر والماضي والمستقبل في لحظةٍ واحدةٍ، وهذا الأمر يجعله يتفوق على غيره من الأزمنة، التي تسير على نسق خطِّي متسلسل، ولا يمكنها العودة إلى الوراء. وقد تمثَّل الزَّمن النَّفسي في قصَّة الرِّهَان بلحظات التَّنَدُّر، وحديث النَّفس (المونولوج الدَّاخلي)، مُفَصِّحًا عمَّا يَخْتَلِجُها من آلامٍ وصراعاتٍ.

هذا، وتحدّدت إلى جانب ذلك أنساق الزّمن في قصّة الرّهان -كما أوضحنا- بنمطين هما: النّسق الزّمني الصّاعد، من خلال الأحداث التي لَقَطَتْ توجّه نعمان إلى السُّوق، وبحثه عن حمولةٍ يعتاش عليها، وإصراره على العمل رغم مرضه وكبر سنّه، حيث ترتّبَت الأحداث الواحدة تلو الأخرى من بداية تكوّن ظروف الرّهان إلى نهايته على نحو نسق تصاعديّ مُعلِنًا انتصار نعمان نصرًا مُؤزّرًا، وتبيدَ نظرة الاستخفاف بقدراته من قبَلِ شخصيّات القصّة على اختلافها؛ ممّا مهّد للزّمن السّردي التّابع لرؤية القاصّ السردية في ترتيبه لأحداث القصّة. أمّا النّسق الآخر، فهو المتقطّع النّاتج عن اندماج النّسقين الصّاعد والهابط، بحيث يتوقّف تصاعد الزّمن من الرّهان إلى المستقبل عند انكسار مساره الزّمني بفعل ارتدادٍ إلى الماضي عبر الذاكرة مكوّنًا هبوطًا، ثم تتناوب الاتجاهات الزّمنية صعودًا، ثم هبوطًا، ثم صعودًا، مفسّحًا المجال لامتداد الزّمن؛ ليستعرض قصصًا ثانوية تخدم الحكمة الفنيّة، وتُضفي عنصر الإثارة لدى المتلقّي.

قائمة المصادر والمراجع.

- ابو ناصر، د.موريس، الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة، بيروت، الناشر: دار النهار للنشر، 1979م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (ت / 711هـ)، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار صادر للطباعة والنشر، ط (3)، المجلد (7)، 2004م، مادة (ز-م-ن)، ج 7.
- بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي – الفضاء، الزمن، الشخصية، بيروت، الناشر: المركز الثقافي العربي، 1996م، ط (1)، ص 117.
- برنس، جيرالد، المصطلح السردى، ترجمة: عابد خزندار، القاهرة، الناشر: المجلس الأعلى للثقافة، 2003م، ط (1)، ص 231.
- بوتور، ميشال: بحوث في الرواية الجديدة، تحقيق: فريد أنطونيوس، سلسلة (زدني علما)، عويدات، بيروت، باريس، 1982م، ط (2).
- بوطيب، عبدالعالي، إشكالية الزّمن في النّص السّردي، مجلة فصول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد (12)، العدد 2، 1993م.
- التواتي، مصطفى، دراسة في روايات نجيب محفوظ الذهنية، تونس، الناشر: الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986.
- تودوروف، تزفيتان، الشكلايون الروس، نظرية المنهج الشكلي، ترجمة: إبراهيم الخطيب، بيروت، الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983، ص 18.
- جاسم، فاطمة عيسى، غائب طعمة فرمان روائياً، دراسة فنية، بغداد، الناشر: دار الشؤون الثقافية العامة، 2004م.
- جون ديبيو والآخرين، قاموس اللسانيات وعلوم اللغة لأروس، باريس، ص 479.

- جينت، جيرار، خطاب الحكاية - بحث في المنهج، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، القاهرة، الناشر: المجلس الأعلى للثقافة، 1997م، ط (2).
- رزق، خليل، تحولات الحركة مقدمة لدراسة الرواية العربية، بيروت، الناشر: مؤسسة الإشراق للطباعة والنشر، 1998م، ط (1).
- الرقيق، عبد الوهاب، في السرد، تونس، الناشر: دار محمد علي الحامي، 1998م، ط (1).
- ريكور، بول، الزمان والسرد، ترجمة: سعيد الغالي وفلاح رحيم، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م، ط (1).
- زايد، عبد الصمد، مفهوم الزمن ودلالته، بيروت، الناشر: دار العربية للكتاب، 2005م، ط (1).
- سعيد، خالدة، حركية الإبداع، بيروت، الناشر: دار العودة، 1982م، ط (2).
- سلام، محمد زغلول، دراسات في القصة العربية الحديثة (أصولها، اتجاهاتها، أعلامها)، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية، بدون (ط، ت).
- علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، بيروت، الناشر: دار الكتاب اللبناني، 1985م، ط (1).
- قاسم، سيزا، بناء الرواية (دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ)، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988م، (بدون طبعة).
- قنديل، خليل، الصمت- مجموعة قصصية، الناشر: اتحاد كتاب الإمارات- أبو ظبي، 1991م.
- وادي، طه، دراسات في النقد والرواية، مصر، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989م.
- لحداني، حميد، بنية النص السرد من منظور النقد الأدبي، بيروت، الناشر: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، 1991م، ط (1).
- مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد"، الكويت، الناشر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1990م، (بدون طبعة).
- مندولا، أ.أ. الزمن والرواية، ترجمة: بكر عباس، مراجعة: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ط 1، ص 138.
- ميرهوف، هانز، الزمن في الأدب، ترجمة: أسعد رزوق، مراجعة: العوضي الوكيل، القاهرة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1972.

الهوامش:

- (1) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (ت/711هـ)، لسان العرب، مج 7، مادة (ز-م-ن)، بيروت، لبنان، دار صادر للطباعة والنشر، 2006م، ط (3)، ج 7، ص 60.
- (2) ريكور، بول، الزمان والسرد، ترجمة: سعيد الغاني وفلاح رحيم، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م، ط (1)، ص 39.
- (3) أنطرجون ديبوا، وآخرون، قاموس اللسانيات وعلوم اللغة لأروس، باريس، ص 479.
- (4) سلام، محمد زغلول، دراسات في القصة العربية الحديثة (أصولها، اتجاهاتها، أعلامها)، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية، بدون (ط، ت)، ص 13-14.
- (5) انظر، زايد، عبد الصمد، مفهوم الزمن ودلالته، بيروت، الناشر: دار العربية للكتاب، 2005م، ط (1)، ص 7.

- (6) انظر، قاسم، سيزا، بناء الرواية (دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ)، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988م، (بدون طبعة)، ص 243.
- (7) انظر، مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد"، الكويت، الناشر: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1990م، (بدون طبعة)، ص 177-178.
- (8) انظر، برنس، جيرالد، المصطلح السردى، ترجمة: عابد خزندار، القاهرة، الناشر: المجلس الأعلى للثقافة، 2003م، ط(1)، ص 231.
- (9) تودوروف، تزفيتان، الشكلايون الروس، نظرية المنهج الشكلي، ترجمة: إبراهيم الخطيب، بيروت، الناشر: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م، ص 18.
- (10) لحمداني، حميد، (1991م)، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، بيروت، الناشر: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، 1991م، ط(1)، ص 64.
- (11) انظر: جينت، جيرار، خطاب الحكاية - بحث في المنهج، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، القاهرة، الناشر: المجلس الأعلى للثقافة، 1997م، ط(2)، ص 229-230.
- (12) بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي - الفضاء، الزمن، الشخصية، بيروت، الناشر: المركز الثقافي العربي، 1996م، ط(1)، ص 117.
- (13) الرقيق، عبد الوهاب، في السرد، تونس، الناشر: دار محمد علي الحامي، 1998م، ط(1)، ص 27.
- (14) جاسم، فاطمة عيسى، غائب طعمة فرمان روائياً - دراسة فنية، بغداد، الناشر: دار الشؤون الثقافية العامة، 2004م، ص 128 - 129.
- (15) أنظر: ميرهوف، هانز، الزّمن في الأدب، ترجمة: أسعد رزوق، مراجعة: العوضي الوكيل، القاهرة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، 1972، ص 7.
- (16) قاسم، سيزا، بناء الرواية، ص 45.
- (17) مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية، ص 172-173.
- (18) قنديل، خليل، الصمت - مجموعة قصصية، الناشر: اتحاد كتاب الإمارات - أبو ظبي، 1991م، ص 105.
- (19) قنديل، خليل، الصمت - مجموعة قصصية، ص 103.
- (20) سعيد، خالدة، حركية الإبداع، بيروت، الناشر: دار العودة، 1982م، ط(2)، ص 51.
- (21) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 105.
- (22) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 107.
- (23) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 105.
- (24) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 106.
- (25) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 106.
- (26) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 103.
- (27) قنديل، خليل، قصة الرهان، ص 103.
- (28) بوطيب، عبد العالي، إشكالية الزّمن في النصّ السّردى، مجلة فصول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد (12)، العدد 2، 1993، ص 129.
- (29) وادي، طه، دراسات في النقد والرواية، مصر، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1989م، ص 36.
- (30) أنظر: مندولا، أ.أ. الزّمن والرواية، ترجمة: بكر عباس، مراجعة: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ط 1، ص 138.
- (31) قاسم، سيزا أحمد، بناء الرواية، ص 73.

- (32) التواتي، مصطفى، دراسة في روايات نجيب محفوظ الذهنية، تونس، الناشر: الدار التونسية للنشر- المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986م، ص 119.
- (33) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 103.
- (34) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 104.
- (35) علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، بيروت، الناشر: دار الكتاب اللبناني، 1985م، ط(1)، ص 206.
- (36) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 104.
- (37) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 105.
- (38) أبو ناصر، مويريس، الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة، بيروت، الناشر: دار النهار للنشر، 1979م، ص 88.
- (39) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 106، 108.
- (39) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 106.
- (41) انظر: رزق، خليل، تحولات الحكمة مقدمة لدراسة الرواية العربية، بيروت، الناشر: مؤسسة الأشراف للطباعة والنشر والتوزيع، 1998م، ط(1)، ص 69.
- (41) أبو ناصر، د.مويريس، الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة، بيروت، الناشر: دار النهار للنشر، 1979م، ص 89.
- (42) بوتور، ميشال، بحوث في الرواية الجديدة، تحقيق: فريد أنطونيوس، سلسلة (زدني علما)، عويدات، بيروت، باريس، 1982م، ط(2)، ص 99.
- (43) أبو ناصر، د.مويريس، الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة، ص 91.
- (44) قنديل، خليل، قصة الرّهان، ص 103-106.

الجزء الأول من الأمالي من الحكايات الحسان
إملاء الأستاذ أبي عبد الله المحسن بن علي بن كوجك،
المتوفى بعد عام (394هـ/1003م)
(تحقيق)

رائد حمد المبيرات*

تاريخ وصول البحث: 2023/6/7م تاريخ قبول البحث: 2023/8/6م

الملخص

يتناول هذا البحث تحقيق "الجزء الأول من أمالي الأستاذ أبي عبد الله المحسن بن علي بن كوجك من الحكايات الحسان"، الذي تأتي أهميته من تصافر أمور عدة، منها: تفرده بنصوص ثرية وشعرية لا توجد في مصدر آخر سواه، فضلاً عن أنه الأثر الوحيد الذي وصل لمؤلفه. وقد اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في قسمين، الأول: مقدمة التحقيق، والقسم الثاني: النص المحقق.

الكلمات المفتاحية: الأمالي - الجزء الأول - ابن كوجك - تحقيق.

باحث.

The First Part of "Al-Amali Min Al-Hikayat Al-Hisaniya Dictated" by Mr. Abi Abdullah Al-Muhsin ibn Ali ibn Kojak, who passed away after (394 AH/1003 CE)

"Investigation"

Abstract

The present study deals with investigating the first part of "Al-Amali Min Al-Hikayat Al-Hisaniya," which was dictated by Mr. Abi Abdullah Al-Muhsin ibn Ali ibn Kojak. This study holds significance due to the convergence of various factors, notably its uniqueness in presenting literary and poetic texts that are not found in any other source.

The nature of the research necessitated that it be divided into two sections: the first is the Introduction of the investigation, and the second is the verified text.

Keywords: Al-Amali, The first part, ibn Kojak, Investigation.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تمثل كتب الأمالي صورة من صور التأليف الأولى في تراثنا الأدبي واللغوي، وقد اشتهر بعضها، وحباً بعضها؛ فلم يبق منها سوى نقول يسيرة مبعثرة في بطون الكتب، ومنها ما اندثر؛ فلم يصلنا منها شيء، ومنها ما ظلّ حبيساً في خزائن الكتب.

ومن الأمالي التي ظلت حبيسة الخزائن أمالي الأستاذ أبي عبد الله المحسن بن علي بن كوجك، فلا نكاد نغتر في كتب التراث التي بين أيدينا سوى على نقول يسيرة منها، وقد يسر الله لي الاطلاع على الجزء الأول منها، فعزمت على تحقيقه وفق قواعد التحقيق؛ فضبطت ألفاظه، وخرّجته نصوصه، وشرحت ما رأيت أنه بحاجة إلى شرح معتمداً في ذلك على معجمات اللغة وكتب التراث. وتكمن أهمية هذا الجزء من الأمالي في ثلاثة أمور، الأول: ما تفرّد به من نصوص نثرية وشعرية لا توجد في مصدر آخر سواه. والثاني: أنه علّق نفيس لعالم وأديب فقيدت مؤلفاته، ولم يبق منها سوى هذا الجزء من الأمالي، وفي نشره إحياء لتراثه العلمي، وكشف عن جانب من جوانب شخصيته العلمية والأدبية. والثالث: في زمان الإملاء ومكانه، إذ نتعرف من خلاله على بعض ملامح البيئة العلمية في مدينة صيدا في عصر لم يصلنا عنه الكثير نتيجة للحملات الصليبية التي دمّرت مدن الساحل الشامي، وأحرقت مكتباته، وطمست معالم الحضارة فيه، وأفقدتنا الآثار العلمية لكثير من علمائه منذ زمن مبكر.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يأتي في قسمين، الأول مقدمة التحقيق، وقد سلّط الضوء فيه على المؤلف، فتحدّث فيه عن اسمه ونسبه وكنيته ولقبه، ونشأته وأخباره، وشيوخه، وتلاميذه، ومؤلفاته، وأشعاره. ثم تناولت موضوع الكتاب، وأهميته، ووصفت مخطوطته، ثم بيّنت منهجي في تحقيقه.

أمّا القسم الثاني، فهو النصّ المحقّق.

والله الموفق.

القسم الأول: مقدمة التحقيق

أولاً: المؤلف

لَا نَجِدُ فِي كُتُبِ التَّرَاجِمِ عَنْ صَاحِبِ هَذِهِ الْأَمَالِي سِوَى مَعْلُومَاتٍ قَلِيلَةٍ، لَا تَشْفِي غُلَّةَ الْبَاحِثِ، وَلَا تُشْبِعُ نَهْمَ الْمُحَقِّقِ، وَلَعَلَّ مَا ذَكَرَهُ ابْنُ عَسَاكِرٍ هُوَ أَهَمُّ مَا جَاءَنَا عَنْهُ^(١).
وَعَنْهُ نَقَلْتُ الْمَصَادِرُ الْأُخْرَى، لِكَيْهَا خَلَطْتُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ عَمِّهِ أَبِي الْقَاسِمِ الْمُحَسِّنِ بْنِ الْحُسَيْنِ بْنِ كُوجَكِ الْمُتَوَفَّى عَامَ (416هـ/1025م)^(٢).
اسْمُهُ وَنَسَبُهُ وَكُنْيَتُهُ وَلَقَبُهُ:

هُوَ الْمُحَسِّنُ بْنُ عَلِيٍّ بْنِ الْحُسَيْنِ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ عَمْرِو بْنِ عَيْسَى بْنِ كُوجَكِ الْعَبْسِيِّ الْمَعْرُوفُ بِابْنِ كُوجَكِ^(٣) - وَكُوجَكُ كَلِمَةٌ فَارِسِيَّةٌ تَعْنِي صَغِيرَ الْجُنَّةِ^(٤) - وَيُكْنَى بِأَبِي عَبْدِ اللَّهِ، وَيَلْقَبُ بِالْأُسْتَاذِ^(٥).
وَعَائِلَتُهُ آلُ كُوجَكِ الَّتِي يَنْتَسِبُ إِلَيْهَا الْأُسْتَاذُ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْمُحَسِّنُ بْنُ عَلِيٍّ عَائِلَةٌ حَلَبِيَّةٌ مَعْرُوفَةٌ بِالْعِلْمِ وَالْأَدَبِ وَالشَّعْرِ وَالْوَرَاةِ، فَجَدُّهُ الْأَقْرَبُ هُوَ أَبُو الْقَاسِمِ الْحُسَيْنُ بْنُ عَلِيٍّ، شَاعِرٌ مُجِيدٌ مِنْ أَهْلِ حَلَبٍ، وَكَانَ يَعْمَلُ وَرَاقًا، وَحَدَّثَ بِطَرَابُلُسَ عَامَ (359هـ/969م) عَنْ جَمَاعَةٍ، وَرَوَى عَنْهُ وَلَدُهُ عَلِيُّ وَغَيْرُهُ مِنْ أَهْلِ الْأَدَبِ. وَاتَّصَلَ بِسَيْفِ الدَّوْلَةِ وَمَدَحَهُ لَمَّا فَتَحَ الْحَدَثَ (343هـ/954م)، كَمَا اتَّصَلَ بِأَبِي جَعْفَرٍ مُحَمَّدٍ بْنِ الْحُسَيْنِ بْنِ الْمُهَذَّبِ الْكَاتِبِ وَمَدَحَهُ،^(٦) وَكَانَتْ لَهُ عِلَاقَةٌ وَثِيقَةٌ وَصَدَاقَةٌ وَكِيدَةٌ بِالصَّنَوْبَرِيِّ الَّذِي مَدَحَهُ فِي مُنَاسَبَتَيْنِ^(٧).

وَنَعْرِفُ مِنْ أَوْلَادِ أَبِي الْقَاسِمِ الْحُسَيْنِ بْنِ عَلِيٍّ هَذَا وَلَدَيْنِ هُمَا: عَلِيُّ بْنُ الْحُسَيْنِ (ت394هـ/1003م) - وَالِدُ الْمُؤَلِّفِ - الَّذِي كَانَ أَدِيبًا فَاضِلًا يُورِّقُ، سَمِعَ بِمِصْرَ مِنْ أَبِي مُسْلِمٍ كَاتِبِ ابْنِ حِزَابَةَ. وَصَنَّفَ كُتُبًا مِنْهَا: كِتَابُ الطُّنْبُورِيِّينَ، وَكِتَابُ أَعَزِّ الْمَطَالِبِ إِلَى أَعْلَى الْمَرَاتِبِ فِي الرُّهْدِ، وَكَانَ بِالشَّامِ وَالسَّاجِلِ، وَاتَّصَلَ بِسَيْفِ الدَّوْلَةِ وَمَدَحَهُ.^(٨)

أَمَّا ابْنُهُ الْآخَرُ، فَهُوَ أَبُو الْقَاسِمِ الْمُحَسِّنُ بْنُ الْحُسَيْنِ (ت416هـ/1025م)، كَانَ مِنْ أَهْلِ الْفَضْلِ وَالْأَدَبِ، وَالْغَالِبُ عَلَيْهِ الْوَرَاةُ، وَيَقُولُ الشَّعْرُ، وَخَطُهُ مَعْرُوفٌ مَرُغُوبٌ فِيهِ يُشَبَّهُ خَطَ الطَّبْرِيِّ، سَمِعَ - مَعَ أَخِيهِ عَلِيٍّ - مِنْ أَبِي مُسْلِمٍ كَاتِبِ ابْنِ حِزَابَةَ.^(٩)

نَشَأَتُهُ وَأَخْبَارُهُ:

لَا نَعْرِفُ تَارِيخَ وَلَادَتِهِ وَلَا تَارِيخَ وَقَاتِهِ، وَكَذَلِكَ لَا نَعْرِفُ شَيْئًا عَنْ نَشَأَتِهِ، وَلَكِنْ يَبْدُو أَنَّهُ نَشَأَ بِحَلَبٍ، فَوَالِدُهُ وَجَدُهُ - كَمَا مَرَّ مَعَنَا - مِنْ أَهْلِ حَلَبٍ، وَكَانَا عَلَى صِلَةٍ بِسَيْفِ الدَّوْلَةِ الْحَمْدَانِيِّ، وَفِي حَلَبٍ تَلَقَّى عُلُومَهُ الْأُولَى فَأَخَذَ عَنْ شُيُوخِهَا وَعُلَمَائِهَا، وَالتَّقَى بِابْنِ خَالُوَيْهِ وَتَتَلَمَذَ عَلَى يَدَيْهِ.

(10)

أما أخباره فلم تذكر لنا المصادر منها سوى أنه سكن مدينة صيدا، وأفاد أهلها، وأملى فيها في شهر سنة (394هـ/1003م) حكايات مقطعة بعضها عن ابن خالويه.⁽¹¹⁾

كما تذكر المصادر أنه وقعت بينه وبين رجل يقال له أبو المنتصر المبارك الكاتب إحن وملاحة مستهجنة بعد صداقة أكيدة، فهجاه المحسن بأشعار كثيرة، وجمعها في جزء وكتب عليه:⁽¹²⁾

[المجتث]

هذا جزاء صديقي لم ينح حق الصداقه
سعى على دم حرٍ مُحَرَّم فأراقه
شيوخه:

عاش الأستاذ سني حياته في القرن الرابع ورُبَّما أدرك مطلع القرن الخامس، وهو وإن لم يكن عصر ازدهار سياسي بسبب تفكك عرى الخلافة العباسية، إلا أنه عصر ازدهار الحضارة الإسلامية، وانتشار العلم والعلماء، وبالتالي فلا بد أنه تتلمذ على يد ثلة من علماء عصره الكبار، ولكن للأسف لا نعرف له سوى شيخين هما:

1- والده، علي بن الحسين ابن كوجك (ت394هـ/1003م).⁽¹³⁾

2- أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه (ت370هـ/980م).⁽¹⁴⁾

تلاميذه:

لم نُسعِفنا المصادر التي بين أيدينا في التعرف على تلاميذ الأستاذ، فلم تذكر منهم سوى تلميذ واحد، هو أبو نصر الحسين بن محمد بن أحمد بن طلال القرشي (ت470هـ/1077م).⁽¹⁵⁾

مؤلفاته:

لم أقف للأستاذ سوى على مؤلفين، هما:

1- الأمالي. (موضوع بحثنا)

2- جزء جمع فيه أشعاره في هجاء أبي المنتصر الكاتب.⁽¹⁶⁾

أشعاره:

يبدو أن للأستاذ أشعاراً كثيرةً بدليل أنه أفرد جزءاً في هجاء أبي المنتصر، لكن للأسف لم يصلنا من شعره سوى أبيات قليلة، فمن ذلك قوله:⁽¹⁷⁾ [الخفيف]

نزلوا والثياب بيض فلما أرف البين صرن بالدمع حمرا

وقال في هجاء أبي المنتصر:⁽¹⁸⁾ [المجتث]

هذا جزاء صديقي لم ينح حق الصداقه

سعى على دم حُرٍّ مُحَرَّمٍ فَأَرَاةَ

وَقَالَ فِيهِ أَيْضًا: ⁽¹⁹⁾ [المتقارب]

مُبَارَكُ بُورِكَ فِي الطُّولِ لَكَ فَأَصْبَحْتَ أَطْوَلَ مَنْ فِي الْفَلَكَ

وَلَوْلَا انْحِنَاؤُكَ نَلَتْ السَّمَاءَ وَلَكِنَّ رَبَّكَ مَا عَدَلَكَ

ثَانِيًا: الْكِتَابُ.

يُعرِّفُ حَاجِي خَلِيفَةَ الْأَمَالِي بِقَوْلِهِ: "الأمالي: جَمْعُ الْإِمْلَاءِ، وَهُوَ أَنْ يَقْعَدَ عَالِمٌ وَحَوْلَهُ تَلَامِيذُهُ بِالْمَخَابِرِ وَالْفَرَاطِيسِ، فَيَتَكَلَّمُ الْعَالِمُ بِمَا فَتَحَهُ اللَّهُ تَعَالَى عَلَيْهِ مِنَ الْعِلْمِ، وَيَكْتُبُهُ التَّلَامِيذُ، فَيَصِيرُ كِتَابًا، وَيُسَمُّونَهُ الْإِمْلَاءَ وَالْأَمَالِي". ⁽²⁰⁾

وَقَدْ ذَكَرَ عَدَدًا مِنْ كُتُبِ الْأَمَالِي فِي الْعَرَبِيَّةِ، كَأَمَالِي ابْنِ الشَّجَرِيِّ، وَأَمَالِي ثَعْلَبٍ، وَأَمَالِي الْقَالِي، وَغَيْرِهَا. ⁽²¹⁾

وَتَقُومُ كُتُبُ الْأَمَالِي فِي الْعَرَبِيَّةِ -عُمُومًا - عَلَى حَشْدِ مَعْلُومَاتٍ مُتَنَوِّعَةٍ مِنْ عُلُومِ الْعَرَبِيَّةِ وَفُنُونِهَا دُونَ تَرْتِيبٍ أَوْ تَبْوِيظٍ، إِلَّا أَنَّهُمَا تَتَبَايَنُ فِيمَا بَيْنَهُمَا مِنْ حَيْثُ غَلَبَتْ عِلْمٌ أَوْ فَنٌّ عَلَى غَيْرِهِ مِنَ الْعُلُومِ وَالْفُنُونِ الْأُخْرَى، وَذَلِكَ تَبَعًا لِنَقَاطَةِ أَصْحَابِهَا وَمُيُولِهِمْ وَاتِّجَاهَاتِهِمْ، وَلَكِنْ تَبْقَى سِمَةُ التَّنَوُّعِ هِيَ الَّتِي تُمَيِّزُ كُتُبَ الْأَمَالِي عَلَى الرَّغْمِ مِنْ تَبَاعُدِ أَوْقَاتِ تَأْلِيفِهَا وَمُيُولِ أَصْحَابِهَا وَاتِّجَاهَاتِهِمْ.

وَلَا تَخْتَلِفُ أَمَالِي ابْنِ كُوجَكٍ عَنْ غَيْرِهَا مِنْ كُتُبِ الْأَمَالِي مِنْ حَيْثُ الطَّرِيقَةُ وَالنَّهْجُ، إِلَّا أَنَّهُمَا تَخْتَلِفُ عَنْهَا مِنْ حَيْثُ الْمَضْمُونُ، فَلَا نَجِدُ فِيهَا ذَلِكَ التَّنَوُّعَ الَّذِي نَجِدُهُ فِي كُتُبِ الْأَمَالِي الْأُخْرَى، فَقَدْ اقْتَصَرَ فِيهَا صَاحِبُهَا عَلَى حِكَايَاتٍ وَنُصُوصٍ شِعْرِيَّةٍ وَنَثَرِيَّةٍ يَعُودُ غَالِبُهَا إِلَى الْعَصْرِ الْعَبَّاسِيِّ، وَقَلِيلٌ مِنْهَا إِلَى الْعَصْرِينِ الْجَاهِلِيَّ وَالْأُمَوِيِّ. أَهْمِيَّتُهُ:

تَأْتِي أَهْمِيَّتُهُ هَذَا الْجُزْءُ مِنَ الْأَمَالِي مِنْ تَضَافُرِ أُمُورٍ عِدَّةٍ، مِنْ أَهْمِيَّتِهَا:

- 1- أَنَّهُ الْأَثَرُ الْوَحِيدُ الَّذِي وَصَلَ لِمُؤَلِّفِهِ.
- 2- أَنَّ نُسَخَتَهُ نُسَخَةٌ فَرِيدَةٌ، لَا أُخْتُ لَهَا فِي الْعَالَمِ فِيمَا أَعْلَمُ، وَهِيَ نُسَخَةٌ عَرِيقَةٌ تَعُودُ إِلَى الْقَرْنِ السَّابِعِ، وَمَعْلُومٌ لَدَى الْبَاحِثِينَ فِي الثَّرَاثِ أَنَّ مَخْطُوطَاتِ الْقُرُونِ السَّبْعَةِ الْأُولَى لَهَا أَهْمِيَّتُهَا الْخَاصَّةُ.
- 3- يَتَضَمَّنُ هَذَا الْجُزْءُ مِنَ الْأَمَالِي أَرْبَعِينَ نَصًّا نَثَرِيًّا وَشِعْرِيًّا، وَبَعْضُ هَذِهِ النُّصُوصِ لَا يُوجَدُ فِي أَيِّ مَصْدَرٍ آخَرَ.

4- يُعْطِينَا صُورَةً صَادِقَةً عَنِ الْبَيْتَةِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ الَّتِي كَانَتْ سَائِدَةً فِي مَدِينَةِ صَيْدَا فِي الْقَرْنِ الرَّابِعِ الْهَجْرِيِّ.

وَصَفُ النُّسخَةِ الْخَطِيئَةِ:

اعْتَمَدْتُ فِي تَحْقِيقِ نَصِّ الْأَمَالِي عَلَى نُسخَةِ خَطِيئَةٍ فَرْنَدَةٍ تَحْتَفِظُ بِهَا الْمَكْتَبَةُ الشَّرْقِيَّةُ بِجَامِعَةِ الْقِدْيَسِ يُوْسُفَ- لِبْنَانَ (Université Saint-Joseph. Bibliothèque orientale)، وَالَّذِي يَقَعُ فِي (108) وَرَقَاتٍ. رَقْم (MS 2/825)،

وَيَقَعُ كِتَابُ "الجزء الأول من أمالي الأستاذ أبي عبد الله المحسن بن علي بن كوجك من الحكايات الحسان" فِي عَشْرِ وَرَقَاتٍ، مِنَ الْورَقَةِ (18/أ) إِلَى الْورَقَةِ (28/أ)، أَيْ فِي تِسْعِ عَشْرَةِ صَفْحَةٍ، فِي كُلِّ صَفْحَةٍ عِشْرُونَ أَوْ وَاحِدًا وَعِشْرُونَ سَطْرًا، وَمُتَوَسِّطُ كُلِّ سَطْرٍ ثَلَاثَ عَشْرَةِ كَلِمَةٍ فِي الْغَالِبِ.

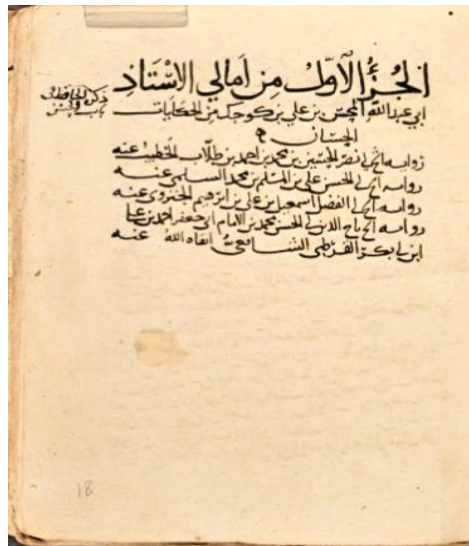
وَتَبْدُو عَلَى الْمَخْطُوطِ سِمَاتُ الْقِدَمِ، فَهُوَ مَكْتُوبٌ بِمِدَادٍ أَسْوَدَ، وَبِحَظٍّ نَسَخٍ يَقِلُّ فِيهِ الْإِعْجَامُ وَالضُّبُطُ، وَهُوَ سَلِيمٌ مِنَ الْخَرَمِ وَالسَّقَطِ إِلَّا فِي مَوَاضِعَ اسْتَدْرَكَهَا النَّاسِخُ فِي الْحَاشِيَةِ، وَقَدْ نَبَّهْتُ عَلَيَّهَا فِي حَوَاشِي التَّحْقِيقِ.

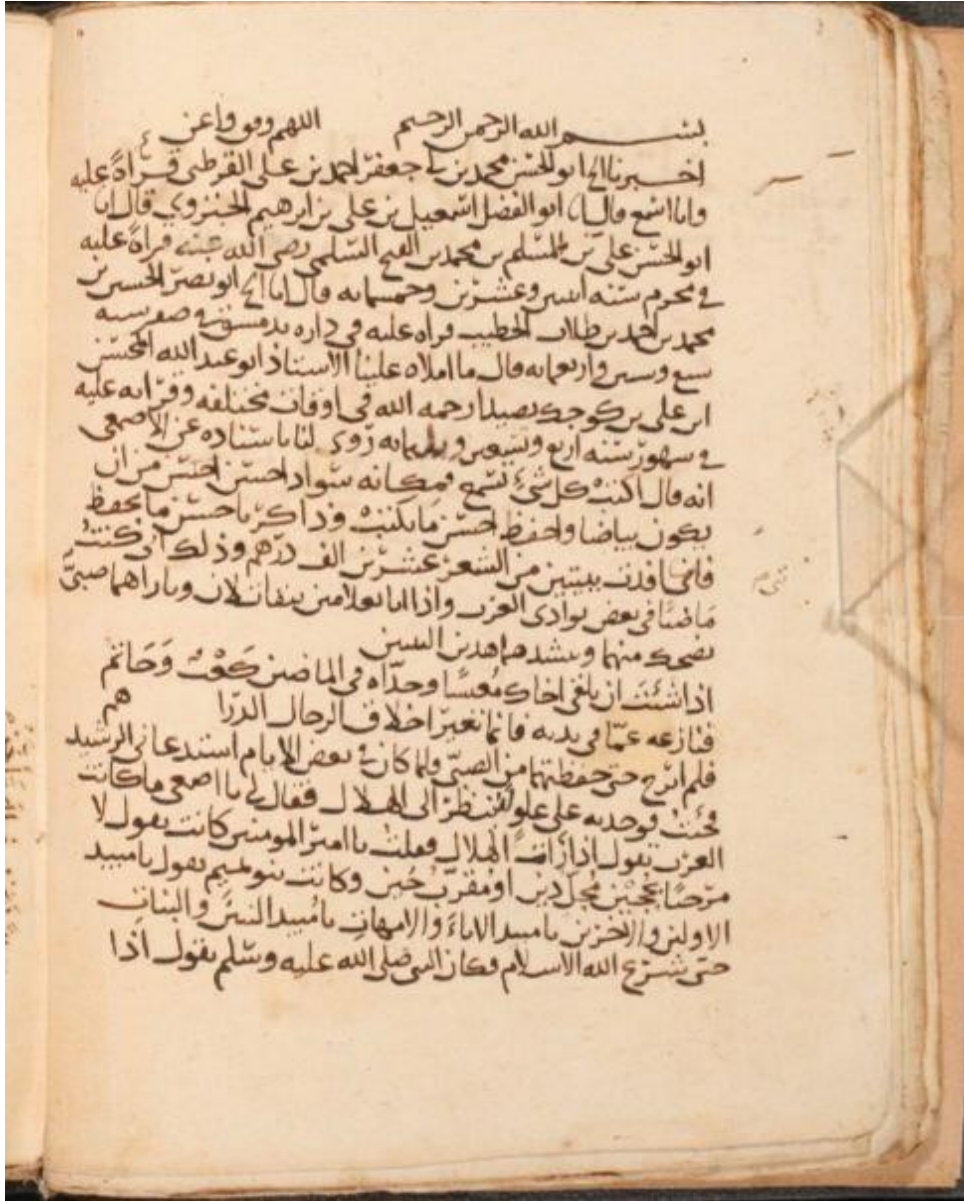
وهذه النسخة منسوخة في القرن السابع من أصل الشيخ تاج الدين أبي الحسن محمد بن أبي جعفر القرطبي المتسوخ عام (588هـ/1191م) - كما يفهم من السماع الأول - وناسخها هو محمد بن الحسين بن محمد بن علي بن إبراهيم الكاتب البغدادي.

وهي مقروءة ومقابلة على الأصل الذي نقلت منه، فقد جاء في حاشية الورقة (26/أ) "بلغ المقابلة"، كما جاء في حاشية الورقة الأخيرة عبارة "قوبل بأصله المنقول منه غاية الإتقان فصح". منهج التحقيق:

إنَّ تَحْقِيقَ كِتَابٍ عَلَى نُسخَةٍ فَرْنَدَةٍ عَمَلٌ لَا يَخْلُو مِنْ مَزَالِقَ وَصُعُوبَاتٍ، خَاصَّةً إِذَا كَانَتِ النُّسخَةُ قَلِيلَةً الْإِعْجَامَ، وَتَكَادُ تَخْلُو مِنَ الضُّبُطِ إِلَّا فِي بَعْضِ الْمَوَاضِعِ، فَكَثِيرًا مَا أَشْكِلُ عَلَيَّ قِرَاءَةُ كَلِمَةٍ وَصَعْبُ ضَبْطِهَا، وَلَا سِيَمَا أَنَّ الْكِتَابَ مَشْحُونٌ بِالنُّصُوصِ الشَّعْرِيَّةِ وَالْأَخْبَارِ وَالْأَقْوَالِ، وَبَعْضُهَا لَمْ أَقِفْ عَلَيْهِ فِي مَا تَبَسَّرَ لِي مِنْ مَصَادِرَ، وَلِكَيْ- وَالْحَمْدُ لِلَّهِ- بَدَلْتُ مَا فِي وَسْعِي لِإِخْرَاجِ نَصِّ الْكِتَابِ أَقْرَبَ مَا يَكُونُ إِلَى الصِّحَّةِ وَالِدِقَّةِ، وَقَدْ بَقِيَ قَلِيلٌ مِنَ الْأَلْفَاظِ لَمْ يَتَبَيَّنْ لِي ضَبْطُهَا عَلَى نَحْوِ أَطْمَئِنَّ إِلَيْهِ؛ لِأَنَّهَا تَحْتَمِلُ أَكْثَرَ مِنْ قِرَاءَةٍ، وَقَدْ أَشْرْتُ إِلَيْهَا فِي حَوَاشِي التَّحْقِيقِ. وَيُمْكِنُ تَلْخِصُ مَنْهَجِ التَّحْقِيقِ الَّذِي سَرْتُ عَلَيْهِ بِمَا يَلِي:

- 1- نسختُ النص من مصوِّرة الأصل، ورسمته بما هو متعارف عليه في عصرنا من قواعد الإملاء، وضبطته ضبطاً تاماً، ووضعتُ علامات الترقيم المعروفة.
 - 2- عرضتُ مادة الكتاب على المصادر الأدبية واللُّغوية والتاريخية؛ لتوثيقها، وتصحيح الألفاظ التي وقع فيها تحريف أو تصحيف، وتدارك السقط الحاصل في بعض المواضع، وإثبات الصواب في المتن ما لم يثبت أن ذلك من المؤلف، ووضعتُ ما زيد في النص بين معقوفتين، هكذا []، مع التنبيه عليه في الحاشية.
 - 3- شرحتُ الألفاظ التي رأيتُ أنها بحاجة إلى شرحٍ مُعتمداً في ذلك على مُعجمات اللغة وكتب التراث.
 - 4- أثبتتُ أرقام صفحات مصوِّرة الأصل، مع الرَّمز لوجه الورقة بالحرف (أ)، ولظهرها بالحرف (ب)، والرقم لأسفل الصفحة، وقد حصرتُ الأرقام بين قوسين وخط مائل، هكذا (/).
 - 5- ذكرتُ مصادِر تخرِيج الخبر أو النص الشعري في بدايته بعد عبارة: "أخبرنا الحسين قال: "أو بعد عبارة: "وأنشدنا لبعضهم:".
 - 6- عرفتُ بمن يحتاج إلى تعريف من الأعلام المذكورين في النص، وتركتُ المشاهير منهم، كالخلفاء، والعلماء المعروفين، والشعراء أصحاب الدواوين.
- نماذجُ مصوِّرة من النسخة الخطية:
- الورقة: (18/أ) الورقة: (18/ب)





الورقة: (28/1)

الورقة: (28/ب)



القسم الثاني: [النص المحقق]

الجزء الأول من أمالي الأستاذ أبي عبد الله المحسن بن علي بن كوجك من الحكايات الحسان

رواية الشيخ أبي نصر الحسين بن محمد بن أحمد بن طلائب الخطيب عنه.

رواية الشيخ أبي الحسن علي بن المسلم بن محمد السلي عنه.

رواية الشيخ أبي الفضل إسماعيل بن علي بن إبراهيم الجنزوي عنه.

رواية الشيخ تاج الدين أبي الحسن محمد ابن الإمام أبي جعفر أحمد بن علي بن أبي بكر

القرطبي الشافعي - أبناؤه الله - عنه. (18/أ)

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم وفق وأعِنْ

أخبرنا الشيخ أبو الحسن محمد بن أبي جعفر أحمد بن علي القرطبي⁽²²⁾ قراءة عليه - وأنا أسمع - قال: أخبرنا أبو الفضل إسماعيل بن علي بن إبراهيم الجنزوي قال: أخبرنا أبو الحسن علي بن المسلم بن محمد بن الفتح السلي⁽²³⁾ - قراءة عليه - في محرم سنة اثنتين وعشرين وخمسمئة قال: أخبرنا الشيخ أبو نصر الحسين بن محمد بن أحمد بن طلائب الخطيب⁽²⁴⁾ قراءة عليه في داره بدمشق في صفر سنة سبع وستين وأربعمئة قال: ما أملاه علينا الأستاذ أبو عبد الله المحسن بن علي بن كوجك بصيدا - رحمه الله - في أوقات مختلفة، وقرأته عليه في شهر سنة أربع وتسعين وثلاثمئة.

