



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

العدد الثاني عشر - العدد الثاني: صفر 1447 هـ / آب 2025 م

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



المشكاة

المشكاة

المشكاة



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 (2), Safar, 1447, August, 2025

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



جَامِعَةُ الْإِسْلَامِ الْعَالَمِيَّةُ

المِشْكَاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد الثاني عشر، العدد (2)، صفر 1447 هـ / آب 2025 م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

المجلد الثاني عشر، العدد (2)، صفر 1447 هـ/ آب 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

مجلد علمية عالمية

المجلد الثاني عشر، العدد (2)، صفر 1447 هـ / آب 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 صالح علي الشورة	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 العمارة	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 عَلَى اللَّهِ حَافِظٌ أَمِينٌ



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



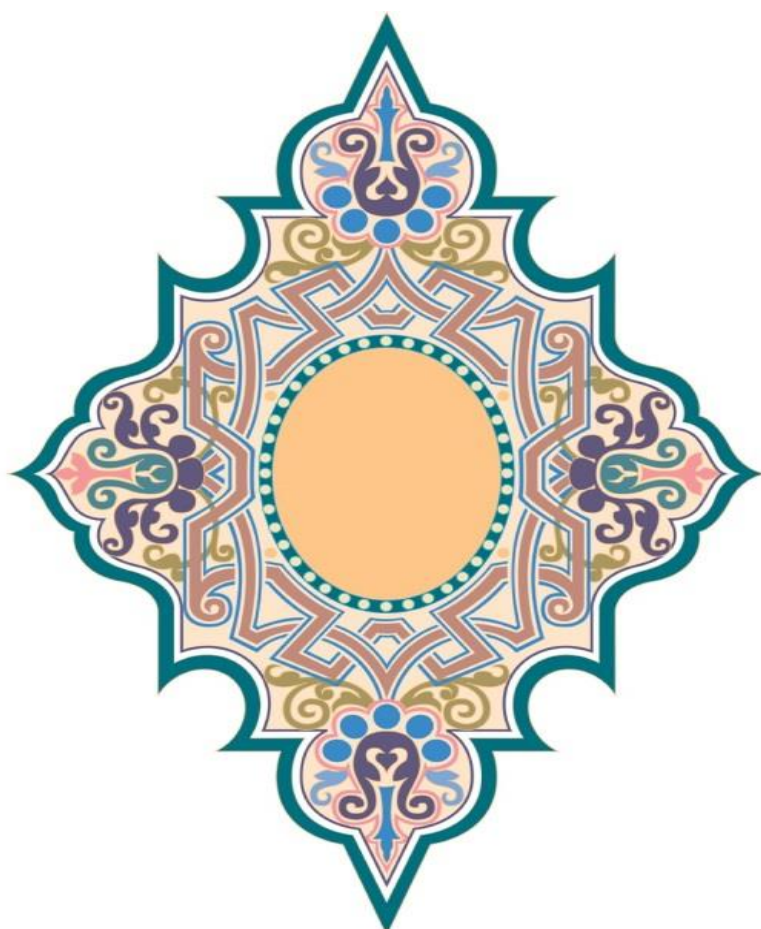
محتويات العدد (باللغة العربية)

المجلد الثاني عشر، العدد (2)، صفر 1447 هـ/ آب 2025 م

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
منى عبد الرحيم عبد الدائم	التضام ودوره في التماسك النصي- محمد الثبيتي أنموذجاً	27-13
د. أيمن عمر بني عامر د. عوض مفلح الخزام	تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM	57-29
علا سلطان كوافحة	درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء قصبة إربد وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية لديهم	98-59
محمود صالح العويدي	دراسة حول ثنائية حضور المرأة وغيابها في مقدمات قصائد شعر أوس بن حجر.	133-99
أ.د. "محمد وليد" البطش أ.د. فريال محمد أبو عواد	الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية لدى طلبة الصفوف من الأول الأساسي إلى الثاني الثانوي في الأردن	192-153
د. فجر إبراهيم قطيشات	تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان	221-193
أحمد عوض عبد الرحمن الوردات	تأثير التعلم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم	247-223

266-249	دور الهاشميين في تطور التعليم في الأردن منذ تأسيس الإمارة (1921م – 2023م)	محمد اصبيح معاون سلامة
299-267	درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت" وعلاقتها بالطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي	رفيعة حسين الحمادي د. إيمان عبد الفتاح عبابنة
338-301	البنى الأسلوبية لثغريات ابن القيسراني	د. محمد سلمان الرقب
368-339	وَأَقْعُ تَدْوِيلِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي الْجَامِعَاتِ الْأُرْدُنِيَّةِ	د. علا محمود الحمائدة
385-369	معوقات التضامن والأمن القومي العربي (الأزمة العراقية – الكويتية أنموذجاً 1990-2000م)	أ.د. خليل إبراهيم الحجاج د. شادية حسن العدوان
424-387	درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية أنموذجاً-	د. رحمة عباس الحميديين د. سعود فهاد الخريشا د. أدب مبارك السعود
448-425	الشخصية في رواية "عُرس بغل" للطاهر وطار	أ.د. عماد عبد الوهاب الضمور د. جمال عبد السلام الطراونة
473-449	القدس في رواية (فَرس العائلة) لمحمود شقير من منظور النّقد الاجتماعيّ	د. أماني سليمان داود
500-475	مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم	د. ياسين علي محجوب المحارمة
542-501	الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء	ياسمين عادل أبو جامع أ.د. صاحب عبد الجنابي
578-543	فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	د. شادي عبد اللطيف أبو رمان أ.د. فريال عبد الهادي شنيكات

607-579	فاعلية برنامج مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد في عمان	مها أحمد عبد الله أ.د يحيى حسين القطاونة
637-609	اتجاهات الاحداث نحو البيئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأحداث المقيمين في دور تربية الأحداث في الأردن.	رانيه علي إسماعيل أ.د صاحب عبد مرزوك الجنابي
662-639	أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة تعلم شخصية في قراءة النصوص للصف الخامس الأساسي والدافعية نحوها.	نسرین عطا لله البطوش
689-663	الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي	كمال محمد الكفاوين
710-691	أثر استخدام الفيديو التعليمي في تطوير مهارات التعلم للاعبين التايكواندو الشباب في الأردن	ايمن حسان الحسامي أ.د محمد عبد السكارنة ريما عادل الخريسات



التضام ودوره في التماسك النصي- محمد الثبتي أنموذجاً منى عبد الرحيم عبد الدائم*

تاريخ قبول البحث: 2024/2/18م

تاريخ وصول البحث: 2023/12/14م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز تجليات التضام ودوره في التماسك النصي في شعر محمد الثبتي، إذ يعد التماسك النصي ضمن لسانيات النص التي تسعى إلى دراسة النصوص واستكشاف خصائص بنياتها الداخلية، وبلاغة تماسكها، وجماليات انسجام عناصره؛ لأن التماسك النصي يعبر به عن التلاحم بين وحدات النص من خلال مجموعة من العلاقات التي تربط أواصر النص ببعضها بعضاً؛ حتى يصبح وحدة واحدة تحمل خصائصها التي تميزها عن غيرها من النصوص الأخرى. ويسهم التضام في تماسك النص وترابطه، والعلاقة تتم عبر توارد زوج من الكلمات ترتبط بعلاقة معجمية كالطباق، والجزء بالكل، والكل بالجزء. تناولت الباحثة في التمهيد التماسك النصي: مفهومه ومستوياته، وتحدثت في المبحث الأول عن مفهوم التضام لغة واصطلاحاً، وتحدثت عن أقسامه. وفي المبحث الثاني أبرزت الباحثة الدور الاتساق للتضام في شعر الثبتي. والخاتمة جاءت ملخصاً لأبرز ما جاء في الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التضام، التماسك النصي، محمد الثبتي.

* طالبة دكتوراة، جامعة القصيم.

Coherence and its role in Textual Cohesion - Thubaiti Model Muhammad Al-

Abstract

This study aimed to highlight the manifestations of coherence and its role in textual cohesion in the poetry of Muhammad Al-Thubaiti, as textual cohesion is considered within the linguistics of text that seeks to study texts and explore the characteristics of their internal structures, the rhetoric of their cohesion, and the aesthetics of the harmony of their elements, because textual cohesion expresses the unity between text elements through a set of relationships that link the text to each other; until it becomes a single unit that carries its own characteristics that distinguish it from other texts. Coherence contributes to the cohesion and integration of the text, and the relationship appears through the occurrence of a pair of words linked by a lexical relationship, such as counterpoint, part to whole, and whole to part. In the introduction, the researcher discussed textual cohesion: its concept and levels. In the first section, she discussed the concept of coherence linguistically and terminologically, as well as its divisions. In the second section, the researcher highlighted the consistent role of coherence in Al-Thabeti's poetry. And the conclusion summarizes the main points of the study.

Keywords: Coherence, textual cohesion, Muhammad Al-Thabeti

المقدمة

يعد التماسك النصي من أهم المداخل القرائية الحديثة التي أنتجت لسانيات النص، فقد نقل دائرة اهتمام اللسانيين من التركيز على الجملة بوصفها أعلى وحدة متماسكة في الخطاب إلى النص باعتباره كتلة لغوية لها سياقاتها وأنساقها النحوية والمعجمية والدلالية والتداولية التي تتطلب من القارئ الواعي رصدها عبر مداخل وآليات موجهة وفاعلة.

يعد التضام من عناصر الاتساق، التي تسهم في ترابط أجزاء النص وتماسكه؛ لأنه من القرائن اللفظية التركيبية التي يمكن بها تلمس العلاقات الرابطة بين الألفاظ، أو التراكيب، فيسهم في وحدة النص، وإبراز المخزون اللغوي للشاعر من خلال تضام الكلمات المرتبطة بموضوع معين ما يضمن للنص وحدته.

ومدونة محمد الثبيتي تتكون من سبعة دواوين هي: ديوان موقف الرمال، وديوان التضاريس، وديوان آيات لامرأة تضيء، وديوان تهجيت حلماً تهجيت وهماً، وديوان بقايا أغنيات، وديوان عاشقة الزمن الوردية، وديوان بوابة الريح⁽¹⁾.

وجاء اختيار دراسة التضام لأن التماسك النصي يعد محورياً للدراسات النصية؛ وعلى أساسه تُبنى علاقة الكلمة بما جاورها وعلاقة الجملة مع الجمل الأخرى، وصولاً إلى بناء بنية كلية ذات ترابط وثيق على المستوى الشكلي والداخلي للنص. وهذا التماسك الشكلي وهو السبك يتمثل في المستوى المعجمي ومنه التضام.

مشكلة البحث:

حظي شعر الثبيتي بالعديد من الدراسات إلا أن ثراء أعماله الشعرية تجعله يستحق مزيداً من الدراسات من زوايا مختلفة ومتعددة. ودراسة التضام في أعماله الكاملة لم تدرس - في حدود اطلاع الباحثة - ولم يتناول باحث أعمال شاعر سعودي كاملة ويدرس التضام في شعره.

وترى الباحثة أن ثراء المنجز الشعري السعودي يدعو إلى مزيد من البحث، ووجدت أن موضوع التضام من المواضيع المهمة التي لم يتم تطبيقها على الشعر السعودي بشكل واضح، هذا ويعد الشاعر محمد الثبيتي من أبرز شعراء القصيدة الحديثة، وقد اتسمت نصوصه بتقدير النقد من حيث ما تحتويه من تماسك نصي بشقيه الشكلي والداخلي، وقدرة على التعبير، وهي تتوزع بين فضاءات الحداثة والتراث، وتشع بخصوصية البيئة والثقافة المحلية التي

احتضنتها؛ لأنه صوت قادم من عمق صحراء الجزيرة العربية بتاريخها وإنسانها وثقافتها الضاربة في القدم والعراقة.

وسعت الباحثة في دراستها إلى إبراز تجليات التماسك النصي من خلال التضام في شعر محمد الثبيتي، وبيان دوره في التماسك النصي وفاعليته في اكتشاف البنيات الفنية للنص الشعري، وتطبيق ذلك على قصائد الشاعر، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. أجابت هذه الدراسة عن سؤالها الرئيس وهو: كيف تجلّى أثر التضام في التماسك النصي في شعر محمد الثبيتي؟

من خلال الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم التماسك النصي؟ وما هي مستوياته؟

2. ما مفهوم التضام؟

3. ما الدور الاتساقى للتضام في شعر محمد الثبيتي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان أثر التضام في التماسك النصي في شعر محمد الثبيتي؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع وهو دراسة أثر التضام في التماسك النصي في شعر الثبيتي، وتقسم الأهمية إلى قسمين:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تهتم الدراسة بشاعر عربي سعودي يعد من أبرز شعراء القصيدة الحديثة.

2. تناول موضوع التضام وبيان دوره وفاعليته في اكتشاف البنيات الفنية للنص الشعري.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. رفد المكتبة العربية بدراسة علمية حول موضوع التضام، وهي بذلك تضيف إلى المكتبة معرفة

علمية تنضم إلى ما سبقها من معارف علمية ذات صلة بالموضوع محل الدراسة.

2. فتح الأفق أمام مزيد من الدراسات التي يمكن أن تتناول بالبحث شعراء آخرين.

الدراسات السابقة:

1. دراسة بعنوان "الخصائص الأسلوبية في شعر محمد الثبيتي" ⁽²⁾ لفوزية البطي (2017)، تقع في

ثلاثة فصول تحدثت في الفصل الأول عن اختيار الثبيتي للأصوات والكلمات والجمل، ثم تحدثت

عن الفصل الثاني عن الانزياح في شعر الثبيتي بنوعيه الاستبدالي المرادف للعدول اللغوي كالمجاز والاستعارة، وكذا الانزياح التركيبي كالتقديم والتأخير والحذف والالتفات، وختمت البحث بدراسة لأهم الظواهر الأسلوبية في شعر الثبيتي، وتتمثل في: أسلوب التكرار بأنماطه المتنوعة، وأسلوب التناسل بأشكاله الأربعة.

2. كتاب بعنوان "الوجوه والدروب قراءة في شعرية محمد الثبيتي" (3) لطارق شلبي (2013)، وقدم التمهيد بياناً موجزاً لطبيعة الأدوات المأخوذ بها في قراءة الشعر، وألقى الضوء على موقف القراءة والتحليل من الصلة الجامعة بين الشعر والشاعر، ورصد الفصل الأول الذي جاء بعنوان (الذات التبدلي والزهو) صورة الذات في نصوص الثبيتي، أما الفصل الثاني فجاء (المرأة جدل الوجوه المتغايرة)، والفصل الثالث (الشعرية البوح والتجلي) منصب على حديث الشعر عن الشعر، وتناول الفصل الرابع بعضاً من معالم المستوى الصوتي في النص، وعني الفصل الخامس بالتركيب والتصوير.

3. دراسة بعنوان "التماسك النصي دراسة تأصيلية في التراث اللغوي العربي" (4) لأحمد علاء الدين (2019)، جاءت الدراسة لبيان معنى النص القرآني عند علماء العربية ضمن مفهوم علم النَّصِّ الحديث. ويبن في دراسته أنَّ التحليل النَّصِّيَّ عند علماء العربية يضاهي التحليل النَّصِّيَّ الحديث ويعكس عمق إدراكهم لمعاني الآيات الكريمات، ويعكس كذلك قِدَم التحليل النَّصِّيَّ عندهم. والفرق بين تحليلهم لمعنى النص تحليل الباحثين المحدثين يكمن في المصطلح ووضوح الحدود الفاصلة بين النَّصِّ والجملة عند المحدثين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لأعمال الشاعر محمد الثبيتي، واستخدام المنهج التحليلي. وتتميز عنها في أنها قامت بدراسة التضام في شعره، إذ أحصت كل أماكن ورود التضام في الديوان وبيان نوعه، ثم أبرزت الدور الاتساق الذي لعبه في إبراز التماسك النصي في ديوان الثبيتي، إذ كَوَّن التضام عنصراً أساسياً من عناصر البناء الفني داخل النص الشعري التي وظفها الثبيتي في نصوصه، والدراسة النصية للتضام رصدت تفاعلات الشاعر وتوتره بين واقع الكلمات ورؤيته الخاصة لها.

تمهيد: التماسك النصي:

تعددت تعريفات التماسك النصي "في الدراسات اللسانية الحديثة، وتنوعت وتداخلت، فقد عرفه كل من هاليداي ورقية حسن بأنه "كل شيء في التحليل النصي، إذ بواسطته نميز بين

النص واللائص"⁽⁵⁾. ويرى فان دايك أنه الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص، ويرى أن النص لكي يشكل وحدة لا بد أن يكون منسجماً⁽⁶⁾.

وقال محمد مفتاح إن التماسك "مقولة عامة أدرج تحتها كلا من التنضيد والتنسيق والاتساق والانسجام والتشاكل والترادف"⁽⁷⁾، ففي كتابه: "التلقي والتأويل" جمع تحت مصطلح التماسك هذه المجموعة من مفاهيم المصطلحات المتقاربة.

وأطلق محمد خطابي عليه "الاتساق والانسجام"، وعرفه بأنه: التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما أو خطاب ما، يهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية)، التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من الخطاب أو خطاب برمته، والانسجام خطيته دلالية ويشير إلى الالتحام، ويتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وهذان المصطلحان يتضافران فيما بينهما فيحققان ما يعرف بالتماسك النصي⁽⁸⁾.

فالتماسك النصي هو محور التحليلات النصية، ولا بد أن تتجسد فيه خاصية الانسجام التي تولد النظرة الكلية للنص دون الفصل بين أجزائه، ويظهر كنسيج واحد وبنية كلية، وهو مجموع العلاقات اللفظية والدلالية بين أجزاء النص؛ الجمل والفقرات، إذ تلتحم هذه الأجزاء فيما بينها وتماسك، بحيث إنها إذا لم تتماسك وتلتحم سيظهر النص دون معنى.

مستويات التماسك النصي:

إنّ التماسك النصي يمكن دراسته من وجهة نظر علم النص، عبر معياري: السبك والحبك، اللذين بمجموعهما يتحقق التماسك النصي؛ لأنّ السبك ببُعديه النحوي والمعجمي يمثل التماسك الشكلي للنص؛ لكونه يتحقق بروابط ملفوظة على سطح النص، أمّا الحبك فيمثل التماسك الدلالي والتداولي، فهو لا يتحقق بروابط ملفوظة مثل السبك، ولكنّه يتحقق بروابط دلالية مفهومة تربط بين أجزاء النص.

أولاً: التماسك الشكلي أو السبك: هو مجموعة الأدوات الشكلية التي يمكن من خلالها أن يوجد نص متماسك مترابط الأجزاء وينقسم إلى:

1. السبك النحوي: ويتحقق عن طريق:

- الإحالة: هي "العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها، أو متأخرة عنها، أو خارج النصّ، فهي عملية تربط بين الجمل"⁽⁹⁾.

- الحذف: هي علاقة داخل النص، وفي معظم الأمثلة يوجد العنصر المفترض في النص السابق⁽¹⁰⁾.

-الاستبدال: هو إحلال كلمة محل كلمة أخرى، وهذه الكلمة لا تكون ضميراً شخصياً⁽¹¹⁾.
 -الوصل: هو تحديد للطريقة التي يترابط بها اللاحق مع السابق بشكل منتظم⁽¹²⁾.
 -الإسناد: هو علاقة ربط بين ركني الجملة الاسمية في البناء الاسمي، وبين ركني الجملة الفعلية في البناء الفعلي، وهو دلالة تركيبية في العربية الفصحى⁽¹³⁾.
 -التلازم: هو علاقة بين مفردتين متلازمتين أو أكثر، وهو المصاحبة بين الوحدات المشكلة والمصممة لبناء الجملة⁽¹⁴⁾.
 2. السبك المعجمي: يتحقق بالوحدات المعجمية الألفاظ في الجمل التابعة للنص الواحد، ويقسم إلى قسمين:

-التكرار: هو إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف له أو شبه مرادف⁽¹⁵⁾.
 -التضام: هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بحكم هذه العلاقة أو تلك وهي تقارب الحقول الدلالية، والعلاقات القائمة بين الألفاظ في اللغة، كعلاقة التضاد وعلاقة التقابل، وغيرهما من العلاقات⁽¹⁶⁾.
 ثانياً: التماسك الداخلي أو الحيك: هو مجموعة الأدوات الداخلية التي يمكن من خلالها أن يوجد نص متماسك تربط أجزائه وينقسم إلى:
 1. المستوى الدلالي: هو التماسك الذي يتم على مستوى البنية العميقة للنص، أي على مستوى التصورات والمفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم، ويهتم بالدلالات التي تنتج عن اللفظة الواحدة في سياقاتها المختلفة⁽¹⁷⁾.
 2. المستوى التداولي: هي الدراسة اللغوية للتواصل، وبصفة خاصة تدرس العلاقات بين الجمل والسياقات والأحوال التي استعملت اللغة فيها⁽¹⁸⁾، فهو يتجاوز الوصف التركيبي للجملة ودرجة نحويتها وعلاقة المعجم، وتتخذ (القول مُنزلاً في المقام المعين) موضوعاً للبحث⁽¹⁹⁾.
 المبحث الأول: مفهوم التضام لغة واصطلاحاً:

يعد التضام من عناصر الاتساق المعجمي، ويسهم في ترابط أجزاء النص وتماسكه، فهو من القرائن اللفظية التركيبية التي يمكن بها تلمس العلاقات الرابطة بين الألفاظ، أو التراكيب.
 يعرف لغة بأنه من "ضمم: ضم الشيء إلى الشيء، فانضم إليه وبابه رد، و(ضامه) و(تضام) القوم أن ضم بعضهم إلى بعض و(اضطمت) عليه الضلوع أي اشتملت"⁽²⁰⁾. وأيضاً "تضام الشيء: انضم بعضه إلى بعض ويقال انضم القوم ونحوهم"⁽²¹⁾. فالمعنى الذي يدل عليه المعنى اللغوي هو الانضمام والاشتمال.

أما اصطلاحاً فهو أن يكون للدال الواحد معنيان متضادين، بحيث يجعل النَّصَّ أكثر تماسكاً وتناسقاً، ويشمل التضاد والتنافر وعلاقة الجزء بالكل⁽²²⁾. وعرفه خطابي بأنه "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطهما بحكم هذه العلاقات أو تلك"⁽²³⁾.

ويعرف أيضاً بأنه اجتماع لفظ بلفظ أو أكثر للدلالة على معنى من تضامها⁽²⁴⁾، وعرفه دي بوجراند بأنه "الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهرة النص كبناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر غيرها من الأشكال البديلة"⁽²⁵⁾.

فالتضام يعد من العلاقات التركيبية المهمة، التي تكشف لنا في المجال التركيبي عما يرافق الكلمة ويلزمها، وما تفتقر إليه في التركيب، أو ما يتنافى معها، وهو المحور الأساسي الذي تدور عليه جل الظواهر اللغوية، وهو عند هاليدي ورقية حسن أحد المعايير النصية التي تسهم في الترابط النصي على المستوى المعجمي⁽²⁶⁾.

يسهم التضام في تماسك النص وترابطه، والعلاقة تتم عبر توارد زوج من الكلمات ترتبط بعلاقة معجمية كالطباق، والجزء بالكل، والكل بالجزء، وهذه العلاقات تساهم في نصية النص، وتظهر هذه العلاقات من خلال قراءة النص قراءة واعية. يقسم التضام إلى⁽²⁷⁾:

1. التقابل أو التضاد: حيث تترابط الكلمات مع بعضها البعض من خلال أشكال التقابل بأنواعها المختلفة، ويتم الربط من خلال توقع القارئ الكلمات المترابطة التي تخلق التماسك في النص، ويعرف هذا النوع (التقابل أو التضاد) بالطباق أو المطابقة، ويعد الطباق الأكثر تماثلاً في النَّصِّ، فالطباق والمطابقة من أبرز المسائل البلاغية التي وقف عليها البلاغيون، وهو "الجمع بين الشيء وضده"⁽²⁸⁾، بمعنى الجمع بين النقيضين، أو الشيء وما يخالفه.

2. علاقة الجزء بالكل، مثل: الرأس / الفم.

3. علاقة الاستعمال المشترك، مثل: يركض / يقفز.

4. الكلمات التي تنتهي إلى مجموعة منتظمة أو الدخول في سلسلة مرتبة: هذا النوع يشمل أزواجاً من الكلمات التي لها ترتيب معين مثل: الكلمات الدالة على الاتجاهات (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب)، أيام الأسبوع.

5. الكلمات التي تنتهي إلى مجموعة غير منتظمة: مثل: مجموع الكلمات الدالة على الألوان (أزرق، برتقالي، بنفسجي).

6. الارتباط بموضوع معين: يتم الربط بين العناصر المعجمية، نتيجة الظهور في سياقات متشابهة (الطبقة البورجوازية، صراع الطبقة الاقتصادية) وهو ما أطلق عليه "محمد خطابي" ب علاقة التلازم الذكر "مثل: (النكتة، الضحك).

وقسم الدكتور تمام حسان التضام إلى عدة أنواع هي (29):

1. التوارد: إن التضام هو الطرق الممكنة في وصف جملة ما، فتختلف طريقة منها عن الأخرى؛ تقديمًا وتأخيرًا، وفصلاً ووصلاً.

2. التلازم: أن يستلزم أحد العنصرين التحليليين النحويين عنصراً آخر.

3. التنافي: أن يتنافى أحد العنصرين التحليليين النحويين عنصراً آخر.

ويعد التضام من وسائل الربط المعجمي، ويعد العناصر من نفس القسم؛ أي التي ترتبط بموضوع معين بأنها تؤدي دورها في النص (30).

المبحث الثاني: الدور الاتساقى للتضام في شعر الثبتي:

يقوم التضام بدور أساسي في بناء مواضع شعره؛ إذ يسهم في وحدة النص، ويبرز المخزون اللغوي للشاعر من خلال تضام الكلمات المرتبطة بموضوع معين يضمن للنص وحدته.

القصيد	النص	الصفحة	التضام	نوعها
موقف الرمال	هذا الذي في الخريف احتمال هذا الذي في الربيع اكتمال	13	الخريف/ الربيع	مجموعة منتظمة
	البحر والسفينة والشاطئ الجميل	14	البحر/ السفينة/ الشاطئ	مجموعة منتظمة
	وحى العشيّة/ وشعرها/ ومدى الضفيرة	26	شعرها/ الضفيرة	جزء من كل
	يا التي سكنت غرفة لا تمس ستائرنا/ ... وصرت أغني بلا شفتين/ وأحيا بلا رثتين/ وألجم بين يديها خيول الكلام	32	- غرفة/ ستائرها	جزء من كل
			- شفتين/ رثتين/ يديها	ارتباط بموضوع معين (الجسد)
	بلوا حناجرهم بنشيد السرى	33	حناجر/ نشيد	ارتباط بموضوع معين (الحجرة)
	غرفة باردة/ لا أظن لها أي باب/ لا نوافذ/ لا موقد/ لا سرير/ ولا لوحة في الجدار/ ولا مائدة	35	غرفة/ باب/ نوافذ/ موقد/ سرير/ لوحة/ جدار/ مائدة	ارتباط بموضوع معين (البيت)
	وما أحلى من الصباح رفيقا/ متى كانت ليالي المدلجين خليّة	49	الصباح/ ليالي	تضاد
القرين	شمساً مراوحة/ وسماء مرابطة	65	شمساً/ سماء	ارتباط بموضوع

معين (السماء)				
تضاد	جنوب/ الشمال	78	غمرت جنوب الشمس غاشية الشمال	الفرس
تضاد	الموت/ الحياة	82	تنامى بداخله الموت/ فاخضر ثوب الحياة عليه	البابلي
تضاد	الصباح/ المساء بعيدا/ قريبا	85	كان الصباح بعيدا/ كان المساء قريبا/ وبينهما صفحة من كتاب	
جزء من كل	صفحة/ كتاب			
مجموعة منتظمة	ذراع/ كف/ معصم	126	لو جرحت ذراعي ما ابتل كفي ولا معصمي	الأسئلة
ارتباط بموضوع معين (البحر)	مراكب/ مياه	141	وجاءت مراكبك المخملية/ حاملة كمياه الخليج	شهرزاد
ارتباط بموضوع معين (البحر)	السفينة/ مرافئ	49	قلت: تعرف في السفينة بعض مرافئها	تهجيت حلما
مجموعة منتظمة	الحصاد/ السنابل/ البيادر/ المناجل	155	هموم الحصاد/ وخوف السنابل/ أشق إليك/ طموح الجراد/ عقوق البيادر/ جوع المناجل	برقيات حب
ارتباط بموضوع معين (البحر)	الموانئ/ البحار/ المحار	157	اسائل عنك الموانئ/ البحار/ أفتش عنك قلوب المحار	
جزء من كل	عاصفة/ الرعود	158	عرف بأنك عاصفة/ تعشقين الرعود	
تضاد	اليوم/ الغد	160	اليوم/ الغد/ الحلم والامنيات	
تضاد	يبتدي/ ينتهي	164	بيننا زمن يبتدي/ يبتدي ينتهي	أغنية
جزء من كل	المراكب/ الأشرعة	167	ترسو مراكبنا البابلية/ خفاقة الأشرعة	مساء وعشق
تضاد	ليل/ النهار	168	ليل يسوق فلول النهار	
تضاد	فرح/ حزن	169	يمتطي فرح الأمسيات/ وحزن الوطن	
تضاد	الليل/ الصباح	187	جاء كالليل الغريب/ جاء كالصبح المريب	ليلة الحلم
استعمال مشترك	أركض/ تجري	204	أنيت أركض والصحراء تتبعني/ وأحرف الرمل تجري بين خطواتي	صفحة من أوراق بدوي
مجموعة منتظمة	الخيال/ الأعنة/ السروج	213	لم يبق من خيل الفتوح/ سوى الأعنة والسروج	تقاسيم
تضاد	- الأمس/ الغد -خلف/ أمامك	224	والأمس خلف خطاك قفر صامت/ وغد أمامك في الطريق قتيلا	صوت من الصف الأخير

الرحيل إلى شواطئ الأحلام	وتجاوبت أصداء صمّي في الربى/ وعلى السهول وعند مجرى الوادي.../ فتركت في الصحراء كل قصائدي/ ودفنت بين رمالها إنشادي	225	- الربى/ السهول/ الوادي	مجموعة منتظمة
			- الصحراء/ الرمال	جزء من كل
	وملاعب الأنس الرضيع هجرتها/ وهجرتها فيها مضجعي ووسادي/ عجبا أتذبل في الربيع خمائلي/ ويضيق في ليل الشتاء جهادي	226	- مضجعي/ وسادي	جزء من كل
			- الربيع/ الشتاء	مجموعة منتظمة
إيقاعات على زمن العشق	ينام الربيع على راحتك/ ويرتعث العطر بين يديك/ وفي وجنتيك	227	راحتك/ يديك/ وجنتيك	مجموعة منتظمة
من وحي العاشر من رمضان	لكل نجم في سماها موقف	239	نجم/ سماء	جزء من الكل
نجم الغريب	فلا أنت حي ولا أنت ميت	251	حي/ ميت	تضاد
أغاني قديمة	فضاع اليوم وضاع الأمل	267	اليوم/ الأمل	تضاد
القصيدة	لها يوم سعد/ ولها يوم يؤس	298	سعد/ يؤس	تضاد
الرقية المكية	صباحها والخير في أسمائها/ مسيتها والنور في سماها	302	صباحها/ مسيتها	تضاد
بوابة الريح	نقشت اسمي في سواد ثيابها/ وغسلت وجهي في بياض حياها	304	سواد/ بياض	تضاد
أهدرت اسمك	أنت آخر ورقة من أجندة السراب/ وأول خاصرة تكشف عنها سواعد البنفسج	309	آخر/ أول	تضاد

نلاحظ مما سبق أن التضام بدا وسيلة من وسائل الربط المعجمي بين أجزاء النص في شعر الثبيتي، وتجلّى في عدة علاقات أسهمت في تحقيق التماسك النصي؛ لأنه عمل على تقوية الروابط بين الجمل في النص، وجعلها متعاضدة.

وتجلّى التضاد في شعر الثبيتي كثيراً، إذ يعد من أكثر العلاقات قدرة على ربط النص، إذ إن التماسك المعجمي حدث من خلال اجتماع الكلمتين وليس بإحدهما على انفراد، وهذا له أثر في

شد نسيج النص، وتحقيق الترابط بينه. ووظف الثبتي في شعره ثنائيات يقرن بها المعنى باستخدام التضاد، وجعله ركيزة واضحة لتقديم وجهين متقابلين لفكرته.

فالتضاد في شعر الثبتي يعد وسيلة للوصول إلى عمق صورة الواقع، التي شارك إبداع الشاعر في اكتشافها، وشارك في رسم النقيض لها أيضاً، ومنح إيقاع التّضاد النص طاقة جمالية على صعيد البنية الشعرية بكل مفرداتها ومكوناتها؛ لأن الألفاظ المتضادة خلقت دلالة جديدة لها إيقاعها النفسي العميق في النص، الذي انعكس على حركية النص واتساقه الموسيقي، مما أحدث وقعاً لدى المتلقي، خصوصاً عندما ارتبط اللفظ المتضاد صوتياً بالدلالة التي أوجدها مع أثرها النفسي الذي يتبع حركة الصوت ومساره النغمي.

أسهم التضاد في وضع علاقات بين الكلمات مما أحدثت تماسكاً نصياً بدلالاته المتناقضة، التي حققت ترابطاً واضحاً بين مضمون النص كلية، وعمل على تكثيف إيقاع نصوص الثبتي الداخلية، كما جاء التضاد في شعره مؤدياً دوراً بليغاً في رصف المفردات المتصاحبة المتضامة في النص، والتعبير عن المعنى المراد تكثيفه بمفردات متقابلة. والدلالات المتناقضة بين الكلمات أوجدت علاقة دلالية أسهمت في إحداث تماسك بدلالاته المتناقضة، التي بدورها حققت ترابطاً واضحاً بين مضمون النص ككل، إذ حمل الموقف الفكري للشاعر من العالم حوله، واستدرج الثبتي المتلقي من خلال علاقة التضاد وأثارت ذهنه.

فالاعتماد على التضاد يجعل المتلقي في حالة ترقب، وهذا الترقب يتطلب ذكر الحالة المضادة لحالة المتلقي ويجعله يرتبط بأجزاء الكلام، ويعتمد على التضاد لإنشاء تقارب ضماني بين النص بشكل عام.

كذلك فإن علاقة الكل بالجزء عملت على الربط وتماسك الأبيات بعضها ببعض، وهذه العلاقة جعلت النص أكثر تماسكاً لأنها تربط بين أجزاء النص الشعري عند الثبتي وعناصره فجعلها ملتحمة، كما ساهمت في اتساقه وبنائه.

وجاء الارتباط بموضوع معين للربط بين العناصر المعجمية من خلال ظهورها في سياقات متشابهة، وأضفى توظيف عناصر من نفس القسم وارتباطهم بموضوع معين شكلاً من أشكال الربط المعجمي داخل شعر الثبتي، من خلال التنوع اللغوي الناجم عن اختلافات العناصر المعجمية.

وأبرز الثبتي ما بجعبته من كلمات متنوعة تنتهي إلى مجموعة منتظمة ليحاول من خلالها بناء صورة، وشد المتلقي إلى النصّ، فاتخذت نصوص الثبتي مواضيع رئيسية لها، إذ تتضام الكلمة مع بعض الكلمات، وترتبط الكلمات كلها بموضوع واحد، وفكرة واحدة. وقد اتضح أثر التضام في اتساق النص وترابطه عند الثبتي، إذ كان للعلاقات الدلالية بين الألفاظ التي بدت عناصر مترابطة أثر في مد جسور التلاحم، وكل تلك العلاقات الدلالية الداخلية كانت آليات لتحقيق الترابط في الوحدة النصية.

التضام يعد وسيلة من الوسائل الأكثر براعة في تجميع عدد من الأفكار وتوسيع المفاهيم داخل نطاق النص، باعتباره وسيلة قادرة على الربط بين الألفاظ في حقول دلالية مختلفة، وعمل التضام على اتساق النصوص وفق ترتيب عناصر النص وفقراته بطريقة منهجية تكسب النص تسلسلاً منطقياً يسهل فهم المعاني، كما عمل التضام على استمرارية معاني النص، مما أسهم في اتساقه دون تفصيل ممل.

وتبيّن للباحثة أن التضام كوّن عنصراً أساسياً من عناصر البناء الفني داخل النص الشعري التي وظفها الثبتي في نصوصه، وتجلّت علاقة التضام على نحو متسق ومترابط، ودلالاتها حطمت العلاقات السائدة والمألوفة للألفاظ، التي تجاوزت الحدود الشكلية للتضام إلى شحها بطاقة تعبيرية قادرة على تقديم دلالات متنوعة. فالدراسة النصية للتضام رصدت تفاعلات الشاعر وتوتره بين واقع الكلمات ورؤيته الخاصة لها.

خاتمة:

لقد ناقشت هذه الدراسة موضوع التضام ودوره في التماسك النصي في شعر الثبتي، ومن خلال ما سبق توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أولاً: يعد التماسك النصي محور التحليلات النصية، وتجسد فيه الانسجام الذي يتشكل بالنظرة الكلية للنص، وترتبط هذه الأجزاء فيما بينها وتتماسك حتى يكون النص له معنى.
- ثانياً: تمثل دور التضام في منح النص حياة، وجعلته أكثر تنوعاً على مستوى الدلالة، وأسهمت في تماسك النص والربط بين أجزائه بشكل بدت معه نصوصه أكثر ترابطاً واتساقاً.
- ثالثاً: تجلّى التضام في شعر محمد الثبتي، وكوّن عدة علاقات بين أجزاء النص، أسهمت في تحقيق التماسك النصي للنص ككل، ذلك لأنه يعمل على تقوية الروابط بين الجمل في النص وجعلها متعاضدة.
- رابعاً: أسهم التضام بأنواعه في منح النص حياة، كما جعلته على مستوى الدلالة أكثر تنوعاً، وإلى جانب كل ذلك ظهر دورها الاتساق إذ أسهمت في تماسك النص والربط بين أجزائه بشكل بدت معه نصوصه أكثر ترابطاً واتساقاً.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التماسك النصي، لأنه يكشف عن أمور كثيرة في النص، وأنه ما يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة، ولدينا الكثير من الشعراء الذين بحاجة إلى أن تُدرس نصوصهم من خلال التماسك النصي.

وأخيراً أسأل الله أن أكون قد وفقت في عملي هذا، وأسأله سبحانه وتعالى التوفيق والسداد والنجاح.

الهوامش:

- (1). الأعمال الكاملة، محمد الثبيتي، منشورات النادي الأدبي، حائل، 2009م.
- (2). الخصائص الأسلوبية في شعر محمد الثبيتي، فوزية البيطي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القصيم، 2017م.
- (3). الوجوه والدروب قراءة في شعرية محمد الثبيتي، طارق شليبي، منشورات نادي الطائف الأدبي، الطائف، 2013م.
- (4). التماسك النصي دراسة تأصيلية في التراث اللغوي العربي، أحمد علاء الدين، مجلة مداد الآداب، مج. 2020، ع. 18، ص. 127-214، 2019.
- (5). Halliday and Ruqaiya Hasan, Pearson Education Limited, New York, 1976. P4.
- (6). النّصّ والسّياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، فان دايك، ترجمة عبد القادر قنيني، دار افريقيا للنشر، 2000م، ص. 23.
- (7). التلقي والتأويل مقارنة نسقية، محمد مفتاح، (ط2)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 2001م، ص. 156.
- (8). لسانيّات النّصّ: مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، (ط2)، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2006م، ص. 5.
- (9). الاتّساق والانسجام النّصّي: الآليات والروابط، بن الدين بخولة، دار التنوير، الجزائر، 2004م، ص. 12.
- (10). Halliday and Ruqaiya Hasan, Pearson Education Limited, New York, 1976. P20.
- (11). علم لغة النص النظرية والتطبيق، عزة شبل، (ط1)، مطبعة الآداب، القاهرة، 2007م، ص. 113.
- (12). لسانيّات النّصّ: مدخل إلى انسجام الخطاب، محمّد خطابي، ص. 23.
- (13). الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد النجار، عالم الكتب، بيروت، 1998م، 1/ 295، 296.
- (14). التعريفات، الجرجاني، تحقيق: نصر الدين تونسي، شركة القدس للتصوير، الطبعة الأولى، القاهرة، 2007م، ص. 55.
- (15). لسانيّات النّصّ: مدخل إلى انسجام الخطاب، محمّد خطابي، ص. 24.
- (16). Halliday and Ruqaiya Hasan, Pearson Education Limited, New York, 1976. P285.
- (17). النّصّ والسّياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، فان دايك، ص. 140.
- (18). المقاربة التداولية، فرانسواز أرمينكو، ترجمة سعيد علوش، مركز الانماء القومي، 1986م، ص. 49.
- (19). التداولية اليوم: علم جديد في التواصل، جاك موشلار، ترجمة سيف دغنوس، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2003 م، ص. 263.
- (20). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط4، 1990م، مادة ضمم.
- (21). المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، منشورات مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1970 م، مادة ضمم.

- (22). مدخل إلى التحليل اللساني للخطاب الشعري، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديث، ط1، اربد، 2012، ص99.
- (23). لسانيات النَّصّ؛ مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، ص25.
- (24). تحليل النص، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، محمود عكاشة، مكتبة الرشد، 2014 م، ص352.
- (25). مدخل إلى علم لغة النص، روبرت دي بوجراند ولفغانغ دريسلر، تر: إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، دار الكاتب، مركز نابلس للكمبيوتر، ط1، 1992 م، ص11.
- (26). الاتساق المعجمي، آليات الاتساق المعجمي وأثرها في ترابط النص النثري، إيمان علام، مجلة كلية الآداب جامعة بورسعيد، العدد التاسع عشر/ يناير 2021 م، ص136.
- (27). علم لغة النص النظرية والتطبيق، عزة شبل، 109-110.
- إشكالات النص، جمعان بن عبد الكريم، النادي الأدبي، الرياض 2009 م، ص366-367.
- (28). الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق علي البغدادي، منشورات المكتبة المصرية، بيروت، لبنان، 1986 م، ص307.
- (29). اجتهادات لغوية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007 م، ص216-217.
- (30). لسانيات النص، محمد خطابي، ص25.

تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM

د. أيمن عمر بني عامر* د. عوض مفلح الخزام**

تاريخ وصول البحث: 2023/10/30 م تاريخ قبول البحث: 2024/2/11 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحليل محتوى كتابي الرياضيات للصفين الحادي عشر والثاني عشر للفرع العلمي. باعتماد الفكرة كوحدة للتحليل، تم استخدام معايير (NCTM, 2000) ذات الصلة في هذه المرحلة: ثلاثة معايير من معايير المحتوى (الأعداد والعمليات عليها، الجبر، تحليل البيانات والاحتمالات)، ومعايير من معايير العمليات (حل المشكلات، التبرير والبرهان). أظهرت النتائج أن المعايير الخمسة ضُمّنت بنسب ضعيفة ومتفاوتة في كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية، فقد ضُمّنت الأفكار الخاصة بالمعايير الخمسة على النحو الآتي: الجبر بنسبة (24.88%)، حل المشكلات بنسبة (24.10%)، التبرير والبرهان بنسبة (18.00%)، تحليل البيانات والاحتمالات بنسبة (16.98%)، وأخيراً معيار الأعداد والعمليات عليها بنسبة (16.04%)، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في نسبة تضمين الموضوعات المتعلقة بالتفاضل والتكامل، وزيادة الاهتمام بموضوعات تحليل البيانات، وبناء الفرضيات وطرق اختبارها.

الكلمات المفتاحية: كتب الرياضيات، المرحلة الثانوية في الأردن، تحليل المحتوى، المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات، المعايير.

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

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

Analyzing the Alignment of Developed Secondary Education Mathematics Textbooks in Jordan with NCTM Standards

Abstract

This study aimed to assess the efficacy of mathematics textbooks developed for secondary education in Jordan, with a focus on their alignment with the standards established by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). A descriptive analytical method design was employed, the analysis was conducted by scrutinizing the content of mathematics textbooks designed for the eleventh and twelfth grades within the scientific curriculum, with a specific emphasis on the unit of analysis referred to as "Idea." The study applied a predefined set of standards, encompassing three "Content Standards" (Number and Operations, Algebra, Data Analysis and Probability) and two "Process Standards" (Problem Solving and Reasoning and Proof), as delineated by NCTM (2000). The results revealed that the two high school mathematics textbooks exhibited inconsistent and suboptimal adherence to the aforementioned five NCTM standards. The incorporation of ideas corresponding to these standards was distributed as follows: Algebra at a rate of 24.88%, Problem Solving at 24.10%, Reasoning and Proof at 18.00%, Data Analysis and Probability at 16.98%, and the Number and Operations at 16.04%. the study recommends a reassessment of the proportion of inclusion of topics related to differentiation and integration, with an increased emphasis on data analysis, and hypothesis formulation and testing.

Keywords: Mathematics textbooks, Secondary education in Jordan, Content analysis, National Council of Teachers of Mathematics, Standards.

المقدمة:

يرتبط تقدم المجتمعات وازدهارها، وقدرتها على تحقيق أهدافها وتطلعاتها، بمقدار اهتمامها بنظامها التعليمي، وقدرتها على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي العالمي المتسارع. (المعتم، 2016). ولهذا تخضع المناهج والكتب المدرسية في معظم دول العالم لمجموعة من عمليات التطوير والتعديل والتقويم المستمر، لتواكب التطور الحاصل في كافة المجالات، ولتضمن الإعداد الأمثل لطلبتها؛ ليتمكنوا من مواكبة التجدد المعرفي كمّاً ونوعاً، ولا بد أن يخضع تطوير المناهج لمجموعة من المقاييس والقواعد الدولية؛ للحكم على جودتها وقدرتها على تحقيق متطلباتها.

ولما تتمتع به الرياضيات من أهمية بين العلوم، نظير إسهامها الكبير في بناء القدرات العقلية لدارسها، وتمكينهم من التفكير المنطقي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وبناء الحجج والبراهين؛ أصبح لازماً أن يحظى الفكر الرياضي بالتطور اللازم لمواكبة ما يشهده العالم من ثورة معرفية وتقنية، ليتماشى مع التوجهات المعاصرة في تعلّم وتعليم الرياضيات. (أبورية، 2013). ويمثل الكتاب المدرسي حَجَر الأساس في أي منهاج، فهو الأكثر انتشاراً، والأسهل تعاطياً من قبل المعلم والمتعلم، ومحور اهتمام كافة الأطراف المعنية بالشأن التربوي. (الضبع، 2006). ومع أن طرق استخدام الكتب المدرسية تتنوع في تعليم الرياضيات، إلا إنَّ هناك إجماعاً على أنَّها تؤدي دوراً كبيراً في توجيه عملية تعليم الرياضيات. (Rezai & Strasser, 2014). تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن عدداً كبيراً من الدول مثل: أستراليا، وفنلندا، وسنغافورة، والسويد، وجنوب أفريقيا، وكندا تعتمد بشكل كبير على الكتاب المدرسي كأساس للتعليم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد (48%) من الطلبة على الكتاب المدرسي كأساس لتعليمهم الرياضيات، وتختلف هذه النسبة من دولة إلى أخرى، وقد تصل هذه النسبة إلى أكثر من (90%) في بعض الدول (Mullis et al., 2012)، كما أظهرت الدراسات أنَّ هناك علاقة واضحة بين الكتاب المدرسي وتوجهات التعليم في الصفوف الدراسية، كون الكتاب المدرسي أحد الصور المتعددة لفرص تعلم الطلبة. (Thompson, Senk, & Johnson, 2012) وهذه الصور تعتمد على كيفية استخدام الكتاب المدرسي من قبل الطلبة والمعلمين. (Shield & Dole, 2013). ويُعد تحليل الكتب أمراً حيوياً للمعلمين، ومطوري المناهج، وصنّاع السياسات التعليمية، وخاصة إذا أصبح الأمر يتعلق بالمرحلة الثانوية من جهة، وبمادة الرياضيات من جهة أخرى، لما لهذه المرحلة من أهمية في استكمال إعداد الطلبة للمرحلة اللاحقة، فتحليل كتب الرياضيات

لهذه المرحلة يسهم في تحديد النواقص المحتملة، أو المجالات التي تحتاج إلى تحسين، لضمان انسجام هذه الكتب مع متطلبات التطور المستمر للمنظومة الأكاديمية، وأهداف تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية، والمساهمة في الحفاظ على جودة التعليم الرياضي في الأردن. تحدد المناهج المدرسية هيكل ومحتوى المواد التعليمية للطلبة، بهدف تلبية احتياجات العملية التعليمية، واحتياجات الطلبة والمعلمين. (Schmidt, McKnight, Valverde, Houang, & Wiley, 1997). ولذلك يجب أن تمر المناهج بعمليات تطوير وتحسين مستمرة، ضمن عمليات منظمة ومقصودة ومخطط لها، تهدف لإحداث تعديل إيجابي لمنهاج قائم، تلبية لحاجات المجتمع وتطلعاته. ويعتبر الكتاب المدرسي هو الأساس في مسعى التطوير، لضمان مواكبته للنهضة العلمية والتكنولوجية ولتغير المهارات التي يحتاجها الطلبة في سوق العمل وحياتهم. (الوكيل والمفتي، 2016).

شهدت مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن العديد من عمليات التطوير، كان آخرها المناهج التي اعتمدت في بداية العام الدراسي 2022/2021 للصف الحادي عشر، ومع بداية العام 2023/2022 للصف الثاني عشر، فقد أشار المركز الوطني لتطوير المناهج في وثيقة الإطار العام والخاص للرياضيات ومعاييرها ومؤشرات أدائها، الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2021)، أن مناهج الرياضيات يجب أن تحظى بأولوية خاصة، في طرائق تعليمها وتعلمها، ليتمكن الطلبة من تطوير مهاراتهم، وأساليب تفكيرهم، والقدرة على تطبيقها في حياتهم وخدمة مجتمعاتهم، من خلال الفهم الكافي للأعداد، والجبر، والاحتمالات والبيانات، والقياس، والهندسة، وما تتضمنه من مهارات ومفاهيم. ولا يكتمل ذلك إلا بإتقان مهارات حلّ المشكلات، والتفكير الرياضي، والنمذجة، والانضباط الفكري، والقدرة على الاستدلال؛ وذلك بهدف تحسين مستوى الحياة، وتطوير المجتمع.

وراعت الوثيقة مجموعة من الاعتبارات في عملية تطوير مناهج الرياضيات، أبرزها: مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحقيق مبدأ التكاملية مع الموضوعات الأخرى، ومؤشرات للتقييم تستند لمعايير. كما تضمنت مصفوفة المدى والتتابع في الوثيقة مجموعة من المجالات هي: الأنماط والجبر والاقترانات، وتحليل البيانات والاحتمالات للصف الحادي عشر العلمي، ومجالات الأعداد والعمليات، والأنماط والجبر والاقترانات، وتحليل البيانات والاحتمالات للصف

الثاني عشر العلمي. كما تضمنت مجموعة من المعايير، ونتائج التعلم، ومؤشرات أداء لكل مجال من المجالات السابقة.

أصدر المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics NCTM) عام (2000) وثيقة خاصة بمبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية، تضمنت ستة مبادئ تهدف إلى التحسين المستمر لتعليم الرياضيات، من خلال تفاعلها معاً لتشكيل قوة في عملية اتخاذ القرارات التي تسهم في تطوير برامج رياضيات ذات جودة عالية، وهي: المساواة، والمتماثل، والتعلم، والتعليم، والتقويم، والتكنولوجيا، وعشرة معايير يجب أن تحتويها مناهج الرياضيات المدرسية، من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، منها خمسة معايير ترتبط بالمحتوى الرياضي وهي: الأعداد والعمليات عليها، الجبر، الهندسة، القياس، تحليل البيانات والاحتمالات. وخمسة معايير ترتبط بالعمليات الرياضية وهي: حل المشكلات، التبرير والبرهان، الاتصال الرياضي، الربط الرياضي، التمثيل الرياضي. (اليونس وأبولوم والمقدادي، 2012). وتمثل هذه المعايير العشرة جسماً متصلاً وأساساً شاملاً من الفهم والكفاءة الرياضية لجميع الطلبة. ومع أن هذه المعايير ستطبق عبر كل الصفوف إلا أن تركيز هذه المعايير سيختلف عبر الصفوف المختلفة، ولذلك نجد أن وثيقة NCTM قسّمت الصفوف الدراسية إلى أربع مراحل: K-2، 3-5، 6-8، 9-12.

وتعتبر هذه الوثيقة مصدراً ودليلاً متخصصاً لكل المهتمين بتعليم الرياضيات، من طلبة، وأولياء أمور، ومعلمين، ومدراء مدارس، ومشرفين، وقادة إدارة المناهج والكتب المدرسية، وقادة التطوير المهني، وصناع السياسات التربوية. فقد أشارت هذه الوثيقة إلى أن مناهج الرياضيات المدرسية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر يجب أن تمكن الطلبة من فهم المفاهيم الرياضية، والعمليات الرياضية الهامة، كما قدمت الوثيقة المبررات الكافية لأهمية هذا الفهم، والطرق التي من خلالها يمكن تحقيق هذا الفهم. وتهدف الوثيقة بشكل عام إلى إعداد مجتمع قادر على التفكير والاستدلال بطريقة رياضية، وقد سبق لـ (NCTM) أن أنتج مجموعة وثائق تتضمن معايير المناهج والتقويم للرياضيات المدرسية (1989)، والمعايير المهنية لتدريس الرياضيات (1991)، ومعايير تقييم الرياضيات المدرسية (1995). وجاءت نسخة مبادئ ومعايير الرياضيات (2000) كجزء من عمليات التحسين المستمرة لتبقى هذه المعايير قائمة وفعالة، وذلك من خلال فحص الأهداف، وتقييمها من قبل الممارسين، وإجراء التعديلات اللازمة بشكل دوري. وقام المجلس عام (2006) بإصدار وثيقة أكدت ودعمت ما جاء في وثيقة عام (2000)، من

خلال تحديدها لما يجب التركيز عليه في مناهج الرياضيات من رياض الأطفال وحتى الصف الثامن، وذلك من خلال إعادة تنظيم المحتوى الرياضي، بوضع موضوعات رئيسة تربط الموضوعات الأخرى في صف معين. (NCTM, 2000)

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تحليل كتب الرياضيات في ضوء معايير NCTM، وفي مراحل دراسية متعددة، فقد أجرى درويش وعبد (2023) دراسة بهدف تقصي مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في الأردن مع معايير (NCTM)، مُعتمدين على الفكرة كوحدة للتحليل، مُتناولين معايير المحتوى والعمليات جميعها، وتوصلت الدراسة إلى أن معيار تحليل البيانات والاحتمالات حصل على أعلى نسبة (0.00-79.31%) من بين معايير المحتوى، وحصل معيار الأعداد والعمليات على أقل نسبة (0.00-18.69%)، وفيما يتعلق بمعايير العمليات حصل معيار حلّ المشكلات على أعلى نسبة (0.00-76.92%)، وحصل معيار الاتصال على أقل نسبة (3.57-35.71%)، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كتاب الرياضيات وفق معايير (NCTM)، وإجراء تقييم لكتب الرياضيات في الصفوف الأخرى.

وأجرى الريامي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين معيار الهندسة من معايير (NCTM) في كتب الرياضيات للصفوف من الأول وحتى الرابع، من وجهة نظر المعلمات في سلطنة عُمان، مستخدماً المنهج الوصفي. وذلك من خلال تحليل استجابات (114) معلمة، على أداة الدراسة المكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتوصلت الدراسة إلى تضمين معيار الهندسة تراوح بين المتوسط والقليل من وجهة نظر المعلمات، فقد حصلت المحاور (تحليل خصائص الأشكال الهندسية، وتطبيق التحويلات الهندسية، واستخدام التصور الذهني لحل المشكلات) على درجة متوسطة، في حين حصل محور تحديد الموقع باستخدام الهندسة الإحداثية على درجة قليلة.

كما قام العطوي وعسيري (2023) بدراسة بهدف التعرف على مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي في السعودية لمعايير (NCTM)، باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وتضمنت أداة التحليل ستة معايير (الأعداد والعمليات، الهندسة، تحليل البيانات والاحتمالات، حلّ المشكلات، التفكير المنطقي والبرهان، والاتصال)، وتوصلت الدراسة إلى تفاوتٍ في تضمين معايير (NCTM)، حيث جاء معيار الأعداد والعمليات على أعلى نسبة

(42.87%)، وحصل معيار الاتصال على أدنى نسبة (4.09%)، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الرياضيات للصف الخامس وفق معايير (NCTM).

وقام كل من الزهيري والموسى والقضاة والقوقزة (2022) بدراسة هدفت إلى تفصي درجة توفر معايير (NCTM, 2000) في محتوى كتاب الرياضيات للصف التاسع في الأردن، الجزء الأول، المتمثلة في معايير الربط، والتمثيل، والاتصال، حيث اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من (3) معايير رئيسية و(11) معياراً فرعياً، وأُعدت الفقرة وحدة للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى توفر معيار الربط بدرجة متوسطة، وتوفر معياري الاتصال الرياضي، والتمثيل الرياضي بدرجة ضعيفة، وخُلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة اطلاع المسؤولين عن تطوير المناهج على المعايير العالمية لمناهج الرياضيات، مثل معايير NCTM، ومعالجة مواطن الضعف في المناهج المدرسية.

وقام الأسطل وأبو الروس (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين معيار تحليل البيانات والاحتمالات من معايير (NCTM, 2000) في كتب الرياضيات في الصفوف من 9-11 في فلسطين، حيث قام الباحثان بتحليل محتوى الكتب في ضوء هذا المعيار اعتماداً على الفقرة وحدة للتحليل. توصلت الدراسة إلى أن مؤشرات معيار تحليل البيانات والاحتمالات ضُمنت بنسبة (86.36%) في محتوى كتب الرياضيات للصفوف 9-11، وفيما يتعلق بالصف الحادي عشر، توصلت الدراسة إلى أن مؤشرات هذا المحك ضُمنت (314) مرة، وحصل المعيار الفرعي الأول على أعلى نسبة تضمين بنسبة (40.77%)، تلاه المعيار الفرعي الرابع بنسبة (38.53%)، فيما حصل المعيار الفرعي الثاني على أدنى نسبة تضمين بنسبة (20.38%)، أما من حيث المؤشرات، فحصل المؤشر الثالث من المعيار الفرعي الأول على أعلى نسبة تضمين بنسبة (25.16%). وبينت الدراسة أن بعض المؤشرات لم تُضمّن مطلقاً في محتوى كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بضرورة استكمال مؤشرات المعايير غير المتحققة في كتب الرياضيات المطورة.

وأجرى معتوق والزيون (2021) دراسة هدفت إلى تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (NCTM)، من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة معان في الأردن، حيث اعتمد الباحثان على معايير العمليات (حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، التمثيل الرياضي) في إعداد أداة الدراسة، وتكونت الاستبانة من (18) فقرة تمثل المعايير الفرعية موزعة على (5) مجالات تمثل المعايير الرئيسية، وتكونت عينة

الدراسة من (119) معلماً ومعلمة من معلمي محافظة معان، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تضمين كتاب الرياضيات للصف الرابع لمعايير (NCTM) جاءت بدرجة متوسطة، تراوحت بين (2.51) و(3.10)، حيث حصل معيار الترابط الرياضي على أعلى متوسط، وحصل معيار البرهان والتعليل على أقل متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، ولم تظهر فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وأوصت الدراسة بتطوير مناهج الرياضيات في ضوء المعايير العالمية، وزيادة نسبة معايير NCTM في كتاب الرياضيات للصف الرابع.

كما قام العزيزي (2020) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير (NCTM) للرياضيات المدرسية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على وثيقة معايير (NCTM, 2000) في إعداد أداة الدراسة التي تضمنت معايير المحتوى الخمسة، بما مجموعه (17) معياراً رئيسياً، و(60) معياراً فرعياً. واعتمد الباحث على التعريفات، والنظريات، والتمارين، والأمثلة كوحدات للتحليل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر بعض المعايير بنسب متفاوتة في كتاب الرياضيات، كما أن هناك بعض المعايير التي لم يتضمّنّها الكتاب.

وأجرى كهور وتيزر (Cumhur & Tezer, 2020) دراسة هدفت إلى تحليل مناهج تعليم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في شمال وجنوب قبرص بما يتماشى مع مبادئ ومعايير (NCTM)، وتقييمها وفقاً لآراء المعلمين، حيث اتّبع المنهج النوعي للبحث العلمي، واستخدام تحليل المستندات والمقابلة كأدوات للدراسة، حيث تم مقابلة (16) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج الرياضيات للصف الثالث في شمال وجنوب قبرص بها أوجه تشابه واختلاف وفقاً لمبادئ ومعايير (NCTM). فقد وجد أن هناك اختلافات عن مبادئ (NCTM) في مبادئ المساواة، والمنهاج، والتعلم، والتقويم. كذلك في معايير الهندسة والقياس وتحليل البيانات والاحتمالات من معايير المحتوى، بالإضافة إلى معيار التمثيل من معايير العمليات وخاصة في جنوب قبرص. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافات في آراء المعلمين فيما إذا كان مناهج الرياضيات يجب تغييرها أم أنها مرضية.

وأجرى مقابلة (2018) دراسة هدفت إلى تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف السادس الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM, 2006)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، واعتمد الباحث على بطاقتين في تحليل المحتوى؛ الأولى لمعايير المحتوى الواردة في وثيقة (NCTM,2000)، والثانية للموضوعات التي يجب التركيز عليها في محتوى الرياضيات للصف السادس والمضمّنة في وثيقة (NCTM, 2006)، واستخدمت الفقرة كوحدة للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى توفر معايير (NCTM) بنسب متفاوتة في كتاب الرياضيات للصف السادس، تراوحت بين (4.69%) لمعيار تحليل البيانات والاحتمالات، و(44.51%) لمعيار الأعداد والعمليات عليها. كما أظهرت النتائج أن نسبة توفر ما يجب التركيز عليه في مجال الأعداد والعمليات عليها هي (49%)، بينما في مجال الجبر (51%).

كما قامت جواد (2016) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات في الصف الرابع العلمي في العراق في ضوء معايير (NCTM,2000)، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت ببناء أداة التحليل معتمدة على أربعة معايير هي (الأعداد والعمليات عليها، الجبر، الهندسة والقياس، تحليل البيانات والاحتمالات) بالإضافة إلى المعايير الفرعية دون إدراج المؤشرات الخاصة بها. توصلت الدراسة إلى نسبة متدنية من المعايير ضُمّنت في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي، وبعض المعايير لم تُضمّن إطلاقاً. فضُمّن معيار الأعداد والعمليات عليها بنسبة (22.2%)، ومعيار الجبر بنسبة (38.8%)، ومعيار الهندسة والقياس بنسبة (27.7%)، وقد أجرت بيكل (Pickle, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين كتب الرياضيات لموضوعات الإحصاء للمرحلة المتوسطة في ولاية فلوريدا، حيث قامت الباحثة بتحليل مجموعة من الكتب، بناء على المفاهيم الإحصائية المضمّنة، وآلية عرض الكتاب لها، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية لعدد الصفحات التي تضمنت موضوعات الإحصاء تراوحت بين (4.1%) إلى (16%) وبمتوسط (10.2%)، وانحراف معياري (3%)، وأن معايير (NCTM) تتم مراعاتها في المفاهيم الإحصائية في كتب المرحلة المتوسطة.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تعدد الدراسات التي تناولت معايير (NCTM,2000)، حيث استخدمت المعايير في تحليل كتب الرياضيات لصفوف مختلفة، وفي دول مختلفة، بهدف التعرف على مدى تضمين هذه المعايير في محتوى كتب الرياضيات، كما تنوعت المعايير التي استخدمت في التحليل، فبعض الدراسات تناولت بعض أو كل معايير المحتوى، ومنها ما تناول بعض معايير العمليات، ومنها ما استخدم المعايير من خلال تناول وجهات نظر المعلمين أو المشرفين حول مدى تحقق المعايير في محتوى كتب الرياضيات، ويلاحظ قلة الدراسات التي تناولت تحليل محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن، ولذلك جاءت هذه الدراسة

لمحاولة تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية للفرع العلمي في الأردن، بصفيه الحادي عشر والثاني عشر، في ضوء وثيقة المعايير الصادرة عن NCTM عام 2000، متناولة ثلاثة من معايير المحتوى، ومعايير من معايير العمليات، ولم يسبق -حسب علم الباحثين- تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، مع الحاجة لذلك وخاصة بعد التعديلات الأخيرة.

مشكلة الدراسة:

قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية في فترات متلاحقة، بتطوير كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية، وذلك لمواكبة التطورات والرؤى العالمية، ولأن التطوير الأخير لكتب الرياضيات في الأردن شهد تضارباً في وجهات النظر، بين المعلمين، والمشرفين، وأفراد المجتمع المحلي. واعتماداً على ما توصل إليه عبد والعبيسي (Abed & Absi, 2015) بعد تحليل لكتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في الأردن بين عامي (1970-2013)، من ضرورة تطوير الكتب المدرسية من أجل تلبية متطلبات (NCTM). واستناداً إلى ما قدمته الدراسات السابقة من نتائج حول نسب تضمين معايير (NCTM) في محتوى كتب الرياضيات في الصفوف المختلفة بالأردن، ولأن معايير (NCTM) من خلال مبادئها ومعاييرها، مازالت تشكل أساساً قوياً للحكم على تطور مناهج الرياضيات عالمياً؛ ولأنه لم يسبق تحليل كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، وتماشياً مع سياسات التطوير المستند إلى التقييم الموضوعي، حاولت الدراسة الحالية تحليل هذه الكتب للفرع العلمي في الأردن، وتقييم مدى مواكبتها للأهداف العالمية من تدريس الرياضيات، من خلال مقارنتها بمعايير (NCTM)، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى توافر معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير (NCTM,2000) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، لتقديم صورة واضحة للمهتمين، حول واقع كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

-توفير إطار نظري واقعي للمهتمين بمناهج الرياضيات في الأردن، حول مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية، مع معايير (NCTM,2000).
-تسليط الضوء على أبرز معايير (NCTM,2000) المتوفرة في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن. وذلك للاهتمام بها وتعزيزها.
-إبراز معايير (NCTM,2000) غير المتوفرة في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الأردن، وذلك للفت النظر لها لمراجعتها في عمليات التطوير القادمة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل محتوى كتابي الرياضيات المطورين والصادرين عن وزارة التربية والتعليم الأردنية، للمرحلة الثانوية للفرع العلمي للعام 2022/2021 للصف الحادي عشر، وللعام 2023/2022 للصف الثاني عشر.

الحدود الموضوعية:

-اقتصرت هذه الدراسة على معايير المحتوى والعمليات الرياضية الصادرة عن (NCTM,2000) الآتية: معايير المحتوى (معايير الأعداد والعمليات عليها، معيار الجبر، معيار تحليل البيانات والاحتمالات)، ومعايير العمليات الرياضية: (معايير حل المشكلات، معيار التبرير والبرهان).
-اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل كتاب الطالب فقط، لمادة الرياضيات للصفين الحادي عشر والثاني عشر للفرع العلمي.

محددات الدراسة:

تتوقف نتائج هذه الدراسة على دقة التحليل الذي قام بها الباحثان لمحتوى كتابي الرياضيات المطورين للمرحلة الثانوية للفرع العلمي في الأردن، في ضوء المعايير المختارة.

مصطلحات الدراسة:

معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000): وهي وثيقة مبادئ ومعايير للرياضيات المدرسية الصادرة عن NCTM عام (2000) (السواي، 2004)، يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من البنود والشروط التي قام بإعدادها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في أمريكا عام 2000، وظهرت في هذه الدراسة على شكل قائمة معايير رئيسية، ومعايير فرعية، ومؤشرات خاصة بكل معيار فرعي. والمتمثلة في ثلاثة معايير من معايير المحتوى

وهي: الأعداد والعمليات عليها، والجبر، وتحليل البيانات والاحتمالات، ومعايير من معايير العمليات والمتمثلين في حل المشكلات، والتبرير والبرهان.

كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية: وهي كتب الرياضيات المطورة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية للصفين الحادي عشر، والثاني عشر في الفرع العلمي في الأردن. ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها محتوى كتابي الطالب في مادة الرياضيات، المطورين للصفين الحادي عشر، والثاني عشر في الفرع العلمي، للعام الدراسي 2023/2022 الصادرين عن وزارة التربية والتعليم الأردنية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتباع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لتحقيق أغراض البحث.

مجتمع البحث:

كتب الرياضيات الصادرة عن المركز الوطني لتطوير المناهج لعام 2022، للصف الحادي عشر والثاني عشر في الفرع العلمي، والمشملة على كتاب الطالب فقط لكل صف. عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة مجتمع الدراسة كاملاً، وتشمل جميع الموضوعات الواردة في كتاب الطالب لمادة الرياضيات التي اعتمدت في بداية العام الدراسي 2022/2021 للصف الحادي عشر، ومن بداية العام 2023/2022 للصف الثاني عشر. ويمثل الجدول (1) خصائص عينة الدراسة، والمتمثلة بالوحدات الدراسية الواردة في كتاب الطالب لكل صف وعدد صفحاتها، ووزنها النسبي.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

الصف	الفصل	رقم الوحدة	الوحدة	عدد الصفحات	الوزن النسبي
الرياضيات	الأول	1	الاقتراعات المتشعبة والمتباينات	44	11.73%
		2	تحليل الاقتراعات	58	15.47%
		3	الاشتقاق	43	11.47%
		4	الاقتراعات الأسية واللوغاريتمية	43	11.47%
	الثاني	5	الاقتراعات المثلثية	46	12.27%
		6	المتطابقات والمعادلات المثلثية	40	10.67%
		7	التكامل	32	8.53%
		8	الاحتمالات	28	7.47%

10.93%	41	المتتاليات والمتسلسلات	9	الأول	الصف الثاني عشر
18.04%	68	التفاضل	1		
16.98%	64	تطبيقات التفاضل	2		
13.00%	49	الأعداد المركبة	3	الثاني	
27.06%	102	التكامل	4		
13.79%	52	المتجهات	5		
11.14%	42	الإحصاء والاحتمالات	6		

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان نموذج تحليل المحتوى المستند إلى وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000). حيث تم اختيار خمسة معايير؛ ثلاثة معايير من معايير المحتوى وهي: الأعداد والعمليات عليها، والجبر، وتحليل البيانات والاحتمالات، ومعياريين من معايير العمليات وهما: حل المشكلات، والتبرير والبرهان. حيث اشتملت (19) معياراً فرعياً، و(43) محكاً، موضحة في الجدول (2).

جدول (2): عدد المعايير الفرعية وعدد المؤشرات التابعة لكل معيار			
م	المعيار الرئيس	عدد المعايير الفرعية	عدد المؤشرات
1	الأعداد والعمليات عليها	3	9
2	الجبر	4	15
3	تحليل البيانات والاحتمالات	4	19
4	حل المشكلات	4	0
5	التبرير والبرهان	4	0
المجموع		19	43

وحدة التحليل:

اعتمد الباحثان على الفكرة كوحدة للتحليل، وهي أي جملة ذات معنى حول قضية معينة، وردت في شرح، أو نظرية، أو مبرهنة، أو نتيجة، أو نشاط، أو تمرين، أو سؤال.

صدق الأداة:

قام الباحثان بترجمة المعايير الخمسة المختارة، ومن ثم تم عرض الترجمة على ثلاثة محكمين متخصصين في اللغة الإنجليزية والترجمة، وتم تعديل الأداة في ضوء ملاحظاتهم، بعد ذلك تم عرض الأداة باللغة العربية على مجموعة من المتخصصين بمناهج الرياضيات، والعلوم، والقياس والتقويم لإبداء رأيهم حول سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على ما ورد من ملاحظات.

ثبات الأداة:

قام الباحثان بمناقشة فقرات الأداة، ووحدة التحليل، ومن ثم قام الباحثان بتحليل كتاب الصف الحادي عشر في ضوء معيار الأعداد والعمليات عليها، وكتاب الصف الثاني عشر في ضوء معيار الجبر، كل على حدة، ومن ثم حساب معامل الاتفاق حسب معادلة كوبر (Cooper, 1974)،

$$100\% * \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} = \text{معادلة كوبر}$$

فكانت نتيجة معامل الاتفاق وفق معادلة كوبر (92.4%) وهي قيمة مرتفعة تدل على مستوى مرتفع من ثبات الأداة، وتجعل الأداة بمستوى مناسب للوثوق بنتائج التحليل المنبثقة عنها. ومن ثم تم مناقشة مؤشرات عدم الاتفاق في المعيارين، لمراعاة ذلك في عملية التحليل. المعالجات الإحصائية:

تم استخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974) لحساب معامل الثبات، كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة. النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة "ما مدى توافر معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن؟" قام الباحثان بتحليل كتابي الرياضيات للصفين الحادي عشر والثاني عشر في ضوء معايير (NCTM, 2000)، وفق وحدة التحليل المشار لها سابقاً، واستخراج التكرارات والنسب المئوية لكل معيار رئيس، وللمعايير الفرعية والمؤشرات التابعة لها، للصفين الحادي عشر والثاني عشر وللمرحلة الثانوية بشكل كلي. وسيتم عرض النتائج في ثلاثة أقسام: قسم يتضمن نتائج التحليل الخاصة بمعايير المحتوى وهي: معيار الأعداد والعمليات عليها، ومعيار الجبر، ومعيار تحليل البيانات والاحتمالات، أما القسم الثاني فسيتم عرض نتائج التحليل الخاصة بمعايير العمليات، وهما: معيار حل المشكلات، ومعيار التبرير والبرهان، أما القسم الثالث فيتضمن نتائج التحليل للمعايير الخمسة بصورة كلية.

القسم الأول: النتائج الخاصة بمعايير المحتوى.
أولاً: معيار الأعداد والعمليات عليها:

يظهر الجدول (3) نتائج التحليل لمعيار الأعداد والعمليات عليها ككل، والمعايير الفرعية الثلاثة التابعة له، وللمؤشرات التابعة لكل معيار فرعي، للصفين الحادي والثاني عشر، وللمرحلة الثانوية ككل.

جدول (3): نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار الأعداد والعمليات عليها						
معيار الأعداد والعمليات عليها		الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر	المرحلة الثانوية ككل		
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المعيار الفرعي الأول: فهم الأعداد، وطرق تمثيل الأعداد، العلاقات بين الأعداد، ونظم الأعداد						
1	تطوير فهم أعمق للأعداد الكبيرة جداً والصغيرة جداً والطرق المختلفة لتمثيلها.	0	0.00%	0	0.00%	0
2	مقارنة وتوضيح خصائص الأعداد، ونظم الأعداد، بما في ذلك الأعداد النسبية والأعداد الحقيقية، وفهم الأعداد المركبة كحلول للمعادلات التربيعية التي ليس لها حلول حقيقية	0	0.00%	42	24.14%	42
3	فهم المتجهات والمصفوفات كنظم لها بعض خصائص نظام الأعداد الحقيقية	0	0.00%	40	22.99%	40
4	استخدام حجج نظرية الأعداد لتبرير العلاقات التي تتضمن أعداداً كلية (صحيحة)	0	0.00%	0	0.00%	0
المعيار الفرعي الثاني: فهم معاني العمليات وكيفية ارتباط بعضها ببعض						
5	الحكم على آثار العمليات مثل الضرب، والقسمة، وحساب القوى والجذور على المقادير الكمية.	0	0.00%	35	20.11%	35
6	تطوير فهم لخصائص، وتمثيلات، جمع وضرب المتجهات والمصفوفات.	0	0.00%	15	8.62%	15
7	تطوير فهم التباديل والتوافيق كتقنيات العد.	31	100.00%	0	0.00%	31
المعيار الفرعي الثالث: إجراء الحسابات بطلاقة والقيام بعمل تقديرات معقولة						
8	تطوير الطلاقة في العمليات مع الأعداد الحقيقية، والمتجهات، والمصفوفات، باستخدام الحساب الذهني، أو حساب الورقة والقلم للحالات البسيطة، واستخدام التكنولوجيا للحالات الأكثر تعقيداً.	0	0.00%	41	23.56%	41
9	الحكم على مدى معقولية الحسابات العددية ونتائجها.	0	0.00%	1	0.57%	1
المجموع الكلي		31	100%	174	100%	205

تظهر النتائج أن الأفكار المتعلقة بمعيار الأعداد والعمليات عليها المضُمّة في كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية في الفرع العلمي تكررت (205) مرات، منها (31) فكرة في كتاب الصف الحادي عشر، و(174) فكرة في كتاب الصف الثاني عشر، ويتضح أيضاً أنه تم تضمين المحك الثاني "مقارنة وتوضيح خصائص الأعداد، ونظم الأعداد، بما في ذلك الأعداد النسبية والأعداد الحقيقية، وفهم الأعداد المركبة كحلول للمعادلات التربيعية التي ليس لها حلول حقيقية"

أعلى نسبة تضمين، بنسبة بلغت (20.49%) في المرحلة الثانوية ككل، يليه المحك الثامن "تطوير الطلاقة في العمليات مع الأعداد الحقيقية، والمتجهات، والمصفوفات، باستخدام الحساب الذهني، أو حساب الورقة والقلم للحالات البسيطة، واستخدام التكنولوجيا للحالات الأكثر تعقيداً" بنسبة (20.00%)، ومن ثم المحك الثالث "فهم المتجهات والمصفوفات كنظم لها بعض خصائص نظام الأعداد الحقيقية" بنسبة (19.51%). في حين لم يتم تضمين المحكين الأول والرابع "تطوير فهم أعمق للأعداد الكبيرة جداً والصغيرة جداً والطرق المختلفة لتمثيلها"، و"استخدام حجج نظرية الأعداد لتبرير العلاقات التي تتضمن أعداداً كلية" في كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن كتاب الصف الحادي عشر لم يتضمن أي من مؤشرات معايير الأعداد والعمليات عليها سوى محك واحد هو المحك السابع "تطوير فهم التباديل والتوافيق كتقنيات العد".

ثانياً: معيار الجبر:

يبين الجدول (4) نتائج التحليل المتعلقة بمعيار الجبر، والمعايير الفرعية الأربعة، والمؤشرات التابعة لها، في كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية ككل، وللصفين الحادي عشر والثاني عشر بالتفصيل.

جدول (4): نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار الجبر					
معايير الجبر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر	المرحلة ككل	الثانوية	
	النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية	
المعيار الفرعي الأول: فهم الأنماط والعلاقات والدوال					
10	7	2.88%	0	0.00%	7
تعميم الأنماط باستخدام الدوال المعرفة بشكل صريح والمعرفة بطريقة مرجعية					
11	69	28.40%	0	0.00%	69
فهم العلاقات والدوال، والاختيار والتحويل بينها بطلاقة، واستخدام التمثيلات المختلفة لها.					
12	72	29.63%	29	38.67%	101
تحليل الدوال بمتغير واحد من خلال استقصاء معدلات التغير، المقاطع (السيبي والصادي)، والأصفار، وخطوط التقارب (العمودية والأفقية)، وسلوك الدوال.					

13	20	8.23%	3	4.00%	23	7.23%	فهم وإجراء التحويلات على الدوال مثل: العمليات على الدوال، تركيب الدوال، ومعكوس الدوال شائعة الاستخدام، باستخدام التكنولوجيا لإجراء مثل هذه العمليات على التعبيرات الرمزية الأكثر تعقيداً.
14	17	7.00%	11	14.67%	28	8.81%	فهم ومقارنة خصائص الدوال، بما في ذلك الدوال الأسية، والدوال متعددة الحدود، والدوال النسبية، والدوال اللوغاريتمية، والدوال الدورية.
15	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	تفسير تمثيلات الدوال في متغيرين.
المعيار الفرعي الثاني:							تمثيل وتحليل المواقف والتراكيب الرياضية باستخدام الرموز الجبرية
16	1	0.41%	0	0.00%	1	0.31%	فهم معنى الأشكال المتكافئة من المقادير، والمعادلات، والمتباينات، والعلاقات.
17	1	0.41%	0	0.00%	1	0.31%	كتابة أشكال مكافئة من المعادلات، والمتباينات، وأنظمة المعادلات، وحلها ذهنياً بطلاقة، أو باستخدام الورقة والقلم في حالات بسيطة، وباستخدام التكنولوجيا في جميع الحالات.
18	10	4.12%	0	0.00%	10	3.14%	استخدام الرموز الجبرية لتمثيل العلاقات الرياضية وشرحها.
19	0	0.00%	4	5.33%	4	1.26%	استخدام مجموعة متنوعة من التمثيلات الرمزية، بما في ذلك المعادلات التكرارية والبارامترية (الوسيطية)، للدوال والعلاقات.
20	26	10.70%	0	0.00%	26	8.18%	الحكم على معنى نتائج المعالجات الرمزية وفائدتها ومعقوليتها، بما في ذلك تلك التي تتم بواسطة التكنولوجيا.
المعيار الفرعي الثالث:							استخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية
21	1	0.41%	0	0.00%	1	0.31%	تحديد العلاقات الكمية الأساسية في موقف ما، وتحديد فئة أو فئات الدوال التي قد تشكل العلاقات.
22	16	6.58%	0	0.00%	16	5.03%	استخدام التعبيرات الرمزية، بما في ذلك الأشكال التكرارية والمرجعية، لتمثيل العلاقات الناشئة من سياقات مختلفة.
23	2	0.82%	0	0.00%	2	0.63%	استخلاص استنتاجات معقولة حول الموقف الذي يتم تصميمه.
المعيار الفرعي الرابع:							تحليل التغير في سياقات مختلفة
24	1	0.41%	28	37.33%	29	9.12%	تقريب وتفسير معدلات التغير من البيانات الرقمية، والرسوم البيانية.
المجموع الكلي	243	100%	75	100%	318	100%	

ويتضح من خلال هذه النتائج أن الأفكار المتعلقة بمعيار الجبر ضُمَّت في كتابي المرحلة الثانوية (318) مرة، منها (243) مرة في كتاب الصف الحادي عشر، و(75) مرة في كتاب الصف الثاني عشر. حيث حصل المحك الثاني عشر "تحليل الدوال بمتغير واحد من خلال استقصاء معدلات التغير، المقاطع (السيئي والصادي)، والأصفار، وخطوط التقارب (العمودية والأفقية)، وسلوك الدوال" على أعلى نسبة تكرار بنسبة (31.76%)، تلاه المحك الحادي عشر "فهم العلاقات والدوال، والاختيار والتحويل بينها بطلاقة، واستخدام التمثيلات المختلفة لها" بنسبة (21.70%)، أما باقي المؤشرات فقد ضُمَّت بنسب قليلة لم تتجاوز نسبة (10%)، كما تظهر النتائج أن المحك الخامس عشر "تفسير تمثيلات الدوال في متغيرين" لم يُضمّن في كتابي المرحلة الثانوية، كذلك تبين النتائج أن أغلب مؤشرات معيار الجبر لم تُضمّن في كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر، وخاصة المعيار الفرعي الثالث "استخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية" الذي لم يُضمّن في كتاب الصف الثاني عشر بكامل مؤشرات، وأغلب المؤشرات في معيار الجبر التي ضُمَّت في كتاب الصف الثاني عشر ضُمَّت في موضوع "معدلات التغير" في موضوع التفاضل.

ثالثاً: معيار تحليل البيانات والاحتمالات:

يظهر الجدول (5) نتائج التحليل المتعلقة بمعيار تحليل البيانات والاحتمالات، والمعايير الفرعية الأربعة، والمؤشرات التابعة لها، في كتابي الرياضيات للصفين الحادي والثاني عشر، وللمرحلة الثانوية ككل.

جدول (5): نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار تحليل البيانات والاحتمالات					
المرحلة الثانوية ككل		الصف الحادي عشر		الصف الثاني عشر	
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار
المعيار الفرعي الأول: صياغة الأسئلة التي يمكن معالجتها من خلال البيانات، وجمع البيانات ذات الصلة، وتنظيمها، وعرضها للإجابة عليها					
25	2	2.90%	0	0.00%	2
فهم الاختلافات بين الأنواع العديدة من الدراسات، وأنواع الاستدلالات التي يمكن استخلاصها بشكل منطقي من كل منها.					
0.92%	2				

26	1	1.45%	0	0.00%	1	0.46%	معرفة خصائص الدراسات جيدة التصميم، بما في ذلك دور التوزيع العشوائي في الدراسات الاستقصائية والتجارب.
27	8	11.59%	0	0.00%	8	3.69%	فهم معنى بيانات القياس الكمية والبيانات التصنيفية، والبيانات أحادية المتغير وثنائية المتغير، ومفهوم المتغير.
28	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	فهم المدرج التكراري، وتمثيلات الصندوق المتوازنة، ومخطط انتشار البيانات، واستخدامها في عرض البيانات.
29	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	حساب الإحصائيات الأساسية وفهم الاختلاف بين المؤشر الإحصائي والمعلمة.
المعيار الفرعي الثاني: اختيار واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات							
30	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	رسم شكل توزيع بيانات القياس الكمية أحادية المتغير، ووصف شكله توزيعها، واختيار وحساب الإحصاءات الوصفية.
31	3	4.35%	0	0.00%	3	1.38%	تمثيل مخطط انتشار بيانات القياس الكمية ثنائية المتغير، ووصف شكلها، وتحديد معاملات الانحدار، ومعادلات الانحدار، ومعاملات الارتباط، باستخدام الأدوات التكنولوجية
32	3	4.35%	0	0.00%	3	1.38%	عرض ومناقشة البيانات ثنائية المتغير عندما يكون هناك متغير تصنيفي واحد على الأقل.
33	6	8.70%	0	0.00%	6	2.76%	التعرف على كيفية تأثير التحولات الخطية للبيانات أحادية المتغير على الشكل والمركز والانتشار.
34	4	5.80%	0	0.00%	4	1.84%	تحديد الاتجاهات في البيانات ثنائية المتغير، وإيجاد الدوال التي تمثل البيانات، أو تحويل البيانات بحيث يمكن نمذجتها.
المعيار الفرعي الثالث: تطوير وتقييم الاستدلالات والتنبؤات التي تستند إلى البيانات							
35	10	12.35%	17	11.49%	27	11.79%	استيعاب المفاهيم الخاصة بفضاء العينة، والتوزيع الاحتمالي، وإنشاء فضاءات العينة، والتوزيعات لحالات بسيطة.

36	استخدام المحاكاة لبناء توزيعات احتمالية تجريبية.	6	7.41%	0	0.00%	6	2.62%
37	حساب وتفسير القيمة المتوقعة للمتغيرات العشوائية في الحالات البسيطة.	4	4.94%	42	28.38%	46	20.09%
38	استيعاب المفاهيم الخاصة بالاحتمال الشرطي والأحداث المستقلة. المعيار الفرعي الرابع: استيعاب المفاهيم الأساسية للاحتمالات وتطبيقها	6	7.41%	15	10.14%	21	9.17%
39	استيعاب مفهوم فضاء العينة، والتوزيع الاحتمالي	4	4.94%	17	11.49%	21	9.17%
40	استخدام المحاكاة لإنشاء توزيع احتمالي تجريبي	3	3.70%	0	0.00%	3	1.31%
41	حساب القيمة المتوقعة لمتغيرات عشوائية وتمثيلها لحالات بسيطة	4	4.94%	42	28.38%	46	20.09%
42	استيعاب مفهوم الاحتمال الشرطي، والأحداث المستقلة	3	3.70%	15	10.14%	18	7.86%
43	فهم كيفية حساب احتمال الأحداث المركبة.	2	2.47%	0	0.00%	2	0.87%
	المجموع الكلي	69	100%	148	100%	217	100%

أظهرت النتائج أن الأفكار الرياضية المتعلقة بمعيار تحليل البيانات والاحتمالات في كتابي المرحلة الثانوية ضُمَّنت (217) مرة، منها (69) مرة في كتاب الصف الحادي عشر، و(148) مرة في كتاب الصف الثاني عشر، حيث ضُمَّن المحك "حساب وتفسير القيمة المتوقعة للمتغيرات العشوائية في الحالات البسيطة" والمحك "حساب القيمة المتوقعة لمتغيرات عشوائية وتمثيلها لحالات بسيطة" بأعلى نسبة تكرار بواقع (20.09%)، في حين حصلت ثلاثة مؤشرات على نسبة تضمين صفر، وهي "فهم المدرج التكراري، وتمثيلات الصندوق المتوازية، ومخطط انتشار البيانات، واستخدامها في عرض البيانات"، و"حساب الإحصائيات الأساسية وفهم الاختلاف بين المؤشر الإحصائي والمعلمة"، و"رسم شكل توزيع بيانات القياس الكمية أحادية المتغير، ووصف شكله توزيعها، واختيار وحساب الإحصاءات الوصفية" وجميعها تتعلق بموضوع الإحصاء.

كما أظهرت النتائج أن المؤشرات الخاصة بالمعيارين الفرعيين الأول والثاني "صياغة الأسئلة التي يمكن معالجتها من خلال البيانات، وجمع البيانات ذات الصلة، وتنظيمها، وعرضها

للإجابة عليها" و"اختيار واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات" لم تُضمّن على الإطلاق في كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر. القسم الثاني: النتائج الخاصة بمعايير العمليات: أولاً: معيار حل المشكلات:

يظهر الجدول (6) نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار حل المشكلات، والمعايير الفرعية الأربعة التابعة له، للصفين الحادي والثاني عشر، وللمرحلة الثانوية ككل.

جدول (6): نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار حل المشكلات						
المرحلة الثانوية ككل		الصف الثاني عشر		الصف الحادي عشر		
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	معايير حل المشكلات
0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	المعيار الفرعي الأول: بناء معرفة رياضية جديدة من خلال حل المشكلات
83.12%	256	85.54%	142	80.28%	114	المعيار الفرعي الثاني: حل المشكلات التي تنشأ في الرياضيات وفي سياقات أخرى
0.65%	2	0.60%	1	0.70%	1	المعيار الفرعي الثالث: تطبيق وتكييف مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات
16.23%	50	13.86%	23	19.01%	27	المعيار الفرعي الرابع: متابعة عملية حل المشكلات الرياضية وتأملها
100%	308	100%	166	100%	142	الكل للمعيار

أظهرت النتائج أن الأفكار المتعلقة بمعيار حل المشكلات في كتابي المرحلة الثانوية قد ضُمَّت (308) مرات، منها (142) فكرة في كتاب الصف الحادي عشر، و(166) فكرة في كتاب الصف الثاني عشر. حصل المعيار الفرعي الثاني "حل المشكلات التي تنشأ في الرياضيات وفي سياقات أخرى" على أعلى نسبة تضمين (83.12%)، تلاه المعيار الفرعي الرابع "متابعة عملية حل المشكلات الرياضية وتأملها" بنسبة (16.23%)، في حين لم يُضمّن المعيار الفرعي الأول "بناء معرفة رياضية جديدة من خلال حل المشكلات" في محتوى كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية،

وضُمّن المعيار الفرعي الثالث " تطبيق وتكييف مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات " بدرجة متدنية (0.65%).

ثانياً: معيار التبرير والبرهان

يبين الجدول (7) نتائج تحليل معيار التبرير والبرهان، وللمعايير الفرعية الأربعة التابعة له، في الصف الحادي عشر والثاني عشر، وللمرحلة الثانوية ككل.

جدول (7): نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية الخاصة بمعيار التبرير والبرهان						
المرحلة الثانوية ككل		الصف الحادي عشر		الصف الثاني عشر		
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	معيار التبرير والبرهان
10.43%	24	5.19%	8	21.05%	16	المعيار الفرعي الأول: الاعتراف بالمنطق والبرهان كجوانب أساسية للرياضيات
0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	المعيار الفرعي الثاني: بناء واستقصاء الفرضيات الرياضية
80.00%	184	84.42%	130	71.05%	54	المعيار الفرعي الثالث: تطوير وتقييم الحجج والبراهين الرياضية
9.57%	22	10.39%	16	7.89%	6	المعيار الفرعي الرابع: اختيار واستخدام أنواع مختلفة من التبرير وطرق البرهان
100%	230	100%	154	100%	76	المجموع الكلي

أظهرت النتائج أن الأفكار المتعلقة بمعيار التبرير والبرهان في كتابي المرحلة الثانوية قد ضُمّنت (230) مرة، منها (76) مرة في كتاب الصف الحادي عشر، و(154) مرة في كتاب الصف الثاني عشر. وقد حصل المعيار الفرعي الثالث "تطوير وتقييم الحجج والبراهين الرياضية" على أعلى نسبة تضمين (80.00%)، في حين حصلت باقي المعايير الفرعية على نسب متواضعة، وأظهرت النتائج أيضاً أن المعيار الفرعي الثاني "بناء واستقصاء الفرضيات الرياضية" لم يُضمّن في كتابي المرحلة الثانوية.

القسم الثالث: النتائج الخاصة بالمعايير الخمسة بشكل كلي:

يبين الجدول (8) نتائج تضمين المعايير الخمسة في كتابي الصف الحادي عشر، والثاني عشر وللمرحلة الثانوية بشكل كلي.

جدول (8) نتائج تحليل كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء المعايير الخمسة					
المعيار	الصف الحادي عشر		الصف الثاني عشر		المرحلة الثانوية ككل
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار
الأعداد والعمليات عليها	31	5.53%	174	24.27%	205
الجبر	243	43.32%	75	10.46%	318
تحليل البيانات والاحتمالات	69	12.30%	148	20.64%	217
حل المشكلات	142	25.31%	166	23.15%	308
التبرير والبرهان	76	13.55%	154	21.48%	230
المجموع	561	100.00%	717	100.00%	1278

أظهرت النتائج أن معيار الجبر كان الأكثر تضميناً في كتابي المرحلة الثانوية، ونسبة (24.88%)، تلاه معيار حل المشكلات بنسبة تضمين (24.10%)، في حين كان معيار الأعداد والعمليات عليها هو الأقل تضميناً في كتابي هذه المرحلة، ونسبة (16.04%).

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن معايير (NCTM,2000) التي تم تناولها في هذه الدراسة قد تحققت بنسب متفاوتة في كتابي الرياضيات للصفين الحادي عشر والثاني عشر في المرحلة الثانوية في الفرع العلمي بالأردن، ففي معيار الأعداد والعمليات عليها ضُمّت الأفكار المتعلقة بهذا المعيار (205) مرات بنسبة مئوية بلغت (16.04%)، الجزء الأكبر منها في كتاب الصف الثاني عشر، وهي نسبة متدنية؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة الموضوعات المدرجة في كتاب الصف الثاني عشر، وذلك بوجود وحدتين إحداهما خاصة بالأعداد المركبة، والأخرى خاصة بالمتجهات، وبوزن نسبي تجاوز (25%) من محتويات الكتاب. في حين أن موضوع التوافيق والتباديل هو الموضوع الوحيد المضمّن في كتاب الصف الحادي عشر، الذي يتناسب مع مؤشرات معيار الأعداد والعمليات عليها، مع أنه ضُمّن في وحدة الاحتمالات.

وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة بناء مناهج الرياضيات في مجال الأعداد والعمليات عليها من خلال تراكمية هذا الموضوع عبر الصفوف المختلفة، ففي نهاية الصف الثامن يكون الطالب قد تعرف على مجموعات الأعداد الكلية، والصحيحة، والحقيقية، وخصائصها والعمليات عليها، ويتناول مجموعة الأعداد المركبة في الصف الثاني عشر، وهذه الوحدة لم تكن موجودة في

الكتاب القديم، وإضافتها كان مناسباً؛ لاستكمال دراسة مجموعات الأعداد، وكذلك الأمر بالنسبة لوحدة المتجهات، وهذا الأمر ساعد في رفع نسبة الأفكار المضمنة التي تحقق مؤشرات معيار الأعداد والعمليات عليها. كذلك نجد أن طبيعة الموضوعات المضمنة في كتابي الرياضيات للمرحلة الثانوية تميل إلى التجريد تماشياً مع طبيعة النمو العقلي والمعرفي للطلبة. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (العزيزي، 2020) من حيث تدني نسبة تضمين بعض مؤشرات معيار الأعداد والعمليات عليها في كتاب الصف الأول الثانوي في اليمن، ودراسة (الشهري، 2015) من حيث إن نسبة تحقق معيار الأعداد والعمليات عليها جاءت متدنية جداً في كتاب الأول الثانوي في السعودية، ودراسة (جواد، 2016) بتدني نسب تضمين مؤشرات NCTM في كتب الصف الرابع العلمي في العراق.

وأظهرت النتائج أن معيار الجبر هو الأكثر تضميناً، فتكررت الأفكار المتعلقة بموضوعات الجبر (318) مرة في الكتابين، وبنسبة (24.88%) كأكثر معيار تضميناً من بين المعايير التي تناولتها الدراسة، أغلبها في كتاب الصف الحادي عشر، ومع ذلك فهي نسبة متدنية، وقد يعود السبب في ذلك أن محتويات كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر تتضمن أربع وحدات دراسية في مجال الاقترانات (المتشعبة، والأسية، واللوغاريتمية، والمثلثية) ووحدات أخرى في تحليل الاقترانات، والمعادلات، والمتطابقات، والمتباينات. ووحدتين أخريتين في مجال الاشتقاق والتكامل. ومع هذا التنوع بالموضوعات المطروحة، فمن الطبيعي أن نجد تحققاً جيداً لمؤشرات معيار الجبر في هذه الموضوعات. ومع هذا التنوع بموضوعات الجبر المضمنة في كتابي المرحلة الثانوية، إلا أن النتائج أظهرت أن محك "تفسير تمثيلات الدوال في متغيرين" لم يُضمّن في كتابي المرحلة الثانوية، ولم يتم التطرق له في الصفوف السابقة وفق اطلاع الباحثين، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن طبيعة هذا الموضوع متقدم نوعاً ما ويحتاج إلى تمهيد لتمثيل الاقترانات في الفضاء ثلاثي الأبعاد. وكذلك ما زالت هذه الكتب بحاجة إلى مزيد اهتمام في مجالات كتابة وفهم الصور المتكافئة من المقادير الجبرية، والمعادلات، والمتباينات، والقدرة على استخلاص استنتاجات مناسبة من المواقف الجبرية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (العزيزي، 2020) من حيث تدني نسبة تضمين بعض مؤشرات معيار الجبر في كتاب الصف الأول الثانوي في اليمن، ويتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (جواد، 2016) من حيث إن معيار الجبر جاء بعد معيار الأعداد والعمليات

عليها، وتحليل البيانات والاحتمالات من حيث نسبة تضمينه في كتاب الصف الرابع العلمي في العراق.

وأظهرت النتائج أن معيار تحليل البيانات والاحتمالات قد ضُمَّنت أفكاره (217) مرة في كتابي المرحلة الثانوية، ونسبة (16.98%)، وهذا يؤثر إلى نسبة تضمين متدنية، ولوحظ أن النسبة الأكبر للأفكار المضمنة في مجال تحليل البيانات والاحتمالات جاء في كتاب الصف الثاني عشر، لوجود وحدة خاصة بالإحصاء والاحتمالات، وبوزن نسبي (11.14%)، في حين توجد وحدة خاصة بالاحتمالات في كتاب الصف الحادي عشر بوزن نسبي (7.47%)، ويلاحظ أن مؤشرات المعيار الفرعي الثالث والرابع ضمن معيار تحليل البيانات والاحتمالات قد تحققت بشكل أكبر من باقي المؤشرات، لمناسبتها لطبيعة الموضوعات المقدمة في الكتابين، وخاصة فيما يتعلق بالمتغيرات العشوائية، والتوزيع الاحتمالي، ووجود ضعف في تمثيل مؤشرات المعيارين الفرعيين الأول والثاني التي تتعلق بموضوع الإحصاء وخاصة في كتاب الصف الثاني عشر، وقد يعود السبب في ذلك إلى خصوصية الموضوعات التي يتم تناولها في الصف الثاني عشر كنهاية مرحلة الدراسة المدرسية، أو لأن التطوير الأخير على كتاب الصف الثاني عشر، تضمن حذف وحدة الإحصاء والاحتمالات التي كانت موجودة في الكتاب القديم، أو قد يكون السبب أن مواضع الإحصاء والاحتمالات قد تم تناولها في صفوف سابقة، وخاصة موضوعات تمثيل البيانات، ومخطط انتشار البيانات، وأشكال توزيع البيانات، التي لم تُضمّن في كتابي المرحلة الثانوية، ولأحظ الباحثان أن موضوع تحليل البيانات والاحتمالات يحتاج إلى مزيد من الاهتمام في مناهج الرياضيات الأردنية خاصة، ولعدم تناوله لبعض المفاهيم المهمة مثل الارتباط والانحدار، وتصميم أنواع الدراسات المختلفة، فهذه المواضيع لم يتم التطرق لها في مناهج الرياضيات الأردنية حسب اطلاع الباحثين. وتتفق نتائج الدراسة في هذا المعيار مع ما توصلت إليه دراسة (العزيمي، 2020) ودراسة (الأسطل وأبو الروس، 2022)، ودراسة (جواد، 2016)، من حيث تدني نسبة تضمين معيار تحليل البيانات والاحتمالات في كتب المرحلة الثانوية في اليمن، وفلسطين، والعراق، وتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (طيبي وأبو زينة، 2004) من حيث ارتفاع نسبة تضمين مؤشرات معيار تمثيل البيانات والاحتمالات في كتاب الصف الثاني عشر العلمي لتصل لنسبة (80.95%)، وقد يكون سبب هذا التعارض أن الدراسة أجريت عام (2004) على المناهج القديمة.

كما أظهرت النتائج أن الأفكار المتعلقة بمعيار حل المشكلات قد ضُمَّنت في كتابي المرحلة الثانوية (308) مرة، ونسبة (24.10%) كثاني أكثر معيار تضميناً، ومع أنها نسبة متدنية، إلا أن

هذا يؤشر على الأهمية التي توليها مناهج الرياضيات المطورة في المرحلة الثانوية لمهارات حل المشكلات، وضرورة امتلاك الطلبة لها من خلال توظيف المعرفة الرياضية في حل مسائل حياتية تتعلق بواقع حياة الطلبة، ولاحظ الباحثان أن أغلبية الموضوعات المطروحة في كتابي الرياضيات المطورين للمرحلة الثانوية تحتوي مسائل حياتية تحت عنوان "من الحياة" في الأمثلة، أو تحت عنوان "مهارات التفكير العليا" في الأسئلة. ولهذا حصلت الأفكار المتعلقة بالمعيار الفرعي الثاني "حل المشكلات التي تنشأ في الرياضيات وفي سياقات أخرى" على أعلى نسبة تضمين في هذا المعيار، ويعود هذا لتنوع المجالات التي يتم فيها توظيف المعرفة والمهارات الرياضية، مثل الفيزياء، والكيمياء، والفضاء، إلى غير ذلك من السياقات. كما لا تزال الحاجة موجودة لإثراء بعض الموضوعات في كتب المرحلة الثانوية، وخاصة تلك المتعلقة بالقدرة على استنباط معارف جديدة من خلال حل المشكلات، وتزويد الطلبة باستراتيجيات متنوعة لحل المشكلات.

وأظهرت النتائج أيضاً أن الأفكار المتعلقة بمعيار التبرير والبرهان ضُمَّت (230) مرة، وبنسبة (18.00%)، وهي نسبة متدنية، وجاء أغلب التضمين لهذا المعيار في المعيار الفرعي الثالث "تطوير وتقييم الحجج والبراهين الرياضية" وبالأخص في كتاب الصف الثاني عشر، مما يدل على أن المعايير الثلاثة الأخرى بحاجة إلى إثراء في كتب المرحلة الثانوية، وخاصة تلك المتعلقة بالقدرة على بناء الفرضيات الرياضية وفحصها، واستخدام طرق متنوعة من طرق الإثبات، ومما تميّزت به المناهج المطورة، احتوائها على مهارات التحقق من الفهم لكل الأفكار المطروحة، ففي نهاية كل فكرة تجد مجموعة أسئلة ليتحقق الطالب من فهمه لهذه الفكرة، ولتركيزها أيضاً على بناء قدرة الطلبة على تبرير الإجابات، أو التحقق من معقولية الحل، أو اكتشاف الخطأ وتبرير ذلك باعتبار ذلك جزءاً من المعرفة الرياضية الأساسية التي يجب أن يتمكن منها الطلبة، ويعود السبب في ذلك إلى أهمية اكتساب هذه المهارة كجزء من البناء العقلي للطلبة، ليكون الطالب قادراً على مناقشة الأفكار، والتحقق من صحتها، أو تقديم الحجج اللازمة لإثبات بعض النظريات بطريقة علمية. ولم يطلع الباحثان على دراسات تناولت معياري حل المشكلات والتبرير والبرهان ودرجة توفرها في محتوى كتب المرحلة الثانوية ليطمأن مقارنة ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج معها. ومما يجدر الإشارة له أن جزءاً كبيراً من موضوعات كتابي المرحلة الثانوية خصصت لموضوعات التفاضل والتكامل (20%) من كتاب الصف الحادي عشر، وتقريباً 50% من كتاب الصف الثاني عشر)، التي لم يتطرق لها أي معيار من معايير NCTM، لاعتبارها أن موضوع

التفاضل والتكامل يجب أن يتم التمهيد له في كتب الرياضيات من الصف 9-12 بمرحلة ما تسبق ما قبل التفاضل والتكامل (pre-calculus)، من أجل إتاحة المجال للتركيز على الموضوعات الأساسية، وإتاحة المجال لبناء مهارات التفكير والاستدلال الرياضي، وحل المشكلات، ولعل ذلك هو السبب الرئيس في انخفاض نسبة تضمين الأفكار الرياضية المتعلقة بمعايير (NCTM, 2000).

التوصيات:

من خلال ما أظهرته نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- إعادة النظر في نسبة تضمين الموضوعات المتعلقة بالتفاضل والتكامل في كتب الرياضيات للفرع العلمي في المرحلة الثانوية.
- زيادة الاهتمام بموضوعات تحليل البيانات وخاصة تلك المتعلقة بموضوعات معامل الارتباط، والانحدار.
- تضمين موضوعات تزيد من قدرات الطلبة على بناء الفرضيات وطرق اختبارها، وإصدار القرارات حولها، والاستفادة منها في بناء معارف رياضية جديدة.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بتحليل مناهج الرياضيات المطورة للفرع العلمي في الأردن، في ضوء معايير أخرى صادرة عن مؤسسات دولية معتمدة.
- إجراء دراسات مكافئة بتناول معايير أخرى من (NCTM).

المراجع:

- أبو ربة، محمد (2013). الذكاءات المتعددة وتدرّس الرياضيات، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- الأسطل، إبراهيم وأبو الروس، محمد (2022). مدى تضمين محتوى تحليل البيانات والاحتمالات في كتب الرياضيات للصفوف (9-11) في فلسطين لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(1)، 1-32.
- جواد، سمر (2016). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع العلمي في ضوء معايير (NCTM). مجلة الفتح، الجامعة المستنصرية، ع68، 434-456.
- درويش، هيثم وعبد، إيمان. (2023). تحليل كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM). مجلة دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 50(1)، 77-91.
- الريامي، محمد. (2023). درجة توافر معايير الرياضيات العالمية (NCTM) في محتوى محور الهندسة لكتب الرياضيات للصفوف "4-1" من وجهة نظر المعلمات في سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(9)، 142-159.
- الزهيري، عماد والموسى، محمد والقضاة، يوسف وقوقزة، حمزة (2022). تحليل كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM). مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 7(2)، 10-29.
- السواعي، عثمان. (2004). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين، ط1، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الشهري، عبد الله (2015). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع68، 191-220.

- الضبع، محمود (2006). *المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها*، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- طيطي، سعيد وأبو زينة، فريد (2004). تحليل محتوى الإحصاء والاحتمالات في مناهج المدرسة الأردنية وفق معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) لعام 2000 وبناء نموذج لتطويرها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن، عمان.
- العزيزي، محمود (2020). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير (NCTM) للرياضيات المدرسية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7(35)، 6-75.
- العطوي، نورة وعسيري، يحيى. (2023). تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي في ضوء معايير NCTM. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع148، 433-470.
- المركز الوطني لتطوير المناهج (2021). الإطار العام والخاص للرياضيات ومعاييرها ومؤشرات أدائها من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. أسترجم بتاريخ 2023/10/15، <https://www.ejor.net/edu/upload/01-2022/content/61d89d19072ae.pdf>
- معتوق، نادية والزبون، حابس (2021). تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(3)، 95-112.
- المعتم، خالد (2016). دراسة تحليلية للمعايير المهنية لتدريس الرياضيات الصادرة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) عام 2007. *مجلة تربويات الرياضيات – مصر*، 19(11)، 217-258.
- مقابلة، إبراهيم (2018). تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف السادس الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM، 2006). *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، 26(2)، 2-29.
- الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2016). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*، دار المسيرة للطبع والنشر، عمان، الأردن.
- اليونس، يونس وأبولوم، خالد والمقدادي، أحمد (2012). *بنية الاعداد لمعلمي المرحلة الابتدائية*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.

مراجع اللغة الإنجليزية:

- Abed, E. & Al-Absi, M. (2015). Content Analysis of Jordanian Elementary Textbooks during 1970–2013 as Case Study, *International Education Studies*, 8(3), 159-166.
- Cumhur, M. & Tezer, M. (2020). Evaluation of Primary School Mathematics Curricula of Northern and Southern Cyprus for NCTM Principles and Standards. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 1-23.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., et al. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics Report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA. : National Council of Teacher of Mathematics.

- Pickle, C. (2012) , "Statistical Content in Middle Grades Mathematics Textbooks" . *Phd Dissertations*. Department of Secondary Education, College of Education University of South Florida. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4203>.
- Rezat, S., & Strässer, R. (2014). Mathematics textbooks and how they are used. In P. Andrews, & T. Rowland (Eds.), *Master class in mathematics education: International perspectives on teaching and learning* (pp. 51–62). New York (NY: Bloomsbury).
- Thompson, D. R., Senk, S. L., & Johnson, G. J. (2012). Opportunities to learn reasoning and proof in high school mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(3), 253–295.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G. A., Houang, R. T. and Wiley, D. E. (1997b) *Many Visions, Many Aims: A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics* (Dordrecht, The Netherlands: Kluwer).
- Shield, M., & Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 183–199.

درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء قصبة إربد وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية لديهم علاسلطان كوافحة*

تاريخ وصول البحث: 2023/10/19م تاريخ قبول البحث: 2024/2/4م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء قصبة إربد وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية لديهم، استخدم المنهج المسحي الارتباطي، وطبقت استبانتي الأولى: مكونة من (21) فقرة تضمن النزاهة التنظيمية، والثانية: مكونة من (24) فقرة تضمن الثقة التنظيمية، طبقت على عينة قوامها (386) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين جاءت بمستوى مرتفعة، وأظهرت كذلك أن مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين جاء بمستوى مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس ومستوى ممارسة الثقة التنظيمية، توصي الدراسة قيام مديري المدارس بتهيئة البيئة المناسبة والداعمة لتوفر الثقة التنظيمية للمدير داخل المدرسة من خلال إقامة ورش عمل للمديرين لتعريفهم وتوجيههم بأهمية الثقة التنظيمية داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: النزاهة التنظيمية، الثقة التنظيمية، مديرو المدرسة.

*باحثة.

The Degree of Practicing Organizational Integrity Among School Principals in Irbid Qasaba District and its Relationship to Practicing Organizational Trust among them

Abstract

The study aimed to identify the degree of practicing organizational integrity among school principals in the Irbid Qasaba district and its relationship to the practice of organizational trust among them. The correlational survey method was used, and two questionnaires were applied: the first consisted of (21) items ensuring organizational integrity, and the second consisted of (24) items guaranteeing organizational trust, which was applied to a sample of (386) male and female teachers, who were selected by a simple random method. The results showed that the degree of practicing organizational integrity among school principals in Irbid Qasaba District from the teachers' point of view was at a high level, and it also showed that the level of organizational trust for teachers was high, and there was a positive correlation between the degree of practicing organizational integrity among school principals and the level of practicing organizational trust. The study recommends that school principals create an appropriate and supportive environment to provide organizational trust for the principal within the school by holding workshops for principals to introduce them to orient them to the importance of organizational trust within the school.

Keywords: Organizational Integrity, Organizational Trust, School Administrators.

المقدمة:

تُعد الإدارة في القرن الواحد والعشرين من أهم المقومات الرئيسة لتحقيق الأهداف التي يطمح إليها المجتمع، فهي تبعث جواً من العلاقات لتحقيق الأهداف المرجوة باعتبارها متطلباً مهماً لقيام المؤسسة باستثمار كافة مواردها. والإدارة وسيلة مهمة في تنظيم الجهود الجماعية، فتقوم بدور المعاون الذي يدخل في جميع أوجه النشاط الإنساني ويحتاجها الفرد كما تحتاجها المؤسسة. والنزاهة من المبادئ الأساسية التي يتم اكتسابها بشكل تدريجي، وهي قيم أخلاقية، وتندرج تحت النزاهة قيم عديدة تدخل في تركيبها وتمارس من قبل أفراد المجتمع، وتعتبر مؤشرات على رقيه وتقدمه، ويتوجب على الفرد ممارستها في كل عمل يمارسه، والنزاهة تحمل في طياتها مجموعة من القيم الفرعية، كقيم الإخلاص، والأمانة، والعدل، والعفة، والإصلاح وجميعها تستهدف الاستقامة والبعد عن الفساد.

وتعد النزاهة من الأمور التي يشوبها الكثير من الخلط والغموض في استخدامها، فمفهوم النزاهة يدل على مجموعة من الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعلاته الاجتماعية، فيحدد أهدافه في الحياة، إلا أن البعض يتعامل مع النزاهة من خلال الاتجاهات، فهم يرون أن الاتجاهات تتجمع لدى الفرد عبر سنين عمره، وتتكامل في نماذج تسمى النزاهة، وأن الفرق بين النزاهة والاتجاهات هو فرق في الدرجة وليس فرقاً في النوع، فالنزاهة أكثر عمقاً من الاتجاهات، وإن كانت تستخدم للتعبير عنها (زايد، 2015).

تحتوي النزاهة على معانٍ سامية أهمها الأمانة، والإخلاص، والصدق في المعاملة، والتجرد عن الميول والأهواء، والابتعاد عن كل ما من شأنه النيل من الهيبة والسمعة والثقة الواجب توافرها في الجهاز الإداري ممثلاً في القائمين على أعباءه هيرتس (Huberts, 2007)، فالنزاهة التنظيمية امتداد للقيم الأخلاقية الإيجابية، التي تنعكس على أعمال المدرسة، وإظهار المبادئ المقبولة من القيم والأخلاق التي تسهم في قيادة المدرسة ونبذ السلوكيات السلبية (Lasthuizen, 2008).

فالنزاهة تمثل خطة عمل مستقبلية لكافة المؤسسات وسيورها قدماً نحو تحقيق أهدافها وتطلعاتها، وبغياب النزاهة نجد انتشار الفساد بأشكاله المتعددة، كذلك انتشار مظاهر عدم الثقة والتمكين وعدم تفعيل الإدارة التشاركية، والمبالغة في استخدام البيروقراطية، التي انعكست على المؤسسات التربوية في ملامح التسلط، وعدم التفويض، وتقليص الصلاحيات، وغياب للمعلومة، أو ما يطلق عليه إدارياً انعدام الشفافية. والنزاهة مفهوم قيمي إنساني تطور بتطور المجتمعات؛ وفي شتى مجالات الحياة، فالنزاهة فلسفة وثقافة عامة ونظام فكري، استمد

أهميته من العلوم التربوية والإنسانية، فقيم النزاهة مهمة كونها ركناً أساسياً في بناء الوطن، وضرورة اجتماعية يصعب العيش بمعزل عنها، فهي أداة حضارية للمجتمعات المعاصرة للوصول إلى أوج الحضارة (العبيكي، 2014)

ومن النظريات التي ساعدت على إكساب القيم، النظرية السلوكية، التي تنظر إلى القيم على أنها سلوك يتم إكسابه للأفراد نتيجة تفاعل المتعلم مع المثيرات في البيئة وتعزيز استجابته لها، سواء بالتعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي، ومن الآليات الفعالة في تعزيز قيم النزاهة التدريب والتوعية بأخلاقيات المهنة، فالقيم الأخلاقية منظومة من القيم الإنسانية التي تغرس النزاهة والأمانة في إعدادهم المهني (المصري ومحمد، 2013).

وقيم النزاهة هي الحصن القوي للدفاع عن المجتمع وأفراده من أخطار الفساد بمختلف أنواعه، لا سيما إذا علمنا أن الفساد أخذ يستشري في دول العالم وخاصة النامية منها، وأصبح هاجساً للجميع؛ لأن الفساد عدوا للتنمية وأفتها الخطرة في جميع الميادين، الأمانة والاقتصادية، والتنمية، إذ يتسبب في عرقلة تقدم الدول ونموها (أكرم، 2017). وبما أن مؤسسات التعليم تعد من أهم المؤسسات التي تعنى بشؤون المجتمع وتقدمه، فإنه يقع على عاتقها إعداد مدرسيها وطلبتها وتأهيلهم من خلال إكسابهم القيم التربوية، وخاصة قيم النزاهة التنظيمية، كي يكونوا مواطنين صالحين مصلحين، قادرين على المحافظة على وطنهم وممتلكاتهم، رغبة في النهضة واللاحق بركب الحضارة والتقدم، من خلال تربية النشء وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة (محمد، 2017). ولم يعد دور الإدارة المدرسية مقتصرًا على الجانب الإداري، بل تطور مفهومها إلى الاهتمام بالجوانب السلوكية، وأشار الدعجة (2006) إلى أن الإدارة المدرسية تمثل جميع الجهود المنسقة والإمكانات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً فعالاً متطوراً يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم.

وأشار الزهراني (2012) إلى أن من أحد الركائز الأساسية التي تدعم المؤسسات وتحقق الأهداف وتزيد من إنتاجياتها هي الثقة المتبادلة في إطار العمل وتعتبر بأنها من أهم الوسائل ذات الفائدة الكبرى لأنها السبب الأساسي في مضاعفة إنتاج الفرد في المدرسة فعندما تكون هناك ثقة بين الأفراد والمرؤوسين فإن الأفراد يقومون بالتعبير عما يجول في خواطرهم وأفكارهم ويقومون بالعمل ضمن الفريق الواحد، بينما في المؤسسات التي لا يكون بها ثقة بين الأفراد فإن الأفراد لا

يستطيعون التعبير عن أفكارهم ولا يعملون بدافعية، بالتالي تقلل الإنتاج في العمل والانخفاض من مستوى كفاءتهم.

وتعد الثقة التنظيمية في علاقات العمل أحد الدعائم الأساسية التي تساعد المؤسسات على تدعيم فاعليتها وتحقيق أهدافها، كما تعد من أكثر الأدوات الإدارية فاعلية؛ لأنها تهيئ الظروف اللازمة لنجاح المؤسسات، فهي عامل محوري في تحقيق نجاح المؤسسات، كذلك الثقة بالمؤسسة تعد عنصراً مهماً في الثقة التنظيمية، فحينما يسود جو من الثقة بالمؤسسة فإن الأفراد يستطيعون الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، ويعاون بعضهم بعضاً، ويتعلمون معاً، من جانب آخر، فإنه في المؤسسات التي تفتقر إلى الثقة، يعوق مثل هذا الافتقار إلى الاتصالات، وإحباط التعاون، ويقلل من الالتزام (حشكي، 2009).

وللثقة التنظيمية إيجابيات عديدة في المؤسسات منها أنها تسهم في تحديد فاعلية العلاقات، وتساعد على حرية التعبير الصادق (نوح، 2013)، وتمثل ضرورة للتعاون بين العاملين، وتقود السلوك البناء، وتشكل عاملاً حيوياً في العمل الإبداعي، وتدعم البيئة التنظيمية، ولها دور في الدفع، والتطوير، والتنمية، والاتصالات الفعالة، والفاعلية، وتقوي الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والإنتاجية، والتحفيز، والإبداع، وتوجد الموظفين الذين يتحملون المسؤولية، وترتقي العلاقات الإنسانية البناءة، وتؤثر بشكل كبير وإيجابي في السلوك الفردي والجماعي، وتحسن استقرار المؤسسة، وسعادة ورفاهية العاملين فيها (عليان، 2016)، وتعزز النجاح والبناء، وتساعد على التكيف مع العلاقات الجديدة للعمل، وتزيد التعاون بين المعلمين، وتطور الإبداع التنظيمي، وتأمين التفاف المرؤوسين حول قائدهم، وتقرب تحقيق الأهداف التنظيمية (عبده، 2015).

وتنمو الثقة التنظيمية لدى الأفراد نتيجة لعوامل عدة من أهمها العدالة، والمشاركة، والاحترام المتبادل، والمصادقية، وحرية تدفق المعلومات، وثقافة القائد وكفاءته، والدعم المادي والمعنوي، وتقدير الجهود، ووجود صلاحيات وسياسات واضحة لأداء العمل، وتوفير فرص الترقية وتنمية الذات، وثقة القائد بالمرؤوسين، وتفويض السلطة، وتشجيع الابتكار، والتمسك بالقيم الدينية (أبو كريم، 2012).

فالثقة هي الاتفاق المشترك بين طرفين ينظر إليه على أنه عقد نفسي غير مكتوب على الالتزام بينهما سلوكياً وعقلانياً، وينتج عنه ثقة متبادلة تحكم العلاقة بينهما، وهو الأساس والمعيار

الوحيد في تقييم نوعية وطبيعة العلاقة بينهما (شاهين، 2010) ومن هنا كان لا بد من الربط بين متغيري الدراسة وهي النزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المدارس أساس النهضة والبناء، وهي تؤدي دورًا مهمًا في إعداد كوادر المجتمع في مختلف ميادين الحياة، إضافة لما تقوم به من إعادة صياغة التوجهات الثقافية للمجتمع. وللمديرين أدوار مهمة في توجيه المعلمين، وتعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم، وتنمية القيم الفضلى والمثل الرفيعة لديهم (المصري ومحمد، 2013).

وانطلاقًا من التبعات الأساسية والجوهرية التي تقع على عاتق المدارس للوفاء بحاجات المعلمين والطلبة وميولهم وتطلعاتهم وإعدادهم لمواقف الحياة المستقبلية والعمل، وفي الوقت ذاته الوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته التنموية، أضحت أدوارها ضرورة ملحة ومطلبًا حيويًا في وقتنا هذا لغرس قيم النزاهة في نفوس المديرين والمعلمين والمتعلمين والتصدي للانحرافات الفكرية ومظاهر الفساد الإداري المختلفة، ومن خلال عمل الباحثة في قطاع التعليم لأحظت تفاوت ممارسة مديري المدارس للنزاهة التنظيمية الأمر الذي ربما ينعكس على الثقة التنظيمية لديهم، وقد أكدت على ذلك دراسة الزعابي (2013) التي أظهرت أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة التعليميتين بتطبيق النزاهة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، لذلك تكمن الدراسة الحالية في بيان ومعرفة درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية وكيفية تطبيقهما في المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد كنهج عصري يسهم في الارتقاء بأداء المدارس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للنزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للنزاهة التنظيمية وبين درجة ممارسة تحقيق الثقة التنظيمية في تلك المدارس؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف أساسي يتمثل في محاولة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للنزاهة التنظيمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد. ومن هذا المنطلق فإن الدراسة هدفت إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى طبيعة العلاقة بين ممارسة النزاهة التنظيمية في المدارس بمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد وبين مستوى الثقة التنظيمية من أجل تعديل اتجاهات المعلمين وسلوكياتهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال التعرف على درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية لديهم، بغرض توضيح هذا المفهوم والثقة التنظيمية، وتحقيق مستوى مرتفع من النزاهة. وتعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي اهتمت بدراسة درجة ممارسة النزاهة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية.

الأهمية العملية:

- قد تزود صانعي القرار التربوي بمؤشرات كمية عن واقع ممارسة النزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد والعلاقة بينهما.

- قد تعد الدراسة دليلاً للعديد من مديري المدارس والمسؤولين العاملين في قطاع التربية والتعليم في اتخاذ القرارات والتي تبدأ بالتخطيط ومن ثم التنظيم والمتابعة والتقييم باعتبار أن النزاهة من العناصر المهمة في العملية الإدارية.

- ومن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة مديرو ومعلمو المدارس، والباحثون والمهتمون في هذا المجال، وقد تساهم في تزويد صانعي القرار والسياسات التربوية بالمعلومات التي تعود على المعلمين في المدارس التي تطبق مفهوم النزاهة، ومدى انعكاس ذلك على الثقة التنظيمية في تقديم الدعم والمساعدة، من أجل تحسين أداء المعلمين وتطوير مدارسهم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

النزاهة التنظيمية اصطلاحاً: "الرؤية الشمولية في تبني مفاهيم الشفافية والمساءلة والمشاركة، وهي ترتبط بالجوانب الأخلاقية والقيم المتصلة بقيام الفرد بأداء مهامه كالأمانة والإخلاص والصدق والحفاظ على المال العام" (بدرخان، والعناتي، 2017، 80).

النزاهة التنظيمية إجرائياً: تبني المديرين قيم النزاهة، الأمانة والإخلاص، والعدل، والعفة، والإصلاح، وهي مجموعة من السلوكيات الأخلاقية التي يطبقها المديرون في مدارس لواء قصبة إربد، وقيست بالدرجة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

الثقة التنظيمية اصطلاحاً: "التوقعات والمعتقدات والمشاعر الإيجابية والرغبات التي يحملها الأفراد الموظفون في المؤسسات، والمرتبطة بالسلوكيات الإدارية المطبقة من قبلهم، والتي روعي فيها الالتزام بالمبادئ والقيم والمعايير الأخلاقية العامة والإدارية الخاصة والابتعاد عن كل ما يضر الطرفين" (خوين، 2015، 128).

الثقة التنظيمية إجرائياً: العلاقة التبادلية المبنية على التوقعات والمعتقدات والمشاعر الإيجابية بين المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وبين المرؤوسين، من خلال السياسات الإدارية المطبقة، والتي يراعى فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية والإدارية، التي تم قياسها بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة التي أعدها الباحثة لهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: درجة ممارسة المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للنزاهة التنظيمية وعلاقتها بدرجة ممارسة الثقة التنظيمية لديهم.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام (2023).
- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على جميع المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد.
- الحد البشري: طبقت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

في هذا الجزء عرض الأدبيات ذات الصلة بالنزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعي الدراسة.

الأدب النظري:

تناول هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بالنزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية.

النزاهة التنظيمية:

تعد النزاهة التنظيمية مفهوماً قيمياً إنسانياً يرتبط بتطور المجتمعات في شتى مجالات الحياة، وتشتمل على قيم الأمانة واستقامة التعامل، والأخلاق العليا، وهو من المفاهيم الحديثة نسبياً التي اكتسبت أهميتها من خلال مضامينها وقيمتها التي تعنى بتطوير الأداء والتحسين المستمر، ويمكن القول: إن النزاهة التنظيمية هي بمثابة وثيقة وخطة عمل بالالتزام والصدق أثناء تأدية الأعمال من خلال تجنب سلوكيات معينة، وبالتالي تعد النزاهة التنظيمية جانباً مهماً في كافة بيئات التعلم بحيث تعد أساساً في رفعة هذه المؤسسات وتميزها (الحيالي، 2012).

مفهوم النزاهة التنظيمية:

عرف بريكي (Breakey, 2016, 613) النزاهة بأنها "سمة يمكن أن تكون خطرة في حيازتها؛ لأنها يمكن أن تدفع أصحاب الأفكار القوية إلى التصرف دون إيلاء الاعتبار الواجب لاحتياجات الآخرين ووجهات نظرهم" ومع ذلك، يجادل قائلاً: "تحتوي النزاهة على مبادئ أخلاقية جوهرية تعمل على استهداف المخاطر التي قد تفرضها النزاهة جراحياً". والنزاهة التنظيمية مفهوم قيمي وإنساني يرتبط بتطوره بتطور المجتمعات في شتى مجالات الحياة، وتسود مفرداتها من أمانة ونظافة يدٍ، واستقامة في التعامل، والابتعاد عما يلوث الفرد من مفاسد مرفوضة (آل إطميش، 2017).

وترى الباحثة أن النزاهة التنظيمية هي: القدرة على تبني القيم الأخلاقية السليمة في المجتمع، كسلوك عملي يعكس روح الانتماء للوطن من خلال معرفة الحقوق والواجبات التي يجب أن يسعى إليها الفرد في أي مجتمع من المجتمعات.

أهمية النزاهة التنظيمية:

تكمن أهمية النزاهة التنظيمية بأنها تخدم الأفراد كبديل مهم للمعلومات المطلوبة والمهمة غير المتوفرة عن نتائج القيادة (Moorman, & Grover, 2009).

كما أن أهمية النزاهة التنظيمية في المؤسسات تقلل من فرص ارتكاب الانتهاكات وتكشف السلوكيات غير الأخلاقية فيها، وتدعم الامتثال الشخصي الأخلاقي، وتعمل على تقوية الفعالية الشخصية، وأنها تعزز عمل الفريق وتحسين أداء المؤسسات (بني صخر، 2017). وتعد النزاهة ظاهرة إنسانية تحكمها قوانين الإنسان، وقيمه، فرداً ومجتمعاً، وترتبط النزاهة بسياقات بنائية متعددة كأن تكون النزاهة في العمل أو النزاهة المهنية، أو النزاهة الاجتماعية العملية التعليمية، أو النزاهة الشخصية، أو النزاهة السياسية وغيرها، وتعد النزاهة التنظيمية جوهر العلاقات التي استمدت أساسها من صورة البيت الزجاجي، الذي يعمل على كشف كل ما يغطي من الغش والخداع (جاسم، وصبري، 2015). وبين جيركوسك (Cherkoske, 2010) أن قوة الإرادة هي جوهر النزاهة التنظيمية وأن المفاهيم البديلة للنزاهة تميل إلى الخلط بين النزاهة والأصالة ويأخذ حساب التكامل الذاتي للنزاهة هذا الوصف الرسمي للنزاهة التنظيمية خطوة إلى الأمام، والتكامل الذاتي هو إنجاز وليس جودة أو تصرف مثل قوة الإرادة - على الرغم من أن قوة الإرادة من المرجح أن تكون نوعية مهمة لأولئك الذين يحققون التكامل الذاتي، الذي لا يزال يمثل حساباً رسمياً للنزاهة التنظيمية، في إسناد التكامل الذاتي إلى شخص ما، ولا نتخذ أي حكم تقييمي على الحالات التي يتم دمجها داخل الشخص.

وأشار كيز (Kayes, 2007) إلى أن النزاهة التنظيمية تمر بمراحل أساسية منها، وهي: النزاهة التنظيمية: وبذلك يجب على الأفراد أن يفهموا سبب النزاهة ضروري، وأنه يجب على المؤسسات توظيف نهج شامل لتثقيف الأفراد حول أهمية الأخلاق والنزاهة في كل شيء فيما يتعلق بالمبادئ التوجيهية والسياسات الأخلاقية الجديدة والإجراءات، وفهم ممارسات النزاهة: وذلك يوجب على الأفراد فهم السلوكيات التي يتوقع منهم تبنيها، ويجب عليهم الالتزام بها، وبناء ثقافة النزاهة التنظيمية ينطوي على ذلك بتزويد الأفراد بالمعرفة والأدوات اللازمة عن طريق تعليم الأفراد بالضبط ما هي السلوكيات اللازمة لدعم التغيير ومقاومة الهفوات الأخلاقية.

وقد لخص براون (Burrow, 2012) عدة مستويات للنزاهة التنظيمية وهي: النزاهة الأخلاقية، والاجتماعية، والنزاهة الشخصية، والنزاهة الثقافية، والنزاهة المهنية.

الثقة التنظيمية ومفهومها:

تعرف الثقة التنظيمية بأنها: "شعور متكامل من خلال إيمان الموظف بأن المؤسسة تهيئ له كل ما يحتاجه، وتتخذ الإجراءات المناسبة له في العمل، أو على الأقل لن تعمل على إلحاق الضرر به،

كما أنها تلتزم بوعودها تجاهه وتكون مؤمنة لرعاية أهدافه ومصالحه" (جكة وشاهين، 2007، 425).

وتعرف بأنها: إقامة علاقة تبادلية بين طرفين (الموثوق فيه، وواضع الثقة)، فالشخص واطع الثقة يتأثر بمدى وفاء الموثوق فيه بوعوده والثقة تبنى على أساس توقعات الشخص الموثوق فيه على أنه سوف يؤدي إلى سلوكيات وتصرفات معينة مرغوبة، وأن التوقعات السلوكية تشمل أخلاقيات الوظيفة والدافع والرغبة للعمل بأمانة وإخلاص والاتساق في السلوك والعلاقات والصدق في التعامل والثقة تتضمن إدراك الشخص واطع الثقة للدوافع التي تشكل سلوكيات، وتصرفات الشخص الموثوق فيه (المرشد، 2014).

ويعرف حشمت، وأبو بكر (2012، 301) الثقة التنظيمية بأنها "مجموعة من التوقعات المشتركة بين طرفين، حيث ينظر إلى الاتفاق عليها على أنها عقد نفسي غير مكتوب على الالتزام بينهم سلوكيا وعقلانيا، وينتج عن هذا الاتفاق للعقد النفسي ثقة متبادلة تحكم العلاقة بين الطرفين رغم أنه غير مكتوب وغير ملزم قانونيا، إلا أنه الأساس والمعيار الوحيد في تقويم نوعية وطبيعة العلاقة بينهما".

مكونات الثقة التنظيمية:

هناك خمس مكونات للثقة التنظيمية كما حددتها البكار (2012) هي: السياسات الإدارية: ويتضمن هذا المكون العناصر الآتية: العدالة في الترقية، وتقديم المكافآت للمجدين، وعدم المبالغة في عرض الحقائق، والشعور بوجود فرص للتقدم، والتعامل الجيد من قبل الإدارة، والمشاركة في صنع القرار: وتتضمن: توافر الفرص التدريبية، ووجود سياسات إدارية واضحة، والابتكار وتحقيق الذات: ويتضمن هذا المكون العناصر الآتية: ثقة الإدارة بمقدرات الموظفين، وثناء الرؤساء على جهود الموظفين، وتفويض السلطات، وتشجيع الابتكار والتجديد في العمل، والثقافة العامة للرؤساء، والقيم السائدة في التنظيم: ويتضمن هذا المكون العناصر الآتية: شعور الموظف بأن رئيسه شخص متدين، وحرص الرئيس على أداء الشعائر الدينية ثقة الموظف بكفاءة رئيسه، وتطبيق النظام على الجميع.

قواعد الثقة التنظيمية:

للثقة التنظيمية قواعد لا بد من مراعاتها لبناء مناخ تنظيمي قوي، ليس من السهل تحطيمه أو زعزحته وقد حددتها أبو شاويش (2013) بما يلي: تجنب الإفراط في الثقة بالآخرين: فليس من الحكمة الوثوق بأناس لم يتم ملاحظة سلوكهم لفترة كافية، ولا توجد أهداف مشتركة بينهم،

ومحدودية الثقة: إن الثقة المطلقة التي بلا حدود غير واقعية، فالثقة في المؤسسات نسبية ويجب أن تعني الثقة بقدرة العاملين، والتزامهم بتحقيق الأهداف، والتضحية من أجل تحقيقها، والقدرة على التعلم والتكيف: إن من العوامل المهمة في الثقة التنظيمية مرونة المؤسسة - وعدم جمودها - وقدرتها على التأقلم والتعلم، والحزم: تتطلب الثقة الحزم، وعدم التسيب، أو التراخي، والتكامل التنظيمي: الثقة بحاجة للتكامل التنظيمي داخل المؤسسة، لإيجاد حلول للمشكلات الحاصلة بالمؤسسة. والاتصال: الثقة تتطلب اتصالاً شخصياً لكي تكون حقيقية، وتحقق شروط تكوين الالتزام والوفاء، وتعددية القادة: تتطلب الثقة تعددية في القادة، حيث إنه من الصعوبة بمكان إدارة الوحدات المستقلة في المؤسسات المعتمدة على الثقة لوحدها، وتناقص الثقة التنظيمية: من السهل تحطيم الثقة، فالثقة ليست ثابتة، ولا دائمة، بل متغيرة، فمثلاً تكتسب قد تفقد إذا توفرت عوامل سلبية في المنظمة.

وترى الباحثة أن هدم الثقة والقضاء عليها أسرع، وأيسر مقارنة ببنائها وتدعيم أساساتها، وهو الأمر الذي يحتاج إلى تضافر الجهود، وتراكم العمليات الفعالة التي تعمل على بناء الثقة والحفاظ عليها، فضلاً عن وجود أمور صغيرة، وإجراءات إدارية قد يغفل عنها المسؤولين، وقد تتسبب في انهيار أسوار الثقة داخل المؤسسة، كما أن هناك معوقات متعددة تحول دون توافر الثقة التنظيمية أو تتسبب في ضعفها أو انعدامها.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمحوري الدراسة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات التي تناولت النزاهة التنظيمية:

أجرى الجبوري (2018) دراسة في الكويت، هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالنزاهة الإدارية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (420) معلماً معلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للنزاهة الإدارية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وأن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة أيضاً.

وأجرى الشيباب (2016) دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير جائزة الملك عبدالله الثاني لتمييز الأداء الحكومي والنزاهة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (224) موظفا وموظفة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير جائزة الملك عبدالله الثاني لتمييز الأداء الحكومي والشفافية، في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جاءت بدرجة تقدير متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة) بينما يوجد فروق تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، وجاء لصالح مرحلة البكالوريوس.

وأجرى الزعابي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة بتطبيق النزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (303) معلما ومعلمة، تم استخدام الاستبانة وسؤال مفتوح كأدوات للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن: درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة بتطبيق النزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التقييم والقرار المدرسي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ولصالح منطقة الشارقة التعليمية، ولم تظهر فروق تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، كما أظهرت النتائج التحديات التي تواجه تطبيق الشفافية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة، وعدم توفير الصديق والولاء المهني والوظيفي.

وهدف دراسة بيرنز وديبولا (Burns, Dipaola, 2013) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين النزاهة التنظيمية والعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (191) طالبا وطالبة من مختلف الجنسيات والأعراق، تم اختيارهم من (34) مدرسة ثانوية في ولاية فرجينيا بأمريكا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس النزاهة والعدالة التنظيمية وقد تكون من (10) فقرات، ومقياس المواطنة التنظيمية واحتوت على (34) فقرة، بالإضافة إلى معدلات الطلبة عينة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين النزاهة والعدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة

التنظيمية في المدارس الثانوية، ولم تكشف الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الشفافية والعدالة التنظيمية وتحصيل الطلبة.

الدراسات التي تناولت الثقة التنظيمية:

دراسة الشمري (2020) إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات، والعلاقة الارتباطية بينهما. ولقد تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية المشاركات في برامج التدريب المهني الصيفي (2018) المقام في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتصميم استبانة للسلوك الأخلاقي وأخرى للثقة التنظيمية وجرى التحقق من صدقهما وثباتهما ومن ثم تم تطبيقهما على عينة قوامها 84 معلمة. وقد توصل البحث إلى أن: مستوى ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة بنسبة (65.5%)، بينما توصلت النتائج أن: مستوى الثقة التنظيمية لدى عينة البحث جاء بدرجة متوسطة بنسبة (57.1%). كما وجدت أن: هناك علاقة طردية (موجبة) بين السلوك الأخلاقي للقائدة وبين درجة الثقة التنظيمية لدى المعلمات. كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي والثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات؛ تعود لاختلاف عدد سنوات خدمة أفراد العينة في التعليم، المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية. وخرج البحث بعدد من التوصيات من أهمها ضرورة التحلي بالقيادة الأخلاقية، وخلق مناخ تنظيمي يسوده الثقة المتبادلة بين العاملين والإدارة.

وأجرت بنات (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير أداة الدراسة، التي تكونت من جزأين: الأول لقياس مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية، والثانية لقياس مستوى جودة المناخ التنظيمي السائد لديهم، وتم اختيار الطريقة العشوائية القصدية على عينة الدراسة التي كان قوامها (136) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات

غزة من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى جودة المناخ التنظيمي السائد لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة جداً، وتبين وجود علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لمستوى الثقة التنظيمية، ومتوسطات تقديراتهم لجودة المناخ التنظيمي السائد لديهم.

هدفت دراسة ديمير (Demir, 2015) لمعرفة تأثير مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين على ثقافة قيادة المعلم في المدارس الابتدائية في محافظة بوردور التركية. وتكونت عينة الدراسة من (378) من المعلمين العاملين في (21) مدرسة ابتدائية. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة مقياسين: الأول لقياس الثقة، والثاني لقياس ثقافة قيادة المعلم. وأظهرت النتائج أن مستويات ثقة المعلمين بمدارسهم كانت مرتفعة، ومدارسهم كانت إيجابية، ومهمة لثقافة قيادة المعلم في تلك المدارس.

كما أجرى دورسون (Dursun, 2015) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي والالتزام التنظيمي لدى عينة من المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية بتركيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (72) مديراً، و(529) معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة لقياس الثقة التنظيمية، واستبانة لقياس العدالة التنظيمية، واستبانة لقياس الالتزام التنظيمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية، وعلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، ومن وجهة نظر المديرين، ومن وجهة نظر المعلمين والمديرين معاً، ولم تظهر فروقا تعزى لمتغير الصفة الوظيفية، وتبين أن العدالة التنظيمية تلعب دوراً وسطياً بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية حيث استفادت الباحثة مما يلي:

- بحدود علم الباحثة لم تجد أي دراسة عربية اهتمت بالعلاقة بين النزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية في المدارس، مما قد يسهم في تعزيز أهمية موضوع دراستها.

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء منهجية الدراسة، ووصفًا لمجتمعها وعينتها، وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى أدوات الدراسة، والإجراءات التي تم اتباعها للتأكد من دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات التطبيق، والطرق الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها للكشف عن درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية لديهم.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، لمناسبته وطبيعة أهداف الدراسة، من خلال استخدام الاستبانة الأولى التي هدفت لقياس درجة ممارسة النزاهة التنظيمية والاستبانة الثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والبالغ عددهم (5191) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب سجلات قسم التخطيط التربوي لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للعام الدراسي 2023م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت (386) معلمًا، ومعلمة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية بغرض تطوير أدوات الدراسة؛ الأولى استبانة لقياس درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أما الثانية فاستبانة لقياس مستوى الثقة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتم تطوير أدوات الدراسة التي تكونت من استبانتين، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: أداة درجة ممارسة النزاهة التنظيمية:

تم تطوير أداة الدراسة الأولى المتعلقة بدرجة ممارسة النزاهة التنظيمية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة مثل دراسة الشيباب (2016) ودراسة بني صخر (2017)، ودراسة الجبوري (2018)، كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

أ. صدق المحتوى أداة النزاهة التنظيمية:

للتحقق من صدق المحتوى الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات: (الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس) في جامعة اليرموك، والجامعات الأردنية، بهدف إبداء آرائهم في فقرات أداة الدراسة، من حيث الانتماء ووضوح الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة، وتم إجراء التعديلات عليها وفق ما أوصى به المحكمون، حيث كان عدد فقرات الاستبانة (25) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات في صورتها الأولية، حيث تم القيام بتعديل الصياغة اللغوية خمس فقرات في مجال النزاهة في توزيع المهام، وفقرتين في مجال النزاهة في التواصل، وأربع فقرات في مجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، وتم حذف ثلاث فقرات في مجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، وفقرتين في مجال النزاهة في توزيع المهام، وفقرة في مجال النزاهة في التواصل، كما تم إضافة فقرتين في مجال النزاهة في توزيع المهام، وفقرة واحدة في مجال النزاهة في التواصل، وبهذا أصبح عدد فقرات الأداة في صورتها النهائية بعد التعديل (واحد وعشرون فقرة) موزعة على (ثلاث مجالات) وهي مجال النزاهة في توزيع المهام وله سبع فقرات ذوات الأرقام (1-7)، ومجال النزاهة في التواصل وله ست فقرات ذوات الأرقام (8-13)، ومجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها وله ثماني فقرات ذوات الأرقام (14-21).

ولاشتقاق الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة، طُبقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (25) مشاركاً من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيقها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت النتائج متقاربة كما تم توضيحها في جدول (3).

ب. صدق البناء لمقياس ممارسة النزاهة التنظيمية

للتحقق من صدق البناء لأداة ممارسة النزاهة التنظيمية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر1)، وحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) (ر2). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) لمقياس ممارسة النزاهة التنظيمية			
المجال	الفقرة	ر1	ر2
النزاهة في توزيع المهام	1	.646**	.510
	2	.707**	.593
	3	.729**	.609
	4	.660**	.516
	5	.708**	.568
	6	.717**	.589
	7	.721**	.592
النزاهة في التواصل	8	.699**	.554
	9	.693**	.552
	10	.707**	.555
	11	.744**	.606
	12	.712**	.558
	13	.753**	.614
النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها	14	.679**	.575
	15	.693**	.591
	16	.708**	.601
	17	.708**	.595
	18	.726**	.622
	19	.719**	.617
	20	.751**	.656
	21	.716**	.607

** ذات دلالة إحصائية عن ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط (بيرسون ر1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.646) و(0.729) لمجال النزاهة في توزيع المهام، وبين (0.693) و(0.753) لمجال النزاهة في التواصل، وبين (0.679) و(0.751) لمجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Bryman & Cramer, 1997)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس ممارسة النزاهة التنظيمية.

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) بين (0.510) و(0.609) لمجال النزاهة في توزيع المهام، وبين (0.552) و(0.614) لمجال النزاهة في

التواصل، وبين (0.575) و(0.656) لمجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس ممارسة النزاهة التنظيمية.

ثبات أداة ممارسة النزاهة التنظيمية:

للتحقق من ثبات أداة ممارسة النزاهة التنظيمية، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة، وتم حساب ثبات الإعادة، ومعامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من المقياس (وكل مجال) ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم استُخدمت معادلة جوتمان وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس النزاهة التنظيمية			
المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة	التجزئة النصفية (جتمان)
النزاهة في توزيع المهام	0.82	0.91	0.87
النزاهة في التواصل	0.81	0.87	0.82
النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها	0.86	0.79	0.88
الكلية		0.90	0.92

يُلاحظ من جدول (2) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجال النزاهة في توزيع المهام (0.82)، ولمجال النزاهة في التواصل (0.81)، ولمجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها (0.86)، و(0.94) للمقياس الكلي، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة (0.91) لمجال النزاهة في توزيع المهام، و(0.87) لمجال النزاهة في التواصل، و(0.79) لمجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، و(0.90) للمقياس الكلي، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (مع تصحيح جتمان) (0.87) لمجال النزاهة في توزيع المهام، و(0.82) لمجال النزاهة في التواصل، و(0.88) لمجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، و(0.92) للمقياس الكلي، ولجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات مقياس الأدوار القيادية للمعلمين (Cronbach, 1951).

ثانياً: أداة مستوى الثقة التنظيمية:

تم تطوير أداة الدراسة الثانية المتعلقة بمستوى الثقة التنظيمية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الاستبانة مثل دراسة ديمير (Demir, 2015)، ودراسة بنات (2016) ودراسة الشمري (2020)، كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

أ.صدق محتوى أداة الثقة التنظيمية:

للتحقق من صدق المحتوى الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات: (الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس) في جامعة اليرموك، والجامعات الأردنية، بهدف إبداء آرائهم في فقرات أداة الدراسة، من حيث الانتماء ووضوح الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة، وأُجريت التعديلات عليها وفق ما أوصى به المحكمون، حيث كان عدد فقرات الاستبانة (24) فقرة موزعة على أربع مجالات في صورتها الأولية، حيث تم القيام بتعديل الصياغة اللغوية لثلاث فقرات في مجال الثقة في السياسات الإدارية، وخمس فقرات في مجال الثقة في الإبداع والمشاركة، وأربع فقرات في مجال الثقة في توفر المعلومات، وخمس فقرات في مجال الثقة في القيم السائدة، وبهذا بقيت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية بعد التعديل (أربع وعشرون فقرة) موزعة على (أربعة مجالات) وهي مجال الثقة في السياسات الإدارية وله سبع فقرات ذوات الأرقام (1-7)، ومجال الثقة في الإبداع والمشاركة وله ست فقرات ذوات الأرقام (8-13)، ومجال الثقة في توفر المعلومات وله ست فقرات ذوات الأرقام (14-19)، ومجال الثقة في القيم السائدة وله خمس فقرات ذوات الأرقام (20-24).

ب.صدق البناء لأداة مستوى الثقة التنظيمية:

للتحقق من صدق البناء لمقياس مستوى الثقة التنظيمية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر1)، وحساب معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) لمقياس مستوى الثقة التنظيمية.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) لمقياس مستوى الثقة التنظيمية			
المجال	الفقرة	ر1	ر2
الثقة في السياسات الإدارية	1	.654**	.523
	2	.701**	.585
	3	.736**	.619
	4	.733**	.614
	5	.706**	.571
	6	.705**	.571
	7	.739**	.625
الثقة في الإبداع والمشاركة	8	.724**	.585

.568	.706**	9	
.564	.710**	10	
.587	.731**	11	
.614	.749**	12	
.610	.745**	13	
.577	.721**	14	الثقة في توفر المعلومات
.574	.710**	15	
.578	.729**	16	
.559	.710**	17	
.573	.720**	18	
.590	.727**	19	الثقة في القيم السائدة
.576	.738**	20	
.584	.745**	21	
.586	.755**	22	
.531	.714**	23	
.584	.746**	24	

**ذات دلالة إحصائية عن ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط (بيرسون ر) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.654) و(0.739) لمجال الثقة في السياسات الإدارية، وبين (0.706) و(0.749) لمجال الثقة في الإبداع والمشاركة، وبين (0.710) و(0.729) لمجال الثقة في توفر المعلومات، وبين (0.714) و(0.755) لمجال الثقة في القيم السائدة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Bryman & Cramer, 1997)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس مستوى الثقة التنظيمية، وفقاً لما ورد في (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (ر2) بين (0.523) و(0.625) لمجال الثقة في السياسات الإدارية، وبين (0.564) و(0.614) لمجال الثقة في الإبداع والمشاركة، وبين (0.559) و(0.573) لمجال الثقة في توفر المعلومات، وبين (0.531) و(0.586) لمجال الثقة في القيم السائدة، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس مستوى الثقة التنظيمية.

ثبات أداة مستوى الثقة التنظيمية:

للتحقق من ثبات مقياس مستوى الثقة التنظيمية، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجالات الاستبانة، ومعامل ثبات الإعادة، ومعامل ثبات المقياس بطريقة

التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة (وكل مجال) ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم تم استخدام معادلة جوتمان. وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس مستوى الثقة التنظيمية			
المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة	التجزئة النصفية (جتمان)
الثقة في السياسات الإدارية	0.84	0.89	0.87
الثقة في الإبداع والمشاركة	0.82	0.83	0.86
الثقة في توفر المعلومات	0.81	0.86	0.85
الثقة في القيم السائدة	0.79	0.86	0.76
الكلية		0.91	0.95

يُلاحظ من جدول (4) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجال الثقة في السياسات الإدارية (0.84)، ولمجال الثقة في الإبداع والمشاركة (0.82)، ولمجال الثقة في توفر المعلومات (0.81)، ولمجال الثقة في القيم السائدة (0.79)، و(0.95) للمقياس الكلي، كما بلغ معامل ثبات الإعادة (0.89) لمجال الثقة في السياسات الإدارية، و(0.83) لمجال الثقة في الإبداع والمشاركة، و(0.86) لمجال الثقة في توفر المعلومات، و(0.86) لمجال الثقة في القيم السائدة، و(0.91) للمقياس الكلي، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (تصحیح جتمان) (0.87) لمجال الثقة في السياسات الإدارية، و(0.86) لمجال الثقة في الإبداع والمشاركة، و(0.85) لمجال الثقة في توفر المعلومات، و(0.76) لمجال الثقة في القيم السائدة، و(0.95) للمقياس الكلي ولجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر ثبات المقاييس الفرعية لمقياس مستوى الثقة التنظيمية (Cronbach, 1951).

تصحیح أدوات الدراسة:

لأجل احتساب الدرجة الكلية لأداتي الدراسة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبّر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمس على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل موافق بشدة، والدرجة (4) للبديل موافق، وأعطيت الدرجة (3) على البديل موافق بدرجة متوسطة، وأعطيت الدرجة (2) على البديل لا أوافق، وأعطيت الدرجة (1) على البديل لا أوافق بشدة. وسيتم اعتماد المعيار الإحصائي التالي للحكم على مستوى الثقة التنظيمية.

مدى الفئة = (أعلى قيمة - أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات.

$$\text{مدى الفئة} = 1 - 5 = 4 \div 3 = 1.33$$

وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

المتوسط الحسابي	المستوى
من 1.00 أقل من 2.34	منخفضة
من 2.34 أقل من 3.67	متوسطة
من 3.67 - 5.00	مرتفعة

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الرئيسية، وتشمل:

- تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للنزاهة التنظيمية.
- تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للثقة التنظيمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة ممارسة المدارس في مديرية التربية والتعليم

للواء قصبة إربد للنزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للنزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. وجدول (5) يُبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات النزاهة التنظيمية				
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
النزاهة في توزيع المهام	3.96	.75	1	مرتفعة
النزاهة في التواصل	3.93	.79	3	مرتفعة
النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها	3.93	.78	2	مرتفعة
الكلية	3.94	.72		مرتفعة

كشفت نتائج هذا السؤال أن درجة ممارسة المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد لدرجة ممارسة النزاهة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، قد جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، حيث حصل مجال (النزاهة في توزيع المهام)، على المرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة، ومجال (النزاهة في التواصل) في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، أما في المرتبة الثانية، فقد حصل مجال (النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها) وبدرجة مرتفعة. ربما تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أن النزاهة التنظيمية تعنى بتوفير المعلومات اللازمة ووضوحها وتداولها عبر جميع وسائل الإعلام المقروءة

والمكتوبة والمسموعة، والتصرف بطريقة مكشوفة وعلنية، من أجل تحقيق المصلحة العامة، والمساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة، وتوفير النجاح والاستمرارية، وإزالة العوائق البيروقراطية والروتينية، ودورها في تنمية ومكافحة الفساد داخل بيئة المدارس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يؤديه مديرو المدارس بالبحث عن معايير وقيم النزاهة والعدالة والمصادقية والوضوح، والمساءلة في الأعمال والممارسات الإدارية، التي أدت إلى البعد عن اللبس، والغموض، وتعقيد الإجراءات داخل المدرسة بطريقة، ومعرفة أوجه النقص والخلل والغموض في المدرسة. وربما يعود السبب أيضاً إلى توافر المعلومات لدى مديري المدارس التي تتعلق بالسياسات والنظم والقوانين والقرارات واللوائح بالإضافة إلى المساءلة للمعلمين والمعلمات عما يقتضون من أعمال ووجوب مساءلتهم عن أدائهم الوظيفي، وما يصدر عنهم من سلوكيات وتصرفات، فالنزاهة التنظيمية، تشير إلى الجوانب الأخلاقية والقيم المرتبطة بقيام المعلم والمدير والإداري والعامل بأدائهم لمهامهم مثل الأمانة والصدق والعناية والإتقان والحفاظ على المال العام وصونه.