(1) روى لنا بإسناده عن الأصمعي أنه قال: (25) اكتب كل شيء تسمع، فمكأنه سواد أحسن⁽²⁶⁾ من أن يكون بياضا، واحفظ أحسن ما تكتب، وذاكر بأحسن ما تحفظ، فإنما⁽²⁷⁾ فدت بيتين من الشعر عشرين ألف درهم، وذلك آتي كنت ماضيا في بعض بؤادي العرب، وإذا أنا بعلامين يتقاتلان وإبازاهما صبي يضحك منهما، ويئسدهما هذين البيتين: (28) [الطويل]

إذا شئت أن تلقى أذاك مغبسا وجداه في الماضي كعب وحاتم

فنازعه عما في يديه فإنما تغبر أخلاق الرجال الدراهم

فلم أبرح حتى حفظتهما من الصبي، فلما كان في بعض الأيام استدعاني الرشيد، فجنث فوجدته على علو لينظر إلى الهلال فقال لي: يا أصمعي، ما كانت العرب تقول إذا رأت الهلال؟ فقلت: يا أمير المؤمنين، كانت تقول: لا مرحبا بحجين، مجل دين، أو مقرب حين⁽²⁹⁾. وكانت بنو تميم تقول: يا مبيد الأولين والآخرين، يا مبيد الأبناء والأمهات، يا مبيد البين والبنات. حتى شرع الله الإسلام فكان النبي ﷺ يقول: "إذا (18/ب) رأى أحدكم الهلال وكان قاعدا فليقم، أو كان

(2) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَمَلَى عَلَيْنَا الْأُسْتَاذُ قَالَ: (47) لَمَّا وَرَدَتْ وَفُودُ الْعَرَبِ عَلَى الْمَلِكِ عَمْرِو بْنِ هِنْدٍ (48)، وَكَانَ فِيهِمْ أَوْسٌ (49) وَحَاتِمٌ الطَّائِيَانِ، اسْتَدْعَى أَوْسًا، وَقَالَ لَهُ: أَيُّمَا أَكْرَمُ، أَنْتَ أَمْ حَاتِمٌ؟ فَقَالَ: إِنَّمَا ذُكِرْتُ أَنَا بِحَاتِمٍ، وَلِبَعْضُ وَلَدِهِ أَكْرَمُ مِنِّي! ثُمَّ اسْتَدْعَى حَاتِمًا فَقَالَ: أَيُّمَا أَكْرَمُ، أَنْتَ أَمْ أَوْسٌ؟ فَقَالَ: أَوُذُكُرُ أَنَا مَعَ أَوْسٍ؟ وَلَوْ مَلَكَني وَوَلَدِي وَأُسْرَتِي لَوَهَبْنَا فِي عَشِيَّةٍ وَاحِدَةٍ! فَاسْتَحْسَنَ ذَلِكَ مِنْهُمَا، ثُمَّ خَرَجَ حَاجِبُهُ، فَقَالَ لِلْوُفُودِ يَجْتَمِعُونَ فِي غَدٍ؛ فَإِنَّ الْمَلِكَ مُلْبِسٌ هَذِهِ الْحُلَّةَ أَكْرَمَكُمْ. فَحَضَرَ كَافَتَهُمْ سِوَى أَوْسٍ، فَقَالَ لَهُ ابْنُهُ: يَا أَبَتِي، تَتَأَخَّرُ أَنْتَ عَنِ الْحَضُورِ فِي مِثْلِ هَذَا الْيَوْمِ! فَقَالَ: يَا بُنَيَّ، إِنْ كُنْتُ الْمُرَادَ [فَسَأُطَلَّبُ] (50)، وَيُعْرِفُ مَكَانِي، وَإِنْ كَانَ الْمُرَادُ غَيْرِي فَلَا يُكْرَمُ فِي وَجْهِي. فَخَرَجَ الْمَلِكُ وَلَمْ يَرَ أَوْسًا، فَأَرْسَلَ إِلَيْهِ مَنْ قَالَ لَهُ: الْمَلِكُ يَقُولُ لَكَ: احْضُرْ أَمِنَّا [مِمَّا] (51) خِفْتُهُ. فَلَمَّا حَضَرَ أَلْبَسَهُ الْحُلَّةَ، فَحَسَدَهُ النَّاسُ، وَقَالُوا لِلْحُطَيْئَةِ (19/ب): اهْجُهُ، وَلَكَ مِنْهُ نَاقَةٌ حُمْرٌ. فَقَالَ الْحُطَيْئَةُ: كَيْفَ أَهْجُو مَنْ لَا أَرَى فِي بَيْتِي أَثَا وَلَا خَيْرًا إِلَّا مِنْهُ؟! فَقَالَ بَشْرُ بْنُ خُرَيْمَةَ (52): أَنَا أَهْجُوهُ. فَهَجَاهُ، وَذَكَرَ فِي هِجَائِهِ أُمَّهُ سَعْدَى، وَأَخَذَ التُّوقَ، فَخَرَجَ أَوْسٌ، فَأَغَارَ عَلَى التُّوقِ وَاکْتَسَحَبَهَا، وَهَرَبَ مِنْهُ بَشْرٌ، فَجَعَلَ يَسْتَجِيرُ بِأَبْيَاتِ الْعَرَبِ، وَكُلُّ يَقُولُ لَهُ: قَدْ أَجْرَنَاكَ إِلَّا مِنْ أَوْسٍ. إِلَى أَنْ أُوتِيَ بِهِ أَسِيرًا إِلَيْهِ، فَلَمَّا حَضَرَ بَيْنَ يَدَيْهِ دَخَلَ عَلَى أُمِّهِ سَعْدَى، فَقَالَ: يَا أُمِّي، إِنَّ بَشْرَ بْنَ خُرَيْمَةَ الَّذِي هَجَاكَ قَدْ أَتَيْنَا بِهِ أَسِيرًا، فَمَا تَأْمُرِينَ فِي أَمْرِهِ؟ قَالَتْ: يَا بُنَيَّ، أَوْ يَقْبَلُ مِنِّي؟ قَالَ: مَا اسْتَأْذَنْتُكَ إِلَّا لِأَقْبَلَ مِنْكَ. قَالَتْ: إِنِّي أَرَى أَنْ تُحْسِنَ إِلَيْهِ وَتَحِبُّوهُ، وَتَرُدَّ عَلَيْهِ إِبْلَهُ، فَإِنَّهُ لَا يَمُحُو هِجَاءَهُ إِلَّا مَدْحُهُ. فَخَرَجَ إِلَيْهِ، فَقَالَ: إِنَّ أُمِّي سَعْدَى الَّتِي هَجَوْتَهَا قَدْ أَمَرَتْ فَيْكَ بِكَذَا وَكَذَا. فَقَالَ:

لَا جُرْمَ، إِنِّي لَا أَرَى الدَّهْرَ مَادِحًا أَحَدًا سِوَاكَ، وَأَنْشَأَ يَقُولُ: (53) [الوافر]

إِلَى أَوْسٍ بْنِ حَارِثَةَ بْنِ لَأْمٍ لِيَقْضِيَ حَاجَتِي أَوْ قَدْ قَضَاهَا

فَمَا وَطِئَ الثَّرَى مِثْلَ ابْنِ سَعْدَى وَلَا لَبَسَ التِّعَالَ وَلَا احْتَدَاهَا

(3) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: (54) وَمِنْ إِمْلَانِهِ عَلَيْنَا أَنَّهُ قَالَ: لَمَّا عَزَلَ الْمَنْصُورُ مَعْنَ بْنَ زَائِدَةَ (55) عَنْ خُرَاسَانَ مِثْلَ بَيْنَ يَدَيْهِ، ثُمَّ قَالَ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ: عَزَلْتَنِي عَنْ خُرَاسَانَ! قَالَ: عَزَلْتُكَ لِأَنَّكَ دَفَعْتَ إِلَى شَاعِرٍ قَالَ فَيْكَ بَيْتًا مِنَ الشَّعْرِ مِثْلَ أَلْفٍ، وَبَيْتُ مَالِ الْمُسْلِمِينَ أَحَقُّ بِذَلِكَ. قَالَ: مَا الْبَيْتُ يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ؟ قَالَ: قَوْلُ الشَّاعِرِ فَيْكَ: (56) [الكامل]

جَبَلٌ تَلُودُ بِهِ نِزَارٌ كُلُّهَا صَعْبُ الدُّرَى مُتَمَنِّعُ الْأَرْكَانِ

(20/أ) فَقَالَ: وَاللَّهِ، يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ، مَا دَفَعْتُ إِلَيْهِ عَنْ هَذَا شَيْئًا، وَلَكِنْ لَمَّا جَمَعَنِي وَأَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ

فِي بَيْتٍ، فَقَالَ: (57) [الكامل]

ضَارَبْتَ يَوْمَ الْهَاشِمِيَّةِ مُعَلِّمًا بِالسَّيْفِ دُونَ خَلِيفَةِ الرَّحْمَنِ

قال: يا معن، إنك لمسن. قال: في طاعتك يا أمير المؤمنين. قال: إن فيك لبأسا. قال: على أعدائك، يا أمير المؤمنين. قال: إن فيك لبقيّة. قال: هي لك يا أمير المؤمنين. فملا فاه جوهرا، وردّه إلى خرسان.

(4) أخبرنا الحسين قال: (58) وأملى علينا قال: خرج على المنصور خارجي، فطفر به صاحب المنصور، فأدخل به إليه أسيرا، فلما رآه جسيما وسيما أراد أن ينظر أين لسانه وجنانه من هيئته، فقال: إن كان لك عذر فأب به، أو حجة فأذل بها. وقد أحضر له السيف والبطع، فقال: أما إذا أدن لي أمير المؤمنين في الكلام، فأبي أقول: الحمد لله الذي لم يك شعث الدين، وجبر بك صدع المسلمين، وجعلك غياثا للعالمين... وساق كلامه بهذا النسي، ثم أنشأ يقول: (59) [الطويل]

أرى الموت بين البطع والسيف كامنًا يلاحظني من حيثما أتلفت
وأكبر (60) ظلي أنك اليوم قاتلي وأي أمري مما قضى الله يفلت
وأي أمري (61) يذلي بعذر وحجة وسيف المنايا بين عينيه مضلت
يعز على الأوس بن تغلب موقف يسأل علي السيف فيه وأسكت
وما جزعي من (62) أن أموت وأنني لأعلم أن الموت شيء موقت
ولكن خلفي صبيته قد تركهم وأكبأدهم من حسرة تنفتت
كأني أراهم حين أنعى إليهم وقد خمشوا تلك الوجوه وصوتوا (20/ب)
فمن قاتل لا يبعد الله شخصه (63) وآخر جدلان يسر ويسمت
فقال له المنصور: عفو عن [الصبوة] (64)، وقد وهبناك للصبيّة. وولاه ولاية.

(5) أخبرنا الحسين قال: (65) ومن إملائه أن المنصور شرع في اللعب في الميدان، فافتسم هو وبعض خدمه فرقة، وبقيّة غلمانهم فرقة أخرى، وكان معن بن زائدة ممن جعل فيها، فضرَب فرسه وخرج منهم، فأنفذ إليه: ما لك يا معن، ألا تدخل مع أصحابك؟ فقال: أليت أن لا أكون على أمير المؤمنين في جد ولا هزل. فاستحسن ذلك منه، وخلع عليه.

(6) أخبرنا الحسين قال: (66) ومن إملائه قال: لما ولي المأمون الخلافة جعل له أصحاب أخبار يهون إليه ما يسمعون من الناس فيه، وجعل فيهم نساء يخبرن له، وأن امرأة اجتازت بدكان خياط، وعنده جماعة من العسكرية يتحدّثون، فأصغت إليهم من حيث لا يرونها، إذ أقبل إليهم رجل على وجهه أثر الحمام، فجلس إليهم، فقال له بعضهم: من الحمام؟ قال: نعم. قال له: خضبت؟ قال: لا، ولكن نخضب. إن شاء الله- من دماء بني العباس. فسمعه المرأة، وأنت (67) دكان الخياط

وجهته⁽⁶⁸⁾، ثم رفعت الخبر إلى المأمون، فلما جلس للمظالم [عموماً]⁽⁶⁹⁾، أمر بأن استحضِر الخياط، فلما مثل بين يديه، ولع المأمون بقضيب كان في يده بأن كتب به على المطرح شيئاً، فقال الخياط: السمع والطاعة لأمر أمير المؤمنين. فرقع رأسه إليه متعجباً منه، ثم قال: أطلقوه من غير أن يخاطب بشيء. فقال الوزير: [يا أمير المؤمنين]⁽⁷⁰⁾، أيجني مثل هذه الجناية، ثم لا يقابل علمها بما يستحق؟ فقال المأمون: رُدُّوه. فوقف بين يديه طويلاً إلى أن أعاد المأمون الولع بالقضيب على المطرح، فقال الخياط: السمع والطاعة لأمر أمير المؤمنين. فقال: أطلقوه. إلى أن جرى ذلك منه ثلاث دفعات، فلم يعد أحدٌ بعدها إلى ذكر (21/أ) الخياط، فلما هم المأمون بالتهوض، ومن عنده بالانصراف، قال: كآتي بكم تُريدون أن تعلموا علم الخياط! قالوا: الأمر لله ولا أمير المؤمنين. فقال: هذا رجلٌ من العامة قد استحضِر مُزعجاً، فلم يرعه مجلس الخلافة ولا الخوف من جنايته ولا الهيبة لما قد ورد عليه دون أن يفهم ما لم تفهموه، وذلك أنني ساعة وقعت عيني عليه ذكرت بيتاً في معنى حاله، فكتبته بالقضيب على المطرح، ففهمه وقال: السمع والطاعة، والبيت: [الخفيف]

أخفي الصوت إن نطقت بليلٍ والتفت بالنهار قبل الكلام
فقال: السمع والطاعة؛ فأطلقته لحسن إدراكه وتبات جنانه، فأعترضتم أنتم في ذلك دفعة بعد أخرى، فأقول لعله اتفق له ما قال عن غير معرفة بما كتبته على المطرح، فلما كان بعد ثلاث كرات علمت أنه لم يقل ذلك إلا بعد فهمه لما سطرته بالقضيب، ويعلم الله أنني تدممت منه، وندمت على إراعة من هذه صفتة وإزعاجه.
(7) أخبرنا الحسين قال: (72) ومن إملائه أن المأمون استغاثت إليه امرأةً بأبيات من الشعر، وهي: (73)
[البسيط]

يا خير مؤتمن⁽⁷⁴⁾ يهدي له الرشد ويا إماماً به قد أشرق البلد
تشكو إليك عقال⁽⁷⁵⁾ الملك أرملة عادٍ علمها فما يقوى به أحد⁽⁷⁶⁾
ابتز متي ضياعي بعد منعتها وقد تفرق عني⁽⁷⁷⁾ الأهل والولد
فأجابها بأن قال: (78) [البسيط]

من دون ما قلت عيل الصبر والجلد مي وأظهر في الحزن والكمد⁽⁷⁹⁾
هذا أو أن صلاة العصر فأنصري وأخضري الخصم في يوم يليه غد⁽⁸⁰⁾
والمجلس السبت إن يقض الجلوس به أنصفك فيه وإلا المجلس الأحد

(21/ب) فَلَمَّا كَانَ فِي يَوْمِ الْأَحَدِ أَوَّلُ مَنْ نُودِيَ بِهِ الْمَرْأَةُ فَقِيلَ لَهَا: مَنْ خَصْمُكَ، يَرْحَمُكَ اللَّهُ؟ فَأَوْمَتْ بِيَدِهَا إِلَى ابْنِ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ، فَقَالَ لَهُ الْمَأْمُونُ: قُمْ، فَسَاوِهَا فِي الْمَجْلِسِ. فَجَعَلَتْ تَتَكَلَّمُ وَصَوْتُهَا يعلو عليه، فَقَالَ لَهَا الْوَزِيرُ: حَسْبُكَ، يَرْحَمُكَ اللَّهُ، فَإِنَّكَ بَيْنَ يَدَيِ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ تَخَاصِمِينَ ابْنَهُ! فَقَالَ لَهُ الْمَأْمُونُ: اسْكُتْ، فَإِنَّ الْحَقَّ أَنْطَقَهَا، وَالْبَاطِلُ أَخْرَسَهُ. وَلَمْ تَزَلْ [في] (81) مَجْلِسِهِ حَتَّى كَتَبَ لَهَا بِرَدِّ ضِيَاعِهَا وَاسْتِغْلَالِهَا (82)، إِلَى أَنْ رَفَعَ يَدَهُ عَنْهَا.

(8) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: (83) وَمِنْ إِمْلَائِهِ أَنَّ عَلِيَّةَ ابْنَةَ الْمُهَدِّيِ أَخْتَ هَارُونَ الرَّشِيدِ عَمَّةَ الْمَأْمُونِ كَانَتْ تَهْوَى خَادِمًا لَهَا اسْمُهُ طَلٌّ، فَكَانَتْ تَهْدِي بِهِ، وَتَقُولُ فِيهِ الْأَشْعَارَ، وَتَتَرَنَّمُ بِهَا، وَأَنَّهَا فِي بَعْضِ اللَّيَالِي اشْتَاقَتْ إِلَيْهِ: فَنَصَبَتْ السُّلَمَ مِنْ حُجْرَتِهَا، وَطَلَعَتْ عَلَى جِسْرِ يَجْرِي فِيهِ الْمَاءُ مِنْ جَانِبِ حُجْرَتِهَا إِلَى الْجَانِبِ الَّذِي فِيهِ حُجْرَتُهُ، ثُمَّ نَزَلَتْ إِلَيْهِ، ثُمَّ أَنْشَأَتْ تَقُولُ: [الكامل]

قَدْ كَانَ مَا كَلَّفْتُهُ زَمَنًا يَا طَلُّ مِنْ وَجْدٍ بِكُمْ يَكْفِي

حَتَّى أَتَيْتُكَ زَائِرًا عَتَمًا أُمُشِي عَلَى حَنَفِي إِلَى حَنَفِي

فَانْتَهَى إِلَى أَخِيهَا الرَّشِيدِ خَبَرَهَا، فَقَامَ فِي اللَّيْلِ مُنْتَصِبًا سَيْفًا إِلَى أَنْ وَقَفَ بِبَابِ حُجْرَتِهَا، فَسَمِعَهَا تَتَرَنَّمُ بِذِكْرِ طَلٍّ وَتُنَشِّدُ هَذَيْنِ الْبَيْتَيْنِ، فَلَمَّا أَصْبَحَ جَلَسَ وَاسْتَدْعَاهَا، وَقَالَ لَهَا: لَا أَرَاكَ تَذْكُرِينَ طَلًّا بَعْدَهَا. فَقَالَتْ: السَّمْعُ وَالطَّاعَةُ لِأَمْرِ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ. فَلَمَّا كَانَ بَعْدَ مَدَّةٍ انْتَضَى سَيْفُهُ لَيْلًا، وَقَامَ يَدُورُ فِي الْقَصْرِ، فَاجْتَاَزَ بِحُجْرَتِهَا، فَوَقَفَ يُنْصِتُ إِلَيْهَا، فَوَجَدَهَا تَقْرَأُ فِي الْمُصْحَفِ، وَقَدْ بَلَغَتْ قَوْلَهُ تَعَالَى: ﴿فَإِنْ لَمْ يَنْصِبْهَا وَابِلًا فَطَلٌّ﴾ [البقرة: 265]، فَقَالَتْ: فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَالَّذِي نَهَى أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عَنْهُ ﴿وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾. [البقرة: 265].

وَقِيلَ: إِنَّهَا لَمَّا أَسْنَتَتْ وَأَفْضَتْ خِلَافَةً لِلْمَأْمُونِ إِذَا (22/أ) دَخَلَتْ عَلَيْهِ يَقُومُ لَهَا وَيُجْلِسُهَا فِي الْمَرْتَبَةِ، وَأَنَّهَا تَقْلُبُ بِرِجْلِهَا وَجْهَ الْمَطْرَحِ، وَتَجْلِسُ عَلَى طَهْرِهِ، فَقِيلَ لَهَا فِي ذَلِكَ، فَقَالَتْ: نَعَمْ، مَا كُنْتُ [بِالَّتِي تَتَبَوَّأُ] (84) مَجْلِسًا جَلَسَ فِيهِ رَجُلٌ.

(9) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: (85) وَمِنْ إِمْلَائِهِ أَنَّ الرَّشِيدَ لَمَّا وَلَّى مُحَمَّدَ ابْنَ زُبَيْدَةَ الْأَمِينِ الْعَهْدَ مِنْ بَعْدِهِ، وَلَّى الْمَأْمُونُ حُرْسَانَ وَالْجَبَلَ وَسِيرَهُ فِي حَيَاتِهِ، وَأَنَّهُ اجْتَاَزَ بِحُلُوانِ (86) وَفِيهَا نَخْلَتَانِ مُلْتَمَتَانِ، فَوَقَفَ عَلَيْهِمَا وَقَالَ: أَنْتُمَا نَخْلَتَا حُلُوانِ اللَّتَانِ يَقُولُ فِيكُمَا الشَّاعِرُ: (87) [الخفيف]

أَسْعِدَانِي يَا نَخْلَتِي حُلُوانِ وَارْتِيَا لِي مِنْ رَبِّ هَذَا الزَّمَانِ

وَاللَّهُ، مَا أَسْعَدْتُمَا هُ، وَلَا رَتَيْتُمَا لَهُ، وَاللَّهُ، لِأَفْرَقَنَّ بَيْنَكُمَا. وَأَمَرَ بِإِحْدَاهُمَا فَقُطِعَتْ، فَكَتَبَ صَاحِبُ الْخَبَرِ إِلَى أَبِيهِ [بِذَلِكَ] (88)، فَكَتَبَ أَبُوهُ: اتَّصَلَ لِي - يَا بُيَّيْ - اجْتِيَاذُكَ بِنَخْلَتِي حُلُوانِ، وَأَنَّكَ

أمرت بإحداهما فقطعت، وأظنك- يا بُني- رويت أحد البنتين ولم تعرف الآخر،
وهما: (89) [الخفيف]

أسعداني يا نخلتي حلوان وارثيالي من ريب هذا الرمان
واعلم ما بقيت ما نحسا سوف يأتيكما فتفترقان
وأظنك يا بُني، كنت ذلك النحس، وأنا كاتب إليك في آخر هذا أبيتا سبيلك أن تقف عليها،
وتعمل بمضمونها، وكتب إليه: (90) [السريع]

انصب نهارة (91) في طلاب العلا واصبر على رفض الحبيب القريب (92)
حتى إذا الليل بدا معلنا واستترت فيه عيون الغيوب (93)
فقال (94) الليل بما تشتهي فإنما الليل نهارة الأريب
فلم ير المؤمن بعدها شاربيا بالهارة إلى أن ولي الخلافة.

(10) أخبرنا الحسين قال: ومن إملأه أن بعض ملوك العرب كان يجلس للعطاء في كل سنة
(22/ب) يوما محتبيا في ذلك اليوم، فأكثر عطايه منه ألف، وأقلها عشرة آلاف، فقصد الناس
ذلك اليوم من سائر الأفاق، وأنه جلس يوما للعطاء، وقصدته الناس بالأشعار وصنوف المدايح،
وهو يغدق الجوائز [لهم] (95) والصلاب إلى أن بقي في ذنابي المجلس رجل، فقيل له: ماذا تقول؟
فأشأ قائلا: [الكامل] (96)

قد كان آدم قبل حين وفاته أوصاك وهو يجود بالحوباء
بنييه أن ترعاهم (97) فرعيتهم فكفيت آدم عيلة الأبناء
فقيل له: ما أحرَكَ عن الإنشاد؟ قال: هيبة الملك، واستقلال ما معي. فقال الملك: يا غلام،
أطلق له مئة ألف، واضربه مئة سوط، وناد عليه هذا جزاء من لم يعرف قدر الشعر.

(11) أخبرنا الحسين قال: (98) ومن إملأه أن الخطيئة لما حصرته الوفاة قيل له: إنك في آخر يوم
من أيام الدنيا وأول يوم من أيام الآخرة، فأوص بما يقرئك إلى الله - عز وجل - فقال: يصرف شطر
مالي إلى بني تميم فهم أشعر العرب، وجزء منه لبني فلان، وجزء لبني فلان. فقيل له: أوص بما
ينفعك عند الله تعالى. فقال: (99) [الرجز]

الشعر صعب وطويل سلّمه إذا ارتقى فيه الذي لا يعلمه
زلت به إلى الحضيض قدمه والشعر لا يسطيعه من يظلمه
يريد أن يعرفه فيعجمه
ثم مات.

(12) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹⁰⁰⁾ وَرَوَى الْأُسْتَاذُ أَنَّ أَبَا الْحُطَيْئَةِ وَعَمَّهُ أَرَادَا الْوُقُودَ عَلَى الْمَلِكِ فِي مِهِمَ لَهُمْ، وَالْحُطَيْئَةُ صَبِيٌّ، فَأَثَرَ الْهُوَطَ مَعَهُمَا، فَمَنَعَهُ أَبُوهُ، فَاسْتَيْقِظَ عَمُّهُ فِي اللَّيْلِ فَرَأَهُ قَدْ رَكِبَ قَتَبًا ⁽¹⁰¹⁾ وَهُوَ يُهْمِمُهُمْ، فَقَالَ لِأَبِيهِ: خُذْهُ مَعَنَا. فَأَخَذَاهُ مَعَهُمَا، فَلَمَّا صَارَا إِلَى بَابِ الْمَلِكِ اسْتَأْذَنَّا عَلَيْهِ، وَكَانَ وَزِيرُهُ مُعَانِدًا (أ/23) لَهُمَا، فَلَمَّا دَخَلَا عَلَى الْمَلِكِ وَالْحُطَيْئَةُ مَعَهُمَا ابْتَدَرَ الْكَلَامَ، فَأَنْشَأَ يَقُولُ: ⁽¹⁰²⁾ [الرجز]

أَخَذَرُ ⁽¹⁰³⁾ أَيْبَتِ اللَّعْنَ لَا تَأْكُلْ مَعَهُ إِنَّ اسْتَهُ مِنْ بَرَصٍ مُلَمَعَهُ
يُولِجُ فِيهَا كُلَّ يَوْمٍ إَصْبَعُهُ ⁽¹⁰⁴⁾ يُولِجُهَا ⁽¹⁰⁵⁾ حَتَّى يُوَارِيَ أَشْجَعَهُ
كَأَنَّمَا يَطْلُبُ شَيْئًا ضَيَّعَهُ

فَاسْتَصَعَبَ ذَلِكَ عَلَى الْوَزِيرِ، وَسَأَلَ الْمَلِكَ الْفَحْصَ عَمَّا عَزَى إِلَيْهِ؛ لِيَعْرِفَ بُطْلَانَهُ، فَقَالَ الْمَلِكُ: ⁽¹⁰⁶⁾ [البسيط]

قَدْ قِيلَ ذَلِكَ إِنْ حَقًّا وَإِنْ كَذِبًا فَمَا اعْتَدَاكَ مِنْ قَوْلٍ إِذَا قِيلًا؟
أَقْضِ حَوَائِجَهُمْ وَلُبَانَاتِهِمْ، ⁽¹⁰⁷⁾ وَيَسِّرْ أُمُورَهُمْ، وَأَطْلِقْ سَرَاحَهُمْ.

(13) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹⁰⁸⁾ وَمِنْ إِمْلَائِهِ أَنَّ مَعْنَ بْنَ زَائِدَةَ كَانَ فِي غُلُوٍّ لَهُ إِذْ أَقْبَلَ رَجُلٌ عَلَى جَمَلٍ يُرْقِصُهُ الْأَلَّ، فَقَالَ لِحَاجِبِهِ: إِذَا أَتَى الرَّجُلُ فَأَذْنُ لَهُ. فَلَمَّا وَصَلَ إِلَى الْبَابِ اسْتَأْذَنَ عَلَى مَعْنٍ؛ فَأَذِنَ لَهُ، فَزَلَّ عَنْ نَاقَتِهِ وَنَحَرَهَا، فَلَمَّا دَخَلَ عَلَى مَعْنٍ أَنْشَدَهُ: [المنسرح]

أَصْلَحَكَ اللَّهُ قَلَّ مَا بِيَدِي فَمَا أُطِيقُ الْعِيَالُ إِذْ كَثُرُوا
أَلَحَّ دَهْرٌ أَلْحَى بِكُلِّكِلِهِ فَأَرْسَلُونِي إِلَيْكَ وَانْتَظَرُوا

فَقَالَ لَهُ مَعْنٍ: لِمَ نَحَرْتَ نَاقَتَكَ؟ قَالَ: نَذَرْتُ أَنَّهُ إِذَا أَوْصَلْتَنِي إِلَيْكَ [أَنْ] ⁽¹⁰⁹⁾ أَنْحَرَهَا. قَالَ: وَمَا ذَنْبُ هَذِهِ الْمُطْلُومَةِ؟! يَا غُلَامُ، أَعْطِهِ أَلْفَ دِينَارٍ وَجَمَلًا. وَقَالَ لَهُ: إِذَا أُرْسَلُوكَ ثَانِيَةً فَعُدْ عَلَى جَمَلِنَا.

(14) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹¹⁰⁾ وَمِنْ إِمْلَائِهِ قَالَ: دَخَلَ الْأَخْطَلُ عَلَى بَعْضِ الْأَمْرَاءِ؛ فَقَالَ لَهُ: يَا أَخْطَلُ، صِفْ لِي [أَكْرَمَ] ⁽¹¹¹⁾ الْخَيْلِ. فَقَالَ: الْكَمَيْتُ الْبَهِيمُ ⁽¹¹²⁾، مِنْ نَسْلِ كَرِيمٍ، الَّذِي إِذَا اسْتَقْبَلْتَهُ قُلْتَ نَعَامَةً، وَإِذَا اسْتَدْبَرْتَهُ قُلْتَ جَهَامَةً ⁽¹¹³⁾، يُعْجِبُكَ عُنُقُهُ إِذَا عَلَوْتَهُ، وَتَحْمِدُهُ إِذَا بَلَوْتَهُ، يَسْبُحُ بِيَدَيْهِ، وَيُهْمِلُجُ بِرِجْلَيْهِ ⁽¹¹⁴⁾، وَقَلْبُهُ بَيْنَ عَيْنَيْهِ. (23/ب) فَقَالَ لَهُ: أَجَدْتَ يَا أَخْطَلُ، فَتَمَنَّ. فَقَالَ: أُرِيدُ الْفَرَسَ يَهْدِيهِ الصِّفَّةَ. فَأَخْضَرَ صَاحِبُ الْكُرَاعِ ⁽¹¹⁵⁾ وَقَالَ: ادْفَعْ إِلَى الْأَخْطَلِ مَا يُرِيدُهُ مِنَ الْخَيْلِ. فَقَالَ الْأَخْطَلُ لِصَاحِبِ الْكُرَاعِ: أَيُّ الدَّوَابِّ أَحَبُّ إِلَيَّ الْأَمِيرِ؟ قَالَ: ذَلِكَ الشَّهْرِيُّ

المفاض. ⁽¹¹⁶⁾ فَجَرَهُ وَخَرَجَ بِهِ، فَرَأَهُ الْأَمِيرُ، فَقَالَ: رُدُّوا الْأَخْطَلَ. فَلَمَّا دَخَلَ عَلَيْهِ قَالَ: يَا أَخْطَلُ، مَا هَذِهِ الصِّفَّةُ الَّتِي اقْتَرَحْتَهَا! فَقَالَ: أَهْمُهَا الْأَمِيرُ، لَمْ يَقَعْ اخْتِيَارِي إِلَّا عَلَى هَذَا. فَاشْتَرَاهُ مِنْهُ بِخَمْسِمِئَةٍ دِينَارٍ.

(15) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَمِنْ إِفْلَانِهِ أَنَّ بَعْضَ الشُّعْرَاءِ امْتَدَحَ رَئِيسًا فَأَبْطَأَ عَنْهُ جَائِزَتَهُ فَكَتَبَ إِلَيْهِ: ⁽¹¹⁷⁾ [الكامل]

مَاذَا أَقُولُ إِذَا انْصَرَفْتُ وَقِيلَ لِي مَاذَا أَفَدْتَ مِنَ الْجَوَادِ الْمَفْضِلِ؟
إِنْ قُلْتُ أَعْطَانِي كَذِبْتُ وَإِنْ أَقُلْتُ ضَنَّ الْجَوَادُ بِمَالِهِ لَمْ يَجْمُلِ
فَاخْتَرْتُ لِنَفْسِكَ مَا أَقُولُ فَإِنِّي لَا بُدَّ مُخْبِرُهُمْ وَإِنْ لَمْ أُسْأَلِ
فَأَنْفَعِدْ إِلَيْهِ مِثْلَ دِينَارٍ، وَكَتَبَ عَلَى ظَهْرِ رُفْعَتِهِ: ⁽¹¹⁸⁾ [الكامل]

عَاجَلْتَنَا فَأَتَاكَ عَاجِلُ بَرِّنَا قُلًّا وَلَوْ أَمَلْتَنَا لَمْ يَفْلِلِ
فَحَذِ الْقَلِيلَ وَكُنْ كَأَنَّ لَمْ تَأْتِنَا وَنَكُونُ نَحْنُ كَأَنَّا لَمْ نَفْعَلِ

(16) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ، قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹¹⁹⁾ [البسيط]

إِنْ كَانَ فِي الصَّيْفِ رِيحَانٌ وَفَاكِهَةٌ فَالْأَرْضُ مُسْتَوْفَدٌ وَالْجَوُّ تَنْوُورُ
وَإِنْ يَكُنْ فِي الشِّتَاءِ الْغَيْثُ مُنْسَكِبًا [فَالْأَرْضُ غُرْيَانَةٌ] ⁽¹²⁰⁾ وَالْجَوُّ مَقْرُورُ ⁽¹²¹⁾
وَإِنْ يَكُنْ فِي الْخَرِيفِ النَّحْلُ مُخْتَرِفًا فَالْأَرْضُ مَحْصُورَةٌ وَالْجَوُّ مَأْسُورُ ⁽¹²²⁾
مَا الدَّهْرُ إِلَّا الرَّبِيعُ الْمُسْتَنِيرُ إِذَا جَاءَ الرَّبِيعُ أَتَاكَ النُّورُ وَالنُّورُ
الْأَرْضُ يَاقُوتَةٌ وَالْجَوُّ [الْوُلُوءَةُ] ⁽¹²³⁾ وَالْبَيْتُ فَيُرْوَجُ وَالْمَاءُ بُلُورُ

(17) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹²⁴⁾ وَمِنْ إِفْلَانِهِ أَنَّ شَاعِرًا دَخَلَ عَلَى بَكْرِ بْنِ عَلِيٍّ الدِّيَلِيِّ ⁽¹²⁵⁾، وَهُوَ عَلَى الْمَائِدَةِ وَعَلَيْهَا حَمَلٌ مَشْوِيٌّ، فَقَالَ: (24/أ) هَلَمْ. فَقَالَ: صَائِمٌ، أَصْلَحَ اللَّهُ الْأَمِيرَ. فَقَالَ لِخَادِمٍ كَانَ قَائِمًا عَلَى رَأْسِهِ: ازْفَعْ الْخُرُوفَ، وَاحْمِلْهُ إِلَى مَنْزِلِهِ. فَخَرَجَ الشَّاعِرُ مِنْ عِنْدِهِ غَيْرَ مُهْتَمٍّ لِعِيَالِهِ، فَلَمَّا رَاحَ إِلَيْهِمْ أَعْلَمَهُمْ بِذَلِكَ؛ فَاعْتَبَطُوا وَصَبَرُوا إِلَى عَشِيَّةِ الْيَوْمِ، فَلَمْ يَأْتِهِمْ شَيْءٌ، فَصَبَرُوا إِلَى أَنْ جَنَّ عَلَيْهِمُ اللَّيْلُ وَيَدْسُوا، فَأَقْبَلُوا عَلَى الشَّاعِرِ بِالتَّعْنِيفِ وَاللَّائِمَةِ، [وَبَاتُوا] ⁽¹²⁶⁾ جِياعًا، فَكَتَبَ إِلَيْهِ رُفْعَةً فِيهَا: [البسيط]

وَعَدْتَنِي حَمَلًا يَا بَكْرُ أَحْسَبُهُ هُوَ الَّذِي فِي بُرُوجِ النَّجْمِ مَحْسُوبُ
مَا زِلْتُ حَتَّى الْعِشَاءِ أَرْغَى الْخُرُوفَ كَمَا إِلَى الْعِشَاءِ يُوسَفُ رَاعَاهُ يَعْقُوبُ
وَأَبْلَيْتَنِي بِنَلَاءٍ فَاضْطَرَبْتُ لَهُ كَمَا ابْتُلِيَ فَأَجَادَ الصَّبْرَ أَيُّوبُ
مَا أَشْعَبَ بِمَدَانٍ لِي عَلَى طَمَعٍ وَلَا يُدَانِيكَ فِي الْمِينَعَادِ عُزْقُوبُ

لَيْسَ الْجَوَادُ الَّذِي يُعْطِيكَ نَائِلَهُ مِنْ بَعْدِ مَا حَتَّهَ الْمِهْمَارُ وَالشَّيْبُ
فَلَمَّا وَصَلَتْ إِلَيْهِ اسْتَدْعَاهُ، وَأَحْضَرَ الْخَادِمَ وَدَفَعَهُ إِلَى الشَّاعِرِ، وَقَالَ: خُذْهُ عِوَضًا مِنْ
الْخُرُوفِ. فَقَبِضَ عَلَى نَاصِيَتِهِ، وَقَالَ: اخْرُجْ يَا مَقْصُوصٌ، فَقَدْ ابْتَنَيْتَ مَعَ الْعَيْلَةِ شَرَّ لَيْلَةٍ! ثُمَّ اشْتَرَاهُ
مِنْهُ بِجُمْلَةٍ دَنَائِيرَ.

(18) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَمِنْ إِمْلَائِهِ أَنْ بَعْضَ الْأَطْبَاءِ بِحَلَبَ وَصَفَ لِشَاعِرٍ دَوَاءً لِيَشْرِبَهُ، ثُمَّ كَتَبَ
إِلَيْهِ مِنْ عَدٍ، وَكَانَ أَدِيبًا: (127) [الهنج]

أَبْنِ لِي كَيْفَ أَصْبَحْتَ وَمَا كَانَ مِنَ الْحَالِ؟

وَكَمْ سَارَتْ بِكَ النَّاقَةُ نَحْوَ الْمِثْرَلِ الْخَالِي؟

فَأَجَابَهُ الشَّاعِرُ، وَأَظْلَنَهُ الصَّنَوْبِرِيَّ عَلَى ظَهْرِ رُقْعَتِهِ: (128) [الوافر]

كَتَبْتُ إِلَيْكَ وَالتَّغْلَانِ مَا إِنْ أَغْمُهَا مِنَ السَّيْرِ الْعَنِيفِ

فَإِنْ رُمْتُ الْكِتَابَ إِلَيَّ فَاكْتُبْ عَلَى الْعُنْوَانِ: يُوصَلُ بِالْكَنِيفِ

(19) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: (129) [الكامل] (24/ب)

قَالَتْ: دَوَانُكَ فِي حَدَادٍ قَائِمٍ لِسَوَادٍ كُرْسُفِهَا وَلَوْنِ السَّاسِمِ

وَإِذَا رَكِبْتَ أَرَاكَ تَرْكَبُ أَذْهَمًا وَإِذَا جَلَسْتَ عَلَى بَسَاطٍ فَاجِمِ

وَإِذَا لَبِسْتَ أَرَاكَ تَلْبَسُ أَرْزَقًا مِنَ الْفُصُوصِ حَمَاهُمَا لِلْخَاتِمِ

فَأَجَبْتُهَا وَالِدَمْعُ يَسْبِقُ جَرِيَهُ جَزِي السَّحَابِ الزَّيْرَجِ الْمُتَلَاظِمِ

أَبْصَرْتُ هَجْرَكَ فِي الْمَنَامِ أُتِيحَ لِي فَلَبِسْتُ مِنْ جَزَعِي لِبَاسَ الْمَاتَمِ

(20) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: [الكامل] (130)

جَعَلْتُ تَأْمَلُ زُرْقَةً فِي خَاتَمِي وَتَقُولُ: فَصُكْ ذَا لِبَاسِ الْمَاتَمِ

فَأَجَبْتُهَا قَدْ مَاتَ وَصْلُكَ وَأَنْقَضَى وَكَتَبْتُهِ بِدَمٍ وَدَمْعٍ سَاجِمِ

وَحَشِيتُ مِنْ أَنْفِ الْغِيَابِ لِلْبَيْسِ أَنْ يَفْطِنُوا فَجَعَلْتُهُ فِي خَاتَمِي

(21) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: [الكامل] (131)

نَظَرْتُ إِلَيَّ بِعَيْنٍ مَنْ لَمْ يَعْدِلْ لَمَّا تَمَكَّنَ طَرْفُهَا مِنْ مَقْتَلِي

لَمَّا أَضَاءَتْ بِالْمَشِيبِ مَفَارِقِي صَدَّتْ صُدُودُ مَفَارِقِي مُتَحَمِّلِ

فَجَعَلْتُ أَطْلُبُ وَصْلَهَا بِتَدْلِيلِ وَالشَّيْبُ يَغْمِزُهَا بِأَلَا تَفْعَلِي

(22) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: (132) [الوافر]

طَرَبْتُ إِلَى الْمِرَاةِ (133) فَرَوَعْتَنِي طَلَانِعُ (134) شَيْبَتَيْنِ أَلَمَّا بِي
فَأَمَّا شَيْبَتُهُ فَقَرَّرْتُ (135) مِنْهَا إِلَى الْمُقْرَاضِ حَقًّا لِلتَّصَابِي (136)
وَأَمَّا شَيْبَتُهُ فَصَدَعْتُ (137) عَنْهَا لِنَشْهَدَ بِالْبَرَاءِ (138) مِنَ الْخِضَابِ
فَيَا عَجَبًا لِذَلِكَ مِنْ مَشِيبٍ أَقَمْتُ بِهِ الدَّلِيلَ عَلَى الشَّبَابِ
(23) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: (139) [الخفيف] (25/أ)
لَمْ أَقُلْ لِلشَّبَابِ فِي دَعَاةِ اللَّهِ وَفِي حِفْظِهِ غَدَاةَ اسْتَقْلَالٍ
زَائِرٌ زَارَنَا أَقَامَ قَلِيلًا سَوَدَ الصُّحُفَ [بِالْوَقُوفِ] (140) وَوَلَّى

(24) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: (141) [المنسرح]
إِنَّ قَبِيحَ الْبَيَاضِ فِي مَفْرِقِ الرَّأْسِ كَقَبِيحِ الْبَيَاضِ فِي الْحَدَقَةِ
أَيْنَ شَبَابِي وَأَيْنَ بَهْجَتُهُ كَأَنَّمَا كَانَ حُسْنُهُ سَرَقَهُ
(25) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: (142) [الطويل]

وَمَا ضَاعَ مَعْرُوفٌ تَوَلَّى احْتِمَالَهُ مِنَ الْقَوْمِ حُرٌّ شَاكِرٌ لِلْوَدَائِعِ
وَلَكِنَّهُ فِي ضَيْعَةٍ عِنْدَ مَنْ يَرَى جُحُودَ الْأَيَادِي وَاسْتِرَاقَ الصَّنَائِعِ
يَضْبِعُ جَمِيلُ الْفِعْلِ فِي غَيْرِ أَهْلِهِ وَمَا مِنْ جَمِيلٍ عِنْدَ حُرٍّ بِضَائِعِ

(26) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: (143) وَمِنْ إِمْلَائِهِ: كَتَبَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ ابْنُ خَالُوَيْهِ إِلَى بَعْضِ إِخْوَانِهِ رُقْعَةً
نَسَخَهَا (144) مُعَاوِيَةَ، أَطَالَ اللَّهُ بَقَاءَكَ فِي الْعَوَارِيِّ بَيْضَةَ الْعُمْرِ، وَأَنْتَ بَيْضَةُ الْبَلَدِ نُبْلًا وَرِئَاسَةً
وَدِينًا وَأَمَانَةً، وَقَدْ عَنَسَا كِلَاهُمَا قَبْلَكَ - أَدَامَ اللَّهُ عِزَّكَ - فَلَا دَيْنَ وَلَا عَارِيَّةَ تُرَدُّ، وَقَدْ بَرَحَ الْخَفَاءُ،
وَبَلَغَ الْجَزَامُ الطُّبِّيَّ. مِنَ الْعَارِيَّةِ الْجِمَاسَةِ (145) وَالْحَمَلِ، وَمِنْ الدَّيْنِ ثَمَانِيَّةٌ وَسِتُّونَ أَسْجَادًا،
وَالَّذِي أَسْأَلُكَ - أَطَالَ اللَّهُ حَيَاتَكَ - أَدَاءَ الْعَوَارِيِّ، وَقَضَى الثُّلُثَةَ [الشُّوْكَلَةَ] (146)، فَضَى اللَّهُ نَوَاتَكَ،
وَبَيَّضَ لَطَاتَكَ، وَحَمَلَ حَمَاتَكَ، وَجَمَلَ الشُّعْرَاءَ وَالشُّعْرَ بِبَقَائِكَ، مُضِيًّا ذَلِكَ إِلَى مَا سَلَفَ مِنْ
حُسْنِ الْمُعَامَلَةِ إِنْ شَاءَ اللَّهُ.