تتفق مع نتيجة دراسة بني صخر (2017) التي أشارت إلى أن مستوى النزاهة التنظيمية الكلية لدى مديري المدارس كان عالياً، وتختلف مع نتيجة دراسة الشيباب (2016)، ودراسة الجبوري (2018).

أولاً: مجال توزيع المهام:

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال النزاهة في توزيع المهام.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
1	يتيح مدير المدرسة الفرصة بالمشاركة في النشاطات الخارجية لجميع المعلمين	4.37	1.01	1	مرتفعة
7	يطبق المدير العقوبات على أسس منطقية بدون تحيز	3.99	1.11	2	مرتفعة
3	يقدم المدير الحوافز للمعلمين على جهودهم الإضافية حسب تشريعات واضحة للجميع	3.92	1.07	3	مرتفعة
5	يطبق المدير القوانين والأنظمة حسب تعليمات الوزارة	3.92	1.15	4	مرتفعة
4	يوفر المدير الأدوات اللازمة للتعليم لجميع المعلمين	3.88	1.09	5	مرتفعة
6	يطبق المدير معايير عادلة على جميع المعلمين	3.85	1.09	6	مرتفعة
2	يوزع المدير المهمات حسب القدرات الشخصية بنزاهة	3.80	.98	7	مرتفعة

الكلية	3.96	.75	مرتفعة

أشارت النتائج إلى أن مجال النزاهة في توزيع المهام، جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تعاون المديرين مع المعلمين، حيث إنهم الذين يوزعون المهام على المعلمين من دون تمييز، ويوزع المديرون المهام الوظيفية بين المعلمين (بنزاهة وشفافية)، كما أنهم يختارون منسقي المواد حسب الكفاءة. وقد تعزى أيضاً النتيجة إلى إشراك المديرين للمعلمين لتمثيل المدرسة في أنشطة الوزارة بطريقة موضوعية، ويوزع المديرون المهام الوظيفية حسب المقدرات الذاتية للمعلمين بشفافية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى توفير المديرين التجهيزات المكتبية لجميع المعلمين، وإتاحة المديرين الفرصة لجميع المعلمين للمشاركة في النشاطات الخارجية دون استثناء بنزاهة وشفافية، وتوفر الوسائل التعليمية لجميع المعلمين بشفافية دون تحيز. وهذا ما دلت عليه فقرات الأداة التي جاءت بدرجة مرتفعة، كما قد يعزى ذلك إلى اتباع المديرين لنظام الحوافز الإضافية بناء على الجهد المبذول من دون تحيز. حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "يمنح مدير المدرسة الفرصة بالمشاركة في النشاطات الخارجية لجميع المعلمين" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ربما تعزى هذه النتيجة لإدراك المديرين على إتباعهم للقيم الأساسية للنزاهة مثل الصدق والاحترام والتعامل بعدل وإخلاص واحترام الأنظمة والقوانين المعمول بها في بيئة العمل، ربما تعزى هذه النتيجة إلى بعد مديري المدارس داخل المدرسة عن جميع الممارسات المثيرة للريبة والشك حيثما أمكن، حيث تتسم بالوضوح والإعلان عن النشاط والممارسات، وأن المديرين يعتمدون في أساليبهم الإدارية على تعزيز مبادئ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص بين المعلمين. في حين جاءت الفقرة رقم (2) ونصها "يوزع المدير المهام حسب القدرات الشخصية بنزاهة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة. ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن النزاهة عنصرٌ داعمٌ لتخلص المؤسسة من الفساد، فالنزاهة تعني الوضوح في القوانين والتعليمات والأنظمة داخل المدرسة بين المعلمين والطلبة والعاملين، من خلال تطبيق النزاهة وخصائصها بشكل سليم لا يحتمل الخطأ، وإن النزاهة ترتبط في القضاء على أي جانب من جوانب الخطأ، من خلال اتباع نظام المساءلة ومتابعة مجريات العمل الإداري أولاً بأول، للتخلص من الأخطاء من جذورها ينعكس ذلك على مستقبل المؤسسة التربوية وينعكس على مخرجاتها. ربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن المديرين يطبقون القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم على جميع العاملين داخل المدرسة بنزاهة وموضوعية، ضمن السياسات التربوية وأهدافها وفقاً لقانون التربية والتعليم المعمول به.

ثانياً: مجال التواصل:

يبين جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال النزاهة في التواصل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
8	يشجع المدير العلاقات الإنسانية بين المعلمين	4.22	1.06	1	مرتفعة
10	يوفر المدير بيئة مناسبة للمعلمين للتعبير عن آرائهم متوخياً العدالة	3.92	1.11	2	مرتفعة
12	يخلق المدير ثقة متبادلة بين الإدارة والمعلمين	3.92	1.14	3	مرتفعة
13	يتعامل المدير مع جميع المعلمين بالطريقة ذاتها ضمن معيار موحد	3.86	1.13	5	مرتفعة
11	يأخذ المدير بمقترحات المعلمين في كافة النقاشات	3.86	1.11	4	مرتفعة
9	يوفر المدير وسائل اتصال حديثة	3.83	1.02	6	مرتفعة
	الكلي	3.93	.79		مرتفعة

أشارت النتائج إلى أن مجال النزاهة في التواصل جاء في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، ربما تعزى هذه النتيجة إلى اتباع مديري المدارس سياسة المرونة في اتباع نظام الاتصال بين مختلف المستويات الإدارية في المدرسة، وقوة العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المعلمين والمديرين والثقة المتبادلة بينهم، مما يقود إلى الصراحة والانفتاح والعدالة في التعامل معهم، بالإضافة إلى قوة العلاقات مع المجتمع المحلي، مما يمكن أولياء الأمور من الحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها بسهولة.

حيث جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يشجع المدير العلاقات الإنسانية بين المعلمين"، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى النتيجة إلى إشراك المديرين للمعلمين والأخذ بآرائهم في الاجتماعات والنقاشات كافة، حيث يوفر المديرون للمعلمين بيئة مناسبة للتعبير عن آرائهم متوخين العدالة والمساواة في ذلك، وهذا ما دلت عليه فقرات المجال التي جاءت بدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدرسة تعد إحدى المؤسسات التربوية الحيوية والفاعلة في المجتمع التي تزدهر بالعلم والمعرفة، ويقع على عاتقها التعليم الذي هو أساس بناء القدرة البشرية، وحجر الزاوية في التنمية الإنسانية، فالمعرفة قوة بحد ذاتها، فهي توفر فرصاً لتحسين الرفاه الاجتماعي، وتأثيره المباشر على رفع مستوى القيم والتحضر في المجتمع. في حين جاءت

الفقرة (9) ونصها "يوفر المدير وسائل اتصال حديثة" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى دور مديري المدارس في تفعيل مواقع التواصل عبر موقع المدرسة على شبكة الإنترنت التي يتم تحديثها باستمرار، بحيث تعطي صورة صادقة وأمينه ونزيهة عما يجري داخل المدرسة بنزاهة وشفافية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى امتلاك مديري المدارس مهارات الاتصالات في الإدارة المدرسية بين المعلمين واتصاف تعاملهم بالمرونة بعيداً عن التعقيد، حيث إنهم يسعون إلى غرس الثقة المتبادلة بين المعلمين داخل المدرسة، كما أن المديرين يعززون ويشجعون العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والمدرسة والمجتمع المحلي، ويسعون لتفعيل مواقع التواصل عبر موقع المدرسة على شبكة الإنترنت التي يتم تحديثها باستمرار، بحيث تعطي صورة صادقة وأمينه ونزيهة، عما يجري داخل المدرسة بنزاهة وشفافية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشجيع المديرين على العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المعلمين، وتبين للمعلمين عن رؤيتهم فيما يتعلق بسياسات المدرسة، كما أنهم يسعون إلى معاملة جميع المعلمين بعدالة منبثقة من النزاهة في إدارتهم لمدرستهم من خلال عملية الاتصال الصاعد أو الهابط.

ثالثاً: مجال أخلاقيات المهنة ومعاييرها:

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال أخلاقيات المهنة ومعاييرها.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال أخلاقيات المهنة ومعاييرها					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
14	يلتزم المدير بأخلاقيات المهنة التي تركز على العلاقات الإنسانية	4.30	1.01	1	مرتفعة
16	يؤمن المدير بالنقد البناء الذي ما شأنه إصلاح المدرسة	3.94	1.10	2	مرتفعة
21	يلتزم المدير بمواعيد العمل	3.92	1.14	3	مرتفعة
20	يتميز المدير بالأمانة	3.91	1.10	4	مرتفعة
18	يعامل مدير المدرسة جميع المعلمين بعدالة	3.89	1.12	6	مرتفعة
19	يتحلى المدير بالأخلاق السامية	3.89	1.08	5	مرتفعة
17	يستنكر مدير المدرسة المحسوبية	3.82	1.16	7	مرتفعة
15	يتسم المدير بسمات قيادية توضح الرؤية المستقبلية للمدرسة	3.74	1.02	8	مرتفعة
	الكلية	3.93	.78		مرتفعة

أشارت النتائج إلى أن مجال النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها، جاء في المرتبة الثالثة، وبدرجة مرتفعة. ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ملتزمون بأخلاقيات المهنة ومعاييرها بشفافية ونزاهة، حيث يحافظ مديرو المدارس على أخلاقيات مهنة التعليم المنصوص عليها في وزارة التربية والتعليم، كما أن المديرين ملتزمون بأخلاقيات الرعاية التي تركز على العلاقات الإنسانية بين الأفراد، وترسيخ معايير قيمية واجتماعية تنسجم مع قيم المجتمع، وهذا ما أشارت إليه فقرات المجال التي جاءت بدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى تقبل المديرين للنقد من قبل المعلمين، إذا كان النقد لصالح المدرسة وتطويرها.

حيث جاءت الفقرة رقم (14) ونصها "يلتزم المدير بأخلاقيات المهنة التي تركز على العلاقات الإنسانية" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، ربما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المدير بأن التزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم يساهم في تكوين شخصية المعلم والارتقاء بمستواه، كما يجعله بدرجة مرتفعة يحب مهنته، والالتزام بأسسها وسلوكياتها، وأداء الواجبات والمسؤوليات التي تفرضها هذه المهنة العظيمة على أكمل وجه، فأخلاقيات المهنة تشكل أحد مظاهر الضبط الاجتماعي لدى الأفراد، وواقعا لهم للوصول إلى أهدافهم وتحريهم من غرائزهم وأهوائهم، كما أنها تعمل على تعميق إحساس المعلم والمدير بالانتماء إلى مجتمعه المدرسي، وتساعده على التكيف معه، حيث إن عدم إقبال المدير على عمله الذي هيئ من أجله وعدم نجاحه فيه، يرجع في المقام الأول إلى غياب أخلاقيات المهنة، فغياب الفهم الصحيح لأخلاقيات مهنة التعلم له مردوده السيئ على العملية التعليمية نتيجة التسبب، وعدم الانضباط، بل وعدم الولاء لمهنة التعليم، لذلك لا بد من الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها. وجاءت الفقرة رقم (15) ونصها "يتسم المدير بسمات قيادية توضح الرؤية المستقبلية للمدرسة" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص المدير على تنفيذ توجيهاته على جميع المعلمين دون استثناء، وبناء على ذلك يتخذ المدير قراراته الوظيفية بموضوعية، حيث يشرح المدير القرارات الإدارية لجميع المعلمين بنزاهة، وبناء على ذلك يتخذ المدير قراراته الإدارية بناء على أسباب منطقية. وقد تعزى أيضا إلى نزاهة المدير في تطبيق القرارات الإدارية على جميع المعلمين من غير استثناء، حيث يجمع المدير معلومات كافية قبل اتخاذ القرارات الإدارية، ويحاسب جميع المعلمين دون تحيز، بناء على التقارير السنوية حسب الكفاءة الوظيفية، ضمن إجراءات عادلة للمؤسسات.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما درجة ممارسة المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتيب، لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى بناء الثقة التنظيمية لدى المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين. وجدول (9) يُبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات الثقة التنظيمية					
الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الموافقة
1	الثقة في توفر المعلومات	4.00	.75	1	مرتفعة
2	الثقة في القيم السائدة	3.98	.78	2	مرتفعة
3	الثقة في الإبداع والمشاركة	3.96	.77	3	مرتفعة
4	الثقة في السياسات الإدارية	3.94	.77	4	مرتفعة
	الكلية	3.97	.73		مرتفعة

كما يُلاحظ من جدول (9)، تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لمجالات الثقة التنظيمية بين (3.94) و(4.00) وبدرجة مرتفعة، حيث جاءت تقديرات مجال الثقة في توفر المعلومات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات مجال الثقة في القيم السائدة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات مجال الثقة في الإبداع والمشاركة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة، وجاءت تقديرات مجال الثقة في السياسات الإدارية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجالات الثقة التنظيمية مجتمعة (3.97) والانحراف المعياري (0.73) وبدرجة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى معاملة مديري المدارس التي تتصف بالموضوعية واحترام المعلمين، فضلاً عن كفاءة المدير في أداء عمله. بالإضافة إلى أن هذه النتيجة اختلفت مع دراسة البكار (2012) التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية متوسط بشكل عام.

وقد يعزى ذلك إلى وعي المديرين في كيفية التعامل مع المعلمين، وإلى أن هناك معايير موضوعية في تقويم أداء المعلمين، علاوة على توفر فرص النمو المهني لجميع العاملين، وتبنى الإدارة المدرسية سياسة الباب المفتوح في جميع معاملاتها. كذلك الثقة في فرص الإبداع والمشاركة يدلل أيضاً على أن القيادات التربوية تدعم فرص النمو الوظيفي، وتعزز روح الإبداع الذاتي، وتقدر

التفاني بالعمل وتشرك الأفراد في صناعة القرارات التي تتعلق بالثقة التنظيمية التي يعملون ضمنها، كذلك تثن الأفكار وتفوض بعض الصلاحيات. وربما يعزى ذلك الى أن وزارة التربية والتعليم في الآونة الأخيرة عمدت الى الكثير من الإصلاحات وعلى كافة المستويات التنظيمية من خلال الندوات واللقاءات المتكررة، علاوة على ما قامت به الوزارة من تعزيز دور مدير المدرسة من خلال منحه مزيداً من الصلاحيات. كذلك بالنسبة للمعلومات اذ تتصف المعلومات المتوافرة بالدقة والموضوعية والتنظيم بالإضافة إلى تقديم الحقائق بموضوعية، دونما مبالغة بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول عليها بسرعة وسهولة، علاوة على استخدام وسائل اتصال متنوعة لتسهيل التعامل مع الموظفين وفيما يتعلق بالثقة في الأسلوب القيادي السائد، ربما تعزى هذه النتيجة الى أن المشاركة في صنع القرار والمعاملة الجيدة من قبل القيادات وقيام المديرين بمناقشة العاملين والاستماع لأرائهم قبل اتخاذ القرارات يشير الى أن القادة التربويين يتمتعون بالموضوعية والتفكير المنهجي الموضوعي، والجرأة العالية مما يشكل وضوح الرؤية لديهم وفيما يتعلق بالثقة في القيم التنظيمية السائدة فربما يعزى ذلك الى احترام القيادة للأفراد ومواجهتها للمشكلات وعدم التستر عليها والشفافية التي تتعامل معها القيادات التربوية في القضايا المختلفة تزيد من ثقة المعلمين بمديريهم؛ مما يؤدي إلى سيادة التعاون بين العاملين وتوطيد العلاقات الجيدة بينهم وتطبيق النظام على جميع العاملين دونما استثناء مما يسهم بتوفير مناخ تنظيمي ديمقراطي والتحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة، مما يؤصل الانتماء المؤسسي ويزيد الثقة التنظيمية.

أولاً: مجال الثقة في السياسات الإدارية

يبين جدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في السياسات الإدارية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في السياسات الإدارية					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	يضع المدير سياسة إدارية واضحة لتحقيق الأهداف	4.36	1.02	1	مرتفعة
7	يلهم المدير الثقة في السياسات المتبعة للمعلمين	3.97	1.07	2	مرتفعة
3	يمتلك المدير صفات قيادية متميزة	3.97	1.09	2	مرتفعة
5	يشرك المدير العاملين بالقضايا المتعلقة بالمدرسة	3.89	1.15	4	مرتفعة

4	يراعي المدير مصالح الآخرين عند اتخاذ القرارات	3.82	1.09	5	مرتفعة
6	يعطي المدير الفرصة للمعلمين لتنفيذ مهامهم دون أي تدخل	3.81	1.13	6	مرتفعة
2	يحدد المدير مسؤوليات المعلمين ضمن وصف وظيفي محدد	3.76	1.00	7	مرتفعة
	الكلبي	3.94	.77		مرتفعة

أظهرت نتائج الجدول (10) أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجات مرتفعة وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، حيث حصلت الفقرة رقم (1) ونصها "يضع المدير سياسة إدارية واضحة لتحقيق الأهداف" على أعلى درجة، وترجع الباحثة سبب هذه النتائج أن الإدارة الواعية تتفهم أن المعلمين هم الأعلام بما يجري في ميدان العمل أكثر من الإدارة نفسها، بالتالي الحصول على نتائج إيجابية مرضية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية والتعليم توفر للمديرين الفترة التدريبية اللازمة من خلال برامجها المختلفة لوضع الخطط والسياسات، كما تبنت وزارة التربية والتعليم في ضوء التشريعات القائمة وتعديلاتها التي صدرت مؤخراً إلى البدء في إطلاق تمكين المديرين من أداء مهامهم بشكل مناسب، وبطبيعة الحال هذه الإصلاحات التي جرت مؤخراً لا يستقيم العمل بها دونما اتباع سياسات دالة على الانفتاح والوضوح وتقبل النقد وهذا ما عبر عنه مديرو المدارس من خلال إدراكهم أن هناك ممارسات دالة على الثقة. نزاهة إدارات مدارسهم في تعاملها معهم، وموضوعيتها، وشفافيتها، وسعيها لحفظ كرامتهم، واحترامهم، ومحافظتها على وعودها، والتزامها بالقيم الأخلاقية، وبعدها عن التحيز والمحاباة، لمعايير واحدة على الجميع. وجاءت الفقرة رقم (2) ونصها "يحدد المدير مسؤوليات المعلمين ضمن وصف وظيفي محدد" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة، وربما يعود السبب في ذلك إلى امتلاك مدير المدرسة درجة عالية من التمكن الوظيفي، ويستطيع مدير المدرسة تحديد الوصف الوظيفي لكافة المعلمين والعاملين في المدارس، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس والمعلمين يدركون أن الوزارة تسعى للمصلحة العامة كما لمصلحة العمل، مما عزز من ثقتهم بالمؤسسة التعليمية وبمديرهم.

ثانياً: مجال الثقة في الإبداع والمشاركة

يبين جدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في الإبداع والمشاركة.

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في الإبداع والمشاركة					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
8	يعزز المدير الإبداع الذاتي لدى المعلمين	4.29	1.06	1	مرتفعة
10	يتداول المدير الأفكار مع المعلمين	3.95	1.07	2	مرتفعة
12	يؤمن المدير الحلول الإبداعية لمشكلات العمل	3.94	1.08	3	مرتفعة
13	يمنح المدير حيزاً كافياً للمعلمين لتطبيق أفكارهم الإبداعية	3.92	1.07	4	مرتفعة
11	يقدر المدير المبادرات الذاتية للأعمال الإبداعية	3.86	1.10	5	مرتفعة
9	يحترم المدير قدرات المعلمين وإنجازاتهم	3.82	1.01	6	مرتفعة
	الكلية	3.96	.77		مرتفعة

أظهرت نتائج الجدول (11) أن جميع تقديرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، حيث حصلت الفقرة رقم (8) ونصها "يعزز المدير الإبداع الذاتي لدى المعلمين"، على أعلى درجة، وترى الباحثة بأن الإدارة الواعية التي تتفهم احتياجات المعلم وتفوضه للقيام بالعديد من الصلاحيات لها دور كبير في تنمية الثقة والإبداع لدى المعلمين مما يؤدي إلى شعور المعلمين بالانتماء تجاه المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها ويضاعف جهودهم، كما يلاحظ أن وزارة التربية والتعليم تركز وتدعم الإنتاج النوعي، وتفوض بعض الصلاحيات، وتثمن أفكار المعلمين، وتشركهم في صناعة القرارات التي تتعلق بمدارسهم التي ينتمون إليها، وهذا مرده إلى جملة الإصلاحات التي عمدت إليها وزارة التربية والتعليم وانتهجتها سياسات إصلاحية للمراحل القادمة، فتعزيز روح الإبداع الذاتي، وتقدير التفاني، وتوفير فرص النمو الوظيفي المتوافق مع الجهد المبذول في الأداء، كلها عوامل ساهمت في انطباعات عالية للمديرين حول الإبداع والمشاركة لدى المعلمين. في حين جاءت الفقرة (9) ونصها "يحترم المدير قدرات المعلمين وإنجازاتهم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة ذلك إلى تقدير مديري المدرسة لإنجازات المعلمين في العمل، ويقوم مدير المدرسة بتفويض بعض الصلاحيات للمعلمين، وهذه تعد من الصفات والميزات التي يجب أن يتميز بها مدير المدرسة من خلال إقامة العلاقات الطيبة داخل المدرسة، وتحفيز المعلمين وتشجيعهم من خلال تقدير إنجازات المعلمين ومنحهم الحوافز المادية والمعنوية وتعزيز روح الإبداع لديهم، اهتمام مديري المدارس في مصالح المعلمين، وتحرص على تعزيز مشاركتهم في

اتخاذ القرارات، وتعمل على استمرار عملهم معها، وتنمي مقدراتهم المهنية، وتحترمهم، وتناقش معهم الموضوعات بصراحة، ويشرح لهم مبررات القرارات، ويهتم بمبادراتهم، ويتفاعل بإيجابية معهم، ويمتلك المقدرة على إدارة النزاعات بكفاية، ويتواصل معهم بشكل تفاعلي.

ثالثاً: مجال الثقة في توفر المعلومات:

يبين جدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في توفر المعلومات.

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في توفر المعلومات					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
14	يوفر المدير نظاماً دقيقاً للمعلومات اللازمة للعمل	4.28	1.05	1	مرتفعة
18	يعرض المدير الحقائق بدون مبالغة	4.01	1.07	2	مرتفعة
19	يتيح المدير الفرصة بالدخول لنظام العمل بأي وقت	3.95	1.02	3	مرتفعة
16	يوفر المدير مصادر متعددة للمعلومات	3.95	1.10	3	مرتفعة
17	تتسم المعلومات التي يقدمها المدير بالمصداقية	3.95	1.07	3	مرتفعة
15	يحدث المدير المعلومات على النظام بشكل دوري	3.84	0.98	6	مرتفعة
	الكلية	4.00	0.75		مرتفعة

أظهرت نتائج الجدول رقم (11) أن فقرات هذا المجال جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، حيث حصلت الفقرة (14) ونصها "يوفر المدير نظاماً دقيقاً للمعلومات اللازمة للعمل" على أعلى درجة وبدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة بأن العاملين يعتبرون مدير المدرسة ثقة عند جمع المعلومات ويثقون بأنه لن يكون لديه أي خطأ. حيث يستطيع مدير المدرسة الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها لتأدية مهام وظيفته في الوقت المناسب، ويوفر مدير المدرسة المعلومات اللازمة للمعلمين عند الحاجة إليها. وهذا يعود إلى توفر المعلومات ذات المصداقية العالية بالسرعة المطلوبة وفي الوقت المناسب لأداء الواجبات الوظيفية، ومدى ثقة المدير بخطط الاتصال الرسمية وغير الرسمية في مختلف المستويات الإدارية في المدرسة والمنطقة التعليمية، والثقة بالمناخ التنظيمي وطبيعة العلاقات المعلمين بين الأفراد داخل المدرسة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (15) ونصها "يحدث المدير المعلومات على النظام بشكل دوري" جاءت بدرجة مرتفعة، وربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لديهم قدرات وتنوع في أساليبهم لما يتمتعون به من تفويض كامل للأعمال التي يقومون بها. وهذه نتيجة تدل أيضاً على عدم وجود أزمة الثقة المتعلقة بنوع وحجم المعلومات المرغوب في الكشف عنها بين

المدير والمعلمين، كذلك استخدام وسيلة الاتصال المناسبة، وهنا لابد من الإشارة إلى أن المعلومات الصادرة من القيادات التربوية تتصف بالمصداقية والموضوعية، وهذا كله يشكل حافزاً لدى العاملين للعطاء والثقة في المدرسة مما يعطي انطباعاً عاماً على وجود ثقة تنظيمية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين.

رابعاً: مجال الثقة في القيم السائدة:

يبين جدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في القيم السائدة.

جدول (13): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، لتقديرات عينة الدراسة في مجال الثقة في القيم السائدة					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
20	يبدل المدير جهوداً كبيرة في تطوير قدرات المعلمين	4.33	1.03	1	مرتفعة
24	يتعاون المدير مع المعلمين في أداء الأعمال	4.03	1.05	2	مرتفعة
22	يشجع المدير التنافس الإيجابي بين المعلمين	3.91	1.10	3	مرتفعة
23	يتمتع المدير بقدر كبير من الاحترام	3.86	1.08	4	مرتفعة
21	يحل المدير المشكلات التي تواجه المعلمين بشفافية	3.75	1.04	5	مرتفعة
	الكلية	3.98	.78		مرتفعة

بالاطلاع على نتائج الجدول رقم (13) اتضح أن جميع فقرات هذا المجال قد حصلت على درجات مرتفعة، حيث حصلت الفقرة رقم (20) ونصّها، يبدل المدير جهوداً مرتفعة في تطوير قدرات المعلمين، على أعلى درجة استخدام، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الهدف الأساسي هو الحصول على مستوى عال من التعليم ورفع كفاءة المؤسسة إلى أعلى مستوى يبقي المدرسة رائدة ومتميزة وقادرة على التنافس في البيئات التعليمية، وربما مرد هذه النتيجة إلى أن طموح المديرين في حل المشكلات ضمن المستوى الذي يطمحون إليه في ممارستهم الدالة على الثقة التنظيمية ويكون ذلك من خلال بذل الجهود في تطوير مهارات المعلمين من أجل تحقيق الأهداف، وقد انتهجت الوزارة في الفترة الأخيرة سياسة تفويض الصلاحيات ولكن بشكل تدريجي، فبعد الممارسات القيادية الدالة على الثقة بالمعلم -برأي الباحثة- ينظر له أفراد الدراسة بأهمية بالغة كونهم يتوقعون من قياداتهم مزيداً من الممارسات القيادية الدالة على الثقة بالمعلمين في زمن يتسم فيه الانفتاح والحريات والإبداع كدلالات راسخة على الرقي والحضارة وتطوير قدرات

المعلمين. في حين جاءت الفقرة (21) ونصها "يحل المدير المشكلات التي تواجه المعلمين بشفافية" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة مرتفعة، ربما يعود السبب إلى خبرات المديرين الطويلة التي لها دور كبير في قدرتهم على التعامل مع المشكلات وحلها وتخطيها بجرأة وشفافية، وربما يعود ذلك إلى أن مديري المدارس يسعون جادين إلى بناء مجتمع تربوي يتصف أفراده بقدرتهم على تحقيق الرؤية التربوية والنضال من أجل تحقيقها، وفي سبيل ذلك وفرت وزارة التربية والتعليم ميزانية مالية كبيرة، بالإضافة إلى حشد الجهود والطاقات اللازمة لجملة الإصلاحات والمبادرات والمشاريع التي تسعى إلى تنفيذها وحل جميع المشكلات التي تواجه المعلمين والمدرسة، كما يعود ذلك ل تعامل مديري المدارس بكل شفافية في إجراءات العمل.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للنزاهة التنظيمية وبين تحقيق الثقة التنظيمية للمعلمين في تلك المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للنزاهة التنظيمية، وبين تحقيق الثقة التنظيمية للمعلمين في تلك المدارس. وجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة النزاهة التنظيمية لدى مديري المدارس ومستوى ممارسة الثقة التنظيمية لديهم					
النزاهة التنظيمية	الثقة التنظيمية				الكلية
	الثقة في السياسات الإدارية	الثقة في الإبداع والمشاركة	الثقة في توفر المعلومات	الثقة في القيم السائدة	
النزاهة في توزيع المهام	.716**	.706**	.694**	.691**	.742**
النزاهة في التواصل	.716**	.692**	.725**	.704**	.749**
النزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها	.765**	.761**	.744**	.730**	.793**
الكلية	.784**	.772**	.771**	.757**	.815**

** ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$).

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية بين درجة النزاهة التنظيمية ومجالاتها كافة، ومستوى الثقة التنظيمية ومجالاتها كافة. وعالية يزداد مستوى النزاهة التنظيمية بزيادة مستوى الثقة التنظيمية ومعامل ارتباط (0.815)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الممارسات التي يقوم بها

مديرو المدارس المتعلقة بالنزاهة التنظيمية تسهم بدرجة مرتفعة في تحقيق الثقة التنظيمية لدى المعلمين. وهذه نتيجة طبيعية ومتوقعة فكلما ازدادت نزاهة المخرجات التي يحصل عليها المعلمون وفق أعمالهم التي يقومون بها، وكانت هناك نزاهة في الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمسهم، ونزاهة في المعاملة الشخصية من قبل مديري مدارسهم أثناء تطبيق الإجراءات والقوانين عليهم، ازدادت ثقتهم بإدارات مدارسهم ومن جهة أخرى، فإن مستوى ثقة المعلمين بكفاءة مديريهم، ونزاهتهم يدعم ويقوي درجة نزاهة المديرين في جميع المجالات. ف جودة المخرجات التنظيمية للمعلمين كالرواتب، والمكافآت والحوافز، وأعباء العمل، وموضوعية الإجراءات والقوانين التي يتم من خلالها توزيع المخرجات التنظيمية، وحسن المعاملة الشخصية التي يتلقاها المعلمون المتأثرون بتلك الإجراءات والقوانين أثناء تعاملهم مع صانعيها، يعزز مستوى ثقتهم بإدارات مدارسهم، وتأكدتهم من مصداقيتها، وتوقعاتهم بشأن عملية صنع القرارات في مدارسهم وإمكانية الاعتماد عليه في تحقيق نتائج أفضل لهم، ولمدارسهم.

كما أن الوضوح والانفتاح الذي تحققه النزاهة التنظيمية يعمل على توفير مناخ تنظيمي فريد ومتميز وديمقراطي، كما أن ثقة المعلمين مرتبطة بالممارسات الإدارية للإدارة والقادة، فكلما كانت ممارسات الإدارة تعكس ريادتها ونزاهتها وانفرادها كان العاملون أكثر ثقة بأنفسهم وعملهم ومدرستهم، مما يزيد الرغبة لديهم في تطور المؤسسة التي يعملون بها من خلال زيادة كفاءتهم العملية، مما ينعكس بصورة إيجابية على جودة المدرسة التي يعملون بها وتطورها والنهوض بها وهذا ما تسعى إليه المدارس الثانوية. وتعد النتيجة التي أظهرتها الدراسة نتيجة طبيعية لارتفاع درجة ممارسة النزاهة التنظيمية وارتفاع مستوى الثقة التنظيمية مما أدى إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية، كما أن النزاهة التنظيمية تتداخل بشكل أو بآخر وترتبط وتنسجم مع أبعاد الثقة التنظيمية مما أثر على استجابات المعلمين. وكما أظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين ممارسة النزاهة التنظيمية والثقة التنظيمية في المدارس.

ويمكن تفسير ذلك أن تحلي مديري المدارس في المدارس بالقيادة الأخلاقية المتمثلة بالأمانة، والصدق، والاهتمام بالمصلحة العامة، وليس الخاصة، وتشجيع التطوير، والتقدم المهني للعاملين، والمحافظة على المعلومات ذات العلاقة بالنشاط الوظيفي، والاهتمام بالمسؤولية، والمساءلة، والعلاقات الإنسانية، والتركيز على تحقيق الأهداف، واحترام الأنظمة، والقوانين المعمول بها في بيئة العمل يقود إلى التزامهم بالنزاهة التنظيمية المتمثلة بتطابق الأقوال، والقيم

من جهة، والسلوك، والممارسات، والواقع من جهة أخرى، والاستقامة، والصدق، والأصالة، والتمسك بما هو صحيح حتى لو كان لذلك ثمن، والسعي للحصول على أفضل النتائج الأخلاقية، والاهتمام بالقيم، والعيش وفقاً لها، والتصرف حسب القواعد، والنظم الأخلاقية المناسبة، والمقبولة في المجتمع القائمة على العدل، والسلوك الجيد، وتحويل الكلمات إلى أفعال، والصدق مع النفس، والبعد عن الزيف، وعدم إعطاء صورة خادعة عن الذات، والحفاظ على الوعود، والمواثيق، والاتفاقيات، وتحمل المسؤولية، ومساءلة النفس، وعدم إلقاء المسؤولية، واللوم على الآخرين في حالات وجود مشكلة، أو خلل، أو موقف سلبي، والسعي لإصلاح أي خطأ، وعدم إضاعة وقت الآخرين، وكسب احترام العاملين، والتواجد، والتفاعل، والشفافية، والصراحة معهم، وعدم وجود حواجز بينه، وبينهم، والاستماع اليهم، وإشراكهم في صنع القرارات، والانفتاح عليهم فيما يتعلق بالمؤسسة لكسب ثقتهم؛ لأن هناك علاقة وثيقة بين النزاهة التنظيمية لدى المديرين وبين مستوى الثقة التنظيمية لديهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بما يلي:

- استمرار مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم بلواء قصبة إربد بممارسة النزاهة التنظيمية في مجالات (النزاهة في توزيع المهام، والنزاهة في التواصل، والنزاهة في أخلاقيات المهنة ومعاييرها)، لما لها من دور إيجابي على العملية التعليمية التعلمية.
- قيام مديري المدارس بتهيئة البيئة المناسبة والداعمة لتوفر الثقة التنظيمية للمدير داخل المدرسة من خلال إقامة ورش عمل للمديرين لتعريفهم وتوجيههم بأهمية الثقة التنظيمية داخل المدرسة.
- إجراء المزيد من الدراسات عن عناصر الثقة التنظيمية الأخرى التي لم تنطرق لها الدراسة كالثقة في مجال العلاقات البيئية والثقة بالزملاء في العمل وغيرها من الأمور التي لها دور في تعزيز الثقة التنظيمية.

المراجع العربية:

- أبو شاويش، نسرين. (2013). محددات الثقة التنظيمية وأثارها: دراسة تطبيقية على العاملين في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أكرم، حبه. (2017). أثر استخدام قناة التليجرام في تعزيز قيم النزاهة لدى معلمات العلوم الشرعية واتجاهاتهن نحوه، رسالة الخليج العربي، (145)، 420-456.
- آل إطميش، سناء. (2017). دور الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في معالجة ضعف الجان التربوي في ترسيخ قيم الأخلاق والنزاهة في الوظيفة العامة لدى الطلبة، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (15)، 168-200.
- بدرخان، سوسن؛ والعناتي، ختام. (2017). دور الجامعات الأردنية في تعزيز قيم النزاهة وعلاقته بالانتماء الوظيفي لدى الطلبة، بالتطبيق على الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 44، (4)، 77-99.

- البكار، أماني. (2012). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدراسهم من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- بنات، عابدة. (2016). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بني صخر، محمد. (2017). درجة ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى النزاهة التنظيمية لديهم في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- جاسم، سهاد، وصبري، حسام. (2015). تأصيل مفهوم النزاهة في التعليم الجامعي خارطة أكاديمية لتعزيز مفاهيم العلاقات العامة- العراق، مجلة الآداب، 113، (4)، 436-511.
- الجبوري، حسيب. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن.
- جكة، عتيق، وشاهين، عبد الرحيم. (2007). الثقة في النظام الإداري الحكومي بالتركيز على المؤسسات الخدمية في دولة الإمارات. المجلة العربية للعلوم الإدارية، الإمارات العربية، 14، (3)، 445-418.
- حشكي، علي. (2009). تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حشمت، محمد، أبوبكر، جلال. (2012). الثقة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية المدرسة والمعلم بجمهورية مصر العربية، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1، (149)، 359-273.
- الحيالي، نور. (2012). دور الأستاذ الجامعي في إشاعة ثقافة النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد، وقائع المؤتمر العلمي السابع لكلية الإدارة والاقتصاد بجامعة البصرة، البصرة، العراق، 28-29/10/2013.
- خوين، سندس. (2015). الثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام لدى الأفراد، بحث تطبيقي، مجلة كلية الرافدين الجامعية للعلوم، العراق، 3(35)، 128-129.
- الدعجة، إبراهيم. (2006). أسس الإدارة العامة والإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية، ط1، الرياض: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- زايد، أميرة. (2015). منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي- النزاهة العلمية، الجامعة وقيم النزاهة في البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود، رؤية تنمية، 125-146.
- الزعاوي، سليمان. (2013). درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية بتطبيق الشفافية من وجهة نظر المعلمين. دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 15(1)، 485-459.
- الزهراني، أحمد. (2012). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، ماجد. (2010). مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء والثقة التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- الشمري، فوزية. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، (4)35، 251-310.
- الشياب، يوسف. (2016). درجة تطبيق معايير جوائز الملك عبد الله الثاني لتمييز الأداء الحكومي والشفافية في مديريات التربية والتعليم في محافظة أربد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدارا، أربد.
- عبد، نور. (2015). درجة الدعم التنظيمي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- العبيكي، وليد. (2014). تقويم دور مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (205)، 53-106.
- عليان، أفنان. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- قمبر، محمود. (2013). المدرسة ودورها التربوي، عمان: عالم الكتب الحديث.
- محمد، ماجدة. (2017). أثر استخدام أسلوب التخيل في تقديم القصة على تنمية قيم النزاهة والاندماج في أحداها لدى أطفال الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، (29)، 1، 229-316.
- مرسي، خليل. (2001). الإدارة المدرسية المعاصرة، القاهرة: دار الكتب العلمية.
- المرشد، منى. (2014). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة تطبيقية على موظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فهد ابن عبد العزيز، السعودية.
- المصري، إيهاب، ومحمد، طارق. (2013). القيم التربوية والأخلاقية، (مفهومها، أسسها مصادرها)، القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.
- نوح، هوزان. (2013). الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Breakey, H. (2016). Compromise Despite Conviction: Curbing Integrity's Moral Dangers, *Journal of Value Inquiry*, 50, (3), 613-629.
- Burns, W, & Dipaola, M. (2013). A Study of Organizational Justice, Organizational citizenship behavior, and student achievement in high schools. *American secondary education*, 42(1), 4-23.
- Burrow, S. (2012). Protecting One's Commitments: Integrity and Self Defense, *International Journal of Applied Philosophy* 26, (1), 49-66.
- Cherkoske, G. (2010). Integrity and Moral Danger, *Canadian Journal of Philosophy*, 40, 335-358.
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools, *Journal of Educational Sciences theory and practice*, 15, (3), 621-643.
- Dursun, E. (2015). The Relation Between Organizational Trust, Organizational Support and Organizational Commitment, *African Journal of Business Management*, 9, (4), 134-156.

- Huberts, L, Kaptein, M, and Lasthuizen, K. (2007). A study of the impact of three leadership styles on integrity violations committed by police officers, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 30, (4), 587-607.
- Kayes, D. (2007). Building organizational integrity, *Business Horizons*, 50, (1), 61-70.
- Lasthuizen, K. (2008). *Leading to Integrity, Empirical Research into the Effects of Leadership on Integrity*, Enschede: Printpartners Ipskamp, Amsterdam.
- Moorman, R, and Grover, S. (2009). Why does leader integrity matter to followers? An uncertainty management-based explanation, *International Journal of Leadership Studies*, 5, (2), 102-114.

دراسة حول ثنائية حضور المرأة وغيابها في مقدمات قصائد شعر أوس بن حجر. محمود صالح العويدي*

تاريخ وصول البحث: 2023/10/28م تاريخ قبول البحث: 2024/1/14م

الملخص

يقوم هذا البحث على دراسة ظاهرة ثنائية حضور المرأة وغيابها في مقدمة القصيدة عند الشاعر الجاهلي أوس بن حجر، وقد كان المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. وهذه الظاهرة موجودة في المقدمات، فكان الاهتمام بدراستها قائماً على اعتبار أن الباحث لم يعثر على دراسة سابقة مماثلة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن الشاعر قد أجاد في توظيف هذه الظاهرة في مقدمات قصائده في أغراض شعرية مختلفة، بما يؤكد أهمية المرأة في شعره، وأنها مُكوِّن أساسي في نتاجه الشعري، حيث كانت في ديوانه عشرون قصيدة، اثنتا عشرة منها كان في مقدماتها حضور للمرأة.

الكلمات المفتاحية: ثنائية، حضور، المرأة، غياب، أوس بن حجر.

* باحث.

A Study on the Dualism of The Presence and Absence of Women in the Introductions of Aws Bin Hajar's Poems

Abstract

This research is based on studying the dual phenomenon of women's presence and absence in the introduction of pre-Islamic poet Aws bin Hajar's poem. The descriptive and analytical method was used in the study. This phenomenon is present in the introductions, so the focus was because the researcher did not find a similar previous study, and the study concluded with several results, including that the poet was successful in employing this phenomenon in the introductions of his poems for various poetic purposes, which confirms the importance of women in his poetry. And she is an essential component of his poetic production, as there were twenty poems in his collection, twelve of which had the presence of women in their introductions.

Keywords: duality, presence, woman, absence, Aws bin Hajar

المقدمة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة حضور المرأة وغيابها في مقدمات قصائد الشاعر الجاهلي أوس بن حجر. ولم يعثر الباحث على دراسة سابقة في هذه الظاهرة على النحو الذي قام الباحث فيه هنا. وهذا الاهتمام كان منبثقاً من أهمية هذه الدراسة لمقدمات قصائد شاعر جاهلي بهذه المكانة.

لقد جاء هذا البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة فيها أبرز النتائج المستفادة من البحث، أما المبحث الأول فتناول تجليات حضور المرأة في مقدمات قصائد أوس بن حجر، في مختلف الأحوال والظروف التي مر بها الشاعر وسجلّها شعراً، والمبحث الثاني كان حول غياب المرأة في مقدمات قصائده، وهذا المبحث كان من مطلبيين؛ لأن الحالات الأخرى من الغياب لم يعثر عليها الباحث في الديوان، فاقصر البحث عليهما. ولعل منظور الشاعر الجاهلي للمرأة هو الوجه الآخر لمنظور المجتمع، فكانت الدراسة معنية بالوقوف على الشعر لتوضيح ذلك في الأفق الاجتماعي، الذي لا يختلف في احترامه للمرأة وحنينه إليها في الطبقات الاجتماعية كلها. والشعراء هم من أكثر من عبّروا عن ذلك، بما تناقله الناس من أشعارهم واحتفائهم بالمرأة. و"قد تحولت صورة المرأة على يد الشاعر الجاهلي تحولاً كبيراً، فمن أسطورية مطلقة عند الشعوب القديمة، إلى بديل الأسطورة أو صورة متخيلة لا تبتعد عن الواقع، في الوقت الذي ترتبط فيه بتلك الجذور الأسطورية القديمة"⁽¹⁾.

¹ ومعنى ذلك تعظيم مكانة المرأة والاحتفاء بها والرغبة فيها، وهذا ما نجده ماثلاً في الشعر الجاهلي. إن مشكلة البحث تتمثل في دراسة ظاهرة حضور المرأة وغيابها في مقدمات قصائد الشاعر الجاهلي أوس بن حجر، وتحليل ومعرفة أهم ما تعنيه هذه الظاهرة في شعره، إذ لم يعثر الباحث على دراسة مماثلة سابقة. ومن أهم أسئلة البحث: في مقدمات قصائد أوس بن حجر: هل ظاهرة حضور وغياب المرأة تشكل دلالات معينة كان يقصدها الشاعر؟ هل كانت دلالات حضور المرأة، تصب في الغرض الشعري للقصيدة؟ ماهي سياقات حضور المرأة في مقدمات قصائد؟ هل حصر الشاعر فئات اجتماعية بعينها في تناوله للمرأة؟ هل كان يبدو أن الشاعر كان متناغماً مع مشاعره في الحديث عن المرأة؟ أما أهداف الدراسة فتكمن في معرفة ما يمكن معرفته حول هذه الظاهرة بعد دراستها، وكذلك الإجابة على أسئلة البحث المطروحة، في ثنايا

البحث. وبخصوص الدراسات السابقة، فهناك عدة دراسات سابقة حول أوس بن حجر، وجوانب مختلفة من شعره والدروس المستفادة من نتاجه الشعري، وقضايا المرأة، ونذكر بعضها منها: فأول تلك الدراسات أعدّها الباحث إبراهيم موسى السنجلاوي بعنوان العاذلة في الشعر الجاهلي، نشرت في المجلة العربية للعلوم الإنسانية في جامعة الكويت، مج7، ع28، عام 1987، وهي تتناول ظاهرة العاذلة في الشعر الجاهلي بتفصيل وشواهد شعرية عديدة، وهي تشترك جزئياً مع جزئية العاذلة في هذه الدراسة، والدراسة الثانية بحث بعنوان أوس بن حجر ومعجمه اللغوي، أعدّته الباحثة سهام عبدالوهاب الفريح نشر في حويات كلية الآداب، 1998، جامعة الكويت وتهدف الدراسة لتقديم المعجم اللغوي لشعر أوس بن حجر بطريقة شاملة ودقيقة، حتى تفيد الدارسين في إعداد دراساتهم والوصول إلى نتائج سهلة وسريعة ودقيقة عن شعره. والدراسة الثالثة هي رسالة ماجستير أعدّها خلف عقل العيسى، بعنوان أوس بن حجر: حياته وأهم القضايا الفنية في شعره، جامعة اليرموك عام 2003، وتناول أهم القضايا الفنية وخدمتها للمعاني والقضايا البلاغية وضروب البيان والبدیع، والظواهر الموسيقية في شعره، والدراسة الرابعة بعنوان القيم الخلقية في شعر أوس بن حجر، أعدّها الباحث عبداللطيف شنشول دكمان، ونشرتها جامعة الكوفة، مركز دراسات الكوفة، في مج6، ع23، عام 2011، وكان من ضمن محاور هذه القيم الخلقية الاهتمام بالمرأة ومعرفة مكانتها الاجتماعية بما يتناسب مع القيم العربية، والدراسة الخامسة بعنوان فائية أوس بن حجر: دراسة أسلوبية، أعدّها الباحث حسين يوسف خطاب، مُقدّمةً لمجلة آداب البصرة، جامعة البصرة، المجلد ع91، عام 2020، وهي تهدف إلى دراسة الظواهر الأسلوبية ودراسة الانزياح الإيقاعي بُغْديهِ الخارجي والداخلي، وظاهرة السرد القصصي في قصيدته الفائية. ودراستنا هذه تختلف مع تلك الدراسات من حيث طبيعتها وغرضها وتفصيلها.

التمهيد:

إن ثنائية حضور المرأة وغيابها في مقدمة القصيدة في شعر أوس بن حجر، تجعلنا نتحدث عن الأمرين معاً: مقدمة القصيدة، وثنائية حضور المرأة وغيابها. فمقدمة القصيدة هي ذلك الجزء من القصيدة الذي يمتد من بداية لقصيدة حتى التخلص أو الانتقال إلى الرحلة أو موضوع القصيدة¹، والموضوع هو مما يطرقه الشاعر في قصيدته من أي غرض من الأغراض الشعرية. أما أبرز المقدمات في الشعر العربي فهي المقدمات الطللية، والغزلية والخمرية ومقدمة بكاء

الشيب ومقدمة وصف الطيف. وهذه المقدمات كلها إما تتناول المرأة، أو تدور حول ذكرها والحديث عنها، أو يمكن تأويل مقاصدها بما يتعلق بالمرأة، فكأنها قطب الرحي الذي تدور حوله الأشعار. وهذا يؤكد أهمية المرأة في الشعر الجاهلي. أما ثنائية حضور المرأة وغيابها في مقدمات القصائد؛ فإنها لا بد كائنة: فهي إما حضور وإما غياب. وكما يتضح لنا لاحقاً في هذا البحث، نجد أن "المرأة" يمكن أن تكون إحدى الحالات المتعددة من السياقات الاجتماعية التي عليها مدار القول¹. والمرأة في الشعر الجاهلي إما أن تأخذ معنى مباشراً، مثل خولة، سعاد، أميمة، الرباب، هند، ليلى، عبله، هريرة.. أو تأخذ رمزاً من الرموز دون ذكر الاسم الصريح، كأن يذكرها الشاعر برمزيها الدالة عليها، مثل الشمس، والغزال، والبيضة، والدرة، والنخلة، والحِصان.. الخ¹. إن هذه الاستفاضة بالرموز الدالة على المرأة يدلنا على كثرة الخيارات المتاحة أمام الشاعر في تناول الموضوع، ونلاحظ أن هذه الرموز تعبر عن أشياء محسوسة، يراها الناس ويدركونها إدراك المحسوسات الأخرى، فيكون الرمز ههنا مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالبيئة التي استل الشاعر منها هذا الرمز: فمن هذه الرموز التي دللوا بها على المرأة: الشمس، أي: النجم الذي يظهر في كبد السماء، وقس على ذلك ما بثَّ الله في الأرض من دابة، أو جعل فيها من نبات: ومنها الغزال، الحيوان البري الذي يرونه في بيئتهم، وافتتنوا به جمالاً ورشاقة وخفة حركة، والنخلة شجرة مثمرة معطاءة في بيئتهم، والحِصان رمز الفروسية وجودة الأداء في الحياة والوقائع الحربية.. وفي الإطار العملي لواقع الشعر، نجد أن الشعراء قد ذكروا المرأة في كثير من القصائد، وخصوصاً مقدمات القصائد. ولعل هذه الظاهرة في الشعر الجاهلي كانت استجابة مباشرة لما يجيش في صدورهم من مشاعر فطرية وحبٍّ للمرأة وعشقها، ومقدمة القصيدة الجاهلية هي المدخل الذي يلج فيه المتلقي إلى عالم القصيدة ومعرفة أهم ما يرمي إليه الشاعر فيها، فهي البوابة التي تفضي إلى القصيدة. ولذلك كانت المقدمة محل العناية والدراسة عند النقاد قديماً وحديثاً، وهي الجزء الذي كان مدار بحثنا هذا. إن حضور المرأة في مقدمة القصيدة الجاهلية هو انعكاس مباشر لأهميتها في وجدان الشاعر والمجتمع، ولا نتوقع أن تحتل المرأة هذه المكانة العالية والحضور المتكرر في مقدمات القصائد الجاهلية، إلا لهذه الأهمية المتجذرة الراسخة لها في المجتمع، فلا يكاد يزاحمها في هذه المكانة والأهمية أمر آخر في مقدمة القصيدة الجاهلية، كما ذكروها في بقية أجزاء القصيدة، بعد المقدمة. وهذا الاهتمام مُبرَّر لما في نفوس الشعراء وعواطفهم من ميل وعشق فطري للمرأة وتفننهم في تعدد صور التحبيب إليها والتغني بها في الأشعار، حتى إنهم تحدثوا عن طيفها لشدة ولعهم وتعلقهم بها، ولما تشغله من حيز كبير في وجدانهم.

التعريف بالشاعر الجاهلي أوس بن حجر:

هو: "أوس بن حجر بن عبد الله بن مالك بن حزن بن عقيل بن خلف بن نمير بن اسيد بن عمرو بن تميم، وهو من شُعراء قبيلة تميم في الجاهلية"¹ وهو من الشعراء الجاهليين الكبار، ونقل الزركلي عن الأصمعي أنه قال: "أوس أشعر من زهير، إلا أن النابغة طأطأ منه"¹

الحضور والغياب (لغة واصطلاحاً):

لغة: 1- الحضور: من الفعل (حَضَرَ) ، ومما جاء في اللسان¹ : " حُضُورٌ: نقيض المغيب والغياب؛ حَضَرَ يَحْضُرُ حُضُوراً وَحِضَارَةً، والمصدر كالمصدر. وأبو زيد: هو رجل حَضِرَ إِذَا حَضَرَ بخير. والحاضر: خلاف البادي.

2 - الغياب: من الفعل (غَ يَ بَ) قال في اللسان¹ : " الغَيْبُ: الشُّكُّ، وجمعه غِيَابٌ وَغُيُوبٌ؛ والغَيْبُ: كلُّ ما غاب عنك. وقد تكرر في الحديث ذكر الغيب، وهو كل ما غاب.. عن العيون، سواء كان مُحَصَّلًا في القلوب، أو غير محصل. وغَابَ عَنِّي الأَمْرُ غَيْبًا، وَغِيَابًا، وَغِيَابًا، وَغُيُوبًا، وَغُيُوبًا، وَمَغَابًا، وَمَغِيْبًا، وَتَغَيَّبَ: بَطَنَ. هو، وَغَيَّبَهُ عَنْهُ"

ومن خلال هذه الأبعاد اللغوية اللفظية للحضور والغياب (الغياب)، نخلص إلى القول إن الآفاق التي تنطبق عليها أو تشملها هذه المعاني تتعدد وتتباين في السياق الشعري، لتأخذ وجوهاً كثيرة، مختلفة، لكنها تعود إلى أصل واحد هو الحضور في حال كان الحديث يتضمن هذا، أو الغياب إن كان الحديث يتضمن مقتضى الغياب، وفق ما أبانه المعنى اللغوي، ويتضح من اتساع هذه الخيارات ضمن المعنى الواحد: الحضور أو الغياب العديد من الأبعاد والتأويلات، باتساع أفق التعبير عنه، وهو ما يتيح تعميم الظاهرة بما يحمله المقام اللغوي، فيجعل التعبير عن أحاسيس الشعراء أكثر وأوسع عند توظيف هذه الظاهرة، ويوصلهم إلى البوح بمشاعرهم شعراً، في مختلف السياقات والمناسبات والأحوال، ويوفر لنا الأدوات المطلوبة للحركة ضمن التأويل والوقوف على الدلالات الكامنة فيه. إنَّ هذه الشمولية تتسق مع الواقع وتعدد المواقف الوجدانية للإنسان.

الحضور والغياب (اصطلاحاً):

1 - الحضور: الحضور مصدر حَضَرَ. تقول حضر الغائب: قَدِمَ، وحضر المجلس: شَهِدَهُ، وحضور الأمر، خطوره في البال.. والحضور عند الفلاسفة كون الشيء حاضراً، وهو نوعان: حضور مادي وحضور.

معنوي. أما الحضور المادي فهو وجود الشيء بالفعل في مكان معين. وأما الحضور المعنوي فهو الحضور الذهني.

2 - الغياب¹: الغياب ضد الحضور أو الشهود، وهو أن لا يوجد الشيء في المحل الذي وجد فيه طبيعياً أو سويّاً أو عادياً. فعليه تكون غياب المرأة غيابها، انسجاماً مع المعنى اللغوي.

المبحث الأول: تجليات حضور المرأة في مقدمة القصيدة في شعر أوس بن حجر، قراءة تحليلية دلالية.

المطلب الأول: المرأة والرحلة / المرأة والظعينة.

تعريف الظعينة:

جاء في اللسان¹: "وقال الليث: الظُعينة الجَمَل الذي يُرَكَّب، وتسمى المرأة ظُعينة لأنها تركبه" وقال الفيروزآبادي في القاموس المحيط عن جمع الظعينة "ج: ظُغْنٌ وظُغْنٌ وظُعَانٌ وأظُعَانٌ، والمرأة ما دَامَتْ في الهَوْدَجِ"² أي أن استخدام لفظة الظعينة ممكن في الأحوال التي تتركب فيها المرأة هذا الجمل. وفي بيان أقرب، "الظعن: نسبة للإبل التي عليها الهوداج"³، وكذلك: "والظعون من الإبل: الذي تركبه المرأة خاصة، والظعن والظعن والأظعان: الهوداج، والظعينة: المرأة على الإبل"⁴.

كانت الحياة العربية حافلة بالحركة والتنقل، بحكم الطبيعة الجغرافية والمناخية السائدة، فهم ينتقلون من مكان آخر، إما طلباً للكلأ والمرعى، وإما لأسباب أخرى تتعلق بالصراعات القبليّة التي كانت جزءاً ملموساً في واقع الحياة العربية آنئذٍ، ويقتضي هذا التنقل رحيل المرأة مع الركب، فهي من القبيلة، ولا مندوحة من تنقلها مع أهلها وعشيرتها. وفي الشعر الجاهلي نجد اهتمام الشعراء وتكرار القول في قصائهم عن المرأة والرحلة. ولأن المرأة كانت مُكْرَمَة في المجتمع الجاهلي، فقد كان هذا ينسحب أيضاً على ترحالها، فكان تنقلها من مكان لآخر في تلك الرحلة يتم من خلال الهوداج، وهي المكان المُعدّ لسفر المرأة، فهي كانت في هذا الهودج الذي يشكل (غرفة) مثبتة على ظهر البعير، وتكون المرأة بداخلها، في حماية من الحر والغبار وأشعة الشمس.. ولعل هذا أقصى ما يمكنهم فعله في تلك الإمكانات المتواضعة، ولم تكن هذه الرحلة أو الظعينة لتمر بلا اهتمام من الشعراء الذين وقفوا عند مشهد الرحلة والظعينة، وأكثروا من ذلك في قصائدهم. وكانت هذه

المحطات الشعرية مهمة في واقع القصيدة العربية عموماً ومقدمتها خصوصاً. وفي هذا البحث مقترحات من مقدمات قصائد لأوس بن حجر، توضح هذه الرحلة وما يتعلق بها من الطعائن. فالرحلة والطعائن صنوان، يتطلب كل منها الآخر في تنقل المرأة. ومن القصائد التي توضح لنا موضوع الرحلة والظعينة، اختار الباحث القصيدة الأولى في الديوان، ومن مقدمتها قوله:

1- حَلَّتْ تُمَاضِرُ بَعْدَنَا رَبِّبَا فَالْعَمْرُ فَاَلْمُرَيْنِ فَالشُّعْبَا

2- حَلَّتْ شَامِيَةً وَحَلَّ قَسَا أَهْلِي فَكَانَ طِلَافُهَا نَصْبَا

3- لَحَقْتُ بِأَرْضِ الْمُتَكِرِّينَ وَلَمْ تُمْكِنْ لِحَاجَةِ عَاشِقِي طَلَبَا¹

هذه القصيدة قيلت بمناسبة رحيل المحبوبة تماضر، وحلولها في الأماكن التي ذكرها في الأبيات. يبدأ الشاعر القول "بحلول" تماضر للمواضع التي عَدَّهَا في المقدمة. والحلول هنا يتضمن أموراً، يهمنها منها في هذا السياق أمران اثنان: الأمر الأول هو أن حلولها لم يكن ليأت بلا ارتحال، أي أنها طَعْنَتْ (الظعينة)، فَرحلت (الرحلة) فَحَلَّتْ، فذكر الحلول بقوله ابتداءً: "حَلَّتْ"، حتى لو لم يذكر لفظة (الظعينة إذ هي طَعْنَتْ) ولا الرحيل (الرحلة، إذ هي ارْتَحَلَتْ) صراحة، فهي عندما حَلَّتْ في كل هذه الأماكن لا بد أنها ارْتَحَلَتْ من مكانٍ لآخر بالترتيب المعهود في الطعائن والرحلة، وقد أوضح صانع الديوان في تفصيل هذا البيت¹ أن الأماكن بعيدة، ومتباعدة فيما بينها، وعليه، فلا بد من الارتحال بالطريقة المعهودة: الظعينة. أي أن هذه القصيدة تتضمن أمرين مهمين من أمور السياقات الشعرية التي تناولها الشعراء الجاهليون، وهما الظعينة والرحلة، بمقتضى السياق المنطقي والفعلي للأحداث، على النحو الذي عليه حياتهم في مثل هذه الأحوال. ولخلو الديوان من الشواهد التفصيلية التي تفصل بين حالة وأخرى ضمن السياقات المطروقة، فإنه يصبح من الضروري سبر أغوار النص، واستبطان ما وراءه، للوصول إلى المراد، الذي يوازي ذكر الظعينة، الرحلة.. صراحة. وفي الحقيقة يُعَدُّ هذا نوعاً من براعة الشاعر في الحديث العام الذي يحمل في ثناياه المعنى المعتاد أو المتعارف عليه بصيغة مُجَمَّلَة، دُونَ ذِكْرِ الألفاظ الخاصة بالحدث صراحة، لكنها تُفهم كما لو كان ذَكَرَهَا. الأبيات الثلاثة الأولى تقرر رحيل المرأة (تماضر) ونزولها في موضع يسمى (ربب)¹، وبضعة مواضع أخرى وردت في البيتين الأولين. والسياق هنا سياق تَوَجُّعٍ وَأَلَمٍ على هذا الرحيل؛ لأهمية هذه المرأة في وجدان الشاعر. وقد "جرى العرف الفني في هذه المقدمة على ذكر أسماء المواضع التي تقع بينها الأطلال،

وتحديدها تحديداً جغرافياً دقيقاً¹ ويظهر بالأهمية نفسها أماكن حلول المحبوبة، وليس الأمر مقتصرًا على الأطلال؛ لأنَّ المَعْوَلَ هو على ما يُدَكِّرُه هذه المحبوبة. والاسترسال في ذكر المواضع يجدد مشاعره وحنينه إلى تماضر في كل منها، إذ لا يقتصر على ذِكْرِ موضع فحسب، فـ"من أَحَبَّ امرأة أَحَبَّ التفاصيل المحيطة بها. ولا توجد امرأة هلامية تتحرك في الفراغ. إنها تتحرك على صعيد الزمان والمكان معاً. لقد اكتشف الشاعر البعد الزمني بالعودة إلى الماضي. وبصورة تزامنية لا تعاقبية، اكتشف البعد المكاني"¹. لقد تدرج الشاعر مع المحبوبة من بداية رحيلها من أفقه المكاني، ونزولها في المكان الجديد مروراً بالأماكن التي ذكَّرها وهنا يرسم الشاعر الجاهلي لوحة جمالية تتواشج فيها عناصر الحب والزمان والمكان والإنسان، فأبدع في رسم الصورة، بما أثبتته من شمولية في عناصرها وتوظيفها في هذه الصورة، ولعل لوحة الحب وعلاقة الرجل بالمرأة هي أبرز لوحة شغلت الشاعر الجاهلي في شعره، والإنسان الجاهلي في وجدانه وتثمينه للشعر والشعراء الذين تحملوا هذه المسألة، وذلك ما نقف عليه من خلال القراءات المتعددة والمتأنيّة للشعر الجاهلي، إذ "إن ما تكشف عنه التحليلات أن كل قصيدة عربية ذات إيقاع دلالي خاص بها، الأمر الذي يعني خصوبة الوعي الشعري العربي، وهو يشكل ذاته وإيقاعاته نوعياً. وتأتي هذه الخصوبة من الأبعاد الفلسفية التي يمكن من خلالها تأويل النوع الشعري العربي جمالياً، فالإيقاع الدلالي ينطوي على البعدين المعرفي والوجودي معاً"¹. والظعنان لها موقعها في وجدان الشاعر الجاهلي، وهو يرمي إلى التعلق من المحبوبة بنصيب على اعتبار ما تحمله هذه الظعنان، فهي ليست مقصودة لذاتها، ونلاحظ أنه "في أكثر وصف الظعن لا نجد صورة الإبل واضحة، ولا يضيع الشعراء جهودهم في رسم إبل الظعن؛ وإنما يدخرون هذا الجهد ريثما يلحقون بالظعن على ظهور نوقهم العتاق، التي يقف الشعراء أمامها طويلاً مفصلين في أوصافها، مدققين في أعضائها، مسرفين في التفصيل والتدقيق"¹. إن اللوعة التي يعيشها الشاعر قد أوضحتها هذه الأبيات من المقدمة، بجلاء، وهي نموذج من نبض الشعراء الجاهليين في هذا الموضوع، حيث اكتملت جوانبها الفنية والنفسية والشعورية باقتران ذكر المحبوبة بالرحلة / الظعن، كما نلمح الإشارة إلى المشقة والعنت المتأتين من ارتحال المحبوبة وبعدها عن دياره، ومما يخبرنا به الشاعر تمنع هذه المحبوبة عن تحقيق مطالبه من القرب منها وتضيء ظلال مودتها وتجاوبها مع رغباته، إلا أنها تمنعت، والتمنع، ولو أحدث التوجع، هو من الصفات الحميدة التي يشيد بها الشعراء بمحوباتهم في شعرهم، في القصيدة ابتداءً بالمحبوبة ورحيلها، كما ذكر في القصيدة موضوع الطَّرد، وهو موضوع أثير لدى الشعراء، الجاهليين، ثم ختمها بهجاء بني لبيئ، الذين تكرر هجاؤه

إياهم في ديوانه¹ ولقد كان وجود المرأة في القصيدة يشكل موضوعها الأساسي ومنه موضوع المرأة والرحلة/ المرأة والظعينة وما يرتبط بدار إقامتها. ولا يقتصر شغف الشعراء بالمرأة بجانب أو دالٍ من الدوال على وجودها أو سكنها، فلذا نجدهم يذكرون فيما يذكرون عنها، قولهم (دار) تعني "المحلُّ يَجْمَعُ البِنَاءَ والعَرْصَةَ، والجمع: أَدُوْرٌ وأَدُوْرٌ وأَدُوْرٌ وِدْيَارٌ، وِدْيَارَةٌ، وِدْيَارٌ ودُوْرَانٌ.. وذَارَاتُ العَرَبِ: سُهولٌ بِلَادِ العَرَبِ تُنْبِتُ مَا طَابَ رِيحُهُ مِنَ النَّبَاتِ"¹ أو (ديار)، ف (الديار) هي إحدى صيغ جمع الاسم (دار) فالدار منوط بها السكن أو الحلول أو النزول... وما يعني ذلك. واللفظتان تدلان على الشيء ذاته، غير أن (ديار) تعني مقتضى الجمع وهو ما يمكن أن يدل على الكثرة أو السعة أو التعظيم. فكل هذا يدل على مكان نزول المرأة أو إقامتها، وهذا سبب يجعل الشعراء يذكرون الديار وهم يقصدون ساكنيها. والإنسان الجاهلي "مواطن قَبَلِي أيضاً، يربط بين الأرض والأهل؛ إذ لا قيمة لديه لأرض دون ساكنيها، وإننا لنلاحظ هذا واضحاً وباستمرار من خلال ارتباط حديثهم عن الوطن (الطلل) بالحديث عن ساكنيها"¹. ففي هذه القصيدة نجد الأبيات التي تضمنت المحبوبة وما يرتبط بها من مكان، كما هو موضح في نص الأبيات بأدناه، رسمها الشاعر صورة زاهية ذات دلالات متعددة ومتجددة، في صيغ الجمع التي وردت في الألفاظ (آيات، الأولين، زخارفاً، قُسُبا)، وفي البيت الخامس (زُبد النعام، إماء، جُبُب). ونلاحظ أن مجمل هذه المجموع يدل على الكثرة والتنوع والتجدد، وهذا يحمل في المعنى الضمني عِظَم شأن المحبوبة وكثرة الفضائل ومفاصل الحب التي تشده إليها. والسياق هنا الحديث عن الديار، والديار تعود لساكنيها، وهي عناوهم. فمن حيث الديار تشكل هذه المنظومة من الألفاظ خصوصية أقرب ما تكون منفردة للمكان، بجمالياته وأهميته وميزاته الكثيرة، بما أعطاه من تفاصيل "ومن التدايعات الأخرى لانعكاسات المكان على الإبداع، تلك التدايعات التي تكمن بغوص المبدع في أعماق تجارب المكان"¹. يؤكد هذا الربط بين المكان والإنسان على تعلق الشاعر بالإنسان؛ باستشراق قيمته من خلال ذكر المكان والتغني به، لكن المقصود هو الإنسان قبل المكان، وإن كان المكان قد يكون محبباً للشاعر لمزايا يختص بها ذلك المكان، غير أن الإنسان هو المحور الأساس في الشعر الذي يتناول الديار. والإنسان هنا يشير إلى المرأة. وفي ديوان أوس بن حجر يتسع المقام لذكر قصيدة توضح ذلك؛ فهذه القصيدة متعددة نقاط الاهتمام والبحث، وفيها الدلالات التي لا تخفى عند تحليلها والنظر إليها بعمق نقدي يَشِفُّ عن هذه الجوانب، أو قُلْ الأمور التي شملت. ففي معرض الحديث عن المرأة والرحلة والظعينة، قام الباحث بعرض هذه القصيدة شاهداً على ذلك، وَبَيَّنَّ

التفاصيل التي تدل على ذلك وتؤكدده. وههنا، نأتي إلى جانب من جوانبها، وهو الديار، فالمرأة حَلَّتْ، أي نَزَلَتْ أو أقامت، وذلك وَفْق ما ورد في التعريف بداية هذا المبحث (المرأة والديار). خلاصة القول: إن هذه القصيدة في سياقها المكتمل فيما يتعلق بالمرأة والظعينة والرحلة، أنها تجمع ذلك كله، وكلها وردت في القصيدة؛ فهذا يمكن الاستشهاد بها في كل هذه السياقات بنفس القوة والوضوح والدلالة. ودلالة الديار (المكان) في القصيدة واضحة ومباشرة، والتحليل الذي سيتبع الأبيات بعد هذه الفقرة يوضح ذلك. من المهم والمنطقي أن يستقر الراحل عبر هذه المسافات الطويلة والأماكن البعيدة المتباعدة، في تلك الأماكن التي يحل بها فترة معتبرة، فهي دياره، إذ لا يعقل أن يجوب هذه الفيافي البعيدة المترامية الأطراف لأجل الرحلة فحسب، فهو يريد إقامةً ما هناك، يُتَوَقَّع أن تزيد عن زمن قَطْع مسافة الترحال التي أوصلته إليها. إذًا؛ فهذه الأماكن هي الديار التي يقيم فيها الركب مدة ليست بالقصيرة، لِبُعْدِ الشُّقَّة، وبهذا فهي دياره حتى حين ارتحاله، وهي دياره عُرفًا وتقليدًا؛ لأنها لو لم تكن دياره (ديار قومه)، لتعذر عليه الإقامة بها، فهي جَمَى مصوَّن في العرف القبلي:

1- حَلَّتْ تُمَاضِرُ بَعْدَنَا رَبَّيَا فَالْغَمَرَ الْمُرَيْنَ فَالْشُّعْبَا

2- شَبَّهْتُ آيَاتِ بَقِيْن لَهَا فِي الْأَوَّلِينَ زَخَارْفًا قُشْبَا

3- تَمْشِي بِهَا رُبْدُ النَّعَامِ كَمَا تَمْشِي إِمَاءٌ سُرِبْتُ جُبَا¹

كانت مناسبة القصيدة بسبب رحيل المحبوبة تُمَاضِرُ، فكان موفقاً في تشكيل لوحة شعرية معبرة من المحبوبة (الإنسان)، والمكان (الديار التي كانت بها، وطريق الرحلة، والديار الجديدة التي حَلَّتْ بها المحبوبة)، إذ رافق الشاعر في هذه القصيدة المحبوبة من ديارها التي كانت بها، فسارت في رحلتها حتى حَلَّتْ في ديار أخرى، وهي وادي (رَبَب) من ديار عمرو بن تميم، وقيل من بلاد عُذرة مما يلي الشام¹. وهذه الرحلة كانت حافلة بمشاهد الطرْد والمصاعب التي تكتنفه. وما ذكره عن المحبوبة هنا يتصل بهذه الرحلة، الصعبة المليئة بالأخطار ومتاعب الترحال، وأن هذه المحبوبة هي محط اهتمام ومتابعة الشاعر، رغم كل ذلك؛ لأهميتها في قلبه، فهو لا يبالي بما يَعْْرِضُ له في متابعتها فوصف الرحيل والنزول في تلك الديار البعيدة عنه، وصفاً حياً، أي أن كل ذلك لم يَحُلْ بينه وبين تتبعها والوقوف على أمرها، فتراه في النص يذكر الأمكنة التي تركتها في ديارها التي رحلت عنها، ويصف النعام بألوانه المختلطة بين البياض والسواد، والإماء التي بصحبة هذا الموكب المهيّب الذي يضم المحبوبة، مما يشير صراحة إلى أهميتها ومكانتها الاجتماعية التي أدت إلى هذا الترحال الذي يشبه ترحال ذوي الشأن من القوم، فهو ليس ترحال أحد من العامة. ودلالة هذا

هي في البُعدين الاجتماعي والنفسي من حيث التعبير عن قيمة هذه المحبوبة. وهنا أدخل التشبيه في رسوم هذا المكان، تشبيهاً ينم عن الاستحسان والتعظيم، في تناغم مع ما يريده الشاعر. و"هنا أيضاً، وبعيداً عن سطحية الفهم البلاغي، يتضمن معنى التشبيه أبعاداً فلسفية، فهو منحج لتنمية المعرفة بالأشياء يقوم على الربط بين الجزئيات ومنحها طابعاً كلياً؛ لأن التعليق المستمر يؤدي إلى الوصول إلى ما هو كُلي من المعرفة متظاهر في الجزئي من خلال القياس والتعليق"¹ فالآيات (العلامات) الباقية هي رغم مرور الزمن عليها، إلا أنها تزداد جمالاً والتصاقاً بالروح، فهذا يشير إلى تأثير المحبوبة في الشاعر. وهكذا جاءت التجربة الشعرية ناضجة ودالّة على الجماليات التي رمى إليها الشاعر. إن التجربة الشعرية "تشارك في تكوينها الألفاظ والزمن والمكان"². وقد أجاد الشاعر في هذا النسيج المبدع للمكونات المكانية، وما رافقها من أحداث تُعبر عن الزمان، وكان قد ابتدأ بذكر المحبوبة، فمضى على النهج الأدبي الرفيع. إن لغة الأدب "تقوم على الاختيار والانتقاء والاصطفاء، وتنبع من موقف يثير الإنسان، ويجد الأديب نفسه مندفعاً بكل طاقته وانفعالاته وتأملاته إلى صياغة هذا الانفعال في صورة تعبيرية جمالية مؤثرة، ويمكن أن تكون هذه الصورة قصيدة يشكّلها الإيقاع، ويعمق دلالاتها الرمز، وتتسع آفاقها التأويلية بقدر ما تشع به من رؤى ودلالات وأبعاد وإحياءات"³ إن هذه اللوحة قد جسدت صورة المكان، المتمثلة بالديار وعلاقاتها المتشابكة المتناغمة مع بعضها بعض، وتجلت فيها مكانة الديار في الثقافة عن الجاهليين. وفي الختام، فإن هذه القصيدة تدمج أشياء مُحَبَّبة إلى الإنسان الجاهلي، فخرجت اللوحة النهائية جميلة التوصيف والتناول، متناغمة الأركان ومؤلفة المفاصل والأطراف. في القصيدة كان الكلام يتناوب بين المحبوبة وسفرها في الظعن، في الرحلة من الديار إلى الديار الجديدة، وتناول الطرد (الصيد)، ومتابعة الشاعر للمحبوبة في رحلتها، وما شكله ذلك من متعة وإثارة له. فهذه أربعة أشياء مما يتغنى به الجاهليون ويكثر فيها الشعراء. فمن بداية القصيدة إلى نهايتها، ظل هذا التناغم بين هذه المكونات قائماً وموصولاً، ويشكل بنية القصيدة ويرسم معالمها. ولما كانت البداية فيها من المحبوبة وخروجها من الديار، فقد ظلت خيوط هذه المحبوبة متواشجة مع العناصر الأخرى كافة، حتى نهاية الرحلة، ثم قام بهجاء (بني لُبَيْن)، كما ورد سابقاً، وهو الهجاء الذي تزامن مع نهاية القصيدة. فأصبحت المرأة هي القطب الذي تدور حوله القصيدة، ولولاها لما حصل شيء من ذلك. عندما يُبدع الشاعر في بيانه الشعري، فإنه ينقل المتلقي إلى جو معايشة الحدث كما لو كان حاضراً ومشاركاً فيه. وهذه المهارة البيانية التي حققها الشاعر في

القصيدة، تؤكد على تمكنه من صناعته، وتفاعله مع كل مكونات القصيدة، تفاعلاً متألقاً، سعى فيه لنيل إعجاب المحبوبة.

المطلب الثاني تجليات حضور المرأة في الغزل:

تظهر تجليات حضور المرأة في موضوع الغزل في القصيدة الثانية من الديوان، وتم اختيارها لوجود مسوّغ قوي لهذا الشعور الدافق، الذي صدر من الشاعر في حالة شعورية مُلحّة، لا مَهْرَبَ منها ولا مجاملة فيها، تنثال فيها المشاعر انثيال الرمل على الصفوان الصلد الملس، فلا تلبث أن تستقر في الوعي وتتناغم مع الوجدان، فيظهر التأثير جلياً في وصف الشيب، الذي لم يدع للشاعر إلا التحسر على الأيام الخالية فيعتصره الشوق أيّما اعتصارٍ، فكانت النتيجة قوية وأصاب الشاعر فيها الهدف من الغزل، رغم ما أملاه واقع المرأة المتغزل فيها من ضِدٍّ مراده، فزاده همّاً فوق همٍّ. ومن مقدمة هذه القصيدة:

- 1- صَبَوْتُ، وَهَلْ تَصْبُو وَرَأْسُكَ أَشَيْبُ وَفَاتَكَ بِالرَّهْنِ الْمُرَامِقِ زَيْنُ؟
- 2- وَغَيْرَهَا عَنْ وَصْلِهَا الشَّيْبُ إِنَّهُ شَفِيعٌ إِلَى بَيْضِ الْخُدُورِ مُدَرَّبُ
- 3- فَلَمَّا أَتَى جَزَانَ عَرْدَةً دُونَهَا وَمَنْ ظَلَمَ دُونَ الظَّهِيرَةِ مَنَكِبُ
- 4- تَضَمَّتْهَا وَارْتَدَّتِ الْعَيْنُ دُونَهَا طَرِيقُ الْجَوَاءِ الْمُسْتَنِيرُ قَمُذْهَبُ¹

وفي مناسبة هذه القصيدة ذكر صانع الديوان: "خَرَجَ الْأَقْرَعُ بْنُ حَابِسٍ وَأَخُوهُ فِرَاسُ التَّمِيمِيَّانِ، وَهُمَا الْأَقْرَعَانِ، خَرَجَا فِي بَنِي مَجَاشِعٍ مِنْ تَمِيمٍ، يَرِيدَانِ الْغَارَةَ عَلَى بَكْرِ بْنِ وَائِلٍ، وَمَعَهُمَا الْبُرُوكُ أَبُو جَعْلٍ، فَلَقِيَهُمَا بِسْطَامُ بْنُ قَيْسِ الشَّيْبَانِيِّ وَعَمْرَانُ بْنُ مَرَّةٍ، فِي بَنِي بَكْرِ بْنِ وَائِلٍ بِزِيَالَةٍ؛ فَاقْتَتَلُوا اقْتِتَالًا شَدِيدًا، ظَفَرْتُ بِهِ بَكْرٌ وَاهْزَمَتْ تَمِيمٌ، وَأَسِرَ الْأَقْرَعَانِ وَنَاسٌ كَثِيرٌ، وَافْتَدَى الْأَقْرَعَانِ نَفْسَهُمَا مِنْ بِسْطَامٍ وَعَاهَدَاهُ عَلَى إِسْوَاقِ الْفِدَاءِ؛ فَأَطْلَقَهُمَا، فَبَعْدًا وَلَمْ يَرْسَلَا شَيْئًا"¹. إن الجو العام لمناسبة القصيدة مشحون بالمصاعب والشدائد، وما كان به من الشيب زاد الأمر سوءاً. لقد جعلت هذه الظروف والأجواء الاستثنائية بشدتها للشاعر متنقّساً، ليبوح بمشاعره التي فاضت إلى الاتجاه المغاير لهذا الجو العصيب، فقال هذه القصيدة بادئاً بالغزل والصبابة بهذه المرأة، زينب. قوله صَبَوْتُ: يخاطب نفسه أو يُقَرِّئُ هذا عليها. وَصَبَوْتُ من صبا، والصبوة: جَهْلَةُ الْفُتُوَّةِ وَاللَّهْوِ مِنَ الْغَزْلِ، ومنه التَّصَابِي¹. والتصابي يأتي من التعلق والميل الشعوري الشديد تجاه المحبوبة؛ فذكره هنا في سياق أنه واقع جميل ينقله إلى كنف محبة المحبوبة والهيام بها، غير أن هذا التصابي فيه ما ينافي رصانة النضج، والشاعر إنما ذكر الصبابة

هنا لعظم الأثر الذي ظهر عليه، بعد المقدمات والماضي الرابط بهذه المحبوبة. وهنا يظهر الشاعر افتتانه بها؛ فخطابه إياها يكون في إطار التحبب والغزل والحرص على استمالة قلبها إليه، وفي البيت تحسّرُ وأسى على ما فاتهُ منها¹. والبيت الثاني يعطي تعليلاً لهذا القوت، لعلّ ما به من تقدم العمر والشيب؛ فـ "القصيدة الجاهلية وليدة علاقة حميمة طرفها الإنسان، وعلاقته بالعالم، فمنه ينطلق في بناء رؤيته"¹، وكذلك "إن مزية الكلام أو قيمته لا تتحصل من الدلالة المعنى العام، بل تتركز في قدرة الشاعر على توصيل المعنى الخاص، أي الدلالة الجديدة التي يصنعها الشعر، وهي دلالة ذات تأثير عميق في المتلقي"¹ كل هذا في معالجته لشأن هذه المحبوبة في القصيدة، فقد أبان عن مكنون نفسه بشوقه إليها ورغبته لقرئها، وأن هذا مكسب، وخلافه قوت، أي خسارة. وهذا الشيب الذي علا رأسه، ما هو إلا شهادة خبرة مُعْتَبَرَةٍ لصالحه؛ لما جرّب في سالف الأيام، مع تلك النساء، الأمر الذي هو في واقع الحال ينبغي أن يكون شفيعاً له عندهن ويوثق علاقته بهن. وما ذكرهُ الأماكن إلا دليل على متابعته لشأنها، فذكرها حسب مسيرها إلى مرادها. والبيت الرابع يشير إلى ما كان من تَوَارِي المحبوبة في الأفق البعيد، فلم يعد بمقدوره رؤيتها أو متابعتها. إنها لحظات مؤثرة في هذا المشهد الغزلي المشوب بالفراق والبعد الحقيقي عن المحبوبة. و"الرغبة والطموح، والطلب والطمع، وما يتعلق بها من المشاعر الإنسانية التي تكاد تتألف منها كل مظاهر الحياة ووقائعها، تتصل كلها بالحب"¹. وهذا بعض ما ينتج عن الحب والغزل والتعلق بالمحبوبة، بكل ما يتخللها من الجمال الوجداني والشعوري والشعري، فهي نماذج جمالية واضحة الأثر، وبهذا فإن "النماذج الجمالية هي صور يبدعها الشاعر، ويقدمها تقديماً خاصاً"¹. ولقد كان وجود المرأة مبتدأ هذه القصيدة، فهي مهمة، وأضافت أهمية للنص ومعنى. في بقية القصيدة يتحدث عن القتال بين الفرقاء، وضَمَّنْها شيئاً من وضوحه في الحياة بقوله

أقولُ فأَمَّا الْمُنْكَرَاتِ فَأَتَّقِي وأما الشَّدَا عَنِّي الْمَلَمَّ فَأَشْذِبُ¹

فهو واضح وشجاع في أنه لا يقبل الأذى والشر بأنواعه، ولا يدخر جهداً في رده. ثم يعاتب قومه على ما كان من سعيهم إلى الصلح ثم نكوصهم عن المضي فيه والتواء أمرهم؛ فلم يكن مستقيماً بَيِّنًا كما ينبغي. فهنا تبين بين المقدمة وبقية القصيدة، والشاعر غير مُقَيَّدٍ فيما يقوله من الشعر ورأى أن ذَكَرَ المرأة كان ينبغي أن يكون كما جاء في القصيدة، دون استفاضة في ذلك في بقيتها.

المطلب الثالث: المرأة في السياقات الاجتماعية المتعارضة: الأم، العاذلة، المرأة الخلوقة صاحبة المروءة.

لم يتضمن الديوان قصائد تذكّر حضور المرأة في سياقات كثيرة. وقد وجد الباحث ذكراً لثلاثة سياقات لحضور المرأة في الديوان، وأول هذه السياقات هو الأم. كان حضور الأم في قصائد الديوان في اتجاهين متعارضين: المدح والقّدح. ففي سياق المدح وضع الأم موضعها اللائق بها من السمو والمعاني الفاضلة التي تكون الأم حريّة بها.

أولاً: الأم (السياق الإيجابي):

كان هذا السياق الإيجابي ما جاء في القصيدة الأربعين من الديوان، في مناسبة رثاء الشاعر لشخص عزيز عليه، وله عنده أيدٍ بيضاء سَلَقَتْ، لم ينسها الشاعر، فقال هذه القصيدة عند وفاة ذلك الرجل، ويدعى فضالة بن كَلْدَة¹. ولعل ذكر الأم في هذه المرثية، فيه إكبار للمرثي من جهة أصله، ومنبته، وهي الأم، فَفَضَّلُهُ أَصِيلَ متجذر في الزمان والنسب؛ فأشاد بالأم كما رثى ابنها فَضَالَ (والرثاء مدح للميت وذكر لمناقبه)، إذ لم تكن فضائله وميزاته حديثه العهد أو فردية تبدأ من عنده، بل هي حاضرة منذ القدم وَمُتَجَدِّرة؛ فابتدأ بالأم، التي قَصَدَ الثناء بالفضائل الكثيرة عليها وعلى ابنها. والشاعر الجاهلي يحرص على تكثيف الدلالة في الاتجاه الذي يرغب في إبرازه؛ إذ نلاحظ هذا من خلال البيت الشعري. وقد "كان للعصر الجاهلي رؤيته الجمالية التي انعكست في الشعر انعكاساً خاصاً. والمتأمل للنماذج الجمالية التي أبدعها شعراء هذا العصر يجد أن وراء هذه النماذج نزعة التحسين التي جعلت الشعراء يحاولون أن يصلوا بنماذجهم إلى مستوى مثالي، فالرجل والمرأة والخمر والناقة عندهم تمثل نماذجاً مثالية، والرجل الذي نراه في الفخر أو المدح هو أعظم وأقوى رجل، والمرأة التي يتغزل بها الشاعر هي أجمل النساء، والخمر هي أطيب الخمر، والناقة عندهم هي أقوى ناقة"². وفي هذا السياق يريد أن يجعل مكانتها الأعلى بين الأمهات. وثم هو أشار إلى ما يدل على سماحتها وقربها من القلوب، وحرصها على التودد للناس بحكم جِبلَتها السَّامِيَةِ السَّوِيَّةِ، فلا تحتجب ولو بخمارها عمّن حولها، لئلا يوجد أي حجاب يحجبها عن حب الناس وتأصيل عرى المحبة والخير بينها وبينهم. وهذه الأوصاف تزيد فضائلها التي أسست على العفة والشرف والنقاء، فامتدت هذه المعاني من الذات الفطرية إلى فضاء التعامل مع من حولها، لتعمهم بخيرها ونشر الفضيلة عليهم والفضل. واللافت أن الشاعر قد نَصَدَ أوصافاً في لوحة الأم بأعلى الأوصاف وأسمائها، علماً أن الأم المذكورة في القصيدة هي أم المرثي. ومن مقدمة القصيدة قوله:

1- عَيْتِي لَا بُدَّ مِنْ سَكَبٍ وَتَهْمَالٍ عَلَى فَضَالَةِ جَلِّ الرَّزِّءِ وَالْعَالِي
يشير بقوله إلى هذه الأم الحَصَّان:

2- أَمَّا حَصَّانٌ فَلَمْ تُحْجَبْ بِكَلَّتِهَا قَدْ طُفْتُ فِي كُلِّ هَذَا النَّاسِ أَحْوَإِي¹

هذه القصيدة هي مرثية وموضعُ الرثاء هو من أصدق ما يطرقه الشعراء؛ لأنه يَشْفُ عن تعبير صادق غير متكلف. وجاء قوله عن الأم في معرض هذا الجو المفعم بالصدق والوضوح. ووجد الباحث في كتاب منتهى الطلب من أشعار العرب لابن ميمون البغدادي، ما ذكره أن هذا البيت يروى:

3- أُمُّ حَصَّانٌ فَلَمْ تُحْجَبْ بِكَلَّتِهَا قَدْ طُفْتُ فِي كُلِّ هَذَا النَّاسِ أَحْوَإِي¹

ويرى الباحث أن هذا هو الصواب وهو الأول؛ لأنه في مرثيته لفضالة، إنما يريد أن يجمع له المحاسن والمآثر وأعلى الفضائل والسؤدد، وكل ما يكون من طرف أمه من تلك الإيجابيات يكون أصيلاً وعالياً وباقياً ومدعاة للفخر والثناء والإشادة؛ فهذا فخرٌ فوق فخر، وأصالة فوق أصالة، وجودٌ مبنيٌّ على عراققة. هو يصف الأم بصفة (الحصان)، "والحاصن والحَصَّان: المرأة المتعقفة الحاصنة فرجها"¹، وقال حَسَّان في الحَصَّان (يمدح السيدة عائشة رضي الله عنها، زوج النبي ﷺ):

"حَصَّانٌ رَزَّانٌ مَا تُزْنُ بِرَبِيبَةٍ وَتُصْبِحُ غَرَّتِي مِنْ لَحُومِ الْغَوَافِلِ"¹

فهي كلمة تليق بالأم، وفيها من الجمال المعنوي والذوقي والدلالي ما فيها. وهذه الروح الشاعرية تؤكد لنا أن "العرب أمة شاعرة، ولا نقصد كل عربي شاعر، وإنما نريد أن الشاعرية هبة شائعة فيهم على تفاوت في عظمتها وضالتها"¹. كما تؤكد لنا صدق الشاعر وتفاعله العميق مع الحدث ومع الأسماء والمعاني التي ذكرها في قصيدته. ومكانة الأم عالية القدر في العقل والوجدان العربي عند الجاهليين، وساروا على ذلك في التراث العربي منذ الجاهلية، فقد "انتسب بعض الشعراء إلى أمهاتهم مثل شبيب بن البرصاء، وابن ميادة، ومنظور بن حبة، وابن زريابة التيمي، والسليك بن السلعة، وغيرهم كثير، بل انتسبت بعض القبائل إلى الأم مثل بُجَيْلَةَ وَخِنْدَفَ وَطُهَيْيَّةَ (نسبة إلى طُهَيْيَّة بنت عبد شمس)¹". ومما سبق نعرف مدى اهتمام الشاعر بالأم التي تتبوأ المقام الأسنى بين النساء لكل العقلاء والأبرار، أي أن ما ذكره الشاعر عن الأم هو اهتمام تلقائي بالمرأة، ونلاحظ أنه أشار إليها ولم يُشِرْ إلى الأب؛ فالأم هي المنبع الذي دار حوله قول الشاعر، في دلالة مباشرة على أهمية المرأة في القصيدة والشعر والحياة. فلعل الشاعر عايش المراثي وأمه، فعرف فضلها،

فشهد بما عَلِمَ، ولم يكن الأب حاضراً في السياق، ولعله لم يكن على قيد الحياة في تلك الحقبة التي عَرَفَ فيها المرثي وأمه. وقد جاء تبجيل الشاعر للأم في القصيدة، بدءاً بالمقدمة، حتى لو لم تكن أمه الطبيعية، وذلك لجلالة قدر الأم، وهو دليل على سمو أخلاق الشاعر وتقديره للمرأة عموماً والأم خصوصاً. أمّا بقية القصيدة فقد كانت مُنصَبَةً على ذِكرِ المرثي والأسى البالغ عليه، ولم يكن للمرأة ذِكرٌ في بقية القصيدة، وهذا مقبول، لأن سياق الرثاء يَحْفَلُ بالميت في المقام الأول. ولكن هذا لم يؤثر على مكانة المرأة، فقد ذكرها في مقدمة القصيدة، وأثنى عليها ثناء يليق بها

ثانياً: المرأة (الأم: السياق السلبي):

وفي الصورة المقابلة للرثاء بكل مبررات صدقه وشفافيته، عَرَجَ الشاعر على صورة (الأم) في مناسبة الهجاء، وأردفها بما تتطلبه من العداوة والكراهية. والأم هي محور القول هنا، وهي تمثل بنهما، إن كان المقام مقام فضيلة ورضى، وكذلك في مقام القدح، والذم، والسخط، والتحقير. بل هي أشد وطأة ههنا، إذ هي منبت هؤلاء وهي من وَلَدتهم، فإليها يعود المدح أو القدح ويُعزى. أي أن ذِكرَ الأم ليس لعله الأمومة المحضّة، بل بما اقترن بها من خلافات وعداوة معها أو معها وبنهما. وفي الإطار الشعري نشير إلى ذلك للإحاطة بطرفي القصد في ذِكر في الشعر، كما يتطلبه البحث؛ إذ جاء ذِكرُ الأم في معرض الذم والسوء بقصيدته التي مطلعها:

4- ابني لُبَيْني إِنَّ أَمَكُمُ أمةٌ وإنَّ أبَاكُمُ عَبْدُ

ففي هذا المطلع سُبِّهَ وتحقير لتلك "الأم" التي تنتمي لقوم آخرين، فوصف أصل وجودهم: الأب والأم في أقل الطبقات الاجتماعية: العبيد. أما العبيد "فهم الطبقة التي تقع في قاع القبيلة، فهم إما أولئك الأسرى الذين يقعون في أيدي القبيلة في صراعها مع القبائل الأخرى، وإما سُودٌ جُلِبُوا من أفريقيا، وإما رقيق أبيض مستوردون من أسواق العراق أو الشام، وإما أناس كانوا مدينين (فلم يتمكنوا من سداد ديونهم فبيعوا رقيقاً، ومنهم من صار رقيقاً لعدم تمكنه من دفع مال يجب عليه تأديته) وإما أن يكونوا من الهجناء، والهجين هو ابن العربي من غير العربية وهو مخصص (بمن يولد من أم أعجمية بيضاء) وقيل من أم سوداء"¹. وفي العرف الدارج في حياة الجاهليين، فإن الإماء والعبيد رقيق يُباعُ ويشترى؛ فالعبيد هم "أدنى طبقات المجتمع القبلي، إذ يقومون بالخدمة التي يأنف الإنسان الحر من ممارستها (وقد كان العبد ملكاً يباع ويشترى، بيع الأموال المنقولة، ويتصرف صاحب العبد به تصرفه بملكه الخاص"¹. وحيث أن الأب عبدٌ والأم أمةٌ، فهما مما يباع ويشترى من سقط المتاع، فلا وزن لهم في المعيار الاجتماعي، وهم للخدمة

بشتى أنواعها، والبيع والشراء، كأى سلعة أخرى تباع وتشتري. إن ما وظفه الشاعر هنا باستخدام الأم بهذه الصفات التي لا تكاد تدانها صفة رديئة أخرى، قد سحق هؤلاء القوم ولم يُبق لهم قائمة يقومون عليها أو بها، فهم للذلة والاستعباد، وفق الأعراف السائدة. إن قوماً هذا شأنهم، جديرون بأن يُهجوا ويُزَلُّوا مكانتهم الاجتماعية المتعارف عليها لأمثالهم. ونلاحظ قوله (أبني لُبيني): يا بَنِي لُبيني. وأحد استخدامات التصغير هو التحقير والتقليل من الشأن والقيمة. ولفظة (بني) شملت كل هؤلاء القوم ممن هم من نسلها؛ فلا استثناء في الخطاب، والكل مشمول وداخل فيه، وقد هجاهم بتكرار صيغة التصغير والتحقير والدِّم، والذي يعيننا ما جاء حول الأم في السياق. فالأم جاء القول فيها في معرض التحقير والدِّم، فكان وجودها في القصيدة مفصلياً بسبب أهميتها ودلالاتها في عمق المعنى ومضاعفة تأثير الهجاء. وقد وردت في المقدمة وفي النهايات عندما كانت هذه الأم ظاعنة في هودجها، ووصفه الشاعر بأقبح وصف. ويتابع الوصف المبهين المشين لهم في البيت الرابع من هذه القصيدة، وفق العرف السائد في الجاهلية حول الإماء والعبيد ويستخدم عبارة تنطوي على إهانة مستقرة لا تغادر منهم أحداً؛ لأن هذا الحدث قد انقضى على هيئته التي انقضى عليها، فلا إدراك للَقُوت ولا تغيير له، فهو باق طيلة أيام الدنيا:

5- أبني لُبيني إِنَّ أَمَّكُمْ دَحَقَتْ فَحَرَّقَ ثَقَرَهَا الرُّنْدُ¹

هنا تكرار لمعنى التحقير وتعميق له، فجاء بلفظة (الدَّحَق) وهو خروج الرحم بعد الولادة، والثفر: حياء المرأة، والتزويد أن تُخَلَّ (تُرَبَّط أو تُشَدُّ) أشاعر الناقة بأخِلَّةٍ صغار ثم تُشَدُّ بِشَعْرِ وذلك إذا اندحقت رحمها بعد الولادة¹. فهذه البداية الرديئة المتعثرة، تتطابق مع الواقع البيئى الذي يمثل جوهر هذه العائلة وموقعهم الاجتماعى. وما أكده الشاعر هو في هذه النقاط المفصلية من الحياة: التكوين والولادة، ثم حقيقة الأبوين الوضيعة المتمثلة في الرقيق المبهين. الدلالة العامة هنا أن مبتدأهم وواقعهم ومنتهاهم كله محل للهجاء والتحقير، فلا مندوحة لهم من معاشة هذا الواقع الذليل، ولا خروج لهم منه، وقد كان للأم فيه مساحة معتبرة من السوء. وبهذه الوصف للأم، تكتمل صورة المرأة الأم في شعر أوس بن حجر، إذ كانت هذه القصيدة من القصائد التي تتكلم عن الأم في سياق الهجاء، فكانت الأم من أشد المفاصل التي تحرك فيها الشاعر في القصيدة. وفي مقدمة القصيدة حديث حول الطعائن، فمن المناسب الحديث عن هذه الطعينة/ الطعائن، كما تشير الأبيات، بالتحديد البيت السابع:

7- وَكَأَنَّ ظُعْنَ الْحَيِّ مُدِيرَةً نَخْلٍ بِزَارَةِ حَمْلُهُ السُّعْدُ¹

فالقصيدية تدور حول هجاء هؤلاء القوم (بني لُبَيْني). بكل ما يحمله الهجاء في طياته من مشاعر سلبية وما يتفرع منها من سوء وشتائم وغلظة. والظعينة والارتحال واضحان من قوله في البيت السابع (ظُعْن)، فكما عَلِمْنَا في تعريف الظعينة أنفأ، فإن ذلك يعني وجود المرأة في الهودج على البعير، فماذا هي صانعة فيه؟ إنه الارتحال؛ فهذه الترتيبات الخاصة بالسفر لا تكون إلا إذا كان السفر حقيقة واقعة، والناس يقومون بالارتحال من مكان إلى مكان آخر، ويستخدمون فيه الهودج على ظهر البعير، كما هو العُرفُ عند الرحلة والارتحال.. فالذي ذكره الشاعر هنا هو الظُعْن (وهي مُدْبِرَةٌ)، أي وهي تبرح¹ المكان، وهذا يعني الشروع في الارتحال والابتعاد عن المكان بعد مغادرته والمسير، فترأت للشاعر من بُعدٍ مُدْبِرَةٌ. والظُعْنُ جاءت بصيغة الجمع، وهو ما يتسق مع قوله (أَبْنِي لُبَيْني)، أي أنهم مجموعة من الناس ممن يَخْصُون هذه المرأة، وهناك نساء أخريات في بقية الأظعان، من قوله (ظُعْن)، عند هجاء المرأة التي هي محور التركيز في الهجاء، كما أن صيغة الجمع (أَبْنِي لُبَيْني) و (ظُعْن) تعني ارتحالهم بصفة جماعية، وهو المعنى الذي يزيد الارتحال تأكيداً. جاءت الأبيات الأولى من مقدمة القصيدة كلها تكثيفاً لهجاء هؤلاء الناس الذين تناولهم الشاعر في قصيدته هذه؛ فلما شفى غليله منهم، تحدث عن الارتحال، فجاءت الظعينة والارتحال، إذ المرأة في الظعينة موضوع الهجاء الرئيس. وفي القصيدة تسلسل منطقي: فهو وصفهم من واقع خبرته بهم، وهذا كان من خلال معرفته بمعايشتهم ومجاورتهم، أو أي حال تجعله يختلط بهم ويُجَرِّبُهُم، ويتعامل معهم، فهو لم يصدر حكمه عليهم بهذا الهجاء المقذع إلا بتجربة ومعرفة عميقتين، ثم انبرى لوصف ارتحالهم من المكان الذي كانوا يسكنون فيه، فأعطى هذه الأوصاف السيئة كما في البيت السابع. فكان الشاعر يصف براحها وصفاً سيئاً من حيث هيئته وكراهية صاحبه، كسوء مقامها، وشبهه الشاعر ههنا بالنخل رديء التمر، فهو تمر لا معول عليه ولا قيمة له، وبه ضَرَبَ الشاعر هذا مثلاً لمراده في شدة السوء والرداءة¹. هذا السياق يبين لنا إمكانية توظيف لفظة (الظعائن) في الحُبِّ والكُرْه المتأنيان من المديح والهجاء على السواء. فهذه المرأة المَهْجُوءة، موضوع الأبيات ارتحلت كما يفعل بقية الناس، ولهذا سلَّط الشاعر عليها هذا الهجاء المرير ليكون وداعاً لها يختم إقامتها المَقِيَّتة في دياره بارتحال السوء، ويبادرها بالسوء في ابتداء رحلتها للقادم من أيامها، فكأنَّ الظعن هنا دثار بؤس ونقيصة لها في حلها وترحالها. وفي قوله "نَخْلٌ بِزَارَةِ حَمْلُهُ السُّعْدُ"¹ إشارة قوية إلى تعدد جوانب السوء والسُّبَّة وكثرتها، بقدر ما يتعدد حمل بعير (الظعن) فيه تمر رديء، كما أن التمر يدوم استخدامه طيلة العام، فيدخل الموسم الجديد فيتجدد جَنَاهُ، أي أنه يدور مدار الأيام، فهو دائم لا ينقضي!

فهذه قوة بيانية وتشبيهية في البيت، ومهارة وحذق في تصريف اللغة في خدمة الغرض مدار البحث. ولما هجاهم وتعرّضَ لأهمهم بالهجاء القبيح، تَمَثَّلَ العقلية الجاهلية في النظر لهذه القضية، ف"الشاعر الجاهلي بعامة قد جاء بصورة المرأة متطابقة تمام التطابق مع مثال المرأة في الذهن الجاهلي، وأنه دمج هذه الصورة بأشد حاجاته إلحاحاً وهي تأكيد الذات"¹، وهذا كما هو معلوم يشمل النظرة في الاتجاهات كلها، خيرها وشرها. وهنا تأتي قوة الشعر وخوضه في مسارات الحياة؛ ليقدم الشاعر والثقافة الاجتماعية بما يمثلها من ثراء التعبير في إطار اللغة والأدب. وذكُرَ المرأة في القصيدة هنا، أضاف لها أبعاداً في ترسيخ السوء الذي وصف به المرأة المَهْجُوءَة ومن معها ممن شملهم الهجاء، بمعنى أن وجود المرأة في السياق، وخصوصاً الأم، قد جعل الفعل المترتب على الهجاء، وبالتالي قوة المعنى في القصيدة، أكثر جلاءً وأبعد أثراً مما لو لم تُذكر المرأة، كما أن الشاعر جعل المرأة حاضرة في القصيدة كلها، ولم يقتصر على المقدمة فحسب.

ثالثاً: العاذلة.

العَدْلُ من التصرفات والأفعال الموجودة في المجتمعات بشتى أشكال العلاقة الاجتماعية. وفي اللسان: "العَدْلُ: اللُّومُ، والعَدْلُ مثله. والاسم العَدْلُ، وهم العَدْلَةُ والعَدَّالُ والعَدْلُ، والعوادل من النساء: جمع العاذلة ويجوز العاذلات؛ ابن الأعرابي: العَدْلُ الإخراق فكأنَّ اللائم يُخْرِقُ بعَدْلِهِ قلبَ المَعْدُول"¹. لقد تعددت صور العاذلة في علاقات الجاهليين¹. وقد قيل في قضية العاذلة أربع مقولات هي مقولة العاذلة التي تلوم الشاعر على إنفاق المال في الكرم والخمر، والمقولة الثانية حول العاذلة التي تلوم الشاعر على المخاطرة، والمقولة الثالثة في العاذلة التي تلوم الشاعر على الإغراق في الحزن والحب، والمقولة الرابعة الشاعر يطيع عاذلته¹. ومن منظور آخر يشير العذل إلى اهتمام العاذلة بالمعدول؛ لأن العذل فيه دليل حرص على المعدول، والفرق يكمن في الأسلوب الذي يأتي مرفوضاً ومقيتاً، فَيَضُجُ الشعراء بهذا العذل ويضيقون به ذُرْعاً، ثم ينظمون القصائد بوصف هذا العذل، حيث تحمل قصائد رفض ما تقوم به العاذلة، لأنهم يتوقعون أسلوباً حوارياً مسالماً وهادئاً. وأما التي هَبَّتْ به تعذله على النحو الذي ذَكَرَ، فأسلوبها كان غير مقبول. والعذل في هذه القصيدة يعطينا نافذة على قضية العذل في الشعر العربي عند الجاهليين.

في سياق العاذلة نتناول القصيدة الخامسة في الديوان، التي من مقدمتها:

1- وَدَّعَ لَيْسَ وَدَاعَ الصَّارِمِ اللَّاحِي إِذْ فَتَكَّتْ فِي فَسَادٍ بَعْدَ إِصْلَاحٍ

6- هَبَّتْ تَلُومٌ وَلَيْسَتْ سَاعَةُ اللَّاحِي هَلَّا انتَظَرْتُ بِهَذَا اللَّوْمِ إِصْبَاحِي؟

7- قاتلها الله تَلَحَّاني وَقَدْ عَلِمْتُ أَنِّي لِنَفْسِي إِفْسَادِي وَإِصْلَاحِي¹

فالعذل جاء في البيتين السادس والسابع من هذه القصيدة.

بالرجوع إلى لسان العرب، مادة (هَبَب) يقول: "ابن سيده: هَبَّتِ الرِّيحُ تَهْبُؤًا هُبُوبًا وَهَبِيْبًا: ثَارَتْ وَهَاجَتْ"¹. الفعل: (هَبَّتْ) يتضمن معنى الفجائية والعنف والفعل اللحظي غير المترىث. والشاعر إذ يجعل استهلال موضوع العذل بهذه الكيفية، يُطلعنا على عنف وقسوة العذل وشدة وطأته عليه. والعذل لم يكن سيئاً ومرفوضاً من قِبَل الشاعر فحسب، بل كان توقيت الحوار بينهما غير مناسب (وَلَيْسَتْ سَاعَةُ اللَّاحِي)، فاجتمع هنا نوعان من السوء. وثنى الشاعر بالدعاء عليها بقوله (قاتلها الله تَلَحَّاني) فالجدال واللوم من هذه العاذلة كان مستهجناً؛ لأن الشاعر بإرادته، هو الذي يملك قرار الفساد والإصلاح لنفسه، ولا تملك هي له من ذلك شيئاً، فيصبح العذل لا معنى له ولا مُسَوِّغ. والعذل هو نتاج الانفعال والخلاف حول موضوع أو فكرة أو قناعة ما، ولا يكون الحوار فيه بأسلوب مقبول أو مقنع للطرف المخاطب، أما العاذل (العاذلة في هذه الحالة) فيتسم قولها وأسلوبها بانفعال نفسي أثار حفيظته وأذاه، كما وضحه الشاعر في البيتين. والمفارقة بين الانفعالين كبيرة، فهي عذلتها بأسلوب فج، فانفعال هو وأنتج شعراً جميلاً وَثَّقَ لهذه الواقعة، فَشَتَّانَ ما بين الانفعالين: "إن الانفعال خصيصة تُمَيِّزُ الفنان عن غيره من الناس الذين لا تسفر انفعالاتهم عن شيء ذي بال؛ فالشاعر ربما سُبِّيَ شاعراً لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، وشعوره المتميز هذا هو الذي يجعل له هذه الحساسية المتميزة"²، فلو كان هذا الحدث مع غير إنسان شاعر، لما تمخض عنه شيء، بل ربما شجار، وطلاق.. فالشاعر حَوَّرَ هذه السلبية لتكون سماداً لنبتة الشَّعْرِ البانعة! نلاحظ من الحديث الذي طرحه الشاعر في القصيدة، امتعاضه من عَذْلَ زوجته له، مما يُبرز تعاضم الألم الذي انتابه جراء ذلك، وهذا يدل أهمية المرأة في أفقه ووجدانه، فلو لم تكن كذلك لما أبة لقولها. أي أن الشعر في سياق العذل يدل على مكانة تلك النساء العواذل في نفوس الشعراء الذين قالوا في العذل والعاذلة شعراً. وقد يبدو هذا من المفارقات، لكنه يُرْسِخُ أهمية ومكانة المرأة في حياة الشعراء والمجتمع. وفي هذه القصيدة نرى جانب الغزل في البيتين الثاني والثالث، إذ وجد الباحث في الديوان خمس قصائد بمقدمات غزلية³، والظاهر أن الشاعر لم يكن يُكثِر من الغزل في شعره، بسبب أسفاره التي أُثِرَتْ عنه⁴. لعل الغزل هو الرابط الفطري العام من حيث النزوع إليه؛ لأنه يمثل الوضع الطبيعي لعلاقة الجنسين. والغزل يكون في المحبوبة أو في غيرها من النساء، عندما يجد الشاعر في نفسه دافعاً للغزل بها، إن كانت امرأة لم يسبق له أن أَحَبَّها، بل هو تعبير عن الاستحسان والإعجاب العابر

غير المتصل بماضي عاطفي بينهما، أمّا الغزل بالمحبوبة فيشمل ذلك كله، ويغوص في أعماق أحاسيس الشاعر تجاهها ليكون مؤكداً لحبه إياها واهتمامه بها وتجديد منظوره الفني للتغني بها ونيل رضاها وإعجابها، كما أن الغزل هو السبيل المعتاد في حياة الشعراء الجاهليين للتعبير عن الإعجاب بالمرأة أو الافتتان والشوق إليها؛ فمحددات الحياة الاجتماعية تؤجج هذا الشوق، ومنه يتولد الغزل، فالغزل أعمُّ من التغني بالمحبوبة والتغزل بها؛ لأنه يشمل درجات الإعجاب والأحاسيس لدى الشاعر، تجاه أي امرأة ولو كانت غير المحبوبة، ويشمل المحبوبة كذلك. والذي يراه الباحث هو أن الغزل ضربٌ من تكريم المرأة والارتقاء بها، فلا يكون الغزل إلا بمن أثارت إعجاب الشاعر واهتمامه، وحركت فيه مشاعره وشاعريته، ولا يكون بغيرها. ونلاحظ الغزل في البيتين الثاني والثالث من القصيدة:

1- وَدَّعَ لَمِيسَ وَدَاعَ الصَّارِمِ¹ اللَّاحِي¹ إِذْ فَتَنَّاكَ¹ فِي فَسَادٍ بَعْدَ إِصْلَاحٍ

2- إِذْ تَسْتَبِيكَ بِمَصْقُولٍ عَوَارِضُهُ حَمَشِ اللَّيْثَاتِ¹ عِذَابٍ غَيْرِ مِمْلَاحٍ

3- وَقَدْ لَهَوْتُ بِمِثْلِ الرِّثَمِ أَنْسَةٍ نُصْبِي الْحَلِيمَ عَرْوَبٍ غَيْرِ مِكْلَاحٍ¹

كما نلمح تداخل مناسبتها بامتزاج الوداع مع الغزل، الأمر الذي تَشَكَّلَتْ فيه معالم جَوْ خاصٍّ استدعى المَشَاعِرَ وَضَحَّهَا، وفيه تأثير عميق وصدق في المشاعر وفَيْضُ حنين، كل ذلك مشوب بلواعج الوداع وألم الفراق؛ فهي بهذا ليست غزلاً صورياً مجرداً أو جامداً، بل ممزوجة بِلَوْعَةِ التجربة العاطفية المريرة وقسوتها وفاعليتها، فتفتقت قريحة الشاعر بالتعبير الشعري الشعري المؤثر. كانت أشعار الشاعر (أوس بن حجر) تتناول المرأة في العموم، وكذلك في الغزل. إلا أن الملاحظ اعتداله، بل إقلاله من الغزل، رغم ما عرف عنه من حبه للخمر ومجالسته لعمر بن هند¹ والاستمتاع في الحياة، "وهو زوج أم زهير بن أبي سُلَيْمٍ. كان كثير الأسفار، وأكثر إقامته عند عمرو بن هند في الحيرة.. وكان غزلاً مُغْرَمًا بالنساء"¹. والمرأة هي الأهم والأعم في السياق النفسي والإنساني؛ لأنها صنو الرجل، والفطرة غالبية على ما سواها من الرغبات. في قصيدته الغزلية "ودع لميس"، يبدأ الشاعر قصيدته بفعل الوداع: "ودَّعَ"، وفي الوداع ما فيه من المشاعر المختلطة والأنفاس المختنقة والعبرات المحترقة.. ولذا فإن هذه المقدمة الغزلية "برنتها الحزينة وصرخة ألمها الواضحة في مقاطعها الكثيرة تدل على أن الشاعر الجاهلي إنما يتغزل ليرثي نفسه، وبصور بعض وجوه القلق، حيث يجد في ذلك التصوير راحة نفسية"¹. وما الوداع إلا مشاعر مركزة في إطار زمني محدود، فيكون هذا التكتيف الشعوري من القوة بمكان؛ فيؤجج المشاعر ويفجرها تفجيراً،

والشعراء أولى الناس بهذا؛ لأن معهم مفاتيح المشاعر واللسان الناطق بحالها، والشادي بأنغامها، ألا وهو الشعر الذي تيسر لهم وتعذر على غيرهم، وبالنظر إلى ما جُبِلَ عليه الإنسان، وما يعتوره من نبض دافق في كل وادٍ؛ فإن "الإنسان في كل الحالات خاضع للشهوة أولاً. فإذا استقوت وكانت بواعثها مما لا يمكن قمعه، تغلبت. وإذا لم تستقو، فشلت"¹. والغزل في فَلَكَ هذه المزية يدور، وما هو إلا أَحَدُ ظلالها الوارفة. في هذه الأبيات يتغزل الشاعر بهذه (المحبوبة)، لميس. وفي دواوين الشعراء الجاهليين تتعدد أسماء النساء، وتتعدد حتى عند الشاعر الواحد¹. وإذا "كان النقاد العرب قد تنبهوا إلى أَنَّ للشعراء أسماء تَخَفُّ على ألسنتهم وتحلو في أفواههم، فهم كثيراً ما يأتون بها زوراً.. وربما أتى الشعراء بالأسماء الكثيرة في القصيدة، إقامة للوزن وتحلية للنسب"¹. ولعل هذا هو الموازنة بذكر اسم منتقى في القصيدة، بما يحقق الناحية العروضية ومراعاة الموسيقى الشعرية، وكذلك التجديد في الطرح؛ ليلقى قبولاً أكثر لدى المتلقين. فهذا من أخص أهداف الشاعر ومراميه، وهو أن يظهر شعره على كل لسان؛ فالتنوع هو إحدى الأدوات الفاعلة التي تعين على هذا المطلب، ثم لتنوع الأذواق. وقوله في البيت الأول يهيب بنفسه أن يودع لميساً وداعاً فيه صرامة وَقَطْعٌ وخصومة واضطراب في القول والمشاعر، لقاء ما أفسدته من رحيلها وحرمانه من قربها ووصلها، الأمر الذي يراه إفساداً وعتوّاً طاغياً، وهذا إنما ينبينا عن شدة حرصه عليها، ورفضه لفعالها، فهو محبوبته التي لا يقوى على صَدِّهَا، فكيف على رحيلها وبُعْدِهَا؟ جاء بالمعنى الذي يَشْفُ عن معنى خَفِيٍّ، ذكر ظاهره وأضمر حقيقة ألمه وحبّه. وهنا أيضاً تَبَرُّزُ شاعريته ومهارته الفائقة في تصوير مشاعره القوية بهذه العبارة الحاذقة. نلاحظ في البيت الثاني وصفاً جَسِيّاً لجزء من جسد المرأة، الدال على فتنها وروعها، فوصفها في هذا البيت. وحركة الأسماء حول المحبوبة في البيت فيها المفرد والجمع. فالمفرد: (حَمَشِ اللّثات)¹، وكذلك (غير مِمّالاح) والجمع (عَوَارِضُهَا) و(عِذابٍ)، لكن بنية البيت في خارج الشعر لا تستقيم، فيكون ترتيب الكلمات المنطقي للبيت، دون مراعاة محددات التركيب الشعري: (هي) تستبيك بحمَشِ اللّثات غير المِمّالاح في فمها الذي به الأسنان المصقولة (العوارض) التي تُعَرِّضُ للناظر، وهذه العوارض عِذاب: وهو لفظ يدل على الجمع ويعود على العوارض: (الأسنان)، لانغماسها في رضاب المحبوبة، وجمال الأسنان الذي يجتمع أيضاً في مجمل معنى عِذاب. إن هذا البناء المتداخل، مع الوصول إلى معنى عميق ببناء لغوي بسيط في بيت شعر مع محددات اللغة والتركيب الشعري، والعظمة تكمن في البساطة القوية في التعبير. والبيت الثالث يعضد ما جاء في المشاعر التي وردت في البيت الأول، أما البيت الثاني، فيصف لقطعة من استمتاعه بالمحبوبة، بعد أن قَدَّمَ حبه لها ووصفها بأوصاف جذابة،

وأن محصلة حب هذه المحبوبة تُصبي الحليم، أي تجعل الحليم العاقل كأنما هو صبيّ في التصرفات والأفعال وهذا كناية عن شدة وطأة تأثير جمال هذه المحبوبة، التي تأخذ بالألباب. لقد كانت المرأة محور هذه القصيدة ذات المقدمة الغزلية، في القصيدة ابتداءً بوداع بالمحبوبة والتغزل بها، كما ذكر في القصيدة موضوع العذل من هذه المرأة، ورحلته في أجواء ممطرة فيها الرعد والبرق والسحاب وظواهر الطبيعة المصاحبة لذلك، ولقد كان وجود المرأة بارزاً في مقدمة القصيدة، ولعله الأهم عند الشاعر إذ ابتداءً به، ولكن الرحلة التي جاءت في بقية القصيدة لا تتكلم عن المرأة، فهو قد اقتصر على الغزل، ثم انطلق في الحديث عن الرحلة، في موضوعين مستقلين في القصيدة ذاتها. وهذا لا يضير القصيدة شيئاً، فَقَدْ عَبَّرَ فيها عن مراده فجاءت كما أرادها.

رابعاً: حضور المرأة الخلوقة صاحبة المروءة:

وكان هذا في مدح امرأة ذات خلق ومروءة بعد أن قامت بحمايته (أوس بن حجر)، وهو ما اصطلاحنا على تسميته بـ المرأة الخلوقة صاحبة المروءة، وجاء ذِكْرُ هذه المرأة في القصيدة الثانية عشرة من الديوان، أي أن المناسبة كانت مدحاً لها من الشاعر؛ فالقصيدة كانت قصيدة مدح كلها، ابتداءً من المقدمة. وإضافة المرأة للنص الشعري كان بياناً واضحاً ومباشراً لأهمية المرأة والثناء عليها. وفي هذه الحالة نلاحظ أن المكارم في العرب لم تقتصر على الرجال، بل كانت النساء تصنع المعروف وتسطر المكارم.. ومنها أيضاً نعرف أن الرجال الكرام لا يتناسون المعروف، ويشيدون به، ويخلدونه بالشعر.

في القصيدة التي مطلعها:

1- لَعَمْرُكَ مَا مَلَّتْ ثَوَاءً ثَوِيَّهَا حَلِيمَةُ إِذْ أَلَقَتْ مَرَّاسِي مَقْعِدِ

يستهل الشاعر قصيدته بذكر اسم حليلة بنت فضالة بن كَلْدَة، تلك المرأة الفاضلة التي أَوْتَهُ حيناً من الدهر، بعد أن صرعتة ناقتة بين الموضعين اللذين ذكر أحدهما في البيت الثاني (شَرْج) (والموضع الآخر يدعى ناظرة)¹. وما قامت به هذه المرأة من رعاية للشاعر في محنته تلك، لفترة شهرين (شَهْرَيْنِ رَبِيعٍ كُلِّهِمَا): يقصد شهر ربيع الأول وربيع الآخر من شهور السنة القمرية. وهذه الضيافة والرعاية الصحية التي أفاءت بها عليه، مروءة وخلق فاضل يستحق المدح والثناء. لقد بدأ البيت بالقسم (لَعَمْرُكَ)، فهذا تأكيد جازم من الشاعر بما يليه من فعل من هذه المرأة تجاهه. وكرم الخلق عندها استحوذ عليه شعور الترحاب والرفق وحسن الضيافة منها للشاعر، فكانت

هذه الفترة الزمنية الطويلة، مع كل ما صاحبها من متطلبات العناية به وتقديم واجبات الضيافة على أتم وجه، طيلة فترة أقامته (أَلَقَتْ مَرَّاسِي مَقْعِدَ) التي تعني الاستقرار¹. هذا الصنيع يبرهن لنا أن مكارم الأخلاق وإغائنة الملهوف لم تقتصر على الكرام من الرجال، بل هي ثقافة تمتد عبر أقطار المجتمع العربي عند الجاهليين، فهذه المرأة (حليمة) مثال حيّ خلده الشعر ليكون برهاناً لمن يأتي بعد، بتجذر هذه الفضائل في العرب الجاهليين، حتى ظفرت النساء منه بنصيب كبير. هذا الحدث صنع مروءة والمروءة صنعت شعراً، وبالتوازي مع جماليات الحدث، نجد جماليات الشعر التي تشيد بهذا وتعلي من شأن صانعته. فالمحصلة أن الحدث مضى وانقضى في حينه، فَظَلَّ الْأَثَرُ، والأثرُ أثَران: أثرُ جمال الصنيع، وأثرُ الأدب (الشعر) المنبثق من هذا الحدث. إن "النفس تصنع الأدب، وكذلك يصنع الأدب النفس. تجمع أطراف الحياة لكي تصنع منها الأدب، والأدب يرتاد حقائق الحياة لكي يضيء جوانب النفس. والنفس التي تتلقى الحياة لتصنع الأدب هي النفس التي تتلقى الأدب لتصنع الحياة. إنها دائرة لا يفترق طرفها إلا لكي يلتقيا. وهما حين يلتقيان يضعان حول الحياة إطاراً فيصنعان لها بذلك معنى. والإنسان لا يعرف نفسه إلا حين يعرف للحياة معنى"²

وتتوالى المآثر من حليمة، فَيُوثِّقُها الشاعر بهذين البيتين اللذين يظهر فيهما مزيدُ بيان عن عمق الفضائل وديمومتها: (وَلَكِنْ تَلَقَّتْ بِالْيَدَيْنِ ضَمَانَتِي) حيث "ضَمَّنُ وَالضَّمَانُ وَالضُّمْنَةُ وَالضَّمَانَةُ: الداء في الجسد من بلاء أو كِبَر"³. ونلاحظ قوله هذا، أي أنها باشرت خدمته بيديها، وهذا أعلى درجات التكريم والحفاوة، فلم تُوكَلِ الأعمال لشخص آخر، علماً أن المعنى المستنبط من هذا الواقع يحتمل بقوة، وجود من يخدمها في بيتها، لِيَسَارِها، الذي أتاح لها استضافة الشاعر الجريح طيلة هذه الفترة، ومع ذلك فهي لم تُعْهَدَ لغيرها فعل ذلك، ومن هذا نعرف أصالة وفضائل هذه المرأة الصابرة طواعية، دون أن يُلْزَمَها أحد بذلك. ويشيد الشاعر بمدى صبرها وتحملها لكل تبعات العناية به، وهي لا ريب مهام جسام، لا يقوى عليها إلا أولو العزم من رجال ونساء. ثم هو يشيد بالأعظمية (الجباء) وهي هذا الكرم الفياض الممتد عبْرَ الأيام، رغم أن الشاعر قد مرَّ بمخاض أحواله وظروفه الاستثنائية كلها. ولم يكن بُدُّ أقامه إلا الإشادة بهذه الفضائل، وخصوصاً عندما تفعلها المرأة، بالنظر إلى وضعها الاجتماعي، فإن فعلها هذا يعتبر أقرب منه خرقاً للمعتاد منه إلى الفعل المعتاد، الأمر الذي يضيف محاسن أخرى لهذا الفعل، ويستوجب الإشادة به والثناء. ولذلك قال مادحاً شاكرًا لها ومُقرِّراً بفضلها وحسن تعاملها معه، في محنته:

2- وَلَكِنْ تَلَقَّتْ بِالْيَدَيْنِ ضَمَانَتِي وَحَلَّ بِشَرْجِ مِ الْقَبَائِلِ عُوْدِي

3- وَقَدْ غَبَرَتْ شَهْرِي رَبِيعٍ كُلِّهِمَا بِحَمْلِ الْبَلَايا وَالْجَبَاءِ الْمُمَدَّدِ¹

المبحث الثاني: غياب المرأة في مقدمة القصيدة في شعر أوس بن حجر، قراءة تحليلية دلالية
المطلب الأول: غياب المرأة في البعد الزمني في المقدمة:

لعل ما يبدو لنا أنه غياب في مقدمات القصائد، هو من الجانب الشكلي لا غير، فالأغراض التي يطرقها الشاعر في قصائده، تكاد تنطق بموجبات حضور المرأة التي نأى بها السياق ظاهرياً، فانصرف الشاعر إلى التركيز على أمور أخرى ربما تكون موازية لأهمية المرأة، وأحياناً تكون الأمور متعلقة بالجماعة أو القبيلة، فلا مندوحة له من إغفال ذكرها، لوجود الداعي المباشر في الحديث في تلك القصيدة. ولهذا لم تكن قصائد الشعراء الجاهليين، وأوس بن حجر أحدهم، مُتَّفَقة على ذكر المرأة في كل المقدمات، فهي ذُكرت في مقدمات، ولم تُذكر في أخرى. إن عدم ذكر المرأة في المقدمات هو ما نُطْلَق عليه (غياب) المرأة، فكانت بعض المقدمات تتحدث عن أمور هي في ظاهرها لا وجود للمرأة فيها، إلا أن القراءة الفاحصة لهذه المقدمات يدلنا على مسوغات غياب المرأة فيها. وفي ديوان أوس بن حجر، وجد الباحث مقدمات قصائد تغيب فيها المرأة، وهذا الغياب يتوزع بين أمور كانت في المقدمات، كما سيتم تفصيله بالشواهد من الديوان في الأجزاء التالية من البحث. وقد وجد الباحث أن نماذج غياب المرأة وحضور العناصر الأخرى كان محدوداً، وعُثِرَ على قصيدتين في الديوان مما يمكن اعتبارهما ضمن هذا المطلب: إحداهما فيما يتعلق بمطلب غياب المرأة في البعد الزمني، والأخرى تتعلق بغيابها في حضور الذكريات/ الفراق/ الموت.

البعد الزمني هو ما يبنى على حصيلة خبرات وتجارب الإنسان المتراكمة ويربطه بها؛ فهو السجل التاريخي بكل مكوناته، وما كان به من إرهاصات للأحداث كلها، وما تبع ذلك من أحداث ومفارقات، بخيرها وشرها، وخلوها ومُرّها، فَوْتيرة الحياة لا تكون إلا بهذا التباين والنسيج المرصع بتلك الوقائع، فنجد أن الإنسان يربط الأشياء بَعْضُهَا ببعض. إن هذا الاستدعاء النفسي والتاريخي لوقائع أو قضايا بعينها، تظل كما البصمة في ذهن الشخص ونفسيته، وهذا البعد الزمني لصيق بالمصالح المتحققة سابقاً ولاحقاً، وما يمكن أن يشكل مدعاة للتفاخر والتأكيد على علو المكانة بوجه أو بآخر، وهو في الوقت ذاته يمكن أن يتولد عنه شيء من مصالح أنية أو متجددة، وفي الشعر نجد أن الشعراء قد تَطَرَّقُوا لهذا البعد الزمني، فتحدثوا عن أمور مضت وانقضت، أو ربما تكون قريبة عَهْد أو قائمة، غير أن خيوطها لم تزل باقية أو تلوح في الأفق، وهنا تكون المسألة تتعلق بهذا البُعد الجَمْعِي، أو القَبْلِي، الذي يمثل الحال الآني، وتنضوي المرأة فيه

ضمننا، فلا يكون ذِكْرُها مبرراً أو مُلِحاً في المقام، فمن هنا يحصل غياب المرأة في قصائد كهذه، وفي هذا المطلب وَجَدَ الباحث القصيدة الرابعة عشر في الديوان. وهي قصيدة قَحْرٍ، ومن مقدماتها:

- 1- غَيِّي تَأَوَّى بِأَوْلَادِهَا لِيُهْلِكَ جِذْمُ تَمِيمٍ بِنِ مَرْ
- 2- وَخِنْدَفُ أَقْرَبُ بِأَنْسَائِهِمْ وَلَكِنَّا أَهْلُ بَيْتٍ كَثُرَ
- 3- فَإِنْ تَصَلُّوْنَا نُوَاصِلُكُمْ وَإِنْ تَصْرُمُونَا فَإِنَّا صُبُرٌ
- 4- لَقَدْ عَلِمْتَ أَسَدٌ أَنَّنَا لَهُمْ نُصْرٌ وَلِنَعْمَ التُّصْرُ¹

يدور الكلام في هذه لقصيدة حول قبيلة عربية تدعى (غَيِّي)¹. والقصيدة جاءت في سياق تاريخي فيه ذكر ما بين هذه القبائل من اختلافات واقتتال.. ثم إن الشاعر يستعرض الفخر بقبيلته التي ينتمي إليها، قبيلة (تميم بن مُرٍّ)، ويذكر أن القبيلة الأخرى (غَيِّي) تتجمع بفروعها المتعددة، ليكونوا أكثر نفيراً، وأكد في التغلب على القبيلة الأخرى، ولربما العمل على استئصالها (لِيُهْلِكَ جِذْمُ تَمِيمٍ بِنِ مَرْ) أي يأتون عليهم من أصلهم، فلا يبقون لهم بقية. وهذه الأحداث هي ضمن المعتاد بين قبائل العرب الجاهليين: الفخر والإغارة والسبّ.. الخ.

يسترسل الشاعر في الحديث عن قبيلته ومفاصل الفخر فيها، وهو بذلك يكتف الحديث عن هذه القبيلة من منظور الفخر والبيان المرتكز على الشموخ، وعلو الهمة، وامتداد الذِّكْرِ، والأثر. وغرض الفخر من الأغراض الشعرية الكبرى في عقلية العرب والشعراء الجاهليين؛ حيث يكون الفخر عنوان الرفعة الوجودية والاجتماعية في هذه الثقافة وقد كان العرب الجاهليون حريصين على ما يتعلق بمعاني الفخر والاهتمام بها، فإن كان شعراً حفظوه وتناقلوه، وإن كان من قبيل الأخبار والأيام، فَأَوَّوْا إليه كذلك، "وليس ثمة من يجهل أن أبناء القبائل كانوا يحفظون شعر شعرائهم قبل شعر غيرهم إيماناً منهم بمكانة هذا الشعر في حياة القبيلة"¹. وأولى هذه الأشعار هو ما يحقق معاني الهوية وهو شعر الفخر. والفخر به جماليات فنية، سوى ما يتخلله من معلومات يسردها الشاعر لتعزيز دعواه، ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، وهذه مرتكزة على الواقع، مع ما قد يعتريها من مبالغات، وبهذا "استمدت النماذج الجمالية مادتها وعناصرها من الحياة والواقع، لكنها في نفس الوقت تعالت على هذا الواقع، وتميزت عنه"¹. إن العقلية التي عاش فيها العرب الجاهليون كانت في استزادة مطردة في هذا الباب، فتأصل الفخر عندهم، وصار جزءاً من نسيج ثقافتهم. ومن هنا يأتي غياب المرأة في هذا المقام؛ لأن الاهتمام أكبر من أن يذهب إلى ذكر المرأة، على أهميتها، فهي الأساس الذي تولّد منها المجتمع، ومنه القبيلة، فالمعنى يضم الجميع رجالاً ونساءً، ولا يجد الشاعر ما يجعله يذكر المرأة. لكن هذا الغياب لا يخلو من حب المرأة في

خلفية المشهد كما في اللاوعي، لأن هذا هو المسار المنطقي للشعور في العلن والسر، والإفصاح والسكت، فالحب لا يُلزم المحبّ بذكره؛ فهو وإن لم يذكره، لا يزال مُحِبّاً، ومشاعره لم تغادر قلبه في وقت سكوته، فهي مستمرة الوجود في القلب على كل حال. غير أن "الدوافع في الفن متعددة. وفي تحليل عملية الإبداع يتعين أن نهتم لا بالدوافع اللاشعورية فقط، ولكن أيضاً بالعناصر الشعورية وقبل الشعورية في شخصية الكاتب، وكذلك بظروفه الاجتماعية"¹. وتأويل النص الشعري عمل فيه اجتهاد وأفاق؛ فإنّ "التأويل يحتل مكانة بارزة لدى النقاد العرب القدماء لأنه يبحث في أوجه معنى النص ودلالاته، وذلك بوصف المعنى بشكل مظهرًا من أبرز مظاهر النص الشعري، ومظاهر المعنى تدخل في صميم مزية الكلام وحسنه"². إن ما كان من مقدمة القصيدة على هذا النحو، وما ذكره الشاعر من القبائل، له امتداد تاريخي ضارب في الزمن، يتحدث عنه الشاعر في بعض شعره، وهو بهذا يأخذ بُعداً زمنياً، يتوافق مع ما عُنون به هذا المطلب من البحث، أي: (غياب المرأة في البعد الزمني في المقدمة)، كان مدار مقدمة القصيدة حول هذا النسق الاجتماعي الجمعي (القبيلة) المؤلف من الرجال والنساء، وكونه أطلق العام (وهو مجموع القبيلة)، على الخاص بِشِقِّيه، الرجال والنساء، فلم يذكر المرأة صراحة، فإن هذا غياب ظاهري لها، لكنه في نظر الباحث يمكن أن يُؤوّل على النحو المذكور.

المطلب الثاني: غياب المرأة وحضور الذكريات / الفراق / الموت.

ولعل الفقد بشقّ صوره وأشكاله، يُعدّ من أعمق الأحوال والمؤثرات التي يتعرض لها الإنسان في حياته، فهو ينجح إلى الألفة وعدم التغيير، والسير على ما ألقه واعتاد عليه، ولا ريب أن الفقد يشكل منعطفاً قوياً في المشاعر والأحاسيس، ولهذه في عالم الشعر والشعراء شأنٌ وأيّ شأن. ولا عَجَب إذا هيمن تأثير الفقد، أنياً على الأقل، على ما سواه من الاهتمامات التي تكون معتادة في النسق الطبيعي للحياة، وذات حضور طاغٍ فيها، ودرجة الفقد تتفاوت من حَدَثٍ لآخر، ومن شاعرٍ لآخر، ومن ذلك ينبثق شعور الشاعر وينطلق منه شِعْرُه. لم يكن شاعرنا بمنأى عن مؤثرات الأقدار المُزلزلة، فكان أن رَسَمَ لنا صورةً حزينة ذات وَقْعٍ شديد على نفسه، فأنشأ قصيدة تتماشى مع المناسبة الكبيرة التي مرَّ بها، وهي القصيدة الرابعة في الديوان، ومن مقدمتها:

1- أَلَمْ تُكْسِفِ الشَّمْسُ والبَدْرُ وال
كِوَاكِبُ لِلجَبَلِ الواجِبِ

2- لِفَقْدِ فَضَالَةٍ لَا تَسْتَوِي ال
فُقُودُ وَلَا خَلَّةُ الدَّاهِبِ

3- أَلْهَفًا عَلَى حُسْنِ أَخْلَاقِهِ
عَلَى الجَابِرِ العَظْمِ والحَارِبِ

4- على الأزوج السَّقْبِ لَوْ أَنَّهُ يَقُومُ عَلَى ذِرْوَةِ الصَّاقِبِ¹

هذه القصيدة هي مرثية لفضالة بن كعدة، إذ وردت مرثية له أخرى في الديوان¹. يتمحور الرثاء حول الكلام عن من مات، ويهيمُ الشاعر أمره، وينظم فيه مرثيته. إذًا، الموت هو صورة من صور الفقد، وهو ما يستدعي الذكريات المصاحبة للفقيد؛ فالقصيدة خلَّتْ من ذكر المرأة، فغيابها هنا هو ما يعيننا. بدأت الذكريات منذ مطلع القصيدة، فهو يتحدث عن حدث مضى وانتهى، وهو كسوف الشمس والبدر والكواكب، لرحيل هذا الرجل الهمام (فضالة). وفي البيت الثاني يتحدث عن الفقد. يتضح لنا أن جوَّ الرثاء يُخَيِّم عليه الحزن والألم لفراق المرثي وفقده، وهنا نلاحظ غياب المرأة في هذه القصيدة المرثية. يتطلب الرثاء تناول المرثي وما يحيط به وما يهتم الشاعر ببيانه من مآثر وفضائل لهذا الشخص. ولذلك نجد أن الحزن يُعَدُّ مُسَوِّغاً مقبولاً لغياب المرأة في قصيدة رثاء. ونحن في سياق النقد، نجتهد في استنباط المعاني الممكنة والمعقولة من النصوص؛ لأن "النقد الصحيح العميق هو النقد الذي يحيي الأدب ويقويه، وينسقه وينظمه، فيخلصه من التشويش والاضطراب والقلق. والنقد العميق هو رسول الأدب؛ إذ يُعَيِّد له الطريق، ليمشي فيه باطمئنان ودعة. والنقد الصحيح هو الذي يفهم الأدب ويخلِّده"¹. فغياب المرأة في نصِّ ما، مثلاً، قد يمكن تفسيره أو تأويله بمعاني واستنباطات متفاوتة، ولكن الذي ينبغي أن يُعَوَّلَ عليه هو مدى منطقية التصاق هذا التأويل بجو النص وظروفه وبيئته، ومناسبة هذا النص ونفسية المبدع، وما تدور عليه نصوصه الأخرى في سياقات مشابهة أو غيرها؛ لأنها كلها تُشَكِّلُ أرضية صلبة للانطلاق إلى نتائج هذا المبدع، والاقتراب منها قدر الإمكان، ذلك أن "النص هو- في أن واحد- تَجَسُّدٌ لُغَوِيٌّ لكائن، وانفتاح خارج اللغة على كينونة في الغياب. أي أنه هو بذاته علاقة جدلية بين الحضور والغياب، لا في كليته وحسب، بل على مستوى مكوناته اللغوية أيضاً"¹. وكما أشرنا؛ فإن الوقوف على المعنى الحقيقي للغياب يبقى جدلياً، واستنباطياً، "أمَّا ما هو غياب، فإنه ينتمي إلى (البُعد الخفي)؛ إلى علاقات النص بآخر خارج النص، آخر أطلقت عليه تسميات كثيرة، لكنه ما يزال عصباً على التحليل في هذه المرحلة، رغم الإسهامات الحقيقية التي قدمتها دراسات عديدة لفهمه"¹. فالناقد يجتهد في معالجة النص وفهم مقاصده، ضمن الأدوات النقدية واللغوية المتاحة، ومن خلال التبصر في النص وأحوال المبدع وبيئته.

الخاتمة:

تبين للباحث من خلال هذه الدراسة بعض أمور، فمثلاً: يُبَيِّنُ لنا هذا التحليل أن المرأة كانت تُشْغَلُ حيزاً مهماً في نتاج الشاعر واهتماماته في المواضيع التي شملها الديوان واستندت إليها

الدراسة. وهذا الاهتمام بالمرأة يمكن معرفته بتكرار القصائد التي جاءت المرأة في سياقاتها المختلفة، فمن بين عشرين قصيدة بين حضور وغياب للمرأة في مقدماتها، هناك اثنتا عشرة قصيدة فيها حضور للمرأة. كما أن سبل إبراز أهمية المرأة في القصائد كانت تجعلها من المفصل الرئيسية في القصيدة.

لاحظ الباحث في قصائد الديوان، أن الحضور والغياب يمكن أن يكونا في كل السياقات، وإن كان الحضور يقل في غرضي الرثاء والفخر، وتفسير أو تأويل ذلك يتلخص في أن المرأة هي كائنٌ في اللاوعي، أو المسكوت عنه من القول في السياق الشعري؛ لأنها جزء مهم من مكونات الشاعر النفسية والوجدانية والاجتماعية، فغياب ذكرها لا يعني إلغائها من مجمل الاهتمام بها أو إهمالها، بل كان ذلك وفق مقتضيات القصيدة المعنية.

أثبتت الدراسة، في إطار الحضور، تحلي المرأة العربية بالمكانم والأخلاق العالية والصبر والمسؤولية، ومنها إغاثة الملهوف والقيام على خدمة من ألزمته الحاجة للخدمة، فقامت بذلك بنفسها، لفترات طويلة تعد بالأشهر، بكل رضا وقبول، وهذا أمر يحسب للمجتمع كله، والمرأة على وجه الخصوص.

وجَدَ الباحث أن الشاعر كان يستخدم حضور المرأة في سياقات المدح والقُدح، وهو يعني بذلك مدحها ومدح من تمثلهم، كأبنائها وأهلها... وكذلك عندما يكون السياق سياق قُدح، فإنه يشمل المرأة وأهلها. أي أن المرأة تُعد محطة مفصلية في الحياة الاجتماعية الجاهلية، تكون الدلالة أقوى وأعمق كثيرا عند إقحامها في هذه السياقات.

التوصيات:

توصي الدراسة بقراءة شعر الشاعر الجاهلي أوس بن حجر ودراسته دراسة معمقة من مختلف الزوايا التي ترتبط بالشعر والمجتمع الجاهليين، لمعرفة كثير من مزايا هذا الشعر اللغوية والدلالية، وهذا من شأنه أن يثري المعرفة المتعلقة به، وبذلك يتم رفد التراث بمعلومات أخرى تنضاف إلى ما تمخضت عنه دراسات شعراء جاهليين آخرين.

المصادر والمراجع:

- إسماعيل، عز الدين، التفسير النفسي للأدب، دار العودة ودار الثقافة، بيروت.
- الأعشى الكبير (1972)، الديوان، شرح وتعليق د محمد محمد حسين، دار النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت.

- البغدادي، ابن ميمون (1999)، منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق د سيدة حامد، زينب القوصي، منيرة المدني، إشراف ومراجعة أ.د حسين نصار، إصدار دار الكتب والوثائق القومية، مركز تحقيق التراث، مطبعة دار الكتب المصرية بالقاهرة.
- بهيقي، نحيب محمد (1950)، تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة.
- الجبوري، كامل (2002)، معجم الشعراء في معظم البلدان، مكتبة عبد الحميد شومان، الطبعة الأولى.
- الجهاد، هلال (2007)، جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، أطروحة دكتوراه، إصدار مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1.
- ابن حجر، أوس، (1979)، الديوان، تحقيق وشرح، محمد يوسف نجم، الطبعة الثالثة، بيروت.
- الحوفي، أحمد محمد، الحياة العربية من الشعر الجاهلي، دار القلم، بيروت.
- الخشروم، عبد الرزاق (1982)، الغربة في الشعر الجاهلي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- الخطيب، عماد علي (2006)، الصورة الفنية أسطورياً دراسة في نقد وتحليل الشعر الجاهلي، ط ب.
- خليل، يوسف، دراسات في الشعر الجاهلي، مكتبة غريب، ط ب.
- أبو ديب، كمال (1987)، في الشعرية، الطبعة الأولى، مؤسسة الأبحاث العربية.
- رومية، وهب أحمد (1996)، شعرنا القديم والنقد الجديد، عالم المعرفة.
- الزركلي، خير الدين، (2007)، الأعلام، قاموس تراجم، لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط 17، ج 2.
- السنجلاري، إبراهيم موسى (1987)، العاذلة في الشعر الجاهلي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج 7، ع 28، 34-58.
- ابن الصمة، دريد، الديوان، تحقيق الدكتور عمر عبد الرسول، دار المعارف بمصر.
- الضبيعي، المتلمس (1970)، الديوان، بتحقيق حسن كامل الصيرفي، معهد المخطوطات العربية التابع لجامعة الدول العربية، القاهرة.
- طه، منير يوسف، (2019) أدب الرحلات وتداعيات الذات، نور حوران للدراسات والنشر والتراث، دمشق، ط 1.
- أبو عاشور، فريدة (1955)، رموز المرأة في الشعر الجاهلي، بحث منشور في مجلة الآداب والعلوم، جامعة 20 اوت سكيكدة الجزائر، العدد 8.
- العامري، لبيد بن ربيعة (1999)، الديوان، دار صادر بيروت.
- ابن العبد، طرفة، الديوان، المكتبة الثقافية، بيروت.
- عبد الدايم، صابر (2011)، آفاق النص الشعري في مرآة المنهج التكاملي، دار الكتاب الحديث، ط 1.
- عبد الرحمن، عفيف (2006)، الشعر الجاهلي حصاد قرن، دار جرير، عمان.
- عبد الفتاح، ثريا، القيم الروحية في الشعر العربي، مكتبة المدرسة، بيروت.
- العبدى، المثقب (1971)، الديوان، تح: حسن كامل الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، جامعة الدول العربية.
- العبسي، عنتر، الديوان، شرحه وضبط نصوصه وقدم له د عمر فاروق الطباع، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- العنبي، سعيد حسون. (2007)، الشعر الجاهلي دراسة في تأويلاته النفسية والفنية، الطبعة الأولى، عمان.
- أبو عواد، إبراهيم محمد (2015)، فلسفة المعلقات العشر، دار الأيام والنشر، الطبعة الأولى.

- ابن فارس، أحمد بن زكريا، مقاييس اللغة، تج عبد السلام هارون، طبع ونشر دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط1، ج2.
- الفيقي، عبد الله بن أحمد، (2001) مفاتيح القصيدة الجاهلية، النادي الأدبي الثقافي، جدة، الطبعة الأولى.
- ابن كلثوم، عمرو (2004)، الديوان، دار الكتاب العربي، بيروت.
- مراشده، علي (2006)، بنية القصيدة الجاهلية دراسة تطبيقية في شعر النابغة الذبياني، مكتبة عالم الكتب الحديث.
- مظهر، إسماعيل، فلسفة اللذة والألم، مكتبة النهضة المصرية.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت
- <https://ontology.birzeit.edu/term/> موقع جامعة بيرزيت
- الوائلي، كريم (2008)، الشعر الجاهلي قضايا وظواهره الفنية، الطبعة الأولى.
- يوسف، حسني عبد الجليل (1998)، عالم المرأة في الشعر الجاهلي، الدار الثقافية للنشر، مصر، الطبعة الأولى.

الهوامش:

- (1) يوسف، حسني عبد الجليل (1998)، عالم المرأة في الشعر الجاهلي، الدار الثقافية للنشر، مصر، الطبعة الأولى، ص12
- (1) جاء هذا في ملاحظات لجنة التحكيم على هذا البحث في 2023/11/29، وهو الذي يراه الباحث أيضاً.
- (1) انظر المبحث الأول: المطلب الرابع، في هذا البحث
- (1) ينظر في بعض العلاقات مثل معلقة طرفة بن العبد، والأعشى، وعنترة العبيسي، النابغة وغيرها، والشعر الجاهلي على وجه العموم يزخر بأسماء النساء فيه.
- (1) أبو عاشور، فريدة (1955): رموز المرأة في الشعر الجاهلي، بحث منشور في مجلة الآداب والعلوم، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة الجزائر، العدد8، ينظر ص 4 وما بعدها من الورقة البحثية.
- (1) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (2006)، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، الناشر دار الحديث، القاهرة، ج1 ص198
- (1) الزركلي، خير الدين (2007)، الأعلام، قاموس تراجم، لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط 17، ج2، ص31
- (1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، المجلد 4 ص 196، مادة (حَ ضَ ز)
- (1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، المجلد 1 ص 634، مادة (غَ يَ ب)
- (1) <https://ontology.birzeit.edu/term/> موقع جامعة بيرزيت
- (1) <https://ontology.birzeit.edu/term/>
- (1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، المجلد 13، ص 270، مادة (ظ ع ن)
- (1) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، المجلد 4، ص 247، مادة (ظ ع ن)
- (1) الخطيب، عماد علي (2006)، الصورة الفنية أسطورياً دراسة في نقد وتحليل الشعر الجاهلي، ط ب، ص160
- (1) الخطيب، عماد علي، الصورة الفنية أسطورياً دراسة في نقد وتحليل الشعر الجاهلي، ص160
- (1) ابن حجر، أوس (1979)، الديوان، تحقيق وشرح محمد يوسف نجم، الطبعة الثالثة، بيروت، ص1
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، أنظر هامش ص 1. ربّ وادّ بنجد من ديار بني تميم وقيل من بلد غُدرة مما يلي الشام، من وراء أيلة. والغمر غمرُ بني جُدَيْمة بالشّام، بينه وبين تيماء منزلان من ناحية الشام، والمزَيْن مُثَنَّى مُزٍ، وهما ماءان لغطفان. والشُعْب: ماء بين العقبة والقاع في طريق مكة على ثلاثة أميال من العقبة.

- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، واد بنجد من ديار عمرو بن تميم، وقيل من بلاد عُذرة مما يلي الشام من وراء أيلة وكذلك بقية الأسماء التي جاءت هنا، هي مواضع، انظر هامش ص 1
- (1) خليل، يوسف، دراسات في الشعر الجاهلي، مكتبة غريب، ط ب، ص 127. {وانظر ص 126 حول الرفيقيين مع الشاعر في مسرح الأحداث ومخاطبتهما بذلك: قفا، خليلي. وانظر بالصفحة نفسها حول العطف بين الأماكن بالفاء}
- (1) أبو عواد، محمد (2015)، فلسفة المعلقات العشر، دار الأيام والنشر، الطبعة الأولى، ص 59.
- (1) الجهاد، هلال (2007)، جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، أطروحة دكتوراه، إصدار مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، ص 22
- (1) الخطيب، عماد علي (2006)، الصورة الفنية أسطورياً دراسة في نقد وتحليل الشعر الجاهلي، ط ب، ص 161
- (1) حجر، أوس بن، الديوان، انظر ص 4، ص 22
- (1) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مجلد 2، ص 32، مادة (دار)
- (1) الخشروم، عبد الرزاق. (1982)، الغربة في الشعر الجاهلي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 38
- (1) طه، منير يوسف، (2019) أدب الرحلات وتداعيات الذات، نور حوران للدراسات والنشر والتراث، دمشق، ط 1، ص 8
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 1
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر شرح صانع الديوان في هامش ص 1
- (1) الجهاد، هلال (2007)، جماليات الشعر العربي، دراسة في فلسفة الجمال في الوعي الشعري الجاهلي، ص 24
- (1) عبد الدايم، صابر (2011)، آفاق النص الشعري في مرآة المنهج التكاملي، دار الكتاب الحديث، ط 1، ص 300
- (1) عبد الدايم، صابر، (2011) آفاق النص الشعري في مرآة المنهج التكاملي، ص 343
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 4، ص 21
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 5
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 5
- (1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 1، ص 107، مادة (ص ب ا)
- (1) الرهن المُرَاقق: هو الرهن الذي ليس بموثوق، وهو قلب الشاعر أوس. انظر هامش الديوان، ص 5
- (1) العنبيكي، سعيد حسون. (2007)، الشعر الجاهلي دراسة في تأويلاته النفسية والفنية، الطبعة الأولى، عمان، ص 366
- (1) العنبيكي، سعيد حسون، ص 367
- (1) بيهبيتي، نجيب محمد. (1950)، تاريخ الشعر العربي حتى آخر القرن الثالث الهجري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ص 102
- (1) يوسف، حسني عبد الجليل. (1998)، عالم المرأة في الشعر الجاهلي، الدار الثقافية للنشر، مصر، الطبعة الأولى، ص 9
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 7
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر هامش ص 102
- (1) يوسف، حسني عبد الجليل، عالم المرأة في الشعر الجاهلي، ص 10
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 102-103
- (1) البغدادي ابن ميمون. (1999)، منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق د سيدة حامد، زينب القوصي، منيرة المدني، إشراف ومراجعة أ.د حسين نصار، إصدار دار الكتب والوثائق القومية، مركز تحقيق التراث، مطبعة دار الكتب المصري بالقاهرة، ج 2، هامش ص 139
- (1) ابن فارس، أحمد بن زكريا. مقاييس اللغة، مادة (ح ص ن)، تج عبد السلام هارون، طبع ونشر دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط 1، ج 2 ص 69
- (1) ابن فارس، أحمد بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، ص 69، مادة (ح ص ن)، وديوان حسان بن ثابت شرح محمد عزت نصر الله، دار إحياء التراث العربي، ص 190
- (1) الجوفي، أحمد محمد. الحياة العربية من الشعر الجاهلي، دار القلم، بيروت، ص 163

- (1) الحوفي، أحمد محمد، الحياة العربية من الشعر الجاهلي، ص 217
- (1) الوائلي، كريم، (2008)، الشعر الجاهلي قضايا وظواهره الفنية، الطبعة الأولى، ص 194
- (1) الوائلي، كريم، الشعر الجاهلي قضايا وظواهره الفنية، ص 194
- (1) ابن حجر، أوس، ص 21-22
- (1) ابن حجر، أوس، انظر هامش ص 21
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 21-22
- (1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 2 ص 408، مادة (بَ رَ حَ)، أي زال من مكانه، والمصدر بَرَّاحٌ وَبُرُوحٌ.
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان ينظر الشرح في هامش ص 22.
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر هامش ص 22 في شرح بعض المفردات: السُّعْدُ: رديء التمر، ولم أجد في اللسان ولا المعاجم الأخرى شيئاً حول هذا. وأنا أرجح ما قاله المحقق الشارح: لأن السياق يقتضي ذلك. وليس كل مفردات العربية ذكرتها المعاجم اللغوية.
- (1) عبد الرحمن، عفيف. (2006)، الشعر الجاهلي حصاد قرن، دار جرير، عمان، ص 817
- (1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 11، ص 457، مادة (ع ذ ل)
- (1) انظر بعض الأمثلة على ذلك في: ديوان دريد بن الصمة، تج عمر عبد الرسول، دار المعارف بمصر، ص: 59، 95، 109، 153، 176، ديوان عنتره العبسي ص 19، ديوان عمرو بن كلثوم (1999) تقديم وشرح عبدالقادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب، سوريا، ط 1، ص 69، ديوان لبيد (2004)، اعني به حمدو طماش، دار المعرفة، بيروت، ص 120، ديوان أوس بن حجر، ص 13، ديوان المتلمس الضبيعي (1970) عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه حسن كامل الصيرفي، إصدار معهد المخطوطات العربية التابع لجامعة الدول العربية، ص 110، ديوان المثقب العبيدي (1971)، عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه حسن كامل الصيرفي، ص 86، ديوان تأبط شراً، إعداد وتقديم طلال حرب، الدار العالمية، بيروت ص 51...
- 1 السنجلاري، إبراهيم موسى، (1987)، العاذلة في الشعر الجاهلي. المجلة العربية الإنسانية، مج 7، ع 28-34، ص 58، انظر ص 37
- (1) ابن حجر، أوس، ص 13-14-15
- (1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 1، ص 778، مادة (ه ب ب)
- (1) مرأشده، علي. (2006)، بنية القصيدة الجاهلية دراسة تطبيقية في شعر النابغة الذبياني، مكتبة عالم الكتب الحديث، ص 138
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 1، ص 5، ص 13، ص 63، ص 94
- (1) انظر التعريف بالشاعر أوس بن حجر في بداية هذا البحث، حيث أشار المرجع إلى ذلك
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان أنظر الشرح في هامش ص 13: الصارم: الهاجر القاطع،
- (1) (اللاحي من ل ح أ، وهي بمعنى الملامة أو الخصومة والزعاج والشتيمة والاختلاف، انظر ابن منظور، لسان العرب، مادة ل ح أ.
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، هامش، ص 13: فنك في الشر فتوكاً: لَحَ فيه وألَحَ.
- (1) لثة قليلة اللحم، وكانت عندهم مستحبة، أنظر هامش الديوان ص 13
- (1) ابن حجر، أوس، الديوان، ص 13-14-15
- (1) عمرو بن هند هو ملك جبار، وهو الذي قتله عمرو بن كلثوم، وأنشأ معلقته بعد تلك الحادثة، وكان للخمر في مجلسه شأن، والمعلقة تبين ذلك.
- (1) الجبوري، كامل (2002)، معجم الشعراء في معظم البلدان، الطبعة الأولى، أنظر ص 87
- (1) عبد الرحمن، عفيف (2006)، الشعر الجاهلي حصاد قرن، ص 818
- (1) مظهر، إسماعيل، فلسفة اللذة والألم، مكتبة النهضة المصرية، ص 36
- (1) ينظر دواوين بعض الشعراء الجاهليين كامرئ القيس والأعشى والنابغة
- (1) الفيافي، عبد الله بن أحمد. (2001) مفاتيح القصيدة الجاهلية، النادي الادبي الثقافي، جدة، الطبعة الأولى، ص 74

(1) خَفِشِ اللثات: لثة قليلة اللحم، وكانت عندهم مستحبة، أنظر هامش الديوان ص 13

(1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر، انظر هامش ص 26

(1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر، انظر هامش ص 26

(1) إسماعيل، عزالدين، التفسير النفسي للأدب، دار العودة ودار الثقافة، بيروت، ص 13

(1) ابن منظور، لسان العرب، المجلد 13، ص 257، مادة (ض م ن)

(1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر هامش ص 26

(1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر هامش، ص 29

(1) ابن حجر، أوس، الديوان، انظر، هامش ص 29: قبيلة من بني أعصر بن سعد بن قيس بن غيلان بن مضر بن نزار. وتميم بن مُرّ

قاعدة من أكبر قواعد العرب. وأوس بن حجر ينتهي إلى عمرو بن تميم.

(1) رومية، وهب أحمد (1996)، شعرنا القديم والنقد الجديد، عالم المعرفة، ص 110

(1) يوسف، حسني عبد الجليل، عالم المرأة في الشعر الجاهلي، ص 11

(1) إسماعيل، عزالدين، التفسير النفسي للأدب، دار العودة ودار الثقافة، بيروت، ص 8

(1) العنبيكي، سعيد حسون، الشعر الجاهلي دراسة في تأويلاته النفسية والفنية، ص 28

(1) ابن حجر، أوس بن، الديوان، ص 10

(1) ابن حجر، أوس بن، الديوان، ص 102

(1) عبد الفتاح، ثريا، القيم الروحية في الشعر العربي، مكتبة المدرسة، بيروت، ص 373

(1) أبو ديب، كمال. (1987)، في الشعرية، الطبعة الأولى، مؤسسة الأبحاث العربية، ص 19

(1) أبو ديب، كمال، في الشعرية، ص 19

الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية لدى طلبة الصفوف من الأول الأساسي إلى الثاني الثانوي في الأردن

أ.د. "محمد وليد" البطش*

أ.د. فريال محمد أبو عواد**

تاريخ وصول البحث: 2023/9/21 م

تاريخ قبول البحث: 2024/1/15 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية لدى طلبة الصفوف من الأول الأساسي إلى الثاني الثانوي في الأردن، ولتحقيق ذلك تم تطوير صورة أردنية من بطارية وليامز للقدرات الإبداعية (اختبار التفكير التشعبي واختبار الشعور التشعبي ومقياس وليامز للوالدين والمعلمين)، وجرى تطبيق هذه الصورة على عينة عشوائية تكونت من 800 طالب وطالبة من طلبة مدارس محافظة العاصمة عمان والبلقاء والزرقاء، كما اشتملت عينة الدراسة على والدي هؤلاء الطلبة (800 والد ووالدة) وعلى 250 معلماً ومعلمة ممن يقومون على تدريسهم. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي للصورة الأردنية لمقياس الشعور التشعبي عن وجود أربعة عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لها تزيد عن (1)، فسرت ما نسبته 78.58% من التباين في الأداء، على اختبار الشعور التشعبي، ووجود ثمانية عوامل فسرت ما نسبته 55.88% من التباين في الأداء، على اختبار وليامز، كما ميزت بين أداء الأفراد المتميزين من حيث القدرة التحصيلية والإبداعية، وتمتعت هذه الصورة بالصدق التلازمي بدلالة محك اختبار الثانوية العامة، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، أما معاملات الثبات فقد تراوحت بطريقة الإعادة لمقياس وليامز بين 0.62 و0.82، وانتهت الدراسة بجملة من التوصيات. الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، بطارية وليامز للقدرات الإبداعية، طلبة، الأردن.

* أستاذ دكتور، كلية العلوم التربية، الجامعة الأردنية.

** أستاذ دكتور، كلية العلوم التربية، الجامعة الأردنية.

**Psychometric characteristics of the degrees on the
Jordanian version of the Williams Creativity Assessment
Packet (CAP) on 1st. to 12th. graders in Jordan**

Abstract

This study aimed to investigate the psychometric properties of the degrees on the Jordanian version of the Williams Creativity Assessment Packet (CAP) on 1st. to 12th graders in Jordan. To achieve this, a Jordanian version was developed from Williams' creativity Assessment Packet. This version was applied to a random sample of 800 students, chosen from students of Amman, Balqa and Zarqa Governorate schools, the study sample also included the parents of those students (800 parents) and 250 male and female teachers. The results of the factor analysis revealed a strong construct validity for the Jordanian version of the creativity packet. It explained %78.58 of the difference in performance. And the presence of eight factors explained %55.88 of the difference in performance, on the Williams test. It differentiated between the outstanding performance of individuals in terms of academic and creative abilities, it also exhibited convergent validity as indicated by the significant correlation with the General Secondary Examination. The reliability coefficients were above sixties, whether for dimensions or the overall. The study ended with a few recommendations.

Keywords: Psychometric Characteristics, Williams' Creative Packet, students. Jordan.

المقدمة:

يسهم التقييم في تطوير العملية التربوية عن طريق التحسين في طبيعتها والنتائج أو المخرجات الخاصة بها، حيث تمثل جانباً من الوظيفة الأساسية للعملية التربوية لتحسين وتطوير قدرات المتعلمين على استخدام الأدوات المختلفة لتقييم مخرجات العملية التربوية، فقدرة المعلمين على بناء واستخدام عمليات التقييم والقياس ونتائج التعلم تعد أحد أهم هذه الأدوار المتوقع من العاملين في المجال التربوي القيام بها (Herpiana, Rosidin, & abdurahman, 2014) و (Herpiana, & Rosidin, 2014)، نظراً لأهميتها لفهم عملية تطبيق أهداف التعلم المعتمدة الواردة في المنهاج والخطط الأكاديمية، وتحسين تنفيذ عملية التعليم التي يقوم بها المعلمون، والوقوف على ما تعلمه الطلبة وفهموه، وجعلهم قادرين على حل المشكلات واكتشاف أنفسهم وتحسين أفكارهم. فالقدرة على التفكير الإبداعي والناقد تلعب دوراً هاماً في تحقيق نتائج أو أغراض التعلم بنجاح، حيث إنها تعد أحد القدرات الهامة التي يتوجب على كل من المعلمين والمتعلمين إتقانها من أجل حل المشكلات التي يواجهونها (Cottrel, 2005). وعلى الرغم من التطور الذي يحققه الطلبة في المجتمع الأردني (التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019، 2019) في مجال الاختبارات الوطنية والعالمية (من مثل اختبار تيمز) إلا أنهم ما زالوا يحصلون على مراكز متأخرة علمياً وذلك بسبب أن هؤلاء الطلبة لا زالوا يعانون من مشكلات في ثلاث من المظاهر الأساسية لعملية التعلم: المعرفة والتطبيق والمعالجة الذهنية.

إن تقييم نتائج التعلم من قبل العاملين بالمدارس ومؤسسات التعليم العالي الأردنية تبعاً لوزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي الأردنية يجب أن لا يقتصر على الوقوف على التحصيل لنتائج التعلم المعرفية المباشرة للعملية التعليمية، بل يجب أن يشمل جميع مظاهره المتحققة للعملية التعليمية: الاتجاهات والمعارف والمهارات والكفايات، ويجب أن يتم ذلك بشكل منظم ومخطط له للوقوف على ما قادت له عمليات التعلم من تحسين نتائج التعلم هذه، ولعل هذا يأتي من خلال الارتقاء بعملية القياس والتقييم لنتائج التعليم الممارسة حالياً، بحيث لا تشمل فقط التركيز على النواتج المعرفية لهذه العملية، بل توظيف الأدوات الخاصة بقياس القدرات الإبداعية المختلفة لدى المتعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2019). إن تحقيق ما تتطلبه وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي الأردنية لا يتم إلا من خلال توفير عدد من الأدوات الخاصة بتقييم التفكير الإبداعي، وهو ما تفتقره حالياً البيئة

التربوية الأردنية القائمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي الأردنية. مما يجعل التوجه إلى بذل الجهود الموجهة لتطوير أدوات لتقييم القدرات الإبداعية أمراً غاية من الأهمية. وهو ما تسعى له هذه الدراسة، فهي تهدف إلى تطوير واحدة من البطاريات العالمية لقياس القدرات الإبداعية لدى الطلبة، عوضاً عن أن الحاجة القائمة لهذا الأمر في مجال تقييم الطلبة لأغراض التحاقهم في المؤسسات التي تُعنى بتقديم خبرات تعليمية وتعلمية خاصة بفئة الأفراد والذين هم على مستويات غير عادية في قدراتهم الإبداعية والمعرفية (Herpiana & Rosidin, 2018; Schraw & Robinson, 2011; Cottrell, 2005; Nitko, & Brookhart, 2011).

وعموماً تقيس اختبارات القدرات الإبداعية العمليات العقلية التي تدعم الأفكار الأصيلة والفهم الجيد، حيث يتوقع من الطلبة أن يمتلكوا عقلية جرى تدريبها على إعطاء انتباه للحدس وتفعيل حيوية التخيل والتعبير عن الاحتمالية الجديدة وإبداء وجهات النظر وتوليد الأفكار. فالقدرة على التفكير الإبداعي تشير إلى أربعة مظاهر من مهارات التفكير العليا: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل (Herpiana, Rosidin; & Abdurrahman, 2019; Gelerstein, del, & Nussloam, 2016).

بناء على ما سبق كان من الضرورة تطوير أدوات لتقييم القدرات الإبداعية والتفكير الناقد وتدريب العاملين في المجال التربوي عليها، سواء أكانوا يعملون عليها في إطار المدارس أم في إطار المؤسسات التربوية الأردنية، ويجب أن يتم ذلك بطريقة تجعل العاملين بها قادرين على حمل الطلبة على ملاحظة سيرهم الأكاديمي، وإخبارهم عما يحتاجون له لاحقاً من خطوات تعلمهم التالية، بحيث يساهم هذا التقييم في تطوير الطريقة التي يتبعها القائمون على عملية التعلم في تعليم طلبتهم. ولعل اختبارات القدرة العقلية والإبداعية تُعد (وستبقى تُعد) الأداة الأساسية لتقييم قدرات الفرد، وهي بنفس الوقت ستبقى الأداة الأساسية للتعرف بالأفراد الموهوبين، فهي إحدى أهم الإبداعات التكنولوجية النفسية التي جرى تطويرها في القرن المنصرم والأكثر انتشاراً بالرغم أن التطورات الأخرى التي جاءت بها هذه الحركة (Shavinina, 2000(a); Shavinina, 2000(b)).

ولعل المشكلة الأساسية في هذه الاختبارات تكمن في البطء في تطويرها (Daniel, 1997; Flanagan & Alfonso, 1995; Esters, Ittenbach, & Han, 1997; shobris, 1996, sternberg &

(Kaufman, 1997). ولعل الأسباب الكامنة وراء ذلك جرى مناقشتها باستفاضة في الأدب التربوي (Sternberg & Kaufman, 1997) حيث اعتبر النقص في وجود أطر نظرية مُرضية للذكاء لدى الإنسان والقدرات الإبداعية لديه والتي يمكن أن يتم تبنيها من قبل مطوري هذه الأدوات واحداً من النواقص التي قادت إلى مثل هذا البطء في إيجاد طرق جديدة لتقييمها، حيث أن الانتقادات التي وجهت إلى النظريات النفسية الخاصة بقياس الذكاء والإبداع والموهبة جرى تناولها باستفاضة في إطار الأدب التربوي (Detterman, 1994; Heller, Monko, Sternberg & Subotink, 2000; Kholodnaya, 1997; Shavinina & Kholodnaya, 1996, Sternberg, 1985, Ziegler, 2000; 1990). فالحاجة القائمة الآن لوضع نظرية معرفية نمائية للموهبة والإبداع والتي يمكن أن يتم تبنيها لتكون الأساس لعملية بناء أدوات لتقييم القدرات الإبداعية لدى الأفراد العاديين والمبدعين والموهوبين (Kholodnaya, 1993, 1997; Shavinina, 2008a). بحيث يتم فيها الدمج ما بين المظاهر الخارجية للإبداع العقلي (الخصائص والسمات والمميزات والمكونات والمظاهر) والأساس النفسي للإبداع والموهبة العقلية (التأملات النفسية لهذه المظاهر) بمعنى إن هناك حاجة ملحة إلى إعادة فحص ما هو قائم من نظريات حول الذكاء والإبداع والأدوات التي بنيت بناءً عليها بحيث يتم تفسير ماهية الموهبة العقلية والخصائص والسمات المرتبطة بها (Khohodnaya, 1990; Shavinina, 2008a; Shavinina & Kholodnyu, 1996).

عموماً يُعد مفهوم الإبداع مفهوماً واسعاً في مجال علم النفس فهو يتضمن تطوير أفكار جديدة أو مختلفة من أجل خلق فن جديد أو حل مشكلات أو التواصل بطرق جديدة (Acar, 2012; Runco, Jaeger, 2017; Burnett & cabra 2017). فالأداء الإبداعي يُفهم على أنه مدفوع عن طريق عدد من العوامل الشخصية والمعرفية والبيئية (Amabile, & Binks, 2015; Koutotual, & Pratt, 2016; Amabile, 1983). إذ يُعد المفتاح الرئيس الذي من خلاله تتحقق الإنجازات في مجال العلوم والتكنولوجيا، ويقود إلى حل لعدم العدالة الاجتماعية وعدم المساواة. أما التفكير التشعبي (والذي يعد أحد مكونات حل المشكلة) فهو يعرف بقدرة الفرد على البدء بفكرة واحدة والعمل على إنتاج حلول متعددة أو عروض مختلفة قدر الاستطاعة منها (Taranu & Loesche, 1967; Guilford, 2017). حيث إن الأبحاث المعاصرة حول الإبداع حاولت التساؤل عن العوامل التي تؤثر على الأداء الإبداعي وأثر بعض البرامج العلاجية والتدريبية لتحسينه (Valgeirsdottir, 2017; Scott, leritz, & Mumford, 2004 & Mu, 2006). إذ إن قسماً من هذه الدراسات ركزت على السمات الشخصية والخبرات السابقة والانتباه كعوامل منفصلة ترتبط

بالأداء الإبداعي (Antinori, earter, & Smillie, 2017) في حين أن الدراسات الأخرى تناولت التداخلات التربوية والتوجهات العقلية التي تُقدم للأفراد قبل قيامهم بأداء المهمات الإبداعية انتهت إلى وجود أثر دال لها على الأداء الإبداعي (Antinori, Carter & Simllie, 2017)، وعموماً فالمهام الخاصة بالتفكير التشعبي تتطلب من المفحوصين التوصل إلى أفكار مبدعة فريدة من بعض المثيرات المعطاة لهم أو تقديم تفسيرات فريدة نبيلة عنها. فهي تسمح بتقييم قدرة الفرد على توليد أفكار مبدعة رائدة في ظل ظروف محددة أو في ظل إعطائهم لمفاهيم ومثيرات محدودة. يتم التعبير عن التفكير التشعبي رقمياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على بُعد الطلاقة عدد الأفكار، وبُعد المرونة عدد المرات التي يتم فيها الانتقال من فئة لأخرى، وبُعد الأصالة عدد الأفكار الجديدة (Benlliure, Mayordomo, Sales, & Mélenendez, 2021) كما أن الأدب السابق أشار إلى وجود علاقة له بكل من التكيف النفسي لدى الكبار بالعمر (Ramey, Hughes, and) (Wilson, 2017; Chrysikou, 2018; Smith, 2017)، والرضا الذاتي لديهم (Dolan, and) (Metcalfe, 2012; Weinberg, 2006; Blanchflower & Oswald, 2008). كما وأن هناك عدداً من الدراسات المعاصرة التي تناولت العلاقة ما بين الذكاء السيل Fluid Intelligence والتفكير الإبداعي المتشعب (Silvia, Anaxi, & Fiaust, Akhtar & Kartiku,; Liu, Liu, Son, & Liu, 2019)، وإلى أن التفكير التشعبي يرتبط أيضاً بالاستغراب العقلي (Mind Wondering) والذي يُعد المضاد لضبط الانتباه (Kane & Mcvay, 2012; Mcvay & Kane, 2009; 2010; Thomson,) (Basner, & Smillex, 2015).

وهناك الكثير من الأبحاث حول الإبداع والتي ركزت على قياس التفكير التشعبي كمؤشر على الطاقة الإبداعية لدى الأفراد (Runco & Acar, 2012) وترى أن تقييم التفكير التشعبي يتطلب من الأفراد العمل على توليد العديد من الأفكار الأصيلة وغير الشائعة عندما يعرض عليهم مثير أو موقف واحد (من مثل المواقف التي يشار لها لاستخدام أشياء عادية لأشياء لا تبدو مألوفاً وعادية لدى غالبية الناس).

ويمكن النظر إلى الإبداع على أنه إنجاز من قبل مجموعة ما من الأفراد في فترة زمنية معينة، فالقبول بأي عمل من الأعمال بأنه عمل مبدع يجب أن يتصف بالأصالة والفائدة، أي أن فكرة العمل إن لم يتم تناولها أو إنتاجها سابقاً، وهو يعتبر عملاً مفيداً من قبل هيئة أو مجموعة من الأفراد. كذلك عمل عدد من الأفراد على إضافة سلوكيات وخصائص أخرى للعمل حتى يعتبر

عملاً مبدعاً، ففي هذا السياق وجد فيرنهام وبيتشتير (Furnham & Bachtiar, 2008) وفيرنهام ونادرستروم (Furnham & Nederstrom, 2010) أن سمات الشخصية الانبساطية ترتبط بشكل إيجابي بالدرجات على اختبار التفكير التشعبي، وكذلك وجد وانج وتشن وزانغ ودينغ (Wong, Chen, Zhung & Deng, 2017) بأن الانبساطية ترتبط بشكل جوهري بالتحصيل الأكاديمي المبدع لدى الطلبة في مرحلة البكالوريوس وكذلك ترتبط مع سمة الانفتاحية. كما أن الدافعية من المحتمل أنها تؤثر على التعابير الإبداعية، حيث وجد هانام وناراين (Hannam, and Narayan, 2015) بأن الطلبة في مرحلة الجامعة من المحتمل قيامهم بأعمال إبداعية إذا كانوا ممن لديهم دافعية داخلية. وكما أن سيذير (Saether, 2020) هو الآخر اكتشف أن الدافعية تعد وسيطاً للعلاقة ما بين الإبداع والعدالة لدى عينة من المفحوصين الذين جرى مسح أدائهم من خلال الحاسوب. وعليه فالإبداع يعد مفهوماً معقداً متعدد الأبعاد والأوجه.

هناك العديد من الأدوات التي تستخدم لقياس الإبداع، لكن مقياس تورنس للتفكير الإبداعي (TTCT) Torrance Test of creative Thinking يُعد الأكثر استخداماً وشيوعاً، حيث يتكون الاختبار من اختبار لفظي وآخر غير لفظي، فهو اختبار لا يقيس بشكل كلي التفكير الإبداعي، بل يقيس أحد المكونات للسلوك الإبداعي "التفكير التشعبي" أي القدرة على إنتاج الأفكار عندما يُعطى مواقف مثيرة (Reiter – Palmon; Forthmanm, & Barbor, 2019). فمقياس تورنس للتفكير الإبداعي يقيس التفكير التشعبي من خلال الطلاقة والأصالة والمرونة، أما بطارية وليامز للقدرة الإبداعية فقد طُورت لتقييم العوامل المعرفية والانفعالية (الوجدانية) المرتبطة بالسلوكيات الإبداعية للأفراد من عمر (6 – 18) سنة التي يمكن أن يتم تقييمها من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في غرفة الصف، حيث صممت هذه البطارية لقياس ثمانية أبعاد للتفكير التشعبي والشعور التشعبي، وتعتبر هامة للكشف عن النمو الانفعالي والمعرفي للأفراد من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في غرفة الصف في المدارس العادية والمدارس التي تقدم برامج متخصصة للأفراد المتميزين والمبدعين والجامعات، وهو ما يُعد أحد الجوانب الهامة التي تنقصها الممارسات التربوية لمثل هذه المؤسسات، حيث تمكّن هذه البطارية المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من تحديد وتشخيص الأفراد الموهوبين والمبدعين إضافة إلى أنها تساهم في تعريف الآباء والمعلمين بالعوامل المرتبطة والمكونة للتفكير والشعور التشعبي Divergent Feeling and Thinking.

تتكون هذه البطارية من ثلاث أدوات: اختبار التفكير التشعبي (Divergent Thinking) واختبار الشعور التشعبي (Divergent Feeling) ومقياس وليامز (Williams Scale) وهو عبارة عن أداة تقدير يتم جمع المعلومات عليها من خلال الوالدين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس التي تتعلق بنفس العوامل المقاسة في الأداتين الأولى والثانية. لقد صمم اختبار التفكير التشعبي ليقس تجمعاً من القدرات اللفظية الخاصة بالجزء الأيسر من الدماغ، وغير اللفظية المتصلة بالقدرات البصرية الحسية الخاصة بالجزء الأيمن من الدماغ. فهو يقيس أربعة عوامل من التفكير التشعبي: المرونة (Flexibility) والطلاقة (Fluency) والأصالة (Originality) والتفصيل أو التطوير (Elaboration) وهي تلك العوامل والقدرات التي تم التوصل لها من قبل جيلفورد Guilford عبر سلسلة الأبحاث التي تم إجراؤها على البناء العاملي للقدرة العقلية (Guilford, 1967). وبما أن هذه العوامل تتضمن عمليات تفكيرية فهي تعتبر عوامل معرفية في طبيعتها. أما الدرجة الخامسة التي يتيحها الاختبار وتتصل بإعطاء عنوان للشكل فإنها تتطلب مهارات لفظية ترتبط بالجزء الأيسر من الدماغ؛ من هنا فإن هذا الاختبار يقيس مزيجاً من النواتج المعرفية والانفعالية لنصفي الدماغ، ويتكون من اثني عشر شكلاً يتكون كل منها من خطوط غير مكتملة داخل مربع، حيث يتطلب من المفحوص استخدام هذه الخطوط لرسم أشكال أو صور لم يفكر بها أحد من قبل بحدود الزمن المعطى له ويساوي تقريباً 20 - 30 دقيقة. وبعد الانتهاء من الرسم الخاص بكل شكل يُطلب من المفحوص أيضاً أن يعطي اسماً وعنواناً للشكل الذي قام برسمه بحيث يكون هذا الاسم ملفتاً للانتباه.

أما اختبار الشعور التشعبي فيتكون من 50 فقرة من نوع الاختبار من متعدد التي تسأل الفرد عن حب استطلاع ودرجة الخيال لديه وميله للتعامل مع الأشياء المعقدة والأشياء التي فيها درجة من المغامرة. حيث إن الفقرة فيه عبارة عن جملة يتبعها سلم تدريجي مكون من أربع فئات: نعم تنطبق عليّ وبدرجة كبيرة، ومحمّـل أنها تنطبق عليّ في بعض الأحيان، ولا تنطبق عليّ نهائياً، ولا أستطيع أن أقرر (أو لا أعرف). يمكن أن يحصل الفرد على أربع درجات على الفقرة الواحدة بناءً على مفاتيح خاصة؛ الأولى تمثل حب الاستطلاع، والثانية تمثل الخيال، والثالثة تمثل درجة التعقيد، والرابعة تمثل الميل للمجازفة لديه، حيث يلاحظ أن جميعها ذات طابع انفعالي. وعموماً يحتاج تطبيق هذه الأداة حوالي 20-30 دقيقة.

أما الأداة الثالثة: فهي مقياس وليامز، والتي هي عبارة عن قائمة شطب مبنية على الملاحظة حول العوامل الثمانية للإبداع التي يتم قياسها في اختباري التفكير التشعبي والشعور التشعبي. تتكون الأداة من ست خصائص لكل عامل من العوامل الثمانية (4 معرفية و4 انفعالية) يطلب من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والوالدين العمل على تقدير توفرها لدى كل فرد من الأفراد موضع الاهتمام بناء على ملاحظاتهم السابقة لذلك الطفل (أو الفرد)، وذلك وفق سلم تقدير مكون من ثلاث فئات: غالباً، وأحياناً، ونادراً. كما يوجد في هذه الأداة أربعة أسئلة مفتوحة لتعطي الفرصة للوالدين أو المعلم أو عضو هيئة التدريس للتقدير الذاتي حول درجة إبداع الطفل أو الفرد والأسباب الكامنة وراء اعتقادهم بأن الطفل (أو الفرد) لامع أو مبدع، وتقديرهم ماذا يتوقع أو ينتظر من البرنامج المدرسي أو الجامعي الذي يتوقع أن يقدم للطفل أو الفرد، وما الأشياء التي يرغب أن يحققها الطفل (أو الفرد) كنتيجة لمشاركته في برنامج الطلبة المبدعين (Chang, Chen, Wu, & Hong, 2017; Runco, & Acar, 2012). عموماً، يتم تطبيق اختبار التفكير التشعبي والشعور التشعبي ببطارية وليامز للقدرات الإبداعية على الأفراد بشكل جمعي بواسطة الفاحص، وذلك بقراءة التعليمات الخاصة بكل أداة. أما مقياس وليامز الخاص بالوالدين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، فيرسل إلى الوالدين والمعلمين أو أعضاء هيئة التدريس للقيام بالإجابة عليه في البيت مرفق برسالة تغطية. وغالباً تستخدم بطارية وليامز للقدرات الإبداعية من أجل مسح القدرات الإبداعية للفرد أو مجموعة من الأفراد ومقارنتها مع بقية الأفراد، لأغراض الكشف عن أولئك الأفراد المبدعين أو المتميزين والذين من المتوقع أنهم بحاجة إلى برامج تربوية وتدريبية خاصة، سواء في إطار برامج مستقلة خاصة بهم أم في إطار البرنامج التربوي العادي. فهذه البطارية توفر قياسات موضوعية للعوامل المرتبطة بالقدرة الإبداعية التي أشارت لها الدراسات (Fletcher, and Benveniste, 2022, warne, Golightly & Black, 2021) كعوامل تربط بين الإبداع والموهبة والتميز لدى الأفراد. فهي صممت لتوفر طريقة سهلة وفعالة واقتصادية وعملية لتقييم كل من العوامل المعرفية الأربعة للتفكير التشعبي والعوامل الانفعالية الأربعة للشعور التشعبي. ويبين الجدول رقم (1) الإطار العام الذي تتكون منه بطارية وليامز للقدرات الإبداعية.

جدول (1): الإطار العام لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية	
المعنى	العامل / السلوك
-لتوليد كميات. -لتوليد أفكار. -لتوفير إجابات ذات علاقة بالمشكلة	-التفكير بطلاقة Fluent Thinking التفكير بأكثر من طريقة....
— لتوصل للأنماط المختلفة من الأفكار. — ي القدرة على تغيير الفئات أو التصنيفات.	-التفكير المرن Flexible Thinking تتبع مناهي مختلفة ...
-ييدي استجابات غير عادية أو مألوفة -ييدي أفكاراً شجاعة. -يولد طرقاً جديدة من الأشياء والأفكار الواضحة والمألوفة.	-التفكير الأصيل Original Thinking التفكير بطريقة فريدة أو أصيلة فهو ...
-تزيين الأفكار. -المبالغة والزخرفة لفكرة بسيطة أو استجابة ما لجعلها أكثر روعة وجاذبية. -توسيع الأشياء والأفكار.	-التفكير المفصل Elaborative يضيف من أجل ...
-تعريض نفسه للفشل والانتقادات. -أن يخمن. -العمل تحت ظروف تفتقد التنظيم. -الدفاع عن أفكاره الخاصة.	-المجازفة أو المخاطرة Risk Taking يبدو مندفعاً إلى ...
-للبحث عن بدائل متعددة. -ليرى الفجوة ما بين الواقع الذي عليه الأشياء وكيف يجب أن تكون. - ليعطي الترتيب للأشياء بالرغم من التشويش التام الذي يشوبها. -ليرى عن المشكلات والأفكار المعقدة التي يصعب حلها.	-التعقيد Complexity ييدي تحدياً ...
-للفضول والاستفسار. -للبحث بالأفكار والالوهيها. -للانتفاع وحب التعامل مع المواقف التي تحتوي على ألغاز. -للتفكير ملياً بأسرار الأشياء. -للتبع الشعور الحدسي لديه فقط ليرى ماذا سوف يحدث.	-حب الاستطلاع Curiosity ييدي استعداداً وميلاً ...
-لتصور وبناء صور عقلية. -للحلم حول أشياء لم تحدث قط. -للشعور الحدسي. -للبحث ما وراء أحاسيسه والحدود الحقيقية للأشياء.	-الخيال Imagination لديه الطاقة ...

لعل المراجع للأدب التربوي الخاص بقياس الإبداع في الأردن يجد هناك عدداً محدوداً من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، والأمر نفسه ينطبق كذلك على تناول الموضوع في إطار

البيئة العربية. أما على الصعيد العالمي فيلاحظ هنالك كم كبير من الأبحاث والدراسات (Chang, Chen,, Wu, Chang, & Wu, 2017; Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013; Newbold, 2012) التي تناولت موضوع ووضع مقاييس وبطاريات لقياس القدرات الإبداعية لدى الأفراد باختلاف أعمارهم في هذه البيئات، ونظراً لأن عملية استعراض مثل هذا الكم من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ربما هو خارج اهتمام هذه الدراسة، فإن هذا الجزء من هذا البحث يقتصر على تناول الجهود المبذولة من قبل الباحثين على تناول موضوع تطوير بطاريات الاختبارات أو المقاييس الخاصة بقياس القدرات الإبداعية، وخاصة تطوير بطارية وليامز للقدرات الإبداعية. ففي دراسة أجرتها غلام (2008) هدفت إلى تقنين بطارية وليامز للقدرات الإبداعية Williams Battery For creative Abilities (CAP) على الطلبة في الصفوف من الثالث حتى السادس الأساسي في مملكة البحرين باستخدام عينة مكونة من 910 طالباً وطالبة من طلبة هذين الصفين، أشارت النتائج إلى وجود تمايز في الدرجات التي حصل عليها أفراد هذه العينة في الصفوف المشمولة بالدراسة على هذه البطارية لصالح الطلبة من الصفوف الأعلى، وأشارت النتائج إلى تمتع البطارية بصورتها البحرينية بدلالة صدق محك/ تلازمي مرتفعة عند استخدام النسخة البحرينية لمقياس تورنس للقدرات الإبداعية، كما ولوحظ وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الدراسة الجنس والصف على الدرجات على هذه البطارية. أما بالنسبة لثبات الدرجات على الصورة البحرينية فقد أشارت النتائج إلى وجود مؤشرات مرتفعة عن ثبات هذا البطارية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية/ مصححة بمعادلة سبيرمان براون.

أما العنزي (2011) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقنين مقياس الشعور التباعدي للإبداع كأحد اختبارات بطارية وليامز باستخدام عينة مكونة من 227 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وكذلك التعرف على الفروق في استجاباتهم على هذا المقياس وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي والعمر، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات مقياس الشعور التباعدي بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية تتراوح بين الأربعينيات والسبعينيات، بينما بلغ للدرجة الكلية 0.84 و0.70 بالطريقتين على التوالي، تم حساب معامل صدق المقياس بأكثر من طريقة، منها الصدق الظاهري والصدق التلازمي بدلالة ارتباطه بالدرجة على الصورة الكويتية لمقياس تورانس للإبداع، والمقارنات الطرفية بين درجات الطلبة في الربيع الأدنى والربيع الأعلى، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير الصف الدراسي على مقياس الشعور التباعدي بين الصفوف التاسع

والعاشر والحادي عشر لصالح الحادي عشر. ولم تكشف نتائج الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر لدى عينة الدراسة. وأظهرت نتائج التحليل العاملي عن عدة عوامل مكونة لمقياس الشعور التباعدي.

أما نيوبولد (Newbold, 2012) فأجرى دراسة هدفت إلى إعداد صورة مكيفة من بطارية اختبارات الإبداعية (CAP) في بيئة تعتمد على الاهتمامات والمواهب البصرية المكانية للأطفال المصابين بالتوحد. تم فحص الخصائص السيكومترية للأداة المنقحة. تم وتطبيقها على عينة عشوائية من 27 طالباً باستخدام المقياس المعدل الذي تضمن أبعاد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيل. تم فحص صدق الأداة الجديدة من خلال مقارنة درجات الإبداع لـ 27 مشروعا باستخدام أداة التقييم الجديدة مع درجات الإبداع التي تم منحها لنفس المشاريع بواسطة فريق من الخبراء. أظهرت النتائج أن الدرجات كانت مرتبطة بشكل كبير لثلاثة من الأبعاد الأربعة لأداة التقييم الجديدة. أظهرت الأداة أيضاً درجة ثبات عالية بين المقدرين (0.82). أشارت النتائج إلى أن اختبار التقييم المعدل هذا يمكن أن يكون مقياساً للإبداع البصري المكاني للأطفال المصابين بالتوحد.

كما أجرى جوك وبنديك ودنست ونيبور (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013) دراسة كانت جزءاً من دراسة دكتوراه أوسع حول تقييم الموهبة والتعليم. وعلى وجه الخصوص، تستكشف فائدة أداة المعلم لاختبار الإبداع في المدارس الإيطالية الثانوية الدنيا. لهذا الغرض، تم اختبار الصدق التلازمي لمقياس Renzulli Subscale للإبداع الذي يستخدمه المعلمون العاديون ومعلمو الاحتياجات التعليمية الخاصة واختبار Williams of Divergent الذي استخدمه الباحث وأكملة الطلاب. شارك في الدراسة 106 طلاب و9 معلمين. وأظهر التحليل الكمي ارتباطاً إيجابياً بين التقييمات من خلال اختبار ويليامز ومقياس رينزولي الفرعي للإبداع الذي تستخدمه مجموعة المعلمين بأكملها. لذلك، تم فحص فيما إذا كان هناك فرق بين خصائص المعلمين في تقييم الإبداع، ولا سيما بين معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية العادية والخاصة. أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تقييمات مجموعة المعلمين، مما يعزز أهمية المنهج متعدد الأبعاد في دراسة الإبداع.

وهدفت الدراسة التي أجراها شانغ وشين ووو وشانغ ووو (Chang, Chen, Wu, Chang, & Wu, 2017) إلى فهم الاتجاهات النمائية للإبداع لدى الطلاب التايوانيين في الجوانب المعرفية

والانفعالية. قام الباحثون بتحليل الاختلاف بين التفكير التشعبي والشعور التشعبي لدى الطلاب المراهقين التايوانيين عبر المراحل الدراسية المختلفة، تم فحص الفرق في التفكير التشعبي والشعور التشعبي بين هذه الدراسة وفترة التسعينيات. وشمل المشاركون 1674 طالباً من الصف الخامس إلى الحادي عشر (866 بنين، 51.73٪). أظهرت النتائج أن درجات التفكير التشعبي كجانب معرفي تتحسن بشكل كبير مع زيادة مستويات الصف. درجات الشعور التشعبي كجانب انفعالي تحسنت قليلاً مع زيادة مستويات الصف، لكنها تراجعت في الصف السادس وصعدت بشكل حاد في الصف الحادي عشر. عندما تمت مقارنة درجات التفكير التشعبي للطلاب الحاليين مع درجات الطلاب في التسعينيات، كانت أنواع الاتجاهات النمائية مختلفة، حيث تقلب الاتجاه النمائي سابقاً كان أكبر من الاتجاه الحالي الذي كان أكثر سلاسة. كان متوسط درجات المشاركين الحاليين لكل مستوى صف أقل تبايناً من التسعينيات. زادت درجات الشعور التشعبي في كل من التسعينيات وأظهرت اتجاهًا تصاعدياً خطياً متماثلاً.

وأجرى هو (Hou, 2019) دراسة هدفت إلى التحقق من ثبات وصدق النسخة المنقحة من اختبار ويليامز للإبداع. وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وطريقة ثبات المقدرين، والصدق بدلالة محك. وذلك على عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي في جميع مقاطعات تايوان، مكونة من 4543 عينة لقياس التفكير الإبداعي و4478 فرداً لقياس الشعور التشعبي. أظهرت النتائج أن اختبار ويليامز للإبداع يتمتع بدرجة ثبات جيدة، فقد تراوح معامل ثبات الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للتفكير الإبداعي بين 0.400 و0.909 وللشعور التشعبي بين 0.493 و0.799، وبطريقة الاتساق بين المقيمين، تراوحت معاملات الارتباط بين المقيمين لأنشطة التفكير الإبداعي من 0.630 إلى 0.909، كما تبين أن اختبار ويليامز للإبداع يتمتع بدرجة صدق بدلالة محك/ التلازمي. فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أنشطة التفكير الإبداعي والنسخة الرسومية TTCT في المقاييس الفرعية الأربعة للطلاقة والدقة والانفتاح والعنوان من 0.565 و0.732.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية توفير أدوات قياس في البيئة الأردنية ذات خصائص سيكومترية ملائمة، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف استقصاء الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية لدى طلبة الصفوف من الأول الأساسي إلى الثاني الثانوي في الأردن، حيث توفر هذه الدراسة إجابات عن الأسئلة الآتية:

1. ما دلالات الصدق المتحققة للدرجات على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية؟
2. ما دلالات الثبات المتحققة للدرجات على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية؟
3. ما مؤشرات فاعلية الفقرات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية؟ أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في توفيرها لصورة أردنية من بطارية وليامز للقدرات الإبداعية، تتحقق لها دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات، مما يسهل استخدامها من قبل المربين والمهتمين من العاملين في وزارة التربية والتعليم، أو التعليم العالي الأردنية والمؤسسات التربوية والتعليمية التي تعنى بتدريب وتعليم الأفراد المبدعين في البيئة الأردنية؛ إما لأغراض الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الأفراد أو تصنيفهم أو ترشيحهم لبرامج إثرائية معينة، أو فرزهم لغايات المشاركة في المسابقات والفرص التنافسية التي تتطلب توظيف القدرات العقلية العليا، كما وتسهم هذه الدراسة في سد النقص الحاصل في توفر أدوات يتوفر لها مؤشرات سيكومترية للدرجات عليها وعلى فقراتها يمكن توظيفها في إطار الدراسات البحثية الخاصة بفئة الموهوبين والمبدعين، كما تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على استكمال الجهود المبذولة في هذه الدراسة والبناء على نتائجها، مما يدفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات التي يمكن تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كما يلي: التفكير التشعبي: اختبار يقيس تجمعا من القدرات اللفظية الخاصة بالجزء الأيسر من الدماغ، وغير اللفظية المتصلة بالقدرات البصرية الحسية الخاصة بالجزء الأيمن من الدماغ. ويقاس إجرائياً بالدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية المعدة لهذا الغرض. الشعور التشعبي: اختبار يقيس حب الاستطلاع ودرجة الخيال لدى المفحوص، وميله للتعامل مع الأشياء المعقدة والأشياء التي فيها درجة من المغامرة، ويقاس إجرائياً بالدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية المعدة لهذا الغرض.

مقياس وليامز: أداة تقدير يتم جمع المعلومات عليها من خلال الوالدين والمعلمين وتتعلق بنفس العوامل المقاسة في كل من اختباري التفكير التشعبي والشعور التشعبي ويقاس إجرائياً بالدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية المعدة لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة وصفية هدفها استخراج الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وفاعلية فقرات للصورة الأردنية من بطارية وليامز للقدرات الإبداعية، لذا فقد اتبعت الخطوات الخاصة بإعداد البطارية والتحقق من خصائصها السيكومترية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة من عمر 6 – 18 سنة الملتحقين بالمدارس الأساسية والثانوية في الأردن والذين يبلغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2020/ 2021 (1592787) طالباً وطالبة منهم (766277) طالب و(826510) طالبة، أما عينة الدراسة فقد تألفت من (800) طالب وطالبة موزعين بالتساوي حسب متغير الجنس والصف، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من طلبة مجتمع الدراسة من مدارس محافظة عمان العاصمة والبلقاء والزرقاء، بحيث تم مراعاة توزيعهم ما أمكن على المدارس بحيث لا يزيد عدد الطلبة الذين تم اختيارهم من المدرسة الواحدة عن عشرة طلاب. وقد تم اختيار هؤلاء الأفراد حسب المتطلبات التي تقتضيها طرق اشتقاق دلالات الصديق والثبات وفاعلية الفقرات للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية من حيث التحصيل (أعلى 5 – 15% من طلاب الصف من حيث التحصيل الدراسي) ومن حيث تقديرات المعلمين لوجود خصائص وقدرات إبداعية متميزة لديهم. والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والصف الدراسي			
الجنس والصف	ذكور	إناث	المجموع
الأول – الثالث الأساسي	90	90	180
الرابع – السادس الأساسي	90	90	180
السابع – العاشر الأساسي	120	120	240
الأول الثانوي – الثاني الثانوي	100	100	200
المجموع	400	400	800

كما اشتملت عينة الدراسة على الوالدين لهؤلاء الطلبة (800 والد ووالدة) وعلى 250 معلماً ومعلمة ممن يقومون على تدريس أفراد عينة الدراسة من الطلبة ولهم معرفة بالطلبة لفترة تزيد

عن سنتين دراستين متتاليتين جرى اختيارهم بناءً على ترشيح مدير المدرسة والمرشد التربوي بالمدرسة لهم.

أداة الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام بطارية وليامز للقدرات الإبداعية بصورتها الأمريكية والخاصة بتقييم العوامل المعرفية والانفعالية المرتبطة بالسلوكيات الإبداعية للأفراد من عمر 6 – 18 سنة والتي يمكن أن يتم تقييمها من قبل المعلمين في غرفة الصف، حيث صممت هذه البطارية لقياس ثمانية أبعاد في التفكير والشعور التشعبي، والتي تعتبر مهمة للكشف عن النمو الانفعالي والمعرفي للأفراد المبدعين في غرفة الصف في المدارس، حيث تسهم هذه البطارية في تعريف الآباء والمعلمين بالعوامل المرتبطة والمكونة للتفكير والشعور التشعبي Divergent Feeling and Thinking. لقد مرت عملية إعداد صورة أردنية لهذه البطارية بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: إعداد صورة معربة من بطارية وليامز للقدرات الإبداعية:

جرى في هذه الخطوة ترجمة النسخة الأجنبية للبطارية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحث، حيث تم أثناء الترجمة مراعاة الإبقاء على الوظيفة المقاسة بجميع فقرات البطارية والمكونة لها على ما هي عليه قدر الإمكان، ومحاولة استبدال مضامين بعض الفقرات بها (إن وجد) بمضامين أخرى مكافئة لها بالبيئة الأردنية. حيث جرى الإبقاء على التعليمات الأصلية الواردة فيها الموجهة للطفل أو الوالدين أو المعلمين كما هي دون إحداث أي تغيير يحدث خلافاً في مضامينها. كما وجرى الإبقاء كذلك على الأشكال الاثني عشر المكونة لاختبار التفكير التشعبي كما هي بحيث يتم الحصول على خمس درجات عليها: الأصالة والطلاقة والمرونة والتفصيل وعنوان الشكل وفق المعايير الأصلية للبطارية، وجرى كذلك المحافظة على الفقرات المكونة لاختبار الشعور التشعبي كما هي بحيث تفضي إلى أربع درجات: حب الاستطلاع والخيال والتعقيد والميل للمجازفة، والتي تقيسها فقرات البطارية الواردة في اختبار الشعور التشعبي لبطارية وليامز. وهكذا تم الإبقاء على البنية التكوينية لأدوات البطارية بحيث تقيس ثمانية درجات، إضافة إلى الإبقاء على سلالمة التقدير الوصفية الخاصة بفقرات البطارية كما هي دون تغيير. وبذلك استطاع الباحث الوصول إلى صورة أردنية أولية للبطارية مكونة من ثلاث أدوات: مقياس التفكير التشعبي، ومقياس الشعور التشعبي، ومقياس وليامز.

المرحلة الثانية: التجريب الأولي للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية:

جرى لأغراض التوصل إلى مؤشرات منطقية وإحصائية أولية عن ملائمة الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية استخدام إجراءين، الأول: عرض البطارية بصورتها الأولية على عينة مكونة من 15 حكماً ممن يحملون درجة الدكتوراة أو الماجستير في علم النفس التربوي والتربية الخاصة/الموهوبين ممن يعملون مع الموهوبين أو المبدعين في المؤسسات الأردنية التربوية الخاصة برعايتهم أو توفير خدمات تربوية أو اجتماعية أو نفسية لهم، وذلك للوقوف على آرائهم حول بنية الفقرات اللغوية وملاءمتها ووضوح الصياغة اللغوية لها، ووضوح التعليمات التي وضعت للأدوات الثلاث المكونة للبطارية الأردنية للقدرات الإبداعية ودرجة مقروئيتها، ودقة ووضوح محتوى فقراتها وملاءمتها للبيئة الأردنية، وكذلك جرى اختيار اثنين ممن يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية جيداً للعمل على ترجمة محتوى الصورة الأردنية للبطارية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، لفحص درجة تطابق الترجمة مع الصورة الأصلية للمقياس، أما الطريقة الثانية: فتمثلت بتطبيق البطارية بصورتها الأولية على عينة مكونة من 80 طفلاً ووالديهم ومعلمهم موزعين على الصفوف من الثالث وحتى العاشر بواقع 10 أطفال (ووالديهم ومعلمهم) من كل صف من الصفوف المشمولة بالدراسة، وذلك لأغراض الوقوف على درجة مقروئية الفقرة ووضوح التعليمات الخاصة بها ومضامينها للبيئة الأردنية، والوصول إلى مؤشرات أولية عن درجة صعوبتها وتمييزها. حيث جرى بناء على هذين الإجراءين تعديل الفقرات سواء من حيث البنية اللغوية لها أو التعليمات الخاصة بتطبيقها أو المضامين المتضمنة لها لتصبح أكثر ملاءمة للبيئة الأردنية، وتراعي الملاحظات التي جرى الانتهاء لها من الإجراءين، عموماً أشارت نتائج هذه المرحلة إلى وجود تطابق جيد جداً بين الفقرات وتعليماتها ووضوحها وتلك الخاصة بالنسخة الأجنبية للبطارية، كما وأشارت النتائج إلى وجود خصائص سيكمترية للفقرات المكونة لنسخة البطارية الأولية، حيث تراوحت معاملات الشيع للفقرات ما بين 0.40 – 0.80 ومعاملات التميز لها ما بين 0.37 – 0.88. وهكذا جرى وضع الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية بصورتها النهائية لتصبح جاهزة لاشتقاق المؤشرات النهائية لها لكل من الدرجات على مقاييسها الثلاثة والفقرات المكونة لها.

المرحلة الثالثة: التوصل لمؤشرات عن صدق الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية وثباتها وفعاليتها فقراتها.

لأغراض التوصل إلى مؤشرات عن صدق الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية جرى استخراج ثلاثة مؤشرات حول الصدق هي:

أ. الصدق المنطقي

ب. صدق البناء: البناء العاملي والفروق بين مجموعات متميزة أصلاً بالقدرات التحصيلية والإبداعية.

ج. الصدق بدلالة المحك: وذلك باستخدام الترابطات الداخلية بين الدرجات على الأبعاد والصدق بدلالة محك/ التلازمي باستخدام الصورة الأردنية لمقياس تورنس للإبداع والعلامات على امتحان الثانوية العامة.

أما ثبات الدرجات على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية فقد جرى التوصل لها باستخدام: الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار والثبات بطريقة الاتساق الداخلي بشقيه إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الاتساق الداخلي التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان-براون، أما فاعلية الدرجات على فقرات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية فقد جرى التوصل لها باستخدام معاملات شيوع الأداء على الفقرة ومعاملات التمييز باستخراج معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على كل من البعد الذي تقع به والدرجة الكلية على المقياس الخاص بها.

لقد عُرضت أبرز المؤشرات التي تم التوصل إليها حول مؤشرات صدق الدرجات التي يمكن الحصول عليها وثباتها وفعاليتها الفقرات المكونة لها في الجزء الخاص بعرض النتائج.

طرق جمع المعلومات:

تم تطبيق الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية على أفراد عينة الدراسة باتباع التعليمات الواردة في دليل البطارية بصورتها الأمريكية والتي جرى ترجمتها إلى اللغة العربية، حيث طُبقت الصورة الأردنية لاختباري التفكير التشعبي والشعور التشعبي بشكل جمعي على أفراد عينة الدراسة في المدارس التي يدرسون بها، بحيث طُبّق الاختباران على أفراد عينة الدراسة باستخدام مجموعات صغيرة تراوح عدد الأفراد في ما بين 10 – 15 طالباً حيث أعطى الطلبة في حالة اختبار التفكير التشعبي ما بين 30 – 40 دقيقة وفي حالة اختبار الشعور التشعبي بحدود 60 دقيقة (بالاسترشاد بدليل المقياس وبناء على المرحلة التجريبية الأولى لتطبيق الأداة). وكان يتم إعطاء المفحوصين فكرة عن هدف الدراسة وأغراض الأداة، وكان يتم حثهم على توخي الدقة والصدق وبذل أقصى جهد للتعبير عن أفضل أداء لديهم وكان يتم

إخبارهم أن النتائج التي سيتم الحصول عليها لن يطلع عليها أحد وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن هم من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثالث فقد تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بشكل فردي حيث كان يتم قراءة كل فقرة من فقرات لاختبار الشعور التشعبي عليهم من قبل الباحثين أو مساعديهم ثم يطلب منهم تحديد فيما إذا كانت تنطبق عليهم أم لا، أما في حالة اختبار التفكير التشعبي فقد كان يطلب من الطالب إكمال الرسمه بإشراف مباشر من فريق البحث (المكونة من مجموعة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية) أو الباحث.

أما بالنسبة للصورة الأردنية لمقياس وليامز فقد جرى تطبيقها على الوالدين في عينة الدراسة عن طريق الحصول على الموافقة الأولية من قبلهم بمشاركة ابنهم / ابنتهم بالدراسة وبالتالي مشاركتهم في الدراسة، حيث كانت تُرسل إليهم الأداة الخاصة بهم مرفقة برسالة خاصة أُعدت من قبل الباحثين توضح هدف الدراسة والغرض منها وتطلب من الوالدين توكي الدقة والصدق في إعطاء التقديرات على السمات التي تدرج تحت العوامل المعرفية والانفعالية للإبداع، وكان يتم إبلاغ الوالدين أن المعلومات التي تتضمنها الأداة لن يطلع عليها أحد غير الباحث، وأن النتائج لن تؤثر إيجاباً أو سلباً على ابنهم أو ابنتهم وأنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ومما يجدر الإشارة إليه أنه تم تطبيق هذا المقياس في حالة الوالدين الأميين بواسطة مقابلة بين الباحثين أو مساعديهم والوالد والوالدة في المدرسة التي يدرس بها ابنهم وابنتهم. وكان يُطلب في حالة اللجوء إلى الأسلوب الأول (إرسال المقياس إلى البيت) إعادة المقياس بحدود يومين كحد أقصى.

أما بالنسبة للمعلمين فقد كان يتم اختيارهم بحيث يكون المعلم قد مضى على معرفته المباشرة بالطلبة مدة سنتين أو أكثر متتالية، وكان يستعان برأي المدير أو المرشد التربوي في ذلك، وكان يطلب من المعلم القيام بإعطاء تقديرات عن السمات الواردة في الأداة والتي تدرج تحت العوامل المعرفية والانفعالية التي تقيسها الصورة الأردنية لمقياس وليامز إذا كان الأمر ممكناً بحضور الباحثين أو مساعديهم، أو أن يطلب منه تعبئة المقياس وإحضاره في اليوم التالي، وكان يُطلب منهم عدم التأثر بآراء الزملاء الآخرين عن الطالب أو مقارنة الطلاب مع بقية الطلاب وإنما التعامل معه وحده، وكان يتم حثهم على توكي الدقة والصدق في التقديرات التي يُعطونها للطلاب.

استخراج الدرجات والتصحيح:

تم لكل مفحوص استخراج خمس درجات تمثل العوامل المعرفية للتفكير التشعبي: بعد الطلاقة، وبعد المرونة، وبعد الأصالة، وبعد التفصيل، وبعد إعطاء العنوان، والتي يمكن الحصول عليها من خلال الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية/ اختبار التفكير التشعبي، واستخراج أربع درجات أيضاً له تمثل العوامل الانفعالية أو الوجدانية للإبداع التي يمكن الحصول عليها من خلال الصورة الأردنية لاختبار الشعور التشعبي: حب الاستطلاع، والخيال، والميل للتعامل مع الأشياء المعقدة، والمخاطرة أو المغامرة، وذلك باستخدام مفاتيح خاصة بها تشير إلى الاستجابة لكل عامل إذا اختيرت من قبل المفحوص، حيث يُعطى عليها درجتان في حين أن الاستجابات الأخرى تُعطى درجة واحدة، ويتم حسم درجة واحدة من الدرجة الكلية المتحققة للفرد عن كل فقرة وضع الاستجابة لها على لا أستطيع التقرير، وبالتالي فإن أقصى درجة يمكن للمفحوص الحصول عليها على اختبار الشعور التشعبي هي 100 درجة وذلك في حالة أن الفرد قام بوضع إشارات على فئات الإجابة لل فقرات التي تبدو في مفاتيح التصحيح أو 50 درجة لو أنه لم يضع أية إشارة على أي من الاستجابات التي تبدو في مفاتيح التصحيح ولم يضع أية استجابة على فئة الاستجابة لا أستطيع التقرير. حيث تشير الدرجة الخام العالية بأن الشخص أكثر إبداعاً ولديه اتجاهات إيجابية حول أن يكون ذا حب استطلاع وخيال، وميال للمجازفة أو المغامرة والتعامل مع الأشياء المعقدة.

كما تم استخراج ثماني درجات لكل طالب تمثل العوامل المعرفية والعوامل الانفعالية للإبداع المقاسة بالأداتين السابقتين، وذلك بناء على التقديرات التي أعطيت لها من قبل كل من الوالدين والمعلمين كل على حدة لكل مفحوص على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية، حيث تم حساب الدرجة لكل عامل بإعطاء الفقرات التي أعطى المعلم أو الوالد أو الوالدة لها تقدير دائماً درجتين والفقرات التي أعطيت التقدير أحياناً درجة واحدة. إضافة إلى أنه أعطي لكل مفحوص درجة واحدة على كل سؤال مفتوح من الأسئلة الأربعة إذا أُتبع بتفسيرات وبذلك يكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الشخص على الصورة الأردنية لمقياس وليامز هي 100 درجة. والجدول رقم (3) يبين الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للإبداع ومدى الدرجات الممكن على كل منها.

جدول (3): الدرجات التي يمكن الحصول عليها على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والمدة الممكن للدرجات عليها		
الاختبار	عدد الفقرات	مدى الدرجات
اختبار التفكير التشعبي:		
- الطلاقة	12	12-0
- المرونة	12	11-0
- الأصالة	12	36-0
- التفصيل	12	36-0
- العنوان (تركيب المفردات)	12	36-0
الدرجة الكلية	60	131-0
اختبار الشعور التشعبي:		
- حب الاستطلاع	12	24-0
- الخيال	12	24-0
- الميل للتعامل مع الأشياء المعقدة	13	26-0
- الميل للمغامرة	13	26-0
الدرجة الكلية	50	100-0
مقياس وليامز:		
- الطلاقة	6	12-0
- المرونة	6	12-0
- الأصالة	6	12-0
- التفصيل	6	12-0
- الخيال	6	12-0
- حب استطلاع	6	12-0
- الميل للتعامل مع التعقيد	6	12-0
- الميل للمخاطرة والمجازفة	6	12-0
- الأسئلة المفتوحة	4	4-0
الدرجة الكلية	50	100-0

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى صورة أردنية عن بطارية وليامز للقدرات الإبداعية؛ ومن أجل ذلك تمت ترجمة فقرات الأدوات التي تضمنتها الصورة الأمريكية للبطارية وتعليمات هذه الأدوات باللغة العربية وجرى تدقيقها من قبل لجنة من المحكمين الذين يتقنون اللغة العربية واللغة الإنجليزية، كما جرى عرضها على لجنة أخرى من المحكمين أيضاً من حملة درجة الدكتوراة في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي والتربوي للوقوف على مدى ملاءمة محتوى الفقرات وصياغتها ووضوح التعليمات. وجرى تطبيق الصورة المترجمة لاختباري التفكير

التشعبي والشعور التشعبي على عينة مكونة من 80 طالباً وطالبة موزعين على الصفوف من الأول الأساسي وحتى العاشر، وذلك للوصول إلى مؤشرات حول ملائمة الفقرات المتضمنة بالصورة الأردنية لمقياس وليامز للقدرات الإبداعية، وجرى عرضها كذلك على 15 حكماً ممن يعملون كأعضاء هيئة تدريس في أقسام علم النفس التربوي والتربية الخاصة بالجامعات الأردنية أو ممن يعملون على تقديم خدمات نفسية وتربوية للأفراد المبدعين، وذلك بهدف التوصل إلى بيانات ومعلومات عن وضوح التعليمات وصياغة الفقرات واستخراج مؤشرات إحصائية مبدئية عن مدى ملائمة الفقرات التي تضمنتها الصورة الأردنية لاختبار التفكير التشعبي والشعور التشعبي ومقياس وليامز، حيث جرى في ضوء هذه الإجراءات إجراء التعديلات التي أشارت نتائج التجريب وملاحظات الحكماء لها التي اشتملت تعديلات في مضمون بعض الفقرات وإدخال مزيد من التوضيح للصياغة لها وإعطاء معلومات أكثر تفصيلاً فيما يتعلق بتعليمات الأدوات، وبذلك عمل الباحثان على إعداد صورة لأدوات البطارية لتستخدم في مرحلة التجريب الرئيسية التي تهدف إلى الوصول إلى مؤشرات عن ثبات وصدق وفاعلية فقرات الصور الأردنية لاختبار التفكير التشعبي ومقياس وليامز والتي أجريت بناءً على عينات من المفحوصين تكونت من 800 طالب وطالبة و 800 والد ووالدة (للطلبة في العينة السابقة) و 250 معلماً ومعلمة ممن يقومون على تدريس أفراد عينة الدراسة من الطلبة، وكإجراء تنظيمي تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها تبعاً لأسئلة الدراسة:

أولاً: المعلومات الوصفية العامة لأفراد عينة الدراسة:

بعد أن تم تطبيق الصور الأردنية لأدوات بطارية وليامز للقدرات الإبداعية على عينة الطلبة باستخدام الإجراءات التي تم وصفها سابقاً والحصول على تقديرات على السمات للمكونات المعرفية والعوامل الانفعالية التي تقيسها الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية من قبل كل من عينة الوالدين وعينة المعلمين جرى لكل مفحوص استخراج 17 درجة تمثل العوامل المعرفية المقاسة بالصورة الأردنية لاختبار التفكير التشعبي (خمس درجات) والعوامل الانفعالية المقاسة بالصورة الأردنية لاختبار الشعور التشعبي (4 درجات) وتقديرات السمات للعوامل الانفعالية والمعرفية المقاسة بالصورة الأردنية لمقياس وليامز (8 درجات)، كما جرى استخراج ثلاث درجات كلية لكل من الصور الأردنية لاختبار التفكير التشعبي والشعور التشعبي ومقياس وليامز وجرى بعدها استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات تبعاً

للعيينة الكلية وتبعاً لمتغيري جنس الطالب والمستوى الصفّي الذي يقع به، والجدول رقم (4) يبين هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من الطلبة على الصور الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية/ الاختبار للتفكير التشعبي والشعور التشعبي ومقياس وليامز للقدرات الإبداعية للعيينة ككل وللعيينة تبعاً لمتغير جنس الطالب والمستوى الصفّي له										
الصور	ذكر			أنثى			العيينة الكلية			
	الصف 3-1	الصف 6-4	الصف 10-7	الصفّي ن 2-1 ثانوي	الصف 3-1	الصف 6-4	الصف 10-7	الصفّي ن 2-1 ثانوي	ذكور	إناث
الأردنية الاختبار	3-1	6-4	10-7	الصفّي ن 2-1 ثانوي	3-1	6-4	10-7	الصفّي ن 2-1 ثانوي	110.4	110.6
التفكير	108.2	109.2	111.5	112.2	108.9	109.4	111.4	112.4	110.4	110.6
الدرجة	18.2	15.2	14.7	19.4	15.7	14.9	14.6	17.6	18.2	19.3
الطلاقة	10.1	9.7	11.1	10.3	10.3	10.0	10.9	11.3	10.36	10.91
المرونة	9.2	9.2	9.5	9.7	9.4	9.3	8.9	8.9	9.41	9.10
الأصالة	29.2	30.1	29.3	30.2	27.2	29.4	30.3	30.4	29.68	29.43
التفصيل	29.3	30.1	30.4	30.4	30.4	30.2	30.7	30.4	30.09	31.44

4.6										5.6	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	العنوان
30.7	30.75	30.72	30.4	30.6	30.5	31.6	31.7	31.2	29.4	30.4	ن
4											
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
4.67	4.72	4.65	4.2	3.8	5.3	4.7	4.6	4.3	4.5	6.2	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	الشعور
79.8	78.84	80.81	81.0	77.1	78.3	79.3	83.7	79.6	80.2	79.8	ر
2											التشعبي
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
15.8	14.3	15.4	14.4	13.8	13.6	14.4	13.4	15.1	14.4	12.7	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	حب
19.0	19.02	19.11	19.4	18.6	18.9	18.5	19.9	18.7	19.4	18.5	الاستطلاع
6											
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
5.4	4.7	4.9	3.8	3.27	4.6	4.3	4.2	3.9	4.3	5.2	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	الغيا
19.6	19.78	19.54	21.7	19.2	18.7	19.5	21.3	18.2	19.2	19.7	ل
6											
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
5.31	4.2	5.4	4.2	3.8	3.9	4.4	5.1	4.6	5.3	4.2	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	الميل
20.2	20.12	20.47	19.6	19.9	21.2	19.9	20.1	20.3	21.2	20.2	للتعقيد
8											
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
4.92	5.1	4.6	5.1	4.7	5.8	4.3	5.2	4.7	4.3	4.4	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	الميل
20.6	20.7	21.13	20.3	19.4	19.4	21.4	22.4	20.40	20.4	21.4	للمخاطر
0											
ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	ع=	
4.31	4.1	4.52	4.4	4.3	4.7	4.4	4.2	3.8	4.7	4.3	
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	الدرجة
76.7	77.01	76.43	78.73	77.51	76.3	75.15	77.3	76.89	75.52	75.8	الكلية
2											
م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	م=	للقيا
71.5	71.92	70.18	72.41	73.21	70.61	70.95	70.32	70.45	70.37	69.5	س

الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية
"محمد وليد" البطش وفريال أبو عواد

وليامز											
الطلاقة	م=1 10.30	م=1 10.35	م=1 10.25	م=1 10.40	م=1 10.6	م=1 10.4	م=1 9.9	م=1 10.30	م=1 10.4	م=1 10.1	م=1 10.2
	م=2 9.49	م=2 9.46	م=2 9.52	م=2 9.60	م=2 9.67	م=2 9.80	م=2 8.7	م=2 9.60	م=2 9.7	م=2 9.2	م=2 9.5
المرونة	م=1 9.49	م=1 9.64	م=1 9.24	م=1 9.95	م=1 9.75	م=1 9.4	م=1 9.4	م=1 9.40	م=1 9.5	م=1 8.7	م=1 9.7
	م=2 8.89	م=2 9.15	م=2 8.62	م=2 9.35	م=2 9.44	م=2 8.8	م=2 8.9	م=2 8.30	م=2 8.7	م=2 8.3	م=2 9.2
الأصالة	م=1 9.24	م=1 9.33	م=1 9.15	م=1 9.08	م=1 9.88	م=1 9.4	م=1 8.8	م=1 9.2	م=1 9.4	م=1 9.2	م=1 8.7
	م=2 8.55	م=2 8.80	م=2 8.30	م=2 8.40	م=2 9.72	م=2 8.3	م=2 8.5	م=2 8.7	م=2 8.2	م=2 8.5	م=2 7.8
التفصيل	م=1 9.55	م=1 9.46	م=1 9.64	م=1 9.40	م=1 9.44	م=1 9.4	م=1 9.6	م=1 9.40	م=1 9.6	م=1 9.7	م=1 9.4
	م=2 8.76	م=2 8.71	م=2 8.82	م=2 8.66	م=2 8.72	م=2 8.7	م=2 8.75	م=2 8.80	م=2 9.1	م=2 8.8	م=2 8.5
حساب الاستطلاع	م=1 9.79	م=1 9.84	م=1 9.74	م=1 9.9	م=1 9.44	م=1 10.2	م=1 9.95	م=1 9.60	م=1 9.32	م=1 9.8	م=1 10.4
	م=2 9.0	م=2 9.26	م=2 8.73	م=2 9.20	م=2 9.1	م=2 9.3	م=2 9.5	م=2 8.60	م=2 8.45	م=2 8.9	م=2 9.1
الخيار	م=1 9.91	م=1 9.68	م=1 10.14	م=1 10.40	م=1 9.8	م=1 9.72	م=1 8.7	م=1 10.7	م=1 10.1	م=1 10.1	م=1 9.6
	م=2 9.33	م=2 9.12	م=2 9.54	م=2 9.60	م=2 8.96	م=2 9.11	م=2 8.8	م=2 9.4	م=2 9.2	م=2 9.7	م=2 8.9
الميل للتعبير	م=1 9.15	م=1 9.31	م=1 9.0	م=1 9.90	م=1 9.2	م=1 8.88	م=1 9.2	م=1 9.3	م=1 9.17	م=1 9.02	م=1 8.4
	م=2 8.48	م=2 8.59	م=2 8.36	م=2 8.80	م=2 8.70	م=2 8.40	م=2 8.4	م=2 8.55	م=2 8.40	م=2 8.77	م=2 7.7
الميل للمجازفة	م=1 9.35	م=1 9.41	م=1 9.29	م=1 9.70	م=1 9.4	م=1 8.90	م=1 9.6	م=1 9.4	م=1 9.40	م=1 8.9	م=1 9.4
	م=2 8.68	م=2 8.83	م=2 8.53	م=2 8.80	م=2 8.9	م=2 8.20	م=2 9.4	م=2 8.37	م=2 8.7	م=2 8.2	م=2 8.8

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري م1: متوسط تقديرات الوالدين
م2: متوسط تقديرات المعلمين

يلاحظ من الجدول أن الدرجات التي حصل عليها الأفراد في عينة الدراسة على كل من الصورة الأردنية لاختبار التفكير التشعبي ومقياس وليامز -إلى حد ما- متوسطة / مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى سلامة عملية اختيار أفراد عينة الدراسة من حيث إنهم يمثلون أعلى 5 – 15% من طلاب صفوفهم من حيث التحصيل الدراسي في المدارس التي أخذت العينات منها.

كما يلاحظ من خلال الجدول السابق التقارب في الدرجات المتوقعة لأفراد عينة الدراسة على الصورتين لاختباري التفكير التشعبي والشعور التشعبي معاً من جهة وانسجامها مع النتائج التي تحققت لها وفق التقديرات التي أُعطيت لها من قبل كل من المعلمين والمعلمات والوالدين على الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية من جهة أخرى. كذلك يلاحظ من جدول (4) أن الوالدين عموماً أعطوا تقديرات للسّمات المرتبطة بالعوامل المعرفية والعوامل الانفعالية المرتبطة بالإبداع والتي تقيسها الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية كانت أعلى من تلك التقديرات التي أعطوها كل من المعلمين والمعلمات لنفس السّمات. كذلك يلاحظ من نفس الجدول أن قيم الانحرافات المعيارية للدرجات الفرعية والدرجات الكلية المتحققة على أدوات الصورة الأردنية للقدرات الإبداعية عموماً متوسطة وهي تنم عن درجة معقولة من الانسجام والتقارب في الأداء على هذه الأدوات.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما دلالات الصّدق المتحققة للدرجات على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية؟

تم التحقق من صدق الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية باتّباع الطرق التالية:

أ-الصدق المنطقي:

تم التوصل إلى مؤشرات عن الصّدق المنطقي لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية، من خلال الإجراءات التي تم اتباعها في التوصل إلى صورة أردنية منها وجرى وصفها في كل من الخطوة الأولى والثانية من خطوات تطويرها، وعرضت في الجزء الخاص بأدوات الدراسة سواء ما يتعلق منها بإجراءات الترجمة العكسية التي جرى الإشارة إليها في مرحلة إعداد الأداة، أم بعرض الأدوات على عينة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي والتربية الخاصة/ الموهوبين والقائمين على تقديم خدمات لهم، وتجربتها على عينة استطلاعية من الطلبة

والوالدين والمعلمين والأخذ بالملاحظات جميعها التي تم الحصول عليها من خلال كل من الإجراءات.

ب- صدق البناء أو المفهوم:

تم التوصل إلى دلالات عن صدق البناء أو المفهوم لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية عن طريق اللجوء إلى محكين:

- البناء العاملي لأدوات البطارية
- التنبؤ بالفروق بين المجموعات المتباينة في القدرة الإبداعية والتحصيلية.

وفيما يلي عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل لها:

أ- البناء العاملي لأدوات البطارية:

للقوف على البناء العاملي لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية جرى استخراج نتائج تحليل البناء العاملي لمقياس الشعور التشعبي ومقياس وليامز باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية Principal Components Analysis متبوعاً بتدوير المحاور التي تزيد قيمة الجزء الكامن Eigen Value لها عن (1) باستخدام إجراء التدوير المتعامد Varimax Rotation وذلك باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من خلال العينة الرئيسية للطلبة والوالدين التي تكونت من 800 طالب وطالبة و800 والد ووالدة وفيما يلي وصف للنتائج التي تم التوصل لها:

1- البناء العاملي لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية:

أشارت نتائج التحليل العاملي باستخدام البيانات التي حُصل عليها من خلال عينة مكونة من 800 طالب وطالبة إلى وجود أربعة عوامل كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue لها تزيد عن (1)، حيث فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته 78.58% من التباين في الأداء على اختبار الشعور التشعبي. والجدول (5) يبين قيمة الجذور الكامنة التباين المفسر من قبل كل منها والتباين التراكمي المفسر.

جدول (5): الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية ونسبة التباين التراكمي				
العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	
5.5023	4.71	5.3498	4.2403	قيمة الجذر الكامن
27.79	23.78	27.01	21.41	نسبة التباين المفسر

نسبة التباين التراكمي	27.79	51.57	78.58	1.00

يلاحظ من جدول رقم (5) أن العوامل الأربعة التي كانت قيمة الجذر الكامن لها تزيد عن واحد قد فسرت نسباً من التباين إلى حد ما متقاربة، حيث فسر العامل الأول ما نسبته 27.79% من التباين الكلي في حين فسر العامل الثاني 23.78% من التباين، أما العامل الثالث فقد فسر ما نسبته 27.01% من التباين، وأخيراً فسر العامل الرابع ما نسبته 21.41% من التباين المفسر. وللوقوف على تشبع الفقرات المكونة لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الأربعة والتي تبدو في جدول (6).

جدول (6): معاملات تشبع الفقرات المكونة لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية في العوامل الأربعة ومعاملات التشبع للفقرات					
رقم الفقرة	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	أحاول (في المدرسة) أن أختبر الأشياء حتى عندما أعرف بأن تخميناتي قد تكون خاطئة.	0.48	0.20	0.19	0.11
2	أرغب في تفحص الأشياء عن قرب لبعض التفاصيل التي لم أرها من قبل.	0.23	0.38	0.21	0.18
3	أطرح دائماً أسئلة عندما لا أعرف الأشياء.	0.11	0.47	0.10	0.19
4	لا أرغب نهائياً في وجود خطط أعمل وفقاً لها.	0.16	0.26	0.46	0.21
5	أريد أن أعرف أنه بالإمكان أن أريح قبل أن أحاول القيام بلعبة جديدة.	0.46	0.13	0.17	0.20
6	أرغب في أن أحلم بالأشياء التي أريد أن أعرفها أو أعملها.	0.16	0.11	0.09	0.52
7	إذا لم أستطع عمل شيء من المحاولة الأولى فإنني أستمر في المحاولة حتى أحقق ما أريد.	0.18	0.13	0.63	0.22
8	لا أختار أبداً لعبة ألعها لا يعرفها أحد من زملائي.	0.57	0.23	0.22	0.19
9	أرغب في عمل الأشياء كما يقوم بها الآخرون بدلاً من البحث عن طرق جديدة لعملها.	0.12	0.14	0.44	0.20
10	أرغب في التأكد من صحة الأشياء.	0.17	0.22	0.48	0.23
11	أرغب حقاً القيام بالعديد من الأعمال الجديدة.	0.20	0.52	0.21	0.22
12	أرغب بتكوين صداقات جديدة باستمرار.	0.23	0.57	0.14	0.14
13	أرغب في التفكير بالأشياء التي لم تحدث معي.	0.23	0.22	0.12	0.44
14	لا أرغب في أن أحلم باليوم الذي سأكون فيه	0.13	0.17	0.22	0.47

					فنانياً جيداً أو طبيباً أو شاعراً.	
15	بعض أفكارى مثيرة لدرجة أنها تنسيبني أموراً أخرى.	0.15	0.17	0.62	0.23	0.49
16	أفضل أن أعيش وأعمل في محطة فضائية بدلاً من العيش على الأرض.	0.22	0.19	0.21	0.35	0.25
17	أصبح عصيباً عندما لا أعرف ماذا سيحدث فيما بعد.	0.13	0.19	0.56	0.21	0.41
18	أحب الأشياء المختلفة وغير العادية.	0.14	0.18	0.42	0.22	0.28
19	أتساءل غالباً عما يفكر به الآخرون.	0.17	0.67	0.19	0.28	0.59
20	أحب القصص والمسلسلات التلفزيونية التي تتحدث عن أشياء حدثت في الماضي.	0.16	0.22	0.28	0.40	0.31
21	لا مانع لدي في مشاركة أفكارى مع بعض أصدقائي أو مشاركتي لأفكارهم.	0.54	0.18	0.27	0.26	0.46
22	عادة ألزم الصمت والهدوء عندما تحدث الأشياء بشكل خاطئ أو عندما أرتكب خطأ.	0.61	0.19	0.25	0.27	0.59
23	أحب عندما أكبر أن أعمل شيئاً لم يفكر أحد به من قبل.	0.68	0.22	0.28	0.13	0.61
24	أفضل الأصدقاء الذين يتعاملون مع الأشياء بطريقة قديمة تقليدية.	0.20	0.18	0.68	0.24	0.59
25	عادة لا أحب معظم القوانين.	0.49	0.23	0.17	0.16	0.35
26	أحب أن أحل المسائل والمشكلات، حتى لو لم يكن لي إجابات صحيحة.	0.09	0.23	0.70	0.28	0.6
27	هناك أشياء كثيرة أحب أن أتفحصها وأجرها.	0.31	0.62	0.28	0.22	0.61
28	عندما أجد حلاً لمسألة أو مشكلة، أحب التمسك به ولا أحاول البحث عن إجابات أخرى.	0.22	0.69	0.26	0.19	0.63
29	لا أحب التحدث أمام الطلاب في الفصل.	0.65	0.14	0.27	0.22	0.56
30	أحب أن أتقمص إحدى الشخصيات عندما أقرأ قصة أو أشاهد فيلماً.	0.16	0.11	0.27	0.61	0.48
31	أحب أن أتخيل كيف كان الناس يعيشون قبل 200 سنة.	0.23	0.21	0.18	0.57	0.45
32	لا أحب من أصدقائي عدم قدرتهم على اتخاذ القرارات.	0.71	0.18	0.22	0.28	0.66
33	أحب أن أتفحص الصناديق والعلب القديمة من أجل معرفة ما يمكن أن يكون بداخلها.	0.17	0.45	0.15	0.27	0.33
34	أرغب في أن يستمر والدي ومعلمي في عمل الأشياء بالطريقة نفسها بدلاً من التغيير.	0.66	0.09	0.07	0.23	0.50
35	أعرف شعوري عن الأشياء عندما تكون	0.43	0.12	0.11	0.14	0.23

36	صحيحة.	0.44	0.15	0.16	0.26	0.31
أجد متعة في التخمين لأرى إذا كانت تخميناتي صحيحة.						
37	أحد متعة في التعامل مع الألغاز والألعاب التي تجعلني مشدوهاً (محتاراً) بما سيحدث فيما بعد.	0.24	0.44	0.12	0.10	0.28
38	أنا مهتم بالآلات وأتساءل كيف تبدو بالداخل وكيف تعمل.	0.14	0.46	0.22	0.23	0.33
39	أفضل أصدقائي هم الذين لا يحبون الأفكار الساذجة.	0.24	0.12	0.17	0.48	0.33
40	أحب التفكير بالأفكار الجديدة حتى إذا لم أستطع استخدامها.	0.22	0.12	0.15	0.53	0.37
41	أحب أن أضع كل شيء في مكانه الخاص به.	0.13	0.27	0.39	0.21	0.29
42	سيكون ممتعاً المحاولة لإيجاد الحلول للمشكلات المستقلية.	0.15	0.17	0.49	0.21	0.39
43	أرغب في تجربة أشياء جديدة، فقط لأرى ما الذي سيحدث.	0.42	0.23	0.22	0.10	0.29
44	أهتم عادة بالألعاب وذلك للمتعة، أكثر من اهتمامي بتحقيق الفوز.	0.47	0.18	0.12	0.22	0.32
45	أرغب في التفكير بالأشياء المثيرة التي لم يفكر أحدها من قبل.	0.14	0.22	0.18	0.42	0.28
46	عندما أرى صورة لشخص لا أعرفه، أحب أن أتساءل عن شخصيته وسلوكه.	0.16	0.18	0.20	0.48	0.33
47	أحب الاطلاع على الكتب والمجلات، من أجل التعرف على محتوياتها فقط.	0.17	0.50	0.21	0.13	0.39
48	أعتقد أن هناك إجابة واحدة صحيحة فقط عن معظم الأسئلة.	0.18	0.22	0.54	0.10	0.38
49	أحب طرح أسئلة حول الأشياء التي لم يفكر بها الآخرون.	0.17	0.53	0.11	0.19	0.36
50	أحب أن تكون لدي اهتمامات وهوايات متنوعة لأمارسها في البيت أو المدرسة.	0.24	0.12	0.60	0.09	0.46

يلاحظ من الجدول (6) أن هنالك 14 فقرة كانت معاملات التشبع لها مع العامل الأول تزيد على 0.30 (الذي جرى اعتماده من قبل الباحث) وهذه الفقرات هي: 1 و 5 و 8 و 21 و 22 و 23 و 25

و29 و32 و34 و35 و36 و43 و44، ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها تتعلق بالمغامرة أو المخاطرة لذلك يمكن أن يطلق على هذا العامل مقياس المغامرة أو المجازفة. كذلك يلاحظ من الجدول رقم (6) أن هنالك 12 فقرة كانت معاملات التشبع لها مع هذا العامل الثاني تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي: 2 و3 و11 و12 و19 و27 و28 و33 و37 و38 و47 و49 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أن هذه النظرات تقيس حب الاستطلاع لذلك يمكن أن يطلق على هذا العامل مقياس حب الاستطلاع. كذلك يُظهر جدول رقم (6) أن هنالك 13 فقرة كانت معاملات التشبع لها مع العامل الثالث تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي: 4 و7 و9 و10 و15 و17 و18 و24 و26 و41 و42 و48 و50 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها تقيس التعقيد أو الميل للتعامل مع المهمات المعقدة، لذلك يمكن أن يطلق على هذا العامل مقياس الميل للتعقيد. أخيراً يلاحظ من الجدول رقم (6) أن هنالك 11 فقرة كانت معاملات التشبع لها مع العامل الرابع تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي: 6 و13 و14 و16 و20 و30 و31 و39 و40 و45 و46 ولدى فحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها تقيس الخيال لذلك يمكن أن يطلق على هذا العامل مقياس الخيال.

لعل نتائج التحليل العاملي السابقة لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية تنسجم من حيث الأبعاد التي افترض أنه يقيسها الاختبار بصورته الأمريكية، الأمر الذي يوفر ذلك دلالة على صدق البناء أو المفهوم لهذا الاختبار.

2- البناء العاملي لمقياس وليامز للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية:

أشارت نتائج التحليل العاملي باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من خلال عينة مكونة من 800 والد ووالدة إلى وجود ثمانية عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لها تزيد عن الواحد حيث فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته 55.88% من قيمة التباين في الأداء على مقياس وليامز والجدول رقم (7) يبين الجذور الكامنة والتباين المفسر من قبل كل منها والتباين التراكمي المفسر.

جدول (7): الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل التي تشكل البناء العاملي لمقياس وليامز من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية ونسبة التباين التراكمي								
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن
الجذر الكامن	3.1740	3.2484	3.1698	3.4849	3.0946	3.3904	3.5805	3.3608
التباين	11.98	12.26	11.96	12.15	11.68	12.79	13.51	12.68

المفسر	11.45	23.78	35.79	49.02	60.65	75.52	87.11	100
التباين التراكبي المفسر								

يلاحظ من جدول رقم (7) أن العوامل الثمانية التي كانت الجذر الكامنة لها تزيد عن واحد قد فسرت بنسب متقاربة من التباين إلى حد ما، حيث فسرت العوامل على التوالي النسب التالية من مجموعة التباين المفسرة من العوامل الثمانية: العامل الأول (11,98%) والعامل الثاني (12,26%) والعامل الثالث (11,96%) والعامل الرابع (12,15%)، والعامل الخامس (11,68%)، والعامل السادس (12,79%)، والعامل السابع (13,51%)، والعامل الثامن (12,68%). وللوقوف على معاملات تشبع هذه الفقرات بمقياس وليامز من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية جرى استخراج معاملات تشبع الفقرات بالعوامل الثمانية والتي تبدو في جدول رقم (8).

جدول (8): معاملات تشبع الفقرات المكونة لمقياس وليامز من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية في العوامل الثمانية ومعاملات الشيوع للفقرات									
رقم الفقرة	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن
1	يفكر الطفل بعدد من الإجابات عندما يطرح عليه السؤال.	0.47	0.23	0.22	0.27	0.14	0.17	0.12	0.18
2	يرسم الطفل عدداً من الرسومات عندما يطلب منه أين يرسم واحدة.	0.58	0.19	0.24	0.25	0.12	0.18	0.17	0.13
3	يوجد لدى الطفل عدد من الأفكار حول شيء ما بدلاً من فكرة واحدة.	0.52	0.23	0.22	0.27	0.13	0.17	0.15	0.14

4	يسأل الطفل أسئلة كثيرة.	0.43	0.18	0.35	0.19	0.09	0.17	0.08	0.09	0.43
5	يستخدم الطفل عدداً كبيراً من الكلمات عندما يعبر عن فكرة ما لديه.	0.47	0.27	0.23	0.25	0.15	0.14	0.17	0.13	0.50
6	يعمل الطفل بسرعة وينجز عمالاً كثيراً.	0.45	0.23	0.27	0.32	0.20	0.09	0.17	0.12	0.52
7	يفكر الطفل بعدد من الطرق لاستخدام الشيء الطريقة الشائعة لاستخدامه.	0.22	0.62	0.33	0.27	0.18	0.13	0.16	0.09	0.70
8	يعطي الطفل عدداً من المعاني للصورة أو القصة الشعرية أو المشكلة الواحدة	0.23	0.53	0.25	0.23	0.07	0.07	0.17	0.06	0.44
9	يستطيع الطفل تحويل معنى موضوع ما إلى موضوع آخر.	19.0	0.57	0.28	0.22	0.18	0.14	0.18	0.16	0.60
10	يحول الطفل وجهة نظره إلى وجهة نظر أخرى.	0.23	0.42	0.19	0.26	0.16	0.04	0.12	0.14	0.39
11	يبدى الطفل تعددًا وتنوعاً في الأفكار ويعمل على استكشاف العديد منها.	0.32	0.47	0.22	0.28	0.11	0.12	0.15	0.07	0.50
12	يفكر الطفل	0.27	0.58	0.24	0.24	0.12	0.11	0.06	0.09	0.56

									يعدد كبير من الاحتمالات) الحلول الممكنة) لحل مشكلة ما.	
0.40	0.17	0.12	0.07	0.13	0.25	0.42	0.23	0.21	يفضل الطفل وجود الأشياء داخل الغرفة بعيداً عن الوسط أو يفضل الصور والرسوم ذات الخطوط غير المنتظمة.	13
0.42	0.15	0.09	0.11	0.06	0.20	0.47	0.22	0.26	لا يكتفي الطفل بحصوله على استجابة صحيحة واحدة لسؤاله بل يبحث عن خيارات أخرى.	14
0.54	0.09	0.14	0.13	0.17	0.22	0.57	0.19	0.23	يفكر الطفل بطرق غير الطرق الشائعة.	15
0.61	0.15	0.12	0.16	0.13	0.21	0.55	0.23	0.36	يستمتع الطفل بالأشياء غير العادية ولا يحب عمل الأشياء بالطرق العادية.	16
0.66	0.11	0.10	0.06	0.12	0.37	0.61	0.23	0.24	يبدأ الطفل باختراع الحلول للمشكلة بعد أن يسمع أو يقرأ عنها.	17
0.54	0.09	0.13	0.12	0.07	0.20	0.43	0.21	0.25	يتساءل الطفل حول الطرق المألوفة للتعامل	18

									مع المشكلات ويطور طرقاً جديدة لحلها.	
19	يضيف الطفل لرسومه ألواناً وخطوطاً وتفاصيل أخرى.	0.23	0.31	0.26	0.62	0.18	0.16	0.11	0.10	0.68
20	يتحسس الطفل المعنى الأكثر عمقاً في الإجابة أو الحل ويضيف لها مزيداً من عمق المعنى.	0.22	0.24	0.28	0.53	0.12	0.14	0.17	0.16	0.55
21	يتناول الطفل أفكار الآخرين ويغيرها بطريقة ما.	0.21	0.21	0.24	0.57	0.17	0.18	0.06	0.09	0.71
22	يرغب الطفل في إحياء أعمال وأفكار الآخرين والإضافة عليها.	0.30	0.28	0.31	0.54	0.11	0.17	0.06	0.18	63
23	يضيف الطفل بعض التفاصيل للأشياء العادية لجعلها أفضل.	0.23	0.20	0.22	0.44	0.06	0.07	0.08	0.15	0.50
24	يغير الطفل في قوانين وقواعد اللعب.	0.30	0.24	0.29	0.52	0.16	0.11	0.09	0.13	0.56
25	يتساءل الطفل عن كل شيء وعن كل شخص.	0.18	0.16	0.09	0.11	0.47	0.17	0.20	0.24	43
26	يحب الطفل أن يستكشف الأشياء والأدوات الميكانيكية.	0.22	0.19	0.21	0.28	0.42	0.09	0.14	0.16	0.44

27	يبحث الطفل ويشكل مستمر عن آفاق جديدة للتفكير.	0.17	0.11	0.08	0.15	0.52	0.22	0.27	0.23	0.51
28	يعمل الطفل بصورة طبيعية على استكشاف الأشياء والأفكار الجديدة بالنسبة له.	0.14	0.17	0.15	0.13	0.43	0.21	0.19	0.28	0.43
29	يعي الطفل الإمكانيات المختلفة للحلول.	0.16	0.12	0.09	0.12	0.65	0.23	0.24	0.25	0.66
30	يعمل الطفل على تفحص الكتب والألعاب والخرائط والصور وغيرها للوصول إلى معنى أوضح لما يبحث عنه.	0.09	0.15	0.19	0.16	0.48	0.23	0.24	0.20	0.47
31	يصوغ الطفل قصصاً حول أماكن لم يرها قط.	0.18	0.16	0.11	0.12	0.22	0.52	0.22	0.26	0.52
32	يتخيل الطفل كيف يمكن أن يتعامل الآخرون مع مشكلة أو مسألة ما.	0.12	0.13	0.10	0.14	0.25	0.57	0.24	0.22	0.55
33	تدور أحلام اليقظة عند الطفل حول الأماكن والأشياء.	0.09	0.12	0.14	0.19	0.26	0.67	0.33	0.27	0.78

الخصائص السيكومترية للدرجات على الصورة الأردنية لبطارية "محمد وليد" البطش وفريال أبو عواد

34	يحب الطفل أن يتخيل الأشياء التي لم يجربها من قبل.	0.16	0.14	0.09	0.17	0.24	0.43	0.33	0.22	0.48
35	يرى الطفل في الصور والرسومات أشياء وتفاصيل غير تلك الواضحة فيها.	0.11	0.14	0.17	0.09	0.32	0.64	0.21	0.26	0.69
36	يعبر الطفل بحرية عن دهشته من الأشياء والأفكار.	0.18	0.16	0.10	0.21	0.23	0.45	0.22	0.24	0.47
37	يتم الطفل بالأشياء والأفكار المتداخلة.	0.14	0.16	0.11	0.12	0.21	0.32	0.57	0.27	0.62
38	يرغب الطفل في الاهتمام بالمهمات المعقدة.	0.17	0.16	0.09	0.10	0.33	0.25	0.55	0.23	0.60
39	يرغب الطفل أن يفهم الأشياء، أو يكون صورة بنفسه دون مساعدة.	0.13	0.14	0.09	0.20	0.24	0.26	0.46	0.29	0.51
40	يستمتع الطفل بأداء المهمات الصعبة.	0.18	0.16	0.09	0.11	0.24	0.25	0.59	0.34	0.32
41	يصر الطفل على الاستمرار بالمحاولات إلى أن يحقق النجاح.	0.17	0.09	0.11	0.19	0.26	0.34	0.62	0.22	0.70
42	يعمل الطفل على إيجاد حلول أكثر تعقيداً للمشكلة مما	0.15	0.16	0.11	0.14	0.25	0.29	0.70	0.24	0.77

43	تتطلبه.	0.14	0.19	0.11	0.10	0.24	0.27	0.22	0.43	0.44
	يدافع الطفل عن أفكاره بغض النظر عن ورد فعل الآخرين تجاهها.									
44	يضع الطفل لنفسه أهدافاً طموحة ولا يخشى من المحاولة لتحقيقها.	0.18	0.16	0.12	0.13	0.29	0.28	0.34	0.52	0.64
45	يقبل الطفل بأخطائه أو فشله.	0.15	0.17	0.09	0.15	0.23	0.25	0.26	0.64	0.67
46	يحب الطفل أن يجرب الأشياء أو الأفكار الجديدة ولا يتأثر بسهولة برأي أصدقائه.	0.08	0.19	0.16	0.17	0.24	0.27	0.22	0.53	0.56
47	لا يبالي الطفل كثيراً بمعارضة زملائه ومعلميه وذويه.	0.19	0.16	0.11	0.14	0.22	0.24	0.25	0.59	0.61
48	يفضل الطفل أن يخاطر بعمل شيء من أجل التعلم من النتائج فقط.	0.16	0.14	0.12	0.17	0.23	0.24	0.27	0.60	0.63

• معاملات التشبع فيها تزيد عن 0.30

يلاحظ من جدول رقم (8) أن هنالك 8 فقرات كانت لها معاملات تشبع بالعامل الأول تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي ذوات الأرقام 1 و2 و3 و4 و5 و6 و10 و16 حيث تراوحت قيمة معاملات التشبع لها ما بين 0.58 و0.32 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أن هذه الفقرات تتناول الطلاقة لدى الفرد وبذلك يمكن ان يطلق على هذا العامل مقياس الطلاقة. كذلك يلاحظ

من الجدول السابق أن 8 فقرات كان لها معاملات تشبع بالعامل الثاني تزيد عن 0.30، وهي الفقرات 7 و8 و9 و10 و11 و12 و19 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها تقيس درجة المرونة لدى المفحوص وبذلك يمكن أن يطلق على هذا العامل مقياس المرونة.

ويلاحظ من جدول رقم (8) أن هنالك تسع فقرات كانت لها معاملات تشبع بالعامل الثالث تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي ذوات الأرقام 4 و7 و13 و14 و15 و16 و17 و18 و22 حيث تراوحت قيم معاملات التشبع لها ما بين 0.57 و0.31 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أن معظمها يتعلق بالأصالة في إنتاج المفحوص ولذلك يمكن أن يسمى هذا العامل بمقياس الأصالة كذلك يلاحظ في جدول (8) أن هنالك ثماني فقرات كانت معاملات التشبع لها بالعامل الرابع تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي ذوات الأرقام 6 و17 و19 و20 و21 و22 و23 و24 حيث تراوحت قيم معاملات التشبع لها ما بين 0.62 و0.32 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أن معظمها تتصل ببُعد التفصيل في الإنتاج للمفحوص من هنا فإنه يمكن أن يُطلق على هذا العامل مقياس التفصيل.

كذلك يلاحظ من جدول (8) أن هنالك ثماني فقرات كانت لها معاملات تشبع بالعامل الخامس تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي ذوات الأرقام: 25 و26 و27 و28 و29 و30 و35 و38 حيث تراوحت معاملات التشبع لها ما بين 0.65 و0.32 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها في معظمها تسأل عن حب الاستطلاع لدى المفحوص وبذلك يمكن أن يُطلق على هذا العامل مقياس حب الاستطلاع كما ويلاحظ من الجدول نفسه أن هنالك ثماني فقرات كانت معاملات التشبع لها مع العامل السادس تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات هي ذوات الأرقام: 31 و32 و33 و34 و35 و36 و37 و41 حيث تراوحت قيم معاملات التشبع لها ما بين 0.67 و0.32 وعند تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها في معظمها تتصل بجانب الخيال لدى المفحوص لذلك يمكن أن يُطلق على هذا العامل مقياس الخيال.

كما يلاحظ من الجدول رقم (8) أن هنالك تسع فقرات كانت معاملات التشبع لها مع العامل السابع تزيد عن 0.30 وهي الفقرات ذوات الأرقام: 33 و34 و27 و38 و39 و40 و41 و42 و44 حيث تراوحت قيم معاملات التشبع لها ما بين 0.70 و0.33 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أنها في معظمها تتعلق بدرجة تحمل المفحوص وميله للتعقيد ومن هنا فإنه بالإمكان الإطلاق على هذا العامل عامل الميل للتعقيد. أخيراً يلاحظ من جدول (8) أن هنالك سبع فقرات كانت معاملات التشبع لها بالعامل الثامن تزيد عن 0.30 وهذه الفقرات ذوات الأرقام: 40 و43

و44 و45 و46 و47 و48 ولدى تفحص محتوى هذه الفقرات يلاحظ أن معظمها يتصل بميل المفحوص على المجازفة أو المخاطرة الأمر الذي يمكن أن يطلق على هذا العامل بمقياس الميل للمخاطرة أو المجازفة.

لعل نتائج التحليل العاملي السابقة تقدم دلالة صدق بناء قوية للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية/ مقياس وليامز ومقياس الشعور التشعبي حيث انسجمت نتائج التحليل العاملي مع الأبعاد التي افترض وليامز بأن هذين المقياسين يقيساهما، وإن كانت نتائج التحليل قد أشارت إلى وجود فقرات إضافية إلى جانب الفقرات التي صنّفها وليامز كفقرات في الأبعاد في كل من العوامل المعرفية للإبداع (الطلاقة والأصالة والمرونة والتفصيل) والعوامل الانفعالية للإبداع (حب الاستطلاع والخيال والميل للتعقيد والميل للمجازفة)، لكن يلاحظ أن الفقرات الإضافية التي أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تشعبها بالعوامل غير تلك التي أشار لها وليامز كانت لها معاملات تشعب منخفضة عن تلك المعاملات للتشعب للفقرات التي أشار لها وليامز على أنها تقع في هذه العوامل. إن ما تم التوصل له من نتائج تنسجم مع النتائج التي انتهت إليها دراسة العتري (2011).

ب-التنبؤ بالفروق بين المجموعات المتباينة في القدرة الإبداعية والتحصيلية:

للوصول إلى دلالة عن صدق البناء لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الأفراد على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية في مجموعتين، الأولى تضم 100 طالب ممن تم تصنيفهم على أنهم أعلى 95% من حيث تحصيلهم الأكاديمي وتم إلحاقهم بمدارس المتميزين التابعة لوزارة التربية والتعليم ومؤسسة الملك الحسين (اليوبيل)، أما الثانية: فتضم عينة مؤلفة من 100 طالب وطالبة يقعون في أدنى 5% من حيث تحصيلهم والحكم عليهم من قبل معلمهم من حيث عدم تميزهم ووجود القدرات الإبداعية لديهم جرى بعدها فحص الفروق بين متوسطات درجات لهاتين المجموعتين باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة والجدول رقم (9) يبين هذه النتائج.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية لكل من الأفراد المصنفين كمتميزين ومبدعين والطلبة المصنفين بأنهم يفتقدون التميز والقدرات الإبداعية ونتائج اختبار t للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات						
الدرجات على الأدوات	المتميزون المبدعون		غير المتميزين والمبدعين		قيمة t	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	للعينات المستقلة	
اختبار التفكير التشعبي	-	-	-	-	-	
الطلاقة	10.21	2.31	4.32	1.64	20.79	0.001
المرونة	9.41	1.9	5.24	1.72	16.27	0.001
الأصالة	29.3	2.4	14.27	2.84	40.42	0.001
التفصيل	28.71	1.45	13.36	2.91	47.18	0.001
العنوان	30.35	2.15	14.41	2.4	49.47	0.001
الدرجة الكلية	107.98	6.67	51.6	5.92	63.21	0.001
اختبار الشعور التشعبي	-	-	-	-	-	
حب الاستطلاع	23.13	1.28	12.41	1.47	54.99	0.001
الخيال	20.34	2.22	13.62	2.32	20.93	0.001
الميل للتعقيد	21.16	2.32	11.21	2.14	31.52	0.001
الميل للمجازفة والمخاطرة	19.24	1.87	9.82	1.82	36.1	0.001
الدرجة الكلية	83.87	5.46	47.06	4.72	51	0.001
مقياس وليامز	-	-	-	-	-	
الطلاقة	8.27	1.61	4.51	1.42	17.51	0.001
المرونة	9.46	1.42	5.22	1.72	19.01	0.001
الأصالة	9.84	1.32	4.72	1.33	27.32	0.001
التفصيل	8.43	1.38	5.81	1.24	14.12	0.001
حب الاستطلاع	8.92	1.2	4.03	1.35	27.07	0.001
الخيال	10.45	1.97	4.12	1.81	23.66	0.001
الميل للتعقيد	9.47	1.03	3.92	1.49	30.64	0.001
الميل للمخاطرة	10.34	1.41	4.07	1.43	31.22	0.001
الدرجة الكلية	75.18	6.23	36.4	5.43	46.93	0.001

يلاحظ من الجدول (9) أن جميع قيم t للعينات المستقلة كانت ذات دلالة إحصائية على (0.01) الأمر الذي يعطي دلالة على قدرة الأدوات المتضمنة في الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية على التمييز بين أداء الأفراد المتميزين من حيث القدرات التحصيلية والإبداعية مما يوفر مؤشراً على صدق البناء أو المفهوم لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية.

ج-الصدق بدلالة محك / التلازمي والتنبؤي:

تم التوصل إلى دلالات عن الصدق بدلالة محك / التلازمي والتنبؤي للأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية باستخدام ثلاثة محكات: أولاً: الترابطات الداخلية بين الدرجات التي يمكن الحصول عليها على الصور الأردنية لأدوات البطارية بعضها مع بعض وذلك باستخدام البيانات المتحققة للباحث من خلال العينة الكلية للدراسة والمكونة من 800 طالب وطالبة و800 والد ووالدة. ويبين الجدول (10) هذه النتائج.

جدول (10): مؤشرات الصدق بدلالة محك / التلازمي التي تحققت لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليميز للقرات الإبداعية بدلالة الترابطات الداخلية بين الدرجات

على الأدوات المكونة لها

بطارية وليميز للقدرات الإبداعية	الدرجة الكلية	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفصيل	حب الاستطلاع	الخيال	الميل للتعبير	الميل للمخاطرة	الدرجة الكلية	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفصيل	حب الاستطلاع	الخيال	الميل للتعبير	الميل للمخاطرة	مقياس وليميز*
التفكير التشعبي/الدرجة الكلية	-	0.78	0.82	0.83	0.80	0.72	0.77	0.78	0.76	0.72	0.76	0.72	0.76	0.72	0.77	0.79	0.77	0.76	0.69
الطلاقة	-	-	0.75	0.79	0.78	0.71	0.78	0.78	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
المرونة	-	-	-	0.76	0.78	0.74	0.78	0.78	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
الأصالة	-	-	-	-	0.75	0.78	0.78	0.78	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
التفصيل	-	-	-	-	-	0.81	0.78	0.78	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
حب الاستطلاع	-	-	-	-	-	-	0.73	0.78	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
الخيال	-	-	-	-	-	-	-	0.77	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
الميل للتعبير	-	-	-	-	-	-	-	-	0.77	0.75	0.72	0.78	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76
الميل للمخاطرة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.77	0.75	0.72	0.78	0.71	0.78	0.79	0.77	0.76	0.69
مقياس وليميز*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الطلاقة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المرونة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الأصالة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التفصيل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
حب الاستطلاع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الخيال	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الميل للتعبير	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الميل للمخاطرة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن الارتباطات بين الدرجات الممكنة للصورة الأردنية لبطارية وليميز للقدرات الإبداعية قد كانت في معظمها في السبعينات حيث بلغ عدد معاملات الارتباط الداخلية التي كانت قيمتها تقع ما بين (0.70 – 0.74): 88 معامل ارتباط وما بين (0.75 – 0.79): 94 معامل ارتباط في حين أن عدد معاملات الارتباط التي كانت دون 0.70: فقط ثمان معامل ارتباط وتلك التي تزيد عن 0.80: عشرة معاملات ارتباط؛ الأمر الذي يشير إلى أن هنالك ارتباطات متوسطة إلى متوسطة مرتفعة ما بين الدرجات التي توفرها الأدوات المتضمنة بالصورة الأردنية لبطارية وليميز للقدرات الإبداعية. كما يلاحظ أن الارتباطات ما بين الأبعاد التي تتضمن اختبار التفكير التشعبي والدرجة الكلية كانت مرتفعة حيث كانت لبُعد الطلاقة وبُعد المرونة وبُعد

الأصالة وُبُعد التفصيل والعنوان تساوي (0.78) و(0.82) و(0.83) و(0.80) و(0.72) على التوالي. في حين كانت معاملات الارتباط ما بين كل من الأبعاد لاختبار الشعور التشعبي والدرجة الكلية عليه كانت لُبُعد حب الاستطلاع ولُبُعد الخيال ولُبُعد الميل للتعقيد ولُبُعد الميل للمخاطرة: (0.75) و(0.77) و(0.76) و(0.74) على التوالي. أخيراً يلاحظ أن الارتباط بين الأبعاد المعرفية والانفعالية للقدرة الإبداعية التي يقيسها مقياس وليامز والدرجة الكلية على المقياس لكل من بُعد الطلاقة وُبُعد المرونة وُبُعد الأصالة وُبُعد التفصيل وُبُعد حب الاستطلاع وُبُعد الخيال وُبُعد الميل للتعقيد وُبُعد الميل للمخاطرة هي: (0.77) و(0.78) و(0.76) و(0.79) و(0.77) و(0.76) و(0.75) و(0.78) على التوالي. عموماً إن قيم معاملات الارتباط التي يعرضها الجدول رقم (10) توفر مؤشراً على الاتساق الداخلي في البنية للأدوات التي تحتويها الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة وتعطي مؤشراً أيضاً على ارتباطات معقولة بين الدرجات التي توفرها كل أداة من أدوات البطارية وتلك التي توفرها الأدوات الأخرى في البطارية مما يعطي في مجمله مؤشراً على صدق المحك/ التلازمي لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية.

(د) معاملات الارتباط بين الدرجات على المقاييس بالصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية والعلامات على امتحان الثانوية العامة:

أُخذت عينة عشوائية مكونة من 150 طالباً وطالبة من بين الطلبة والطالبات في العينة الرئيسية وكانوا عند البدء بالدراسة الحالية في الصفوف العاشر أو الأول الثانوي أو الثاني الثانوي وتتبع نتائجهم على امتحان الثانوية العامة، وتم إيجاد معاملات الارتباط المتحققة بين الدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية الإبداع وكل من المعدل العام بامتحان الثانوية العامة وامتحان اللغة العربية وامتحان الرياضيات وامتحان العلوم (الفيزياء والكيمياء وعلوم الأرض وعلم الحياة في حالة الفرع العلمي). وبين الجدول رقم (11) هذه النتائج.

الجدول (11): مؤشرات الصدق بدلالة المحك التي تحققت للأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية بدلالة الارتباط بالدرجات على امتحان الثانوية العامة				
امتحان الثانوية العامة (ن=150)				بطارية وليامز للقدرة الإبداعية
المعدل العام	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	
0.63	0.47	0.61	0.51	اختبار التفكير التشعبي/ الدرجة الكلية
0.51	0.65	0.51	0.44	الطلاقة
0.45	0.33	0.42	0.41	المرونة
0.42	0.40	0.32	0.35	الأصالة

<u>0.39</u>	<u>0.36</u>	<u>0.42</u>	<u>0.40</u>	<u>التفصيل</u>
<u>0.37</u>	<u>0.43</u>	<u>0.38</u>	<u>0.37</u>	<u>العنوان</u>
<u>0.34</u>	<u>0.35</u>	<u>0.33</u>	<u>0.48</u>	<u>الشعور التشعبي/ الدرجة الكلية</u>
<u>0.30</u>	<u>0.33</u>	<u>0.35</u>	<u>0.42</u>	<u>حب الاستطلاع</u>
<u>0.32</u>	<u>0.36</u>	<u>0.38</u>	<u>0.40</u>	<u>الخيال</u>
<u>0.31</u>	<u>0.34</u>	<u>0.36</u>	<u>0.38</u>	<u>الميل للتعقيد</u>
<u>0.34</u>	<u>0.37</u>	<u>0.33</u>	<u>0.32</u>	<u>الميل للمخاطرة</u>
<u>0.31</u>	<u>0.30</u>	<u>0.32</u>	<u>0.36</u>	<u>مقياس وليامز الدرجة الكلية</u>
<u>0.33</u>	<u>0.32</u>	<u>0.52</u>	<u>0.47</u>	<u>الطلاقة</u>
<u>0.30</u>	<u>0.34</u>	<u>0.31</u>	<u>0.42</u>	<u>المرونة</u>
<u>0.32</u>	<u>0.35</u>	<u>0.32</u>	<u>0.40</u>	<u>الأصالة</u>
<u>0.32</u>	<u>0.31</u>	<u>0.33</u>	<u>0.35</u>	<u>التفصيل</u>
<u>0.30</u>	<u>0.31</u>	<u>0.31</u>	<u>0.30</u>	<u>حب الاستطلاع</u>
<u>0.32</u>	<u>0.33</u>	<u>0.30</u>	<u>0.36</u>	<u>الخيال</u>
<u>0.34</u>	<u>0.34</u>	<u>0.32</u>	<u>0.35</u>	<u>الميل للتعقيد</u>
<u>0.33</u>	<u>0.35</u>	<u>0.31</u>	<u>0.31</u>	<u>الميل للمخاطرة</u>

يلاحظ من الجدول (10) وجود ارتباطات متوسطة وضعيفة ما بين الدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والمعدل بالثانوية العامة وفي كل من مبحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على اختبار التفكير التشعبي والمعدل على امتحان الثانوية العامة ومباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم على التوالي (0.63) و(0.47) و(0.61) و(0.51) وبين الدرجة الكلية على اختبار الشعور التشعبي والمعدل العام لامتحان الثانوية العامة ومباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم على التوالي: (0.48) و(0.33) و(0.35) و(0.34)؛ وبين الدرجة الكلية على مقياس وليامز والمعدل العام لامتحان الثانوية العامة ومباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم على التوالي: (0.36) و(0.32) و(0.30) و(0.31). ولعل هذه المعاملات في مجملها ما بين الدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والمعدل على امتحان الثانوية العامة ومباحث (اللغة العربية والرياضيات والعلوم) تعطي مؤشرات متوسطة إلى ضعيفة على قدرة هذه الأدوات للتنبؤ بالتحصيل في امتحان الثانوية العامة على الرغم من أن هذه المعاملات جميعها دالة إحصائياً.

(هـ) معاملات الارتباط بين الدرجات على مقاييس الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي: تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي Torrance Test of Creative Thinking: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل والذي قام بتطويرها الشنطي عام 1983 وذلك بتطبيق الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة في الصفوف العاشر وحتى الثاني الثانوي موزعين بالتساوي على متغير الجنس جرى اختيارهم من بين الطلبة في عينة الدراسة الرئيسية، والجدول رقم (12) يبين معاملات الارتباط ما بين الدرجات على اختبارات التفكير الإبداعي للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والصورة الأردنية لاختبار تورنس.

الجدول (12): معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية بالدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي (معاملات الصديق بدلالة محك تالزومي)					
الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي (ن=100)					بطارية وليامز للقدرات الإبداعية
الدرجة الكلية	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفصيل	
اختبار التفكير التشعبي / الدرجة الكلية	0.82	0.78	0.79	0.75	0.78
الطلاقة	0.77	0.81	0.76	0.74	0.76
المرونة	0.75	0.76	0.79	0.77	0.74
الأصالة	0.74	0.75	0.76	0.84	0.78
التفصيل	0.74	0.76	0.75	0.77	0.81
العنوان	0.71	0.7	0.72	0.71	0.72
الشعور التشعبي / الدرجة الكلية	0.68	0.63	0.59	0.54	0.57
حب الاستطلاع	0.57	0.64	0.61	0.54	0.65
الخيال	0.63	0.58	0.63	0.61	0.57
الميل للتعقيد	0.61	0.55	0.6	0.57	0.56
الميل للمخاطرة	0.57	0.59	0.52	0.6	0.61
مقياس وليامز الدرجة الكلية	0.69	0.67	0.64	0.66	0.68
الطلاقة	0.67	0.69	0.65	0.62	0.61
المرونة	0.68	0.66	0.7	0.64	0.63
الأصالة	0.64	0.65	0.67	0.72	0.68
التفصيل	0.68	0.67	0.65	0.61	0.71
حب الاستطلاع	0.58	0.61	0.6	0.52	0.57

الخيال	0.65	0.61	0.63	0.54	0.55
الميل للتعقيد	0.62	0.5	0.53	0.52	0.51
الميل للمخاطرة	0.55	0.51	0.53	0.56	0.57

يلاحظ من الجدول (12) أن هنالك ارتباطات مرتفعة بين الدرجات المتحققة على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي، حيث يلاحظ أن معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار التفكير التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي قد تراوحت ما بين 0.70 (لدرجة بُعد العنوان من اختبار التفكير التشعبي والدرجة على بُعد الطلاقة من الصورة الأردنية لاختبار تورنس)، و 0.84 (لدرجة بين بُعد الأصالة من اختبار التفكير التشعبي وبُعد الأصالة من اختبار تورنس). عموماً يلاحظ أن معاملات الارتباط بين أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل في كلا الاختبارين كانت على التوالي (0.81) و (0.84) و (0.81) وكان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على اختبار التفكير التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجة الكلية على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي (0.82) وهي في مجملها تعطي مؤشراً على الصدق التلازمي لاختبار التفكير التشعبي.

كذلك يلاحظ من الجدول (12) وجود ارتباطات بين الدرجات على اختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي حيث تراوحت هذه المعاملات بين 0.52 (بين الدرجة على بُعد الميل للمخاطرة في اختبار الشعور التشعبي وبُعد المرونة من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي) و 0.68 (بين الدرجة الكلية على اختبار الشعور التشعبي لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجة الكلية على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي). عموماً يلاحظ أن معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار الشعور التشعبي للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية والدرجة الكلية للصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي أقل منها في حالة اختبار التفكير التشعبي (حيث وقعت في معظمها في الخمسينات والستينات) إلا أن هذه القيم تعطي مؤشراً على الصدق بدلالة محك / التلازمي لاختبار الشعور التشعبي من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية. كما يلاحظ من الجدول (12) أيضاً وجود ارتباطات تقع في الخمسينات والستينات بين الدرجات على مقياس وليامز من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات

الإبداعية والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي حيث يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين 0.72 (بين الدرجة على بُعد الأصالة من مقياس وليامز وبُعد الأصالة من الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي) و0.50 (بين الدرجة على بُعد الميل للتعقيد في مقياس وليامز وبُعد الطلاقة من الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي).

عموماً يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس وليامز والدرجات على الصورة الأردنية لاختبار تورنس للتفكير الإبداعي قد بلغت لكل من الدرجة الكلية وأبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيل على التوالي: (0.69) و(0.70) و(0.72) و(0.71) وهي في مجملها تعطي دلالة على الصدق بدلالة محك / التلازمي للدرجات على مقياس وليامز من الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من غلام (2008)، ودراسة هو (Hou, 2019)، ودراسة جوك وزملائه (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013).

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما دلالات الثبات المتحققة للدرجات على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية؟

تم اشتقاق ثلاثة مؤشرات عن ثبات الدرجات المتحققة على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية: الثبات بالإعادة والثبات بطرية الاتساق الداخلي/ بطريقتي إحصائيات الفقرة/ باستخدام معادلة كرنباخ ألفا، ومعامل الاتساق الداخلي التجزئة النصفية/ فردي وزوجي.

1. الثبات بطريقة الإعادة:

جرى استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة للأفراد في عينة مكونة من 240 فرداً (موزعين بالتساوي على الجنسين والصفوف من الأول الأساسي وحتى الثاني الثانوي) على اختبار التفكير التشعبي/ الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية في مرتي التطبيق، والثبات للتقديرات التي أعطتها عينة مؤلفة من 100 والد ووالدة و50 معلماً ومعلمة للخصائص التي تندرج تحت العوامل الانفعالية والعوامل المعرفية المقاسة بالصورة الأردنية لمقياس وليامز لعينة مؤلفة من 100 طالب، حيث تم في كلا الحالتين اختبار المفحوصين بحيث يمثلون متغيري الجنس والصف وأن يكون الفارق بين مَرَّتَي الحصول على البيانات ما بين 4 - 6 أسابيع. والجدول رقم (13) يبين نتائج الثبات بالإعادة التي تم التوصل لها لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية.

جدول (13)			
معاملات الثبات بالإعادة المتحققة للدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية			
بطارية وليامز للقدرات الإبداعية	معامل الثبات بالإعادة	معامل الثبات النصفي المصحح	معامل الاتساق الداخلي كرنباخ ألفا
اختبار التفكير التشعبي/ الدرجة الكلية	0.84	0.95	*
الطلاقة	0.79	0.92	0.94
المرونة	0.77	0.95	0.93
الأصالة	0.8	0.94	0.90
التفصيل	0.81	0.93	0.88
العنوان	0.82	0.90	0.89
الشعور التشعبي/ الدرجة الكلية	0.72	0.93	
حب الاستطلاع	0.72	0.88	0.91
الخيال	0.73	0.87	0.89
الميل للتعقيد	0.65	0.92	0.93
الميل للمخاطرة	0.7	0.90	0.92
مقياس وليامز الدرجة الكلية	0.78	0.86	
الطلاقة	0.76	0.73	0.86
المرونة	0.79	0.72	0.84
الأصالة	0.82	0.76	0.83
التفصيل	0.78	0.74	0.84
حب الاستطلاع	0.68	0.80	0.85
الخيال	0.7	0.73	0.80
الميل للتعقيد	0.62	0.72	0.81
الميل للمخاطرة	0.69	0.70	0.82

* لم يتم حساب معامل الثبات للدرجات الكلية بطريقة الاتساق الداخلي إحصائية الفقرة لأن الطريقة تفترض أحادية البعد عند تطبيقها.

يلاحظ من الجدول (13) أن قيم معاملات الثبات بالإعادة المتحققة للدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية كانت إلى حد ما مرتفعة فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالإعادة للدرجات على اختبار التفكير التشعبي بين 0.77 (لدرجة على بُعد المرونة) و0.82 (لدرجة على بُعد العنوان) ولاختبار الشعور التشعبي بين 0.65 (بُعد الميل للتعقيد) و0.73 (بُعد الخيال)، ولمقياس وليامز تراوحت ما بين 0.62 (لُبعد الميل للتعقيد) و0.82

(لُبُعد الأَصالة). عموماً يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات بالإعادة كانت أعلى للعوامل المعرفية من القدرة الإبداعية مقارنة بالعوامل الانفعالية لنفس القدرة. ولعل ما تم التوصل له من نتائج يتسق مع تلك النتائج التي انتهت لها كل من دراسة غلام (2008)، ودراسة (Hou, 2019)، ودراسة (Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013)، ودراسة (Newbold, 2012).
2. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للدرجات على المقاييس الثلاثة المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية:

تم التوصل إلى مؤشرين عن الاتساق الداخلي للدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية: الثبات بطريقة التجزئة النصفية/ فردي زوجي والثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. حيث تم إيجاد معاملات الاتساق الداخلي/ التجزئة النصفية وإحصائيات الفقرة باستخدام البيانات المتحققة من خلال عينة الدراسة الرئيسية المكونة من 800 طالب وطالبة و800 والد ووالدة، ففي حالة الاتساق الداخلي التجزئة النصفية جرى التعامل مع الفقرات الفردية كاختبار، والفقرات الزوجية كاختبار آخر، ثم تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة عليها وتصحيحها باستخدام معادلة سبيرمن براون للثبات النصفية. كما تم استخدام نفس البيانات لحساب معاملات الثبات الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجات على الأبعاد التي تقيسها أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية. والجدول (13) يبين نتائج الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة إحصائيات الفقرة المتحققة للدرجات على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرة الإبداعية.

إذ يلاحظ من الجدول رقم (13) الارتفاع في قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بشقيها التجزئة النصفية وإحصائيات الفقرة، حيث يلاحظ أن قيم معاملات الثبات النصفية المصححة للدرجات على اختبار التفكير التشعبي تراوحت ما بين 0.90 (الدرجة على بعد العنوان) و0.95 (الدرجة على بُعد المرونة)، في حين أن معاملات الثبات لنفس الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين 0.88 (لُبُعد التفصيل) و0.94 (لُبُعد الطلاقة). أما بالنسبة لاختبار الشعور التشعبي فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالطريقة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمن براون بين 0.87 (لُبُعد الخيال) و0.92 (الدرجة على بُعد الميل للتعقيد) في حين أن معاملات الثبات الاتساق الداخلي لإحصائيات الفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لنفس الاختبار تراوحت بين 0.98 (لُبُعد الخيال) و0.93 (لُبُعد

الميل للتعقيد). أما بالنسبة لمقياس وليامز فيلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات النصفية المصححة للدرجات عليه كانت منخفضة عموماً بسبب قلة عدد الفقرات التي يحتويها البُعد (6 فقرات) حيث تراوحت ما بين 0.70 (لُبعد الميل للمخاطرة) و0.80 (لُبعد حب الاستطلاع)، في حين أن معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين 0.80 (لُبعد الخيال) و0.86 (لُبعد الطلاقة).

لعل ما تم التوصل له من مؤشرات على ثبات الدرجات على اختبارات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية يتسق مع تلك التي تم التوصل لها في الصورة الأصلية للمقياس وتلك التي انتهت كل من دراسة غلام (2008)، ودراسة (Hou, 2019)، ودراسة (Jauk, Benedek, 2013, Dunst, & Neubauer, 2013)، ودراسة (Newbold, 2012).

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما مؤشرات فاعلية الفقرات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية؟

تم التوصل إلى ثلاث دلالات عن فاعلية الفقرات في أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على كل من البُعد الذي تقع به والدرجة الكلية على الاختبار الذي يقع به البُعد، حيث أشارت النتائج التي تم التوصل لها باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة الرئيسية المؤلفة من 800 طالب وطالبة و800 والد ووالدة إلى النتائج التي يبدو ملخصها في جدول رقم (14).

جدول (14)				
المتوسطات الحسابية للدرجات على الأبعاد المقاسة بالصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية ومدى الانحرافات المعيارية المناظرة لها ومدى معاملات الدرجات على الفقرات المكونة لمقاييس القدرة على التفكير التشعبي والشعور التشعبي مع كل من البُعد الذي تقع به والمقياس الكلي لها				
المؤشرات	مدى قيم المتوسطات الحسابية للفقرات	مدى قيم الانحرافات المعيارية للفقرات	مدى قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة مع البُعد	مدى قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة مع الاختبار
الطلاقة / اختبار التفكير التشعبي	0.83-0.30	0.47-0.20	0.73-0.32	0.62-0.25
المرونة / اختبار التفكير التشعبي	0.75-0.33	0.52-0.15	0.67-0.380	0.58-0.32
الأصالة / اختبار التفكير التشعبي	2.70-0.77	1.40-0.63	0.75-0.48	0.68-0.42
التفصيل / اختبار التفكير التشعبي	2.47-0.62	1.52-0.67	0.82-0.51	0.73-0.42
العنوان / اختبار التفكير التشعبي	2.56-0.55	1.37-0.58	0.72-0.42	0.65-0.37
حب للاستطلاع / اختبار الشعور	1.23-0.27	0.80-0.37	0.68-0.35	0.57-0.28

التشعبي				
الخيال / اختبار الشعور التشعبي	1.41-0.31	0.72-0.28	0.59-0.41	0.44-0.32
الميل للتعقيد / اختبار الشعور	1.32-0.29	0.87-0.32	0.70-0.57	0.62-0.42
التشعبي				
الميل للمخاطرة / اختبار الشعور	1.47-0.25	0.73-0.23	0.78-0.48	0.65-0.31
التشعبي				
الطلاقة / مقياس وليامز				
المرونة / مقياس وليامز	0.80-0.26	0.42-0.18	0.66-0.32	0.57-0.28
الأصالة / مقياس وليامز	0.77-0.32	0.44-0.09	0.76-0.45	0.62-0.32
التفصيل / مقياس وليامز	0.72-0.32	0.52-0.19	0.63-0.24	0.54-0.18
حب الاستطلاع / مقياس وليامز	0.67-0.34	0.45-0.22	0.75-0.35	0.67-0.27
الخيال / مقياس وليامز	0.64-0.25	0.62-0.30	0.77-0.41	0.61-0.32
الميل للتعقيد / مقياس وليامز	0.52-0.37	0.53-0.17	0.72-0.39	0.59-0.28
الميل للمخاطرة / مقياس وليامز	0.63-0.27	0.35-0.26	0.67-0.38	0.57-0.26

يلاحظ من الجدول (14) أن قيم متوسطات الأداء على الفقرات المكونة للأبعاد المكونة لاختبار التفكير التشعبي للصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية قد غطت المدى الممكن للدرجات حسب سلم الإجابة للفقرة فيه: (حيث تراوحت بين 0.30 و 2.70) ويلاحظ أيضاً أن قيم الانحرافات المعيارية للأداء على هذه الفقرات إلى حد ما يعطي مؤشراً على شمولها لكافة فئات الإجابة في سلم الإجابة للفقرة وعدم انحصارها في فئة دون غيرها، والذي بدوره يدل على فاعلية الفقرات، حيث كانت أقل قيمة الانحراف المعياري لإحدى الفقرات في بُعد المرونة (0.15) وأعلى قيمة للانحراف المعياري لإحدى الفقرات في بُعد التفصيل (1.52). كما ويلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على البُعد الذي تقع به قد تراوحت بين 0.32 (إحدى فقرات بُعد الطلاقة) و 0.82 (إحدى فقرات بُعد التفصيل) وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والأداء على الاختبار ككل قد تراوحت بين 0.25 (إحدى فقرات بُعد الطلاقة) و 0.73 (إحدى فقرات بُعد التفصيل). ولعل هذا يعطي مؤشراً على فاعلية الفقرات في هذا الاختبار في قياس ما يقيسه البُعد الذي تقع به الفقرة وقياس ما يقيسه الاختبار ككل ولعل هذا بمجمله يوفر دلالة واضحة على فاعلية فقرات هذا الاختبار.

أما بالنسبة لاختبار الشعور التشعبي فقد تراوحت قيم متوسطات الأداء على فقراته بين 0.25 (إحدى فقرات بُعد المخاطرة) و 1.47 (إحدى فقرات بُعد المخاطرة) مما يشير إلى تغطيتها للمدى الذي يتيح سلم الإجابة للفقرة (0 - 2) ويلاحظ أيضاً أن قيم الانحرافات المعيارية للأداء على الفقرات قد تراوحت لهذه الاختبارات بين 0.27 (إحدى فقرات بُعد المخاطرة) و 0.87 (إحدى

فقرات بُعد التعقيد) وهي قيم إلى حد ما مرتفعة، مما يشير إلى عدم تجانس الأداء على الفقرة، أي أن إجابات الأفراد كانت متباينة على سلم الأداء للفقرة، مما يعطي مؤشراً على عدم انحصارها في فئة دون غيرها من فئات سلم الإجابة للفقرة، ويعطي دلالة على فاعلية الفقرات. كذلك يلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على البُعد قد تراوحت بين 0.35 (لإحدى فقرات بُعد حب الاستطلاع) و0.78 (لإحدى فقرات بُعد المخاطرة) وبين الأداء على الفقرة والاختبار ككل قد تراوحت بين 0.28 (لإحدى فقرات بُعد حب الاستطلاع) و0.65 (لإحدى فقرات بُعد المخاطرة) الأمر الذي يعطي مؤشراً على فاعلية فقرات هذا الاختبار في قياس ما يقيسه البُعد الذي تقع به والاختبار ككل. ولعل هذا بمجمله يعطي دلالة واضحة على فاعلية فقرات هذا الاختبار.

وأخيراً يلاحظ من الجدول (14) أن قيم متوسطات الأداء على فقرات الصورة الأردنية لمقياس وليامز قد تراوحت بين 0.25 (لإحدى فقرات بُعد المرونة) و0.80 (لإحدى فقرات بُعد المرونة) مما يشير إلى تغطيتها للمدى الذي يقيسه سلم الإجابة (0 - 1) ويلاحظ أن قيم الانحرافات المعيارية للأداء على الفقرات قد تراوحت لفقرات هذا المقياس بين 0.09 (لإحدى فقرات بُعد الأصالة) و0.62 (لإحدى فقرات بُعد الخيال) وهي قيم إلى حد ما مرتفعة مما يشير إلى عدم تجانس الأداء على الفقرة، أي أن إجابات الأفراد كانت متباينة على سلم الأداء للفقرة مما يعطي مؤشراً على عدم انحصارها في فئة دون غيرها من فئات سلم الإجابة ويعطي دلالة على فاعلية الفقرات. كذلك يلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والدرجة على البُعد الذي تقع به تراوحت بين 0.32 (لإحدى فقرات بُعد المرونة) و0.77 (لإحدى فقرات بُعد الخيال) وأن قيم معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على الاختبار ككل تراوحت بين 0.18 (لإحدى فقرات بُعد التفصيل) و0.67 (لإحدى فقرات بُعد حب الاستطلاع) الأمر الذي يعطي مؤشراً على فاعلية فقرات الصورة الأردنية لمقياس وليامز في قياس ما يقيسه البُعد الذي تقع به والاختبار ككل.

بشكل عام يمكن القول إن ما تحقق لفقرات أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية من خلال المؤشرات السابقة (متوسطات الأداء على الفقرات والانحرافات للأداء على الفقرة، وقيم معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة وكل من الأداء على البُعد الذي تقع به

والاختبار) يعطي مؤشرات واضحة وقوية على فاعلية الفقرات لأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

- توظيف الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية في المجالات التربوية التي تتطلب تصنيف الطلبة عموماً والموهوبين بشكل خاص أو فرزهم وترتيبهم وتشخيصهم لأغراض محددة.
- إجراء المزيد من الدراسات لتقنين الصورة الأردنية لبطارية وليامز للقدرات الإبداعية، واستخراج معايير أردنية لتفسير الأداء عليها.

قائمة المراجع:

- العنزي، فريح (2011). تقنين مقياس الشعور التباعدي للإبداع من وضع فرانك وليمز لدى عينة من طالب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة الطفولة العربية، 3(7): 17-53.
- غلام، هاجر (2008). تقنين رزمة فرانك وليمز لتقييم الإبداع CAP على طلبة صفوف الثالث إلى السادس الابتدائي بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2019 (2019). سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن.
- Acar, S. & Burnett, C. & Cabra, J. (2017). Ingredients of Creativity: Originality and More. *Creativity Research Journal*. 29. 133-144. 10.1080/10400419.2017.1302776.
- Amabile, T. & Pratt, M. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, (36), 157-183. doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Antinori, A., Carter, O. L., & Smillie, L. D. (2017). Seeing it both ways: Openness to experience and binocular rivalry suppression. *Journal of Research in Personality*, 68, 15–22. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.03.005>.
- Benlliure, V., Mayordomo, T., Sales, A. & Mélenhez, J. (2021). "Divergent Thinking in Older Adults: Understanding its Role in Well-being," *Journal of Happiness Studies*, Springer, vol. 22(7), pages 3285-3298, October.
- Blanchflower D., Oswald A. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Soc Sci Med*. 2008 Apr;66(8):1733-49. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.01.030. Epub 2008 Mar 7. PMID: 18316146.
- Chang, Y., Chen, H., Wu, I., Chang, J. & Wu, C. (2017). Developmental trends of divergent thinking and feeling across different grades for Taiwanese adolescents between 1990's and 2010. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 23, 112-128. doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.002.
- Chrysikou, E. (2018). Creativity In and Out of (Cognitive) Control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. 27. 10.1016/j.cobeha.2018.09.014.
- Cottrell, S. (2005-a). Critical reading and note-making: critical selection, interpretation, and noting of source material in Palgrave study skills critical thinking skills (pp. 147 - 165). London: Palgrave Macmillan.
- Cottrell, S. (2005-b). Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument. NY: Palgrave Macmillan.

- Daniel, M. (1997). Intelligence testing: Status and trends. *American Psychologist*, 52(10), 1038–1045. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1038>
- Detterman, D. (1994). Current topics in human intelligence. Vol. 4. Theories of intelligence. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Dolan, P. & Metcalfe, R. (2012). *The relationship between innovation and subjective wellbeing*. *Research Policy*, 41 (8). pp. 1489-1498.
- Esters, I., Ittenbach, R., & Han, K. (1997). Today's IQ tests: Are they really better than their historical predecessors? *School Psychology Review*, 26(2), 211–223.
- Flanagan, D. & Alfonso, V. (1995). A critical review of the technical characteristics of new and recently revised intelligence tests for preschool children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13(1), 66–90.
- Fletcher, A. & Benveniste, M. (2022). A new method for training creativity: narrative as an alternative to divergent thinking
- Furnham, A., & Bachtar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 613–617. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.023>.
- Furnham, A., & Nederstrom, M. (2010). Ability, demographic and personality predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 957–961. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.030>
- Gelerstein, D., del Río, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P., & López, X. (2016). Designing and Implementing a Test for Measuring Critical Thinking in Primary School. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.002>
- Hannam, K. & Narayan, A. (2015) Intrinsic Motivation, Organizational Justice, and Creativity, *Creativity Research Journal*, 27:2, 214-224, DOI: [10.1080/10400419.2015.1030307](https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030307).
- Heller, K., Monks, F., Sternberg, R. & Subotnik, R. (2000). *The International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, UK: Elsevier Science.
- Heller, K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*. 46. 302-323.
- Herpiana, R., Rosidin, U. & abdurahman, A. (2019). Development of Instruments to Train Critical and Creative Thinking Skills in Physics Assessment for High School Students' Learning. *Phys.: Conf. Ser.* 1155 012046 DOI 10.1088/1742-6596/1155/1/012046
- Hou, S. (2019). The Study of Reliability and Validity of Revised Creativity Assessment Packet. National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. & Neubauer, A. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*. 41(4): 212–221. doi: [10.1016/j.intell.2013.03.003](https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003).

- Kane, M. & McVay, J. (2012). What mind wandering reveals about executive-control abilities and failures. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 348–354. <https://doi.org/10.1177/0963721412454875>
- Kaufman, J. C. (2002). "Creativity and confidence: price of achievement?": Comment. *American Psychologist*, 57(5), 375–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.5.375>.
- Kaufman, J. C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 187–192. <https://doi.org/10.1037/aca0000217>.
- Kholodnaya, M. A. (1990). Is there intelligence as a psychical reality? *Voprosu psichologii*, 5, 121-128.
- Kholodnaya, M. A. (1993). Psychological mechanisms of intellectual giftedness. *Voprosu psichologii*, 1, 32-39.
- Kholodnaya, M. A. (1997). The psychology of intelligence. Moscow: IPAN Press.
- Ma, H. (2006). A Synthetic Analysis of the Effectiveness of Single Components and Packages in Creativity Training Programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435–446. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_3
- McVay, J. & Kane, M. (2009). Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 35, 196-204
- Newbold, K. (2012). Adapting a tool to assess visual-spatial creativity in children with autism by building on their strengths. The University of Utah, United States.
- Nitko, A. & Brookhart, S. (2011). *Educational Assessment of Students*. (6th. Ed). Boston: Pearson Education.
- Reiter-Palmon, R., Forthmann, B. & Barbot, B. (2019). Scoring divergent thinking tests: A review and systematic framework. *The Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 144-152. <https://doi.org/10.1037/aca0000227>
- Runco, M. & Jaeger, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M., Abdulla A., Paek, S., Aljasim, F. & Alsuwaidi, H. (2016). Which Test of Divergent Thinking Is Best? *Creativity Theories – Research – Applications*. 3. 10.1515/ctra-2016-0001.
- Runco, M. & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal - CREATIVITY RES J*. 24. 66-75. 10.1080/10400419.2012.652929.
- Runco, M. & Acar, S. (2012) Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential, *Creativity Research Journal*, 24:1, 66-75, DOI: 10.1080/10400419.2012.652929.

- Saether, E. (2020). Creativity-contingent rewards, intrinsic motivation, and creativity: The importance of fair reward evaluation procedures. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 974. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00974>.
- Samawi, F., Alshoubaki, N., & Shaheen, H. (2020). The Effectiveness of a Training Program Based on Frank Williams' Model in Developing the Divergent Creative Feeling among Students in Jordan. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1). <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.5>.
- Schraw, G. & Robinson, D. (2011). Assessment of Higher Order Thinking Skills. Information Age Pub.
- Scott, G., Leritz, L. & Mumford, M. (2004). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1604_1
- Shavinina, L. (1999). The psychological essence of the child prodigy phenomenon: Sensitive periods and cognitive experience. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/001698629904300104>
- Shavinina, L. (2000b). Innovation in cybereducation: High intellectual and creative educational multimedia technologies. In L. R. Vandervert & L. V. Shavinina (Eds.), *Provocative and Do-able Futures for Cybereducation: Leadership for the Cutting-edge*. Larchmont, NY: Mary Ann Liebert Publishers.
- Shavinina, L. & Kholodnaja, M. A. (1996). The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(1), 3–35. <https://doi.org/10.1177/016235329602000102>
- Shavinina, L. (2009). A Unique Type of Representation Is the Essence of Giftedness: Towards a Cognitive-Developmental Theory. In: Shavinina, L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_10
- Shobris, J. (1996). The anatomy of intelligence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 122(2), 135–158.
- Smith, E. (2017). *The Power of Meaning: Crafting a Life That Matters*. UNITED KINGDOM: RIDER & CO.
- Sorrentino, C. (2019). Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. *Universal Journal of Educational Research* 7(2): 556-562. DOI: 10.13189/ujer.2019.070228.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Kaufman, J. (1997). Innovation and intelligence testing. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 175–182.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1998). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807916.003.

- Taranu, M., & Loesche, F. (2017). Spectres of ambiguity in divergent thinking and perceptual switching [Special Issue]. *AVANT*, 8, 121–133. doi:10.26913/80s02017.0111.0012.
- Thomson D., Besner D. & Smilek D. (2015). A resource-control account of sustained attention: evidence from mind-wandering and vigilance paradigms. *Perspect Psychol Sci.* 2015 Jan;10(1):82-96. doi: 10.1177/1745691614556681. PMID: 25910383.
- Valgeirsdottir, D., & Onarheim, B. (2017). Studying creativity training programs: A methodological analysis. *Creativity and Innovation Management*, 26(4), 430–439. <https://doi.org/10.1111/caim.12245>.
- Wang, M. & Chen, W. & Chen, Z. & Deng, X. (2017). Personality types and scholarly creativity in undergraduate students: The mediating roles of creative styles. *Personality and Individual Differences*. 105. 10.1016/j.paid.2016.09.050.
- Warne, R., Golightly, S. & Black, M. (2022). Factor structure of intelligence and divergent thinking subtests: A registered report. *PLOS ONE*, 17(9), Article 0274921. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274921> 
(Click here to see the registered report protocol)
- Weinberg, B. (2006). Which Labor Economists Invested in Human Capital? *Geography, Vintage, and Participation in Scientific Revolutions*.
- Williams, F. (1980). *The Creativity Assessment Packet*. Chesterfield, MO: Psychologists and Educators Inc.
- Ziegler, A. (2009). Research on Giftedness in the 21st Century. 10.1007/978-1-4020-6162-2_78.

تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان

د. فجر إبراهيم قطيشات*

تاريخ وصول البحث: 2023/11/6 م تاريخ قبول البحث: 2024/1/21 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة، وتم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة تكونت من (145) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في عمان، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. بينت نتائج الدراسة أن مستوى مراكز الأمومة والطفولة في عمليات التشخيص والتقييم للكشف المبكر عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور جاءت بدرجة متوسطة، كما جاء دورها في الخدمات الداعمة والمساندة بدرجة متوسطة، إلى جانب ذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما كانت هناك فروق وفقاً لمتغير مستوى الدخل.

الكلمات المفتاحية: مراكز الأمومة والطفولة، الكشف المبكر، أولياء الأمور، الإعاقة.

* أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Evaluating the Role of Motherhood and Childhood Centers in the Early Detection of Disabilities from the Perspective of Parents in Amman

Abstract

The current study aimed to evaluate the role of motherhood and childhood centers in the early detection of disabilities from the point of view of parents in Amman. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used to suit the purposes of the study. A questionnaire was developed and distributed to a sample consisting of (145) parents of people with disabilities in Amman, selected by random sampling.

The results of the study revealed that the level of motherhood and childhood centers in diagnostic and evaluation processes for early detection of disabilities was at a moderate level, while their role in supporting services was at a moderate level. In addition, the study revealed that there was no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample members according to the gender variable, while there were differences according to income level variable.

Keywords: motherhood and childhood centers, early detection, parents, disability.

المقدمة:

تمثل عملية التنشئة الاجتماعية التربوية أساساً حيويًا في تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى اجتماعي، وتبدأ هذه العملية في الأسرة كمؤسسة أولى تتلقى الفرد منذ ولادته، حيث تعمل على تنشئته وتنميته في ظل قيم وعادات المجتمع، وتأتي مؤسسات المجتمع بدور مساند للأسرة في عملية تنمية الفرد ومتابعة تطوره وتقدمه، بواسطة أساليب وطرق متباينة ومتنوعة تناسب وتراعي الفروق الفردية بين الأفراد.

وتُعتبر المرحلة الأولى من مراحل حياة الأطفال مرحلة ذات أهمية كبيرة في اكتسابهم للعديد من المهارات والخبرات الأساسية التي ستكون أساساً لنموهم في المراحل اللاحقة، وتأخذ هذه المرحلة بعين الاعتبار الفترات الزمنية التي يكون فيها الطفل أكثر استعدادًا وقدرة على الاستفادة من تجارب البيئة التي تحيط به، وذلك من أجل تعزيز نموّه اللغوي والانفعالي والاجتماعي، وإذا تمّ اكتشاف أي خلل في هذه المرحلة في الوقت الملائم فإن ذلك يُساهم في التصدي لتأثيره السلبي على قدرات الأطفال في جميع المجالات حاضراً ومستقبلاً (ابن طفلة والمعيقل، 2015).

وتتزايد حُطورة هذه المرحلة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة، ومن أجل ذلك قامت الدول بتطوير الخدمات المُقدمة لهذه الفئة من خلال توفير ما يحتاجونه من خدمات أساسية ومتنوعة، ولم تعد عملية تقديم هذه الخدمات مُقتصرةً على فترات وجودهم في المدرسة فقط، بل تركز أيضاً على تقديم هذه الخدمات في مراحل حياة الطفل الأولى من خلال تنشيط خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة وعائلاتهم (الوهيب، 2008).

في ضوء أهمية السنوات الأولى للأطفال وفعالية مواجهة التحديات والحدّ من تأثيرها أكدت المنظمات الدولية والإقليمية على إمكانية الوقاية من الإعاقات النمائية بنسبة (50%) تقريباً من خلال استخدام إجراءات بسيطة وغير مكلفة نسبياً، وهذا يسلط الضوء على أهمية الكشف المبكر عن الإعاقات التي قد يعاني منها الأطفال وعلى أهمية بناء برامج علاجية وتعليمية مهيّنة لتنفيذ التدخل المبكر (الخطيب والحديدي، 2019).

ويشكّل أولياء الأمور دوراً مهماً في حياة أبنائهم، فهم أول من يلاحظ المشكلات النمائية عند الأطفال ويسعون للبحث عن الأسباب المسؤولة عن ذلك؛ لتأمين أنسب الطرق والوسائل لعلاج أطفالهم، ولعلّ هذه الأسر تواجه الكثير من التحديات التي يتمثل أهمها بعدم إيجادهم لتشخيص دقيق لحالة أطفالهم قبل دخولهم المدرسة، وأكد ستامبولتز وميشيلد (Stampoltzis & Michailidi, 2016) على عدم رضى الوالدين عن عملية التشخيص وعن الأسلوب الذي يتم

فيه إبلاغهم به، فضلاً عن صعوبة التنقل وبعد المسافة بين المراكز المسؤولة عن العلاج ومكان السكن، إلى جانب التكاليف المادية والمعنوية المترتبة على طول مدة العلاج (الوهيب، 2008). لذلك، فإن أهمية التدخل المبكر للكشف عن الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بالاضطراب قبل وبعد الولادة، تعكس المراحل الجوهرية لتطور مهارات النمو المتباينة، من أجل تحسين مستوى أداء الأشخاص ذوي الإعاقة، وتوفير كل ما يلزمهم من موارد طبية واجتماعية وتأهيلية تُسهل عملية اندماجهم في المجتمع (القضاة، 2021)، وأكدت العديد من الدراسات على التأثير الإيجابي للتدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمرحلة ما قبل المدرسة مثل دراسة نابزون (Nabozny, 2018)، ودراسة تيديس (Tadesse, 2016)، حيث أشارو إلى أن سياسات التدخل المبكر تجعل الأطفال يتمتعون بعلاقات وبيئات آمنة وصحية لينمو فيها بشكل سليم، وأظهرت نتائج دراسة سليمان وآخرون (2013) فاعلية برنامج تدخل مبكر مقترح لتحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في إطار الدمج.

ولمراكز الأمومة والطفولة دور في تأمين الصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية لكل من الأمهات والأطفال، حيث تُعنى هذه المراكز في تقديم وتوفير خدمات وقائية وعلاجية تتمثل في إعطاء الفئات المستهدفة المطاعيم اللازمة، إلى جانب تقديم الإرشادات الهامة وتوفير العلاجات وفي حال القصور عن توفيرها يتم التشبيك مع الجهات الصحية الأخرى للحصول عليها، كما يتم تحويل الأطفال في حال ملاحظة وجود إعاقة إلى المراكز المسؤولة عن الكشف عن الإعاقات التابعة لمديرية الأمومة والطفولة؛ لتشخيصه بشكل دقيق ومن ثم تحويله للجهة التأهيلية المختصة بنوع الإعاقة المكتشفة (الحديد، 1999).

ويتضح مما سبق أهمية التدخل المبكر في الكشف عن الإعاقات في المراحل الأولى من حياة الأطفال، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في العاصمة عمان في الكشف المبكر عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

الكشف المبكر عن الإعاقة نهج تتبناه غالبية الدول المتقدمة لدوره في تحسين قدرة الأطفال ذوي الإعاقة، ومساهمته في الحد من التحديات الاجتماعية، فهو يقوم على تلبية احتياجاته والتي تختلف عن احتياجات الطفل العادي والمماثل له في العمر، لذلك يجب الكشف عن هذه

الاحتياجات والمتطلبات وتلبيتها في أقرب وقت ممكن؛ من أجل إحداث فروق دالة في التطور النمائي للأطفال، وحمايتهم من الاضطرابات النمائية (أبو عليم، 2005).

ويوجد هناك نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقات في مرحلة الطفولة المبكرة وقبل دخول المدرسة، ومثلت هذه الفئة ما نسبته (64.2) تقريباً من إجمالي عدد الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، وكذلك (20-40%) من هذه الفئة تظهر نقص في مستوى المساعدة التي يحتاجونها (خليل، 2019).

وإن حالات تأخر النمو والإعاقة أقل من معدل الانتشار الفعلي، وذلك بسبب عدم كفاءة الإجراءات المتخذة للكشف المبكر عن الإعاقات؛ بسبب الافتقار إلى استراتيجيات الكشف المبكر، وعدم توفر بيانات كافية حول تأخر النمو والإعاقات بمختلف أنواعها، والافتقار إلى أدوات الفحص المعتمدة، وعدم كفاءة مقدمي الخدمات للأسر والأطفال (UNICEF, 2022).

في ضوء ذلك، لاحظت الباحثة وفقاً لمجال عملها في مجال التربية الخاصة فعالية سياسة التدخل المبكر في تلاشي الكثير من الآثار المترتبة على أنماط الإعاقات المتباينة سواء السمعية أو البصرية وغيرها، حيث تساعد على توفير الإجراءات الوقائية التي تسهل عملية اندماجهم في المجتمع وتساعد في تطوير نموهم، وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة عن التساؤل التالي: ما درجة دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان؟

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى خدمات الكشف المبكر عن الإعاقات لدى مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان؟
2. ما مستوى الخدمات الدّاعمة والمساندة لدى مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في واقع خدمات الكشف المبكر عن الإعاقات المقدمة في مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى الدخل؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في واقع الخدمات الدّاعمة والمساندة المقدمة في مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى الدخل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان من مجموعة نواحي متمثلة في (التقييم والتشخيص، والخدمات الداعمة والمساندة)، كما هدفت إلى بيان إن كان هناك اختلاف في وجهات النظر بين أولياء الأمور حول دور مراكز الأمومة والطفولة وفقاً لمتغيرات الدراسة الأولية.

أهمية الدراسة:**- الأهمية النظرية:**

تكمن أهميتها النظرية حول ما تناوله من موضوع بحثي يتصف بالأصالة ويرتبط في قضية مجتمعية مهمة تتطلب تسليط الضوء من أجل الارتقاء في تقديم الخدمات، ومن المؤمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مراكز الأمومة والطفولة، لأخذ التدابير حول تفعيل آليات التشخيص المبكر عن الإعاقات، ومن الممكن الاستفادة من نتائجها في بناء سياسة قائمة على الابتكارات الحديثة في الكشف المبكر، كما تكمن أهميتها في إثراء الناحية الأدبية العلمية البحثية، خاصة في البحوث المختصة في الكشف المبكر عن الإعاقات.

- الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية العملية من خلال الاستفادة منها فيما تقدمه من معلومات عن واقع مراكز الأمومة والطفولة، إلى جانب تزويدها بالمعلومات والبيانات اللازمة لأولياء الأمور والمسؤولين عن مدى فعالية وكفاءة هذه المراكز، كما تتمثل أهميتها في دورها بتوعية أصحاب القرار بتطوير أدوات الكشف عن الإعاقة في سبيل الوقاية من الحالات الوراثية، فضلاً عن مساعدتهم في تطوير البرامج الصحية والنفسية والاجتماعية. عدا عن أهميتها في مساعدتها في ما تقدمه من نتائج تعزز في نفوس أولياء الأمور مكانة مراكز الأمومة والطفولة وتؤكد على ضرورة البقاء معها على تواصل من أجل الحفاظ على سلامة أطفالهم وتمتعهم بأعلى وأفضل نمو.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1. الموضوعية: اقتصر على بيان دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات في عمان.
2. المكانية: نُفذت ميدانياً في العاصمة الأردنية عمان.
3. البشرية: تمثلت في أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة في عمان.

4. الزمانية: طُبِّقت الدِّراسة من شهر (4 - 5 / 2023م).

وتتمثل محددات الدراسة في ضوء طبيعة استجابة العينة ومدى موضوعيتهم على أدوات الدراسة، ويقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المتشابهة.
مصطلحات الدِّراسة:

مراكز الأمومة والطفولة: "مراكز تعنى بتقديم برامج متنوعة ومجانية للسيدات والحوامل والأمهات والأطفال حتى سن السادسة من عمرهم" (الحديد، 1999، 4).
إجرائيًا: مراكز تختص في العناية بالأم والطفل عبر تقديم مجموعة من الخدمات الوقائية المعززة للنساء الحوامل والأطفال، منذ الحمل إلى أن يصل الطفل إلى عمر ستة سنوات.
الكشف المبكر: "عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية والاجتماعية، والنفسية والتربوية والمهنية، لمساعدة المعوق في تحقيق أقصى درجة ممكن من الفاعلية من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية، والاجتماعية، وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وجعله عضوًا منتجًا في المجتمع ما أمكن" (ابن طفلة والمعيقل، 2015، 7).

إجرائيًا: عبارة عن جملة من الإجراءات التي تتخذها مراكز الأمومة والطفولة للوقاية من الإصابة بأي نوع من الإعاقات، أو للكشف عن نوع الإعاقة في حال وجودها وتحويلها للجهات المختصة؛ لتقديم التأهيل اللازم والذي يحد من تأثيرها على قدرات الفرد.
الإعاقة: حالة تحد من إمكانيات وقدرات الأفراد من القيام بالمهام اليومية بشكل كلي أو جزئي، وتتخذ عدة أنواع (جسدية، عقلية، سمعية، بصرية ونفسية)، وتختلف في شدتها من شخص لآخر (القضاة والهيأنة، 2023).

إجرائيًا: حالة تحد من قدرة الفرد على ممارسة مهامه بشكل مستقل دون الحاجة لمساعدة الآخرين والاعتماد عليهم، وقد تصيب القدرات العقلية، أو الجسمية، أو التعليمية، أو النفسية، ويتطلب أفراد هذه الفئة رعاية خاصة وتأهيل يسهل تكيفه مع أفراد مجتمعه.
أولياء الأمور: أولياء الأمور ممن لديهم أطفال من ذوي الإعاقة (الخطيب والحديدي، 2019).
إجرائيًا: المستجيبون على أداة الدِّراسة من أولياء الأمور المرتادين لمراكز الأمومة والطفولة في العاصمة عمّان.

الأدب النظري والدِّراسات السابقة:

يتضمن عرضًا للأدب النظري الذي استندت إليه هذه الدِّراسة، كما يتضمن توضيح للمصطلحات التي استندت عليها هذه الدِّراسة، وهي: مراكز الأمومة والطفولة والإعاقة والكشف

المبكر عن الإعاقات من حيث تعريفها وبيان سماتها وأهميتها، كما يتناول عرضاً للدراسات السابقة الخاصة بموضوعات الدراسة، إلى جانب شمولها على تعقيب على هذه الدراسات وبيان اختلاف الدراسة الحالية عنها.