تَفْسِيرُ ذَلِكَ: [بَيْضَةُ] (147) الْعُمْرِ، يُقَالُ: إِنَّ الدَّيْلَكَ بَيَّضُ فِي آخِرِ عُمُرِهِ بَيْضَةً لَا يَعِيشُ بَعْدَهَا (148).
وَبَيْضَةُ الْبَلَدِ: الرَّئِيسُ الَّذِي لَا نَظِيرَ لَهُ. (149) وَعَنَسَ: أَطَالَ وَأَقَامَ، وَأَصْلُهُ فِي الْجَارِيَةِ إِذَا عَنَسَتْ فِي
بَيْتِ أَبِيهَا، وَلَمْ تَتَزَوَّجْ. (150) وَبَرَحَ الْخَفَاءُ: انْكَشَفَ (25/ب) الْمُسْتَوْرُ (151). وَبَلَغَ الْجَزَامُ الطُّبِّيَّ: (152)
يُضْرَبُ مَثَلًا فِي شِدَّةِ الْخَوْفِ وَتَفَاقُمِ الْأَمْرِ، وَالطُّبِيُّ: ضَرْعُ الْفَرَسِ (153). قَالَ ابْنُ خَالُوَيْهِ: وَمِنْ ذَلِكَ
مَا حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الْمُقْرِيُّ (154) عَنْ عَلِيٍّ (155) عَنْ أَبِي عُثْبَةَ (156) أَنَّ عُثْمَانَ بْنَ عَفَانَ - رَضِيَ

الله عنه - كَتَبَ يَوْمَ الدَّارِ إِلَى عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: أَمَّا بَعْدُ، فَإِنَّ السَّيْلَ قَدْ بَلَغَ الرَّبِّيَّ، وَالْجَزَامَ الطُّبْيَيْنِ، وَتَفَاقَمَ الْأَمْرُ فِي: ⁽¹⁵⁷⁾ [الطويل]
فَإِنْ كُنْتُ مَأْكُولًا فَكُنْ أَنْتَ أَكِلِي وَإِلَّا فَأَدْرِكْنِي وَلَكَّ أُمْرِي
وَبَعَثَ الْحَسَنَ وَالْحُسَيْنَ عَلَيْهِمَا السَّلَامَ - يَذُبَّانِ عَنْهُ. ⁽¹⁵⁸⁾
وَالْأَسْجَادُ: الدَّرَاهِمُ. ⁽¹⁵⁹⁾ وَالثَّلَاثَةُ: الْبَقِيَّةُ مِنَ الدِّينِ ⁽¹⁶⁰⁾. وَالثَّلَاثَةُ: الضَّيْعَةُ، وَالشُّوْكَلَةُ ⁽¹⁶²⁾.
الْحَاجَةُ، وَهِيَ الشُّوْكَلَةُ ⁽¹⁶³⁾. وَقَضَى اللَّهُ نَوَاتِكَ: أَيَّ حَاجَتِكَ ⁽¹⁶⁴⁾. وَبَيَّضَ لَطَاتَكَ، أَيَّ وَجْهَكَ،
وَاللَّطَاةُ: الْجَبِينُ وَالْجَمْهَةُ، ⁽¹⁶⁵⁾ رَوَاهُ أَبُو عَمْرٍو. وَعَنْ ثَعْلَبٍ عَنِ ابْنِ الْأَعْرَابِيِّ قَالَ: وَصَفَ أَعْرَابِيٌّ رَجُلًا
أَنُوكَ، أَيَّ أَحْمَقَ، فَقَالَ: إِنَّ فُلَانًا مِنْ [رَطَاتِيَّة] ⁽¹⁶⁶⁾ لَا يَعْرِفُ قَطَاتَهُ مِنْ لَطَاتِهِ ⁽¹⁶⁷⁾. فَالرَّطَاةُ:
الْحُمُقُ ⁽¹⁶⁸⁾، وَالْقَطَاةُ: أَسْفَلُ الظَّهْرِ ⁽¹⁶⁹⁾، وَاللَّطَاةُ: الْجَمْهَةُ ⁽¹⁷⁰⁾. وَالْحَمَاةُ: السَّاقُ، وَمَعْنَاهُ: حَمَلَ اللَّهُ
رَجْلَيْكَ وَغَيْرَهَا. ⁽¹⁷¹⁾

(27) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁷²⁾ [المنسرح]
وَدَعَكَ الْحُسْنَ فَهُوَ مُرْتَجِلٌ وَأَنْصَرَفَتْ عَنِ جَمَالِكَ الْمُقْلُ
وَمُتَّ مِنْ بَعْدِ مَا أَمَتَّ وَأَحْيَيْتَ كُلُّ الْأُمُورِ تَنْتَقِلُ
كَمْ قَائِلٍ لِي وَقَدْ رَأَى كُلِّفِي قَيْكَ وَوَجْدِي: فَتَاكَ مُكْتَهِلُ
يَرْحَمُكَ اللَّهُ يَا غَلَامُ إِذَا قَالَ لَكَ الْعَاشِقُونَ: يَا رَجُلُ
(28) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁷³⁾ [المتقارب]
أَلَا طَابَ وَهْدُ الرُّبَا وَالْهَضَابِ وَطَابَ لِأَهْلِ الشَّرَابِ الشَّرَابِ
وَشَابَتْ رُؤُوسُ غُصُونِ الْجَنَانِ وَمَا ذَلِكَ الشَّيْبُ إِلَّا شَبَابُ
(29) (1/26) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا الْأُسْتَاذُ قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ خَالَوَيْهِ قَالَ: أَنْشَدَنَا ابْنُ
مُجَاهِدٍ - رَحِمَهُ اللَّهُ: ⁽¹⁷⁴⁾ [البسيط]

أَفْدِي الطَّبَاءَ طِبَاءَ هَمُّهَا السُّخْبُ تَرَعَى الْقُلُوبَ وَفِي قَلْبِي لَهَا عُشْبُ
أَفْدِي الطَّبَاءَ اللُّوَاتِي لَا قُرُونُ لَهَا وَحَلْمَا الدُّرِّ وَالْيَاقُوتُ وَالذَّهَبُ
فَتِلْكَ مِنْ حُسْنِ عَيْنَيْهَا وَهَبْتُ لَهَا عَيْنِي لَوْ قَبِلْتُ مَيِّ الَّذِي أَهَبُ
وَمَا أُرِيدُهُمَا إِلَّا لِرُؤُوتِهَا فَإِنْ تَأَبَّتْ فَمَا لِي فِيهِمَا أَرْبُ
يَا حُسْنُ مَا سَرَقْتَ عَيْنِي وَمَا انْتَهَبْتُ وَالْعَيْنُ تَسْرِقُ أَحْيَانًا وَتَنْتَهَبُ
إِذَا يَدٌ سَرَقَتْ فَالْقَطْعُ يَلْزَمُهَا وَالْقَطْعُ فِي سَرَقِ الْعَيْنَيْنِ لَا يَجِبُ

(30) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ فِي شَمْعَةٍ: ⁽¹⁷⁵⁾ [المنسرح]

وَبَاكِياتٍ عَلَى الدُّجَى أَسْفَا تَقْطُرُ مِنْهُنَّ أَذْمُعُ صُفْرُ
تَحْيَا إِذَا مَا رُوُسُهَا قُطِعَتْ وَهْنٌ لِلَّيْلِ أَنْجُمُ زُهْرُ

(31) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹⁷⁶⁾ وَمِنْ إِمْلَائِهِ مَا رَوَى عَنْ أَحْمَدَ بْنِ نَافِعٍ ⁽¹⁷⁷⁾ أَنَّهُ قَالَ: رَأَيْتُ أَبَا نُوَاسٍ فِي
الْمَنَامِ؛ فَقُلْتُ: مَا فَعَلَ اللَّهُ بِكَ؟ فَقَالَ: أَعْتَقَنِي مِنَ النَّارِ. فَقُلْتُ بِمَاذَا؟ قَالَ: بِأَبْيَاتٍ قُلْتُهَا، وَهِيَ
مَكْتُوبَةٌ فِي مَخْرَابِ مَسْجِدِ بَيْتِي. ⁽¹⁷⁸⁾ قَالَ: فَاتَيْتُ مَنْزِلَهُ، فَإِذَا أَنَا بِهَذِهِ الْأَبْيَاتِ: ⁽¹⁷⁹⁾ [البسيط]

إِنِّي رَضِيتُ أَبَا حَفْصٍ وَشَيْعَتَهُ كَمَا رَضِيتُ عَتِيقًا صَاحِبَ الْغَارِ
وَقَدْ رَضِيتُ عَلِيًّا قُدْوَةً عَلَّمَا وَمَا رَضِيتُ بِقَتْلِ الشَّيْخِ فِي الدَّارِ
كُلُّ الصَّحَابَةِ عِنْدِي سَادَةٌ غُرُرٌ فَهَلْ عَلَيَّ بِهَذَا الْقَوْلِ مِنْ عَارٍ؟
إِنْ كُنْتُ تَعْلَمُ أَنِّي لَا أُحِبُّهُمْ إِلَّا لَوَجْهِكَ فَأَعْتَقْنِي مِنَ النَّارِ

(32) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا مَا يُرَوَّى عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ عَلِيِّ بْنِ أَبِي (26/ب) طَالِبٍ- رَضِيَ اللَّهُ
عَنْهُ- أَنَّهُ قَالَ: ⁽¹⁸⁰⁾ [المتقارب]

إِذَا كُنْتُ تَعْلَمُ أَنَّ الْفِرَاقَ فِرَاقَ النُّفُوسِ قَرِيبٌ قَرِيبٌ
وَأَنَّ الْمُقَدِّمَ مَا لَا يَفُوتُ عَلَى مَا يَفُوتُ مَعِيبٌ مَعِيبٌ
وَأَنَّ الْمُعَدَّ أَدَاةَ الرَّحِيلِ لَيُومَ الرَّحِيلِ مُصِيبٌ مُصِيبٌ
وَأَنْتَ فَمَعَ ذَلِكَ لَا تَرَعَوِي فَأَمْرُكَ عِنْدِي عَجِيبٌ عَجِيبٌ

(33) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁸¹⁾ [المتقارب]

وَلَسْتُ أَبَالِي بِأَيِّ الْبِلَادِ قَضَى اللَّهُ نَحْيِي إِذَا مَا قَضَاهُ
وَلَا أَيْنَ حَطَّتْ بِهِ مَضْجَعِي وَلَا مَنْ أَبَاهُ وَلَا مَنْ جَفَاهُ
إِذَا كُنْتُ أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَدْلُ فِيمَا قَضَاهُ
وَأَنَّ مُحَمَّدًا الْمُصْطَفَى شَفِيعِي وَأَنَّ عَلِيًّا أَخَاهُ
وَفَاطِمَةَ الطُّهْرِ بِنْتَ الرَّسُولِ فَيَا حَبْدَاهَا وَيَا حَبْدَاهُ
وَسِبْطَاهُمَا فَهَمَّا مَوْلِيَا لِي فَطُوبَى لِعَبْدٍ هُمَا مَوْلِيَاهُ

(34) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁸²⁾ [الوافر]

أَفَادَتْنِي الْقَنَاعَةُ أَيَّ عِزٍّ وَأَيُّ غِنَى أَعَزُّ مِنَ الْقَنَاعَةِ
فَصَبْرُهَا لِنَفْسِكَ رَأْسُ مَالٍ وَصَبْرُ بَعْدَهَا التَّقْوَى بِضَاعُهُ
تَحْزُرُ رِيحَيْنِ [تَغْنَى عَنْ بَخِيلٍ] ⁽¹⁸³⁾ وَتَسْكُنُ فِي الْجَنَانِ ⁽¹⁸⁴⁾ بِصَبْرِ سَاعَةٍ

- (35) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁸⁵⁾ [البحر البسيط]
يَا صَاحِبَ الْغَمِّ، إِنَّ الْهَمَّ مُنْفَرِّجٌ أَبْشِرْ بِخَيْرٍ كَأَنَّ قَدْ فَرَّجَ اللَّهُ
إِذَا ابْتُلِيَتْ فَتَقَى بِاللَّهِ وَارْضَ بِهِ إِنَّ الَّذِي يَكْشِفُ الْبَلْوَى هُوَ اللَّهُ
- (36) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ: ⁽¹⁸⁶⁾ [الطويل] (أ/27)
وَلَمَّا رَأَيْتُ الْأَمْرَ أُرْتَجَ بَابُهُ عَلَيَّ وَسُدَّتْ لِلْفَضَاءِ مَذَاهِبُهُ
رَفَعْتُ إِلَى ذِي الْعَرْشِ أَمْرِي وَحَاجَتِي فَسُبْحَانَهُ مَا - إِنْ - يَخِيبُ مُطَالِبُهُ
عَلَيْهِ اتِّكَالِي مَا حَيِّتُ وَرَغْبَتِي إِلَيْهِ فَنِعْمَ الْمُرْتَجَى عَزَّ جَانِبُهُ
بَرِئْتُ مِنَ الْإِخْوَانِ أَنِّي رَأَيْتُهُمْ إِذَا قَلَّ مَالِي لَمْ أَجِدْ مَنْ أَصَاحِبُهُ
- (37) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: ⁽¹⁸⁷⁾ وَحَضَرْنَا مَعَ الْأُسْتَاذِ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ ⁽¹⁸⁸⁾ فِي مَحْرَسِ عِرْقٍ ⁽¹⁸⁹⁾ بِمَدِينَةِ
صَيْدَا، وَفِيهِ قُبَّةٌ فِيهَا مَكْتُوبٌ أَسْمَاءُ مَنْ حَضَرَهَا، وَأَشْعَارٌ مِنْ جُمَلَتِنَا: [الخفيف]
رَحِمَ اللَّهُ مَنْ دَعَا لِلنَّاسِ نَزَلُوا هَاهُنَا يُرِيدُونَ مِصْرًا
فَرَقَّتْ بَيْنَهُمْ صُرُوفُ اللَّيَالِي فَتَخَلَّوْا عَنِ الْأَجَبَةِ قَسْرًا
فَقَالَ لَهُ قَائِلٌ مِنْ جَمَاعَتِنَا: إِنَّ الْمَائِدَةَ لَا تَقْعُدُ عَلَى [رَجُلَيْنِ] ⁽¹⁹⁰⁾، وَلَا تَسْتَقِرُّ إِلَّا عَلَى ثَلَاثَةٍ؛
فَاجِرْ لَنَا هَذَيْنِ الْبَيْتَيْنِ بِثَالِثٍ. فَأَطْرَقَ سَاعَةً، ثُمَّ قَالَ: اكْتُبُوا: [الخفيف]
نَزَلُوا وَالثِّيَابُ بَيْضٌ فَلَمَّا أَرَفَ الْبَيْنَ صَرَنَ بِالدَّمْعِ حُمْرًا
- (38) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِكَشَّاحِمٍ: ⁽¹⁹¹⁾ [الهمز]
أَلَا تَنْشَطُ لِلْأَكْلِ؟ فَقَدْ أُصْلِحَتِ الْجُودَةُ
وَقَدْ زَيَّيْنَا الطَّاهِي لَنَا أَحْسَنَ مَا زَيْنَهُ ⁽¹⁹³⁾
فَمِنْ جَدِّي شَوَيْنَاهُ وَعَصَبْنَا مَصَارِينَهُ
وَنَضَدْنَا عَلَيْهِ نَعْمَ نَعْمَ الْبَقْلِ وَطَرَحُونَهُ
وَطَمَّوْجٍ وَفَرُوجٍ أَجَدْنَا لَكَ تَطْجِينَهُ
وَسَنَبُوسَجَةٍ مَقْلِيَّةٍ ⁽¹⁹⁴⁾ فِي إِثْرِ طَرْدِينَهُ
وصفراء ⁽¹⁹⁵⁾ مِنَ الْبَيْضِ إِلَى جَانِبِ زَيْنُونَهُ
وَحَرْنِفٍ مِنَ الْجُبْنِ بِهِ الْأَوْسَاطُ مَقْرُونَهُ
وَأَوْسَاطُ شَطِيرَاتٍ بِزَيْتِ الْمَاءِ مَذْهُونَهُ
يُولَدُنْ لِذِي التُّخَمِ ⁽¹⁹⁶⁾ جُوعًا وَيُشْهِئِنَهُ

(27/ب) وَعِنْدِي لَكَ دَسْتِيَجَ لَهُ مَطْبُوحٌ وَقَيْنِيَهْ

وَسَاقٍ وَعَدَتْ بِالْوَصِّ لِي مِنْهُ⁽¹⁹⁷⁾ عَطْفَهُ التُّونَهُ

لَهُ شِدَّةُ الْحَاظِ وَفِي الْقَاطِظِ لَيْتَهُ

وَقُمْرِي يُغْنِيكَ أَغَانٍ⁽¹⁹⁸⁾ غَيْرَ مَلْحُونَهُ

أَلَا يَا مَنْ لِمَحْزُونٍ نَأَى عَنْ دَارِ مَحْزُونِهِ

فَمَا عُدُّكَ فِي أَنْ لَا تُرَى مِنْ سُكْرِ طِينِهِ

(39) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ: وَأَنْشَدَنَا لِبَعْضِهِمْ:⁽¹⁹⁹⁾ [الرجز]

عِنْدِي لِأَضْيَافِي إِذَا اسْتَدَّ السَّغَبُ قَطَائِفٌ مِثْلُ أَضَايِرِ الْكُتُبِ

[كَأَنَّهُ إِذَا تَبَدَّى مِنْ كُتُبٍ]⁽²⁰⁰⁾ كَوَائِرُ النَّحْلِ بَيَاضًا وَتُقُبْ

قَدْ مَجَّ دُهْنُ اللَّوْزِ مِمَّا قَدْ شَرِبَ وَغَابَ فِي السُّكْرِ عَنَّا وَاحْتَجَبَ

فَهُوَ عَلَيْهِ حَبَبٌ بَعْدَ⁽²⁰¹⁾ حَبَبٍ أَحْسَنُ⁽²⁰²⁾ مِنْهُ أَنْ تَرَاهُ يُنْتَهَبُ

كُلُّ امْرِئٍ لِدَنَّتِهِ فِيمَا أَحَبَّ

(40) أَخْبَرَنَا الْحُسَيْنُ قَالَ:⁽²⁰³⁾ وَمِنْ إِمْلَائِهِ قَالَ: رُويَ عَنِ الْأَصْمَعِيِّ قَالَ: دَخَلَ رَجُلٌ مِنْ بَنِي تَمِيمٍ

دِيَارَ بَنِي عَامِرٍ، فَاسْتَسْقَى لَبَنًا، فَلَمْ يَسْقُوهُ؛ فَأَنْشَأَ يَقُولُ... وَذَكَرَ الْحِكَايَةَ بِطُولِهَا، وَهَجَوَ الْجَارِيَةَ

لِقَبَائِلِ الْعَرَبِ.

آخِرُ الْجُزْءِ.

وَالْحَمْدُ لِلَّهِ وَحْدَهُ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ وَسَلَّم، كُلَّمَا ذَكَرَ وَكُلَّمَا نُسِي.

[سَمَاعَاتُ الْكِتَابِ]

[السَّمَاعُ الْأَوَّلُ:]

فِي الْأَصْلِ مَا مِثَالُهُ: بَلَغْتُ سَمَاعًا لِجَمِيعِ هَذَا الْجُزْءِ عَلَى الشَّيْخِ الْأَجَلِيِّ الثَّقَةِ أَبِي الْقَضِيلِ

إِسْمَاعِيلَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ إِبْرَاهِيمَ الْجَنْزَوِيِّ بِسَمَاعِهِ مِنْ أَبِي الْحَسَنِ عَلِيِّ بْنِ الْمُسْلِمِ السُّلَمِيِّ بِقِرَاءَةِ

مُحَمَّدَ بْنِ حَمْرَةَ بْنِ أَبِي جَمِيلٍ الْقُرَشِيِّ فِي ثَامِنِ عَشْرٍ مَحَرَّمِ سَنَةِ اثْنَتَيْنِ وَعِشْرِينَ وَخَمْسِمِئَةٍ

بِقِرَاءَةِ أَبِي الْعَسَاكِرِ الْمُطَهَّرِ مُحَمَّدَ بْنِ شُجَاعٍ الْكَلْبِيِّ، وَأَبُو الْقَاسِمِ عَلِيٍّ بْنِ الْقَاسِمِ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ

الْحَسَنِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ وَمُحَمَّدَ بْنِ أَبِي الْوَحْشِ أَسَدَ بْنِ عَبْدِ الْكَرِيمِ بْنِ الْهَادِي وَبَدَلَ بَنُ الْمُعَمَّرِ بْنِ

إِسْمَاعِيلَ التَّيْرِزِيِّ وَأَخِي⁽²⁰⁴⁾ أَبُو الْحُسَيْنِ إِسْمَاعِيلَ بِمَنْزِلِ الْمَسْمَعِ بِنَاحِيَةِ بَابِ الْبَرِيدِ يَوْمَ الْأَحَدِ

سَادِسَ عَشَرَ مَحَرَّمِ سَنَةِ ثَمَانٍ وَثَمَانِينَ وَخَمْسِمِئَةٍ. وَكَتَبَ مُحَمَّدُ بْنُ أَبِي جَعْفَرٍ بْنِ عَلِيٍّ عَمَّا اللَّهُ

عَنْهُ حَامِدًا وَمُصَلِّيًا وَمُسَلِّمًا تَسْلِيمًا كَثِيرًا.

نَقَلَهُ عَلَى حَالِهِ مُحَمَّدُ بْنُ الْحُسَيْنِ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ إِبْرَاهِيمَ الْكَاتِبِ الْبَغْدَادِيِّ، تَوَلَّاهُ اللَّهُ تَعَالَى. (28/أ)

[السَّمَاعُ الثَّانِي:]

قَرَأْتُ جَمِيعَهُ عَلَى الشَّيْخِ الْعَالِمِ تَاجِ الدِّينِ أَبِي الْحَسَنِ مُحَمَّدٍ بْنِ أَبِي جَعْفَرٍ أَحْمَدَ الْقُرْطُبِيِّ بِسَمَاعِهِ فِيهِ مَنْقُولًا، فَسَمِعَهُ صَاحِبُهُ الْفَقِيهُ الْأَجَلُ الرَّاهِدُ أَمِينُ الدِّينِ أَبُو الْيُمْنِ عَبْدُ الصَّمَدِ بْنُ عَبْدِ الْوَهَّابِ ابْنِ شَيْخِنَا زَيْنِ الْأَمْنَاءِ أَبِي الْبَرَكَاتِ الْحَسَنِ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ الْحَسَنِ الشَّافِعِيِّ أَيْدَهُ اللَّهُ، وَمُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ بْنِ يُوسُفَ الصَّنَهَاجِيِّ، وَسَمِعَ مِنْ عِنْدِ: "فَاشْتَرَاهُ مِنْهُ بِخَمْسِمِئَةِ دِينَارٍ" إِلَى آخِرِهِ أَحْمَدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْمُسْلِمِ الْأَزْدِيُّ، وَمُحَمَّدُ بْنُ يُوسُفَ بْنِ أَحْمَدَ الْبِجَائِيِّ، وَجَمَالُ الدِّينِ أَحْمَدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ شُعَيْبِ التَّمِيمِيِّ، وَذَلِكَ يَوْمَ الْأَرْبَعَاءِ ثَانِي وَعِشْرِينَ جُمَادَى الْأُولَى سَنَةِ أَرْبَعٍ وَثَلَاثِينَ وَسِتِّمِئَةٍ، وَكَتَبَهُ يُوسُفُ بْنُ الْحَسَنِ بْنِ بَدْرِ بْنِ الْحَسَنِ بْنِ النَّابِلِيِّ.

[السَّمَاعُ الثَّالِثُ:]

سَمِعَ جَمِيعَ هَذَا الْجُزْءِ عَلَى الشَّيْخِ الْإِمَامِ الْحَافِظِ الْعَالِمِ تَاجِ الدِّينِ مُحَمَّدِ بْنِ مُحَمَّدٍ الشَّامِ أَبِي الْحَسَنِ مُحَمَّدٍ بْنِ أَبِي جَعْفَرٍ أَحْمَدَ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ إِسْمَاعِيلَ الْقُرْطُبِيِّ بِسَمَاعِهِ فِيهِ مَنْقُولًا- صَاحِبُهُ الْأَجَلُ الرَّاهِدُ بَدْرُ الدِّينِ أَبُو النَّجْمِ بَدْرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الْعَلَائِيُّ الْأَشْرَفِيُّ، وَمَجْدُ الدِّينِ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ مُحَمَّدُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ عُمَرَ بْنِ الصَّفَّارِ الْإِسْفَرَايْنِيِّ، وَكَمَالُ الدِّينِ أَبُو الْعَبَّاسِ أَحْمَدُ بْنُ كَسَّاسِ بْنِ الدَّرْمَارِيِّ، وَأَبُو الْقَاسِمِ بْنُ بِنْدَارَ بْنِ قَتْلَغَ التَّبْرِيزِيِّ، وَمُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْوَاحِدِ بْنِ عَبْدِ الْعَزِيزِ التَّبْرِيزِيِّ، وَأَبُو عَلِيٍّ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ أَبِي عَلِيٍّ الْوَسْقِيِّ، وَبَدْرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الْأَتَايَكِيِّ، وَبَدْرُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ الْمُؤَصِّلِيِّ، وَأَبُو الْبَرَكَاتِ شُعْبَانُ بْنُ إِبْرَاهِيمَ بْنِ أَيُّوبَ الْقَارِقِيِّ، وَسَعْدُ اللَّهِ بْنُ مَرْوَانَ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ فَيْرٍ، وَأَبُو الْفَضْلِ عُمَرُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ عَلِيٍّ الْقَارِسِيِّ، وَمُحَمَّدُ بْنُ أَبِي مُحَمَّدٍ بْنِ السَّلَالِ الرَّازِيِّ، وَكَاتِبُ السَّمَاعِ عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ عَلِيٍّ الْبَالِسِيُّ بِقِرَاءَتِهِ، وَصَحَّ ذَلِكَ يَوْمَ الْخَمِيسِ الْخَامِسِ عَشَرَ مِنْ شَهْرِ رَمَضَانَ سَنَةِ إِحْدَى وَأَرْبَعِينَ وَسِتِّمِئَةٍ بِالْكَلاَسَةِ مِنْ جَامِعِ دِمَشْقَ عَمَرَهُ اللَّهُ بِذِكْرِهِ أَبَدًا، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ، وَأَجَّازَ الْمُسَمَّعَ لَهُمْ جَمِيعَ مَا يَرَوْنَهُ مُتَلَقِّطًا بِذَلِكَ.

صَحَّ ذَلِكَ، وَلِلَّهِ [الْحَمْدُ] (28/ب)

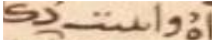
(1) كُرِّرَتْ كَلِمَةُ: "وَأَخِي".

الهوامش:

- (i) انظر: ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن (ت571هـ/1176م): تاريخ مدينة دمشق، تحقيق عمر العمري، ط1، بيروت، دار الفكر، 1997، ج57، ص92-93.
- (ii) انظر: الحموي، أبو عبد الله ياقوت (ت626هـ/1229م): معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1993، ج5، ص2278. والزركلي، خير الدين محمود (ت1396هـ/1976م): الأعلام، ط15، دار العلم للملايين، بيروت، 2002، ج5، ص286. وكحالة، عمر رضا (1408هـ/1987م): معجم المؤلفين، مكتبة المثنى ودار إحياء التراث، بيروت، 1957، ج8، ص182.
- (3) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، ج57، ص92. والقفطي، علي بن يوسف (ت646هـ/1248م): إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ط1، دار الفكر العربي، 1982، ج3، ص273. وقد اعتمدت في إتمام سلسلة نسبه على ترجمة جده في: ابن العديم، كمال الدين عمر بن أحمد (ت660هـ/1262م)، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق سهيل زكار، ط1، دار الفكر، بيروت، دت، ج6، ص2674.
- (4) الجواليقي، أبو منصور موهوب بن أحمد (ت540هـ/1145م): المعرب من الكلام الأعجبي على حروف المعجم، تحقيق أحمد شاكر، ط3، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1995، ص257. وابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار صادر، بيروت، دت، مادة: (ق و ش).
- (5) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص92. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص273.
- (6) انظر: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج14، ص261-262. والحموي، معجم الأدباء، ج4، ص1733-1734. وابن العديم، بغية الطلب، ج6، ص2674-2677.
- (7) الصنوبري، أحمد بن محمد (ت334هـ/945م): ديوانه، تحقيق إحسان عباس، ط1، دار صادر، بيروت، 1998، ص158، ص354.
- (8) الحموي، معجم الأدباء، ج4، ص1733.
- (9) الحموي، معجم الأدباء، ج5، ص2278. والصفدي، صلاح الدين (ت764هـ/1363م): الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، ط1، دار إحياء التراث، بيروت، 2000، ج25، ص93.
- (10) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص92. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص273.
- (11) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص92. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص273.
- (12) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص93. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص274.
- (13) ابن العديم، بغية الطلب، ج2، ص674.
- (14) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص92. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص273.
- (15) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج14، ص298، ج57، ص92. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص273.
- (16) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص93. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص274.
- (17) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص93. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص274.
- (18) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص93. والقفطي، إنباه الرواة، ج3، ص274.

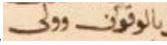
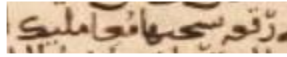
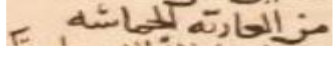
- (19) ابن عساکر، تاریخ دمشق، ج 57، ص 93. والقفطي، إنباء الرواة، ج 3، ص 274.
- (20) حاجي خليفة، مصطفی بن عبد الله (ت 1067هـ/1657م): كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، تحقيق أكمل الدين أغلو وبشار عواد، ط 1، مؤسسة الفرقان، لندن، 2021، ج 1، ص 608.
- (21) حاجي خليفة، كشف الظنون، ج 1، ص 608-623.
- (22) الأمام المحدث أمام الكلاسة وأبن أمامها، روى الكثير وسافر في شبيبته إلى الهند واليمن، توفي سنة (43هـ/1245م). الصفدي، الوافي بالوفيات، ج 2، ص 84.
- (23) كان حسن الخط موقفاً في الفتاوى، توفي سنة (533هـ/1138م). الصفدي، الوافي بالوفيات، ج 22، ص 122.
- (24) كان فضلاً كثير الدرس للقرآن، توفي سنة (470هـ/1077م). ابن عساکر، تاریخ دمشق، ج 14، ص 298-300.
- (25) لم أعر على الخبر في المصادر التي بين يدي.
- (26) تكررت كلمة أحسن.
- (27) في الحاشية: "قائني".
- (28) البنتان للخليع البصري في: الأمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر (ت 980/370م). المؤلف والمختلف في أسماء الشعراء وكناهم وألقابهم، تحقيق عبد الستار فراج، دار إحياء الكتب، القاهرة، 1961، ص 162، والبنتان من إنشاد الأصمعي بحضرة هارون الرشيد في قصة تختلف عن المذكورة هنا في: البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت 463هـ/1070م): تاريخ مدينة السلام، تحقيق بشار عواد، ط 1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2001. وابن عساکر، تاریخ دمشق، ج 73، ص 308.
- (29) انظر: الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد (ت 388هـ/977م): غريب الحديث، تحقيق عبد الكريم الغرياني، دار الفكر، دمشق، 1982، ج 1، ص 130.
- (30) التميمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن (ت 255هـ/868م): مسند الدارمي، تحقيق حسين الداراني، ط 1، دار المغني، الرياض، 2000، كتاب الصوم، باب ما يقال عند رؤية الهلال، حديث رقم (1729).
- (31) في الحاشية: "أئها العبد".
- (32) في الأصل: "والإنار".
- (33) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (34) تكررت: "وأمن".
- (35) انظر: القضاعي، أبو عبد الله محمد بن سلامة (ت 454هـ/1062م): دستور معالم الحكم ومأثور مكارم الشيم، المكتبة الأزهرية، القاهرة، 1914، ص 130-131.
- (36) محادثة القمر الآتية، رواها قطرب والفراء حتى الليلة العاشرة في: قطرب، محمد بن المستنير (ت 821هـ/206م): الأئمة وتلبية الجاهلية، تحقيق حنا حداد، ط 1، مكتبة المنار، الزرقاء، 1985، ص 93-94. والفراء، يحيى بن زياد (ت 207هـ/822م): الأيام والليالي والشهور، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط 2، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، 1980، ص 62-64. ورواها ابن السكيت عن أبي زيد في: ابن السكيت، يعقوب بن اسحق (ت 244هـ/858م): الألفاظ، تحقيق فخر الدين قباوة، ط 1، مكتبة لبنان، بيروت، 1998، ج 2، ص 288. وجاء في حاشية كتاب الألفاظ: "قال أبو علي: قال الغالي: هذه الأمور لا تعرب، وإنما يلفظ بها كما قالتها العرب". ورواها الشريف المرتضى والمرزباني عن الأصمعي حتى الليلة الثلاثين، انظر: الشريف المرتضى، علي بن الحسين (ت 436هـ/1044م): أمالي المرتضى، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 1، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1954، ج 1، ص 82-83. واليغموري، أبو المحاسن يوسف بن أحمد (ت 673هـ/1274م): نور القبس المختصر من المقتبس، تحقيق رودلف زلهاي، ط 1، دار فرانتس شتاينر بفسبادن، ألمانيا، 1964، ص 163-164. وقد ورد السجع في بعض المصادر السابقة مطلقاً وفي بعضها الآخر ساكناً.
- (37) ضبطت في الأصل بسكون الهاء وتنوينها تنوين كسر.
- (38) ضبطت "مرضع" في الأصل بفتح الضاد وكسرها. ونونت تنوين ضم.

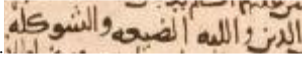
- (39) كذا في الأصل، وفي سائر المصادر التي أوردت المحادثة هذه: "دلجة".
- (40) في حاشية الأصل: "مَعَى الدَّرْع سَوَادٌ مَقْدِمُ الشَّاقِ، وَتَبَاضُ مُؤَخَّرَهَا، لِأَنَّ الْقَمَرَ يَغِيبُ فِي أَوَّلِهَا فَيَكُونُ اللَّيْلُ أَدْرَجَ، لِأَنَّ أَوَّلَهُ سَوَادٌ وَمَا بَعْدَهُ مُضِيٌّ".
- (41) في حاشية الأصل: "لِأَنَّ الْقَمَرَ يَخْسُنُ فِيهَا، أَيْ يَتَأَخَّرُ".
- (42) في حاشية الأصل: "إِنَّمَا قِيلَ لَهَا دُهِمٌ، لِأَنَّهَا تُظْلِمُ حَتَّى تَدَهَامَ".
- (43) الجنديس: اللَّيْلُ الشَّدِيدُ الظُّلْمَةِ. ابن منظور، لسان العرب: (ح ن د س).
- (44) في حاشية الأصل: "الدَّائِي أَوَّاحُ الشَّهْرِ، وَإِنَّمَا أُخِذَ مِنَ الدَّادَةِ، وَهُوَ ضَرْبٌ مِنَ السَّيْرِ تُسْرِعُ فِيهِ الْإِبِلُ بِنَقْلِ أَرْجُلِهَا إِلَى مَوْضِعٍ أَيْدِيهَا، فَالدَّادَةُ آخِرُ نَقْلِ الْقَوَائِمِ، وَكَذَلِكَ الدَّائِي فِي آخِرِ الشَّهْرِ آخِرُ أَيَّامِهِ". وانظر ما قيل في ترتيب ليالي الشهر ثلاثا ثلاثا في: قطرب، الأرمية وتبليغ الجاهلية، ص 95-97. والفراء، الأيام والليالي والشهور، ص 58-59.
- (45) البَذْرَةُ: كَيْسٌ فِيهِ أَلْفٌ أَوْ عَشْرَةُ أَلْفٍ. ابن منظور، لسان العرب: (ب د ر).
- (46) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد (ت 518هـ/1124م): مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت، ج 1، ص 417.
- (47) انظر الخبر في: المبرد، محمد بن يزيد (ت 285هـ/899م): الكامل، تحقيق محمد الدالي، ط 3، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1997، ج 1، ص 301-303. وابن الأثير، علي بن أبي المكارم (ت 630هـ/1232م): الكامل في التاريخ، تحقيق أبي الفداء عبد الله القاضي، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987، ج 1، ص 496-497. البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت 1093هـ/1682م): خزائن الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق عبد السلام هارون، ط 4، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997، ج 4، ص 442-445، وج 9، ص 401-402.
- (48) عمرو بن المنذر اللخمي: ملك الحيرة في الجاهلية، توفي نحو (45هـ/578م). الزركلي، الأعلام، ج 5، ص 86.
- (49) أوس بن حارثة بن لأم الطائي، شاعر جاهلي. ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 9، ص 407-408.
- (50) في الأصل: "قاسطب"، وقد صوبها الناسخ في الحاشية.
- (51) في الأصل: "من ما".
- (52) كذا في الأصل، والمعروف أن اسمه بشر بن أبي خازم، وأما اسم أبي خازم فهو عمرو. انظر: ابن أبي خازم، بشر، ديوانه، تحقيق عزة حسن، وزارة الثقافة، دمشق، 1960، ص 10.
- (53) ابن أبي خازم، ديوانه، ص 222.
- (54) انظر الخبر في: ابن عبد ربه، أحمد بن محمد (ت 328هـ/940م): العقد الفريد، تحقيق مفيد قميحة، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ج 2، ص 40. والمسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت 346هـ/957م): مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق شارل بلا، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1970، ج 4، ص 134. والأصبهاني، أبو الفرج علي بن الحسين (ت 356هـ/967م): الأغاني، تحقيق أحمد زكي العدوي وآخرين، ط 1، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1938، ج 10، ص 86. وفيها أن الشاعر هو مروان بن أبي حفصة.
- (55) من أشهر أجواد العرب. أدرك العصرين الأموي والعباسي، وولي اليمن وخراسان للمنصور. (ت 151هـ/768م). الزركلي، الأعلام، ج 7، ص 273.
- (56) ابن أبي حفصة، مروان (ت 182هـ/798م)، شعره، تحقيق حسين عطوان، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص 106. ولم يرد هذا البيت في العقد الفريد ومروج الذهب والأغاني، وإنما ورد البيت الآتي:
- معن بن زائدة الذي زبدت به شَرْقًا على شرفِ بنو شيبان
- (57) ابن أبي حفصة، شعره، ص 107. وروي بعده في العقد الفريد ومروج الذهب والأغاني:
- فمنعتْ حوزتَهُ وكنْتَ وِقَاءَهُ مِنْ وَقَعِ كُلِّ مُهْتَلٍ وَسَنَانٍ
- (58) القصة بين المعتصم وتميم بن جميل في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج 2، ص 32-33. وبين الرشيد وتميم بن جميل الأوسي التغلبي في: الرقام البصري، أبو الحسن محمد بن عمران (د.ت): العفو والاعتذار، تحقيق عبد القدوس أبو صالح، ط 1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1981، ج 2، ص 563-565. وبين الرشيد ومالك بن طوق التغلبي في: الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله (ت 626هـ/1229م): معجم البلدان، ط 2، دار صادر، بيروت، 1985، ج 3، ص 35.

- (59) الأبيات مع بيت تاسع لتميم بن جميل في ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج2، ص33. والرقام البصري، العفو والاعتذار، ج2، ص563-565. ومالك بن طوق التغلبي في: الحموي، معجم البلدان، ج3، ص35.
- (60) في العفو والاعتذار: "وأكثر".
- (61) في العقد الفريد: "ومن ذا الذي".
- (62) في معجم البلدان: "وما بي خوف".
- (63) في العقد الفريد: "لا يبعد الله روحه"، وفي العفو والاعتذار، ومعجم البلدان: "لا يبعد الله داره".
- (64) في المتن: "الصبية"، والتصويب من الحاشية.
- (65) لم أعر على الخير في المصادر التي بين يدي.
- (66) لم أعر على الخير في المصادر التي بين يدي.
- (67) كلمة غير واضحة في الأصل وهذه صورتها ، وأثبتت ما رأيت أنه الأقرب للصواب.
- (68) الكلمة غير واضحة في الأصل، وهذه صورتها: ، وأثبتت ما رأيت أنه الأقرب للصواب.
- (69) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (70) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (71) البيت لأبان اللاحي في: الأصبهاني، الأغاني، ج23، ص166. والحموي، معجم الأدباء، ج6، ص706.
- (72) الخبر والأبيات في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج1، ص27-28. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج33، ص308-310. والبيهقي، إبراهيم بن محمد (د.ت): المحاسن والمساوئ، دار صادر، بيروت. د.ت، ص497.
- (73) الأبيات في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج1، ص28. و ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج33، ص308-309. والبيهقي، المحاسن والمساوئ، ص497.
- (74) في العقد الفريد وتاريخ دمشق والمحاسن والمساوئ: "منتصف".
- (75) في العقد الفريد: "عميد"، وفي تاريخ دمشق والمحاسن والمساوئ: "عقيد".
- (76) في العقد الفريد: "عدي عليها فلم يترك لها سبب". وفي تاريخ دمشق: "عدا عليها فلم تقوى به أسد". وفي المحاسن والمساوئ: "عدا عليها فلا تقوى به الأسد".
- (77) في العقد الفريد: "ظلماً وفَرَّقَ مني". وفي المحاسن والمساوئ: "ففارق العيش مني".
- (78) الأبيات في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج1، ص28. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج33، ص309. والبيهقي، المحاسن والمساوئ، ص497.
- (79) في العقد الفريد: "وأقرح مني القلب والكبد". وفي تاريخ دمشق: "ودام به من قلبي الكمد". وفي المحاسن والمساوئ: "وقد تقطع مني القلب والكبد".
- (80) في العقد الفريد وتاريخ دمشق والمحاسن والمساوئ: "في اليوم الذي أعد".
- (81) في الأصل "من".
- (82) الغلّة: الدّخل من كراء دارٍ وأجر غلامٍ وفائدة أرض. واستيفلال المُستغَلّات: أخذُ غلّتها. ابن منظور، لسان العرب: (غ ل ل)
- (83) انظر الخبر والبيتان في: بنت المهدي، عليّة (210هـ/825م): ديوانها، صنعة محمد عيون السود، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1997، ص65. والصولي، أبو بكر محمد بن يحيى (ت335هـ/946م): أشعار أولاد الخلفاء وأخبارهم من كتاب الأوراق، مطبعة الصاوي، القاهرة، 1936، ص56-57. والأصبهاني، الأغاني، ج10، ص163-164.
- (84) ما بين معقوفتين كلمات مطموسة لم يبق منها إلا رؤوس حروفها فأنبت ما أظنه الصواب، والله أعلم.

- (85) لم أعر على الخير في المصادر التي بين يدي، لكن ذكرت كتب الأدب أن الرشيد هو من قطع نخلي حلوان، كما ذكرت قصة للمهدي وقد هم بقطعهما، انظر: الأصبهاني، الأغاني، ج 13، ص 332-333. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 73، ص 321. والحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 293 (حلوان).
- (86) حلوان: مدينة تقع في آخر حدود السواد مما يلي الجبال من بغداد. الحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 290 (حلوان).
- (87) الشاعر هو مطيع بن إياس، والبيت من قصيدة له في: الأصبهاني، الأغاني، ج 13، ص 231. والحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 292 (حلوان).
- (88) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (89) الأصبهاني، الأغاني، ج 13، ص 231. والحموي، معجم البلدان، ج 2، ص 292.
- (90) الأبيات ومع ثلاثة أخرى لمحمد بن يسير الرياشي في: الرياشي، محمد بن يسير (ت 218هـ/833م): ديوانه، جمع وتحقيق مظهر الحجي، ط 1، دار الذاكرة، حمص، 1994، ص 52. وابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ت 276هـ/889م): الشعر والشعراء، ط 2، تحقيق أحمد شاكر، دار المعارف، 1958، ج 2، ص 880. ولمعاوية بن أبي سفيان في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 65، ص 403. وليحيى بن خالد في: الحموي، معجم الأدباء، ج 6، ص 2812.
- (91) في ديوان الرياشي والشعر والشعراء: "شبر نهاراً".
- (92) في معجم الأدباء: "فقد لقاء الحبيب".
- (93) في ديوان الرياشي والشعر والشعراء: "عيون الرقيب". وفي تاريخ دمشق: "واكتحلت بالغمض عين الرقيب". وفي معجم الأدباء: "وغاب فيه عنك وجه الرقيب".
- (94) في ديوان الرياشي والشعر والشعراء: "فاستقبل". وفي تاريخ دمشق: "فباشر". وفي معجم الأدباء: "فبادر".
- (95) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (96) البيتان لحزمة بن بيض في خالد بن عبد الله القسري في: الحنفي، حمزة بن بيض (ت 126هـ/743م)، شعره، جمع وتحقيق حمد الدخيل، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد العاشر، سنة 1414هـ/1994م، ص 277. ولأعرابي في خالد بن عبد الله في: ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت 321هـ/933م): الفوائد والأخبار، تحقيق إبراهيم صالح، ط 1، دار البشائر، 2001، ص 21. ولأعرابي في الحكم بن حنطب في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج 1، ص 254. ولأعرابي في الفضل بن يحيى في: الخوارزمي، أبو الوفاء ربحان بن عبد الواحد (ت 430هـ/1038م): المناقب والمثالب، تحقيق إبراهيم صالح، ط 1، دار البشائر، دمشق، 1999، ص 202.
- (97) ما بين معقوفتين كلمة مطموسة في الأصل، استدركها من: الحنفي، شعره، ص 277. وابن دريد، الفوائد والأخبار، ص 21. والخوارزمي، المناقب والمثالب، ص 202.
- (98) للحطينة حين حضرته الوفاة وصية طويلة، أوردتها كثير من المصادر إلا أنها تختلف اختلافاً كبيراً عما هنا، فلا تتفق معها إلا في الأبيات، وقد جمع أبو الفرج الأصبهاني رواياتها المختلفة وأوردها في كتاب الأغاني، يقول: "وللحطينة وصيةً طريفة يأتي كل فريق من الرواة ببعضها، وقد جمعت ما وقع إلي منها في موضع واحد وصدرت بأسانيدها...". الأصبهاني، الأغاني، ج 2، ص 195-197. وانظر: الحطينة، جرويل بن أوس (ت 45هـ/665م): ديوانه بشرح ابن السكيت والسكري والسجستاني، تحقيق نعمان أمين طه، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1958، ص 355-358. والميداني، مجمع الأمثال، ج 2، ص 223.
- (99) الحطينة، ديوانه، ص 355-358. والأصبهاني، الأغاني، ج 2، ص 195-197. والميداني، مجمع الأمثال، ج 2، ص 223.
- (100) لم أعر على الخبر منسوباً للحطينة، ولكن هذا الخبر مشهور للبيد بن ربيعة مع النعمان بن المنذر، لذا انظر الخبر والأبيات في: العامري لبيد بن ربيعة (ت 41هـ/661م): ديوانه، تحقيق إحسان عباس، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1962، ص 340-343. والأصبهاني، الأغاني، ج 15، ص 363-366. المرتضى، الأمالي، ج 1، ص 189-193. والميداني، مجمع الأمثال، ج 2، ص 102.
- (101) القتب: زحل صغير على قدر السنام. ابن منظور، لسان العرب: (ق ت ب).
- (102) الأبيات من أرجوزة للبيد في: ديوانه، ص 343. والأصبهاني، الأغاني، ج 15، ص 365. المرتضى، الأمالي، ج 1، ص 193. والميداني، مجمع الأمثال، ج 2، ص 102.
- (103) في ديوان لبيد والأغاني وأمال المرتضى ومجمع الأمثال: "مهلاً".