أولاً: الأدب النظري:

مراكز الأمومة والطفولة:

الرعاية الصحية حجر أساس في النظام الصحي للبلد، حيث يشتمل على الخدمات العلاجية والتأهيلية والوقائية من الأمراض، وتُعد الرعاية الصحية للأم والطفل جزءاً لا يتجزأ من برامج الصحة العامة التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على صحة الأم والطفل، حيث تساهم هذه البرامج في مكافحة الأمراض والصحة الغذائية على سبيل المثال، والارتقاء بالمستوى الصحي لهذه الفئات (عبد الملك، 2017).

حيث إن رعاية الإنسان والاهتمام في تطوره وتقدمه تأتي من ضمن الأهداف المجتمعية الأولى لأي دولة على مختلف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، إلا أن هذه الاختلافات يكون لها انعكاسات على جودة الرعاية والاهتمام المقدمة من خلال المؤسسات المجتمعية على اختلافها، المتمثلة في هذه الدراسة الحالية في مراكز الأمومة والطفولة التي تتولى رعاية الأم والطفل بشتى الطرق من خلال تقديم حقن ومراجعات طبية لهم بشكل متواصل.

والأسرة في أهمية هذه المراكز وما تقدمه من خدمات، كما ترجع إلى الموقع الجغرافي لهذه المراكز بسبب بُعد المسافة أو عدم توفر وسائل نقل وارتفاع تكلفتها، فضلاً عن تلقي الأمهات خلال فترة الحمل وبعده والأطفال لرعاية غير كافية، وذلك يؤكد على حساسية تحديات هذه المراكز في المجتمعات (Awor, et al., 2020).

ومراكز الأمومة والطفولة في المملكة الأردنية الهاشمية إحدى المؤسسات المسؤولة عن توفير الصحة البدنية والاجتماعية للأمهات والأطفال، بواسطة برامج علاجية ووقائية متباعدة للنساء الحوامل والأطفال، ويعود تسمية هذه المراكز بهذا الشكل لاقتراحه بالأم والطفل، وذلك من خلال تقديم النصح والإرشاد الطبي للأم منذ الحمل إلى حين الولادة وما يتبعها من عناية حتى إتمام عملية الرضاعة، إلى جانب متابعة الخصائص النمائية للطفل خلال الحمل وبعد الولادة وتقديم كل ما يلزم من مطاعيم ورعاية طبية (الحديد، 1999).

وبالتالي فإن هذه المراكز تهدف إلى الارتقاء بمستوى السلامة النفسية والاجتماعية والبدنية للأم والطفل، بواسطة تمكينها بصحة جيدة وزيادة وعيها في كيفية رعاية الطفل والعناية به عبر إمداده بالاحتياجات اللازمة حتى ينمو نموًا طبيعيًا، ويبدأ تنفيذ ذلك من خلال تعليم النساء مبادئ الحياة الأسرية السليمة، حيث إن هذا الاهتمام ينعكس على كافة أفراد الأسرة (عبد الملك، 2017).

وتم إنشاء أول مشروع خاص لصالح الأمومة والطفولة عام (1955م) في العاصمة عمان من خلال شراكة مع منظمة الصحة العالمية واليونيسيف، وتجلّى هذا المشروع في رعاية الأم والطفل وتدريب الكوادر العاملة في المراكز، وأخذت مراكز الأمومة والطفولة في المملكة في توسيع دائرة خدماتها في التركيز على مسألة تنظيم الأسرة بواسطة تقديم برامج إرشادية للسيدات المراجعات لهذه المراكز، وتُعنى هذه المراكز في تقديم المطاعيم للأمهات والأطفال إلى جانب تقديم الإرشادات والنصائح والخدمات العلاجية، فضلًا عن مراقبة هذه المراكز لتطور نمو الطفل عبر تنظيم مراجعات شهرية للطفل خلال السنة الأولى من عمره بقياس وزنه وطوله ونمو أعضائه الجسدية والعقلية، وبعد مرور أول سنة يتم متابعة الطفل بواسطة مراجعات غير منظّمة يتفق عليها مع الأم وتكون في الغالب مرة كل ستة أشهر (الحديد، 1999).

خدمات مراكز الأمومة والطفولة:

تتعدد الأدوار الحيوية لهذه المراكز فيما تقدمه من رعاية واهتمام بالأمهات الحوامل والأطفال؛ بهدف توفير بيئة أسرية صحية، وذلك من خلال ما تقدمه من خدمات تتمثل على النحو التالي (حسن، 2015):

-الخدمات الصحية: تشتمل هذه الخدمات على تقديم الرعاية الصحية للأطفال خلال فترة الحمل وبعد الإنجاب، فضلًا عن رعاية صحة الأم، ويتم ذلك من خلال علاج النساء الحوامل وتحويل الحالات الشديدة منهم إلى المستشفيات، وتقديم علاج للأمراض الوراثية أثناء الحمل، وتوليد بعض الحالات العسرة المنصوص عليها في قرارات رعاية الأمومة والطفولة. وبالنسبة للطفل تعمل هذه المراكز على متابعة نموه خلال فترة الحمل وبعد الإنجاب، وتقدم حقن تحصينية ضد الأمراض لهم، مثل: الجدري وشلل الأطفال، وتقدم ما يحتاجه الطفل من متابعة وأدوية علاجية وفقًا لحالته. ولا يتوقف على ذلك. حيث يقدم المركز خدمات رعاية صحية لتلاميذ المدارس من خلال زيارات لفحص أسنان الطلبة وإعطائهم حقوقًا أساسية لمرحلتهم مثل إبرة الكزاز.

-الخدمات التعليمية: تسعى هذه الخدمات إلى توعية الأمهات بكيفية الاهتمام بأطفالهم وتشمل تدريبهم على الرضاعة الطبيعية، والتغذية الصحية والنوم السليم المنتظم، إلى جانب تعليمهم على كيفية تعليم الأطفال بما يتوافق مع مراحلهم العمرية واحتياجاتهم.

-الخدمات الاجتماعية والنفسية: تسعى مراكز الأمومة والطفولة إلى الاهتمام بالصحة النفسية لكل من الأم والطفل، من خلال توفير استشارات نفسية واجتماعية بشكل فردي أو جماعي، وتقديم نصائح حول ما قد تواجهه الأم خلال فترة النفاس لحمايته من اكتئاب الولادة بواسطة تدريبها على كيفية التصرف خلال هذه الفترة. وتوعيتهم بأهمية تنظيم الأسرة وبأساليب التنظيم المجانية المتوفرة في المركز.

-الخدمات المساندة: تتولى مراكز الأمومة والطفولة فضلاً عما سبق تقديم خدمات واستشارات مجانية للأسر حول أساليب تنظيم الأسرة إلى جانب تقديمها بشكل مجاني، عدا عن توفيرها بعض الفحوص بشكل مجاني، مثل: فحص الكشف المبكر عن سرطان الثدي، كما تقدم خدمات نصائح حول الأغذية الصحية والأساليب السليمة للتمتع بصحة جيدة. كما أنها تسهم في توفير ودعم الأسر فيما يحتاجوه من وسائل علاجية مثل سماعات أذن وكروسي متحرك وغيرهم الكثير.

لذا، ترى الباحثة أن تحسن نمو أطفال ذوي الإعاقة بمختلف أشكالها يرتبط في التحاقهم بمركز للتدخل المبكر، من أجل تقديم الخدمات العلاجية بواسطة كوادر متخصصة ومؤهلة على درجة من الكفاءة والخبرة.

الإعاقة:

انتشار الإعاقة من المشكلات المهمة التي يواجهها أي مجتمع؛ لتأثيرها على القدرات النفسية والجسمية للفرد، الأمر الذي يؤثر على كفاءته مع أقرانه، فالشخص ذو الإعاقة شخص غير قادر على الاعتماد على نفسه في تنفيذ مهماته؛ بسبب قصور حسي أو عضوي ناتج عن عجز خلقي منذ الولادة، وأشارت إحصاءات الأمم المتحدة إلى وجود ما يقارب (500) مليون بنسبة (80%) منهم متواجدون في الدول النامية، فهذه الفئة من الفئات التي لا تتجزأ عن المجتمع والاهتمام بها يسهل عملية دمجهم مع الأفراد الأسوياء (الدرمكي، 2019).

وتصنّف الإعاقات على ثلاث مستويات: شديدة وبسيطة ومتوسطة، وتتعدد أنواعها وفي حال وجود أحدها في الفرد تعتبر إعاقة بسيطة، وإذا تعددت الإعاقات لدى الفرد وصفت بالإعاقة المركبة، وعليه فالإعاقة تتحدد وفقاً لطبيعتها بما يلي:

- إعاقة ذهنية بمثابة إعاقة عقلية تؤثر في مستوى الإدراك، بانخفاض لا يقل عن انحرافين معياريين عن المتوسط في مستوى الأداء العقلي العام مصاحباً لعجز في السلوك التكيفي، وتظهر على الطفل خلال أول (18) سنة من عمره (الخطيب وآخرون، 2016).

- حركية ترتبط بإصابة الأطراف العلوية والسفلية للجسم، وتتمثل في بتر طرف، أو أكثر أو شلل كليّ أو نصفيّ، وبالتالي فهذه الإعاقة تتخذ عدة أنواع على النحو التالي: البتر أو الشلل الكليّ أو النصفيّ، وتزداد خطورة هذا النوع وفقاً لعدد الأطراف المصابة ومستوى عجزها، ويتطلب هذا النوع من الإعاقة وسائل تعويضية كالاستعانة بعكاز أو كرسيّ متحرك؛ لتسهيل مهمة دمجها في المجتمع

- سمعية / بصرية تصيب إحدى الحواس الخمس بالقصور أو العجز التام، وتزداد صعوبة هذه الإعاقة في حال إصابة حاسة السمع والبصر ووسيلة التواصل لغة الإشارة، ويسمى المصاب بإعاقة سمعية بالأصم وقد يكون تامّ أو نسبيّ، والمصاب بإعاقة بصرية ضير أو أعمى ووسيلة التواصل لديه تتمثل في اللمس والصوت وتعدّ طريقة بريل من أشهر الطرق لهذه الإعاقة.

- لغوية تفقد الفرد القدرة على الكلام والتعبير عما يجول في خاطره بوضوح، مثل: التلعثم والتأتأة عند التحدث، ويسمى المصاب بهذا النوع من الإعاقة بالأبكم، وفي سبيل تحقيق تواصل فعال مع الآخرين يلجأ ذوي هذه الإعاقة إلى استخدام لغة الإشارة أو الكتابة على الورق (الصويني، 2017).

ويشير ذلك إلى عدم اقتصار الإعاقة على نوع معين أو درجة محددة، حيث تبين لدى الباحثة تنوع أنماط الإعاقة ودرجاتها بين الأفراد وفقاً للعوامل المسببة لها، حيث تتراوح من إعاقة بسيطة إلى متوسطة وشديدة، تعيق تفاعل الأفراد مع بيئاتهم المحيطة بهم مقارنة بالأفراد الأصحاء، حيث يواجه ذوو الإعاقة صعوبة في الحصول والاستفادة من الفرص المتاحة.

الكشف المبكر عن الإعاقات:

تسمح عمليات الكشف المبكر عن الإعاقات بإجراء تدخلات تشكل دوراً مهماً في مجال رعاية أطفال فئة ذوي الإعاقة، وذلك بتنمية قدراتهم المعرفية والنفسيّة والاجتماعيّة لا سيما في فترة الطفولة المبكرة، وتُعد هذه التدخلات المبكرة انعكاساً لخدمات تربوية وعلاجية ووقائية تقدم

للأطفال من عمر يوم إلى تسعة سنوات للأطفال الذين يعانون من مشاكل نمائية ومعرضين لخطر الإعاقة، ويستند هذا التدخل على تقديم حلول وإجراءات بشكل سريع يحد من تفاقم المشكلة (ابن طفلة والمعيقل، 2015).

والسبب وراء اقتصر هذه التدخلات على السنوات الستة الأولى يعود لما تمثله مرحلة هذه الطفولة من انعكاس لأهم مراحل النمو في حياة الفرد، ويؤكد علماء النفس والتربية على ضرورة الاهتمام بالطفل في هذه المراحل كونها تعكس مرحلة التكوين والبناء الأساسية لشخصية الطفل وسلوكه في المستقبل (السليطي، 2003).

ويُعرف الكشف والتدخل المبكر على أنه جملة من الخدمات التي يتم توفيرها من الجهات العامة والخاصة، وتُدار وفقاً لسلسلة من القوانين والتشريعات لرعاية الأطفال والعائلات في تعزيز النمو السليم المختص بأطفالهم، وعادة ما تعكس هذه الخدمات تقييماً لنقاط القوة والضعف والصعوبات التي يواجهها الفرد (Kalek, 2008)، كما يُعرف بالخدمات المقدمة للأطفال دون سن الثامنة الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي، أو الذين لديهم قابلية للإعاقة والتأخر النمائي، وتضم برامج اجتماعية ونفسية ونمائية وصحية وعلاجية وترويجية تهدف إلى تنمية قدرات الأطفال والحد من تأثيرات الإعاقة (Odam & Wolery, 2003).

ويتبين مما تم عرضه من المفاهيم بأن الكشف المبكر ما هو إلا سياسة تُساهم في حماية الأطفال ليتمتعوا بنمو سليم، عبر أدوات الكشف عن الإعاقة وتحديد درجتها، من أجل تحديد وسائل علاجها والحد من تأثيرها على نمو الفرد.

ويتربط على الكشف المبكر عن الإعاقات نوعين من التدخل الذي يقي من حدوث الإعاقة أو يقوم بمعالجتها، وقد يركز على الطفل فقط أو على الطفل وعائلته في المركز أو البيت أو المستشفى، وفيما يلي تقسيم أنواع التدخل المترتبة على الكشف المبكر عن الإعاقة:

تدخل وقائي:

يشتمل هذا النوع على مجموعة من التدخلات المتمثلة في الوقاية من الأمراض التي قد تسبب إعاقة، كما أنها تُساعد في عملية الكشف عن الإعاقات بوقت مبكر يمكن من تلافي أثارها، وتقي الموالييد الجدد من نقص الأكسجين أو زيادته، إلى جانب إجراء الفحص الطبي للراغبين في الزواج، ومنع المرأة الحامل من تناول الأدوية دون استشارة طبية، والتوعية بعمر الزواج المناسب لتلاشي ولادة طفل معاق حيث يفضل عدم الزواج قبل عمر العشرين ولا بعد الخمسة

والثلاثين، وعلاج الأمراض الناتجة عن نقص الهرمونات والتحصين ضد الأمراض المعدية والحي الروماتيزمية، فضلاً عن الاهتمام بمنع حدوث حالات ولادة مبكرة؛ بسبب ما قد ينتج عنها من اضطرابات عصبية وخلقية، وتخلف ذهني وشلل دماغي التي تظهر بعد الولادة (أركوبي، 2018).
تدخل علاجي:

تُساعد هذه التدخلات في المحافظة على قدرة الفرد على أداء وظائفه والتعايش والاندماج في المجتمع، وتمثل هذه التدخلات في توفير فرص تسمح لهم بممارسة جميع حقوقهم في الحياة، وتوفير بيئة مناسبة تمنحهم حرية الحركة والتنقل بأمان من خلال توفير ما يلزمهم من مواد وإمكانيات تتناسب مع نوع الإعاقة، إلى جانب تزويدهم بما يلزمهم من أجهزة وأدوات تمكنهم من التدريب والتعلم والتنقل والحركة (شواهين وآخرون، 2010).

تري الباحثة في نهاية الإطار أهمية ما يشكله دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات وما يترتب على هذا الكشف من تدخلات علاجية ووقائية تُسهم في الحد من تأثيرات الإعاقة على الفرد، كما ترى الباحثة أن الأسرة هي الخلية الأولى التي تتلقى الفرد ويجب أن تكون على مستوى عالٍ من الكفاءة في معرفة مؤشرات الاشتباه في وجود إعاقة أو خلل لدى طفلهم من أجل الوقاية من التأثيرات الشديدة للإعاقة على النمو الجسدي والنفسي والاجتماعي للطفل.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة ورصدها مهمة لرصد التراث البحثي لموضوع الدراسة ولإثراء معرفة الباحثة العلمية بموضوع البحث، وفي ضوء المراجعة التقييمية للأدبيات المتعلقة بدور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات وما توافر من دراسات سابقة وذات صلة، فقد تم إعادة قراءة هذه الدراسات وحصرها والعمل على عرضها وفقاً لآلية محددة تكفل أكبر قدر من الاستفادة مما تتضمنه من معالجات ومعارف، بحيث تم عرض هذه الدراسات وفقاً لتسلسل زمني (من الأحدث إلى الأقدم).

سعت دراسة أكانكواسا وآخرون (Akankwasa, et al., 2023) إلى تقييم مستوى الخدمات الصحية المقدمة للأمهات، وبيان مستوى الكشف عن العيوب الخلقية والوقاية من إعاقة الأطفال في أوغندا، وتمثل مجتمع البحث من كافة الأمهات في منطقة أوغندا، وبلغ حجم عينة الدراسة (145) أم، تم اعتماد الدراسة على المنهج المسحي واعتمدت عملية التقييم على (16) مؤشراً في مجال رعاية الولادة والطفولة ورعاية الأطفال ما بعد الولادة والوقاية من الإعاقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الخدمات الصحية المقدمة للأم والطفل بدرجة متوسطة، إلى

جانب كشفها عن وجود وعي لدى الأمهات بكيفية التصرف في حال الاشتباه في حدوث إعاقة عند الطفل.

وقامت السماحي (2022) في توضيح واقع خدمات التدخل المبكر المسؤولة عن تقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث من كافة أولياء أمور فئة ذوي الاحتياجات في منطقة بورسعيد، وبلغ حجم عينة الدراسة (174) ولي أمر، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة، وتوصلت النتائج إلى وجود تدرج في مستوى خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال وأسرهم، تمثل قلة المراكز الحكومية المتخصصة في تقديم خدمات التدخل المبكر، عدا عن توفر مراكز خاصة غير مؤهلة تقدم الخدمات مقابل مبالغ مالية عالية تشكل عبئاً على العائلات.

كما هدفت سادوو وآخرون (Sadoo, et al 2022) إلى بيان مستوى الكشف والتدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو المبكرة في غرب أوغندا وبيان مستوى فعالية العاملين المسؤولين عن هذا الكشف، وطبقت الدراسة على المناطق الريفية في منطقة أوغندا، واعتمدت على المنهج النوعي، وتمثلت عينة الدراسة في العاملين بمجال الرعاية الصحية وبلغ حجمها (93) عاملاً من (45) منشأة صحية، تم جمع البيانات منهم عبر أداة استبانة، وتوصلت دراستهم إلى أن مستوى برامج الكشف المبكر كان مقبولاً بالنسبة لبيئة المجتمعات الريفية، كما أشارت إلى كفاءة العاملين وقدرتهم في إحالة وتقديم الرعاية للعائلات التي تمتلك طفلاً من ذوي الإعاقة.

وأجرى القضاة (2021) دراسة سعت إلى تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً في السعودية من وجهة نظر أسر الأطفال المستفيدين، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتمثل مجتمع البحث من جميع أسر الأطفال المعاقين عقلياً الملتحقين ببرامج التدخل المبكر في السعودية، وبلغت عينة الدراسة (148) أسرة يلتحق أبنائها ببرامج التدخل المبكر. وجمعت البيانات من أفراد العينة بواسطة أداة استبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى حصول برامج التدخل المبكر على تقييم عالي من ناحية المدربات وكان أعلى من تقييمهم لأهداف البرنامج؛ وذلك لكون المدربات على اتصال مباشر مع أسر الأطفال، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً من وجهة نظر الأسر تُعزى لجنس وعمر الطفل.

دراسة خليل (2019) هدفت إلى الكشف عن مستوى تقييم فاعلية المؤشرات النوعية لبرامج التدخل المبكر ذات الجودة الشاملة للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أسرهم، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث من أسر الأطفال ذوي الإعاقة في محافظة الدقهلية، وبلغ حجم عينة الدراسة (15) أسرة للأطفال ذوي إعاقة، جمعت منهم البيانات بواسطة استبانة تم تطويرها في ضوء الدراسات السابقة. وأسفرت الدراسة عن أن مستوى تقييم المؤشرات النوعية لبرامج التدخل المبكر جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير نوع الإعاقة (الذهنية، البصرية، الحركية، واضطراب التوحد).

سعت دراسة محمود (Mahmoud, 2018) إلى بيان مستوى رضا أسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن جودة الخدمات الأسرية المقدمة في مراكز التدخل المبكر، استندت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع بحثها من أسر أطفال الاحتياجات الخاصة في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (100) أسرة للأطفال تتراوح أعمارهم من (3-5) سنوات، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات، وأشارت بعد تحليلها إلى: وجود رضا مرتفع لأسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن خدمات توفير الدعم المالي والأدوات للأسر، وأوضحت وجود رضا متوسط من قبل الأسر نحو الخدمات التعليمية والتدريبية، إلى جانب رضا متوسط عن علاقة الأسر بفريق العمل.

وهدف دراسة أركوبي (2018) إلى بيان فعالية برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي الإعاقة النمائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع البحث من كافة أطفال الاضطرابات النمائية ممن تتراوح أعمارهم من (3-6) سنوات في مركز رياض الأطفال في مدينة جدة، وبلغ حجم عينة الدراسة (15) طفلاً، وتم تصميم استبانة لقياس مهارات النضج الاجتماعي ومهارات ما قبل التعلم، وقياس مهارات التناسق الحركي والمهارات اللغوية والتواصل، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج التهيئة للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية للدمج في مرحلة رياض الأطفال، كما بينت النتائج اتباع المركز إلى سياسة الفلسفة التعليمية المستندة على استشارات تحفز على التطور والتعلم المعرفي والعقلي والنمائي.

دراسة المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2016) هدفت إلى بيان واقع المراكز المختصة في تقديم خدمات التدخل المبكر، واعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، وتمثل مجتمع البحث من كافة مراكز الأشخاص ذوي الإعاقة في مختلف محافظات المملكة البالغ عددها (289) مركزاً، وتبلغ حجم عينة الدراسة (260) مركزاً تم جمع البيانات منهم بواسطة أداة

استبانة شملت على البيانات الأولية للعاملين في هذه المراكز وعلى مؤشرات خاصة في تقييم مراكز التدخل المبكر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى خلو بعض المراكز من خدمات التدخل المبكر مثل مراكز عجلون والمفرق، وتبين أن فئة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية من أكثر الفئات الحاصلة على خدمات تدخل مبكر مقارنة في فئة أطفال الإعاقة البصرية، وتتخذ الخدمات المقدمة نمط الخدمات التعليمية يلهمها الخدمات المساندة، وغالبية العاملين في هذه المؤسسات حاصلون على مؤهلات جامعية بكالوريوس فأعلى.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

سعت الدراسات السابقة إلى بيان أهمية الكشف المبكر عن الإعاقات مثل دراسة السماحي (2022) ودراسة سادوو وآخرين (Sadoo, et al 2022)، ودراسة القضاة (2021)، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج مع دراسة أكانكواسا وآخرين (Akankwasa, et al., 2023) التي اعتمدت على المنهج المسحي، واختلفت مع دراسة سادوو وآخرين (Sadoo, 2022) من حيث مجتمع البحث المتمثل في العاملين بالمؤسسات الصحية. وتشابهت الدراسة مع دراسة السماحي (2022) وخليل (2019) من حيث المنهج المعتمد والمتمثل في المنهج الوصفي، وما يميز الدراسة الحالية هو تركيزها على عمليات الكشف المبكر عن الإعاقات من قبل مراكز الأمومة والطفولة في عمان من وجهة نظر أولياء الأمور، كما تمتاز بأنها من الدراسات الأولى في المجتمع الأردني حول هذا الموضوع - في حدود علم الباحثة -، حيث لاحظت الباحثة خلال عمليات البحث عن دراسات سابقة عدم وجود دراسات خاصة في المجتمع الأردني وإن وجدت فإنها ترجع إلى سنوات قديمة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ لتحقيق أهداف الدراسة التي تسعى لتقييم مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات؛ فهذا المنهج يُساعد على وصف موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من كافة عائلات الأسر التي تمتلك أطفالاً ذوي إعاقة يراجعون مراكز الأمومة والطفولة في العاصمة الأردنية عمان، حيث يقطن العاصمة ما يقارب (40%) من ذوي

الإعاقة (طبازة وأندروز، 2020). ويبلغ عدد مراكز الأمومة والطفولة في العاصمة عمان 81 مركزاً تبعاً للتقرير السنوي الثاني لرصد أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم في المملكة الأردنية الهاشمية 2019-2020 الصادر عن المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

عينة الدراسة:

تشكلت عينة الدراسة من (145) فرداً من آباء وأمهات لأطفال من ذوي الإعاقة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، ويوضح الجدول (1) خصائص هذه العينة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات			
المتغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	74	51.0%
	أنثى	71	49.0%
مستوى الدخل	أقل من 300 د.	97	66.9%
	301-600 د.	20	13.8%
	601 د. فأكثر	28	19.3%
المجموع		145	100%

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة لتقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات، استناداً للأدب المتصل بموضوع الدراسة وذات الصلة، وعملت على إعادة صياغة فقراتها بما يتناسب مع هدف الدراسة الحالية، ومن أبرزها دراسة أبي رضوان (2020)، وتكونت الأداة من جزأين، الأول تمثل في البيانات الأولية (النوع الاجتماعي ومستوى الدخل). والجزء الثاني تألف من بُعدين: بُعد مجال التقييم والتشخيص وضم (13) فقرة، والبُعد الآخر تكون من مجال الخدمات الداعمة والمساندة واشتمل على (12) فقرة بصورته الأولية.

صدق الأداة:

- **صدق المحتوى:**

بعد تصميم الأداة في صورتها الأولية تم عرضها على عدة محكمين بلغ عددهم (9) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال القياس والتقويم والتربية الخاصة، وتم الطلب منهم الحكم على جودة محتوى الفقرات والصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمتها للمجال الذي اندرجت تحته، إلى جانب أي ملاحظات أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف، أم بالتعديل، أم بالإضافة، وقد تم الأخذ بأرائهم للخروج بأداة مناسبة لتحقيق غرض الدراسة. وتمثلت الملاحظات في حذف

فقرة كانت تنص على "تتلاءم أساليب التشخيص والكشف المبكر مع اختلافات الأطفال" وكان ذلك بسبب تكرار ذات الفكرة في الأداة، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات منها الفقرة التي نصت على "يتم إحالة الطفل للجهات المعنية لتشخيص مدى العجز" حيث كانت تنص على "لبيان مستوى العجز يتم إحالة الطفل للمستشفيات". ووفقاً لذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (24) فقرة موزعة بالتساوي على مجالات الدراسة (التقييم والتشخيص، الخدمات الدّاعمة والمساندة).

- صدق البناء:

بعد التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدّراسة تمّ تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية بلغ حجمها (50) ولي أمر من خارج عيّنة الدّراسة؛ من أجل التعرف على مدى صدق البناء لأداة الدّراسة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات ومجالات الأداة. كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط أداة تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات			
مجال التّقييم والتّشخيص		مجال الخدمات الدّاعمة والمساندة	
الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال	الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمجال
1	0.908**	1	0.891**
2	0.869**	2	0.843**
3	0.790**	3	0.881**
4	0.888**	4	0.794**
5	0.800**	5	0.696**
6	0.747**	6	0.816**
7	0.886**	7	0.690**
8	0.853**	8	0.840**
9	0.846**	9	0.855**
10	0.812**	10	0.825**
11	0.807**	11	0.810**
12	0.897**	12	0.852**

يلاحظ من الجدول (2) الذي مثل قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الدّراسة بالمجالات التي ترتبط بها، وتراوح قيم مجال التّقييم والتّشخيص من (0.761-0.921)، ومجال الخدمات الدّاعمة والمساندة من (0.696-0.891) وتعتبر هذه القيم مقبولة لأنها تجاوزت معيار القبول

للفقرة حول ألا يقل معامل ارتباطهما بالمجال الذي تنتهي إليه عن (0.20) وفقاً لما أشار إليه هتي (Huitt, 2017)، وبناءً عليه فقد تمّ قبول جميع الفقرات لأداة الدراسة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تمّ استخدام طريقة ثبات الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (50) فرداً، وتم تطبيقه بعد أسبوعين وحساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم، كما تمّ تنفيذ طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ ألفا.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة الأداة تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات

المجال	ثبات إعادة	كرونباخ ألفا
التقييم والتشخيص	0.963	0.965
الخدمات الدّاعمة والمساندة	0.953	0.962
المجال ككل	0.974	0.980

يتبين من الجدول (3) أن قيم ثبات أداة الدراسة في اختبار إعادة الاختبار وكرونباخ ألفا، جاءت بدرجات مرتفعة تناسب أهداف الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمجال التشخيص والتقييم (0.965) ولمجال الخدمات الدّاعمة والمساندة (0.962)، ولأداة الدراسة ككل (0.98).

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: دور مراكز الأمومة والطفولة.

المتغير التابع: الكشف المبكر عن الإعاقات.

معيّار تصحيح الأداة:

لتصحيح أداة الدراسة تمّ الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي وفقاً للأوزان التالية (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2 غير موافق بشدة=1)؛ لمعرفة مستوى تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات من وجهة نظر أولياء الأمور.

وقد تمّ حساب المقياس وفق المعادلة التالية:

الحد الأعلى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة / مجموع الفئات الكلي

$$1.33 = 3/1-5$$

وبالتالي (1.00-2.33 = درجة منخفضة) (2.34-3.66 = درجة متوسطة) (3.67-5.00 = درجة مرتفعة).

إجراءات المعالجة الإحصائية:

- استخراج التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات أداة الدراسة.

- استخراج معاملات الارتباط بيرسون لفقرات مجالات الأداة.

- تطبيق اختبار العينات المستقلة لمجالات مقاييس الدراسة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

- تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي anova لاختبار الدلالة الإحصائية للفروقات بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير (مستوى الدخل).

- تطبيق اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية على أداة تقييم دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف المبكر عن الإعاقات.

عرض النتائج:

السؤال الأول: ما مستوى خدمات الكشف المبكر عن الإعاقات لدى مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقييم والتشخيص، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التقييم والتشخيص

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يقوم بإجراء فحوصات طبية خلال الحمل بشكل مستمر.	2.93	1.223	7	متوسطة
2	يتمتع المتخصصون بخبرة ترتبط بصفات الأطفال ذوي الإعاقة.	2.83	1.219	8	متوسطة
3	يملك الأخصائيون معلومات كافية حول أدوات التشخيص الفعالة.	2.80	1.217	10	متوسطة
4	يتم إبلاغ أولياء الأمور بنتائج التقييم بطريقة منتظمة ومفصلة وواضحة.	2.79	1.218	11	متوسطة
5	يقدم مطاعيم للوقاية من الأمراض والإعاقات.	2.81	1.230	9	متوسطة

6	يتم إعداد تقارير التقييم والتشخيص بشكل واضح بلغة يمكن للوالدين وغيرهم من المهنيين فهمها.	2.72	1.194	12	متوسطة
7	يتم تنفيذ تقييمات منتظمة لمتابعة تطور الطفل.	3.22	1.193	1	متوسطة
8	يتبع المقيمون وأخصائيو التشخيص إجراءات دقيقة وواضحة.	3.06	1.113	3	متوسطة
9	يتمتع المركز بأدوات تشخيص مناسبة لكافة أنواع الإعاقات.	3.08	1.214	2	متوسطة
10	يتم تشخيص الطفل من قبل فريق متعدد التخصصات (أخصائي نطق وسمع، أطباء، ...الخ).	2.97	1.250	5	متوسطة
11	تتنوع أدوات التشخيص وفقاً لشدة ونوع الإعاقة.	2.94	1.263	6	متوسطة
12	نُراعي أساليب التشخيص الفروق الفردية لدى الأطفال.	3.03	1.204	4	متوسطة
المجال ككل		2.93	1.211	متوسطة	

يتبين من الجدول (4) أن مستوى دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات في مجال التقييم والتشخيص حصل على درجة متوسطة حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.93)، وتراوح متوسطات فقرات المجال بين (2.72-3.22)، واحتلت الفقرة (7) التي نصت على "يتم تنفيذ تقييمات منتظمة لمتابعة تطور الطفل" المرتبة الأولى، واحتلت الفقرة (6) المشيرة إلى "يتم إعداد تقارير التقييم والتشخيص بشكل واضح وبلغة يمكن للوالدين وغيرهم من المهنيين فهمها" على أدنى متوسط حسابي.

السؤال الثاني: ما مستوى الخدمات الداعمة والمساندة لدى مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات الداعمة والمساندة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الخدمات الدّاعمة والمساندة				
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	يقدم المركز برامج إرشادية وتوجيهية تمكن أسر أطفال ذوي الإعاقة من العمل مع أطفالهم.	3.07	1.251	6
2	يقدم المركز خدمات إعادة تأهيل لأطفال ذوي الإعاقة في المجال الجسدي، والاتصالي، والإدراكي والاجتماعي.	3.20	1.170	3
3	يتم إحالة الطفل للجهات المعنية لتشخيص مدى العجز.	3.27	1.203	1
4	يسهل الزيارات العائلية للمركز عبر توفيره لخدمات النقل.	3.12	1.160	4
5	يوفر خدمات تدريب لتنمية قدرات الأطفال.	3.11	1.172	5
6	يقدم النصص والإرشاد للأم الحامل حول كيفية رعاية نفسها إلى حين الولادة وما بعد الولادة.	3.24	1.180	2
7	يصدر منشورات تتضمن بيانات عن مختلف أنواع الإعاقات.	2.99	1.264	8
8	يضم المركز أخصائيين اجتماعيين يقدمون خدمات صديقة للأطفال.	2.86	1.267	10
9	يعمل على إمداد الأمهات بالمكملات الغذائية اللازمة لنمو الطفل بشكل سليم كفيتامين D والحديد.	3.04	1.178	7
10	يقدم برامج توعية عائلية؛ تُسهّم في اكتشاف الاضطرابات مبكراً أو تجنب حدوثها.	2.81	1.254	11
11	يقدم خدمات إرشاد نفسي تهدف إلى مساعدة الأسر والأطفال.	2.76	1.238	12
21	يقدم خدمات دعم مساندة مثل العلاج المهني والطبيعي.	2.93	1.147	9
المجال ككل		3.03	1.207	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن مستوى دور مراكز الأمومة والطفولة في الكشف عن الإعاقات في مجال الخدمات الدّاعمة والمساندة حصل على درجة متوسطة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.03)، وتراوحت متوسطات فقرات المجال بين (2.76-3.27)، واحتلت الفقرة (3) التي نصت على "يتم إحالة الطفل للجهات المعنية لتشخيص مدى العجز" المرتبة الأولى، واحتلت الفقرة (11) المشيرة إلى "يقدم خدمات إرشاد نفسي تهدف إلى مساعدة الأسر والأطفال" على أدنى متوسط حسابي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية في واقع خدمات الكشف المبكر عن الإعاقات المقدمة في مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى الدخل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار العينات المستقلة (Independent sample t-test) تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، كما تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) تبعاً لمتغير مستوى الدخل على مقياس التقييم والتشخيص، والجدول (6) و(7) يوضح ذلك:

الجدول (6) نتائج اختبار (Independent sample t-test) لمجال التقييم والتشخيص تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)						
اسم المحور	المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df
التقييم والتشخيص	النوع الاجتماعي	ذكر	33.1216	12.86596	2.797	143
		أنثى	37.3521	11.53516		
					Sig	
					0.075	

يشير الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متغير النوع الاجتماعي ومجال التقييم والتشخيص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال التقييم والتشخيص 0.075.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجال التقييم والتشخيص تبعاً لمتغير (مستوى الدخل)						
المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig
مستوى الدخل	التقييم والتشخيص	2621.549	2	1310.774	9.582	0.000

يتبين من الجدول (7) أن قيمة F كانت دالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير مستوى الدخل لمجال التقييم والتشخيص، حيث بلغت قيمة $F=9.582$ عند مستوى دلالة لكل منهما (0.00). ولمعرفة مصادر هذه الفروق فقد تم تطبيق طريقة (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) نتائج اختبار تطبيق (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال التقييم والتشخيص			
المتغير	الفئة	المحور	المتوسطات الحسابية
مستوى الدخل	أقل من 300 د.	التقييم والتشخيص	32.299
	600-301 د.		39.4643
	أكثر من 600 د.		43.2500

يتضح من الجدول (8) أن تحليل المقارنات البعدية أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات متغير مستوى الدخل ومجال التقييم والتشخيص، وكانت الفروق لصالح مستوى فئة دخل (أكثر من 600 د.) بمتوسط حسابي (43.2500).

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في واقع الخدمات الداعمة والمساندة المقدمة في مراكز الأمومة والطفولة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومستوى الدخل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار العينات المستقلة (-Independent sample t) test تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، كما تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) تبعاً لمتغير مستوى الدخل على مقياس الخدمات الداعمة والمساندة، والجدول (9) و(10) يوضح ذلك:

الجدول (9) نتائج اختبار (Independent sample t-test) لمجال الخدمات الداعمة والمساندة تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)							
اسم المحور	المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	Sig
الخدمات الداعمة والمساندة	النوع الاجتماعي	ذكر	33.6757	12.53609	2.082	143	0.096
		أنثى	39.2676	11.48783			

يشير الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متغير النوع الاجتماعي ومجال الخدمات الداعمة والمساندة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجال الخدمات الداعمة والمساندة 0.096.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجال الخدمات الداعمة والمساندة تبعاً لمتغير (مستوى الدخل)						
المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig
مستوى الدخل	الخدمات الداعمة والمساندة	2963.080	2	1481.540	11.143	0.000

يتبين من الجدول (10) أن قيمة F كانت دالة إحصائياً عن مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير مستوى الدخل ومجال الخدمات الدّاعمة والمساندة، حيث بلغت قيمة $F=11.143$ عند مستوى دلالة (0.00). ولمعرفة مصادر هذه الفروق فقد تمّ تطبيق طريقة (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (11) يوضّح ذلك:

الجدول (11) نتائج اختبار تطبيق (Scheffe) للمقارنات البعدية على مجال الخدمات الدّاعمة والمساندة			
المتغير	الفئة	المحور	المتوسطات الحسابية
مستوى الدخل	أقل من 300 د.	الخدمات الدّاعمة والمساندة	33.4742
	301-600 د.		39.8214
	أكثر من 600 د.		45.9000

يتضح من الجدول (11) أن تحليل المقارنات البعدية أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات متغير مستوى الدخل ومجال الخدمات الدّاعمة والمساندة لصالح فئة مستوى الدخل المتمثلة في (أكثر من 600 د.) بمتوسط حسابي (45.9000).

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى دور مراكز الأمومة والطفولة في مجال التقييم والتشخيص جاء بدرجة متوسطة حيث حصل على متوسط حسابي (2.93)، وبلغ مستوى الخدمات الدّاعمة والمساندة من قبل مراكز الأمومة والطفولة درجة متوسطة حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.03)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الدخل وكل من بُعد التشخيص والتقييم وبُعد الخدمات الدّاعمة والمساندة لصالح فئة (600 د. فأكثر)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومجالات الدراسة. وتعرّضت الباحثة نتيجة السؤال الأول إلى رضا أولياء الأمور إلى حدٍ ما عمّا تقوم به مراكز الأمومة والطفولة من أدوار تُساعد في الكشف المبكر عن الإعاقات، وإجراء عمليات تشخيصية للأطفال بشكل مستمر لمتابعة مدى نموهم السليم وذلك منذ سن الولادة، وقيامهم بإحالة الأطفال الذي يشتبه بإصابتهم بنوع معين من الإعاقة إلى الجهات التأهيلية المختصة، وقد يرجع رضاهم المتوسط عن دور هذه المراكز في الكشف عن الإعاقة إلى أن خدمات المركز قد لا تلبي حاجات كافة فئات ذوي الإعاقة، وإلى افتقار هذه المراكز إلى بيئة فيزيقية وتربوية تتناسب مع إمكانيات وقدرات أطفال ذوي الإعاقة، وتُشير الباحثة إلى ضرورة تطوير سياسة عمل مراكز الأمومة والطفولة بشكل أكثر فعالية مما هي عليه، بواسطة توفير الأدوات والإمكانيات التشخيصية المتطورة، من أجل تعزيز قدرتها على كشف الإعاقات في أسرع الأوقات وبشكلٍ دقيق؛ لتتمكن من

إجراء التّدخلات اللازمة في الوقت المناسب، والحد من أي تحديات قد تترتب على تأخر معرفة المشكلات المتعلقة بالنمو. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سادو وآخرين (Sadoo, 2022) التي أشارت إلى أن مستوى التّدخلات والكشف المبكر عن الإعاقات كان مقبولا. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة السماحي (2022) التي توصلت إلى تدني مستوى واقع خدمات التدخل المبكر. وتعزى نتيجة السؤال الثاني أن مراكز الأمومة والطفولة تعمل على توفير خدمات مساندة للأسر تتمثل في خدمات تدريبية تشكل تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع طفلهم وتقبل إعاقته، وعقد دورات وندوات توعية للأهالي لبيان خصائص نمو كل مرحلة للأطفال، وتزويدهم بمراكز خاصة في معالجة إعاقة طفلهم، عدا عن تأمينهم في ما يحتاجون إليه من وسائل وقائية وعلاجية خاصة في نوع الإعاقة (سمع، نطق... الخ)، فهذه المراكز تعمل على وضع خطط وقائية أولية وثانوية؛ بهدف تقليل درجة شدة الإعاقة أو العجز لدى الطفل. كما اتفقت مع دراسة خليل (2019) التي أشارت إلى أن مستوى تقييم المؤشرات النوعية لبرامج التدخل المبكر جاءت بدرجة متوسطة. كما اتفقت مع دراسة محمود (Mahmoud, 2018) التي أشارت إلى وجود رضا متوسط من قبل الأسر نحو الخدمات المساندة (التدريبية والتعليمية).

أما فيما يخص السؤالين الثالث والرابع حول علاقة متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي ومستوى الدخل) مع مجال التقييم والتشخيص للإعاقة ومجال الخدمات الداعمة والمساندة، تبين عدم وجود أي علاقة لمتغير النوع الاجتماعي مع كلا المجالين وذلك يعزى إلى أن أولياء الأمور (أم، أب) كلاهما يعيشون ذات الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، أما عن متغير مستوى الدخل فقد جاء لصالح فئة الدخل (600 د. فأكثر) لكلا المجالين، وهذا يشير إلى أن أولياء الأمور من ذوي الدخل المرتفع هم أكثر إدراكاً لطبيعة الخدمات المقدمة من قبل مراكز الأمومة والطفولة، وذلك قد يعود لعدم اهتمام فئات الدخل المنخفض بشكل كافٍ في التواصل والمتابعة مع هذه المراكز بفعل انشغالها بكيفية تأمين لقمة العيش وحسابها لمصاريف المواصلات لهذه المراكز خاصة للأفراد الذين يبعد عن سكنهم مكان هذه المراكز.

التوصيات:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أهمها يلي:
- إجراء بحوث حول التحديات التي تواجه مراكز الأمومة والطفولة في عمليات التشخيص والكشف المبكر.

-عقد دورات تثقيفية وتدريبية للعاملين في هذه المراكز لرفع مستوى قدرتهم في عملية التشخيص.
-إجراء فحوصات مستمرة للنساء الحوامل، وإمدادهم بما يلزمهم من مكملات غذائية تقي أطفالهم من خطر الإصابة بالإعاقة.

المراجع:

المراجع العربية:

- ابن طفلة، سلطنة والمعتقل، إبراهيم (2015). تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمين. *مجلة التربية الخاصة*، 10، 1-62.
- أبو رضوان، إنعام (2020). تقييم فاعلية برامج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر أولياء الأمور. دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية (47)، 3، 238-262.
- أبو عليم، إبراهيم (2005). *التدخل الوقائي المبكر، المدينة العربية (تعليم-علاج-تأهيل)*، 1-15.
- أركوبي، مها (2018). فعالية برنامج تدخل مبكر: تهيئة الأطفال ذوي الإعاقة (الاضطرابات النمائية) لرياض الأطفال من سن 3 - 6 سنوات (في مركز لرياض الأطفال في مدينة جدة). *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، 9، 11-29.
- الحديد، لارا (1999). اتجاهات النساء نحو مراكز الأمومة والطفولة في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية
- حسن، محمد (2015). تقويم خدمات رعاية الأمومة والطفولة بالوحدات الصحية الريفية. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، 37، 559 - 648.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى والزريقات، إبراهيم والصمادي، جميل ويحيى، خولة والعمارة، موسى والروسان، فاروق والناطور، ميادة والسرور، ناديا (2016). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ط7، الأردن، عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2019). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. ط11، الأردن، عمان: دار الفكر.
- خليل، محمد (2019). تقييم المؤشرات النوعية لبرامج التدخل المبكر ذات الجودة الشاملة للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أسرهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29 (102)، 1-24.
- الدرمي، أسماء (2019). مشكلات الإعاقة: التحديات والحلول: تحليل سوسيولوجي للسياسات الكلية للإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 17، 8-25.
- السليطي، حمدة (2003). دور الأسرة في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة التربية - قطر*، 32 (144)، 96-105.
- سليمان، عبد الرحمن ونافع، جمال والسالمي، ماجد (2013). برنامج تدخل مبكر مقترح لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في إطار الدمج. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 91، 187-228.
- السماعي، زينب (2022). تصور مقترح لمركز للتدخل المبكر كمدخل لتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (بورسعيد نموذجاً). *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 2 (9)، 1107-1023.
- شواهين، خير وغريفات، سحر وشنبور، أمل (2010). *استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الصوياني، حسن (2017). *تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة*، ط1، المغرب، مراكش: مطبعة وراقعة سجلماسة.
- طبازة، سوسن وأندروز، فرانك (2020). *عمان بيئة طاردة لذوي الإعاقة الحركية*. صحيفة الغد، <https://cutt.us/D9jm9>.
- عبد الملك، لبنى (2017). تقييم مدى رضا النساء الحوامل عن الخدمات الطبية المقدمة في مراكز الأمومة والطفولة في بنغازي. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، 45، 10.
- القضاة، ضرار والهياجنة، أمل (2023). تحديات تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلماتهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12 (52)، 151-178.
- القضاة، ضرار (2021). تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً في السعودية من وجهة نظر أسر الأطفال المستفيدين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 13 (2)، 128-142.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2016). *واقع خدمات التدخل المبكر في المملكة الأردنية الهاشمية للفئات العمرية من عمر (2-5) سنوات*. الأردن، عمان: مركز بانا للاستشارات والأبحاث والتدريب.
- الوهيب، عادل (2008). *خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توفرها من وجهة نظر الاختصاصيين بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الملك سعود.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Akankwasa, E, Kamya, W, Sendijja, M, Mudoola, J, Lwenge, M, Onzima, R, Kasozi, D, Byansi, P & Katongole, P (2023). Assessment of motherhood health service coverage, birth defects detection and child disability prevention using lot quality assurance sampling in central Uganda. *The East African health research journal*, 7(1), 7-19.
- Awor, P, Nabiryo, M & Manderson, L (2020). Innovations in maternal and child health: case studies from Uganda. *Infectious Diseases of poverty*, 9(36), 2.
- Kalek, D (2008). *The Effectiveness of A Family – Centered Early Intervention Program for Parents of Children with Development Delays Ages 0 through 3*. Pepperdine University, Malibu, CA.
- Mahmoud, A. M. (2018). Family Quality of Life for Families in Early Intervention Centers in Jordan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5 (5) 480-491.
- Nabozny, P (2018). *Valuing early childhood development services*. *The children's agenda*, 1-23.
- Odam, S & Wolery, M (2003). A Unified Theory of Practice in early intervention/early childhood special education: evidence – based practices. *The Journal of special education*, 37(3), 164-173.
- Sadoo, S, Nalugya, R, Lassman, R, Lynch, M, Chariot, G, Davies, H, Katuutu, E, Clee, M, Seeley, J, Webb, E, Vedastine, R, Beckerlegge, F & Tann, C (2022). Early detection and intervention for young children with early developmental disabilities in western Uganda: a mixed – methods evaluation. *BMC Pediatrics*, 22, 2-14.

- Stampoltzis A. & Michailidi I, (2016). Parental Perceptions of the Diagnostic Process of Autism Spectrum Disorders in a Greek Sample New York College. *Austin Journal of Autism & Related Disabilities. Greece Androu street, 34(4)*: 151- 170.
- Tadesse, S (2016). *Approaches to early childhood programs training for early childhood and teachers*. Module resource guide, 1-42.
- Unicef (2022). Early detection tools for children with developmental delays and disabilities in the Middle East and North Africa.

تأثير التعلّم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة
كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر
معلمهم

أحمد عوض عبد الرحمن الوردات*

تاريخ وصول البحث: 2023/10/28 م تاريخ قبول البحث: 2024/1/24 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير التعلّم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم. شملت عينة الدراسة (106) معلمًا ومعلمة في لواء الرمثا- الأردن استمدت من (53) مدرسة بلواء الرمثا في الأردن، ثم وزّعت عليهم استبانة البحث، مكونة من محورين: محور مهارات القراءة ويتكون من 12 فقرة، ومحور مهارات الحساب ويتكون من 10 فقرات، وتم تطبيقها بعد التحقق من خصائصها السيكمترية، وحللت النتائج باستخدام برمجية (SPSS)، وقد سلك الباحث في ذلك المنهج الوصفي لمناسبته هدف الدراسة. وأظهرت النتائج وجود آثار إيجابية للتعلّم الإلكتروني مثل تنمية مهارة الاستماع، بالإضافة إلى وجود آثار سلبية مثل ضعف مهارة الكتابة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث عدة توصيات منها تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات تُعزز من خبرتهم في مجال التعلّم الإلكتروني وكيفية تفعيله بشكل فعال مع الطلبة.

كلمات مفتاحية: التعلّم الإلكتروني، جائحة كورونا، طلبة الصف الثالث الأساسي، مهارات القراءة والحساب.

* باحث.

The Effect Of E-Learning on the Acquisition of Reading and Arithmetic Skills During the Corona (Covid-19) Pandemic Among Third-Grade Students from the Point of View of Their Teachers

Abstract

The study aimed to reveal the effect of e-learning on the acquisition of reading and arithmetic skills during the Corona (Covid-19) pandemic among third-grade students from the point of view of their teachers. The sample of the study included (106) male and female teachers in Ramtha district - Jordan, from (53) schools in Ramtha district in Jordan. A research questionnaire was distributed to them, consisting of two parts: the reading skills part, which consisted of 12 paragraphs, and the part of arithmetic skills, which consisted of 10 paragraphs. It was applied after verifying its psychometric characteristics, and the results were analyzed using the (SPSS) software. The descriptive method was used as it suits the objectives of the study.

The results showed that there are positive effects of e-learning, such as the development of listening skill, in addition to the presence of negative effects, such as poor writing skill. The results also indicated that there were no statistically significant differences attributed to gender, experience, and educational qualification. Considering the results of the study, the researcher recommended several recommendations, including designing training programs for male and female teachers that enhance their experience in the field of e-learning and how to activate it effectively with students.

Keywords: e-learning, Corona pandemic, third grade students, reading and arithmetic skills.

المقدمة:

يستعد أطفال اليوم ليصبحوا مواطنين بالغين في الغد، ويتزامن هذا النمو مع مستقبل البلاد الذي ينعكس من خلال جودة نظام التعليم الحالي (Bago, et al., 2020)، ووفقاً لـ (Deb، 2018) يقع على عاتق المدرسة تحفيز فضول الطلبة وإثارة دافعيتهم، وتزويدهم بالمواد والأدوات التي تساعد على ليصبحوا مواطنين صالحين منتجين؛ إذ إن العقول مرنة وقابلة للتأثر والتغيير، وتُعد عملية التعلم مفيدة في تشكيل شخصية الفرد وتحديد طريقته في التعامل مع مواقف الحياة.

وفي ظل العالم الحالي الذي يمتاز بالتنافس والصراع، يُعد التعليم ضرورة أساسية للإنسان بعد المأكل والملبس والمأوى، وتُعد التعليم جانباً مهماً يؤدي دوراً كبيراً في العالم الصناعي الحديث، ويعرّف التعليم على أنه العملية التي يجب أن يُمنح المتعلم من خلالها نهجاً ذكياً في الحياة، تمكنه من البحث عن الحقيقة، والإحساس السليم في إطلاق الأحكام، وتقدير الحس الجمالي - والاهتمام العميق برفاهية الإنسانية، والإحساس الكبير بالمسؤولية المقرونة بالتفاني الصادق للعمل في خدمة الوطن (MUA، 2020).

وأن الافتقار إلى التعليم يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية مثل سوء الحالة الصحية والصراع الداخلي وسوء مستويات المعيشة وغيرها الكثير (Mohanty، 2019). حيث إنه يساعد الناس على إيجاد حل أفضل لمشاكلهم، ويتيح لهم إدراك القيمة الحقيقية للمشاركة، فالابتكار والإبداع يمكن أن يحدث فقط عندما يكون الناس ماهرين بما يكفي لمعرفة كيفية العمل باستخدام تقنيات مختلفة. ووفقاً لـ ميشورا Michura (2019)، يجد المتعلمون دائماً حلاً لمشاكلهم باستخدام تقنيات أفضل إذا امتلكوا المهارة والمعرفة الكافية.

وفي ظل جائحة كورونا التي أثرت على الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، الأمر الذي أدى إلى إغلاق شبه كامل للمدارس والجامعات والكليات (Sintema، 2020)، تحول التعليم الوجيه إلى التعليم عن بعد الذي يعتبر أفضل طريقة لمتابعة الطلبة وتعليمهم في منازلهم في تلك الظروف، وقد ارتأت وزارة التربية والتعليم الأردنية دمج التكنولوجيا التعليمية في عملية التعلم والتعليم من خلال التحول للتعليم عن بُعد (عثمان، 2019). ومن أجل التكيف مع نماذج التعلم والتعليم الجديدة واعتمادها كان على قطاع التعليم الاستفادة من خيار التعليم المنزلي أثناء بقاء الطلبة في المنزل (Bryson & Andres، 2020).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية منذ تعليق دوام المدارس في ظل جائحة كورونا، خطة متكاملة للتعليم لضمان استمرار تعلم الطلبة من خلال إطلاق العديد من المنصات للتعليم عن بعد، كمنصة درسك (1) ومنصة درسك (2) لجميع الصفوف، بالإضافة إلى بث الدروس لطلبة الصف الثاني عشر (التوجيهي) عبر القناة الرياضية للتلفزيون الأردني. كما أطلقت وزارة التربية والتعليم الأردنية البرنامج التدريبي للمعلمين للتعليم عن بعد عبر منصة (Teacher)، الذي يتكون من (90) ساعة تدريبية، ويشمل محاور أساسية هي أدوات التعليم وغيرها من أدوات التكنولوجيا الحديثة ومبادئ واستراتيجيات وتطبيقات تكنولوجيا التعليم، والتعليم المتمازج، والصف المعكوس، وعلم بثقة، والتدريس التأملي، وإجراء التقييمات لطلبة المدارس عبر المنصات الإلكترونية للتعليم عن بعد (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2020).

ويرى مهال (Mehall)، (2020) أن مثل هذا التعلم قد يحدث في المناطق الحضرية، لكن هناك العديد من الأطفال المهمشين في القرى النائية بما في ذلك الأطفال اللاجئين في المخيمات وكذلك أولئك الذين يعانون من إعاقات مختلفة أثناء إغلاق المدارس COVID-19 يمثل تحدياً كبيراً. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن تأثير التعلم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم

الإطار النظري:

في أواخر عام 2019، نشر قسم التعليم الإعلامي في الجمعية الألمانية للبحوث التربوية (GERA) مقالاً حديثاً يعرض سيناريوهات حول التطورات المستقبلية للفصول الدراسية الافتراضية في المدرسة. كتب مؤلفو هذا المقال أن الفصول الدراسية الافتراضية قد لا تحاكي أو تكمل التعليم والتعلم التناظري في القريب العاجل فقط. بل يمكن للأدوات الرقمية مثل الندوات عبر الإنترنت أو أنظمة إدارة التعلم أن تغير نمذجة عمليات التدريس والتعلم بشكل كبير (Grabensteiner & Schneider Stingelin، 2019). وبسبب جائحة كورونا في 2020، سرعان ما أصبحت هذه الانعكاسات على التطورات المستقبلية حقيقة واقعة للعديد من المدارس، وقد أظهرت بيانات من اليونيسكو أن ذروة إغلاق المدارس كانت في بداية أبريل 2020، عندما تأثر بها حوالي 1.6 مليار طالب في 194 دولة (اليونسكو، 2020).

التعلم الإلكتروني:

تري استيتية وسرحان (2007، ص283) التعلم الإلكتروني بأنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل: الإنترنت، والإذاعة والقنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز والأقراص الممغنطة، والتلفون، والبريد الإلكتروني، وأجهزة الحاسوب والمؤتمرات عن بُعد؛ لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بُعد، دون الإلزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم. ويرى بيرد (Bird، 2007) أن التعلم الإلكتروني تعليم يتم عن طريق الحاسوب والتطبيقات الإلكترونية، ويقوم على توفير بيئة تعليمية مثالية باستخدام الحاسوب ووسائطه المختلفة. وتضيف لين كان (Kan، Lin، 2011) أن التعلم الإلكتروني: نمط من أنماط التعلم الذي يتيح للمعلم تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المفاهيم والمعارف للطلبة باستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات، ووسائطها المتعددة، مما يتيح للطلبة التفاعل النشط مع المحتوى الإلكتروني المقدم له داخل الغرفة الصفية.

إن التعلم الإلكتروني وفلسفته الحالية لم تظهر فجأة، لكنه ظهر وتطور من خلال ثلاثة أجيال بدأت منذ بداية الثمانينات إلى أن وصلت إلى الشكل الحالي: كما ذكرها الزعبي، والجرايدة (2018) وهي: الجيل الأول، كان المحتوى الإلكتروني يخزن على الأقراص المدمجة وكان التفاعل من خلال هذه الأقراص يركز على دور الطالب حيث بدأ هذا الجيل في أوائل الثمانينات، ثم الجيل الثاني حيث بدأ مع بداية استعمال الانترنت حيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية أي من خلال شبكة الإنترنت، وتطور معها المحتوى إلى لحد معين، كما وتطورت عملية التفاعل والتواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية ليشارك فيها عدد من الطلاب مع معلم محدد. أما بالنسبة للجيل الثالث فقد بدأ في أواخر التسعينات، مع بداية ظهور مفهوم التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني وامتاز بتطور في تقنيات الوسائط المتعددة وتطور تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية؛ مما ساهم في تطور التعليم الإلكتروني حتى وصل إلى شكله الحالي حيث أتاح التفاعل بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم وبين الطالب والمدرسة من خلال الاعتماد على وسائط إلكترونية في إيصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات.

ويتم استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس وفقاً لثلاثة نماذج حسب مقدار توظيف التعليم

الإلكتروني في التدريس حددها الكيلاني(2011)، النموذج المساعد أو المكمل: وهو عبارة عن تعلم إلكتروني مكمل للتعليم الاعتيادي ويتيح استخدام بعض أدوات التعلم الإلكتروني كمكمل للتعليم الصفّي الاعتيادي ليدعمه ويسهله ويرفع من كفاءته، والنموذج المتميز: ويجمع هذا النموذج بين مزايا التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي الصفّي، ويرى المتخصصين أن هذا النموذج مناسباً عند تطبيق التعلم الإلكتروني، وفيه يطبق التعلم الإلكتروني مدمجاً مع التعليم الصفّي (الاعتيادي) في العملية التعليمية، بحيث يتم استخدام بعض أدوات التعلم الإلكتروني كجزء من التعليم في قاعات التدريس الاعتيادية، وأخيراً النموذج المنفرد أو المفرد: ويعد الشائعة للتعليم عن بعد ولا يتطلب حضور المتعلم إلى الغرف الصفية الاعتيادية ويتم في بيئة افتراضية، وفيه يتم توظيف التعلم الإلكتروني وحدة في العملية التعليمية، فالمتعلم يتعلم الدروس ويتفاعل مع محتواها اعتماداً على أدوات التعلم الإلكتروني وحدها ويصنف هذا النموذج إلى نمطين: التعلم الإلكتروني الفردي ويطبق على المتعلم بشكل فردي، والتعلم الإلكتروني التشاركي ويطبق فيه التعلم الإلكتروني على مجموعة من المتعلمين بشكل جماعي تشاركي(الطاهر وعطية، 2012).

مهارات القراءة:

تتداخل عوامل الاستعداد للقراءة مع بعضها البعض، ويؤثر بعضها ببعض الآخر، فذكاء الأطفال مثلاً لا يمكن فصله عن خبراته السابقة؛ لأن مدى انتفاع الطفل بما يصادفه من خبرات يتوقف على قدر ما يملكه من ذكاء، والحق أن الاستعداد للقراءة يعتمد على تفاعل يقوم بين عدد من العوامل المرتبطة، إن كل عامل من هذه العوامل يتأثر بالبرنامج المعين الذي سيطبق على الطفل، وكذلك يتأثر بطريقة التدريس المتبعة، وليتمكن الأطفال من تطوير مهارات القراءة فإنهم بحاجة إلى تدريس فعال وتدريب كاف يتدرج بهم من مرحلة فك الرموز إلى الطلاقة والاستيعاب فقد وضعت وزارة التربية والتعليم عدداً من المكونات الأساسية في تدريس القراءة وهي (وزارة التربية والتعليم، 2015):

1- الوعي الصوتي: ويُقصد به القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب من خلال (الحذف، والإضافة، والاستبدال في الكلمات) بأصوات اللغة، ويسبق الوعي الصوتي مرحلة فك الرموز

المكتوبة، حيث إنها تتطلب سابق لتهيئة الطفل لقراءة الأصوات والمقاطع والكلمات المطبوعة، حيث يدرك أن كل كلمة هي سلسلة من الأصوات.

2- قراءة أصوات الحروف: وتعني مطابقة أصوات اللغة المسموعة مع الرموز المكتوبة التي تمثلها ويتدرج الطفل في مستويات عدة في مرحلة قراءة أصوات الحروف حيث يمكن أن يبدأ بتمييز أشكال الحروف عن غيرها من الرموز- مثل الأرقام- الى دمجها بطريقة تلقائية وسريعة لتشكل كلمات يتعرفها لحظياً. ولتطوير مهارة الطفل لا بد له أن يتمرس على قراءة نصوص متنوعة بشكل مكثف يمكنه من القراءة بدقة وتلقائية.

3- معرفة المفردات: كلما زادت حصيلة الكلمات التي يعرفها الطفل زادت قدرته على الاستيعاب القرائي.

4- الطلاقة: وهي القدرة على القراءة بدقة وسرعة مناسبة وأداء معبر. هناك علاقة وثيقة بين الطلاقة والاستيعاب حيث أشارت نتائج مشروع المسح الوطني لمهارات القراءة والحساب للصفوف الأولى في الاردن عام 2012 إلى أن الطلبة الذين أجابوا عن خمسة من ستة أسئلة استيعابية- بمعدل استيعاب (83%) قرأوا بمعدل (5،41) كلمة صحيحة في الدقيقة، بينما أولئك الذين أجابوا عن سؤال واحد فقط كانوا يقرأون بمعدل (11.3) كلمة صحيحة في الدقيقة.

5- الاستيعاب: تعد قراءة أصوات الحروف وحصيلة المفردات التي يمتلكها الطفل وطلاقته في القراءة أساساً مؤثراً في مستوى استيعابه القرائي. وحتى يطور الطفل مهارات الاستيعاب يحتاج إلى توظيف استراتيجيات قبل وأثناء وبعد القراءة لمساعدة نفسه على ربط ما يقرأ بمعرفته السابقة ومعالجة المحتوى الجديد وتنظيمه وتوظيفه ومراقبته وتصحيح فهمه.

المهارات الحسابية:

يتعامل معظم أطفال المرحلة الابتدائية ضمن المرحلة المحسوسة، لذلك ينبغي أن يعتمد المعلم في تدريسه على استعمال وسائل تعليم محسوسة وأجراءات عملية تتجسد من خلالها المفاهيم الرياضية المستهدفة. ويجب أن يتأكد المعلم من أن مستوى المهارة القرائية لتعلم مهمة رياضية معينة متوفر عند الطفل، وأن مستوى مقروئية كتاب الرياضيات يتناسب مع مستوى الطفل الذي يستخدمه. وتعد الدافعية أمراً هاماً في تعلم الرياضيات وتنمية استعدادات الطفل لتعلمها (الشرقاوي وآخرون، 1994).

وتُعد المهارات الحسابية من الضروريات اليومية، التي يحتاج إليها الأفراد على اختلاف مجالاتهم، فيحتاج إليها الطالب والمعلم والبائع والتاجر، وتسهل كثيرًا من الأمور في الحياة بشكل منطقي يدركه جميع الأفراد، فالمهارات الحسابية تسهم بشكل أساسي في تحديد وتسهيل العلاقات المتداخلة والمشاركة بين الأفراد (نزال والخزام، 2022). وهي كما يعرفها الزهراني (2006) بأنها "قدرة الطالب في تعامله مع المهارات الرياضية الذي يقوم على توظيف أساليب علمية صحيحة، وتنفيذها بالخطوات المتسلسلة والمتكاملة المتسمة بالدقة والسرعة، وذلك بأقل ما يمكن من بذل للجهد والوقت".

وبالرغم من التطور الكبير الذي شهده القطاع التكنولوجي حديثًا، والسعي المتواصل في سبيل تحقيق الرفاهية للإنسان، إلا أنه بقيت للمهارات الحسابية أهمية كبيرة في حياة الأفراد؛ كونها جزءًا أساسيًا في تعلم مادة الرياضيات للطلبة، كما أنها تعد الأساس المتين في نجاح تعلم الرياضيات المستقبلي مثل: عمليات الجبر، والعمليات الهندسية، والتفاضل والتكامل، والكثير من العمليات الحسابية المتقدمة، كما يمكن ملاحظة أهمية المهارات الحسابية فيما تقدمه للطلبة من سهولة التنقل وإتمام مهامهم اليومية، كالوصول إلى السعر الأنسب للبضائع المطلوبة، والتعرف إلى الفرق بين سلعة وأخرى، ومعرفة الصفات المتعلقة بالطبخ، والتميز بين الأحجام المختلفة (محمد، 2015).

وقد أشارت دراسة عيسى وآخرين (2015) ودراسة سيغوفيا وكاسترو (Segovia, 2009) & Castro) إلى أن إتقان الطلبة للمهارات الحسابية يسهم في تطوير وتقديم الطلبة في العديد من الجوانب، وأهمها: تمكين الطلبة من الفهم العميق للأعداد والعمليات الحسابية عليها، وتنمية قدرة الطلبة في التقدير وإصدار الأحكام على الإجابات ومعقوليتها، وتنمية قدرة الطلبة على التفكير رياضيًا، وتمكينهم من حل المشكلات التي تعترضهم، والعمل على زيادة إدراك الطلبة وتطبيقهم للخواص المرتبطة بالعمليات الحسابية كالتبديل، وتوزيع الأعداد، وتجميعها، ومقارنتها، والعمل على زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم. وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن إتقان الطلبة للمهارات الحسابية تعد من الأجزاء المهمة في الحياة اليومية، وذلك من خلال توظيف الوسائل التي تحقق نتائج أفضل، وتدريب الطلبة على العمليات الحسابية المتنوعة، والعمل على تشجيع الطلبة نحو الأصالة في التفكير، ومحاولة إيجاد الحلول الجديدة، وابتكار الطرق الخاصة بهم، مما يزيد من فهم العمليات الرياضية بشكل أفضل، والوصول إلى الإجابات بشكل سريع.

تطوير الحس العددي:

يتطور الحس العددي عند الطلبة في مراحل الطفولة المبكرة وفي الصفوف الثلاثة الأولى من خلال ثلاثة أنشطة مختلفة، ولكنها متداخلة (وزارة التربية والتعليم، 2015):

1- **العد:** وله ثلاثة أدوار رئيسة في حياة الطالب فهو يطور لغة الأعداد، ويعطي معنى للكلمات التي يرددها الطالب في أغاني الأعداد، ويطور معنى الكثرة (كمية أو عدد)، كما يعتبر أداة أولية ومبكرة للحساب وحل المسائل.

2- التلاعب بالأعداد (الحساب بطلاقة وفاعلية):

تُعد الأعداد والعمليات عليها قلب وأساس الرياضيات. يحتاج الطلبة إلى تطوير مدى واسع من استراتيجيات الحساب التي تساعدهم على إجراء الحسابات بطلاقة وفاعلية. بالإضافة إلى ذلك فمن المهم أن يكون لديهم القدرة على استعمال استراتيجيات مختلفة للحساب الذهني حيث إن الحساب الذهني مهم لتطوير قدرتهم على التقريب.

3- حل المسائل:

عندما نتحدث عن تعلم الرياضيات من خلال حل المسائل فهذا يعني أن نعرض الطلبة لمسألة حياتية يستطيعون حلها ويكون السياق الطبيعي لحلها هو استخدام مفهوم رياضي نريد تعليمهم إياه. بكلمات أخرى نستخدم المسألة لتحفيز رد فعل طبيعي عند الطلبة بحيث يكون هذا الرد هو المفهوم الرياضي الذي نود تعليمه للطلبة. وهذا المنحى ليس فقط خاصاً في تعليم العمليات الحسابية الأساسية، ولكن يمكن تعميمه على مفاهيم الرياضيات المدرسية.

ومما سبق جاءت هذه الدراسة لتكشف عن تأثير التعلّم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة بمكوناتها الخمس: الوعي الصوتي، وقراءة أصوات الحروف، ومعرفة المفردات، والطلاقة، والاستيعاب القرائي. والحساب الذي يتضمن تطوير الحس العددي من خلال مهارات العد، والتلاعب بالأعداد، وحل المسائل، خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالدراسة تبين للباحث وجود عدة دراسات تناولت التعلّم الإلكتروني ومهارات القراءة والحساب، منها ما تناول مهارات القراءة والكتابة في مبحث اللغة العربية في ضوء التعلّم الإلكتروني، مثل دراسة السوالملة، وأبو شريح (2021) التي هدفت إلى الكشف عن درجة اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القراءة والكتابة في مبحث اللغة

العربية في ضوء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين ومنها ما كشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية للتعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات مثل دراسة المومني والهersh (2007)، ومنها ما كشف عن درجة ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب مثل دراسة عطاشة، ورضوان (2020)، ومنها ما هدف إلى التعرف على آراء المعلمين وأولياء الأمور منذ إغلاق المدارس مثل دراسة كوليمان ومونتاكوت (Cullinane & Montacute, 2020)، ومنها ما هدف إلى وصف مناهج التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة COVID-19 مثل دراسة أوتومو Utomo (2021). وإليك جملة من الدراسات العربية والأجنبية من أجل الوقوف على حالة المعرفة المرتبطة بمشكلة الدراسة أثناء إجرائها، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة المومني والهersh (2007) الكشف عن درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية للتعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء وإعداد استبانة موزعة على خمسة مجالات، ثم التحقق من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من 200 معلم ومعلمة من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في تقديرات أفراد العينة على مجال دور المعلم في التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات، ووجود فروق في تقدير أفراد العينة على فلسفة برامج التعلم الإلكتروني، والهدف من برامج التعلم الإلكتروني، ودور المعلم في التعلم الإلكتروني، وفوائد للتعلم الإلكتروني، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة الماجستير، ووجود فروق في تقدير أفراد العينة على كل من المجالين: فلسفة برامج التعلم الإلكتروني، دور المعلم في التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح حملة الدورات التدريبية (INTEL، ICDL).

هدفت دراسة عطاشة، ورضوان (2020) إلى الكشف عن درجة ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب، وعلاقتها بفاعلية أداء معلمي الصفوف المبكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، استبانة ممارسة الإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب (RAMP)، واستبانة فاعلية أداء معلمي الصفوف المبكرة تكونت من (21) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (325) مديراً ومعلمًا، اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة

ممارسة مشرفي الصفوف المبكرة للإشراف الإلكتروني في ضوء مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الصفوف المبكرة جاءت متوسطة، ووجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات خبرة، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجة ممارسة الإشراف الإلكتروني من جهة، وفاعلية أداء معلمي الصفوف المبكرة من جهة أخرى.

فيما هدفت دراسة كولينان ومونتاكوت (Cullinane & Montacute, 2020)، للتعرف على آراء المعلمين وأولياء الأمور منذ إغلاق المدارس. حيث أظهرت النتائج أن الآباء إيجابيون بشكل عام بشأن المدارس، على الرغم من التحديات التي واجهتها، وأن ثلث الطلاب كانوا يشاركون في الدروس عبر الإنترنت بينما المدارس مغلقة، ومن المحتمل أن تؤدي بيئة التعلم في المنزل دوراً مهماً، وأن أكثر من ثلاثة أرباع الآباء الحاصلين على درجة دراسات عليا وما فوق 60% ممن حصلوا على درجة جامعية شعروا بالثقة في توجيه تعلم أطفالهم مقارنة بالآباء الحاصلين على مؤهلات من المستوى A أو GCSE. وأن أكثر من ثلث الطلاب لن يكون لديهم اتصال كافٍ، ثلث الأطفال الذين تلقوا دروساً خاصة لم يعد لهم مثل هذه الخدمة، بينما استمرّ الثلث في الحصول على تعليم من خلال الخدمات عبر الإنترنت، وكان تأثير التغييرات تضيق فجوة الرسوم الدراسية" على الرغم أنه من المحتمل أن تكون مؤقتة. كما تشير النتائج لانعكاس التفاوتات في كمية ونوعية العمل الذي يتلقاه المعلمون.

هدفت دراسة السوالمه، وأبو شريح (2021) الكشف عن درجة اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القراءة والكتابة في مبحث اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين مستخدمة المنهج الوصفي، عبر استبانة، وزعت على مجالين، وتكونت عينتها من (243) معلماً ومعلمة بواقع (105) معلمين، (138) معلمة في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء، اختبروا بالطريقة العشوائية البسيطة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة اكتساب الطلبة لمهارات القراءة والكتابة جاءت بدرجة تقدير متوسطة، أما فيما يتعلق بالمجالات فقد جاء في المرتبة الأولى مجال مهارات الكتابة بأعلى متوسط حسابي وبدرجة تقدير متوسطة، تلاه مهارات القراءة وبدرجة تقدير متوسطة.

وفي دراسة أوتومو Utomo (2021) التي هدفت إلى وصف مناهج التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة COVID-19، ووصف تأثير هذا التعلم عبر الإنترنت على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

جمعت البيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات والتوثيق المفتوح. أظهرت نتائج الدراسة وجود الآثار الإيجابية وتتضمن أن المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حصلوا على خبرات تعليمية جديدة، وطوروا مهارات تقنية ويمكنهم الاستفادة من التوقيت المرن لبيئة الإنترنت. وكانت الآثار السلبية هي التعامل مع اعتمادات الإنترنت، والقضايا المتعلقة بإشارة الإنترنت، ونقص المهارات التكنولوجية والمواد غير المكتملة بناءً على إنجازات المناهج الدراسية.

تعقيب على الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

تباينت الدراسات في أهدافها، وعيبتها، وأدوات القياس المستخدمة للإجابة على أسئلتها، والنتائج التي توصلت إليها، بعض الدراسات كانت عينتها معلمين (السوالمه، وأبو شريك (2021)؛ المومني والهرش (2007). وبعضها اشتملت العينة على معلمين ومديري مدارس وأولياء أمور (عطاشة، ورضوان (2020)؛ Utomo، (2021)؛ (Cullinane & Montacute، 2020). وبعضها اشتملت العينة على طلاب Utomo، (2021).

كما تنوعت الدراسات في الأدوات المستخدمة لقياس أثر التعلم الإلكتروني، فمنهم من استخدم الاستبانة Utomo، (2021)؛ (Cullinane & Montacute، 2020)؛ السوالمه، وأبو شريك (2021)؛ المومني والهرش (2007)؛ عطاشة، ورضوان (2020).

وأشارت الدراسات التي تناولت أثر التعلم الإلكتروني إلى وجود آثار إيجابية للتعليم الإلكتروني (Utomo، (2021)؛ (Cullinane & Montacute، 2020). في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن الآثار كانت بدرجة متوسطة (عطاشة، ورضوان (2020)؛ السوالمه، وأبو شريك (2021). وفي الدراسة الحالية تناول الباحث أثر التعلم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في العينة (السوالمه، وأبو شريك (2021)؛ المومني والهرش (2007).

مشكلة الدراسة:

أصبح التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا الخيار الوسيط والوحيد لاستمرار التعليم في المدارس؛ إذ لا يمكن تجاهل أهمية التعليم في الحياة لأن نقصه يولد العديد من المشاكل

الاجتماعية مثل سوء الصحة، والصراع الداخلي، وسوء معايير المعيشة وغيرها الكثير، كما يساعد التعليم الناس على إيجاد حل أفضل لمشكلاتهم. وإدراك القيمة الحقيقية للمساهمة والمساعدة في أن يصبحوا العمود الفقري للمجتمع. كما يمكن أن يحدث الابتكار والإبداع فقط عندما يكون الناس ماهرين بما يكفي لمعرفة كيفية العمل باستخدام تقنيات مختلفة Kathula، (2020).

وقد وجدت وزارة التربية والتعليم في الأردن نفسها مجبرة على التحول من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد والاعتماد على منصات التعليم والبرمجيات، ووسائل التواصل الاجتماعي لضمان استمرار التعليم وضمان التباعد ما بين المعلمين والطلبة منعاً لانتشار الفيروس. ومن أهم ما يشغل التربويين في المرحلة الأولى من حياة الطفل التعليمية: القراءة؛ لأنها أساس تعلمه

وأهم وسيلة لاكتساب أنواع الثقافة والمعرفة وعلى مدى النجاح فيها يتوقف انتقال الطفل من سنة دراسية إلى سنة أخرى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية (مصطفى، 2013) والقراءة عملية فكرية عقلية تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وتعني الربط بين الرموز المكتوبة والمعاني اللغوية التي تمثلها الرموز المكتوبة (عبد الباري، 2005).

كما أن للحساب أهمية كبيرة في تعليم وتعلم طلبة الصف الثالث الأساسي، ودورًا في إيجاد حلول للمشكلات والمواقف الصفية التي يتم التعرض إليها، فقد ذكر الهويدي (2006) ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الطلبة المتعلقة بالنواحي الحسابية، فضلاً عن التركيز على المفاهيم المتصلة والمرتبطة بأداء المهارات المعينة؛ إذ إنه ليس فقط من الممكن أن يتم تعلم المهارات للطلبة من خلال المحاكاة والتدريب وتقليد الآخرين، وإنما من الأفضل القيام بتزويد الطلبة بالمعرفة والمفاهيم المتصلة بالمهارات قبل أن يطلب من الطلبة العمل بناء على تلك المهارات، التي تمكنهم من القدرة على تفسير الأعمال التي يقومون بها، كما أنها تزيد من فرصهم في القدرة على تطوير المهارات، وبذلك يكون تدريب الطلبة على المهارات فعالاً.

الآن وبعد انتهاء جائحة كورونا التي اجتاحت العالم بأسره، كان من الطبيعي، بل من الضروري أن تقف كافة المنظمات على اختلاف طبيعة نشاطها لتقييم التجربة وأخص بالذكر المؤسسات التعليمية ليس فقط لأهمية التعليم في حياة الأمم والحضارات، بل أيضاً لأن الخسائر في هذه المؤسسات يصعب تعويضها؛ إذ إن كل سنة دراسية تتضمن أهدافاً جديدة ومخرجات تعليمية

لابد من تحقيقها، وعليه كان المنطلق الذي دفع الباحث إلى هذه الدراسة أثر التعلم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم.

تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تأثير التعلم الإلكتروني في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم تعزى للجنس.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم تعزى للخبرة.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم تعزى للمؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير التعلم الإلكتروني على اكتساب مهارات القراءة والحساب خلال جائحة كورونا (Covid-19) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلمهم. كما هدفت إلى الكشف عن دور الجنس والخبرة والمؤهل في اكتساب مهارات القراءة والحساب.

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية في كونها توفر المعلومات الضرورية للمختصين في مجال التعليم الإلكتروني، ولفت أنظار الباحثين إلى أهمية هذا التعليم ودوره في دعم تعلم طلبة الصفوف الثلاث الأولى بالإضافة إلى أهمية إكساب الطلبة مهارات القراءة والحساب من خلال استراتيجيات متنوعة. وتبسيط الضوء على مرحلة عمرية حرجة وفي غاية الأهمية في حياة الإنسان.

ثانياً- الأهمية العملية: تكمن أهمية الدراسة العملية في إسهام نتائج الدراسة في معرفة أثر التعلم الإلكتروني في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، مما

يساعد المهتمين في المجال التربوي في وضع البرامج الإرشادية التي ترفع من مستوى مهارات التكنولوجيا لدى الطلبة، وتقديم توصيات علمية تمهد لدراسات مستقبلية لمتغيرات الدراسة مع كثير من المتغيرات النفسية، التي تفيد العاملين في المجال التربوي.

التعريفات الإجرائية:

التعلم الإلكتروني: عرّف بادلي وبشلي (Pachler&Daly, 2012) بأنه مساعدة ودعم التعلم من خلال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في بيئات التعلم.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: طريقة للتعلم لنقل وإيصال المعلومات المتعلقة بمهارات القراءة والحساب من المعلم إلى المتعلم عن طريق الحواسيب والوسائط المتعددة.

مهارات القراءة: ويرى الهاشي (2005) أنها المهارة التي تحتاج إلى هجاء الكلمة ونطقها وربطها بمعناها، فالتعبير بالقراءة لا يكون إلا بقدر ما يثير في النفس من انفعالات ومشاعر وأحاسيس.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها المهارات اللازمة لعملية القراءة وتتضمن مهارة الوعي الصوتي، ومهارة قراءة أصوات الحروف، ومهارة معرفة المفردات، ومهارة الطلاقة، ومهارة الاستيعاب.

مهارات الحساب: عرّفها منيون (Menion, 2006) أنها مجموعة من المهارات الرياضية التي تتضمن القدرة على فهم وتحليل المعلومات العددية بهدف الخروج باستنتاجات منطقية واتخاذ قرارات متعددة لحل المشكلات.

ويعرفها الباحث في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها عبارة عن مهارات الحساب اللازمة لتعلم العمليات الأربع في كتاب الرياضيات للصف الثالث، والتي تم تحديدها بالمهارات التي تضمنها برنامج مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (RAMP) وهيكل مهارة العد، والتلاعب بالأعداد، وحل المسائل.

جائحة كورونا: هو فيروس شديد العدوى ينتقل بشكل أساسي عن طريق الرذاذ الذي ينتج عن الشخص المصاب عند التنفس أو السعال (منظمة الصحة العالمية، 2020).

حدود الدراسة:

-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022-2023 م).

-الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا، في محافظة إربد- الأردن.

-الحدود البشرية: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية في لواء الرمثا.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقته المسحية؛ نظراً لملائمته طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصف الثالث الأساسي، في المدارس الحكومية في لواء الرمثا المسجلين للعام الدراسي 2023/2022، البالغ عددهم (108)، (32) معلماً، و(76) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (106) معلمين ومعلمات، تم اختيارهم بالطريقة العمدية من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح وصف أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع بيانات عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

جدول (1): توزيع بيانات عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.						
Total	الخبرة			الجنس		
	أكثر من 10	5 - 10	أقل من 5 سنوات			
31	5	21	5	بكالوريوس	المؤهل العلمي	ذكر
8	0	6	2	دراسات عليا		
39	5	27	7	Total		
52	16	33	3	بكالوريوس	المؤهل العلمي	أنثى
15	2	12	1	دراسات عليا		
67	18	45	4	Total		

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومنها: Kathula، (2020)، Utomo؛ (2021) ، تمثلت أداة الدراسة الرئيسة بالاستبانة، حيث قام الباحث ببنائها، وقد تكونت من محورين: المحور الأول: محور القراءة ويتكون من 12 فقرة، والمحور الثاني: محور الحساب ويتكون من 10 فقرات، وقد وزعت الاستبانة واستلمت الإجابات بشكل إلكتروني. حيث تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتقدير السمة كمقياس للإجابة عن الفقرات، وأعطيت الفقرات جميعها أوزاناً

متساوية على هذا المقياسين وفق الآتي: (5) موافق بشدة، (4) موافق، (3)، محايد، (2) معارض، (1) معارض بشدة.

صدق الأداة:

من أجل الكشف عن صدق البناء متمثلاً بالاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بإعداد مصفوفة الارتباطات الموضحة في الجدول (2)، لإيجاد الارتباطات بين الفقرات والمقياس والمحور مع المقياس ككل، وقد دلت النتائج جميعها على وجود معاملات ارتباط موجبة بين جميع المكونات، ما يدل على تحقق صدق البناء (الاتساق) للمقياس بما يخدم مصداقية نتائج البحث.

جدول (2): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات والمقياس.		
المحور الأول: القراءة		
الرقم	الفقرة	المقياس
1	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الاستماع.	.489**
2	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة المجادلة.	.454**
3	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة القراءة الطلاقة.	.656**
4	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الكتابة.	.686**
5	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الاستيعاب القرائي.	.821**
6	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة المفردات.	.767**
7	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى اكتساب مهارة قراءة القصص.	.723**
8	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة التعبير عن الأفكار.	.729**
9	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة إعادة السرد للدرس.	.793**
10	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة التلخيص.	.761**
11	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة تأليف قصص قصيرة.	.774**
12	ساعد التعلم الإلكتروني في إثراء المخزون اللغوي لدى الطلبة.	.621**
المحور		.951**
المحور الثاني: الحساب		
الرقم	الفقرة	المقياس
1	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة قراءة الأعداد.	.601**
2	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة كتابة الأعداد.	.638**
3	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الجمع.	.786**
4	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الطرح.	.704**
5	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الحساب الذهني.	.678**
6	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الضرب.	.595**

7	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة القسمة.	.818**
8	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الكسور.	.746**
9	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة حل المسائل الحياتية.	.376*
10	ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الأنماط.	.451**
المحور		.942**

ثبات الأداة:

تحقق الباحث من شرط ثبات الأداة باعتماد معامل ثبات الاتساق الداخلي، مستخدماً معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، ومعامل جوتمان للثبات النصفى Guttman Split-Half Coefficient، للكشف عن ثبات المحورين والاستبانة ككل، باعتبار العينة المكونة من (40) معلماً ومعلمة هي عدد المستجيبين جميعاً، ويوضح الجدول (3) معاملات الثبات للمحورين والاستبانة ككل، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية، بما يضمن نتائج ثابتة لتطبيق الأداة.

الجدول (3): معاملات الثبات للمحورين (اللغة العربية، الرياضيات) والاستبانة ككل			
المحور	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	جوتمان (النصفى)
المحور الأول: القراءة	12	0.88	0.89
المحور الثاني: الحساب	10	0.82	0.81
المقياس	22	0.93	0.95

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات التالية:

- مخاطبة الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث.
- توزيع الاستبانات على المدارس التي سيتم تطبيق الدراسة عليها.
- تطبيق أدوات الدراسة المكونة من مقياس لقياس اكتساب مهارات القراءة والحساب، حيث تكون المقياس من محورين محور القراءة الذي يتكون من 12 فقرة، ومحور الحساب الذي يتكون من 10 فقرات.

متغيرات الدراسة:

تشتمل متغيرات الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: أربع متغيرات، متغير التعلم الإلكتروني، ومتغير الجنس وله مستويان (ذكور وإناث)، ومتغير المؤهل وله مستويان (بكالوريوس ودراسات عليا)، ومتغير سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات (5 فأقل، 5-10، 10 فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة: متغيران وهو درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب، ويتكون من محورين، محور مهارات القراءة ومحور مهارات الحساب.

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحث بمجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات، أبرزها استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الأفراد في عينة الدراسة، تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

السؤال الأول: استخدمت في الإجابة عنه تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد في عينة الدراسة.

السؤال الثاني: استخدمت في الإجابة عنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

السؤال الثالث: استخدمت في الإجابة عنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة.

السؤال الرابع: استخدمت في الإجابة عنه تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد جمع البيانات ومعالجتها، توضحت نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها كالآتي: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما تأثير التعلم الإلكتروني في اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات الأفراد في عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، جدول (4) يوضح ذلك.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.0472	1.14959	12	2.8491	1.08490
2	2.6698	1.11031	13	2.8774	1.11015
3	2.6321	1.17372	14	2.8113	1.11367
4	2.5189	1.08874	15	2.8396	1.09663
5	2.7453	1.13860	16	2.7925	1.09298
6	2.8585	1.13338	17	2.6604	1.06804
7	2.9057	1.15080	18	2.7736	1.04456
8	2.7925	1.07541	19	2.8302	1.07324
9	2.7264	1.11725	20	2.8868	1.07190
10	2.7075	1.12941	21	2.9340	1.13195
11	2.7358	1.08058	22	3.019	1.1125
المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة			2.8		

يتبين من الجدول (4) ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي الخاص بالمجال الأول (القراءة من الفقرة 1 الى الفقرة 12) لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذا المجال بلغ (2.79)، إذ حصلت الفقرة رقم (1) "ساعد التعلم الإلكتروني في تحسن مستوى مهارة الاستماع" على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.05).

- أن المتوسط الحسابي الخاص بالمجال الثاني (الحساب من الفقرة 13 الى الفقرة 22) لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذا المجال بلغ (2.84)، إذ حصلت الفقرة رقم (22) "ساعد التعلم الإلكتروني في تحسن مستوى مهارة الأنماط" على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.02).

- أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على جميع الفقرات بلغ (2.8)، إذ حصلت الفقرة رقم (1) "ساعد التعلم الإلكتروني في تحسن مستوى مهارة الاستماع" على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.05)؛ إذ إن التطبيقات الإلكترونية تُقدم بطريقة شيقة ومسلية تشد انتباه وتركيز الطلبة مما ينعكس إيجاباً على مهارة الاستماع لديهم، وهذه مهارة ضرورية لجميع الطلبة لتحقيق التعلم الايجابي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات ((Utomo 2021)؛ (Cullinane & Montacute, 2020)؛ (الزعي، والجرايدة، 2018) التي تُشير إلى وجود آثار إيجابية للتعلم الإلكتروني. بينما تختلف مع دراسات (النعيمي، والخوالدة 2022؛ Apriyanti،

(2020) التي تُشير إلى وجود نتائج غير إيجابية للتعلم الإلكتروني، بينما حصلت الفقرة (4) "ساعد التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى مهارة الكتابة." على أقل متوسط حسابي حيث بلغ (2.5)، ويعزو الباحث سبب تدني هذه النتيجة إلى عدم ممارسة الكتابة عملياً باستخدام القلم، وبالتالي ضعف استخدام المهارات الحركية الدقيقة مما ينعكس سلباً على مهارة الكتابة التي تتطلب تطوراً في استخدام مهارة اليد، كما تُعتبر هذه المهارة ضرورية لتعلم الطلبة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات (النعمي، والخوالة:2022، Apriyanti، (2020) التي تُشير إلى وجود نتائج سلبية للتعليم الإلكتروني، وتختلف مع نتائج دراسات (Utomo 2021)؛ (Cullinane، 2020)؛ (Montacute &؛) (الزعي، والجرايدة (2018) التي تُشير إلى وجود آثار إيجابية للتعلم الإلكتروني. لذا يرى الباحث ضرورة العمل على وضع الخطط العلاجية لمعالجة الضعف الحاصل في هذه المهارة (مهارة الكتابة). فأى ضعف في هذا المهارة سوف ينعكس سلباً على تعلم الطلبة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث تعزى لمتغير الجنس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، كما في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث وفقاً لمتغير الجنس					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.055	1	.055	.061	.805
الخطأ	93.810	104	.902		
المجموع	93.865	105			

تشير نتائج الجدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = .05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى خضوع المعلمين والمعلمات إلى البرامج التدريبية نفسها، بالإضافة إلى حصولهم على الدعم الفني والإشراف والمتابعة نفسها؛ إذ يخضع كلا الجنسين للبرامج التدريبية نفسها

بالإضافة إلى الدعم الفني نفسه، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات (الزعيبي، والجرايدة (2018)؛ و(عطاشة، ورضوان (2020)، في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (المومني والهersh (2007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصّه: "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث تعزى لمتغير الخبرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، كما في الجدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث وفقاً لمتغير الخبرة					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.555	2	.277	.306	.737
الخطأ	93.311	103	.906		
المجموع	93.865	105			

تشير نتائج الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى لمتغير الخبرة، ويعزو الباحث نتائج الدراسة الحالية إلى خضوع المعلمين والمعلمات إلى البرامج والورش والدورات التدريبية نفسها، بالإضافة إلى تقارب عدد سنوات الخبرة فيما بينهم، والتشابه فيما بينهم في ظروف المكان والزمان، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق تعزى للخبرة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النعيمي، والخواندة (2022). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (المومني والهersh (2007)؛ (عطاشة، ورضوان (2020)؛ أوتومو (Utomo، 2021) التي تُشير إلى وجود فروق تُعزى للخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصّه: "هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (7).

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي					
المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.277	1	.277	.308	.580
الخطأ	93.588	104	.900		
المجموع	93.865	105			

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول درجة اكتساب مهارات القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يعيشها المعلمون والمعلمات في الجامعات، وخضوعهم لخطط دراسية متشابهة نوعاً ما، كما يرى الباحث عدم وجود مسابقات في برامج الدراسات العليا تخدم طريقة تدريس المناهج مما أدى إلى عدم وجود فروق تُعزى للمؤهل العلمي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عطاشة، ورضوان (2020)، في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (النعمي، والخوالدة 2022). ويرى الباحث ضرورة تضمين الخطة الدراسية الجامعية لمساقات تخدم العملية التعليمية في المدارس ولكافة التخصصات.

المقترحات والتوصيات:

- إجراء دراسات تكشف تأثير التعلم الإلكتروني على الطلبة في كافة المراحل الدراسية.
- إجراء دراسة بمتغيرات نفسية أخرى حول تأثير التعلم الإلكتروني على الجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلبة، باعتبارها متغيرات مهمة في التأثير على حياتهم.
- إجراء دراسة تتأكد من أن وزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور والمعلمين يدعمون الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض لضمان عدم حدوث أي فقدان للتعلم.

المراجع العربية:

- استيتية، دلال، وسرحان، عمر. (2007). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، عمان: دار وائل.
- الزعبي، ماجدة والجريدة، يوسف. (2018). أثر استخدام طريقة التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة جرش (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش. مسترجع:

<http://search.mandumah.com/Record/1017768>

- السوالمه، هبة وأبو شريح، شاهر. (2021). درجة اكتساب طلبة الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القراءة والكتابة لمبحث اللغة العربية في ضوء التعليم الإلكتروني في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1244768>
- عبيد، وليم والشرقاوي، عبد الفتاح ورياض، آمال وطحيمر، محمد رجائي وعبد الرحمن، عزت (1994)، الكتاب المرجع في الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (لصفوف 1-6)، ط1، تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عطاشة، ميسون ورضوان، أحمد. (2020). الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي الصفوف المبكرة في ضوء مبادرة القراءة والحساب وعلاقته بفاعلية أداء المعلمين في محافظة جرش (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1120775>
- عثمان، محمد. (٢٠١٩). التعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا، مجلة كلية التربية جامعة بغداد، ١(٤٢)، 83-104.
- عيسى، علي حسين (2015). أثر الدمج بين استراتيجيتين للتعلم النشط على تحصيل طالب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، يحيى (2006). تحديد المهارات الرياضية الأساسية في اختبارات القبول بكليات المعلمين للطلبة المستجدين تخصص رياضيات التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- المومني، محمد والهرش، عايد. (2007). درجة وعي معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون للتعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/729907>
- محمد، ميرفت (2015). مصادر تطوير تعليم الرياضيات. دار المنهل للنشر والتوزيع.
- نزال، هديل والخزام، عوض. (2022). درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الحاسوبية المكتسبة من برنامج مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة في تدريسه (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1329043>
- الكيلاني، تيسير (2011). إستراتيجيات التعليم المدمج، (ط1)، عمان: مكتبة لبنان ناشرون.
- الطاهر، رشيدة وعطية، رضا. (2012). جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- اليونسكو. (2020). منظمة اليونسكو عن التعليم خلال فترة كورونا، 16\5\2021، على الرابط الآتي: <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- وزارة التربية والتعليم (2015). ملف المعلم لمادة الرياضيات، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية:

- Bago, J. L., Ouédraogo, M., Akakpo, K., Lompo, M. L., & Ouédraogo, E. (2020). Early Childhood Education and Child Development: New Evidence from Ghana. *Children and Youth Services Review*, 108, 104620
- Bird, L. (2007). The 3(c) Design Model for Networked Collaborative E-learning: A Tool for Novice Designers. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(2), 153-167.

- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-16.
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). Research brief: April 2020: COVID-19 and social mobility impact brief# 1:School shutdown.
- Deb, S. (Ed.). (2018). Positive schooling and child development: International perspectives. Springer.
- Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2019). Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik [Back to the future of media education]. *Erziehungswissenschaft*, 59, 85-94.
- Kathula, D. N. (2020). Effect of COVID-19 pandemic on the education system in Kenya. *Journal of Education*, 3(6), 31-52.
- Lin, K. (2011). ELearning Continuance Intention: Moderating Effects of User E-learning Experience. *Computer & Education*, 56(2), 515-526.
- Mehall, S. (2020). Purposeful Interpersonal Interaction in Online Learning: What Is It and How Is It Measured?. *Online Learning*, 24(1), 182-204.
- Michura, E. G. (2019). Sustainable development in education model for Kenya vision 2030. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 29(3), 1-10.
- Mohanty, S. B. (2019). Theory and practice of integral education. *UNIVERSITY NEWS*, 57(33), 11-16.
- MUA University. (2020, October 11). What is Education. Education and Development. (Kathula, D.N., & Munyao, L.M., Eds.) Nairobi, Nairobi County, Kenya: Unpublished
- Segovia, I. & Castro, E. (2009). Computational and measurement estimation: curriculum foundations and research carried out at the University of Granada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (7): 499-536.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851.
- Utomo, S. (2021). The Impact of Online Learning Processes in Primary School During the COVID-19 Pandemic. *KnE Social Sciences*, 160-16

دور الهاشميين في تطور التعليم في الأردن منذ تأسيس الإمارة (1921م – 2023م)

محمد اصبيح معاون سلامة*

تاريخ وصول البحث: 2023/11/26 م تاريخ قبول البحث: 2024/1/28 م

الملخص

يسعى هذا البحث لتتبع مسار تطور التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في مراحل نشأتها المختلفة، وذلك من خلال توضيح عوامل تطور التعليم في الأردن ودوافعه، وأبرز التحديات التي تواجهه وما زالت، وإبراز دور الهاشميين النهضوي في عملية التعليم، حيث كان لهم الدور الكبير في وضع الخطط والرؤى التي قامت على ركائز إسلامية وعروبية ساهمت في رقي التعليم على مر تاريخ المملكة.

* باحث.

**The role of the Hashemites
In the Development of Education in Jordan
Since the Founding of the Emirate (1921 AD - 2023 AD)**

Abstract

This research seeks to trace the path of the development of education in the Hashemite Kingdom of Jordan in the various stages of its emergence, by clarifying the factors and motives for the development of education in Jordan, the most prominent ongoing challenge. In addition of highlighting the role of the Hashemite Renaissance in the education process, as they had a major role in developing plans and visions that were based on Islamic and Arab pillars contributed to the advancement of education throughout the history of the Kingdom.

المقدمة:

يعد التعليم عنصراً أساسياً في حياة المجتمعات وخاصة في عصرنا الحالي، فهو المؤسسة الحقيقية التي من خلالها لا تتم عملية التنشئة العلمية وحسب، وإنما عملية تنشئة سياسية وتاريخية تتحدد فيها هوية الفرد الحقيقية المرتبطة بأمته وتاريخها، ولذلك حظي التعليم باهتمام الدول الحديثة، التي أدركت أهمية المؤسسات التعليمية في إعداد وتوجيه المجتمعات وضبطها، كما أدركت ما للتعليم من أهمية في ارتقاء الدول وقوتها. لقد حظي التعليم منذ بداية تأسيس إمارة شرقي الأردن برعاية خاصة للملوك الهاشميين، ويسعى الباحث في هذا البحث إلقاء الضوء على مراحل تطور التعليم في الأردن.

مشكلة البحث:

ويحاول الباحث في هذا البحث تتبع تاريخ تطور التعليم في الأردن، وماهية الظروف التي دفعت مسيرة تطور التعليم، والبحث في التحديات التي واجهتها، ودور الملوك الهاشميين في تطوير هذه العملية، وأثر الظروف الاجتماعية والرؤى الملكية على التشريعات والأنظمة التي ساهمت بتطوير عملية التعليم.

وبهذا فإن الباحث يحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

ما الظروف والتحديات الرئيسية لكل مرحلة من مراحل تطور التعليم؟

هل كان لرؤى الهاشميين دور في تطوير التعليم؟

هل كانت التشريعات والأنظمة المعنية بالتعليم تواكب التطورات الداخلية والخارجية؟

أهمية الدراسة:

من خلال الإجابة على الأسئلة السابقة تتبلور أهمية الدراسة، وهي أنها قد تفيد بإيجاد نظرية واحدة يفهم من خلالها مسار تطور التعليم في الأردن وتفسر تطوراته في المراحل التاريخية المختلفة، كما أن دراسة تاريخ هذا التطور يساهم في فهم أخطاء كل مرحلة، مما يمكن تجنبها في المستقبل.

حدود البحث:

-الحد المكاني: الأردن.

-الحد الزمني: 1921 – 2023م.

-الحد الموضوعي: تطور التعليم في مراحل نشوء الدولة الأردنية.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات السابقة وأهمها:

-المدني، زياد عبد العزيز، التعليم في عهد الملك عبد الله الأول ابن الحسين 1921-1951. وقد عني الباحث فيها بتعقب تطور التعليم خلال عهد الإمارة، وجاءت دراسته غنية بالمعلومات، التي عالجت الظروف المحيطة بتلك الفترة بتطور التعليم، كما عالجت شخصية الملك المؤسس وأثرها على تطوير التعليم.

-صلاح، ياسين فارس ياسين، تاريخ التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية (1946م – 1987)، دار ورد – عمان، 2017م. ويسعى الباحث في هذه الدراسة إبراز مراحل تطور التعليم منذ إعلان المملكة إلى سنة 1987، ورغم أن دراسته مهمة لاحتوائها على كم هائل من المعلومات، إلا أنها تعاني في النواحي التنظيمية، كما تفتقر إلى الاستنتاجات.

-التل، أحمد يوسف، الظروف السياسية والاقتصادية التي أثرت في تطوير التربية والتعليم في الأردن، وزارة الثقافة – عمان، 1978م. وقد سعى الباحث في هذه المنهجية لمعالجة الظروف التي ساهمت في تطوير التعليم، إلا أن استخدام الباحث لأدوات منهجية ماركسية قائمة على التحليل الطبقي، أدت به إلى نتائج منحازة أيديولوجيا، وبعيدة عن المنطق والواقع.

منهجية البحث:

لقد استخدم الباحث في هذا البحث منهجية استقرائية قائمة على تتبع النصوص والمعلومات ووصفها، ثم نقدها ومقارنتها وتحليلها، وذلك للوصول إلى نتائج أقرب إلى الدقة بعيدا عن الانحياز.

تمهيد:

لم يكن العثمانيون في أواخر عهدهم قادرين على تحقيق تطور إداري وحضاري في منطقة شرقي الأردن مقارنة بغيرها من المناطق، ويبدو ذلك واضحا على صعيد النواحي التعليمية، فخلال عصر التنظيمات في القرن التاسع عشر حتى عام 1918م لم يكن في الأردن سوى 21 مدرسة، 18 مدرسة منها ابتدائية، وثلاثة رشدية، وكان التدريس في هذه المدارس باللغة التركية، إذ لا توجد أي مدارس ثانوية (الجالودي، 1999م، ص 360-366)، فقد كانت المدارس الرشدية يقتصر تدريسها على الفئات العمرية بين 12-16 سنة. (الشناوي، 1983م، مج 2/ ص 797).

ولم يكن لدى العثمانيين أي سياسات تشجيعية للترغيب في التعليم أو السماح بفتح مدارس خاصة في شرقي الأردن باستثناء بعض المدارس الإرسالية الغربية التي كانت تعنى بتعليم بعض

الطوائف المسيحية في المنطقة (المدني، 2023م، ص 9)، وكانت المدارس الحكومية العثمانية في بلاد الشام شديدة التبعية للحكومة المركزية في اسطنبول، لدرجة أن افتتاح أي مدرسة حكومية أو توسعتها وإصلاحها يحتاج إلى إجراءات إدارية معقدة وطويلة، جراء القوانين الإدارية البيروقراطية والأوضاع المضطربة. (عوض، د.ت، ص 259-260)، وهو أمر ساهم في عرقلة عملية تطور التعليم.

ويبدو أن السبب في عدم اهتمام الدولة العثمانية بهذه المنطقة من بلاد الشام لم يكن شيئاً إرادياً من قبلهم، بل يكمن في طبيعة العلاقة بين الدولة وجزء كبير من سكان المنطقة حيث النزاعات المتكررة بين الدولة والقبائل والسكان في منطقة شرقي الأردن، مما دفع الكثيرين منهم لأن يعتبروا المدارس التي تقيمها الدولة إثباتاً لسلطتها أمامهم، كما رفضوا الدخول في هذه المدارس الحديثة هرباً من الضريبة، وخوفاً من تسجيل أسماء أبنائهم لدى الدولة فتأخذهم إلى الجندية، ولذلك فضل السكان إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب الشعبية القديمة التي لم تكن تدرس العلوم على نحو المدارس العثمانية النظامية الحديثة، التي كانت تسيطر عليها معارف قديمة كثير منها مرتبط بقصص وأخبار دخلت كتب التاريخ الإسلامي والأدب لا علاقة لها بالإسلام، وإنما كانت مستأقفة من الأديان والأمم الأخرى، وهو أمر أدى إلى انتشار الجهل. (أبو الشعر، 2001م، ص 566). خاصة وأن هذه المرحلة من عمر الدولة العثمانية قد عانت من ضعف السلاطين العثمانيين، وتسلب رجال الدولة الكبار الذين كان الكثيرون منهم لا يهتمون سوى بجني الثروة والمال، والإيقاع ببعضهم البعض، وتعيين حلفائهم ورجالهم في المناصب. (أوزتونا، 1990م، مج 2/ ص 78)، الأمر الذي ساهم بإيجاد هذه الفجوة بين الدولة والكثير من السكان في هذه المرحلة، وساهمت بإفشال الكثير من الإصلاحات التي سعت لها الدولة.

أولاً: تطور التعليم خلال عهد الملك المؤسس عبد الله الأول:

في عام 1921م قامت إمارة شرقي الأردن على يد الأمير عبد الله الأول بن الحسين، وكان من ضمن التنظيمات الإدارية التي أقامتها الإمارة هي المعارف التي تعنى بتعليم السكان في البلاد، وكانت خلال أول حكومة أردنية رأسها رشيد طليع⁽¹⁾ تأسست كمديرية مندمجة مع وظائف مشاور الصحة والعدلية. (الماضي والموسى، 2017م، ج 1/ ص 201-204 و366).

وفي عام 1923م تأسس مجلس التعليم، ويرأسه رئيس الوزراء، وعضوية كل من المفتش الملكي، ومدير المعارف، ومدير الصحة، ومدير الأشغال، وكان يعنى بتحسين التعليم، واختيار المناهج التدريسية، واختيار المعلمين والكتب، ولم يُلغ إلا عام 1929م، وحلت مكانه لجنة

متخصصة تتكون من مدير المعارف رئيساً، وعضوية مفتش المعارف، ومدراء المدارس الثانوية. (الحصري، 1949م، ج1/ ص 50 و150).

أما على صعيد التشريعات، فقد بقيت الإمارة تتبع القوانين والأنظمة العثمانية مع بعض التحسينات والتغييرات التي تناولت المناهج، وإلزامية التعليم، والاهتمام باللغة العربية، وذلك حتى عام 1939م، حيث صارت المعارف وزارة مستقلة، وكان أول وزير لها هو أحمد علوي السقا، ثم صدر في العام نفسه قانون المعارف، الذي وضع ليراعي عملية متابعة التعليم وتطوره تزامناً مع التقسيم الإداري للإمارة، وتقسيم المدارس إلى حكومية وخاصة (عثمان، 1995م، ص 87-88)، فسهل ذلك عليها القيام بمهامها الجديدة التي صدرت عام 1945م من إشراف على التعليم والامتحانات والشهادات وإرسال البعثات العلمية. (صلاح، 2021م، ص 21). لقد واجهت الإمارة الناشئة صعوبات جمة، فقد قامت ضمن مجتمع تعرض للتمييز على مدى قرون من قبل العثمانيين وحكوماتهم، مما انعكس على عقليته في رفض سلطة غير السلطات التقليدية المتمثلة بزعماء القبائل، مما أدى إلى حدوث عدد من حركات التمرد التي تمكنت الإمارة الناشئة من إنهاؤها أو احتوائها، وهو ما انعكس على تطور التعليم فيها (صلاح، 2021م، ص 16-17)، كما قام الانتداب البريطاني بعرقلة مسيرة التعليم، وضمان عدم نجاح أي برنامج اجتماعي أو تربوي، ويتجلى ذلك من خلال الحد من موازنة التعليم وتقليصها. (التل، 1978م، ص 22 و 73-76)

وجعلت بريطانيا النظام التعليمي نظاماً قائماً على شكل طبقي يضمن لكبار الملاك والتجار والأغنياء وزعماء القبائل وأبنائهم احتكار التعليم، وذلك كانعكاس للنظام البريطاني التعليمي القائم آنذاك (صلاح، 2009م، ص 26)، من خلال تكاليفه، وتوزيع المدارس في البلاد، وخلق ظروف اقتصادية تجعل الكثيرين من الناس يعزفون عن الاستمرار فيه وتعليم أبنائهم. (منصور، 2016م، ص 168-169)

ولكن هذه الصعوبات لم تمنع الأمير عبد الله من تطوير الحالة التعليمية قدر الإمكان، حيث قام بإنشاء المجمع العلمي لإحياء الآثار القومية ورفع منارة المعارف العربية سنة 1923م، وأسس وافتتح مدرسة السلط الثانوية لتكون أول مدرسة ثانوية في شرقي الأردن سنة 1925م، وكان قرار إنشائها صدر عام 1923م. (الشياب، 2022م، ص 66 و 70)، وارتفع عدد المدارس في الأردن إلى 53 مدرسة ابتدائية وثانوية، عدا عن المدارس الأهلية والأجنبية البالغ عددها 21 مدرسة،

واستمر العدد بالارتفاع في عام 1928م، حيث أخذ الاهتمام بالتعليم يزداد من خلال تعليم الإناث، والاهتمام بالتعليم المهني الذي يظهر من خلال مدرسة الصناعة في عمان (الماضي والموسى، 2017، ج1/ ص 366-368)، وقد وصل مجموع المدارس إلى 168 مدرسة، منها 49 مدرسة حكومية، و119 مدرسة خاصة، وارتفع العدد عام 1931م إلى 208 مدارس (الموسى، 1990م، ص 321-325 و353).

وكان الاهتمام بتعليم الإناث في الأردن مبكراً منذ بدايات عهد الإمارة، فمع عام 1922م افتتحت مدارس خاصة بتعليم الإناث، وبلغت 3 مدارس من مجموع 29 مدرسة حكومية، ومدرستان من مجموع 15 مدرسة خاصة في ذلك العام، وكانت نسبة الإناث من مجموع الطلبة حوالي 10%، أما عدد المعلمات فقد بلغ 12 معلمة من مجموع المعلمين البالغ عددهم 81 معلماً (الخماش، 2021م، ص 28) وما أن أعلن الملك المؤسس عبد الله الأول نهاية الإمارة وقيام المملكة الأردنية الهاشمية عام 1946م، كان عدد المدارس في البلاد 77 مدرسة حكومية، مع زيادة بعدد المعلمين والمعلمات (الموسى، 1990م، ص 357).

ويقدم الجدول الآتي عدد المدارس الحكومية خلال هذه المرحلة (صالح، 2021م، ص 100-101):

السنة	عدد مدارس الذكور	عدد مدارس الإناث	المجموع
1922م	38	6	44
1923-1929م	47	6	53
1930-1940م	64	10	74
1940-1946م	67	10	77

ويقدم هذا الجدول نسبة عدد الطلاب في هذه المدارس من كلا الجنسين وعدد المعلمين

والمعلمات (صالح، 2021م، ص 100-101):

السنة	عدد الطلاب الذكور	عدد الطالبات الإناث	المجموع	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
1922م	2098	318	3316	79	2	81
1923-1929م	3545	598	4143	99	21	120
1930-1940م	5031	1874	6905	147	35	182
1940-1946م	8673	2056	10729	174	40	214

واستمر الوضع التعليمي على ما هو عليه بعد إعلان الملك المؤسس عبد الله الأول قيام المملكة، ولكن في عام 1948م حدثت النكبة في فلسطين، وأعلنت الوحدة بين الضفتين فيه، وبسبب ذلك حدثت قفزة في التعليم في الأردن خاصة وأن التعليم في المجتمع الفلسطيني كان أفضل وأكثر انتشاراً وتنظيماً من شرقي الأردن منذ عصر الدولة العثمانية، وكانت أعداد المتعلمين والمعلمين كبيرة مما أدى إلى استفادة الأردن من هذه الكوادر الفلسطينية التعليمية بشكل كبير. (مهنا، 1989م، ص 87 و 97-98).

واستشهد الملك عبد الله المؤسس عام 1951م، ممهداً الطريق لمن بعده من الهاشميين في نهضة الأردن بعد أن زرع بذورها، ويرى الباحث أن الملك المؤسس -رحمه الله- قد أولى التعليم عنايته، فكان يكثر من زيارة المدارس لتفقدتها، ساعياً لجلب أفضل المعلمين حتى من الدول العربية الأخرى، مهتماً بالمنهاج والكتب والأساليب التعليمية، إذ كان يرى أن التعليم يجب أن ينمي روح الانتماء العربية، وأنه لا تناقض بين الإسلام والعروبة والوطنية، وكان مهتماً بتعليم شعبه بكافة طبقاته وفئاته، بل كان حريصاً على تعليم الفتيات، فقد كان ينظر للمدرسة المؤسسة الحقيقية لإنشاء الأطفال، ومن خلالها ترسخ هوية الفرد الوطنية والقومية، ومن خلالها يبني المستقبل، وهذا ما يظهر من خلال سلوكياته وخطاباته. (ظبيان، 1967م، ص 39-40).

ويرى الباحث أن إنجازات الملك المؤسس خلال فترتي الإمارة والمملكة لا يمكن التقليل من شأنها، خاصة وأنه كان يواجه واقعا اجتماعيا صعبا ترسخت فيه القبلية ورفض الدولة، كما كان للانتداب البريطاني أثره، وكان للأحداث السياسية في المنطقة والعالم أثرها، إلا أنه تمكن من رفع مستوى التعليم الذي هو ركيزة أساسية في بناء المجتمعات والدول، كما كانت البلاد تعاني من فقر سكانها وقلة مواردها.

وتولى بعده جلالة الملك طلال بن الحسين، ولكن أيامه لم تطل إذ عزل عن الحكم جراء مرض عضال جعله غير مؤهل للاستمرار بالحكم بعد حوالي سنة من توليه وذلك عام 1952م، ونودي بابنه جلالة الملك الحسين بن طلال، وبالرغم من قصر أيام حكمه إلا أنه استحدث دستور عام 1952م، الذي ضمنت فيه الدولة إلزامية التعليم ومجانيته في المراحل الأساسية، كما ضمنت توزيع الكتب على الطلاب مجاناً وبسعر التكلفة. (الخوالدة والزعبي، 2016م، ص 52)

ثانياً: تطور التعليم في عهد الملك الحسين بن طلال:

تولى الحكم بعد الملك طلال ابنه الملك الحسين عام 1952م، ولكنه وضع تحت مجلس وصاية لعدم وصوله لسن الثامنة عشر، ولم يستلم كافة سلطاته إلا في أيار 1953م، وقد شهد حكم الملك الحسين أحداثاً وأوضاعاً خطيرة على الصعيد الإقليمي والعربي، وعلى الصعيد العالمي، إلا أن جلالته المغفور له تمكن من تحقيق العديد من الإنجازات في تطوير الأردن وتحديثه، وذلك حتى وفاته في السابع من شباط عام 1999م. (طقوش، 2014م، ص 269).

ورث الملك الحسين إرثاً ثقيلاً على الصعيد التعليمي، فقد أدت الوحدة بين الضفتين بعد نكبة 1948م إلى جدل حول التعليم، خاصة وأن المجتمع الفلسطيني كانت نسبة التعليم فيه عالية وبلغت نسبة الطلاب المسجلين فيه بالمدارس بين عامي 1945 – 1946م 69% من إجمالي عدد السكان من نفس السن، أما في الأردن فقد بلغت النسبة 28% (Szyliawicz, 1973, p.197).

ولذلك فقد ارتأت نسبة كبيرة من الأردنيين والفلسطينيين بأهمية التعليم أداةً للتخفيف من الفوارق بين فئات وطبقات المجتمع، كما نظروا إليه كوسيلة تمكن البلاد من تجاوز حالة الجهل والفقر التي كانت عليها، كذلك كان للحرب مع إسرائيل أثرها في النظر نحو التعليم، فرأوا فيه وسيلة من وسائل مجابهة العدو الصهيوني. وفي المقابل لم تر نسبة من كبار الملاك والأغنياء أهمية بالاهتمام بالتعليم، داعين للحفاظ على الوضع القائم الذي يضمن مكاسبهم، وظهرت أصوات أكثر عقلانية من رجال السياسة والعلم والتجار ممن رأوا في التعليم ضرورة وطنية، من خلاله تتحقق التنمية والرفاه. (منصور، 2009م، ص 59-60).

لقد كان لهذا الجدل أثره في أواخر عهد الملك المؤسس والملك طلال، اللذان كانا يميلان للرأي القائل بأهمية التعليم في تخفيف الفوارق الطبقية ولكونه وسيلة في مجابهة الصهيونية والمستعمرين، ويؤكد رأي الباحث ما بحثه في المبحث السابق من إنجازات كلا الملكين – رحمهما الله – ولكن المغفور له الملك الحسين هو من حسم هذا الجدل، حيث صدر قانون المعارف العام رقم 20 لسنة 1955م، فأرسى حق التعليم المجاني الذي كفله دستور عام 1952م، وجعلت مهمة وزارة المعارف الرئيسية تعليم الشعب وتنشئة جيل صحيح الجسم والعقيدة، والإشراف على المدارس، كما قسمت المراحل التعليمية إلى خمسة مراحل: رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، والمدارس الثانوية وتستمر مراحلها لخمس سنوات، والمدارس العالية، ودور المعلمين والمعلمات. (التل، 1978م، ص 12؛ قانون المعارف العامة، 1955م، ص 6)، وهو ما ساعد بعدم حصر التعليم بطبقة معينة في المجتمع على نحو ما كان عليه جراء سياسات الانتداب البريطاني.

وفي عام 1956/10/29م تشكلت حكومة سليمان النابلسي⁽²⁾، وفي هذه الحكومة تم استبدال وزارة المعارف بوزارة التربية والتعليم، ولا يزال يستخدم إلى اليوم في الأردن. (الخماش، 2021م، ص 99). على أن هذه الحكومة سرعان ما حلت سنة 1957م، وأعلنت حالة الطوارئ والأحكام العرفية في البلاد، وذلك جراء انتماء العديد من أعضائها إلى أحزاب وتيارات كانت ستؤدي إلى أزمات خطيرة في البلاد. (الماضي والموسى، 2021م، ج1/ ص 758)

ويرى الباحث أن التطورات السياسية الخارجية والداخلية، وكذلك التطورات الاجتماعية والاقتصادية كان لها أثر كبير في مسيرة تطوير التعليم، وقد أدرك الملوك الهاشميون هذه التطورات، وسعوا إلى مراعاتها بما يكفل تحقيق النتائج المرجوة منها، وهم يراعون في ذلك عدم إحداث أي انقسامات أو صراعات اجتماعية تؤدي إلى شق وحدة المجتمع، وهو ما يعكس بعد نظرهم، ورؤيتهم الثاقبة للواقع، فكانت رؤاهم وقوانينهم تعكس واقعية بعيدة عن الآراء والنظريات المثالية التي تبدو خالصة، ولكنها لا تمثل الواقع أو تحاكيه.

وينجر بعض الباحثين وراء هذه النظريات والآراء حيث يقللون من شأن عملية التعليم بعد إقالة حكومة النابلسي، إذ يعتبرونها عملية محافظة ورجعية، وأنها تسعى لترسيخ "أيديولوجية" الانتماء للوطن والملك (التل، 1978، ص 62)، وهم بذلك يتناسون عمداً أن الأردن ونظام الحكم فيه قد تعرض إلى تهديد وجودي من قبل أصحاب الأيديولوجيات، وأن أصحاب الأيديولوجيات كانت مشاريعهم التعليمية والتربوية تنحاز إلى أفكارهم، ولا يمكن أن توصف عملية المحافظة على التراث والقيم المجتمعية ومراعاتها بأنها محافظة ورجعية، فأى عملية تعليمية لا تراعي قيم المجتمع وتراثه تصبح عملية تغريب للإنسان عن هذا التراث.

لقد شهد الأردن خلال الفترة بين عامي 1952 – 1967م نقلة نوعية في التعليم، حيث ارتفع عدد المدارس في عام 1966 إلى 1929 مدرسة، في حين كان عددها في عام 1952م 449 مدرسة، وارتفع عدد طلاب المدارس من 87085 طالباً في عام 1952م إلى 409443 طالباً عام 1966م، كما أنشئت أول جامعة في الأردن تعنى بالتعليم العالي وهي الجامعة الأردنية في عام 1962م. كل ذلك يؤكد محورية التعليم في رؤية المغفور له الملك الحسين بن طلال، مما يشير إلى نهضة تعليمية كبرى حلت في البلاد (نسيبة، 1992م، ص 27 – 28)، وفي عام 1964م صدر قانون التربية والتعليم رقم 16 لهذا العام، الذي عبر عن الفلسفة التربوية والتعليمية للمملكة، مستمداً أصوله من الدستور، فجاء ليؤكد على مبادئ الإيمان بالله، والإيمان بالمثل والقيم العربية،

وأهمية الوحدة العربية ومركزية القضية الفلسطينية، واحترام الفرد وحياته وكيانه مع الأخذ بعين الاعتبار مصلحة المجتمع، وإقامة العدالة في التعليم حيث تكون الفرص متساوية للجميع بغض النظر عن اختلافاتهم. (العمامرة، 1999م، ص 121-122) وهو ما ينقض ادعاءات بعض الباحثين كالتل الذي اعتبر أن سياسية التعليم بعد عام 1957م قد اتجهت نحو تركيز التعليم بيد فئة قليلة (التل، 1978م، ص 64).

وكان للتعليم المهني أهمية كبرى خلال هذه الفترة حيث اتسع التعليم المهني وازداد عدد المدارس المهنية، كما راعت التشريعات سنة 1964م إعادة تنظيم مهام ووظائف التعليم المهني، فما حل عام 1967م إلا وقد صار للتعليم المهني مديرية تعنى بأربعة أقسام هي: التعليم الزراعي، والصناعي، والتجاري، والنسوي. (المصري، 1993م، ص 60-62)، وقد كان الهدف المنشود من التعليم المهني هو المساهمة في تنمية المجتمع، وتحسين المستوى الاقتصادي والاجتماعي من خلال العناية بالتكنولوجيا الحديثة. (جرادات، 2021م، ص 142).

وساهمت وكالة إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى بدعم التعليم وخصوصا التعليم المهني، وذلك لارتباطه ببرامج التوطين من خلال التشغيل، وبرامج الإعالة الذاتية (Al tal, 1995, p. 320).

أما تعليم البنات فقد شهد نقلة نوعية، إذ أكد قانون 1964م على أهمية التعليم لكلا الجنسين (صالح، 2009م، ص 66)، إلا أنه جراء ضعف الموارد، وقوة حضور بعض العادات الاجتماعية السلبية كالزواج المبكر قد أثرت على نسبة التعليم بين البنات (عثمان، 1995م، ص 133-134)، ويرى الباحث أن تعليم البنات قد شهد نقلة نوعية خصوصا بعد الوحدة بين الضفتين واستقبال الأردن لأشقائه الفلسطينيين، فقد كانت نسبة تعليم الإناث في فلسطين مرتفعة، بل كان هناك أدبيات وشاعرات فلسطينيات لهن شهرة وحضور قوي على مستوى العالم العربي، كفدوى طوقان و سلمى الجيوسي. (موسى، 1985م، ص 190).

ويقدم هذا الجدول معلومات عن عدد المدارس في المملكة بين عامي 1970-1991م (صالح، 2021م، ص 194):

السنوات	عدد مدارس الذكور	عدد مدارس الإناث	المجموع
1970-1971م	1018	512	1530
1980-1981م	1910	840	2750
1990-1991م	2797	826	3626

ويقدم هذا الجدول عدد الطلبة والمعلمين بين عام 1970-1991م (صالح، 2021م، ص 104):

السنوات	عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث	المجموع	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
1970-1971م	229065	161065	390455	6951	4973	11924
1980-1981م	408316	354109	762425	13742	14899	28641
1990-1991م	556252	516002	1,072,254	17822	27981	45803

ويلاحظ من هذه الجداول الطفرة التي حدثت على الصعيد الكمي في أعداد المدارس والطلبة والعاملين في التعليم، كما ويلاحظ الارتفاع الكبير الذي شهده القطاع في تعليم الإناث، وتبدو نتائج ذلك من خلال ملاحظة ارتفاع عدد المعلمات في عام 1990-1991م.

وقد كان للعامل الاقتصادي أثره في التعليم، كما كان للتعليم أثره في الاقتصاد الأردني، فقد ارتفعت نسبة النمو الاقتصادي في الدولة خلال الفترة من 1948 – 1967م جراء نمو الصناعات، والقطاع العقاري، وقطاع الخدمات، والانفتاح على الاقتصاد العالمي، الأمر الذي ساهم بانتشار التعليم والإقبال عليه، وكان لهذا التوسع أثره، فقد ساهم ذلك بإيجاد الخبرات المشجعة للاستثمار، وفتحت أبواب الهجرة أمام الكثيرين من المتعلمين نحو دول الخليج تحديداً، الأمر الذي ساهم بدعم الاقتصاد الوطني. (الخوراني، 2021م، ص 61-62).

ويرى الباحث أنه يمكن استنباط نتائج هامة من هذا الاستقراء في المعلومات، حيث نلاحظ تضافر العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية في رفع مستوى التعليم، وإحداث نقلة نوعية فيه، على أن هذه العوامل دون وجود إنسان قائد يمتلك رؤية ونظرة ثاقبة لا يمكن أن تتحقق، ولكن الملك الحسين – رحمه الله – كان نموذجاً للقيادة، مدركاً لواقعه بتناقضاته ومشاكله وآفاقه، فكل عامل من عوامل رفع مستوى التعليم كان فيه تحديات ومشاكل تعرقل مسيرة التعليم، ففي السياسة الاضطرابات العالمية والإقليمية، وفي المجتمع الحركات الداخلية والاختلافات بين الطبقات والفئات، وفي الاقتصاد ضعف الموارد، وكثرة الأعباء، وفي الفكر وجود تيارات وأفكار وتقاليد مختلفة.

ويعبر الحسين بن طلال عن هذه الشخصية العظيمة والقائدة في هذه الفترة بقوله: "أحد الأعلام العزيرة لدي هي أن أرى جميع أولاد الأردن وبناته في المدارس، وقد تحقق هذا الحلم

تقريباً. لقد بدأنا برنامجاً تعليمياً كاملاً حيث يقوم العديد من المدارس الثانوية بإعطاء تدريب مهني في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة للطلاب الذين أنهوا دراستهم الابتدائية. قبل عشر سنوات كان عدد الطلبة الأردنيين الذين يدرسون في الخارج نحو مئة طالب. أما اليوم فيوجد سبعة آلاف طالب أردني يدرسون في مختلف جامعات العالم. والعدد يرتفع باطراد سريع. وسوف يأتي اليوم الذي نؤسس فيه جامعاتنا الخاصة..." (الحسين بن طلال، 2021م، ص 252).

وفي عام 1988م صدر قانون التربية والتعليم رقم 27 ليمثل سياسة الدولة في التعليم بما يخدم مصالحها ومصالح شعبها، وذلك من خلال إشراك المجتمع بمعالجة القضايا التعليمية ومشاكل المرحلة السابقة، من تدنيّ في المستوى التعليمي وقدرته على سد احتياجات الدولة من القوى البشرية اللازمة والمؤهلة، وانعدام التوازن في التخصصات، وعدم مشاركة المجتمع في معالجة القضايا التعليمية والتربوية، فجاء القانون ساعياً لإبراز دور المجتمع بالدفاع عن الوطن، ورفع مستوى الإنتاج الوطني، فصارت الإدارة أكثر توجهها نحو اللامركزية، وارتفع مستوى إشراك المواطنين والمعلمين في النقاش حول قضايا التعليم، وصارت الشهادة الجامعية مطلباً رئيسياً لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة لمراعاة التخصص، مع التأكيد على أن قوانين التربية والتعليم نابعة من مرتكزات دينية إسلامية وقومية عربية ووطنية أردنية، تعنى بالفرد وكرامته وحقوقه. (الفريجات، 2000م، ص 208-211).

وقد انعكس هذا القانون على المناهج التعليمية التي أصبحت أكثر حداثة وارتباطاً بالمناهج التربوية الحديثة، فأخذت تركز أكثر على المهارات وأساليب حل المشكلات والتفكير النقدي، وتبتعد عن النواحي اللفظية والنظرية، مما يشير لتوجه نحو فردانية التعليم، والابتعاد عن أساليب التفكير النمطية، وهي بذلك تعنى بالبيئة المجتمعية وتبرز دور المواطن. (أبو السميد، 1996م، ص 96)

وفي عام 1994م صدر قانون التربية والتعليم رقم 3، والذي جعل التعليم الثانوي تعليمًا مرتبطاً بقدرات الطلاب وميولهم، فقسمه إلى مسارين: الأول: ثانوي شامل ينقسم إلى مسارين: أكاديمي ومهني، والثاني: تطبيقي: ويخضع لرعاية مؤسسة التدريب المهني، حيث يلاحظ زيادة الاهتمام بالتعليم المهني جراء ارتباطه بسوق العمل، ولما له من آفاق مستقبلية. (الدهامشة، 2012م، ص 28-29).

وتوفي الملك الحسين بن طلال في السابع من شباط لعام 1999م، وكان حكمه عبارة عن نهضة في كافة المجالات بالرغم من الصعوبات والعوائق، وتولى الحكم من بعده ابنه جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين، ليستكمل مسيرة النهضة بعزم وإرادة.

ثالثاً: تطور التعليم في عهد الملك عبد الله الثاني بن الحسين:

تولى جلالة الملك عبد الله الثاني سلطاته بعد وفاة والده، وأخذ منذ بداية عهده بمواجهة العديد من التحديات الداخلية والخارجية، ومن أبرز التحديات الداخلية الاقتصاد الذي ضعف جراء الموقف الأردني من حرب الخليج الثانية عام 1991م، فأخذت الدولة تتوجه أكثر فأكثر نحو الخصخصة والانفتاح على السوق العالمي الحر، ويرتبط هذا الإصلاح الاقتصادي بإصلاح اجتماعي يدعم الفقراء، ويحمي المرأة والطفل، ويمكن المرأة من المساهمة بشكل أكبر بالإنتاج الاقتصادي، كما يرافقه إصلاح لمنظومة التعليم من ناحية التطوير لها دون أن يتم فصلها عن رؤى الهاشميين المرتبطة بالهوية الإسلامية والعربية، وكان لزوجته الملكة رانيا العبد الله دور كبير، فقد أطلقت في عام 2008م مبادرة مدرستي، وهي برنامج يسعى لتحديث التعليم بما يتوافق مع أسس التعليم الحديث، وقد كانت هذه المبادرة واسعة ولا تشمل فقط القطاع التعليمي الحكومي، وإنما أيضاً القطاع الخاص، والمنظمات، والمجتمع المحلي. (طقوش، 2014م، ص 298-300)

لقد سبقت هذه المبادرة مرحلة تطوير تربوي نحو التميز استمرت لمدة خمس سنوات 2000-2005م، عني فيها بتطوير الجهاز التربوي والتعليمي من ناحية الأبعاد: القيادية والإدارية والابتكارية، على مستوى المؤسسة التعليمية وعلى مستوى الأفراد، ونتج عن ذلك مشاريع: مدارس الملك عبد الله للتميز، التي ترعى المتفوقين، ومشروع الملكة رانيا لحوسبة التعليم، ومشروع مهنية التعليم بجعل التعليم مهنة لها متطلبات وامتيازات، ومشروع رتب المعلمين الذي يعنى بترقية المعلم على الصعيد الأكاديمي وتأهيله على الصعيد التربوي، ومشروع البنك المركز للاختبارات والتقويم المعني بوضع أسئلة امتحانات الثانوية العامة وتطويرها. ومشروع التغذية المدرسية، وتدرّس اللغة الإنجليزية من الصف الأول بعد أن كان يبدأ بالصف الرابع، والاهتمام بالتعليم قبل المدرسي، وتوسيع أندية المعلمين، ومراكز رياضية للمتفوقين، وتعميم تعليم الحاسوب في المدارس. (جرادات، 2021م، ص 190-191).

ويلاحظ الباحث أن جلالة الملك عبد الله الثاني قد أولى اهتمامه للتعليم وتطويره من خلال الاهتمام بالتطور التكنولوجي، وذلك من خلال حوسبة التعليم وإدخال المواد التعليمية التي تعنى برفع مستوى الطلاب في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة المتمثلة بالحاسوب. وكانت الغاية من هذه التحديثات اقتصادية إدراك جلالته لأهمية اقتصاد المعرفة في رفع المستوى الاقتصادي وخلق فرص العمل، وتحقيق التنمية، ويعني اقتصاد المعرفة الاقتصاد القائم على الأفكار أكثر من القوة الجسدية، ويعتمد على التطبيقات التكنولوجية لا على المواد الخام (العتيبي، 2004م، ص 105). ويتجلى هذا الاهتمام منذ خطاب التكليف لأول حكومة في عهده، إذ دعا فيه للاهتمام بالتكنولوجيا، وتطوير التعليم، ورفع مستوى المعلمين والعناية بهم. (وثائق أردنية، 1999، ص 16).

وفي عام 2001 وقع الأردن اتفاقية مع كندا، قدمت فيها الأخيرة المساعدة لإدخال التعلم الإلكتروني إلى نظام المملكة التربوي والتعليمي بشكل مؤسسي (العتيبي، 2002م، ص 24)، وفي عام 2003 بدأ العمل على برنامج ERFKE الذي يهدف إلى التغيير التربوي والتعليمي، من خلال إعادة توجيه أهداف السياسة التربوية من خلال إصلاح حكومي وإداري، وتغيير البرامج التربوية لتحقيق نتائج تعليمية تتوافق مع مفهوم اقتصاد المعرفة، وتوفير بيئة تعليمية تدعم التعليم النوعي والتكنولوجي، وتحقيق هذا التعليم من خلال نشره منذ مرحلة الطفولة. (الشلي، 2013م، ص 155). وكان نتيجة هذه المبادرة انتشار الحوسبة في المدارس الأردنية، وربط عدد كبير منها بالإنترنت، وتأهيل أكثر من 35 ألف معلم ومعلمة للتعامل مع الحاسوب. (الشلي، 2013م، ص 157).

لقد حقق الأردن انجازات كبيرة في التعليم الإلكتروني، وذلك على كافة الأصعدة، من ناحية البنية التحتية مقارنة بإمكانات الدولة الاقتصادية الضعيفة، وعلى صعيد تأهيل المعلمين والكوادر التعليمية، وعلى صعيد تطوير المناهج الدراسية، وهو ما انعكس بالمحصلة على الطلبة، الذين تمكنت أعداد كبيرة منهم من التعامل مع الحاسوب والتكنولوجيا الجديدة.

وفي عام 2017م طرح جلالة الملك الورقة النقاشية السابعة التي تؤكد محورية الإنسان في فكر جلالة الملك، وقد ناقشت الورقة أهمية وضع خطة تنمية مع التركيز على تطوير العملية التعليمية بما يتواءم مع التطور التكنولوجي، وأهمية التخطيط بحيث تصير العملية التعليمية متلائمة مع احتياجات سوق العمل، وذلك لتحقيق النتائج المرجوة من الاستثمار برأس المال

البشري، ولا يعني ذلك فصل الأردن عن هويته الإسلامية والعربية. (العوامرة، 2018م، ص 259 و263).

ويمكن هذا التطور في الأردن على الصعيد التكنولوجي من إثبات نفسه خلال أزمة كورونا 2020م، عندما تمت عملية التعليم عن بعد، على الرغم من وجود بعض السلبيات كفقْدان الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، وعدم وجود بنية تحتية مهيأة للتعامل مع الضغط في هذه الأزمات. (حزين، 2022م، ص 79 و81).

الخاتمة:

كان تطور التعليم منذ تأسيس الإمارة مرتبطاً بالظروف الداخلية والخارجية، وكانت هذه الظروف انعكاساً لعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، كما ارتبطت برؤى ملوك الأردن، الذين جاءت رؤاهم استجابة للتحديات التي تمر بها البلاد في كل مرحلة. لقد جاء التعليم منطلقاً من عدد من المراكز الدينية والقومية والوطنية التي تحفظ الهوية الأردنية، وبنفس الوقت كانت عملية تطوير تسعى دوماً لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، والأساليب التربوية، ولهذا على مر تاريخ الدولة الأردنية شهدت البلاد عدد من التغييرات والتشريعات والمبادرات الساعية لرفع مستوى التعليم في البلاد. لقد كان للتعليم أثره في رفع المستوى الاقتصادي للسكان والدولة، وتجلّى ذلك منذ خمسينيات القرن الماضي، وصار أكثر وضوحاً في عهد جلالة الملك عبد الله الثاني، الذي اعتبر التعليم عنصراً رئيساً في مسيرة الإصلاح الاقتصادي والسياسي، خصوصاً أن عالم اليوم يعتمد على اقتصاد المعرفة القائم على استثمار الأفكار والتكنولوجيا، وإدراكاً منه أن الإنسان هو رأس المال الفكري والمعنوي في الأردن الذي ينبغي الاستثمار بأفكاره الريادية والإبداعية. ويوصي الباحث بالاهتمام أكثر بتاريخ تطور التعليم، وأخذ العبرة من الأخطاء في الماضي، فالمجتمعات البشرية تتعلم كالأفراد من خلال التجربة.

المراجع العربية:

1. أباطة والمالح، نزار ومحمد، إتمام الأعلام، دار صادر - بيروت، 1999م، ط1.
2. أبو الشعر، هند غسان، تاريخ شرقي الأردن في العهد العثماني (922-1337هـ/ 1516-1918م)، منشورات اللجنة العليا لكتابة تاريخ الأردن، عمان، 2001م.
3. أبو نوار، معن، تاريخ المملكة الأردنية الهاشمية: قيام وتطوير إمارة شرق الأردن، المؤسسة الصحفية الأردنية - عمان، 2000م.
4. أوزتونا، يلماز، تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة: عدنان محمود سلمان، منشورات فيصل للتمويل - تركيا، 1990م.

5. بني حسن، أمين عواد مهنا، التحديث والاستقرار السياسي في الأردن، دار الجيل - بيروت، ط1، 1989.
6. التل، أحمد يوسف، الظروف السياسية والاقتصادية التي أثرت في تطوير التربية والتعليم في الأردن، وزارة الثقافة والشباب - عمان، 1978م.
7. الجالودي، عليان، قضاء عجلون 1864 - 1919م، منشورات لجنة تاريخ الأردن - عمان، 1999م.
8. جرادات، عزت، مثنوية المشروع التعليمي النهضوي الأردني: التعليم العام (1921 - 2021م)، وزارة الثقافة - عمان، 2021.
9. الحسين بن طلال، ليس سهلاً أن تكون ملكاً، ترجمة: هشام عبد الله، وزارة الثقافة - عمان، 2021.
10. الحصري، ساطع، حولىة الثقافة العربية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة، 1949م.
11. الخماش، نبال تيسير، الوزارات الأردنية: 1921-2021م، وزارة الثقافة - عمان، ط2، 2021م.
12. الخوالدة والزعي، محمد وريم، التربية الوطنية: المواطنة والانتماء، دار الخليج - عمان، 2016م.
13. شتيوي، موسى، المجتمع الأردني: قوة التنوع والتحويلات في مئة عام، وزارة الثقافة - عمان، 2021م.
14. الشلي، جمال، الإعلام والتعليم في الأردن في ظل العولمة، مطبعة أروى - عمان، 2013م.
15. الشناوي، عبد العزيز محمد، الأزهر جامعا وجامعة، المكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، 1983.
16. الشيباب، سلطان محمود، الأردن في مئة عام تأسيس وتعزيز: أحداث ويوميات 1921-2021م، وزارة الثقافة - عمان، 2022م.
17. صالح، كمال صديقي، أرقام ومؤشرات الأردن في مئة عام، وزارة الثقافة - عمان، ط1، 1921م.
18. صلاح، ياسين فارس ياسين، تاريخ تعليم البنات وأثره في المجتمع الأردني: 1955-1994م، وزارة الثقافة - عمان، ط1، 2009م.
19. صلاح، ياسين فارس ياسين، تاريخ التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية (1946-1987)، دار السفير - عمان، 2021م.
20. طقوش، محمد سهيل، تاريخ بلاد الشام الحديث والمعاصر، دار النفائس - بيروت، ط1، 2014م.
21. عثمان، عدنان لطفي، التطوير التربوي والاجتماعي في عهد إمارة شرقي الأردن: 1921-1946م، دار الينابيع للنشر والتوزيع - عمان، 1995م.
22. العمارة، محمد حسن، التربية والتعليم في الأردن: منذ أواخر العهد العثماني حتى عام 1997م، دار المسيرة - عمان، 1999م.
23. عوض، عبد العزيز محمد، الإدارة العثمانية في ولاية سورية (1864-1914م)، دار المعارف - القاهرة، دت.
24. الفريجات، غالب عبد المعطي، الإدارة والتخطيط التربوي: تجارب عربية متنوعة، المكتبة الوطنية - عمان، ط1، 2000م.
25. الماضي والموسى، منيب وسليمان، تاريخ الأردن في القرن العشرين 1900-1959م، دار ورد - عمان، ط3، 2017.
26. المدني، زياد عبد العزيز، التعليم في عهد الملك عبد الله الأول بن الحسين 1921-1951م، وزارة الثقافة - عمان، ط1، 2023م.
27. المصري، منذر واصف، التعليم المبني في الأردن، منشورات لجنة تاريخ الأردن - عمان، 1993.
28. منصور، عزمي أحمد، تغير المناهج المدرسية وارتباطه بالتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في الأردن (1950-2000م)، دار كنوز المعرفة - عمان، ط1، 2009م.
29. منصور، عصام محمد، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الخليج - عمان، ط1، 2016م.
30. الموسى، سليمان، إمارة شرق الأردن: نشأتها وتطورها، لجنة تاريخ الأردن - عمان، ط1، 1990م.
31. موسى، منيف، في الشعر والنقد، دار الفكر اللبناني - بيروت، ط1، 1985م.

المراجع الأجنبية:

1. Al tal, Ahmad yoef, King Hussaein's Igeacy cComponent of King Hussaein's Policy and Impact on the Economic development of Jordan (1953-1990), Jordan, 1995.
2. Szyliawicz. S. Joseph, Education and Moderzation in the Middle East, Ithaco and London, Cormell University Press, 1973.

الرسائل العلمية:

1. الدهامشة، جمان حامد فليح، اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المبني من منظور النوع الاجتماعي في مدينة عمان، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2012م.

الأبحاث العلمية:

1. أبو السميد، سهيلة، تقويم النشاطات التعليمية في المناهج والكتب المدرسية الحديثة، مجلة البصائر – الأردن، عدد 1، سبتمبر 1996م.
2. حزين، أحمد مصليح، تقييم التجربة الأردنية في التعليم المتمازج / بالتناوب عن بعد (منصة درسك) وحضورها خلال العام 2020-2021م: التحديات. الإيجابيات، السلبيات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد 35، يوليو 2022.
3. العتيبي، ختام، مفاهيم في التعليم الإلكتروني، مجلة رسالة المعلم – الأردن، عدد 2 و3، مجلد 42، يناير 2004.
4. العتيبي، ختام، ملخص وثيقة إطار العمل الإستراتيجي لتطبيق مبادرة التعلم الإلكتروني في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة رسالة المعلم – الأردن، عدد 1، مجلد 41، 2002م.
5. العوامرة، فهد نمر، تطبيق مضامين الأوراق النقاشية السابعة لتعزيز جودة منظومة التعليم في الأردن، مجلة دراسات، عدد 3، مج 45، 2018م.

التقارير والدراسات:

1. وثائق أردنية، حكومة السيد عبد الرؤوف الروابدة: التكليف والثقة، منشورات دائرة المطبوعات والنشر – عمان، 1999م.

المواقع الإلكترونية:

-<https://www.rhdc.jo/documentary-platforms/>

الهوامش:

(¹) رشيد طليع: رشيد بن علي حسين ناصيف طليع، ولد عام 1877م في لبنان وتلقى تعليمه في اسطنبول، وشغل العديد من المناصب في الدولة العثمانية، وانخرط في العمل السياسي، وكان ضمن رجال الدولة خلال الحكم الفيصلي في سوريا، ولكن علاقته مع الفرنسيين المتوترة دفعته إلى مغادرة سوريا إلى الأردن، وعينه الأمير عبد الله الأول رئيساً للحكومة، فكان أول من تسلم هذا المنصب، وشارك طليع عام 1925م بثورة السوريين ضد فرنسا، ولكنه توفي سنة 1926م. مركز التوثيق الملكي الأردني الهاشمي: www.rhdc.jo/documentary-platforms

(²) سليمان النابلسي: رئيس وزراء أردني، ولد عام 1908 في السلط، وأتم تعليمه في القدس ونابلس، اهتم بالسياسة بعمر مبكر، وانخرط بالعمل الحزبي مبكراً، عين رئيساً للوزراء عام 1956م، وكان معروفاً بميله القومية، توفي سنة 1976م. أباطة والمالح، نزار ومحمد، إتمام الأعلام، دار صادر – بيروت، 1999م، ص 103.

درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت" وعلاقتها بالطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي

رفيعة حسين الحمادي* د. إيمان عبد الفتاح عبابنة**

تاريخ وصول البحث: 2023/11/21م تاريخ قبول البحث: 2024/1/24م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت وعلاقتها بالطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي، وتكونت عينة الدراسة من (213) معلماً للغة العربية، وطلبتهم البالغ عددهم (639) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فقد أُعدت استبانتان إحداهما لمعرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت الخمسة وهي (توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والعمل)، والأخرى لقياس درجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع وهي (الطلاقة اللفظية، والتعبيرية، والفكرية، والارتباطية). وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت جاءت بدرجة متوسطة، وأنّ درجة امتلاك طلبتهم للطلاقة اللغوية جاءت بدرجة متوسطة أيضاً، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين توظيف المعلمين لمهارات كورت وطلاقة طلبتهم اللغوية؛ لذا فقد أوصت الباحثتان ضرورة الاهتمام بمهارات التفاعل لدى معلمي اللغة العربية والطلاقة التعبيرية لدى طلبة الصف التاسع.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، مهارات كورت، الطلاقة اللغوية.

* باحثة.

** أستاذ مشارك، كلية التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العين.

The Degree of Arabic Language Teachers' Employment of "CORT" Skills and Their Relationship to Language Fluency Among ninth grade Students at Schools in the Emirate of Abu Dhabi

Abstract

The study aimed to identify the degree to which Arabic language teachers employ skills of CORT and their relationship to language fluency among ninth grade students. The sample consisted of (213) teachers of Arabic and (639) students who were chosen randomly at schools in the Emirate of Abu Dhabi. The study followed the descriptive, correlational approach. And the study relied on two questionnaires, the first to measure teachers' CORT skills (Breadth, Organization, Interaction, Creativity, and Action) and the second to measure fluency among ninth-grade students (Verbal, expressive, intellectual, and relational fluency). The results showed that the degree to which Arabic language teachers used CORT skills was average, and the results also showed that the level of language fluency among ninth grade students was average. It showed that there is a relationship between teachers' employ of CORT skills and their students' language fluency. So, researchers recommended paying attention to interaction skills for Arabic language teachers and expressive fluency for ninth grade students.

Keywords: Arabic Language Teachers, CORT Skills, Language Fluency.

مقدمة:

لقد مَيَّرَ الله تعالى الإنسان عن سائر المخلوقات بالعقل، فهو مناط بالتكليف، إذ يعد شرطاً لإتمام التكليف، وإذا فُقد العقل رفع التكليف عن صاحبه؛ وبالعقل يستطيع الفرد التدبر ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة والتمكن من حل المشكلات التي قد يتعرض إليها في حياته اليومية، مما ينعكس على تقدم مجتمعه وتطوره.

ولما كان للتفكير كعملية عقلية دور في بناء الفرد وارتقاء المجتمعات والأمم؛ لذا فقد نال اهتمام التربويين والفلاسفة منذ الأزل، وقد تنافس المهتمون في مجالاتهم المتعددة في إبراز وتوضيح هذه السمة واستيعاب جوهرها رغبة منهم في رفع كفاءة الفرد العقلية بالتذكر والتأمل، وهذا يتطلب إعداد أفراد مؤهلين ولديهم القدرة لمجابهة معوقات وعراقيل المجتمع وتحديات الحاضر وتعقيدات الغد والتأقلم والتكيف مع الثوابت والمتغيرات (Saadeh, 2019).

ويرى خليل (Khalil, 2006) أنَّ التفكير مهارة يمكن أن تتحسن وتتطور بالتدريب والتمرين على القيام بأداء الأعمال بشكل فعال في ظروف معينة. بينما يرى جروان (Jarwan, 2002) أنَّ برامج تعلم التفكير وتنمية مهاراته تنوع تبعاً للخطوات الأكاديمية والعملية التجريبية التي تهتم بعملية ودراسة التفكير. ومن أشهر البرامج المطبقة حالياً برنامج الكورت (CoRT) الذي صمم على يد العالم دي بونو (de Bono). وهذا الاسم مشتق من اسم المنظمة المهمة بنشر هذا البرنامج وتطويره وهي مؤسسة البحث المعرفي (Cognitive Research Trust)، وبرنامج الكورت من أكثر برامج تحسين القدرات العقلية استعمالاً بكل أنحاء العالم في الأيام الحالية. ويهدف هذا البرنامج تعليم الطلبة كيف يفكرون، والتحرر بطريقة واعية من التفكير التقليدي؛ حيث تتم ممارسة التفكير والتدريب عليه بشكل مباشر وبحرية مناسبة، ما يدفعهم إلى التطلع في عملية التفكير على أنه قدرة مهمة لا مناص من تطويرها ومحاولة الارتقاء بها وتجويدها بالانتباه والتدريس والتمرين (Khoja & Shuli, 2006).

ويعتقد دي بونو (DeBono) أنه إذا ما أردنا أن نعلّم التفكير فيجب علينا أن نعلمه كمهارة حياتية يومية يحتاج إليها كل فرد في المجتمع، ليسهل عليه فهم هذا العالم الذي يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم. ومهارات التفكير كغيرها من المهارات يمكن أن تتحسن بالتدريب والتعليم وبالاعتماد على مواقف تربوية طبيعية يمكن التخطيط لها، لتساعد الفرد في تنمية طاقاته الإبداعية. ويؤكد دي بونو أنه بالإمكان تطوير مهارات التذكر والتعلم لدى الدارسين إما بالمواد والمدلولات التدريسية أو عن طريق ورش العمل المستقلة عن المناهج الدراسية، وأن تلك المناهج

تعمل على الارتقاء بمهارات التحليل والتفكير بأنواعها المتعددة لدى الطلبة؛ كالقدرة على حل الإشكاليات وتحسين هذه المهارات لديهم (DeBono, 1988).

وترى قطامي (Qatami, 2001) أنّ تعدد الآراء في تعليم التفكير أدى إلى ظهور اتجاهات في طرق التحسين والارتقاء بعمليات التفكير العليا للدارسين؛ اتجاه يرى أن تعليم التفكير يتم بدروس وبرامج خاصة ومحددة في تحسين آليات التفكير العليا، واتجاه يرى إمكانية تحسين مهارات التفكير المتقدم عن طريق اليوم الدراسي بفقراته المختلفة ما بين حصص وأنشطة أخرى. وهناك اتجاه آخر يعمل على دمج الاتجاهين السابقين معاً.

ويُعرف برنامج الكورت بأنه عبارة عن برنامج تربوي يعمل على تطوير آليات التفكير، مما يؤدي إلى تنوع الأفكار بالقدر الذي يساعد فيه الفرد على تحديد الأهداف، ووضع الأولويات، وتحسين التفاعل مع الآخرين، ودمج المشاعر مع التفكير (Al-Najjar, 2019). ويمكن تعريفه أيضاً بأنه معالجة التفكير كمهارة عملية واسعة ينبغي استخدامها، وليس تعلمها فقط (DeBono, 2008 ; Abdel Aziz, 2018).

ويحتوي برنامج الكورت على (60) درساً في التفكير، موزعة إلى ست وحدات: وكل وحدة تحتوي على عشرة دروس، ويقوم باستخدامه حالياً الملايين من المدرّسين في مرحلة التعليم الابتدائي، وحتى التعليم العالي؛ وأما مهارات الكورت الست فهي: (Al-Safi & Qara, 2010)

-توسعة مجال الإدراك (Breadth): يتم التأكيد في هذه الوحدة على أهمية التفكير في موقف ما بطرق مختلفة. وتهتم هذه الوحدة بتوسعة إدراك الطلبة عن طريق الاهتمام بالفوائد الناتجة عن السبل المتباينة التي تم توظيفها جميعها. ويعد هذا الجزء أساسياً في برنامج الكورت ويجب أن يدرس قبل الأجزاء الأخرى.

-التنظيم (Organization): تهدف هذه الوحدة إلى تنظيم مهارات التذكر والانتباه لدى الطلبة بصورة مقصودة، لاستخدامها في المواقف المختلفة.

-التفاعل (Interaction): وفي هذه الوحدة لا يتم التركيز على كسب النقاط أو إثبات أن شخصاً ما مخطئ أو كسب النقاشات، وإنما يكون التركيز والتأكيد على الحصول على شيء مفيد من الجدل أو المفاوضات.

-الإبداع (Creativity): تركز هذه الوحدة على أهمية توليد أفكار جديدة باستعمال طرق الإبداع.

-المعلومات والعواطف (Information & Feelings): يتم الاهتمام والتأكيد في هذه الوحدة على المعلومات العملية، وذلك باستخلاص المعلومات، ثم تقييمها للحصول على القرار الأمثل للمعلومات.

-الفعل (Action): تبين هذه الوحدة أهمية تقديم معالجات معرفية للمشكلات المطروحة، لربط الاستراتيجيات التي تم توظيفها في الدروس السالفة مع بعضها.

وبذلك تظهر أهمية برنامج الكورت للمعلمين والطلبة على حد سواء، إذ يبرز دوره الفعال في مساعدة المعلمين لمعرفة مواهب طلبتهم وتنميتها، سواء المتميزين والموهوبين منهم أم المتعثرين وحتى طلبة الفئات الخاصة وأصحاب الهمم، مع تحقيق المتعة في التعلم؛ فهو يقوم على العمل الجماعي والتحفيز والإثارة والتعزيز والتنوع والإثراء والتدريبات العملية والإنجاز والسرعة والضبط والانضباط ويراعي مختلف المراحل العمرية والفروق الفردية. (jarwan, 2002)

ويتميز الكورت بأنه برنامج بسيط وعملي يسهم في تنمية التفكير، ويمكن أن يستخدمه المعلمون في مجموعات تشمل أنواع كثيرة من الأساليب، فهو برنامج متماسك، ولديه تصميم متواز، فكل جزء فيه يمكن استخدامه والاستفادة منه على حدة، حتى لو لم يتم استخدام الأجزاء الأخرى. بالإضافة إلى أن متعلم هذا البرنامج يمكنه أن يكون مفعلاً فاعلاً ومتفاعلاً في ذات اللحظة، لأنه يحسن من قدرة الطلبة العلمية التي يحتاجونها في حياتهم المعاصرة (Al-Safi & Qara, 2010).

ويدلل على أهمية مهارات كورت هو نتائج الدراسات السابقة: ففي دراسة طلبة (Tolba, 2022) التي هدفت إلى الوقوف على مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت في الثانوية العامة بمصر، وتألفت عينة الدراسة من (138) معلماً ومعلمة، حيث توصلت نتائجها إلى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات الكورت جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت إلى أن هناك اختلافاً في مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج الكورت تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأفصح نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج الكورت وفقاً للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا وللخبرة التدريسية ولصالح خمسة أعوام.

وفي دراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020) فقد هدفت إلى معرفة مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت خلال فترة الثانوية العامة بمدينة القاهرة بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (210) معلمين ومعلمات، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى توظيف معلمي اللغة

العربية لمهارات كورت كان بدرجة متوسطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافاً في مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وبينت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت وفقاً للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا وللخبرة التدريسية ولصالح خمسة إلى عشرة أعوام.

وفي دراسة النجار (Al-Najjar, 2019) التي هدفت إلى معرفة مستوى وعي معلمي اللغة العربية بمهارات برنامج الكورت في المرحلة المتوسطة في تونس، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات كورت كانت بمستوى عالٍ، وأظهرت النتائج إلى أن هناك تبايناً في مستوى وعي معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج الكورت وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف في درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات برنامج الكورت وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الحاصلين على درجات علمية عالية، وتبين أن هناك تبايناً بين درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات برنامج الكورت وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح خمسة إلى عشرة أعوام.

وبذلك فإن لمهارات كورت أهمية كبيرة في المجال التربوي، والدليل على ذلك إجراء مختلف الدراسات حولها باعتبارها من المهارات الحديثة والواجب على المعلمين امتلاكها وتوظيفها لمسايرة التطورات التربوية الحديثة؛ مما دفع الباحثين لإجراء الدراسة الحالية لمعرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت".

تعد اللغة العربية لغة القرآن؛ لذا فقد نالت منزلة عالية أكثر من اللغات الأخرى؛ فهي المدخل الصريح الذي يضمن للإنسان الدخول في ركب الحضارة والارتقاء، باعتبارها صاحبة الفضل في إضافة الفصح والرصين من الكلمات القوية السليمة لدى الطلبة وتقويم الإفصاح اللفظي لديهم، ليكون لدى الطالب القدرة على التحكم في الحركات والسكنات فيزيد لديه المخزون اللفظي، وذلك عن طريق تلقيه للجديد من كلمات وجمل اللغة العربية، وتمرسه على القول الصحيح، حتى يتمكن من التحدث بفصاحة، وبعد أن تزداد الحصيلة اللغوية لدى الطلبة تزيد لديهم الحصيلة اللغوية مما يساعدهم في استيعاب ما يقرؤونه فتتحسن لديهم المهارات اللغوية والقدرات المرتبطة باللغة كالإلقاء، والتدوين، والإنصات، والإفصاح ليصبحوا أكثرطلاقة لغوية، فينعكس ذلك على نمط تعلمهم (Al-Maatouq, 2007).

ويقصد بالطلاقة اللغوية أنها مجموعة من الأفكار المتعددة التي يمكن أن يقدمها الطالب أو السرعة التي يتم بها تقدم أفكار معينة (Saadeh, 2003). وهي قدرة الطالب على سرعة توليد كم هائل وكبير قدر المستطاع من المفردات اللغوية المرادة وذات الدلالة، في وقت معين، بالمفاضلة مع غيرها تلبية لخطأ لغوي أو معضلة لغوية (Subhi, 2004). وتعرفها زيتون (Zaitoun, 2006) بأنها: المهارة العقلية التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، أو أنها القدرة المعينة للفرد على جمع أفكار تناسب بطلاقة لهدف الاستحواذ على معلومات وفيرة وبأقصى سرعة ممكنة، وهي قدرة الفرد على إنتاج عدد وفير من الأفكار الجيدة ذات القيمة في وحدة زمنية معينة. وعرفها سليمان (Suleiman, 2011) بأنها: إمكانية الفرد على إيجاد الكثير من المقترحات التي تنتمي إلى نمط معين من الأفكار، فتشير إلى تعددية الأفكار وطرق التفكير.

وبذلك فإن الطلاقة اللغوية تشير إلى إمكانية الفرد على إيجاد قدر هائل من الأفكار والمقترحات الإيجابية لفكرة أو موضوع ما، مثلما تشير إلى القدرة على استخدام المخزون المعرفي لدى الفرد وقت الحاجة، فهي تتضمن تعدد المقترحات التي يتم استرجاعها، أو الاحترافية التي يتم بها استرجاع استخدامات لأمر معين، ويسر الأفكار وتدفعها وعذوبة تذوقها وإنتاجها، كما أنها قدرة الطلبة على إيجاد أكبر عدد من العبارات والتراكيب اللغوية والمترادفات والجمل والأفكار استجابة لموقف تعليمي معين (Zaitoun, 2006).

وللطلاقة عدة أنواع؛ فهناك الطلاقة اللفظية التي ترتبط بقدرة الفرد على إنتاج وإيجاد العديد من الألفاظ والكلمات التي تتوافر في بنائها خصائص بنائية معينة، كما تطلبها في وقت معين ومحدد. وهناك طلاقة التداعي التي تشير إلى إنتاج قدر هائل للمرادفات أو الألفاظ ذات الدلالة الواحدة. أما الطلاقة التعبيرية فإنها ترتبط بإمكانية الفرد من إنتاج الأفكار ذات الصلة بالموضوع المطروح على شكل عبارات متجانسة ومتقاربة. وتشير الطلاقة الفكرية وهي نوع آخر من أنواع الطلاقة إلى قدرة الفرد واستطاعته لإيجاد كم هائل من الحلول والمقترحات الصحيحة لإشكالية ما في وقت سريع وزمن محدد (Tolba, 2018; Al-Maatouq, 2007).

وبذلك فإن اللغة والتفكير عمليتان لا يمكن الفصل بينهما؛ إذ تفصح إحدهما عن الأخرى، والمهارات اللغوية في ذاتها مهارات تفكير مهما كان شكلها اللغوي، سواء أكانت استماعاً أم تحدثاً أم قراءة أم كتابة، وكلما تطورت القدرات اللغوية لدى الطلبة تطور تفكيرهم، وكلما ارتقى تفكيرهم ارتقت لغتهم، فالتفكير يتضمن معالجات ذهنية للرموز اللغوية ذات المعاني، وأي خلل

في اللغة المنطوقة أو المكتوبة دال بالضرورة على خلل في التفكير (Al-Maatouq, 2007)؛ لذا فقد حاولت الدراسة الحالية معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت" وعلاقتها بالطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في المدارس التابعة لإمارة أبو ظبي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الطلاقة اللغوية أحد جوانب الإبداع المأمولة لدى الطلبة، وهي من المهارات اللفظية التي يسعى إلى تحقيقها المعلمون لدى طلبتهم في المجال اللغوي، فمن غير المقبول أن يكون محور طلاقة الطلبة اللغوية - وهي من المهارات اللفظية - مجرد حفظ مرادفات اللغة بشكل مجرد بعيداً عن المرونة والإبداع، فالإبداع اللغوي مطلب أساسي لدى متعلمي اللغة العربية لجعلهم قادرين على الإنتاج، وتوليد الأفكار، والألفاظ، والمترادفات، والحلول؛ ونظراً لأهمية الطلاقة اللغوية في مجال الإبداع وانطلاقاً من توصيات بعض الدراسات التي تناولت متغير الطلاقة اللغوية بضرورة الاهتمام بالطلاقة اللغوية لدى الطلبة في مادة اللغة العربية كدراسة السيد (Al-Sayed, 2018) وفهبي (Fahmy, 2014)، بالإضافة إلى أن إحدى الباحثتين عملت سنوات طويلة في المجال التربوي والتعليمي ولاحظت وجود ضعف لدى الطلبة في مجال الطلاقة اللغوية؛ مما دفع الباحثتين لدراسة الطلاقة اللغوية لدى الطلبة.

ونظراً لأهمية توظيف معلمي اللغة العربية للمهارات المعاصرة لا سيما مهارات كورت (Jarwan, 2002)، وإطلاع الباحثتين على العديد من الأدب التربوي حول برنامج الكورت ومهاراته مثل: الحربي (Al-Harbi, 2016)، وعبد العزيز (Abdel Aziz, 2018)، وعبد ربه (Abd Rabbo, 2019) وبيان أهميتها في تعليم المواد الدراسية المختلفة، وملاحظة قلة الدراسات التي أجريت في مجال اللغة العربية، إذ لم تجد الباحثتان - على حد علمهما - دراسة تعنى بتوظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات الكورت في دولة الإمارات العربية المتحدة، بالإضافة إلى توقع الباحثتين وجود علاقة بين توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت ومستوى الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم؛ كل ذلك دفع الباحثتين لإجراء الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات "كورت"؟

السؤال الثاني: ما درجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات كورت ودرجة الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت ودرجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي والعلاقة بين درجة توظيف المعلمين لمهارات كورت والطلاقة اللغوية لدى طلبتهم.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

1: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية النظرية من أنها تعدّ استجابة للاتجاهات الحديثة في ميدان تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها، التي تنادي بضرورة توظيف برامج تركز على تنمية التفكير ومهارات حديثة تتناسب مع ما يتطلبه العصر مثل مهارات برنامج كورت، وتنسجم ومتطلبات التطوير التربوي، التي تنادي بضرورة الاهتمام بتطوير قدرات الطلبة في مجال الطلاقة اللغوية، مما قد تثيري الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول متغيرات الدراسة الحالية، والاهتمام بتعليمها وفق أسس واستراتيجيات تربوية حديثة.

2: الأهمية التطبيقية:

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتنبثق من أنها قد تزود المعلمين والمشرفين ومراكز التدريب بنتائج بحثية يمكن الاستفادة منها في بيان درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت، وبيان مستوى الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم في الصف التاسع لتطويرها، والاهتمام بها في حال أظهرت نتائج الدراسة الحالية مستويات متدنية لديهم، وقد تفتح المجال أمام الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لإجراء دراسات أخرى ذات ارتباط بمتغيرات أخرى، وقد تسهم الدراسة الحالية في بيان العلاقة بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت ومستوى الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع لتوظيفها في تنمية الطلاقة اللغوية في حال أظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيرات الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها بالآتي:

الحدود البشرية: طبقت الدّراسة الحالية على معلمي اللغة العربية وطلبة الصف التاسع في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبو ظبي.

الحدود المكانية: طبقت الدّراسة الحالية على المدارس التابعة لدائرة التربية والتعليم في إمارة أبو ظبي.

الحدود الزمانية: طبقت الدّراسة الحالية في الفصل الدّراسي الثالث من العام الدّراسي (2021-2022).

ويتحدد تعميم نتائج الدّراسة الحالية على صدق أداتي الدّراسة وثباتهما.

التعريفات الإجرائية:

تضمنت الدّراسة الحالية التعريفات الإجرائية الآتية:

مهارات الكورت: هي مجموعة من المؤشرات المرتبطة بقدرات العقل على التفكير التي يوظفها معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي، لمساعدة طلبته في الصف التاسع على التفكير من خلال تحديد الأهداف، ووضع الأولويات، وتحسين التفاعل مع الآخرين، ودمج المشاعر مع التفكير في أثناء تعلّم اللغة العربية؛ وهذه المهارات هي (توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والعمل)، وقيست عن طريق الاستبانة التي أعدها الباحثان لذلك.

-توسعة مجال الإدراك (Breadth): توظيف معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي مهاراته في توسعة إدراك طلبته في الصف التاسع حول الموضوع المطروح لاستنباط البدائل والخيارات الممكنة لتفسير الظاهرة المطروحة. وترتيب الأولويات حسب أهميتها؛ لمساعدتهم على النظر إلى الموضوع من زوايا مختلفة.

مع تحديد الاحتمالات المؤثرة لحدوث ظاهرة ما في صورة تخمين مبدئي، وقيست بـ 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدها الباحثان لذلك.

-التنظيم (Organization): توظيف معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي مهاراته لمساعدة طلبته في الصف التاسع على تنظيم مهارات التذكر والانتباه بصورة مقصودة، لاستخدامها في المواقف المختلفة، وقيست بـ 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدها الباحثان لذلك.

-التفاعل (Interaction): توظيف معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي مهاراته في تركيز جدال أو مفاوضات طلبته في الصف التاسع على شيء مفيد دون التركيز على كسب النقاط أو

إثبات أن شخصاً ما مخطئ أو كسب النقاشات، وقيست عن طريق 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

-الإبداع (Creativity): توظيف معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي مهاراته لمساعدة طلبته في الصف التاسع على توليد أفكار جديدة تعتمد على الإبداع، وقيست عن طريق 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

-العمل (Action): توظيف معلم اللغة العربية في مدارس إمارة أبو ظبي مهاراته لمساعدة طلبته في الصف التاسع على تحديد أهدافهم، وتوسيع خياراتها، ومساعدتهم في تنفيذ ما تم تخطيطه، بالإضافة إلى اختيار حلول مناسبة للمواقف المطروحة، وتنفيذ ما توصلوا إليه من أفكار وحلول، وقيست عن طريق 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

الطلاقة اللغوية: هي مجموعة من المؤشرات المرتبطة بقدرة طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي على تكوين كلمات، أو جمل، أو عبارات بصيغة معينة، أو بشروط خاصة، وهي أربع مهارات (الطلاقة اللفظية، والتعبيرية، والفكرية، والارتباطية). وقيست عن طريق الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك الغرض.

- الطلاقة اللفظية: يقصد بها قدرة طالب الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي على سرعة إنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ والكلمات التي تتوافر في بنائها خصائص بنائية معينة، خلال فترة زمنية محددة، وقيست عن طريق 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

- الطلاقة التعبيرية: ويقصد بها قدرة طالب الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي على سرعة صياغة الألفاظ والكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة وذات المعنى؛ لتعبر عن أفكار مختلفة في فترة زمنية محددة، وقيست عن طريق 6 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

- الطلاقة الفكرية: ويقصد بها قدرة طالب الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة والتي ترتبط بموقف لغوي في فترة زمنية محددة، وقيست عن طريق 5 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدتها الباحنتان لذلك.

- الطلاقة الارتباطية: ويقصد بها قدرة طالب الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي على إنتاج وإعطاء أكبر عدد ممكن من الألفاظ والكلمات التي تتوافر في بنائها شروط معينة من حيث

المعنى، لتعبر عن علاقات معينة في فترة زمنية محددة، وقيست عن طريق 6 مؤشرات تضمنتها الاستبانة التي أعدها الباحثان لذلك.

معلمو اللغة العربية: وهم الأشخاص المؤهلون علمياً وأكاديمياً من الذكور والإناث الذين يدرسون طلبة الصف التاسع اللغة العربية في المدارس التابعة لدائرة التربية والتعليم بإمارة أبو ظبي في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2021/2022.

طلبة الصف التاسع: وهم المتعلمون الذين تتراوح أعمارهم بين (14-15) ويدرسون في الصف التاسع بالمدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة بإمارة أبو ظبي في الفصل الثالث من العام الدراسي 2021/2022.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، للتحقق من درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت" وعلاقتها بالطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي اللغة العربية جميعهم الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في مدينة أبو ظبي، والبالغ عددهم الكلي (415) معلماً، وطلبتهم في الصف التاسع بالمدارس التابعة لدائرة التربية والتعليم في مدينة أبو ظبي، البالغ عددهم الكلي (4120) طالباً في الفصل الثالث من العام الدراسي 2021/2022، وقد اختارت الباحثتان عينة الدراسة ما نسبته (50%) من مجتمع المعلمين بشكل عشوائي، وبلغ عددهم (213) معلماً، واختير بشكل عشوائي (3) من طلبة كل معلم، وبلغ عددهم (639) طالباً عينة للدراسة الحالية.

أداتا الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة الحالية تمّ مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة؛ لبناء أداتي

الدراسة وهما: (Al-M 2007; aatouq, Abdel Salam, 2020 ;Tolba, 2022)

أولاً- استبانة لمعرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات "كورت"، وقد تألفت بصورتها النهائية من (25) مؤشراً موزعاً على خمس مهارات للكورت هي: (توسعة مجال الإدراك وتضم خمسة مؤشرات، والتنظيم وتضم خمسة مؤشرات، والتفاعل وتضم خمسة مؤشرات، والإبداع

وتتضمن خمسة مؤشرات، والعمل وتتضمن خمسة مؤشرات)، ووزعت الدرجات للأداة وفق تدرج ليكرت الخماسي.

ثانياً- استبانة لقياس درجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي، واشتملت بصورتها النهائية على (22) مؤشراً، مقسمة إلى أربع مهارات هي: (الطلاقة اللفظية وتتضمن خمسة مؤشرات، والطلاقة التعبيرية وتتضمن ستة مؤشرات، والطلاقة الفكرية وتتضمن خمسة مؤشرات، والطلاقة الارتباطية وتتضمن ستة مؤشرات)، ووزعت الدرجات للأداة وفق تدرج ليكرت الخماسي.

صدق أداتي الدراسة:

1- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة تم عرضهما بصورتهم الأولى على مجموعة من المحكمين والمختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي فيما يتعلق بفقرات الاستبانتين وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض الفقرات مثل الفقرة (7)، (11)، (12) من استبانة المعلمين والمرتبطة بمهارة (العواطف) فقد استبعدت مهارة العواطف من الأداة بناء على ملحوظات المحكمين كونها تتناسب مع تطبيق برنامج الكورت وفق منهج شبه تجريبي في حين اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي. وحذفت الفقرات (16)، (21)، (23) من استبانة الطلبة، وعدّل بعضها مثل الفقرة (3)، (6) من استبانة المعلمين، والفقرة (5)، (20)، (13) من استبانة الطلبة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الأداتين بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل مجال، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لأداتي الدراسة							
استبانة المعلمين				استبانة الطلبة			
الفقرة	المعامل الارتباطي	الفقرة	المعامل الارتباطي	الفقرة	المعامل الارتباطي	الفقرة	المعامل الارتباطي
1	.82(**)	14	.66(**)	1	.75(**)	12	.68(**)
2	.71(**)	15	.70(**)	2	.83(**)	13	.51(**)
3	.66(**)	16	.67(**)	3	.70(**)	14	.73(**)
4	.78(**)	17	.71(**)	4	.68(**)	15	.69(**)

.81(**)	16	.71(**)	5	.51(**)	18	.72(**)	5
.61(**)	17	.77(**)	6	.77(**)	19	.76(**)	6
.76(**)	18	.76(**)	7	.82(**)	20	.62(**)	7
.77(**)	19	.84(**)	8	.58(**)	21	.51(**)	8
.71(**)	20	.73(**)	9	.61(**)	22	.78(**)	9
.68(**)	21	.74(**)	10	.61(**)	23	.83(**)	10
.51(**)	22	.61(**)	11	.80(**)	24	.77(**)	11
				.70(**)	25	.61(**)	12
						.51(**)	13

يتبين من الجدول (1) أنّ معامل الاتساق لفقرات أداتي الدّراسة جميعها مع الدرجة الإجمالية للأداتين دال إحصائياً، حيث تراوحت بين (0.51- 0.82) لاستبانة المعلمين، وتراوحت بين (0.51- 0.84) لاستبانة الطلبة، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات أداتي الدّراسة، مما يدل على صدق فقرات أداتي الدّراسة.

ثبات أداتي الدّراسة:

تم التحقق من ثبات أداتي الدّراسة بطريقتين، هما: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وذلك بتطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة، وكذلك (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدّراسة الأساسية، وإعادة تطبيقهما عليهم بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في التطبيقين. أما الطريقة الثانية، فقد تمثلت بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل محور من محاور الاستبانتين، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات إعادة أداتي الدّراسة		
استبانة المعلمين	إعادة الاختبار	كرونباخ ألفا
توسعة مجال الإدراك	0.81	0.82
التنظيم	0.88	0.91
التفاعل	0.80	0.90
الإبداع	0.81	0.89
العمل	0.84	0.90
الأداة ككل	0.83	0.88
استبانة الطلبة	إعادة الاختبار	كرونباخ ألفا
المهارة اللفظية	0.88	0.89
المهارة التعبيرية	0.87	0.89

0.78	0.90	المهارة الفكرية
0.90	0.95	المهارة الارتباطية
0.86	0.90	الأداة ككل

يتبين من الجدول (2) إلى أنّ معاملات الثبات لاستبانة المعلمين تراوحت بين (0.81 – 0.88)، تبعاً لطريقة ثبات الإعادة وكانت الدرجة الكلية للثبات وفق هذه الطريقة (0.83)، في حين تراوحت معاملات الثبات وفقاً لطريقة الاتساق الداخلي بين (0.82 - 0.91)، ووصلت الدرجة الكلية للثبات وفق هذه الطريقة إلى (0.88) وتعد هذه المعاملات مرتفعة ومقبولة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

ويتبين من الجدول (2) إلى أنّ معاملات الثبات لاستبانة الطلبة تراوحت بين (0.87 – 0.95)، تبعاً لطريقة ثبات الإعادة وكانت الدرجة الكلية للثبات وفق هذه الطريقة (0.90)، في حين تراوحت معاملات الثبات وفقاً لطريقة الاتساق الداخلي ما بين (0.78 - 0.90)، وكانت الدرجة الكلية للثبات وفق هذه الطريقة (0.86) وتعد هذه المعاملات مرتفعة ومقبولة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

طول الفئة:

تم حساب طول الفئة بحساب فرق أدنى قيمة وهي 1 من أعلى قيمة وهي $4 = 5$ وهو ما يسعى المدى، ثم تم تقسيم المدى إلى ثلاث فئات. ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأدنى للفئة وهو (1)، ليصبح الحد الأعلى لكل فئة كما هو في الجدول (3). طول الفئة $= 3 \div 4 = 1.33$

الجدول (3): درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات الكورت ومستوى الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم		
الفئة	فئات المتوسط الحسابي	الدرجة
الأولى	2.33 - 1.00	منخفضة
الثانية	3.67 - 2.34	متوسطة
الثالثة	5.00 - 3.68	مرتفعة

إجراءات الدراسة:

- 1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ بهدف بناء أداة الدراسة مثل دراسة طلبية (Tolba, 2022) ودراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020).
- 2- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من المعلمين وطلبته في المدارس الخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي.
- 3- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق، وتم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما

- 4- الحصول على خطاب رسمي من جامعة العين موجه إلى دائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبو ظبي، للحصول على موافقة رسمية منها لتطبيق الدّراسة في المدارس التابعة لها.
- 5- تطبيق أداتي الدّراسة وجمع البيانات لغايات التحليل الإحصائي.
- 6- عرض نتائج الدّراسة.
- 7- مناقشة النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.
- نتائج الدّراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما درجة توظيف معلمي اللغة العربيّة الذين يدرّسون طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات "كورت"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربيّة الذين يدرّسون الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات كورت، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة توظيف معلمي اللغة العربيّة الذين يدرّسون الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات كورت					
الرتبة	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	1	توسعة مجال الإدراك	3.68	.941	مرتفعة
2	4	الإبداع	3.60	.968	متوسطة
3	2	التنظيم	3.58	1.31	متوسطة
4	5	العمل	3.51	1.45	متوسطة
5	3	التفاعل	3.38	1.83	متوسطة
الدرجة الكلية			3.55	.862	متوسطة

يبين الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.38- 3.68)، حيث جاءت مهارة (توسعة مجال الإدراك) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (.941)، بينما جاءت مهارة (الإبداع) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.968)، واحتلت مهارة (التنظيم) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.31)، أما المرتبة الرابعة فاحتلتها مهارة (العمل) بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.45)، في حين جاءت مهارة (التفاعل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري (1.86)، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارات كورت ككل (3.55) وانحراف معياري

(862). وبدرجة توظيف متوسطة. وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارات كورت على حدة، والجداول (5-9) توضح ذلك.

المهارة الأولى- توسعة مجال الإدراك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتوسعة مجال الإدراك مرتبة ترتيباً تنازلياً					
رقم المسلسل	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	درجة التوظيف
1	4	أساعد الطلبة في النظر للموضوع من زوايا مختلفة.	4.42	0.86	مرتفعة
2	1	أنيح أمام الطلبة المجال لاستنباط البدائل والخيارات الممكنة لتفسير الظاهرة المطروحة.	3.63	1.16	متوسطة
3	5	أساعد الطلبة في استخلاص النقاط الإيجابية التي تخص الموقف التعليمي.	3.59	1.25	متوسطة
4	3	أساعد الطلبة على ترتيب الأولويات حسب أهميتها.	3.52	1.13	متوسطة
5	2	أساعد الطلبة في تحديد الاحتمالات المؤثرة لحدوث ظاهرة ما في صورة تخمين مبدئي.	3.22	1.14	متوسطة
الكلية			3.68	.941	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بتوسعة مجال الإدراك إذ تراوحت بين (3.22-4.42)، وهناك فقرة واحدة قد حصلت على درجة توظيف مرتفعة وهي الفقرة (4) ونصها: "أساعد الطلبة في النظر للموضوع من زوايا مختلفة"، بمتوسط حسابي (4.42) ودرجة مرتفعة، بينما حصلت باقي الفقرات على مستوى توظيف متوسط فقد تراوحت أوساطها الحسابية ما بين (3.22-3.63) وكان أعلاها للفقرة (1) ونصها: "أنيح أمام الطلبة المجال لاستنباط البدائل والخيارات الممكنة لتفسير الظاهرة المطروحة"، بمتوسط حسابي (3.63)، بينما كان أدناها للفقرة (2) ونصها: "أساعد الطلبة في تحديد الاحتمالات المؤثرة لحدوث ظاهرة ما في صورة تخمين مبدئي"، بمتوسط حسابي قد بلغ (3.22)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة مهارة توسيع مجال الإدراك ككل (3.68) وبدرجة مرتفعة.

المهارة الثانية- التنظيم:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة التنظيم مرتبة ترتيباً تنازلياً					
رقم التسلسل	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	درجة التوظيف
1	9	أساعد الطلبة على سرد العوامل المؤثرة في الموضوع المطروح.	4.06	0.92	مرتفعة
2	8	أعرف الطلبة بكيفية تحديد أسباب المشكلة تحديداً دقيقاً.	3.73	0.98	مرتفعة
3	6	أساعد الطلبة بوضع خطة لمواجهة المواقف الجديدة ذات الصلة بالموضوع.	3.53	1.53	متوسطة
4	10	أساعد الطلبة في تحديد النتائج المترتبة على بعض القرارات.	3.46	1.26	متوسطة
5	7	أساعد الطلبة في استخلاص النتائج المستقبلية حول الظاهرة المطروحة.	3.10	1.40	متوسطة
الكلية			3.58	1.31	متوسطة

يتبين من الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة التنظيم تباينت ما بين (3.10-4.06)، وتبين أنّ هناك فقرتين قد حصلتا على درجة مرتفعة وهي الفقرة (9) ونصها: "أساعد الطلبة لسرد العوامل المؤثرة في الموضوع المطروح"، بمتوسط حسابي (4.06) ودرجة تقدير مرتفعة، وكذلك الفقرة (8) ونصها: "أعرف الطلبة بكيفية تحديد أسباب المشكلة تحديداً دقيقاً"، بمتوسط حسابي (3.73) ودرجة توظيف مرتفعة، بينما حصلت باقي الفقرات على درجة توظيف متوسطة، فقد تباينت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.10-3.53) حيث كان أعلاها للفقرة (6) ونصها: "أساعد الطلبة بوضع خطة لمواجهة المواقف الجديدة ذات الصلة بالموضوع"، بمتوسط حسابي (3.53)، بينما كان أدناها للفقرة (7) ونصها: "أساعد الطلبة في استخلاص النتائج المستقبلية حول الظاهرة المطروحة"، بمتوسط حسابي (3.10)، وبلغ المتوسط الحسابي لفقرات مهارة التنظيم ككل (3.58) وبدرجة توظيف متوسطة.

المهارة الثالثة- التفاعل:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة التفاعل مرتبة ترتيباً تنازلياً					
رقم التسلسل	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	درجة التوظيف
1	14	أساعد الطلبة حسب تقييم ما تتم مناقشته.	3.88	0.73	مرتفعة
2	11	أعلم الطلبة التمييز بين الواقع والخيال.	3.70	0.98	مرتفعة
3	15	أعلم الطلبة تحديد الأخطاء.	3.27	1.51	متوسطة
4	12	أساعد الطلبة على الموازنة بين الأدلة.	3.07	1.43	متوسطة
5	13	أساعد الطلبة على تحديد الموضوعات التي تحتوي تحيز وتعصب.	3.01	1.51	متوسطة
الكلية			3.38	1.91	متوسطة

يظهر من الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة التفاعل قد تراوحت نسبتهما (3.88-3.01)، وتبين أنَّ هناك فقرتين قد حصلتا على درجة مرتفعة وهي الفقرة (14) ونصها: "أساعد الطلبة على تقييم ما تتم مناقشته"، بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة مرتفعة، وكذلك الفقرة (11) ونصها: "أعلم الطلبة التمييز بين الواقع والخيال"، بمتوسط حسابي (3.70) ودرجة مرتفعة، بينما حصلت باقي الفقرات على درجة متوسطة فقد تباينت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.27-3.01) حيث كان أعلاها للفقرة (15) ونصها: "أعلم الطلبة تحديد الأخطاء"، بمتوسط حسابي (3.27)، بينما كان أدناها للفقرة (13) ونصها: "أساعد الطلبة على تحديد الموضوعات التي تحتوي تحيز وتعصب"، بمتوسط حسابي (3.01)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة مهارة التفاعل ككل (3.38) وبدرجة توظيف متوسطة.

المهارة الرابعة- الإبداع:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة الإبداع مرتبة ترتيباً تنازلياً					
رقم التسلسل	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	درجة التوظيف
1	16	أساعد الطلبة على التفكير بطرق جديدة.	4.02	0.63	مرتفعة
2	19	أساعد الطلبة في توفير المتطلبات اللازمة لإنتاج أفكار جديدة مرتبطة بالموضوع المطروح.	3.68	0.88	مرتفعة
3	20	أساعد الطلبة على تلخيص أفكارهم واختصارها في عدد محدود.	3.37	1.41	متوسطة
4	18	أساعد الطلبة في تقديم الأفكار الغريبة.	3.17	1.53	متوسطة
5	17	أساعد الطلبة في الربط بين الأفكار المنفصلة.	3.09	1.61	متوسطة
الكلية			3.60	.968	مرتفعة

يتبين من الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة الإبداع قد تراوحت ما بين (4.02-3.09)، وتبين أنَّ هناك فقرتين قد حصلتا على درجة توظيف مرتفعة وهي الفقرة (16) ونصها: "أساعد الطلبة على التفكير بطرق جديدة"، بمتوسط حسابي (4.02) ودرجة توظيف مرتفعة، وكذلك الفقرة (19) ونصها: "أساعد الطلبة للحصول على الأدوات اللازمة لإنتاج أفكار جديدة مرتبطة بالموضوع المطروح"، بمتوسط حسابي (3.68) ودرجة مرتفعة، بينما حصلت باقي الفقرات على درجة توظيف متوسطة، فقد تباينت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.37-3.09) حيث كان أعلاها للفقرة (20) ونصها: "أساعد الطلبة على تلخيص أفكارهم واختصارها في عدد محدود"، بمتوسط حسابي (3.37)، بينما كان أدناها للفقرة (17)

ونصها: "أساعد الطلبة في الربط بين الأفكار المنفصلة"، بمتوسط حسابي (3.09)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة توظيف مهارة الإبداع ككل (3.60) وبدرجة مرتفعة.

المهارة الخامسة- العمل:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة العمل مرتبة ترتيباً تنازلياً					
رقم التسلسل	ت	المهارة	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	درجة التوظيف
1	23	أساعد الطلبة لتنفيذ ما تم تخطيطه.	3.80	0.83	مرتفعة
2	25	أساعد الطلبة في تنفيذ ما توصلوا إليه من أفكار وحلول.	3.69	0.91	مرتفعة
3	22	أساعد الطلبة على تحديد أهدافهم.	3.43	1.41	متوسطة
4	24	أساعد الطلبة في اختيار حلول مناسبة للمواقف المطروحة.	3.41	1.33	متوسطة
5	21	أساعد الطلبة على توسيع خيارات أهدافهم.	3.20	1.11	مرتفعة
الكلية			3.51	1.45	مرتفعة

يتبين من الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمهارة العمل تراوحت ما بين (3.20-3.80)، وتبين أنّ هناك فقرتين قد حصلتا على درجة توظيف مرتفعة وهي الفقرة (23) ونصها: "أساعد الطلبة على تنفيذ ما تم تخطيطه"، بمتوسط حسابي (3.80) ودرجة توظيف مرتفعة، وكذلك الفقرة (25) ونصها: "أساعد الطلبة في تنفيذ ما توصلوا إليه من أفكار وحلول"، بمتوسط حسابي (3.69) ودرجة توظيف مرتفعة، بينما حصلت باقي المستويات على درجة توظيف متوسطة، فقد تباينت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.20-3.43) حيث كان أعلاها للفقرة (22) ونصها: "أساعد الطلبة على تحديد أهدافهم"، بمتوسط حسابي (3.43)، بينما كان أدناها للفقرة (21) ونصها: "أساعد الطلبة على توسيع خيارات أهدافهم"، بمتوسط حسابي قد بلغ (3.20)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة مهارة الإنتاج ككل (3.51) وبدرجة توظيف مرتفعة.

وبذلك فإنّ توظيف معلمي اللغة العربية مهارات كورت جاء بدرجة متوسطة لأنّ مهارات كورت تقتضي أن يكون المعلمون مدرّبين على استخدام البرنامج تدريباً جيداً يمكنهم من استخدام بطاقات برنامج كورت المخصصة لمهارة التفكير المطروحة، أو تصميم بطاقات على غرار البطاقات الأصلية – بطاقات وضعها مؤلف البرنامج مأخوذة من بيئته مما لا يتناسب أحياناً مع البيئة المحلية- مقتبسة من بيئة الطلبة، وترى الباحثتان أنّ توظيف مهارات كورت قد يتطلب دمج مهارة التفكير ضمن المحتوى التعليمي، مما يترتب عليه إعادة بناء المحتوى التعليمي

وتضمنينه مهارات التفكير المطلوبة وذلك بشكل عبئاً إضافياً على المعلم حتى ولو كان مدرباً على استخدام البرنامج.

بالإضافة إلى أن دمج مهارات التفكير ضمن المنهج يتطلب التعقيب الصريح على عمليات التفكير التي تدرس، ويتضمن ذلك التعقيب التعريف بأداة التفكير المستخدمة، ومناقشة المبادئ التي بنيت عليها أداة التفكير، وتدعيم استخدام أداة التفكير في مواقف أخرى مما يترتب عليه التركيز على مهارة التفكير أكثر من التركيز على موضوع الدرس، وهذا يتناقض مع الفلسفة القائمة في المدارس، حيث إن التركيز على موضوع الدرس هو المحور الرئيس، وتقسيم الحصة الدراسية يتم وفقاً لتسلسل موضوع الدرس من تمهيد وعرض وتقييم، ولا يوجد وقت مخصص للتعريف بمهارة التفكير، وعرض المبادئ والأسس التي بنيت عليها مما يعني أن المعلمين مقيدون بوقت محدد لإنهاء المنهج، وهذا يؤدي إلى تركيزهم على المواضيع المقررة، وانصرافهم عن التركيز والتعقيب على مهارات التفكير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة طلبة (Tolba, 2022) ودراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020). اللتين بينت نتائجهما أن درجة توظيف المعلمين لمهارات كورت كانت بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع نتائج دراسة النجار (Al-Najjar, 2019) التي أظهرت أن درجة وعي معلمي اللغة العربية لمهارات الكورت كانت بدرجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير ضمن كورت (1): توسعة مجال الإدراك قد جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات كورت التي يوظفها معلمو اللغة العربية وهو أمر طبيعي، حيث يرى ديبنو (DeBono, 1988) ضرورة تدريس الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) في بداية البرنامج، باعتباره مطلباً سابقاً لأي جزء آخر من البرنامج، في حين يمكن تدريس الأجزاء الأخرى بأي ترتيب. كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة أيضاً إلى إدراك معلمي اللغة العربية لأهداف تدريس الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) من مهارات كورت للتفكير التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التحدث والطلاقة اللغوية، فإتقان تعلم الجزء الأول من برنامج كورت للتفكير تجعل الطالب يكتشف النقاط الإيجابية والسلبية المثيرة في أي موقف، ويجعله يراعي العوامل المؤثرة جميعها ليأخذها بعين الاعتبار، ولا يستند إلى معطيات جزئية، كما يجعله يدرك وجهات النظر للآخرين، وهذه المهارات هي مجموعة من المهارات التي تجب ممارستها أثناء تحديثه وأثناء قراءته للنصوص. وقد يعود ذلك أيضاً إلى أن مهارات التفكير ضمن كورت (1) تتم في إطار الواقع والمألوف حيث إنها تتمحور حول توسعة دائرة الفهم والإحاطة بالموقف من جميع جوانبه كسرد الإيجابيات

والسلبيات والعوامل المؤثرة، ووضع القوانين، والتنبؤ بالمستقبل، ووضع الأهداف والخطط والبدائل والخيارات، وإدراك وجهة نظر الآخرين، وعلى النقيض من ذلك كورت (4) الذي يتطلب مغادرة الواقع، والخروج عن المألوف، لتنمية الحس الإبداعي والخيالي وإنتاج الأفكار الجديدة، والاستفادة من كل ما هو غريب ومثير، وقبول الأفكار المستهجنة والمرفوضة، والتشكيك بصحة الأفكار الموجودة وتحدي المفاهيم الدارجة، مما أسبغ عليه الصعوبة، لذلك جاء في المرتبة الثانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طلبية (Tolba, 2022) التي أظهرت أن مهارات كورت (1) توسيع الإدراك قد جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات كورت التي يمتلكها معلمو المرحلة الثانوية، بينما اختلفت مع دراسة النجار (Al-Najjar, 2019) التي احتلت فيها مهارات توسيع الإدراك المرتبة الثالثة.

أما مهارات التفكير ضمن كورت (4) الإبداع فقد جاءت في المرتبة الثانية، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أن إتقان الطالب الجزء الرابع من برنامج كورت للتفكير (الإبداع) يجعل الطالب مفكراً مبدعاً ومنتجاً، ويجعله قادراً على توليد عدد كبير من البدائل، أو الأفكار، أو المشكلات وكذلك السرعة والسهولة في توليدها، ويجعله يغير من طريقة تفكيره بسرعة لمواجهة موقف أو مشكلة ما، فيجعله قادراً على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل المشكلة، ويختار الحل الأنسب من بين الحلول الممكنة. وكذلك تعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى أن مهارات التفكير ضمن برنامج كورت (4)، المتضمنة مهارة الربط، ومهارة استكشاف الأخطاء وإزالتها، ومهارة تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً، تعدّ من أشهر مهارات التفكير في الأدب التربوي (Abdel Salam, 2020)، وتركز عليها كتب التربية وطرائق التدريس، وتتميز بسهولة تطبيقها في الصف الدراسي، خاصة مهارة الربط التي تتطلب ربط أجزاء المعرفة بعضها بعضاً، فهي تحظى بممارسة دائمة من قبل معظم المعلمين لاسيما معلمي اللغة العربية في المدارس، وذلك لربط الخبرات والمعلومات ببعضها، وأحياناً تستخدم كتمهيد لبداية الدرس الجديد.

وتعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى أن الإبداع في نظر أغلب الأفراد صفة يمتلكها بعض الأذكاء من الأفراد، إلا أنه في برنامج كورت (4) يتم تناوله كجزء طبيعي من عملية تعليم التفكير، وبالتالي يمكن تعليمه وتعلمه وتدريب الطلبة عليه، فهو من وجهة نظر دي بونو (DeBono, 2008) يقوم على فكرة النظر للأشياء من زاوية جديدة وفق مهارات وأدوات يمكن

تعلمها وتتبعها في خطوات مدروسة حتى توصل الطالب إلى إنتاج جديد وأصيل ومتفرد ونافع، مع تجنب الحكم على صحة الفكرة من البداية أو تحديد إن كانت إبداعية أو نمطية عادية تحرر تفكير الطالب من التفكير العادي ليصبح مبدعاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020) التي أظهرت أنَّ مهارات كورت (4) الإبداع قد جاءت في المرتبة الثانية بين مهارات كورت التي يوظفها المعلمون، بينما اختلفت مع دراسة طلبة (Tolba, 2022) التي احتلت فيها مهارات الإبداع المرتبة الرابعة. أما مهارات التفكير ضمن كورت (2) (التنظيم) فقد جاء في المرتبة الثالثة، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية مهارات التنظيم، حيث تجعل الطالب يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، وبين الحقائق والآراء، ويميز بين ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة، ويعلم الطالب إدراك الفكرة الرئيسية والهدف الرئيس والتركيز عليهما، ويقوده إلى استخلاص النتائج والوصول إلى حل أو نتيجة وهذا أمر مهم في مهارات الطلاقة اللغوية.

وتعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى أنَّ مهارات برنامج كورت (2) (التنظيم) المتبع في التدريس يزيد من دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية والإجادة فيها، وأنَّ برنامج الكورت (التنظيم) محبب إلى الطلبة، فهو كثير المحاسن وجم الفوائد، وذلك لإيصال الأفكار المجردة إلى مدركات الطلبة بيسر وسهولة، فهو يساعد على الفهم وإدراك المعاني والأفكار بصورة مرتبة ومتسلسلة وصولاً إلى المعلومة إذ يعتمد كثير من الأفراد في التعلم على التسلسل في عرض الأفكار لإدراكها وفهم تفاصيلها.

بالإضافة إلى أنَّ مهارات الكورت (2) (التنظيم) تحقق جانباً حيويًا في التعليم ألا وهو (الانتباه) بوصفه الحلقة الأولى من حلقات الفهم والتعلم، ويتيح فرصة لأكثر عدد من الطلبة للمشاركة بالدرس، كما يساهم في رفع التحصيل الدراسي لديهم، فهو يزودهم بالمهارات والموضوعات التي تحتاج إلى شرح، ويزيد من تركيز انتباههم، وإثارة تشويقهم للدرس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020) التي أظهرت أنَّ مهارات كورت (2) التنظيم قد جاءت في المرتبة الثالثة بين مهارات كورت التي يوظفها المعلمون، بينما اختلفت مع دراسة النجار (Al-Najjar, 2019) التي احتلت فيها مهارات التنظيم بالمرتبة الخامسة.

أما مهارات التفكير ضمن كورت (6) (العمل) فقد جاءت في المرتبة الرابعة، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الهدف من هذا الجزء في الكورت CORT هو الوصول إلى الجانب التطبيقي

فهو يقوم على التوصل إلى فعل معين من عملية التفكير، ودروس هذا الجزء أكثر عمومية من غيرها ويمكن استخدامها بطرق مختلفة، ويختلف هذا الجزء من مهارات كورت عن باقي الأجزاء إذ أنه يهتم بعملية التفكير من كل جوانبها بدءاً باختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020) ودراسة طلبة (Tolba, 2022)، بينما اختلفت مع دراسة النجار (Al-Najjar, 2019).

أما مهارات التفكير ضمن كورت (3) (التفاعل) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن هذا الجزء يهتم بتطوير عملية المناقشة والتفاوض لدى الطلبة، وذلك حتى يستطيعوا تقييم مداركهم والسيطرة عليها، ويهتم الجزء الثالث (التفاعل) بالمسائل المتعلقة بكفاية الأدلة والحجج المنطقية، ففي هذا الجزء لا يفكر الطالب بطريقة مباشرة في المشكلة، ولكن بالتفاعل القائم بين تفكيره وتفكير الآخرين بالخطوط الرئيسة لعناصر المعارضة والتفاوض والحوار حتى يستطيع الطالب من تقييم مداركه والسيطرة عليها، وبالتالي تركز هذه الوحدة على الحل المنتج للمناقشة والحوار، ومن الضروري أن يدرك الطالب بأنه مهما كانت خبرته فإنها ستبقى محدودة، ففوق كل ذي علم عليم، وينبغي عليه أن يكون مدرّكاً بحاجته إلى البحث عن كل ما هو جديد بمعرفة أفكار الذين يخالفونه الرأي.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن مهارات برنامج كورت (3) تهدف إلى التفاعل مع الرأي الآخر، والتركيز على نقد الذات، والوقوف على مواقع القوة والضعف للذات، وفهم الرأي الآخر، والتفاعل مع أفكار الآخرين، وهي أمور يحتاج توظيفها لقدرات كبيرة من المعلمين وكذلك لوقت طويل لتطبيقها داخل الصف لاسيما مع أعداد الطلبة الكبير في الصف الواحد، الذي قد يعوق المعلمين من توظيف التفاعل بالشكل المطلوب، وهذا يفسر أنها جاءت في مرتبة متأخرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طلبة (Tolba, 2022) ودراسة النجار (Al-Najjar, 2019) في حصولها على المرتبة الأخيرة، بينما اختلفت مع دراسة عبد السلام (Abdel Salam, 2020) في حصولها على الترتيب الثالث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: ما درجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبوظبي، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): مجالات الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف التاسع					
رقم التسلسل	ت	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الطلاقة
1	1	الطلاقة اللفظية	3.70	.921	مرتفعة
2	3	الطلاقة الفكرية	3.62	.960	متوسطة
3	4	الطلاقة الارتباطية	3.50	1.42	متوسطة
4	2	الطلاقة التعبيرية	3.39	1.80	متوسطة
الدرجة الكلية			3.55	.842	متوسطة

يبين الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لمجالات الطلاقة اللغوية ككل قد بلغ (3.55) وبانحراف معياري (.842) وبدرجة متوسطة، وتراوح المتوسطات الحسابية ما بين (3.39-3.70) لمجالاتها، حيث جاء مجال (الطلاقة اللفظية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي فقد بلغ (3.70) وبانحراف معياري (.921)، بينما جاء مجال (الطلاقة الفكرية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (.960)، واحتل مجال (الطلاقة الارتباطية) المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.42)، في حين جاء مجال (الطلاقة التعبيرية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري (1.80).

وتعزو الباحثتان تلك النتيجة إلى أنَّ تعليم مهارات الطلاقة اللغوية لدى الطلبة يقتضي أن يكون المعلمون مدربين على استخدام استراتيجيات حديثة تمكنهم من تدريب الطلبة على مثل هذه المهارات التي تحتاج إلى مستويات عليا من التفكير، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من السيد (Al-Sayed, 2018) وعطيفي (Atifi, 2018)، التي أظهرت نتائجها أنَّ درجة الطلاقة اللغوية لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من داخل (Dakhel, 2019) وجقمافي والشكري (Jaqmaqji & Al-Shukarji, 2020) ودراسة وليم (William, 2020) التي أظهرت نتائجها تفوق الطلبة في مهارة الطلاقة اللغوية بدرجة مرتفعة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنَّ الطلاقة اللفظية احتلت المرتبة الأولى بين أنواع الطلاقة اللغوية، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنَّ الطلاقة اللفظية تتطلب مهارات بسيطة مثل القدرة السريعة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها بصورة تناسب الموقف التعليمي أو التعليمي، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المؤلفة من أربعة حروف تبدأ بحرف الواو مثلاً، كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة أيضاً إلى أنَّ الطلاقة اللفظية في جوهرها عملية تذكر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم أو ألفاظ سبق تعلمها، وبالتالي فهي عملية لا تحتاج إلى مهارات كبيرة غيرها من باقي أنواع الطلاقة اللغوية، واتفقت هذه

النتيجة مع نتائج دراسة كل من فهي (Fahmy, 2014) ودراسة جقماقجي والشكرجي (Jaqmaqji & Al-Shukarji, 2020)، بينما اختلفت مع دراسة كل من داخل (Dakhel, 2019)، ودراسة السيد (Al-Sayed, 2018) اللتين أظهرت نتائجهما وجود صعوبة في الطلاقة اللفظية لدى الطلبة المطبق عليهم الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنّ الطلاقة الفكرية احتلت المرتبة الثانية بين أنواع الطلاقة اللغوية، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ طلاقة الأفكار تقوم على القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأشياء ضمن تصنيف معين، ومن الأنشطة التي تظهر فيها هذه الطلاقة أن تطلب من الطالب عددًا من الأشياء ذات اللون أو الملمس الواحد، أو تطلب منه أن يذكر أكبر عدد من الأشياء التي تؤكل، وبالتالي تركز الطلاقة الفكرية على كم الأفكار وليس نوع الأفكار أو أسلوب صياغتها؛ مما جعل القدرة على إتقانها أكثر سهولة من غيرها من مهارات الطلاقة اللغوية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من جقماقجي والشكرجي (Jaqmaqji & Al-Shukarji, 2020) ودراسة السيد (Al-Sayed, 2018) اللتين أظهرت نتائجهما أنّ طلاقة الأفكار جاءت بالمرتبة الثانية، إذ تتطلب القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأشياء ضمن تصنيف معين، بينما اختلفت مع دراسة كل من وليم (William, 2020) ودراسة عطيفي (Atifi, 2018) اللتين بينت نتائجهما أنّ الطلاقة الفكرية احتلت المرتبة الرابعة بين أنواع الطلاقة اللغوية.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنّ الطلاقة الارتباطية احتلت المرتبة الثالثة بين أنواع الطلاقة اللغوية، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ هذه المهارة تتطلب السرعة في إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة، وتتطلب ذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تتصف بخصائص معينة قابلة للمقارنة، ويمكن الإشارة إليها باعتبارها نتائجًا تباعديًا لعلاقات المعاني، ومن الأمثلة على ذلك وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة ما؛ لذا فهي تحتاج لمجهود من جانب الطلبة لإتقانها، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من فهي (Fahmy, 2014) ودراسة وليم (William, 2020) التي أظهرت أن الطلاقة الارتباطية احتلت المرتبة الثالثة بين أنواع الطلاقة اللغوية، وتتطلب هذه المهارة السرعة في إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة، بينما اختلفت مع دراسة كل من جقماقجي والشكرجي (Jaqmaqji & Al-Shukarji, 2020) ودراسة داخل (Dakhel, 2019) التي بينت نتائجهما أنّ الطلاقة الارتباطية احتلت المرتبة الثانية بين أنواع الطلاقة اللغوية.

أما الطلاقة التعبيرية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بين مهارات الطلاقة اللغوية التي يمتلكها الطلبة، وتغزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطلاقة التعبيرية تحتاج إلى إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو الجمل؛ استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن، فهي تبين ضرورة الإنتاج التباعدي ضمن سياق نظام من المثيرات المتداخلة، كأن يعطى الطالب عددًا من الحروف، ويطلب منه تشكيل أكبر عدد من الجمل، التي تبدأ كل كلمة فيها بكل من هذه الحروف بالترتيب.

ويمكن دراسة الطلاقة التعبيرية في سياق إعادة صياغة جملة معطاة بطرق مختلفة؛ لذا فالطلاقة التعبيرية تختلف عن الطلاقة اللفظية التي تهتم بالألفاظ دون التركيز على الفكرة أو الأفكار التي تؤديها، ومن هنا فإن مفهوم الطلاقة التعبيرية له مدلول أعم وأشمل من الطلاقة اللفظية؛ فالأولى تتضمن معاني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى، لتعبر عن أفكار مختلفة، بعكس الثانية التي تقتصر على الألفاظ، دون الاهتمام بالأفكار، وهذا ما يجعلها تتطلب مهارات وجهد أكثر من جانب الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بيتر (Peter, 2019) ودراسة السيد (Al-2018) (Sayed)، اللتين أظهرت نتائجهما أن الطلاقة التعبيرية قد جاءت بالمرتبة الأخيرة بين مهارات الطلاقة اللغوية التي يمتلكها الطلبة، وأرجعت هذا إلى أن الطلاقة التعبيرية تحتاج إلى إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو الجمل؛ استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن، بينما اختلفت مع دراسة كل من فهمي (Fahmy, 2014) ودراسة وليم (William, 2020) التي بينت نتائجها أن الطلاقة التعبيرية قد جاءت في المرتبة الثالثة بين مهارات الطلاقة اللغوية التي يمتلكها الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات "كورت" ودرجة الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون بين المتوسط الحسابي لتقديرات كل معلم على استبانة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت ودرجات طلبته على استبانة الطلاقة، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): معامل ارتباط بيرسون لتقديرات كل معلم على استبانة مهارات كورت وتقديرات طلبته على استبانة الطلاقة اللغوية		
الطلاقة اللغوية	معامل الارتباط	مهارات كورت
0.79		

0.00	الدلالة الإحصائية

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت والطلاقة اللغوية لطلبتهم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.79) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبذلك يتبين لنا أنه كلما زاد توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات كورت زادت معها الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم. وللوقوف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرين (مهارات كورت والطلاقة اللغوية) استخدم تحليل الانحدار الخطي البسيط كما في الجدول (12).

الجدول (12): تحليل الانحدار الخطي البسيط للعلاقة بين مهارات كورت والطلاقة اللغوية						
معنوية تأثير بين المتغيرين			معنوية العلاقة بين المتغيرين			
SIG	T	B	SIG	F	R2	R
0.001	2.861	0.228	0.001	8.191	0.277	0.790

يظهر من الجدول (12) وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمهارات كورت على الطلاقة اللغوية، فقد بلغت قيمة F المحسوبة (8.191) وهي دالة إحصائية، وبلغت قيمة T المحسوبة (2.861) وهي دالة إحصائية، وهذا يشير إلى وجود تأثير معنوي (دال إحصائياً) لمهارات كورت على الطلاقة اللغوية عند مستوى معنوية (0.05).

ويتضح من الجدول (12) أن اتجاه العلاقة بين المتغيرين طردية (موجبة) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) 0.790، أي أن مهارات كورت لدى المعلمين لها تأثير إيجابي على الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم، فكلما زاد توظيف المعلمين لمهارات كورت يعقبه زيادة الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم. إذ يتبين من قيمة معامل التفسير المقدرة ب $R^2=0.177$ ، بأن مهارات كورت تفسر (فعاليتها) ب 27.7% من التغيرات التي تحدث في الطلاقة اللغوية، والباقي راجع إلى عوامل أخرى، وتشير النتائج في الجدول (12) أن قيمة معامل الانحدار والمقدرة ب $B=0.228$ ، إلى أنه كلما ارتفعت درجة توظيف مهارات كورت بوحدة واحدة يعقبها زيادة في الطلاقة اللغوية لدى الطلبة بقيمة 0.228 وحدة، مما يعني وجود علاقة بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في مدارس إمارة أبو ظبي لمهارات "كورت" ودرجة الطلاقة اللغوية لدى طلبتهم.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ توظيف مهارات كورت للتفكير، قد وفّر فرصاً كثيرة من استجابات لغوية، ومشاركات أدائية، وما يتطلبه البرنامج من تواصل لفظي أدى إلى تنمية مهارة الطلاقة اللغوية لدى الطلبة في تنوع الألفاظ، والتراكيب اللغوية، وتدفق الأفكار، وتنظيمها بشكل متسلسل ومنطقي، مما أدى إلى زيادة التفاعل بين الطلبة، وبالتالي كان له أثر كبير في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية.

ويعود السبب أيضاً في هذه النتيجة إلى أنّ توظيف مهارات كورت من قبل معلمي اللغة العربية يجعل الحوار حاضراً بين الطلبة مما يتيح الفرصة لهم للتواصل اللفظي وتبادل الآراء، ويسوق الأدلة ذات العلاقة بالموضوع، وتوظيف أساليب الإقناع والتأثير، واستخدام الأدلة والحجج في مواقف تؤيد أفكار الآخرين أو تعارضها، كذلك ترى الباحثتان أنّ توظيف المعلم لمهارات كورت يشجع الطلبة على ممارسة حقهم في إبداء الرأي، والتعبير بوضوح عن رأيهم في أمر ما، وإصدار الأحكام المناسبة في موضوعات التحدث، وتقديم الحلول والاقتراحات للمشكلات مدار التحدث بناء على خبراتهم.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أنّ مهارات برنامج كورت تساعد في الخروج من روتين التعليم الحالي، فهذا البرنامج يجعل الطالب محور العملية التعليمية، ويمكن تطبيقه على دروس اللغة العربية بفعالية، فهو يمكن الطلبة من النظر إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تعلّمها، ويمكن الطلبة من استكشاف طاقاتهم الكامنة، ويساعد المعلم على أن يكون مرشداً لعمليات التفكير، كما يرجع السبب في هذه النتيجة أيضاً إلى إدراك المعلمين لأهمية مهارات كورت، حيث يعتبر من أشهر البرامج العالمية لتعليم التفكير، كما أن التعليم المباشر لمهارات التفكير من خلال برنامج كورت يساعد على رفع مستوى كفاءة التفكير لدى الطلبة، وكذلك يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم لديهم، ويسهم في زياد مشاركة الطلبة في مجتمعهم مشاركة إيجابية، وينمي ثقة الطالب بنفسه، ويجعله يستمتع أثناء التفكير بالمعاني والأفكار الواردة في الدّروس اللغوية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ مهارات كورت تساعد في إعداد الطالب للحياة بأسلوب يعتمد على العقلانية، كونه من البرامج التي تركز على معظم نواحي التفكير التي تهتم الفرد في حياته اليومية، وهذا يساعد المعلمين في توفير الرعاية العقلية للطلاب، وذلك بربطه ببيئته، وتدريبه على ممارسة التفكير كسلوك داخلي، لا سيما أنّه قد ثبت نجاح برنامج الكورت بالتجريب الميداني، فهو يتوافق مع توجهات وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويناسب مختلف الفئات العقلية للطلبة ومختلف المراحل الدّراسية كذلك.

ولم تجد الباحثتان دراسةً مشابهةً عربية أو أجنبية، تتفق أو تختلف مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بهذا السؤال، وبهذا تكون هذه الدراسة هي الأولى في هذا المجال - بحدود علم الباحثين - من حيث إيجاد العلاقة بين هذين المتغيرين (مهارات كورت والطلاقة اللغوية).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ فقد أوصت الباحثتان بالآتي:

- عمل دورات تدريبية، ومؤتمرات تعمل على تأهيل المعلمين والمعلمات للتعامل مع تعليم مهارات التفكير باستخدام برنامج الكورت بمختلف التطبيقات والأجزاء وفي مختلف المراحل الدراسية.
- توجيه اهتمام العاملين بالعملية التعليمية لبرنامج الكورت، فهو يعمل على دعم الجانبين العملي والنظري بتضمينها في المنهاج المدرسي.
- إعداد دليل لمعلمي اللغة العربية يتضمن كيفية تدريس موضوعات المنهج المدرسي باستخدام برنامج الكورت مع التركيز على مهارة التفاعل.
- توجيه نظر معلمي اللغة العربية إلى أهمية العناية بالطلاقة اللغوية لدى طلبتهم، التي تمثل مطلبًا مهمًا، وهدفًا أساسيًا من أهداف تعليم اللغة العربية لاسيما الطلاقة التعبيرية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات كورت للتفكير في مراحل دراسية أخرى، وعلاقتها بمتغيرات أخرى لدى الطلبة.
- إجراء دراسة شبه تجريبية حول أثر برنامج الكورت في تحسين الطلاقة اللغوية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الحلقة الثالثة.

المراجع باللغة العربية

- جروان، فتحي (2002). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، (ط1)، عمان: دار الكتاب الجامعي.
- جقماعي، شيماء أكرم والشكرجي، لجين سالم (2020). استراتيجية قائمة على التخيل الموجه وأثرها في تنمية الطلاقة اللغوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في قطر. *مجلة العلوم والآداب* 19(1). 567-603.
- الحربي، محمد (2016). *برنامج كورت وأهميته في تدريس الفقه*. بنغازي: دار العاصمة.
- خليل، كمال (2006). *سيكولوجية التفكير برامج تدريبية واستراتيجيات*، (ط1)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خوجه، خديجة وشاوي، آلاء. (2006). تجربة بعض المدارس الأهلية في تطبيق برنامج الكورت في مدينة جدة. عمان: أوراق عمل اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت.
- داخل، سماء (2019). أثر ألعاب العقل في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الخامس في سلطنة عمان. *مجلة كلية التربية* 2، (36). 120-179.
- ديبونو، ادوارد. (2008). *برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي (دينا فيضي، مترجم)*. عمان: دار الفكر.
- زيتون، حسن. (2006). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت (2003). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، نايفة (2019). *تعليم التفكير للأطفال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- سليمان، سناء (2011). *التفكير أساسياته وأنواعه، تعليمه وتنمية مهاراته*، (ط11) القاهرة: عالم الكتب.

- السيد، نورا (2018). أثر برنامج مقترح في ضوء أدب الأطفال في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية في محافظة بورسعيد بمصر. *مجلة التربية* 9 (3). 34-79.
- الصابي، عبد الحكيم وقارة، سليم (2010). *تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية*، (ط1)، عمان: دار الثقافة.
- صبيح، تيسير (2004). *"الموهبة والإبداع وطرائق التشخيص وأدواته المحسوبة"*، عمان: دار التنوير للنشر والتوزيع.
- طلبة، رانيا (2018). *اللغة العربية وفنونها*. المنصورة: مكتبة شجر الدر.
- طلبة، رانيا (2022). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت في المرحلة الثانوية في مصر. *مجلة كلية التربية* 3 (1)، 34-79.
- عبد السلام، محمد (2020). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات برنامج كورت في المرحلة الثانوية في محافظة القاهرة بمصر. *مجلة ديالى* 12 (5). 120-167.
- عبد العزيز، حمدي (2018). *ديونو وبرنامج كورت*. قطر: مكتبة الرشيد.
- عبد ربه، محمد (2019). *التفكير: برامج وأستراتيجياته*. القاهرة: دار الهلال.
- عطيفي، محمد (2018). فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الطلاقة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط. *مجلة كلية التربية* 7 (2)، 348-400.
- فهي، أحمد (2014). *لغتنا العربية وفنونها*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- قطامي، نايفة (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- المعتوق، أحمد (2007). *"الحصيلة اللغوية. أهميتها، مصدرها، وسائل تنميتها"*، سلسلة *عالم المعرفة*، الثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢١٢.
- النجار، ناجي (2019). درجة وعي معلمي اللغة العربية بمهارات برنامج كورت في المرحلة المتوسطة في تونس. *مجلة التربية* 23 (1)، 456-498.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abdel Aziz, H. (2018). *DeBono & the Cort program*. Qatar: Al-Rasheed Library.
- Abdel Salam, M. (2020). The degree to which Arabic language teachers employ the skills of the CORT program at the secondary stage in Cairo Governorate, *Egypt. Diyala Journal*. 12(5). 120- 167.
- Abd Rabbo, M. (2019). *Thinking: its programs and strategies*. Cairo: Dar Al-Hilal.
- Atifi, M. (2018). The effectiveness of using Montessori activities in developing linguistic fluency among secondary school students affiliated with the Ministry of Education in Assiut. *College of Education Journal*. 7(2), 348-400.
- Dakhel, S. (2019). The effect of mind games on developing language fluency skills among fifth grade students in the Sultanate of Oman. *College of Education Journal*, 2 (36). 120- 179.
- DeBono, E. (2008). *the course program for teaching creative thinking (Dina Faydi, translator)*. Amman: Dar Al-Fikr.
- DeBono, E. (1988). *"The CoRT thinking program"*, Educational leadership, 45.
- Fahmy, A. (2014). *Our Arabic language and its arts*. Alexandria: University Knowledge House.

- Al-Harbi, M. (2016). *The CORT program and its importance in teaching jurisprudence*. Benghazi: Dar Al-Asimah.
- Jaqmaqji, Sh. & Al-Shukarji, L. (2020). A strategy based on guided imagination and its impact on developing linguistic fluency among female middle school students in Qatar. *Journal of Science and Arts*. 19 (1). 567-603.
- Jarwan, F. (2002). *Teaching Thinking, Concepts and Applications*, 1st edition, Amman, Jordan: University Book House.
- Khalil, K. (2006). *Psychological programs for strategic thinking*, 1st edition, Jordan: Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.
- Khoja, Kh. & Shuli, A. (2006). the experience of some primary schools in implementing the Cort program in the city of Jeddah. Amman: *Working papers of the first Arab meeting of CORT experts*.
- Al-Maatouq, A. (2007). "The Linguistic Quotient. Its Importance, Source, and Means of Development." *The World of Knowledge Series, issued by the Council of Culture, Arts and Letters in Kuwait*, 212.
- Al-Najjar, N. (2019). The degree of awareness of Arabic language teachers about the skills of the CORT program in the middle school in Tunisia. *Education Journal*. 23(1), 456- 498.
- Peter, M. (2019). The effect of using the knowledge keys strategy on developing language fluency among secondary school students in London. *Journal of Science and Arts*. 51.
- Qatami, N. (2001). *Teaching thinking to the basic stage*. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- Saadeh, J. (2003). *Teaching Thinking Skills*, Amman, Jordan: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Saadeh, N. (2019). *Teaching thinking to children*, Amman: Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- Al-Safi, A. & Qara, S. (2010). *Including the Cort program to teach thinking in the school curriculum*, 1st edition, House of Culture: Amman, Jordan.
- Al-Sayed, N. (2018). The impact of a proposed program in light of children's literature in developing language fluency skills among first year secondary school students in the Arabic language subject in Port Said Governorate, *Egypt. Education Journal*. 9(3). 34-79.
- Subhi, T. (2004). *Talent, creativity, diagnostic methods and calculated tools*, Amman, Jordan: Dar Al-Tanweer for Publishing and Distribution.
- Suleiman, S. (2011). *Thinking, its basics and types, teaching it and developing its skills*. 11th edition, Cairo: World of Books.
- Tolba, R. (2018). *Arabic language and its arts*. Mansoura: Shajar al-Durr Library.

- Tolba, R. (2022). The extent to which Arabic language teachers possess the CORT program skills at the secondary level in Egypt. *College of Education Journal*. 3(1), 34- 79.
- William, G. (2020). The extent to which teachers use the story and its effect on the language fluency of first year secondary school students in Malaysia. *Arts and Education Journal*. 39 (56). 459-508.
- Zaitoun, H. (2006). *Teaching thinking is an applied vision in developing thinking minds*. Cairo: World of Books.

البنى الأسلوبية لثغريات ابن القيسراني د. محمد سلمان الرقب*

تاريخ وصول البحث: 2023/11/5 م

تاريخ قبول البحث: 2024/1/14 م

الملخص

يتناول البحث دراسة البنى الأسلوبية لثغريات ابن القيسراني، التي انتشرت إبان عصر الحروب الصليبية، وقد سجّل هذا اللون من الشعر حضوراً بارزاً في شعر الحروب الصليبية بأسلوب شعريّ أسهم في التعبير عن الحالات النفسية للشاعر عند مشاركته في تلك الحروب، فسجّل مشاهداته عن قرب لأبرز السمات التي يتصف بها الفرنج، أضف إلى ذلك حالة التفلّت من قيود العادات والتقاليد ومن الموروث الدينيّ الذي عاشه الشاعر في تلك الفترة، واعتمد الباحث في بحثه المنهج الإحصائيّ، متأزراً مع المنهج الوصفيّ؛ لما له من دور في الكشف عن البنى الأسلوبية بأنواعها المختلفة، وجاء البحث في عدة مباحث تناولت فيها: مفهوم الثغريات في شعر ابن القيسرانيّ، ومفهوم الأسلوب والأسلوبية، وبيان مستواها الصوتيّ، والتركيبيّ، والبيانيّ، وخلص البحث إلى نتائج متنوعة، أهمها: أنّ التفاوت في توظيف البحور الشعرية في الثغريات أسهم في إبراز البنى الأسلوبية، وجاء الأسلوب التركيبيّ معبراً عن حالة التمرد على الموروث الدينيّ التي عاشها الشاعر في تلك الفترة، ومتكاملاً مع الأسلوب البيانيّ الذي له دور كبير في إرساء تلك البنى الأسلوبية.

الكلمات المفتاحية: ثغريات، ابن القيسرانيّ، أسلوبية، المستوى الصوتيّ، البلاغيّ، التركيبيّ.

*أستاذ مساعد، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Stylistic Structures By Thaghariyyat Ibn al-Qaysrani

Abstract

The research examines the stylistic structures of Ibn al-Qaysarani's Thaghriyyat, which gained prominence during the Crusades era. This poetic style played a significant role in expressing the poet's psychological state during his participation in the Crusades. Consequently, he recorded his close observations of the most prominent features that characterize the Franks, adding the sense of deviation from the constraints of customs, traditions, and the religious heritage that the poet experienced during that period. The researcher employed a statistical approach, complemented by a descriptive one, to uncover the various stylistic structures. The study delved into several topics, including: the concept of "Thaghriyyat" of Ibn al-Qaysarani, the definition of style and stylistics, and the analysis of its phonetic, structural, and syntactic levels. The research yielded diverse results, notably that the variation in the use of poetic meters in the Thaghriyyat contributed to highlighting the stylistic structures. The structural style portrayed a rebellion against the religious heritage, complementing the syntactic style, which played a significant role in establishing these stylistic structures .

Keywords: Thaghriyyat, Ibn al-Qaysarani, stylistics, phonetic level, structural level, rhetorical level.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال الكشف عن أهم مواطن البنى الأسلوبية في ثغريات الشاعر ابن القيسراني، تلك الثغريات التي نظمها زمن الحروب الصليبية، وتبين حالة التمرد التي عاشها الشاعر في معظم قصائده الثغريات، ومدى دور تلك البنى الأسلوبية المتنوعة في تجلي هذه الحالة، وتكمن أهمية هذا البحث بأنه انفرد في تسليط الضوء على شعر الثغريات الذي قيل عند مرافقة الشاعر الجيوش الإسلامية.

مشكلة البحث:

حظي شعر ابن القيسراني بتحليلات متنوعة، لكن تجدر الإشارة إلى عدم اهتمام الدارسين بهذا اللون من الشعر الذي قيل في تلك الفترة الزمنية، حيث اهتم الدارسون بشعر ابن القيسراني بصورة عامة، إلا أن تلك الثغريات لم تكن محور اهتمام، فتبني هذا البحث استجلاء مواطن البنى الأسلوبية في ثغريات ابن القيسراني تحليلاً وتوضيحاً.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الإحصائي الوصفي في ثغريات ابن القيسراني، وتتبع مواطن الأسلوبية في تلك الأشعار ورصدها والتعليق عليها، وبيان دورها في الوقوف على وصف ديار الفرنجة، وعاداتهم، وطقوسهم الدينية، ووصف نساءهم، وغيرها.

الدراسات السابقة:

- دراسة إسراء فياض (2009)، بعنوان (الصورة الشعرية في شعر ابن القيسراني)، مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية، تناولت الباحثة أهم عوامل تشكيل الصورة الشعرية عند ابن القيسراني، وأهم الصور الفنية كالتشبيه والاستعارة وألوان البديع في ديوانه بشكل عام.

- دراسة إبراهيم البطوش (2011)، بعنوان (الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني)، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، تناول الباحث قدرة ابن القيسراني التصويرية، وبراعته في بناء الصور وابتكارها، وتحليل الصورة الفنية في شعره والكشف عن عناصرها والعوامل التي أدت إلى تشكيلها ومجالاتها ودلالاتها في شعره.

- دراسة حسام تحسين (2011)، بعنوان (الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني) عناصر التشكيل والإبداع)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، تناول الباحث تحليلاً لأهم مصادر الصورة في شعر ابن القيسراني، وعناصر تشكيلها، ثم تحدّث عن أهم أشكال التصوير المختلفة في ديوانه بشكل عام وأهم الفنون البديعية.

- دراسة طلب جبارة (2021)، بعنوان (الخطاب الشعري عند ابن القيسراني - دراسة أسلوبية)، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة، تناول الباحث دراسة الخطاب الشعري عند ابن القيسراني بشكل عام، من الناحية الصوتية، والصرفية، التركيبية، والمعجمية، ولم تفرد الدراسة الثغريات بشكل خاص.

فالدراسات السابقة جزء من دراسات كثيرة تناولت شعر ابن القيسراني، إلا أن تلك الدراسات لم تخصص موضوع شعر الثغريات الذي ألفه الشاعر زمن الحروب الصليبية، وهذا يكون هذا البحث الموسوم بـ (البنى الأسلوبية لثغريات ابن القيسراني) قد انفرد في تناوله هذه الفترة الزمنية بشكل مستقل.

وبناءً على ذلك، فإن هذا البحث يسلط الضوء على شعر الثغريات لابن القيسراني، وبيان سماته الأسلوبية؛ إذ لم يسبق لأي باحث دراسة هذا اللون من الشعر، فقد وجد الباحث تخصيص هذا الموضوع بدراسة مستقلة.

تمهيد:

يُعَدُّ ابْنُ الْقَيْسَرَانِي، مُحَمَّدُ بْنُ نَصْرِ بْنِ صَغِيرٍ⁽¹⁾ أَحَدَ شُعْرَاءِ بِلَادِ الشَّامِ فِي الْقَرْنِ السَّادِسِ الْهَجْرِيِّ، وَقَدْ وُلِدَ فِي عَكَا عَلَى السَّاحِلِ الْفِلَسْطِينِيِّ الشَّمَالِيِّ سَنَةَ (478هـ)، وَبَعْدَ أَنْ اسْتَوْلَى الْفَرَنْجَةُ عَلَى عَكَا انْتَقَلَتْ أَسْرَتُهُ إِلَى مَدِينَةِ قَيْسَارِيَةِ السَّاحِلِيَّةِ، فَنَشَأَ بِهَا، وَنُسِبَ إِلَيْهَا. إِلَّا أَنَّ إِقَامَتَهُ فِيهَا لَمْ تَطُلْ؛ بِسَبَبِ احْتِلَالِ الْفَرَنْجَةِ لَهَا، فَاضْطُرَّتْ أَسْرَتُهُ إِلَى الْإِنْتِقَالِ إِلَى حَلَبَ وَالْإِقَامَةِ فِيهَا، ثُمَّ انْتَقَلَ إِلَى دِمَشْقَ.⁽²⁾

أَخَذَ شِعْرَ الثَّغْرِيَّاتِ فِي دِيْوَانِ ابْنِ الْقَيْسَرَانِي مَسَاحَةً وَاسِعَةً بِالمُقَارَنَةِ مَعَ مَوْضُوعَاتٍ أُخْرَى تَنَاوَلَهَا، فَلَمْ تَأْتِ تِلْكَ الْأَشْعَارُ وَلِيْدَةً صَدْفَةً، وَإِنَّمَا هِيَ تَصَوُّرٌ مَرَحَلَةٌ مَهْمَةٌ مِنْ مَرَاكِلِ الْفَتْحِ الْإِسْلَامِيِّ زَمَنِ الْحُرُوبِ الصَّلِيبِيَّةِ، وَقَدْ وَظَّفَ الشَّاعِرُ فِي تِلْكَ الثَّغْرِيَّاتِ الْعَدِيدِ مِنَ الْأَنْمَاطِ الْأُسْلُوبِيَّةِ شَأْنَهُ شَأْنَ شُعْرَاءِ عَصْرِهِ، وَكَانَتْ هَذِهِ الْبِنَى الْأُسْلُوبِيَّةُ مُسَانِدَةً وَمُبَيِّنَةً الْحَالَةَ النَّفْسِيَّةَ الَّتِي لَازِمَتْ شَاعِرُنَا فِي أَثْنَاءِ مُرَافَقَتِهِ جِيُوشِ الْفَتْحِ، وَمَلَازِمَتِهِ الْفَرَنْجَةَ وَالتَّقَرُّبَ مِنْهُمْ، وَالتَّعَرُّفَ عَلَى أَنْمَاطِ مَعِيشَتِهِمْ، وَمَا تَبَعَ ذَلِكَ مِنْ مُحَاوَلَتِهِ التَّمَرُّدَ عَلَى عَادَاتِهِ وَمُورُوثِهِ الْمُحَافِظَ، وَهَدَفَ هَذَا الْبَحْثُ إِلَى إِمَاطَةِ اللَّثَامِ عَنْ أَهَمِّ الْبِنَى الْأُسْلُوبِيَّةِ فِي ثَغْرِيَّاتِهِ مِنَ النَّاحِيَةِ الصَّوْتِيَّةِ، وَالتَّرْكِيبِيَّةِ، وَالْبَيَانِيَّةِ.

وجاء بناء هذا البحث على تمهيد وثلاثة محاور وخاتمة، تناول التمهيد نبذة يسيرة عن حياة الشاعر ابن القيسراني، ومفهوم الثغريات بصورة مختصرة، ومفهوم الأسلوبية عند القدماء والدراسات الحديثة، كما أفرد المحور الأول للبنى الأسلوبية على المستوى الصوتي، وتناول المحور الثاني البنى الأسلوبية على المستوى التركيبي، وتوقف المحور الثالث عند البنى الأسلوبية على المستوى البياني، وخاتمة أوردت فيها أهم النتائج التي توصل إليها الباحث، وتوصيات الباحث.

مفهوم الثغريات:

وَتَقَّ كِتَابَ عَصْرِ الْحُرُوبِ الصَّلِيبِيَّةِ أَلَوَانًا مَتْنُوعَةً مِنْ طَرَائِقِ حَيَاةِ الْفَرَنْجَةِ فِي الْمَدَنِ الَّتِي اسْتَوْلَوْا عَلَيْهَا، وَسَجَّلُوا مَجْمُوعَةً مِنَ الصُّوَرِ لِعَادَاتِهِمْ وَمَظَاهِرِ سُلُوكِهِمُ الْيَوْمِيَّ الَّتِي كَانُوا يَمَارِسُونَهَا، وَرَصَدُوا جَانِبًا مِنْ عَادَاتِهِمْ وَتَقَالِيدِهِمْ⁽³⁾.

ومن هؤلاء الشعراء الذين دخلوا تلك البلاد ابن القيسراني؛ فقد نقل العماد الأصفهاني عن الفقيه عبد الوهاب الدمشقي أَنَّ ابن القيسراني دخل "سنة أربعين وخمسمائة بلد أنطاكية لحاجة عرضت له، فنظم مقطعات يشبب فيها بإفرنجيات"⁽⁴⁾، وقد أطلق على تلك المقطعات اسم (الثغريات)⁽⁵⁾.

وأرى أَنَّ علّة تسمية أشعار ابن القيسراني بـ (الثغريات) أَنَّها قيلت في تلك البلاد الَّتِي ذهب إليها الشاعر، وما لا شك فيه أَنَّ ثغريات ابن القيسراني تحمل بين طياتها صورًا للحياة الاجتماعية للفرنجية، ولا سيّما للمرأة الصليبية⁽⁶⁾، فقد وصف جانبًا من لهوهم وأعيادهم وكنائسهم.

الأسلوب والأسلوبية:

تؤكد الدراسات صعوبة الوصول إلى مفهوم جامع للأسلوب، إذ يتفاوت مفهومه بين فترة زمنية وأخرى، فالأسلوب يحتوي على البناء العام للنص الأدبي، ولا بدّ عند دراسته من الوقوف على الجمل وترابطها، وترابط الفكر منذ البداية حتى النهاية.

وقد بيّن ابن منظور المفهوم اللغوي للأسلوب بأنّه "السطر من النخيل وكل طريق ممتدّ، والأسلوب الطريق، والوجه، والمذهب، يقال: أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب، والأسلوب: الطريق تأخذ فيه، والأسلوب بالضم: الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه، وإنّ أنفه لفي أسلوب إذا كان متكبراً"⁽⁷⁾.

وعليه، فإنّ الأسلوب يستند على الطرق الخاصة في ترتيب المعاني، وما تحويه هذه الطريقة من إمكانيات نحوية، تميّز ضربًا عن ضرب، وأسلوبًا عن أسلوب⁽⁸⁾.

كما يرى الباحث أنّ الأسلوب عند النقاد القدماء يتضمّن أكثر من جانب، فمنهم من ربطه بالإعجاز القرآني، كأبي بكر الباقلائي (ت 403 هـ) في كتابه: (إعجاز القرآن)، إذ بين أنّ "التشابه بين شاعرين من حيث الطريقة لا يمكن أن يقع أبداً؛ لأنّ الأسلوب الشخصي للكاتب يعكس صفاته الذاتية الخاصة التي لا يشاركه فيها أحد" (9) ومنهم من جعل الأسلوب الطريقة في الكتابة، كما ذكر الزمخشري في (أساس البلاغة) قوله: "وسلكتُ أسلوب فلان: طريقته، وكلامه على أساليب حسنة، ومن المجاز سلبه فؤاده وعقله وأستلبه" (10)، ومنهم لم يقف عند مفهوم واحد للأسلوب، فقرنوه مرة بالمعنى، وبالنوع الأدبي، وبالبلاغة والفصاحة مرة أخرى، أمثال عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) الذي أشار إلى أنّه "لا يقبل القول بالإعجاز في تلاؤم الحروف حتى بعد أن يكون اللفظ دالاً؛ لأنّ ذلك يؤدي إلى صعوبة مرام اللفظ بسبب المعنى وذلك محال" (11).

وتجدر الإشارة إلى ظهور مصطلح الأسلوبية في الدراسات الحديثة بداية القرن الماضي، فقد عرفها (شارل بالي) في كتابه: (بحث في الأسلوبية الفرنسية) سنة 1901 م (12)، بأنّها "علم يُعنى بدراسة وقائع التعبير في اللغة المشحونة بالعاطفة المعبرة عن الحساسية" (13)، كما أنّها "علم لغويّ حديث يبحث في الوسائل اللغوية التي تكسب الخطاب العادي أو الأدبيّ خصائصه التعبيرية، والشعرية، فتميّزه عن غيره" (14)، لذا فإنّ الأسلوبية تركز على قراءة النصّ بموضوعية للوصول إلى طرق تكوين النصّ واستنباط خصائصه الأسلوبية.

وتتعدد الاتجاهات الأسلوبية بين المؤلفين، ومن أشهرها الأسلوبية التعبيرية التي يعدّ "شارل بالي" مؤسسها، وقد بيّن بأنّها "العلم الذي يدرس وقائع التعبير اللغويّ من ناحية محتواها العاطفيّ، أي التعبير عن واقع الحساسية الشعورية من خلال اللغة وواقع اللغة عبر هذه الحساسية" (15)، ولذا فإنّ الطابع الوجدانيّ هو الأساس عند "شارل"، وهو الركيزة الأساسية في دراسة المنتج الأدبيّ على المستوى التركيبيّ.

وتمتاز الأسلوبية التعبيرية بمجموعة من السمات، منها: التركيز على المشاعر والأحاسيس، والتركيز على التكتيف العاطفيّ، ورصد السمات اللغوية (صوت، معجم، دلالة)، بالإضافة إلى الظواهر البلاغية كالصورة والمجاز.

وعليه، فإنّ الأسلوبية تسبر غور النصّ الأدبيّ وتنقّب عن جماليّاته على المستوى البلاغيّ والمستوى الصوتيّ، ومستوى كشف علاقات النصّ الأدبيّ الذي يدرس تحت مسعى (المستوى التركيبيّ).

المحور الأول: المستوى الصوتي:

إنّ الوقوف على البنى الأسلوبية الصوتية له دور كبير في البحث عن مواطن الإبداع في النصّ الأدبيّ، فقد اعتمد هذا المستوى على محورين: محور الموسيقى الخارجية ويشمل البحور الشعريّة، والرويّ، والقافية، ومحور الموسيقى الداخليّة ويشمل التكرير، والمحسنات البديعية، والتّديوير من خلال رصد البحور الشعريّة الأكثر استخدامًا ومدى علاقتها بمضمون الموضوع الذي تحدّث عنه الشاعر، وبيان علاقة الروي والقافية في إيضاح الفكرة التي يتناولها الشاعر، وتفضيل روي على آخر؛ نظرًا للحالة النفسية التي سيطرت عليه، وأثّرت في أغراضه الشعريّة.

أولاً: الموسيقى الخارجية:**- البحور الشعريّة:**

وظّف ابن القيسرانيّ مجموعة من البحور الشعريّة، متنقلاً من بحر إلى آخر لغاية موسيقية أو وفق ما تقتضيه حالته في أثناء نظمه لهذا اللون من الشعر، فقد وظّف مجموعة من البحور، وهي على الترتيب: الخفيف، والمتقارب، والوافر، والطويل، والكمال، والمنسرح، والسريع، والرجز، والبسيط.

وبلغ عدد أبيات الشعر (160) بيتاً موزّعة على (20) مقطوعة، فكان البحر المتقارب له النسبة العليا، فقد نظم الشاعر على هذا البحر (32) بيتاً، ونسبة بلغت (20%)، يليه بحر الخفيف بواقع (27) بيتاً، أي بنسبة (16,88%)، يليه، ويليه البحر الوافر الذي بلغ (24) بيتاً بنسبة (15%)، وتلاه البحر الطويل الذي بلغ (21) بيتاً بنسبة (13,13%)، ويليه البحر الكامل الذي بلغ (17) بيتاً بنسبة (10,6%)، ويليه البحر المنسرح الذي بلغ (14) بيتاً بنسبة (8,75%)، ويليه البحر السريع بواقع (12) بيتاً بنسبة (7,5%)، ويليه بحر الرجز الذي بلغ (8) أبيات بنسبة (5%)، وأخيراً بحر البسيط الذي بلغ (5) أبيات بنسبة (3,12%).

وعمد الشاعر إلى التلوين في الأوزان والبحور الشعريّة؛ ليخلق جوّاً متناغمًا يتوافق والغرض الشعريّ، فهذا الأسلوب له دوره في إخراج النصّ عن رتابة الشكل المعروف للوزن الشعريّ من خلال ما يعتري التفعيلة الرئيسة من زحاف وعلل.

وترتبط الموسيقى بالنظم الشعريّ ارتباطاً وثيقاً، فالشعر كلام موزون ذو موسيقا ووحدة في النظم، غايتها تأكيد المعنى، كما تتمثل تلك الموسيقى في البحور الشعريّة والقوافي، إذ ذكر ابن رشيق القيروانيّ أنّ "الوزن أعظم أركان حدّ الشعر وأولاهها به خصوصيّة، وهو مشتمل على القافية، وجالب لها ضرورة" (16)، فالوزن من أهم العناصر التي ترتكز عليها القصيدة الشعريّة.

ومن جانب آخر فإنّ للإيقاع دورًا كبيرًا في موسيقا القصيدة العربيّة، إذ يُعدّ "شبكة من التشكيلات والعلاقات التي يتبلور بعضها في بحور مميزة قائمة بذاتها" (17) تتألف مقاطعها وتتأزر نغماتها لتشكّل شعراً منسجماً في نظام صوتي خاصّ.

وربط العلماء الأوائل بين الوزن الشعريّ والغرض الذي يقصده الشاعر، إذ أشار حازم القرطاجنيّ إلى ذلك مبيناً أنّه "لما كانت أغراض الشعر شتى، وكان فيها ما يقصد به الجد والرصانة، وما يقصد به الهزل والرشاقة، ومنها ما يقصد به الهاء والتفخيم، وما يقصد به الصّغار والتحقير وجب أن نحكي تلك المقاصد بما يناسبها من الأوزان" (18)، فالغرض غالباً ما يقترن بالوزن الشعريّ الذي يُوظف له، فللفخر وزن خاصّ به وكذلك الوصف والرثاء وغيرها من الأغراض الشعريّة.

ويتبيّن من خلال الدراسة الإحصائية أنّ الشاعر نظم ثغرياته على تسعة بحور، وأنّ أكثر ما نظم به على وزن البحر المتقارب الذي جاء استخدامه تامّاً تعتريه بعض العلل والزحاف، إذ يمتاز هذا البحر بأنّه "بسيط النغم، مطّرد التفاعيل، مناسب طلبّي الموسيقى ويصلح لكلّ ما فيه تعداد الصفات، وتلذذ بجرس الألفاظ، وسرد للأحداث في نسق مستمر، والناظم فيه لا يستطيع أن يتغافل عن دندنته، فهي أظهر شيء فيه" (19)، ونظم ابن القيسرانيّ على هذا الوزن موضوعات متعددة في ثغرياته، منها وصفه "كنيسة السيدة"، وهي قبة شاهقة البنيان عجيبة الوضع، لنصارى أنطاكية خاصّة دون الإفرنج (20)، وكذلك وظف هذا البحر في أثناء حديثه عن كنيسة أخرى أطلق عليها (بربارة) وهي كنيسة للإفرنج خاصّة، أما المقطوعة الثالثة فقد تناول فيها وصف فتاة إفرنجيّة وجمال زرقة عيونها، فقد أثر شاعرنا هذا البحر؛ لأنّه يتّسم بالهدوء دون اضطراب أو قلق، ولناخذ الأبيات الآتية لنبيّن ذلك، إذ يقول ابن القيسراني في وصف كنيسة "بربارة" (21):

بدينك يا قسّ برّبارة وما بتّ تتلوّه في الجندس (22)

أجرني من الصُّور الناطقات متى فُمن حولك في مدرّس (23)

إذا هنّ أقبلن وقت الصّلا ة في كلّ لونٍ من الأطلسي (24)

وجالت مناطق أوساطها وضاحت بها حلل السُنْدُس (25)

وأجلسها ثقل أردافها فيا لي من ذلك المجلّس

فلولا التّحرّج في ملّتي طلّعت عليهنّ في برّنس (26)

فقد أبدع ابن القيسراني في هذا الوصف فأجاد في وصف تلك الكنيسة ووصف الراهبات اللواتي يجتمعن حول القس بلباس أسود وقت الصلاة، يتوسطهن حزام أبان عن خصر نحيل ممتلئ الأرداف في أثناء جلوسهن في مجلس الكنيسة، فعبر الشاعر عن جمال وجوههن، وجمال ملابسهن، ودقة خصورهن، وثقل أردافهن موظفًا نغمًا انسيابيًا سهل الألفاظ، دون الحاجة إلى أعمال فكر في معرفة معاني المفردات ودلالاتها، وبدل ذلك على سعة اطلاع الشاعر بثقافة الأديان الأخرى، فعرض هذا المشهد بشكل متدرج منذ دخوله الكنيسة والتجول فيها ووصف مريدتها، فلم يغفل التأثير الذي أحدثته تلك الراهبات في نفسه ولم يخف إعجابه بهن عند الكشف عن وجوههن وظهور زينتهن، فنطقت التماثيل الخشبية من فتنة جمالهن، وهذا يشير إلى تعبير عن نفسية الشاعر، معبرًا عن ذلك بقوله⁽²⁷⁾:

ألا حبذا ما استثار الهوى بتلك الكنائس من كنس⁽²⁸⁾
تري كل فاتنة وجهها مَعَرَى بشمس الضحى مكّسى
تكاد التماثيل من حسنه تفور بناطقة الأنفس

فالشاعر اختار الوزن المناسب لإقامة الوصف وهو بحر المتقارب ذو التفعيلات الملائمة لمعاني الوصف التي تتكوّن من تفعيلة واحدة رئيسة (فعولن)، ويعود ذلك إلى رغبة الشاعر الواضحة في الانفلات من قيود الدين، وهذا واضح في البيت الأخير، والانتقال إلى بعض من الحرية التي تحقق له هذه النزوة والرغبة بالتمتع بتلك النسوة، ويحقق له هذا الوزن الصافي تلك الحرية التي أرادها مع ما اعتري هذا الوزن من زحافات وعلل جاءت ملائمة للحالة النفسية والانفعالية للشاعر.

- الزوي:

وهو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، كما أنّه آخر القافية وأفضل عندهم من أولها، والعناية بها أمسّ، قد يكون متحرّكًا أو ساكنًا، وبناءً على ذلك تكون القافية موصولة أو مقيدة، ولأهميته تنسب القصائد إليه، فيقال: سينية ورائية...، ولم يلتزم ابن القيسراني في ثغرياته بروي واحد، فقد نوع في حروف الروي بين (الباء، والثاء، والذال، والراء، والزاي، والسين، والعين، والفاء، والقاف، والكاف، واللام، والميم، والنون، والياء)، أي أنه بنى تلك القصائد على (14) رويًا بنسبة (50%) من مجموع حروف اللغة، إلا أنّ روي الراء كان الأعلى نسبة، فقد تكرر في خمس قصائد بمجموع بلغ (38) بيتًا بنسبة (23,75%) من مجموع أبيات الثغريات.

يقول في وصف "خمارة بجسر الحديد على باب أنطاكية"⁽²⁹⁾:

إن كان لا بدّ من السكر فمن يدي خمارة الجسر

خَمَارَةٌ تُطْلَعُ مِنْ نَحْرِهَا جُمَارَةٌ بِيضَاءٍ مِنْ نَحْرِ
 تُمَسِّي فَتُمَسِّي الرَّاحُ فِي رَاحِهَا تَهْدِي سَنَا الشَّمْسِ إِلَى الْبَدْرِ
 حَتَّى إِذَا دَارَتْ عَلَى شَرْبِهَا الْحَاطُّهَا أَغْنَتْ عَنِ الْخَمْرِ
 مَا زَرَّتْهَا إِلَّا وَبَاتَتْ يَدِي أُولَى مِنَ الزَّنَارِ بِالْخَصْرِ
 وَبِتُ أُسْقَى مِنْ جَنَى رِيْقِهَا كَأْسًا مِنَ الثُّغْرِ عَلَى الثُّغْرِ

بُنيت هذه المقطوعة على روي حرف: (الراء) المكسورة، إذ أكثر شاعرنا من وصف ما رآه من معالم تخصّ النصارى، ومن تلك المعالم وصفه خمارة بجسر الحديد على باب أنطاكية التي أبدع في وصفها ووصف ساقها، فتارة يصف نحر الخمارة ببياض شحمة النخيل التي في قمة رأس النخل، وتارة يصف يديّ مُقدّمة الخمر وعيونها، فقد اتكأ الشاعر في هذه القصيدة على هذا الروي؛ من أجل التعبير عن مكنونات نفسه ومحاولة الاقتراب من هؤلاء النصارى، ورصد تصرفاتهم، إضافة إلى الرغبة الشديدة لديه للبحث عن سبل الوصول إلى فتياتهم والتقرب منهم، إذ أحسن الشاعر اختيار حرف الروي المكسور وهو من حروف التكرار؛ "لأنها تتكرر على اللسان عند النطق بها، كأن طرف اللسان يرتعد بها، فكأنك نطقت بأكثر من حرف واحد"⁽³⁰⁾، ليضفي بعداً نغمياً يشير إلى الحالة الانفعالية المضطربة، كما يعبر عن محاولته الثورة على موروثه وعاداته من خلال وصف هذه الخمارة ومرتاديها وساقها وفتياتها الفاتنات، فلولا هذا الروي لفقدت القصيدة حيويتها ورشاقته، وزاد إشباع الكسر استقامة الوزن العروضي، وأضافت تأثيراً في النغمات الصوتية، مبيّناً في مقطوعته حالة لهوه، وتمتعه بخمرها، ومغازلته خمّاراتها.

- القافية:

تعدّ واحداً من أجزاء الموسيقى الخارجية، فعرفها القدامى تعريفات متعددة، ولعلّ أشهرها ما قاله الخليل ابن أحمد الفراهيدي، "وهي من آخر حرف في البيت إلى أول ساكن يسبقه مع حركة الحرف الذي قبل الساكن، وعلى هذا الأساس قد تكون القافية بعض كلمة أو كلمة واحدة أو كلمتين"⁽³¹⁾.

وللقافية دور مهم في القصيدة العربية فتشيع جواً موسيقياً من خلال توالي نهايات أبياتها؛ لتعطي النصّ دلالة وبعداً إيحائياً يعبر عن حركة الذات في القصيدة، وتمنح النصّ رونقاً سماعياً من خلال تكرار تلك القوافي في الأسماع، لذا تسهم القافية في مسألة ضبط الإيقاع والمحافظة

على رونقه دون إخلال في التركيب اللغوي والدلالي والموسيقى، فتتشابك تلك العلاقات لتشكّل معنى موحياً تطرب إليه الأذان.

وتقسم القافية إلى قسمين: مقيّدة، ومطلقة، فالمقيّدة هي التي يكون رويها ساكناً فيتحرر الشاعر بذلك من حركات الإعراب في آخر القافية، وبلغ مجموع الأبيات التي انتهت بقافية مقيدة (22) بيتاً، بنسبة (13,75%)، إلا أنّ شاعرنا قد أثر القافية المطلقة في ثغرياته في (138) بيتاً بنسبة (86,25%)، ويلحظ أنّ القافية المطلقة قد وُزعت ما بين الياء وصلّاً في (80) بيتاً بنسبة (52,9%)، ثم تلتها الواو وصلّاً في (37) بيتاً بنسبة (24,5%)، ثم جاءت الألف في (20) بيتاً بنسبة (13,3%)، ثم تلتها الهاء وصلّاً في (14) بيتاً بنسبة (9,3%)، وقد فضّل ابن القيسراني قافية الياء وصلّاً على سائر القوافي في هذا اللون من الشعر، ومن ذلك قوله في جارية من مولّدات أنطاكية اسمها (ماريا)⁽³²⁾:

أَلَا يَا غَزَالَ الثَّغْرِ هَلْ أَنْتَ مُنْشِدِي عَلِقْتُ بِحَبْلٍ مِنْ حِبَالِ مُحَمَّدٍ
وَيَا هَلْ لِدَاكَ الْيَوْمَ فِي الدَّهْرِ لَيْلَةٌ تَعُودُ وَلَوْ عَادَتْ عَقِيماً بِلَا غَدٍ
فَأَلْقَاكَ فِيهَا هَادِي الْكَأْسِ حَادِيَاً وَحَسْبُكَ مِنْ سَاعٍ بِهَا وَمُغَرَّدٍ

فالقافية في البيت الأول هي (حمّـد) مشبعة بحركة حرف الروي (الدال) المكسورة، واعتمد ابن القيسراني على القافية المطلقة الموصولة المجردة من الرفع والتأسيـس، فمنح القصيدة نغماً موسيقياً عبّر به عمّا يجول في نفسه في أثناء تغزّله بتلك الجارية، كما أنّ لهذا اللون من القوافي دوراً مهماً في ضبط المعنى الذي يقصده الشاعر، بحيث لا تدع مجالاً للقارئ إلا أن يكمل أبياتها حتى النهاية، وهذا يتلاءم مع فكرة الأبيات التي تناولها الشاعر، أي أنّ القافية لها دور أساسي في بناء النصّ الشعري، ولها تأثير واضح في المعنى، فتغزّل بتلك الجارية واصفّاً إياها بغزالة الثغر، ومعبراً عن رغبته في لقائها وإن كان ذلك مستحيلاً.

أنواع القافية في ثغريات ابن القيسراني:

تقسم القافية بناءً على حرف الروي إلى أربعة أقسام، واعتمد ابن القيسراني على هذه القوافي بنسب متفاوتة، كالآتي:

- القافية المطلقة الموصولة المردوفة، وهي أن تشبع حركة الروي ويقع قبله حرف مدّ (الألف، الواو، الياء)، ووظف هذا اللون من القوافي في عشر قصائد بنسبة (50%)، ومن تلك القصائد قوله حين قارن بين المرأة الصليبية في سفورها وتبرجها وبين المرأة العربية التي تستر وراء الحجاب⁽³³⁾:

أَبْرَقُ فِي الثُّغُورِ مِنَ الثُّغُورِ وَفِي نَحْرِ الْعَدُوِّ مِنَ النُّحُورِ

وَأِنْ تَجْمَعُ مَبَاسِمَهَا عُقُودًا فَفِي أَفْوَاهِهَا مَا فِي الصُّدُورِ

فقد جاء حرف الروي (الراء) مردوفاً بالواو، والروي - أي الراء - صوت لثوي متوسط مجهور تكراري يضرب باللثة عدة ضربات، وحرف الردف (الواو) صوت يدل على الانفعال المؤثر في الظواهر، لذا فإنّ توظيف الشاعر هذين الحرفين جاء مناسباً لحالة مقارنته بين النساء الصليبيّات وهنّ متبرجات سافرات يبيدين زينتهنّ، وبين النساء العربيات المتمنعات المحجبات اللواتي لا تظهر زينتهنّ، فاستخدام حرف المدّ (الواو) يعبر عن حالة التألم من عدم الوصول إليهنّ.

- القافية الموصولة غير المردوفة وغير المؤسّسة، وهي أن تشبع حركة الروي وألاً يُسبق بحرف مدّ، وألاً يُفصل بين الألف والروي حرف متحرك، وتتمثل في سبع قصائد بنسبة (35%)، ومن ذلك قوله (34):

وَاحْيَانِي وَقَدْ مَرَرْتُ بِعِمٍّ مِنْ مَسِيحِيَّةٍ دَعَتْنِي بَعِيٍّ

أَيْنَ عَصْرِ الشَّبَابِ أَيَّامٌ أَدْعُو هَا صَبِيًّا بَجَدْتِي وَبَأَمِي

إذ تلعب تلك القافية دوراً مهماً في التأثير العاطفي من خلال تكرار الأصوات المتشابهة في نهاية كلّ بيت ما ساعد على إقامة تأثير موسيقيّ وخلقه، ما يعطي الشعر إحساساً وصوتاً متميزين. - القافية الموصولة المؤسّسة، وهي أن تشبع حركة الروي ويُفصل بين الألف وبين الروي حرف متحرك، وتتمثل في قصيدتين بنسبة (10%)، ومن ذلك قوله (35):

عَرَجَا بِالْأَثَارِ كِي أَقْضِي مَآرِبِي (36)

وَاسْرِقًا نَوْمٌ مُقْلِي مِنْ جُفُونِ الْكَوَاعِبِ (37)

إذ تخلق تلك القافية جودة موسيقيّة تبرز الحالة العاطفيّة التي يعاني منها الشاعر، ما يعطي المفردات تأثيراً شعورياً ويؤدي إلى تعزيز رغبة الشاعر الثورة على موروته الديني. - القافية المقيدة المجردة من الردف والتأسيّس، وهي التي يكون الروي فيها مقيداً، أي ساكناً غير مسبوق بحرف مدّ أو لم يفصل حرف متحرك بين الروي والألف، وتتمثل هذا النوع من القوافي في قصيدة واحدة بنسبة (5%)، ومن ذلك قوله (38):

مَاذَا بِأَطْرَافِ الثُّغْرِ مِنْ بَارِقٍ عَلَى ثَغْرِ

وَمَا بِأَنْطَاكِيَّةٍ مِنْ بَشَرٍ يَسِي الْبَشَرِ

وتعزز تلك القافية الحالة الشعورية التي عاشها الشاعر من خلال محاولته الاقتراب من النساء الفرنجيات الفاتنات، إلا أنّ انتهاء بالروي الساكن ألمح إلينا أنّ الوصول إليهنّ بعيد المنال، ويلحظ أنّ القوافي بأنواعها تبرز قدرتها في تعزيز التأثير الوجدانيّ العاطفيّ للشاعر مع لفت انتباه المتلقي إلى التدفق العاطفيّ من خلال توظيف هذه القافية أو تلك.

ثانيًا: الموسيقى الداخلية

تتمثل الموسيقى الداخلية في الخطاب الشعريّ في مستويات مختلفة كالندوير، والمحسنات البديعية، والتكرار بأنواعه.

- الندوير

يُعدّ الندوير من الوسائل التي يلجأ إليها الناظم لتأكيد المعنى الذي يرمي إليه الشاعر، فهو - أي البيت المدور - الذي تحوي مكوناته الداخلية كلمة تصبح شركة بين قسميه، أي شطريه غير قابلة للتقسيم إنشاديًا؛ فحين تصير صيغة من الصيغ اللغوية مقسومة إلى قسمين: قسم يتمّ به تمام الشطر الأول، وقسم يبدأ به إيقاع الشطر الثاني، فإنّ هذا يعدّ في نظر الإيقاع الشعريّ تدويرًا⁽³⁹⁾.

وبلغ مجموع الأبيات المدورة التي استخدمها ابن القيسراني في ثغرياته (24) بيتًا، أي بنسبة (15%) من المجموع الكليّ للأبيات، واعتمد التدوير على ثلاثة بحور موزعة على الترتيب الآتي: بحر الخفيف (13) بيتًا، وبحر المتقارب (7) أبيات، والبحر الوافر (4) أبيات، وجاءت النسبة على النحو الآتي:

اسم البحر	عدد الأبيات المدورة	النسبة المئوية
الخفيف	13	54%
المتقارب	7	29%
الوافر	4	17%

ومن الأمثلة على ذلك قوله في وصف الخمر وتأثيرها⁽⁴⁰⁾:

رُبَّ كَأْسٍ حَبَابُهَا مِنْ نُفُورِ حَبَابِ
أُسْكُرْتَنِي فَبِتُّ مُدَّ حَقِّي بِأَعْلَى التَّرَائِبِ

فقد وظّف الشاعر في هذين البيتين الوزن الموسيقي مجزوء الخفيف، وتفعيلاته "فاعلاتن متفعّلن فاعلاتن متفعّلن"، إذ حوى البيت الثاني كلمة مشتركة بين حدود شطري الخفيف، فكلّمة (ملقَى) تتمّ لأمها إيقاع الشطر الأول، وقافها يبدأ في الشطر الثاني، وهذا يعني أنّ "الندوير

يمثل علاقة اتصال بين الشطرين؛ إذ لا يمكن الإفصاح عن نهاية الشطر الأول التي تتركز على التفعيلة الأخيرة المسماة بالعروض حيث لا يروم الإنشاد هذا الفصل⁽⁴¹⁾، وهذا الاتصال بين الشطرين ساعد على تعبير الشاعر عن مشاعره وانفعالاته، وأسهم في توكيد المعنى الذي يقصده، فهو يوازن بين تأثير الخمرة وتأثير النسوة الفرنجيات الجميلات، فقد وقع في حَبْنِ فحاله كحال الذي يشرب الخمر فأثرت فيه، فهام حَبًّا فوق صدورهنّ.

- التكرار:

يعدّ التكرار واحدًا من المظاهر الأسلوبية في البناء الشعريّ، وهو من أهمّ الأدوات التي وظفها في نصّه الشعريّ، فقد بيّن علماؤنا القدامى أهمية التكرار، فهو "أن يكرّر المتكلم اللفظة الواحدة باللفظ أو بالمعنى المراد بذلك تأكيد الوصف، أو المدح، أو الذم، أو التهويل، أو الوعيد، أو الإنكار، أو التوبيخ، أو الاستبعاد، أو لغرض من الأغراض"⁽⁴²⁾، فالتكرار في مجموعه لا يحمل بشكل دائم معنىً بلاغيًا حسنًا، فقد يكون حسنًا في موضع وغير حسن دون ذلك، وقد أشار إلى ذلك ابن رشيق القيرواني في عمدته مبينًا أنّ "أكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقلّ، فإذا تكرّر اللفظ والمعنى جميعًا فذلك الخذلان بعينه"⁽⁴³⁾. ولا أريد أن أتوسع في البحث في موضوع التكرار في الدراسات القديمة والحديثة؛ لأنّ المقام مقام إشارة إليه لا توسّع به، ومن أبرز أنواع التكرار التي وردت في ثغريات ابن القيسراني:

- تكرار الحروف

إنّ المتتبع شعر الثغريات يلحظ تكرار العديد من الحروف في المقطوعة الشعرية، كتكرار حرف دون غيره بشكل متفاوت وفق ما تقتضيه المناسبة أو الحالة النفسية للشاعر أو لغاية إيقاعية يفرضها النصّ، ولتوضيح ذلك يقول ابن القيسراني⁽⁴⁴⁾:

مَاذَا بِأَطْرَافِ الثَّغْرِ مِنْ بَارِقٍ عَلَى ثَغْرٍ

وَمَا بِأَنْطَاكِيَةٍ مِنْ بَشَرٍ يَسِيّ الْبَشَرِ

وَكَمْ بِهَا مِنْ فِتْنَةٍ تَلْقَاكَ فِي أَلْفِ قَمَرٍ

إن تكرار حرف (راء) وهو حرف مجهور سبع عشرة مرة (17) في مقطوعة عدد أبياتها ثمانية أبيات (8)، وجاء رومها حرف (راء) الساكن، وعلى وزن بحر مجزوء الرجز الذي يسهل التأليف فيه؛ لأنّ الشاعر يعبر عمّا يجول في فكره ويعبر عن مشاعره بصورة خاطفة، فوظف روي الراء

الساكنة جاء كـرغبة نفسية إيقاعية في جميع الأبيات، وليصوّر لنا أنّه لا طائل من الوصول إلى تلك الفتاة التي يصفها.

- تكرار الكلمة

ونورد مجموعة من الأمثلة والشواهد الشعرية التي تمثّل ذلك، منها قول ابن القيسراني⁽⁴⁵⁾:

فيا لي من ذلك الزّرقا ن إذا زرقن الليل أو جعدّه

محلّ "خيال" إذا ما رأيّ عت أمرده قلت: ما أمرده

فقد جانس الشاعر بين اللفظين (أمرده) الأولى بمعنى (الشابّ نقي الخدين من الشعر)، و(أمرده) الثانية بمعنى (المتمرد)، فتجانسا في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وشكلها، فهو جناس تام يشي بإيقاع متوافق وغرض القصيدة. فالتكرار لهاتين الكلمتين يعطي القصيدة نغمة تتناسب مع حالة الوصف التي تدور الأبيات في محورها، وهو متلائم بدوره مع وزن البحر المتقارب الذي نظمت عليه القصيدة، وكأنّ التكرار خلق نغمة تتكرر بثبات فتبرز حالة الإعجاب بهذا البناء الشاهق.

ويقول أيضاً⁽⁴⁶⁾:

أبرق في الثغور من الثغور وفي نحر العدو من النحور

فابن القيسراني جانس بين كلمتي (الثغور)، فالأولى بمعنى (مواضع المخافة من العدو)، والثانية بمعنى (الفم)، واللفظان متوافقان إيقاعياً، كما وظف الشاعر جناس الاشتقاق في البيت نفسه بين كلمتي (نحر) و(النحور)، وهذا التكرار له بُعد صوتي دلاليّ إيقاعيّ يمتدّ في هذا البيت، وهو إيقاع يوحى بالوصف الممزوج بين وصف المعارك وما يدور في الثغور، ووصف الفتيات الفرنجيات، فتكرار حرف الراء خمس مرات يشي بإيقاع متصاعد في الحالة النفسية للشاعر. وقوله⁽⁴⁷⁾:

له خيمة بالثلّ غير وخيمة يفيء لها ظلّ عليه ظليل

فبين كلمتي (خيمة - وخيمة) جناس ناقص لاختلاف اللفظين في عدد الحروف، ولعل تكرار صوت الخاء مع صوتي الياء والميم المختلفين في الصفات يوحى بالعلاقة الضدية القائمة بين اللفظين، وكذلك بين كلمتي (ظلّ - ظليل) يجعل من دلالة الرغبة في الوصول إلى فتيات النصارى ذات حضور لافت في هذا البيت، كما أدّى التكرار إلى تكثيف موسيقيّ يتلائم وموضوع الأبيات التي تحمل في ثناياها ألم الوجد والفراق.

وقوله⁽⁴⁸⁾:

ووجوه لها نبوة حُسنٍ غير أن الإعجاز في الأعجاز

فالشاعر جانس بين لفظي (الإعجاز - الأعجاز) لاختلافهما في ضبط الحروف وشكلها ما أدى إلى اختلاف في المعنى، ويلحظ أن تكرار الأصوات بين هاتين الكلمتين تشكّل بنية صوتية لها وقع موسيقيّ ينسجم مع قافية القصيدة كاملة، وقد استند الشاعر إلى هذا النوع من الجناس؛ للوصول إلى النغم الإيقاعي المتلائم مع موضوع القصيدة التي وصف بها ضاحية من ضواحي حلب.

وقد يكون الجناس بين فعل وفعل أو بين اسم واسم، ومن ذلك قوله (49):

تُسمي فتُسمي الراح في راحها تهدي سنا الشمس إلى البدر

يصف الشاعر في هذه الصورة في أثناء وقوفه على حانة بجسر الحديد على باب أنطاكية، متحدثاً عن تمتعه بالخمير ولهوه في تلك الخمار، وما يرسله من تغزل بخماراتها، موظفاً الجناس التام بين الفعلين (تسمي، وتسمي)، فالفعل الأول بمعنى (دخول وقت المساء)، والثاني بمعنى (فعل ناقص)؛ يقرب الصورة الفنية إلى ذهن المتلقي، كما جانس بين الاسمين (الراح) الذي يعني (الخمير)، و(راحها) الذي يعني (باطن اليد - الكف).

ومن أمثلة الجناس التام، قوله (50):

يجس أوتار عوده بيد إيقاعها بالنفوس إيقاع

ويبين الشاعر في هذا البيت استخدام الجناس التام بين كلمتي (إيقاعها)، و(إيقاع) مهارة أحد مولدي الإفرنج في العزف على الأوتار ممّا أكسب الشاعر راحة نفسية عند سماعه هذا الإيقاع، وتجدر الإشارة إلى أن الجناس أسهم في شيوع الأثر الإيجابي جراء هذا الإيقاع الموسيقيّ الرّنان. ومنه قوله (51):

فالعين خوف العين مصروفة عنها وما القلب بمصروف

هذا، وكَم وجه كشمس الضحى بالهيكَل المكشوف مكشوف

فالشاعر وظف الجناس التام في لفظي (العين) الأولى، بمعنى الفتاة المسيحية، فذكر العين وهو الجزء وقصد الكل، و(العين) الثانية، بمعنى الحسد، إذ يصوّر الشاعر جمال هذه الفتاة وحسنها، ويرجو ألا تصاب بالحسد لجمالها، وهذه الصورة تشي بتحرره من قيوده، لذا نجده في البيت الثاني يكرر الجناس التام بين لفظي (المكشوف) بمعنى اسم الهيكل، و(مكشوف) بمعنى سافر واضح، ليؤكد أن وجه هذه الفتاة كنور الشمس وقت الضحى.

ويستعين الشاعر بالجناس غير التام، ومن ذلك قوله (52):

وَأَمْرُخَنَ النَّوَظِرَ فِي وَجْهِهِ مُنْزَهَةً الْخُدُودِ عَنِ الْخُدُورِ

ففي مقارنته بين المرأة العربية المتحجبة والمرأة الصليبية السافرة مما أثار انتباهه، فعبر عن دهشته وإعجابه باستخدام الجناس الناقص بين كلمتي (الخدود)، وقصد جمال المرأة الصليبية، وسفورها، فلا يحجبها حاجب، ولا يسترها ساتر كالمرأة العربية التي تختبئ في (الخدور) وهو الستر يمد للجارية في ناحية من البيت.

ويوظف ابن القيسراني في ثغرياته جناس الاشتقاق في كثير من أبياته، ومن ذلك قوله (53):

أَسْأَلُ السَّانِحَاتِ عَنْكَ نَهَارًا فَإِذَا اللَّيْلُ جَنَّ جُنَّ جَنَانِي

إذ يؤكد الشاعر في أثناء وصفه كنيسة (القسيان) عادة عربية شائعة وهو التطير في قوله (السانحات)، أي ما يأتيك عن يمينك من ظبي أو طائر أو غير ذلك، فهذا دليل تفاؤل، فالشاعر يتفأل في نهاره فيرى النساء الجميلات في تلك الكنيسة، بينما إذا حلّ الظلام فإنّ لواعج الشوق تجعله يفقد عقله وقلبه، ومن هنا أكد هذا المعنى من خلال استخدام جناس الاشتقاق بين (جَنَ)، و(جُنَ)، و(جَنَانِي)، وفي ذلك إشارة إلى شغف الشاعر وانهاره بتلك النسوة لحسن وجوههنّ، واعتدال قاماتهم المشوقة. ومنه أيضاً (54):

وَكُنْ مُعِينِي عَلَى ذَوِي خُدَعٍ إِنَّ سَالِمَ الْقَلْبِ خَادِعَ النَّظَرِ

وَلَمْ أَزَلْ أَغْبِطُ الْمُقِيمَ بِهِمْ لِلْقُرْبِ حَتَّى غَبِطْتُ مَنْ أَسْرَوْا

ويوظف الشاعر جناس الاشتقاق في أثناء وصفه أنطاكية قصورها ومبانيها، ولا يجد بأساً أن يختلس نظره لينظر إلى جمال نساءها وهنّ سافرات الوجوه من خلف النوافذ، فيوظف هذا اللون من الجناس بين (خُدَع، وخادع)، وبين (أغبط، وغبطت)، فهو يخاطب من يلومه ألا يؤاخذة أمام هذا الحسن والجمال. وقوله (55):

إِذَا أَقْبَلْتُ قَبْلَنِي حَبِيبٌ أَسْرُبُهُ وَعَانَقَنِي حَبِيبٌ

هَبِيبِي صُورَةً يُحْنِي عَلَيْهَا أَجِيبُ إِذَا دُعِيتُ وَلَا تُجِيبُ

فَلَوْ قَدِيسُهَا نَاجَاهُ لَفُظِي لِأَمْسَى وَالنَّسِيبِ لَهُ نَسِيبُ

وهذا النوع من التكرار مما اتفق لفظه ومعناه وهو خلاف الجناس التام الذي يتفق لفظاً ويختلف معنى، فالهدف من تكرار ألفاظ (حبيب، أجيب، النسيب) تحرر الشاعر من قيوده،

فأصبح راغباً أن يكون مصلوباً في الكنيسة، بل يتجاوز حدود ذلك ليلبي رغبته بالتقبيل والعناق لفتاة إفرنجية، وبالتالي نلاحظ أنه على استعداد في التواصل مع المحبوب ويتغزل به دون حرج.

- التكرار التصديري:

وهو "ردّ أعجاز الكلام على ما تقدّمها"⁽⁵⁶⁾، ويكون في الشعر بأن يأتي أحد اللفظين في آخر البيت والآخر في أي موضع قبله، وبين ابن رشيقي القيرواني أهميته، "وهو أن يردّ أعجاز الكلام على صدورهم، فيدلّ بعضه على بعض، ويسهل استخراج قوافي الشعر إذا كان كذلك وتقتضيها الصنعة، ويكسب البيت الذي يكون في أبهة، ويكسوه رونقاً وديباجة ويزيده مائيّة وطلاوة"⁽⁵⁷⁾، وهو منتشر في ثغريات ابن القيسراني، ومن ذلك قوله حين شبّه رضاب فتاة إفرنجية تدعى (ماريا) بالخمر، وصوّر وجهها المورّد بقارورة خمر وردية⁽⁵⁸⁾:

وكنْتُ إذا عَفْتُ الرَّجَاجَةَ مُورِدًا سَقَتْنِي رُضَابًا فِي إِنَاءٍ مُورِدٍ
-لقد أَسَرَّتْنِي حيثُ لا أُبْتَغِي الفِدَا فَقُلْ فِي أَسِيرٍ لَا يُسَرُّ بِمُفْتَدٍ

ويوظف الشاعر هذا النوع من التكرار في تغزله بجمال عيون الفرنجيات ووجوهن المكشوفة، يقول⁽⁵⁹⁾:

تجري ثناياها المآقي فما تَلَحَّظُ طَرْفًا غَيْرَ مَطْرُوفٍ
فالعينُ خوفَ العينِ مَصْرُوفَةٌ عنها وما القلبُ بِمَصْرُوفٍ
هذا، وكم وجه كشمسي الضحى بالهَيْكَلِ المَكْشُوفِ مَكْشُوفٍ

وقوله⁽⁶⁰⁾:

فلو مَنْطَقَتْهَا بِحُلَى يَدَيْهَا جَرَتْ تِلْكَ الخُصُوفُ عَلَى الخُصُوفِ
سَمِعْنَ بِمَنْ سَكَنَ بِيوتَ شَعْرِ فَأُبْرَزْنَ المحاسنَ فِي الشُّعُورِ

ويلحظ الباحث أن خاصيّة التكرار في ثغريات ابن القيسراني تمتاز بظاهرة أسلوبية بارزة بدءاً بتكرار الصوت (الحرف) والمفردة وشرط البيت، فقد أسهمت هذه الخاصيّة الأسلوبية بتأكيد المعنى وتكثيفه، وعملت على تشكيل إيقاع موسيقي ذي تأثير عاطفي للمتلقّي، كما أسهمت في ترابط ثغرياته من حيث التطوّر الدلالي والإيقاعي للنصّ.

- المحسنات البديعية:

اهتمّ ابن القيسراني بشكل واسع بالمحسنات البديعية في ثغرياته، ممّا زاد من جماليّة الصورة الفنيّة من خلال انتقاء الألفاظ المناسبة ممّا يكون له وقعٌ على الموسيقى الشعريّة للبيت أو

للقصيدة كوحدة عضوية، ومما لا شك فيه أنَّ العصر الذي عاش فيه ابن القيسراني ساعد في تأثره بالفنون البديعية، ما أثر على جودة شعره من جانب، وإبراز مهاراته وقدراته من جانب آخر، ولا يتسع المجال للإطالة في هذا الباب؛ لأننا سندعرض مجموعة من الأمثلة على الألوان البديعية التي انتشرت في ثغرياته.

- الطباق:

وهو "أن تجمع بين متضادين"⁽⁶¹⁾، وقد يكون اللفظان "اسمين أو فعلين أو حرفين"⁽⁶²⁾، مما يزيد المعنى رونقاً وجمالاً، ويسهم في إيضاح المعنى وتمكينه في نفس السامع بتوظيف التضاد، وقد أكثر ابن القيسراني في ثغرياته من استخدام الطباق الإيجابي، وهو ما يقع بين كلمتين متضادتين في المعنى، ومن ذلك قوله⁽⁶³⁾:

صَوَارِمُ قَاطِعَةٌ فِي الْجُفُو نِ فِيهِ مُجَرَّدَةٌ مُغْمَدَةٌ

ويظهر توظيف الطباق بين كلمتي (مجردة) و(مغمدة) رونقاً موسيقياً تطرب له الأذن حين صوّر جمال عيون الفتاة الإفرنجية ورموشها بالسيوف القاطعة الحادة التي تسحر من ينظر إليها، فحركة هذه الرموش جعلها الشاعر كحركة السيف في حالتي تجرده وتغمده.

ومن الأمثلة على ذلك ما أثار دهشته للاطلاع على "مظاهر الحياة الجديدة بعث في نفس الشاعر الميل إلى الاستقصاء والاستطلاع"⁽⁶⁴⁾، إذ زار كنيسة "أشمونيث" ووصف ما شاهده، فالطباق الإيجابي منح المقطوعة إيضاحاً في المعنى، لذا أظهر الطباق بين (التوحيد) و(التثليث)، وبين (التذكير) و(التأنيث) مزيداً من التوضيح، وملاحة في الوصف فجعلها في أروع صورة، يقول⁽⁶⁵⁾:

لَوْ كُنْتَ ثَالِثَنَا بِأَشْمُونِيثَا حَتَّى تَرَى التَّوْحِيدَ وَالتَّثْلِيثَا

لَرَأَيْتَ مِنَّا أَعْيُنًا طَمَاحَةً تَسْتَحْسِنُ التَّذْكَيرَ وَالتَّأْنِيثَا

ولاستخدام الطباق روعته بين كلمتي (القيام) و(مقعده) في البيتين التاليين، حين صوّر "الجمال الجسدي للمرأة، فهو يدقق النظر في محاسنها، واقفاً عند كل عضو من أعضائها"⁽⁶⁶⁾، فيصوّر أردافها عند القيام كأنها قاعدة، وقد أبرز الطباق الوضوح والجمال، وزاد الصورة بهاءً من خلال تكثيف المعاني، يقول⁽⁶⁷⁾:

وَذَاتِ رَوَادِفَ عِنْدَ الْقِيَا مِ تَحْسَبُهَا أَنَّهَا مُقْعَدَةٌ
وَبَدْرٍ مِنَ الشَّعْرِ فِي غَاسِقٍ يُضَاجِكُ أَبْيَضُهُ أَسْوَدَةٌ

والأمثلة على هذا اللون البديعي متعددة، إذ لجأ الشاعر إلى توظيف طباق السلب⁽⁶⁸⁾ حين تحدّث عن عادات الإفرنج في أثناء صلاتهم، فهو يتمنى أن يكون صورة أمام تلك النسوة في كنيستهنّ، وهذه إشارة واضحة في رغبة الشاعر بالتقرّب منهنّ بأيّ صورة أو بأيّ هيئة، فكان لطباق السلب بين الفعل المثبت (أجيب) والفعل المنفي (لا تجيب) أثره الواضح في تقريب الصورة لدى المتلقي، يقول⁽⁶⁹⁾:

هَبِينِي صُورَةً يُحَيِّ عَلِمَا أَجِيبُ إِذَا دُعِيتُ وَلَا تُجِيبُ

وتجدر الإشارة أنّ ابن القيسراني وظّف اللون البديعيّ (ردّ العجز على الصدر) في كثير من ثغرياته، وقد أشير إلى ذلك في محور (التكرار التصديريّ)، ونرى أنه لا حاجة لتكراره في محور المحسنات البديعية.

المحور الثاني: المستوى التركيبيّ

يعدّ التركيب من الوسائل الأسلوبية، ويعتمد نظم التركيب وترتيبه وفق مراد المتكلم بما يناسب مقتضى حال المخاطب، فقد عبّر عبد القاهر الجرجانيّ عند ذلك فبيّن أنّه "ليس الغرض بنظم الكلم أن توالى ألفاظها في النطق، بل تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل"⁽⁷⁰⁾ بما يتوافق وقواعد اللغة العربية.

ويتناول هذا المحور دراسة الجملتين الفعلية والاسمية وأنماط استخدامهما، والأساليب اللغوية، والتقديم والتأخير في ثغريات ابن القيسراني، كما يأتي:

أولاً: الجملة الاسمية:

تتكوّن الجملة الاسمية من ركنين أساسيين: المبتدأ والخبر، وقد أورد الشاعر هذين الركنين بأنماط متنوعة، منها:

-النّمط الأصلي: مبتدأ (اسم ظاهر) وخبر (اسم ظاهر)

استخدم الشاعر هذا النمط بشكل واضح، فكانت الجملة الاسمية على هيئة جملة حالية، كقوله⁽⁷¹⁾:

فلوقدّيسُها ناجاهُ لَفْظِي لأَمْسَى وَالنَّسِيبُ لَهُ نَسِيبُ

جاءت الجملة الاسمية (والنسيب له نسيب) جملة حالية، ليبين الشاعر أنّه في حالة ثورة ضد تقاليد وأعرافه الاجتماعية، "فتغدو هذه الكنائس في نظره معارض للجمال الوافد، فيتعمّد دخولها ليتصيّد لقاء الحسان فيها، دون أن يفرّق بين راهبة وقديسة ومصليّة"⁽⁷²⁾، ويصف

جمالهنّ، بل يتعدّى ذلك إلى التّغزّل بهنّ، لذا لجأ إلى الجملة الاسميّة الحاليّة ليؤكد ذلك دون تردد.

-النمط الثاني: مبتدأ (اسم ظاهر) وخبر (جملة فعلية)

اعتمد ابن القيسرانيّ هذا النمط في ثغريّاته، ومن ذلك قوله (73):

فلوقدّيسها ناجاه لفظي لأمسي والنّسيب له نسيب

وتتكوّن الجملة الاسميّة (قدّيسها ناجاه لفظي) من مبتدأ "اسم ظاهر والخبر "جملة فعلية"، فالجملة الخبريّة الفعلية التي بدأت بالفعل الماضي؛ لتحمل في دلالتها الأسلوبية رغبة الشاعر في الوصول إلى النسوة بأي وسيلة، لذا وظف هذا النوع من الخبر ليؤكد استحضر الحال وتكراره في المحاولة للوصول، إلا أنّ الشاعر يجد صعوبة في تحقيق هذا الهدف من خلال توظيف حرف الشرط غير الجازم (لو) ليؤكد صعوبة ذلك.

-النمط الثالث: مبتدأ (اسم ظاهر) وخبر (شبه جملة)

لجأ ابن القيسرانيّ في كثير من أبياته إلى الخبر شبه الجملة، ومن ذلك قوله (74):

رُبّ كأسٍ حبايا من ثغور الحبايب

فالمبتدأ (حبايا) أخبر عنه بشبه جملة من الجار والمجرور والإضافة (من ثغور الحبايب)، فقد جاء خبر كلمة (كأس) جملة اسميّة تدل على الاستمراريّة والثبات والرغبة الكبيرة في تخطّي حدود الشرع والدين في وصف الخمر والسّكر من أجل إلى الوصول إلى الفاتنات الفرنجيات. ثانياً: الجملة الفعلية:

للجملة الفعلية صور متنوّعة، فقد جاء هذا التّنوّع واضحاً في ثغريّات ابن القيسرانيّ، وقد وظف الشاعر أنماطاً متنوّعة للجملة الفعلية، وقد تمّ رصد الأفعال بدلالاتها الزمانيّة (الماضي، المضارع، والأمر) التي وظفها ابن القيسراني في ثغريّاته، فقد استخدم الزمن الماضي مئة وستّاً وعشرين مرّة (126)، بنسبة بلغت (61%)، أما الفعل المضارع فاستخدمه ثلاثاً وسبعين مرّة (73)، بنسبة بلغت (35%)، أما فعل الأمر فكان له النصيب الأدنى، فكان استخدامه تسع مرات (9)، بنسبة بلغت (4%).

ويؤكد هذا أنّ معظم الأحداث التي صوّرها الشاعر قد انقضت وانتهت، ولم يجد وسيلة للوصول إلى مراده، فأصبحت تلك الأحداث ضرباً من الماضي، وضرباً من الخيال لا يمكن تحقيقها، وهذا ما لمسّه الباحث في قصائده، فقد حاول الشاعر بصورة متواصلة التقرّب من النساء الفاتنات والاتصال بهنّ، باستخدام وسائل متنوّعة كالثورة ضد القواعد الدينيّة، إلا أنّ

محاولاته باءت بالفشل؛ لأنَّ المقام مقام جهاد وفتح، ولا يدل على حالة الحاجة النفسية للشاعر في ذلك الوقت، ومن هنا وظف الفعل الماضي بصورة واضحة؛ ليعبر عن الرغبة الجامحة للوصول لكنه لم يفلح بذلك.

ومن الأمثلة على ذلك قوله (75):

وَمُفْهِفٍ لَعَبِ الصَّبَا بِقَوَامِهِ حَتَّى تَوَهَّمْتُ الشَّبَابَ خَنِيثًا

يتغزل الشاعر بالمرأة النصرانية فيصف قوامها الممشوق كأنه غصن يميل ملاحه وتثنيًا، فلا يكاد يميّز الشاعر بين النساء والشباب الخنثى، فجاءت الجملة الفعلية (توهمتُ الشباب) لتصور الحالة التي آلت إليه حال هؤلاء الشباب من التمايل والتثني.

ومن ذلك قوله (76):

لَمْ تَرَ إِلَّا صُورًا سَاجِدَةً إِلَى صُورٍ

يصور الشاعر جمال الفتيات النصراني ويصف تعبدهن في الكنائس بأنهن صور جامدة في أثناء صلاتهن، وهذا دليل على أن الشاعر قد أعجب بهذا الهدوء في هذا الموقف التعبدية، فشبهه صلاتهن كأنه صور تسجد لصور، وقد وظف الشاعر الجملة الفعلية (لم ترَ إلا صورًا)، فجاء الفاعل ضميرًا مستترًا مقدّرًا؛ لتعبر عن هيئة عبادتهن وأداء طقوسهن.

ومثال ذلك (77):

هَبْنِي صُورَةً يُحْنِي عَلَيْهَا أَجِيبُ إِذَا دُعِيتُ وَلَا تُجِيبُ

تحدث عن طقوس العبادة الكنسية عند الفرنجة، فاستخدم ابن القيسراني الفعل (هبني) بمعنى "احسب" الذي ينصب مفعولين، المفعول الأول (الضمير المتصل ياء المتكلم)، والثاني (صورة)، فقد استعمل الشاعر جملاً فعلية مكثفة (هبني، يُحْنِي، أَجِيبُ، دُعِيتُ) خالية من حروف الوصل، بل جاءت متوالية؛ ليؤكد رغبة الشاعر في الوصول إلى النسوة والتّقرّب منهن بأي شكل؛ كي يستمتع بجمالهنّ وحسنهنّ.

ثالثاً: الأساليب اللغوية:

نوع ابن القيسراني بالأساليب اللغوية في شعر الثغور، ومن هذه الأساليب: الاستفهام، والتعجب، والقسم، والمدح، والشرط، والنفي، والنداء، واستخدمت هذه الأساليب بصور متفاوتة في شعر الثغريات.

- أسلوب الاستفهام:

وظف الشاعر أسلوب الاستفهام وأدواته بالمعنى الحقيقي والبلاغي كالتعجب والتحسر والاستبطاء وغيرها، ومن ذلك قوله (78):

وهل بيني وبين العود فرقٌ يرى إلا التَّفَجُّعُ والتَّحْيِبُ

اختصت (هل) بالحكم الذي تضمنته الجملة، وتفيد النفي، فمعنى الاستفهام: وليس بيني وبين العود فرق، ويغلب على (هل) السؤال عن الفعل، ولوحظ أنَّ شبه الجملة الخبرية (بيني) تقدّمت على المبتدأ النكرة (فرق)، فمضمون السؤال جاء منصباً على الاهتمام بالتقريب من نساء الفرنجة، حاله كحال العود في تلك الحال. وقوله (79):

وكيف يُجازي بقتلِ النفوسِ سي من لم يمدّ إليها يدَه؟

فالشاعر يتساءل متعجباً كيف يثاب من يقوم بقتل النفوس دون ذنب، فالجمل الفعلية المتتالية (يجازي، ولم يمدّ) تدل على استحضار الحال التي يعيشها الشاعر، ورغبته الواضحة في الوصول إليهنّ، والتعبير عن حالة الكبت التي تقف القواعد الدينية حاجزاً لتنفيذ مراده، إذ لم يتحقق مراده بشكل حسي؛ فلجأ إلى الناحية المعنوية (قتل النفوس)؛ ليبين تأثير النسوة غير العربيات، فصور نفسه قتيلاً دون إثم. وقوله (80):

أين عصرُ الشبابِ أيّامٌ أدعو هاً صبيّاً بجَدَّتِي وبأُمِّي!!

يتعجب الشاعر ويتحسر من انقضاء مرحلة الشباب، وفي ذلك إشارة إلى دخوله في مرحلة الشيخوخة، فقد انزاح الشاعر بدلالة أداة الاستفهام من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي وهو التعجب ممزوجاً بالتحسر والألم على شبابه.

- أسلوب التعجب:

استخدم الشاعر أسلوب التعجب بنوعيه القياسي على وزن (ما أفعِل)، والسماعي، فكان مقلاً في شعر الثغريات، وقد ورد التعجب القياسي في معرض حديثه عن جارية من أنطاكية ومقارنتها بالفتاة العربية، يقول (81):

هوَى إلا يَكُنْ رَشْداً فما أَحْسَنُهُ غَيّاً!

فالشاعر يتعجب من تعلقه بهذه الجارية (ماريا)، فهو أمام حالين، إما أن يكون هذا الحب رَشْداً له وهداية، وإلا فما أجمله غيّاً، فالعوامل والمعمولات في هذا المثال كحذف المبتدأ في افتتاح البيت وتقديره (هو هوَى)، وحذف اسم يكن وتقديره (هو)، والضمير المتصل (الهاء) في

(أحسنه)، هي مظاهر لغوية ونحوية وأسلوبية تعبّر عن رغبته الوصول إلى هدفه الرئيس (التمتع بالنظر لفتيات النصارى)، فعبر عنه بضمير الغائب؛ لبعد المنال؛ لذا جاءت خاتمة البيت بالتعجب من هذا الحب، حتّى لو كان غيّاً.

ومن التعجب السماعي قوله (82):

سُبْحَانَ مَنْ أْبْدَعَهَا جُنْدَ الْقَضَاءِ وَالْقَدَرِ

- أسلوب القسم:

وهو من الأساليب القليلة التي استخدمها الشاعر عند حديثه عن طقوس الصلاة عند النصارى، يقول (83):

أُمُغْظَمَةُ الصَّلَيبِ وَدَدْتُ أَنِّي وَدِينِ اللَّهِ عِنْدَكُمْ صَلَيبُ

يعبر الشاعر عن رغبته في الانخراط في الطقوس التعبدية لدى النصارى لغاية تقربه من النسوة في تلك الكنيسة، فالقسم وظّف في صورة جملة معترضة تفيد التأكيد والإيضاح بصورة مركزة على هدفه المنشود.

- أسلوب المدح:

استخدم ابن القيسراني أسلوب المدح بصورة مقلّة أيضاً، وكثر فعل المدح (حبذا) في أبياته، ومن ذلك قوله في وصف محاسن المرأة الإفرنجية (84):

أَلَا حَبْدَا عَارِيِ الْمَحَاسِنِ عَاطِلٌ مُحَلَّى بِأَنْوَارِ الْمَلَاَحَةِ مُرْتَدٍ

وقوله في "بربرة" وهي كنيسة للإفرنج خاصة (85):

أَلَا حَبْدَا مَا اسْتَنَارَ الْهَوَى بِتِلْكَ الْكُنَائِسِ مِنْ كُنُوسِ

وقوله في كنيسة القسيان (86):

حَبْدَا يَوْمَ بَاكَرْتُنَا الزَّانِبِ رُتُّرِنَا الْقُضْبَانَ فِي الْكُثْبَانِ

ففي الأمثلة السابقة نلاحظ أنّ الشاعر مدح حسن النساء الإفرنجيات وتأثيرهنّ ومحاولة التقرب منهنّ.

- أسلوب الشرط:

استخدم الشاعر أدوات الشرط غير الجازمة الآتية: (إذا، لو، لولا، لمّا)، وأداة شرط جازمة واحدة (إنّ)، وهي قليلة الاستخدام في هذا اللون من الشعر، ومن ذلك قوله (87):

لَمَّا سَأَلْتُ عَلَالَةً مِنْ رِيقِهِ مَلَأَ الرُّجَاجَةَ ثُمَّ جَاءَ حَثِيثًا

فالشاعر يقارن بين ريق المحبوبة وأثر الخمرة في الزجاجاة، فكلاهما له التأثير نفسه، لذا استخدمت أداة الشرط غير الجازمة (لما) الدالة على الزمن الماضي وتفيد معنى التعلّق ولا تجزم فعلاً مضارعاً. وقوله (88):

وإنّ تَجْمَع مَباسمها عُقُودًا ففي أفواهِها ما في الصُّدُورِ
قد عبّر الشاعر عن تغزّله بالنساء الإفرنجيات باستخدام أداة الشرط الجازمة (إنّ) فجزمت فعل الشرط (تجمع)، وجوابها الجملة الاسمية (ففي أفواهِها ما في الصدور). وقوله (89):

إذا بَدَا أذْعَنْتُ لَهُ حَدَقٌ وإنّ شَدَا مَلَكْتُهُ أَسْمَاعُ
فقد وصف الشاعر أحد مولدي الإفرنج مصوّراً جماله في الشطر الأول، فإذا ظهر دُهِشت العيون بسبب جماله، وإذا غنى فإنه يأسر الأسماع والأذهان. - أسلوب النفي:

استخدم الشاعر حرفين من حروف النفي، وهما (ما) و(لم)، فقد وظف أسلوب النفي للتعبير عن غزله بالنسوة النصراني، فصوّر أنّ الخمر تُشبه الرضاب والريق، إلا أنّ النفي بـ (ما) ينفي ترديد الطقوس النصرانية لعدم فهمه هذه الطقوس، يقول (90):

قُلْتُ: اسْقِنِي مِنْ فِيكَ إِنَّ رُضَابَهُ قد رَدَّ أَطِيبَ ما حَمَلَتْ خَبِيثًا
قال: اعتَبِرْ قَرْنِ المِزَاجِ نَسِيبَهُ ما عِنْدَ تَغْرِي تَفْهَمُ الثَّالُوثَا

ومنه أيضاً (91):

لَمْ تَرِ إِلَّا صُورًا ساجِدَةً إلى صُورِ

- أسلوب النداء:

وهو طلب الإقبال بحرف ينوب مناب الفعل "أنادي" باستخدام أحرف النداء، إذ وظف ابن القيسراني ثلاث أدوات منها في ثغرياته، وهي (يا، والهمزة، وا) بمعانٍ بلاغية متنوعة، ومن ذلك قوله (92):

أُمُعْظَمَةُ الصَّلِيبِ وَدَدْتُ أَنِّي ودينِ اللَّهِ عِنْدَكُمْ صَلِيبُ

فالشاعر يثور على تقاليد، بل يثور على شرائعه الدينية، فيوظف أداة النداء "الهمزة" الدالة على نداء القريب كي يتخذ من التقرب من كنائسهم وسيلة للتقرب من نساءهم. ومنه قوله (93):

فيا حُسْنَ ذاكِ الوجهِ إذ رِيعَ روعةً فعوَّذه منها بتَّصْلِيَةِ اليَدِ

استخدم ابن القيسراني أداة النداء (يا) للدلالة على التعجب، إذ خرجت أداة النداء عن أصل استخدامها، فهو يعبر عن حسن هذه الفتاة وجمالها، ولأجل ذلك كانت رغبته واضحة لحمايتها من الحسد بالتثليل باليد.

رابعاً: التقديم والتأخير:

التقديم والتأخير من الأساليب التي تؤثر على المعنى وفق ترتيب الكلمات في النص الأدبي، وهذا التقديم والتأخير يكسب الجملة معنى آخر نتيجة ترتيب معين، كما أن تغيير مواقع المفردات في التركيب اللغوي يؤدي إلى كسب معنى جديد يهدف إليه الأديب، فالتقديم والتأخير هو "أحد الأساليب البلاغية، وقد أتوا به دلالة على تمكنهم من الفصاحة، وملكتهم في الكلام وانقياده لهم، وله في القلوب أحسن موقع وأعذب مذاق"⁽⁹⁴⁾، وعليه نلاحظ أن الشاعر قد وظف هذا الأسلوب بطرق مختلفة في ثغرياته.

أولاً: تقدّم الخبر "شبه جملة" على المبتدأ

ومثال ذلك قوله⁽⁹⁵⁾:

به قصُورُ كاتِّها بيَّع ناطقةً في خلالها الصُّورُ

لا يخفي الشاعر إعجابه بما رآه من قصور شامخة في أنطاكية، "فيصف جمال مبانيها، وروعة قصورها، ويضطرب لما يراه من فتنة صارخة، فيحرق النظر فيها"⁽⁹⁶⁾، وقدّم الشاعر الخبر شبه الجملة (به) على المبتدأ (قصور)؛ لأنه يُهرّ بما رآه من بناء عالٍ، ونساء سافرات.

ثانياً: تقدّم المتعلق على الفاعل أو المفعول به

ومثال ذلك قوله⁽⁹⁷⁾:

ذاك وقتٌ سخا عليّ به الدهرُ رُفيا هلّ لذلك اليوم ثانٍ؟!

يتحدث الشاعر عن حالة رحيله عن تلك الديار والثغور، فيجود الوقت عليه بأن رأى ما لم يره من حسن منظر وجمال تقرّ له العيون، فهل تعود هذه الأيام في المستقبل القريب أو البعيد؟، وللتعبير عن تلك الرغبة قدّم الشاعر المتعلق (عليّ به) على الفاعل (الدهر)؛ لأنّ ما جاد به الدهر هو الأهم؛ لأنّ العودة إلى تلك الديار أمر غير محقق على العكس من الحاضر فهو متحقق.

ويقول أيضاً⁽⁹⁸⁾:

غَرَسَ الْحَيَاءُ بَصَحْنَ وَجَنَّتْهَا وَرَدًّا سَقَى أَغْصَانَهُ النَّظْرُ

يصف الشاعر النساء اللواتي في إحدى الكنائس، فيقع صيداً سهلاً أمام جمالهنّ، فقد انشغل الشاعر بإظهار الحياء والجمال لتلك الفتاة، وإظهار احمرار وجهها، وكي يثبت ذلك قدّم المتعلق (بصحن وجنتها) على المفعول به (وردًا)؛ لأنّ الشاعر منشغل بجمال وجوههنّ وإبراز مفاتهنّ.

المحور الثالث: المستوى البياني:

يقسم علم البيان إلى أقسام متنوعة، وهي: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، وتدخل هذه المستويات البيانية في مسألة الانزياح، فتعطي قدرة على جذب الانتباه، وإبعاد المتلقي عن الملل عن طريق إنتاج قيم جمالية دلالية تسهم في إبراز الوظائف التأثيرية والتعبيرية في القصيدة، وهذا المحور الذي يدور حول الألوان البيانية من خلال الاستناد على مجموعة من الأمثلة.

- التشبيه:

يستدعي التشبيه "طرفين مشبّهًا ومشبّهًا به واشترًا بينهما من وجه وافتراقًا من آخر، مثل أن يشتركا في الحقيقة ويختلفا في الصفة أو بالعكس" (99)؛ لذا فالتشبيه قائم على قدرة المبدع على إيجاد علاقة بين المشبه والمشبه به ليقوم تشبيهه، إذ "ليس كلّ الشعر يُختار ويُحفظ على جودة اللفظ والمعنى، ولكنه قد يُختار ويُحفظ على أسباب منها الإصابة في التشبيه" (100).

وسنقف على بعض النماذج الشعرية بالتحليل والتوضيح لبيان البنى الأسلوبية في ثغريات ابن القيسراني، يقول في وصف كنيسة نصرانية (101):

وَالْبَدْرُ مُبْتَسِمٌ كَوَجْهِ خَيْرَةٍ قَرَنْتُ بِهِ فَرَعًا عَلَيْهِ أَثِيثًا
يَا لَيْلَةَ أَفْرَدْتُ طَرْفِي فَجَرَّهَا عَنَقًا يَكُونُ بِهِ الْمَطِيُّ حَثِيثًا

فقد اعتمد ابن القيسراني في البيت الأول على التشبيه المقلوب (102)، فشبه البدر في بياضه وجماله وإشراقه في الظلمة بوجه فتاة بكر جميلة لم تمسس قطّ ويبدو جمال وجهها من بين شعرها الأسود الطويل. كما تتجلى الصورة الفنية في قوله (والبدر مبتسم) فصور البدر بالإنسان المبتسم فحذف المشبه به وأبقى شيئًا من لوازمه وما يدلّ عليه وهو الابتسام على سبيل الاستعارة المكنية، ويُلاحظ أن الشاعر قد زاوج بين التشبيه والاستعارة في هذا البيت تأكيدًا على جمال تلك الفتاة.

ويقول الشاعر في وصف جارية من مولدات أنطاكية اسمها (ماريا) بعد أن ابتعد عنها (103):

وفي ذلك الزُّنارِ تمثالُ فضةٍ تُنْقِطُ حَدَّيْهِ العيونُ بعَسَجِدِ
وقد غَلَبَ المِصْبَاحُ منها على الدُّجَى سَنَا قَمَرٍ في جُنْحٍ لَيْلٍ مُجَعَّدِ
فيا لِي مِنْ وَجْهِ كَقَنْدِيلِ هَيْكَلٍ عليه مِنَ الصُّدُغَيْنِ مِحْرَابُ مَسْجِدِ

يظهر جلياً افتتاح ابن القيسراني بجمال المرأة الفرنجية، فيصف جمال عيونها، ووجهها، وتأثيرها على نفسيته وأحواله، فهي بمثابة الماء الذي يروي ظمأ العطش، كما أبدع في وصف جمالها فصوّرها بتمثال فضة لامع، بارق الوجه كأنه شعاع قمر بدا من بين ظلمة الليل، كما شبّه جمال وجهها بقنديل هيكلي يشع نوراً وجمالاً.

ومن أمثلة التشبيه في شعره قوله (104):

سَوِ افِرْ كُلَّمَا شَعَرْنَ بِنَا بَرَقَعَيْنِ الحَيَاءِ وَالْخَفَرِ
مِنْ كُلِّ وَجْهِ كَأَنَّ صَوْرَتَهُ بَدُرٌ، وَلَكِنْ لَيْلُهُ شَعَرٌ

يتحدث ابن القيسراني عن نساء أنطاكية، ويصف جمالهن من خلال توظيف التشبيه المرسل المجمل، فشبه في بداية البيت الثاني وجه هذه الفتاة بالبدر، والتشبيه المقلوب فشبه ليله في ظلمته وشدة سواده بالشعر الأسود الطويل، ولا شك أنّ ظلمة الليل أقوى وأظهر من الشعر الأسود، لكن الشاعر قلب التشبيه ليعبر عن مظهر من مظاهر الافتتان بجمال الفتاة والإبداع في قدرته على إظهار مهارته التصويرية.

- الكناية:

وظف الشاعر عند حديثه عن كنيسة أشمونيث، وعند وصفه أنطاكية، وحديثه في إفرنجية يصفها بزرقة العين، وكذلك قوله في جارية من مولدات أنطاكية، ومن ذلك قوله (105):

لَوْ كُنْتُ ثَالِثًا بِأَشْمُونِيثَا حَتَّى تَرَى التَّوْحِيدَ وَالتَّثْلِيثَا
لَرَأَيْتُ مِنْهَا أَعْيُنًا طَمَاحَةً تَسْتَحْسِنُ التَّذْكِيرَ وَالتَّأْنِيثَا

ففي البيت الأول كنايةتان، الأولى كلمة (التوحيد)، وهي كناية عن الإسلام، وفيه دلالة واضحة على انتشار الدين الإسلامي في تلك الثغور، والثانية كلمة (التثليث)، وهي كناية عن النصرانية التي تستخدم التثليث في صلاتهم، فالمكان مليء بالنصارى، ومن البدهي أن يذكرهم؛ لأنّه مكان وجودهم وعبادتهم.

ومنه قوله (106):

وكنْتُ إِذَا عَفْتُ الزَّجَاجَةَ مُورِدًا سَقَنْتِي رُضَابًا فِي إِنَاءٍ مُورِدٍ

وموضع الكناية قوله (إناء مورد) وهي كناية عن السَّاقِي بالإناء المورد، إذ "قابل الشاعر بين فم الزجاجية وما فيها من خمر وبين فم المحبوبة وما فيها من رضاب بجامع المتعة والشعور بالنشوة، حيث إنَّ رضاب المحبوبة تعمل فيه من السكر ما تفعل به الخمر، مع فارق أنَّ فم المحبوبة إناء جميل مورد، في إشارة من الشاعر إلى لون خديها وشفثيها الحمرابين" (107).

ولجأ ابن القيسراني إلى توظيف الكناية عن نسبة، كما في قوله (108):

لَقَدْ فَتَنَنْتَنِي فِرْنَجِيَّةٌ نَسِيمُ الْعَبِيرِ بِهَا يَعْبِقُ
ففي ثوبها غُصْنٌ نَاعِمٌ وفي تاجها قَمَرٌ مُشْرِقٌ

ففي هذين البيتين كنايتا نسبة، هما (ففي ثوبها غصن ناعم) فقد نسب الشاعر دقة خصر الفتاة الإفرنجية إلى الثوب، وقصد صاحبتة، و(وفي تاجها قمر مشرق) حيث نسب جمال الفتاة الإفرنجية إلى تاجها، وأبرز علاقة لهذا النوع من الكنايات التصريح بالصفة أو بما يستلزم الصفة، إذ "تأتي في الموضع الذي لا يحسن التصريح فيه، واعتمادها على الإيجاز في التعبير" (109). واستخدم الشاعر الكناية عندما عبّر عن انفعالاته النفسية نتيجة لغزو الشيب شعره؛ ما أدّى إلى عزوف المحبوبات عنه، يقول (110):

وَبَدَرٍ مِنَ الشَّعْرِ فِي غَاسِقٍ يُضَاحِكُ أَبْيَضُهُ أَسْوَدَهُ

فالكناية في قوله (وبدر من الشعر) تدلّ على الشيب ممّا أثر على نفسية الشاعر ومشاعره فأثار جوّاً سلبياً، كما تشير هذه الكناية إلى كبر الشاعر وتقدمه في السنّ واقترابه من الشيخوخة وابتعاده عن مرحلة الحيوية والشباب.

-الاستعارة:

تعدّ الاستعارة من الوسائل الأسلوبية التي ظهرت في ثغريات ابن القيسراني، ولها دور كبير في إعطاء اللفظ والتركيب بُعداً دلاليّاً، وتمنحه رونقاً وجمالاً في النصّ الشعريّ، "فهي أحد أعمدة الكلام، وعليها المعوّل والتّصرّف، وبها يتوصّل إلى تزيين اللفظ وتحسين النظم والنثر" (111).