- 104 (في ديوان لبيد والأغاني وأمالي المرتضى ومجمع الأمثال: "وإنه يدخل فيها إصبعه".
- 105 (في ديوان لبيد والأغاني وأمالي المرتضى ومجمع الأمثال: "يدخلها".
- 106 (البيت للنعمان بن المنذر في: الأصبهاني، الأغاني، ج 15، ص 366. والمرضى، الأمالي، ج 1، ص 193. والميداني، مجمع الأمثال، ج 2، ص 102.
- 107 (اللبابة: الحاجة، والجُمُعُ لبَّانٌ ولُبَّانَاتٌ. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله (ت 395هـ/1005م)، التلخيص في معرفة أسماء الأشياء، تحقيق عزة حسن، ط 2، دار طلاس، دمشق، 1996، ص 112. وابن منظور، لسان العرب: (ل ب ن).
- 108 (الخبر والبيتان لأعرابي مع عمر بن هبيرة في: المبرد، الكامل، ج 1، ص 245-246. وفيه أن الخير صح عنده لمعن بن زائدة. ولأعرابي مع خالد بن عبد الله القسري في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج 1، ص 260. ولأعرابي من بكر بن وائل مع معن بن زائدة في: البغدادى، تاريخ مدينة السلام، ج 15، ص 1631.
- 109 (زيادة يقتضها السياق.
- 110 (لم أعتز على هذا الخبر في المصادر التي بين يدي.
- 111 (في الأصل: "كرم".
- 112 (الكُمَيْتُ: لَوْنٌ لَيْسَ بِأَشْفَرُ وَلَا أَذْهَمُ. وَالتَّهْيِمُ مِنَ الْخَيْلِ: الَّذِي لَا شَيْءَ فِيهِ. ابن منظور، لسان العرب: (ك م ت)، و"ب ه م).
- 113 (الْجَهَانَةُ: السَّحَابَةُ الَّتِي لَا مَاءَ فِيهَا. ابن منظور، لسان العرب: (ج ه م).
- 114 (الْهَمْزَةُ: حُسْنُ سَيْرِ الدَّائِيَةِ فِي سُرْعَةٍ. ابن منظور، لسان العرب: (ه م ل ج).
- 115 (الْكُرَاعُ: اسْمٌ يَجْمَعُ الْخَيْلَ. ابن منظور، لسان العرب: (ك ر ع).
- 116 (الشَّهْرِيُّ: بَيْنَ الْبَرْدَيْنِ وَالْمُقَرَفِ مِنَ الْخَيْلِ. ابن منظور، لسان العرب: (ش ه ر). والمفاض: الرَّحْبُ الْجَدِيدُ الْكَثِيرُ اللَّحْمِ الضَّخْمُ الْبَطْنِ. أبو عبيدة، معمر بن المثنى (ت 209هـ/824م): الخيل، تحقيق محمد عبد القادر أحمد، ط 1، مطبعة النهضة العربية، القاهرة، 1986، ص 250.
- 117 (الأبيات مع رابع لدعبل في: الخزاعي، دعبل بن علي (ت 246هـ/835م): ديوانه، صنعة عبد الكريم الأشتري، ط 2، دمشق، مجمع اللغة العربية، 1983، ص 220. وفي ديوانه أنه كتب بها إلى عبد الله بن طاهر أو أبي دلف العجلي، وله مخاطبة عبد الله بن طاهر في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 17، ص 255-256. والأبيات لأبي تمام في: البستي، محمد بن حبان (ت 354هـ/965م): روضة العقلاء، تحقيق محمد عايش، ط 1، أروقة، عمان، 2019، ص 537. وليست في ديوانه. ولأعرابي يخاطب حاتمًا في: المستعصي، محمد بن أيدمر (ت 710هـ/130م): الدر الفريد وبيت القصيد، تحقيق كامل الجبوري، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2015، ج 9، ص 143-144.
- 118 (البيتان لأبي دلف العجلي رد بهما على دعبل في: الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت 502هـ/1108م): محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، تحقيق عمر الطباع، ط 1، دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 1999، ج 1، ص 687. وهما لعبد الله بن طاهر ردَّ بهما على بيتين لدعبل من غير الأبيات المتقدمة في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 17، ص 256، و ج 29، ص 223. والمستعصي، الدر الفريد، ج 2، ص 148. والبيت الأول لأصرم بن حميد في: المستعصي، الدر الفريد، ج 3، ص 435.
- 119 (نسبت الأبيات في الحاشية لعبد المحسن الصوري وليست في ديوانه، وهي للصنوبري في ديوانه، ص 42.
- 120 (ما بين معقوفتين زيادة من الديوان.
- 121 (في ديوانه: "فالأرض محصورة والجو محصور". وأشار إلى الرواية المثبتة في الحاشية.
- 122 (في ديوانه: "فالأرض عريانة والجو مقرر". وأشار إلى الرواية المثبتة في الحاشية.
- 123 (في الأصل: "لؤلؤ"، والتصويب من الديوان.
- 124 (لم أعتز على الخبر والأبيات في المصادر التي بين يدي.
- 125 (لم أعتز له على ترجمة.

- (126) ما بين معقوفتين سقطت من المتن واستدركها الناسخ في الحاشية.
- (127) البيتان لجحظة في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج5، ص243. ولأبي حامد بن محمد بن جعفر الحلبي المعروف بسناء الدولة، وقد بعث بهما إلى الصنوبري في: ابن العديم، بغية الطلب، ج10، ص390.
- (128) الصنوبري، ديوانه، ص324-325. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج5، ص243. وابن العديم، بغية الطلب، ج10، ص390.
- (129) لم أعر على الأبيات في المصادر التي بين يدي. الكزشف: القطن، ومثله كزشف الدواة. والساسم: شجر أسود. والزنج: السحاب الرقيق. ابن منظور، لسان العرب: (ك ر س ف)، و(س س م)، و(ز ب ر ج).
- (130) الأبيات مع رابع لكشاجم في: كشام، محمود بن الحسين (ت360هـ/970م): ديوانه، تحقيق النبوي شعلان، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997. 368-3367. ويدون نسبة في: ابن العديم، بغية الطلب، ج7، ص367.
- (131) الأبيات لمحمد بن حازم في: الباهلي، محمد بن حازم (ت195هـ/810م): ديوانه، صنعة محمد خير البقاعي، ط1، دار قتيبة، دمشق، 1982، ص82، ولخالد الكاتب: خالد الكاتب (ت262هـ/876م): ديوانه، تحقيق كارين صادر، ط1، وزارة الثقافة، دمشق، 2006، ص410. ولأبي تمام في: ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج2، ص358، وليس في ديوانه. ولأبي دلف في: القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم (ت356هـ/967م): الأمالي، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، ج1، ص109. ولابن المعتز في: الهقي، المحاسن والمساوي، ص350، وليس في ديوانه.
- (132) نسبت في الحاشية إلى لكشاجم، وهي في: كشاجم، ديوانه، ص38. وتنسب لابن الرومي، ابن الرومي، أبو الحسن علي بن العباس (ت283هـ/896م): ديوانه، تحقيق حسين نصار، ط3، دار الكتب القومية، القاهرة، 2003، ج1، ص351، وفيه إشارة إلى نسبتها لكشاجم فقد جاءت الأبيات مصدرة بقول الناسخ: "وقد رأيت من ينسبه إلى كشاجم".
- (133) المرآة: أصها المرآة نقلت حركة الهمزة إلى الراء الساكنة، ثم سهلت الهمزة: للضرورة الشعرية.
- (134) في ديواني كشاجم وابن الرومي: "طوالع".
- (135) في الأصل: "فقرت"، وفي ديواني كشاجم وابن الرومي: "ففرعت".
- (136) في ديوان كشاجم "عجبا بالتصابي"، وديوان ابن الرومي: "حبا للتصابي".
- (137) في ديواني كشاجم وابن الرومي: "فصفحت". وصدغت: انصرفت. ابن منظور، لسان العرب: (ص د غ).
- (138) في ديوان كشاجم: "بالبراء"، وديوان ابن الرومي: "بالبراءة".
- (139) البيتان لابن الرومي في: الزوزني، أبو محمد عبد الله بن محمد (ت431هـ/1039م): حماسة الظرفاء من أشعار المحدثين والقدماء، تحقيق محمد جبار المعيب، وزارة الإعلام، بغداد، دت، ج2، ص11، وليس في ديوانه. وهما لأبي الطيب محمد بن خاتم المصغي في: المستعصي، الدر الفريد، ج6، ص357.
- (140) كذا في الأصل (بالوقوف)، وهي كلمة يحتمل رسمها أكثر من قراءة لا تنسجم مع معنى البيت، وهذه صورتها:  ، وفي حماسة الظرفاء والدر الفريد: "بالذنوب".
- (141) لم أعر على البيت في المصادر التي بين يدي.
- (142) لم أعر على الأبيات في المصادر التي بين يدي.
- (143) لم أعر على رسالة ابن خالويه هذه في المصادر التي بين يدي.
- (144) لم اهتد إلى قراءتها قراءة صحيحة، فهي تحتمل أوجه عدة، فيمكن أن تقرأ: "يستحبها، نسختها... إلخ" ويبدو أيضاً أن سقطا وقع في سياق الكلام أفقده ترابطه، وهذه صورتها: 
- (145) لم اهتد إلى قراءتها قراءة صحيحة، وهذه صورتها: 
- (146) في الأصل السكولة، وهذه صورتها:  ، والتصويب من تفسير الألفاظ. والله أعلم.
- (147) زيادة يقتضيها السياق.

- (148) الميداني، مجمع الأمثال، ج1، ص96. وابن منظور، لسان العرب: (ع ق ر).
- (149) الميداني، مجمع الأمثال، ج1، ص97. وابن منظور، لسان العرب: (ب ي ض)، و (ب ل د).
- (150) ابن منظور، لسان العرب: (ع ن س).
- (151) الميداني، مجمع الأمثال، ج1، ص95. وابن منظور، لسان العرب: (ب ر ح).
- (152) الميداني، الأمثال، ج1، ص166. وفيه: جاوز الجزاء الطيبين. والطائي للحافر والسباع: كالضنغ لغيرها.
- (153) ابن منظور، لسان العرب: (ط ب ي).
- (154) من كبار أئمة الحديث (ت997/388م). الصفدي، الوافي بالوفيات، ج7، ص111.
- (155) هو علي بن عبد العزيز البغوي، صاحب أبي عبيد القاسم بن سلام (ت287هـ/899م). الصفدي، الوافي بالوفيات، ج21، ص161.
- (156) كذا في الأصل والصواب "أبي عبيد". وهذا السند يتكرر كثيرا عند ابن خالويه، انظر: ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد (ت370هـ/980م): الطارقية، تحقيق محمد فهد، مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة، 2006، ص125، وص392، وجاسم، محمود: ابن خالويه وجهوده في اللغة مع تحقيق كتابه شرح مقصورة ابن دريد، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986، ص179، ص332، وص365.
- (157) البيت للمزق العبد من قصيدة له في: الأصمعي، عبد الملك بن قريش (ت216هـ/831م): الأصمعيات، تحقيق أحمد شاکر وعبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، ص166.
- (158) ابن خالويه، الطارقية، ص392-393. وابن خالويه، شرح مقصورة ابن دريد، ص332، وص365.
- (159) ابن منظور، لسان العرب: (س ج د). وسميت بذلك: لأن علّتها صورة كسرى، فمَن أبصرها سجّد لها، أي طأطأ لها.
- (160) لم أعر على التلثة بمعنى البقية من الدين في معجمات اللغة، والذي فيها: "الثلثة: البقية من الشيء". ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن (ت321هـ/933م): جهرة اللغة، تحقيق رمزي البعلبكي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ج2، ص129.
- (161) لم اهتم إلى قراءتها على وجهها الصحيح، وهذه صورتها: . وما أثبت هو ما أظنه قريبا من الرسم الإملائي داخلا في المعنى. والله أعلم. والتلب: الخسار. ابن منظور، لسان العرب: (ت ل ب).
- (162) لم أعر على الشوكلة بمعنى الحاجة في معجمات اللغة، والذي فيها: يُقال للحاجة: أشكلة وشكلاء وشوكلاء ونواة، بمعنى واحد. ابن منظور، لسان العرب: (ش ل ل).
- (163) ابن منظور، لسان العرب: (ش ك ل).
- (164) ابن عباد، صاحب إسماعيل (ت375هـ/995م): المحيط في اللغة، تحقيق محمد آل ياسين، ط1، عالم الكتب، بيروت، 1994، ج10، ص420. وابن منظور، لسان العرب: (ن و ي).
- (165) ابن منظور، لسان العرب: (ل ط أ).
- (166) في المتن: "من لطاته"، والتصويب من الحاشية. والرطة أصلها الهمز، ترك للمزاوجة. الميداني، مجمع الأمثال، ج2، ص302.
- (167) ابن خالويه، الطارقية، ص281. وابن خالويه، شرح مقصورة ابن دريد، ص247. والميداني، مجمع الأمثال، ج2، ص302.
- (168) ابن منظور، لسان العرب: (ر ط أ).
- (169) ابن منظور، لسان العرب: (ق ط أ).
- (170) ابن منظور، لسان العرب: (ل ط أ).
- (171) ابن خالويه، الطارقية، ص281. ابن خالويه، شرح مقصورة ابن دريد، ص247، وص250، وص381. وابن منظور، لسان العرب: (ح م أ). وفيه: "الحماة: لحم الساق".
- (172) الأبيات بدون نسبة- نقلا عن هذا الجزء من الأمالي- في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج57، ص92-93. والحموي، معجم الأدباء، ج5، ص2279.

- (173) البيت الثاني بدون نسبة في: الراغب، محاضرات الأدباء، ج 1، ص 598. الوهد: المطمئن من الأرض. ابن منظور، لسان العرب: (وه د).
- (174) الأبيات بتقديم الخامس على الثالث لماني الموسوس في: ماني الموسوس، محمد بن القاسم (ت 859هـ/859م): شعر ماني الموسوس وأخباره، تحقيق عادل العامل، منشورات وزارة الثقافة السورية، 1988، ص 45. والبيتان (1، 2) ليحيى بن أبي السمط في: ابن المعتز، عبد الله بن محمد (ت 909هـ/296م): طبقات الشعراء، تحقيق عبد الستار فراج، ط 3، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص 458. والأبيات بدون نسبة - نقلا عن هذه القطعة من الأمالي - في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 57، ص 92-93. والحموي، معجم الأدباء، ج 5، ص 2279. والسبخ: جمع سخاب، وهي قلادة من قرنفل ونحوه وليس فيها لؤلؤ ولا جواهر. ابن منظور، لسان العرب: (س خ ب).
- (175) البيتان للصابح بن عباد في: الدمياني، شهاب الدين أحمد بن أبيك (ت 749هـ/1348م): المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، تحقيق محمد مولى خلف، ط 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986، ص 195. وليس في ديوانه.
- (176) الخبر والأبيات برواية محمد بن عمر في: ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ/1311م): مختار الأغاني في الأخبار والتهاني، تحقيق عبد العليم الطحاوي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت، ج 13، ص 302.
- (177) لم أعر له على ترجمة.
- (178) في مختار الأغاني: "وهي في وسادتي".
- (179) الأبيات لأبي نواس في: ابن منظور، مختار الأغاني، ج 3، ص 302. وهي لمهدي بن سابق في: الأجرى، أبو بكر محمد بن الحسين (ت 360هـ/970م): الشريعة، تحقيق عبد الله الدمياني، ط 1، دار الوطن، الرياض، 1997، ج 5، ص 2536. والبيتان (1، 2) لإسحق بن خلف في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 42، ص 533.
- (180) الأبيات (3-1) مع رابع في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 14، ص 299. أما البيت الرابع فهو أحد بيتين زادهما ابن طلاب من نظمه على أبيات علي بن أبي طالب كرم الله وجهه. والأبيات (3-1) مع رابع في: الكيدري، قطب الدين محمد بن الحسين (ت 576هـ/1180م): أنوار العقول من أشعار وصي الرسول، تحقيق كامل الجبوري، ط 1، دار المحجة البيضاء ودار الرسول الأكرم، بيروت، 1999، ص 455.
- (181) الأبيات للبيشوني في: ابن شهر آشوب، أبو جعفر محمد (ت 588هـ/1192م): مناقب آل أبي طالب، تحقيق يوسف البقاعي، ط 2، دار الأضواء، بيروت، 1991، ج 3، ص 122.
- (182) الأبيات للشافعي في: الشافعي، محمد بن إدريس (ت 204هـ/820م): ديوانه، تحقيق أيمن الصياد، ط 1، دار الكتب العلمية، 2016، ص 98-99. وتنسب لأبي بكر المقرئ، في: الشجري، يحيى بن الحسين (ت 499هـ/1105م): الأمالي الخميسية، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001، ج 2، ص 247. وتنسب لبشر بن الحارث في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 10، ص 217-218. وتنسب لعلي بن أبي طالب في: الكيدري، أنوار العقول في أشعار وصي الرسول، ص 470.
- (183) ما بين معقوفتين زيادة من: الشجري، الأمالي الخميسية، ج 2، ص 247. وابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 10، ص 217-218. الكيدري، أنوار العقول في أشعار وصي الرسول، ص 470.
- (184) في ديوان الشافعي: "وتظفر بالجنان".
- (185) البيتان لصالح عبد القدوس من قصيدة له في: ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن (ت 571هـ/1176م): معجم الشيوخ، تحقيق وفاء تقي الدين، ط 1، دار البشائر، دمشق، 2000، ج 2، ص 677. وليس في ديوانه.
- (186) لم أعر على الأبيات في المصادر التي بين يدي.
- (187) الخبر والبيتان - نقلا عن هذا الجزء من الأمالي - في: ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج 57، ص 93. والقفطي، إنباه الرواة، ج 3، ص 273-274. والحموي، معجم الأدباء، ج 5، ص 2279.
- (188) في الأصل: "أبي عبد الله محمد"، وهو - على ما يبدو - سبق قلم، وقد تدارك الناسخ ذلك فوضع خطأ على الكلمة علامة على حذفها.
- (189) لم يذكره ياقوت في معجمه.
- (190) في المتن: "رجل"، والتصويب من الحاشية.

191) كشاجم، ديوانه، ص400-402. الجون: سُليلة مستديرة مغطاة أداما تكون مع العطارين. والطرخون: بقل طيب يطبخ باللحم. والطهوج: طائر وهو ذكر السلكان، معرب. والدستيجة: إناء يحول باليد، فارسي معرب. والنونة: السمكة. ابن منظور، لسان العرب: (ج و ن)، و(ط ر خ ن)، و(ط ه ج)، و(د س ج)، و(ن و ن). وطُرْدِيَّة: اسم طعام. الخفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت1069هـ/1659م): شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، تحقيق محمد كشاش، ط1، دار الكتب العلمية، 1998، ص89.

192) في الديوان: "متى".

193) في الديوان: "تزينه".

194) في الديوان: "مقلوبة".

195) في الديوان: "وحمراء".

196) في الديوان: "الشهوة".

197) في الديوان: "بالعطف عنه".

198) في الديوان: "لحونا".

199) لكشاجم في ديوانه، ص39-40. السغب: الجوع. والأضابير، جمع إضبارة وهي: الحزمة من الصحف. الكوائر، جمع كؤارة، وهي: غسل النحل في الشمع. ابن منظور، لسان العرب: (س غ ب)، و(ض ب ر)، و(ك و ر).

200) ما بين معقوفتين زيادة من الديوان.

201) في الديوان: "فوق".

202) في الديوان: "أطيب".

203) لم يذكر الحكاية، وهي مذكورة بطولها في: المسعودي، مروج الذهب، ج4، ص117-126. وفيه أن الرجل من تنوخ. والسمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد (ت562هـ/1166م): الأنساب، تحقيق عبد الرحمن اليماني، ط2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 1980، ج1، ص88-81.

204) كررت كلمة: "وأخي".

الاثـر الفـعـلـي لـلتـغـيـر المـنـاخـي فـي أـقـلـيـم الجـنـوب فـي الـارـدـن بـنـاءً عـلـى مـعـدـل الأمـطـار الـسـنـويـة خـلـال الفـتـرة (1990 – 2020)

سـلـيـمـان مـحـمـد العـطـون*

أ.د علي أحمد العنانزة**

تاريخ وصول البحث: 2023/6/13 م

تاريخ قبول البحث: 2023/9/25 م

المـلـخـص

هـدـفـت هـذه الـدراسـة إـلى التـعـرـف عـلى الـاثـر الفـعـلـي لـلتـغـيـر المـنـاخـي فـي أـقـلـيـم الجـنـوب فـي الـارـدـن بـنـاءً عـلـى مـعـدـل الأمـطـار الـسـنـويـة مـن خـلـال تـحـلـيـل البـيـانـات المـطـريـة لـخـمـس مـحـطـات مـنـاخـيـة تـمـثـل مـنـطـقـة الـدراسـة خـلـال الفـتـرة (1990-2020)، ولـتـحـقـيـق أهـدـاف الـدراسـة اسـتـخـدمـت بـعـض الأسـالـيـب الإـحصـائـيـة والعـلاقـات الرـيـاضـيـة، كـمـعـامـل بـيـرـسـون لـمـعـرـفـة العـلاقـة بـيـن كـمـيـات الأمـطـار والعـنـاصـر الجـغـرافـيـة (الـارـتـفـاع عـن سـطـح البـحـر. دوائـر العـرض)، كـما اسـتـخـدمـت المـتـوسـطـات الحـسـابـيـة والـانـحـراف المـعـيـاري لـمـعـرـفـة مـدى التـبـايـن فـي كـمـيـات الأمـطـار الـسـنـويـة، وقـد بـيـنـت الـنـتـائـج أن هـنـاك تـحـول نمـودـجـي فـي نمـط هـطـول الأمـطـار (البـدء، والتـوقـف، والتـوزـع والـكـمـيـة) فـي العـقـود القـلـيـلـة المـاضـيـة، حـيـث سـجـلت مـحـطـة الشـوبـك أـعلى قـيـمـه لـلـانـحـراف المـعـيـاري لـكـمـيـة الأمـطـار الـسـنـويـة فـي مـنـطـقـة الـدراسـة ، كـما سـجـلت مـحـطـة مـطـار العـقـبـة أدنى قـيـمـة لـلـانـحـراف المـعـيـاري لـكـمـيـة الأمـطـار الـسـنـويـة ، كـما بـيـنـت الـدراسـة أن مـعـدـلات الأمـطـار الـسـنـويـة فـي مـحـطـات المـنـاخـيـة فـي مـنـطـقـة الـدراسـة تـتـأثـر بـعـواصـل: الـارـتـفـاع عـن سـطـح البـحـر والمـوقـع الفـلـكـي بالنـسـبـة لـدرجـات العـرض للمـكان، وفـي ضـوء ذـلـك تـوصـي الـدراسـة بـضـرورة مـتـابـعـة ورـصـد التـغـيـرات المـنـاخـيـة فـي إـقـلـيـم الجـنـوب فـي الأـردـن بـشـكـل مـسـتـمـر، إذ يُعـتـبـر الرـصـد المـنـاخـي الدـقـيـق أـمـراً حـيـوياً لفـهـم الـاتـجـاهـات النـمـطـيـة فـي هـطـول الأمـطـار ودراسـة آثـارها عـلى البـيـئـة والاقتـصـاد.

الكـلمات المـفـتـاحـيـة: التـغـيـر المـنـاخـي، إـقـلـيـم جـنـوب الأـردـن مـعـدـل الأمـطـار.

* وزارة التربية والتعليم.

** قسم الجغرافيا، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

The Actual Impact of Climate Change in the Southern Region of Jordan Based on the Annual Rainfall Rate during the Period (1990 – 2020)

Abstract

This study aimed to investigate The actual impact of climate change in the southern region of Jordan based on the annual rainfall rate by analyzing rainfall data from five climatic stations representing the study area during the period from 1990 to 2020. To achieve the study's objectives, various statistical methods and mathematical relationships were used, such as Pearson's coefficient, to understand the relationship between rainfall amounts and geographical elements (elevation, latitude). Additionally, arithmetic means and standard deviations were employed to assess the variation in annual rainfall amounts. The results indicated a significant shift in the rainfall patterns (onset, cessation, distribution, and quantity) in recent decades. The Al-Shobak station recorded the highest standard deviation for the annual rainfall quantity in the study area, while the Aqaba Airport station had the lowest standard deviation. Furthermore, the study showed that the annual rainfall rates in the climatic stations within the study area are influenced by factors such as elevation above sea level and geographical latitude. Based on these findings, the study recommends continuous monitoring and tracking of climate changes in the Southern region of Jordan, as accurate climate monitoring is crucial to understand the patterned trends in rainfall and their impacts on the environment and economy.

Keywords: Climate change, Southern Jordan, Rainfall rate.

المقدمة:

يعتبر التغير المناخي واحدًا من أهم التحديات التي تواجه البشرية في القرن الحادي والعشرين. يشير التغير المناخي إلى التغيرات الطويلة الأمد في نمط الطقس على سطح الأرض، والتي تسبب تأثيرات على البيئة والاقتصاد وصحة الإنسان، وتعتبر الإنسانية هي العامل الرئيسي وراء هذا التغير، حيث تسببت الأنشطة البشرية الصناعية والزراعية في إطلاق كميات كبيرة من الغازات الدفيئة في الجو، مثل ثاني أكسيد الكربون (CO2) والميثان (CH4)، مما أدى إلى زيادة درجات الحرارة على سطح الأرض وتغير المناخ.

تعزز العلوم المناخية والأدلة العلمية فكرة أن نشاط الإنسان هو السبب الرئيسي للتغير المناخي الحالي. تصاعد انبعاثات غازات الاحتباس الحراري من الأنشطة الصناعية واستخدام الوقود الأحفوري يتسبب في ارتفاع درجات حرارة الأرض وتغير نمط الطقس. وعلى الرغم من أن هذا الظاهرة طبيعية إلى حد ما، إلا أن سبب التغير الحالي هو بشكل أساسي بسبب النشاط البشري، وبالنظر إلى التزايد المستمر للتغير المناخي، تتبنى العديد من الدول والمؤسسات العالمية اتفاقيات وخطط للتصدي لهذا التحدي العالمي. يهدف اتفاق باريس للمناخ، الذي وُقّع في عام 2015، إلى الحد من ارتفاع درجة حرارة الأرض إلى أقل من 2 درجة مئوية عن مستويات ما قبل الثورة الصناعية. ولتحقيق هذا الهدف، يجب على الدول العمل بتعاون دولي لتقليل الانبعاثات الحرارية وتشجيع الطاقة المتجددة وتعزيز الاستدامة. (Pachauri & Reisinger, 2017)

ومن أبرز الآثار المتوقعة للتغير المناخي هو ارتفاع مستوى سطح البحر نتيجة ذوبان الأنهار والأنهار الجليدية وارتفاع درجات حرارة المحيطات، وسيؤدي ذلك إلى غمر المناطق الساحلية والجزر وتهديد الحياة البشرية والحياة البرية والنظم الإيكولوجية الهامة، كما ستؤدي التغيرات المناخية إلى تفاقم الظواهر الطبيعية المتطرفة، مثل الأعاصير والفيضانات والجفاف، مما يؤثر على الأمن الغذائي والموارد المائية والاقتصادات الوطنية. (Houghton et al, 2019)

جنوب الأردن، كأقليم ذو تنوع بيئي ومناخي، يعاني من تأثيرات التغير المناخي بشكل متزايد، تشهد المنطقة تحديات بيئية تتمثل في ارتفاع درجات الحرارة، انخفاض معدلات الأمطار، زيادة التطرفات المناخية، وانحسار الموارد المائية والتربة الخصبة. تلك التغيرات تؤثر على النظم البيئية والاقتصادية والاجتماعية للمنطقة، من بين التأثيرات الملحوظة على المستوى المناخي هو ارتفاع معدلات الحرارة في الصيف وتزايد تكرار الموجات الحارة. هذا يؤدي إلى زيادة الطلب على استخدام التكييف في المباني واستهلاك الكهرباء، مما يُعزز الاحتباس الحراري ويرفع الضغط على

نظام الطاقة، وعلى صعيد المياه، تعاني جنوب الأردن من نقص حاد في الموارد المائية، حيث تتأثر بسوء التوزيع المكاني والزمني للأمطار. تُلاحظ زيادة في تراجع حوض البحر الميت وتراجع مستمر للمساحات المائية السطحية، مما يؤثر على الزراعة والاستدامة البيئية (سقا الله والشقور، 2017).

وتأسيساً على ما سبق تأتي هذه الدراسة كمحاولة للتعرف إلى الآثر الفعلي للتغير المناخي في إقليم الجنوب في الأردن بناءً على معدل الأمطار السنوية خلال الفترة (1990 – 2020). مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُعد التغير المناخي أحد أكبر التحديات البيئية التي تواجه العالم في القرن الحادي والعشرين. يتسبب التصاعد الكبير للانبعاثات الكربونية والغازات الدفيئة بارتفاع درجات الحرارة العالمية وتغيرات جوهرية في النظم البيئية، مما يؤثر على الحياة البرية والإنسانية بشكل عام. ينذر التغير المناخي بتبعات وخيمة على المجتمعات، بما في ذلك زيادة التطرفات المناخية، الجفاف، الفيضانات، وفقدان التنوع البيولوجي، وبناءً على ذلك ستحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الآتي:

1. ما مدى الأثر الفعلي للتغير المناخي في إقليم الجنوب في الأردن بناءً على معدل الأمطار السنوية خلال الفترة (1990 – 2020)؟

- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مدى الأثر الفعلي للتغير المناخي في إقليم الجنوب في الأردن بناءً على معدل الأمطار السنوية خلال الفترة (1990 – 2020).

- تقديم توصيات في ضوء النتائج تساهم في تحسين مستوى وعي المواطنين بشأن التغير المناخي.

- أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبرز أهمية هذا النوع من الدراسات في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

1. تساهم هذه الدراسة في توسيع المعرفة النظرية حول التغير المناخي في منطقة إقليم الجنوب في الأردن وأثره على معدل الأمطار السنوية، كما يمكن لنتائج الدراسة أن تكشف عن أنماط

واتجاهات معينة للتغير المناخي في المنطقة، مما يساعد الباحثين والمهنيين على فهم التغيرات المناخية المحتملة وتأثيراتها المتوقعة.

2. يمكن للدراسة أن تسلط الضوء على العوامل الاجتماعية والبيئية التي تؤثر على تفاعل المجتمع مع التغير المناخي، يمكن أن تساعد هذه المعرفة في توجيه جهود السياسة والتخطيط لمواجهة التحديات المستقبلية.

الأهمية العملية:

1. ستساهم نتائج هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار والمسؤولين بالمعلومات الضرورية لوضع استراتيجيات وسياسات فعالة لمواجهة التغير المناخي في إقليم الجنوب.

2. ستمكننا نتائج الدراسة من تحديد نقاط الضعف والفرص في التكيف مع التحديات الناجمة عن التغير المناخي في المنطقة، ويمكن أن تساعد هذه المعرفة السلطات والمنظمات غير الحكومية في تصميم برامج ومشاريع تعزز قدرة المجتمعات على مواجهة التغير المناخي وتخفيف آثاره.

3. ستسهم هذه الدراسة في إغناء البحث العلمي حول التغير المناخي وتكون إضافة قيمة للدراسات المستقبلية في المنطقة، كما يمكن أن توجه نتائج الدراسة بحوثاً ودراسات مستقبلية لاستكشاف تأثيرات التغير المناخي والتطورات المحتملة في المنطقة.

-فرضيات الدراسة:

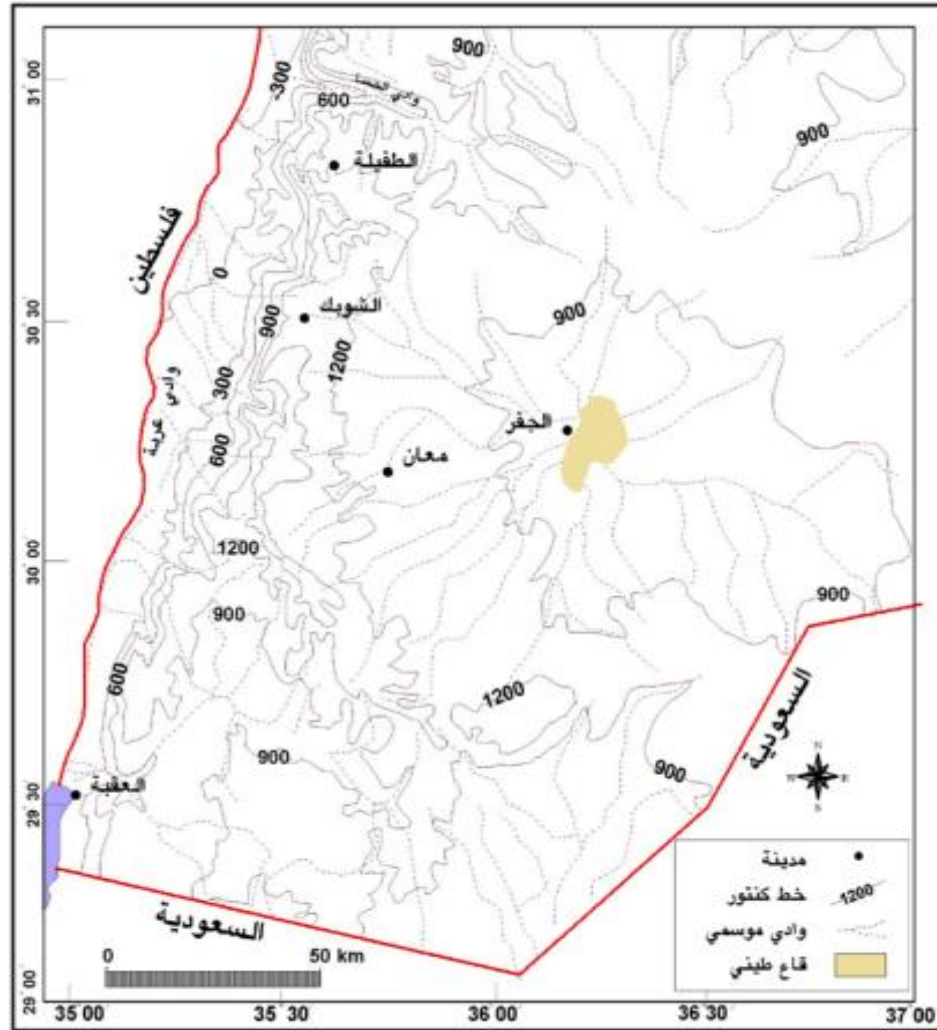
1. انخفضت كميات الأمطار في جنوب الأردن خلال فترة الدراسة.

-منطقة الدراسة:

تمثل منطقة الدراسة، المنطقة الممتدة بين خطي طول (36 , 00 – 38 , 00) شرقاً ودائرتي عرض (29 , 05 – 31 , 00) شمالاً الممتدة من وادي الحسا شمالاً حتى الحدود السعودية جنوباً، وتشمل مناطق البادية، والمرتفعات، ووادي عربة)، ويوضح الشكل (1) خريطة منطقة الدراسة.



الشكل (1) خريطة منطقة الدراسة.



الشكل (2): خريطة طبوغرافية لمنطقة الدراسة:

-الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع عناصر الموارد المائية وسيناريوهات التغير المناخي؛ تناولت دراسة (Mohammed & Fallah, 2019) اتجاهات التغير المناخي وتقلباته من خلال تحليل اتجاهات التغير في المتوسطات السنوية لدرجات الحرارة وهطول الأمطار خلال

الفترة (1960-2016) في منطقة الشيخ بدر باستخدام التوزيع الطبيعي ومؤشر دي مارتون (DE Marton) وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام لهطول الأمطار انخفض خطياً (189 ملم)، مصحوباً بزيادة في الاتجاه العام لدرجة الحرارة (+0.9 درجة مئوية) بين عامي 1960 و2016 أيضاً، كما توصلت الدراسة ومن خلال التوزيع الطبيعي إلى أن احتمالية حدوث قصور شديد زادت أحداث درجات الحرارة الأعلى من 17,5 درجة مئوية من 3.3% خلال الفترة 1960-1990 إلى 24,8% خلال الفترة 1991-2016. وأن احتمال هطول الأمطار السنوي الشديد (أكثر من 1800 ملم) ينخفض من 5.3% إلى 4.7%، ومع ذلك فإن احتمال سقوط الأمطار أقل من 800 ملم زاد، وبينت الدراسة أن مؤشر دي مارتون (DE Marton) (10.75) أي أن هناك اتجاه معنوي للجفاف في منطقة الدراسة خلال الفترة (١٩٦٠-٢٠١٦). وأوصت الدراسة إلى ضرورة النظر في التغيرات الحالية والمستقبلية في الظروف المناخية من أجل اتخاذ خطوات نحو إدارة أكثر استدامة للموارد الطبيعية وكفاءة استخدام المياه والانتاجية في الزراعة.

كما هدفت دراسة عبد (2019) إلى الكشف عن التغيرات المناخية ومدى خطورتها على البيئة العراقية وكيفية الوصول إلى الحلول التي من شأنها التخفيف حدة هذه التغيرات وشملت الدراسة لمعظم مناطق العراق من شماله إلى جنوبه، وتوصلت الدراسة إلى الآتي : شهد مناخ العراق في الفترة الأخيرة تغيراً واضحاً لا سيما في درجات الحرارة وكمية الأمطار، كما تتجه درجات الحرارة نحو الارتفاع التدريجي أما الأمطار فتسير نحو الانخفاض، وأن هناك تباين في قيم درجات الحرارة والأمطار بين مناطق العراق من الشمال إلى الجنوب ، للتغير المناخي في العراق تأثيرات بيئية محتملة ويجب إيجاد الحلول الناجعة لمعالجتها أو التخفيف من آثارها.

كما وهدفت دراسة سقائله والشقور (2017) إلى التعرف على أثر التغير المناخي المحتمل على الأمطار في جنوب الأردن من خلال تحليل البيانات المطرية لخمسة محطات مناخية تمثل منطقة الدراسة خلال الفترة (1983-2013)، وقد بينت النتائج وجود تراجع ملحوظ في المتوسطات السنوية للأمطار في الفترة الثانية، مقارنة مع الفترة الأولى ووجود علاقة ارتباط عكسية بين الأمطار والزمن وهذه العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha > 0.05$). كما أظهرت النتائج أن منطقة الدراسة تعرضت إلى 4 فترات جفاف انخفضت خلالها كميات الأمطار بشكل ملحوظ في معدلاتها. وتشير النتائج السابقة إلى احتمال مسؤولية التغير المناخي عن التناقص في كميات الأمطار السنوية والشهرية في منطقة الدراسة.

وفي دراسة (زيتون وشحادة، 2015) لمؤشرات التغير المناخي في شمال الأردن، والتي تتبع اتجاه التغير في كميات الأمطار السنوية ومتوسطات الحرارة السنوية في شمال الأردن خلال الفترة (1970 - 2009)، تبين وجود تزايد واضح في درجات الحرارة السنوية خصوصاً في الجزء الثاني من فترة الدراسة (1989-2009). ووجود اتجاه نحو تناقص الأمطار في كل من المفرق وإربد وتزايدها لكن بدون دلالة إحصائية في محطتي رأس منيف والباقورة.

وهدفت الدراسة التي قام بها (sada, et al;2015) الى دراسة تأثير تغير المناخ على درجة حرارة الهواء والهطول السنوي في الأردن في البادية الأردنية التي لديها أنظمة بيئية هشة. واعتمدت الدراسة على بيانات الأرصاد الجوية لست محطات للأرصاد الجوية في البادية (المفرق الصفراوي الرويشد الأزرق ام الجمال الرمثا) بالإضافة الى درعا في جنوب سوريا وطريف والقرية في شمال المملكة العربية السعودية لتحديد التغيرات في درجة حرارة الهواء وهطول الأمطار، في بيئة نظام التحليل الإحصائي (spss) لتحديد اتجاه الانحدار بين ثاني اكسيد الكربون ودرجة حرارة الهواء المحيط وتوقع درجات حرارة الهواء المستقبلية في المحطات السبع. وأظهرت النتائج أن درجة حرارة الهواء تتزايد بمعدل سنوي يبلغ 0.02 - 0.06 درجة مئوية في العام، وأن معدل الهطول السنوي يتناقص بمعدل سنوي يتراوح بين 2.6 - 0.5 ملم في السنة.

وجاءت دراسة (Matouq, et al. 2013) بهدف تحليل البيانات الخاصة بمجموعة الأمطار السنوية والحد الأدنى والمتوسط السنوي ودرجات الحرارة العظمى للفترة من (1979-2009) والتي تم الحصول عليها من دائرة الأرصاد الجوية. وأجريت سلسلة من الخطوات من أجل تطوير الخرائط الرقمية لتوثيق آثار التغير المناخي على الأردن، وبينت نتائج الدراسة أن هناك زيادة في متوسط درجات الحرارة الدنيا والسنوية خلال فترة الدراسة. كما أظهرت النتائج أن هناك انخفاضاً في معدل الهطول المطري، إذ أن المناطق الشمالية ستحظى بزيادة في معدل الهطول المطري حيث يزيد على (30 ملم). أما المناطق الجنوبية فمن المتوقع حدوث انخفاض في إجمالي معدل هطول الأمطار ليصل إلى (50 ملم).

وفي دراسة (Shehadeh, 2013) تبين وجود أثر سلبي للتغير المناخي ذو دلالة إحصائية على الأمطار في شمال ووسط الأردن، في حين لم يكن هذا الأثر ذو دلالة إحصائية في المناطق الجنوبية من الأردن وأكدت الدراسة أيضاً أن الأثر السلبي للتغير المناخي يعزى إلى انحراف المنخفضات الجوية المتوسطة نحو الشمال.

كما وهدفت دراسة عنانبة (2011) إلى تحليل تأثير التغير المناخي على أمطار فصل الشتاء (كانون أول، كانون ثاني، وشباط) خلال الفترة (1990-2010)، وأظهرت النتائج اتجاهها عاما متناقصا في المحطات المدروسة، وقد ظهر التناقص واضحا في عدد الأيام الماطرة مع وجود دلالة إحصائية للتناقص في الأمطار وعدد الأيام الماطرة بنسب متفاوتة لما بعد سنة (2000) لعينة جميع المحطات.

أما دراسة (Hamdi,et.al., 2009) فقد هدفت الكشف عن اتجاهات عناصر المناخ في الأردن، حيث تم تحليل بيانات ست محطات مناخية ممثلة للأردن خلال الفترة (1922-2003) وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية مثل اختبار مان كندل ومعامل الانحدار الخطي، وبينت النتائج عدم وجود اتجاهات واضحة تشير إلى زيادة أو نقصان في كمية الأمطار السنوية ودرجات الحرارة العظمى، ومع ذلك هناك اتجاهات تشير إلى أن درجة الحرارة الصغرى السنوية قد ازدادت في العقد الماضي.

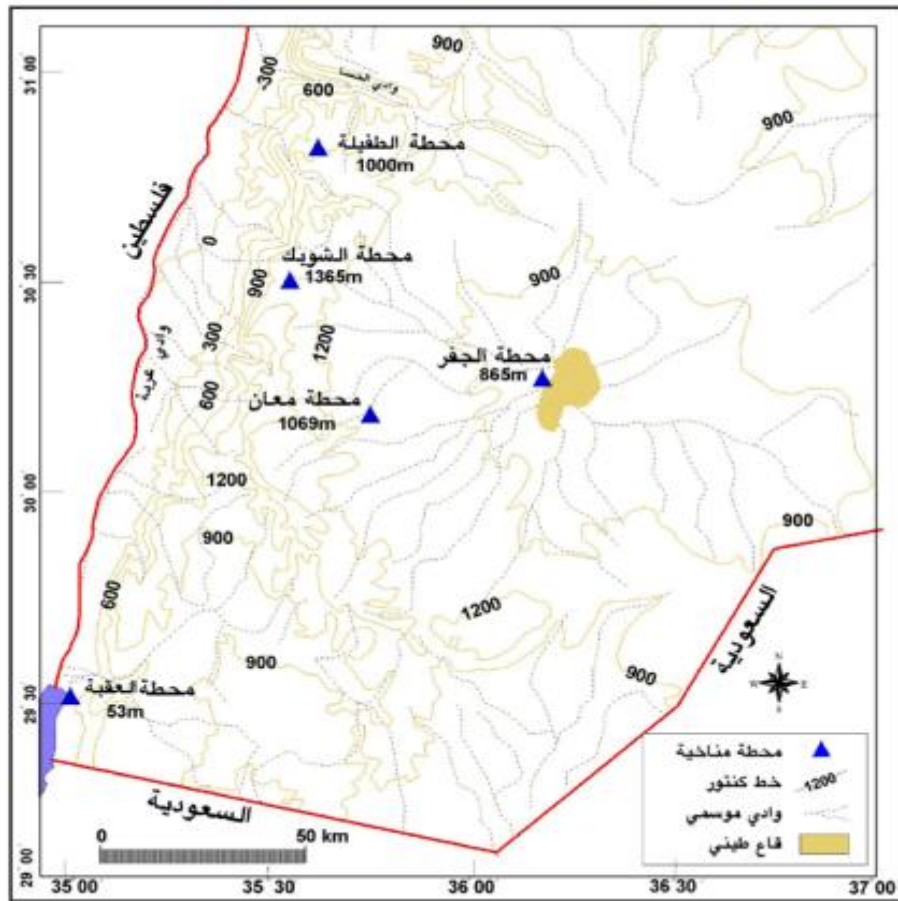
-منهجية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للتعرف على مؤشرات التغير المناخي في جنوب الاردن للفترة من (1990-2020) بالاعتماد على: المنهج التاريخي لتتبع التغيرات في معدلات كميات الأمطار، وتحليل مؤشرات عناصر المناخ خلال الفترة (1990-2020)، حيث تم في هذه الدراسة استخدام المنهج التحليلي ليفهم التغيرات التي طرأت على العناصر المناخية، والاثار البيئية والمائية لتلك التغيرات المناخية.

كما تم استخدام الاستنباط المكاني، وذلك للتعرف للتوزيع المكاني لدرجات الحرارة وكميات الأمطار السنوية بالاعتماد على البيانات المناخية للمحطات المناخية الممثلة لمنطقة الدراسة للفترة (1990-2020). تم استخدام الأسلوب الكمي وتحليل نتائجه بالاعتماد على مجموعة من بيانات عناصر المناخ والأمطار ودرجة الحرارة، واستخدام عدة برامج من اجل تمثيل هذه البيانات بصورة جيدة، منها برنامج (Earth Google) لتحديد منطقة الدراسة، وبرنامج (Surfer 11). لرسم الخرائط الكنتورية، وتم أيضاً استخدام برنامج (Excel) لرسم الاشكال البيانية الخاصة بعناصر المناخ.