ولرصد الجماليّة الأسلوبية التي تحملها الاستعارة فإننا نتناول بعض الأمثلة، ومن ذلك قوله

(112):

وَعَلَى مَوْقِفِ الْأَسَاقِفِ ظَبْيٌ يَفْرِسُ الْأُسْدَ مِنْ بَنِي الْفُرْسَانِ

ومن جمال الاستعارة أن جعل الفتاة ظبيًا لتأثيرها في نفس الشاعر، فهي تفترس الأسد وقصد الطالبين والمريدين لها، فاتصف الظبي بالقوة والتأثير، أما الأسد فضعيفة سهلة المأخذ، وهذه الاستعارة بصورتها المعكوسة أكسبت البيت جمالية إضافية فوق جماله. وقوله (113):

غَرَسَ الْحَيَاءُ بَصَحْنَ وَجَنَّتْهَا وَرَدًّا سَقَى أَغْصَانَهُ النَّظْرُ

فشبه الشاعر الحياء بإنسان يغرس وردًا في وجنة محبوبته، فحذف المشبه به وهو (الإنسان) وأبقى على شيء من لوازمه وهو (الحياء) على سبيل الاستعارة المكنية، كما صور الشاعر النظر بالماء الذي يسقي أغصان الورد، ما أسهم في إبراز الصورة الفنية وتوضيحها بشكل دقيق عندما مزج بين استعارتين في البيت نفسه.

وتبدو الاستعارة جلية في وصف كنيسة السيدة، فقد استعار الضحك للبدر، فصور نور البدر وبياضه يضاحك الليل المظلم الأسود، يقول (114):

وَبَدْرٍ مِنَ الشَّعْرِ فِي غَاسِقٍ يُضَاحِكُ أبيضُهُ أَسْوَدَهُ

ومن ذلك قوله في القصيدة ذاتها (115):

وَمَسْرُحٍ عَيْنٍ كَحِيلِ الظُّبَاءِ تُغَانِجُ غَاذَتُهُ أَغْيَدَهُ

فقد جعل الشاعر الظباء وهي البقر الوحشي فتاة جميلة تتنقّى في مشيتها وتبرز نعومتها في القول واللين، وقد وظف الشاعر الاستعارة ليعبر عن قدرته في توظيف الحركة واللون والصوت في البيت ذاته، ما أسهم في تكوين وتخيل اللوحة الفنية بدقة وإيجاز "حتى أرتنا المعاني العقلية اللطيفة وكأنها جسّمت حتى رأتها العيون" (116)، فمنحت المتلقي القدرة على إطلاق خياله فيها. وقوله (117):

وَقَدْ نَامَ عَنَّا الدَّهْرُ حَتَّى كَانَهُ غَدَاةَ التَّقَيْنَا بَاتَ شَارِبَ مَرْقَدٍ

ففي قوله (نام عنا الدهر) استعارة، فقد شبه الشاعر الدهر بالإنسان الذي ينام، فحذف المشبه به (الإنسان) وأبقى شيئًا من لوازمه على سبيل الاستعارة المكنية.

- المجاز المرسل:

المجاز المرسل هو "ما كانت العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملابسة غير التشبيه"، وهو أحد الطرق الأسلوبية التي لجأ إليها ابن القيسراني، ومن ذلك قوله (118):

وَاسْرِقًا نَوْمٌ مُقْلِي مِنْ جُفُونِ الْكَوَاعِبِ

فالشاعر يأتي بالتركيب (نوم مقلتي) للدلالة على المجاز المرسل؛ لأنّ النوم لا يكون في العين ومقلتها وإنّما هي جزء من باقي الجسم، فالجسم كاملاً ينام، فقد ذكر ابن القيسراني في هذا البيت الجزء (مقلة) وقصد الكلّ (الجسم) فالعلاقة جزئية، ولعلّ هذا الانحراف في دلالة (نوم مقلتي) في هذا الموضع يجلي صورة الشاعر في مراقبة حركات تلك النسوة، فلا تعرف عيونه النوم؛ لأنّه دائم التفكير بهنّ، وبكيفية الوصول لهنّ. وقوله (119):

وجوهٌ تباهي قناديلها ببهجة نيرانها الموقدة

المجاز المرسل (وجوه تباهي)؛ لأنّ المباهاة لا تكون بالوجوه فقط، وإنّما تكون في الجسد كاملاً، فجعلها الشاعر كأنّها كلّ، وذلك؛ لأنّ التباهي يبدأ من الوجه ثمّ يمتدّ إلى باقي الجسد من خلال التعبير بالكلام أو بلغة الجسد بشكل عام، فقد ذكر الجزء وأراد الكلّ، فالعلاقة جزئية، ولعلّ اختيار الشاعر للوجوه في هذا الموضع دلالة على سرّ جمال النسوة اللاتي يتوافدن إلى (كنيسة السيدة)، فأسهم هذا المجاز في إيضاح الصورة الجمالية لهنّ، فزادهنّ توهج النيران جمالاً. خلاصة البحث:

يمتاز شعر الثغريات لابن القيسراني بمجموعة من السمات جعلته من الشعراء الذين يستحقون أن يكونوا محطّ أنظار الباحثين، فقد تميّز هذا النوع من الشعر بسمات أسلوبية متنوعة، ومن النتائج التي توصّل إليها الباحث ما يأتي:

- على المستوى الصوتي: وظّف ابن القيسراني بحوراً شعريّة متعددة، إذ لم يستقرّ على بحر معيّن، فجاءت أشعاره في الثغريات على بحر الخفيف، والمتقارب، والوافر، والطويل، وغيرها من البحور التامة والمجزوءة، فكانت معبرة عن حالته النفسية المتردّدة بين التمرّد على الموروث الدينيّ والإقبال على الوصال بالنسوة الفرنجيات، كما استعمل التكرار الحرفي واللفظي والتصديري، فكان له أثر موسيقيّ في نفس المتلقي.

- على المستوى التركيبي: للأساليب النحويّة كالاستفهام والنداء وغيرهما، والتقديم والتأخير، والتنويع في صور الجملتين الاسميّة والفعلية دور واضح في التعبير عن نفسيّة الشاعر عند وصف مشاهد الكنائس والخمرات وملاحقة النساء الفرنجيات ووصف جمالهنّ ومحاسنهنّ، فجاءت بعض ثغريّاته ثورة على الموروث الدينيّ العقديّ بالرغم من الهدف المنشود من تلك الحروب الصليبيّة.

-على المستوى البياني: رسمت الصور البيانية المتنوعة صوراً متعددة من حياة المجتمع الإفرنجي في البلاد المحتلة، سواء الناحية الدينية أو الاجتماعية، فجاءت ثغرياته مصورة جانباً من طقوسهم التعبديّة، وكنائسهم، وبعض من عاداتهم، ومجونهم، وهذا يشي أنّ الشاعر يعرف جانباً من حياتهم وطرق عيشهم، وأسهمت الصور البيانية في إضفاء الحيويّة على شعر الثغريات، وتقريب المعنى من خلال الانتقال من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي البلاغي.

التوصيات:

يوصي الباحث بضرورة متابعة هذا الجانب من الشعر والتوقف عنده بالتحليل والدراسة من زوايا مختلفة (الصرفيّة، والاجتماعيّة، والنفسيّة)؛ والكشف عن الأثر الذي تحدثه الثغريات في نفسيّة الشاعر من جهة، والظروف التي رافقت تلك الثغريات، وكذلك التركيز على الصور البيانية ودلالاتها عند شعراء آخرين هاصروا ابن القيسراني، ورافقوه في تلك الحروب.

المصادر والمراجع:

- أسامة بن منقذ (ت 534 هـ / 1188 م)، كتاب الاعتبار، حرّره فيليب حّي، برنستون، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، 1930.
- الأصفهاني، عماد الدين (ت 597 هـ / 1201 م)، خريدة القصر، وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق شكري فيصل، المطبعة الهاشمية، دمشق، الجزء الأول، 1955.
- الباقلائي، أبو بكر محمد بن الطيب (ت 403 هـ)، إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد صقر، دار الأمين، القاهرة، 1993.
- البطوش، إبراهيم عبد الكريم، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
- ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن (ت 874 هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1935، الجزء 5.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 255 هـ)، البيان والتبيين، الجزء الأول، (تحقيق وشرح: عبد السلام هارون)، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت 471 هـ)، دلائل الإعجاز، اعتنى به: علي محمد زينو، ط1، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، 2005.
- الجرجاني، أبو الحسن علي عبد العزيز، (ت 392 هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي، ط3، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة، 1951.
- ابن حجة الحموي، أبو بكر علي (ت 837 هـ)، خزانة الأدب وغاية الأرب، شرح: عصام شعيثو، ط2، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1991.
- الحنبلي، ابن العماد (ت 1089 هـ / 1679 م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، مكتبة القدسي، القاهرة، 1350 هـ، الجزء 4

- خلوصي، صفاء، فن التقطيع الشعري والقافية، ط5، مكتبة المثنى، بغداد، 1977.
- أبو ديب، كمال، جدلية الخفاء والتجلي، دراسة بنيويّة في نقد الشعر، ط3، دار العلم للملايين، 1984.

- ابن ذريل، عدنان، اللغة والأسلوب، ط2، مراجعة وتقديم: حسن حميد، مكتبة مجدلاوي، 2006.
- الرقب، شفيق، دراسات اجتماعية في الأدب الأيوبي والمملوكي، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- الزركشي، بدر الدين حمد بن بهادر بن عبد الله، (ت 794 هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية، مصر، 1975.
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (ت 538 هـ)، أساس البلاغة، ط1، الجزء الأول، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998.
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر (ت 626 هـ)، مفتاح العلوم، المكتبة العلمية الجديدة، بيروت، لبنان.
- سليمان، حسام تحسين ياسين، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني عناصر التشكيل والإبداع، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، 2011.
- السيوطي، جلال الدين (ت 911 هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
- أبو شامة المقدسي، شهاب الدين عبد الرحمن (ت 665 هـ)، الروضتين في أخبار الدولتين، تحقيق محمد حلمي، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1956، الجزء الأول.
- الطيب، عبد الله، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ط4، دار الجامعة، الخرطوم، 1991.
- عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، والشركة المصرية العالمية للنشر، 1994.
- عمر موسى باشا، الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، المكتبة العباسية، دمشق، ط2، 1972.
- عودة، خليل محمد، الصورة الفنية في شعر ذي الرمة، مطبعة شركة التمدن الصناعية، نابلس، 1987.
- ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم، (ت 276 هـ)، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر، 1966.
- القراطبي، أبو الحسن حازم (ت 684 هـ)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار للطباعة والنشر، تونس، 1966.
- قصوري، إدريس، أسلوبية الرواية (مقاربة أسلوبية لرواية زقاق المدق لنجيب محفوظ)، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2008.
- ابن القلانسي، أبو يعلى حمزة بن أسد، ذيل تاريخ دمشق، تحقيق سهيل زكار، دار حسان، دمشق.
- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق (ت 456 هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 2001.
- ابن القيسراني، شعره، جمع وتحقيق ودراسة عادل جابر، الوكالة العربية للنشر والتوزيع، الزرقاء، 1991.
- الكتبي، محمد بن شاكر، عيون التواريخ، تحقيق فيصل السامر ونبيلة داود، مطبعة دار الحرية، بغداد، 1977.
- كشك، أحمد، التدوير في الشعر (دراسة في النحو والمعنى والإيقاع)، ط1، القاهرة، 1989.
- اللويحي، محمد سعيد، في الأسلوب والأسلوبية، مطابع الحمضي، الرياض، 2005.
- محمود، إبراهيم، صدى الغزو الصليبي في شعر ابن القيسراني، المكتب الإسلامي بدمشق، ومكتبة الأقصى، عمان، 1971.
- المسدي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1977.

- ابن المعتز، أبو العباس عبد الله، (ت 399هـ)، كتاب البديع، شرح وتحقيق: عرفان مطرجي، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر، بيروت، 2012.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، 1878.
- الهاشمي، السيد أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، مؤسسة هنداوي، بيروت، 2017.

الحواشي:

- (1) انظر ترجمة ابن القيسراني في: ابن القلانسي، أبو يعلى حمزة بن أسد، ذيل تاريخ دمشق، تحقيق سهيل زكار، دار حسان، دمشق، ؟، ص478؛ عماد الدين الأصفهاني الكاتب، خريدة القصر، وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق شكري فيصل، المطبعة الهاشمية دمشق، 1: 96؛ أبو شامة المقدسي، شهاب الدين عبد الرحمن، الروضتين في أخبار الدولتين، تحقيق محمد حلي، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1956، 1: 1: 227؛ الكتي، محمد بن شاكر، عيون التواريخ، تحقيق فيصل السامر ونبيلة داود، مطبعة دار الحرية، بغداد، 1977، 12: 456؛ ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المعاسن، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1935، 5: 302؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، مكتبة القدسي، القاهرة، 1350هـ، 4: 150.
- (2) ومنذ نعومة أظفاره عاش الشاعر أحداث الغزو الصليبي؛ ومن خلال هذه المجريات يتضح أن ابن القيسراني "قد سمع بأبناء الحملة الأولى صبيًا، وأنه قد شُرك من بلده على يد الغزاة الصليبيين يافعًا، وعاصر حركة التوسع الصليبي في المنطقة شابًا، ثم شهد حركة البعث الإسلامي الممثلة في قيادة عماد الدين ونور الدين القوة رجلاً ناضجًا."
- ونتيجة لاتصال ابن القيسراني بعماد الدين زنكي؛ فقد كان همّه تصوير المعارك التي خاضها القائدان عماد الدين زنكي وابنه نور الدين زنكي ضد الصليبيين. كما أن للصراع بين المسلمين والفرنجة ردودًا وأصداءً كبيرة في شعره، "فسجل كثيرًا من أحداث الحروب الصليبية، ووصف المعارك الكبرى، وتغنى بانتصارات المسلمين، ومجد بطولاتهم، وحثّ على تحرير البلاد الإسلامية، ولا سيما بيت المقدس، من الغزاة"
- ويتميز ابن القيسراني من شعراء عصره بالقرب الكبير من الصليبيين الذين يقيمون في الديار الإسلامية المحتلة في شمال بلاد الشام، ما كان له أكبر الأثر في بناء تجربة شعرية مميزة تفرّد بها الشاعر عن سائر شعراء عصره.
- (3) انظر: أسامة بن منقذ (ت 534 هـ / 1188 م)، كتاب الاعتبار، حرّره فيليب حّي، برنستون، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، 1930، الصفحات 105، 169، 169، 172.
- (4) الأصفهاني، عماد الدين (ت 597 هـ / 1201 م)، خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق: شكري فيصل، المطبعة الهاشمية، دمشق، الجزء الأول، 1955، ص 99.
- (5) انظر: كتاب الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك، عمر موسى باشا: وكان الشاعر يقوم بتوطئة في مقدمة قصائده تدلّ على أنّه قالها في البلاد المحتلة، كما في قوله: "ومن ثغرياته"، وقوله: "ومن ثغرياته قوله في كنيسة أشمونيت وهي للفريرية والنصارى"، وقوله: "ومن ثغرياته قوله في كنيسة السيدة، وهي قبة شاهقة البنيان، عجيبة الوضع، لنصارى أنطاكية خاصة دون الإفرنج"، وقوله: "ومن ثغرياته ما نظمته في جارية من مؤلّذات أنطاكية، اسمها ماريّا، من أحسن الناس خلُقًا وخلُقًا...". والجدير بالذكر أنّ تسمية هذا النوع من الشعر بـ (الثغريات) فأغلب الظنّ أنّ هذه التسمية من اختراع الشاعر نفسه، أو من تلامذته الذين طلب إليهم أن يرووا عنه ما اختاره لهم من ديوانه الكبير، وقد وردت هذه التسمية في مختاره، وذكر فيه أنّه قالها خلال مروره بالعواصم، ووصف بها مواضع استحسّنها "وهي الثغريات"، وذهب أحد الباحثين أنّ سبب هذه التسمية هو التصنّع البديعي الذي شغف به ابن القيسراني، وهو التصنّع في معنى الثغر، أي أنّ الشاعر وظف الجنس لكلمة (الثغر) في أشعاره بصورة لافتة بمعاني مختلفة.

- (6) انظر: شفيق الرقب، دراسات اجتماعية في الأدب الأيوبي والمملوكي، دار بافا للنشر والتوزيع، 2008، ص 88.
- (7) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، المجلد السابع، 1878، مادة (سلب)، ص 2058
- (8) عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، والشركة المصرية العالمية للنشر، 1994، ص 26.
- (9) الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب (ت 403 هـ)، إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد صقر، دار الأمين، القاهرة، 1993، ص 104.
- (10) الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد (ت 538 هـ)، أساس البلاغة، ط1، الجزء الأول، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998، مادة (سلب)، ص 468.
- (11) الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت 471هـ)، دلائل الإعجاز، اعتنى به: علي محمد زينو، ط1، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، 2005، ص 62
- (11) المسدي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، 1977، ص 16.
- (12) اللويعي، محمد سعيد، في الأسلوب والأسلوبية، مطابع الحميضي، الرياض، 2005، ص 42.
- (13) ابن ذريل، عدنان، اللغة والأسلوب، ط2، (مراجعة وتقديم: حسن حميد)، 2006، ص 131.
- (15) قصوري، إدريس، أسلوبية الرواية (مقاربة أسلوبية لرواية زقاق المدق لنجيب محفوظ)، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2008، ص 35.
- (16) القبرواني، ابن رشيقي (ت 456 هـ)، العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، تحقيق: عبد الحميد هندائي، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 2001، ص 134
- (17) أبو ديب، كمال، جدلية الخفاء والتجلي، دراسة بنيوية في نقد الشعر، ط3، دار العلم للملايين، 1984، ص 104
- (18) القرطاجي، أبو الحسن حازم (ت 684 هـ)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار للطباعة والنشر، تونس، 1966، ص 205
- (19) الطيب، عبد الله، المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ط4، دار الجامعة، الخرطوم، 1991، الجزء الأول، ص 383
- (20) ابن القيسراني، شعره، جمع وتحقيق ودراسة: عادل جابر، الوكالة العربية للنشر والتوزيع، الزرقاء، 1991.
- (21) المرجع نفسه، ص 254
- (22) الحندس: الليل الشديد الظلمة (لسان العرب: حندس)
- (23) مدرس: الموضوع يُدرس فيه، والمدارس: البيعة (لسان العرب: درس)
- (24) الأطلس: الثوب الأسود، (لسان العرب: طلس)
- (25) المناطق: جمع المنطق أو المنطقة، وهو كل ما يُشَدُّ به الوسط، (لسان العرب: نطق)
- (26) الملة: الشريعة والدين، (لسان العرب: ملل)، البرنس: كل ثوب رأسه منه ملتصق به، (لسان العرب: برنس)
- (27) ابن القيسراني، شعره، ص 254
- (28) كُنَس: جمع الكانس، وهو الظلي يدخل في كناسه، (لسان العرب: كنس)
- (29) ابن القيسراني، شعره، ص 230
- (30) السيوطي، جلال الدين (ت 911 هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، الجزء الثاني، 1998، ص 230
- (31) خلوصي، صفاء، فن التقطيع الشعري والقافية، ط5، مكتبة المثنى، بغداد، 1977، ص 213
- (32) ابن القيسراني، شعره، ص 181
- (33) المرجع نفسه، ص 237
- (34) المرجع نفسه، ص 390
- (35) المرجع نفسه، ص 108
- (36) الأنارب: قلعة حصينة بين حلب وأنطاكية، (معجم البلدان، ج 4، ص 89)، المأرب: الحاجات، (لسان العرب: أرب)

- (37) الكواعب: جمع الكاعب، وهي الفتاة تهتد ثدياها، (لسان العرب: نهج)
- (38) ابن القيسراني، شعره، ص 245
- (39) كشك، أحمد، التدوير في الشعر (دراسة في النحو والمعنى والإيقاع)، ط1، القاهرة، 1989، ص 7
- (40) ابن القيسراني، شعره، ص 108
- (41) كشك، التدوير في الشعر، ص 7
- (42) ابن حجة الحموي، أبو بكر علي (ت 837 هـ)، خزانة الأدب وغاية الأرب، شرح: عصام شعيثو، ط2، دار مكتبة الهلال، بيروت، 1991، ص 164
- (43) القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيقي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ص 92-95
- (44) ابن القيسراني، شعره، ص 245
- (45) المرجع نفسه، ص 107
- (46) المرجع نفسه، ص 237
- (47) المرجع نفسه، ص 341
- (48) المرجع نفسه، ص 249
- (49) المرجع نفسه، ص 239
- (50) المرجع نفسه، ص 282
- (51) المرجع نفسه، ص 297
- (52) المرجع نفسه، ص 237
- (53) المرجع نفسه، ص 407
- (54) المرجع نفسه، ص 212
- (55) المرجع نفسه، ص 85
- (56) ابن المعتز، أبو العباس عبد الله، (ت 399 هـ)، كتاب البديع، شرح وتحقيق: عرفان مطرجي، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر، بيروت، 2012، ص 62
- (57) القيرواني، العمدة، ج2، ص 8
- (58) ابن القيسراني، شعره، ص 182
- (59) المرجع نفسه، ص 297
- (60) المرجع نفسه، ص 237
- (61) السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر (ت 626 هـ)، مفتاح العلوم، المكتبة العلمية الجديدة، بيروت، لبنان، ص 200
- (62) الهاشمي، السيد أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، مؤسسة هنداي، بيروت، 2017، ص 291
- (63) ابن القيسراني، شعره، ص 171
- (64) البطوش، إبراهيم عبد الكريم، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص 49
- (65) ابن القيسراني، شعره، ص 128
- (66) البطوش، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني، ص 42
- (67) ابن القيسراني، شعره، ص 170
- (68) هو طباق يكون بين فعلين (مثبت) و(منقّب)، أو بين فعلين (أمر) و(نهي).
- (69) ابن القيسراني، شعره، ص 85
- (70) الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن، دلائل الإعجاز، ص 54

- (71) ابن القيسراني، شعره، ص 85
 (72) البطوش، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني، ص 49
 (73) ابن القيسراني، شعره، ص 85
 (74) المرجع نفسه، ص 108
 (75) المرجع نفسه، ص 128
 (76) المرجع نفسه، ص 245
 (77) المرجع نفسه، ص 85
 (78) المرجع نفسه، ص 85
 (79) المرجع نفسه، ص 171
 (80) المرجع نفسه، ص 390
 (81) المرجع نفسه، ص 431
 (82) المرجع نفسه، ص 245
 (83) المرجع نفسه، ص 85
 (84) المرجع نفسه، ص 181
 (85) المرجع نفسه، ص 254
 (86) المرجع نفسه، ص 407
 (87) المرجع نفسه، ص 128
 (88) المرجع نفسه، ص 237
 (89) المرجع نفسه، ص 282
 (90) المرجع نفسه، ص 128
 (91) المرجع نفسه، ص 245
 (92) المرجع نفسه، ص 85
 (93) المرجع نفسه، ص 181
 (94) الزركشي، محمد بن بهادر بن عبد الله، (ت 794 هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية، مصر، 1975، ص 233
 (95) ابن القيسراني، شعره، ص 212
 (96) البطوش، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني، ص 47
 (97) ابن القيسراني، شعره، ص 408
 (98) المرجع نفسه، ص 215
 (99) السكاكي، مفتاح العلوم، ص 157
 (100) ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم، (ت 276 هـ)، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر، 1966، ج1، ص 62-63
 (101) ابن القيسراني، شعره، ص 129
 (102) أن يكون وجه الشبه أظهر وأقوى في المشبه من المشبه به.
 (103) ابن القيسراني، شعره، ص 182
 (104) المرجع نفسه، ص 212
 (105) المرجع نفسه، ص 128
 (106) المرجع نفسه، ص 182

- (107) سليمان، حسام تحسين ياسين، الصورة الفنية في شعر ابن القيسراني عناصر التشكيل والإبداع، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، 2011، ص 109
- (108) ابن القيسراني، شعره، ص 310
- (109) عودة، خليل محمد، الصورة الفنية في شعر ذي الرمة، مطبعة شركة التمدن الصناعية، نابلس، 1987، ص 115
- (110) ابن القيسراني، شعره، ص 170
- (111) الجرجاني، أبو الحسن علي عبد العزيز، (ت 392 هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي البجاوي، ط3، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1951، ص 428
- (112) ابن القيسراني، شعره، ص 407
- (113) المرجع نفسه، ص 215
- (114) المرجع نفسه، ص 107
- (115) المرجع نفسه، ص 170
- (116) الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، ص 345
- (117) ابن القيسراني، شعره، ص 181
- (118) المرجع نفسه، ص 108
- (119) المرجع نفسه، ص 170

وَاقِعَ تَدْوِيلِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي الْجَامِعَاتِ الْأُرْدُنِيَّةِ

د. علا محمود الحمائدة*

تاريخ وصول البحث: 2023/9/15 م

تاريخ قبول البحث: 2024/1/30 م

الملخص

هَدَفَتِ الدِّرَاسَةُ إِلَى تَحْدِيدِ وَاقِعِ تَدْوِيلِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي الْجَامِعَاتِ الْأُرْدُنِيَّةِ "تَوْفَرُ مَتَطْلِبَاتِ التَّدْوِيلِ، مِمَارَسَةُ اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ التَّدْوِيلِ، التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تَوَاجِهُ التَّدْوِيلِ"، وَذَلِكَ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ الْهَيْئَةِ التَّدْرِيسِيَّةِ، وَالْكَشْفِ عَنِ الْفُرُوقِ بَيْنَ اسْتِجَابَاتِهِمْ، وَفَقاً لِبَعْضِ الْمَتَغْيِرَاتِ. وَتَمَّ اتِّبَاعُ الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ الْمَسْحِيِّ، وَالِاسْتِبَانَةُ لِمَجْمَعِ الْبَيَانَاتِ. شَمَلَ مَجْتَمَعُ الدِّرَاسَةِ أَعْضَاءَ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ فِي ثَلَاثِ جَامِعَاتٍ أُرْدُنِيَّةٍ: الْيَرْمُوكِ، الْأُرْدُنِيَّةِ، مُؤْتَةً، الْبَالِغُ عِدَدُهُمْ (2758) عَضْوَاءُ، تَمَّ اخْتِيَارُ عَيِّنَةٍ عَشْوَائِيَّةٍ طَبَقِيَّةٍ بِلُغَتِ (337) عَضْوِ هَيْئَةِ تَدْرِيسٍ. تَمَّ بِنَاءُ اسْتِبَانَةٍ كَأَدَةِ لِلدِّرَاسَةِ وَتَمَّ التَّأَكُّدُ مِنْ صِدْقِهَا وَثَبَاتِهَا بِمُحَدِّدِ الْكَشْفِ عَنِ وَاقِعِ التَّدْوِيلِ. بَيَّنَّتِ الدِّرَاسَةُ أَنَّ مَتَطْلِبَاتِ التَّدْوِيلِ تَتَوَافَرُ بِدَرَجَةٍ مَتَوَسِّطَةٍ بِشَكْلِ عَامٍ، كَمَا جَاءَتْ مِمَارَسَةُ اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ التَّدْوِيلِ بِدَرَجَةٍ مَتَوَسِّطَةٍ، وَجَاءَتْ تَحْدِيَّاتِ التَّدْوِيلِ بِدَرَجَةٍ مُرْتَفَعَةٍ، كَمَا تَبَيَّنَ أَنَّ الْفُرُوقَ بَيْنَ اسْتِجَابَاتِ أَفْرَادِ الْعَيِّنَةِ عَلَى الْمَجَالَاتِ الثَّلَاثَةِ (الْمَتَطْلِبَاتِ، الْاسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ، التَّحْدِيَّاتِ) كَانَتْ دَالَّةً إِحْصَائِيَّةً، وَذَلِكَ تَبْعاً لِتَخْصُصِ الْكَلِيَّةِ وَلِصَالِحِ الْكَلِيَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ، وَأَنَّ الْفُرُوقَ بَيْنَ اسْتِجَابَاتِهِمْ عَلَى مَجَالِ (تَوْفَرِ مَتَطْلِبَاتِ التَّدْوِيلِ) كَانَتْ دَالَّةً إِحْصَائِيَّةً، وَذَلِكَ تَبْعاً لِلرَّتَبَةِ الْأَكَادِمِيَّةِ وَلِصَالِحِ رَتَبَةِ أَسْتَاذٍ مُسَاعِدٍ، كَمَا تَبَيَّنَ أَنَّ الْفُرُوقَ بَيْنَ اسْتِجَابَاتِهِمْ تَبْعاً لِسَنَوَاتِ الْخُبْرَةِ كَانَتْ دَالَّةً إِحْصَائِيَّةً عَلَى مَجَالِ (تَوْفَرِ مَتَطْلِبَاتِ التَّدْوِيلِ، وَمِمَارَسَةِ اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ التَّدْوِيلِ) وَلِصَالِحِ ذَوِي الْخُبْرَةِ (5) سَنَوَاتٍ فَأَقْلَ. وَانْتَهَتْ الدِّرَاسَةُ بِتَقْدِيمِ تَوْصِيَّاتٍ تَهْدَفُ إِلَى تَوْفِيرِ مَتَطْلِبَاتِ تَدْوِيلِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي، وَتَحْسِينِ مِمَارَسَةِ اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ التَّدْوِيلِ، وَمُعَالَجَةِ التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تَعْتَرِضُ تَدْوِيلَ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي تِلْكَ الْجَامِعَاتِ.

الكلمات المفتاحية: تَدْوِيلُ التَّعْلِيمِ الْعَالِي، اسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ التَّدْوِيلِ، مَتَطْلِبَاتِ التَّدْوِيلِ، تَحْدِيَّاتِ التَّدْوِيلِ، الْجَامِعَاتِ الْأُرْدُنِيَّةِ.

* محاضر متفرغ، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Reality of Internationalization of Higher Education in Jordanian Universities

Abstract

The study aimed to determine the reality of the internationalization of higher education in Jordanian universities "the availability of internationalization requirements, the practice of internationalization strategies, and the challenges faced by the internationalization", from the point of view of faculty members, and to reveal the differences between their responses, according to the descriptive survey method and the questionnaire were used to collect data. The study population consisted of all faculty members in three Jordanian universities: Yarmouk, Jordanian, and Mu'tah universities. They numbered (2758), a stratified random sample of (337) faculty members was selected. A questionnaire was built as a tool for the study and its validity and reliability were confirmed with the aim of revealing the reality of internationalization. The study showed that the requirements of internationalization are available with a medium degree of in general, and the practice of internationalization strategies came with a medium degree in general, and the challenges facing internationalization came with a high degree in general, also the differences between the sample responses on the three domains (requirements, strategies, challenges) were statistically significant, according to the variable of the faculty's specialization for the benefit of scientific colleges, and that the differences between their responses on the domain (availability of internationalization requirements) were statistically significant, according to the academic rank for the rank of Assistant Professor. The results also showed that the differences between their responses according to the years of experience, in the two domains (the availability of internationalization requirements, and the practice of internationalization strategies) for the benefit of those with (5) years of experience or less. The study presented a set of recommendations aimed at providing the requirements for the internationalization of higher education, and improving the practice of internationalization strategies, and address the challenges facing the internationalization of higher education in those universities.

Keywords: internationalization of higher education, internationalization strategies, internationalization requirements, internationalization challenges, Jordanian universities.

المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى صقل الإنسان وتهيئته للعمل والتنمية، فهي مرحلة مهمة ترسم المستقبل من خلال إعداد أفراد قادرين على دفع عجلة النمو الاقتصادي المحلي والعالمي. كما لتلك المؤسسات أدواراً تتمثل في تهيئة الأفراد للعمل عالي الجودة بهدف البناء، ورفع مستوى الحياة. لذا كان من الضروري قيام تلك المؤسسات بإعداد البرامج التي تضمن نوعية تعليم منافسة ومهارات ذات جودة عالية تواكب سوق العمل العالمي، وتتكيف مع التحولات الاقتصادية العالمية التي تستند إلى مفاهيم الابتكار، والإبداع، والتنمية المستدامة، والتعلّم مدى الحياة والتطوير الذاتي، وتخفيف مستويات الفقر وجِدته. كما أن للتعليم العالي دوراً في تناول التكنولوجيا والتفاعل الإيجابي معها، وجعلها مبدأً ومُدخلاً لحلول كثير من التحديات التي تُصَبّ في التطوير المستدام.

وبما أن التعليم العالي في الجامعات يعيش ضمن بيئة محلية وعالمية تهاوت أمامها الحدود بسبب الثورة التكنولوجيّة وانتشار وسائل الاتصال والتواصل الحديث، احتدم فيه صراع التقدم العلمي والمعرفي بسبب الثورة المعرفيّة، كان لابدّ من أن تدخّل مؤسسات التعليم العالي في طورٍ جديدٍ يسمح لها الاستمرار والبقاء بمستوى يُمكنُها من البقاء والنجاح، والدخول بالتنافسية الدوليّة التي تعيشها الجامعات في العالم.

إنّ النفاذية المعرفية، والمهاريّة، والثقافيّة، والتعليميّة، والخدماتيّة واقعٌ مُعاشٌ، لذا لابدّ للجامعات من إعادة هيكلة نفسها ببرامجها، وخططها، واستراتيجياتها لتكون بمستوى الواقع الجديد. فالبعد الدولي والتعدد الثقافي بات واقعاً من الضروري العمل على مراعاته في برامجها التي تقدمها من تدريسٍ وبحثٍ علمي وخدمة مجتمعية. فالهدف اليوم أصبح تعزيز جودة التعليم، والارتقاء بالبحث العلمي ليكون منافساً دولياً (De Wit & Altbach, 2021).

إنّ ظهور مفهوم التدويل كان سبباً رئيساً لسعي مؤسسات التعليم العالي نحو الارتقاء وسبباً للتطوير التعليمي والعلمي والبحثي، وانطلاقاً من هذه الفكرة حثت المؤسسات المهتمة بالتعليم العالي كالجامعات ومراكز الأبحاث إلى إعادة هيكلة برامجها والخدمات التي تقدمها لمواكبة التوجه الجديد (Kouwenaar, 2022). أصبح تدويل التعليم العالي قراراً استراتيجياً لكثير من الجامعات الهادفة إلى البقاء والمنافسة، وبالتالي كان لزاماً إعادة تطوير البرامج بكل مستوياتها، وهيكله الأنشطة والخدمات التي تقدمها وصبغها بالصبغة الدولية، إضافةً إلى تسويق التعليم الجامعي دولياً.

وقد أشارت اليونسكو (2009) بأنّ مضمون التدويل يتضمّنُ التعليم العابر للحدود، ويشمل مجالاً واسعاً من المكونات كالمناهج الدراسية والتدريس والبحث وتنقل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والتعاون في المواضيع المختصّة بالتنمية، ويشمل مجموعة واسعة من طرق التواصل بدءاً من السفر إلى الخارج إلى التعليم عن بعد باستخدام التقنيات الإلكترونيّة.

كما عرّف هوانج (Hwang, 2017) تدويل التعليم العالي بأنه: توسع التعليم العالي وإدخال نظرة دولية من خلال التنقل عبر الحدود والسماح للتواصل بين المؤسسات التعليمية والطلبة والعلماء وذوي المعرفة، ومصممي البرامج.

من خلال ما سبق يظهر ضرورة إعادة هيكلة الجامعات وبرامجها لتكون قادرة على استيعاب مسار تدويل التعليم العالي، وإعادة الهيكلة تدخل في كل ما من شأنه تنشيط عملية الحراك الدولي للطلاب والعاملين في الجامعة ومدرّسيها (Gao & Liu, 2022) إضافة إلى ضرورة تشكيل تعاون وشراكات دولية تحقق البعد والنظرة الدوليّة للتعليم العالي في الجامعات.

ينطلق مفهوم تدويل التعليم العالي بحسب المكتب الكندي للتعليم الدولي (CBIE, 2014) من مبادئ تتلخص بالآتي:

أولاً: جعل التعليم العالي ذا طابعٍ دولي ليكون متاحاً عالمياً أمام كل من لديه الاستعداد والمهارة على مستوى العالم.

ثانياً: أن تأخذ البرامج التي تقدمها الجامعات شكلاً عالمياً، يتمثّل بتعدد البرامج والخدمات وتنوعها، وجعلها ذات صبغةٍ عالميّة تكون متاحة أمام تعدد الطلبة ومستوعبة لاختلافاتهم.

ثالثاً: العناية بالتناول القيمي والأخلاقي، ونشر مفاهيم السلام والاحترام وغيرها من المثل العليا لمواجهة أزمة القيم عالمياً.

رابعاً: اعتماد الأنماط الإدارية للتعليم العالي على المفاهيم الإدارية المهمة التي تجعلها أكثر فاعلية على مستوى العالم، والتي تنطلق من مبدأ الاستقلالية، والمساءلة، والشفافية، والنزاهة.

خامساً: تجويد التعليم بكل عناصره من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، من خلال إخضاعه لمعايير ترتقي به عالمياً.

سادساً: إنّ أي تعاون دولي في أي مجال من المجالات لأبداً وأن يرتبط بمفاهيم التشاركية العالمية، وتعزيز المثل الإنسانية، والحوار، واحترام الآخر.

سابعاً: تفعيل مسؤولية الجامعات في النواحي الاجتماعية، من خلال تنمية المجتمعات بشكل عام والمجتمعات النامية على وجه الخصوص، من خلال حل المشكلات وتحقيق التنمية المستدامة. ولهذا المبدأ أهمية بالغة ودور هام في ضوء ظاهرة هجرة العقول وحرمان كثير من المجتمعات من الخبرات القادرة على حل كثير من المشكلات.

ثامناً: الوصول بالمعرفة إلى مستويات مرتفعة عالمياً، ولا يكون ذلك إلا من خلال شراكات دولية للجامعات تنعكس على البحث العلمي والطلبة، ومن خلال إقامة العلاقات الدولية والشراكات المعرفية.

تاسعاً: ضرورة جعل تدويل التعليم العالي فرصة لتوفير التعليم العالي بصورة متكافئة. عاشرًا: يؤكد تدويل التعليم العالي على تعزيز التشاركية العالمية مع مراعاة أنظمة الدول وخصوصية كلّ منها.

حادي عشر: ضرورة جعل فكرة تدويل التعليم العالي تهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمسؤولية المدنية.

ثاني عشر: يشمل تدويل التعليم العالي المناهج والبرامج والعمليات التعليمية وحراك الطلبة والهيئة التدريسية، والعاملين، والتدريب، واللغة، والبحث والابتكار، والخدمات وبرامج التنمية، أي إشراك جميع مجتمع التعليم.

ثالث عشر: جعل التدويل ذو أثر واضح في الاستدامة المالية للجامعات.

إن في انفتاح العالم الذي تعيشه الجامعات دولياً، وواقع التدويل في كل المجالات دفع بالجامعات التي ترغب بالسير قدماً في التصنيفات العالمية، وتضمن الحياة والنماء والتفوق دفع بها العمل على تدويل مؤسساتها وبرامجها، أخذةً بعين الاعتبار المبادئ سابقة الذكر التي تحقق جودة تعليم، وتضمن وصولها للاعتماد الدولي الذي يجعلها قادرة على المنافسة. ولجعل ذلك ممكناً كان من الضروري تحقيق المتطلبات الأساسية لتهيئة الجامعات لفكرة التدويل، واعتماد أهم استراتيجياته.

تتمثل أهم متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعات توفير الخدمات اللازمة لتدويل التّعليم العالي والتعاون الدولي في الأنشطة والخطط التعليمية، وتوفير توجه بناءً لحل المشاكل الدولية. كما أنّ الالتزام بمسؤوليات الجامعة في المشاريع الإقليمية والدولية، وإشراك المدرسين والطلبة في رسم سياسة تدويل التّعليم العالي بالجامعة يُعدّ مطلباً مهماً لتدويل التّعليم العالي في الجامعات، إضافة إلى تصميم الهياكل التنظيمية الملائمة للتدويل، ودعم القيادات الجامعية

العليا لمشاريع تدويل التّعليم. ولعلّ وجود رسالة ورؤية واضحة لتدويل التّعليم العالي، وتحسين البنية التحتية وفق معايير معتمدة عالمياً، وتخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي، وتفعيل دور الهيئات التدريسية في دعم التدويل بتشجيعهم على المشاركة بالمؤتمرات العالمية، من أهم المتطلبات الواجب تحقيقها (Mitra & Borza, 2015).

أمّا أهم استراتيجيات التدويل في الجامعات والتي يجب تبنيها لنجاح التدويل التعليم العالي، فتتمثّل بالتعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلبة والمجالس العلمية للجامعات العالمية، ونشر المهارات التي تركز على تنوع الثقافات. كما أنّ للتعاون الدولي والإقليمي دوراً واضحاً للارتقاء بجودة البرامج التّعليمية، يُضاف له ضرورة إكساب الطلبة القدرات والمهارات المرغوبة دولياً، كما أنّ لتخطيط المقررات الدراسية الخاصة بالطلبة الأجانب، والتوسّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليمياً وعالمياً دوراً مهماً في تحقيق تدويل التعليم العالي. ولا يجب إغفال ضرورة إثراء البيئة الجامعية بالأنشطة العلمية والبحثية وفق المعايير الدولية، وتخطيط البرامج التّعليمية القائمة على التعاون بين الجامعات إقليمياً ودولياً، وتشجيع المجالس العلمية للطلبة الأجانب في الجامعة (Zolfaghari & Sabran, 2009).

ولتخطيط مشاريع الأبحاث الدولية وتطبيقها دورٌ فعّالٌ في رسم الطريق لتحقيق تدويل في التعليم العالي، وكذلك عمليات الإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليم عالٍ دولي، ولا يجب إغفال أهمية مراجعة المقررات الدراسية بما يتوافق ومحتوى معرفة المجتمع العالمي والاهتمامات الدولية، وتأهيل كوادر بشرية قادرة على تحقيق النتائج الاجتماعية واقتصادية لتدويل التّعليم العالي. (Knight, 2008)

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تدويل التعليم في مؤسسات التعليم العالي، منها دراسة إسماعيل والعبري والهنائي (2022) وهدفت الى معرفة واقع تدويل التعليم العالي بجامعة السلطان قابوس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، بالإضافة لاعتماد البحث النوعي، وجمع البيانات من خلال المقابلة وتحليلها موضوعياً طبقت الدراسة على عينة مكونة من (13) فرداً من صانعي السياسية ومتخذي القرار والمسؤولين عن تنفيذ استراتيجيات التدويل في الجامعة لإجراء المقابلة معهم، وتم إعداد الأسئلة بما يناسب مجال اختصاص كل فرد من عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى أن أبرز تحديات تدويل التعليم العالي في الجامعة، هي: نقص الموارد المالية، وضعف التواصل باللغة الإنجليزية، وضعف تفعيل الاتفاقيات، وخُصصت الدراسة إلى اقتراح

عدد الإجراءات لمعالجة تحديات التدويل وهي: البحث عن مصادر مالية أخرى لتفعيل التدويل، وتعزيز اللغة الإنجليزية للموظفين والطلبة، ووضع نظام متابعة وتقييم فاعليّة الاتفاقيات. كما أجرى زايدي وبو عيشة (2021) دراسة هدفت إلى قياس توافر أهم متطلبات تدويل التعليم العالي في الجامعة، تم اعتماد المنهج المسحي والاستبانة لاستطلاع آراء عينة ضمت (70) عضواً من المدرّسين في كلية العلوم الاقتصادية بجامعة جيجل الجزائرية، وأظهرت النتائج ضعف توافر متطلبات التدويل في الكلية المبحوثة من وجهة نظر عينة الدراسة. وأوصت الدراسة بضرورة نشر الكلية لمفهوم التدويل بين مُدرّسيها وطلبتها بالإضافة للإداريين، وضرورة إدراج تدويل التعليم العالي ضمن استراتيجية التطوير الخاصة بالكلية، وتوفير التمويل اللازم لعملية التدويل.

أما دراسة البيز والثويني (2021) فقد جاءت للكشف عن واقع التدويل بالجامعات السعودية لبناء رؤية مقترحة لتطوير النظام المتبع في تدويل الجامعات الحكومية السعودية، واقتراح رؤية لتطوير تدويل تلك الجامعات، وكشفت نتائج العرض والتحليل وجود اهتمام بتفعيل التدويل في الجامعات، ووجود دعم من القيادة العليا لتدويل الجامعات، الذي أُشير له في بعض بنود نظام الجامعات الجديد لرؤية المملكة (2030). كما اتضح أنّ أهم الفرص لتطوير تدويل الجامعات السعودية هي الشراكات مع الجامعات المتميزة في برامجها ومبادراتها. وأظهرت أيضاً أنّ أهم تحديات تدويل الجامعات السعودية، تمثّلت بضعف توافق متطلبات الحراك التعليمي بين الدول، وزيادة المنافسة العالمية في جذب الخبراء والمدرّسين المتميزين.

وقامت الفواز (2020) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة توجه جامعة تبوك لتحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. وتم اتباع المنهج الوصفي، وضمت العينة (53) قائداً أكاديمياً بجامعة تبوك (عمداء الكليات)، وُزعت عليهم استبانة لجمع البيانات والإجابة عن الأسئلة، وقد أشارت النتائج إلى أن جامعة تبوك أظهرت توجهها مرتفعاً جداً لتحقيق ميزة تنافسية الاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. كما أظهرت النتائج أن مشروع نيوم يواجه معوقات كبيرة جداً لتحقيق تلك الميزة، كما بينت النتائج حصول جامعة تبوك على درجة كبيرة جداً لبُعد المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية، وفق مبادئ تدويل التعليم العالي. وكشفت أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في توجه الجامعة نحو تحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل

التعليم العالي بما يتلاءم مع متطلبات مشروع نيوم تعزى إلى المتغيرات: المهام الوظيفية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة الجاسر (2020) إلى تعرف متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بُعد، وفقاً لآراء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية، تمّ استخدام المنهج (المسحي-الارتباطي). كما طبقت استبانة على (230) عضواً بالجامعات السعودية من ذوي الخبرة ويُدرّسون بأسلوب التعليم عن بُعد في جامعتين: هما: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد دلّت النتائج أن توافر متطلبات تدويل التعليم الجامعي بأبعادها: "التنظيمية-البشرية-التقنية" كانت بدرجة متوسطة في الجامعتين المدروستين. وأوصت الدراسة بضرورة تبني الجامعات أهداف استراتيجية واقعية لتدويل في التعليم الجامعي عن بُعد، والعمل على تحقيقها من أجل تقليص الفجوة الحاصلة في أداء الجامعات، وذلك مقارنةً بأداء الجامعات العالمية.

أمّا دراسة الأقطش وخضرا (Al-Agtash & Khadra, 2019) فقد هدفت إلى دراسة حالة التدويل بالجامعات العربية، واستخدام تجربة الجامعة الأردنية الألمانية في بناء معايير لتقييم الأداء، ووضع تصور عملي لتطبيق التدويل باعتباره بعداً هاماً للتعليم العالي. قامت الدراسة بمجموعة من الخطوات، بدايةً من خلال جمع بيانات من مصادر مختلفة، بما في ذلك التقارير والعروض التقديمية من اتحاد الجامعات العربية واليونسكو وجامعة الدول العربية ومواقع الجامعة والمؤتمرات والمنتديات العلمية، ثم تحليل عناصر البيانات والمؤشرات لتصور التعليم العالي في الدول العربية في نواحي: عدد الطلاب والمدرسين، والبرامج الأكاديمية والمؤهلات لدى الأعضاء، ومدى توافرها، ونسبة الإنفاق على البحث والتعاون الدولي وبناء على هذه التحليلات تم تحديد عناصر التدويل واستخدام البيانات الواقعية للجامعة الأردنية الألمانية كمعايير، ثم تم تطوير إطار تدويل وتحليل التدويل في الجامعة الأردنية الألمانية وقُدّمت كمثال عملي للتدويل. أظهرت الدراسة أن تنقّل الطلاب والموظفين هو المفتاح الأساس للتدويل ويساهم إلى حد كبير في تطوير المهارات لسوق العمل، وأن هجرة الكفاءات تعتبر قضية مهمة في الدول العربية مع إمكانية استغلالها في دعم روابط أفضل لنقل المعرفة والتكامل الثقافي.

أمّا دراسة لي بيوه (LeBeau, 2018) فهدف التعرف الى تأثير نموذج (دي ويت-De Wit) بنسخته المعدلة، على فعالية التدويل، وتقييم عملية التخطيط المؤسسي واستكشاف عمليات

التخطيط للتدويل في أبعاد الإدارة وتدويل المناهج، والقبول الدولي، والشراكات الدولية، وخدمات البحث الدولي وخدمات الطلاب الدوليين. استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة "تخطيط التدويل" من خلال تحليل سجلات جامعة كابيتال ستي (CCU) في الولايات المتحدة ومقابلة أصحاب الاختصاص الرئيسيين في الجامعة. وكانت أبرز النتائج: وجود فجوة في بُعد تقييم التدويل واستكشاف الكيفية التي يمكن بها استخدام نموذج دي ويت لمساعدة الجامعات على التخطيط للتدويل بشكل استراتيجي من أجل التأثير الفعال في وظائف الجامعة. كما أظهرت النتائج التزاماً عالياً في التخطيط للتدويل وتحديد الأولويات، وتنفيذ التدويل في المبادرات والأنشطة. كما تمّ تحديد التحديات العالمية الشائعة في مجال الخطط المستقبلية، ونظام تحفيز المدرسين والطلاب، ودمج التدويل بالتعليم والبحث العلمي.

وهدفت دراسة القضية والسرطان (2017) إلى بناء تصور مقترح خاص بالجامعات الأردنية الحكومية في مجال متطلبات تدويل التعليم كمدخل لتحقيق التنافسية العالمية. وشملت العينة (290) قائداً أكاديمياً، في (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة) للعام الدراسي (2015/2014). واستُخدم منهج البحث المسحي التطويري والاستبانة أداة للدراسة الميدانية. وأظهرت الدراسة أن متطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت بدرجة توافر ضعيفة من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وأن أهمية متطلبات التدويل في الجامعات الأردنية الحكومية جاءت كما يراها القادة الأكاديميين بدرجة عالية. كما أظهرت النتائج أن هناك حاجة لمتطلبات التدويل في الجامعات الأردنية الحكومية. واعتماداً على نتائج الدراسة يعتبر التصور المقترح أهم نتيجة من نتائج الدراسة، وتوصي الدراسة بأن تتبنى الجامعات الأردنية تطبيق هذا التصور بكل أبعاده، وكذلك بتطوير هذا التصور المقترح من خلال التغذية الراجعة عند دراسته وتطبيقه.

بالنظر إلى ما سبق من دراسات، فإن الدراسة الحالية تميزت بدراستها واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من خلال قياس درجة توافر الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات وفقاً لأراء أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة، في منهجها وأدواتها وتفسير نتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ التطورات السريعة التي يعيشها التعليم على مستوى العالم والتعليم العالي في الجامعات على وجه الخصوص، الذي كان نتاجاً للانفجار التكنولوجي والمعرفي وتهاوي الحدود والحواجز،

إضافة إلى ارتفاع سقف حريّة الإنسان في اختيار تعليمه ونوعيته وفي أي مكانٍ في العالم يريد أن يتعلم، جعلَ فكرة تدويل التّعليم العالي أولى أولويات الجامعات لتضمن تحقيق التنافسية العالمية وهذا ما أكدت عليه دراسة الفواز (2020). كما أنّ حداثّة عهد الجامعات الأردنيّة في تدويل التّعليم العالي يجعل هناك ضرورةً لتبني المبادئ التي تنطلق منها فكرة تدويل التّعليم العالي وضرورة تحقيق متطلباته وتبني استراتيجياته بشكل أكبر لتقليص الفجوة بين مستوى أداء الجامعات حديثة العهد بتدويل التّعليم العالي ومستوى أداء الجامعات العالمية الرائدة في تدويل التّعليم بحسب ما أكدت عليه دراسة الجاسر (2020). إضافة إلى أنّ رصد التحديات التي تعيق تحقيق تدويل التّعليم العالي في الجامعات بات مطلباً ضرورياً للسير نحو التدويل وإنجاحه في الجامعات الأردنيّة، وهذا ما أكدت عليه دراسة إسماعيل والعبري والهنائي (2022) ودراسة الأقطش وخضرا (2019). (Al-Agtash & Khadra.2019).

لقد أصبح ضرورياً إدراك إدارة الجامعات وجميع المُدرّسين والعاملين فيها بالمنحى الجديد في التّعليم العالي المتعلق بتدويل التّعليم العالي، ومعرفة أهم متطلباته واستراتيجياته، وأهم العقبات والتحديات التي تواجهه. لذا تتمثّل مشكلة الدراسة الحاليّة في السعي لاستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، نحو واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة "الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات". وذلك بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1:- ما درجة توافر متطلبات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
 - 2:- ما درجة ممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
 - 3:- ما درجة التحديات التي تواجه تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
 - 4:- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تدويل التّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" في الجامعات الأردنيّة، تُعزى لمتغيرات (تخصص الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟
- أهميّة الدراسة:
- الأهميّة النظرية:

1. تُعدّ الدراسة واحدة من الدراسات القليلة التي تمّ إجراؤها في الأردن -حسب علم الباحثة- بغرض الكشف عن واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من حيث: الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات.
 2. من المأمول أن تُثري الدراسة الجانب النظري حول متطلبات واستراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية.
 3. إبراز تحديات التدويل، لما لها من أثر يعود على إثراء المكتبة العربية بالمعلومات التي ستوفرها الدراسة، والتي يمكن أن تستفيد منها الجامعات والباحثون.
- الأهميّة التطبيقية:

1. يؤمل تقديم دراسة علمية تكشف واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة من حيث الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات.
 2. من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة فتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث مشابهة تتناول تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية.
 3. يمكن لنتائج الدراسة أن تفيد الباحثين في مجال إدارات التعليم العالي بالاعتماد على متطلبات واستراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات بما يتماشى مع التوجه الدولي. إضافة إلى الاستفادة من التوصيات التي خرجت بها الدراسة.
- أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة في مجالات "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" كما يراها أعضاء هيئة التدريس.
 2. معرفة دلالة الفروق بين استجاباتهم حول واقع تدويل التّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات"، وفقاً لمتغيرات: (تخصص الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).
- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيّة: معرفة واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنيّة في ثلاثة مجالات: الاستراتيجيات، والمتطلبات، والتحديات.

الحدود البشريّة: طبّقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأكاديمية.

الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في ثلاث جامعات حكومية أردنية، هي: اليرموك، والأردنية، وموتة.

الحدود الزمنية: طبّقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2023/2022م).

مصطلحات الدراسة:

التدويل: عُرّف التدويل بأنّه: إضفاء الصبغة الدوليّة لكل شؤون المؤسسة من سياسات وخطط واستراتيجيات وعمليات وبرامج وغيرها، وبالتالي بناء علاقات مع مؤسسات دوليّة بهدف تبادل الخبرات وتطويرها (القضاة والسرحان، 2017).

ويُعرّف التدويل في هذه الدراسة إجرائيًا: بأنّه قيام الجامعات الأردنية بإضافة عناصر وأنشطة دولية لمهامها، بهدف تأدية وظائفها بطريقة معاصرة تتفق مع تحديات العولمة، لاكتساب ميزة تنافسية لها الصعيد الإقليمي والدولي.

تدويل التّعليم العالي: يُعرّف بأنّه منهج للتطوير والتحسين يطال كل المدخلات والعمليات والمخرجات في الجامعات بناءً على استراتيجية تراعي البعد الدولي في البرامج الأكاديمية، والمناهج، والأنشطة، والبحث العلمي، والخدمة المجتمعية، الأمر الذي يُفعل الحراك الدولي لمنسوبي الجامعة، وبناء علاقات تعاونيّة يتم خلالها تبادل المعارف والخبرات والإنجازات وتعزيز التنافسيّة دولياً (الفواز، 2020).

ويُعرّف تدويل التّعليم العالي في هذه الدراسة إجرائيًا: بأنّه الجهود المبذولة لتوفير متطلبات تدويل التّعليم العالي وممارسة الاستراتيجيات الفعالة في تحقيق التدويل، ومواجهة التحديات التي تعترض تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية، وذلك بهدف تطوير وتحسين وظائفها الثلاثة "التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع".

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي المسحي، بهدف الكشف عن واقع تدويل التّعليم العالي "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات"، في الجامعات الأردنيّة باستطلاع آراء هيئاتها التدريسية. مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في ثلاث جامعات أردنية تغطي المناطق الجغرافية الثلاث، وهي جامعة اليرموك شمال المملكة، والجامعة الأردنية في الوسط، وجامعة مؤتة في الجنوب، وعددهم (2758) عضواً، وفقاً لآخر إحصائية صادرة عن وزارة التّعليم العالي، في العام (2020م). منهم (904) في جامعة اليرموك، و (1270) في الجامعة الأردنية، و (584) في جامعة مؤتة، ولتحديد حجم عينة الدراسة المناسب، تم تطبيق معادلة ثومبسون (Thompson, 2002) وبلغ عدد العينة اللازم لتمثيل المجتمع (337) عضواً، تم اختيارهم عشوائياً بأسلوب

العينة الطبقية لتمثيل الجامعات الثلاثة في العينة، حيث توزع العينة على الجامعات الثلاثة كالآتي: (111 جامعة اليرموك)، (155 الجامعة الأردنية)، (71 جامعة مؤتة). وقد توزع أفراد العينة كما في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع أفراد العينة، وفقاً لمتغيراتها			
المتغير	الفئات	العدد	النسبة
تخصص الكلية	إنسانية	176	52.2%
	علميّة	161	47.8%
	المجموع	337	100%
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	121	35.9%
	أستاذ مشارك	117	34.7%
	أستاذ مساعد	99	29.4%
	المجموع	337	100%
سنوات الخبرة	(5) سنوات فأقل	69	20.5%
	(5) إلى (10) سنوات	93	27.6%
	أكثر من (10) سنوات	175	51.9%
	المجموع	337	100%

أداة الدراسة: تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) لقياس واقع تدويل التّعليم العالي "الاستراتيجيات، المتطلبات، التحديات" في الجامعات الأردنيّة، وذلك بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة منها دراسة إسماعيل والعبري والهنائي (2022)، دراسة البيز والثويني (2021). واحتوت الأداة (الاستبانة) جزأين، يشتمل الجزء الأول بيانات أفراد العينة. ويشتمل الجزء الثاني (39) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات: يقيس المجال الأول درجة توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي (13 فقرة)، ويقيس المجال الثاني درجة ممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي (13 فقرة)، ويقيس المجال الثالث درجة التحديات التي تواجه تدويل التّعليم العالي (13 فقرة)، وتكون الاستجابة على الفقرات وفق مقياس (Likert):

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
5	4	3	2	1

دلالات صدق الأداة وثباتها: تم التحقق من صدق الأداة ظاهرياً بعرضها على (7) من أساتذة الجامعات، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، والقيام بالتعديلات، وبعد التأكد من الصدق الظاهري، تم استخراج معاملات صدق البناء للفقرات، باستخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)، للتأكد من انتماء كل فقرة للمجال الواردة فيه، وكانت كما في الجدول (2).

الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات، مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه (ن=30)			
رقم الفقرة	توفر متطلبات التدويل	ممارسة استراتيجيات التدويل	تحديات التدويل
	قيمة الارتباط	قيمة الارتباط	قيمة الارتباط
1	**0.832	**0.854	**0.804
2	**0.810	**0.858	**0.660
3	**0.862	**0.851	**0.857
4	**0.750	**0.859	**0.828
5	**0.913	**0.905	**0.842
6	**0.911	**0.738	**0.728
7	**0.782	**0.883	**0.852
8	**0.890	**0.939	**0.878
9	**0.915	**0.947	**0.769
10	**0.685	**0.861	**0.838
11	**0.900	**0.947	**0.852
12	**0.816	**0.934	**0.846
13	**0.922	**0.929	**0.861

** دال عند $(\alpha = 0.01)$.

يتبين من الجدول (2) أن كل فقرة ترتبط مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه ارتباطاً موجباً وبدلالة إحصائية $(\alpha = 0.01)$ ، مما يدل على مناسبة كل فقرة في قياس مجالها التي وردت فيه. كما تم حساب معاملات الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's alpha"، وجاءت كما في الجدول (3).

الجدول (3) ثبات مجالات الأداة الثلاثة (ن=30)		
المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا
توفر متطلبات التدويل	13	0.945
ممارسة استراتيجيات التدويل	13	0.933
تحديات التدويل	13	0.916

تدل نتائج الثبات في الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات لمجال "توفر متطلبات التدويل" قد بلغت (0.945)، وبلغت قيمته لمجال "ممارسة استراتيجيات التدويل" (0.933). كما بلغت قيمته لمجال "تحديات التدويل" (0.916)، وهذه القيم مرتفعة وتدل على ثبات أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل

- تخصص الكلية ولها مستويان (إنسانية، علمية)

- الرتبة الأكاديمية ولها ثلاث مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)

- الخبرة ولها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

- المتغير التابع واقع تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية

المعالجة الإحصائية:

1. الإحصاء الوصفي (المتوسّطات والانحرافات المعيارية)، للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى،

وللحكم على درجة استجابة أفراد العينة على الأداة، تم استخراج مدى الفئات الثلاث كالآتي:

● المدى = أعلى درجة على المقياس (5) - أقل درجة على المقياس (1) = $5 - 1 = 4$.

● طول الفئة = $4 \div 3 = 1.33$ ، ويُمثّل طول كل فئة (عالية، متوسطة، منخفضة).

وعليه تكون الفئة الأولى للمتوسّطات الحسابية: من (1) إلى $(1 + 1.33)$ وهكذا، والجدول (4)

يوضح معيار تفسير المتوسّطات الحسابية للتعليق على نتائج الدراسة.

الجدول (4) معيار تفسير المتوسّطات للتعليق على النتائج	
الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

2- تحليل (3-Way MANOVA): لتحديد دلالة الفروق بين متوسّطات استجابات أفراد العينة

على السؤال الرابع، إضافةً لاختبار "شيفيه" (Scheffe) لتحديد مصدر الفروق الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبيّن الجدول (5) المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب للاستجابات على

فقرات المجال الأول من أداة الدراسة، الذي يقيس درجة توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي.

الجدول (5) الإحصاءات الوصفية لاستجابات أفراد العينة حول واقع توفر متطلبات تدويل التعليم العالي				
رقم العبارة	المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	توفير الخدمات اللازمة لتدويل التعليم العالي والتعاون الدولي في الأنشطة والخطط التعليمية	3.40	0.67	9
2	توفير توجه بناء لحل المشاكل الدولية	3.46	0.78	4
3	الالتزام بمسؤوليات الجامعة في تنفيذ المشاريع الإقليمية والدولية	3.54	0.86	3
4	صياغة استراتيجية تدويل أكثر شمولاً للتعليم الجامعي	3.32	0.87	10
5	إشراك المدرسين والطلبة في رسم سياسة تدويل التعليم العالي بالجامعة	3.06	0.98	13
6	تصميم الهياكل التنظيمية الملائمة للتدويل	3.26	0.74	11
7	وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية	3.93	0.91	1
8	دعم القيادات الجامعية العليا لتدويل التعليم العالي	3.57	0.83	2
9	وجود رسالة ورؤية واضحة لتدويل التعليم العالي	3.44	0.84	7
10	توفير البنية التحتية وفقاً للمعايير العالمية	3.42	0.80	8
11	وجود وحدة تخطيط لمتابعة التوجه الاستراتيجي لتدويل التعليم العالي	3.44	0.81	6
12	تخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي	3.23	0.80	12
13	تفعيل دور المدرسين في دعم التدويل من خلال مشاركتهم في المؤتمرات العالمية	3.45	0.84	5
متوسط درجة توفر المتطلبات		3.42	0.59	-

من الجدول (5) يتضح أن درجة توفر متطلبات تدويل التعليم العالي جاءت متوسطة بشكل عام، وبلغ متوسطها ككل (3.42)، وبانحراف معياري (0.59). وبالنسبة للمتطلبات الواردة في الفقرات، فقد تراوح توفرها ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، وتراوح متوسطاتها ما بين (3.06) و (3.93)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.67) و (0.98)، حيث جاء المتطلب في الفقرة (7) بدرجة توفر "مرتفعة"، وجاءت باقي المتطلبات وعددها (12) متطلباً بدرجة توفر "متوسطة".

وكانت أهم متطلبات تدويل التعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء المتطلب الوارد في الفقرة (7): "وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية" أولاً، وبمتوسط (3.93) وبانحراف معياري (0.91) وبدرجة توفر مرتفعة، تلاه ثانياً المتطلب الوارد في الفقرة (8): "دعم القيادات الجامعية العليا لتدويل التعليم العالي" بمتوسط (3.57) وبانحراف

معياري (0.83) وبدرجة توفر متوسطة. وكانت أقل متطلبات تدويل التّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء المتطلب الوارد في الفقرة (5): "إشراك المدرسين والطلبة في رسم سياسة تدويل التّعليم العالي بالجامعة" أخيراً، بمتوسط (3.06) وبانحراف معياري (0.98) وبدرجة توفر متوسطة، سبقه المتطلب الوارد في الفقرة (12): "تخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي" بمتوسط (3.23) وبانحراف معياري (0.80) وبدرجة توفر متوسطة. ويمكن تفسير النتيجة المتوسطة لتوفر متطلبات التدويل بشكل عام، بأن جهود الجامعات الحكومية في عينة الدراسة لا ترقى للمستوى المطلوب في إضفاء البُعد الدولي على برامجها وهيكلها التنظيمية وعدم توفير جهة متخصصة في إدارات الجامعة لمتابعة قضايا التدويل أو مشاركة المدرسين والطلبة تحديد ملامح سياسة التدويل نظراً للمركزية التي تتبعها إدارات الجامعات في القضايا الاستراتيجية، كما أن المتطلبات المادية وتحديث البنى التحتية تحتاج إلى إعادة نظر من قبل إدارات الجامعات عينة الدراسة إذا ما أرادت مواكبة التعليم العالمي من خلال تخصيص ميزانية في هذا المجال، وهو ما يصعب توفيره بدرجة كبيرة في ظل ما تواجهه تلك الجامعات من مشكلات مالية. أما بالنسبة لدرجة التوفر المرتفعة للمتطلب (7): "وضع قوانين وسياسات مناسبة لحماية حقوق الملكية الفكرية"، فتُعدّ هذه النتيجة مُتوقّعة كون التشريعات الأردنية وسياسات الملكية الفكرية في الجامعات الحكومية الأردنية تتضمن قوانين لحقوق الطبع وبراءات الاختراع والمنافسة غير المشروعة، وغيرها من القوانين التي تُعد منظومة حقوق متكاملة للملكية الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة المتوسطة لتوفر متطلبات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية بشكل عام مع دراسة الجاسر (2020) التي بيّنت توافر متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بُعد في الجامعات السعودية بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع دراسة زايدي وبو عيشة (2021) التي توصلت إلى ضعف توافر متطلبات تدويل التعليم العالي في كلية العلوم الاقتصادية بجامعة جيجل الجزائرية، ومع دراسة القضاة والسرحان (2017) التي أظهرت ضعف توافر متطلبات التدويل في الجامعات الأردنيّة الحكومية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، ومع دراسة الفوز (2020) التي بيّنت وجود درجة كبيرة جداً للمتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة ممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب للاستجابات على فقرات المجال الثاني من أداة الدراسة، الذي يقيس ممارسة استراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

رقم العبارة	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلبة والمجالس العلمية للجامعات العالمية	3.15	0.87	13	متوسطة
2	نشر المهارات التي تختص بتنوع الثقافات للتخطيط في التعليم العالي	3.28	0.81	10	متوسطة
3	التعاون الدولي والإقليمي للارتقاء بجودة البرامج التعليمية	3.45	0.82	3	متوسطة
4	إكساب الطلبة القدرات والمهارات المطلوبة في الساحة الدولية	3.35	0.80	7	متوسطة
5	تخطيط المقررات الدراسية الخاصة للطلبة الأجانب	3.38	0.90	6	متوسطة
6	التوسع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليمياً وعالمياً	3.48	0.79	2	متوسطة
7	إثراء البيئة الجامعية بالأنشطة التعليمية والبحثية وفق المعايير العالمية	3.44	0.85	4	متوسطة
8	تخطيط البرامج التعليمية القائمة على التعاون الإقليمي والدولي بين الجامعات	3.34	0.83	8	متوسطة
9	تشجيع المجالس العلمية للطلبة الأجانب في الجامعة	3.62	0.96	1	متوسطة
10	التعاون الفعال في تخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها	3.21	0.89	12	متوسطة
11	الإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليم عالي دولي	3.24	0.94	11	متوسطة
12	مراجعة المقررات الدراسية بما يتفق مع محتوى معرفة المجتمع العالمي والمشاكل الدولية	3.42	0.80	5	متوسطة
13	تأهيل الكوادر البشرية لتحقيق النتائج الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لتدويل التعليم العالي	3.32	0.95	9	متوسطة

الجدول (6) الإحصاءات الوصفية لاستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي					
رقم العبارة	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
متوسط درجة ممارسة الاستراتيجيات	3.36	0.67	-	متوسطة	

من الجدول (6) يتبيّن أن درجة ممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي جاءت متوسطة بشكل عام، وبلغ متوسطها ككل (3.36)، وبانحراف معياري (0.67). وبالنسبة لاستراتيجيات تدويل التّعليم العالي الواردة في جميع الفقرات، فقد جاءت ممارستها بدرجة "متوسطة"، وتراوح متوسطاتها ما بين (3.15) و (3.62)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.79) و (0.96). وكانت أهم استراتيجيات تدويل التّعليم العالي على النحو التالي: جاءت الاستراتيجية الواردة في الفقرة (9): "تشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعة" أولاً، وبمتوسط (3.62) وبانحراف معياري (0.96) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت ثانياً الاستراتيجية الواردة في الفقرة (6): "التوسّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليمياً وعالمياً" بمتوسط (3.48) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة ممارسة متوسطة. في حين كانت أقل استراتيجيات التدويل مُمارسةً، على النحو التالي: جاءت الاستراتيجية الواردة في الفقرة (1): "التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلاب والمجالس العلمية للجامعات العالمية" أخيراً، بمتوسط (3.15) وبانحراف معياري (0.87) وبدرجة ممارسة متوسطة، سبقتها الاستراتيجية الواردة في الفقرة (10): "التعاون الفعال في تخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها" بمتوسط (3.21) وبانحراف معياري (0.89) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويمكن الربط بين النتيجة المتوسطة لممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية بشكل عام وفي جميع الفقرات بالدرجة المتوسطة لتوفر متطلبات التدويل، إذ تحتاج متطلبات التدويل في الجامعات إلى توفير وتفعيل على أرض الواقع، والتحول نحو الاستقلالية في قضايا التدويل بالجامعات، من أجل تشجيع القيادات في الجامعة على تبني خطط حديثة تُسهم في أحداث التغيير المطلوب بتبني ممارسات استراتيجية في قضايا التدويل وترسيخ هذه الممارسات للوصول للعالمية.

وتتفق هذه النتيجة المتوسطة لممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي بشكل عام، مع دراسة البيز والثويني (2021) التي كشفت عن الاهتمام بتفعيل التدويل في الجامعات السعودية،

ومع دراسة لي بيوه (LeBeau,2018) التي أظهرت أن هناك فجوة في تقييم التدويل لجامعة كابيتال ستي (CCU).

نتائج السؤال الثالث: ما درجة التحديات التي تواجه تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

يُبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب للاستجابات على فقرات المجال الثالث من أداة الدراسة، الذي يقيس تحديات تدويل التعليم العالي في الجامعات الأردنية.

الجدول (7) الإحصاءات الوصفية لاستجابات أفراد العينة حول واقع التحديات التي تواجه تدويل التعليم العالي					
رقم العبارة	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحدي
1	الافتقار إلى الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التعليم العالي	4.20	0.79	1	مرتفعة
2	قلة ملاءمة البنية التعليمية في الجامعة لمعايير تدويل التعليم العالي	3.89	0.78	4	مرتفعة
3	العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة	4.06	0.75	2	مرتفعة
4	انخفاض ملاءمة جودة التعليم العالي	3.43	0.83	11	متوسطة
5	نقص الاستخدام الكافي للتقنيات الحديثة في الجامعة	3.39	0.94	12	متوسطة
6	هجرة ذوي التخصصات النادرة من الجامعة	3.96	0.76	3	مرتفعة
7	عدم قابلية البنى التحتية والموارد البشرية لتبني المعايير العالمية	3.75	0.94	6	مرتفعة
8	عدم قدرة التعليم العالي على التكيف مع ثقافة المجتمع المعاصرة	3.45	0.74	10	متوسطة
9	قلة تنسيق هيكل التعليم العالي في الأردن مع المعايير الدولية	3.59	0.87	8	متوسطة
10	ضعف اهتمام المدرسين بتدويل التعليم العالي	3.31	0.94	13	متوسطة
11	عدم تطوير الأنظمة الإدارية والأكاديمية بما يتفق مع تدويل التعليم العالي	3.64	0.83	7	متوسطة
12	قلة مشاركة المدرسين في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية	3.79	0.90	5	مرتفعة
13	ضعف التواصل مع الجامعات الإقليمية والعالمية	3.48	0.99	9	متوسطة
متوسط درجة التحديات	3.69	0.57	-	مرتفعة	

من الجدول (7) يتّضح أن درجة التحديات التي تواجه تدويل التّعليم العالي جاءت مرتفعة بشكل عام، وبلغ متوسطها ككل (3.69)، وبانحراف معياري (0.57).

وبالنسبة للتحديات الواردة في الفقرات، فقد تراوحت ما بين الدرجة "متوسطة" و "مرتفعة"، وتراوحت متوسطاتها ما بين (3.31) و (4.20)، وبانحرافات معيارية ما بين (0.74) و (0.99)، حيث جاءت (6) تحديات بدرجة مرتفعة، وهي ذات الأرقام (12-7-6-3-2-1)، وجاءت باقي التحديات وعددها (7) تحديات والواردة في الفقرات (13-11-10-9-8-5-4) وعددها (12) بدرجة متوسطة.

وكانت أهم تحديات تدويل التّعليم العالي من حيث الترتيب، على النحو التالي: جاء التحدي في الفقرة (1): "افتقار إلى الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التّعليم العالي" أولاً، وبمتوسط (4.20) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة مرتفعة، وهذا التحدي من أهم الصعوبات التي تعيق تطوّر التعليم العالي في الأردن بشكل عام، حيث تعاني معظم الجامعات من عدم تنوع مصادر التمويل لممارسة أنشطتها ووظائفها في التعليم والبحث العملي وخدمة المجتمع، مما يجعل توفير الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التّعليم العالي من أكبر التحديات التي تعترض تدوي التعليم العالي. وجاء التحدي في الفقرة (3): "العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة" ثانياً، وبمتوسط (4.06) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب إلى قلة المرونة الممنوحة للجامعات الحكومية في تحديد نسب القبول للطلبة وفق إمكانيات كل جامعة بشكل مستقل، مما يشكل ضغطاً كبيراً على الخدمات والبنى التحتية في الجامعات.

وكانت أقل تحديات تدويل التّعليم العالي، كالآتي: جاء التحدي الوارد في الفقرة (10): "ضعف اهتمام المدرسين بتدويل التّعليم العالي" أخيراً، وبمتوسط (3.31) وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تعود إلى اهتمام الكادر التدريسي في الجامعات الأردنية بمواكبة التطورات العالمية المعاصرة ومنها قضايا التدويل للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم في مجالات تخصصهم. وفي الترتيب قبل الأخير جاء التحدي الوارد في الفقرة (5): "نقص الاستخدام الكافي للتقنيات الحديثة في الجامعة" بمتوسط (3.39) وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وتعود هذه النتيجة إلى وجود قناعة لدى الجامعات الأردنية بأن التقنيات الحديثة تُعتبر نافذة ضرورية للانفتاح على التطور الحاصل بمختلف التخصصات الجامعية، مما يدفعها لمحاولة سدّ النقص في التقنيات الحديثة باستمرار حسب ميزانياتها.

ويمكن تفسير الدرجة المرتفعة ككل لتحديات التدويل في الجامعات الحكومية الأردنية، بأن التعليم العالي في الأردن يعاني من وجود مشكلات تعترض جهود تدويل التّعليم العالي، منها:

انحصار دور تلك الجامعات على توفير الاحتياجات المحلية من التعليم نظراً للزيادة في أعداد المتحقّين بالتعليم الجامعي سنوياً، وعدم وجود خطط متكاملة تقوم على توفير متطلبات التّعليم العالي وتبني الاستراتيجيات اللازمة للتدويل وترسيخها كممارسات على ارض الواقع، وتجدر الإشارة أنّ تواضع الميزانيات المالية تُعدّ معضلة كبيرة تواجه تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية، حيث أن تطوير البنية التّعليمية ورفع مستواها لتتناسب مع العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بالجامعة وهجرة ذوي التخصصات النادرة من أعضاء الهيئات التدريسية إلى الجامعات العربية والدولية، وعدم قدرة المدرسين على المشاركة في المؤتمرات الدولية التي ترعاها الجامعات العالمية، كل ما سبق يعود في الأساس إلى مشكلة تواضع ميزانيات التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية.

وتتفق النتيجة المرتفعة لتحديات تدويل التّعليم العالي بشكل عام، مع دراسة إسماعيل وآخرون (2022) التي بيّنت العديد من تحديات تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس، أهمها: نقص الموارد المالية، وضعف تفعيل الاتفاقيات. وتختلف مع دراسة البيز والثويني (2021) التي بيّنت العديد من تحديات التدويل في الجامعات السعودية منها ضعف توافق متطلبات الحراك التعليمي بين الدول، وزيادة المنافسة العالمية في جذب الخبراء والمدرسين المتميزين. كما تتفق مع دراسة لي بيوه (LeBeau, 2018) التي حددت عدداً من التحديات العالمية للخطط المستقبلية لجامعة كابيتال ستي (CCU) في مجال تدويل التعليم كنظام الحوافز لتحفيز أعضاء المدرسين والطلاب، ودمج التدويل بالبحث العلمي والتدريس.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تدويل التّعليم العالي "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" في الجامعات الأردنيّة، تُعزى لمتغيرات (تخصص الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟

الجدول (8) الإحصاءات الوصفية لاستجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التّعليم العالي بالمجالات الثلاثة "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات" تبعاً لمتغيرات الدراسة							
المتغير	الفئات	متطلبات التدويل		استراتيجيات التدويل		تحديات التدويل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخصص الكلية	إنسانيّة	3.31	0.57	3.28	0.64	3.76	0.57
	علميّة	3.55	0.59	3.45	0.69	3.61	0.56
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	3.22	0.46	3.26	0.59	3.66	0.50
	أستاذ مشارك	3.39	0.63	3.37	0.74	3.79	0.53
	أستاذ مساعد	3.71	0.58	3.46	0.66	3.60	0.68
سنوات الخبرة	(5) سنوات فأقل	3.83	0.63	3.57	0.71	3.60	0.79
	(5) إلى (10) سنوات	3.35	0.50	3.27	0.58	3.70	0.50
	أكثر من (10) سنوات	3.30	0.55	3.32	0.68	3.72	0.49

من الجدول (8) يتّضح وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التّعليم العالي بالمجالات الثلاثة "المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات"، وذلك وفقاً لمتغيرات (تخصص الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجاباتهم على المجالات الثلاثة، تبعاً لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل (3-Way MANOVA؛ كما في الجدول (9)).

الجدول (9) نتائج تحليل (3-Way MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التّعليم العالي							
مصدر التباين	مجالات الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة	
تخصص الكلية Hotelling *8.358 = 0.000 = α	توفر متطلبات التدويل	4.658	1	4.658	16.082	*0.000	
	ممارسة استراتيجيات التدويل	2.407	1	2.407	5.596	*0.019	
	تحديات التدويل	1.688	1	1.688	5.304	*0.022	
الرتبة الأكاديمية Wilks' Lambda *13.481 = 0.000 = α	توفر متطلبات التدويل	11.626	2	5.813	20.072	*0.000	
	ممارسة استراتيجيات التدويل	1.795	2	0.897	2.086	0.126	
	تحديات التدويل	1.762	2	0.881	2.768	0.064	
سنوات الخبرة Wilks' Lambda	توفر متطلبات التدويل	4.886	2	2.443	8.436	*0.000	
	ممارسة استراتيجيات التدويل	3.502	2	1.751	4.071	*0.018	

الجدول (9) نتائج تحليل (3-Way MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التعليم العالي						
مصدر التباين	مجالات الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f" المحسوبة	مستوى الدلالة
$3.041 = 0.006 = \alpha$	تحديات التدويل	0.120	2	0.060	0.188	0.829
الخطأ	توفر متطلبات التدويل	95.860	331	0.290		
	ممارسة استراتيجيات التدويل	142.366	331	0.430		
	تحديات التدويل	105.354	331	0.318		
الكلية	توفر متطلبات التدويل	117.030	336			
	ممارسة استراتيجيات التدويل	150.070	336			
	تحديات التدويل	108.924	336			

* دالة عند $(\alpha \leq 0.05)$.

من خلال الجدول (9)، يتضح أن الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة، جاءت كالتالي:

- الفروق تبعاً لتخصص الكلية:

أظهرت النتائج أن قيمة (Hotelling) لمتغير تخصص الكلية تبلغ (8.358)، وبدلالة إحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ ، أي إنه توجد فروق بين استجابات أفراد العينة حول واقع تدويل التعليم العالي، تُعزى لمتغير تخصص الكلية، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق الدالة كانت على المجالات الثلاثة (المتطلبات، الاستراتيجيات، التحديات) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين الكليات الإنسانية والعلمية على المجالات الثلاثة وعلى التوالي (16.082)، (5.596)، (5.304)، وهي ذات دلالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (8) يتضح أن الفروق في الاستجابات حول توفر متطلبات التدويل وممارسة استراتيجيات التدويل، كانت لصالح الكليات العلمية، كون متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلمية كانت أعلى من متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية. في حين أن الفروق حول تحديات التدويل كانت لصالح أفراد العينة في الكليات الإنسانية، كون متوسطات استجاباتهم على هذا المجال كانت أعلى من متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلمية. وهذه النتيجة تعني أن توفر متطلبات تدويل التعليم العالي وممارسة استراتيجياته في الجامعات الأردنية يزداد في الكليات العلمية، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الكليات العلمية تتمتع بميزات

مالية أكبر يمكن توجيهها إلى دعم برامج تدويل التعليم والتعاون مع الجامعات العالمية، بالإضافة إلى إمكانياتها للتدريس باللغة الإنجليزية بمختلف التخصصات العلمية، بينما تواجه الكليات الإنسانية التي تدرّس البرامج النظرية، وبخاصة في المواضيع الأدبية صعوبة في إضفاء البعد الدولي على برامجها وتخصصاتها. وبالنسبة للنتيجة التي أظهرت أن تحديات تدويل التّعليم العالي يزداد في الكليات الإنسانيّة، فقد يعود ذلك إلى أن الجامعات الحكومية تركز بدرجة أكبر على توفير متطلبات تدويل التعليم في الكليات العلمية لتحقيق شروط الاعتماد والتصنيف العالمي للتخصصات العلمية، كما أن الكليات العلميّة أكثر تحرراً من التحديات والقيود المرتبطة بالثقافة والهوية الوطنية المحافظة، والتي قد يشكل تدويل التعليم مساساً بها، مما أدى أن تكون تقديرات أفراد العينة في الكليات الإنسانيّة لتحديات تدويل التعليم تفوق تقديرات زملاءهم في الكليات العلميّة.

- الفروق تبعاً للرتبة الأكاديمية:

أشارت قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير الرتبة الأكاديمية البالغة (13.481)، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد حول واقع تدويل التّعليم العالي، تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق كانت دالة على مجال (توفر متطلبات التدويل) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين فئات الرتبة الأكاديمية على هذا المجال (20.072)، وبدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية على مجالي (ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات التدويل). وقد يعود السبب في عدم وجود فروق على مجالي (ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات التدويل) تبعاً للرتبة الأكاديمية، إلى أن أفراد العينة بمختلف رتبهم الأكاديمية يعملون في بيئة عمل جامعية متشابهة من حيث السياسات والممارسات في مجال استراتيجيات التدويل، كما يدركون التحديات التي تعيق تدويل التعليم في ضوء مشاهداتهم الميدانية، ويتطلعون بنفس الدرجة لتحسين الممارسات ومواجهة التحديات بهدف إضفاء البعد الدولي على برامج جامعاتهم، مما أدى إلى أن تكون استجاباتهم حول ممارسة استراتيجيات التدويل، وتحديات تدويل في جامعاتهم، متشابهة بغض النظر رتبهم الأكاديمية.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة في الاستجابات حول توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي في الجامعات الأردنية وفقاً للرتبة الأكاديمية، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (10).

الجدول (10) نتائج اختبار (Scheffe): لتحديد مصدر الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التعليم العالي وفقاً لرتبهم الأكاديمية				
المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك
توفر متطلبات التدويل	أستاذ	3.22	3.22	3.39
	أستاذ مشارك	3.39	-	*0.17
	أستاذ مساعد	3.71	-	-
	أستاذ مساعد	3.71	-	-

* الفروق في المتوسطات دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت النتائج الجدول (10) أن الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التعليم العالي، جاءت لصالح استجابات أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد) مقارنة باستجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك) ولصالح أستاذ مساعد، كما كانت الفروق دالة بين استجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ مشارك) مقارنة باستجابات أفراد العينة من رتبة (أستاذ) ولصالح أستاذ مشارك. وتعني هذه النتيجة أن أفراد العينة من رتبة أستاذ مساعد قَيِّمُوا توفر متطلبات تدويل التعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من رتبتي (أستاذ-أستاذ مشارك)، كما أن أفراد العينة من رتبة أستاذ مشارك قَيِّمُوا توفر متطلبات تدويل التعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من رتبة أستاذ. وتُعزى هذه الفروق إلى أن رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك يكتفون إنتاجهم العلمي بإعداد البحوث وحضور المؤتمرات العلمية والالتحاق ببرامج التنمية المهنية بالجامعات، مما مكنهم من الحكم على درجة توفر المتطلبات بشكل يختلف عن رتبة أستاذ، كما أن أفراد العينة من رتبة أستاذ وبخبرتهم في مجال التخصص تكوّنت لديهم معايير واضحة عن متطلبات تطوير التعليم العالي في مجال التخصص، مما جعل تقديراتهم تميل للتشدد في الحكم على توفر متطلبات التدويل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الفواز (2020) التي بيّنت أنه لا توجد فروق في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك تُعزى للرتبة الأكاديمية.

- الفروق تبعاً لسنوات الخبرة:

أشارت قيمة (Wilks' Lambda) لمتغير سنوات الخبرة والبالغة (3.041)، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد حول واقع تدويل التعليم العالي، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن خلال قيم (f) للمجالات، يتضح أن الفروق كانت دالة على مجالي (توفر متطلبات التدويل، وممارسة استراتيجيات التدويل) إذ بلغت قيم (f) المحسوبة للفروق بين

فئات سنوات الخبرة على هذين المجالين (8.436)، (4.071) على التوالي، وبدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في حين لم تكن هناك فروق تُعزى لسنوات الخبرة على مجال (تحديات التدويل). وقد يعود عدم وجود فروق على مجال (تحديات التدويل) تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن التحديات التي وردت في أداة الدراسة هي تحديات أساسية تواجه دويل التّعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنيّة، وأن جميع أفراد العينة بمختلف خبراتهم يدركون الدرجة الكبيرة لتحديات تدويل التّعليم العالي. وللكشف عن مصدر الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي وفقاً لسنوات خبرتهم، تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe)، كما في الجدول (11).

الجدول (11) نتائج اختبار (Scheffe): لتحديد مصدر الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات التدويل وممارسة استراتيجيات التدويل تبعاً لسنوات خبرتهم				
المجال	سنوات الخبرة	(5) فأقل	(5) إلى (10)	أكثر من (10)
توفر متطلبات التدويل	المتوسط	3.83	3.35	3.30
	(5) فأقل	-	*0.48	*0.53
	(5) إلى (10)	-	-	0.05
	أكثر من (10)	-	-	-
ممارسة استراتيجيات التدويل	المتوسط	3.57	3.27	3.32
	(5) فأقل	-	*0.30	*0.25
	(5) إلى (10)	-	-	0.02
	أكثر من (10)	-	-	-

* الفروق في المتوسطات دالة عند ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت النتائج الجدول (11) أن الفروق في استجابات أفراد العينة حول توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي، جاءت لصالح استجابات أفراد العينة من ذوي الخبرة (5) سنوات فأقل مقارنة باستجابات أفراد العينة من فئتي الخبرة "(5) إلى (10) سنوات"، وأكثر من (10) سنوات" ولصالح فئة الخبرة القليلة (5) سنوات فأقل.

وتعني هذه النتيجة أن ذوي الخبرة القليلة قيّموا توفر متطلبات تدويل التّعليم العالي وممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي، بدرجة تفوق زملاءهم من فئتي الخبرة المتوسطة والطويلة. وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد العينة من فئتي الخبرة المتوسطة والطويلة في الجامعات الأردنية لديهم إطلاع أكبر على خطط وسياسات الجامعات في توفير المتطلبات وممارسة استراتيجيات تدويل التّعليم العالي لأنهم سبق وشغلوا مناصب قيادية كرئاسة الأقسام الأكاديمية وعملهم في

للجان، وبالتالي لديهم خبرة أكبر في مواضيع تدويل التعليم العالي، مما جعلهم يحكمون بدقة على المستوى الفعلي لتوفر المتطلبات وممارسة استراتيجيات تدويل التعليم العالي في جامعاتهم الذي لم يأت بالمستوى المتوقع.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الفواز (2020) التي بيّنت أنه لا توجد فروق في درجة توجه جامعة تبوك نحو تحقيق المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية وفق مبادئ تدويل التعليم العالي بجامعة تبوك تُعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

قدّمت الباحثة التوصيات والمقترحات الآتية:

- 1- ضرورة توجه الجامعات الحكومية الأردنية لتوفير متطلبات تدويل التعليم العالي من خلال:
 - الاهتمام بمشاركة منسوبيها من المدرسين والطلبة في رسم سياسة تدويل التعليم العالي بالجامعة، وتخصيص ميزانية لدعم تطبيق فكرة نظام تعليمي عالمي، وإعادة تصميم الهياكل التنظيمية بحيث تتناسب وتدويل التعليم العالي، بالإضافة إلى صياغة استراتيجية تدويل أكثر شمولاً للتعليم الجامعي، والاهتمام بتوفير البنية التحتية للجامعات وفقاً للمعايير العالمية، وإعادة صياغة رسالة ورؤية الجامعات بما يتناسب وتدويل التعليم العالي، وإنشاء وحدات تخطيط استراتيجي ومتابعة التوجّه الاستراتيجي للتدويل، وكذلك دعم التدويل من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العالمية، وتبني الجامعات الحكومية الأردنية توجهاً بنّاءاً للمشاركة في حل المشاكل الدولية، والاهتمام بمسؤولياتها في تطبيق المشاريع الإقليمية والدولية، بالإضافة إلى تبني القيادات العليا في الجامعات قضايا تدويل التعليم العالي في جامعاتهم.
- 2- الاهتمام بممارسة استراتيجيات تدويل التعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية، من خلال:
 - تحسين التعاون العلمي والثقافي من قبل اتحادات الطلبة والمجالس العلمية للجامعات العالمية، والتعاون الفعال في تخطيط المشاريع البحثية الدولية وتنفيذها، والإعداد اللازم للعاملين في المستوى الإداري لتطوير تعليم عالٍ دولي، والعمل على نشر المهارات التي تركز على تنوع الثقافات للتخطيط في التعليم العالي، والاهتمام بإكساب الطلاب القدرات والمهارات المطلوبة في الساحة الدولية من تحسين تخطيط المقررات الدراسية الخاصة للطلاب الأجانب، بالإضافة إلى مراجعة المسابقات الجامعية، بما يتفق مع محتوى معرفة المجتمع العالمي والمشاكل الدولية، وإثراء البيئة الجامعية بالأنشطة التعليمية والبحثية وفق المعايير العالمية، والتوسّع في تبادل الخبرات بين الجامعات إقليمياً وعالمياً، بالإضافة إلى تشجيع المجالس العلمية للطلاب الأجانب في الجامعات.
- 3- معالجة تحديات تدويل التعليم العالي في الجامعات الحكومية الأردنية، بتقديم الدعم المادي الموجه نحو تنفيذ تدويل التعليم العالي، والتوسع في البنى التحتية والميزانيات المخصصة لاستيعاب العدد الكبير من المتقدمين للالتحاق بتلك الجامعات، ودعم أعضاء هيئة التدريس مادياً ومعنوياً وبخاصة ذوي التخصصات النادرة بالجامعات للحد من هجرتهم للجامعات الإقليمية والعالمية، بالإضافة إلى الاهتمام برفع سوية البنى التعليمية بما يتفق مع معايير تدويل التعليم العالي، ودعم مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في المؤتمرات الدولية.
- 4- التركيز على الكليات الإنسانية في توفير متطلبات التدويل، وتحسين ممارسة استراتيجيات تدويل التعليم، ومساعدتها في توفير ميزانيات مالية أكبر لإضفاء البعد الدولي على برامجها وتخصصاتها الإنسانية.

5- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الطويلة والرتب الأكاديمية "أستاذ وأستاذ مشارك" في تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتوفير متطلبات التدويل، وتحديد الممارسات الاستراتيجية الفعالة لتدويل التّعليم العالي في تلك الجامعات.

6- إجراء دراسات يتم تطبيقها على باقي الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، مع تناول وجهات نظر القيادات الأكاديمية فيها من رؤساء الأقسام، والعمداء ومساعدتهم.

قائمة المراجع:

- إسماعيل، عمر والعبري، خلف والهنائي، خلود (2022). تحديات تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 19(3)، 177-132.
- البيز، جواهر والثويني، طارق (2021). تطوير تدويل الجامعات الحكومية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة التربية، 190(4)، 495-447.
- الجاسر، غادة (2020). متطلبات تدويل التعليم الجامعي عن بعد في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. مجلة التربية بكلية التربية، جامعة الأزهر. ع(188)، 292-258.
- زايد، أبو سفيان وبو عيشة، مبارك (2021). مدى توفر متطلبات تدويل التعليم العالي في جامعة جيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14(3)، 907 – 884.
- الفواز، نجوى (2020). توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16(4)، 414-399.
- القضاة، عبد الكريم والسرحان، خالد (2017). تصور مقترح لمتطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية لتحقيق التنافسية العالمية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44(4)، 279-265.
- اليونسكو (2009). المؤتمر العالمي للتعليم العالي لعام 2009: الديناميات الجديدة للتعليم العالي والبحوث من أجل التغيير المجتمعي والتنمية. باريس/ منشورات منظمة اليونسكو.
- Al-Agtash, S. & Khadra, L. (2019). Internationalization context of Arabia higher education. **International Journal of Higher Education**, 8(2), 67-81.
- CBIE (2014). **Internationalization Statement of Principles for Canadian Educational Institutions**. Published Report. Retrieved from: -<https://cbie.ca/member-community/internationalization-statement-of-principles-for-canadian-educational-institutions/>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. **Policy Reviews in Higher Education**, 5(1), 28-46.
- Gao, Y. & Liu, J. (2022). Innovating policies for university internationalization in the changing post-pandemic global field. **Policy Reviews in Higher Education**, No.(36), 31–38.
- Hwang, J. (2017). The role of internationalization of higher education to achieve SDG4. **Second Stakeholders Meeting on Indicators for Internationalization of Higher Education in Asia and the Pacific**, Nov.9, 1-17.

- Knight, J. (2008). **The Internationalization of Higher Education in the 21 Century: New Realities and Complexities**. Toronto: University of Toronto.
- Kouwenaar, K. (2022). Strategic internationalization, the case of aurora. **Internationalization of Higher Education-Policy and Practice**. <https://doi.org/10.36197/INT.2-2022.04>
- LeBeau, L. (2018). A Process Approach to Internationalization Utilizing De Wit's Internationalization Circle (Modified Version) for Internationalization Planning. **International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for international scholars**, 7(2)1-17.
- Mitra, C. & Borza, A. (2015). Internationalization in higher education. **Presented at Conference "Risk in Contemporary Economy"**. Galati, Romania.
- Thompson, S. (2002). **Sampling**. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Zolfaghari, A. & Sabran, M. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. **US-China Education Review**, 6(5), 1-9.

معوقات التضامن والأمن القومي العربي (الأزمة العراقية – الكويتية أنموذجاً 1990-2000م)

أ.د. خليل إبراهيم الحجاج* د. شادية حسن العدوان**

تاريخ وصول البحث: 2023/11/28م تاريخ قبول البحث: 2024/2/6م

الملخص

يشكل هذا البحث واحداً من موضوعات التاريخ العربي المعاصر، التي تختص بمعوقات التضامن العربي وأثرها في الأمن القومي العربي (الأزمة العراقية – الكويتية أنموذجاً 1990-2000م)، والعوامل المؤثرة فيه في إطار زمني يمتد بين عامي (1990-2000م)، وتأتي أهمية هذا البحث في تعقبه للعوامل المؤثرة في البنى الأمنية العربية وأسباب اعتمادها على القوى الدولية في حفظ أمنها، رغم الإمكانيات المالية والموارد البشرية التي تدعم قيام نظام أممي عربي شامل.

ومن الناحية المنهجية تمت المزاوجة بين المنهجية التاريخية القائمة على الاستقصاء، ورسم صورة واضحة لتسلسل الأحداث، وإبراز المعوقات، وتحديد المسؤوليات، وبين المنهجية السياسية التي تحلل الحوادث التاريخية ومحاكمتها ووضعها بصورة صريحة أمام أصحاب القرار، علماً تساهم في لفت نظرهم إلى مواطن الخلل، والتراجع عنه خدمة للأهداف القومية، وإعادة صياغة علاقات الأمة العربية المرعوبة من الهواجس الأمنية والتهديد الغربي لحياتهم وحضارتهم.

أهداف البحث:

- أولاً: السعي إلى تفهم الأبعاد التي تعيق التضامن والمحافظة على الأمن القومي العربي.
- ثانياً: رصد الآثار المحتملة الناتجة عن غياب التضامن والأمن القومي العربي وتحليلها.
- ثالثاً: توضيح أخطار القيود التي تفرضها الاتفاقيات الثنائية على الأمن القومي العربي.

المصطلحات المفتاحية: تاريخ، علوم سياسية، التضامن العربي، الأمن الوطني، الأمن القومي العربي، التعاون العربي.

* أستاذ دكتور، قسم التاريخ، جامعة العلوم الإسلامية.

** أستاذ مشارك، قسم التاريخ، جامعة البلقاء التطبيقية.

Obstacles to Arab Solidarity and National Security: The Iraqi Kuwaiti Crisis as a Model (1990-2000 CE)

Abstract

This study contributes to the contemporary Arab history, which focuses on the Arab solidarity obstacles and their impact on Arab national security, taking the Iraqi Kuwaiti crisis (1990-2000 CE) as a model, and examining the influential factors within the time frame of 1990 to 2000. The significance of this research lies in tracking the factors that affect Arab security structures and the reasons for relying on international powers to maintain security, despite the financial and human resources, which support the formation of a comprehensive Arab security system.

Concerning methodology, a combination of historical approach, based on investigation to provide a clear picture of event sequences, highlight obstacles, and identify responsibilities; and political approach to analyze historical events, subjugating them and presenting them explicitly to decision-makers. Such a dual approach aims at paying attention to the sources of disorder, urging a reconsideration in serving national goals and redefining the relations of Arab nation in the face of security concerns and Western threats to their lives and civilization.

Research Objectives:

1. Seek to understand the dimensions that hinder the Arab solidarity and the preservation of Arab national security.
2. Observe and analyze the potential effects resulting from the absence of Arab solidarity and national security.
3. Clarify the risks imposed by bilateral agreements on Arab national security.

Keywords: History, Political Science, Arab Solidarity, National Security, Arab National Security, Arab Cooperation.

التمهيد:

قبل الشروع في عملية تعقب الدخول البريطاني لمنطقة الخليج العربي والتفاهم مع شيوخ الخليج ومهادنتهم من أجل المحافظة على وجودها في الخليج العربي، وقبل رصد عوامل وأسباب إعلان رغبتها بالانسحاب من الخليج، وبيان محاولة المملكة العربية السعودية ملء الفراغ الناتج عن الانسحاب البريطاني، لحماية " مشيخات " الخليج العربي وحفظ أمنها، لا بُدَّ من توضيح المقصود بالتضامن؛ زيادة في التأكيد على توضيح العنوان ورسم صورة حقيقية للواقع، وكذلك توضيح مفهوم الأمن القومي العربي، الذي يُعدُّ أمن الخليج العربي جزءاً لا يتجزأ منه.

أولاً: مفهوم التضامن العربي.

يقصد بالتضامن العربي التعاون الذي احتكمت إليه الأقطار العربية في علاقاتها البينية سواءً كان ذلك من خلال مؤسسة القمة العربية أو من خلال العلاقات الثنائية التي ربطت بين بعضها، فإن تعريف التضامن الذي نحن بصدد مناقشته هنا هو التعاون الأمني، الذي يشكل الضمانة الطبيعية لحفظ الحدود العربية، وحماية مواطنيها، وحفظ استقلال وسيادة كل منها⁽¹⁾.

ثانياً: مفهوم الأمن القومي العربي.

نقصد بمفهوم الأمن القومي العربي بيان قواعد العمل العربي المشترك الهادفة إلى تحسين وحدة المواقف العربية ورغبتهم في بناء وتعزيز قدراتهم الأمنية التي تمكنهم من الدفاع عن سيادتهم وصيانة حدودهم وحفظ كرامة الإنسان العربي وتعزيز شعوره بالاستقلال والسيادة القومية⁽²⁾.

مسيرة التضامن العربي بين التضامن الوطني - والتضامن القومي 1990-2000م:

خلال المرحلة الممتدة بين عامي 1990-2000م، شهد العالم تغيرات استراتيجية انعكست آثارها بشكل كبير على الأمن القومي العربي، وفرضت على العرب البحث عن صيغة تعاون؛ لردع المخاطر التي باتت تهددهم.

(1)

خربوش، محمد صفي الدين، مفهوم الشرق الأوسط والأمن القومي العربي، مجلة دراسات شرق أوسطية، مركز دراسات الشرق الأوسط، السنة الخامسة، عمان، العدد (13)، أيلول (سبتمبر) 2000م، ص32-37، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: خربوش، مفهوم الشرق الأوسط والأمن القومي العربي، 2000م.

(2)

البيان الختامي لمؤتمر القمة العربي غير العادي (الوفاق والاتفاق)، 8-11-1987م، منشورات وزارة الإعلام الأردنية، عمان 1987م، ص106، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: البيان الختامي لمؤتمر القمة العربي (الوفاق والاتفاق).

وكان على العرب ابتداءً تحديد مصادر تهديدهم لمواجهة إرادة جماعية تمنع العبث بأمنهم، باعتبار أنَّ العمل الجماعي هو العمل الوحيد القادر على منحهم القدرة على الحركة في التعامل مع القوى المحيطة⁽³⁾.

وخلال مرحلة البحث تبين أن هناك ثلاثة مستويات أمنية، عليهم اختيار واحدٍ منها والبناء عليه؛ لحفظ أمنهم أو الجمع بينهما، وتمثلت تلك المستويات الأمنية الثلاثة في الأمن الوطني الخاص بالقطر الواحد داخل حدوده السياسية، وأما المستوى الثاني فهو المتمثل بالأمن الإقليمي الذي يعيشون فيه، وهو الذي قد تهتم به مجموعة من الأقطار ومن هذا النوع يمكن الإشارة كمثال عليه مجلس التعاون الخليجي، ودول شمال أفريقيا، وأما المستوى الثالث وهو الأهم فقد تمثل بالأمن العربي الشامل⁽⁴⁾.

ويحتاج هذا التحديد للمفاهيم الثلاثة أن تقوم بين الأقطار العربية تفاهات كان بعضها موجوداً مُنذُ عام 1964م، والمتمثل في معاهدة الدفاع العربي المشترك الذي وقعت عليه الدول العربية في القاهرة الذي عدَّ أن تهديد أيّ قطر عربي تهديد لجميع الدول العربية.

وكان يُنتظر من هذا المستوى الأمني أن تكون القاعدة الأولى للتضامن العربي التعاون المشترك، الذي من شأنه تحسين وحدة العرب، ودفعهم لبناء قدراتهم الدفاعية اللازمة لرفع الضرر عن أقطارهم أو ردع تهديد أمنهم القومي الشامل، ولكن ما يؤسف له أنَّ الأمنيات المُتوقعة من وراء جهود الجامعة العربية في هذا الإطار، خلال مرحلة الستينيات من القرن العشرين الماضي، أصبحت عرضة للتغير والتراجع، بفعل تغيرات النظام الدولي وعلاقات بعض الدول العربية مع غير العرب⁽⁵⁾.

وعندما وصلت الظروف العربية إلى طريق مسدود لغياب الحكمة عن المناقشات التي دارت بين العرب بعد الدخول العراقي للكويت في 2/8/1990م، تعددت وجهات النظر حول مصادر تهديد الأمن القومي، الأمر الذي أدى إلى ظهور نوعين من التهديدات هما: التهديد الداخلي، والتهديد

(3) خربوش، مفهوم الشرق الأوسط والأمن القومي العربي، (مرجع سابق)، ص20.

(4) المشاط، عبد المنعم، الأمن القومي العربي، أبعاده ومتطلباته، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1993م، ص30، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: المشاط، الأمن القومي العربي.

(5) تنيرة، بكر، "الأمن القومي العربي وتوازن القوى الاستراتيجية في ضوء المتغيرات الغربية والدولية" مجلة شؤون عربية، العدد (88)، كانون الأول (ديسمبر) 1996م، ص19.

الخارجي، وحتى نستطيع فهم المقصود من هذين النوعين، ينبغي التعرف على المخاطر والتهديدات، التي تواجه الأمن القومي العربي من داخل البناء الهيكلي العربي نفسه، وهما:

أولاً: العلاقات الرابطة بين وحدات النظام القومي العربي.

تتسم العلاقة التي تربط أطراف النظام الرسمي العربي أنها علاقات متغيرة، تتحكم فيها وتسيرها علاقات قادة الدول العربية، فعلاقات القادة ورؤساء الأنظمة العربية هي التي تفرض شكل ونمط السياسات والتحالفات البينية، التي تظهر بين أطراف النظام الرسمي العربي⁽⁶⁾. بالإضافة لذلك تُظهر التفاعلات بين أطراف النظام العربي تبايناً كبيراً في نوع العلاقات والتبادلات التي تحصل بين حينٍ وآخر، سواءً كانت في العلاقات الثنائية أو حتى على مستوى القمة العربية مجتمعة، فالحقائق المتوافرة تشير إلى أنّ هناك جملة من المسوغات تتحكم بطبيعة العلاقات البينية لأطراف النظام العربي، منها المصالح الوطنية، والأيدولوجيات العقائدية، والمواقف السياسية، والتأثيرات الخارجية التي تأتي بشكل واضح من أطراف الدول الكبرى، التي ترتبط معها أطراف النظام العربي⁽⁷⁾.

وبسبب هذه التداخلات ظلت العلاقات البينية العربية من الناحية التاريخية متأرجحة ما بين التضامن حيناً والتنازع حيناً آخر، لدرجة أنها في حال التنازع تصل إلى التهديد العسكري والقطعية، والسبب في ذلك أنّ العرب في علاقاتهم البينية دأبوا على اللجوء إلى التهدة بدلاً من البحث عن حلول جذرية، وفي أحيان أخرى نلاحظ أنه في حالة الاختلاف، تتورط بعض الأقطار العربية الرئيسية في الخلافات، التي تنشأ بين قطرين بدلاً من أن تكون ميزان التحكم والوسيط النزيه لحل المشاكل الناشئة⁽⁸⁾.

ربما تعود طبيعة النظام العربي، وشكل العلاقات البينية التي تربط أطرافه لا زالت تلبس عباءة القبيلة والعصبية القبلية، التي نرى أنها سبب رئيس في إذكاء التنافس التقليدي بين أطرافه، وإضافة إلى ذلك يمكن إعادة عدم قدرة العرب على حل نزاعاتهم ت إلى رغبة بعض الأطراف في عدم الوصول إلى حلول نهائية؛ وأسباب ذلك كما نراها تعود لأطماع شخصية تارة،

(6) زهرة، عطا محمد، "النظام الإقليمي العربي والتحول الدولي والإقليمية الراهنة"، مجلة شؤون عربية، العدد (77)، آذار (مارس) 1994م، ص 109-111.

(7) مطر، جميل؛ وهلال، على الدين، النظام الإقليمي العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1980م، ص 39، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: مطر، النظام الإقليمي العربي.

(8) أحمد، أحمد يوسف، "النزاعات العربية"، مجلة المستقبل العربي، العدد (207)، أيار 1996م، ص 104، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: أحمد، النزاعات العربية.

وسياسية تارة أخرى، تفرضها رغبات المحاور التي يرتبطون معها؛ بغض النظر عن أي اعتبارات قومية⁽⁹⁾.

وإذا ما أردنا وبشكل مُتأنٍ تحليل الخلافات الناشئة بين الأطراف العربية والانقسامات التي تنشأ بينهم، نجد أن سبب ذلك يعود لعدم تحديد القادة العرب أولوياتهم، وعدم إدراكهم لجدوى وجود سياسات أمنية تحفظ أمنهم القومي الشامل؛ بسبب تركيزهم على المصالح الأمنية القُطرية، التي ظَلَّت تاريخياً المسؤول الأول عن تأجيج النزاعات التي وصلت في العام 1990م إلى أوجها، عندما قام العراق بغزو الكويت، وما تلا ذلك من عمليات بحث عن ضمانات أمنية خارجية شملت طلب الحماية من الدول الكبرى، التي سوَّغت تدخلها على شكل تحالف دولي، ترتب عليه توقيع عقود تسليح، وترتيبات أمنية أعطتها الحق في البقاء في المنطقة العربية والسيطرة عليها⁽¹⁰⁾.

وبعد هذا العرض يمكننا الآن القول بأن التهديد السياسي للأمن القومي العربي ارتبط بشكل أو بآخر، بسياسات النخب العربية الحاكمة بعيداً عن البعد الأمني القومي الجماعي، ولكن هذه النظرة وابتداءً من عام 1996م، وهي الفترة التي تزايدت فيها الضغوط الاقتصادية على بعض الأقطار العربية، بدأت تتغير حيث شهدت المنطقة نوعاً من الانفراج الإيجابي الذي انعكس على التفاعلات البينية لوحدات النظام الرسمي العربي، وتحديداً جاء هذا الانعكاس عندما اجتمعت دول مصر والسعودية وسوريا بمدينة الإسكندرية للبحث عن صيغة جماعية لمواجهة التحديات، ثم اجتماع شرم الشيخ العربي، الذي بحث عن آلية عربية لمواجهة الإرهاب الذي بدأت بوابره تهدد الأمن العربي، ولكن هذا الشعور سرعان ما تراجع آثاره؛ بسبب الضغوط التي مارسها الولايات المتحدة الأمريكية على حلفائها من العرب، لكن طلب الولايات المتحدة الأمريكية وضغطها لم يكن السبب الوحيد المسؤول عن منع العرب من المضي في البحث عن آلية تحفظ أمنهم، وإنما هناك أسباب أخرى ساهمت في عدم ظهور تعاون أمني عربي، منها الاتفاقيات

(9) العساف، بيان عبد ربه، إشكالية الأمن القومي العربي بعد حرب الخليج 1990م، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الأستاذ الدكتور فيصل الرفوع، الجامعة الأردنية، عمان، 1998م، ص 180. وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: العساف، إشكالية الأمن القومي العربي بعد حرب الخليج، 1990م.

(10) الزبود، محمد سليمان، القدرة النووية الإسرائيلية والأمن القومي العربي، رسالة ماجستير، غير منشورة، إشراف الدكتور حمدي عبد الرحمن حسن، جامعة آل البيت، تموز 1999م، ص 45-46، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: الزبود، القدرة النووية الإسرائيلية والأمن القومي العربي.

والمعاهدات الأمنية الثنائية، التي كانت تفرض قيودًا قانونية على الدول الموقعة تمنعها من الدخول بمعاهدات واتفاقيات أمنية أخرى⁽¹¹⁾.

وإذا ما عدنا للوراء قليلاً، سنجد أنه في أعقاب الاعتداءات الإسرائيلية على جنوب لبنان في عام 1982م، واجتياح بيروت والممارسات التي قامت بها إسرائيل، نجد أن حالة من التضامن العربي قد أحاطت بالنظام الرسمي العربي، ثم تعمقت هذه الحالة في أعقاب الحصار الذي فُرض على العراق بعد عام 1990م، حيث تداعى العرب لعقد قمة في القاهرة عام 2000م، بعد انقطاع عن عقد القمم العربية منذ العام 1990م، والدعوة إلى ضرورة عقد القمة العربية بشكل دوري، في آذار من كل عام، ولكن إذا ما دققنا في مخرجات القمم العربية التي عادت بعد عام 2000م، نجد أنها لم تأت بجديد، فقد ظلت المصالح القطرية أولوية على حساب النظام القومي الجماعي الشامل، وبقي أسلوب قادتنا في حل المشاكل البينية وطرق معالجتها هو السائد، وهذا يعني أن المشكلة الحقيقية تتمثل في الزعامات العربية أنفسهم، الذين لو أرادوا ذلك لأعلنوا عن وجود آلية مؤسسية تعنى بحل المشاكل العالقة، واتفقوا على أن الخلافات البينية أمر غير مقبول.

ثانياً: تباينات المستوى القومي.

نقصد بالتباينات الفروقات المختلفة في امتلاك القوة بين أطراف النظام العربي بسبب تباين المستويات الاقتصادية وتباين القوى البشرية لكل طرفٍ من الأطراف العربية، فعلى سبيل المثال هناك أقطار تمتلك قوة بشرية هائلة، وأخرى تعاني من نقص شديد في القوة البشرية، وفي المقابل يمتلك بعضها قوة اقتصادية تفوق في مجموعها اقتصاديًا الكثير من الدول العربية، ومنها أيضاً أطراف تجمع ما بين القوة البشرية والقوة الاقتصادية، ولذلك يعدّ هذا التباين السبب الرئيس للخلل الشديد القائم بين الأطراف العربية، ومع ذلك كان يمكن التفاهم على الدمج بين المكونين الاقتصادي والبشري لإنتاج قوة ردع عربية تؤمّن الأمن القومي العربي بشكل شامل، ولكن مرة أخرى تتحمل هذا الفشل القيادات العربية بشكل خاص؛ لأنها المسؤولة عن تطبيق السياسات الاقتصادية والتجارية والأمنية والاجتماعية التي لم تصل إلى حد خدمة المجتمع العربي⁽¹²⁾.

(11) الدسوقي، مراد إبراهيم، "التصورات حول الترتيبات العسكرية في المنطقة العربية"، مجلة السياسة الدولية، العدد (103)، كانون أول 1991م، ص 37.

(12) مطر، وهلال، النظام الإقليمي العربي (مرجع سابق)، ص 38.

كان على النظام الرسمي العربي لو أراد الوصول إلى تضامن عربي قادر على حماية نفسه أن يتوجه للاستفادة من المال العربي و القوة البشرية الهائلة المتوافرة لدى الكثير من أطراف النظام، من أجل إحداث تكامل تنموي بين العرب؛ لأن ذلك يساهم في تغييب التنافس الوطني بين الأطراف العربية ويدعوها أو حتى يجبرها على الدخول في تنافس قومي في الإنتاج، لكن فشل القادة العرب في توزيع الربح العربي النفطي خصوصاً أدى إلى تصاعد نسب البطالة وتعثّر التنمية وحدّ من قدرة الدول الفقيرة على الاستفادة مما يتوافر لديها من خبرات بشرية وكل ذلك أدى في نهاية الأمر إلى ظهور بوادر عدم الاستقرار السياسي والترصص للوثوب على أصحاب القرار للخلاص منهم، فخلال عقد التسعينيات من القرن العشرين الماضي، وفي ظل النقص الغذائي العالمي وتحول الأسواق إلى أماكن أهم بكثير من القواعد العسكرية لبطس النفوذ على الدول النامية تمهيداً للتحكم فيها من قبل الدول الكبرى، ورغم امتلاك العالم العربي ثروة هائلة تمكن دوله من اقتناص الفرصة لمنافسة الدول الكبرى والاستفادة من الأراضي العربية الواسعة والصالحة للزراعة والري و توافر المياه في الكثير من الأقطار العربية إلا أنها لم تحرك ساكناً لحماية الأقطار العربية التي لو تعاونت معها الدول العربية الغنية؛ لساهمت في عملية تقدم كبرى عربياً، في الولوج إلى السوق العالمي والتجارة العالمية، ولكنها في إحباطها لهذه الفرضية تؤكد لنا مرة أخرى أن مسؤولية الفشل العربي، تعود على النخب التي لم تستثمر التوجهات العالمية ولم تستغل الهامش الذي تركته الحاجة العالمية للغذاء⁽¹³⁾.

إن ربط النظام الرسمي العربي والاقتصاديات العربية بالحالة السياسية، أدى بشكل خاص إلى فشلهم في الوصول إلى إنجازات كبيرة في التنمية، وبالتالي قاد هذا الفشل إلى فشل آخر يتعلق باستخدام التقنية التكنولوجية التي يعني عدم التمكن منها بقاءنا تابعين للغير، وهو الشيء الذي تجلّى خلال حرب الخليج الثانية التي كشفت الضعف العربي وعمقت الهيمنة عليه وعلى ثرواته وخروج أطرافه عما يجري على الساحة الدولية واستمرارها تئن تحت وطأة الضغوط العالمية، التي زادت متطلباتها عليه وعقدت حاجته للأمن⁽¹⁴⁾.

(13) الحرازي، بشير عبد الله، "محددات القدرة التنافسية للأقطار العربية في الأسواق العالمية"، مجلة شؤون عربية، العدد (103)، أيلول (سبتمبر) 2000م، ص235.

(14) سركيس، نقولا، دور البترول في تحقيق الأمن العربي: التحديات الراهنة والتطلعات المستقبلية، مركز الدراسات العربية الأوروبية، باريس، 1996م، ص262، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: سركيس، دور البترول في تحقيق الأمن العربي.

وأما دور النفط العربي، فقد ظل هو الآخر جزءاً لا يتجزأ من الاختلافات العربية لدرجة أنه أصبح مصدراً من مصادر تهديد الأمن القومي العربي أكثر منه عنصر دعم. ويعود سبب ذلك إلى ضعف الإرادة السياسية العربية، وغياب حالة التعاون في وقت كانت فيه المنافسة الاقتصادية الدولية تحتدم على منابعه، والتي يتواجد الجزء الأكبر منه في الأراضي العربية⁽¹⁵⁾.

ثالثاً: الحدود السياسية والأمن القومي.

تُعد مشاكل الحدود بين الأقطار العربية واحدة من أهم العوامل المسؤولة عن المشاكل التي تظهر حيناً وتختفي حيناً آخر، وتعود مسؤولية نزاعات الحدود بين الأقطار العربية في الفترة التي سبقت استقلال هذه الدول على الاستعمار الذي تعمد قبل خروجه ترك مواطن اختلاف بين الأقطار تؤكد له بقاء التجزئة العربية والحيلولة دون قيام وحدة عربية، وبالإضافة لذلك لا بُدَّ من الإشارة إلى أن مسائل الحدود العربية والمشاكل التي تنشأ عنها تمثل واحدة من المسائل عالية الخطورة، والأخطر منها أن النظام الرسمي العربي لم يسعَ لحلها بشكل نهائي بل اكتفوا عند قيام نزاع بين قطرين أو أكثر بالتهذئة، وهكذا بقيت مشاكل الحدود كقنابل موقوتة قابلة للانفجار والاشتعال في أي وقت⁽¹⁶⁾.

إن أطراف النظام الرسمي سواءً التي تقع منها في المشرق أو في المغرب العربي تعاني من عدم وضوح الحدود بينها، وهذا يعني أن الاستقرار لا زال بعيداً عنها وأن توسط دول عربية أخرى لحل المشاكل العالقة ما هو إلا وهم⁽¹⁷⁾.

إن خطوط الاستعمار التي رسمت الحدود بين الأقطار العربية بشكل متعمد على أساس خطوط الطول و دوائر العرض دون مراعاة للجغرافيا والخصائص المجتمعية المتجاورة، عززت الانقسام والفرقة العربية إذ لا زالت هناك ثلاثة وأربعون نقطة نزاع حدودي، لم يتم التوصل إلى حلول إلا لستة منها، بينما لا زالت سبع وثلاثون منها تتسبب في تأجيج المشاعر الوطنية على جانبي الحدود دون الوصول إلى حلول، فعلى سبيل المثال وليس الحصر هناك أكثر من نقطة حدود ملتهبة بين

(15) سركيس، دور البترول في تحقيق الأمن القومي العربي (مرجع سابق)، ص 268.

(16) العقاد، صلاح، قضايا الحدود والأمن القومي العربي، في عبد المنعم المشاط (محرر)، الأمن القومي العربي أبعاده ومتطلباته (مرجع سابق)، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1993م، ص 348-350، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: العقاد، قضايا الحدود والأمن القومي العربي.

(17) الزبود، القدرة النووية الإسرائيلية والأمن القومي العربي، مرجع سابق، ص 48.

ليبيا والمغرب، وبين تونس والجزائر، وبين مصر والسودان حول مثلث حلايب، وبين قطر والسعودية، ومشاكل حدودية بين السعودية وسبعة أقطار عربية أخرى وبين الإمارات وعمان⁽¹⁸⁾ أدت المشاكل الحدودية البينية إلى توتير العلاقات العربية، لحد وصولها إلى المواجهة المسلحة كما هو الحال بين قطر والبحرين، والسعودية وقطر ثم النزاع الأشهر الذي احتكمت إليه العلاقات الكويتية العراقية عام 1990م، ولا زالت الأمة تعاني من آثاره بعد أن فرضت طبيعته ضغوطاً كبيرة على النظام الإقليمي والعربي نتيجة الاستعانة بقوى خارجية فرضت وجودها العسكري في المنطقة⁽¹⁹⁾.

ومن الأدلة الدامغة على عجز المؤسسات السياسية والإقليمية العربية عن حل مسائل الحدود، والتقليل من أثار العنف الناشئة عنها، قبول إحالة خلافاتهم إلى هيئات دولية، تساهم في فرض مزيد من القيود عليهم؛ ولذلك نرى أن النظام الرسمي العربي مطالب بتطوير آلية دائمة لتسوية النزاعات البينية بشكل عام والحدودية بشكل خاص، تقوم على مرتكزات أهمها التراجع عن قاعدة الإجماع المعمول بها في الجامعة العربية. ومنح مجلس الجامعة حق الاجتماع والتدخل الفوريين، وإنشاء محكمة عدل عربية، وتطوير نظام عقوبات فعال⁽²⁰⁾.

(18) العقاد، قضايا الحدود والأمن القومي العربي، (المرجع السابق نفسه)، ص350.

(19) الرشدي، أحمد، "نظام تسوية المنازعات العربية العربية الواقع والراهن وإمكانات التطوير"، مجلة قضايا إستراتيجية، العدد (1)، المركز العربي لدراسات الإستراتيجية، دمشق، 1997م، ص24، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا:

الرشدي، نظام تسوية المنازعات العربية العربية.

(20) الرشدي، نظام تسوية المنازعات العربية العربية، (مرجع سابق)، ص24.

رابعاً: القيادات العربية ومواقفها من الأمن القومي.

أكدت الأزمات الأمنية التي شهدتها المنطقة العربية بين عامي 1990-2000م، أن القيادات العربية الحاكمة كانت فاقدة لخياراتها وحريتها، بسبب التبعية للغرب الذي حرّمها من القدرة على المناورة وحدّ من حركتها الإستراتيجية وفرض عليها إبقاء أمنها مرهوناً بيده⁽²¹⁾.

فبعد استدعاء القوات الأجنبية لإخراج العراق من الكويت أصبحت القيادات مرغمة على قبول وتوقيع الكثير من الترتيبات الأمنية التي تمت صياغتها للعمل في ما بعد الحرب، إن ما حدث ما بعد دخول العراق للكويت في 2 آب (أغسطس) 1990م، أثبت أن ما حصل ليس أكثر من إملاءات أمريكية افقدت الجامعة العربية هامش المناورة عندما وافقت يوم 10 آب (أغسطس) 1990م على دخول قوات أجنبية هيأت لها وزارة الخارجية الأمريكية داخل مجلس الأمن الدولي وإخراجها بصيغة تحالف دولي يتألف من ثلاثين دولة شرعت لها جامعة الدول العربية بقيادة جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية أبواب العواصم العربية؛ للدخول دون قيد أو شرط⁽²²⁾.

إن حالة الفصام في اتخاذ القرارات الرسمية سواءً على مستوى المؤسسات العربية السياسية أو على مستوى المؤسسات العسكرية أو حتى على مستوى المراكز البحثية، أثبتت دون شك أن القرارات المصيرية تلتصق بشكل وثيق بيد شخص القائد، وأنه لا وجود لمؤسسات عربية ديمقراطية كما تتشدد بعض الأطراف العربية وتتغنى بوجودها، وهذا يؤكد قطعاً بأن النزعة الشخصية هي أساس الحكم في الأقطار العربية لا فرق بينها سواءً كان نظام الحكم في أي قطر عربي جمهوري أو ملكي أو أميري، وأن الانتخابات والأحزاب ما هي إلا أدوات تتزين بها بعض الأنظمة العربية، لكنها غير موجودة ولا تأثير لها لا في الشأن الوطني ولا على المستوى القومي، حتى وإن كانت القرارات مصيرية⁽²³⁾.

كان يُنْتَظَر من العرب أثناء حرب الخليج الثانية، أن يغيروا من استراتيجيتهم الأمنية ويدركوا أن إسرائيل هي التهديد الدائم لأمنهم والعمل على تجديد أولوياتهم، لكنهم للأسف ركّزوا على العراق وطروحاته القومية الداعية للوحدة، واعتبروها مكمّن الخطر بعد أن روجوا أن طروحاته

(21) ثابت، أحمد، "أفاق النظام العربي وتوازنات الضعف"، مجلة المستقبل العالم الإسلامي، السنة الأولى، العدد (4)، أيلول

(سبتمبر) 1991م، ص 27، وسيشار له عند وروده فيما بعد هكذا: ثابت، "أفاق النظام العربي وتوازنات الضعف".

(22) ثابت، أحمد (المرجع السابق نفسه)، ص 28.

(23) نعمة، كاظم، الدراسات في الاستراتيجية والسياسة الدولية، ط 1، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1991م، ص 198.

القومية ما هي إلا طموحات توسعية؛ ولهذا السبب تحالفوا مع الغرب بزعامة الولايات المتحدة التي دخلت مع الكويت في اتفاقيات ثنائية أمنية فتحت المجال أمام دول خليجية أخرى للاندفاع نحو الولايات المتحدة الأمريكية، والسماح لها بالتواجد العسكري على أراضيها وفتح قواعد عسكرية وبناء مراكز إيواء للأسلحة والمعدات وتخزين الذخائر بشكل هائل لقوتها العسكرية⁽²⁴⁾. وأدت الإدراكات العربية المشوهة للنخب الحاكمة العربية بعد خروج العراق من الكويت، إلى طرد القوى العربية والتأكيد على خروجها من منطقة الخليج العربي، خاصة القوى العربية التي حضرت للمشاركة لحمايتها، بل زادت على ذلك تقليص حجم العمالة العربية بشكل كبير وعلى وجه الخصوص العمالة الأردنية والفلسطينية واليمنية، واستبدالها بعمالة وافدة أجنبية وحتى ليست إسلامية، أي بمعنى آخر أن دول الخليج نظرت إلى التواجد العربي مهما كان نوعه مدنيًا أو عسكريًا هو مصدر تهديد لأمنها⁽²⁵⁾.

إن تبعات غزو العراق للكويت واستدعاء القوات الأجنبية، وقرار الحرب لإخراج العراق من الكويت، والترتيبات الأمنية لما بعد الحرب كلها إملاء للتصورات الأجنبية، وهذا دليل قاطع على أن التبعية هي التي أفقدتنا هامش المناورة، ويؤكد هذا الرأي قرار القمة العربية التي انعقدت في القاهرة في 10 آب (أغسطس) 1990م، الذي شرع الأبواب العربية أمام التدخل الأجنبي⁽²⁶⁾.

أثر غياب العمل الديمقراطي العربي في التضامن العربي والأمن القومي:

تشير الدراسات المتخصصة أن مسألة تغييب الديمقراطية عن إرساء قواعد التضامن العربي والأمن القومي العربي الرسمي، عملية متعمدة يتحمل مسؤوليتها النظام الرسمي العربي، تقع بالتحديد على عاتق النخبة الحاكمة، التي أرادت من وراء ذلك احتفاظها بقدرتها على التكيف، مع واقع ارتباطاتها وتحالفاتها الدولية، التي تؤمن لها بقاءها والرضا عليها.

(24)

مسلم، طلعت، حرب الخليج والأمن القومي العربي، منشورات دار الملتقى للنشر، قبرص، 1992م، ص 104.

(25)

الطويحي، باسم، الإدراك السياسي لمصادر تهديد الأمن القومي العربي، دار سندباد للنشر والتوزيع، عمان، 1997م، ص 25.

(26)

ثابت، "أفاق النظام العربي وتوازنات الضعف"، (مرجع سابق)، ص 27.

وإذا ما تابعنا المشهد الديمقراطي العربي، نجد أن هناك سمات مشتركة بين النخب العربية تتشابه في إعلاناتها عن انفتاحها على التعددية واحترامها للقيادات السياسية الوطنية ورغبتها في المشاركة الشعبية، لكنها جميعها لا تلتزم إلا بما أعلنت عنه لتثبت في كل مرة أن إعلاناتها الانفتاحية كانت ضرورة؛ لتكيفها مع الواقع الدولي الذي يفرض عليها في بعض الأحيان أن تكون في هذا المكان ولتظهر أيضاً أمام الرأي العام في بلدانها أنها تمارس الديمقراطية ولإرضاء الكثير من دول العالم التي تقدم المساعدات لدول الشرق الأوسط، وهذا يعني أن هناك دولاً عربية توافق على أن يلبس حلفائها لبوساً يحسن صورتها، ولكنه قطعاً لا يغير من إرادتها، فإعلانات التحول الديمقراطي والتوجه لتداول السلطة وإجراء الانتخابات الدورية والحديث عن النزاهة والتعددية ومكافحة الفساد ماهي إلا شعارات تختبئ النخب الحاكمة وراءها، وهي في حقيقتها تنتهك الحقوق الوطنية، وهي كلها أفعال باتت تنذر بمزيد من الاحتقان وانعدام الاستقرار وتهديد الأمن الوطني والقومي على السواء⁽²⁷⁾.

لقد أدى تغييب العملية الديمقراطية وانفراد النخب الحاكمة بالسلطة والقرارات، دون أدنى مشاركة ومراقبة شعبية، إلى ظهور اتجاهات عقائدية مشددة ساهمت في ظهور أطر سياسية أخرى تحمل ثقافة متطرفة، دفعت الكثير من الأقطار العربية إلى أتون النزاع الداخلي كما كان عليه الحال في العراق ابتداءً من عام 1990م، وكذلك الجزائر والصومال والسودان⁽²⁸⁾.

إن حصر القرارات بالنخب الحاكمة وتغييب البنى السياسية والهيكل المؤسسية الممثلة للشعوب العربية، تثير تساؤلاً دائماً حول شرعية النظم الحاكمة في الأقطار العربية وللإجابة عن هذا السؤال وجدنا أنه على الطرف الآخر بدأت الشعوب العربية تتراجع عن دعم ومساندة حكماها، وتتجرأ بإعلان معارضتها لهم، وبالتالي فإن مسألة استمرار النخب العربية الحاكمة بات مهدداً بفقدان شرعيتهم التي أصبحت محل تشكيك في أوطانهم وكل هذا عظم تهديد الأمن القطري والقومي على حدٍ سواء⁽²⁹⁾.

إن أزمة الثقة التي تسود في الأقطار العربية بين الحاكمين والمحكومين، تظهر تناقضات حادة في المجتمعات العربية، وبالتالي إذا ما أرادت النخب العربية الحاكمة الاستمرار في أماكنها فإن عليها

⁽²⁷⁾ هويدي، أمين، العسكرية والأمن في الشرق الأوسط وتأثيرها على التنمية والديمقراطية لدول المنطقة، دار الشروق، (بيروت والقاهرة)، 1991م، ص 119-122.

⁽²⁸⁾ حربوش، التحول نحو الديمقراطية وتعزيز الأمن القومي، (مرجع سابق)، ص 465.

⁽²⁹⁾ البرصان، أحمد، "الأوجه العديدة للأمن القومي العربي"، مجلة شؤون عربية، العدد (87)، أيلول (سبتمبر) 1996م، ص 150.

التحول للعمل الديمقراطي القابل لتداول السلطة، وإجراء توازنات بين المواطنين؛ من خلال استيعابها للتيارات السياسية وللفئات والطوائف، والازول عند مطالب الحركات الوطنية، وخلاف ذلك ستبقى التهديدات الداخلية قائمة وقد تنفجر بأي وقت خاصة من قبل الأقليات والجماعات الدينية والطائفية، وخير مثال ممكن للاستشهاد به على حالتنا العربية، الثورة الكردية في سوريا في أواخر عهد الرئيس السوري حافظ الأسد، وتمرد الشيعة والأكراد في العراق، وتمرد الشيعة في العوامة شرق المملكة العربية السعودية، والصراع القائم بين الحوثيين والمكونات الأخرى في اليمن منذ مطلع التسعينيات من القرن العشرين الماضي، الذي استمر وما زال مشتتاً، وأفقد اليمن سيادته وقاده لصراع كبير مستمر حتى اليوم⁽³⁰⁾.

التدخل القطري والقومي وأثره في الأمن القومي والتضامن العربي:

كانت الأقطار العربية بعد خروجها وانسلاخها عن جسم الدولة العثمانية وخلافها فيما بعد مع الاستعمار الغربي قد اتجهت جميعها لتحديد خيار حياتها للعيش في إطار سياسي قطري (وطني)، واستبعاد الاندماج للعيش في ظل إطار قومي عربي جامع، وهذا يعني أن الإطار القومي ما هو إلا تنظيم سياسي يقوم على المجاملة، مجرداً من أي أسس تسعى للحفاظ على تضامن حقيقي، ولو كانت هناك أي رؤية حقيقية واضحة لدى النخب العربية الحاكمة سواء التي اختارت الإطار القومي، أو التي اختارت الإطار الوطني لأقطارها كأسلوب حياة ونظام حكم، لاختاروا جميعهم الاتفاق على أسلوب عمل يسمح لهم بالعمل في كياناتهم وفق الإطار الوطني الخاص وصولاً إلى العام القومي، واحترموا كرامة أوطانهم ووثقوا بمواطنيهم ومنحوهم الفرصة للمساهمة في استقرار أمن بلدانهم وأمن إيطارهم القومي الذي ينتمون إليه، ولكن إدراكاتهم ونظرتهم قصيرة المدى هي المسؤولة، عن تهديد أمن أقطارهم الوطنية وأمنهم الشامل في إيطارهم القومي، وليحافظوا على المقومات الأساسية لأمنهم القومي⁽³¹⁾.

إن التجزئة التي تكرست في أقطار الوطن العربي بنيت على سوء النظرة للأمن الوطني بشكل خاص والأمن القومي بشكل عام، لأن تعدد الأقطار واختلاف أنظمتها السياسية والاجتماعية

⁽³⁰⁾ المشاط، الأمن القومي العربي في المرحلة الراهنة (مرجع سابق)، ص 23، وانظر أيضاً، أبو دية، سعد، دراسات في القضايا العربية،

(د.ت)، عمان، 1984م، ص 78.

⁽³¹⁾ سعيد، محمد السيد، الاختلالات البنائية في الأمن العربي، في: آفاق جديدة للتعاون الإقليمي العربي في التسعينيات، ندوة المنتدى

العربي، القاهرة، 1991م، ص 4.

وتعدد ولاءاتها الخارجية العلنية والسرية هي التي فرضت عليهم هذا المستوى القلق على الأمن بشكل عام، فلا وطني مستقر ولا قومي ثابت⁽³²⁾.

وإذا ما أرادت الأقطار العربية أن تحقق أمنها، وإيجاد خطوط يمكن الوقوف عندها من قبل النخب العربية الحاكمة، فإن عليها أن تتوقف عما تقوم به من تفاعل مع الدول الكبرى في المواضيع الخطيرة، كالتعاون والتنسيق في مجالات الأمن والتعاون الاستخباري، والتركيز على تطلعات شعورهم، والإيمان بالمصلحة القومية كأداة لحفظ أمنهم⁽³³⁾.

الخلاصة:

رغم أهمية الأمن القومي العربي الشامل لكل الأقطار العربية باعتباره أمراً يتعلق ابتداءً بشعوب الأمة العربية وطبيعة انتمائها وتطلعاتها وأنماط تفاعلاتها السياسية والاجتماعية التي تدور بينها، إلا أنه كما رأينا يبدو من الصعب الوصول إليه رغم معرفة النخب الحاكمة، أن تحقيق أمن أي قطر بمعزل عن باقي الأقطار الأخرى لن يتحقق والسبب في ذلك يعود لانشغال النخب الحاكمة في تصورات تقوم على أنه يمكن تحقيق، أمن أقطارهم دون النظر إلى أمن الأقطار الأخرى أو حتى الحاجة إليها. غير أن ما تعرضت له الكويت وباقي دول الخليج في أعقاب الدخول العراقي للكويت أثبت حتى مع الاستعانة بالآخرين الحاجة إلى كل الأقطار المحيطة لتأمين الأمن لدول الخليج العربي مجتمعة، فبعد زوال التهديد العراقي بدأنا نلاحظ أن التهديد الجديد الذي باتت تفرضه إيران لا يتوقف على دول الخليج خاصة وحسب، وإنما على الأمن القومي الشامل؛ وبهذا بات العرب وبشكل دائم يعتمدون على الآخر في حفظ أمن بلدانهم؛ ولكن إن نجح الاعتماد على الآخر فيما يتعلق بالتهديدات الداخلية الناتجة عن العلاقات العربية - العربية، أو حتى مع التهديد الإيراني، فإنه لن ينجح بشكل أكيد مع مصدر التهديد الدائم للأمة العربية ولإيران وهو التهديد المتمثل في إسرائيل؛ بسبب انحياز الحليف الذي نعتمد عليه في أمننا الوطني والقومي على حد السواء.

وبالتالي أن التمسك في المصالح القطرية؛ يُمثل في رأينا أخطر التهديدات التي تواجه الأمن القومي العربي، كما أن غياب المشاركة والرقابة الشعبية في القرارات المصيرية هو أيضاً مصدر تهديد

⁽³²⁾ مجموعة باحثين، "ندوة المستقبل العربي: تحديات الحاضر ومسؤوليات المستقبل"، مجلة المستقبل العربي، العدد (176)، تشرين أول (أكتوبر) 1998م، ص 109.

⁽³³⁾ العمار، مُنعم، "العولة ودورها في تهميش النظام الإقليمي العربي"، مجلة قضايا استراتيجية، العدد (2)، حزيران (يونيو) 2000م، ص 24.

للأمن الوطني والقومي على حد سواء؛ فالوطني إذا ما انفجر ونجح في تغيير واقع قطر واحد سيكون مثالاً ناجحاً لشعوب الأقطار الأخرى، المترتبة للوثوب على الأنظمة الحاكمة التي تتحكم بمصائر الشعوب.

التوصيات:

استناداً إلى ما خلُص إليه البحث من رأي تمت صياغته في الخلاصة السابقة، وما تبين من عمق المخاطر والتحديات التي تواجه الأمن القومي العربي، وضعف محدداته، يوصي الباحثان بضرورة توجه المؤسسات الرسمية العربية وعلى رأسها جامعة الدول العربية بما يلي:

أولاً: التوقف عن اعتماد الإجماع كوسيلة لإصدار قرارات الجامعة باعتبار أن هذه القاعدة هي المسؤول الأول عن فشل تنفيذ قرارات القمة العربية.

ثانياً: إنشاء محكمة عدل عربية مهمتها النظر في النزاعات البينية بشكل عام، وقضايا التنزع على الحدود، وقضايا الرأي العام، وانتهاكات حقوق الإنسان.

ثالثاً: تطوير نظام عقوبات جزائية فعال يطبق على الدول العربية التي لا تلتزم بقرارات الجامعة العربية.

قائمة المراجع:

أولاً: الكتب العربية:

- خربوش، محمد صفي الدين، التحول نحو الديمقراطية وتعزيز الأمن القومي العربي، في عبد المنعم المشاط (محرر)، الأمن القومي العربي: أبعاده ومتطلباته، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1993 م.
- أبو دية، سعد، دراسات في القضايا العربية، (د.ن)، عمان، 1984 م.
- زهرة، عطا محمد صالح، في الأمن القومي العربي، منشورات جامعة قارونس، بنغازي، 1991 م.
- سركيس، نقولا، دور البترول في تحقيق الأمن العربي: التحديات الراهنة والتطلعات المستقبلية، مركز دراسات الوحدة العربية والأوروبية، باريس، 1996 م.
- الطويس، باسم محمد، الإدراك السياسي لمصادر تهديد الأمن القومي العربي، دار سندباد للنشر، عمان، 1997 م.
- العقاد، صلاح، قضايا الحدود والأمن القومي العربي، في عبد المنعم المشاط (محرر)، الأمن القومي العربي أبعاده ومتطلباته، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1993 م.
- مسلم، طلعت، حرب الخليج والأمن القومي العربي، دار الملتقى للنشر، قبرص، 1992 م.
- المشاط، عبد المنعم، الأمن القومي العربي: أبعاده ومتطلباته، مركز البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1993 م.
- مطر، جميل، وهلال، على الدين، النظام الإقليمي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1980 م.
- نعمة، كاظم هاشم، دراسات في الاستراتيجية والسياسة الدولية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1991 م.
- هويدي، أمين حامد، العسكرية والأمن في الشرق الأوسط وتأثيراتها على التنمية والديمقراطية لدول المنطقة، دار الشروق، بيروت والقاهرة، 1991 م.

ثانيًا: الدوريات:

- أحمد، أحمد يوسف، "النزاعات العربية العربية"، مجلة المستقبل العربي، العدد (207)، أيار (مايو) 1996م.
- النظام الإقليمي العربي، تحديات الحاضر ومسؤوليات المستقبل"، مجلة شؤون عربية، العدد (103)، أيلول (سبتمبر) 2000م.
- البرصان، أحمد، "الأوجه العديدة للأمن القومي العربي"، مجلة شؤون عربية، العدد (87)، (129)، تموز (يوليو) 1997م.
- تنيرة، بكر مصباح، "الأمن القومي العربي وتوازن القوى الإقليمي في ضوء المتغيرات العربية والدولية"، مجلة شؤون عربية، العدد (88)، كانون الأول (ديسمبر) 1996م.
- ثابت، أحمد، "آفاق النظام العربي وتوازنات الضعف"، مجلة مستقبل العالم الإسلامي، مالطا: مركز دراسات العالم الإسلامي، السنة الأولى، العدد (4)، 1991م.
- الحرازي، بشير عبد الله، "محددات القدرة التنافسية للأقطار العربية في الأسواق العالمية"، مجلة شؤون عربية، العدد (103)، أيلول (سبتمبر) 2000م.
- زهرة، عطا محمد صلاح، "الخلافت العربية: السمات والعوامل المؤثرة، المستقبل"، مجلة شؤون عربية، العدد (95)، أيلول (سبتمبر) 1998م.
- الرشيدي، أحمد، "نظام تسوية المنازعات العربية العربية الواقع والراهن وإمكانات التطوير"، مجلة قضايا إستراتيجية، العدد (1)، المركز العربي لدراسات الإستراتيجية، دمشق، 1997م.
- العمار، منعم، "العولمة ودورها في تهميش النظام الإقليمي العربي"، مجلة قضايا إستراتيجية، العدد (2)، حزيران (يونيو) 2000م.
- مجموعة باحثين، "ندوة المستقبل العربي: تحديات الحاضر ومسؤوليات المستقبل"، مجلة المستقبل العربي، العدد (176)، تشرين الأول (أكتوبر) 1998م.
- محمد صفي الدين خربوش، "مفهوم الشرق الأوسط والأمن القومي العربي"، مجلة دراسات شرق أوسطية، منشورات مركز دراسات الشرق الأوسط، عمان، السنة الخامسة العدد (13)، 2000م.
- مراد إبراهيم الدسوقي، "الشراكة من أجل السلام والأمن في المنطقة العربية"، مجلة السياسة الدولية، العدد (116)، نيسان (أبريل) 1994م.

ثالثًا: الرسائل الجامعية:

- الزبيد، محمد سليمان، القدرة النووية الإسرائيلية والأمن القومي العربي 1991-1996م، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الدكتور حمدي عبد الرحمن حسن، جامعة آل البيت، المفرق، 29 تموز (يوليو) 1999م.
- العساف، بيان عبد ربه، الأمن القومي العربي، بعد حرب الخليج 1990م، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف الأستاذ الدكتور فيصل الرفوع، الجامعة الأردنية، عمان، 1998م.

رابعًا: الصحف:

- الحياة، العدد (13732)، تاريخ الاثنين 16 تشرين الأول (أكتوبر) 2000م.

درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية أنموذجاً -

د. رحمة الحميديين* د. سعود الخريشا** د. أدب السعود**

تاريخ وصول البحث: 2023/9/4م تاريخ قبول البحث: 2024/2/11م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية -جامعة العلوم الإسلامية العالمية أنموذجاً، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين في كليات جامعة العلوم الإسلامية العالمية والبالغ عددهم (47) فرداً من عمداء ونواب العمداء ورؤساء الأقسام في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2022 – 2023، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة، باستخدام استبانة أعدت لجمع البيانات من الفئة المستهدفة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وطُبقت على جميع أفراد المجتمع، ثم تحليل البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية مرتفعة المستوى وعلى جميع الأبعاد وبالترتيب (الدعم، وإنجاز المهام، والشفاء العاطفي، والإشراف، والتمكين والشجاعة)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (التمكين، والدعم) يعزى للموقع الإداري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (الإشراف، والتمكين) يعزى إلى سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني القيادة الخادمة كنمط قيادي سلوكي، لما له من آثار متميزة في البيئة الجامعية، وتعزيز خطى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في مجال القيادة الخادمة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، الدعم، إنجاز المهام، الشفاء العاطفي، الإشراف، التمكين، الشجاعة، القادة الأكاديميين.

* أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية. ** أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية.

*** أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية

The Degree of Academic Leaders Practice Servant Leadership in Jordanian Universities - The World Islamic Sciences & Education University as a Model

Abstract

The study aimed to identify the degree to which academic leaders practice servant leadership in Jordanian universities - the World Islamic Sciences & Education University as a model. The study population consisted of all academic leaders in the faculties of the World Islamic Sciences & Education University, consisting of (47) individuals, including deans, deputy deans, and heads of the departments in the second semester of the academic year 2022 - 2023. The descriptive survey method was used since it suits the purposes of the study, using a questionnaire that was prepared to collect data from the target group after verifying its validity and reliability. It was applied to all members of the sample, and then the data was analyzed using appropriate statistical methods.

The study showed the following results: The degree of academic leaders' practice of servant leadership in Jordanian universities is high on all dimensions and in order (support, task completion, emotional healing, supervision, empowerment and courage). The results of the study also showed that there are statistically significant differences at the level of $(=0.05)$. α in the degree of academic leaders' practice of servant leadership related to (empowerment and support) attributed to the administrative position, and the presence of statistically significant differences at the level $(\alpha = 0.05)$ in the degree of academic leaders' practice of servant leadership related to (supervision and empowerment) attributed to years of experience. The study recommended the necessity of adopting servant leadership as a behavioral leadership style, because of its distinct effects in the university environment, and strengthening the steps of academic leaders in Jordanian universities in the field of servant leadership.

Keywords: servant leadership, support, task accomplishment, emotional healing, supervision, empowerment, courage, academic leaders.

مقدمة:

تعد الجامعات أهم المؤسسات التعليمية التي تلعب دورا كبيرا في التنمية والتغيير الاجتماعي والثقافي، ولتحقيق ذلك تقوم باعتماد رؤية ورسالة تربوية تعمل على تطبيقها بطرق متعددة من قبل الهيئات الأكاديمية فيها، باستخدام أنماط قيادية مناسبة، وقد شهدت العقود الأخيرة تطورا " كبيرا" في مجالات وأبعاد القيادة التربوية بناءً على تطور النظريات المرتبطة بها، إذ ترتبط درجة نجاح أي مؤسسة ومن ضمنها المؤسسات الأكاديمية كالجامعات بالنمط القيادي المتبع، وعليه فإن الجامعات تحتاج إلى استخدام أنماط قيادة صحيحة ومناسبة تركز على العلاقات الإنسانية بين القيادة الأكاديمية والمدرسين، لأن ذلك يحقق استجابات أفضل وأعلى من استخدام التعليمات واللوائح وبالتالي تحقيق تأثير إيجابي في العملية التعليمية ومخرجاتها، وحيث أن جوهر القيادة يتمثل في قدرة القائد على التأثير في المرؤوسين، وبناء علاقات إنسانية وتقوم على الاهتمام بمصالحهم وأهدافهم جنبا إلى جنب مع أهداف ومصالح المؤسسة التعليمية، فإن هذا يتطلب استخدام نمط معين من أنماط القيادة هو (القيادة الخادمة) الذي يختلف عن الأنماط التقليدية بتركيزه على الأبعاد الإنسانية والأخلاقية والديمقراطية للمرؤوسين.

تستند القيادة الخادمة (Servant Leadership) على قاعدة أساسية وهي أن القيادة تهدف إلى خدمة الأفراد لكي يكونوا أكثر استعداداً لخدمة الآخرين، أي أنها تُشجّع الأفراد على إحداث توازن بين ممارسة القيادة وخدمة الآخرين، فهي تحث القادة على أن أولويتهم الأولى هي خدمة أتباعهم، وفي نفس الوقت تشجيع الأتباع على استثمار الفرص الموقفية لممارسة القيادة، للوصول إلى تحسين حياتهم، ورفع مستوى منظماتهم، والقادة هنا هم القادة الخادمون الذين يُقدّمون النموذج في خدمة العاملين أولاً"، ومن ثم تحفيزهم على خدمة الآخرين. (الدحدوح. 2017).

وقد ظهرت نظرية القيادة الخادمة على يد جرينليف (Geernleaf) في سبعينيات القرن العشرين، وكان هدفها الأساسي تقديم الرفاهية الكاملة من قبل المؤسسة للعاملين وخدمتهم، باتباع نمط قيادي يهتم بهم ويعمل على تكوين علاقات قوية بينهم داخل المؤسسة (عقيلان، 2019)، لذا يعتبر البعض القيادة الخادمة أسلوباً حديثاً في القيادة غايته تقديم الرعاية والخدمة للمرؤوسين، وتمكينهم، ومساعدتهم على النجاح وليس السيطرة عليهم، واعتبارهم شركاء لا أتباع، كما يظهر القائد إثارة نحو المرؤوسين لتلبية احتياجاتهم وتعزيز قدراتهم.

وتتطلب القيادة الخادمة أن يمتلك القائد شخصية واعية ذات نظرة شاملة، وإيجابية ومتفائلة، وأن يتعامل مع الآخرين من منطلق أخلاقي إنساني، مما يؤدي إلى تعزيز ثقة العاملين في قيادتهم وزيادة شعورهم بالرفاهية النفسية، والاستفادة من الفرص المتاحة ببيئات عملهم وتشجيعاً للعمل الجماعي مما ينعكس على ارتفاع سلوكيات الانتماء للمنظمة وبالتالي ارتفاع مستويات الأداء (الزهيري، 2021). إضافة إلى تكريس أغلب وقته لتنمية العاملين معه مهنيًا، ومصدرًا للشفاء العاطفي، والتأكد من شعورهم بالأمن الوظيفي.

وقد حظيت القيادة الخادمة باهتمام الباحثين والدارسين في مجال القيادة لمعرفة أثر ممارستها على تحسين وتطوير فاعلية العاملين في المؤسسات بما في ذلك المؤسسات التعليمية (الجامعات والمدارس)، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن على درجة ممارسة القادة الأكاديميين الجامعات الأردنية للقيادة الخادمة بدراسة نموذج جامعة العلوم الإسلامية العالمية في هذا المجال، انطلاقاً من احتمالية عدم استخدام القادة الأكاديميين لأسلوب القيادة الخادمة قلة الرغبة لديهم، تجنباً لمنافستهم على المواقع القيادية من قبل العاملين لديهم، كما قد يكون غالبية القادة الأكاديميين يمارسون الإدارة التقليدية فينفردون بالقرارات الإدارية فضلاً عن مقاومة القادة للتغيير والالتزام بحرفية القوانين والأنظمة، ولقلة الدراسات المتعلقة بالمجال الأكاديمي _ حسب علم الباحثين _ تأتي هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية _ جامعة العلوم الإسلامية العالمية أنموذجاً _.

مشكلة الدراسة:

يعد نمط القيادة الخادمة من الأنماط القيادية الحديثة والتي تستخدم في المؤسسات التعليمية، حيث اكتسبت اهتماماً كبيراً من قبل المنظمات باعتبارها نمطاً يؤدي إلى إيجاد كوادرات تتمتع بالكفاءة والسلوك الأخلاقي الإنساني، مما ينعكس إيجاباً على أداء وإنتاجية المؤسسة وسمعتها؛ لذا سعت المؤسسات التعليمية إلى تطبيق هذا النوع من القيادة لتحقيق أهدافها المنشودة، حيث يؤثر القائد الأكاديمي على العاملين في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، بل إن نجاح المؤسسة مرتبط بأسلوب القيادة الذي يمارسه، مما يتطلب منه اختيار النمط القيادي الذي يمكنه من تحسين بيئة التعليم من جهة والتصدي للمشكلات التي قد تواجه المؤسسة والعاملين من جهة أخرى.

ومن خلال الدراسة والمتابعة للأنماط القيادية المتبعة في الجامعات، فقد لوحظ ضعف كبير في استخدام نمط القيادة الخادمة كأحد النمط القيادية الحديثة، والميل إلى استخدام الأنماط التقليدية التي غالباً ما تكون متحيزة للمؤسسة على حساب العاملين، مما دفع الباحثين للقيام بهذه الدراسة للوقوف على مدى استخدام القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية للقيادة الخادمة، وهل هناك تأثير لبعض المتغيرات (الجنس، الخبرة، الرتبة الأكاديمية) في ذلك.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف ستم الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- إبراز أهمية استخدام القيادة الخادمة في المؤسسات التعليمية، وأثارها الإيجابية على العاملين والجامعات بنفس الوقت.

- إثراء الأدب النظري المتعلق بالقيادة التعليمية مما يشكل دافعا للباحثين لإجراء الدراسات من جوانب متعددة في ذات المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- إفادة القادة الأكاديميين في الجامعات وتزويدهم بالمعرفة حول درجة ممارستهم للقيادة الخادمة. تزويد الباحثين بأدوات قياس مناسبة للكشف عن درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة،

- يؤمل أن يتم توظيف نتائج هذه الدراسة والأخذ بتوصياتها من قبل القيادات الأكاديمية في الجامعات.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة العلوم الإسلامية العالمية - عمان.

الحدود البشرية: القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة على القادة الأكاديميين بجامعة العلوم الإسلامية العالمية للعام الدراسي 2022/2023.

مصطلحات الدراسة:

تحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

- القيادة الخادمة: عرّفت القيادة الخادمة بأنها القيادة التي تؤمن بأهمية خدمة الآخرين وتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم وتوفير البيئة والظروف الملائمة، التي تساعد في تطوير وتحسين مهارات الآخرين حتى يتمكن هؤلاء الأفراد على المدى البعيد من العمل باستقلالية في موقف أو ظرف معين من أجل تطوير المنظمة التي ينتمون إليها (الزهيري، 2021).

وتعرف إجرائياً: القيادة التي يؤمن بها القادة الأكاديميون في جامعة العلوم الإسلامية بأهمية خدمة الآخرين وتوفير البيئة والظروف الملائمة التي تساعد في تطوير وتحسين مهارات العاملين من أجل تطوير أدائهم.

- القادة الأكاديميون: هم أعضاء هيئة التدريس الذين يتميزون بالكفاءات العلمية والإدارية، ويشغلون مناصب أكاديمية في الجامعة، وتمثل مهامهم الأساسية في التخطيط واتخاذ القرارات والتنسيق والتوجيه والرقابة، لتسيير الأعمال بالكليات، الرويلي (2019).

إجرائياً: هم أعضاء هيئة التدريس من عمداء ونواب العمداء ورؤساء الأقسام في الكليات الأكاديمية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022/2023.

الإطار النظري الدراسات السابقة:

دُرُس الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري:

نظراً للتغيرات التي شهدتها القرن الحالي، ظهرت الحاجة إلى تغيير أنماط القيادة التقليدية السائدة، واتباع أنماط جديدة تحقق فاعلية العنصر البشري في المؤسسات وتحسين الإنتاج والمخرجات، فكان لا بد من الانتباه إلى القيادة الخادمة كبديل للأنماط القيادية السائدة. ويرى (Smith, 2005) المشار إليه في (عقيلات، 2019) أن القيادة الخادمة نزعة طبيعية نحو مساعدة الآخرين، يتولد عنها دافع قوي لدى البعض نحو تولي القيادة، للتأكد من أن أفراد مؤسسته يتمتعون بالكفاءة، والحكمة، والحرية والاستقلالية، مما يجعلهم قادرين على خدمة الآخرين، ما يعني أن القيادة الخادمة تتعد عن السيطرة على العاملين، بل تستند إلى المشاركة والعلاقات الإنسانية بين العاملين، والحرص على تحقيق أهدافهم ومصالحهم. وتعرف القيادة الخادمة على أنها: أسلوب قيادي فطري ينمو مع الأفراد بالممارسة والتدريب، ويدمج الخدمة المتفانية والأخلاقية للعاملين، وتمكينهم من المشاركة في النمو والتطور كأفراد وأعضاء في المجموعة، فهو نمط قيادي يركز على رفاهية المرؤوسين أكثر من تمجيد القائد ويؤكد على المساهمة الاجتماعية، ويعتبر نمط القيادة هذا الأكثر تأثيراً وجاذبية (بن مرضاح، 2022). كما تعرف أيضاً بأنها: قيام القائد باتباع أسلوب يستطيع من خلاله تحقيق المصالح المشتركة للعاملين والمؤسسة معاً، فهو يهتم بهم ويقدم مصالحهم على مصلحته (إيثار) لمساعدتهم على التطور والتقدم، فينتج عن ذلك تطور في اتجاهات الأفراد (أبو الغنم، 2019) **مراحل تطور القيادة الخادمة:**

مرت القيادة الخادمة بعدة مراحل قسمها (لخصر، ووحده، 2006) المشار إليهما في (أبو الغنم، 2019) على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: الإدارة بالقيم:

تؤثر القيم في العاملين لأنها تتماهى مع الطبيعة البشرية التي تنزع إلى الخير والتعاون، ويمكن تطبيقها في جميع جوانب القيادة.

المرحلة الثانية: التحفيز:

يقوم القائد بتشجيع العاملين وتحفيزهم بسبب سيطرة الجوانب المادية على المجتمع، بحيث يركز على القيم والعلاقات لتحقيق التميز الذاتي والمؤسسي.

المرحلة الثالثة: تحديد الاحتياجات وحل المشكلات:

يتعرف القائد على احتياجات العاملين، والمشكلات التي تواجههم، فيعمل على تلبية احتياجاتهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم.
المرحلة الرابعة: الخدمة:

يقوم القائد بخدمة العاملين؛ يطبق ذلك عمليا بحيث يصبح قدوة لهم ونموذج حقيقي.

المرحلة الخامسة: محددات إعداد القائد وصفاته:

يتم تحدي احتياجات القائد الخادم والمتطلبات التي يجب توافرها، ونقاط الضعف، والتدريب اللازم مع التأكد من توفر الدافع والرغبة لديه، ليتمكن من تحقيق النجاح والتميز.

المرحلة السادسة: الاستمرار بتطبيق القيادة الخادمة:

تأتي بعد تقويم الخدمة وتوجيهها والمحافظة على الاستمرار نحو الأفضل دون تراجع أو تردد أو تكاسل.

أهمية (فوائد) القيادة الخادمة:

أشار (الشمري، 2019)، و(العزام، 2023) إلى فوائد القيادة الخادمة التي ذكرها دوغان (Duggan.2015:18) على النحو التالي:

1. بناء الفريق: يدرك القائد الخادم أن أسلوب الاستبداد لا يحقق الانتماء لدى العامل، لذا يتبع أسلوب القيادة الخادمة التي تساعد كل عضو على تقديم مساهماته وخبراته، والتعاون بشكل أكثر مع بقية العاملين.

2. الإنجاز: يشرك القائد العاملين في وضع الأهداف والغايات (الديمقراطية) مما يسمح للعاملين بوضع مؤشرات الأداء الخاصة بهم، ويمنحهم وضع الصلاحيات اللازمة لإجراء التغييرات التي تؤدي إلى نجاح المؤسسة على المدى الطويل.

3. التغيير: يتم وضع خطة للمستقبل من خلال تحديد أهداف المؤسسة ومهامها من وجهة نظر العاملين مما يمكنهم من إدارة العمل بشكل أفضل.

4. الرضا: القائد الخادم يعمل لمصلحة جميع العاملين، وهذا ينعكس إيجابيا على مستوى الرضا لديهم، لأنه يلبي احتياجاتهم وشركهم في صنع القرار ويستمع إليهم.

ومن أهم مميزات القائد الخادم: عدم الرغبة في المديح والثناء، ولإيثار الآخرين، وبناء ثقافة المشاركة والمبادرة، والسعي لتمييز إنجازات العاملين بشكل موضوعي بعيدا عن الاستعراض، وتقديم التضحيات للحفاظ على وحدة العاملين لتمتعته بالذكاء الوجداني (الشمري، 2019).

أبعاد القيادة الخادمة:

تعددت الآراء حول أبعاد القيادة الخادمة بحسب طبيعة المؤسسات التي تتبنى هذا النمط، وفيما يتعلق بالدراسة الحالية وبلاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، تم اختيار ستة أبعاد للقيادة الخادمة هي:

1. الإشراف: يعتقد القائد الخادم أنه مسؤول عن الحفاظ على موارد المؤسسة والنتائج التنظيمية، ومصالحها وأهدافها، ويرى أن عليه الالتزام بمساعدة الآخرين وخدمتهم والانفتاح في التعامل معهم، لكي يحقق أهداف المؤسسة ومصالح العاملين (حجازي، 2021).
2. التمكين: يظهر من خلال التشجيع وتقديم التسهيلات للآخرين وخاصة المرؤوسين المباشرين لتحديد الاحتياجات والمشكلات والحلول المقترحة لها، والاهتمام بهم وتوفير الدعم والتوجيه اللازم للعاملين ليصبحوا قادرين على الخدمة والأداء الجيد (عقيلات، 2019، أبو الغنم، 2019).
3. الشجاعة: ويشير إلى ما يطلق عليه (القيم الشخصية) للقائد، التي تعبر عن معتقداته وصفاته وميوله التي تصنع من الفرد قائد خادم للمؤسسة (حجازي، 2021)، كما يراها البعض؛ أن يتصرف القائد مع الجميع بعدالة وموضوعية، وصدق وإنصاف وتحمل مسؤولية ذلك مهما كانت النتائج.
4. الدعم: وتعني الاهتمام بالعاملين (المرؤوسين) والاستجابة لاحتياجاتهم، وإعطائها الأولوية، وتقديم مصالحهم على مصلحة القائد، مما يرفع معنوياتهم وإحساسهم بالمسؤولية والمشاركة، وزيادة الاتصال بين القائد والعاملين (العزام، 2023).
5. الشفاء العاطفي: يعكس قدرة القائد على احتواء العاملين فكريا وعاطفيا من خلال تفهمه لطبائعهم وتقاليدهم التنظيمية التي يحرصون عليها (حجازي، 2021)، أي قدرة القائد على التغلب على الآلام والمعاناة عند مساعدة وخدمة الآخرين.
6. الإنجاز: وتعكس حالة الرضا الوظيفي لدى العاملين، وتشير إلى القناعة والراحة لدى العاملين، بسبب تحقق رغباتهم في العمل، وتوفير الثقة والولاء، والانتماء داخل المؤسسة (العزام، 2023).

ثانيا: الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، التي تم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

الدراسات العربية:

هدفت دراسة إبراهيم، والشهومي (2018) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب. واستخدمت الدراسة استبانة في جمع البيانات تم تطبيقها على (0208) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري المدارس في ضوء نموذج لوب، جاءت مرتفعة في جميع محاور الدراسة وهي: (تقدير الآخرين- تنمية الأفراد، بناء المجتمع، إظهار -إظهار الأصالة- تقدير القيادة - المشاركة في القيادة)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة مهدي (2019) بعنوان: "القيادة الخادمة وعلاقتها بإدارة الأخطاء التنظيمية دراسة استطلاعية لآراء عينة من أساتذة جامعة الكوفة - كلية التربية الأساسية"، طبقت الدراسة على عينة (50) أستاذاً بجامعة الكوفة، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن القيادة الخادمة تؤثر إيجاباً بأبعاد إدارة الأخطاء التنظيمية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني القيادة الخادمة كنمط قيادي سلوكي من قبل أغلب أساتذة جامعة الكوفة لما له من تأثير في إدارة الأخطاء التنظيمية وكذلك حاجة جامعة الكوفة لاستثمار هذا النوع من القيادة الذي شغل تفكير الباحثين في علوم الإدارة.

أجرى (الرفاعي، 2020) دراسة بعنوان: "درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى قادة مدارس التعليم العام في ينبع الصناعية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها في التنمية المهنية"، طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (263) معلماً من مدارس التعليم العام في ينبع الصناعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى قادة مدارس التعليم العام في ينبع الصناعية من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وأن مستوى التنمية المهنية للمعلمين جاءت متوسطة. كما أظهرت وجود أثر لأبعاد القيادة الخادمة على التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام في ينبع الصناعية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتوضيح المسؤوليات والصلاحيات لمدرء المدارس وتعزيز ما يمكن أن يحسن مستوى التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بينبع الصناعية من تعزيز أبعاد الشجاعة والمحاسبة لدى قادة المدارس فيها وإجراء المزيد من الدراسات التي من شأنها البحث في طرق تحسين التنمية المهنية للمعلمين بشكل عام.

دراسة حجازي (2021) والتي بعنوان: "القيادة الخادمة وتأثيرها على التميز في الأداء الجامعي بحث ميداني في جامعة عين شمس"، طبقت الدراسة على عينة (369) من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بجامعة عين شمس، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن هناك تأثيراً إيجابياً معنوياً لأبعاد القيادة الخادمة على التميز، وأوصت الدراسة برفع مستوى الأداء وتشجيع تقديم اقتراحات من خلال عقد اجتماعات دورية بين القيادات الجامعية والعاملين.

دراسة (الزهيري، 2021) بعنوان: "أثر القيادة الخادمة في الرفاهية النفسية للعاملين: دراسة التأثير الوسيط في الثقة في القائد التطبيق على قطاع البنوك التجارية المصرية"، طبقت الدراسة على عينة (350) من العاملين في البنوك التجارية، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الثقة في القائد والرفاهية النفسية للعاملين معه، وأوصت الدراسة بتعزيز كل من القيادة الخادمة والثقة في القائد والرفاهية النفسية للعاملين.

دراسة العبدالة (2022) بعنوان: "أثر القيادة الخادمة على تحسين الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في الدوائر الحكومية في محافظة الكرك"، طبقت الدراسة على عينة (163) فرداً، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن مستوى ممارسة القيادة الخادمة في الدوائر الحكومية في الكرك جاء مرتفعاً، وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير تحدد جودة الخدمة التي تقدمها الدوائر الحكومية في محافظة الكرك.

تناولت دراسة العنزي (2021) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي؛ وتكونت عينة الدراسة من (353) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن استجابات عينة الدراسة نحو القيادة الخادمة وأبعادها كانت بدرجة مرتفعة (حيث حصل بُعد الإيثار على المرتبة الأولى، تلاه بُعد المحبة، وحل في المرتبة الثالثة بُعد التواضع، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد التمكين)، ووجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس في بُعدي الإيثار والتواضع وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة تعزى إلى المستوى التعليمي والخبرة التدريسية، ووجود فروق دالة في تخصص القسم العلمي في بُعد التواضع وكانت لصالح تخصص المواد الأدبية، وكانت استجابات عينة الدراسة نحو الروح المعنوية

بدرجة مرتفعة، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وأبعادها الأربعة ودرجة الروح المعنوية للمعلمين. هدفت العتيبي (2022) التعرف إلى واقع ممارسة القيادة الخادمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لديهم، في جامعة شقراء في محافظة الدوادمي/السعودية والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في كل من القيادة الخادمة والرضا الوظيفي التي قد تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية، والتعرف على العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة البحث المكونة من (292) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة في جامعة شقراء من وجهة نظر عينة البحث كانت مرتفعة، وأن مستوى الرضا الوظيفي كان مرتفعاً أيضاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فردية دالة إحصائية تعزى للمتغيرات الديموغرافية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية، وأن الرضا الوظيفي لديهم كان مرتفعاً أيضاً كما أظهرت النتائج في كل من القيادة الخادمة والرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات الديموغرافية. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

الدراسات الأجنبية:

دراسة هاركاوي (Harwiki, 2013) بعنوان "أثر القيادة الخادمة في الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي وسلوك المواطن التنظيمية وأداء العاملين" وتكونت عينة الدراسة من (28) موظفاً من الموظفين والعاملين في التعاونيات بمقاطعة جاوة الشرقية بإندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الخادمة وكل من الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي وأداء العاملين، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الالتزام التنظيمي وبين أداء العاملين.

دراسة (Schulkers, 2017) بعنوان "العلاقة بين تصورات الموظفين عن مدى تمتع قادتهم بالقيادة الخادمة والالتزام العاطفي"، تكونت عينة الدراسة من (107) من الموظفين في أحد المؤسسات الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية في ظل بيئة يغلب عليها درجة عالية من التغيير، أظهرت النتائج أن أكثر بُعدين من أبعاد القيادة الخادمة (إنشاء قيمة للمجتمع

والتصرف بأخلاق) هما الأكثر تأثيراً في الالتزام العاطفي بينما (المعالجة العاطفية والمهارات المفاهيمية) هما الأقل أهمية ولهما علاقة سلبية مع الالتزام العاطفي.

دراسة (Suharto, Suyanto & Nedi Hendri 2019) بعنوان "التأثير المباشر للكفاءات متعددة الثقافات، العدل التنظيمي والالتزام التنظيمي على الأداء الوظيفي الابتدائي"، وتكونت عينة الدراسة من (350) فرداً، وقد أظهرت نتائج البحث أن الكفاءة متعددة الثقافات تؤثر بشكل مباشر بالعدالة التنظيمية، تؤثر الكفاءة متعددة الثقافات بشكل مباشر على الالتزام التنظيمي، الكفاءة متعددة الثقافات ليس لها تأثير مباشر على الأداء الوظيفي، كما يؤثر العدل التنظيمي بشكل مباشر على الالتزام التنظيمي وليس للعدالة تأثير مباشر على الأداء الوظيفي بينما يؤثر الالتزام التنظيمي بشكل مباشر على الأداء الوظيفي.

دراسة (Nugroho & Putro, 2021) بعنوان "تحسين الأداء على أساس إدارة المواهب والقيادة الخادمة والالتزام التنظيمي"، تكونت عينة الدراسة من (84) مستجيباً، وأظهرت النتائج أن إدارة المواهب لها تأثير إيجابي وكبير على الالتزام التنظيمي، وكان للقيادة الخادمة تأثير إيجابي وكبير على الالتزام التنظيمي، كما أن إدارة المواهب لها تأثير إيجابي وكبير على أداء الموارد البشرية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث الأدب النظري، والأداة المستخدمة، واختيار منهج الدراسة، كدراسة (الرفاعي، 2022) ودراسة (حجازي، 2021) ودراسة (مهدي، 2019) إذ ركزت هذه الدراسات على توضيح علاقة وأثر القيادة الخادمة بمتغيرات متعددة كالالتزام التنظيمي والثقافة التنظيمية وكذلك التميز في الأداء الجامعي والرفاهية النفسية للعاملين وتحسين الأداء الوظيفي وغيرها، وأهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت موضوع القيادة الخادمة في بيئة جديدة وهم القادة الأكاديميون في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وهذا ما لم تقم به أي دراسة سابقة على حد علم الباحثة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي كونه الأنسب لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين (عمداء كليات، نواب العمداء ورؤساء الأقسام) الذين هم على رأس عملهم في جامعة العلوم الإسلامية العالمية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022 والبالغ عددهم (47) قائداً، موزعين على جميع كليات الجامعة،

ونظرا لعدد مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق الأداة على المجتمع كاملا، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد (العينة) بحسب متغيرات الدراسة، علماً أن عينة الدراسة تمثل المجتمع كاملاً.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	34	72.3
أنثى	13	27.7
المجموع الكلي	47	100.0
الموقع الإداري		
عميد	10	21.3
نائب عميد	10	21.3
رئيس قسم	27	57.4
المجموع الكلي	47	100.0
الرتبة الأكاديمية		
أستاذ	10	21.3
أستاذ مشارك	18	38.3
أستاذ مساعد	19	40.4
المجموع الكلي	47	100.0
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	16	34.0
5-10 سنوات	10	21.3
أكثر من 10 سنوات	21	44.7
المجموع الكلي	47	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد استبانة حيث تم الاستفادة من الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكوّنت الاستبانة من (35) فقرة، موزعة على ستة مجالات: (الإشراف، التمكين، الشجاعة، الدعم، الشفاء العاطفي، إنجاز المهام) وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بحيث تعطى الدرجات على النحو التالي: (1,2,3,4,5) لجميع الفقرات.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس بعد إعداد الصورة الأولى على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وقسم الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وذلك لأخذ رأيهم في صدق وانتماء الفقرات لمحاورها الأساسية، وأنها تقيس ما وضعت وصمم لقياسه، لأجراء تعديل على الفقرات، وقد تم تبني المعيار بقيمة (80%) لبيان صلاحية الفقرة، واستناداً إلى رأي المحكمين تم تغيير وتعديل الفقرات وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (35) فقرة، وقد أبرز المحكمون جانباً من الرغبة في التفاعل مع الفقرات، مما يدل على صدق ظاهري للاستبانة.

ثانياً: الصدق البنائي:

تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون لحساب درجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، والجدول (2) يوضح تلك النتائج:

الجدول (2) معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق بناء مقياس الدراسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
الإشراف		التمكين		الشجاعة	
1	.751**	1	.747**	1	.760**
2	.762**	2	.882**	2	.610**
3	.729**	3	.823**	3	.658**
4	.743**	4	.717**	4	.464**
5	.757**	5	.898**	5	.769**
		6	.835**	6	.746**
		7	.876**	7	.824**
				8	.750**
الدعم		الشفاء العاطفي		إنجاز المهام	
1	.787**	1	.730**	1	.821**
2	.916**	2	.652**	2	.880**
3	.850**	3	.853**	3	.805**
4	.880**	4	.909**	4	.892**

5	.881**	5	.819**	5	.906**

**دالة عند مستوى دلالة (0.01) أو أقل.

يلاحظ من الجدول (2) كانت جميع فقرات المقياس تنتمي لأبعادها بدلالة إحصائية أقل من (0.01)، وهذا مؤشر أن جميع الفقرات تقيس خواص أبعادها وهي مميزة بنفس الخواص، كما أن قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات كانت أعلى من (0.30) وهو المعيار لقبول وتمييز الفقرات (Pallant, 2005)، مما يؤكد صدق البناء الداخلي للمقياس.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يوضح نتائج قيم معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة.

الجدول (3) معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

متغيرات الدراسة	الفقرات	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
الإشراف	5	0.795
التمكن	7	0.923
الشجاعة	8	0.843
الدعم	5	0.910
الشفاء العاطفي	5	0.815
إنجاز المهام	5	0.905
الأداة ككل	35	0.970

يشير الجدول (3) أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية لمتغير القيادة الخادمة تراوحت بين (0.795–0.923)، وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.970) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية بحسب (Hair, et al., 2010).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل (الخصائص الديموغرافية) للقادة الأكاديميين، وتتضمن:

-الجنس، وله مستويان: ذكر، أنثى.

-الموقع الإداري، وله ثلاثة مستويات: عميد، نائب عميد، رئيس قسم.

-الرتبة الأكاديمية، ولها ثلاثة مستويات: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.

-سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.
ثانياً: المتغير التابع ويشمل (درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية)، ويتضمن المتغيرات التابعة الفرعية الآتية:

-الإشراف.

-التمكين.

-الشجاعة.

-الدعم.

-الشفاء العاطفي.

-إنجاز المهام.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (25-Version) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:
-مجموع التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية. (دودين، 2018)

-استخدام اختبار Pearson Correlation للتحقق من صدق البناء الداخلي للاستبانة وتوزيع الفقرات على أبعادها، كما تم استخدام مقياس كرونباخ ألفا Chronbach Alpha للتحقق من ثبات الاستبانة. (أبو هاشم، 2022)

-مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل معرفة مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة، بالإضافة إلى تعرف مستوى تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن وسطها الحسابي. (أبو زينة وآخرون، 2007)

-استخدام اختبار التباين المتعدد (MANOVA) Multiple Analysis of Variance. (أبو هاشم، 2022)

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً

الرقم	القيادة الخادمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
4	الدعم	4.40	0.58	1	مرتفع
6	إنجاز المهام	4.33	0.54	2	مرتفع
5	الشفاء العاطفي	4.29	0.67	3	مرتفع
1	الإشراف	4.25	0.53	4	مرتفع
2	التمكين	4.22	0.63	5	مرتفع
3	الشجاعة	4.11	0.57	6	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.25	0.53		مرتفع

أظهرت نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية بلغ (4.25) وانحراف معياري (0.53) وهو من المستوى المرتفع، وقد جاء ترتيب المتغيرات ذات العلاقة بالقيادة الخادمة على التوالي بحسب المتوسط الحسابي (المرتبة الأولى: الدعم: 4.08، وانحراف معياري: 4.40) وبمستوى مرتفع، (وبالمرتبة الثانية: إنجاز المهام: 4.33، وانحراف معياري: 0.54) وبمستوى مرتفع أيضاً، (وبالمرتبة الثالثة: الشفاء العاطفي: 4.29 وانحراف معياري: 0.67) وبمستوى مرتفع، (وبالمرتبة الرابعة: الإشراف: 4.25، وانحراف معياري 0.53)، (وبالمرتبة الخامسة: التمكين: 4.22 وانحراف معياري 0.63)، (وبالمرتبة السادسة والأخيرة الشجاعة: 4.11، وانحراف معياري 0.57). وفيما يلي نتائج مستوى فقرات أبعاد القيادة الخادمة حسب الآتي:

1-الإشراف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الإشراف كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (5) يوضح النتائج.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "الإشراف" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	يؤكد على أهمية التركيز على تحقيق الصالح العام للجامعة ككل.	4.51	0.62	1	مرتفع
3	يؤكد على أهمية تحمل العاملين المسؤولية المجتمعية عند أدائهم لمهام عملهم المختلفة.	4.38	0.64	2	مرتفع
4	يوجه العاملين لتحمل المسؤولية عن الارتقاء بمستوى أدائهم في العمل.	4.32	0.63	3	مرتفع
1	يتبنى تطبيق رؤية مستقبلية طويلة المدى للجامعة	4.19	0.77	4	مرتفع
5	يشارك المجتمع المحلي على حل مشكلاته التي يواجهها.	3.85	0.88	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.25	0.53		مرتفع

يتبين من الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لفقرات (الإشراف) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.51 و 3.85)، حيث حصل الإشراف على متوسط حسابي كلي (4.25)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.51)، وبانحراف معياري (0.62)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يؤكد على أهمية التركيز على تحقيق الصالح العام للجامعة ككل)، أما الفقرة رقم (5) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.85) وبانحراف معياري (0.88)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يشارك المجتمع المحلي على حل مشكلاته التي يواجهها).

مناقشة النتائج المتعلقة بالإشراف:

ويلاحظ من خلال النتائج أن الإشراف لدى القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية مرتفع المستوى، حيث تبين أن القادة الأكاديميين يؤكدون على أهمية التركيز على تحقيق الصالح العام للجامعة ككل، وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين يسعون إلى تحقيق أهداف الجامعة في ضوء المصلحة العامة، إذ إن نجاح الجامعة هو نجاح

لهم، فذلك ينعكس على مستوى سمعة الجامعة، ومدى رضى الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية تجاه ما تقوم به الجامعة من إنجازات وتعامل، كل ذلك لا يتم إلا من خلال إشراف القادة الأكاديميين على إنجازات الجامعة ومتابعتها، للحفاظ على المستوى العام لها، كما تبين أن القادة الأكاديميين يؤكدون على أهمية تحمل العاملين للمسؤولية المجتمعية عند أدائهم مهام عملهم المختلفة وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين متمسكون بقيمهم الإنسانية والاجتماعية، بالإضافة إلى تمسكهم بعاداتهم وتقاليدهم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة العملية وممارستها بشكل يضمن استمرارية العمل، مع محاولة التركيز على الجوانب الإنسانية التي يرتقي لها العمل في ضوء البيئة المجتمعية المتماسكة، حيث يمكن للقادة الأكاديميين أن يشاركوا بعضهم البعض في العمل، والمساعدة قدر الإمكان للوصول إلى مستوى جيد من الأداء داخل جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

ويلاحظ ارتفاع مستوى توجيه العاملين من قبل القادة الأكاديميين، وبمستوى مرتفع، وهذا يدل على مدى رغبة القادة الأكاديميين بتحمل المسؤولية، والوصول إلى مستوى مرموق من الأداء الذي يخدم مصلحة جامعة العلوم الإسلامية العالمية وسمعتها، فللتوجيه الإيجابي أثره البالغ في نفوس العاملين والمشاركين في النشاطات التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء في العمل، وكما هو الحال في العديد من المنظمات، يسعى القادة الأكاديميون إلى المنافسة في المجال التعليمي ويرغبون بتبني تطبيق رؤية مستقبلية طويلة المدى للجامعة، فذلك يعود بالفائدة على الجامعة ويرفع من مستوى سمعتها بين الجامعات الأردنية الأخرى، كما يمكن أن يرفع من سمعتها دولياً، الأمر الذي يحقق الأهداف المستقبلية، فالإشراف جيد المستوى يخدم المصلحة العامة للجامعة، ويعود عليها بالفائدة، كما أظهرت النتائج أن القادة الأكاديميين يشاركون المجتمع المحلي لحل المشكلات التي يواجهها، وبمستوى مرتفع أيضاً، وهذا يدل على مدى تمتع القادة الأكاديميين بالمهارات والقدرات التي تساعدهم في حل الكثير من المشكلات من خلال خبراتهم الأكاديمية، المبنية على أسس علمية، يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية، وفي العديد من المواقف، التي تخدم المجتمع بشكل عام، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (حجازي، 2021)، التي بينت أن القيادة الخادمة تؤدي إلى التميز في الأداء، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العبادلة، 2022) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الأداء نتيجة لتطبيق القيادة الخادمة بشكل صحيح في الدوائر الحكومية.

2-التمكين:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد التمكين كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (6) يوضح النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "التمكين" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	يزود العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام	4.45	0.58	1	مرتفع
2	يساعد العاملين على تطوير مهاراتهم ومقدراتهم.	4.26	0.87	2	مرتفع
3	يشجع العاملين على استثمار مواهبهم وتوظيفها في العمل	4.26	0.74	2	مرتفع
7	يوفر التسهيلات اللازمة لاتخاذ القرار.	4.21	0.83	4	مرتفع
6	يوفر المواد اللازمة لإنجاز العمل.	4.17	0.76	5	مرتفع
4	يفوض العاملين في اتخاذ بعض القرارات التي تسهم في تسهيل الإجراءات الإدارية في الكلية.	4.15	0.69	6	مرتفع
5	يساعد العاملين على حل المشاكل بأنفسهم.	4.02	0.82	7	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.22	0.63		مرتفع

يتبين من الجدول (6) أن الاوساط الحسابية لفقرات (التمكين) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.45 و 4.02)، حيث حصل التمكين على متوسط حسابي كلي (4.22)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.45)، وبانحراف معياري (0.58)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يزود العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام)، أما الفقرة رقم (5) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.82)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يساعد العاملين على حل المشاكل بأنفسهم).

مناقشة النتائج المتعلقة بالتمكين:

أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين كأحد أبعاد القيادة الخادمة مرتفع المستوى لدى القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى العديد من الإجراءات التي يهتم بها القادة الأكاديميون التي تتمثل في تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام، وهنا يمكن للعاملين أن يقوموا بأعمالهم بدرجة عالية من الدقة، والإنجاز ضمن معايير

خاصة بالعمل، الأمر الذي يزيد من مستوى الأداء داخل الجامعة، كما يعمل القادة الأكاديميون على مساعدة العاملين وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، واستثمار مواهبهم وتوظيفها في العمل بمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة القادة في تمكين العاملين أثناء العمل، ومنحهم الثقة بأنفسهم؛ لأن ذلك يرفع من مستوى أداء العاملين ويحفزهم على الإنجاز، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Nugroho & Putro, 2021) ودراسة العنزي (2021)، ودراسة العبادلة (2022)، كما يقوم القادة بتوفير التسهيلات اللازمة والممكنة لاتخاذ القرار بمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة يدركون بأن اتخاذ القرارات يجب أن تنبع من خلال ما يمتلكه العاملون من قدرات ومهارات وإلمام بمهام العمل تؤهلهم على اتخاذ القرارات المناسبة والملائمة، الأمر الذي يمكنهم من اتخاذ قرارات مناسبة وملائمة في العمل، وقد تبين من خلال النتائج بأن القادة الأكاديميين يفوضون العاملين في اتخاذ بعض القرارات التي تسهم في تسهيل الإجراءات الإدارية في الكلية، وبمستوى مرتفع، فضلاً عن المساعدة التي يقدمها القادة الأكاديميون للعاملين لحل مشكلاتهم بأنفسهم وبمستوى مرتفع أيضاً، كل ذلك يزيد من مستوى تمكين العاملين ويشجعهم على قيامهم بواجباتهم على أفضل وجه ممكن، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الرفاعي، 2020)، التي بينت وجود أثر لأبعاد القيادة الخادمة على التنمية المهنية للمعلمين.

الشجاعة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد الشجاعة كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "الشجاعة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	يبدل قصارى جهده لتحقيق ما يراه صواباً من وجهة نظره.	4.45	0.62	1	مرتفع
8	يملك المقدرة على حل المشكلات التي تعترض عمله.	4.32	0.69	2	مرتفع
1	يتراجع عن القرار إن ثبت عدم صلاحيتها	4.21	0.83	3	مرتفع
3	يتحمل المخاطر المتوقعة ولو لم يحصل على الدعم اللازم	4.13	0.71	4	مرتفع

				لذلك.	
مرتفع	4	0.74	4.13	يأخذ بالآراء والمقترحات التي تقدم من العاملين معه	7
مرتفع	6	0.84	4.11	لا يؤنب الموظف المخطئ بشكل مستمر في كل لقاء جماعي	4
مرتفع	7	0.93	3.79	يتحلى بالشفافية والانفتاح في التعبير عن نقاط ضعفه	6
مرتفع	8	1.12	3.72	يعبر عن مشاعره وآرائه الذاتية مهما ترتبت عليها من نتائج.	5
مرتفع		0.57	4.11	المتوسط الحسابي العام	

يتبين من الجدول (7) أن الاوساط الحسابية لفقرات (الشجاعة) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.45 و 3.72)، حيث حصلت الشجاعة على متوسط حسابي كلي (4.11)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.45)، وبانحراف معياري (0.62)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يبدل قصارى جهده لتحقيق ما يراه صواباً من وجهة نظره)، أما الفقرة رقم (5) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (1.12)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يعبر عن مشاعره وآرائه الذاتية مهما ترتبت عليها من نتائج).

مناقشة النتائج المتعلقة بالشجاعة:

أظهرت نتائج الدراسة أن الشجاعة مرتفعة المستوى كأحد أبعاد القيادة الخادمة لدى القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وقد جاءت من خلال بذل القادة الأكاديميين قصارى جهدهم لتحقيق ما يرونه مناسباً وصواباً من وجهة نظرهم، حيث يمتلكون الشجاعة اللازمة والقدرة على حل المشكلات التي يتعرضون لها، الأمر الذي يقودهم إلى إيجاد الكثير من السبل والطرق التي تساعد في حل المشكلات ذات العلاقة بالعمل داخل الجامعة، كما أن لديهم الشجاعة اللازمة للتراجع عن أي قرار يمكن أن يكون بعكس مصلحة الجامعة، وتحملهم المسؤولية تجاه ذلك، وقد تبين من خلال النتائج أن القادة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية يتحلون بالشفافية والانفتاح في التعبير عن نقاط ضعفهم بمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين يشعرون بواقعيتهم في الحياة العملية، ويدركون بأن لكل فرد نقاط قوة ونقاط ضعف، ومن الشجاعة الاعتراف بذلك، فقد يقوم الفرد العامل بتعزيز نقاط الضعف وتحويلها إلى نقاط قوة، واستثمارها في العمل، كما أنه من الممكن أن يقوم القادة الأكاديميون بالإفصاح عن نقاط قوتهم في العمل لاستثمارها في تغيير مسار العمل، والتوجيه، والرؤية المستقبلية للعمل، بالإضافة إلى التعبير عن المشاعر والآراء الذاتية كل ذلك من الخواص

التي تميز القادة الأكاديميين بالشجاعة وإظهار الشخصية الفذة ومدى ثقتهم بأنفسهم، والعمل جاهدين لرفع مستوى المؤسسة التعليمية التي تعد صرحاً مهماً من صروح العلم والمعرفة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (الرفاعي، 2020)، وتتقاطع مع دراسة مهدي (2019) التي تناولت إدارة الأخطاء التنظيمية وتحمل مسؤوليتها.

4-الدعم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد الدعم كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "الدعم" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	يفرح لنجاح وتميز زملائه في العمل	4.64	0.53	1	مرتفع
1	يقدم الدعم للآخرين دون مقابل	4.57	0.54	2	مرتفع
2	يشجع العاملين على تبادل الخبرات فيما بينهم.	4.36	0.74	3	مرتفع
5	يشجع العاملين على استخدام مواهبهم	4.23	0.73	4	مرتفع
4	يساعد العاملين في تطوير أنفسهم	4.17	0.79	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.40	0.58		مرتفع

يتبين من الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لفقرات (الدعم) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.17 و 4.64)، حيث حصل الدعم على متوسط حسابي كلي (4.40)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (3) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.64)، وبانحراف معياري (0.53)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يفرح لنجاح وتميز زملائه في العمل)، أما الفقرة رقم (4) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.79)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يساعد العاملين في تطوير أنفسهم).

مناقشة النتائج المتعلقة بالدعم:

أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم مرتفع المستوى لدى القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الذي يُعدّ بعداً مهماً من أبعاد القيادة الخادمة، وقد تبين أن القيادات

الأكاديمية يفرحون لنجاح وتميز زملائهم في العمل وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى النظرة الإيجابية للقادة الأكاديميين تجاه زملائهم، الذين يعتبرون أنفسهم جزء لا يتجزأ من فريق العمل داخل الجامعة، وباستطاعتهم تقديم الدعم والعون للآخرين دون مقابل، فذلك يعزز العلاقة ما بين القادة الأكاديميين وزملائهم والعاملين داخل الجامعة، كما يمكن أن يعمل الدعم على رفع مستوى الأداء تجاه المؤسسة التربوية من خلال تبادل الخبرات، واستغلال المواهب، وما يتمتع به العاملون من إبداعات يشجعها القادة الأكاديميون، ويعتدون بها لنجاح جميع المهام الموكلة وغير الموكلة، كما أنه يرفع مستوى الدعم يمكن للعاملين أن يطوروا من أنفسهم وتفتح لديهم آفاق الإبداع والمنافسة في العمل للقيام بالواجبات على أكمل وجه، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Nugroho & Putro, 2021) التي بينت أن للمواهب دوراً هاماً في تحسين الأداء.

5-الشفاء العاطفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بُعد الشفاء العاطفي كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (9) يوضح النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "الشفاء العاطفي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	يسعى ان يكون الموظف في أحسن أداء	4.55	0.54	1	مرتفع
4	يقدم النصيح والإرشاد للعاملين معه	4.38	0.82	2	مرتفع
5	يسعى لتقديم خدمات ترضي العاملين	4.36	0.64	3	مرتفع
1	يطور مع الكلية نظاماً فعالاً للتواصل مع العاملين.	4.23	0.70	4	مرتفع
3	يقدم الحوافز المعنوية للعاملين معه	3.94	1.44	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.29	0.67		مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن الاوساط الحسابية لفقرات (الشفاء العاطفي) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.55 و 3.94)، حيث حصل الشفاء العاطفي على متوسط حسابي كلي (4.29)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.55)، وبانحراف معياري (0.54)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يسعى أن يكون الموظف في أحسن

أداء)، أما الفقرة رقم (3) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94) وبانحراف معياري (1.44)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يقدم الحوافز المعنوية للعاملين معه).

مناقشة النتائج المتعلقة بالشفاء العاطفي:

يلاحظ من خلال نتائج الدراسة أن حاز الشفاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية على مستوى مرتفع، وقد تبين أن القادة الأكاديميين يسعون إلى أن يكون الموظف في أحسن أداء، وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين وبسعيهم هذا يرغبون بالوصول إلى الجامعة كمؤسسة تربوية إلى أعلى المراتب ما بين المؤسسات الأخرى، كما يسعى القادة الأكاديميون في الجامعة إلى تقديم خدمات ترضي العاملين، لتطوير النظام التعليمي في الأردن، وتقديم النصح والإرشاد للعاملين، ودعمهم بالحوافز المعنوية والمادية فكل ذلك يتمثل بالشعور العاطفي الذي يرغب القادة الأكاديميين بتحقيقه، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Schulkers, 2017)، التي بحثت في العلاقة بين تصورات الموظفين عن مدى تمتع قادتهم بالقيادة الخادمة والالتزام العاطفي، ودراسة العنزي (2021) التي أظهرت علاقة ارتباط عالية بين القيادة الخادمة والروح المعنوية.

6-إنجاز المهام:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات بعد إنجاز المهام كأحد أبعاد القيادة الخادمة في الجامعات الأردنية، والجدول (10) يوضح النتائج.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات "إنجاز المهام" مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	يؤدي مهامه الوظيفية وفق المعايير الموضوعية	4.47	0.55	1	مرتفع
1	ينجز مهام عمله وفقاً للخطة الموضوعية.	4.36	0.53	2	مرتفع
3	ينجز الأعمال والواجبات المنوطة به على أكمل وجه	4.36	0.53	2	مرتفع
5	يشجع العاملين على استخدام الإمكانيات والموارد المتاحة في العمل بكفاءة واقتدار.	4.28	0.71	4	مرتفع
4	يشجع العاملين على استقطاب المعرفة بأساليب وطرق حديثة لإنجاز المهام	4.17	0.82	5	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	4.33	0.54		مرتفع

يتبين من الجدول (10) أن الاوساط الحسابية لفقرات (إنجاز المهام) لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، تراوحت ما بين (4.47 و 4.17)، حيث حصل إنجاز المهام على متوسط حسابي كلي (4.33)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.47)، وبانحراف معياري (0.55)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يؤدي مهامه الوظيفية وفق المعايير الموضوعية)، أما الفقرة رقم (4) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.82)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يشجع العاملين على استقطاب المعرفة بأساليب وطرق حديثة لإنجاز المهام).

تبين أعلاه أن المتوسطات الحسابية جاءت جميعها بمستوى مرتفع، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مهدي، 2019) ودراسة (الرفاعي، 2022) وهذا يؤكد أن القائد التربوي له الدور الأكبر في خدمة العاملين معه قيادياً من خلال إعطائهم الثقة وتمكينهم من بعض الصلاحيات وحثهم

على التطور والإبداع ليصلوا معاً إلى تحقيق أهدافهم التي يسعون لتحقيقها، كما أن القائد الخادم يمتلك شخصية واعية لها نظرة شاملة، فهو شخص إيجابي ومتفائل مما ينعكس على تعزيز ثقة العاملين في قيادتهم والاستفادة الكبرى من الفرص المتاحة ببيئات عملهم وبالتالي ارتفاع مستويات الأداء.

مناقشة النتائج المتعلقة بإنجاز المهام:

أظهرت نتائج الدراسة أن القادة الأكاديميين يراعون إنجاز المهام كأحد أبعاد القيادة الخادمة وبمستوى مرتفع، حيث يؤدي القادة الأكاديميين مهامهم الوظيفية وفق المعايير الموضوعية وبمستوى مرتفع، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات تلتزم بمعايير معينة ومحددة لاستمرارها في الخدمة، كما أن ذلك مرتبط بمدى التزام القادة الأكاديميين بذلك، ومن هنا يأتي الالتزام الكبير لدى القادة الأكاديميين بذلك، حيث يقومون بإنجاز المهام وفقاً للخطط المتفق عليها والموضوعة بناء على معايير محددة، فذلك يقود القادة الأكاديميين إلى إنجاز الأعمال والواجبات المنوطة بهم على أكمل وجه، وبأعلى المعايير، وفي المقابل يأتي دور القادة الأكاديميين في تشجيع العاملين على استخدام الإمكانيات والموارد المتاحة في العمل بكفاءة واقتدار، لإنجاز المهام بدرجة عالية المستوى، وتشجيعهم على استقطاب المعرفة بأساليب وطرق حديثة لإنجاز المهام، كل ذلك يمكن أن يوظف من خلال القادة الأكاديميين لإنجاز المهام ذات العلاقة بالجامعة، وتحقيق الأهداف المرجوة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Suharto, Suyanto & Nedi Hendri, 2019)، ودراسة العبادلة (2021) التي أظهرت وجود علاقة قوية (مرتفعة) بين القيادة الخادمة وتحسين الأداء الوظيفي.

3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار التباين المتعدد (MANOVA) Multiple Analysis of Variance للتعرف إلى الفروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في

الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، وفيما يلي النتائج:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى الفروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإشراف	ذكر	34	4.21
أُنثى	13	4.37	0.42
التمكين	ذكر	34	4.23
أُنثى	13	4.19	0.40
الشجاعة	ذكر	34	4.13
أُنثى	13	4.05	0.40
الدعم	ذكر	34	4.42
أُنثى	13	4.34	0.40
الشفاء العاطفي	ذكر	34	4.26
أُنثى	13	4.37	0.43
إنجاز المهام	ذكر	34	4.32
أُنثى	13	4.34	0.46
الكلي	ذكر	34	4.25
أُنثى	13	4.25	0.35
الإشراف	عميد	10	4.36
نائب عميد	10	4.52	0.41
رئيس قسم	27	4.11	0.56
المجموع	47	4.25	0.53
التمكين	عميد	10	4.59
نائب عميد	10	4.47	0.67
رئيس قسم	27	3.98	0.60
المجموع	47	4.22	0.63
الشجاعة	عميد	10	4.41
نائب عميد	10	4.31	0.50
رئيس قسم	27	3.92	0.58
المجموع	47	4.11	0.57
الدعم	عميد	10	4.86
نائب عميد	10	4.60	0.45
رئيس قسم	27	4.15	0.58

0.58	4.40	47	المجموع	
0.51	4.56	10	عميد	الشفاء_العاطفي
0.73	4.46	10	نائب عميد	
0.68	4.13	27	رئيس قسم	
0.67	4.29	47	المجموع	
0.35	4.54	10	عميد	إنجاز_المهام
0.59	4.56	10	نائب عميد	
0.54	4.16	27	رئيس قسم	
0.54	4.33	47	المجموع	
0.33	4.54	10	عميد	الكلبي
0.54	4.47	10	نائب عميد	
0.53	4.06	27	رئيس قسم	
0.53	4.25	47	المجموع	
0.48	4.36	10	أستاذ	الإشراف
0.46	4.17	18	أستاذ مشارك	
0.63	4.27	19	أستاذ مساعد	
0.53	4.25	47	المجموع	
0.40	4.56	10	أستاذ	التمكين
0.75	4.02	18	أستاذ مشارك	
0.55	4.23	19	أستاذ مساعد	
0.63	4.22	47	المجموع	
0.40	4.31	10	أستاذ	الشجاعة
0.75	4.02	18	أستاذ مشارك	
0.43	4.08	19	أستاذ مساعد	
0.57	4.11	47	المجموع	
0.37	4.76	10	أستاذ	الدعم
0.58	4.34	18	أستاذ مشارك	
0.60	4.25	19	أستاذ مساعد	
0.58	4.40	47	المجموع	
0.54	4.50	10	أستاذ	الشفاء_العاطفي
0.74	4.16	18	أستاذ مشارك	
0.67	4.32	19	أستاذ مساعد	
0.67	4.29	47	المجموع	
0.38	4.46	10	أستاذ	إنجاز_المهام
0.62	4.36	18	أستاذ مشارك	

0.55	4.23	19	أستاذ مساعد	الكلية
0.54	4.33	47	المجموع	
0.33	4.48	10	أستاذ	
0.64	4.15	18	أستاذ مشارك	
0.50	4.22	19	أستاذ مساعد	
0.53	4.25	47	المجموع	الإشراف
0.57	4.34	16	أقل من 5 سنوات	
0.46	3.80	10	5 - 10 سنوات	
0.42	4.40	21	أكثر من 10 سنوات	
0.53	4.25	47	المجموع	
0.50	4.38	16	أقل من 5 سنوات	التمكين
0.59	3.63	10	5 - 10 سنوات	
0.59	4.37	21	أكثر من 10 سنوات	
0.63	4.22	47	المجموع	
0.51	4.16	16	أقل من 5 سنوات	
0.71	3.68	10	5 - 10 سنوات	الشجاعة
0.45	4.27	21	أكثر من 10 سنوات	
0.57	4.11	47	المجموع	
0.58	4.35	16	أقل من 5 سنوات	
0.67	4.06	10	5 - 10 سنوات	
0.46	4.59	21	أكثر من 10 سنوات	الدعم
0.58	4.40	47	المجموع	
0.71	4.19	16	أقل من 5 سنوات	
0.78	4.12	10	5 - 10 سنوات	
0.58	4.46	21	أكثر من 10 سنوات	
0.67	4.29	47	المجموع	الشفاء العاطفي
0.56	4.29	16	أقل من 5 سنوات	
0.61	4.14	10	5 - 10 سنوات	
0.49	4.45	21	أكثر من 10 سنوات	
0.54	4.33	47	المجموع	
0.51	4.28	16	أقل من 5 سنوات	انجاز المهام
0.59	3.87	10	5 - 10 سنوات	
0.46	4.41	21	أكثر من 10 سنوات	
0.53	4.25	47	المجموع	
0.51	4.28	16	أقل من 5 سنوات	الكلية
0.59	3.87	10	5 - 10 سنوات	
0.46	4.41	21	أكثر من 10 سنوات	
0.53	4.25	47	المجموع	

أظهرت نتائج الجدول (11) وجود فروق ظاهرية ما بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، وللتعرف إلى دلالة الفروق، تم استخدام اختبار التباين المتعدد (MANOVA) التي تظهر نتائجه في الجدول (12) الآتي.

الجدول (12) اختبار التباين المتعدد (MANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغيرات: الجنس، الموقع الإداري، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية Sig.
الجنس	الإشراف	.832	1	.832	3.754	.060
	التمكين	.274	1	.274	.982	.328
	الشجاعة	.104	1	.104	.383	.539
	الدعم	.096	1	.096	.364	.550
	الشفاء العاطفي	.395	1	.395	.966	.332
	إنجاز المهام	.197	1	.197	.680	.415
	الكلي	.256	1	.256	1.096	.302
الموقع الإداري	الإشراف	1.191	2	.596	2.689	.081
	التمكين	1.998	2	.999	3.576	*.038
	الشجاعة	1.662	2	.831	3.070	.058
	الدعم	2.004	2	1.002	3.797	*.031
	الشفاء العاطفي	2.100	2	1.050	2.570	.089
	إنجاز المهام	1.417	2	.708	2.451	.099
	الكلي	1.699	2	.849	3.635	.036
الرتبة الأكاديمية	الإشراف	.396	2	.198	.894	.417
	التمكين	.334	2	.167	.597	.555
	الشجاعة	.486	2	.243	.897	.416
	الدعم	.188	2	.094	.356	.703
	الشفاء العاطفي	2.617	2	1.309	3.203	.052
	إنجاز المهام	.345	2	.172	.596	.556
	الكلي	.471	2	.236	1.008	.374
سنوات الخبرة	الإشراف	1.639	2	.819	3.698	*.034
	التمكين	2.067	2	1.033	3.699	*.034

الشجاعة	1.134	2	.567	2.094	.137
الدعم	.520	2	.260	.985	.383
الشفاء العاطفي	1.529	2	.764	1.871	.168
إنجاز المهام	.143	2	.072	.248	.782
الكلي	.815	2	.408	1.744	.188

أظهرت نتائج الدراسة المبينة في الجدول (12) أن قيم الإحصائي بلغت (F) (3.754، 0.982، 0.383، 0.364، 0.966، 0.680، 1.096)، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (الإشراف، التمكين، الشجاعة، الدعم، الشفاء العاطفي، إنجاز المهام) والدرجة الكلية للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه بغض النظر سواء أكانوا القادة ذكوراً أم إناثاً فهم جميعاً يهتمون بالعاملين معهم وبأركان القيادة الخادمة لرفع مستوى هذا النوع من القيادة لدى جميع العاملين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؛ وذلك لإدراكهم بأهميتها وما تعكسه من إيجابيات يمكن أن تفيد الجامعة والعاملين، بالإضافة إلى إمكانية تحقيق الأهداف المحددة في ضوء العديد من المعايير التي يلتزم بها القادة الأكاديميون.

وأظهرت نتائج الدراسة أن قيم الإحصائي بلغت (F) (2.689، 3.070، 2.570، 2.451، 3.635) لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (الإشراف، الشجاعة، الشفاء العاطفي، إنجاز المهام) والقياس الكلي للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الموقع الإداري، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وأظهرت النتائج أن قيم الإحصائي بلغت (F) (3.576، 3.797) على التوالي لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للتمكين والدعم يعزى إلى متغير الموقع الإداري، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحسب نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، تبين أن مصدر الفروق في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للتمكين والدعم لصالح القادة الأكاديميين في الموقع الإداري من فئة (العميد)، والجدول (13) يوضح ذلك، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الموقع الإداري للعميد وما لديه من مسؤوليات تجاه العاملين معه ضمن كليات وأقسام يوجههم بشكل أكبر على تطبيق القيادة الخادمة ورؤية أثرها كلاً على عمادة كليته وما بينته الدراسات من الدور الكبير للعميد باعتباره الركن الأساسي لعمل القادة الأكاديميين الآخرين من نواب العمداء ورؤساء الأقسام ومتابعة أعمالهم القيادية بشكل أفضل، كما يمكن تفسير هذه النتيجة على أن للقيادة الأكاديميين (العمداء) دور هام في ممارستهم للقيادة الخادمة، فالقادة الأكاديميون قادةٌ بجميع

المواقع، وأنهم يمارسون مهامهم بغض النظر عن المسمى الوظيفي، أو مكان العمل، أو طبيعته، فللقادة الأكاديميين صفات وسمات يتصفون بها، ولكن عندما يكون القائد عميداً، هنا يمكن له أن يواجه جميع الشرائح وجميع المهام، وهو ما يؤدي الدور الأساس في رفع مستوى أداء المؤسسات التربوية في الأردن، وخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، إذ لهم دور بارز في تحسين مستوى أداء العاملين من خلال ما يمارسونه من معايير خاصة بالقيادة الخادمة وتعود بالنفع والفائدة، والحفاظ على المصلحة العامة للجامعة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن قيم (F) (0.894، 0.597، 0.897، 0.356، 3.203، 0.596)، بلغت على التوالي لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (الإشراف، التمكين، الشجاعة، الدعم، الشفاء العاطفي، إنجاز المهام) والدرجة الكلية للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وأظهرت نتائج الدراسة أن قيم الإحصائي بلغت (F) (2.094، 0.985، 1.871، 0.248، 1.744) لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة المتعلقة بـ (الشجاعة، والدعم، والشفاء العاطفي، إنجاز المهام) والقياس الكلي للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وأظهرت النتائج أن قيم الإحصائي بلغت (F) (3.698، 3.699) على التوالي لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للإشراف، والتمكين يعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحسب نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، تبين أن مصدر الفروق في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للإشراف والتمكين لصالح القادة الأكاديميين من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ومن ثم لصالح القادة الأكاديميين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والجدول (14) يوضح ذلك، ويمكن تفسير هذه النتيجة بربطها مع نتيجة الموقع الإداري الذي جاء لصالح العمداء، أي أنه كلما زادت سنوات الخبرة زاد الاهتمام بالقيادة الخادمة للعاملين وإدراك دورها الفعال في تحسين العمل الأكاديمي ويلزم استخداماً لتحسين وتعزيز الوضع القيادي الأكاديمي داخل كليات جامعة العلوم الإسلامية العالمية خاصة والجامعات الأردنية على وجه العموم.

الجدول (13) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف إلى مصدر الفروق في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للتمكين والدعم يعزى إلى متغير الموقع الإداري

المتغيرات التابعة	(I) الموقع الإداري	(II) الموقع الإداري	الفرق بين المتوسطات (I-II)	الدلالة الإحصائية Sig.
التمكين	عميد	نائب عميد	.11429	.907
		رئيس قسم	.60159*	.027
	نائب عميد	عميد	-.11429	.907
		رئيس قسم	.48730	.087
	رئيس قسم	عميد	-.60159*	.027
		نائب عميد	-.48730	.087
الدعم	عميد	نائب عميد	.26000	.517
		رئيس قسم	.71185*	.002
	نائب عميد	عميد	-.26000	.517
		رئيس قسم	.45185	.062
	رئيس قسم	عميد	-.71185*	.002
		نائب عميد	-.45185	.062

الجدول (14) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف إلى مصدر في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للتمكين والدعم يعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	(I) سنوات الخبرة	(II) سنوات الخبرة	الفرق بين المتغيرات (I-II)	الدلالة الإحصائية Sig.
الإشراف	أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	.53750*	.031
		أكثر من 10 سنوات	-.06250	.928
	5 - 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.53750*	.031
		أكثر من 10 سنوات	-.60000*	.010
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.06250	.928
		5 - 10 سنوات	.60000*	.010
التمكين	أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	.75536*	.007
		أكثر من 10 سنوات	.01658	.996
	5 - 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.75536*	.007
		أكثر من 10 سنوات	-.73878*	.005

أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.01658	.996
10 - 5 سنوات		.73878*	.005

خاتمة:

من خلال دراسة النتائج وتحليلها ومناقشتها يمكن إيجاز أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الخادمة في الجامعات الأردنية – جامعة العلوم الإسلامية العالمية أنموذجاً- للقيادة الخادمة كانت مرتفعة، كما أظهرت الدراسة أن متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ) هو الأعلى في ممارسة القيادة الخادمة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج من خلال اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجود فروق لمتغير الموقع الإداري لصالح (العميد)، أما سنوات الخبرة فقد أظهرت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بما يلي:
- اهتمام القادة الأكاديميين بالاستماع المستمر لآراء واقتراحات الأفراد العاملين معهم بهدف تطوير العمل الإداري والأكاديمي.
 - استمرار الدعم المتكامل للعاملين في الجامعة بشكل عام من خلال الاهتمام بمجالات وأبعاد القيادة الخادمة
 - تطوير برامج ريادية قيادية وإبداعية للحفاظ على مستوى القيادة الخادمة وتطويرها خلال الفترة المقبلة.
 - إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول القيادة الخادمة بمتغيرات جديدة.

المراجع:

- إبراهيم، حسام السيد محمد والشهومي، سعيد بن راشد بن علي (2018)، درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان في ضوء نموذج لوب (Laub Modle)، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 4، عدد 1، ص: 136-159، الأردن.
- أبو زينة، فريد والابراهيم، مروان وقنديلي، عامر وعدس، عبدالرحمن وعليان، خليل (2007). **مناهج البحث العلمي – طرق البحث النوعي**. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
- أبو الغنم ، علا عادل شريف (2019). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مادبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدتي المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبو هاشم، السيد (2022). الاتساق الداخلي: جدل مستمر بين الصدق والثبات، مركز التميز للبحث في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، السعودية.

-بن مرضاح، أمل (2022)، نظريات القيادة التربوية الحديثة: النظرية التحولية، النظرية الخادمة، <https://www.new-educ.com>.

-حجازي، سامح سعيد (2021). "القيادة الخادمة وتأثيرها على التميز في الأداء الجامعي بحث ميداني في جامعة عين شمس"، *مجلة البحوث المالية والتجارية*، م (22) ع 2، ص ص 270-305

-الدحودح، فادي (2017). ماذا تعرف عن مفهوم القيادة الخادمة، *noonpost.com*, v260.

-دودين، حمزة (2018). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
-الرفاعي، عبدالعزيز أحمد (2020). درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى قادة مدارس التعليم العام بينبع الصناعية من وجهة نظر المعلمين و علاقتها في التنمية المهنية، *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، ع (43)، المملكة العربية السعودية.

-الزهيري، أميرة أحمد (2021). أثر القيادة الخادمة في الرفاهية النفسية للعاملين: دراسة التأثير الوسيط في الثقة في القائد التطبيق على قطاع البنوك التجارية المصرية، *المجلة العربية للإدارة*، مج 41، ع 4، ص ص 52-86.

-الشمري، راضي بن تركي عذبي (2019)، واقع أبعاد القيادة الخادمة لدى رؤساء الأقسام في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مجلد (3)، عدد (8)، ص: 1-19.

-العبادلة، عبد الرحمن فالح (2022). أثر القيادة الخادمة على تحسين الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في الدوائر الحكومية في محافظة الكرك، *المجلة العربية للإدارة*، مج 42، ع 2، ص ص 149-168.

-العتيبي، راشد بن غازي الهويل (2022)، ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء: دراسة ميدانية في كليات محافظة الدوادمي/السعودية، *مجلة التنمية وإدارة البشرية*، مجلد (9)، عدد (1)، ص: 466-488.

-العزام، ميسم فوزي مطير (2023). واقع القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جامعة حائل، *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS)*, vol(7), Issue 16(2023), p:1-19.

-عقيلات، هند ناصر (2019). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس لدى كلية العلوم والآداب بالنعيرية جامعة حفر الباطن، *مجلة دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق (SEC)* مجلد (34)، عدد (103)، ص: 235-280.

-العنزي، أحمد (2021)، القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد 17، عدد 3، ص: 325-341.

-مهدي، أمال كاظم (2019). القيادة الخادمة وعلاقتها بإدارة الأخطاء التنظيمية دراسة استطلاعية لآراء عينة من أساتذة جامعة الكوفة - كلية التربية الأساسية، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، ع 25، ص ص 535-566.

-Ertel, S. R. (2017). Why Servant Leadership? *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4(2), 13–26

-Harwki, W. (2013). The influence of servant leadership on organization culture, organizational commitment, organizational citizenship behavior and employees' performance. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5 (12), 876-885.

- Nugroho, Marno & Putro, Bagas Dewantoro Pamungkas (2021). Performance Improvement Based on Talent Management, Servant Leadership And Organizational Commitment, **Jurnal Ilmiah Manajemen dan Bisnis**, 22(1), 1–16
- Najam, U., & Mustamil, N. (2020). Servant Leadership: A Bibliometric Review. **International Journal of Organisational Leadership**, 9(3), 138–155.
- Qureshi, Muhammad Azeem, Saraih, Umami Naiemah (2022). Servant Leadership Philosophy and Practice: Development of Training Activities to Implement Servant --Leadership in Organisations, **International Journal of Business and Technopreneurship**, Volume 12, No 2, June 2022 [63-76].
- Schulker, J. (2017), **Servant Leadership and Affective Commitment to Change in Manufacturing Organizations**. Unpublished Doctoral Disseration, Walden University.
- Suharto, S. & Nedi H. (2019), The Impact of Organizational Commitment on Job Performance, **International Journal of Economics & Business Administration (IJEBA)**, VII (2), 189-206.
- Yukl, G. A. (2013). **Leadership in Organisations**. Pearson Education India.

الشخصية في رواية "عُرس بغل" للطاهر وطّار

أ.د. عماد عبد الوهاب الضمور* د. جمال عبد السلام الطراونة**

تاريخ وصول البحث: 2024/1/23 م تاريخ قبول البحث: 2024/3/31 م

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تقنية من تقنيات البناء الروائي المتمثل في الشخصية الروائية، وعلى وجه التحديد في رواية "عُرس بغل" للطاهر وطّار، يعالج البحث تقنيات بناء الشخصية بنوعها: الرئيس، والثانوي، وما ينجم عنهما من شخصيات نمطية، ومعقدة، وبطل إشكالي. ولم يقتصر الأمر على ذلك، بل ينهض البحث للوقوف على اسم الشخصية من جانب، وآلية التحفيز في النقد الروائي؛ لتبيان الأفعال الإيجابية والسلبية، ومنحى الأنماط التبادلية بين الشخصيات من جانب آخر، وخلص البحث إلى جملة من النتائج أثبتت في خاتمته.

الكلمات المفتاحية: الشخصية، الرواية، عرس بغل، الطاهر وطّار.

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البلقاء التطبيقية.

** وزارة التربية والتعليم.

The Character in the Novel of "Oris Bagel for Taher Wattar"

Abstract

The present research aims to study one of the basic techniques of the narrative structure represented in the novelistic character, specifically in the novel "O'ris Bagel" by Al-Taher Wattar. The research deals with character structure techniques, both primary and secondary and the resulting stereotyped and in-depth characters as well as the problematic hero (idealistic, virtuous or righteous hero who calls for morality in society) it also exceeded that to find out the name and the motivation in the novelistic criticism to show the positive and negative actions and the curve of reciprocal patterns between the characters on the other hand. The research concluded many results that were proved in its conclusion.

Key words: character, novel, Oris Bagel, Taher Wattar

المقدمة:

ليس بمقدور أي عملٍ روائيٍّ أن ينهض، ويؤدّي وظيفة إبلاغيه، وهو مغيبٌ للشخصية تغييباً كاملاً. وعليه فإنّ الشخصية تُعدُّ بمنزلة العمود الفقريّ للبناء الروائيّ، فإذا وُجدت وُجد الزّمن، والمكان، والأحداث، والحوار، والصّراع؛ ذلك لأنّ الشخصية تدفع بالزّمن وأحداثه، وتفعّل الحوار، وتوجّع الصّراع، وتترك في المكان حفرّياتها.

تجذب فكرة دراسة الشخصية في العمل الروائيّ الباحثين؛ لذلك جاء التطبيق على رواية "عُرس بغل" للروائي الجزائري الطاهر وطار للإجابة عن سؤال مهم: ماذا قصد الروائي بعُرس بغل؟ إذ تظهر للقارئ أثناء القراءة شخصيات عديدة، يمكن تصنيفها على وفق الدّرس النقدي إلى رئيسة وثنائية. كذلك البحث في وظيفتها البنائية، ودورها في تطور الأحداث، وتضافرها في أداء الرسالة للمجتمع والسُّلطة معاً، وذلك بإخضاعها إلى معيار تصنيفي نقدي. وهذا المعيار يحدّد أنواع الشخصيات كالآتي: الشخصية التّمطية، والشخصية المعمّقة، والبطل الإشكاليّ. ثمّ استوقفنا اسم الشخصية، وبالتالي فقد أفردنا له حديثاً حاولنا فيه معالجة ما يخدم الشخصية والعمل الروائيّ على حدٍّ سواء. ونظراً لأهميّة التّحفيز في النّقد الروائي الحديث، فقد أولينا أهمية في هذه الدّراسة، إذ درسنا أنماط الأفعال الإيجابية والسّلبية فيها، والأنماط التّبادلية بين الشخصيات.

يعد الطاهر وطار من الروائيين الجزائريين المؤسسين للرواية الجزائرية الحديثة، وممن جسّدوا أبعاداً أيديولوجية واجتماعية واضحة في رواياته، حاولت تصوير التناقضات التي عرفها المجتمع الجزائري؛ لذلك جاء هذا البحث للكشف عن شخصيات الطاهر وطار في روايته "عُرس بغل"، وهي رواية لم تظفر باهتمام الباحثين مقارنة برواياته الأخرى، وبخاصة دراسة الشخصية الروائية. ومن الدراسات السابقة في موضوع البحث رسالة ماجستير في جامعة الجزائر عام (1990م) للباحث موسى بن جدو والمعنونة بـ "الشخصية الدّينية في روايات الطاهر وطار" إذ اقتصرّت على دراسة الشخصية الدّينية فقط دون أن تتعرض لشخصيات الرواية الأخرى. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لقدّرت على وصف الشخصية الروائية، وبيان تشظياتها الفكرية والفنية في الرواية وصولاً إلى نتائج علمية واضحة.

إنّ مصطلح الشخصية من المصطلحات التي فرضت حضورها في علم النّفس والمسرح والأدب، بيد أنّ منظور الرؤية إلى مفهوم الشخصية يختلف تبعاً للعلم الذي توظّف فيه، ففي المسرح كانت (تعني) القناع الذي يرتديه الممثلون في احتفالاتهم وتمثيلياتهم؛ لإخفاء معالم شخصياتهم

الحقيقية⁽¹⁾ ولم يستقر علماء النفس على مفهوم محدد، أو لنقل: مفهومًا جامعيًا مانعًا شاملاً يستوعب القضايا كلها والأطر التي تتصل بعالم الشخصية النفسي ووظيفتها داخل البناء الروائي. وتأسيسًا على ذلك (فإن مفهوم الشخصية الروائية يختلف باختلاف الاتجاه الروائي الذي يتناول الحديث عنها. فهي لدى الواقعيين التقليديين-مثلًا- شخصية حقيقية من لحم ودم؛ لأنها شخصية تنطلق من إيمانهم العميق بضرورة محاكاة الواقع الإنساني المحيط، بكل ما فيه محاكاة تقوم على المطابقة بين زمني ثنائية: السرد والحكاية. لكن الأمر يختلف بالقياس إلى الرواية الحديثة التي يرى نقادها -مثلًا- أن الشخصية الروائية ما هي سوى كائن من ورق⁽²⁾ كما يرى (رولان بارت).⁽³⁾ إن هذا الكائن الورقي يثير في دواخلنا سؤالاً: كيف تحققت آلية الخلق فيه؟ لقد تمّ الخلق عن طريق لغة الروائي الذي ركن إلى الخيال في بنائها، لذلك فإن الشخصية الروائية تلبست بلبوس مفهوم تخيلي لأنها (تُخلق بواسطة الخيال الإبداعي للروائي، وهو لساني؛ لأن اللغة هي التي تجسد الشخصية المبدعة).⁽⁴⁾

وبما أن الروائي هو القادر على صنع شخصياته في نسيجه الروائي، فإن ذلك مدعاة إلى تحقيق ثلوث الأبعاد، وعندها يحسن به تصوير البعد الجسدي، والاجتماعي، والنفسي، ففي البعد الجسدي يحاول رسم أوصاف الشخصية من الخارج: طولاً أو قصراً، بدانة أو نحافة، كما يصف لون البشرة وملامح الوجه، وما إلى ذلك من خصائص خلقية مميزة. ويجلي البعد الاجتماعي الشخصية من حيث ثقافتها وعقيدتها، وهواياتها وبيئتها والمجتمع الخارجي المحيط بها. أما البعد النفسي فهو نتاج البعدين السالفين، (يعني الكاتب فيه بتصوير عواطف الشخصية وطباعها، وطريقة تفكيرها، وتصرفاتها، وردود فعلها تجاه المواقف المتعددة).⁽⁵⁾

بناء الشخصية في رواية "عُرس بغل"

تمثل الشخصية عنصراً مهماً من العناصر الروائية، (وتكمن أهميتها في أننا نستطيع التوصل إلى الفكرة المطروحة في الرواية من خلالها)⁽⁶⁾ ويبرز دور الروائي في المرحلة المتقدمة من عمر الشخصية، وهي مرحلة الخلق؛ فالروائي الحقيقي هو (ذلك الذي يخلق الشخصيات)⁽⁷⁾ وقد تكون هذه المرحلة من أصعب مراحل الشخصية على الإطلاق؛ لأن الفنان لا بد له من (التبصر والتدبر والاختيار، والتخطيط لالتقاط شخصية مجتمعية ما)⁽⁸⁾ وعلى الجملة فإن الرواية تكتسب فريدة تميزها عن غيرها، ومواطن التميز يظهر (بقدر الأهمية التي تعبرها عادة لإبراز

الشخصيات على أنها أفراد حقيقيون، وتصوير هذه الشخصيات تصويراً مفصلاً يكسبه طابعاً حقيقياً⁽⁹⁾.

أول ما يلفت انتباه المتلقي هو طريقة تقديم الشخصية في الرواية إذ سيطرة الطريقة غير المباشرة (حيث غالباً ما يكون الراوي هو من يمدنا بالمعلومات حول الشخصية بالمقدار، وبالشكل الذي يقرره المؤلف، ويصادق عليه. وتبدو هذه السيطرة مسوغة على نحو ما؛ لأنها ستكون نتيجة طبيعة لهيمنة الراوي العليم على مجال السرد برمته بما في ذلك عالم الشخصيات الروائية⁽¹⁰⁾).

وتأسيساً على ذلك فإنّ (الراوي يلعب دور الوساطة بين القارئ والشخصية بشكل يترتب عنه توفير الوضوح، وتحقيق المقروئية الضروريتين لبناء الشخصية الروائية الناجزة⁽¹¹⁾).
لننقد التقليديّ إسهامات في تقديم الشخصية؛ فالطريقة المباشرة التي تقدّم الشخصية فيها نفسها بنفسها، مستعملة ضمير المتكلم، وسمّاها الطريقة التمثيلية، وهناك الطريقة غير المباشرة التي يتكفل الراوي بتقديمها في رسمها (من الخارج، يشرح عواطفها، وبواعثها، وأفكارها، وأحاسيسها، ويعقب على بعض تصرفاتها، ويفسر البعض الآخر. وكثيراً ما يعطينا رأيه فيها صريحاً دون التواء⁽¹²⁾).

-الشخصيات الرئيسة في "عرس بغل".

-الحاج كيان.

تصادف القارئ شخصية الحاج كيان التي لها حضور فاعل في أحداث الرواية، ويمكننا القول: إنّها شخصية محورية، اعتنى الروائي بها عناية فائقة؛ فتوّع في تقديمها، وبالرغم من احتفاء الروائي به (فإنّ الرواية لا تذكر شيئاً عن نشأة الحاج كيان وطفولته، ولا نتعرف إليه في المرة الأولى إلاّ وهو طالب شاب يدرس في الزيتونة ككثير من الجزائريين الذين انتقلوا قبل الثورة وخلالها إلى الدّراسة في تونس بهذا الجامع الكبير. كان يستيقظ باكراً؛ فيلبس جُبته الزّرقاء المتواضعة، وطربوشه الأحمر المتسخ، ويحمل إضرارته، ويغادر المأوى الخيري الذي يسكنه متوجّهاً إلى جامع الزيتونة العتيق، ويجد نفسه في رحاب جامع الزيتونة الأعظم، فيتوضأ، ويصلي ركعتي الفجر، ويشرع في مراجعة دروسه، واستظهارها إلى أن تُقام صلاة الصّبح؛ فيؤدّيها مع الجماعة، وبعد ذلك تتوالى دروس التّجويد والبلاغة والتّوحيد. وقد عرف هذا الطّالب الجزائري بنباهته وذكائه، وكان لذلك يحظى بمكانة خاصّة عند مشايخه⁽¹³⁾).

وتلوح في ذهنه رغبة في الانضمام إلى تنظيم الإخوان المسلمين السري، ففي جامع الزيتونة يسمع بالإمام "حسن البنا" وبدعوته إلى نهضة المسلمين عن طريق العودة إلى تطبيق الكتاب والسنة، وإقامة حكم الله. هذه المعلومات تحصلنا عليها من خلال الطريقة غير المباشرة التي ظهرت في خطاب المؤلف "استهوت الفكرة، أعلن في قرارة نفسه أنه من حزب حسن الشيخ. بدأ الدعوة في المأوى الخيري"⁽¹⁴⁾ (ويدفعه حماسه القوي للدعوة الإسلامية، وتصميمه على المشاركة فيها إلى محاولة التشبه بالسلف الصالح)⁽¹⁵⁾ ويعود الروائي معولاً على الحوار الداخلي في إظهار ما تستنبطه الشخصية: "أكون الإمام الثاني هنا، أنشر الدعوة على غرار السلف الصالح، الأشعري، أو الغزالي، أبو عبد الرحمن بن رستم، أو غيرهم".⁽¹⁶⁾

ويذهب بعيداً في محاولة منه لقهر ذاته، فيبدأ تجربة الدعوة من دار البغاء، وهي من أخطر المراحل في حياة الحاج كيان، ومرة أخرى يضع الروائي هذه الشخصية في مونولوج كاشف لأبعادها النفسية "تحدث الشخصية نفسها، متأملَةً حالها فيزول حينئذ ما بين الوعي واللاوعي من حجب وأستار، وينتفي البعد الزمني بين الماضي والمستقبل؛ بذلك تكشف الشخصية عن نفسها لقارئها، وتوضح له خفاياها وأسرارها... وهذه الوسيلة الفنية في الكشف عن أبعاد الشخصية لا يستخدمها الكاتب إلا مع الشخصيات المؤثرة بقوة في بناء الرواية".⁽¹⁷⁾

"أبدأ التجربة من دار البغاء يجب أن أقهر ذاتي، قبل أن أقهر غيري، من لم ينتصر على نفسه لم ينتصر على غيره"⁽¹⁸⁾ لكنه لم يحقق هذا الانتصار فقد أخفق عند أول محاولة له "ووجد نفسه يستسلم"⁽¹⁹⁾ لإحدى العاهرات اللواتي ذهب ليدعوهم إلى الإسلام -كما تقول الرواية- فيمارس معها الزنا، ويشرب الخمر، وتنتزع فكرة الدعوة من ذهنه نهائياً؛ لأنه تعلق بهذه العاهرة التي أغوته و "استطاعت أن تزعزع جامع الزيتونة بسواريه، وبمشائخه، وبفقهه، ونحوه، وصرفه، وتجويده، وتحوله إلى هزّي يحجّ إلى كيان".⁽²⁰⁾ وتجدر الإشارة إلى أنه لم يقدم على هذه الخطوة إلا بعد تأكده من أن حسن البنا كان يدعو حتى في المواخير. ولا يفوت الراوي ذكر البعد المادي لشخصيته: "كان رغم ذبول محياه جميلاً، قوياً فتياً في الثامنة من عمره، أطول من جُبته القصيرة، وأعرض منها قدماء الكبيرتان، يضيق بهما الحذاء المتسخ".⁽²¹⁾

وكاننا بالروائي يتحدث عن لباس رجل الدعوة الزاهد في متاع الدنيا، فالجبة قصيرة، وهو طويل، وبنيته الجسميّة عريضة، في مئعة شبابه، جميل، حذاؤه متسخ؛ فالمسألة بالنسبة إلى كيان مسألة جوهر لا مظهر، وبذلك فقد وفق الروائي في صناعة هذه الشخصية التي جاءت

متوافقة مع منطقين (منطق الواقع الاجتماعي، الذي تنعكس عنه الشخصية، فبناء الرواية أقرب عوالم الفن إلى تصوير الحياة البشرية بسردها المؤلف في الواقع، فسلوك الشخصية وحوارها يشف عن صدق تأمل المثال الحقيقي الذي تصوّره الشخصية في الحياة، ولقد كانت الشخصية صادقة لمنطق العالم الروائي الذي تعيش داخله)⁽²²⁾ فالشخصية الدينية الدعوية في الحياة الواقعية ماثلت الشخصية الدينية في العالم الروائي الذي اختزلته رواية "عُرس بغل" ولقد رصد الروائي التحوّل في مسار الشخصية، شخصية كيان، معوّلاً في ذلك على السرد حيث قال: "سقط طربوشه في الطريق، فلم يأبه أحد، تمرّقت جُبته المهترئة من كل جهة، كان مستسلماً استسلاماً تاماً".⁽²³⁾ إن لسقوط الطربوش، وتمرّق الجبة دلالة أرادها الراوي، وكأنّ هذا السقوط، وهذا التمرّق مؤشّران على خروج الشخصية من شرنقة الدّين، ليبدأ بذلك سلوك آخر.

وبالرغم من شرك الغواية التي سقط فيها، إلّا أنّ ذلك لم يمنعه من التخلّي عن صفة معنوية، ظهرت من خلال تقديم شخصيته من قبل الروائي "كم من هزّي مرّ من هنا كلّهم تحطّموا، لكنّ الحاج كيان لم يتحطّم. لا أحد استطاع أن يمسّ وقاره".⁽²⁴⁾ وإلى جانب الوقار تظهر الحكمة التي اكتسبها من تجاربه في الحياة، ولقد كان للعنابية دور في إظهار هذه الصّفة قالت: "إنّه أكثر تجربة منّي ومنك -تقصّد خاتماً- قرأ في جامع الزيتونة وعاش بأكبر ماخور في تونس، وخالط كبار المجري بكيان، إنّه أعظم هزّي بالحكمة يا ختومه".⁽²⁵⁾

إنّ حديث إحدى شخصيات الماخور، إضافة إلى العنابية عن الحاج كيان، وهو حديث يؤهله لأن يكون شخصية جاذبة، فكما هو معلوم بأنّ الشخصية الجاذبة (تحتوي على ميزة مزاجية، أو طباعية تنفرد بها عن عموم الشخصيات، مثل: الوقار البادي على إيهاب الشيخ أو الفقيه، الذي يجلب له تعاطف الناس، ويجعله محطّ انجذاب بالنسبة إليهم).⁽²⁶⁾

وتحتوي سيرة الحاج كيان على صفحات غير مرئية، وقد احتال الراوي؛ لكي يدسّها تحت عطاء الذكريات، جاء ذلك عن طريق حوارية الشخصيات في الماخور، وهذه الشخصيات في فتيات الماخور: "لقد ذهب من أجلها إلى كيان وعاد، هي التي أعادته، كان يحبّها، وإلا ما كان يقوى على العودة".⁽²⁷⁾ ينضاف إلى ذلك "أحبّها فقتل من أجل الظفر بها سبعة هزّين دفعة واحدة".⁽²⁸⁾

ويرصد الروائي سلوكاً نمطياً للحاج كيان، حيث يسرع إلى المسجد، عندما تأتي الساعة الثانية عشرة، يصلي عدداً غير محدود من ركعات منفرداً قبل صلاة الظهر، ويصلي الظهر جماعةً، يتناول القرآن، ويبدأ بالترتيل على كلّ القراءات، ولا يتوقّف إلّا لأداء الصلوات، يتعشّى تمرّاً، ثمّ

يواصل الترتيل حتى الفجر، يغفو قليلاً، ثم يستأنف بعد الصُّبح، يأكل تمرًا ولبناً، ثم ينطلق نحو الماخور، فيدخل، ومعه طبق من الحلوى ويختار واحدةً لتوزيعه على الفتيات.⁽²⁹⁾

ولغة الحاج كيان هي لغة المثقف، والفيلسوف، حيث جاء ذلك في معرض محاورته للوهرانية بشأن خاتم "لقد سيطر الولد بخنجره وبذراعه وبشبابه، ولكن لا شيء يعني أن سيطرته نهائية، كل قوي وراءه أقوى منه، وكل حال لا بد أن تعقبها حال أخرى في كيان كل ضابط جديد يتولى مسؤولية الجزيرة، مهياً له أن ما يتصوره من التصريف من الضبط والربط هو آخر ما تفتقت عنه عبقرية الإنسانية لحل أزمة كيان".⁽³⁰⁾ إن هذا النسق اللغوي الذي صنعه الروائي على لسان الشخصية فيه من المراوغة والمخاتلة، وبالتالي فإن خاتماً رمزاً للسلطة التي تؤمن بمنطق القوة في حل أي أزمة تعترض سبيلها، فلا مجال لديها لإقامة الحوار مع الآخر الذي يجعل الإصلاح هدفاً لمعارضته.

شخصية العنابية:

تعدُّ شخصية العنابية من الشخصيات الرئيسة في الرواية، وقد لا تقل أهمية عن شخصية الحاج كيان من حيث حضورها الدائم في الرواية، وأنماطها التبادلية مع بقية الشخصيات، كما أنّها المسؤولة عن تحوّل مسار الحاج كيان من شخصية إسلامية تنجح إلى الدعوة إلى شخصية تنكفئ على الرذائل متخذةً من أعطاف التقوى ستاراً صفيقاً لها؛ لممارسة سلوكاتها غير الأخلاقية تحت جنح الظلام. وقد كانت العنابية صاحبة ماخور؛ فهي إذن المسؤولة عن غواية الحاج كيان، إلا أن الفضول ينتابنا لطرح السؤال الآتي: ما الطرائق التي استند إليها الروائي في بناء شخصية العنابية؟

إنّ الطريقة غير المباشرة واضحة، حيث تقنية الوصف التي أفاد منها الروائي في إلصاق صفات مادية ومعنوية على الشخصية، ولقد أفصحت الصفات المادية عن البعد الخارجي للشخصية، الذي تمثّل في المظهر الذي يعكسه لباسها "بدلة عصرية أنيقة، تتشكّل من قميص أبيض، ورباطة عنق زرقاء، وسروال، وسترة داكنة الزرقة، وحذاء أسود، وجوربين أسودين".⁽³¹⁾

ولا يخلو هذا البعد من ملامح اجتماعية تعكس حالة التراء التي أصابها الشخصية. حيث يصف الراوي أسنانها بأنها ذهبية عندما طاردها عيناه.⁽³²⁾ ويرسّخ ذلك تدخل الراوي مبيّناً الغنى المادي الذي تمتاز به شخصية العنابية فهي تمتلك فيلاً، ولديها الكثير من الذهب والجواهر.⁽³³⁾

والسؤال المطروح هنا: هل كانت العنابية سعيدة بهذه الثروة؟ إن المدقق في ملامح العنابية الخارجية قد لا يتبادر إلى ذهنه سعادتها. ويبدو أن للدلالة اللونية تأثيراً في بناء البعد النفسي لهذه الشخصية، فالبدلة وإن كانت أنيقة زاهية، فإن اللون الأزرق الداكن هو الغالب على لونها، إضافة إلى اللون الأزرق لرباطة العنق. ولا نخال الروائي يستخدم هذا اللون استخداماً اعتباطياً، ففي اللون الأزرق طاقة تعبيرية استغلها الروائي؛ لتدلّ على جانب نفسي من جوانب الشخصية، فمن الدلالات التي يدلّ عليها اللون الأزرق أنه يُفصح عن الاكتئاب، ولذلك فإن لفظة الدكنة لم تأت عبثاً، بل جاءت لتؤكد النوبة الاكتئابية الهائلة التي وصلت إليها الشخصية، وقد يفيدنا اللون الأسود الذي استخدمه الروائي في رسم التشاؤم، وهو لون غير مرغوب فيه عند العرب، وبالتالي فإن هذه الشخصية تُعاني من نبرة تشاؤمية تتصل اتصالاً وثيقاً بالاكتئاب. ولعل حوارية الشخصية مع نفسها يؤيد ذلك عندما قالت: "لكن ماذا بعد كل هذا" ولا يفتأ الراوي تزويدنا بصفحات غير مرئية من ماضي الشخصية، حيث تعرّضت العنابية، وهي في الخامسة عشرة من عمرها هي وأمها إلى اعتداء من قبل السينغال قالت: "أعني عليّ استفتقت، وأعني عليّ. عندما استفتقت أخيراً لم أجد أحداً، لبثت يوماً وليلة، لا أقوى على الحراك من مكاني. كنتُ جائحة خائفة القوى، وجائعة. كانت الدماء حولي، ولم يكن هناك أحد".⁽³⁴⁾

ولا نعدم اتكاء الروائي على المونولوج في بناء شخصه، مثل شخصية العنابية التي بدت غريبة الأطوار، فعلى الرغم من كآبتها، ويأسها من جزاء الماضي الميرير الملتخ برائحة الدّم والعار، وعلى الرغم من حالة اليأس المرتبطة بالعمر، فإن العنابية تقبض على جمرة الأمل، بوصفها قوة ساحرة، لكن هذه الجمرة تخدم عندما تأتي ألفاظ تشوب هذا السرور الواضح على ملامح الشخصية، وهذه الألفاظ: تجاعيد ونتوء، وتستنهض الشخصية آمالها من جديد باتكائها على المساحيق: "رغم تجاوز الأربعين، لا تزالين لبوة. عيناك الكبيرتان قاتلتان. بسمتك السحرية أسرة، لولا بعض التجاعيد، ونتوء غير متوقع للأنف، لكنت ابنة عشرين. كم افتتن رجال بعنقك الطويل، وصدرك العريض، أضيفي بعض المساحيق إلى وجهك، إلى وجنتيك وعنقك خاصة، وزيدي أيضاً إلى عينيك كحلاً وأزرق لن تعدي، أنت أيضاً هواة ومريدين الليلة".⁽³⁵⁾

حياة النفوس:

تظهر شخصية حياة النفوس شخصية رئيسة في عرس بغل، كَوْن هذه الشخصية تختزل ماضي شخصية العنابية، وعليه فإن الأمر غير مستغرب إذا أعددنا هذه الشخصية من الشخصيات الرئيسية. أحببت هذه الشخصية خاتماً، بيد أنه لم يبادلها الحب بالحب، بل أحب

العنابية من أجل مالها. ولقد أحبها حمود الجيدوكا حباً جماً، غير أنها لم تُبِد اهتماماً به، وعشقها القروي أيضاً. إذ تمكّن الراوي من صناعة هذه الشخصية استناداً إلى الطريقة غير المباشرة، وعلى وجه التحديد عن طريق الشخصيات فقد قُدِّمت بوساطة شخصيّتي: حمود الجيدوكا، والعنابية، إلا أنّ تقديم حمود الجيدوكا لها يعكس تقديم المحبّ العاشق الذي يريدها زوجةً له، ولقد خلع عليها صفات ماديّة ومعنويّة بحيث ظهرت وكأنّها شخصيّة جاذبة، شكّلها لغة الشخصية مرهفة الحس التي انسابت على لسانها ألفاظ رومانسيّة تأسر القلوب، حيث قال: "من أجل عينها الناعستين، من أجل شفّتها المكتنزيّين من أجل رشاقتها ولطافتها، من أجل شعرها الليليّ. إذا قبلت حياة النفوس أن تتزوّجني، أخرجها من هنا، الليلة بالذات".⁽³⁶⁾ يتبيّن لنا أنّ وصف حمود الجيدوكا لشخصيّة حياة النفوس قد حقّق لها (الجانب المظهريّ، الذي يتم التّركيز فيه على ملامح الجمال، والتّناسق في جسد المرأة)⁽³⁷⁾.

إنّ تقديم العنابية لشخصيّة حياة النفوس لم يخلُ من ملامح الغيرة: "الفتاة حياة النفوس بلهاء، دهما إنكليزيّ، ولا يهتمّها سوى الوقوف عند المرأة، وتأمّل جمالها، خيرها وشرّها متساويان".⁽³⁸⁾

ولم يترك الراوي مهمّة تقديم هذه الشخصية لتنهض بها الشخصيات، بل إنّه تدخل، إذ قدّم الراوي الكلي العلم صفات معنويّة وماديّة تؤهل حياة النفوس لمهنة الرّقص: "أجمل من يضمّ العرس: القوام. العنق. العينان. اللّون الأبيض الضّارب إلى الحمرة، الحيويّة الغائرة من كامل جسدها المتماسك القويّ. أكثر من كلّ ذلك للبراءة الطّفولية التي تطفح من نظرتها، ومنّ بسمتها".⁽³⁹⁾

لقد أفسح الراوي المجال أمام شخصيّة حياة النفوس لتقدّم نفسها؛ لتبتّ مكبوتاً في داخلها عندما عاجلها القروي برغبته في الزّواج: "أنا صغيرة. لم أشبع من دنياي بعد... أرفض أن أخرج في الوقت الحاضر، لم أجمع ما يكفي من النّقود، ولم أحصل على ما يرضيني من الحلي. من وصل إلى الماء يجب أن يرتوي يا روح روي".⁽⁴⁰⁾

الشخصيات الثّانويّة:

شخصيّة خاتم:

يمكن تصنيف هذه الشخصية في إطار الشخصيات الثّانويّة، وينبغي التّأكيد هنا أنّ الشخصية الثّانويّة ليست شخصيّة سلبية ينظر إليها من منظار الدّونيّة، بل هي شخصيّة لها

دورها في بناء الشخصيات في الرواية، كما أنّ لها حضوراً في سرد الأحداث، والتواصل مع الشخصيات الرئيسية. إذ يمثل خاتم الشخصية الانتهازية خير تمثيل، فهو يريد بيع نفسه للمعلمة العنابية التي تكبره سنّاً من أجل الحصول على ثروتها، وبالتالي فإنه أشاح وجهه عن التفكير في حياة النفوس، ويمثل خاتم القوة البدنية خير تمثيل، إلا أنّها لا تساوي شيئاً أمام قوة العقل والفكر، وهو إلى جانب ذلك يمتاز بالتدالة.

عمد الروائي في بناء ملامح هذه الشخصية على شخصيتي: العنابية والحاج كيان، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ الشخصية الأولى أكثر احتكاكاً به، ولقد تمخّض عن هذا الاحتكاك تجارب عكست سلوك الشخصية وطبائعها، ولقد وصفته بالجنون في معرض حواريتها مع حياة النفوس: "الهزي لا يحب من أمثالك يا ابنتي؛ لأنّه شخص مجنون ينحدر إلى الهاوية، إن فتى مثل هذا، لا يحبّ إلّا من عجوز تودع الحياة مثلي"⁽⁴¹⁾ وهو إلى جانب ذلك غير قادر على ضبط انفعالاته وسلوكاته هذه الصفة المعنوية أسبغتها عليه العنابية في أثناء اعتذارها من حياة النفوس: "سامحيني يا ابنتي. سامحينا. إنّهُ أهوج"⁽⁴²⁾ وهو في عين كيان نذل؛ لأنّه فهم الدنيا بأنّها قوة وسيطرة وممارسة الحياة.⁽⁴³⁾

شخصية حمود الجيدوكا:

يمثل حمود الجيدوكا شخصية المعذب خير تمثيل، ومما لا شكّ فيه فإنّ هذه الشخصية المعذبة مثلت بعضاً من مظاهر العذاب، عذاب السّجن، وما يتصلّ به من الأشغال الشاقة، وقد ظهرت هذه الجوانب من سيرة حياة حمود الجيدوكا عن طريق خطاب العنابية له: "حمود هل نسيت عشرينتك؟ تذكر الأشغال الشاقة"⁽⁴⁴⁾ ويتدخّل الراوي المؤلّف ليقول: "إنّها تعرف، أنّ كلّ الهزّة الذين يقضون فترة طويلة في السّجن، أو في الأشغال الشاقة، يلينون، ما إن يذكروا العذاب الذي لحقهم".⁽⁴⁵⁾

قد يتساءل القارئ عن السبب الذي جعل حمود الجيدوكا يدخل السّجن، وكأنّي بحمود الجيدوكا يطبق مقولة: ومن الحب ما قتل، وما يلبث الراوي أن يعود لتقديم هذه الشخصية مستخدماً أسلوب الاسترجاع؛ ليضيء بعض الجوانب المعتمدة من سيرة حمود الجيدوكا معوّلاً على ضمير الغائب الذي بدا (وسيلة صالحة لأن يتوارى وراءها السارد، فيمرّر ما يشاء من أفكار، و أيديولوجيات وآراء دون أن يبدو تدخله صارخاً ولا مباشراً)⁽⁴⁶⁾ وبذلك فقد قدّم الروائي أيديولوجية الشخصية التي عشقت فتاة، وطلب العاشق منها مغادرة الماخور، غير أنّ المعشوقة قد رفضت ذلك، وكأنّ ارتباطها بشخص قد يقيد حريتها. وهذا أثار حفيظة العاشق عندما خيم

على حواريهما جوًّا من الاحتقان؛ ممَّا حدا بالعاشق استئصال هذه الحوارية التي تُنذر بالشر، ولكن بنهاية مأساوية تزيد الشر قبحاً؛ فقد قُتلت باستخدام لغة القوة. وكأنَّ حمود الجيدوكا لا يختلف عن شخصية خاتم من حيث لجوءهما إلى القوة، وتغييب منطق العقل، يقول الراوي: "تذكر شبابه أيام كان يتحرّم بحزام أصفر، ويُسافر من عاصمة لأخرى إلى أن تعرّف عليها في ألمانيا، عشقها وقع صريع حبّها. طلب منها أن تغادر الماخور، وتتبعه قالت له: "إنّها أكثر حرية". من كلمة لأخرى استفزته. امتدّت يده إليها هوث على الدرجة. فجّ رأسها. حملوها إلى المستشفى. لم تعد. كلّفته عشرين سنة أشغالا شاقة".⁽⁴⁷⁾

لم يكتف الراوي بذكر الأشغال الشاقة التي كانت عقاباً لصنيع حمود الجيدوكا، بل شرع الراوي يُفصح عن مشهدية يستنبط من خلالها تعذيبه لهذه الشخصية، وهي مكبلة بالسلاسل في قدميها، قال الراوي: "ولعله يتذكر عشرينيته في الأشغال الشاقة، وسط أكوام الملح في الصيف الحار والسلاسل في قدميه، أو وسط الأحرار يقصّ الأشجار العملاقة، والثلج يلسه في الشتاء".⁽⁴⁸⁾

لقد وُفّق الروائي في تقديمه عن طريق الوصف المادّي الذي انسرب منه البعد الجسمي الرامز إلى القوة، ولكنها قوّة قد تعرّضت إلى التعذيب النفسي والمادّي معاً، فبدت منهكة بعض الشيء، وتقادم بها العمر: "في الخمسين. ربيع ممتلئ. نصف شعره أشيب. عضلاته مفتولة قوّة لا يؤثّر فيه شرب... لا تبرز إلا يداه عند الطلب، أو قبضته عند الحاجة".⁽⁴⁹⁾

وهذا يقودنا إلى البعد الاجتماعي الذي تُمثله هذه الشخصية، فهو موظف في ماخور، ومهمته تتصل بهذا البعد يتدخل وقت الحاجة، سلاحه يداه القويتان، وبنيان جسمه، انعكس ذلك على لغة هذه الشخصية، وهي لغة مهنية، يقول: "ترأى له شاب أسمر في بدلة بيضاء رجراجة، وبحزام أصفر"⁽⁵⁰⁾ والمسألة التي بات يفكر فيها حمود قتل خاتم، وما ينتظره من سجن هو من وجهة نظره أخف من الانهزام على يد خاتم، وبالتالي دخوله تحت إمرته: "كيان ولا الانهزام أمام هذا العجل".⁽⁵¹⁾

شخصية القروي:

يرمز القروي إلى البساطة، فقد دخل الماخور، وأسره العشق عندما أحب حياة النفوس التي كانت تحب خاتماً، الذي طوى كشحاً عنها؛ لتفضيله للمادة. ولقد بُنيت شخصية القروي من خلال الطريقة غير المباشرة عن طريق الوصف، وحديث إحدى الشخصيات عنه. أمّا الطريقة

المباشرة فتبدت من خلال الحوار الداخلي. لقد ركّز الروائي على الوصف المادي، وهو يرسم البعد الجسدي لشخصية القروي الذي اشتمل على اللباس، وبعض الأوصاف الخلقية، حيث قال: "في الثلاثين، على رأسه عمامة صفراء جديدة، وعلى بدنه بدلة زرقاء ضيقة بعض الشيء. وفي عنقه قميص أوسع منه كثيرًا، تشدّه ربطة صارخة اللون، ينتعل حذاء أبيض، أسمر قصير الأنف، ضيق العينين بعض الشيء، حليق الذقن، شاربه غير مقصوص كما يتوجب".⁽⁵²⁾

تظهر الواقعية في وصف هذه الشخصية التي بحق تُمثل من الناحية الاجتماعية العقلية القروية، التي تنظر إلى الأشياء ببساطة، بعيدة عن التعقيد؛ لذلك جاء لباس الشخصية مفصلاً عن ذلك: عمامة صفراء على الرأس، وبدلة زرقاء ضيقة، والقميص واسع، والربطة صارخة اللون، والحذاء أبيض. فلم يأبه القروي بمظهره الخارجي، وتناسق الألوان وتناسب أحجامها. فالمسألة كما يريد الروائي جوهرية أكثر منها مظهرية.

والراوي الكلي العلم كدأبه مع شخصيات أخرى كثيرة في هذه الرواية لا يتردد في تسليط الأضواء على سير معتمدة سلبية من حياة شخصياته، ولقد فضح الراوي سيرة هذا القروي، الذي يظهر أنه سارق قمح أبيه، قال: "أسرق قناطير قمح من أبيه، باعها، وجاء ينفقها. أتراه في أول الطريق أم في آخرها؟".⁽⁵³⁾

ولقد وردّ ملمح آخر من ملامح هذه الشخصية، وهو الطيبة على لسان العنابية (فهو مسكين، رهن حلي أمّه ليجد ما ينفق⁽⁵⁴⁾ وقد أفادنا الحوار الداخلي في الحصول على معلومات ليس للشخصيات الأخرى علم بها؛ فهو متزوج ببذوية لا يحبها؛ لأنها كانت رغبة أبيه، وبذلك فإنّ عواطفه وقلبه عشق حياة النفوس، التي رغب في الزواج بها: "أخذها الليلة بالذات، ننهي الإجراءات القانونية نترج، ينتهي الأمر. تبقى الأولى التي زوجني أبي بها قسرًا في البادية، وأعيش مع هذه في المدينة، لن أغادر العاصمة حتى أعود بها".⁽⁵⁵⁾ لقد عكست لغة القروي بيئته الثقافية والاجتماعية، التي ظهرت من خلال صراعه مع خاتم: "حمل عصاه إلى فوق، هوى على يديه بكلّ قوّته: الجمّل يُناخ بالضرب على الركبتين هكذا: هس"⁽⁵⁶⁾ وبذلك فإنّ خاتمًا من وجهة نظر القروي ليس أكثر من شخصية حيوانية تُضرب كما يُضرب الحيوان كبير البنية. وبذلك فإنّ طيبة القروي لم تكن طيبة سلبية، بل إيجابية تحرسها القوّة.

شخصية الوهرانية:

تمثل هذه الشخصية تمثل النموذج الأنثوي، وهي لا تختلف كثيرًا عن شخصية حمود الجيدوكا النموذج الذكوري؛ بمعنى أنّهما متشابهان، وموطن هذا التشابه أنّهما شخصيتان

معدّبتان. فالوهرانية تمثل المرأة المسحوقة التي تختلف إلى بيوت الرذيلة، فهي أشبه بسلة ثياب وتُستري. ويبدو أنّ الظروف القاسية التي كانت تمرّ بها المرأة في الجزائر آنذاك هي المسؤولة عن مثل هذه السلوكات التي يندى لها الجبين.

والروائي كعادته يستنطق شخصياته لتقول ما مضى من شريط الذكريات، وها هي الوهرانية تذكر من جانباً من سيرة حياتها العملية في معرض محاورتها لخاتم حيث تقول: "لقد اشتغلت في مرسيليا وفي وهران وفي الأصنام، وفي الجزائر، وما رأيتُ سافلاً بهجر واحدة ليعشق غيرها في نفس المحل. لو أنك رسمت في كتفك ما يدلّ صورة حياة النفوس المسكينة، صورة ورقة العشرة آلاف لكان ذلك أصدق".⁽⁵⁷⁾

والراوي ليس بغافل عن تقديم الوصف المادّي لهذه الشخصية (سمراء، طويلة، كل شيء فيها مستقيم منسجم وجذاب). وهو وصف يشي بلامح جمالية في بناء بعدها الجسماني، إضافة إلى ملامحها المعنوية التي ظهرت من خلال جرأتها وشجاعتها. ولقد لمسنا ذلك من خلال الخطاب الصادر من شخصية تبحث عن الحرية بعد أن سحقها المجتمع، وأهدر كرامتها - كما يتراءى للراوي - وعليه فإنّها تغلّف خطابها بلغة الرفض لمبدأ العبودية في المكان - الماخور - فقد قالت الوهرانية: "اسمعي يا المعلّمة، نحن اخترنا هذا الطريق لنكون حُرّات. لتكون فروجنا في متناول أيدينا، نبيعها أينما شئنا لقد اشتغلنا معك حتّى الآن بكل نزاهة، وفي جوّ ملوّه الأخوة والمحبة".⁽⁵⁸⁾ وقد حاولت الوهرانية الخروج من عباءة النمطية، لكنّه لم يكن أكثر من مقترح عرضته على الشيخ كيان، وقد وصفناه بأنّه مبدأ شبه تحوّل في مسار الشخصية، وها هو الراوي الكلّي العلم يخبرنا بما يدور، ويعتمل في داخلها بلغة الغليان: "لو فهمني، لما كنّا في الوضع الذي نحن عليه، عرضتُ عليه أمرين، فلم يأبه لأحدهما قلتُ له يا حاج كيان معي ما يمكننا من شقّة، وتجارة صغيرة، هيّا نتزوّج، ونغادر الوسط نجنب أطفالاً، نرسلهم إلى المدرسة، يتخرّجون، يصيرون أطباء ومحامين وضباطاً. نتحوّل إلى قبيلا. نقتحم من جديد الحياة التي خرجنا منها، نعود بالحسب والنسب، نعطي بناتنا لمن نشاء، ونزوّج أبناءنا لمن نشاء. وندع الدّل لأهل الدّل، أو نبداً من طريق أخرى ما دمنا هكذا نمسي في الماخور، ونصبح في الماخور. لِمَ لا يكون الماخور ماخورنا، ملكاً لنا، نصطنع ما كريمة، وأشتغل أنا إلى جانب كلّ البنات الجميلات اللاتي انتقيهنّ بنفسي".⁽⁵⁹⁾

شخصية عُلجِيّة:

تمّ بناء هذه الشخصية بأسلوب الطريقة غير المباشرة عن طريق السرد فهي راقصة (نزلت في قميص الرقص مسرعة نحو النّهو، صدرها يهتزّ، رجلاها تضربان الأرض دونما شفقة، رأسها يروح ويحيي) (60) وكانت تعشق حمود الجيدوكا، بالرّغم من أنّه كان يحبّ حياة النّفوس (إنّها ملأى بحبه، إنّها تعلم أنّها آخر ملجأ ومأوى له؛ لتنقذ كرامته، قبل أن يمرّغه العجل). (61).

شخصية عصفور الجنة:

اكتفى الراوي بتقنية الوصف في تقديم هذه الشخصية، وهذا أفصح عن بعد جسيّ مظهر لباس الشخصية، وما يتّصل به من ألوان تعبّر عن دلالات اجتماعيّة تتكفّل في بيان الوضع المادّي والنّفسي الذي استقرّت عليه هذه الشخصية، التي أصابت من الثّراء والتّعيم ما ظهر أثره على لباسها: (يرتدي قميصاً شقافاً أخضر، وسروالاً أبيض من قماش رهيف، شعره الكستنائيّ يلمع باللّهبان. في عنقه منديل أحمر، في معصمه ساعة مذهبة) (62) ولعلّ هذا الثّراء تحقق له من خلال عمله وكيلاً رسمياً لجميع الهيئات والمؤسسات والتّجارات. (63).

شخصية زمردة:

يبدو أنّ هذه الشخصية صُنعت للقيام بمهامّ صعبة داخل بيت البغاء كون هذا البيت أكثر عرضةً للصّراعات الدّامية والكلامية. وجاء تقديم زمردة عن طريق الراوي (كان زمردة يتجلّى خلال العينين التّعبّتين، في الأربعين، قصيراً نحيفاً زاخراً بالأعصاب والعروق الزّرق، في حزامه هراوة غليظة، ثبّتت في رأسها عدّة مسامير. أسمر، تكسو لحيته ورأسه غشاوة بيضاء من الشّيب. في عينيه مَحّة ممتزجة بدّلّة) (64).

شخصية باباي:

وُظّفت هذه الشخصية لترمز إلى الحبّ البعيد عن الانتهازية، فقد قدّمت هذه الشخصية عن طريق شخصية حياة النّفوس قالت: "كان شريفاً، عزيز النّفس، حاولت مرّة أن أعطيه بعض النّقود فصفعني. أنا أعشّقك أنت وليس نقودك قال: لو كنت مكانها، لأشتريت رجلاً محترماً" (65) شتّان بين كينونة زمردة وكينونة باباي، إنّ كينونة باباي حافلة بالحضور الدّائم في ذاكرة حياة النّفوس بالرّغم من بلوغ روحه التّراقي، وهذا الحضور تغدّى من معين الشّرف وعزّة النّفس.

أنواع الشخصيات:

1- الشخصية النّمطيّة (المسطّحة):

هي شخصية عادية غالبًا ما تجيء مسطحة لا تنمو داخل العمل الفني، حيث لا تمثل إلا حضورًا مساعدًا لنمو القصة. عندها تجيء قاصرة عن تمثيل حركة الشخصية المصورة في الواقع (66) وهذا النوع من الشخصيات جزء من حركة الأداء القصصي في النص، ولا يعيب العمل الفني إذا استخدم بهدف إثراء العمل بالمواقف الجديدة، ولخدمة الشخصيات الرئيسية فيه. وتبنى هذه الشخصية عادةً حول فكرة واحدة، أو صفة لا تتغير طوال القصة فلا تؤثر فيها الحوادث، ولا تأخذ منها شيئًا، بل إن عواطفها لا تكاد تتغير أو تتبدل. (67)

ومن هذه الشخصيات النمطية التي حفلت بها رواية "عرس بغل" شخصية خاتم، الذي بدا انتهازيًا مع بداية اتصاله مع العنابية من حلي وجواهر وأموال. ويضاف إلى هذه الشخصية شخصية حمود الجيدوكا الذي بدأ حياته معذبًا، وانتهى معذبًا. وشخصية القروي، الذي امتاز بسطحية التفكير، وسذاجته وعفويته، عشق حياة النفوس دون أن يعرف شيئًا عن ماضيها، أو حتى دون إنعامه النظر في حاضرها، وهي تعمل في دار البغاء. وشخصية علجية التي لم تعرف غير لغة الرقص.

2- الشخصية النامية (المدورة):

هي شخصية تتكشف لنا تدريجيًا خلال القصة، وتتطور بتطور أحداثها، ويكون تطورها عادة نتيجة لتفاعلها مع الأحداث، وهذه الشخصية تكون مركبة معقدة لا تستقر على حال، ولا يستطيع المتلقي أن يعرف مصيرها مسبقًا؛ لأنها متغيرة الأحوال، فهي في كل موقف على شأن، وعنصر المفاجأة لا يكفي لتحديد نوع الشخصية، ولكن غناء الحركة التي تكون عليها داخل العمل السردية، وقدرتها العالية على تقبل العلاقات مع الشخصيات الأخرى، والتأثير فيها فإذا هي تملأ الحياة بوجودها، ولا تستبعد أي بعيد، ولا تستصعب أي صعب. (68)

ومن الأمثلة على الشخصية النامية في "عرس بغل" شخصيتا: الحاج كيان، والعنابية. لقد خضعت حياة الحاج كيان في هذا العمل الروائي إلى مرحلتين: مرحلة الحياة العلمية، ومرحلة الحياة الاجتماعية، ففي الحياة العلمية بين لنا الروائي انتساب كيان إلى جامع الزيتونة، إذ تلقى علوم الدين على أيدي علماء أكفاء. وقد كان لهذا التحصيل العلمي المصبوغ بالصيغة الدينية تأثير في تكوين شخصية كيان الفكرية، إذ رغب في الانضمام إلى تنظيم سري للإخوان المسلمين، ورغب في سلوك سبيل الدعوة إلى الله، محاولًا اقتحام أماكن العُهر والفاحشة، داعيًا روادها إلى الله لعلهم يكفون عن التزول ثانية في وُخل الرذيلة. وكان له ما كان، حيث ذهب إلى المواخير؛

ليدعو أفرادها إلى الله، إلَّا أنَّه سرعان ما سقط في الرذيلة، وأصبح من رواد هذا الماخور، الذي دفعه لارتكاب الجرائم من أجل بائعات الهوى؛ ممَّا جعل السَّجن مكانًا له، ليعود بعد ذلك إلى الماخور.

إلَّا أنَّ اللافت للنظر أنَّه كان شخصيَّة مرغوبة، ومهيبة الجانب في الماخور. وكان يمثِّل الحكمة والشُّورى، فقد كانت العنَّابية تلجأ إليه، وبخاصة عندما فكرت في تأمين خاتم بالمال اللازم؛ ليدوم الوصل بينهما، حيث أشار عليها بفكرة العُرس الذي من خلاله يمكن الحصول على الأموال الكثيرة ربيعًا لاحتفالية بيت البغاء بأطفال الفقراء الذين سيتم الاحتفال بختامهم.

العنَّابية من الشَّخصيَّات النامية في الرواية "بدأت صاحبة ماخور تستقبل الرِّبائن، وتوزَّع الأدوار على البنات في داخله، كوَّنت ثروة، انتهت هذه الشَّخصيَّة عاشقة بعد مرور أعوام عديدة عليها. والغربة في الأمر أنَّها عشقت فتًى في العشرين من عمره، مع أنَّ عمرها أربعون عاماً. ولقد بدأ تحوُّل في شخصيَّة العنَّابية عندما لاحت لخاطرها فكرة مغادرة الماخور، وبذلك تحرَّرت نفسها من النمطية، والروتين اليومي عندما تتزوَّج من خاتم قالت: "سئمْتُ الجدران والعاهرات والعسكر والطلبة والهزَّة. أريد أن أركب إلى جنبه، عربة رياضيَّة مكشوفة، أو قاربًا أبيض، وشعري مشدود بمنديل وردي، ونظَّارات سوداء على عيني وننطلق دون توقف".⁽⁶⁹⁾

تظهر لنا هذه الشَّخصيَّة المعمَّقة من خلال غرابة السلوك الذي تلجأ إليه عندما تريد الاتصال بخاتم؛ ممَّا يثير فينا تفكيرًا: ماذا تُريد العنَّابية أن تقول، أو إلَّام ترمز؟ عندما يقدِّمها الراوي بضمير الغائب، وبملمح سردي يثير في المتلقِّي سلسلة من الإدهاشات: "وأخرجت ثديها، ما إنْ لامست حلمتها لسانه حتى تحرَّك، راح يلمس ببطء. بان لها خلال الدَّموع، أنَّه في قماط أبيض، وأنَّ رائحة الرضيع تعبق منه، انحنى ممتلئة بحبه، وطبعت قبله على جبينه".⁽⁷⁰⁾

واضح أنَّ العنَّابية في هذه المشهدية تحاول إعادة بناء شخصيَّة خاتم إلى حالة الطفولة، وما يؤكد هذا الاهتمام إصرار الراوي على لفظة "الثدي: الَّتِي -كما تراءى لنا- مجردة من أي ملمح جنسي، فهو أشبه بالطفَّل المقمَّط بالقماط الأبيض يعبق برائحة الطفولة. هذا حلم أمومي خفي يظهر من جانب العنَّابية. وبالتالي فإنَّ الطَّاهر وطَّار لم تفته هذه الشَّخصيَّة الَّتِي لا تظهر للناس على مستوياتهم كافَّة، بل تظهر للحكيم والفيلسوف، ولذلك كان الحاج كيان مُوقِّفًا في تفسير علاقة العنَّابية بخاتم: "إنْ كنتِ تحنِّين إلى أبناء، فلا شيء يمنعك من تبني يتيم أو أكثر"⁽⁷¹⁾، وقد تكون العنَّابية رمزًا للوطن، وخاتم رمزًا للإنسان الَّذِي تعشقه الأرض، أو يعشقه الوطن. بحيث

يقدّم له كلّ ما يريد، ومع ذلك فإنّه يقابل ذلك بالنكران، والانتماء إلى كيانات أخرى من أجل مصالحة.

البطل الإشكالي:

هو الذي يقوم بالبحث عن قيم أصيلة في عالم منحط. ويمكن أن تكون العنابية خير مثال عليه، فهي تبحث عن قيم اجتماعية تتصل بالزواج، والاستقرار، والأمومية، إلّا أنّها تبحث عن ذلك في بيئة بلغت من السقوط والرذيلة مبلغاً، كما أنّ تعبيرها عن ذلك بأسلوب شيطانيّ يُظهر اتّصالها الجسديّ بشخصية خاتم، ضاربةً بذلك صفحاً عن الأخلاق والعادات والتقاليد. كما أنّ العرس الذي أقامته يمثّل فكرة شيطانية تسعى من خلاله إلى الحصول على المال من أجل الحب والاستقرار والفوز بخاتم. ولعلّ إضافة بغل إلى كلمة (عرس) يُفرّغه من مضمونه الإيجابي، ويحمل هذا العرس على محمل السخرية والتهمك من استنباط قيمة رفيعة (الزواج) في عالم منغمس في أحوال الرذيلة والاستبداد، عالم ماديّ، تسيطر عليه الوصوليّة، وتغيب عنه عوالم الروح والطهارة.

الاسم الشخصي:

يصرّ معظم المحللين البنيويين للخطاب الروائيّ على أهميّة إرفاق الشخصية باسم يميّزها، ويعطيها بعدها الدلالي الخاص، وتعليل ذلك عندهم أنّ الشخصيات لابدّ أن تحمل اسماً؛ لأن الاسم هو الذي يعين الشخصية، ويجعلها معروفة وفردية.⁽⁷²⁾

تعبّر رواية "عرس بغل" بأسماء كثر، وقد يكون وراء هذه الكثرة عاملان هما: التنوع والشمول، شخصيات من الحياة المعاصرة، ومن الثرات العربي القديم، فمن الشخصيات التراثية: المتنبي، وحمدان قرمط، وزكرويه الدنداني، والمعتصم، والمنتصر، والمعتز بالله، وموسى بن بغا، أمّا شخصيات الحياة المعاصرة فقد اتخذت ضروباً مختلفة، ومن هذه الضروب أنّ الشخصية قد تسمّى نسبة إلى موطن إقامتها؛ فالعنابية والوهرانية والقروي شخصيات ارتبطت بالتوزيع المكاني. وللروائيّ طاهر وطار غاية من هذا الاسم الشخصي المرتبط بالمكان حيث (يصف هامون هذا النوع من الأسماء المرتبطة بالمكان في خانة الأسماء ذات الشفافية المورفولوجية؛ أي تلك الأسماء التي ينشأها الكاتب بالوسائل الاشتقاقية المعتادة مما يجعل القارئ يتعرّف بسهولة على العناصر المكوّنة لها).⁽⁷³⁾ ومن الأسماء المهنية: حمود الجيدوكا، والمغنيّ بشاشة، ومفتي العرس الذي

تراقصت أصابعه على البندير والشَّيَاد⁽⁷⁴⁾ الذي جاء على صنعة المبالغة، وبواب الماخور الذي كان يَأتمر بأمر العنابيّة.

ومن الأسماء التي ارتبطت بالصفات، وبالصفة المشبهة على وجه التحديد: الشاب الأسمر، ومن الأسماء التي جاءت بصيغة المفرد غير المضاف: خاتم و(رابحة وعبلة، واسمهان وناريمان) شخصيات سينمائية أتى الروائي بها ليرسم من خلالها صفة جمالية لحياة النفوس تفوق جمال تلك النسوة (إنها أجمل من كل من رأى في السينما)⁽⁷⁵⁾ ومن الأسماء التي جاءت على صيغة المضاف والمضاف إليه: حياة النفوس، وعصفور الجنة. ومن الأسماء التي أُضيف إليها لفظ يفيد الترتيب الاجتماعي: كيان، إذ ارتبط به لقب الحاج كيان؛ لأنه شخصية مهمة لها حضورها الفاعل والمستمر في الأحداث الروائية.

ويبدو أن الروائي قد حاول تفسير بعض الدلالات التي توحىها أسماء شخصياته مثل: شخصية الحاج كيان، وحياة النفوس، وخاتم، إلا أن هذا التفسير جاء في صميم العمل الروائي، ولم يكن خارجاً عنه. يقول الراوي مخاطباً الحاج كيان: "أنت جزء من الأرض، من التراب، والوحل والمعادن لا تحس بالكينونة إلا عندما يتسلط عليك الألم".⁽⁷⁶⁾

لا شك أن كيان يمثل الشخصية الوجودية التي تتلذذ بالألم، وينتفي عن لفظة الحاج صفتها الدينية عندما جاء على لسان خاتم "أعني أن الرجل لم يحج إلى كيان في سبيل الله"⁽⁷⁷⁾ في محاورته العنابيّة. أمّا تفسير اسم حياة النفوس، فقد تكفل الراوي به عندما قال: "ليس فيها شيء من ملامح نساء المواخير. الطيبة والبراءة، وحياء العذارى في بسمتها. لم يخطئ من أطلق عليها هذا الاسم، حياة النفوس"⁽⁷⁸⁾ على حين أن سر اسم خاتم أوصلنا إليه الحوار الذي جرى بين فتيات الماخور في معرض حديث عن خاتم الذي يعشق حياة النفوس فقط، قالت إحدى الفتيات: "رسم حياة النفوس الموشم في كتفه يسميه: خاتم".⁽⁷⁹⁾

تحفيز الشخصية:

يمثل تحفيز الشخصية بعداً آخر من أبعاد التحفيز السياقي ذلك أن الشخصية من الممكن أن تكون حافزاً لشخصية أخرى في السياق، أو لحدث روائي⁽⁸⁰⁾ ولقد اتخذ تحفيز الشخصية جوانب منها: الأنماط الفعلية، والأنماط التبادلية، ويمثل هذان الجانبان في الرواية الحاج كيان الذي مثل الشخصية التحفيزية خير تمثيل بأنماطها الفعلية على صعيد الأفعال الإيجابية والسلبية، وعلى صعيد الأنماط التبادلية. ومن أمثلة الأفعال الإيجابية رغبة الحاج كيان في القيام بدعوة في

دار البقاء، وهذه الرغبة مغلفة بالتّحدي للذّات بصورة قهرية حين قال: "يجب أن أقهر ذاتي قبل أن أقهر غيري".⁽⁸¹⁾

ومن الأنماط الفعلية السلبية نمط الانفصال الذي أودى بحياة زمردة، والعين الزرقاء، وغلّام بعد أن (عثر على زمردة، والعين الزرقاء، وغلّام مطعونين بخنجر واحد)⁽⁸²⁾ ومن هذه الأنماط السلبية نمط الإعاقة فظهور الطالب الزيتوني مصدر إعاقة الزمردة الذي يدعي أنه العنّابية زوجه حين قال: "ألا تعلم أنّ العنّابية زوجتي. أنا رب المقلاة هنا، وكل طريق نحو العنّابية يمرّ بي أنا. ألا تعرف هذا؟"⁽⁸³⁾ والإعاقة حافز لحصار الشخصية الشخصية الطالب الزيتوني الذي اتهم بجريمة القتل؛ فأرسل به إلى السّجن "حوكم واقتيد إلى كيان، حيث لم يكن أحد يظنّ أنّه سيعود يوماً".⁽⁸⁴⁾

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأنماط الفعلية بنوعها: الإيجابي والسلبي لم تكن مقتصرة على الشخصية التحفيزية فقط، بل امتدّ ذلك إلى الشخصيات الأخرى في الرواية، ففي شخصية حمود الجيدوكا ظهر نمط فعلي إيجابي، ونمطان سلبيان وقد بان النمط الفعلي الإيجابي في رغبة حمود الجيدوكا في حبّ حياة النفوس، حين قال لنفسه: "حياة النفوس لي. لي أنا، سأستعيد كلّ ما فات من أجلها. نارها يتقد في القلب قوية"⁽⁸⁵⁾ وقد قاده هذا النمط الفعلي الإيجابي إلى كرهه خاتماً، ومحاولته التّخلّص من القرويّ باعتباره يشكّل له إعاقة، واختلافاً في طريقة التفكير.

الخاتمة:

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج نوردها كالآتي:

- سيطرة الطريقة غير المباشرة في تقديم شخصيات الرواية، إذ تمّ الاعتماد على الراوي الكلّي العلم، وعلى الوصف، وبخاصّة الذي يظهر البعد الجسدي للشخصية، كما أنّ الروائي ضمّن هذه الطريقة تقنيات الحوار التي أسعفت الشخصيات للبروح عن مكنوناتها.
- اهتمام الطاهر وطّار بفكرة النمذجة، وبخاصّة في الشخصيات الثّانونية؛ فقد مثّل خاتم الأنموذج الانتهازي الوصولي، الذي استغلّ عطف العنّابية، ومحبتها له، بالرغم من أنّها تكبره بسنين عدداً. وقد مثّل حمود الجيدوكا الأنموذج المعذب، الذي بدأ حياته بشقاء حيث تعرّض للسّجن نتيجة إقدامه على القتل من أجل عشقه واحدة من فتيات الماخور، وقد قضى مدّة السّجن في الأشغال الشاقة طوال فصول السّنة، ثم عاد بعدها للعمل في الماخور، فلم يلبث فيه طويلاً، بل طُرِد منه دون أدنى مكافأة.
- احتفاء الطاهر وطّار بأنواع الشخصيات الثلاث: النمطية، والمعقّقة والبطل الإشكالي. ومن الأمثلة على الشخصية النمطية شخصية خاتم الذي بدأ انتهازاً مع اتّصاله بالعنّابية، وانتهى بهذه الانتهازة عندما فكّر في سرقة ما جمعته

العنابية من حلي وجواهر وأموال. ومن الأمثلة على الشخصية النامية شخصية العنابية التي يمكن دراستها على وفق المذهب الوجودي، وهي إلى جانب ذلك مثلت البطل الإشكالي، الذي يبحث عن قيم أصيلة في مجتمع منحط.

- ورود أسماء كثيرة في الرواية، يُدّ أن هذه الكثرة قد حققت التنوع والشمول من حيث التركيز على شخصيات تراثية وشخصيات معاصرة. وقد جاءت أسماء الشخصيات المعاصرة خاضعة لضروب مختلفة منها: الانتساب إلى موطن إقامتها، مثل: العنابية والوهرانية، وظهرت الأسماء المهنية مثل: حمود الجيدوكا، والمغني بشاشة، فضلاً عن الأسماء المرتبطة بالصفات، وبخاصة الصفة المشبهة مثل: الشاب الأسمر، كما أننا لم نعدم الأسماء المضافة من مثل: حياة النفوس، وعصفور الجنة.

- ظهور شخصية الحاج كيان كشخصية تحفيزية على صعيد الأنماط الفعلية، والأنماط التبادلية حيث أسهمت هذه الشخصية بظهور شخصيات أخرى في الحدث الروائي. ومن الأمثلة على الأنماط الفعلية بشقيها: الإيجابي والسلبي رغبة الحاج كيان في القيام بدعوة في دار البغاء، وهذه الرغبة مغلفة بطابع التحدي (نمط فعلي إيجابي) ومن الأنماط الفعلية السلبية نمط الانفصال الذي أودى بحياة زمردة والعين الزرقاء و غلام. ومن الأنماط التبادلية التي مثلتها هذه الشخصية دخوله إلى الماخور داعياً، وتبلور علاقته بالعنابية التي أوقعته في شرك الغواية واتصاله بها جسدياً.

الهوامش والإحالات:

1. محمد عزيز الحبابي (1962)، من الكائن إلى الشخص، دار المعارف، (د.ط)، مصر، ص 25؛ نقلاً عن بحث: علي عباس علوان، الرؤية المساوية في الرواية العراقية المحاصرة، مجلّة فصول، ج 1، م 16، ع 4، 1988م، ص 103.
2. أمّنة يوسف (1977)، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر، ط 1، اللاذقية ص 25-26.
3. رولان بارت (1993)، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، ترجمة: منذر عياشي، مجهول مكان النشر وداره، ط 1، ص 48.
4. سمر روجي الفيصل (1993)، قراءات في تجربة روائية، دار الحوار للنشر، ط 1، اللاذقية، ص 111.
5. عزيزة مريدن (د. ت)، القصّة والرواية، دار الفكر، (د.ط)، دمشق، ص 29.
6. عيسى نوري علي قويدر (1984)، عبد الرحمن منيف روائياً، رسالة ماجستير، إشراف: الدكتور إبراهيم السعافين، جامعة اليرموك، الأردن ص 61.
7. ألان جرييه (د. ت) نحو رواية جديدة، ترجمة مصطفى إبراهيم، دار المعارف، (د.ط)، القاهرة، ص 34.
8. عيسى نوري علي قويدر (1984)، عبد الرحمن منيف روائياً، ص 61.
9. أيان وات (1980)، ظهور الرواية الإنجليزية، ترجمة يوثيل عزيز، دار الحرية، (د.ط)، بغداد، ص 18.
10. حسن بحراوي (1990) بنية الشكل الروائي، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، ص 232-233.
11. المصدر السابق: ص 233.
12. محمد يوسف نجم (1955)، فن القصّة، دار بيروت للطباعة والنشر، (د.ط)، بيروت، ص 94-95.
13. موسى بن جدو (1990)، الشخصية الدينية في روايات الطاهر وطار، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ الدكتور محمد ناصر، جامعة الجزائر، ص 141.
14. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (د.ط)، الجزائر، ص 32.
15. موسى بن جدو، الشخصية الدينية في روايات الطاهر وطار، ص 142.
16. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 43.

17. طه وادي (1989)، دراسات في نقد الرواية، الهيئة المصرية للكتاب، (د.ط)، القاهرة، ص 126-127.
18. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 43.
19. المصدر السابق، ص 50.
20. المصدر السابق نفسه، ص 96.
21. المصدر السابق نفسه: ص 47-48.
22. طه وادي (1989)، دراسات في نقد الرواية، ص 124.
23. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 59.
24. المصدر السابق: ص 17-18.
25. المصدر السابق نفسه: ص 139.
26. حسن بحراوي (1990)، بنية الشكل الروائي، ص 269-270.
27. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 71.
28. المصدر السابق: ص 72.
29. المصدر السابق نفسه: ص 79-80.
30. المصدر السابق نفسه: ص 65.
31. المصدر السابق نفسه: ص 16.
32. المصدر السابق نفسه: ص 87.
33. المصدر السابق نفسه: ص 61.
34. المصدر السابق نفسه: ص 19-20.
35. المصدر السابق نفسه: ص 23.
36. حسن بحراوي (1990)، بنية الشكل الروائي، ص 276.
37. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 36.
38. المصدر السابق: ص 205.
39. المصدر السابق نفسه: ص 172.
40. المصدر السابق نفسه: ص 117.
41. المصدر السابق نفسه: ص 117.
42. المصدر السابق نفسه: ص 151.
43. المصدر السابق نفسه: ص 74.
44. المصدر السابق نفسه: ص 74.
45. عبد الملك مرتاض (1998)، في نظرية الرواية، سلسلة عالم المعرفة، ع 240، الكويت، ص 177.
46. الطاهر وطار (1982)، عرس بغل، ص 120.
47. المصدر السابق: ص 21-22.
48. المصدر السابق نفسه: ص 19.
49. المصدر السابق نفسه: ص 121.

50. المصدر السابق نفسه: ص 122.
51. المصدر السابق نفسه: ص 20-21.
52. المصدر السابق نفسه: ص 21.
53. المصدر السابق نفسه: ص 87.
54. المصدر السابق نفسه: ص 171.
55. المصدر السابق نفسه: ص 173-174.
56. المصدر السابق نفسه: ص 149.
57. المصدر السابق نفسه: ص 149.
58. المصدر السابق نفسه: ص 152.
59. المصدر السابق نفسه: ص 38.
60. المصدر السابق نفسه: ص 125.
61. المصدر السابق نفسه: ص 165.
62. المصدر السابق نفسه: ص 201.
63. المصدر السابق نفسه: ص 66.
64. المصدر السابق نفسه: ص 113.
65. عبد الله رضوان (1983) التّموذج، دراسات في القصّة القصيرة الأردنيّة، رابطة الكتّاب الأردنيين، (د.ط)، عمّان، ص 41.
66. نضال الشّمالي (2002)، تجربة زياد قاسم الرّوائية، دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، ص 76.
67. إ. م فوستر (1994) أركان الرّواية، ترجمة موسى عاصي، دار طرابلس، (د.ط)، بيروت، ص 47.
68. الطّاهر وطّار (1982)، عرس بغل: ص 88.
69. المصدر السابق: ص 175.
70. المصدر السابق نفسه: ص 187.
71. حسن بحراوي (1990)، بنية الشّكل الرّوائي، ص 248.
72. المصدر السابق، ص 251.
73. الطّاهر وطّار (1982)، عرس بغل، ص 187.
74. الشّيّاد: من يقوم بإعلان النّقود المعطاة للمغتني، الذي قد يقسمها مع أصحاب العرس حسب الاتّفاق والإعلان، يكون بعبارة محفوظة منقّحة فيها مدح للمتميّز، واستفزاز لغيره.
75. الطّاهر وطّار (1982)، عرس بغل: ص 62.
76. المصدر السابق: ص 12.
77. المصدر السابق نفسه: ص 136.
78. المصدر السابق نفسه: ص 188.
79. المصدر السابق نفسه: ص 70.
80. مراد عبد الرحمن مبروك (2002)، آليات المنهج الشّكلي في نقد الرّواية العربيّة المعاصرة، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، ط 1، الإسكندرية، ص 88.
81. الطّاهر وطّار (1982)، عرس بغل، ص 43.

82. المصدر السابق: ص 67.

83. المصدر السابق نفسه: ص 66-67.

84. المصدر السابق نفسه: ص 67.

85. المصدر السابق نفسه: ص 23.

قائمة المصادر والمراجع

- ألان روب جرييه (د . ت) ، نحو رواية جديدة ، ترجمة مصطفى إبراهيم مصطفى ، دار المعارف ، (د . ط) ، القاهرة .
 .إ.م ، فوستر (1992) ، أركان الرواية ، ترجمة موسى عاصي ، دار طرابلس ، (د . ط) ، بيروت .
 .أمنة يوسف (1997) ، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، ط 1 ، اللاذقية .
 .أيان وات (1980) ، ظهور الرواية الإنجليزية ، ترجمة يونيل يوسف عزيز : دار الحرية ، (د . ط) ، بغداد .
 .حسن بحراوي (1990) ، بنية الشكل الروائي ، المركز الثقافي العربي ، ط 1 ، بيروت .
 . رولان بارت (1993) ، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص ، ترجمة منذر عيَّاش ، ، ط 1 ، مجهول مكان النشر .
 . سمر روجي الفيصل (1993) ، قراءات في تجربة روائية ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، ط 1 ، اللاذقية .
 . الطاهر وطار (1982) ، رواية عرس بغل ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، (د . ط) ، الجزائر .
 . طه وادي (1989) ، دراسات في نقد الرواية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (د . ط) ، القاهرة .
 . عبد الله رضوان (1983) ، النموذج (دراسة في القصة القصيرة) رابطة الكتاب الأردنيين ، (د . ط) ، عمان .
 . عبد الملك ، مرتاض (1998) ، في نظرية الرواية ، سلسلة عالم المعرفة ، ع 240 ، الكويت .
 . عزيزة ، مريدن (د . ت) ، القصة والرواية ، دار الفكر ، (د . ط) ، دمشق .
 . علي عباس علوان ، الرؤية المأساوية في الرواية العراقية المحاصرة ، مجلة فصول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ج 2 ، م 16 ، ع 4 ، 1998 م .
 . عيسى نوري علي قويدر (1984) ، عبد الرحمن منيف روائيًا ، رسالة ماجستير (مخطوط) ، إشراف: الدكتور إبراهيم السعافين ، جامعة اليرموك .
 . محمد يوسف نجم (1955) ، فن القصة ، دار بيروت للطباعة والنشر ، (د . ط) ، بيروت .
 . مراد عبد الرحمن مبروك (2002) ، آليات المنهج الشكلي في نقد الرواية العربية المعاصرة ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط 1 ، الإسكندرية .
 . موسى بن جدو (1990) ، الشخصية الدينية في روايات الطاهر وطار ، رسالة ماجستير (مخطوط) ، إشراف: الأستاذ الدكتور محمد ناصر ، جامعة الجزائر .
 . نضال الشمالي (2002) ، تجربة زياد قاسم الروائية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان .

القدس في رواية (فرس العائلة) لمحمود شقير من منظور النقد الاجتماعي

د. أماني سليمان داود*

تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

تاريخ وصول البحث: 2024/1/20م

الملخص

تجهد هذه الدراسة في الكشف عن تجليات حضور مدينة القدس قُبَيْلَ نكبة عام (1948)، كما صَوَّرَهَا الأديبُ الفلسطينيُّ محمود شقير في رواية (فرس العائلة) مِنْ خلال بنيةٍ سرديةٍ مُضادةٍ لسرديةِ الاحتلال؛ تقوم على استحضارِ عشيرةٍ بدويةٍ متخيَّلةٍ تسكنُ قُرْبَ القدس؛ تُعْرِضُ الروايةُ لاشتباكها بهذه المدينة وتحولات أفرادها - بتأثيرٍ منها- على مستويات حياتهم؛ الاجتماعية والسياسية والفكرية والاقتصادية والسلوكية، وقد أفاد الروائيُّ لترسيمها مِنْ تجربته وموروثه التاريخي والاجتماعي والثقافي باعتبارها جميعها خلفيةً مرجعيةً أساسيةً لطروحاته الروائية.

وتعمدُ الدراسة - مِنْ مَنحَىٍ منهجيٍّ - إلى مقارنةِ الروايةِ مقارنةً نقديةً اجتماعية، عَبرَ تَتَبُّعِ مَسَارِ تحولاتٍ حتميةٍ مُتنوعةٍ على المكان وَاكْتِبَتِهَا تحولاتٌ على مستوى الشخصيات، مما يُمكنُ مِنْ تَلَمُّسِ تَمَثُّلاتِ الأدبِ للمجتمعِ بطبقاته وأحواله وتحولاته المختلفة، بوصفِ الأدبِ تجلياً للحياة في مستواها الجماعي.

الكلمات المفتاحية: مدينة القدس، رواية "فرس العائلة"، محمود شقير، النقد الاجتماعي.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البترا.

Jerusalem in The Novel (The Family Horse) by Mahmoud Shuqair from The Perspective of Social Criticism

Abstract

This study strives to reveal the manifestations of the presence of the city of Jerusalem before the Nakba of 1948, as depicted by the Palestinian writer Mahmoud Shuqair in the novel (The Family Horse) through a narrative structure that opposes the narrative of the occupation. It is based on evoking an imagined Bedouin tribe living near Jerusalem. The novel presents its engagement with this city and the transformations of its individuals - under its influence - on their levels of life. Social, political, intellectual, economic, and behavioral. The novelist drew on his experience and historical, social, and cultural heritage to delineate them, as all of them are a basic reference background for his novelistic proposals.

The study intends - from a methodological aspect - to read the novel with a social critical approach, by tracing the path of various inevitable transformations in the place, accompanied by transformations at the level of the characters, which makes it possible to sense literary representations of society with its various classes, conditions, and transformations, by describing literature as a manifestation of life at its collective level.

Keywords: The city of Jerusalem, the novel "The Family Horse," Mahmoud Shuqair, social criticism.

المقدمة:

ارتبطت الرواية الحديثة بالمدينة بمعناها الواسع، وعُدَّ جنس الرواية وليدها وابنها الشرعي، وقد انشغلت بعض الروايات بمدن محددة اكتسبت سياقاتها التاريخية والحضارية جاذبية خاصة للكتابة عنها بوصفها متنأ وموضوعاً مركزياً مهميناً، وكذلك فإن الرواية العربية اكتسبت "معمارها الفني الخاص بمدى احتفائها بالمكان - المدينة وتاريخ هذا المكان عند الغوص في دقائق وعي الإنسان المنتهي إليه، فرداً وعدداً، وتفصيل الروابط النفسية والاجتماعية"⁽¹⁾، وقد شغلت مدينة القدس حيزاً واسعاً من هموم الرواية العربية التي طافت وما تزال في كثير من القضايا العربية بشكل عام وبالقضية العربية المركزية/ قضية فلسطين بشكل خاص، وصُوِّرت القدس في روايات عديدة بما ترمز إليه من دلالات تتوزع بين دينية وقومية وحضارية وإنسانية وثقافية وتاريخية واجتماعية، وقد أنتجت الدائقة الإبداعية العربية على اختلاف رؤى أصحابها عدداً كبيراً من الروايات التي أبرزت في منحنى من منحها جانباً من مدينة القدس بوصفها مكاناً أثيراً بدا خلفيةً مكانيةً لأحداث تلك الروايات، أو فضاءً وحيزاً لشخصيتها وحركتهم وتفاعلم الحياتي الاجتماعي، أو بوصفها دلالةً تاريخيةً دينيةً ومرجعيةً سياسيةً لشخصيتها.

وإن كان الباحث يؤمن بأنه لم يُنجز حتى الآن من الروايات ما يوازي حجم المدينة وثقلها الحضاري، وما يرقى سردياً وجمالياً لمقاربة السردية والجمالية الواقعية للقدس، إلا أنه يحتفي بكل ما يُراكم ويسند حقاً هذه المدينة بالإضاءة والتصدير والإعلان عنها مدينةً ذات بعد لا يمكن عند الكتابة عنها تحييد خصوصيتها أو العواطف والانفعالات المحيطة لها. حين نقارب روايةً عن القدس فإن حواس المتلقي تتحفّز على نحو خاص يتأتى من الدلالات والمحمولات والرموز المختلفة التي تنطوي عليها هذه المدينة، فعين المتلقي في هذه الحالة عينٌ مُحَبَّةٌ وقلقة وعاتبة وناقدة ومترصّدة في آن واحد لكل تفصيل فيها، وكل مفردة أو شخصية أو مكان أو حدث في فضاء الرواية تغدو علامة سردية يبحث المتلقي فيها عما تنتجه من دلالات وما تمثله للثقافة الإنسانية.

وتأتي رواية (فرس العائلة) للأديب الفلسطيني محمود شقير الذي انتهى إلى القدس قلباً وعقلاً وهويةً لتُمَثِّلَ شكلاً من أشكال السرد الذي تبني القدس مرجعيةً ترنو أبطال الرواية وشخصياتها إليها، وتحلم للتداخل مع هذه المدينة الحقيقية العامرة بالناس، والانتماء إليها، بما يجعلها سرديةً مواجهة لسرديات الاحتلال التي تنتج في سياق السعي إلى تهويد القدس وترسيم صورة كاذبة لفلسطين مُفَرَّغَةٍ من أهلها تنتظر مَنْ يعمرها، وفي هذا يقول شقير: "يصبح من أبسط

واجبات الكاتب الفلسطيني التصدي لهذا التزوير بتعزيز حضور المكان على نحو مقنع في النتاجات الأدبية الفلسطينية. ولكي يكون هذا التصدي ذا أثر أكيد، فلا بد من عدم الاكتفاء بذكر المقدسات الموجودة في المكان، وغير ذلك من عمارة ومن آثار في القدس وفي غيرها من المدن والقرى الفلسطينية، بل التأكيد على ذكر الناس الذين عمروا ويعمرون المكان⁽²⁾.

ويمكن بذلك أن تنطوي (فرس العائلة) تحت مظلة الروايات العربية التي تشكل سرديات تدخل "في علاقة طباقية مع سرديات مضادة، انصبَّ همُّها على نفي الوجود الفلسطيني قبل عام (1948)، وعملت دون توقف على تشويه التاريخ والجغرافيا، واختلاق الحجج الزائفة، لتحقيق نواياها الخبيثة، بما في ذلك تكثيف الحديث حول بلاد قاحلة، واختلاق الحجج التي بنتها أدبيات صهيونية، تركز إلى أوهام وأخيلة؛ هدفها التدليل على أن القدس وطن لليهود، ضيَّعه المسلمون الأغراب واحتلَّوه، ولابد من العودة إلى أرض الآباء والأجداد"⁽³⁾، ف (فرس العائلة) تقدم عالماً روائياً يحفل بالشخصيات المتحركة من أجيال مختلفة، عاكسة الواقع البشري الذي كان يتحرك في المكان الفلسطيني - القدس على وجه التحديد - ويتفاعل معه، ويمارس فيه حياته الاجتماعية وطقوسه وعاداته وتقاليده بانتماء نفسي انفعالي للمكان واحتفاء به وحب له وتعلق خاص به، بما يذكر بمحاولة غاستون باشلار تحديد "القيمة الإنسانية للمكان الذي يمكننا الإمساك به، ويمكن الدفاع عنه ضد القوى المعادية، أي المكان الذي نحب، وهو مكان ممتدح لأسباب متعددة، ...، إن المكان الذي ينجذب نحوه الخيال لا يمكن أن يبقى مكاناً لا مبالياً، ذا أبعاد هندسية وحسب، فهو مكان قد عاش فيه بشر ليس بشكل موضوعي فقط، بل بكل ما في الخيال من تحيُّز، إننا ننجذب نحوه لأنه يكتفٍ الوجود في حدود تتسم بالحماية"⁽⁴⁾.

ولعل (فرس العائلة) في هذا السياق تنجح في تقديم سيرة متخيلة لعائلة بدوية ممتدة تقيم في البرية على مقربة من القدس منتمية في مرجعياتها إلى مفردات الصحراء وعاداتها وتقاليدها، تنتقل فيما بعد للعيش على حواف القدس متحوّلة إلى ما يشبه الحياة الريفية، لتقترب فيما بعد من المدينة محاولةً الاشتباك مع تفاصيلها، في صور متنوعة متباينة متناقضة تنعكس فيها تحولات المجتمعات وتبدلات الأجيال فيها - اعتماداً على سياقاتها وشروطها التاريخية - تبدلات في الاجتماع والسياسة والسلوك والتفكير والثقافة والمنظور العام للحياة والمستقبل، ما يخلق عالماً مواراً يتوزع أناسه في كل ما يستجد حولهم في الحياة بين قابلٍ ورافض، ورائقيٍّ وغاضب، ومتقدمٍ ومتخلف، ومؤثّر ومتأثّر، وفاعلٍ وساكن. وعبر ذلك يمكن رسم ملامح مدينة القدس الاجتماعية

وتمثلها إبان ذلك الموار الإنساني بملامح تقترب من واقعيتها، مع الاحتفاظ بفكرة أن العمل الروائي يقدم بالدرجة الأولى متخيلاً سردياً للمكان وسكانه لا تصويراً مطابقاً له، وهو وإن تفاعل مع متعلقاته السياقية التاريخية إلا أنه يحتفظ بكونه إبداعاً، لذا يمكن اعتبار الرواية "حصيلة عملية واعية، تمت في عقل المبدع، ومكمن أحاسيسه أو وجدانه؛ لتحيط بالواقع، والحلم، والعالم، في سبيلها للاقترب من ملحمة النضال الإنساني الشامل الذي نتطلع إليه" (5)، وليست ترسيماً لمناطق حدودية تفصل العمل الإبداعي عن التاريخ؛ إذ إن "الحدود بين الفن والتاريخ ليست حدوداً صارمة مانعة، إنما هي حدود متداخلة، بحيث تحسمها حدوداً وهمية في بعض الأحيان" (6)، فالرواية "لا تقصّ الواقع بل الوجود، والوجود ليس ما جرى، بل حقل الإمكانيات الإنسانية، كل ما يمكن أن يصير، وكل ما هو قادر عليه" (7).

ويمكن رصد كل ذلك عبر تأمل تفاصيل الحياة التي يسردها الروائي محمود شقير لعائلة العبد اللات واشتباكاتهما الداخلية والخارجية إبان الحكم التركي أولاً ثم مع عسكر الإنجليز أثناء الانتداب البريطاني ومن ثم مع العصابات الصهيونية التي كانت تتحضر للإعلان عن وجودها مع اقتراب النكبة، كما تضيء مساحة رحبة من اشتباك هذه العائلة مع ملامح الحداثة ومظاهر الانفتاح، وتعالقها مع المكان الجديد (القدس ومشارفها) والقديم الذي مثل منبعها ومركز انطلاقها، بما استبطنته المكان من ذاكرة تتصل بالأساطير والميثولوجيا والمأثورات الشعبية وتاريخ النضال والصراع، بما يحفظ للمكان الفلسطيني هويته، ويحول دون المساس به رغم كل ما يتعرض له من تهديد. ولعل هذه العائلة الممتدة التي اختارها الروائي لتلعب البطولة في تعالقها مع مدينة القدس تمثل بشكل ما إحدى الصور المصغرة للمجتمع الفلسطيني الكبير.

تكشف الدراسة عن تجليات حضور عشيرة العبد اللات الاجتماعي وتعالقها مع مدينة القدس في المفردات المادية والبشرية والمكانية، إضافة إلى كون القدس مركز جذب روحي للعالمين الإسلامي والمسيحي، فهي مناط عراك وصراع منذ الحروب الصليبية، وحتى اللحظة الراهنة التي تشهد فيه استعماراً صهيونياً (8)، وقد تناولت الرواية صورة القدس ومشارفها بوصفها ثيمة أساسية تتعالق بها عناصر الرواية من شخوص وزمان ومكان وأحداث وتنطلق منها اقتراباً وابتعاداً، مقدمة منظوراً اجتماعياً لها.

تأمل الدراسة الرواية من منظور اجتماعي؛ ذلك أن "النقد الاجتماعي يفسّر نوعياً كيف أن الكتابة حدث ذو طبيعة اجتماعية" (9)، وركزت في هذا المنظور على كشف تحولات اجتماعية تتأتى من خلال التفاعل والمعيشة الإنسانية لمدينة القدس والحراك الاجتماعي الدائب الذي

تجلى بالتفاعل معها، ما يؤكد على الالتحام والتعلق الدائمين بين الإنسان والمكان، تمكّن الروائي من التعبير عنهما في روايته؛ فالأدب مرآة تعكس انتماءات الأديب وبيئته وظروفه المختلفة وعصره، فهو جزء من المجتمع وممثل له، والمجتمع هو "المنتج الفعلي للأعمال الإبداعية والفنية"⁽¹⁰⁾، والمنهج الاجتماعي هو أحد المناهج السياقية التي تقارب النصوص الأدبية من خارجها، مفيداً من المنهج التاريخي الذي "يعين على فهم البواعث والمؤثرات في نشأة الظواهر والتيارات الأدبية المرتبطة بالمجتمع، انطلاقاً من قاعدة (الإنسان ابن بيئته)"⁽¹¹⁾، بل إن المنهج الاجتماعي قد انبثق في "حضر المنهج التاريخي، وتولّد عنه، واستقى منطلقاته الأولى منه، ...، بمعنى أن المنطلق التاريخي كان هو التأسيس الطبيعي للمنطلق الاجتماعي عبر محورَي الزمان والمكان؛ إذ يشفّ المحور الزماني عن إمكانية أن يرتبط التغير النوعي للأعمال الأدبية، بالتحوّلات التي تحدث في الحقب التاريخية المختلفة، وعبر اختلافات المكان - أيضاً - إذ إن لكل مكان زمانه وتاريخه وظروفه الخاصة"⁽¹²⁾.

تعتمد الدراسة إلى تتبّع مسار التحوّلات الحتمية المتنوعة التي تجلّت في رواية (فرس العائلة) على المكان، التي واكبتها تحولات على مستوى الشخصيات. ولغايات إجرائية؛ تتوزّع دراسة رواية (فرس العائلة) على خمسة مباحث هي:

المبحث الأول: القدس في منظور القاطنين خارجها.

المبحث الثاني: القدس بالمقارنة مع البرية.

المبحث الثالث: القدس مُلتقى الأديان.

المبحث الرابع: القدس مركز المدنيّة والتقدم والحضارة.

المبحث الخامس: القدس زمن الانتداب البريطاني، والثورة وما بعدها، وظهور العصابات اليهودية. وتنتهي الدراسة بمجموعة من الملاحظات النقدية العامة على الرواية وخاتمة.

المبحث الأول: القدس في منظور القاطنين خارجها:

تبدو مدينة القدس في تصور من يعيش على مبعده منها، مكاناً للحياة الرغيدة، يستدعي الدهشة، وغبطة سكّانها، كما تبدو مكان جذب، ومركزاً يسعى من في هامشها أو على مشارفها للانزواء تحتها على وهم الاستقرار والأمن.

فتصف الرواية ذلك من منظور بعض الشخصيات التي تعيش في البرية على مبعده من القدس في بيئة وظروف معيشية مختلفة، إذ تتشكل الصورة لديهم حولها عن طريق ما يُنقل إليهم

ممن ذهبوا إلى القدس وشاهدوها أو اختلطوا بأهلها، فثمة ثقافة سمعية منقولة عن المدينة المعلوم بها، تتفق في مُتَخَيِّل شخصيات الرواية والصورة التي ترنو إليها وتتطَّلَع تلك الشخصيات إلى الوصول إليها، إذ لا يتمثل في مُتَخَيِّلهم سوى المنحى الإيجابي الجمالي، فهي مكان متشوق إليه معلوم به، مثلما يتمثل في المقطع التالي من الرواية: "...، دار بينهما حديث متقطع عن الرعي والأغنام، عن المطر والغيوم، عن الأماكن البعيدة التي تقع خلف الجبال، وعن النساء والرجال الذين يعيشون هناك حياة أكثر رغداً من حياتنا هنا. هذا ما يقوله الذاهبون إلى القدس لبيع الصوف وحليب الأغنام" (13)، إضافةً إلى تشكُّل الصورة عبر المنقول نجدها تتشكل أحياناً من زيارة الشخصية ذاتها للقدس كما حصل مع مَهيرة على سبيل المثال؛ فقد: "بدت مَهيرة مدهوشة مما ترى، وتمنت لو أنها تأتي إلى هذه المدينة مرة كل أسبوع أو كل شهر. وغبطت أهلها الذين يعيشون فيها، واعتقدت أن حياتهم أفضل من حياتها التي تحياها هي وعشيرتها في البرية" (14)، فالزيارات العابرة التي لا يتحقق معها التماس الواقعي مع المدينة من داخلها، تبقى زيارات أشبه بالسياحية لا تمنح فيها المدينة تفاصيلها، بل صورتها الخارجية الهية.

ويتجلى تساؤلٌ هنا يتصل بمبررات الرغبة بالهجرة من البرية إلى مدينة القدس؟ فتميط الرواية اللثام عن تلك المبررات؛ ومنها: نفاذ القدرة على احتمال البرية بقسوتها وصعوبة طبيعتها وضيق الذرع فيها؛ ذلك أن المرء فيها أسير الطبيعة المهددة دوماً بالسيول والجراد وقلة الطعام وقلة الخدمات وقلة الأدوات الحديثة، فلم تعد الحياة بسيطة ما أكد ضرورة الرحيل (15)، وإن كان هذا الأمر قد استدعى تباين الآراء والاختلاف بين سكان البرية؛ فقد حدث انقسام بين فئتين: فئة راغبة بالرحيل وفئة غير راغبة، بل تبدو متعايشة مع قسوة البرية متقبلة للصراع معها. لكن الموقف الثاني لا يطول حين يكون موقفاً فردياً؛ فالانضواء تحت قانون الجماعة يكفل الحماية والوقاية، يتمثل ذلك في عبد الجبار، إذ: "بقي عبد الجبار شهراً في البرية مع زوجته وأطفاله، ثم ما لبث أن جمع أمتعته والتحق بالعشيرة في مكان سكنها الجديد، ولم يقل لأحد إن مَهيرة ظلت تضغط عليه بوسائل شتى ومن دون استفزاز، إلى أن وافق على الرحيل" (16). فبعد أن كان مُجَبَّاً للتحول في البرية؛ جبالها ووديانها وسهولها، ومصارعة وحوشها، اضطر للانضواء تحت مطلب الزوجة من جهة والجماعة من جهة ثانية.

ويمكن تأمل أسباب ومبررات الرحيل بين الراحلين من البرية إلى القدس كما تطرحها الرواية على النحو التالي:

أ. تبدو القدس مكاناً مُتَشَوِّقاً للسكن فيه لأهميته الوظيفية فهي مَحَطُّ التَطَلُّع لتحسين الوضع الاقتصادي، ورفع مستوى المعيشة ومحاولة الانتقال من ظَلْف العيش إلى الدَّعَة وفق ما يظنّ الراحلون إليها؛ ففيها يمكن تحقيق التجارة وتدعيمها، كما يمكن العمل في الورش وترك الأغنام، فمثلاً "عباس وعثمان لم يرفضوا الرحيل، فالإقامة على مقربة من المدينة تتلاءم مع مزاج كل منهما وتلي رغباتهما التي لطالما تحدثا عنها من دون موارد أو تردد. عثمان راغب في توسيع تجارته وتدعيم حضورها في حياة العشيرة، وهو يعيشها كما لو أن فيها رسالة خاصة يسعى إلى جعلها في متناول الناس، وعباس جادٌ في التخلي عن اقتناء الأغنام، وهو حائر حتى الآن بين العمل في الورش أو في التجارة، ولن يطول الوقت به حتى يقرر لنفسه أي عمل يختار" (17).