-مصادر الدراسة وطرق جمع البيانات:

- أ-المصادر الثانوية: لقد تم تحديد منطقة الدراسة جنوب الاردن ومن ثم تم اجراء مسح للمصادر والمعلومات المتوفرة عنها بموضوع الدراسة من الكتب الجغرافية في التغيرات المناخية والرسائل الجامعية والابحاث والتقارير ذات الصلة.
- ب-الخرائط الطبوغرافية لمنطقة الدراسة، التي توضح مواقع المحطات المناخية في إقليم الجنوب في الأردن.
- ج-البيانات الدالة على مؤشر الدرجات الحرارة والأمطار السنوية ل (5) محطات مناخية تمثل منطقة الدراسة والممتدة من وادي الحسا شمالاً إلى الحدود السعودية جنوباً من المحطات المناخية التابعة لدائرة الأرصاد الجوية للفترة (1990 - 2020) الشكل (3) يوضح ذلك:



الشكل (3): المحطات المناخية المستخدمة في الدراسة

ويبين الجدول (1) الموقع الفلكي لمحطات الدراسة وارتفاع كل منها عن سطح البحر

جدول (1): المحطات المستخدمة في الدراسة خلال الفترة (1990 – 2020)						
اسم المحطة	دائرة العرض			خط الطول		
	ثانية	دقيقة	درجة	ثانية	دقيقة	درجة
الشوبك	10	31	30	03	32	35
الجفر	03	19	30	32	10	36
معان	59	11	30	05	45	35
الطفيلة	44	49	30	48	35	35
مطار العقبة	03	36	30	07	1	35

المصدر: دائرة الأرصاد الجوية (2020)

-معالجة وتبويب البيانات والمعلومات:

تم في هذه المرحلة معالجة جميع البيانات المطرية وجدولتها وتبويبها من محطات منطقة الدراسة، حيث استخدام عدد من الأساليب الإحصائية والعلاقات الرياضية لتحليل العلاقة بين

متغيرات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي Spss وبرنامج Excel

معامل ارتباط بيرسون (r) لتحديد العلاقات بين كميات الأمطار وبعض العناصر الجغرافية.

-معامل ارتباط بيرسون:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{(n-1)S_x S_y} \text{ Or } r = \frac{n(\sum X_i Y_i) - (\sum X_i)(\sum Y_i)}{\sqrt{n(\sum X_i^2) - (\sum X_i)^2} \sqrt{n(\sum Y_i^2) - (\sum Y_i)^2}} \text{ Or } r = \frac{\sum_{i=1}^n X_i Y_i - n\bar{X}\bar{Y}}{\sqrt{\sum X_i^2 - n\bar{X}^2} \sqrt{\sum Y_i^2 - n\bar{Y}^2}} \text{ Or }$$

(1) X' الوسط الحسابي للبيانات

(2) S_x الانحراف المعياري للبيانات

(3) r معامل ارتباط بيرسون

-التحليل والمناقشة:

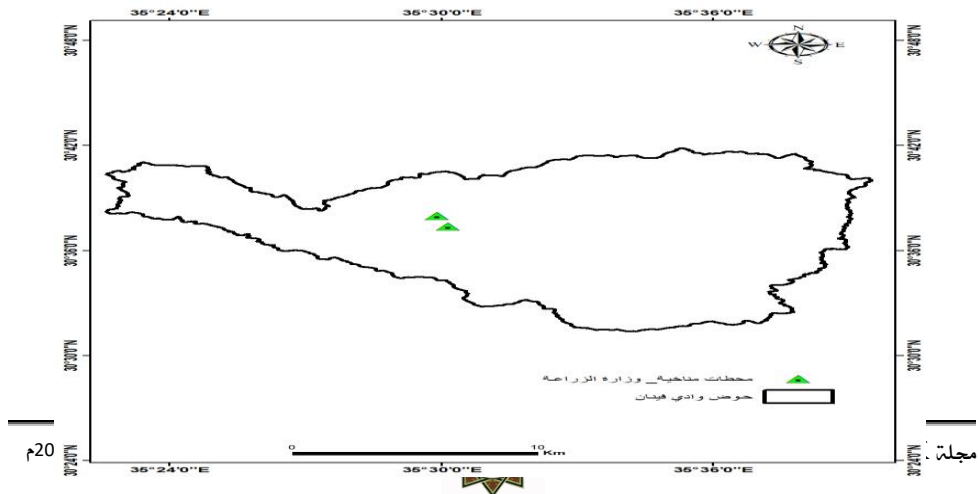
-المتوسطات السنوية للأمطار:

ان التغير المناخي الذي نشهده قد أثر على كمية هطول الأمطار ولا سيما في منطقة جنوب الاردن حيث اشار التقرير الوطني الشامل الي تراجع ملحوظ وملحوظ في كمية الأمطار في الاردن وعلى وجه الخصوص منطقة جنوب الاردن حيث تصل نسبة هذا التراجع ما بين (29-31%) في معظم الحالات.

إن ما يميز المناطق الجافة والشبه جافة هي التقلبات في كميات الأمطار التي تشهدها المنطقة من سنة الى أخرى، حيث انها قد تكون في إحدى السنوات تزيد بمعدل الضعف أو أكثر عن المعدل السنوي الذي اعتادت عليه المنطقة، أو قد لا تشهد المنطقة هطولاً في الأمطار وهذا من شأنه أن يؤثر سلباً على جميع النواحي البيئية للمنطقة. بالإضافة ايضا الي التباين في كمية هطول الأمطار بين مناطق احواض الدراسة لنفس السنة وتباين بين كمية الأمطار لمنطقة الحوض الواحد سواء كان ذلك بسبب تباين مناسيب الارتفاعات للحوض أو بسبب الطبيعة الجغرافية لمنطقة الحوض.

تبين الاشكال التالية موقع المحطات المناخية لكل من وزارة الزراعة والارصاد الجوية لكل من احواض منطقة الدراسة.

-الشكل (4) المحطات المناخية لمنطقة حوض فينان:



تشهد الاردن تباين مكاني في الأمطار لنفس منطقة الحوض كما لوحظ ايضا تغير كمية الأمطار لنفس المكان مع الزمن لذلك تم دراسة هذا التباين المكاني ومقارنة الاختلاف في الأمطار لنفس المكان خلال ثلاث فترات زمنية (1800-1899) / (1900-1999) / (2000 وحتنا الحالي)

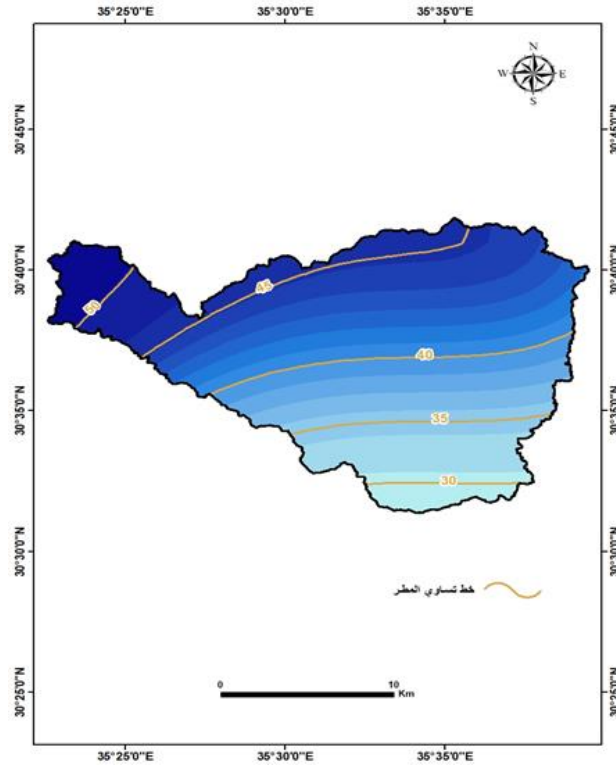
حيث تتراوح متوسط كمية الأمطار في المناطق التي يشغلها حوض فينان

-متوسط كمية الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 1990 – 1999:

الجدول التالي يبين تدرج كميات الأمطار بـ "مليتر" لمنطقة الدراسة حوض فينان لفترة الثمانينات حيث تم تقسيم المنطقة الى اربعة عشرفترة وذلك لان التفاوت بين المناطق قليل جدا وتم اتباع خاصية التدرج اللوني لتوضيح التفاوت حيث يدل اللون الفاتح على كميات قليلة وكما زاد غمق اللون زادت الكمية وتم ترقيمها في الجدول من 1-14 للتسهيل الدراسه حيث يدل الرقم واحد على الاقل كمية وهكذا

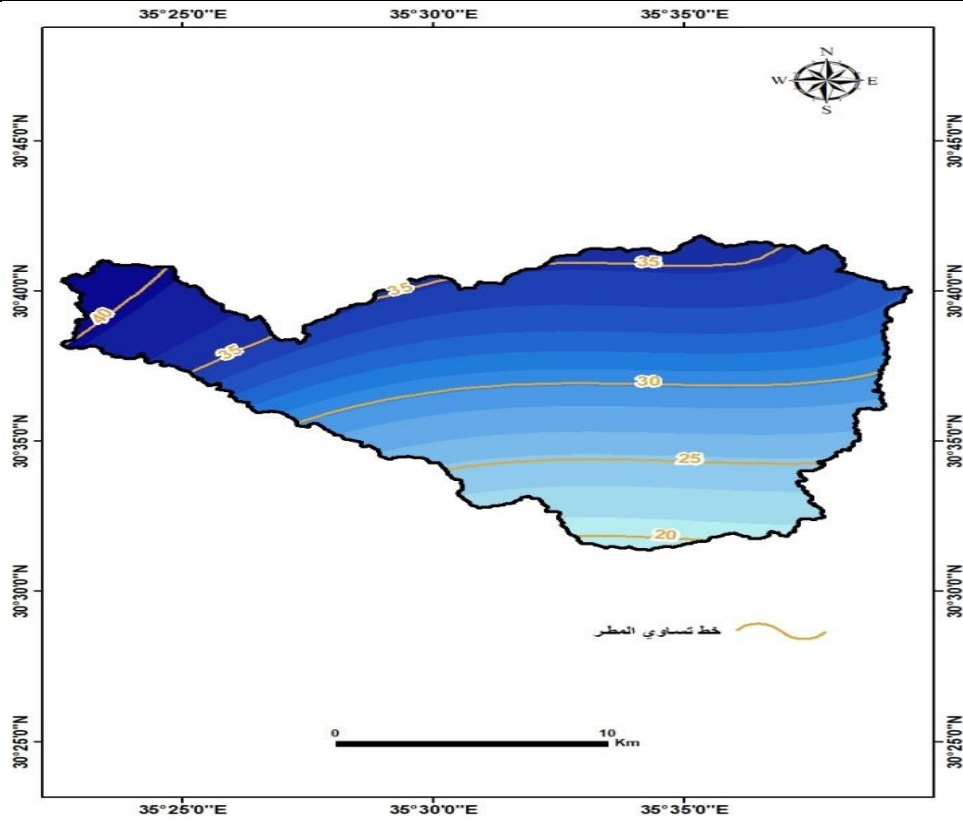
جدول (2): متوسط كمية الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 1990 - 1999		
التدرج	المساحة التي يغطيها التدرج	نسبة المساحة من أجمالي مساحة الحوض (النسبة المئوية) %
30.8-28.4	20.44945922	6.80
3.9-30.93	21.17311574	7.04
35.9-34	22.07689193	7.34
37.4-36	17.30132227	5.75
38.7-37.5	22.27881008	7.41
39.9-38.8	18.27581593	6.08
41-40	19.39240816	6.45
42-41.1	20.40441624	6.79
43-42.1	26.47298806	8.80
43.9-43.1	24.3754064	8.11
44.8-44	36.59358846	12.17
46.6-44.9	29.04646654	9.66
50.1-46.7	11.5015511	3.82
54.7-50.2	12.42173483	4.13

الشكل (5) : التباين المكاني لكمية الأمطار لمنطقة فينان خلال فترة 1990 - 1999



جدول (3): الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2000 - 2009		
التدرج	المساحة التي يغطيها التدرج	نسبة المساحة من إجمالي مساحة الحوض (النسبة المئوية) %
21.1-19.7	11.24869201	3.74080
23.2-21.2	18.1463438	6.03464
25.3-23.3	21.94850767	7.29906
26.9-25.4	16.22228383	5.39478

10.19601	30.65973585	28.6-27
7.30237	21.9584516	29.8-28.7
6.74108	20.27065594	29.9-30.8
7.32907	22.03875907	30.9-31.8
7.07609	21.27802916	31.9-32.8
13.08917	39.35954214	32.9-33.9
13.25857	39.86894507	34-34.8
6.58533	19.8023123	34.9-36.6
3.02956	9.109996077	36.7-39.3
3.44400	10.35620562	42.6-39.4

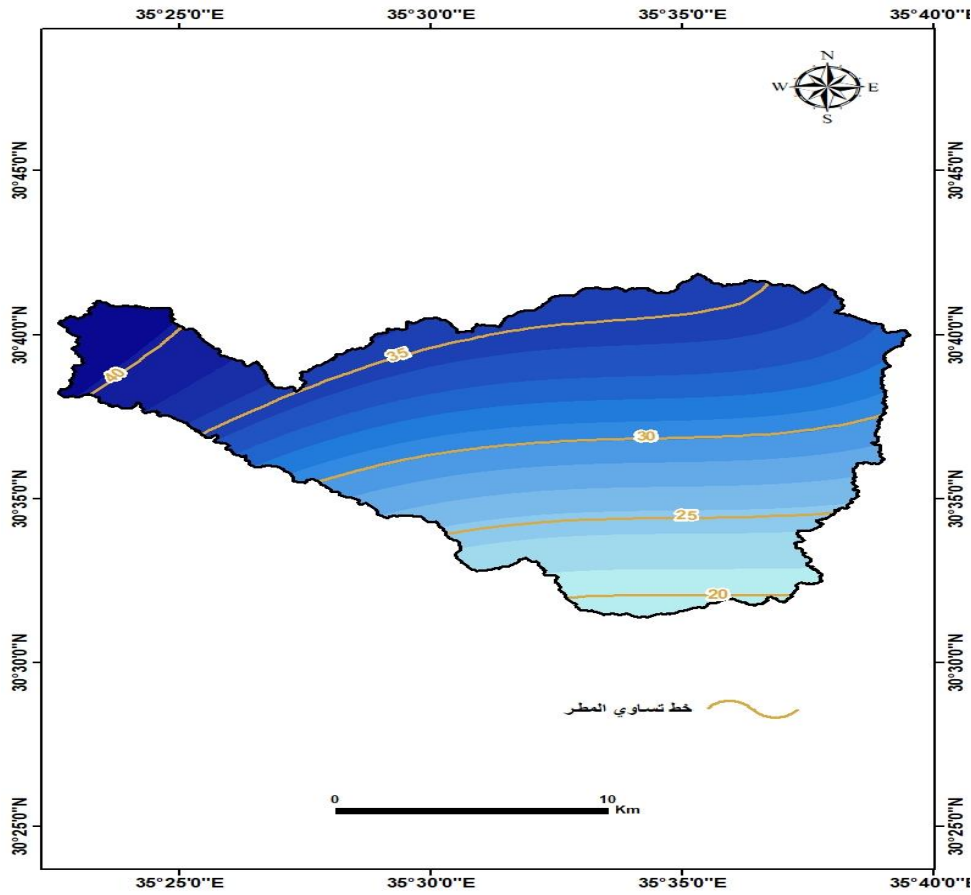


الشكل (6): التباين المكاني لكمية الأمطار لمنطقة حوض فينان خلال فترة 2000 - 2009

-الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2010 - 2020

الجدول التالي يبين تدرج كميات الأمطار بـ مليلتر لمنطقة الدراسة حوض فينان لفترة الالفينات حيث تم تقسيم المنطقة الى اربعة عشرين فترة وذلك لان التفاوت بين المناطق قليل جدا وتم اتباع خاصية التدرج اللوني لتوضيح التفاوت حيث يدل اللون الفاتح على كميات قليلة وكلما زاد غمق اللون زادت الكمية.

جدول (4): الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2010 - 2020		
النسبة المئوية من إجمالي مساحة الحوض (النسبة المئوية) %	المساحة التي يغطيها التدرج	التدرج
6.127864072	18.42668336	19.2-21.6
6.063365819	18.23273505	21.7-23.9
4.617940579	13.88629509	24-25.5
6.549844992	19.69559349	25.6-27
7.659355808	23.03192801	27.1-28.5
8.400555873	25.26074033	28.6-29.9
5.534237897	16.64163045	30-30.9
8.85866704	26.63829527	31-32.1
8.639612005	25.97958977	32.2-33.1
11.73133989	35.27651444	33.2-34.3
16.78719004	50.47961763	34.4-35.8
31.25535014	93.98583804	35.9-37.6
3.029564061	9.109996077	37.7-40.4
3.443995815	10.35620562	40.5-43.7



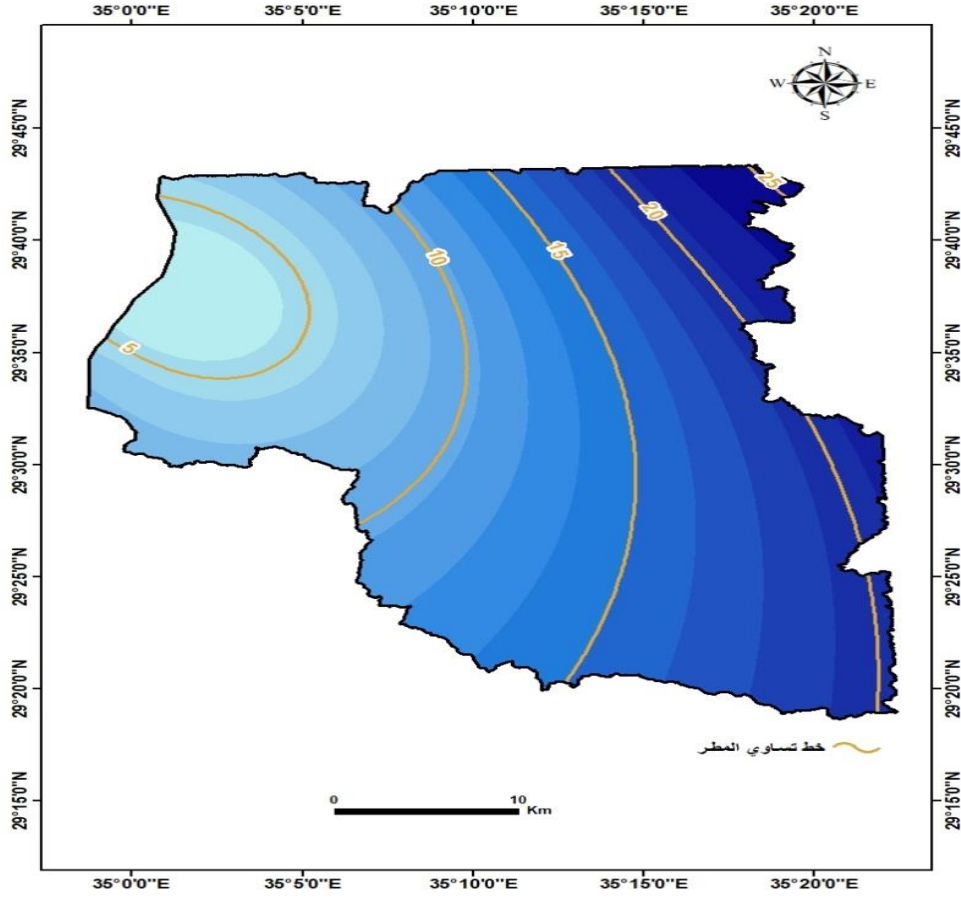
الشكل (7): التباين المكاني لكمية الأمطار لمنطقة حوض فينان خلال فترة 2010 - 2020

حيث تتراوح متوسط كمية الأمطار في المناطق التي يشغلها حوض فينان.

-كمية الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 1990 – 1999:

الجدول التالي يبين تدرج كميات الأمطار بـ ملليمتر لمنطقة الدراسة حوض اليتيم لفترة الثمانينات حيث تم تقسيم المنطقة الى اربعة عشرين فترة وذلك لان التفاوت بين المناطق قليل جدا وتم اتباع خاصية التدرج اللوني لتوضيح التفاوت حيث يدل اللون الفاتح على كميات قليلة وكلما زاد غمق اللون زادت الكمية.

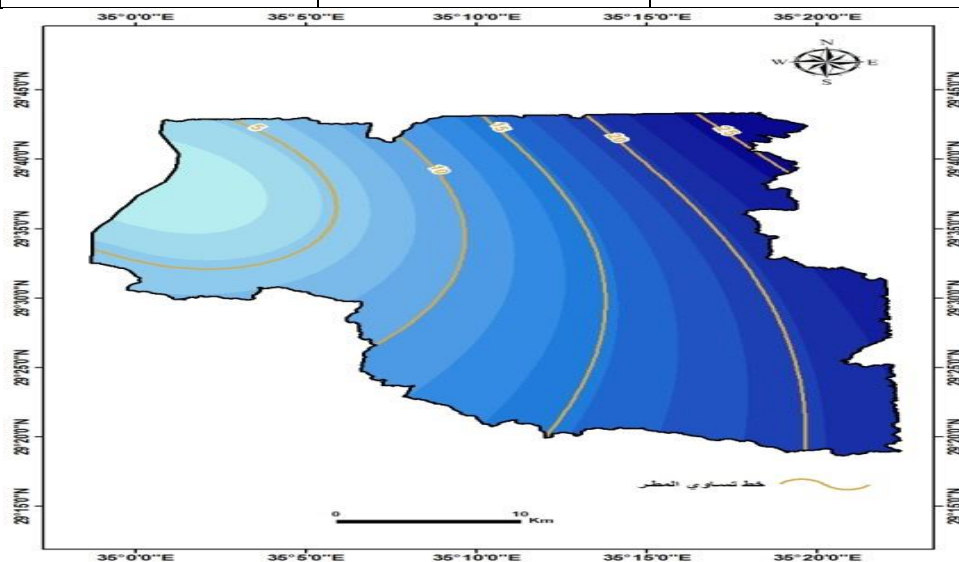
جدول (5): كـمـيـة الأمـطـار خـلـال الفـتـرة الزمـانـيـة بـيـن 1990 - 1999		
التدرج	المساحة التي يغطيها التدرج	نسبة المساحة من أجمالي مساحة الحوض (النسبة المئوية) %
4.32-2.79	58.77862079	4.990687944
5.85-4.33	75.25192768	6.389379051
7.29-5.86	88.30845109	7.497962973
8.82-7.3	76.55485265	6.500005871
10.4-8.83	240.1152314	20.38734789
12-10.5	95.05440334	8.07073828
13.5-12.1	110.6813471	9.397567638
15-13.6	121.1980962	10.29050817
16.5-15.1	106.6722669	9.057170605
17.9-16.6	112.4791829	9.550215617
19.3-18	112.0326422	9.512301399
20.7-19.4	98.01201083	8.32185843
22.7-20.8	322.5238359	27.38437545
25.8-22.8	17.88938144	1.518925063



الشـكل 8: التـباين المـكانـي لكـمـيـة الأمـطار لمـنـطـقـة الـيـتم خـلال فـتـرة 1990 - 1999
-الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2000 – 2009:

الـجـدول التـالـي يـبيـن تـدرج كـمـيـات الأمـطار بـمـلـيـتر لمـنـطـقـة الدـراسـة حـوض الـيـتم لـفـتـرة التـسـعـيـنـات
حـيـث تم تـقـسـيـم المـنـطـقـة إـلى أربـعة عـشـر فـتـرة وذلـك لـأن التـفـاوت بـيـن المـنـاطـق قـلـيـل جـدا وتم اتـبـاع
خـاصـيـة التـدرج اللـوني لتـوضـيـح التـفـاوت حـيـث يـدل اللـون الفـاتـح عـلى كـمـيـات قـلـيـلة وكـلـما زـاد غـمـق
اللـون زـادت الكـمـيـة.

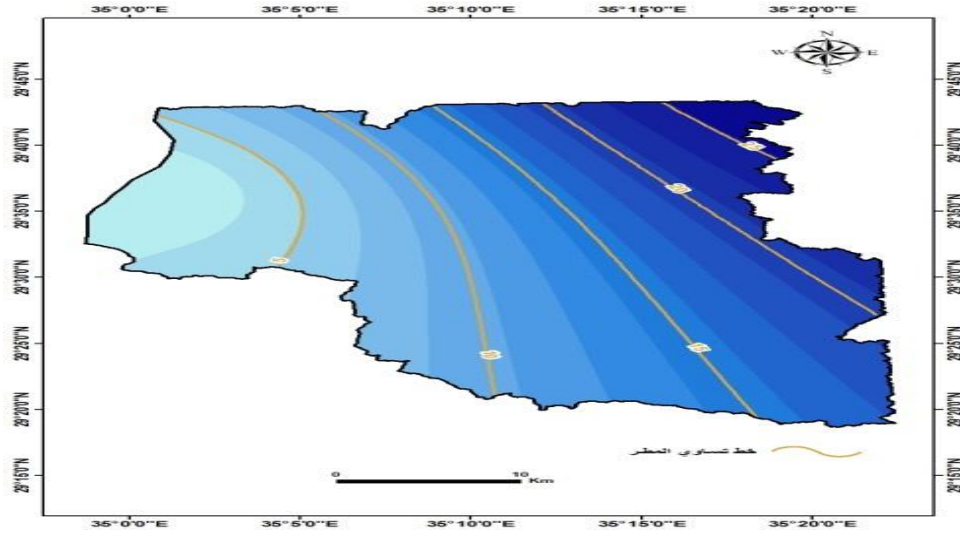
جدول (6): الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2000 - 2009		
التدرج	المساحة التي يغطيها التدرج	نسبة المساحة من أجمالي مساحة الحوض (النسبة المئوية) %
0.998-2.69	54.38856797	4.617943852
2.7-4.5	73.74856545	6.2617338
4.51-6.3	92.32372322	7.838885743
6.31-8.1	63.26193886	5.371350865
8.11-10	65.92247263	5.59724752
10.1-11.9	99.14822178	8.418330144
12-13.7	106.6330168	9.053838017
13.8-15.4	106.6009584	9.051116048
15.5-17.1	110.2846593	9.363886259
17.2-18.8	109.629795	9.308284011
18.9-20.4	114.0515401	9.683718985
20.5-22	107.5343519	9.130367241
22.1-24.1	53.17683344	18.81408623
24.2-28	22.19462869	1.88446861



الشكل (9): التباين المكاني لكمية الأمطار في منطقة اليتم خلال فترة 2000 - 2009

-الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2010 – 2020:

جدول (7): الأمطار خلال الفترة الزمانية بين 2010 - 2020		
التدرج	المساحة التي يغطيها التدرج	نسبة المساحة من أجمالي مساحة الحوض
6.243878	73.5382677	1.57-3.26
6.35271	74.82005923	3.27-4.94
5.705998	67.20330327	4.94-6.84
8.814167	103.8102567	6.85-8.74
9.458209	111.3955707	8.75-10.5
9.433278	111.1019418	10.6-12.3
9.432307	111.0905047	12.4-14.1
9.946647	117.1482228	14.2-15.8
10.14775	119.5167714	15.9-17.4
9.415499	110.8925379	17.5-19.1
6.70235	78.93799859	19.2-20.8
4.067919	47.91056151	20.9-22.8
3.11358	36.67068388	22.9-25.2
1.641877	19.33747126	25.3-28.4



الشكل (10): التباين المكاني لمنطقة خوض اليتم خلال فترة 2010 - 2020

-العلاقة بين الأمطار والعناصر الجغرافية:

للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين كميات الأمطار السنوية الهائلة على محطات الدراسة وبعض المتغيرات الجغرافية والمتمثلة في: عامل الارتفاع عن سطح البحر، والموقع الفلكي (دائرة عرض المكان وخط طول المكان)، فقد تم في الجدول التالي إيجاد معامل الارتباط (r) وقيمة معامل التفسير (r^2) بين الأمطار وهذه العناصر.

جدول (8) معامل الارتباط (r) وقيمة معامل التفسير (r^2) بين الأمطار وعامل الارتفاع عن سطح البحر، والموقع الفلكي.			
معامل التفسير (r^2)	الدلالة الإحصائية (sig)	قيمة معامل الارتباط (r)	العلاقة الارتباطية (r) لمتغير الأمطار
.4230	0.24	0.65	عامل الارتفاع عن سطح البحر
.5770	0.13	0.76	دائرة العرض
.0060	0.90	0.08-	خط الطول

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيمة معامل الارتباط (r) بالرغم من عدم دلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك ارتفاع قيمة معامل التفسير (r^2) بالنسبة لعاملي الارتفاع والموقع بالنسبة لدوائر العرض، حيث بلغت قيمة معامل التفسير (0.423%) و

(0.577%) على التوالي، مما يشير إلى قدرة هاذين العاملين على تفسير الاختلافات في كميات الأمطار السنوية الهاطلة على محطات منطقة الدراسة، أما تأثير عامل خطوط الطول فقد أظهر التحليل انخفاضا كبيرا في قيمة عامل الارتباط، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط نحو (0.08) وقيمة معامل التفسير (0.006 %) فقط.

ويتضح مما سبق، وجود علاقة طردية بين كميات الأمطار في محطات الدراسة والموقع الجغرافي لها بالنسبة لدوائر العرض، حيث تتجه المعدلات السنوية للأمطار للتناقص كلما اتجهنا من الشمال إلى الجنوب وذلك بسبب زيادة ارتفاع الأجزاء الشمالية عن الأجزاء الجنوبية في منطقة الدراسة، وتأثر الأجزاء الشمالية في منطقة الدراسة بالمنخفضات الجوية الشتوية بشكل أكبر من الأجزاء الجنوبية.

-تذبذب معدلات الأمطار السنوية:

تتميز الأمطار في المناطق الجافة وشبه الجافة كما هو الحال في منطقة الدراسة بكثرة تقلباتها من سنة لأخرى، فقد تسقط الأمطار في إحدى السنوات بمقدار يزيد على ضعف المعدل السنوي المعتاد، ثم تتبعها سنوات أخرى لا يسقط فيها إلا جزء بسيط من الأمطار المعتادة، ونظرا لتقلب الأمطار وما يسببه من آثار سيئة على مختلف النواحي البيئية، فإن من الضروري عند تقدير معدلات الأمطار السنوية أن تقتزن تلك المعدلات بمعدلات اختلافها أو تغيرها. وللتعرف إلى مدى تغير الأمطار السنوية في محطات الدراسة، تم حساب الانحراف المعياري ومعامل التغير للأمطار السنوية، حيث يفيد الانحراف المعياري في معرفة مدى التباين بين كميات الأمطار الهاطلة خلال فترة الدراسة. وللتعرف إلى مدى التغير الذي تتعرض له الأمطار السنوية في منطقة الدراسة واختلاف ذلك حسب المحطات المناخية في منطقة الدراسة تم حساب معامل التغير لكل محطة. ويبين الجدول التالي قيم الانحراف المعياري، ومعامل اختلاف الأمطار السنوية في محطات الدراسة للفترة (1990 – 2020) بعد تطبيق المعادلات اللازمة لذلك.

جدول (9): قيم الانحراف المعياري، ومعامل اختلاف الأمطار السنوية في محطات الدراسة للفترة (1990 – 2020)					
المتغيرات	المحطات المناخية				
	الشوبك	الطفيلة	معان	الجفر	العقبة
الوسط الحسابي	244.21	204.12	39.07	29.26	22.96
الانحراف المعياري	124.79	94.72	25.10	22.42	17.37
معامل الاختلاف (%)	51.17	46.40	64.18	76.63	75.7

يلاحظ من بيانات الجدول والذي يبين قيم الانحراف المعياري ومعامل اختلاف كميات الأمطار السنوية الهاطلة في محطات الدراسة ما يلي:

1- سجلت محطة الشوبك أعلى قيمه للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية في منطقة الدراسة حيث بلغت (124.97 ملم).

2- سجلت محطة مطار العقبة أدنى قيمة للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية حيث بلغت (17.37 ملم).

3- تقل قيم الانحراف المعياري في المحطات الجنوبية وتزداد كلما اتجهنا شمالاً، في حين سجلت قيم الانحراف المعياري في محطتي الشوبك والطفيلة (124.97 ملم) و (94.72 ملم) على التوالي، فقد وصلت في محطات معان والجفر والعقبة (2510) و (22.42) و (17.37) على التوالي. أما بالنسبة لقيم معامل التغير، فتشير بيانات الجدول إلى ما يلي:

1 - تتراوح قيم معامل التغير بين (76.63%) إلى (46.40%) وهي قيم مرتفعة مما يدل على شدة تذبذب الأمطار في منطقة الدراسة.

2- إن أعلى قيم لمعامل التغير سجلت في محطة الجفر بنسبة (76.63%)، وأقل قيمة سجلت كانت في محطة الطفيلة بنسبة (46.40%).

3- إن المحطات الشمالية من منطقة الدراسة (الطفيلة) والشوبك سجلت أقل معاملات تغير، بالمقارنة مع المحطات الجنوبية من منطقة الدراسة.

4- نظراً لارتباط الكميات المطلقة للأمطار في منطقة الدراسة بمدى التباين فيها، فإن أقل معدلات لتباين الأمطار سجلت في المحطات الجنوبية، وذلك لانخفاض أمطارها السنوية، الأمر الذي انعكس على قيم معامل التغير التي بلغت (76.63%) و (75.70%) على التوالي في محطتي الجفر والعقبة.

النتائج:

يتضح من هذه الدراسة:

1- هناك تحول نموذجي في نمط هطول الأمطار (البدء، والتوقف، والتوزيع والكمية) في العقود القليلة الماضية.

2- سجلت محطة الشوبك أعلى قيمه للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية في منطقة الدراسة حيث بلغت (124.97 ملم)، كما سجلت محطة مطار العقبة أدنى قيمة للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية حيث بلغت (17.37 ملم).

3- بينت الدراسة أن معدلات الأمطار السنوية في محطات المناخية في منطقة الدارسة تتأثر بعوامل: الارتفاع عن سطح البحر والموقع الفلكي بالنسبة لدرجات العرض للمكان، حيث تتجه المعدلات السنوية للأمطار إلى التناقص كلما اتجهنا من المحطات المناخية الواقعة في الشمال - محطتي الشوبك والعقبة إلى الجنوب في محطات معان والجفر ومطار العقبة؛ وذلك بسبب زيادة ارتفاع محطتي الشوبك والطفيلة عن محطات معان والجفر ومطار العقبة، وتأثر محطتي الشوبك والطفيلة في منطقة الدراسة بالمنخفضات الجوية الشتوية بشكل أكبر عن المحطات الأخرى. وبشكل علم فقد أدى الموقع الفلكي لإقليم الجنوب في الأردن إلى وقوعه ضمن المنطقة المدارية في الصيف والمناطق المعتدلة في الشتاء، ووقوعه إلى الجنوب من المسارات التي تسلكها المنخفضات الجوية في شرق البحر المتوسط حيث أدى ذلك إلى تناقص الأمطار من الشمال إلى الجنوب، وقلة عدد الجبهات الباردة التي تتعرض لها المناطق الجنوبية مقارنة مع المناطق الشمالية والوسطى؛ وذلك بسبب أن الرياح في المناطق الشمالية تسلك مسارات طويلة فوق المسطحات المائية عكس الرياح في المناطق الجنوبية، ويؤدي البعد عن البحر المتوسط وانفصاله بسلسلة المرتفعات الغربية إلى تناقص الأمطار من الغرب إلى الشرق.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

- 1- ضرورة متابعة ورصد التغيرات المناخية في إقليم الجنوب في الأردن بشكل مستمر، إذ يُعتبر الرصد المناخي الدقيق أمراً حيوياً لفهم الاتجاهات النمطية في هطول الأمطار ودراسة آثارها على البيئة والاقتصاد.
- 2- ينبغي التركيز على تحسين وعي المواطنين حول التغير المناخي وأهمية دورهم في التكيف مع هذه التحولات، وذلك من خلال تنظيم حملات توعية ونشر المعلومات حول الآثار المتوقعة وكيفية تبني سلوكيات مستدامة.
- 3- تتطلب النتائج الحالية من الدراسة تحسين القدرة التخطيطية واتخاذ القرار في مواجهة التغير المناخي، يمكن للمعلومات المستمدة من الدراسة أن تساهم في وضع سياسات بيئية واقتصادية مستدامة تلبي احتياجات المنطقة.
- 4- يجب تعزيز قدرات المجتمعات المحلية في إقليم الجنوب على التكيف مع التغيرات المناخية وتطبيق تدابير واستراتيجيات تعزز استدامة الموارد والبيئة.

5- يمكن استغلال موقع إقليم الجنوب في الأردن ضمن المنطقة المدارية في التخطيط الاقتصادي والاعتماد على مصادر الطاقة المتجددة والتكنولوجيا البيئية للتخفيف من الآثار السلبية للتغير المناخي وتعزيز التنمية المستدامة.

6- توسيع البحوث والدراسات العلمية المعمقة حول التغير المناخي في إقليم الجنوب، يمكن أن تساهم الدراسات المستقبلية في توفير أدلة إضافية واستدامة للتدابير البيئية والاقتصادية المستقبلية.

- قائمة المصادر والمراجع:

- المراجع العربية:

- زيتون، محمد وشجادة، نعمان. (2015). مؤشرات التغير المناخي في شمال الأردن، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(2)، 1467 – 1486.
- سقالله، شهد والشقور، سطاتم. (2017). أثر التغير المناخي المحتمل على معدل الأمطار السنوية في جنوب الأردن خلال الفترة من 1983 – 2013، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32(2)، 123 – 160.
- عبيد، قصي. (2019). التغير المناخي في درجة حرارة وأمطار العراق، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 45(1)، 339 – 367.
- عنانية، صباح، (2011). التأثير المحتمل للتغير المناخي على أمطار الشتاء في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- المراجع الاجنبية:

- Hamdi, R., Abu-Allaban, M., Al-Shayeb, A., Jaber, M., and Momani, N., (2009), Climate change in Jordan: A Comprehensive Examination Approach, **American Journal of Environmental Sciences**, Vol. 5, No. 1, pp. 58-68.
- Houghton, J. T., Ding, Y., Griggs, D. J., Noguer, M., van der Linden, P. J., Dai, X., ... & Maskell, K. (Eds.). (2019). **Climate change: The scientific basis**. Contribution of Working Group I to the Third Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.
- Matouq, M., El-Hasan, T., Al-Bilbisi, H., Abdelhadi, M., Hindiyeh, M., Eslamian, S., and Duheisat, S., (2013), The climate change implication on Jordan: A case study using GIS and Artificial Neural Networks for weather forecasting, **Journal of Taibah University for Science**, Vol. 7, No. 2, pp. 4-55.
- Mohammed, fafwan & Fallah, Riad. (2019). **Climate change indicators in Alsheikh Badr Basin (Syria)**. Geography, Environment, Sustainability.
- Pachauri, R. K., & Reisinger, A. (Eds.). (2017). **Climate change 2007: Synthesis report**. Contribution of Working Groups I, II, and III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. IPCC.

- Sada, A. A., Abu-Allaban, M., & Al-Malabeh, A. (2015). Temporal and spatial analysis of climate change at Northern Jordanian Badia. *Jordan Journal of Earth and Environmental Sciences*, 7(2), 87-93.
- Shehadeh.A. (2013). The impact of climate change upon winter rainfall, *American Journal of Environmental Science*, 9 (1): 73- 81 .

"مدى تطبيق مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن للمعايير الدولية في معاملة النزلاء"
"دراسة تحليلية"

د. رامي عبد الحميد الجبور**

د. أيمن محمد البطوش*

تاريخ قبول البحث: 2023/10/2م

تاريخ وصول البحث: 2023/7/10م

الملخص

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تطبيق مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن للمعايير الدولية في معاملة النزلاء وانعكاساتها على النزيل، وذلك من خلال بيان الاتفاقيات والمعاهدات الدولية التي تعنى في معاملة السجناء الصادرة عن الأمم المتحدة والمنظمات الدولية، وتم استخدام المنهج الاستنباطي من خلال الرجوع الى الاتفاقيات والمعاهدات الدولية لتحقيق اهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن قانون مراكز الإصلاح والتأهيل يتوافق الى حد كبير مع الاتفاقيات الدولية في معاملة النزلاء حيث ظهر ذلك في إعطاء النزلاء العديد من الحقوق منها الرعاية الصحية، والتأهيل الثقافي والتعليمي، والحق في الاتصال مع العالم الخارجي، كما وأظهرت النتائج أن هنالك بعض أوجه القصور التي اغفلها القانون ولم تتماشى مع المعايير الدولية منها ما يتعلق في الاسرة والفرش وطبيعة الطعام والتسكين والرعاية الاجتماعية والاطلاع على وسائل الإعلام، وبناءً على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الباحثين بأجراء دراسات معمقة عن البيئة الحاضنة للنزلاء وطرق الرعاية المتبعة داخل مراكز الإصلاح والتأهيل من وجهة نظر النزلاء والعاملين في تلك المراكز .

الكلمات الدالة: المعايير الدولية للنزلاء، مراكز الإصلاح والتأهيل.

* جامعة الزيتونة الأردنية.

** أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية.

The Extent to Which Correction and Rehabilitation Centers in Jordan Apply International Standards in The Treatment of Inmates

"An Analytical Study"

Abstract

The study aimed to identify the extent to which correction and rehabilitation centers in Jordan apply international standards in the treatment of inmates and their repercussions on the inmate, through a statement of international conventions and treaties dealing with the treatment of prisoners issued by the United Nations and international organizations. The deductive approach was used by referring to international agreements and treaties to achieve the objectives of the study. The results of the study concluded that the Correction and Rehabilitation Centers Law is largely compatible with international agreements in the treatment of inmates, as this appeared in giving inmates many rights, including health care, and cultural and educational rehabilitation, and the right to communicate with the outside world. The results also showed that there are some shortcomings that the law has overlooked and was not in line with international standards, including what is related to the family, bedding, the nature of food, housing, social welfare and access to the media. Based on the findings of the study, the study recommends that researchers conduct in-depth studies on the nurturing environment for inmates and the methods of care used within correctional and rehabilitation centers from the perspective of inmates and workers in those centers.

Key words: international standards for inmates, correction and rehabilitation centers.

المقدمة:

تتواجد الجريمة في كافة المجتمعات الإنسانية ولا يكاد يخلو مجتمع منها، وتختلف أسبابها وأحجامها وأشكالها ونتائجها من مجتمع إلى آخر نتيجة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والثقافية التي يمر بها المجتمع، ويؤدي وقوع الجرائم إلى اضطراب في أمن وسلامة واستقرار المجتمع بشكل عام، مما يثير ردود فعل تختلف باختلاف نوع وحجم تلك الجرائم، ومن هنا كان على المجتمعات البشرية أن تتخذ مواقف حازمة لمكافحةها، فكان إيقاع العقوبة على مرتكب الجريمة هو الوسيلة للحد من الجريمة وحماية الجماعة لتحقيق العدالة وتحقيق الردع بشقية العام والخاص.

ويشهد العالم كل يوم تطوراً جديداً في مجالات العناية بالإنسان في مختلف المجالات ومن بينها العناية بالإنسان في السجون، حيث انبثق عن المؤتمر الدولي للعقاب والسجون عام (1929) "قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء" واعتمد هذا المشروع بعد إجراء التعديل عليه من قبل الجمعية العامة عام (1934)⁽¹⁾

، وتمت المصادقة من قبل المجلس الاقتصادي الاجتماعي التابع للأمم المتحدة في عام (1957) على قواعد الحد الأدنى لمعاملة المذنبين⁽ⁱⁱ⁾.

، ومن بين ما تضمنته هذه القواعد "ضرورة معاملة النزيل معاملة إنسانية دون تمييز عنصري أو تمييز على أساس اللغة أو الدين أو الجنس أو المذهب السياسي"⁽³⁾، وأشار البرتوكول الإضافي لعام (1977) اتفاقه جنيف الرابعة لعام (1949) والملحق باتفاقية المسؤولية الجنائية الدولية ونص على أنه "يسأل طرف النزاع الذي ينتهك الاتفاقيات الملحقه ويكون مسؤول عن كافة الأعمال التي يقترفها الأشخاص لحماية المدنيين واسرى الحرب المحتجزين والنزلاء في أماكن الاحتجاز"⁽⁴⁾، يعتبر التوقيف من الإجراءات التي تمس حرية الإنسان وكرامته، وإن حجز حرية أي شخص يجب أن يكون وفق أحكام القانون، استناداً إلى القاعدة القانونية: "لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص"، والأصل البراءة لحين ثبوت العكس⁽⁵⁾

أن فلسفه الإصلاح والتأهيل تركز على توطيد العلاقة بين النزيل والمجتمع ليعود إليه عضواً فاعلاً نافعاً بعد الإفراج عنه، ويتم ذلك من خلال تفاعله المستمر أثناء فترة حبسه مع العالم الخارجي من خلال برامج خاصه بالزيارات المكثفة من قبل الأهل والأصدقاء والخلوه الشرعية والإفراج المبكر لحسن السلوك والإجازات⁽⁶⁾، وكذلك من خلال اشتراك المجتمع المحلي

بمؤسساته العامة والخاصة في عملية الاصلاح والتأهيل، ومن خلال إعداد برامج الرعاية (الصحية، الاجتماعية) وبرامج التعليم والتدريب والترفيه بأنواعها المختلفة⁽⁷⁾، وتراعي مراكز الاصلاح والتأهيل بالأردن هذه الاهداف وتسعى لتنفيذها، لذلك أكدت القاعدة (44) من مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال الاحتجاز على أنه "لكل سجين حق اعلام أسرته فوراً باعتقاله أو بنقله إلى سجن آخر"⁽⁸⁾، كما هيئت الظروف لاطلاع النزير على الحياه خارج المركز من خلال الأنظمة المعمول بها لتسهيل اتصال النزير بالعالم الخارجي⁽⁹⁾، ان التعاليم التي حث عليها الإسلام في التعامل مع المخطئين هي النموذج الامثل للرعاية التي يحتاجها النزير وقد اكدت اللجنة الوطنية المهتمة بشؤون اللذين يطلق سراحهم في أهدافها على هذه القيم فيبقى دور المجتمع أن يمثل بها⁽¹⁰⁾

ومن العقوبات الحديثة التي تم النص عليها العقوبات المجتمعية وكان المشرع الاردني من السباقين في طرحا وأكد التشريع الأردني عليها في عام 2017، حيث أشارت المادة (25) من قانون العقوبات المعدل لسنة 2017⁽¹¹⁾، "باعتبار الخدمة المجتمعية عقوبة بديلة من خلال استبدال عقوبة الحبس بعمل غير مدفوع الاجر لخدمة المجتمع حسب ما تحدده المحكمة، بحيث لا تقل عن (40) ساعة، ولا تتجاوز (200) ساعة، وينفذ العمل خلال سنة تحت الرقابة"، وفي حالات الأحكام التي لا تزيد على سنة واحدة، ومنذ العام 2019 ولغاية نهاية 2023 صدر عن المحاكم مجموعه قضايا تقضى بعقوبة مجتمعية، وبحسب التقرير السنوي لأوضاع المحاكم النظامية والقضاء الإداري والنيابة العامة للعام 2021⁽¹²⁾، وفي 2021 تقرر تطبيق (302) عقوبة مجتمعية، كما ونفذت (371) عقوبة مجتمعية فيما وأصدرت المحاكم الأردنية (719) حكماً بعقوبات بديلة خلال ثلاث سنوات".

مشكلة الدراسة واسئلتها : تتمثل مشكلة الدراسة في البحث حول مدى تطبيق مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن للمعايير الدولية في معاملة النزلاء وانعكاساتها عليهم، وذلك من خلال دراسة وتحديد المعايير الدولية لمعاملة النزلاء الصادرة عن الأمم المتحدة والمنظمات والهيئات الدولية المختصة في معاملة النزلاء معاملة الإنسانية ومدى توافقها مع التشريعات القانونية الداخلية اثناء تطبيقها في مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن، ومدى الالتزام في تطبيقها حسب المعايير الدولية، لذلك تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلين التاليين:

1-ما مدى الالتزام بتطبيق المعايير الدولية لمعاملة النزلاء على المستوى الداخلي؟

2- ما مدى التوافق بين التشريعات الداخلية والمعايير والاتفاقيات الدولية لمعاملة النزلاء؟

أهداف الدراسة: تتحدد اهداف الدراسة في:

1- التعرف على مدى الالتزام بتطبيق المعايير الدولية لمعاملة النزلاء على المستوى الداخلي.

2- التعرف على مدى التوافق بين التشريعات الداخلية والمعايير والاتفاقيات الدولية لمعاملة النزلاء.

اهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من جانبين:

الجانب النظري: تفتقر المكتبة العلمية للدراسات التي تتناول البحث في مدى تطبيق مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن للمعايير الدولية في معاملة النزلاء وانعكاساتها عليهم حسب ما جاء في الاتفاقيات والمعاهدات الدولية الصادرة عن الأمم المتحدة والموقعة بين الدول لتحقيق الضمانات الدولية، حيث تعد الدراسة الحالية من أولى الدراسات التي تناولت هذا الجانب - على حد علم الباحثين -، ولذلك ستقدم هذه الدراسة إضافة علمية حول أحد المواضيع الهامة المتعلقة في إصلاح وتأهيل النزلاء داخل مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن.

الجانب التطبيقي: تأتي أهمية الدراسة لتقديم الملاحظات لصانعي القرارات حول أوجه القصور في قانون مراكز الإصلاح للبنود الغير مطبقة حسب ما ورد في المعايير الدولية لمعاملة السجناء والعمل على الأخذ بها وتوفير المتطلبات اللازمة لهم داخل المراكز وتحقيق الوسائل الكفيلة لخروجهم إلى المجتمع كعناصر فاعلين ومنتجين من خلال إدماجهم في البرامج التعليمية والمهنية والتثقيفية ومتابعتهم بعد خروجهم من خلال برامج الرعاية اللاحقة.

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الاستنباطي من خلال الرجوع الى الاتفاقيات الدولية والمواثيق الدولية ومنظمات حقوق الانسان الصادرة منذ عام 1929 ولغاية عام 2023، وتتبع المراحل الزمنية لتطور السجون في الاردن منذ عام 1927 بالإضافة الى الاعتماد على قانون مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن لعام 2001 وكافة تعديلاته اللاحقة من اجل الوصول الى الحقائق التي الدراسة اليها.

المبحث الاول: الإطار النظري:

المطلب الاول: مفهوم السجن في مراحل الزمنية:

لقد ظهر مفهوم السجن عبر العصور المختلفة لكونها هي التي تحدد مضمون التنفيذ للعقاب، والسجن كمفهوم قديم جاءت الإشارة إليه في القرآن الكريم في قصة يوسف عليه السلام، قال تعالى: "قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ ۖ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنْ

آلْجِيلَيْن" (33)،⁽¹³⁾، وذكر انه دخل الى السجن ومكث فيه بضع سنين، ولقد وجد السجن على مر الأزمنة والعصور وفي مختلف الحضارات، وبرزت أهميته على اختلافها في كل عصر وحضارة، ويمكن تقسيم المراحل الزمنية لمفهوم السجن إلى ثلاث مراحل كما يلي⁽¹⁴⁾.

العصور القديمة: لقد كان السجن في تلك العصور يهدف إلى الانتقام من المحكوم عليه، وتطور هذا الانتقام من الانتقام الفردي عندما ينتقم الشخص المجني عليه أو ذويه من الجاني إلى الانتقام الجماعي بطريقة القصاص من الجاني لصالح وتحت إشراف الجماعة أو العشيرة، إلى الانتقام الديني في ظل النظام القبلي المكون من مجموعة من العشائر، حيث كان شيخ العشيرة يحكم بالاستناد إلى الدين، مرضياً الشعور الديني لدى أفراد العشيرة، ومع ذلك بقي الطابع الانتقامي موجود مع التنويه إلى انه في تلك العصور كانت العقوبات في معظمها بدنية وتركز على إيذاء وإيلام المجني عليه وترك علامة فارقه في جسمه، لذلك لم تبرز الحاجة في البداية إلى السجن بالمعنى الذي عرف فيما بعد كعقوبة سالبة للحرية، وكانت السجون عبارة عن أماكن يوضع فيها من حكم عليه بعقوبة بدنية لتنفيذ العقوبة بحقه، أو الاحتفاظ بمن اقترفوا أفعالاً مجرمةً انتظاراً لمحاكمتهم، كما كانت هذه الأماكن تستخدم لأغراض سياسية، باعتبارها معتقلاً لمن يرى الحاكم في وجودهم طلقاء أحرار تهديداً لسلطانه، وكان يحتفظ بهم لفترات غير محددة، ولم يكن في اعتبارهم أن تتوفر في هذه الأماكن الظروف المعيشية الملائمة التي تلائم الإنسان وحقوقه⁽¹⁵⁾.

العصور الوسطى: سادت في هذه العصور الديانة المسيحية والتي تقوم على التسامح والرحمة وتدعو إلى تنفيذ العقوبات بالتخفيف والحد من تعذيب الجناة المحكوم عليهم، إلا أن تأثير الديانة المسيحية لم يكن كبيراً حيث ظلت العقوبات تتسم بالقسوة وعدم الإنسانية، بما في ذلك السجون والتي كانت مهمشة من قبل الدولة، وهي عبارة عن أبنية مظلمة لا تتوفر فيها أدنى عناية بالنواحي الصحية أو الإنسانية، وكانت تمارس فيها شتى أنواع التعذيب والتنكيل بالمحكوم عليهم، إلى درجة أنه كان يتم سجن النساء في نفس السجن مع الرجال دون عزل أو تصنيف، إلا أنه وبعد استخدام رجال الدين المسيحيين لنفوذهم تأثرت نظم السجون بمطالبتهم بتحسين معاملة المسجونين وتعليمهم وتهذيبهم والعناية بهم، وتوجيه النصيح والإرشاد إليهم حيث ظهرت بعض القواعد لتنظيم السجون لضمان الحقوق الإنسانية للمسجونين⁽¹⁶⁾.

العصور الحديثة: وفي هذه المرحلة وبتطور الفكر الإنساني القانوني بدأت تظهر الحركات الإصلاحية، التي تناولت القوانين الجنائية، حيث أخذت كل مدرسة تطرح أفكارها الإصلاحية حسب فلسفتها، والتي تهدف إلى الثورة على أساليب التعذيب والانتقام والاتجاه إلى الهدف الإصلاحي التأهيلي، مع تحقيق المنفعة الاجتماعية والردع العام والخاص والعدالة بأولويات فلسفية لكل حركة، ففكر المدرسة التقليدية الأولى قام على تحقيق المنفعة الاجتماعية والردع العام بردع الجاني وزجر غيره، مع الاكتفاء بإلغاء أساليب التعذيب وكذلك جاء فكر المدرسة التوفيقية بتركيزه على الإصلاح أولاً والردع ثانياً، أما فكر الدفاع الاجتماعي فركز على العلاج وإعادة التأهيل في المجتمع⁽¹⁷⁾، لذلك فإن التعرض والاعتداء على حرمة الحياة الخاصة للمجني عليه أو الحياة الخاصة لأحد فروعه أو أصوله يعدّ اعتداء على حرية المجني عليه، حيث يؤدي ذلك إلى آثار سلبية منها القاء الرعب في نفوس الآخرين، وهذا الفعل مجرّم في القانون ولا بد من أن يعاقب ممارس هذا الفعل على ما قام به من أعمال⁽¹⁸⁾

مفهوم السجن في الإسلام: ان أحكام الشريعة الإسلامية لم تتخذ السجن عقوبة لأية جريمة من جرائم الحدود والقصاص، إنما جاء في إطار قصصي لبعض الأنبياء، كما في قصة يوسف عليه السلام، واما تهديد صادر من طاغية إلى رسول، كما في قصة موسى عليه السلام وفرعون في قوله تعالى: "قَالَ لئن اتَّخَذْتُ إِلَهاً غَيْرِي لأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ" (29)،⁽¹⁹⁾ أما لفظ (حبس) فقد ورد في آية واحدة بلفظ (تحبسونهما) أي توقفون الشاهدين لتأدية الشهادة وليس المعنى الحبس المعروف بمفهومه الحالي، وقد جاء مفهوم سلب الحرية في الإسلام بصورة واحدة هي الحبس أو السجن، بمعنى منع الحرية وكان على نوعين: حبس استظهار أي على ذمة قضية معينة، والحبس كعقوبة يوقع على سبيل التعزير على المعاصي، أو في حالات درء الحدود بالشبهات.

أن تطبيق الحبس في عهد الرسول ﷺ وخليفته أبو بكر ﷺ، مع عدم تخصيص مكان معين للسجن حتى وصف المجتمع الإسلامي في تلك الفترة بأنه مجتمع بلا سجون، والسبب في ذلك أن السجن ليس عقوبة أساسية في التشريع الإسلامي

ونجد انه في عهد الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ زادت اعداد العباد، فجرى الإعداد لحبس العصاة مثل اتباع صفوان بن أمية، كما طبقت عقوبة السجن في عهد الخلفاء عثمان وعلي، ولم يتجاهل الإسلام النظرة المجتمعية للشخص المخطئ بل حث المسلمين على تقبل المجرم بعد استيفاء العقوبة منه، مؤكداً على أهمية تطهير النفس بعد التوبة ففي حديث صحيح رواه البخاري "أن النبي ﷺ أتى برجل قد شرب الخمر، فقال ﷺ اضربوه قال أبو هريرة فمنا الضارب

بيده والضارب بنعله والضارب بثوبه فلما انصرف قال بعض القوم أخزأك الله، فقال الرسول ﷺ لا تقولوا هكذا لا تعينوا عليه الشيطان، إن وصم الإنسان بخطئه لا يقبله ديننا الذي يدعو الى احترام كرامة الإنسان إن اخطأ ما دام انه قد نال عقابه " (20)

المطلب الثاني: المراحل الزمنية لمفهوم السجن في الاردن:

بدأت السجون في المملكة الأردنية الهاشمية في تنفيذ العقوبة منذ عام (1927) عندما تم تأسيس أول مبنى للسجن في ذلك الحين، وما قبل ذلك كانت إدارة السجون موكله الى معاون قائد الجيش والعاملين فيها من أفراد الجيش ويعتبر القانون الصادر في عام 1927 أول قانون نظم بصورة رسمية مصلحة السجون، وكانت عندها تفتقر الى وسائل التهذيب والتدريب (21) (22)

أن تطور انظمة المؤسسات العقابية لا ينفصل باي حال من الأحوال عن تطور ظروف المجتمع المحيطة، فبعد انفصال الأمن العام عن قياده الجيش عام 1956 كان هناك إدارة للأشراف على السجون ضمن الهيكل التنظيمي لمديرية الأمن العام، وفي عام 1956 صدر قانون رقم 38 الذي اعتبر بموجبه الأمن العام هيئته نظاميه مستقلة تابعه لوزارة الداخلية وأصبحت إدارة السجون تابعه للأمن العام بموجب القانون. (23)

أن أنظمه السجون ومعاملة السجناء محكومة بقانون السجون رقم 23 لعام 1953 (24) والذي اعتبر في حينه مرحله من مراحل التطور العالمي والمحلي، اذ صدر هذا القانون كصدي للاتجاه العالمي في معاملة المذنبين آنذاك، والذي يؤكد على العقوبة واعتبار السجن أداة لعزل المجرم عن المجتمع لحمايته منه، إلا أن القانون لم يكن خالياً من المعاملة الإنسانية للمذنبين بل كان يحتوي على مواد قانونيه كثيره تهتم في المعاملة الإنسانية مثل الرعاية الصحية للنزلاء والمواد القانونية المتعلقة بتصنيفهم، والمواد المتعلقة بالزيارات وغيرها، إلا أن ذلك القانون وأن سجل بعض النقاط الإيجابية في معالجة الجريمة ومعاملة المجرمين فقد كان يمثل حقبة معينه ولم يستطع مجازاة مستجدات العصر والتي باتت تؤكد على إصلاح النزير ورعايته في كافة الجوانب، وهكذا أصبح ذلك القانون عاجزاً وتجاوز الواقع في مجال إدارة السجون خاصه وفي مواد التي تبيح العقاب البدني وتخفيف الطعام والاشغال بدون أجر وما الى ذلك سيما (25) ان هذه المواد تتنافى مع الاتفاقيات الدولية الصادرة عن الامم المتحدة والتي أنظم الاردن اليها قبل اتفاقية الحد الأدنى لمعاملة المسجونين الصادرة عن الأمم المتحدة عام 1955 واتفاقيه إلغاء العمل الجبري عام 1964 واتفاقية مناهضة التعذيب عام 1978 (26)

وفي عام 1986 تأسست إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل كإدارة مركزية ذات مهام محددة وتمارس الإشراف العام الفني والإداري على كافة مراكز الإصلاح والتأهيل التابعة لها، وتم استبدال السجون القديمة بمراكز الإصلاح والتأهيل والتي شيدت بمستوى ما تتطلع اليه مديرية الأمن العام من حيث الأبنية والمرافق والأجهزة والمعدات الأمنية والوسائل التعليمية والأماكن الترفيهية لتقدم للنزلاء مختلف أنواع الرعاية الاجتماعية والتأهيلية وتحقيق الهدف المنشود من إنشائها، وبرزت الحاجة لتشريع قانون يتوافق مع الاتجاهات الحديثة العالمية في معاملة النزلاء ورعايتهم وتأهيلهم ولا يحتوي على إلزام للمؤسسات الأخرى بالاشتراك في عملية التأهيل وإعادة التأهيل للنزلاء على اعتبار أن هؤلاء النزلاء هم شريحة من المجتمع أحوال ما تكون لخدمتها.⁽²⁷⁾

لقد نشأ قانون مراكز الإصلاح والتأهيل المؤقت رقم (40) لعام (2001) كحتمية للتطورات التاريخية والواقع العملي للمراكز، واشتمل القانون على بنود وضعت من قبل لجان خاصة قامت بالاطلاع على تشريعات الدول العربية في هذا المجال، والتشريعات الدولية التي تهتم بالنزلاء في مراكز الإصلاح ورعايتهم من مثل قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء (1955)⁽²⁸⁾، والتي أنظم إليها الأردن وصادق عليها وكذلك لمواكبه التطورات الدولية الناتجة عن المؤتمرات المنعقدة بهذا الخصوص.⁽²⁹⁾

أن انضمام المملكة الأردنية الهاشمية إلى المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تكفل المعاملة الإنسانية للنزلاء، واستحدث القانون الجديد من قبل اللجنة العليا للإصلاح والتأهيل برئاسة معالي وزير الداخلية وعطوفة مدير الأمن العام والأمناء العامون لوزارات العدل والتربية والصحة والأوقاف والتنمية الاجتماعية ومدير عام مؤسسة التدريب المهني ومدير إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل، ومهمة هذه اللجنة هي وضع الأسس العامة للتدريب والتأهيل والرعاية اللاحقة للنزلاء، ولقد تزامن ذلك كله مع استحداث مراكز جديدة وتوسع في المراكز الأخرى والخدمات التي تقدمها من حيث الرعاية الاجتماعية والصحية والرعاية اللاحقة والنشاطات الثقافية والرياضية والدينية ومختلف أنواع التدريب والتأهيل المهني والتعليم الأكاديمي.

المطلب الثالث: رعاية النزلاء في مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن:

جاء استحدث القانون الجديد لمراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن ليتواءم مع التقدم الحاصل في المراكز والأخذ بمبدأ الإصلاح والتأهيل للنزلاء ليتوافق مع النظريات الحديثة في الدفاع الاجتماعي، فقد تم إصدار القانون المؤقت رقم (40) لسنة 2001 (قانون مراكز الإصلاح والتأهيل) الصادر بتاريخ 2001/8/28 والذي يضمن التحول من نظرية العقاب الى نظرية

الإصلاح والتأهيل، ولقد جاء قانون مراكز الإصلاح والتأهيل المؤقت رقم (9) لسنة (2004)، ليضع المجتمع المحلي وخاصة الدوائر والمؤسسات الحكومية أمام مسؤوليتها في عمليات الإصلاح السجني .

ففي ظل حاجة إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل للمشاركة من قبل جهات حكومية في تحمل عبء العملية الإصلاحية برمتها لما تحتاجه من إمكانيات مادية ومرتببات متخصصة كان لا بد من إشراك هذه المؤسسات بصورة قانونية بهذه العملية خاصة وأن الأردن قد التزم بالاتفاقيات والصكوك الدولية التي تدعو إلى الحفاظ على حقوق النزير ووضع البرامج الإصلاحية والتأهيلية له، وكانت هذه الدعوة لمؤسسات المجتمع المحلي وبشكل عام للمساهمة في دعم برامج الإصلاح والتأهيل ورعاية النزير سواء كان رعاية داخل مراكز الإصلاح أو رعاية لاحقة خارج مراكز الإصلاح والتأهيل لما له من أثر إيجابي يظهر بوضوح في مجتمعنا، فقد نصت المادة رقم (31) من قانون مراكز الإصلاح على تشكيل لجنة عليا للإصلاح والتأهيل ولها الحق بالاستعانة بأي شخص من ذوي الخبرة اذا وجدت الضرورة وتتولى هذه اللجنة المهام التالية :

- وضع السياسات العامة لمعامله النزلاء وإصلاحهم وتأهيلهم ومتابعه تنفيذها.
- التنسيق بين الأجهزة المعنية لتوفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ خطط الإصلاح والتأهيل 0
- اعتماد أسس برامج تدريب النزلاء والاستفادة من طاقاتهم الإنتاجية وقرار التعليمات لذلك.
- وضع أسس متابعه توفير الرعاية الصحية للنزلاء.
- وضع أسس متابعه توفير الرعاية الاجتماعية والرعاية اللاحقة للنزلاء واسرهم 0
- أي أمور أخرى يرى رئيس اللجنة ضرورة عرضها عليه (30)

كما جاء في نص المادة رقم (4) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل رقم (9) لسنة (2004) (31) "انه تناط بالمركز مهمة الاحتفاظ بالنزلاء وتأمين الرعاية اللازمة لهم وتنفيذ برامج إصلاحية تساعدهم على العودة إلى المجتمع وأخرى تأهيلية تمكنهم من العيش الكريم"، ونظراً لتطور فكرة الدفاع الاجتماعي والهدف التأهيلي والإصلاحي الذي تسعى له مراكز الإصلاح وما يترتب على ذلك من تحقيق للرعاية اللازمة للنزلاء وتأهيلهم ليعودوا الى مجتمعاتهم أفراداً فاعلين ومندمجين، كما سعت الى إيجاد تعاون مستمر مع وزارة التربية والتعليم من أجل تثقيف النزير وتعليمه، وفتحت صفوف محو الأمية وتعليم الكبار وحتى الصف الثاني ثانوي والثانوية العامة.

وفي تاريخ 2001/1/17م تم توقيع اتفاقية مع مؤسسة التدريب المهني ومديرية الامن العام والجمعية الاردنية لرعاية النزلاء الخيرية، وذلك بهدف تدريب وتأهيل نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل واعتبار مشاغل التدريب المهني في المركز مواقع تدريبية تنفذ فيها مؤسسة التدريب المهني برامجها التدريبية⁽³²⁾

المبحث الثاني: نتائج الدراسة:

المطلب الاول: الحقوق والمعايير الدولية لمعاملة النزلاء داخل مراكز الإصلاح والتأهيل:

سيتناول هذا المبحث الإجابة عن سؤال الدراسة حول: مدى الالتزام بتطبيق المعايير الدولية لمعاملة النزلاء على المستوى الداخلي في مراكز اصلاح النزلاء في الاردن؟ لقد أكدت القواعد النموذجية على ضرورة أنه للمقبوض عليه إبلاغ أسرته بمكانه فوراً أو عندما يتم نقله من سجن لآخر، ويعد ذلك مبدأ هاماً في الحفاظ على الحقوق الإنسانية، وعدم تحميل اسرته العبء النفسي الذي يقع عليهم في غيابة، ولتوفير المشقة والعناء في حاله نقله دون أن يعلموا بمكانة⁽³³⁾، وجاء ذلك في القاعدة (44) على أنه "لكل سجين حق أعلام أسرته فوراً باعتقاله أو بنقله إلى سجن آخر"⁽³⁴⁾، وتوافقت القوانين الاردنية مع ذلك حيث نصت المواد (346, 208, 179) من قانون العقوبات الاردني على محاذير حجز حرية انسان دون نص قانوني وبينت العقوبة لمن يخالف القانون⁽³⁵⁾.

ويعتبر حق الزيارة وما له من دور رئيسي وفعل في التواصل بين الأسر وذوهم ويدعم حاله الاستقرار النفسي حتى ولو كانت لبضع دقائق، فقد جاء ذلك واضح الدلالة في مجموعة المبادئ وافر المبدأ (16/1)،⁽³⁶⁾ وكانت فكرة التواصل مبدأ مهماً ثابتاً، لذلك لا بد ان يكون النزير قريباً من أسرته لإتمام فكرة التواصل بالصورة التي يجب أن تكون عليها⁽³⁷⁾، لذلك جاء في المبدأ (20) من مجموعة المبادئ الاحتفاظ بالمتهم المحبوس احتياطياً.

وقد اخذ قانون مراكز الإصلاح والتأهيل في المادة (13) على تعليمات للتوافق مع المعايير الدولية منها حق النزير في تبليغ أهله عن مكان تواجده، ومراسلة الأهل والأصدقاء وتسهيل الاتصال بهم، واستقبال الزوار في الحالات المسموح بها.

وقد ظهرت أيضاً مجموعة المبادئ ومجموعة القيم الخاصة وامتدت بها خارج مركز الإصلاح، وعملت على دعم الخصوصيات التي تمس الإنسان مثل شؤون أسرته أو بيته وسمعته، ليس هذا فحسب وإنما أقرت ذلك لما يمثله التدخل في أدق الخصوصيات من انتهاكات لحقوق مصونة

يتحتم الحفاظ عليها دون مساس⁽³⁸⁾، لذلك جاء في المادة (17) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية على مجموعة مبادئ:

1. لا يجوز تعريض أي شخص على نحو تعسفي أو غير قانوني للتدخل في خصوصياته، أو شؤون أسرته، أو بيته أو مراسلاته ولا لأي حملات غير قانونية تمس شرفه أو سمعته.

2. من حق كل شخص أن يحميه القانون من مثل هذا التدخل أو المساس.

المطلب الثاني: النظافة الشخصية (المساحة الأرضية والتهوية والإضاءة والنظافة) والملابس والفراش. أشارت القاعدة العاشرة من القواعد الدنيا لمعاملة النزلاء على أنه: "يجب إن تلبى جميع الغرف المعدة لاستخدام المسجونين، ولا سيما حجرات النوم ليلاً جميع الشروط الصحية مع مراعاة الظروف المناخية خصوصاً من حيث حجم الهواء والمساحة الدنيا المخصصة لكل سجين والإضاءة والتدفئة والتهوية"، وهنالك الكثير من تعليمات السجون الوطنية أكثر تحديداً من القواعد فيما يتعلق بالمساحة الفعلية ودرجة الحرارة وتهوية الزنازن، والنقطة الأساسية من القاعدة (20) المذكورة إن تكون عملية التسكين متوافقة مع متطلبات الصحة العامة حيث حددت القاعدة من قواعد الحد الأدنى (11) الشروط الواجب توافرها في أي مكان يكون للسجناء فيه إن يعيشوا ويعملوا و كما يلي:

1. يجب إن تكون النوافذ من الاتساع بحيث تمكن السجناء من استخدام الضوء الطبيعي عند القراءة والعمل وإن تكون مركبه على نحو يتيح دخول الهواء النقي.

2. يجب أن تكون الإضاءة كافية لتمكين السجناء من القراءة والعمل دون إرهاق نظرهم.

3. أن قضاء عدد من الساعات في مساحة رديئة الإضاءة قد يحدث تلفاً في النظر ولهذا يجب بذل الجهود لتوفير الإضاءة الكافية، ولا بد من توفير أضواء صناعية كافية علاوة على مصادر الضوء الطبيعي للتأكد من الإضاءة المتوفرة سواء كانت طبيعية أو صناعية⁽³⁹⁾

فيما أشارت القاعدة (12) من قواعد الحد الأدنى "يجب أن تكون المرافق الصحية كافية لتمكين كل سجين من تلبية احتياجاته الطبيعية وإن تكون نظيفة وبصوره لائقة"، كما ونصت القاعدة (13) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء أيضاً على ما يلي "يجب أن تتوافر منشآت الاستحمام والاعتسال بالدش بحيث يكون بمقدور كل سجين ومفروضاً عليه أن يستحم أو أن يغتسل بدرجة حرارة متكيفة مع الطقس وبالقدر الذي تتطلبه الصحة العامة".

وفيما يتعلق بطبيعة الأماكن التي يتم الاحتجاز بها فقد حددت القاعدة (14) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء "يجب أن تكون جميع الأماكن التي يتردد عليها السجناء بانتظام في المؤسسة مستوفاة الصيانة ونظيفة في كل حين"، وأن يحتفظ بالسجناء بزنانات نظيفة ويوفر لهم السجن مواد النظافة مثل الصابون والمكانس والمماسح وعلى كل سجن أن ينشئ نظاماً لتنظيف الأماكن العامة.

كما ونصت القاعدة (16) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء تنص على ما يلي "بغية تمكين السجن من الحفاظ على مظهر مناسب يساعد على احترام ذواتهم يزود السجن بالتسهيلات اللازمة للعناية بالشعر ويجب تمكين الذكور من الحلاقة بانتظام".⁽⁴⁰⁾

ويرى الباحثان أن مراكز الإصلاح والتأهيل المنتشرة في الاردن تطبق الى حد كبير ما جاء في المعايير الدولية من حيث النظافة الشخصية (المساحة الأرضية والتهوية والإضاءة والنظافة) والملابس والفرش، وهذا ما تشهده المنظمات الدولية ومنظمات حقوق الانسان (منظمة هيومن رايتس وغيرها) من خلال زياراتها الى مراكز الإصلاح، حيث تشهد مراكز الإصلاح زيارات متعددة من قبل المركز الوطني لحقوق الانسان، ولجنة الحريات العامة في مجلس النواب ومجلس الاعيان، وهذا يدل على الاهتمام في مراكز الإصلاح على مستوى متقدم يواكب الخدمات المقدمة في أكثر مراكز الإصلاح تطوراً على المستوى الإقليمي والدولي.

المطلب الثالث: الخدمات المقدمة للنزلاء:

1- الملابس والفرش:

أشارت القاعدة السابعة عشرة من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء على: "لا يسمح لأي سجين بارتداء ملابسه الخاصة ويجب أن يزود بمجموعة ثياب مناسبة للمناخ وكافيه للحفاظ على عافيته، ولا يجوز في أي حال أن تكون هذه الثياب مبهينة أو حاطه بالكرامة"، وتؤكد هذه القاعدة جانبين رئيسيين خاصين بالثياب والملابس: الأول خاص بوظيفتها الواقية، والثاني خاص بالوظيفة الاجتماعية والنفسية، فمن الضروري أن تكون الملابس مناسبة لتقلب الطقس وكذلك لظروف العمل الخاصة، فالملابس الملائمة والمحترمة تؤثر في صحة السجن وكذلك في معنوياته على نحو بين أن ارتداء المرء لملابسه الخاصة يعيد جزءاً من شخصيته، وبذلك تزيد من احترامه لنفسه ولذاته ويعتبر زي السجن له أثر عكسي ولكن أن وجدت ولا بد منها فيجب أن تكون مناسبة للطقس ونظيفة وملائمة لحجم السجن وطوله، ويفضل أن يلبس الموقوفين للمحاكمة ملابسهم الخاصة وهذا ما نصت عليه القاعدة (1/88) أنه يسمح للمتهم بارتداء ثيابه الخاصة

إذا كانت نظيفة ولائقة والفقرة رقم (2) من نفس القاعدة نصت على أنه يجب أن تكون ثياب السجن نظيفة وملائمة في حالة ارتداء زي موحد للسجناء المحكومين⁽⁴¹⁾. وأشارت القاعدة رقم (19) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء "يزود كل سجين وفقاً للمعايير المحلية أو الوطنية بسرير فردي ولوازم هذا السرير مخصصه وكافيه ويجب أن تكون نظيفة لدى تسليمه إياها ويحافظ على لياقتها وتستبدل في مواعيد متقاربة بالقدر الذي يحفظ نظافتها"⁽⁴²⁾، وفي حالات استثنائية حين يسمح للسجين بالخروج من السجن لغرض مرخص به ويسمح له بارتداء ثيابه الخاصة أو بارتداء ملابس أخرى لا تسترعي الأنظار.

يرى الباحثان أن المشرع الاردني قد توافق مع المعايير الدولية لمعاملة النزلاء بخصوص اللباس حيث ورد النص في المادة (12) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لسنة 2004 "يرتدي النزلاء اللباس الموحد المقرر من الإدارة باستثناء من يتم حبسه بقرار من رئيس التنفيذ"، حيث يتم تسليم النزلاء حال دخولهم الى المركز اللباس المخصص الى التزيل ووضع ملابس المدنية في أمانات المركز لحين خروجه من المركز وهذا اللباس الموحد لجميع النزلاء في جميع مراكز الإصلاح المنتشرة في المملكة الاردنية الهاشمية، الا ان هنالك اغفال من قبل قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لسنة 2004 فيما يتعلق بطبيعة الفراش والاسرة والمتعلقة بتزويد التزيل بسرير فردي ولوازمه وتكون مخصصه وكافيه ونظيفة لدى تسليمه إياها واستبدالها في مواعيد متقاربة بالقدر الذي يحفظ نظافتها"⁽⁴³⁾.

2- الطعام والشراب:

أشارت القاعدة (20) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء على: "توفر الإدارة لكل سجين في الساعات المعتادة وجبة طعام ذات قيمه غذائية كافيه للحفاظ على صحته وقواه جيدة النوعية وحسنة الإعداد والتقديم"، وتعد الشكاوى من الطعام من حيث الكمية والنوعية من أكثر الشكاوى شيوعاً في السجن، وهناك صعوبة في التأكد من مدى صحة هذه الشكاوى، ولكن لا بد من التأكد وبشكل منتظم ودوري من سلامة الطعام الذي يقدم للسجناء ومن مدى نظافته⁽⁴⁴⁾. وجاء في نص القاعدة (87) على إتاحة الفرصة ما أمكن للمتهمين الموقوفين من شراء طعامهم من خارج السجن وعلى نفقتهم الخاصة وان يحصلوا على هذا الطعام عن طريق أقربائهم أو إدارة السجن فان لم يطلبوا ذلك فعلى إدارة السجن أن تتكفل بإطعامهم على أن يكون الطعام القادم من خارج السجن موضوع تحت المراقبة الأمنية والصحية من قبل إدارة السجن "توفر لكل

سجين إمكانية الحصول على ماء صالح للشرب كلما احتاج إليه" ⁽⁴⁵⁾ ، وتوفر ادارة السجن لكل سجين في الساعات المعتادة وجبة غذائية جيدة النوعية وحسنة الإعداد والتقديم من اجل الحفاظ على صحته وله الحق في الحصول على ماء صالح للشرب كلما احتاج إليه. ⁽⁴⁶⁾

وفيما يتعلق بهذا الخصوص في مراكز الإصلاح والتأهيل في الاردن فإن الطعام المقدم الى النزلاء بشكل يومي يخضع الى المراقبة والفحص والإشراف المباشر من قبل ضباط وأفراد يتم تعيينهم من قبل إدارة مركز الإصلاح لهذه الغاية، ويتم تقديم الطعام والشراب للنزلاء بطريقة صحية وسليمة والفحص الدوري من قبل وزارة الصحة على وجبات الطعام وهذا يدل على الاهتمام بالنزلاء والحفاظ على صحتهم، وقد أشار المشرع الأردني بشكل جزئي الى موضوع الطعام في المادة (23) من ذات القانون ويجب إعادة النظر بهذه المادة لتكون متوافقة مع المعايير الدولية لمعاملة النزلاء.

3-التسكين: جاء في القاعدة رقم (9) من قواعد الحد الأدنى لمعاملة المسجونين ⁽⁴⁷⁾ ما يلي:

"حيثما وجدت زنانات أو غرف فردية للنوم لا يجوز إن يوضع في الواحدة منها أكثر من نزيل واحد ليلاً، وإذا حدث لأسباب استثنائية كالاكتظاظ المؤقت إن اضطرت الإدارة المركزية للمسجون إلى الخروج عن هذه القاعدة فانه ليس من المرغوب فيه وضع نزيلين اثنين في زنزانه أو غرفه فردية"، ولقد أثبتت التجارب انه ليس من الضروري منع إن يشغل شخصين زنزانه واحده إذا كانت مساحتها وتهويتها وشروطها الصحية العامة تتسع لاثنتين ومطابقة للمعايير على إن تضمن إدارة السجن عدم حدوث أي علاقات شاذة بين المسجونين أو أي شكل من أشكال الاستغلال ⁽⁴⁸⁾.

يرى الباحثان أن تطبيق الحبس الانفرادي في مراكز الإصلاح والتأهيل ليس هو المقصود في التسكين حسب ما جاء في المعايير الدولية على الرغم من أن الحبس الانفرادي يخضع الى المراقبة والتفتيش من قبل إدارة المركز حسب ما جاء في نصوص المادتين (17،18) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل الأردني، بحيث لا يجوز وضع أي نزيل في الحجز الانفرادي الا بموجب موافقة مدير المركز، ويتم الإشراف عليه خلال ساعات محدده في اليوم بالإضافة الى تشميس النزلاء الموجودين في الحجز الانفرادي في ساحات مخصصة الى التشميس اليومي حيث تتوافق العناية في النزيل في مراكز الإصلاح والتأهيل مع المعايير الدولية لمعاملة النزلاء، إلا أنه لم يتم الإشارة في قانون مركز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 على ضرورة توفير غرفة لكل نزيل وهذا يعد مأخذ على

القانون حيث أن تواجد النزلاء ضمن اعداد كبيرة في مكان واحد سيؤثر سلباً على إعادة تأهيل النزلاء ويصبح المركز مكان لتعلم النزلاء من بعضهم البعض السلوكيات الانحرافية .
المبحث الثالث: الرعاية:

الرعاية الاجتماعية والرعاية الصحية والتأهيل الديني والتعليمي:
سيتناول هذا المبحث الاجابة عن التساؤل الثاني للدراسة والذي ينص على " ما مدى التوافق بين التشريعات الداخلية والمعايير والاتفاقيات الدولية لمعاملة النزلاء " وذلك من خلال العرض التالي:

المطلب الاول: الرعاية الاجتماعية والتأهيل الديني (49)

1-الرعاية الاجتماعية:

إن الرعاية الاجتماعية مقدمه لمعظم الفعاليات التي تنظمها المؤسسة العقابية وفي ضوء برنامج العمل الذي يعتمد لاستعادة النزلاء إلى حظيرة المجتمع، وقد روعي في مؤسساتنا توفير الأرضية الملائمة لممارسة النشاط الاجتماعي، ويؤسس مركز خاص للخدمات الاجتماعية في كل مركز ويجب أن يتناسب عدد العاملين في كل مركز خاص للخدمات الاجتماعية مع عدد النزلاء الموجودين، وواجبات المراكز الخاصة للخدمات الاجتماعية تنظمها الوزارة المختصة من خلال تعليمات تصدر لهذه الغاية. (50)

ويقع على عاتق وزارة التنمية الاجتماعية في الاردن تقديم الرعاية الاجتماعية وحسب الإمكانيات المتاحة لها من خلال تقديم الخدمات الاجتماعية والرعاية اللاحقة للنزلاء بواسطة مراكز تنمية خاصة تشمل موظفين يتبعون الى مديرية التنمية الاجتماعية ضمن اختصاص مركز الاصلاح والتأهيل، وتكون الية عمل هذه المكاتب وفق تعليمات تصدر من الوزارة تتضمن الية التعامل مع النزلاء ودراسة حالتهم الاجتماعية والاقتصادية ورفع الدراسات الى مديرية التنمية الاجتماعية ليتسنى بعد ذلك متابعه عائلات النزلاء من خلال الزيارات الميدانية (51)، وفي ضوء برنامج العمل الذي يعتمد لاستعادة النزلاء إلى المجتمع، فقد روعي في مؤسساتنا توفير الظروف الملائمة لممارسة النشاط الاجتماعي، ويؤسس مركز خاص للخدمات الاجتماعية في كل مركز إصلاحي ويجب أن يتناسب عدد العاملين في كل مركز مع عدد النزلاء الموجودين. (52)

ويرى الباحثان بان الرعاية الاجتماعية في مراكز الاصلاح والتأهيل بحاجة الى متابعه واهتمام، بحيث يتم التوسع في دراسة حالات النزلاء الذين بحاجة للمساعدة، وتفعيل الية عمل المكاتب

المنتشرة في مراكز الإصلاح من خلال زيادة اعداد الموظفين، وتفعيل دور الرعاية الاجتماعية بالتنسيق مع وزارة العدل بخصوص متابعه دراسة حالات النزلاء الذين تم تطبيق العقوبات المجتمعية عليهم، استنادا الى نص المادة (25) من قانون العقوبات الاردني لسنة (1960) وتعديلاته كون العقوبات المجتمعية شملت اعداد كبيره من النزلاء وهذه الفئة بحاجة الى الرعاية والعناية، وقد جاء ذلك في نص المادة (22) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل على الرعاية الاجتماعية⁽⁵³⁾ اما الرعاية الصحية فقد اوكلت الى وزارة الصحة توفير الرعاية الصحية والمعالجة للنزلاء وعلى مدير مركز الإصلاح ضمان توفير هذه الرعاية ومن اجل تحقيق ذلك يقام مركز طبي لتقديم الرعاية الصحية والسنية والعلاجية للنزلاء مجانا.

اما عن الرعاية اللاحقة فقد نصت المادة (30) من قانون مراكز الإصلاح على الرعاية اللاحقة "وتتولى وزارة التنمية الاجتماعية وحسب الإمكانيات المتاحة لها تقديم الخدمات الاجتماعية والرعاية اللاحقة للنزلاء بواسطة مراكز خاصة يتم فتحها في المركز وفق تعليمات يصدرها وزير التنمية الاجتماعية لهذه الغاية"، ومن هنا يتضح ان المشرع الاردني قد اعطى عناية تامة بالنزلاء من حيث الرعاية الاجتماعية والرعاية الصحية والرعاية اللاحقة⁽⁵⁴⁾

2-برامج الرعاية الصحية:

البرامج الوقائية: لا بد من توفير كافة مقومات الحياة السليمة والصحية للنزيل في كافة مرافق مركز الإصلاح - الغرف، المهاجع، الصفوف الدراسية، المطعم، المشاغل الحرفية، السوبر ماركت، الكافيتريا، الوحدات الصحية - إن رعاية النزيل الصحية لا تقتصر على أساليب الرقابة والتي تهدف إلى تجنب الإصابة قدر الإمكان، إنما يتبعها توفير العلاج وتقديمه لمن يثبت إصابته بالمرض وهذا حق تلتزم به الدولة⁽⁵⁵⁾، وعلى الطبيب الاهتمام والعناية بصحة النزلاء المرضية وكل من يشكو من مرض، ويجب تقديم العلاج المناسب للنزيل بعد فحصه وتشخيص المرض، ويشمل العلاج الأمراض العضوية والعقلية والاضطرابات النفسية، وفيما يتعلق بعزل النزلاء المصابين بأمراض معدية وسارية: فإذا تبين وجود مرض معد أو سار في مركز الإصلاح يتم إصدار أمر خطي لنقل أي نزيل إلى أي مكان لعلاجهِ ويعتبر هذا المكان في حكم مركز الإصلاح.

وقد نصت المادة (23) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل على ذلك: "تتولى وزارة الصحة بواسطة مديرية الصحة الإشراف الصحي على المراكز الواقعة في منطقة اختصاصها ومراقبة الشروط الصحية المتعلقة بنظافة المركز وطعام النزلاء وملابسهم"، كما ونصت المادة (24) من

- قانون مراكز الإصلاح والتأهيل أيضاً: "على طبيب المركز إجراء كشف طبي على النزيل وتقديم تقرير عن حالته الصحية في أي من الحالات التالية:-
- أ- عند إدخاله المركز وقبل إخراجته منه وعند نقله من مركز إلى آخر.
- ب- قبل وضع النزيل في الحجز الانفرادي وبعد إخراجته منه.
- ج- بناء على طلب من أي جهة قضائية أو أي جهة مختصة.
- د- عند طلب مدير المركز.
- هـ- عند طلب النزيل".

كما ونصت المادة (25) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل أيضاً: "إذا استدعت حالة النزيل علاجاً في مستشفى تتولى إدارة المركز وبناء على تقرير طبيب المركز نقل النزيل إلى المستشفى وتتم إعادته إلى المركز بعد الانتهاء من علاجه"، ومن هنا يرى الباحثان ان المواد سالفة الذكر اعطت اهتماماً كبيراً فيما يتعلق بالرعاية الصحية للنزلاء اضافة الى ذلك يجب على وزارة الصحة أن توفر في كل مركز اصلاح وتأهيل خدمات طبية شاملة تتمثل في طبيب مؤهل واحد على الأقل، ويساعده ممرضين قانونيين، حتى انه في بعض مراكز الإصلاح والتأهيل التي يزيد عدد النزلاء فيها على (2000) الالفين نزيل يجب ان يكون فيها اطباء اثنان يتناوبون في العمل في عيادة المركز، وينبغي أن يتم تنظيم الخدمات الطبية من خلال مديرية الصحة ضمن منطقة اختصاص مركز الإصلاح والتأهيل، كما يجب أن تشتمل على فرع للطب النفسي تشخيص بغية حالات الشذوذ العقلي وعلاجها عند الضرورة، والحاجة الضرورية لوجود المرشدين النفسيين لمعالجة الحالات التي تعاني من ضغط نفسي.⁽⁵⁶⁾

المطلب الثاني: التأهيل الثقافي والتعليمي والتدريب المهني:

إن ما نعينه بالبرامج الثقافية ذلك الدور التعليمي الذي تقوم به السجون من خلال الوسائل التعليمية المتعددة والمقررة (كالكتب، الصحف، المجلات، والدوريات المختلفة) والمسموعة: كالراديو، المحاضرات، والندوات التي تلقى وتعد بين الحين والآخر بعناوين تخدم أهداف التأهيل الثقافي، ويقوم بها اناس مختصون، والتلفاز المبرمج لبث برامج تخدم نفس الهدف، عدا عن مشاهدة البرامج الإذاعية والتلفزيونية طيلة فترة بئها⁽⁵⁷⁾، ونظراً لأهمية تلك البرامج في توجيه سلوك السجين نحو التهذيب، وتفكيره نحو الواقعية وفهم مخاطر السلوك الضار بالمجتمع فان إدارة السجون تركز على حسن الاختيار للبرامج إياها، بتوفير كتباً مختارة من شتى صنوف

المعرفة، واستحضار اشخاصاً مؤهلين ومن ذوي الاختصاص لإلقاء المحاضرات وعمل الندوات مع السجناء سواء من خلال اللقاء المباشر أو البث التلفزيوني المركزي⁽⁵⁸⁾

1. التأهيل الثقافي والتعليمي:

إن البرامج الثقافية والتعليمية لا تفف عند مجرد تزويد بالمعلومات إنما تتجاوز ذلك إلى إنضاج الإمكانيات والملكات الذهنية لدى النزلاء، وما يتبع ذلك من تغيير في طرق التفكير والمقدرة في الحكم على الأشياء ومعرفة التوقعات للإحداث ومنهج التصرف في الحياة، وبهذا نأمل أن تباعد ما بين النزلاء والتفكير الجرمي.

ويعد التعليم الأكاديمي أحد الأركان الأساسية لإصلاح النزلاء وتهذيب سلوكه سواء داخل المؤسسة العقابية أو خارجها، ويستمد أهميته من كونه يساعد على استئصال أحد عوامل الإجرام والسلوك المنحرف ألا وهو الجهل والأمية، وبذلك فهو يعتبر نظاماً تهذيبياً يساعد في تأهيل السجن ويوفر فرصاً لكسب العيش بعد الإفراج⁽⁵⁹⁾

إن الرعاية الثقافية هذه وبمختلف صورها تلعب دورها في ربط السجن بالمجتمع والعالم الخارجي وتحقق قدراً من التفاعل بينهما كما وانها تسهم في مليء أوقات فراغ النزلاء بالاستزادة من العلوم والمعارف التي تنمي الشخصية وتحفظ سوية النزلاء وتذكي فيه الحماس للعودة للمجتمع في موقعه الطبيعي، وفضلاً عن إسهامها في توظيف طاقات النزلاء فيما ينفعهم كما وانها تهيء الفرص لتدارك ما فاتهم من فرص التعليم، وعليه فقد هيأت المؤسسة العقابية العديد من الفرص لتعليم النزلاء من المستويات الدنيا (محو الأمية) وحتى التعليم الجامعي لتسهم بذلك في صقل النزلاء وتطوير طرق التفكير لديهم والارتقاء بمستواها ليكون النزلاء قادراً على التمييز بين الضار والنافع وما هو خير وما هو شر، وبذلك يتم توفير فرص العمل والتدريب والتعليم للنزلاء في المؤسسات الإصلاحية.

ويعقد في مراكز الإصلاح على مستوى العالم من وقت لآخر العديد من الندوات الثقافية والمحاضرات المتخصصة يتولى إلقائها متخصصون في مواضيع الاجتماع وعلم النفس والقانون والصحة والدين، ويتوفر في كل مركز قاعة محاضرات مجهزة كمسرح يقام فيها بالإضافة للمحاضرات والندوات واللقاءات التي تتم مع النزلاء وهي رافد أساس للتهذيب الأخلاقي والإرشاد والتوجيه الذي يعنى بإبراز القيم الاجتماعية والأخلاقية وتدريبهم على أن يستمدوا منها معايير السلوك في المجتمع⁽⁶⁰⁾ ويرى الباحثان ان التطور الذي وصلت اليه مراكز الإصلاح والتأهيل في

الأردن في الجوانب الثقافية والتعليمية للنزلاء في مراكز الإصلاح والتأهيل يشكل تطوراً ملحوظاً وملحوظاً على المستوى الوطني والدولي من خلال السماح للنزلاء بالاشتراك في امتحان الثانوية العامة وتقديم منحه دراسية لمرحلة الدبلوم والبيكالوريوس للمتفوقين هذا يشكل شهادته تسجل الى مراكز الإصلاح والتأهيل، وقد أشارت المادة (8/أ/13) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 على انه " يحق للنزيل الاستفادة من الفرص المتاحة في المركز للتعليم الأكاديمي والتدريب المهني" (61)

2. التدريب المهني:

لقد كان للتدريب المهني في مراكز الإصلاح السابق على الكثير من الحقوق الأخرى فقد اهتمت إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل بإعداد برامج التدريب المهني منذ بداية الثمانينات وأصبحت برامج مدروسة ومعد لها الأعداد الجيدة من الكوادر المؤهلة والمواد الأولية وإعداد المناهج والأجهزة والمعدات اللازمة، ومنذ منتصف الثمانينات وحتى هذه الساعة نشاهد تطوراً ملحوظاً في أعداد البرامج التدريبية، ولقد اتخذت إجراءات لتعويض النزلاء عن الإصابات في العمل والإمراض المهنية وبنفس الشروط التي يمنحها القانون للعمال الأحرار، بحيث لا يتجاوز الحد الأعلى لساعات العمل عن الحد المقرر في القوانين، ويحصل النزلاء العمال على يوم للراحة الأسبوعية ووقتاً للتعليم وغيره من الأنشطة المعدة لإصلاحهم وتأهيلهم ويكون عمل النزلاء مأجوراً، ويتضح لنا من الاطلاع على الصكوك الدولية التي تتحدث في هذا المجال أن هناك تطابقاً شبه كامل بين ما جاء بها وما جاء بالقوانين الداخلية للدول. يرى الباحثان ان الدور الذي تقوم به مديرية الامن العام ممثله في ادارة مراكز الإصلاح من خلال التدريب المهني للنزلاء والاتفاقيات الموقعة بين ادارة مراكز الإصلاح والتأهيل ومؤسسة التدريب المهني يشكل دافع وحافز للنزلاء للانخراط في العمل داخل مراكز الإصلاح والاشتراك في دورات التأهيل المهني وتعلم الحرف والمهن المختلفة التي تساعد النزيل للحصول على فرصة عمل بعد خروجه ليصبح عنصر فاعل في المجتمع، ودور مراكز الإصلاح في اشراك النزلاء العاملين في مظلة الضمان الاجتماعي وهذا يشكل تطوراً على المستوى الاقليمي والدولي بحيث يتم اشراك النزلاء في الضمان الاجتماعي، ليستطيع النزلاء الاستمرار في الضمان بعد خروجه من مراكز الإصلاح وهذا يتوافق مع المعايير الدولية لمعاملة النزلاء.

المبحث الرابع: حقوق النزلاء:

المطلب الاول: حقوق النزيل بالاتصال بالعالم الخارجي والخدمات القضائية:

إن معاملة النزلاء يجب أن تركز على بقاء اتصالهم مع المجتمع الخارجي من أجل إعادة تأهيلهم واندماجهم بالمجتمع بعد انقضاء مدة العقوبة، والبعض يعتقد أنه يجب عزل النزلاء عن العالم الخارجي وهذا الاعتقاد خاطئ، ومن هنا فإن مهمة مراكز الإصلاح تكمن في الحفاظ على روابط اتصالات النزلاء مع العالم الخارجي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم اتخاذ مجموعة من القرارات التي تتماشى مع هذا الحق فقد نصت المادة (36) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 على حق النزلاء في حضور جنازة ذويه - أحد أصوله أو فروعه أو زوجه أو أحد أقاربه حتى الدرجة الثانية - تحت الحراسة اللازمة، ويعد هذا مؤشراً على مدى اهتمام المشرع الأردني في الحفاظ على اتصال النزلاء مع العالم الخارجي⁽⁶²⁾

وتشكل الزيارات أهم روابط الاتصال في علاقة النزلاء بالعالم الخارجي وخاصة أسرته وأصدقائه، ونحن نعلم أن الزيارات تعد ضماناً تقي النزلاء من التعرض لانتهاكات حقوق الإنسان مثل التعذيب وسوء المعاملة والحجز الانفرادي، لأن السجين سوف يخبر زائريه بأي اعتداء تم عليه، ولقد ضمنت المعاهدات والاتفاقيات الدولية الزيارات وتعتبرها من الحقوق الأساسية التي لا يجوز منعها أو إيقافها مهما كانت المبررات، ويسمح بزيارة النزلاء ما لم يكن هناك مانع أمني أو قرار قضائي يحول دون ذلك وعلى مدير مركز الإصلاح فتح سجلات خاصة بالزوار يدون فيها اسم الزائر والتفاصيل الضرورية عنه، وتتم الزيارة تحت إشراف إدارة مركز الإصلاح وفي المكان المخصص لها من قبل مدير السجن وفقاً لأحكام القانون⁽⁶³⁾

ونصت القاعدة (93) من قواعد هافانا في منع الجريمة ومعاملة المجرمين على "يرخص للمتهم بغية الدفاع عن نفسه بأن يطلب تسمية محامي أو تعيين المحكمة محامياً مجاناً حيث ينص القانون على هذه الإمكانية وبأن يتلقى زيارات محاميه وإعداد دفاعه وأن يسلمه تعليمات سرية"، ولتحقيق هذه الغاية يجب أن يعطى له أدوات للكتابة إذا طلب ذلك ويجوز أن تتم المقابلات بين المتهم ومحاميه على مرمى نظر موظف الشرطة ويجب أن تكون جميع الاتصالات بالمحامي تحظى بقدر كبير من السرية وأي شكوك حول صلاحية اعتماد المحامي ويجب أن تنظم قبل أن يبدأ حق الاتصال⁽⁶⁴⁾، وفي هذا الجانب أشار قانون الإصلاح والتأهيل الأردني في المادة (1/أ/13) أن من حق النزلاء الاتصال في محاميه ومقابلته كلما اقتضت مصلحته ذلك.

وللنزلاء عند إدخاله السجن وعلى وجه السرعة حق الاطلاع على لائحة الاتهام ضده وأية تهمة موجهة إليه والأحكام والقرارات الصادرة بحقه سواء مباشرة أو بواسطة محاميه، وكذلك بمعلومات عن حقوقه وتفسير عن هذه الحقوق وكيفية الاستفادة منها وتمكينه من توكيل محامي،

ويتضح لنا مدى تطبيق الصكوك الدولية في هذا المجال وخاصة قواعد الحد الأدنى وهي: "يزود كل سجين لدى دخوله السجن بمعلومات مكتوبة حول الأنظمة المطبقة على فئته من السجناء، وحول قواعد الانضباط في السجن، والطرق المرخص بها لطلب المعلومات وتقديم الشكاوى، وحول أية مسائل أخرى تكون ضرورية لتمكينه من معرفة حقوقه وواجباته على السواء ومن تكييف نفسه وفقاً لحياة السجن، وإذا كان السجين أمياً وجب أن تقدم له هذه المعلومات بصورة شفوية، ويجب أن تتاح لكل سجين إمكانية التقدم في كل يوم عمل من أيام الأسبوع بطلبات أو شكاوى إلى مدير السجن أو إلى الموظف المفوض بتمثيله" (65)، وقد جاء ذلك متمشياً مع ما جاء في نص المادة (2/أ/13) من قانون مركز الإصلاح والتأهيل والتي أشارت إلى "يحق للنزيل الاطلاع على صورة لائحة الاتهام ضده والأحكام والقرارات الصادرة بحقه سواء مباشرة أو بواسطة محاميه" (66)

المطلب الثالث:

النقل ووسائل الاتصال وممارسة الشعائر الدينية وزيارة رجال الدين والاطلاع على وسائل الاعلام:

نصت القاعدة 3/44 من اتفاقية منع الجريمة ومعاملة المجرمين على: "يكون لكل سجين حق إعلام أسرته فوراً باعتقاله أو بنقله إلى سجن آخر"، وينطبق هذا على أماكن إيداع الشرطة وسجون الحبس الاحتياطي والسجون الخاصة بعلاج الأمراض العقلية وأي مكان آخر للإيداع والحجز وقد أعيد تأكيد فحوى هذه القاعدة في المبدأ 1/16 من مجموعة المبادئ والذي ينص على أنه: "يكون لكل محبوس احتياطي أو مسجون الحق في أن يبلغ عن مكانه ويقع على السلطة المسؤولة حق تبليغ أسرته أو أي أشخاص آخرين فوراً عقب القبض عليه أو نقله أو بالقبض عليه أو حبسه أو سجنه وإبلاغهم عن المكان الذي يحتجز به"، ونصت المادة (18) من قانون مراكز الإصلاح والتأهيل فيما يتعلق في نقل النزلاء على: "للمدير أو من يفوضه إصدار أمر بنقل النزيل المحكوم من مركز إلى آخر وفي هذه الحالة يرسل معه ملفه الخاص وأوراقه والأمانات الخاصة به ويجري تبليغ ذويه بذلك خلال مدة لا تزيد على (48) ساعة من تاريخ نقله".

1. ممارسة الشعائر الدينية وزيارة رجال الدين:

قد طالبت الصكوك الدولية بهذا الحق واعتبرته ركناً أساسياً بالمحافظة على حقوق الإنسان واعتبرت حرية الأديان جزء لا يتجزأ من الحقوق الإنسانية والشرعية الدولية، وقد نصت

القاعدة 3/41 على: "لا يحرم أي سجين من الاتصال مع الممثل المؤهل لأي دين وفي مقابل ذلك يحترم رأي السجين في حال قيام أي ممثل ديني بزيارة له دون موافقته" (67)، ولقد تغاضت القواعد الدنيا عن الظروف التي تتم فيها زيارات الممثل الديني، وبسبب الطبيعة الخاصة للغاية في هذه المقابلات فإنه يكون من حسن الإدارة أن تكون هذه الزيارات على غرار زيارة المحامي بعيداً عن مسمع موظفي السجن، وقد أكد قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 على هذا الحق في المادة (6/أ/13) بأن من حق النزير ممارسة الشعائر الدينية التي ينتمي إليها. (68)

2. الاطلاع على وسائل الإعلام:

حيث أشارت القاعدة (39) من قواعد منع الجريمة ومعاملة المجرمين على أنه: "يجب أن تتاح للسجناء مواصلة الاطلاع على مجرى الأحداث ذات الأهمية عن طريق الصحف اليومية أو الدورية أو أي منشورات مؤسسية خاصة أو بالاستماع إلى محطات الإذاعة أو إلى المحاضرات أو إلى أي وسيلة مماثلة مسموح بها أو تكون خاضعة لإشرافها" (69)، وتبدو هذه القاعدة إلزاماً إضافياً على إدارة السجن وتسهيل الحصول على الأنباء الأكثر أهمية حتى بالنسبة للسجناء الذين لا يستطيعون الحصول عليها من تلقاء أنفسهم لسبب أو لآخر، ويجب توفير الصحف والمجلات الدورية المتاحة بصورة قانونية وإحدى الطرق الفعالة لتسهيل حصول السجناء على المعلومات من خارج السجن هي إعطاءهم فرصة للاستماع إلى برامج المذياع أو مشاهدة التلفزيون، وقد أغفل قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 هذا الحق للنزلاء في القانون ولم يرد نص صريح على ذلك في مواد القانون.

3. الإبلاغ عن الوفاة أو المرض الخطير.

تنص القاعدة 44/ع من قواعد الحد الأدنى على أنه: (70).

1. إذا توفي السجين أو أصيب بمرض خطير أو بحادث خطير أو نقل إلى مؤسسه علاجية للأمراض العقلية يقوم المدير فوراً إذا كان السجين متزوجاً بإحضار زوجته وإلا فأقرب أقرباءه وأي شخص آخر يكون السجين طلب إحضاره.

2. يخطر السجين فوراً بأي حادث وفاه أو مرض خطير لقريب له وإذا كان مرض هذا القريب بالغ الخطورة يرخّص للسجين إذا كانت الظروف تسمح بذلك بالذهاب إلى عيادته أما برفقة حرس وأما بمفرده، ويتطلب ذلك من إدارة السجن أن تطلب من السجين وحال دخوله أن يحدد الشخص الذي يتم إبلاغه من أفراد أسرته أو غيرهم، وفي حالة الوفاة يتم الإبلاغ خلال (24)

ساعة وتبذل الاداره عناية كافيه لجثة السجين، ويجب للسبب نفسه إبلاغ السجين عن وفاة أحد أقاربه أو إصابتهم أصابه خطيرة على الرغم انه لم ينص في قواعد الحد الأدنى على اشتراك السجين في جنازة أحد أفراد عائلته والسماح له بتلقي العزاء إلا انه يجب تطبيق المنطق نفسه هو أيضا.

وقد نصت المواد (27, 28, 29) من قانون مراكز الاصلاح والتأهيل لعام 2004⁽⁷¹⁾ على حالات المرض والوفاه، وجاء في نص المادة (27) من ذات القانون على انه "للووزير بتنسيب من المدير إذا تبين وجود مرض معد أو سار في المركز إصدار أمر خطي لنقل أي نزير إلى أي مركز مختص لعلاج ويعتبر هذا المكان في حكم المركز وفق أحكام هذا القانون"، كما ونصت المادة (28) على انه: "يسمح بزيارة النزير المريض وفق تعليمات يضعها مدير المركز لهذه الغاية"، اما نص المادة (29) فقد جاء من خلال الفقرات:

أ- إذا توفي النزير فعلى مدير المركز لاتخاذ الاجراءات الآتية: - إذا توفي النزير فعلى مدير المركز اتخاذ الإجراءات الآتية: -

1. تبليغ المدير والوزير والمدعي العام وذوي المتوفي عن واقعة الوفاة ومكان وجود الجثة فوراً.
2. إذا كان النزير المتوفي غير أردني، يبلغ المدير والوزير والمدعي العام والجهة المعتمدة للأجانب بذلك.

ب- على طبيب المركز تقديم تقرير عن حالة النزير المتوفي في المركز وبصورة خاصة ما يلي: -

1. نوع المرض الذي كان يشكو منه وتاريخ بدء إصابته به.

2. تاريخ آخر كشف أجراه الطبيب عليه قبل وفاته.

3. تاريخ الوفاة ووقت حدوثها.

ب- على المدعي العام أن يأمر بنقل جثة المتوفي إلى الطبيب الشرعي لبيان سبب الوفاة وحالة الجثة".

المبحث الخامس: خلاصة تحليلية:

نلاحظ مما سبق ان قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 قد اخذ بالمعايير الدولية لمعاملة النزلاء وقد تبين ذلك في مجموعة من الحقوق منها: الحقوق المتعلقة بالنظافة الشخصية والمساحة الأرضية والتهوية والإضاءة داخل المركز للنزلاء، والحق في الرعاية الصحية حيث أولى القانون أهمية كبيرة في هذا الجانب بالإضافة الى التأهيل الثقافي حيث وصلت مراكز الإصلاح

والتأهيل الى تطوراً ملحوظاً في تأهيل النزلاء ثقافياً وتعليمياً، كما أعطت للنزلاء الحق في البقاء على اتصال النزلاء مع العالم الخارجي وتبادل الزيارات والسماح للنزيل بالاتصال مع المحامي والاطلاع على لائحة الاتهام ضده ، كما أعطى القانون الحق للنزيل في عملية الإبلاغ عن نقلة من مركز الى آخر لذويه واهله ، وإعطاءه الحق في ممارسة الشعائر الدينية، والإبلاغ عن الوفاة والمرض الخطير .

أما عن جوانب القصور في قانون مراكز الإصلاح والتأهيل وعدم تماشيها مع ما جاء في المعايير الدولية لمعاملة النزلاء فيتضح ذلك من خلال ما يتعلق بالفراش والأسرة التي من المفترض تزويد النزيل بها، وطبيعة الطعام حيث لم يتم الإشارة إليها إلا بشكل جزئي حيث لم ينص على حق النزيل بطلب الطعام من الخارج وعلى نفقته الخاصة ويجب مراعاة ذلك من خلال تعديل المادة (23) من ذات القانون، أما فيما يتعلق بحق التسكين حيث لم ينص عليه بشكل صريح حسب المعايير الدولية بوضع النزيل في غرفة انفرادية وكل ما أشار اليه القانون هو الحبس الانفرادي، أما ما يتعلق بالرعاية الاجتماعية فإنها بحاجة الى تعديل لتشمل المتابعة والاهتمام من خلال زيادة أعداد القائمين على الرعاية الاجتماعية داخل المراكز الإصلاحية وتفعيل عمل المراكز المنتشرة في تلك المراكز، ومن أوجه القصور في القانون اعلاه هو اطلاع النزلاء على وسائل الإعلام حيث اغفل القانون هذا الحق للنزلاء .

التوصيات:

- 1-على المشرع الاردني إعادة النظر في مواد قانون مراكز الإصلاح والتأهيل لعام 2004 وإجراء التعديلات عليه ليتماشى مع المعايير الدولية المتعلقة في معاملة النزلاء.
- 2-تفعيل الرعاية الصحية والاجتماعية والرعاية اللاحقة للنزيل من خلال التعاون بين أجهزة العدالة الجنائية ليتحمل كل من أجهزة العدالة ما يكلف به بموجب التشريعات القانونية.
- 3-توصي الدراسة الباحثين بأجراء دراسات معمقة عن البيئة الحاضنة للنزلاء وطرق الرعاية المتبعة داخل مراكز الإصلاح والتأهيل من وجهة نظر النزلاء والعاملين في تلك المراكز.

المصادر والمراجع:

- (1) المؤتمر الدولي للعقاب والسجون (1929). قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء .
- (2) قواعد الحد الأدنى لمعامله المذنبين (1957). الامم المتحدة .
- (3) المؤتمر الدولي للعقاب و السجون (1929)، المرجع السابق.
- (4) الحناحنة، أسراء محمد بخيت (2023). المسؤولية الجنائية الدولية والمدنية عن استخدام الاسلحة غير التقليدية، مجلة جامعة الزيتونة الاردنية للدراسات القانونية، المجلد، 4، العدد1.

- (5) الحمدان، سارة عبدالله (2023)، العدالة الإصلاحية للأحداث في قانون الأحداث الأردني، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية، المجلد (3)، الإصدار (1)، ص 68.
- (6) الدليل التجريبي للعاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل (2006). المركز العالمي العربي لتنمية الديمقراطية و حقوق الإنسان، عمان، الأردن.
- (7) قانون مراكز الإصلاح والتأهيل (2004). المواد المتعلقة بالرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية من المادة 22 ولغاية 29.
- (8) مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال الاحتجاز أو السجن (1998).
- (9) اتفاقية مناهضة التعذيب (1984). حقوق الإنسان، الأمم المتحدة.
- (10) القاضي ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). السجنون مزاياها وعيوبها من وجهة النظر الإصلاحية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الطبعة الثالثة، الرياض. ص.ص 2، 149.
- (11) قانون العقوبات الأردني المعدل (2017)، المادة (25).
- (12) التقرير السنوي لأوضاع المحاكم النظامية والقضاء الإداري والنيابة العامة للعام 2021.
- (13) القرآن الكريم ، سورة يوسف، الآية (33).
- (14) سعد، بشرى (2013). بدائل العقوبات السالبة للحرية وأثرها في الحد من الخطورة الإجرامية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع ، ص 11.
- (15) عبد الستار، فوزية (1972). مبادئ علم الجريمة وعلم العقاب. القاهرة، ص 20.
- (16) القاضي، ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). المرجع السابق ، ص 18.
- (17) المغربي، سعد، الليثي ، السيد احمد (1967). المجرمون: الفئات الخاصة وأساليب رعايتها ، الجزء الأول، المركز الاسلامي للطباعة، القاهرة، ص 264
- (18) العمّادي، هنادي أسعد (2023)، صور السلوك الجرمي " الجريمة والبلطجة وفق لأحكام التشريع الأردني " ، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية ، مجلد (3) الإصدار (3)، ص 120.
- (19) القرآن الكريم ، سورة الشعراء، الآية (29).
- (20) صحيح البخاري، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، عناية محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، 1422 هـ.
- (20) القاضي، ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). المرجع السابق ، ص.ص 4-5
- (22) ابو نوار، معن (2000). تاريخ المملكة الأردنية الهاشمية ، الجزء الأول ، عمان : مكتبة الراي ، ص 157
- (23) المجالي، عبد الهادي عطاالله (1987). الامن العام الاردني في 60 عام، ص 21.
- (24) قانون السجنون الاردني رقم 23 لعام 1953 .
- (25) اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري (1998)، مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال الاحتجاز أو السجن.

- (26) اتفاقية الحد الأدنى لمعاملة المسجونين الصادرة عن الأمم المتحدة (1955)، واتفاقية إلغاء العمل الجبري عام 1964 ، واتفاقية مناهضة التعذيب (1978).
- (27) الصالح، اسامة عبد الكريم (2000). نموذج لتحسين أوضاع السجون في البلدان النامية، التجربة الاردنية في مجال إصلاح وتأهيل النزلاء، عمان، ص 6.
- (28) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء (1955).
- (29) قواعد الأمم المتحدة لمعاملة السجناء والتدابير غير الاحتجازية للمجرمات، قواعد بانكوك.
- (30) للاستزادة يمكن الرجوع الى اعمال اللجنة العليا والقرارات الصادرة عنها
- (31) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل رقم (9) لسنة (2004)، المادة (4).
- (32) الدليل التدريبي للعاملين في مراكز الاصلاح و التأهيل (2006). مركز العالم العربي لتنمية الديمقراطية و حقوق الانسان عمان ، ص 23.
- (33) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء (1955)، القاعدة (44)
- (34) حقوق الإنسان والسجون (2005). دليل تدريبي لمسؤولي السجون في حقوق الإنسان، صادر عن مكتب المفوض الأعلى لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، نيويورك.
- (35) قانون العقوبات الاردني وتعديلاته (1960)، نصوص المواد (179, 208, 346).
- (36) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء (1955). المبدأ (16/1).
- (37) غانم ، عبد الغني (1985). مجتمع السجن "دراسة أنثروبولوجية"، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.
- (38) الجبور، خالد (2009). التفريد العقابي في القانون الأردني ، دار وائل للنشر، عمان .
- (39) الطراونة ، محمد (2002). ورقة عمل حول بدائل العقوبات السالبة للحرية ، عمان .
- (1) الطراونة ، محمد (2002). المرجع السابق.
- (41) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء (1955). القاعدة (1/88) ، الفقرة (2)، المرجع السابق.
- (42) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء. (1955). القاعدة رقم (19) ، المرجع السابق.
- (43) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل. (2004). المادة (12).
- (44) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء. (1955). القاعدة رقم (20)، المرجع السابق.
- (45) اليوسفي، عبدالله بن عبد العزيز (2003). التدابير المجتمعية كبداية للعقوبات السالبة للحرية ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- (46) منع الجريمة ومعاملة المجرمين (1955). مؤتمر الأمم المتحدة الأول المنعقد في عام 1977، جنيف .
- (47) قواعد الحد الأدنى لمعاملة النزلاء. (1955)، القاعدة (9). المرجع السابق.
- (48) 1. الغزالي ، محمد (1993). حقوق الانسان في الاسلام والاعلان العالمي للأمم المتحدة، ط3، دار الدعوة ، مصر، ص 202.
2. ثروت ، جلال (1983). الظاهرة الاجرامية (دراسة في علم الاجرام و العقاب) ، دار المعارف ، الاسكندرية، ص 283-282
3. نشره خاصه عن مراكز الاصلاح و التأهيل المهني ونشاطاتها. عمان. 1970. ص 1+2+3
- (49) المغربي، سعد، الليثي ، السيد احمد (1967). المرجع السابق، ص 83.

- (50) اساليب معالجة الاحداث الجانحين في المؤسسات الإصلاحية. (1990)، دار النشر في المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض ، ص144.
- (51) 1. القهوجي، علي (1986). علم الإجرام وعلم العقاب ، الدار الجامعية ، بيروت 0
2. عثمان، السيد(1970) . علم النفس الاجتماعي التربوي ، الجزء الاول، التطبيع الاجتماعي . القاهرة .
3. الطراونة ، محمد (2002). المرجع السابق.
4. قانون مراكز الاصلاح والتأهيل(2004)، المواد(3+4)، مرجع سابق.
- (52) اساليب معالجة الاحداث الجانحين في المؤسسات الإصلاحية. (1990)، المرجع السابق، ص145.
- (53) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (25)، مرجع سابق.
- (54) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (30)، مرجع سابق.
- (55) 1. السواليه، احمد (2008). الرعاية الصحية للمسجونين، "ندوة السجون والمؤسسات العقابية"، أكاديمية مبارك للأمن، القاهرة ، ص8.
2. الشافعي، محمد (1977) دليل رعاية علاج الاحداث، مكتبة مؤسسة التدريب بالجيزة، ص177.
3. القهوجي، علي (1986). علم الإجرام وعلم العقاب ، الدار الجامعية ، بيروت
- (56) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004)، المواد (23)(24)(25)، مرجع سابق.
- (57) تعليمات ادارة مراكز الاصلاح والتأهيل، المادة (11)، قانون مراكز الاصلاح والتأهيل(2004) .
- (58) الصليبي، بشير (2000). تطور المؤسسات العقابية في الأردن، المعهد القضائي، عمان.
- (59) 1. العمرات، احمد(1998). الشرطة المعاصرة وحقوق الإنسان، منشورات البنك الأهلي الأردني، عمان .
2. القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء *اعتمدها مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في جنيف عام 1955 ، وأقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه 663 ج (د-24) المؤرخ في 31 تموز / يوليه 1957 و2076 (د-62) المؤرخ في 13 أيار / مايو 1977
- 3.المبادئ الأساسية لمعاملة السجناء .أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة الثامن لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في هافانا من 27 آب / أغسطس إلى 7 أيلول / سبتمبر 1990 واعتمدها الجمعية العامة بقرارها
- (60) 1. الطراونة، محمد (2002). مرجع سابق.
2. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب(1988). الرعاية اللاحقة للمفرج عنهم بين النظرية والتطبيق، الرياض ، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، ص20
3. عبد الستار، فوزيه ، (1985). مرجع سابق. ص 403 .
4. الكشكي، محمد (2008). الرعاية الاجتماعية لنزلاء السجون، ندوة السجون، أكاديمية مبارك للأمن، القاهرة، ص7.
- (61) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (13/8)، مرجع سابق.
- (62) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (36)، مرجع سابق.
- (63) ندوة إصلاح السياسات والتشريعات الجنائية والسجنية والعقوبات البديلة في الأردن ، عمان ، 2001
- (64) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين، هافانا، 2009.
- (65) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين ، ميلانو(1985).

- (66) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (2/13)، مرجع سابق.
- (67) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين ، ميلانو، (1985) . القاعدة 3/41
- (68) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (6/13)، مرجع سابق.
- (69) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين، هافانا (2009)، القاعدة (39).
- (70) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء (1955). القاعدة (44/ع)، المرجع السابق
- (71) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المواد (27+28+29)، مرجع سابق

الهوامش:

- (1) المؤتمر الدولي للعقاب والسجون (1929). قواعد الحد الأدنى لمعاملة السجناء .
- (ii) قواعد الحد الأدنى لمعامله المذنبين (1957). الامم المتحدة .
- (3) المؤتمر الدولي للعقاب والسجون (1929)، المرجع السابق.
- (4) الحناحنة، أسراء محمد بخيت (2023). المسؤولية الجنائية الدولية والمدنية عن استخدام الاسلحة غير التقليدية، مجلة جامعة الزيتونة الاردنية للدراسات القانونية، المجلد 4، العدد 1.
- (5) الحمدان، سارة عبدالله (2023)، العدالة الإصلاحية للأحداث في قانون الاحداث الأردني، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية، المجلد (3)، الاصدار (1)، ص 68 .
- (6) الدليل التجريبي للعاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل (2006). المركز العالمي العربي لتنمية الديمقراطية و حقوق الإنسان، عمان، الاردن.
- (7) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المواد المتعلقة بالرعاية الاجتماعية والصحية والتعليمية من المادة 22 ولغاية 29.
- (8) مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال الاحتجاز أو السجن (1998).
- (9) اتفاقية مناهضة التعذيب (1984). حقوق الانسان، الامم المتحدة.
- (10) القاضي ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). السجنون مزاياها وعيوبها من وجهة النظر الإصلاحية، المركز العربي للدراسات الامنية والتدريب، الطبعة الثالثة، الرياض. ص.ص. 149، 2.
- (11) قانون العقوبات الاردني المعدل (2017)، المادة (25).
- (12) التقرير السنوي لأوضاع المحاكم النظامية والقضاء الإداري والنيابة العامة للعام 2021.
- (13) القران الكريم ، سورة يوسف، الآية (33).
- (14) سعد، بشرى (2013). بدائل العقوبات السالبة للحرية وأثرها في الحد من الخطورة الاجرامية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع ، ص 11.
- (15) عبد الستار، فوزية (1972). مبادي علم الجريمة وعلم العقاب. القاهرة، ص 20.
- (16) القاضي، ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). المرجع السابق ، ص 18.
- (17) المغربي، سعد، الليثي ، السيد احمد (1967). المجرمون: الفئات الخاصة وأساليب رعايتها ، الجزء الاول، المركز الاسلامي للطباعة، القاهرة، ص 264
- (18) العمادي، هنادي أسعد (2023)، صور السلوك الجرمي " الجريمة والبلطجة وفق لأحكام التشريع الأردني " ، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية ، مجلد (3) الاصدار (3)، ص 120.
- (19) القران الكريم ، سورة الشعراء، الآية (29).

- (20) صحيح البخاري، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، عناية محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، 1422هـ.
- (21) القاضي، ابو يوسف. الخراج، محمد (1984). المرجع السابق، ص.4.
- (22) ابو نوار، معن(2000). تاريخ المملكة الأردنية الهاشمية، الجزء الاول، عمان: مكتبة الراي، ص.157
- (23) المجالي، عبد الهادي عطاالله(1987).الامن العام الاردني في 60 عام، ص.21.
- (24) قانون السجون الاردني رقم 23 لعام 1953.
- (25) اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري (1998)، مجموعة المبادئ المتعلقة بحماية جميع الأشخاص الذين يتعرضون لأي شكل من أشكال الاحتجاز أو السجن.
- (26) اتفاقية الحد الأدنى لمعامله المسجونين الصادرة عن الامم المتحدة(1955)، واتفاقية الغاء العمل الجبري عام 1964، واتفاقية مناهضة التعذيب (1978).
- (27) الصالح، اسامة عبد الكريم (2000). نموذج لتحسين أوضاع السجون في البلدان النامية، التجربة الاردنية في مجال إصلاح وتأهيل النزيل، عمان، ص.6.
- (28) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء(1955).
- (29) قواعد الأمم المتحدة لمعاملة السجنات والتدابير غير الاحتجازية للمجرمات، قواعد بانكوك.
- (30) للاستزادة يمكن الرجوع الى اعمال اللجنة العليا والقرارات الصادرة عنها
- (31) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل رقم(9) لسنة (2004)، المادة (4).
- (32) الدليل التدريبي للعاملين في مراكز الاصلاح و التأهيل(2006). مركز العالم العربي لتنمية الديمقراطية و حقوق الانسان عمان ، ص.23.
- (33) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء(1955)، القاعدة (44)
- (34) حقوق الإنسان والسجون(2005). دليل تدريبي لمسؤولي السجون في حقوق الإنسان، صادر عن مكتب المفوض الأعلى لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، نيويورك.
- (35) قانون العقوبات الاردني وتعديلاته (1960)، نصوص المواد(179, 208, 346) .
- (36) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء(1955). المبدأ(1/16).
- (37) غانم ، عبد الغني(1985). مجتمع السجن "دراسة أنثروبولوجية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- (38) الجبور، خالد (2009). التفريد العقابي في القانون الأردني، دار وائل للنشر، عمان .
- (39) الطراونة ، محمد (2002). ورقة عمل حول بدائل العقوبات السالبة للحرية، عمان .
- (40) الطراونة ، محمد (2002). المرجع السابق.
- (41) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء(1955). القاعدة (1/88)، الفقرة (2)، المرجع السابق.
- (42) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء. (1955). القاعدة رقم (19)، المرجع السابق.
- (43) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل. (2004). المادة (12).
- (44) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء. (1955). القاعدة رقم (20)، المرجع السابق.
- (45) اليوسفي، عبدالله بن عبد العزيز(2003). التدابير المجتمعية كبداية للعقوبات السالبة للحرية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- (46) منع الجريمة ومعاملة المجرمين (1955). مؤتمر الأمم المتحدة الأول المنعقد في عام 1977، جنيف .
- (47) قواعد الحد الأدنى لمعامله النزلاء. (1955)، القاعدة (9). المرجع السابق.

- (48) 1. الغزالي ، محمد (1993). حقوق الانسان في الاسلام والاعلان العالمي للأمم المتحدة، ط3، دار الدعوة ، مصر، ص202.
2. ثروت ، جلال(1983). الظاهرة الاجرامية (دراسة في علم الاجرام و العقاب) ، دار المعارف ، الإسكندرية، ص282-283
3. نشره خاصه عن مراكز الاصلاح و التأهيل المبني ونشاطاتها. عمان. 1970. ص3+2+1
- (49) المغربي ، سعد، الليثي ، السيد احمد(1967). المرجع السابق، ص83.
- (50) اساليب معالجة الاحداث الجانحين في المؤسسات الإصلاحية. (1990)، دار النشر في المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض ،، ص144.
- (51) 1. القهوجي، علي (1986). علم الإجرام وعلم العقاب ، الدار الجامعية ، بيروت 0
2. عثمان، السيد(1970) . علم النفس الاجتماعي التربوي ، الجزء الاول، التطبيع الاجتماعي. القاهرة .
3. الطراونة ، محمد (2002). المرجع السابق.
4. قانون مراكز الاصلاح و التأهيل(2004)، المواد(3+4)، مرجع سابق.
- (52) اساليب معالجة الاحداث الجانحين في المؤسسات الإصلاحية. (1990)، المرجع السابق، ص145.
- (53) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (25)، مرجع سابق.
- (54) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (30)، مرجع سابق.
- (55) 1. السواليه، احمد (2008). الرعاية الصحية للمسجونين، "ندوة السجون والمؤسسات العقابية"، أكاديمية مبارك للأمن، القاهرة، ص8.
2. الشافعي ، محمد (1977) دليل رعاية علاج الاحداث، مكتبة مؤسسة التدريب بالجيزة، ص177.
3. القهوجي، علي (1986). علم الإجرام وعلم العقاب ، الدار الجامعية ، بيروت
- (56) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004)، المواد (23)(24)(25)، مرجع سابق.
- (57) تعليمات ادارة مراكز الاصلاح و التأهيل، المادة (11)، قانون مراكز الاصلاح والتأهيل(2004) .
- (58) الصليبي، بشير (2000). تطور المؤسسات العقابية في الأردن، المعهد القضائي ،عمان.
- (59) 1. العمرات، احمد(1998). الشرطة المعاصرة وحقوق الإنسان، منشورات البنك الأهلي الأردني، عمان .
2. القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء *اعتمدها مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في جنيف عام 1955 ، وأقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي بقراريه 663 ج (د-24) المؤرخ في 31 تموز / يوليه 1957 و2076 (د-62) المؤرخ في 13 أيار / مايو 1977
3. المبادئ الأساسية لمعاملة السجناء. أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة الثامن لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المعقود في هافانا من 27 آب / أغسطس إلى 7 أيلول / سبتمبر 1990 واعتمدها الجمعية العامة بقرارها
- (60) 1. الطراونة، محمد (2002). مرجع سابق.
2. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب(1988). الرعاية اللاحقة للمفرج عنهم بين النظرية والتطبيق، الرياض ، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، ص20
3. عبد الستار ، فوزيه ، (1985). مرجع سابق. ص403 .
4. الكشحي، محمد (2008). الرعاية الاجتماعية لئلاء السجون، ندوة السجون، أكاديمية مبارك للأمن، القاهرة، ص7.
- (61) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (8/13)، مرجع سابق.
- (62) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (36)، مرجع سابق.
- (63) ندوة إصلاح السياسات والتشريعات الجنائية والسجنية والعقوبات البديلة في الأردن ، عمان ، 2001
- (64) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين، هافانا، 2009.
- (65) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين ، ميلانو(1985).
- (66) قانون مراكز الاصلاح والتأهيل (2004). المادة (2/13)، مرجع سابق.
- (67) مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين ، ميلانو، (1985). القاعدة 3/41

⁽⁶⁸⁾ قانون مراكز الإصلاح والتأهيل (2004). المادة (6/13/13)، مرجع سابق.

⁽⁶⁹⁾ مؤتمر منع الجريمة ومعاملة المجرمين، هافانا (2009)، القاعدة (39).

⁽⁷⁰⁾ قواعد الحد الأدنى لمعاملته النزلاء (1955). القاعدة (44/ع)، المرجع السابق

⁽⁷¹⁾ قانون مراكز الإصلاح والتأهيل (2004). المواد (29+28+27)، مرجع سابق

متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد

انعام أحمد عيسى عبيدات*

تاريخ وصول البحث: 2023/7/30 م تاريخ قبول البحث: 2023/10/8 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (466) معلمًا ومعلمة، وطُبقت الاستبانة كأداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، أظهرت النتائج أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بأبعادها (التخطيط الإلكتروني، التنظيم الإلكتروني، القيادة والتوجيه، التقويم الإلكتروني) بمدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتفاعل بينهم).

وجاءت أبرز توصيات الدراسة بضرورة الاعتماد على البرمجيات لتوفير الخطط الفصلية والسنوية والبيدية، مع إشراك معلمي المرحلة الأساسية في وضع الخطط من خلال شبكات الاتصال الإلكترونية، وتوثيق المراسلات وحفظ المحتوى المعلوماتي بخصوصية وأمان، وتنظيم الأنشطة في مجموعات بناء على العلاقات الوظيفية، وضرورة توفير جميع أدوات تطبيق الإدارة الإلكترونية؛ من أجهزة حاسوب متطورة، وخدمات سريعة للشبكة العنكبوتية، والتطبيقات المناسبة.

4. عقد دورات تدريبية لجميع العاملين بالمدرسة تتعلق بآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: متطلبات الإدارة الإلكترونية، العمليات الإدارية، مدارس التعليم الأساسي.

*باحثة.

Requirements for Employing Electronic Management In The Administrative Operations Of Elementary Education Schools In Irbid

Abstract

The study aimed to identify the requirements for employing electronic management in the administrative operations of elementary education schools in the city of Irbid. The study followed the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (466) teachers. The questionnaire was applied as a study tool after verifying its validity and reliability. The results showed that the requirements for employing electronic management in the administrative processes with their dimensions (electronic planning, electronic organization, leadership and direction, electronic evaluation) in elementary education schools came to a large degree, and there were no statistically significant differences about the requirements of employing electronic administration in the administrative operations according to the variables (gender, educational qualification, years of experience, and the interaction between them).

The most prominent recommendations of the study were the necessity of relying on software to provide quarterly, annual and alternative plans, with the involvement of elementary stage teachers in developing plans through electronic communication networks, documenting correspondence and preserving informational content with privacy and security, organizing activities in groups based on functional relationships, and the necessity of providing all application tools for electronic management; from advanced computers, fast Internet services, and appropriate applications. Holding training courses for all school employees related to the mechanisms of applying electronic management in the school.

Keywords: Electronic management requirements, Administrative operations, Elementary education schools.

المقدمة:

فرض العصر المعاصر على المؤسسات والمنظمات بذل مجهودات كبيرة في سبيل إنجاز الأعمال ذات المتطلبات الكثيرة في وقت قصير وجهد أقل وجودة عالية، كما وتُعد تقنيات المعلومات والاتصالات ثورة حقيقية في الإدارة الحديثة؛ لما أحدثته هذه التقنيات من تطورات كبيرة في أساليب العمل الإداري وفاعليته وأدائه، وظهور الإدارة الإلكترونية.

وأشار لانفين (Lanvin, 2017) أن الإدارة الإلكترونية أصبحت حجر الزاوية وركيزة أساسية لمنظمات العصر، على اعتبار أنها تلعب دورًا رائدًا في تجويد العمل الإداري وتحسين عملياته. وتفرض طبيعة الإدارة الإلكترونية وخصائصها مجموعة من الوظائف التي لم تكن في مقدور الإدارة التقليدية ممارستها في السابق، حيث ظهرت مهام جديدة وواقع مغاير تمارس فيه الإدارة الإلكترونية عملها، من خلال كسر طوق العزلة الذي تدور داخله ممارسات الإدارات التقليدية ومعاملاتها، مع إمكانية الاندماج في الشبكة العنكبوتية العالمية بوصفها نافذة لها، وأصبحت الهياكل الإدارية الإلكترونية مرنة التعامل، من خلال تراجع هيمنة الإدارات المركزية على حركة العمل، واختفاء القيود البيروقراطية على المعاملات والمعلومات، في ظل تحول الإدارات من طور المعلومات التقليدية إلى طور المعلومات الإلكترونية (ذهبية، 2016).

ونتيجة للتطورات الهائلة في مفردات المنظمات المعاصرة أصبح الاهتمام بالإدارة الإلكترونية ضرورة ملحة للنهوض بتلك المنظمات إلى العوالم الرقمية التي تمثل روح العصر للانطلاق نحو عصر المعلومات والاتصال، وتتمثل أهمية الإدارة الإلكترونية بتبسيط الإجراءات داخل المؤسسات، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الخدمات وجودتها، واختصار وقت تنفيذ إنجاز المعاملات الإدارية، والدقة والوضوح في العمليات الادخارية المختلفة داخل المؤسسة، وتسهيل إجراء الاتصال بين دوائر المؤسسة المختلفة من جهة ومع المؤسسات الأخرى داخل وخارج بلد المؤسسة من جهة أخرى، وتقليل من استخدام الأوراق وتسهيل عملية الحفظ والتوثيق، وتحويل الأيدي العاملة الزائدة عن الحاجة إلى عاملين لهم دوراً أساسياً في تنفيذ سياسات المؤسسة (السالمي، 2005).

وترى الباحثة أن الإدارة الإلكترونية تساعد المدارس في تحسين الكفاءة العامة من خلال تبسيط العمليات الإدارية وتقليل الأخطاء البشرية، ويمكن تنفيذ المهام بشكل أسرع وأدق باستخدام الأتمتة وتبادل البيانات الإلكترونية، مع توفير الوقت والجهد، وتوفير وسائل تواصل

فعالة مثل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية والمنصات الاجتماعية التي تسهل التواصل بين المعلمين والإدارة المدرسية من جهة وأولياء الأمور والطلاب من جهة أخرى. وشملت الإدارة الإلكترونية كل مكونات الإدارة لكنها تتميز بقدرتها على إيجاد المعرفة بصورة مستمرة وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف، حيث تتبنى الإدارة الإلكترونية مفاهيم وأسس الإدارة الاستراتيجية من حيث وضوح الرؤية والرسالة الأساسية للمؤسسة والتعامل الإيجابي من حيث المناخ المحيط الداخلي والخارجي (إبراهيم، 2010). وتعتمد الإدارة الإلكترونية في فلسفتها على الحركة، والديناميكية، والفورية، من حيث تقبل التغيير والتعامل مع المتغيرات فور حدوثها، والتنبؤ بالتغيير وتطويره، كما تقوم على تأكيد التميز باعتباره المستوى الوحيد المقبول للأداء والإنجاز والمفهوم المتكامل الذي يجمع العناصر الأساسية لبناء إداري متميز يحقق إنجاز ونتائج متميزة ويسمح للمؤسسة بالتفوق على المنافسين والوصول إلى مراكز تنافسية متقدمة (الملكاوي، 2011). وتمثل الإدارة الإلكترونية انطلاقة قوية في عالم الإدارة الحديثة لما تقدمه من آثار إيجابية فعالة في تسهيل العمليات الإدارية، والتقليل من الوقت والتكلفة في إنجاز المهام، وتوفير المعلومات في جميع الأوقات، بالإضافة إلى تطوير الأداء الوظيفي، ورفع مستوى الكفاءة والإنتاجية للمنظمة من خلال توظيف التقنيات وأنظمة المعلومات لدعم العمليات الإدارية (المسعود، 2008).

وتشكل العمليات الإدارية في المدرسة، المحرك الأساس لزيادة فاعليتها وهي، بمثابة وحدة قاعدية للتجديد والتطوير التربوي لأنشطتها وبرامجها، إذ تمارس الإدارة المدرسية مهامها داخل البيئة المدرسية، والمجتمع المدرسي، من خلال المعلمين، والتلاميذ، والموظفين، وخارج المدرسة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهي أيضًا عمليات إدارية متداخلة، تتم عن طريق وظائف يقوم بها مدير المدرسة والتي تتمثل بالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتوجيه والمتابعة والتقييم، والاتصال، واتخاذ القرار (حنون، 2010).

ويعتبر التخطيط بمثابة التفكير في المستقبل، وتحديد المهام اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية، من خلال وضع الاستراتيجيات التي تمكن مدير المدرسة من تحقيقها، كما أن التخطيط عملية وضع وتحديد البدائل للأهداف، والخطط، والبرامج، والسياسات، والإجراءات، واختيار البديل الأفضل والتي يمكن من خلاله تحقيق أهداف المدرسة في ضوء الموارد المادية والبشرية المتاحة (مصطفى، 2007). ويساعد التخطيط على التعامل مع العوامل الطارئة

المفاجئة غير المتوقعة بكفاءة، مما يقلل من الهدر الإداري، ويساعد في تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى من تنظيم، وتوجيه، ورقابة، بشكل أفضل. ويساهم في إدارة الوقت ومنع الارتجال، والتنسيق بين الأنشطة الرئيسة والفرعية (الدجني، 2011).

ويُعد التنظيم الوظيفي الثانية بعد التخطيط، ويتضمن قيام مدير المدرسة بتقسيم الأعمال وتوزيع الأدوار في مدرسته مع تحديد الصلاحيات، والمهام، والمسؤوليات، الملقاة على عاتق كل فرد من العاملين في المدرسة (الرويلي، 2003). فالمؤسسات قد تنجح أو تفشل تبعاً لفعالية التنظيم الذي تتبعه، والتنظيم هو الإطار العام للطريقة التي يتم بموجبها التمييز، وتقسيم العمل، وتشكيل الوحدات داخل المدرسة وتنسيق الأعمال وتكاملها لتحقيق الأهداف (حنون، 2010).

ويشير التقويم إلى إجراء إداري شامل يهدف بشكل مباشر إلى الإصلاح والتطوير والتقدم في الأداء الوظيفي، وتستند العملية إلى النتائج التي توفرها عملية التقويم الشاملة للأداء، والغرض منها هو الانتقال من الواقع إلى الواقع الأفضل، من خلال تحديد الثغرات ونقاط الضعف المتعددة والتغلب عليها ابتداء من تحديد مستوى الأداء المتوقع حتى مرحلة تطوير الأداء، ومن عناصره تحديد المهام والوظائف، وتحديد الترقيات، ونقل الوظائف، وإنهاء الخدمات، ووضع آليات للمكافآت، ووضع اللوائح الخاصة بالالتزام والتأديب (خمايسة، 2021).

ويعتبر توجيه العاملين أساس عملية الإدارة عن طريق الأوامر والتعليمات الصادرة من المدير لانجاز العمل بثقة وحماسة، لكي تتحقق النتائج المرغوبة، ويتم التوجيه عن طريق الاتصال الذي هو عملية تبادلية بين الرؤساء والمرؤوسين، بهدف زيادة الإنتاجية وتحقيق الأداء الأنسب ويتطلب ذلك توفير التحفيز وإثارة الدافعية للعمل، والقيادة والعمل بروح الفريق والمشاركة في اتخاذ القرار والاتصال بالمرؤوسين على كافة المستويات (أبو شنب، 2012).

ويعتمد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بشكل كبير، على نجاح عملية الاتصال داخلها وخارجها، لما لها من أهمية في بنية تنظيم هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها، وتهدف عملية الاتصال إلى تسهيل عملية اتخاذ القرارات، وتمكين المرؤوسين من التعرف إلى الأهداف، والغايات، والبرامج، والخطط المطلوب تحقيقها وتنفيذها، كما تعمل على تعريف المرؤوسين بالتعليمات والإرشادات والتوجيهات المتعلقة بتنفيذ أعمالهم، وتعريفهم بما لهم وما عليهم من واجبات ومهام ومسؤوليات (عياصره وبني أحمد، 2008).

ويرتبط تطور تطبيق الإدارة الإلكترونية بتوافر مجموعة من المتطلبات الضرورية واللازمة لهذا التطور، حيث تتركز المتطلبات الفنية عند تطبيق الإدارة الإلكترونية في توافر جانبين

مهمين هما الجانب البرمجي، المتمثل في تصميم برمجيات ونظم قواعد البيانات، والجانب المادي، والمتمثل في شبكة الحواسيب (نجم، 2009).

كما أن تطبيق المؤسسات للإدارة الإلكترونية، لابد لها من توفير المتطلبات الإدارية والتنظيمية؛ من حيث توافر الموارد البشرية التي تمتلك الخبرة، والمهارة، في مجال المعرفة، والمعلومات، والقادرة على التعامل مع هذه الإستراتيجية، ويجب الارتقاء بالكوادر البشرية الحالية، وإعادة تأهيلها للحفاظ على مستويات عالية من المهارات، والقدرات في عملية القيادة الإلكترونية، وذلك من خلال إقامة الدورات، وعقد البرامج التدريبية المختلفة في مجال التطورات الإلكترونية الجديدة (Bonnet, 2000).

والحاجة إلى تكوين قيادات إدارية قادرة على التغيير وخلق أنماط العمل الجماعي كقاعدة تنظيمية للاتصالات الإلكترونية، وإيجاد الثقافة الملائمة لخلق القناة لدى الأفراد بقانونية المخرجات الإلكترونية وصحتها ودقتها، وضرورة إجراء تعديلات جذرية على صعيد تنفيذ أنشطة الأعمال، وأسلوب العمل المتبع من قبل العاملين في المنظمة، من خلال إعادة هندسة الأعمال داخل المنظمة، وإعادة المسؤوليات والصلاحيات للأفراد، حيث أنه وبتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدرسة فستظهر الحاجة إلى موظفين جدد كالمبرمجين ومصممي قواعد البيانات، ومن هنا ستظهر الحاجة إلى توكيل كل موظف بالمسؤوليات المطلوب منه تنفيذها، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يمتلك هذا الموظف المؤهلات اللازمة لتلك المهمة (خلوف، 2010). ويؤكد المسعود (2008) على ضرورة تحقيق ربط الكتروني بين إدارات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها، وكذلك الحاجة إلى مبرمجين قادرين على تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية للأعمال الإدارية فضلاً عن ضرورة توافر هيئة إدارية مؤهلة تأهيلاً فنياً وقادرة على استخدام تقنية المعلومات الإدارية.

وتوصلت دراسة الغامدي (2022) إلى معرفة أثر أتمتة التعاملات الإلكترونية بالشؤون الإدارية في إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة لتعليم البنات بالرياض، اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتم مقابلة (15) مشرفة تربوية. أظهرت النتائج أن أهم المتطلبات لتطبيق الأتمتة الإلكترونية ضرورة توفير الأجهزة التقنية والبنية التحتية وشبكات الإنترنت وفني الصيانة وكوادر بشرية مدربة، كما كشفت النتائج عن الإجراءات الاحترازية أو البديل عند توقف المعاملات الإلكترونية وشبكات التواصل المعنية بالعمل من خلال عمل خطة بديلة أو خطة طوارئ إلكترونية أو إيجاد منصة بديلة.

وهدفت دراسة حارش وخوجة (2021) إلى أبرز متطلبات التحول إلى الإدارة الإلكترونية؛ والتي تتمثل بضرورة تطوير استراتيجية تنمية معلوماتية، وإعادة هيكلة البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات ويشمل البنية الأساسية كلاً من البنية التقنية والمعلوماتية وتضم هذه البنية الموارد البشرية التي تعمل في حقل المعرفة والمعلومات، وإعادة هندسة استراتيجيات التعليم لكي تستطيع مواكبة الفرص الثمينة التي تنبثق عن اقتصاد المعرفة، وتوفير البيئة القانونية والتشريعية للإدارة الإلكترونية، ووضع خطط عمل لتقليص الفجوة الرقمية.

وهدفت دراسة خميسة (2021) إلى تحديد مستوى تبني الإدارة الإلكترونية وأثرها في تطبيق المعرفة على أصحاب المناصب الإدارية العليا في الجامعات، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (400) فرداً من أعضاء هيئة التدريس والمديرين والعاملين في الإدارات المختلفة في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج أن استخدام المتطلبات (البشرية، الإدارية، المالية، الفنية، الأمنية) للإدارة الإلكترونية من أجل إدارة المعرفة بطريقة جيدة وإيجابية، وأن للجامعات متطلبات للإدارة المالية والبشرية الإلكترونية، ولها تأثير قوي في تطبيق معارفها، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بسبب المتغيرات الشخصية بين استخدام العينة التقديرية للإدارة الإلكترونية وأثرها على استخدام المعرفة من قبل أصحاب المناصب الإدارية المتوسطة والعليا في الجامعات السعودية.

وهدفت دراسة العوفي (2021) إلى معرفة مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية ودرجة ممارسة الفساد الإداري في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات، ومعرفة طبيعة العلاقة بينهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (363) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في مدينة بريدة ومحافظتي عنيزة والبدائع، أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية متحقق بدرجة متوسطة، وأن مستوى ممارسة الفساد الإداري في المدارس الثانوية متحقق بدرجة ضعيفة، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقات سالبة دالة إحصائياً بين تطبيق الإدارة الإلكترونية ودرجة ممارسة الفساد الإداري في المدارس الثانوية.

كما هدفت دراسة الربيعي (2019) إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية وعلاقتها بفاعلية القرار التربوي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (371) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة على جميع

المجالات وعلى المقياس ككل. وأن فاعلية القرار التربوي جاء بدرجة متوسطة على جميع المجالات وعلى المقياس ككل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي على جميع المجالات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين تطبيق الإدارة الإلكترونية وفاعلية القرار التربوي.

وهدف دراسة العبيدي (2014) إلى التعرف على مدى توافر المتطلبات اللازمة والضرورية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات ومعاهد التعليم التقني في العراق، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (16) فرداً من العمداء ومساعدتهم، وقد خلصت الدراسة على الرغم من أن هناك بوادر لتطور البنية المعلوماتية إلا أن استفادة المنظمات التعليمية من ذلك التقدم المعلوماتي لا يرقى إلى الطموحات المنشودة، إضافة إلى بطئها في مواكبة الثورة المعلوماتية، وأن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة عالية، وتتمثل بضرورة تأسيس بنية تحتية حديثة للاتصالات والمعلومات، وتوفير الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الإدارة الإلكترونية من قادة ومدربين واستشاريين وخبراء في تصميم وتطوير البرامج.

وهدف دراسة بروكوبيادو Prokopiadou, 2012 إلى الكشف عن واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية من خلال تحديد درجة استخدام التطبيقات الإلكترونية في تنظيم وإدارة المهام وفي الإجراءات مثل التسجيل الإلكتروني والمنهج الإلكتروني ومواد الفصول الإلكترونية والإرشاد الطلابي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عين الدراسة من (183) مديراً من مديري في اليونان، أظهرت النتائج وجود ضعف في توافر شبكات الأنترنت في المدارس، وأن أفكار ومعتقدات المدير من العوامل المؤثرة بقوة على تطبيق الإدارة الإلكترونية.

وهدف دراسة البشري (2009) إلى التعرف على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة وأبرز الآليات المقترحة للتغلب على تلك المعوقات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من 441 فرداً ممثلة في الإداريات وعضوات هيئة التدريس المكلفات بالعمل الإداري، أظهرت النتائج أن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية والآليات التي يمكن من خلالها التغلب على تلك المعوقات جاءت بدرجة كبيرة جداً، وأن المعوقات إدارية تتمثل في الإجراءات الروتينية والتي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، وقلة الفرص المتاحة لحضور الندوات والمؤتمرات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، ونقص الدورات التدريبية، ووجود معوقات تقنية تتمثل في ضعف الصيانة والمتابعة للأجهزة،

ونقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وضعف مستوى البنية التحتية، ووجود معوقات بشرية تتمثل في ضعف مهارات اللغة الإنجليزية، النقص في عدد الإداريات المتخصصات في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، ونقص الوعي بأهمية الحماية والأمن المعلوماتي، ووجود معوقات مالية تتمثل في ضعف الدعم المالي المخصص للبحوث والدراسات في مجال تقنيات المعلومات، وقلة المخصصات المالية لبرامج التدريب، وعدم وجود فروق دالة حول الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على تلك المعوقات وفقاً لمتغيرات الدراسة الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة.

وقام راسل (Russell, 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى إسهامات الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري، ومدى تأثيرها الإيجابي على استشارات مرشدي الطلاب، والمعوقات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في المدارس، وأظهرت النتائج أن الإدارة الإلكترونية تسهم في زيادة الإنتاجية، وتقليل التكاليف، وتحقيق رضا المستفيدين من العملية التعليمية، وزيادة المشاركين وتحسين فاعلية العمليات وخدماتها الداخلية، والتخلص من الأعمال الورقية وتقديم الخدمات بشكل آلي مما يؤثر على توفير الجهد، كما أن الإدارة الإلكترونية تؤثر إيجاباً على مرشدي الطلاب وذلك عن طريق توفير وقت إضافي يمكن استغلاله في مقابلة الاحتياجات الخاصة لكل طالب وجهاً لوجه بدلاً من معالجته الاستشارات داخل المكاتب، مما يؤدي إلى انتفاع المدرسة بمنافع التكاليف الفائضة التي تصرف على الأعمال الورقية وأماكن التخزين، وإتاحة الفرصة لمرشدي الطلاب للتركيز على نموهم الأكاديمي. ومن أهم المعوقات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في المدارس ما يتعلق بالتمويل وقلة الدورات التدريبية.

وأجرى كروس (Crouse, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدرسة التكنولوجية من وجهة نظر المديرين والمديرات في المدارس الحكومية في ولاية كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (250) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى استخدام أغلبية مديري المدارس للحاسب الآلي المتصل بالشبكة المحلية للأعمال الإدارية من أجل مساندة عملية صنع القرار اليومية، وخبرة المديرين المكتسبة من البرامج التدريبية في استخدام الحاسب الآلي تزيد من استخدامهم له متصلاً بالشبكة المحلية. وعدم كفاية التجهيزات المتوافرة حالياً لسد احتياجات مديري المدارس فيما يتعلق بالحاسب الآلي ونظم إدارة المعلومات.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تسعى للتعرف على متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية في المجالات (التخطيط الإلكتروني، التنظيم

الإلكتروني، القيادة والتوجيه، التقويم الإلكتروني) ومن وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بمدارس مدينة إربد.
مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبح التحدي يكمنُ في تحول الإدارة المدرسية من إدارة تقليدية تعتمد على الأعمال الورقية والإجراءات اليدوية والروتينية في اتخاذ القرار، والاتصال في تنفيذ أنشطتها ومهامها المتنوعة، سواء على صعيد العمل الإداري أو على صعيد العملية التعليمية إلى المدرسة الإلكترونية التي تعتمد على الأساليب الحديثة في استخدام التكنولوجيا ومنتجاتها المعرفية، من برامج وأدوات ووسائل اتصال ومفاهيم وتطويرها لتنفيذ المهام والأنشطة بشكل فعال (المسعود، 2008). ومع اتساع تطبيقات الشبكة العنكبوتية، والتي تزامنت مع ثورة المعلوماتية والاتصالات الهائلة أدت إلى ظهور العديد من المفاهيم العلمية مثل الإدارة الإلكترونية والحكومة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني والنقود الإلكترونية والتعليم الإلكتروني وغيرها ونتيجة لذلك، بدأ المدراء والدارسون والباحثون في البحث عن الإدارة الإلكترونية التي تساعدهم في مواجهة تحديات العصر، وإيجاد حلول سليمة للمشاكل التي تواجههم (خلوف، 2010).

وقد حدد فورمان (Forman, 2002) مبادئ إستراتيجية الإدارة الإلكترونية في المدرسة؛ وذلك بالتركيز على الطلبة، وأن تكون موجهة إلى النتائج، وأن تكون معتمدة على حاجات الطلبة والعاملين في المدرسة، ومشجعة للإبداع ولتحقيق هذه المبادئ أصبح من الضروري استثمار هذه المبادئ والأساليب، والتقنيات الإدارية الإلكترونية في الإدارة المدرسية، وتسهيل عملية الاتصال بينها وبين الأفراد المستفيدين من الخدمة التعليمية. وأشار شانج Chang, 2012 أن القيادة التكنولوجية لدى مدير المدرسة تحسن من ثقافة المعلمين التكنولوجية وتشجعهم بشكل مباشر على دمج التكنولوجيا في تدريسهم، وعلى مدراء المدارس كونهم القادة في مدارسهم تطوير رؤية تكنولوجية شاملة في مدارسهم.

وتؤكد البشري (2009) أن تطبيق الإدارة الإلكترونية تحتاج إلى إدارة جيدة تساند التطور والتغيير، وتدعمه وتأخذ بكل جديد ومستحدث في الأساليب الإدارية، مع ضرورة وجود قيادات إدارية إلكترونية تتعامل بكفاءة وفعالية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع قدرتها على الابتكار وإعادة هندسة الثقافة التنظيمية، وصنع المعرفة. كما توصلت دراسة الزعبي (2015) إلى أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في

محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وجاء من أبرز توصيات الدراسة بضرورة توفير الأدوات والآليات المناسبة لتفعيل الإدارة الإلكترونية في هذه المدارس. ومن هنا فإن الإدارة المدرسية ليست بعيدة عن هذا التطور، وعن الثورة التكنولوجية والمعرفية، وحتى تكون فاعلة ومواكبة لهذه التطورات؛ كان لزاماً عليها أن تستجيب لها وتتفاعل معها بشكل يُمكّنها من تنفيذ المهام المنوطة بها بشكل فعال وناجح، وأن تتسم كذلك بالمرونة والرشاقة للتمكن من الاستفادة القصوى من هذا التطور.

ولكون الباحثة تعمل معلمة في إحدى المدارس الأساسية في مدينة إربد، لاحظت وعاشت تحديات ومعوقات تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بالمدارس الأساسية في مدينة إربد، وأن هناك متطلبات واحتياجات لتفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية خاصة في مجالات التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والقيادة والتوجيه، والتقييم الإلكتروني، مما حفزها للبحث في هذا الموضوع.

كما أن العديد من الدراسات السابقة قد أوصت بضرورة تكثيف الجهود البحثية للكشف عن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية خاصة في المؤسسات التربوية، كدراسة كل من الغامدي (2022)، وخمايسة (2021)، والربيعي (2019)، والعبيدي (2014). ويمكن أن تلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد.

2. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة من كونها تناولت موضوع حديث يعد من المواضيع التي لا زالت بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، حيث تناولت متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بالمدارس، كون الإدارة الإلكترونية مهمة في إيجاد نمط جديد من أنماط الإدارة، وترك آثاره الواسعة على المدرسة ومجالات عملها، وعلى الإدارة، وإستراتيجيتها، ووظائفها. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها مصدر يمكن أن يشكل فائدة للمسؤولين في تحسين وتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الأساسية بمدينة إربد ورفع مستواهم في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية.

حدود ومحددات الدراسة:

- 1- المحددات الموضوعية: تقتصر الدراسة على متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية في المجالات (التخطيط الإلكتروني، التنظيم الإلكتروني، القيادة والتوجيه، التقويم الإلكتروني).
- 2- المحددات البشرية والمكانية: تقتصر الدراسة على عينة ممثلة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بمدينة إربد.
- 3- المحددات الزمانية: تمت الدراسة الحالية خلال العام الدراسي الثاني من العام 2023/2022م.
- 4- محددات خاصة بحجم العينة: اقتصرت الدراسة على عينة ونسبة تقارب 4% من مجتمع الدراسة، مما قد يؤثر على تعميم النتائج.
- 5- محددات خاصة بأداة الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بأداة الدراسة (الاستبانة) المستخدمة فيها.

مصطلحات الدراسة:**الإدارة الإلكترونية:**

تعرف بأنها "الإدارة التي تشمل جميع استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجهزة حاسب آلي وشبكات وأجهزة إدخال المعلومات اللاسلكية لتخدم الأمور الإدارية اليومية (سندي، 2002، 36).

ويعرف سادو (Sadow, 2000) "الإدارة الإلكترونية بأنها العملية الإدارية القائمة على الإمكانيات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتوجيه من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدراسة الحالية بأنها قدرة إدارة مدارس التعليم الأساسي بمدينة إربد على تحويل العمل الإداري المدرسي التقليدي إلى عمل إلكتروني بالاعتماد على تقنية المعلومات، والاتصالات لتحسين مستوى أدائها، ورفع كفاءتها وتعزيز فاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

العمليات الإدارية:

تعرف بأنها "الطريقة المنتظمة للقيام بالأعمال، التي يمكن تحليلها ووصفها من خلال عناصرها، وتتكون من عدة وظائف إدارية متداخلة هي التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتوجيه، والمتابعة، والتقييم" (عليما، 2006، 48).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدراسة الحالية بأنها جميع الفعاليات والأنشطة والمهام الإلكترونية المتمثلة بـ (التخطيط، التنظيم، القيادة والتوجيه، والرقابة) والتي تؤدي إلى حسن سير العمل في مدارس التعليم الأساسي بمدينة إربد ومساعدتها على تحقيق أهدافها وتحقيق رؤيتها ورسالتها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، حتى يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2016).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدينة إربد والبالغ عددهم (12566) معلماً ومعلمة، حيث بلغ عدد المعلمين (5894) معلماً، وعدد المعلمات (6672) معلمة.

عينة الدراسة: لتحديد حجم العينة المناسب للدراسة الحالية تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون، وعليه جاء الحد الأدنى لحجم العينة المناسب (372) فرداً، حيث تم توزيع (500) استبانة، وبعد الانتهاء من عملية جميع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (466) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة (مدارس غرب مدينة إربد، مدارس شرق مدينة إربد، مدارس شمال مدينة إربد، مدارس جنوب مدينة إربد) مع

المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (1) خصائص العينة وفقاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، الرتبة العلمية، الكلية			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	250	53.65%
	أنثى	216	46.35%
المجموع		466	100%
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	55	11.80%
	بكالوريوس	302	64.81%
	دراسات عليا	109	23.39%
المجموع		466	100%
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	153	32.83%
	من (5) سنوات إلى (10) سنوات	209	44.85%
	أكثر من (10) سنوات	104	22.32%
المجموع		466	100%

يتضح من جدول (1) أن أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس جاءت متوازنة إلى حد ما حيث بلغ عدد الذكور (250) معلماً ونسبة (53.65%) وبلغ عدد الإناث (216) معلمة ونسبة (46.35%)، وأن فئة بكالوريوس جاءت أعلى فئات متغير المؤهل العلمي حيث بلغ عددهم (302) فرداً ونسبة (64.81%)، تلتها فئة الدراسات العليا وبلغ عددهم (109) أفراد ونسبة (23.39%)، تلتها فئة أقل من بكالوريوس وبلغ عددهم (55) فرداً ونسبة (11.80%)،

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت من قسمين كالآتي: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتكون القسم الثاني من (26) فقرة موزعة على أربعة أبعاد تقيس في مجملها متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد كالآتي: البعد

الأول: متطلبات التخطيط الإلكتروني، واشتمل على (6) فقرات، والبعد الثاني: متطلبات التنظيم الإلكتروني، واشتمل على (8) فقرات، والبعد الثالث: متطلبات القيادة والتوجيه، واشتمل على (6) فقرات، والبعد الرابع: متطلبات التقويم الإلكتروني؛ واشتمل على (6) فقرات، ويقابل كل فقرة مقياس ثلاثي التدرج كالآتي: (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة). وللتحقق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

1. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب البعد الذي تنتهي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (7) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها للبعد الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق أكبر من (80%)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية.
2. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البعد الذي تنتهي إليه الفقرة، وجدول (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لأداة الدراسة في العينة الاستطلاعية (ن=30)		
الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	البعد الأول: متطلبات التخطيط الإلكتروني	0.732**
2	البعد الثاني: متطلبات التنظيم الإلكتروني	0.719**
3	البعد الثالث: متطلبات القيادة والتوجيه	0.784**
4	البعد الرابع: متطلبات التقويم الإلكتروني	0.699**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تراوحت بين (0.699) و(0.748) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة.

ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (3) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.670**	11	0.690**	21	0.618**
2	0.597**	12	0.600**	22	0.599**
3	0.643**	13	0.606**	23	0.654**
4	0.630**	14	0.673**	24	0.699**
5	0.607**	15	0.623**	25	0.621**
6	0.677**	16	0.655**	26	0.630**
7	0.683**	17	0.672**		
8	0.639**	18	0.693**		
9	0.614**	19	0.603**		
10	0.629**	20	0.621**		

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (3) أن معامل ارتباط بيرسون لل فقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (0.597 – 0.699) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد الدراسة، وعليه تصبح أداة الدراسة في صورته النهائية مكوناً من (26) فقرة موزعة على (4) أبعاد. ثانياً: ثبات أداة الدراسة: تم تقدير معامل ثبات أداة الدراسة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (5).

جدول (5): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الدراسة، والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية (ن=30)		
الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
1	البعد الأول: متطلبات التخطيط الإلكتروني	0.866
2	البعد الثاني: متطلبات التنظيم الإلكتروني	0.852
3	البعد الثالث: متطلبات القيادة والتوجيه	0.889
4	البعد الرابع: متطلبات التقويم الإلكتروني	0.904
5	الدرجة الكلية	0.946

يتضح من جدول (5) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الاستبانة قد تراوحت بين (0.852 - 0.904)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية (0.946)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

تصحیح أداة الدراسة: أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ثلاثي التدرج، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة كبيرة) أعطيت 3 درجات، (بدرجة متوسطة) أعطيت درجتين، (بدرجة منخفضة) أعطيت درجة واحدة، ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه للمقياس الثلاثي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصيح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي:

من (1 - 1.66) بدرجة ضعيفة، من (1.67 - 2.33) بدرجة متوسطة، من (2.34 - 3) بدرجة كبيرة (أبو صالح، 2004).

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في متوسطات متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأبعاد لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد والدرجة الكلية، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد والدرجة الكلية					
الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	متطلبات التخطيط الإلكتروني	2.58	0.786	بدرجة كبيرة	3
2	متطلبات التنظيم الإلكتروني	2.61	0.652	بدرجة كبيرة	2
3	متطلبات القيادة والتوجيه	2.76	0.679	بدرجة كبيرة	1
4	متطلبات التقويم الإلكتروني	2.57	0.633	بدرجة كبيرة	4
5	الدرجة الكلية	2.63	0.232	بدرجة كبيرة	

يتضح من جدول (6) أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.232)، وجاء أعلى أبعاد متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد؛ للبعد الثالث: متطلبات القيادة والتوجيه بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.633)، تلاه البعد الثاني: متطلبات التنظيم الإلكتروني بمتوسط حسابي (2.61) وانحراف معياري (0.679)، تلاه البعد الأول: متطلبات التخطيط الإلكتروني بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.786)، وأخيراً جاء البعد الرابع: متطلبات التقويم الإلكتروني بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.232) وجميعها جاءت بدرجة كبيرة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن توفير متطلبات الإدارة الإلكترونية يؤدي إلى زيادة الكفاءة والإنتاجية؛ فعندما يتم تلبية متطلبات الإدارة الإلكترونية، يمكن للمدرسة تحقيق كفاءة أكبر في العمليات وزيادة الإنتاجية، كما ويتيح الأتمتة والتكنولوجيا الحديثة للمعلمين والإداريين على حد سواء على إنجاز المهام بسرعة وبدقة أكبر، وتساعد الإدارة الإلكترونية في تقليل تكاليف الطباعة والتخزين وإدارة الأوراق، مما يوفر المال والموارد البيئية، وتسمح التقنيات الإلكترونية بتقديم معلومات دقيقة وتحسين جودة العمليات والخدمات، ويمكن المعلمين والمعلمات الوصول إلى المعلومات بسرعة وسهولة، والتواصل مع بعضهم البعض ومع الطلبة وأولياء الأمور بفعالية عبر الإنترنت، وتقليل الحاجة إلى الإجراءات اليدوية يوفر الوقت للقيام بمهام أخرى، وبالتالي تمكن المدرسة من تحسين خدماتها وتقديمها بطرق أكثر تطوراً، مما يزيد من قدرتها على المنافسة في السوق، ويمكن للمتطلبات الأمنية والحماية تعزيز أمان المعلومات وحمايتها من التهديدات السيبرانية، ويمكن للإدارة الإلكترونية توثيق العمليات وجعلها شفافة،

مما يزيد من مستوى المساءلة داخل المدرسة، وتوفير البيانات والتقارير بسرعة يمكن أن يساعد في اتخاذ قرارات أفضل وأكثر استنادًا إلى الأدلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدي (2014) والتي أظهرت أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة عالية، وتمثل بضرورة تأسيس بنية تحتية حديثة للاتصالات والمعلومات، وتوفير الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الإدارة الإلكترونية من قادة ومدربين واستشاريين وخبراء في تصميم وتطوير البرامج.

ولمزيد من التفصيل والتوضيح تم عرض فقرات كل بُعد من أبعاد متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، كالآتي:

أ. البعد الأول: متطلبات التخطيط الإلكتروني:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التخطيط الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التخطيط الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	توفر الخطط الفصلية والسنوية للمدرسة عند الحاجة إليها	2.87	0.784	بدرجة كبيرة	1
5	الاعتماد على البرمجيات لتوفير الخطط البديلة عند الحاجة	2.69	0.859	بدرجة كبيرة	2
2	أن يتصف التخطيط الإلكتروني بالمرونة	2.53	0.931	بدرجة كبيرة	3
6	إشراك معلمي المرحلة الأساسية في وضع الخطط من خلال شبكات الاتصال الإلكترونية	2.50	0.897	بدرجة كبيرة	4
3	تحليل البيئة الخارجية للمدرسة للكشف عن الفرص والتهديدات في الخطط السنوية	2.48	0.993	بدرجة كبيرة	5
4	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة للكشف عن القوة والضعف في الخطط السنوية	2.43	0.889	بدرجة كبيرة	6
	الدرجة الكلية	2.58		بدرجة كبيرة	

يتضح من جدول (7) أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التخطيط الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، جاء بدرجة كبيرة. وبمتوسط حسابي (2.58). كما يتضح أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (2.43) إلى (2.87).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن التخطيط الإلكتروني يتيح جمع وتحليل البيانات بطريقة فعالة ومنهجية، ويمكن استخدام البرامج والأدوات المختلفة لتحليل البيانات الكبيرة وتوليد تقارير واضحة وشاملة، وهذا يساعد على فهم الوضع الحالي وتحديد النقاط القوية والضعف وتوجيه القرارات المستقبلية، كما يساعد التخطيط الإلكتروني في تقليل الجهد والوقت المستغرق في جمع البيانات وتحليلها، بدلاً من الاعتماد على الوثائق المطبوعة والملفات الورقية، ويمكن تخزين المعلومات الرقمية والوصول إليها بسهولة، ويمكن أيضاً مشاركة المعلومات بشكل فوري بين الفرق والأفراد المختلفين، مما يعزز التعاون ويقلل من التكرار في العمل، كما يمكن تحديث وتعديل الخطط الإلكترونية بسهولة عند الحاجة، بدلاً من إعادة إنشاء الخطط الورقية بالكامل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راسل (Russell, 2004) والتي أظهرت أن الإدارة الإلكترونية تسهم في زيادة الإنتاجية، وتقليل التكاليف، وتحسين فاعلية العمليات وخدماتها الداخلية، والتخلص من الأعمال الورقية وتقديم الخدمات بشكل آلي مما يؤثر على توفير الجهد والوقت.

ب. التنظيم الإلكتروني:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التنظيم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التنظيم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
8	توثيق المراسلات لاسترجاعها بأي وقت وبسهولة	2.72	0.784	بدرجة كبيرة	1
7	حفظ المحتوى المعلوماتي بخصوصية وأمان	2.70	0.899	بدرجة كبيرة	2
11	تنظيم الأنشطة في مجموعات بناء على العلاقات الوظيفية	2.67	0.859	بدرجة كبيرة	3
9	توثيق الاجتماعات الداخلية لمتابعة سير العمل	2.63	0.931	بدرجة كبيرة	4
10	تصميم الصلاحيات بموجب الأنظمة والقوانين والتعليمات المطبقة	2.60	0.897	بدرجة كبيرة	5
12	توفير استراتيجيات ذات خطوط واضحة لتنظيم العمليات الإدارية	2.58	0.759	بدرجة كبيرة	6
14	توفير الدعم الفني لاستعمال تقنيات المعلومات	2.51	0.993	بدرجة كبيرة	7
13	التحديث المستمر لأنظمة التشغيل الإلكترونية	2.50	0.889	بدرجة كبيرة	8
	الدرجة الكلية	2.61		بدرجة كبيرة	

يتضح من جدول (7) أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التنظيم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، جاء بدرجة كبيرة. وبمتوسط حسابي (2.61). كما يتضح أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (2.50) إلى (2.72).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن التنظيم الإلكتروني يسمح بتخزين وإدارة البيانات والمعلومات بشكل فعال وآمن، ويمكن للمدارس استخدام أنظمة إدارة المعلومات المدرسية لتنظيم بيانات الطلاب والموظفين، والجداول الدراسية، والتقارير، والنتائج الأكاديمية، وغيرها من المعلومات الهامة، كما يمكن للتنظيم الإلكتروني أن يساعد في تسهيل التواصل بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وذلك باستخدام البريد الإلكتروني والمنصات التعليمية عبر الإنترنت لإرسال الإعلانات والتنبيهات والتوجيهات، وتسهيل التواصل الفعال بين جميع الأطراف المعنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حارث وخوجة (2021) والتي توصلت إلى ضرورة تطوير استراتيجية تنمية معلوماتية، وإعادة هيكلة البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات ويشمل البنية الأساسية كلاً من البنية التقنية والمعلوماتية، وإعادة هندسة استراتيجيات التعليم لكي تستطيع مواكبة الفرص الثمينة التي تنبثق عن اقتصاد المعرفة، وتوفير البيئة القانونية والتشريعية للإدارة الإلكترونية، ووضع خطط عمل لتقليص الفجوة الرقمية.

ج. القيادة والتوجيه:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في القيادة والتوجيه بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في القيادة والتوجيه بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
15	التواصل بعدة طرق لتسهيل توجيه المعلمين والمعلمات	2.82	0.739	بدرجة كبيرة
19	إعادة النظر بنظم التعليم والتدريب المتبعة لمواكبة متطلبات التحول إلى الإدارة الإلكترونية	2.80	0.895	بدرجة كبيرة
16	توضيح مضمون التوجيهات الصادرة للمعلمين والمعلمات	2.78	0.999	بدرجة كبيرة
18	التواصل المستمر بين متخذي القرار من خلال شبكات الاتصال	2.73	0.972	بدرجة كبيرة
17	توفير شبكات الاتصال الحديثة لمواكبة التطورات التقنية	2.75	0.887	بدرجة كبيرة
20	تهيئة الاستعداد النفسي والسلوكي للمعلمين والمعلمات مع متطلبات الإدارة الإلكترونية	2.70	0.880	بدرجة كبيرة
	الدرجة الكلية	2.76		بدرجة كبيرة

يتضح من جدول (9) أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في القيادة والتوجيه بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، جاء بدرجة كبيرة. وبمتوسط حسابي (2.76). كما يتضح أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (2.70) إلى (2.82).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أهمية القيادة والتوجيه في نجاح الأعمال الإدارية. حيث يتعين على القادة الإلكترونيين أن يكونوا قادرين على توجيه الفرق عن بُعد وإدارة العمليات الإلكترونية بكفاءة، ويجب عليهم تحفيز المعلمين وتعزيز التعاون والابتكار عبر وسائل الاتصال الإلكترونية، ويمثل التوجيه الواضح والتواصل الفعال بين القادة والمعلمين أمراً حاسماً لنجاح الأعمال وتحقيق الأهداف المحددة، وعلى القادة الإلكترونيين أن يتمتعوا بمهارات الاتصال القوية والقدرة على توجيه وتحفيز المرؤوسين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعي (2019) والتي أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين تطبيق الإدارة الإلكترونية وفاعلية القرار التربوي، كما وتتفق مع دراسة العبيدي (2014) والتي أظهرت أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية جاءت بدرجة عالية، وتتمثل بتوفير الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الإدارة الإلكترونية من قادة ومدرّبين واستشاريين وخبراء.

د. التقويم الإلكتروني:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التقويم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التقويم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
22	الكشف عن نقاط الضعف في العمليات الإدارية لعلاجها	2.65	0.995	بدرجة كبيرة
23	توفير التغذية الراجعة الفورية في ضوء ما تم التخطيط له	2.61	0.876	بدرجة كبيرة
25	إمكانية متابعة المهام التي تم تكليف الإدارات أو الأشخاص بها	2.58	0.904	بدرجة كبيرة
24	توفير نماذج تقييمية متعددة لمتابعة سير العمليات الإدارية	2.55	0.922	بدرجة كبيرة
26	توفير إحصائيات للعمليات الإدارية التي تم تنفيذها	2.52	0.951	بدرجة كبيرة
21	تزويد مديريات التربية والتعليم بالتقارير الدورية لمتابعة نتائج تقويم الأداء	2.50	0.935	بدرجة كبيرة
	الدرجة الكلية	2.57		بدرجة كبيرة

يتضح من جدول (9) أن متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في التقويم الإلكتروني بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد، جاء بدرجة كبيرة. وبمتوسط حسابي (2.57). كما يتضح أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (2.50) إلى (2.65).

وترى الباحثة أن التقويم الإلكتروني يعزز الإدارة الإلكترونية من خلال تحسين التنظيم، والتخطيط، حيث يساعد على تحقيق التنسيق والتوازن بين الأعمال، ويسهل التواصل والتعاون لتحقيق الهدف المشترك، ويمكن الوصول إلى التقويم الإلكتروني من أي مكان وفي أي وقت عبر الأجهزة الذكية والحواسيب الشخصية، مما يعزز التواصل والتنسيق بين الفرق ويساعد على تحقيق الوصول السهل للمعلومات الضرورية، ويوفر التقويم الإلكتروني البيانات والمعلومات التي يمكن تحليلها وتقييمها، مما يساعد على تقييم أداء المعلمين وتحسين العمليات المستقبلية. ولم تستطع الباحثة العثور على دراسة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية

بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات درجات متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.879	1	0.879	0.128	0.398
المؤهل العلمي	1.504	2	0.752	0.758	0.274
سنوات الخبرة	1.287	2	0.644	0.799	0.257
الجنس*المؤهل*الخبرة	1.762	4	0.441	0.929	0.130
الخطأ	178.335	456	0.391		
الكل	181.908	465			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد تبعًا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتفاعل بينهم)، حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة (0.128، 0.758، 0.799، 0.929) على التوالي بمستوى دلالة (0.398، 0.274، 0.257، 0.130) على التوالي. وهذا يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة حول متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة إربد.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أهمية متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي، كما أن تجارب المعلمين والمعلمات خلال جائحة كورونا، أظهرت لهم أهمية متطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعي (2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي على جميع المجالات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية.

كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البشري (2009) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة حول الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على تلك معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية وفقاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج الدراسة كالتالي:

1. ضرورة الاعتماد على البرمجيات لتوفير الخطط الفصلية والسوية والبديلة، مع إشراك معلمي المرحلة الأساسية في وضع الخطط من خلال شبكات الاتصال الإلكترونية.
 2. ضرورة توثيق المراسلات وحفظ المحتوى المعلوماتي بخصوصية وأمان، وتنظيم الأنشطة في مجموعات بناء على العلاقات الوظيفية
 3. ضرورة توفير جميع أدوات تطبيق الإدارة الإلكترونية؛ من أجهزة حاسوب متطورة، وخدمات سريعة للشبكة العنكبوتية، والتطبيقات المناسبة.
 4. عقد دورات تدريبية لجميع العاملين بالمدرسة تتعلق بآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدرسة.
 5. وضع نظام حوافز للمتميزين في مجال العمل الإداري الإلكتروني.
 6. الاهتمام بمتطلبات توظيف الإدارة الإلكترونية في العمليات الإدارية والتي توصلت لها الدراسة الحالية.
- المقترحات: في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة مقترحاً بالكشف عن العلاقة بين تطبيق الإدارة الإلكترونية بالأداء المؤسسي في المدارس الأساسية بمدينة إربد.

قائمة المراجع

- إبراهيم، خالد. (2010). الإدارة الإلكترونية، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- أبو شنب، هدى. (2012). أثر الوظائف الإدارية الأساسية على أداء منظمات الأعمال التعليمية الخاصة: دراسة حالة مؤسسة المدارس العالمية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبو صالح، محمد. (2004). مقدمة في الاحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام spss، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- البشري، منى. (2009). معوقات الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس في الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حارش، وهيبه وخوجة، سمير. (2021). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوقاتها في الإدارة الجزائرية، مجلة رؤى للدراسات المعرفية والحضارية، (2)، 183-164.
- الحسن، حسين. (2011). الإدارة الإلكترونية: المفاهيم، الخصائص، المتطلبات"، عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- حنون، نادية. (2010). درجة استخدام أسلوب الهندسة الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجه نظر المديرين والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- خلف، أيمن. (2010). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- خمايسة، صفاء. (2021). دور توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية في جامعة حائل، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (46)، 64، 227-248.
- الدجني، إياد. (2011). دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي: دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- ذهبية، جميمة. (2016). الإدارة الإلكترونية ودورها في تحسين الخدمة العمومية: دراسة حالة بلدية خنشلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر.
- الربيعي، سعد. (2019). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس الرياض بالملكة العربية السعودية بما يزيد من فاعلية القرارات التربوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20-1، 3(2)،
- الرويلي، محمد. (2003). تصورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير التنظيمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الزعيبي، ميسون. (2015). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، 21(2)، 1-45.
- عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (2016) البحث العلمي: مفهومه-أدواته وأساليبه، ط4، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العبيدي، بشرى. (2014). مدى توافر متطلبات الإدارة الإلكترونية وأثرها في درجة تطبيقها، مجلة المنصور، العدد (22)، 59-86.
- عشور، عبد الكريم. (2010). دور الإدارة الإلكترونية في ترشيد الخدمة العمومية في الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- عليحات، صالح. (2006). العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العوفي، عواطف. (2021). الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بالحد من الفساد الإداري في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 40(191)، 177-221.
- عياصره، معن وبني أحمد، مروان. (2008). القيادة والرقابة والاتصال الإداري، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الغامدي، هند. (2022). أتمتة التعاملات الإلكترونية بالشؤون الإدارية في إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة لتعليم البنات بالرياض: تصور مقترح، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(1)، 60-21.
- المسعود، خليفة. (2008). المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها بمحافظة الرس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مصطفى، يوسف. (2007). الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نجم، عبود. (2009). الإدارة الإلكترونية: الاستراتيجية والوظائف والمشكلات. المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

-Bonnet, K.(2000). *An IBM guide to doing Business on the internet*. Mc Graw Hill.

- Chang, I. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Crouse, D. (2004). The Principal Rules for School Technology. *NASSP Bulletin*, 81(5), 86-89.
- Forman, C. (2002). Geographic Location and the Diffusion of Internet Technology, *Electronic Commerce Research and Applications*, 4(1): 1-10.
- Prokopiadou, G. (2012). using information and communication technologies in school administration: Researching Greek kindergarten schools. *Educational management administration & leadership*, 40(3), 305-327.
- Russell, A. (2004). *How School Counselors Could benefit From E-Government Solutions, The Case of paperwork*, U.S. department of education office of education research and improvement educational resources information center, ERIC number: ET478218.
- Sadow, J. (2000). The Internet as A delivery platform for Audio (Visual Teaching in), *European Political Science*, 1(2), 10-23.



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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (12), Number (1), Shawwal 1446, April 2025

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 (12), Number (1), Shawwal 1446, April 2025

Editor in Chief

Prof. Amer Salama Al-Malahama

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