ب. كما تغدو غاية الانتقال إلى القدس عند آخرين متمثلة في حماية الممتلكات والحفاظ عليها من بطش اليهود المهاجرين واستيلائهم: "قال إن الانتقال إلى أرضهم التي تقع عند مشارف القدس أصبح مُلِحاً كي لا يستولي عليها المهاجرون اليهود. قال: إحنا أحق بأرضنا منهم. قال إن بإمكان العشيرة حينما تشجّ مياه الأمطار الاعتماد على عين سلوان القريبة من القدس، وهي التي لا تنقطع مياهها صيف شتاء، ..." (18).

وفي هذا السياق تطرح الرواية جانباً من الصور التي تؤول إليها شخصيات الرواية الذين رحلوا إلى القدس، وما طرأ عليهم من تحولاتٍ على صعيدٍ مختلف، وتنوع أحوالهم النفسية بسببٍ منها، فتقدم وصفاً لأحوالهم بعد الرحيل والاستقرار قرب المدينة المقدسة؛ مما يشير إلى أن مدينة القدس مدينة حقيقية حيوية لها شخصيتها المكانية وعمقها الإنساني والفكري، كما يشير إلى مركزيتها كمدينة متماسكة البنى والمداميك، مَوَّاة بالحياة بما فيها من عادات وطبقات اجتماعية وركائز اقتصادية وفكرية، ومدى ثقلها التأثيري على من يقترب منها ويعايشها، ويتماسّ معها ويشترك مع تفاصيل الحياة اليومية فيها ويحتك بمفرداتها؛ إذ تضطره إلى التفاعل معها والتماهي بها إذا ما رغب بالانضواء تحت جناحها. كما تظهر مدينة القدس من الداخل ذات خصوصية في الملبس والمسكن والمأكّل ومختلف تفاصيل الحياة.

تقدم الرواية مقارنةً جلية للحياة داخل القدس من منظور عشيرة العبد اللات التي مثّلت مركز الحركة الاجتماعية في الرواية، وتتجلى في مجموعة من التحولات في حياة أفرادها وشخصياتهم ومواقفهم، ويمكن تأمل هذه التحولات على المستويات التالية:

1. التحول الوظيفي/ المهني:

ففي الوقت الذي واصل فيه بعض الرجال تربية الأغنام وبيع حليبها وصوفها في أسواق المدينة⁽¹⁹⁾، حدث عدد من التحولات الوظيفية لأبناء العشيرة (عشيرة العبد اللات)، على النحو التالي:

أ. تَحَوَّلَ عددٌ من أبناء العشيرة إلى العمل المأجور، "وبعضهم اعتاد هذا العمل قبل الرحيل إلى مشارف القدس بسنوات، حينما شرعت سلطات الانتداب ببناء مقرّ للمندوب السامي البريطاني على قمة جبل المكبر. جاء بعض أبناء العشيرة واشتغلوا عمالاً بالأجرة في بناء المقر الذي صاروا يسمونه: قصر المندوب السامي"⁽²⁰⁾.

ب. تَحَوَّلَ قسمٌ آخر من أبناء العشيرة إلى الزراعة، إذ "صاروا يفلحون أرضهم كل أيام السنة، ولم يكتفوا بزراعة القمح والشعير، زرعوا أشجار الزيتون والعنب والتين والمشمس..."⁽²¹⁾.

ج. فيما يتعلق بالنساء فقد حافظن على بعض مهنهن المتصلة بالنسيج، وأضفن عادات جديدة، حيث تشير الرواية إلى أن "النساء واصلن نسج البسط من خيطان الغزل المجدولة من صوف الأغنام، واقتنين الدجاج والبط والأرانب والحمام، واعتدن الذهاب إلى أسواق القدس لبيع البيض وأفراخ الحمام، ...، وازداد ترددهن على المدينة للبيع وللشراء، يشتري الحلويات والسكر والشاي وخيطان التطريز والأقمشة على أنواعها، تلك السوداء التي يفصلن منها أثواباً طويلة ويطرزنها بخيطان مختلفة الألوان، وتلك الملونة الخفيفة التي يفصلن منها شلحات وسراويل"⁽²²⁾.

فنلمح لمسات جديدة قد انضافت إلى نسيجهن، واستحدثت أنماطاً من البيع والشراء البسيطة، كما اكتسبت أيامهن شيئاً من الحيوية والنشاط، فصرن أكثر فاعلية.

د. هناك فئة من الرجال تحوّلوا في وظائفهم من الرعي والزراعة إلى مهن ووظائف مرتبطة بالمدينة وأسواقها، "الرجال الذين لم تعد تستهويهم تربية الأغنام أو العمل في الزراعة تحولوا إلى سوق العمل في المدينة. اشتغلوا حمالين وباعة وعمالاً في المشاغل والشركات وفي المطاعم والفنادق والمقاهي"،⁽²³⁾.

2. التحول في السكن:

تأثر الراحلون من البرية إلى مشارف مدينة القدس بطريقة السكن؛ فهجروا الخيام وبنوا البيوت الحجرية، فقد كان الرحيل في البداية مقروناً بحمل نمط الحياة المعيشي ذاته تقريباً؛ حيث العيش بالمضارب والخيام، ثم أخذت بيوت حجرية متفرقة تظهر بعد ذلك للسكن وللمناسبات المختلفة، وغدت بيوت الشعر مجرد ذكريات، "تكاثر البيوت وصار بعض ساكنها يستذكرون حياتهم التي كانت في بيوت الشعر، كيف احتملوها؟ وكيف عاشوا فيها سنوات طويلة

في الحرّ والقرّ من دون تدمّر أو استنكاف؟ في حين ظلّ آخرون يتذكّرون بيوت الشعر باعتزاز حتى وهم يسكنون البيوت الحجرية" (24).

ورغم تملل البعض وعدم الرضا من نمط السكنى الجديد إلا أن الواقع بدا أقوى، إذ تأثر بعض أفراد عشيرة العبد اللات بمباني المدينة فعادوا إلى مضاربهم وبنوا بيوتاً حجرية على الجبال قرب القدس غدت فيما بعد قرية أسموها رأس النبع (25).

3. التحوّل إلى التعليم والانخراط في المدارس:

مع انتقال العشيرة إلى مشارف القدس بدأت تدرك أهمية العلم وجدواه وأخذت تتقبّل التعليم، وتتقبل إرسال أبنائها إلى المدارس، وأخذ ينشأ وعي جديد يستدعي ضرورة أن ينخرط الجيل الجديد في التعليم، فلم يعد مقبولاً أن يظلّ أفراد العشيرة خارج الزمن الجديد، بدأ يطرأ تقبّل لفكرة التعليم والتعلّم ووجود مُعلّم بينهم بالمقارنة مع الزمن الماضي حين قاوموا فيه الخطيب الذي جاء ليعلّمهم وينيرهم فما توانوا عن (تطفيشه) بعيداً من غير رجعة. كما أرسلت بعض العائلات بناتها للتعليم مع الأولاد في نفس المدرسة لتعذّر إمكانية بناء مدرسة خاصة بهنّ.

"...، أسس الرجل واسمه عبد القادر مدرسته في مبنى استأجره من المختار عليها، قريباً من الساحة الرئيسية في رأس النبع (أطلق الناس عليه لقب الخطيب ونادراً ما كانوا ينادونه باسمه الصريح)، وانتظم الأطفال في الدراسة. كانت تروقهم الدفاتر المسطرة التي كتبوا عليها، علّمهم الخطيب بعض الأناشيد الوطنية التي كتبها شعراء من فلسطين ومن بلدان عربية أخرى..." (26).

4. التحوّل في المظهر والفكر:

أثّر بعض المهن على مظهر الرجال العاملين فيها، فقد "اضطرتهم ظروف العمل إلى تغيير أزيائهم البدوية، خلعوا القمباز والحطة والعقال والعباءة وارتدوا البناتيل والقمصان والطرايش، ولم يحدث هذا في وقت سريع، وإنما احتاج إلى سنوات" (27). فنجد السكن في المدينة قد أدى إلى التحوّل الوظيفي - كما أُشير إليه سابقاً - الذي استدعى بدوره تحوّلًا في المظهر الخارجي؛ فقد أثر في الملبس كما أثر على السلوك (28)، وبدأ أي تغيير في السلوك والرّداء للوهلة الأولى تحدياً للعائلة وتقاليدها؛ فقد ظهر شكلٌ من عدم التقبّل لأي جديد وقُوم في بادئ الأمر إلى أن غدا أليفاً ومقبولاً، فهناك من الذين غادروا البرية من أخذوا يتغيرون بالتدريج بحكم الاحتكاك بأهل المدينة ذوي العادات والتقاليد المختلفة؛ فتأثروا في المسلك والمظهر والعادات

والتقاليد، وهناك ممن غادروا البرية من حملوا عاداتها وتقاليدها وتمسكوا بها، واعتبروا أي خروج عليها خروجاً على قواعد الدين والقيم والشرف⁽²⁹⁾.

إلا أن الأهم من التحول الخارجي في المظهر هو ذلك التحول الداخلي عند رجال العشيرة، الذي تمثل في أفكارهم وتوجهاتهم الإيديولوجية ورؤيتهم للحياة والبلاد حولهم، إذ بدأوا يتعرفون على ما في القدس من أحداث وأفكار اجتماعية ودينية وسياسية، وانخرط بعضهم في المجالس السياسية، ونهض وعي جديد عند جزء منهم فراحوا ينطوون تحت مظلة الحركات الفكرية التي تعمل من أجل العدالة الاجتماعية والدفاع عن فقراء الناس⁽³⁰⁾. لقد أثرت الأحداث السياسية على ثقافة الناس وموضوعات أحاديثهم، صار موضوع الحديث في المضافة هو ما يجري في البلاد من ظلم عسكر الإنجليز والعصابات الصهيونية بعد أن كان شغلها الشاغل الهزل والمزاح والتعليق على جمال النساء وعلى أخبارهن⁽³¹⁾. ومنهم من التحق بالثوار وعانى ما يعانونه مثل يوسف الذي التحق بهم ومن ثم سجن في سجن عكا.

5. التحول في العادات والطقوس النسوية:

بدأت نساء البرية بالاختلاط بنساء مدينة القدس وتبادل الأحاديث والخبرات معهن، فابتدأن باكتساب بعض عادات نساء المدينة، كالذهاب إلى الحمام العام الموجود في سوق القطّانين في القدس، وأخذن يتأثرن بهن فيما يتعلق بطريقة ارتداء الملابس وأنواع القماش والموديلات، فضلاً عن استخدامهن لأدوات الزينة والمكياج والعطور التي يشتريها من سوق العطارين في القدس، ما أثر في نوع الاستهلاك وقيم الجمال ومعايير الجديدة لدى النساء؛ فتأثرن أولاً ثم أخذن بالتبدل بما يتناسب مع طبيعة الحياة الجديدة ومتطلباتها السلوكية⁽³²⁾، كما سرت الغيرة بينهن بما يدفع إلى العدوى وتقليد بعضهن لبعض؛ "كانت الغيرة تشتعل في قلوب نساء العائلة لأن جمال نجمة لا يجارى، وتزيدها جمالاً تلك الأصباغ التي تضعها على خديها، فقد اهتمت إلى الحانوت الذي يبيع القماش والأثواب والفساتين والملابس الداخلية والعطور ومساحيق الزينة للنساء، ..." ⁽³³⁾. من جانب آخر بدأت النساء يلاحظن الفروقات المعيشية وأساليب الحياة التي تختلف نساء مدينة القدس فيما عنهن في البرية، فمهيبة على سبيل المثال حين زارت القدس، وتأملت الحياة داخلها بعين من لم يعتد ما يرى ولم يألّفه ملأها العجب والدهشة والاستنكار، فقد "رأت نساء مدنيّات بالفساتين التي تظهر من تحتها سيقانهنّ وتعجبت مما يرتدين، وتساءلت في سرها: يلبسن هذي الملابس وأزواجهنّ ما يغضبون! كيف؟ اشترت حلوى من بائع حلويات في باب خان الزيت يضع طربوشاً على رأسه، واشترت قماشاً ملوناً من بائع كهل في حارة النصارى..."⁽³⁴⁾، فيتجلى هنا

اختلاف العادات والتقاليد والمعايير المتعلقة بالنساء ومنظور الرجال لهن واختلاف ذلك بين البيئتين، ودور هذه الثقافة الاجتماعية الجديدة في تغيير منظور المرأة البرية إلى نفسها من جهة وإلى الحياة حولها من جهة أخرى. فالقدس مدينة عامرة بالطبقات الاجتماعية المختلفة، وأشكال التجارة وتوزيعاتها في المدينة وحرارتها.

المبحث الثاني: القدس بالمقارنة مع البرية:

تبدو البرية في منظور جزء من أبطال الرواية مكاناً أكثر استقراراً وأماناً بالمقارنة مع مدينة القدس التي تبدو الحياة فيها مُقْلَقَةً وتحت طائلة التهديد الدائم، والقلق السياسي والعسكري؛ ويمكن التمثيل على ذلك بـ (صبحاء) التي لم تبدُ مقتنعة بما قدمه ابنها من أسباب للرحيل؛ إذ رأت أن العيش قرب المدينة مشوب بمخاطر كثيرة، تجعل من البرية رغم قسوة بيئتها أكثر أماناً واستقراراً بالنسبة لها، "...، ففي البرية لم يتمكن الأتراك من التحكم في العشيرة، وفيها لا يأتي عسكر الإنجليز كل يوم إلى المضارب، ولا يأتي المهاجرون اليهود"⁽³⁵⁾.

نلاحظ أن بعض الشخصيات في الرواية متطامنة مع المألوف قلقاً تجاه التغيير، والتغيير عادةً ما يتطلب من المرء الجرأة والشجاعة لاستقبال المفاجآت التي تلازم الجديد في العادة، وفي الرواية شخصيات تحب الاحتفاظ بما عرفتته واعتادت عليه، ولا يشكل لها التغيير سوى الرهبة والخوف وتَشَوُّفٍ سلبي وغير المُحَبَّد. بالمقابل يقف الروائي عند تردد بعض الشخصيات النفسي وحيرتها؛ إذ يتبدل رأيها تجاه الرحيل رفضاً له حيناً ورغبة به حيناً آخر، مقيمة مقارنة بين مزايا الأمكنة المختلفة إيجاباً وسلباً؛ مثال ذلك مثيلة، إذ: "كانت مبلبله الذهن تجاه الرحيل، تتحمس له لأن حياتها في البرية لم تكن تخلو من منغصات، وفي الرحيل فرصة للنسيان، ثم تعود للتذمر منه، وترى أن العيش في البرية له مزايا لا يمكنها التفريط فيها. هنا الخلاء الفسيح والسهول والجبال..."⁽³⁶⁾.

كما تعود حيرة بعض الشخصيات وترددتها في الرحيل أنها مسكونة بما تمنحه البرية من ذاكرةٍ عبر الحكايات التي تشابك مع هذا المكان الحيّ المنفتح على فضاء واسع بالمقارنة مع المدينة التي تضيق بسكانها، وتبدو شكلاً من أشكال الحصار، يتمثل ذلك في عبد الجبار، إذ "... يتساءل الآن: كيف يمكنه مغادرة البرية والعيش بعيداً منها وهو على هذه الصلة الحية بها! ومن أين تأتيه الحكايات إذا ما غادر البرية وحشر نفسه في مكان محدود المساحة محاصر من كل الجهات،

هناك على مشارف القدس، رغم ما للقدس في نفسه من مكانة ومن تجميل واحترام؟ ورغم حماسة مهيرة للرحيل، فإن عبد الجبار ظل يحاول إقناعها بالبقاء في البرية...⁽³⁷⁾ هذا ما يتعلق بالبرية؛ أما مدينة القدس فتظهر في الرواية بملامحها المكانية والديمغرافية العامة، حيث تقدم الرواية صورة التعالق بين المدينة وما حولها، فضلاً عن التشابك الحياتي والمهني والعملي، وتذكر أماكن متعددة لمدينة القدس وما حولها؛ حاراتها وأحيائها وأبوابها وجبالها وأسواقها ومعالمها الدينية، وتذكر بما اعتيد تسميتها به، مما يعزز بقاء هذه التسميات العربية في ذاكرة المتلقي وثباتها بوصفها تسميات عربية تقاوم كل محاولات الاستبدال والإحلال اللغوي، حيث تظهر بوصفها أماكن حية، عامرة بالسكان ودقائق الحياة اليومية، مؤارة بالحياة والضجيج الإنساني، ما يبعد الفكرة التي سعى العدو وما يزال يحاول تكرسها بأنها أرض قاحلة بلا بشر أو حياة، فيورد الروائي في ثنايا روايته وصفاً لمناخ فلسطين وطبيعتها⁽³⁸⁾، ووصفاً للقدس⁽³⁹⁾. كما يذكر من أماكنها: عين سلوان، رأس النبع، مسجد عمر، القبر المقدس، سوق القطّانين (وفيه حَقّام النساء)، سوق العطّارين، جبل الحَرْدان، باب الخليل، طريق الواد، حي الطالبية، باب المغاربة، باب الأسباط، حارة النصارى، حي القطمون، حارة السعدية، حي المصراة، باب العمود، بركة السلطان، وغيرها. ومع ذلك فقد عمد الروائي إلى ربط الأمكنة بالإنسان من خلال تفاعل الأخير معها، ولم يتقصّد قَرَدَ صفحات من الوصف المنفصل المدقّق لها؛ إذ "إنّ جمالية الكتابة بعامة، وجمالية الكتابة الوصفية للحيز بخاصة، تمثّل في الإيحاء والتكثيف، دون الإطناب والتفصيل، فكأنّها تتكفل بقول نصف ما تريد قوله، وتترك النصف الآخر للمتلقي فيكتمل العمل، وتشكل الجمالية"⁽⁴⁰⁾، ذلك أن الروائي المتمكّن "هو الذي يستطيع أن يتعامل مع حيزه تعاملًا بارعاً؛ فيتخذ منه إطاراً مادياً يستحضر من خلاله كل المشكلات السردية الأخر مثل الشخصية، والحدث، والزمان، إنه خشبة مسرح واسعة تعرض الشخصيات من خلالها أهواءها، وهواجسها، ونوازعها، وعواطفها، وآمالها، وآلامها"⁽⁴¹⁾. وقد تمظهر ذلك جلياً في الرواية المدروسة.

المبحث الثالث: القدس ملتقى الأديان:

بدت مدينة القدس مكاناً متقبلاً للشراكة، خالفاً نسيجاً بشرياً خاصاً، يتمثل فيما يلي: أيوسع الروائي فسحةً في (فرس العائلة) للإضاءة على التنوع البشري والديني في مدينة القدس، إذ يقف عند تداخل الدينين الإسلامي والمسيحي في القدس، ويبدو تداخل الديانتين قبيل النكبة أمراً طبيعياً؛ إذ يمارس كل منهما الشعائر بطمأنينة وحرية واختيار من غير تقييد. ويرسم الروائي

مشهداً لروحانيات المدينة؛ ما يعطيها صورة من الانفتاح الفكري والعقدي، ويمنحها صورة موسعة بوصفها مدينة كبيرة وحاضنة لمختلف الثقافات، قادرة على تقبل المختلف والمغاير، كما يرسم صورة مبكرة عن تقدم مدينة القدس بوصفها مركزاً حضارياً ثقافياً دينياً غير مغلق ولا منكفى على ذاته، فنقرأ في الرواية: "وبغض النظر عن ميله إلى العبث، فإن لعثمان مزاجاً مرهفاً اكتسبه من المدرسة التي التحق بها وهو طفل، وتعرف أثناءها على المدينة، وزار المسجد والكنيسة. هذا ما كان يقوله أقرب المقربين منه، حتى إنهم مالوا إلى القول إنه مسلم في النهار ومسيحي في الليل والعكس صحيح، ودليلهم الذي يؤكد صحة كلامهم: تردده على المسجد الأقصى وكنيسة القيامة..."⁽⁴²⁾. ومن الصور الاجتماعية التي تخلق تشابكاً بين أصحاب الديانتين في المدينة، ما يرمي به الروائي من جانب عاطفي وجداني متصل بحدوث قصص عشق تجمع بين المسلم والمسيحية من جهة، وما يشير إليه من تشاركهما في مناسباتهما وطقوسهما الدينية: "لعثمان علاقة بهيجة بالشموع منذ كان طفلاً في المدرسة الداخلية في القدس. اعتاد أن يحمل شمعة مضيئة ويطوف في الكنيسة مع صحبه التلاميذ..."⁽⁴³⁾، كما يشير الروائي إلى حضور المسلم طقوس التعميد في الكنيسة⁽⁴⁴⁾.

ب. تتجلى مدينة القدس في الرواية مكاناً يتحقق فيه التكافل الاجتماعي بين أهل المدينة، والتوحد والتضامن أمام ما واجههم من تحدي جديد تمثل في الاحتلال؛ فأصحاب الديانتين في القدس أيضاً يد واحدة أمام الملمات وأمام الصراع الجديد الذي يواجهونه، فعدهم واحد ومصيرهم في القدس واحد، وفعل المقاومة فعل مشترك يجمعهم ولا يفرقهم، "كان عثمان يتجول في أسواق المدينة وهو مرتاح للمشي تحت المطر. حدث المختار عن مسيرة نسائية خرجت في القدس احتجاجاً على سياسة حكومة الانتداب. اتجهت المسيرة إلى مسجد عمر، وهناك ألقت امرأة مسيحية فلسطينية، هي متيل مغنم، كلمة من على منبر المسجد، ثم خرجت المسيرة واتجهت إلى القبر المقدس، وهناك ألقت امرأة مسلمة فلسطينية، هي طرب عبد الهادي، كلمة أمام القبر..."⁽⁴⁵⁾. وكذلك تمثل في النهوض بأعمال ونشاطات وطنية مشتركة؛ "نقلوا إليه أخبار واصف جوهري، أحد أبناء المدينة، الذي كان موظفاً في إحدى دوائر حكومة الانتداب. لم تمنعه الوظيفة من مواصلة التعبير عن موقفه الوطني، وعن رفضه للاحتلال الإنجليزي وللهجرة الصهيونية إلى البلاد. تعزز موقفه هذا بتشكيل جمعيات إسلامية - مسيحية في القدس وفي غيرها من مدن فلسطين"⁽⁴⁶⁾.

ج. كذلك يطرح الروائي صورة لأصحاب الديانتين بوصفهما أبناء ثقافة واحدة، وبكونهما مَعْنِيَيْن بالعلم والمعرفة ونشرهما؛ فعثمان "حفظ اسم بندلي الجوزي وصار يأتي على ذكره كلما جاء رجال القرية إلى حانوته، أكد لهم أن بندلي الجوزي مُطَّلِع على الثقافة الإسلامية، وأن للمسيحيين الفلسطينيين دوراً كبيراً في نشر العلم والمعرفة في فلسطين" (47).

المبحث الرابع: القدس مركز المَدَنِيَّة والتقدم والحضارة:

عمد الروائي في (فرس العائلة) إلى رسم صورة حضارية للقدس تتصل بوصفها مركز العلم ومصدره، وحاضنة الفن والطرب، وموطن الحداثة والاختراعات، ما يجعل منها مدينة حقيقية تمر حياتها الاجتماعية اليومية بالتفاصيل التي نجدها في سائر المدن العالمية الكبيرة، ويقدم ذلك بوصفه ميزة للمدينة تفتقدها البرية، ويمكن تأمل ذلك من خلال ما يلي:

أ. مظاهر العلم والتعليم كما تجلّت في الرواية، وجاءت في مرحلتين:

المرحلة الأولى: لم يكن ثمة وعي بأهمية العلم والتعليم عند الجيل الأول والثاني في البرية "عبد الودود كانت له علاقة بالمدينة منذ الطفولة، ولم تدم هذه العلاقة طويلاً. جاءت بعثة دينية إلى مضارب العشيرة، مكونة من ثلاثة رجال وامرأتين. اقترحت البعثة على العشيرة أن تعلّم بالمجان خمسة من أطفالها في مدرسة تشرف عليها في القدس، لم ترسل العشيرة سوى ثلاثة أطفال..." (48).

المرحلة الثانية: ظهر الوعي بأهمية العلم والتعليم وتغير موقف أبناء الجيل القديم من التعليم، وصار هناك حسرة لعدم حصولهم على العلم في الزمن الماضي، وإضاعتهم لفرص التعلم التي أتاحت لهم آنذاك: "عثمان لم يتعلم كثيراً في المدرسة، إلا أن اختلاطه بتجار المدينة وبالمُتعلِّمين فيها علمه أشياء غير قليلة. قرر منان أن يلزم المُتعلِّمين وألا ينفر منهم، ولا -بالتالي- من الخطيب عبد القادر الذي علّم في المدرسة سبع سنوات، ...، لم يعد الخطيب عبد القادر غريباً عن القرية، أصبح مع الزمن واحداً من رجالها الذين يحظون بالاحترام، جزاء إخلاصه في تدريس أبنائها وتعليمهم العلم الصحيح" (49). فحين عاشوا على مشارف القدس بدأ أبنائهم بالالتحاق بالمدرسة التي أسسها أحد المعلمين القادمين إلى القرية واسمه عبد القادر وصار لديهم اهتمام بالعلم والمعرفة، وبعضهم ألحق بناته بمدرسة الأولاد لتعدّر بناء مدرسة للبنات -كما تقدّم-.

ب. مظاهر الفن والطرب:

كان في مدينة القدس الكثير من مظاهر المدنية والحضارة التي يعكسها حضور الفنون الأساسية في ذلك الزمن كالسينما والمسرح، فتَمَّ استقبال أشهر الفنانين في الوطن العربي

ليقدموا حفلاتهم في القدس، إذ كانت تستقطب الكثير من الجماهير فتضجّ المدينة بالحياة والحيوية، رغم رزوحها آنذاك تحت نير الانتداب البريطاني بعد رحيل الأتراك، ويصف الروائي ذلك بقوله: "أخبروه أن القدس، رغم الاحتلال، كانت مقبلة على مباحج الحياة بعد رحيل الجيش التركي منها. كثرت فيها المسارح ودور السينما، وزارها الأدباء والمطربون من مصر ولبنان وغيرهما من الأقطار العربيّة"،⁽⁵⁰⁾ فتتجلى هنا مظاهر المدينة الصاخبة المتفاعلة مع الحياة ومباهجها ومسراتها الليلية، المقاومة لمسببات الانكفاء واليأس والتخلّف، ومن أمثلة ذلك استقطاب المدينة لمشاهير الغناء آنذاك: "وذات مساء، دخلا قاعة استمعاً فيها مع حشد من الرجال والنساء إلى مطربة اسمها أم كلثوم وهي تغني (قال لها زوجها إن أحد التجار حدثه عن زيارة لها للقدس غنت فيها أجمل أغانيها)"⁽⁵¹⁾.

ج. مظاهر الحداثة والمدنيّة والاختراعات الصغيرة:

ويمكن تلّسّس مظاهر الحداثة والاختراعات التي طرحها الروائي بوصفها مفردات تتصل بالقدس وتجعلها مُباينة لغيرها من الأماكن، فيما يلي:

أولاً. استيراد الملاعق من القدس: "... سألوا عن ملاعق، سارع أحد أبناء الحاج محمد، لإحضار ملاعق كانت مهيرة اشترتها من حانوت للأدوات المنزلية في القدس" ⁽⁵²⁾.

ثانياً. استيراد بابور الكاز - الذي غيّر نمط الطبخ - من القدس: "عاد من المدينة ذات مساء، وعلى ظهره كيس، وفي يده تنكة من صفيح، اقترب من مضارب العشيرة، واتجه إلى الساحة، ...، أخرج جسماً معدنياً من نحاس، له ثلاثة أرجل، ...، اقتربت صفيّة وهي إحدى زوجات المختار منّان وراقبت عثمان بفضول. قال لها: هذا بابور كاز يا صفيّة، يغنيك عن الطبخ على نار الحطب..." ⁽⁵³⁾.
ثالثاً. إحضار الشاحنة - التي سهلت عملية نقل البضائع - من القدس: "عاد من المدينة قبل الغروب، عاد هذه المرة في شاحنة صغيرة دخلت القرية ببطء فوق الطريق الترابية التي جرى شقّها قبل أشهر..." ⁽⁵⁴⁾.

رابعاً. إحضار اللوكسات - التي أنارت المضارب وسهلت معيشة الناس فيها - من القدس: "من بين السلع التي أحضرها: اللوكسات ذات الضوء العالي وهي تنفع لليالي السهر في المآتم وفي الأعراس. أحضرها إلى راس النبع وهو يتذكر أجداده الأوائل. تأمّى على ما قاسوه من شظف العيش حينما لم تكن لديهم وسائل إضاءة كافية، ..." ⁽⁵⁵⁾.

خامساً إحضار المرأة من القدس؛ فلم تكن نساء البرية بمكنتهن أن يرين وجوههن إلا في انعكاسها في الماء، فيحضور المرأة ظهرت ثقافة جديدة تتصل بتأمل المرأة لذاتها ووعيا لتفاصيل جسدها (56).

سادساً إحضار الشموع من القدس إلى راس النبع لتوضع في زوايا البيوت؛ "لتنشر ضوءها الناعم الذي يحاكي القمر، فتجعلها مريحة للأعصاب" (57). مما أذن بالبداية بتغير الثقافة وتنوع معايير الراحة وأدواتها، وأيضاً بوصف الشموع الوسيلة الاحتياطية في حالة انكسار مصباح البيت أو تعذر شرائه، أو للدراسة عند الطلاب الجادين أو لأعياد الميلاد (58).

سابعاً إحضار الحصيرة - لفرش البيوت بأقل التكاليف - من القدس: "آخر سلعة أحضرها هي الحصيرة المصنوعة من قشّ متعدد الألوان، أحضر في شاحنة صغيرة عدداً غير قليل من الحصر، جاء رجال ووقفوا أمام الحانوت، وجاءت نساء، وراح عثمان يفرد أمام الجميع واحدة منها، وهو يقول: افرشوا بيوتكم بأرخص الأسعار" (59).

ثامناً إحضار ألعاب الأولاد من القدس: كالمسدس، والبلبل، والزمارات، والسيارات؛ وكان ذلك مظهراً من مظاهر تأثير المدينة (60).

تاسعاً التعرف على آلة التصوير في القدس؛ إذ بدأوا - إثر ذلك - يتوجهون إلى حانوت التصوير لالتقاط الصور التي كانت مخطّ حديث العائلة ودهشتها (61).

المبحث الخامس: القدس زمن الانتداب البريطاني، والثورة وما بعدها، وظهور العصابات اليهودية.

يفرد الروائي مساحة من روايته لرسم صورة للزمن الذي تلا الحكم العثماني، إذ تعرض الرواية لواقع الحياة وأحوال القدس السياسية إبّان الانتداب البريطاني وقبيل النكبة؛ فترسم صورة الاحتجاجات التي لم تتوقف منذ أن دخل الإنجليز البلاد. وتصف بعض ملامح الثورة الفلسطينية وما بعدها، وتضيء مشاعر شخصيات الرواية الذين تألموا لإقدام سلطات الانتداب البريطاني على إعدام ثلاثة من أبطال ثورة البراق في العام 1929 التي اندلعت في القدس وحيفاً ويافاً وصفد، وهم محمد مجوم وعطا الزير وفؤاد حجازي. كما ترسم صورة لزمن ظهور العصابات اليهودية: "لم تتوقف الاحتجاجات منذ أن دخل الإنجليز البلاد. تابع المختار ما يجري على نحو متقطع، يصغي إلى ما يأتي به عثمان من أخبار يلتقطها من أفواه التجار في المدينة، ويستخلص النتائج في ضوء ما يصل إليه من معلومات، وهو ما زال متألماً لإقدام سلطات

الانتداب البريطاني على إعدام ثلاثة من أبطال ثورة البراق، ...⁽⁶²⁾. لقد غدو جزءاً من الحدث يتأثرون بما يجري ويتفاعلون معه ويتعاطفون، ويتمظهر ذلك فيما يلي:

أ. يصف الروائي المسيرات والمظاهرات التي أخذت تظهر إبان الانتداب البريطاني وقبيل النكبة لكلا الجنسين احتجاجاً على سياسات حكومة الانتداب.⁽⁶³⁾ كما يقف عند تطور القلق من الأوضاع السياسية والاضطرابات واستصدار مذكرات احتجاج على المندوب السامي، وأثر رؤية النسوة لعسكر الإنجليز من خوف يدفعهن للاستجارة بالرسل والأولياء الصالحين لإنقاذهم من شرورهم⁽⁶⁴⁾.

ب. يوظف الروائي بعض الأحداث البارزة في ظل الثورة الفلسطينية من مثل استشهاد عز الدين القسام؛ وأثر الأحوال السياسية على عشيرة العبد اللات، حيث نقل عثمان الخبر فأخذوا يتداولونه متأثرين به: "كان عثمان أحضر معه من المدينة خبراً مفزعاً عن استشهاد الشيخ عز الدين القسام وهو يقاتل عسكر الإنجليز في أحراش يعبد، لم يكن منان سمع باسم هذا الشيخ من قبل، عثمان أكد له أنه أقام في حيفا ودعا إلى الثورة وهو يؤمّ الناس في جامع الاستقلال، وانضمت إليه جمهرة من الفلاحين الفلسطينيين. عسكر الإنجليز حاصروه هو وأنصاره في الأحراش واشتبكوا معهم وأنزلوا بهم هزيمة قاسية، ويوم استشهاده كان باعثاً على الحزن في كل أنحاء البلاد..."⁽⁶⁵⁾.

ج. من ناحية أخرى تبرز الرواية توحيد القوى السياسية والأحزاب في الثورة رغم خلافاتها السابقة، وانخراط أبناء العشيرة في الثورة، والاستنكار على بعض قادة الثورة غموضهم، فنقرأ في الرواية: "ذهل منان وأبناء العشيرة لتواتر الأخبار، وعرف عثمان أن كل القوى السياسية والأحزاب توحدت رغم خلافاتها السابقة في الهيئة العربية العليا، بقيادة الحاج أمين الحسيني، وتكاثرت دوريات عسكر الإنجليز بعضها فوق الخيول، وبعضها الآخر في كتل صماء من الحديد المصفح فوق عجلات تثير غباراً كثيفاً في الطريق الترابية التي تصل القرية بالمدينة..."⁽⁶⁶⁾ وتشير إلى توطد علاقة عباس بالثورة بعد لقائه بمفتي القدس والديار الفلسطينية الحاج أمين الحسيني، وكذلك منان وعدد من أبناء عشيرة العبد اللات⁽⁶⁷⁾. كما ترسم الرواية صورة واضحة لمدينة القدس قبيل النكبة؛ كيف غدت الأوضاع قَلْبَةً ومُقْلَقَةً، أخذ عسكر الإنجليز يضاعفون المداهمات إلى البيوت، ويسألون عن الثوار، ويقبضون على الأفراد، وازدادت الإضرابات، وانخراط أبناء العشيرة في الثورة فقد انتموا إلى المكان والقضية: "مضت الشهور والثورة مستمرة،

وازدادت معاناة الناس من بطش عسكر الانكليز والعصابات الصهيونية المسلحة، وكان أحد قادة الثورة واسمه عبد القادر الحسيني ينشط في جبال القدس، " (68).

د. بينما تبرز الرواية توحيد القوى السياسية والأحزاب في الثورة رغم خلافاتها السابقة، وانخراط أبناء العشيرة في الثورة، إلا أن الروائي لا يغفل عن رسم منحنى آخر للقدس والتحويلات التي حدثت فيها ما بعد الثورة؛ إذ رسم مشهداً لانقلاب العائلات المقدسية بعد الثورة (تحويلات في القدس): "تلك السنة، انتهت الثورة وعانت البلاد من آثار الانقسام الذي نشأ بين العائلات المقدسية، وكذلك بين الأحزاب السياسية، وترك أثراً مدمراً على البلاد والعباد، وعرف منان كيف لعبت فصائل السلام المضادة للثورة دوراً في إشاعة البلبله، فوقعت فوضى وظهر قاطعو طرق لا همّ لهم سوى سلب الناس ونهبهم، وجرّت اغتياالات طالت بعض من شاركوا في الثورة، وقامت قوات الانتداب البريطاني بتصفية عدد من قادتها البارزين.. " (69). فتشير الرواية إلى مضايقات عسكر الإنجليز (70)، الذين أخذوا يداهمون المضارب بين الفينة والأخرى، يضايقون أهلها ويهينونهم ويقبضون على الثوار منهم (71)، ثم تفرد الرواية بإشارات لبداية المواجهات مع العصابات الإسرائيلية (72).

ملاحظات نقدية عامة على رواية (فرس العائلة):

-يوظف الروائي الموروث في الرواية، فكما تحفل هذه الرواية بتمثيلات واقعية من وحي الحياة الاجتماعية اليومية لعشيرة بدوية تُمور أيامها ولياليها بتفاصيل تمثل أسلوب حياتهم بما فيها من عادات تشي بوجود مجتمع متجذر في أرضه له عوالمه وطقوسه الثابتة منذ أجيال سابقة، وله فعله الجماعي وفكره الجمعي الذي ينتقل من جيل إلى جيل، فإن الروائي يؤثث روايته باستثمار الكثير من طقوس الناس وعاداتهم كما يوظف موروثهم، مما يمنح الحدث والشخصيات حيوية ودرامية، ويقربهم من واقعية الحياة. فالرواية تقف عند أرض مسكونة لها شعبيها المستقر الثابت، فتمثل سردية طباقية مضادة لسردية احتلال يحاول قلب الحقائق وتقديم واقع مزيف يبرر فيه احتلاله ويرسم كذبة تقول بأن أرض فلسطين بلا شعب. ويمكن تمثيل عدد من موروثات هذه العشيرة البدوية قبل وبعد الاحتكاك بالقدس بطقوس الزواج؛ إذ تقدم الرواية طقوساً بدائية لطلب الزواج والموافقة عليه أشبه بالوثنية (73). وهي طقوس وعادات متجذرة لدرجة أن العشيرة لم تكن تتقبل من يأتي إلى البرية كي يغيّر منها مثل الخطيب الذي سرعان ما رحل عنها (74). ومن الطقوس كذلك طقوس في القدس تقام في الأعياد الدينية ومواسم الأنبياء مثل: موسم النبي موسى حيث يتجلى تفاعل مجتمعي كبير يتمثل في طقوس من الحركة والأفعال والأقوال

والأطعمة وتبادل الأفكار ما يشي بمجتمع متكامل منصهر، يمارس حياته كاملة من غير نقصان⁽⁷⁵⁾. وكذلك طقوس تقام في مناسبات التعميد في الكنيسة بتفاصيلها⁽⁷⁶⁾.

-لغة الروائي في عمومها لغة سردية هادئة، غير استعلائية ولا صاحبة ولا استعراضية، وليست لغة نادرة أو رثائية، بل لغة موائمة لمنح المشهد حقه دون مبالغاة لغوية جمالية؛ فقد استخدم الروائي في عمومها اللغة الفصيحة التي يتخللها المحكي كاللهجة البدوية في بعض مواطن الحوار⁽⁷⁷⁾، فبدت الأحداث أكثر واقعية، واكتسبت مصداقية من تناسب اللغة التي تستخدمها الشخصيات في خطاباتها مع مستواها الثقافي والاجتماعي، دون إخلال أو تردد لغوي.

-يتولّد السرد في ثنايا الرواية من السرد، وتنبّط الحكايا من بعضها وتناسل راسمها مجتمعاً بدوياً متكاملاً، وعالمًا يبدو إلى منتصف الرواية منغلقاً على ذاته مكتفياً بها، حتى يزداد احتكاكه بمدينة القدس في نصفها الثاني فيبدأ التحول فيه على المستويات كافة. وتغتنى الرواية - إضافة إلى الحكايا - بالأغاني الشعبية والخرافات من مثل قصة الغولة⁽⁷⁸⁾ التي صورها الروائي بوصفها جزءاً من الوجدان الشعبي وصائغاً مهماً لأرواح الناس، كما استثمر الفنتازي والعجائبي لإثراء السرد الروائي، وقدم طفلاً وُلد بأذني حصان سمّته العشيرة أدهم. وقدم وصفاً شيقاً عن ليلة النار وليلة الذئاب⁽⁷⁹⁾، ويوم السيل⁽⁸⁰⁾، وليلة الحناء⁽⁸¹⁾. وأفاد من فكرة الكرامات الصوفية؛ فالنعش في الرواية يطير⁽⁸²⁾.

-فيما يتصل بشخصيات الرواية، تحفل الرواية بنماذج نسائية وذكورية متميزة؛ ففي الجانب النسائي ترد النساء بحكاياهن وقصص عشقهن التي تمنح الرواية حيوية وجمالية تحافظ على ميزة الإمتاع التي على السرد أن لا يتخلّى عنها مهما كانت غايته أو رؤيته. وتحضر الحكايا الشعبية على لسان (صباحاء/ أم المختار منان)، الشخصية التي قدمها الروائي كراوية للقرية وكحكاءة للقصص القديمة والخرافات فجاءت من بين عشرات الشخصيات النسائية التي حفلت بها الرواية شخصية لافتة ومركزة ومميّزة، وقد عاصرت أجيالاً عدة، ومراحل سياسية من الحكم التركي إلى الانتداب البريطاني ودخول العصابات اليهودية، فرصد الروائي بشخصيتها مشاهد تتصل بأحلامها ورؤاها ونبوءاتها، مراوحاً بين السرد والحوار وبين الفصحى واللهجات. ومن الشخصيات الذكورية تطرح الرواية نماذج متنوعة المشارب مما يغنيها ويعمّقها ويجعلها أقرب إلى الواقعية، من مثل: أولاد منان: يوسف التحق بالثوار وسجن في سجن عكا، ومحمد الكبير الذي تقلّب في أحوال عديدة ثم وقع في حب امرأة مسيحية، وأدهم الذي اتصف بالحكمة والذكاء،

ووظّاف الذي كان صاحب قوة وجبروت، كما تقدم الرواية صوراً من تمرد بعض الشخصيات على العشيرة. وقد استكمل الروائي محمود شقير حيوات عدة شخصيات، خصوصاً الشخصيات المركزية في الرواية، ما جعل الرواية تأخذ شكلاً دائرياً، وأغلقها بشكل معقول.

-اعتمد الروائي على إيراد الأحلام كتنبؤ سردي، يتكرر عند بعض الشخصيات، وارتبطت الأحلام على سبيل المثال بالفرس (فرس العائلة) التي تظهر وتغيب في مواقف خاصة، خصوصاً تلك المواقف التي تُبنى بأحداثٍ جسام، فهي تظهر بوصفها رمزاً أو نبوءةً للقدام من الأوقات العصيبة. كما كثر ظهورها في الأحلام، وكثيراً ما ظنّ أفراد العشيرة بأنها جنيّة، مما يشي بتداخل العوالم في بعض مظاهر حياة هؤلاء الأفراد كتداخل الإنسيّ بالجنيّ.

-أفاد الروائي من التاريخ، فحاول تسريده على نحو يحافظ فيه على بنية الرواية وحيويتها وجمالياتها، ولم يكتفِ شقير بكونه ابن القدس وثقافتها وتاريخها الممتد، بل أفاد من مصادر تاريخية وشعرية وكُتِبَ مذكرات وحكايا وأساطير شعبية وغيرها - ولقد أثبت شقير مسرداً فيها في نهاية روايته - ما يشي بأن الاكتفاء بالاعتماد على معاشة المكان ومقارنته الحميمة تظل أيضاً ناقصة دون قراءات تضيء درب الأديب حول ما يكتبه، وتوثقه بالمعرفة، وتمنحه عيناً أو زاوية نظر أخرى. وقد حقق شقير توازناً في روايته بين ما هو في جمالي وما هو تاريخي واقعي. إضافة إلى ذلك فقد استثمر فكرة التاريخ باستخدام أحداث واقعية واجهتها العشيرة، ففي الماضي كانت تؤرّخ الولادة وغيرها من الأحداث، من خلال الوقائع الفارقة في تاريخ العشيرة من مثل: سنة الجراد وليلة النار وليلة الذئاب ويوم السيل وليلة الحناء ويوم السيل، ما يجعل الحكايا تتوالد من بعضها البعض في بناء ملحي درامي⁽⁸³⁾.

-لم تحضر مدن فلسطينية أو تُذكر في (فرس العائلة) إلا بإشارات عابرة؛ فنجد أن الرواية انشغلت بمدينة القدس ومشارفها وسكانها على نحو أغلق إلى حد ما تماسها مع باقي المدن والمجتمع الفلسطيني خارجها، فكأنما تنكفئ المدينة بثقلها الاجتماعي والديني والتاريخي على نفسها وتنغلق على ذاتها، إلا أننا إذا وسّعنا المنظور أكثر نجد أن القدس في نهاية المطاف هي امتداد للمشهد الفلسطيني، وما عشيرة العبد اللات المتخيلة التي بنى الروائي حكايته عليها إلا أحد تمثيلات الإنسان والمجتمع الفلسطيني الكبير.

-لم يقدم الروائي العشيرة البدوية كفئة بشرية منقطعة؛ فرغم احتفائها بعاداتها وطقوسها ونظام حياتها الذي يميزها عن غيرها إلا أنها بدت قابلة للتأثر بمن يتسنى لها الاختلاط بهم، فقد اختلطت بأنماط من الناس المختلفي الانتماءات والمشارب وبفئات بشرية متنوعة. ورصدت

الرواية طقوس العشيرة وعاداتها وميّن أفرادها وأدواتهم وأساليبهم وحكاياهم ومفاهيمهم حول الكون، وكذلك من تأثرت بهم كالعرّافين والفجر وتزوجت منهم⁽⁸⁴⁾، مما أثرى الرواية ومنحها طبقات ثقافية متعددة؛ فالروائي قدم صوراً جلية لأشكال التأثير والتأثير بين البرية والمدينة في مختلف المستويات.

خاتمة:

شكلت مدن كثيرة موضوعاً مركزياً جذاباً للكتابة الروائية، وتعدّ مدينة القدس إحدى تلك المدن التي شغلت عدداً من الروائيين، كالأديب الفلسطيني محمود شقير، الذي كرس جزءاً كبيراً من منجزه السردى للكتابة عن القدس، ومنه روايته (فرس العائلة) التي بدت فيها مدينة القدس مكاناً مركزياً يتطلع أبطال الرواية القاطنين على مشارفها إلى مقاربتها والإفادة منها بوصفها مؤثراً ومرجعياً ومصدراً لمفردات حياتية شتى، كما تجلّت مدينة حيوية موّارة بالحياة جاذبة لتفاعل سكانها اليومي معها والمشاركة في مواجهة التحديات التي تحيط بها؛ خصوصاً في مرحلة الثورة الفلسطينية ودخول العصابات الصهيونية حيث الصراعات التي ما انفكت تهدد سكينّة المدينة الأليفة التي يتجاور فيها الناس - على اختلاف رؤاهم وتوجهاتهم الدينية والسياسية - ويتوافقون على عدو واحد يعمل جاهداً على انتزاعهم من أرضهم الحافلة بوجودهم التاريخي والحضاري والإنساني ساعياً إلى إحلال ذاته تحت مظلة ادعاءات مزيفة.

وبعد هذا التطواف في شبكة العلاقات الاجتماعية والتحوّلات التي انتظم بها مجتمع الرواية وتعالق عبرها بمدينة القدس، وما تجلّى عن ذلك من دلالات اجتماعية إنسانية ظاهرة وأخرى عميقة، نخلص إلى أهمية الروايات التي تتناول الحياة الاجتماعية في القدس وما حولها، ومدى حاجة السردية العربية لإعطاء القدس حقّها في المعالجة الاجتماعية والثقافية والسياسية، فضلاً عن أهمية معايشة الكاتب للمكان، وأثر ذلك في إنتاج إبداع مغاير يليق بالمكان المكتوب عنه؛ فرواية (فرس العائلة) رواية مثقفة ومثقفة فيها إضاءات متنوعة كتبها محمود شقير بعين العارف الذي تماشى مع المكان تماشياً اجتماعياً إنسانياً حميماً، وقد قدّمت القدس في الرواية بوصفها عنصراً محورياً من خلال تمثيل حياة الناس وارتباطهم بها، وتجلّى استخدام الروائي لأدواته الفنية وتفاعله الوجداني والحقيقي مع المكان، متمكناً من التماهي به وعكس روحه الاجتماعية وكل الرمزية التي يحملها على الواقع.

بالمقابل فإن كثيراً من الروايات العربية الأخرى حاولت تمثيل القدس من خلال حركة الشخصية الرئيسية فيها -مثلاً- معبّرة عن نضالاتها، ومنها ما وقف عند مكان محدد في القدس كحيّ أو حارة أو سوق، وثمة منها ما مثل مدينة القدس من بعيد مجازياً عبر المتخيّل ودون المقاربة الواقعية للمكان. وقد يعود هذا التنوع في تمثيل القدس في الروايات العربية لاختلاف مدى تماس السارد مع المدينة المكتوبة وموقعه منها؛ إذ إن المبدع جزء من مجتمعه وبيئته وظرفه وعصره وسياقه التاريخي، وموقع السارد من المدينة يؤثر على العمل الإبداعي. من جانب آخر نجد روايات تكتب عن مدينة القدس فتبدو المدينة في بعضٍ منها منفصلة أو مفصولة عن المشهد الفلسطيني عامة، في الوقت الذي هي فيه امتداد للمشهد الفلسطيني العام. وتحتاج هذه الروايات بأطرافها المختلفة إلى مقاربات وقراءات عديدة لمعرفة مدى نجاحها في تقديم القدس للقارئ.

لا يستطيع الروائي بوصفه فنّاناً إلا تمثيل المدينة رمزياً، لكن ثمة دور واقعي على الصعيد العملي لا ينهض به الفنّان عادةً، لذا لابدّ من توازن بين الفعل والتمثيل الرمزي لمدينة القدس التي غدت في تاريخها وبرمزيتها الهائلة مجازاً بحديثها وكلمة تاريخية ومقدّسة تحتاج أن تُكتب، ومع ذلك فما زالت المدونة السردية العربية ناقصة فنياً وجمالياً فيما منحتة للقدس من معالجات في مناحها الاجتماعية والثقافية والسياسية، وما زالت بحاجة إلى كتابة الرواية التي تستحقها هذه المدينة وتليق

بما تشكله من حضور فاعل له دوره المركزي في سرد الحكاية الفلسطينية، ويتواءم مع استحقاقاتها التاريخية والاجتماعية والثقافية والحضارية والفكرية والجمالية؛ لتقف بصلابة أمام السردية الغربية المزيّفة.

المصادر والمراجع:

- 1 . مصطفى الكيلاني، الرواية والتأويل: سردية المعنى في الرواية العربية، دار أزمنة، عمان، 2009، (ط1)، ص54.
- 2 . محمود شقير، أنا والكتابة: سيرة أدبية، دار لوسيل، قطر، 1918، (ط1)، ص 127. يقرّ محمود شقير أنه رغم محاولاته التعبير عن القدس فيما كتبه من قصص في خمسين عاماً، إلا أنها لم تُكتب على النحو الذي تطلّع إليه، بل لم يتمكن من امتلاكها. انظر: محمود شقير، قالت لنا القدس: نصوص. يوميات. شهادات، وزارة الثقافة الفلسطينية، فلسطين، 2010، (ط1)، ص 184.
- 3 . رزان إبراهيم، مقالة بعنوان: (المجتمع المقدسي قبيل النكبة: قراءة نقدية ثقافية لرواية إبراهيم السعافين ظلال القطمون)، ضمن كتاب: القدس في الرواية العربية، الدار الأهلية، عمان، 2023، (ط1)، ص 99.
- ** ملاحظة: ثمة دراسات وأبحاث وكتب وقفت عند عدد من الأعمال الإبداعية التي اتخذت من مدينة القدس أو جانب من جوانبها مركزاً أو ثيمة أساسية، ومنها:
- حسن عليان، القدس: الواقع والتاريخ في الرواية العربية، دار البركة، عمان، 2012.
- عبد الله الخصاص، القدس في الأدب العربي الحديث في فلسطين والأردن، دار النفائس، عمان، 1995، (ط1).
- علي حسن خواجه، القدس في الرواية العربية بعد أوسلو، نماذج مختارة، مؤتمر الأدب الفلسطيني بعد أوسلو، منشورات جامعة الخليل، 2010.
- كمال أحمد غنيم، تجليات القدس في رواية الدكتور نجيب الكيلاني (عمر يظهر في القدس)، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة مايو 2011.
4. غاستون باشلار، جماليات المكان، ترجمة غالب هلسا، وزارة الثقافة، عمان، 2020، ص 31.
- 5 . محمد يوسف، نحو ملحمة روائية عربية، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1991، ص 11.
- 6 . قاسم عبده، بين الأدب والتاريخ، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1986، ص 11.
- 7 . ميلان كونديرا، فن الرواية، ترجمة بدر الدين عرودي، الأهالي للطباعة، دمشق، 1999، ص 48.
- 8 . انظر: احمد الطرييق، القدس صورة المعالم والتحويلات، عمان، مؤسسة عمّون للدراسات والنشر، 2002، ص 1.
- 9 . إنريك أندرسون إمبرت، مناهج النقد الأدبي الحديث، ترجمة الطاهر أحمد مكي، مكتبة الآداب، القاهرة، 1991، ص 117.
- 10 . صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، 2002، (ط1)، ص 46.
- 11 . يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، (ط1)، ص 15.
- 12 . صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، 2002، (ط1)، ص 45.
- 13 . محمود شقير، رواية (فرس العائلة)، نوفل دمغة الناشر هاشيت أنطوان، بيروت، 2013، ص 16. ملاحظة: أينما ورد اقتباس من الرواية فسيُكتفى بإيراد لفظة (الرواية) وأرقام الصفحات المقتبس منها.
- 14 . الرواية ص 30.
- 15 . الرواية، ص 139، 149.
- 16 . الرواية، ص 144. ملاحظة: موقف مثيلة كان ملتبساً، ففي البداية، وافقت على الرحيل وقالت: يقطع البرية ويومها. ثم عادت واعتبرت الرحيل نوعاً من عدم الوفاء للمكان الذي ولدت فيه، وبعد فترة من التمتع وعدم الرضا رضيت بالرحيل، أما موقف الأم فقد اختلف عن موقف الزوجة إذ لم ترقها كلمة الرحيل، فالزوجة والأم تمثلان جيلين يختلفان في التعالق مع المكان والارتباط الحميمي به، فالبرية عند الأم تمثل المكان الأول، لذا نجدتها نفسياً تحترق بينه وبين مكان لاحق تضطر للانتقال إليه.
- 17 . الرواية، ص 144.

- 18 . الرواية، ص 143.
- 19 . انظر: الرواية، ص 145.
- 20 . الرواية، ص 145.
- 21 . الرواية، ص 146.
- 22 . الرواية، ص 146.
- 23 . الرواية، ص 146، 147.
- 24 . الرواية، ص 148.
- 25 . انظر: الرواية، ص 148، 149. ورأس النبع هي تسمية غير واقعية، أطلقها الروائي على منطقة قرب القدس لمزيد من التخيل الفني وابتعاد عن ذكر بعض الأماكن بمسمياتها المتعارف عليها.
- 26 . الرواية، ص 155.
- 27 . الرواية، ص 146، 147.
- 28 . انظر: الرواية، ص 277، 278، 282.
- 29 . انظر: الرواية، ص 284 وما بعدها.
- 30 . انظر: الرواية، ص 159.
- 31 . انظر: الرواية، ص 244، 246.
- 32 . انظر: نماذج من الرواية، ص 157، 163.
- 33 . الرواية، ص 163.
- 34 . الرواية، ص 31.
- 35 . الرواية، ص 32.
- 36 . الرواية، ص 41.
- 37 . الرواية، ص 112.
- 38 . انظر: الرواية، ص 60.
- 39 . انظر: الرواية، ص 271.
- 40 . عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة 240، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كانون أول، 1998، الكويت، ص 150.
- 41 . عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية، المرجع السابق، ص 157، 158.
- 42 . الرواية، ص 58، 57.
- 43 . الرواية، ص 175.
- 44 . انظر: الرواية، ص 274، 276.
- 45 . الرواية، ص 151، 152.
- 46 . الرواية، ص 171.
- 47 . الرواية، ص 159.
- 48 . الرواية، ص 66.
- 49 . الرواية، ص 161.
- 50 . الرواية، ص 173.
- 51 . الرواية، ص 294.

52. الرواية، ص 73.
53. الرواية، ص 84.83.
54. الرواية، ص 160.
55. الرواية، ص 160.
56. انظر: الرواية، ص 169.
57. الرواية، ص 175.
58. انظر: الرواية، ص 176.
59. الرواية، ص 187.
60. انظر: الرواية، ص 188، 189.
61. انظر: الرواية، ص 207.
62. الرواية ص 139. ثورة البراق هو الاسم الذي أطلقه الفلسطينيون على اشتباكات عنيفة اندلعت في مدينة القدس في التاسع من آب عام 1929 أيام الانتداب البريطاني على فلسطين.
63. انظر: الرواية، ص 151.
64. انظر: الرواية، ص 173.
65. الرواية، ص 194.
66. انظر: الرواية، ص 198.
67. الرواية، ص 199.
68. الرواية، ص 226.
69. الرواية، ص 232.
70. انظر: الرواية، ص 70، 106، 107.
71. انظر: الرواية، ص 125، 126، 137.
72. انظر: الرواية، ص 302.
73. الرواية، ص 51.
74. انظر: الرواية، ص 140.
75. الرواية، ص 178.179.
76. انظر: الرواية، ص 276.
77. انظر: الرواية، ص 171، 270.
78. انظر: الرواية، ص 171.
79. انظر: الرواية، ص 61.
80. انظر: الرواية، ص 171.
81. انظر: الرواية، ص 210.
82. انظر: الرواية، ص 47.
83. الرواية، ص 176.
84. انظر: الرواية، ص 48، 228، 262، 268.

مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم

د. ياسين علي محجوب المحارمة*

تاريخ وصول البحث: 2024/1/9م

تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم، وقام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي (الثقافة الرياضية – اللياقة البدنية – التكنولوجيا الحديثة) تم توزيعها على عينة مكونة من (84) معلم ومعلمة تربية رياضية، واستخدم الباحث مجموعة من الإجراءات الإحصائية المناسبة للدراسة التي خلصت نتائجها إلى أن مجالات الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة فيما عدا مجال التكنولوجيا الحديثة جاءت بدرجة متوسطة، كما أن النتائج لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية عند متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي والخبرة العملية)، وبناءً على ما توصلت إليه من نتائج توصي الدراسة إلى ضرورة دعم اهتمام معلمي التربية الرياضية لمواكبة الطرق الحديثة والمتطورة للتدريس والاطلاع على المفاهيم التي تساهم في بناء رياضة مدرسية تدعم تطور الأجيال القادمة.

كلمات مفتاحية: معلمي التربية الرياضية – الرياضة المدرسية – لواء القويسمة – اللياقة البدنية.

* أستاذ مشارك، قسم الخدمات الأكاديمية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

**The Extent of Interest for the “Physical Education Teachers” in
Developing the Concept of School Sports in Al-Quwaysimah
District Education Directorate from Their Perspectives.**

Abstract

This study aims at identifying the extent of physical education teachers' (PETs) interest in developing the concept of school sports in the Al-Quwaisimah District Education Directorate from their perspectives. The researcher utilized a 30 items questionnaire consisted of three domains (sport and health culture - Physical fitness and wellness- modern technology) distributed to a sample of (84) male and female PETs. The researcher used a set of appropriate statistical procedures for the study, the results of which concluded that the domain of study came with high degree, with the exception of the domain of modern technology with average degree. Also, the results did not show any statistically significant differences in the variables of the study (gender and work experience). Based on that, the study recommends the necessity of supporting PETs keeping up with both developed modern methods of teaching and the concepts that contribute to building school sports that support the development of future generations.

Keywords: physical education teachers – school sport-
Quwaysimah District - Physical Fitness.

مقدمة الدراسة وأهميتها:

تعد المؤسسات التعليمية من أهم ركائز التنمية والتقدم في جميع الدول خاصة مع التقدم الحضاري والتطور السريع في كافة جوانب الحياة الحديثة، ويشهد العالم اليوم العديد من التغيرات والتطورات السريعة والمستمرة في مجال التعليم وفي جميع المؤسسات التي تعنى بعملية التعلم والتعليم، وتواجه المؤسسات في كافة مراحلها تحديات تُجبر معلمها على متابعة هذه التطورات ومواكبة العصر والتسلح دائما بالعلم والمعرفة ومعرفة كل ما هو جديد والسعي لتحسين معايير التدريس وطرقها لتبقى دائما في مصاف الدول المتقدمة، ويمثل العنصر البشري الثروة الحقيقية في بناء الأمة وتقدمها، وخاصة في المؤسسات التعليمية التي تعنى في بناء الأجيال وتطورهم ويمكن النظر إلى مدى تقدم الدول بكيفية رعاية شعوبها ومساعدتهم على التطور والبناء حيث تمثل إحدى أهم عوامل دعم المؤسسات التعليمية مما يساعد أفراد المجتمع بأن يكونوا قادة ومبدعين مسلحين بالعلم والمعرفة لقيادة الأجيال القادمة وترسيخ معاني التقدم والتطور من أجل إيجاد نقله نوعية تمكّنهم من مواجهة تحديات مستقبلهم .

والمدرسة هي من أهم المنظمات التربوية التي تقوم على إعداد الأجيال وتسلّحهم بالمعارف والعلوم ودعم قواعد بناء الشخصية المتزنة لتساعدتهم على مواجهة أعباء الحياة بكفاءة عالية وتأتي مادة التربية الرياضية كمتطلب يساهم في بناء الشخصية والارتقاء بمستويات التفكير الإيجابي ومساعدة الطلبة على امتلاك مقومات النمو البدني والنفسي والاجتماعي واكتساب مهارات حياتية تعمل على صقل الشخصية المتوازنة التي تحقق أعلى معايير المواطنة الصالحة في بناء المجتمعات المتطورة. (القاسم، 2019). ويرى ألبرت (Albert, 2006) أن المدرسة هي المحطة الأولى التي تنطلق من خلالها الميول والهويات الرياضية والمهارية وتحسين المستوى العلمي التي تستند على الإعداد المتين المتوافق مع اهتمامات الطلبة وتطلعاتهم لتحقيق التفوق والنجاح المستمر.

والمدرسة إحدى أهم المؤسسات التي تحتضن الأنشطة الرياضية والترفيهية المتنوعة بحيث تسعى بعض الإدارات إلى دعم وتوفير كافة التسهيلات والأدوات التي تخدم تنفيذ حصة التربية الرياضية وتحقيق أهدافها بالشكل الصحيح (أحمد، 2017).

ويشير النارينو (Annarino at al, 200) إلى أن المؤسسات التعليمية في مراحل التعلم الأولى تشكل حجر الأساس وركيزة من ركائز الإعداد التربوي وأساساً من أسس البناء والتطور في مختلف النواحي والمجالات بما يتناسب مع البرامج التعليمية المقدمة لهم. ويعد معلم التربية

الرياضية أحد المحاور الأساسية في عملية التربية والتعليم وتناط به مسؤولية كبيرة تتمثل في التحضير والإعداد الجيد الذي يدعم بناء ثروة بشرية من طلبة المدارس وتأهيلهم ليكونوا قادة المستقبل؛ وعليه فإن تدريب المعلم وتأهيله علمياً ومهارياً وفنياً ودعم امتلاكه لمقومات التعلم الحديث وسرعة استجابته لمتطلبات العصر المتسارع لها أثر إيجابي في تقدم الدول ورفعها. (السعيد، 2015).

ونظراً لتسارع الحياة وتطورها الهائل وخاصة في مجال التربية والتعليم، أصبح من الضروري على جميع المؤسسات التعليمية إعداد العاملين فيها وتزويدهم بالمفردات والمفاهيم الحديثة في مجال التدريس حتى يتمكنوا من فهم الأدوار الحديثة في التعليم والتحول إلى المصمم الرئيسي للبيئة التعليمية والابتعاد عن التقليدية التي تتميز بالركود لتصبح بيئة أكثر جاذبية في نقل كافة المعارف والعلوم ونمو الأجيال القادمة نمواً سليماً يتزامن مع ظهور جميع المسارات التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. (عنانه، 2018).

ومن خلال الإعداد الجيد للتربية البدنية، وتوفير كافة الوسائل والأنشطة المناسبة التي تراعي مستويات الطالبة واهتماماتهم الرياضية، وتوفير كافة ركائز نجاح التدريس من الأجهزة والأدوات والمعدات اللازمة للأنشطة البدنية، وتوفير الوقت المناسب والكافي، الذي يمكن حصّة التربية الرياضية أن تكون مثلاً لدعم القيم والأفكار والمعتقدات الإيجابية لدى طلاب المدرسة وإتاحة فرص المشاركة الفعالة لجميع الطلاب كل حسب قدراته وإمكانياته، مع التركيز على البرامج والأنشطة الرياضية التي تربط بين المفاهيم الحديثة ومتطلبات الحياة المختلفة التي تساعد على تحسين مستوى الوعي الصحي لدى أفراد المجتمع. (الدلايخ، 2019).

وتمثل الرياضة والأنشطة المدرسية إحدى أهم العوامل التي تستطيع من خلالها تحقيق الارتقاء بالجانب البدني والنفسي والعقلي وكذلك النمو المتكامل للطلبة حيث يستطيع المعلم نقل المفاهيم والمهارات الفنية والبدنية وعوامل ضبط النفس والتعاون واكتساب القيم الإيجابية من خلال التحضير والتنوع في البرامج والأنشطة الرياضية مع التأكيد على أنها تراعي اهتمامات واحتياجات الطلبة في كافة مستوياتهم التعليمية وأن تُعرض هذه البرامج ضمن المنهاج الذي تم إعداده بصورة تضمن تحقيق الأهداف المرسومة عندما يتم تطبيقه على أرض الواقع. (النعم، 2021).

ومن أجل إدخال تحديث نوعي على البرامج الرياضية وتحقيق أهدافها وتحسين جودة الحياة مع التأكيد على أن ممارسة الأنشطة الرياضية هي جزء أساسي من الحياة اليومية التي تدعم تحسين مستويات الصحة وممارسة التمارين الرياضية بشكل آمن وفعال، ومن أجل ذلك كان لابد من الارتقاء بالتفكير والوعي الصحي لدى الافراد وتزويدهم بالمعارف والمعلومات المرتبطة بالأنشطة الرياضية وأماكن ممارستها والأوقات المناسبة لذلك مع التأكيد دائماً على ميول الطلبة ورغبتهم وتزويدهم بالمعارف الثابتة بأهمية الرياضة في الحد من المشكلات الصحية وأمراض العصر. (الزعيبي واللويحي، 2022)

ويشير يوسف والكايدي، (2019) إلى أن معلم التربية الرياضية هو القدوة وهو القادر على إحداث تغيير في سلوك الطلبة وإعدادهم بطريقة إيجابية من خلال حصص التربية الرياضية التي ينظر اليها بأنها من أهم الحصص الدراسية التي لها أثر فعال في دعم المفاهيم الإيجابية نحو الصحة والحياة.

ويؤكد هل وبران (Hill & Brian, 2005) أنه من خلال حصص التربية الرياضية تستطيع توفير مسارات متنوعة تمكن الطلبة من الحصول على الأنشطة المختلفة التي تساهم في تحقيق نوعية حياة ترتبط بالصحة والنشاط وأن يصبح التدريب حقيقياً ينسجم مع متغيرات الحياة. ويشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات سريعة في مجال التكنولوجيا واستخدامها في المؤسسات التعليمية لتحقيق أقصى قدر من الاستفادة في نشر المعرفة والمعلومات بين طلبتها، ويعتبر الأردن من الدول التي شهدت هذا التطور حيث سعت المؤسسات التعليمية إلى التركيز على إدخال تكنولوجيا التعليم في جميع المدارس وعلى كافة مستوياتها التعليمية، وخاصة في مجال التربية الرياضية، حيث أصبح المعلمون والطلبة قادرين على مواجهة تحديات المستقبل ومواكبة الحياة الحديثة من خلال امتلاكهم لمقوماتها العلمية والمعرفية. (الزعيبي، 2015).

وفي ظل التحول الرقمي الذي نشهده، والتغيرات في المفاهيم والمصطلحات، وتطور أساليب نقل المعرفة والمعلومات واستخدام الوسائل الحديثة لإعداد وتطوير البيئات التعليمية القادرة على دعم الأفراد في تحقيق متطلبات التنمية الواعية وبناء الشخصية القيادية وغرس مكونات الإعداد النفسي والاجتماعي والبدني والأخلاقي للوصول إلى مستويات متقدمة من الثقافة المجتمعية الإيجابية والمواطنة السليمة ودعم الاتجاهات الإيجابية نحو الصحة والحياة، وتعزيز البناء المعرفي، وتحقيق النمو الصحي المتكامل، وذلك من خلال دور المدرسة كبيئة حاضنة ومكان مناسب للتعلم، فالمدرسة لديها معلم يمتلك الخبرة والقدرة، ويمتلك مقومات الشخصية

الجيدة الذي يبحث دائماً عن الأساليب الحديثة التي تتواءم مع تطور الحياة ويراعي كافة المشكلات المتعلقة بقلّة الحركة والنظام الغذائي وتناسب مع احتياجاتهم المختلفة.

ويشير مشذان وايفارهارت (Mchethan and Everhart, 2001) إلى أن إدخال التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم يساهم في عرض البرامج التعليمية بطريقة تحظى باهتمام المعلم وتجعله يتفاعل بشكل إيجابي مع الأنشطة الرياضية. ولقد أكد شانج (Chuang, 2002) على ضرورة تطوير البرامج التعليمية ومواكبة كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم وربطها بالبرامج الدراسية والتدرج في تقديمها حسب الإمكانيات والمستويات التدريسية.

وبما أن التربية والتعليم من أساسيات النمو والتطور وتحقيق الازدهار في جميع الدول المتقدمة ومع وجود تطور سريع في التكنولوجيا العلمية ووسائل الاتصال وسهولة الوصول إلى المعارف والمعلومات الحديثة ، وكذلك دعم الاهتمام المتواصل لجلالة الملك عبدالله الثاني -حفظه الله ورعاه- للمؤسسات التعليمية وتوجيهاته الدائمة إلى وزارة التربية والتعليم بربط العملية التعليمية بكل ما هو جديد في مجال العلوم من أجل الارتقاء بخدمات وجودة التعليم وخصوصاً في حصة التربية الرياضية والاهتمام بها وتحفيز الطلبة إلى المشاركة ببرامجها المختلفة ودعم معلمها إلى البحث عن التنوع بأنشطتها لتناسب مع اهتمامات ورغبات الطلبة وعلى جميع المستويات لتحقيق الأهداف الرامية إلى صقل شخصية الطالب وإكسابه القيم والمعارف التي تدعم مستوى الوعي تجاه الصحة والنشاط.

ولقد أكد على ذلك कुमार (Kumar, 2018) الذي أشار إلى أن التربية الرياضية المدرسية ومن خلال برامجها تساهم في تشكيل أنماط شخصية الطالب وتنمية مهارته المتنوعة في تحقيق النمو المتكامل في الشخصية البدنية والنفسية والاجتماعية.

وتأتي أهمية التربية البدنية ودورها الفعال في دعم الحياة الصحية للفرد وخصوصاً بعد إطلاق مشروع جائزة الملك عبدالله الثاني لللياقة البدنية والصحية خلال العام الدراسي 2004/ 2005 حيث أكدت مضامينها على إعداد المعلمين إعداداً مهارياً وفنياً وتوظيف المعارف الحديثة من أجل تطوير التربية البدنية والصحية لدعم متطلبات الحياة الصحية من خلال امتلاك الطلبة مستويات عالية من اللياقة البدنية التي تمكن الأفراد من مسايرة متطلبات الحياة المتسارعة وأن تصبح ممارسة النشاط الرياضي جزءاً رئيسياً من حياة الطلبة كمنهج وأسلوب حياة لهم وبالتالي تحقيق مبدأ الإيجابية والمواطنة الصالحة.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الرياضة من أهم البرامج والأنشطة التي تقدمها المدارس للطلبة حيث إنها تحظى باهتمام كبير لدى طلبة المدارس وعلى جميع المراحل التعليمية وذلك لأنها تتماشى دائماً مع ميول واهتمامات الطلبة وهي تمثل الجانب الذي يعمل على مساعدة الطلبة في تفريغ الطاقات السلبية واكتساب الطاقات الإيجابية وتزويدهم بمفاهيم حديثة نحو الرياضة والصحة تساهم في تحقيق متطلبات النمو السليم وزيادة الانتاجية التي تعمل على رفع درجة المواطنة الصالحة لدى أفراد المجتمع.

وتماشياً مع التغيير الذي طرأ على التعليم في كل أنحاء العالم حيث فرضت العديد من التحديات الصحية والنفسية والاجتماعية وحتى الثقافية والتعليمية التي وضعت جميع المؤسسات التعليمية وخصوصاً المدارس أمام مواجهة تتطلب العمل وبكل السبل إلى استحداث أساليب وطرق نقل المعرفة والمعلومات وإدخال وسائل تعليمية تتماشى مع كافة المتطلبات الحديثة التي شكلت نقله نوعية في عمليات التعليم والتدريب، وكل هذه التحديات تضع معلمي التربية الرياضية أمام منعطف مهم كون الرياضة والأنشطة المدرسية المختلفة تساهم بشكل كبير في معالجة مختلف التطورات في مجال اللياقة البدنية والصحية والثقافية والمعرفية حيث دعت هذه التحولات إلى ضرورة أن ينتهج معلمو التربية الرياضية الأطر العلمية الحديثة من أجل توظيف مختلف المفاهيم للتربية الرياضية أملاً في إحداث نقلة نوعية تساهم في تعزيز ورسم مستويات جديدة لعمليات الإدراك ووعي الطلبة تجاه الرياضة والصحة.

ومن خلال خبرة الباحث واهتمامه بالتربية الرياضية المدرسية والجامعية وكونه معلماً سابقاً لدى وزارة التربية والتعليم ومسؤول الأنشطة المدرسية والجامعية سابقاً جاءت الرغبة في البحث عن مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير المفاهيم الحديثة للتربية الرياضية المدرسية لتعزيز مكانة التربية الرياضية ودورها في تحقيق النماء لطلبة المدارس وعلى جميع المستويات.

اهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى:

1. مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم.
2. مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي - الخبرة).

تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي - الخبرة).

مصطلحات الدراسة:

معلم التربية الرياضية: هو الشخص الحاصل على الشهادة الأكاديمية من الكليات والمعاهد في تخصص التربية الرياضية بعد اجتيازه متطلباتها التدريبية والعلمية والمؤهل فنياً ومهارياً لتدريس مادة التربية الرياضية.

(تعريف إجرائي).

معلم التربية الرياضية: "هو الشخص الحاصل على درجة علمية في تخصص التربية الرياضية من إحدى المؤسسات التعليمية وتم تعيينه في وزارة التربية والتعليم" (القاسم، 2019 ص 10). مفاهيم التربية الرياضية الحديثة: عبارة عن المصطلحات والبيانات والحقائق المشتقة من التربية الرياضية التي من الممكن توظيفها في حصة التربية الرياضية للوصول إلى البناء المتكامل للطلبة وعلى جميع الجوانب التي ترتقي بمستوى الوعي الصحي لطلبة المدارس. (تعريف إجرائي). لواء القويسمة: الحدود الجغرافية في محافظة العاصمة عمان التي تضم مجموعة من المناطق تتبع مدارسها لمديرية التربية والتعليم للواء القويسمة. (تعريف إجرائي).

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية خلال الفترة ما بين 12 تشرين الأول 2023 ولغاية 30 تشرين الأول 2023.

الحدود المكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس مديرية لواء القويسمة البالغ عددهم (84) معلم ومعلمة.

الدراسات السابقة:

دراسة الزعبي واللويبي (2022) التي هدفت الى الكشف عن دور حصة التربية الرياضية في تنمية الثقافة الصحية والرياضية لطلبة الصف التاسع من وجهة نظر معلمهم حيث تكونت عينة الدراسة من (94) معلماً ومعلمه في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد واستخدم الباحثان الاستبانة المكونة من (31) فقرة موزعة على (4) مجالات، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود دور بدرجة متوسطة لحصة التربية الرياضية في تنمية الثقافة الرياضية الصحية لطلبة الصف التاسع من وجهة نظر معلمهم وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث و لمتغير المؤهل العلمي و لمتغير الخبرة التدريسية لصالح أكثر من عشر سنوات، وأوصت الدراسة بضرورة تأكيد السياسات العليا في وزارة التربية والتعليم على ضمان تقييم أداء معلمي التربية الرياضية لتحقيق محاور المنهاج بشكل أكثر فعالية.

دراسة النعيم، (2021) التي هدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمي التربية الرياضية في تطبيق منهاج التربية الرياضية من وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية في إقليم الوسط والشمال، حيث تكونت عينة الدراسة من (34) مشرفاً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقام بتصميم استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على (4) مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى حصول المجال المهني المتعلق بالمدرس على درجة كبيرة جداً ومجال الإمكانيات المادية والتسهيلات بدرجة كبيرة ومجال دليل المعلم والمجال الفني على درجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير الخبرة والإقليم، ووجود فروق بين المتوسطات لدرجة التزام معلمي التربية الرياضية في تطبيق المنهاج تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمي التربية الرياضية مهنيّاً وأكاديمياً لتحقيق أهداف المنهاج قبل وأثناء الخدمة.

دراسة يوسف والكايد، (2019) التي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام التكنولوجيا في حصة التربية الرياضية نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (14) فقرة موزعة على (3) محاور، وتكونت عينة الدراسة من (116) معلماً ومعلمه في المحافظات الشمالية في فلسطين وأظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة لاستجابات أفراد عينة الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وعلى جميع محاور الدراسة وهي (الخبرة، النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، تصنيف المدرسة) ولقد أوصت الدراسة بضرورة إخضاع مدرسي التربية الرياضية لمزيد من الدورات

التدريبية واللقاءات التي تدعم استخدام التكنولوجيا في تنفيذ حصة التربية الرياضية نحو الاقتصاد المعرفي.

دراسة القاسم، (2019) التي هدفت إلى تفصي المشكلات التي تواجه تدريس مادة التربية الرياضية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في مدارس العاصمة عمان واستخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات مكون من (57) فقرة موزعة على (5) محاور وهي الإدارة المدرسية والإمكانات المادية والطلبة والمعلم وتدريب مادة التربية الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبا وطالبة، و(170) معلما ومعلمة تربية رياضية ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات التي تواجه تدريس مادة التربية الرياضية كانت بدرجة متوسطة وعلى جميع مجالات الدراسة وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مادة التربية الرياضية والعمل على مساواتها مع المواد الدراسية الأخرى وإعداد مقرر دراسي لها وإدخال العلامات ضمن المعدل العام للطلبة.

دراسة أحمد (2017) التي هدفت إلى التعرف على مدى اهتمام مديري المدارس الحكومية في حصة التربية الرياضية والنشاط الرياضي في شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، واشتملت عينة الدراسة على (249) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات حيث تكونت من خمسة مجالات وهي (الإداري، الإمكانات المادية، الاجتماعي، الصحية، النفسي) وأظهرت نتائج الدراسة أن اهتمام مديري المدارس الحكومية في حصة التربية الرياضية جاءت بدرجة مرتفعة كما وأظهرت النتائج أيضاً درجة مرتفعة لاهتمام مديري المدارس للنشاط الرياضي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات والمحافظات ولصالح محافظة نابلس وللسنوات الخبرة ولصالح الأكثر من (10) سنوات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام من قبل المعنيين بحصة التربية الرياضية والنظر اليهما كمادة أساسية.

دراسة اوكمين، 2017، Okmen التي هدفت إلى تقييم البرامج والأنشطة الرياضية المدرسية في تركيا ومدى توظيفها لمتطلبات حياتهم المهنية من وجهة نظر معلمهم، وضمت الدراسة المدارس الحكومية والخاصة في كل من مدن ادرنه وتكيرداغ وكيركلاريلى التركية، ولقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلما ومعلمة تراوحت أعمارهم ما بين (24-49) سنة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات التي تكونت من (72) سؤالاً تتعلق بالدورات التدريبية التي حصل عليها معلمو التربية الرياضية في الجامعات التركية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم

حاجة المعلمين لبعض الدورات الحاصلين عليها ولا يمكن توظيفها ضمن متطلبات حياتهم المهنية، واهتدت الدراسة الى ضرورة إعادة تقييم جميع الأنشطة والدورات الرياضية التي تعطى للطلبة خلال مرحلة الدراسة التي حصلت على درجات منخفضة في التقييم ومراجعتها لتناسب مع متطلبات الحياة المهنية.

دراسة السعيدى، (2015) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات المعرفية المرتبطة في مناهج التربية الرياضية الحديثة في دولة الكويت، حيث اشتملت عينة الدراسة على (598) معلماً ومعلمة تربية رياضية في ثلاث محافظات (العاصمة – الجهراء – الفروانية) وقام الباحث بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات حيث تكونت من (30) سؤالاً موزعة على ثلاثة مجالات (الاقتصاد المعرفي – المهارات الحياتية – التكنولوجيا) ولقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات المعرفية المرتبطة بمناهج التربية الرياضية الحديثة بدولة الكويت جاءت بدرجة ضعيفة وعلى كافة المجالات، وأوصت الدراسة إلى ضرورة مراجعة مناهج التربية الرياضية في مدارس دولة الكويت بما يتضمن الكفايات المعرفية الحديثة.

دراسة كوفاك وستار، (2008)، covac, slon & starr التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية اللازمة لتدريس مادة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس سلوفانيا، واستخدم الباحثان الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة مقدارها (85) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية في مدينة سلوفانيا ولقد أظهرت النتائج أن إدارة وتنظيم الصف في مدارس سلوفانيا من أهم الكفايات التدريسية اللازمة في مدارسهم.

دراسة أميا وسام، Amy s. Ha, Rk sum, 2008 التي هدفت إلى التعرف على مدى تقبل معلمي التربية الرياضية لتطوير المناهج الدراسية ومدى قدرتهم على تحقيق التغييرات المقترحة، وتكونت عينة من 145 معلماً في المدارس الثانوية ممن يتمتعون بسنوات خبرة في التدريس، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة يظهرون مواقف إيجابية ذات دلالة إحصائية تجاه التغييرات المقترحة وأظهرت النتائج أيضاً حاجة المعلمين ذوي الخبرة الأقل إلى قيادة ودعم قوين داخل المدرسة وخارجها لتعزيز القدرات التعليمية واهتمام المعلمون ذوو الخبرة بشكل خاص بـ "التعلم المستمر" و"عملية التغيير"، وهو ما يمكن أن يعزى إلى مهاراتهم

التعليمية كما أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول يظهرون التزاماً واضحاً بمسيرتهم التعليمية مقارنة مع المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

وأوصت الدراسة أن يتم تصميم برنامج تطوير المعلمين بشكل هادف ومنهجي للمعلمين في المراحل المهنية المختلفة لتحقيق أفضل النتائج في ظل التغييرات المهنية والتعليمية.

دراسة كندي، (Kennedy, 2002) التي هدفت الى التعرف على اهتمام معلمي التربية الرياضية في المراحل الاساسية بالكفايات التكنولوجية في تدريس مادة التربية الرياضية في مدينة كفتري بالمملكة المتحدة حيث قام الباحث بإعداد (45) كفاية يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس المرحلة الاساسية، ثم بعد ذلك قام برصد الكفايات التعليمية التي لا بد أن يقوم المعلم بتوظيفها خلال تدريس مادة التربية الرياضية في مدارسهم ولقد أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة أقل من 7 سنوات هم أكثر استخداماً للكفايات في مجالات مختلفة عن المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 7 سنوات وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالكفايات التعليمية أثناء تدريس مادة التربية الرياضية خلال المراحل الأساسية الأولى.

منهج البحث والاجراءات المتبعة:

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي وذلك لأنه يتناسب مع شكل ومضمون الدراسة. مجتمع الدراسة: جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة والبالغ عددهم (53) معلماً و(67) معلمة. عينة الدراسة: هي نفس مجتمع الدراسة حيث تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع حيث إن (84) معلماً ومعلمة تربية رياضية ممن استجابوا وقاموا بتعبئة أداة الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع هذه العينة على حسب متغيراتها.

جدول (1) وصف أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية			
المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	39	45.4
	إناث	45	53.6
	المجموع	84	100
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	38	45.2
	10 سنوات فأكثر	46	54.8
	المجموع	84	100

أداة جمع البيانات: مراحل إعداد الاستبانة.

-بعد عملية البحث والتقصي في الدراسات العربية والأجنبية والشعور الحقيقي بالمشكلة تم وضع العنوان المناسب واختيار المحاور التي تقيس وتحقق أهداف الدراسة.

-تمت الاستعانة بالعديد من الدراسات مثل دراسة الزعبي واللويسي (2022) ودراسة يوسف والكايد، (2019) ودراسة الزعبي (2015).

-بعد أن تم اختيار محاور الدراسة التي كان من المؤمل أن تحقق أهدافها تم البدء بإعداد الفقرات المناسبة التي تقيس تلك الأبعاد من خلال الاستعانة بالدراسات المرتبطة والمشابهة.

-تم صياغة فقرات الاستبانة بعناية تامة وفق المحاور التي تم اعتمادها لغايات الدراسة وهي كالتالي:

-محور الثقافة الرياضية واشتمل على 13 فقرة، لتصبح بعد التحكيم 10 فقرات.

-محور اللياقة البدنية واشتمل على 13 فقرة، لتصبح بعد التحكيم 9 فقرات.

-محور التكنولوجيا الحديثة واشتمل على 11 فقرة، لتصبح بعد التحكيم 11 فقرة.

-عرضت أداة الدراسة بنسختها الأولية على عدد من المحكمين في مجال التربية البدنية والمناهج الدراسية.

-ملاحظات الزملاء كانت بسيطة من حيث إعادة صياغة أو شطب بعض الفقرات التي تتشابه بنفس المعنى والمضمون.

-بعد ذلك تم التواصل مع المعنيين في مديرية التربية والتعليم في تربية لواء القويسمة وكذلك مدرسي التربية الرياضية ومدربي الفرق الرياضية لتقديم التسهيلات لتوزيع الاستبانة على المعلمين.

-من الصعوبات التي رافقت توزيع الاستبانة تأخر ردود بعض المعلمين حيث كان لابد من التواصل معهم بصوره شخصية من أجل توضيح الدراسة وأهميتها العلمية.

-بعد أن جمعت البيانات الكافية تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب من أجل الوصول إلى النتائج لمناقشتها.

-حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لاستجابات عينة الدراسة على النحو التالي.

جدول رقم (2)				
كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
5	4	3	2	1

تم اعتماد التصنيف الخماسي لقيم المتوسطات الحسابية وهي على النحو التالي.
 $(4 = 1 - 5)$ $(0.8 = 5 \div 4)$ تضاف على كل فئة من فئات التصنيف.

جدول رقم (3)		
القيمة	التقدير	الأهمية النسبية
1 - أقل من 1,8	ضعيف جداً	20% - أقل من 36%
1,8 - أقل من 2,6	ضعيف	36% - أقل من 52%
2,6 - أقل من 3,4	متوسط	52% - أقل من 68%
3,4 - أقل من 4,2	كبير	68% - أقل من 84%
4,2 - أقل من 5	كبير جداً	84% - 100%

تكونت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: التعريف بعنوان الدراسة ومجالاتها وكذلك المعلومات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة ضمن متغيرات (النوع الاجتماعي - الخبرة).

الثاني: ويشمل محاور الدراسة وهي المحاور التي تقيس مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية من وجهة نظرهم.

صدق وثبات الدراسة:

صدق الأداة: تم الاعتماد على صدق المحتوى وذلك بعد عرض الأداة بشكلها الأولي على عدد من المختصين في مجال الإدارة الرياضية والإدارة الصفية والمدرسية والمناهج والملحق رقم (1) يبين أسماء المحكمين.

ثبات الدراسة:

جدول (4) ثبات مجالات استبانة اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية بطريقة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي (ن=84)			
الاستبانة	المجال	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ (α)
مجالات الدراسة	مجال الثقافة الرياضية	10	0.797
	مجال اللياقة البدنية	9	0.861
	مجال التكنولوجيا الحديثة	11	0.796
	الكل لتطوير مفهوم الرياضة المدرسية	30	0.855

يبين الجدول (4) أن قيمة ثبات مجالات استبانة اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية قد بلغت (0.797) لمجال الثقافة الرياضية والصحية كما بلغت لمجال اللياقة البدنية والصحية (0.861) وبلغت لمجال التكنولوجيا الحديثة (0.796) أما بالنسبة لقيمة الثبات لمجالات الاستبانة ككل فقد وصلت إلى (0.855) وتعتبر هذه القيم عن درجة ثبات مرتفعة حيث كانت أكبر من (0.70) التي تعتبر الحد الأدنى لقيم الثبات المرتفع وبالتالي فإن هذه القيم تعتبر كافية لأغراض الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول: ما مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم؟
للإجابة على هذا التساؤل تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال

من مجالات الدراسة

جدول (5) مستويات متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية (ن=84)					
الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	مجال الثقافة الرياضية	4.37	0.38	مرتفع	1
2	مجال اللياقة البدنية	3.87	0.42	مرتفع	2
3	مجال التكنولوجيا الحديثة	2.99	0.63	متوسط	3
	الكلي لتطوير مفهوم الرياضة المدرسية	3.74	0.35	مرتفع	

يبين الجدول (5) مستويات متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية مقدرة من خلال وجهة نظر معلمي التربية الرياضية وباستعراض قيم المتوسط الحسابي للدرجة الكلية تبين أنها قد بلغت (3.74) وقد حققت هذه القيمة مستوى مرتفعاً وفقاً لمقياس التصنيف المستخدم. كما يلاحظ أن مجال الثقافة الرياضية والصحية قد حقق أعلى قيمة بين المتوسطات الحسابية (4.37) وتصنف هذه القيمة على أنها قيمة بمستوى مرتفع بينما حقق مجال التكنولوجيا الحديثة أقل قيمة بين متوسطات المجالات حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (2.99) ويمثل هذا المتوسط مستوى متوسطاً ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي.

أولاً: إن حصول مجال الثقافة الرياضية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 4.37 وانحراف معياري بلغ 0.38 يدعم اهتمام معلمي التربية الرياضية وحرصهم المستمر على ترسيخ معاني

ومفاهيم التربية الرياضية الحديثة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها ومدى ارتباط الاشتراك بالأنشطة الرياضية المدرسية بتحقيق نتائج إيجابية وصحية تساهم في دعم قدرة طلبة المدارس على مواجهة التحديات الصحية المقرونة بمتطلبات الحياة المعاصرة مما يدعم تشجيع الطلبة على الإقبال على الرياضة المدرسية والمشاركة في المسابقات والمنافسات المختلفة التي تمثل قوة في إحداث التغيير في المعتقدات والأفكار السلبية وجعل الرياضة المدرسية محط اهتمام لجميع الطلبة ولقد أكد القدومي (2017) إلى أن للثقافة الرياضية دوراً فعالاً ومهماً لنشر السلوكيات الإيجابية ودعم التوافق النفسي والاجتماعي وغرس مبادئ الروح الرياضية بين الأفراد ، كما أشار الحدبان (2019) إلى أهمية الثقافة الصحية والرياضية في دعم قيم الانتماء والعطاء ورفع مستوى الإعداد للطلبة في كافة المستويات وكذلك تعزيز إيمانهم بقدراتهم وإمكانياتهم لمواجهة كافة التحديات ، ولقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الزعبي واللويسي (2022) التي أظهرت درجة متوسطة لدور حصة التربية الرياضية في تعزيز الثقافة الرياضية والصحية ، ويعزو الباحث هذا الاختلاف في النتائج إلى الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة وهي الفترة التي رافقت انتشار فايروس كورونا حيث كانت نقطة تحول في كثير من المفاهيم الصحية والرياضية وأصبح الاهتمام بالتربية الرياضية المرتبطة بالصحة عاملاً مهماً للوقاية من الأمراض وانتشارها.

ثانياً: إن حصول مجال اللياقة البدنية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ 3.87 وانحراف معياري بلغ 0.42 هو مؤشر على أهمية تحقيق متطلبات الرياضة المدرسية ونتائجها والغاية من المشاركة فيها وخصوصاً بعد مشاركة جميع مدارس المملكة في برنامج جائزة الملك عبدالله الثاني للياقة البدنية والصحية الأمر الذي شجع جميع المعلمين على التركيز على عناصر اللياقة البدنية وتنميتها وتطويرها لاعتبارها أساساً في تطوير قدرات الطلبة المهارية والبدنية في جميع المسابقات الرياضية حيث إن تحقيق النتائج في البطولات المدرسية وفي جميع المسابقات ينطلق من مستوى اللياقة البدنية ومدى فهم الطالب لأثرها الإيجابي على أجهزة الجسم المختلفة ودعم قدراته الفنية والمهارية في جميع الألعاب الرياضية .

ويشير (ش Al- Hazzaa,2002) إلى أهمية دعم المفاهيم الحديثة للياقة البدنية والصحية لما لها من دور فعال في انخفاض مؤشرات أمراض العصر، كما أشارت دراسة (cheng wan, cheng at all 2011) إلى أن الطلبة الذين يشتركون في الأنشطة الرياضية والبدنية المختلفة لديهم

مستويات أعلى من اللياقة البدنية وإدراك أكبر لأهمية اللياقة البدنية على مستوى الصحة ومدى أهميتها في مقاومة الأمراض عن غيرهم من الطلبة الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية بشكل منتظم. وكذلك دراسة (العلوي، 2016) الذي أكد أهمية تطوير مستويات اللياقة البدنية والصحية لدى الطلبة لما لها من أهمية بالغة في مواجهة أعباء الحياة المتسارعة والوقاية من أمراض العصر.

ثالثاً: إن حصول مجال التكنولوجيا الحديثة في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ 2.99 وانحراف معياري بلغ 0.63 يعزز رغبة معلمي التربية الرياضية للانتقال من الأساليب البسيطة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس والتعليم وخصوصاً بعد جائحة كورونا التي فرضت أساليب تكنولوجيا متطورة للاتصال والتواصل مع الطلبة في كافة المؤسسات التعليمية. إلا أن الإمكانيات المادية وقلة توافر القاعات المزودة بالخدمات الإلكترونية وعدم توفر قاعات صفية مخصصة للعرض في بعض المدارس شكل فارقاً واضحاً ومسافة ما بين الرغبة الملحة لمسايرة التطورات الحديثة لخدمة الأنشطة الرياضية المدرسية وما بين تطبيقها على أرض الواقع إلا في حدود بسيطة وهذا قد يكون سبب حصول هذا المجال على المرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة. وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدليمي، 2019) التي أظهرت استخدام للتقنيات التعليمية الحديثة بدرجة متوسطة في تدريس مادة التربية الرياضية، وكذلك دراسة (الزعي، 2015) التي أظهرت درجة متوسطة لتطبيق استراتيجيات تكنولوجيا التعليم لامتلاك المهارات الحياتية. ودراسة يوسف والكايد (2019) التي أظهرت درجة متوسطة في مدى استخدام التكنولوجيا في حصة التربية الرياضية نحو الاقتصاد المعرفي في فلسطين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات مجالات مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد استخدم اختبار t للمجموعات المستقلة ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (6) نتائج اختبار t لدلالة فروق متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ن=84)							
المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	دلالة فرق المتوسطين
مجال الثقافة الرياضية	ذكور	39	4.38	0.40	0.180	0.857	غير دال
	إناث	45	4.36	0.36			
مجال اللياقة البدنية	ذكور	39	3.94	0.50	1.543	0.127	غير دال
	إناث	45	3.80	0.33			
مجال التكنولوجيا الحديثة	ذكور	39	3.01	0.63	0.332	0.740	غير دال
	إناث	45	2.97	0.64			
الكلية لتطوير مفهوم الرياضة المدرسية	ذكور	39	3.78	0.41	0.884	0.379	غير دال
	إناث	45	3.71	0.28			

يبين الجدول (6) نتائج اختبار t لدلالة فروق متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي وباستعراض قيم مستوى الدلالة بين الذكور والإناث يتضح أنها بلغت (0.857) لمجال الثقافة الرياضية وبلغت (0.127) لمجال اللياقة البدنية وفي نفس السياق فقد بلغت (0.740) لمجال التكنولوجيا الحديثة أما بالنسبة لقيمة مستوى دلالة فرق متوسطي الذكور والإناث في الدرجة الكلية المعبرة عن جميع المجالات فقد لامست القيمة (0.379) وعند مقارنة جميع هذه القيم بقيمة (0.05) يتضح أن جميع هذه القيم كانت أكبر من 0.05 ما يشير إلى عدم معنوية أو جوهريّة فروق المتوسطات على المجالات المبينة بين الذكور والإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع معلمي التربية الرياضية في مدارس الذكور والإناث يشاركون في نفس الدورات التدريبية والتحكيمية للألعاب الرياضية وأن جميع الرياضات والمنافسات والبطولات المدرسية هي لكلا الجنسين مما يؤكد على أن ظروف المنافسات والتدريبات الرياضية للألعاب المختلفة وحتى الامكانيات المتاحة تتشابه بشكل كبير جداً وفي جميع المدارس وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة يوسف والكايد (2019) التي أظهرت عدم وجود

فروق تعزى لمتغير الجنس في استجابات أفراد العينة في مدى استخدام التكنولوجيا في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، ودراسة الزعبي (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في درجة تطبيق استراتيجية تكنولوجيا التعليم لامتلاك المهارات الحياتية. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الزعبي واللويسي (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث في دور حصة التربية الرياضية في تنمية الثقافة الرياضية والصحية لطلبة الصف التاسع من وجهة نظر معلمهم، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى تنوع الاهتمامات والثقافات الرياضية وتغير البيئة التي ربما تكون عاملا في إحداث تغيير في استجابات أفراد عينة الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات مجالات مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية في مديرية تربية لواء القويسمة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد استخدم اختبار t للمجموعات المستقلة ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (7) نتائج اختبار t لدلالة فروق متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية وفقا لمتغير الخبرة التدريسية (ن=84)							
المجال	الخبرة لتدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	دلالة فرق المتوسطين
مجال الثقافة الرياضية	أقل من 10 سنوات	38	4.33	0.34	0.991	0.325	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	46	4.41	0.41			
مجال اللياقة البدنية	أقل من 10 سنوات	38	3.75	0.35	2.434	0.017	دال
	أكثر من 10 سنوات	46	3.97	0.45			
مجال التكنولوجيا الحديثة	أقل من 10 سنوات	38	3.02	0.63	0.455	0.650	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	46	2.96	0.65			
الكلية لتطوير مفهوم الرياضة المدرسية	أقل من 10 سنوات	38	3.70	0.31	1.036	0.303	غير دال
	أكثر من 10 سنوات	46	3.78	0.37			

يبين الجدول (7) نتائج اختبار t لدلالة فروق متوسطات مجالات اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية وفقا لمتغير الخبرة التدريسية وباستعراض القيم يتضح أنها بلغت (0.325) لمجال الثقافة الرياضية وبلغت (0.017) لمجال اللياقة البدنية ووصلت الى (0.650) لمجال التكنولوجيا الحديثة أما بالنسبة لقيمة مستوى دلالة المحسوبة للدرجة الكلية فقد بلغت (0.303) وعند مقارنة جميع هذه القيم بقيمة (0.05) يتضح أن القيمة المحسوبة في مجال اللياقة البدنية والصحية كانت أقل من 0.05 مما يلح إلى أن فرق متوسطي الخبرتين التدريسيين يعد دالاً وهاماً من الناحية الإحصائية حيث إن دلالة هذا الرقم كان باتجاه المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأطول (10 سنوات فأكثر) والذين حققوا متوسطاً حسابياً أكبر مقارنة بأقرانهم من الخبرة التدريسية الأقل أما بالنسبة لقيم مستوى الدلالة لباقي المجالات والدرجة الكلية فقد كانت جميع هذه القيم أكبر من 0.05 ما يشير إلى عدم معنوية أو جوهرية فروق المتوسطات على المجالات المبينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تطور حصة التربية الرياضية المدرسية والارتقاء بمضامينها وأهدافها لا تقتصر على معلمي التربية الرياضية أصحاب الخبرة التدريسية الأطول فقط، بل تتعدى ذلك إلى قدرة المعلم على توظيف الإمكانيات المتاحة وتسخير كافة السبل لتحقيق الأهداف المرصودة وكذلك مستوى المهارات الفنية التي يمتلكها ويستطيع توظيفها لخدمة حصة التربية الرياضية ومتطلبات النمو والتطور بها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يوسف والكايد، (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى استخدام التكنولوجيا في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمهم وكذلك دراسة الزعبي، (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في درجة تطبيق استراتيجية تكنولوجيا التعليم لامتلاك المهارات الحياتية، واختلفت مع نتائج دراسة الزعبي واللويحي، (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في دور حصة التربية الرياضية في تنمية الثقافة الرياضية من وجهة نظر معلمهم، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى أنه في بعض الحالات ربما يشكل عامل الخبرة محوراً مهماً في كيفية توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس كما أن الخبرة في كثير من الأحيان تساعد على اكتساب المعلم تجارب أكثر تمنحه فرصاً أكثر لفهم دور التكنولوجيا في برامج الإعداد والتدريب الرياضي.

الاستنتاجات:

- أظهرت النتائج اهتمام معلمي التربية الرياضية بترسيخ ونشر معاني الثقافة الرياضية الحديثة الخاصة بمحور الثقافة الرياضية واللياقة البدنية بشكل مرتفع وبمحور التكنولوجيا الحديثة بشكل متوسط.

- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اهتمام معلمي ومعلمات التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي وعلى جميع محاور الدراسة.

- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اهتمام معلمي ومعلمات التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة المدرسية تبعاً لمتغير الخبرة وعلى جميع محاور الدراسة باستثناء محور اللياقة البدنية ولصالح المعلمين والمعلمات الذين تفوق خبرتهم عشرة سنوات.

التوصيات:

- العمل على تطوير ودعم مهارات معلمي التربية الرياضية نحو استخدام برامج التكنولوجيا الحديثة للمساهمة في تطوير الحركة الرياضية المدرسية.

- العمل من خلال الأنشطة الرياضية المدرسية وبرامجها المختلفة على رفع مستويات الوعي والإدراك لدى طلبة المدارس؛ لأهمية الرياضة في تحسين الإنتاجية ونمط حياة صحي.

- إقامة المؤتمرات السنوية لجميع معلمي التربية الرياضية تهدف إلى نقل الخبرات والاستفادة من التجارب الناجحة في مجال تطوير الرياضة المدرسية.

المراجع:

- أحمد، أيوب رباح ايوب علي (2017) مدى اهتمام مدراء المدارس الحكومية في حصة التربية الرياضية
- والنشاط الرياضي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.
- القاسم، منور عيد سليمان (2019) المشكلات التي تواجه تدريس مادة التربية الرياضية من وجهة نظر
- الطلبة ومعلمي التربية الرياضية في مدارس العاصمة عمان، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.
- الدلابيح، عبد الله محمد سليمان (2019) صعوبات تطبيق حصة التربية الرياضية في ضوء المناهج المطورة.
- في مدارس محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- القدومي، محمد والعمد، سليمان (2017) مستوى الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية لدى طلبة.

- تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)

المجلد 31 (1).

- الحدبان، سامي مرعي عليان (2019) مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة، اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- الدليمي، محمد عبد ثميل (2019) درجة استخدام مدرسي التربية الرياضية للتقنيات التعليمية في تدريسهم، في العراق، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- الزعبي، عمار محمد أحمد (2015) درجة تطبيق استراتيجيات تكنولوجيا التعليم لامتلاك المهارات الحياتية، في حصة التربية الرياضية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- الزعبي، رشاد واللويحي، نزار (2022) دور حصة التربية الرياضية في تنمية الثقافة الرياضية والصحية، لطلبة الصف التاسع من وجهة نظر معلمهم، مجلة تطبيقات علوم الرياضة، جامعة الإسكندرية
- السعيد، عبد الله خلف نزال (2015) درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات المعرفية المرتبطة، في مناهج التربية الرياضية الحديثة بدولة الكويت، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الجزء الأول العدد 111.
- العلوي، سليم بن حمد بن علي (2016) اللياقة البدنية المرتبطة بالحصة قبل وبعد الإجازة الصيفية وعلاقتها، ببعض متغيرات نمط الحياة لدى طلاب المدارس (14-16 سنة) بمحافظة الداخلية، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.
- النعيم، أنس أحمد يوسف (2021) درجة التزام معلمي التربية الرياضية في تطبيق مناهج التربية الرياضية، من وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية في إقليم الوسط والشمال، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- عنانبة، وليد محمد (2018) الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في، محافظة عجلون من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- يوسف، إياد وكايد، عمرو (2019) مدى استخدام التكنولوجيا في حصة التربية الرياضية نحو الاقتصاد، المعرفي في فلسطين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، مجلة بحوث وتطوير علوم الرياضة، (JDRSSA) issue (1).
- المراجع الأجنبية:

Amy s .Ha , Rk sum ,(2008). Capacity to accomplish physical education

- curriculum reform : the implications for teacher development. Sport, education and society . vol 13 ,issue 1 p 77-95 .
- Annarino , A.A cowell , C.C ,hazelton H (2001) . curriculum theory and design in physical education, st . louis, Mosby co .
- Al – hazzaa ,h,(2002), physical activity , fitness and fitness among Saudi ; children and adolescents . saudi mad j ,vol. 23(2) 144-150.
- Cheng ,wan – lin, cheng ,jen – son ; huang , yi – yu ting ,ping –ho ;yang ,ming –ching (2011).leisure , lifestyle and health – related physical fitness for college student .social behavior and personality ; 39(3) ,321-331.
- Chuang W .(2002) An innovation teacher training approach ; combine live instruction with a web – based reflection system . British Journal of Education Technology. vol .33 no .2 pp 229 – 232 .
- department of psychology Virginia commonwealth university, journal of school psychology vol (44), issue (3), pp 104- 120 .
- Farrell albert D .(2006) . peer school problems in the lives of urban adolescents; frequency, difficulty, and relation to adjustment,
- Hill , G & cleven, B .(2005). Using student surveys to help choose physical education activities strategies. journal for physical and sport educations, vol (28) ,issue (6) , pp 6- 9 .
- Kenndy ,J .(2002) . perceive technological competencies of elementary. teacher in UK schools. dissertation abstract international ,55(3).p 348- A.
- Kovac ,M , sloan and srare , G .(2008) competencies in physical education teaching : Slovenian teachers views and future perspectives European physical education review ,4 (3) .
- Kumar, A. (2018). Importance of physical education in today's schools. **International Journal of Yoga, Physiotherapy and Physical Education**, 3(1), pp. 77-78.

Mckethan ,R .and everhart ,B .(2002). The effect of multimedia software instruction and lecture – based instruction on learning and teaching cues of manipulative skills on preservice physical education teacher.

physical education, 58 (1) ,2- 13 .

Okmen ,s (2017) . evaluation of the physical education and sport curriculum in Turkish school, education research and reviews, v 12 n 16 p 811-816 .

النوع الاجتماعي: (ذكر – انثى). - الخبرة التدريسية (اقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)

مجالات الثقافة الرياضية					
الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً
1	ادعم التحلي بالروح الرياضية اثناء اللقاءات الرياضية والمنافسات				
2	انني ادراك الطلبة اهمية الرياضة في بناء شخصية الطالب				
3	احرص على المعرفة الكاملة باهداف الرياضة المدرسية				
4	ادعم بذل الجهود لرفع مستوى الرياضة المدرسية				
5	احرص على مشاركة الطلبة بالمحافظة على الادوات والمعدات المتوفرة بالمدرسة				
6	اقدم النصص والمشورة المتعلقة بمشاركة الطلبة بالاندية الرياضية				
7	اشجع الطلبة بالبحث عن العلاقة ما بين الرياضة والمستوى الصحي				
8	ادعم المعلومات التي تفيد بان الرياضة تساهم في علاج الكثير من الامراض				
9	اكرر دائماً بان الرياضة تساهم في تحسين المستوى الاكاديمي				

10	احاول دائماً توضيح بان الرياضة تحارب امراض العصر					
مجال اللياقة البدنية						
الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
11	أهتم بحصة التربية الرياضية لانها تحسن مستوى اللياقة البدنية للطلبة					
12	يدرك الطلبة بان التعب أثناء حصة التربية الرياضية ناتج عن الجهد البدني المبذول					
13	يدرك الطلبة بأن حصة التربية الرياضية تُحسن اداء الجهاز التنفسي					
14	أحسن كفاءة الجهاز الدوري التنفسي من خلال التدريبات الرياضية					
15	اقوم بوضع التدريبات التي تحسن القوة العضلية للطلبة					
16	اجعل التدريبات الرياضية جزء من نمط الحياة الصحي للطلبة					
17	استخدم بطاقة الملاحظة لتقييم اداء الطلبة خلال الفصل					
18	اسعى من خلال التدريبات الرياضية الى التخلص من الوزن الزائد					
19	أهتم بتطوير عناصر اللياقة البدنية للطلبة خلال الفصل الدراسي					
المجال التكنولوجي الحديثة						
الرقم	الفقرة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
20	اناقش الطلبة باستمرار بالاحداث الرياضية العالمية					
21	استخدم الحاسوب لرصد علامات الطلبة					
22	اطلب الواجبات من الانترنت وإرسالها إلكترونياً					

مدى اهتمام معلمي التربية الرياضية بتطوير مفهوم الرياضة

ياسين المحارمة

23	استخدم الحاسوب كجزء من التحضير اليومي للدرس				
24	اطلع على نماذج لخصص رياضة عالمية				
25	استخدم نماذج وصور ومجسمات وأعرضها للطلبة				
26	استخدم وسائل عرض مرئية للطلبة				
27	اقوم بإرشاد الطلبة الى المواقع الالكترونية التي تقدم برامج رياضية				
28	اقوم بإرسال نماذج الاختبارات الكترونياً للطلبة				
29	استخدم مختبر الحاسوب في حصص التربية الرياضية النظرية				
30	استخدم اجهزة متطورة عند اجراء الاختبارات الرياضية المتنوعة				

الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء

ياسمين عادل أبو جامع*

أ.د صاحب عبد الجناحي**

تاريخ وصول البحث: 2024/2/3م

تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

الملخص

هدفت الدراسة البحث في الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة من جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير ثلاثة مقاييس، هي: (مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس أساليب التنشئة). وأظهرت النتائج أن درجة الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الزرقاء كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.20). وأن درجة الرضا عن الحياة كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.98). كما تبين أن أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً الأسلوب الديمقراطي جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (3.69). وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي بأبعاده (الاستقلال/المسيرة، الطمأنينة/القلق، الجرأة/ الخجل الاجتماعي، تقدير الذات، الانشراح/ الانقباض، الضبط الانفعالي/التذبذب) والدرجة الكلية والرضا عن الحياة بأبعاده (الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي، الرضا الاجتماعي، الرضا الأسري، الرضا عن الذات، الرضا العام) والدرجة الكلية لدى طلبة الزرقاء. كذلك تبين وجود علاقة ايجابية بين الاتزان الانفعالي بأبعاده من جهة والأسلوب الديمقراطي من جهة أخرى. في حين تبين وجود علاقة سلبية بين الاتزان الانفعالي بأبعاده من جهة والأسلوب الفوضوي والأسلوب السلطوي من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، الرضا عن الحياة، أساليب التنشئة الأسرية.

*باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Emotional Balance, Life Satisfaction, and Their Relationship with Parenting Styles among Students at Al-Zarqa University

Abstract

The study aimed to investigate emotional stability, life satisfaction and their relationship to parenting styles among students at Zarqa University. The study adopted a descriptive correlational approach. The sample of the study consisted of (372) male and female students from Zarqa Private University in Jordan. They were selected by a simple random method. To achieve the objectives of the study, three scales were developed, which are: (The emotional stability scale, The satisfaction with life scale, and upbringing methods scale). The results showed that the degree of emotional stability among Zarqa University students was moderate, with the average (3.20). The degree of satisfaction with life was moderate, with the average (2.98). They also indicated that the most common method of family upbringing was the democratic one; it appeared to a high degree, with the average (3.69). The results also showed a statistically significant correlation between the degrees of emotional stability with its dimensions (independence/conformity, confidence /anxiety, boldness/social shyness, self-esteem, extroversion/introversion, emotional control/instability) and the total score as well as the satisfaction with life in its dimensions (academic satisfaction, Economic satisfaction, social satisfaction, family satisfaction, self-satisfaction, general satisfaction) and the total grade among Zarqa students. The study also showed that there is a positive relationship between emotional stability and its dimensions on the one hand and the democratic style on the other hand. Whereas it was found that there is a negative relationship between emotional stability and its dimensions from one side, and the chaotic and authoritarian style on the other side.

Keywords: Emotional stability, Life Satisfaction, Parenting Styles

المقدمة:

يعتبر الاتزان الانفعالي من الجوانب المهمة في حياة الفرد، إذ يشكل أحد سمات الشخصية المتوافقة القادرة على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات المهمة، والسيطرة والضبط في تعبيره عن انفعالاته، وامتلاكه وجودًا مع الآخرين قائمًا على الحب والتفاعل الذي يعمل على اندماجه مع الآخرين، وتحقيق ذاته، فالفرد المتزن انفعاليًا لديه القدرة على تحمل مختلف أنواع الحرمان وتأجيل إشباع الحاجات، ويشير الاتزان الانفعالي إلى الفرد الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي وتظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء مختلف المواقف الضاغطة وغير المرغوب فيها. ويعد الاتزان الانفعالي من المتغيرات الإيجابية الهامة التي تقع محل اهتمام علم النفس؛ فهو يسهم في تمتع الفرد بالصحة النفسية، خاصة في ظل الظروف المجتمعية والعالمية الحالية، فحياة الإنسان لا تسير على وتيرة واحدة، وإنما هي مليئة بالتجارب والخبرات التي تثير الانفعالات والحالات الوجدانية للفرد، وتنوع الانفعالات فمنها الإيجابي والسلبي، فالانفعالات الإيجابية هي تعبير عن كون الظروف الحالية تسهم في تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات، بينما الانفعالات السلبية هي تعبير عن كون الظروف غير مشبعة للحاجات، والشعور بعدم الرضا والارتياح، ويمكن اعتبار تنمية القدرة على كف بعض الاستجابات الانفعالية السلبية سبيلًا للشعور بالراحة النفسية، لذلك كان الاتزان النفسي أمرًا بالغ الأهمية في حياة الفرد، لأن الاتزان الانفعالي يشكل سمة من سمات الشخصية، تمكن الفرد من الاستجابة الانفعالية السوية والمناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، والتعامل مع المواقف الانفعالية بمرونة، والقدرة على التحكم والسيطرة على الانفعالات (العدساني، 2023).

ويعتبر مفهوم الرضا عن الحياة من المفاهيم الهامة لحياة الفرد وسلامته النفسية، الذي يشير إلى كيفية تقييم الأفراد بأبعادها المختلفة، ويعبر الرضا عن الحياة عن الكيفية التي يقيم بها حياتهم من وجهة نظرهم الخاصة وهذا التقييم يكون في جانبين الأول معرفي، ويتمثل في إدراك الأفراد وتقييمهم للحياة بشكل عام، أو تقييم جوانب محددة من الحياة مثل الرضا عن الدراسة، والتخصص والجانب الثاني تقييمي: ويتمثل في كيفية تقييم الأفراد لحياتهم بناء على تكرار الأحداث السارة التي تسبب السعادة والفرح أو الأحداث غير السارة التي تسبب التوتر والقلق، حيث إن الشعور بالرضا عن الحياة أو عدم الرضا عن المجال أو أكثر من مجالات الحياة المختلفة التي يعيشها الفرد يؤثر على بنجاحه وتحصيله الدراسي كما يساهم إسهامًا كبيرًا في عملية تكيفه الشخصي والاجتماعي وفي تكوين شخصيته، وبلورة نظرته الخاصة إلى العالم، كما

أن الشعور بالرضا عن الحياة أو عدم الرضا يرتبط بطموح الفرد وإنجازاته وما قد يصبو إليه ويريد تحقيق أهدافه (الوناس، 2023)،

مما سبق ترى الباحثة أن الرضا عن الحياة شعور الفرد بالسعادة والطمأنينة مع نفسه ومع ظروفه الحياتية، وأنه يشير إلى تقبل الفرد لذاته وأسلوب الحياة التي يحياها في المجال الحيوي المحيط به، فهو متوافق مع ذاته وربه وأسرته، سعيد في عمله متقبلاً لأصدقائه راضياً عن إنجازاته الماضية، متفائلاً بما ينتظر من مستقبل مسيطراً على بيئته، فهو صاحب القرار، قادراً على تحقيق أهدافه.

وتتنوع أساليب التنشئة الأسرية التي يمارسها الآباء على الأبناء، منها أساليب التنشئة الأسرية القائمة على التسلط التي لها دور مهم في ظهور سلوكات مضادة للمجتمع، وكذلك التنشئة الأسرية القائمة على التذبذب تسهم في ظهور حالات سوء التكيف والعنف مع الآخرين، وتكون فرداً غير مسؤول عن سلوكه وأفعاله تجاه الآخرين، وتكوين السلوك العنيف فالأسرة تزود الطفل في مراحل عمره الأولى بمجموعة من الرموز والمعاني التي تكون شخصية الطفل، وبالتالي تؤهله للقيام بأدواره في المجتمع بطريقة منظمة فإذا كانت الأسرة مثيرة لمشاعر الخوف والقلق وعدم الشعور بالأمن والإحباط؛ يترتب على ذلك سوء بناء ونمو الطفل، وإذا كانت التنشئة قائمة على الحب والأمان والاحترام والاهتمام يترتب عليه أفراد يتمتعون بصحة نفسية مع أنفسهم ومع مجتمعهم. ومع انتقال الفرد من الأسرة إلى الجامعة قد يشكل مجموعة من المواقف والقيم التي سوف تعمل على تحديد سير عملية التعليم لديه، أي كل ما اكتسبه في أسرته ينعكس عليه بشكل أو بآخر على تحصيله الدراسي وعملية التفاعل مع التلاميذ داخل المؤسسة التربوية، ونظراً لقيمة التعليم والنجاح في العملية التعليمية فكثيراً ما نجد أن المجتمع بجميع مؤسساته تضغط على التلميذ ليحقق رغبات المجتمع وطموحه وذلك من خلال تحصيل دراسي جيد والتقدم في المشوار الدراسي وليزيد كذلك من مكانته الاجتماعية (شرابطة، 2019).

ومما سبق يتبين أن الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة مفاتيح لفهم سلوك الفرد ومؤشرات مهمة على الاستقرار النفسي والاجتماعي والصحة النفسية والعقلية للفرد، وبناء على ذلك، فإن التنشئة الأسرية كعملية من العمليات الاجتماعية الأساسية داخل الأسرة تساهم في بناء شخصية الفرد وتهيئته للحياة الأسرية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

لقد استشعرت الباحثة الإحساس بمشكلة الدراسة والحاجة إلى التفكير الجاد بدراسة متغيراتها من خلال عملها كمرشدة نفسية ومعايشتها للطلبة وملاحظتها للتقلبات الانفعالية والمزاجية التي يعاني منها الطلبة التي قد تؤثر أو تتأثر برضاها عن الحياة وكذلك بأساليب تنشئتهم مما دفع الباحثة إلى التفكير بإجراء دراسة للتعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لطلبة جامعة الزرقاء

وتشير دراسة عوض أن المشكلات التي تعرض لها طلبة الجامعة في الوقت الحاضر تفاقمت، وخاصة بعد أن أصبحت الحياة مليئة بمثيرات الانفعال من خلال الأحداث العديدة التي يتعرضون لها سواء أكان ذلك داخل حرم جامعي أم خارجه، وقد يكون لها دور كبير وتأثير على قراراتهم ومستقبلهم وأدائهم ورضاهم عن الحياة (عوض، 2002). كذلك توقد دراسة (السيد وأبو الوفا، 2015) إلى أهمية الاتزان الانفعالي لما له من دور كبير في حياة الطلاب الأكاديمية، حيث إن الاتزان قد يساعدهم في تأدية وظائفهم العقلية واستثمار إمكاناتهم بعيداً عن التوتر والانفعال، وتجعلهم قادرين على إبراز السلوك المناسب في العديد من المواقف الحياتية بغض النظر عن طبيعتها ومكانها. ومن هنا تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على: "ما مستوى الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء؟"

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الزرقاء؟
2. ما مستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء؟
3. ما مستوى أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي وبين أساليب التنشئة الأسرية؟

6. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الرضا عن الحياة وبين أساليب التنشئة الأسرية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء.
2. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي وبين الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء.
3. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي وبين أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء.
4. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الرضا عن الحياة وبين أساليب التنشئة الأسرية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة:

1. تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي ستتناولها فمفهوم الاتزان الانفعالي الرضا عن الحياة من المواضيع ذات الأهمية البالغة، التي حظيت باهتمام كبير من النواحي كافة التربوية والنفسية.
 2. إن أهمية هذه الدراسة تعود في جانب منها لطبيعة أفراد العينة الذين تستهدفهم هذه الدراسة وهم طلبة جامعة الزرقاء، فهم معلمون وقادة المجتمع في المستقبل، من خلال بمعرفة الخصائص عينة الدراسة هم قادة المستقبل بمثابة العمود الفقري في المؤسسات الاجتماعية والتربوية والسياسية والاقتصادية التي تسهم في عملية التنشئة الأسرية وفي تربية النشء والطالب الجامعي يعتبر من أهم القوى المؤثرة في المجتمع.
 3. تعميق البحث النفسي حول فئة طلبة الجامعة التي تعد من أهم المراحل العمرية شديدة الأهمية التي تنعكس على ظروفهم ومسار حياتهم على المدى الطويل.
- ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من الدراسة الحالية طلبة جامعة الزرقاء في فهم الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بالتنشئة الأسرية. توظيف نتائج البحث مجموعة من التوصيات المهمة لذوي الاختصاص.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

"هو بعد من أبعاد الشخصية ثنائي القطب والاتزان والعصبانية، وهما طرفا البعد، حيث يمثل الطرف الأول من هذا البعد (الاتزان الانفعالي) الإيجابية وقوة الضبط الذاتي للفرد، وأعلى درجات الاستقرار النفسي والتوافق الانفعالي أو الوجداني وانخفاض التوتر، ويكون في أغلب الأحيان مصحوباً بقوة الأنا" (أبو نجيلة، 2016).

ويعرف الاتزان الانفعالي إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس (الاتزان الانفعالي) المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الرضا عن الحياة: (Life Satisfaction)

بأنه يقصد "بحالة شعورية فردية ناجمة عن تقدير وتقييم عقلي ووجداني لنوعية وكيفية الحياة التي يعيشها أو يحييها الفرد في ضوء توقعاته ومعاييرها واهتماماته وطموحاته السابقة والحاضرة والمستقبلية، أي وفقاً للمستوى الذي يعتقد أنه الأنسب والأفضل والأمثل، لحياته، في مجالاتها وأبعادها المتنوعة، ابتداءً من الحياة العامة إلى الحياة الأسرية، وليس انتهاءً بالحياة المهنية، حيث إن هناك الحياة الزوجية، والحياة الاقتصادية (مستوى المعيشة)، والحياة التعليمية أو الدراسية" (أبو نجيلة، 2016).

وتعرف الباحثة الرضا عن الحياة إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة إجاباتهم عن مقياس الرضا عن الحياة المعد لأغراض الدراسة الحالية.

التنشئة الأسرية: (methods of Family upbringing)

"عرفه بأنه مجموعة من الأساليب والوسائل الممارسة فعلياً، التي يتبعها الوالدان بالتعبير الظاهري اللفظي أو غير اللفظي، في تفاعلها مع أطفالهما، بغرض التنشئة الاجتماعية من خلال مواقف الحياة المختلفة (عمر، 2004).

وتعرف الباحثة التنشئة الأسرية إجرائياً: بأنها الدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة نتيجة إجاباتهم عن مقياس التنشئة الأسرية

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال العام الدراسي 2023-2024.

- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من طلبة جامعة الزرقاء.

- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طلبة جامعة الزرقاء.

محددات الدراسة:

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بناء على حجم العينة وطريقة اختيارها.

- تتحدد هذه الدراسة عبر الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسة ودلالات صدقها وثباتها.

الإطار النظري:

الاتزان الانفعالي (Emotional Stability):

يُعد الاتزان الانفعالي جوهر الصحة النفسية الإيجابية، وأهم المطالب التي تعكس الشخصية الإيجابية للفرد (جيهان، 2020). ويرى جوسوامي (Goswami 2018)، أن النضج الانفعالي يمثل توازنًا بين الدماغ والعواطف، أو بشكل أدق، توازنًا بين العالم الداخلي والخارجي للفرد. كما عرّف العطاس والقحيز (2021) الاتزان الانفعالي: أنه مدى قدرة الشخص على التحكم في انفعالاته وتقديره لنفسه، بطريقة تمكنه من بناء علاقات اجتماعية وودية مع الآخرين، وتوجيه الأمور ومساعدته في حل مشكلاته دون الاعتماد على الآخرين، ومواجهة الإحباطات والنكسات بأقل قدر من الانزعاج وال فشل. وأشار باجاج (Bajaj، 2019) إلى أن الأفراد ذوي الاتزان الانفعالي العالي يسعون إلى تحقيق أهداف متسقة مع ذواتهم، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من السعادة والرفاهية والتفاؤل، كما يتمتعون بمشاعر إيجابية أعلى، حيث يستخدمون فهم انفعالاتهم واستراتيجياتهم للتعامل مع القلق والضيق. وفي تعريف آخر، أوضح محمود (2020) أن الاتزان الانفعالي: استجابة انفعالية مناسبة للمواقف بطريقة مستقرة نسبيًا وغير حادة، والقدرة على التعامل بمرونة وهدوء مع مواقف الحياة المختلفة.

ويذكر محمد (2020) أن الاتزان الانفعالي يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تحمل أحداث الحياة بشكل مقبول ومنطقي، معتمدًا على نفسه ومتحملًا للمسؤوليات، ومتفائلًا في الحياة، مع تعاطفه مع الأحداث واهتمامه بها.

أشار كولديبرج (Goldberg، 1993) أن الاتزان الانفعالي قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته في وجه الضغوط، مما يؤدي إلى الراحة النفسية وعدم التوتر وتحسين المزاج. وأوضح عون والمسعودي (2002) أن الاتزان الانفعالي يعد خصائص الفرد المتزن، الذي يتسم بالشجاعة في مواجهة المستقبل وعزمه على اتخاذ قرارات مهمة. ويتمثل هذا الاتزان في قدرة الفرد على التحكم في تعبيره عن انفعالاته، وفي وجوده الأصيل مع الآخرين بناءً على المحبة والتعاون، دون أن يفقد خصوصيته وتفرد. وأشار ريان (2006) إلى أن الاتزان الانفعالي يمثل حالة من التروي والمرونة

العاطفية تجاه المواقف الانفعالية المختلفة، مما يجعل الآخرين يميلون إلى التفاعل بسرور وهدوء وحسن المزاج وثقة في الذات.

طبيعة الاتزان الانفعالي:

أما حسب ما وجد عند ستيرنبرج (Sternberg، 2004)، المشار إليه في أسعد (2015)، فإن الاتزان الانفعالي يتألف من ثلاثة مكونات رئيسية، وهي:

-مكون معرفي: يشمل الخبرة الذاتية الشعورية، والوعي الذاتي للفرد في كيفية تفكيره وشعوره.
-مكون فسيولوجي: يتعلق بالتأثير الجسدي، حيث يؤثر النشاط العاطفي في الدماغ على شعورنا بشكل مختلف.

-مكون سلوكي: يشمل تعبيرات السلوك عن الانفعالات من خلال الوجه والحركات والإشارات، مما يؤثر في كيفية تصرفنا.

المحور الثاني: الرضا عن الحياة (Life Satisfaction)

وفقاً للدسوقي (2013)، يُعرّف الرضا عن الحياة كتقييم للإنسان لنوعية حياته، حيث يعتمد هذا التقييم على قيمه الشخصية. في المقابل، يُعرّف سليمان (2003) الرضا عن الحياة بأنه تقييم عام لجودة حياة الفرد وفقاً للمحكات التي اختارها من توقعاته المستقبلية.

ويرى لعلوان (2008)، أن الرضا عن الحياة مؤشّر مهم يعكس نوعية حياة الإنسان. يوفر التفاعل والتعاون مع الآخرين من خلال الأنشطة اليومية فرصة لتحسين التواصل الاجتماعي، وترتبط هذه التفاعلات بنوعية الحياة ورضا الفرد عنها. ويُشير ليو وتشيونغ (Liu & Cheung، 2011) إلى أن الأفراد الذين يشاركون في أنشطة مختلفة يشعرون بارتياح أكبر في جوانب حياتهم الاجتماعية.

من جهة أخرى، يرى كور (Kour، 2011) أن الرضا عن الحياة يُعرف على أنه "تصور عام لظروف الحياة"، ينشأ من مقارنة الإنسان مع طموحاته وإنجازاته الفعلية، ويُمكن أيضاً تعريفه بأنه امتلاك فكرة إيجابية نحو الحياة. ويشير (المجدلاوي، 2012) إلى أن الرضا عن الحياة يظهر في سلوكيات الفرد واستجاباته، ويعكس راحته النفسية وجودة حياته بناءً على معايير الشخصية.

اعتبر أتشلي (Atchley، 2000) أن الرضا عن الحياة يعكس تقييم الفرد لذاته وإنجازاته، ويشمل الأمان والطمأنينة والانسجام مع الواقع. في حين يرى ميخائيل (2011) أن الرضا عن الحياة يلعب دوراً مهماً في صحة النفس وتكيف الفرد وتوافقه الاجتماعي.

أبعاد الرضا عن الحياة:

يرى فرانكن (Franken، 1994) مظاهر الحياة تشمل: السرور، والعلاقات الاجتماعية، والاطمئنان، والاستقرار، والتقدير الاجتماعي، والأمن النفسي. يشير إلى أن الأفراد الذين يشعرون بهذه الأشياء ويسعون لتحقيقها يصبحون أكثر رضا عن حياتهم. يقومون بإشباع حاجاتهم ورغباتهم، مما يؤدي إلى صورة إيجابية ورضا عن الحياة.

ويرى الدسوقي (2000) أن هناك العديد من أبعاد الرضا عن الحياة، تشمل الطمأنينة وعدم الخوف، والاستقرار النفسي والرضا عن الذات، والتقدير الاجتماعي الذي يشمل التقبل والمحبة والاحترام من الآخرين. كما يشير إلى أهمية الاعتراف بالفرد ومشاركته في صنع القرار.

في دراسته، يؤكد تفاحة (2009) أن أبعاد الرضا عن الحياة تشمل التفاعل الاجتماعي والقدرة على المشاركة والتواصل مع الآخرين، والتفاؤل والتوقعات الإيجابية للمستقبل، والثبات الوجداني الذي يتيح للفرد التعايش مع الأحداث بثبات نسبي. يشير أيضاً إلى أهمية الحماية وتقديم الدعم في الأوقات الصعبة.

بشكل عام، يتبنى هؤلاء الباحثون مفهوماً شاملاً للرضا عن الحياة يشمل العوامل الاجتماعية والنفسية، ويبرزون أهمية التوازن والتفاعل الإيجابي مع البيئة والآخرين.

أشارت دراسة موريل وميكس (Murrell & Meeks، 2001) إلى أن الصحة تعد عاملاً هاماً ومؤثراً على الرضا العام عن الحياة. يتفق مع ذلك الرأي سليمان (2003) الذي أكد أن الرضا عن الحياة الصحية يمتلك تأثيراً قوياً. كما أشار الكندري (2009) حيث أشارت إلى أن الصحة الجيدة تمكن الفرد من التعامل مع التوتر وظروف الحياة، مما يساهم في تحقيق طموحاته وأهدافه. يظهر أن رضا الفرد عن حياته يرتبط بشكل كبير بحالته الصحية.

وفي تحليل الأبعاد المختلفة لرضا الحياة، يُظهر التتبع الذي قامت به الباحثة اتفاقاً مع الباحثين الآخرين. يمكن تقسيم أبعاد رضا الحياة إلى عدة جوانب، منها:

- الاطمئنان والسعادة: الفرد يشعر بالهدوء والراحة، ويتخلص من التوتر ويشعر بالأمان والدفع.
- الاستقرار النفسي: القدرة على قبول الذات، والتعامل مع التحديات بفاعلية، ومواجهة المستقبل بثقة.
- التوافق الاجتماعي: القدرة على التكيف مع الآخرين والتعامل الإيجابي معهم.

• الصحة: الشعور بالسعادة ناتج عن حالة جيدة للصحة خالية من الأمراض.

يتبين مما سبق أن الصحة تلعب دوراً في تحقيق رضا الفرد عن حياته، وأن فهم أبعاد رضا الحياة يساهم في تحسين الجودة العامة للحياة.

العوامل المؤثرة في الرضا عن الحياة:

يُعزى الرضا عن الحياة إلى مجموعة من العوامل المتمثلة في السمات الشخصية والوراثية والعوامل المعرفية والعوامل الاجتماعية، مثل: الأنشطة الموجهة نحو الهدف، والكفاءة الذاتية، وتوقعات النتائج، ودعم البيئة المحيطة بالفرد، وأن تقييمات الإنسان لحالته الجسدية وحالته الصحية ورضاه الوظيفي والوضع الاقتصادي ورضاه عن وقت الفراغ الذي يعد من أهم أربعة عوامل تؤثر في رضا الفرد عن الحياة. يعتمد مفهوم الرضا في نظريته على التسلسل الهرمي لماسلو لإشباع الحاجات متدرجا في أدنى الحاجات الفسيولوجية إلى الحاجات العليا وهي الحاجة لتحقيق الذات، لأن الفرد يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه الهامة من أجل الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، ومن أُل أن يحقق الفرد الحياة الطيبة، وعندما يلبي الفرد متطلبات الحياة الأساسية الأمن والانتماء والاستقلال وتأكيد الذات (العامرات والرفاعة، 2014).

ويشير مرسى (2000) إلى العديد من عوامل تؤثر بالرضا عن الحياة، وهي كالتالي: أن يعيش الإنسان في ظروف جيدة تجعله يشعر بالأمان والاستقرار، وأنه يدرك التجارب والخبرات السارة التي يشعر بها وتجعله سعيداً، أن يحقق أهدافه في الحياة ويتغلب على العقبات التي يواجهها، وأن طموحاته تكون في مستوى قدراته وإمكاناته حتى لا يتعرض الفرد لكثير من الإحباطات، وعلى الفرد أن ينجح ويتفوق في مهنته أو دراسته حتى يشعر بالكفاءة والتفوق والتقدير العالي للذات. ويعتقد (إسماعيل، 2011) أن هناك مجموعة من الاحتياجات التي تلعب دوراً مهماً في تحقيق الرضا الحياة للأفراد، وهي: الحاجة إلى انتباه واهتمام الآخرين، إشباع الحاجات الجسمية والعقلية، وقدرة الفرد على تحقيق الأهداف الشخصية، وقدرته على حل المشكلات، ومساندة الأفراد والمساهمة في بناء المجتمع، والحاجة دائماً إلى الحب والصداقة الحميمة، والشعور بالتحكم، وإدراك الهوية وتحقيق متطلبات وتوقعات كل مرحلة عمرية يمر بها الفرد، وتحقيق الأمان والطمأنينة.

المحور الثالث: أساليب التنشئة الاجتماعية methods of Family upbringing

التنشئة الاجتماعية تمثل جوهرية في تشكيل شخصية الفرد وتأثيره في المجتمع، إنها العملية التي يخضع لها الأفراد خلال نموهم وتطورهم، حيث يتلقون مجموعة من القيم والسلوكيات

والمعتقدات من محيطهم الاجتماعي، يبدأ هذا النمو منذ الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الأطفال أولى تجاربهم الاجتماعية من خلال التفاعل مع أسرهم ومجتمعهم المحيط (Bawab & Hanak, 2019)

تؤدي الأسرة دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تكون المصدر الرئيسي لتحديد القيم والأخلاق التي يتبناها الأفراد، وتعلم الأطفال في هذا السياق كيفية التفاعل الاجتماعي، وكيفية بناء العلاقات القوية والمستدامة، ويتعلمون من خلال تجاربهم اليومية كيفية التعامل مع التحديات وحل المشكلات بشكل فعال (بن قفة، 2017).

إلى جانب الأسرة، تؤدي المدرسة دوراً هاماً في تشكيل التنشئة الاجتماعية، يتعلم فيها الأطفال قيم الانضباط والتعاون، وكيفية التفاعل مع أقرانهم، وتساهم البيئة المدرسية في بناء شخصية الفرد وتطوير مهاراته الاجتماعية التي تؤثر على تكامله في المجتمع (مقحوت، 2014). علاوة على ذلك، تؤثر وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتلقى الأفراد تأثيراً كبيراً من وسائل الإعلام في تحديد آرائهم واعتقاداتهم، ويتشكلون استجابةً للمحتوى الذي يتعرضون له عبر وسائل الاتصال المختلفة. لذا إن التنشئة الاجتماعية عملية ديناميكية ومستمرة، تشكل الفرد وتحدد تصرفاته وتفكيره، وتساهم في بناء مجتمع قائم على القيم والتعاون (الخشاب، 2006).

هناك العديد من المفاهيم التي تناولت موضوع التنشئة الأسرية حسب إيديولوجيات الباحثين ومنطلقاتهم الفكرية. وفقد عرفها (محمد ومحمد 2010) بأنها تلك الأساليب والوسائل التي يتم ممارستها بالفعل، ويتبعها الآباء بالتعبير اللفظي أو غير اللفظي، في تفاعلهم مع أطفالهم، لغرض التنشئة الاجتماعية من خلال مواقف الحياة المختلفة. وعرفها (الشوارب، 2003) بأنها تشمل مجموعة من الأساليب النفسية والأساليب الاجتماعية التي يمارسها الآباء في التعامل مع أبنائهم كما يتصورهم الأبناء. أما (محرز، 2005) فيعرّف بأنه مجموعة من السلوكيات والأساليب التي يمارسها الآباء والأمهات في مختلف المجالات أثناء تربيته.

ويشير خوج (2002) إلى أنها "تلك الأساليب الإيجابية والسلبية التي يمارسها الآباء مع أطفالهم في مواقف مختلفة من حياتهم ويحاولون غرسها في نفوسهم مع الالتزام بعادات وتقاليد المجتمع، ويتم قياسها من خلال: التعبير عن الألوان أو تجاوب الأبناء. أما الرشدان (2015) فيعرفه بأنه

العملية التي يتعامل مع الإنسان البيولوجي ليحوّله إلى كائن اجتماعي، ويخرج من رحم الأم إلى رحم الجماعة لوقت معروف يمر من خلاله تشكيل اجتماعي ويتطور ضمنه. وعرفها أبو مغلي وسلامة (2013) بأنها عملية تربية تعتمد على أساليب التلقين والمحاكاة والتوحيد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للطفل والبالغ، وهي تكامل بين عناصر الثقافة في نمط الشخصية، وهي تعد عملية مستمرة. كما تُعرف أيضاً بأنها عملية تعلم وتدريب وتنشئة، ويقوم على المشاركة الاجتماعية، ويهدف تزويد (الأطفال، والمراهقين، والكبار، وكبار السن) بالسلوكيات والمعايير والمواقف التي تتناسب مع أدوار اجتماعية معينة تمكنه من مواكبة مجموعته والانسجام الاجتماعي. وتكسبه الطابع الاجتماعي وتسهّل اندماجه في الحياة الاجتماعية (مصباح، 2011).

ويتضمن مجموعة من الأنماط، بما في ذلك: الأنماط السوية كالنمط الديمقراطي: يعتبر هذا النمط من الأنماط الإيجابية، حيث يتسم بالعقلانية والاعتدال في تربية الأبناء، تاركاً مسافة من حرية الفكر والتعبير والرأي واتخاذ القرار الأفضل ضمن حدود العامة إطار الوالدين والأهداف العامة (السنيدي، 2013). ويعتبر هذا النمط في تربية الأبناء من أفضل اتجاهات التربية الأسرية لأن الآباء يتعاملون مع أطفالهم بتسامح ويتقبلون أفكاره ومشاعره وطموحاته التعامل مع المواقف الجديدة والاستفادة منها العويدي (المطري، 2018).

ويرى شو (Shaw, 2008) أن الآباء الذين يستخدمون هذه الطريقة يتوقعون أن يتصرف أطفالهم بنضج وحكمة، وبالتالي يستخدمون طريقة التعزيز معهم أكثر من طريقة العقاب لتحقيق أهدافهم، كما أنهم يستخدمون أسلوب الشرح وطرق التفسير ليساعدوا أبناءهم على فهم أسباب ونتائج سلوكياتهم من خلال الحوار، والاستجابة الإيجابية لردود أفعالهم، وتوفّر لهم الجو من الدعم والأمن الحميمي المليء بالمشاعر الدافئة والأمان.

أما نمط القبول: فهو أحد أنماط التنشئة الأسرية السوية، ويتجلى في تقبل سلوك الابن وأفعاله، وفهم مشاكله، وإظهار الحب له، والاعتزاز بإنجازاته أمام الآخرين، والاستجابة لاحتياجاته ومتطلباته وتوجيهاته بلطف، ومشاركته في أنشطته المختلفة وتطلعاته المستقبلية (زراقة، 2013). ومن آثار هذا النمط حث الأطفال على التعاون والثقة بالنفس، مما يساهم في تكوين وصقل شخصية اجتماعية ذات علاقات متزنة. ويقاس بمدى الحب الذي يعبر عنه الأب أو الأم لابنته من خلال سلوكهما تجاهها في المواقف اليومية المختلفة (المجالي، 2006).

نمط التفاعل: إعطاء الطفل فرص التفاعل مع أقرانه، وتشجيع التنمية الاجتماعية السليمة من خلال فتح قنوات للتفاعل مع أفراد الأسرة أو خارجها بما يعزز نمو الطفل اللغوي والعاطفي، مقابل حرمانه وعزله اجتماعياً عن المحيطين له، في حين أن نمط الاهتمام يتمثل بفهم مشاعر الطفل، ومساعدته، وإعطائه الثقة في التعامل معه، مقابل حرمانه من أساسيات العناية والعطف، وتشتيت انتباهه عنه، وتجاهله (الشيباني، 2005).

ويمثل نمط التشجيع ميل الوالدين لمساعدة أطفالهم وتشجيعهم، والوقوف إلى جانبهم في المواقف بما يدفعهم إلى الأمام. ويتم ذلك من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية تشمل تعلمهم القيم والمعايير التي تنسجم مع الثقافة المجتمعية وتحقيق الأهداف التي يسعى الآباء إلى تحقيقها من خلال هذا النمط (العازمي الزبيد، 2019).

وتتمثل الأنماط غير السوية في نمط الإهمال: يعني أن الآباء لا يهتمون بأطفالهم أو يتفاعلون معهم، فيتركوا دون تشجيع السلوك المرغوب فيه، ودون أن يحاسبوا على السلوك غير المرغوب فيه، مع عدم توجيههم لما يجب عليهم فعله أو تجنبه (أبو جادو، 2010).

وأشار (الشريف، 2014) إلى شكلين من أشكال الإهمال يمكن تلخيصها في شكلين: الإهمال الجسدي: عدم تلبية احتياجاته الفسيولوجية الأساسية. والإهمال العاطفي: وهو أخطر أنواع الإهمال، والمتمثل في عدم تقدير الابن، وتجاهل مدحه عند التقديم أو تحقيق ما يستحق الثناء، وعدم التعاطف معه أو الرقة أو الاستفسار عنه، أو متابعة سلوكه.

وينتج هذا النمط عن عدم توافق الأسرة مع بعضها البعض، وتفكك الأسرة، وعدم رغبة الأم في الأطفال، لأنها تشعر أن مجيئهم كان غير مرغوب فيه لأي سبب من الأسباب. كما أن هناك أمهات مهملات لا يعرفن واجباتهن، حيث تقضي معظم يومها في التحدث بالهاتف مع صديقاتها أو في مجالسة أطفال جارتها أو أمام التلفاز، ومعاناة لأب من ضغوطات كثيرة (مرشد، 2005). خلصت دراسة روتر (RUTTER، 1985) إلى أن الإهمال من أهم المشكلات الأسرية التي تسبب انحرافات شديدة في سلوك الأطفال، وأن الأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية غالباً ما يأتون من منازل تعاني من مشكلة الإهمال (أمين، 2012).

نمط التذبذب: **Inconsistency** يعد هذا النمط بعدم استقرار الوالدين في طريقة المعاملة، مع عدم وجود قواعد محددة للمكافأة والعقاب. فالسلوك الواحد للابن قد يمدح عليه مرة، وقد يعاقب عليه مرة أخرى، ويعكس هذا الاتجاه حيرة الابن حول ما يصدر منه من سلوكيات، فلا

يعلم الأب متى يُكافئ ومتى يُعاقب، ينعكس التذبذب في عدم ثقة الابن في المعايير والضوابط الاجتماعية المعمول بها (زراقة، 2013).

نمط التفرقة في المعاملة: **Discrimination** يتمثل هذا النمط في عدم المساواة بين الأبناء، بحيث تختلف طرق المعاملة وطرق التحكم والتفضيل بينهم حسب الجنس، أو ترتيب الميلاد، أو العمر، مثل تفضيل الذكور على الإناث، أو مساءلة الإناث مقابل المحسوبية وعدم مساءلة الذكور. هذا النمط في تمييز الابن الأكبر عن إخوته في حسن التعامل، وتوفير احتياجاته بطرق تختلف عن إخوته من حيث المأكل والملبس، ومن نتائج هذا النمط أنه شخصية أنانية اعتاد على أخذ دون عطاء، ويحب امتلاك كل شيء دون مراعاة الآخرين (الهمشري، 2013).

التدليل: **Fonding** تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته العاجلة وغير الملحة فوراً وفي الوقت الحالي دون تأخير أو إبطاء، وهذا من شأنه أن يجعل الفرد لا يتحمل المسؤولية والاعتماد على الآخرين وعدم التسامح مع المواقف، والإحباط والفشل في الحياة ويميل إلى الأنانية وحب التملك (مختار 2004).

نمط الحماية المفرطة: **Over protectiveness** هي أن الأب أو الأم قد يؤدي نيابة عن الطفل المسؤوليات أو الواجبات التي يمكنه القيام بها، ويجب أن يتدرب عليها إذا أردنا أن يتمتع بشخصية قوية ومستقلة وهذا السلوك لا يسمح أن يتخذ الطفل قراراته بنفسه، على سبيل المثال، الأب يتحمل مسؤولية الدفاع عن الطفل إذا تشاجر مع أحد زملائه دون إعطاء الطفل الفرصة لتصفية حساباته بنفسه (مرشد، 2005). تؤدي الحماية الزائدة إلى نقص النمو النفسي، وعدم القدرة على مواجهة الواقع، والعزلة، وعدم المسؤولية، وانعدام الثقة بالنفس (إبراهيم، 2014).

نمط المتسلط: **Dominance** يتمثل هذا النمط في قيام الوالدين بفرض رأيهم على الطفل، والنزاع من رغباته، ومنعهم من تحقيقها، حتى لو كانت مشروعة. نجدهم يصرون على قيمة طاعة الوالدين، ويفضلون العقاب كوسيلة من وسائل التربية، وقد يستمر تسلط الوالدين حتى عندما يكبر الطفل، ويستخدمان أساليب تتراوح بين العنف واللين (الشرفة 2005).

يتضح للباحثة أن أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية والسوية هي التي تساهم في جعل الأفراد متكافئين، بينما الأنماط السلبية تساهم في الأفراد الذين لا يتسمون بالسوء، مما يؤدي إلى سوء التكيف الاجتماعي والنفسي، ويؤدي إلى أضرار جسيمة على مستوى الفرد والمجتمع، وتخلق العديد من الأمراض الاجتماعية.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

الدراسات السابقة المتعلقة الاتزان الانفعالي:

أجرى بوحارة (2023) دراسة الحالية للكشف عن طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين بجامعة سيدي بلعباس في جزائر وذلك للكشف درجة الفروق بين مستويين: اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي؛ تبعا لبعض المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي). ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي واختيار عينة غير العشوائية القصدية وعددها (83) من فئة الطلبة الجامعيين. حيث طُبق على الفئة مقياسان هما: اليقظة العقلية لـ (Baer et al, 2006) والاتزان الانفعالي لـ (اشبير، 2018). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة، لا توجد فروق في مستوى ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وأجرى الحريزي وعبد النور (2019) (Harizi & Abdenour) دراسة الكشف عن العلاقة بين أبعاد الشخصية حسب "أيزنك" تمثلت في (الانبساطية، والاتزان الانفعالي) إضافة إلى الاستثارة الانفعالية وأبعاد التفوق الرياضي، وكشف الفروق بين الجنسين، وتم اختيار عينة بالطريقة غير الاحتمالية (القصدية) وتكونت عينة البحث من (22) ذكراً و(15) أنثى واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق الباحث المقاييس النفسية كاختبار أيزنك للشخصية EPQ والاستثارة الانفعالية وأبعاد التفوق الرياضي، وأظهرت النتائج الدراسة الآتي: عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الانبساط والاتزان الانفعالي وأبعاد التفوق الرياضي، وبين الاستثارة الانفعالية وأبعاد التفوق الرياضي عند رياضيي كرة السلة. إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين لاعبي ولعابات كرة السلة في أبعاد التفوق الرياضي باستثناء بعد احترام الآخرين حيث أسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح اللاعبين الذكور.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالرضا عن الحياة:

أجرى فياض وآخرون (2023) دراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدماج الهواتف الذكية وكل من الضغوط الأسرية والرضا عن الحياة، وتم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (198) من الشباب الجامعي بمنطقة جازان، واستخدام الباحث

مقاييس: مقياس إدمان الهواتف الذكية إعداد العنزي (2020)، ومقياس الضغوط الأسرية إعداد النجار (2019)، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد عفانة (2018) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة، ودالة إحصائياً بين إدمان الهواتف الذكية (الأبعاد والدرجة الكلية) والضغوط الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الشباب، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة، ودالة إحصائياً بين إدمان الهواتف الذكية (الأبعاد والدرجة الكلية) والرضا عن الحياة (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الشباب.

وأجرى (Al-Dbyani 2021)، دراسة للكشف عن علاقة الوحدة والرضا عن الحياة ومؤشرات مهمة للصحة العقلية للأفراد. وبينت الدراسة أن اليقظة تؤدي دوراً مهماً في تحسين الرضا عن الحياة وتقليل الشعور بالوحدة النفسية، لكن الآلية الأساسية غير معروفة. وأيضاً تهدف إلى معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة والوحدة النفسية والتوسط المحتمل للدعم الاجتماعي بين الطلبة الأجانب في الصين. وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة. لتحديد مستويات اليقظة العقلية والدعم الاجتماعي والرضا عن الحياة والشعور بالوحدة النفسية. وجدت الدراسة أن جميع أبعاد اليقظة العقلية الخمسة تتنبأ بشكل إيجابي بالأبعاد الثلاثة للدعم الاجتماعي، وأن الدعم المتصور من الأصدقاء فقط هو الذي يمكن للمرء أن يشعر بالرضا عن الحياة، والدعم المتصور للآخرين المهمين يمكن أن يقلل من الشعور بالوحدة النفسية.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بأساليب التنشئة الأسرية:

أجرى عطية وأبو شقورة (2023) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين العنف الجامعي والأفكار اللاعقلانية وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. وقد استخدم الباحثين الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهدافها دراسة طبقت مقاييس: مقياس العنف الجامعي لعصفور ونمر (2012)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للريحاني (1985)، ومقياس التنشئة الأسرية للرقب والزود (2008)، وتكونت عينة دراسة من (203) طلاب جامعيين من جامعة القدس المفتوحة، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين العنف الجامعي والأفكار اللاعقلانية والتنشئة الأسرية لدى عينة البحث، وتشير النتائج أيضاً إلى أن كلاً من الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الأسرية لها تأثير على العنف الجامعي.

وأجرى بوجا (Pooja 2016)، دراسة تهدف إلى التعرف مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الثانوية وعلاقته بمتغيرات أساليب معاملة الوالدية والتحصيل الأكاديمي والجنس. وتكونت عينة

الدراسة من (200) من الذكور والإناث التابعين للمدارس الحكومية والخاصة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أكثر اتزاناً انفعالياً من الذكور، كما تبين أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يمتازون باتزان انفعالي مقارنة مع طلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، وتوصلت نتائج البحث إلى أن العلاقة التي تمتاز بالدفء بين الآباء والأبناء هي الأكثر اتزاناً انفعالياً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الطرح السابق للدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تميزت بأنها تناولت العلاقة بين ثلاثة متغيرات، هي: (الاتزان الانفعالي، والرضا عن الحياة، وأساليب التنشئة الأسرية) خلاف الدراسات السابقة التي تناولت إحدى المتغيرات أو اثنتين من متغيرات الدراسة فقط.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي؛ للتعرف على مستوى الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء، من خلال تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن للعام الدراسي (2024/2023) وعددهم (7319) طالبا وطالبة وفقاً لدائرة القبول والتسجيل في جامعة الزرقاء الخاصة.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة من طلبة جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن من العام الدراسي (2024/2023) بالطريقة العشوائية والحصول على موافقتهم للمشاركة في الدراسة، وبالرجوع إلى جدول (Sekaran & bougie، 2016) تم تحديد الحد الأدنى لحجم العينة البالغة (366) طالبا وطالبة. وقامت الباحثة بتوزيع استبانة الكترونية على (450) طالبا وطالبة في جامعة الزرقاء الخاصة، وتم استرداد (381) استبانة، وتم استبعاد (9) استبانات لتضمنها إجابات على نمط مكرر مما يعني أنها غير صالحة للتحليل الإحصائي، وعليه بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل

الإحصائي (372) استبانة، وهذا يشكل ما نسبته (83%) من الاستبانات الموزعة. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والمؤهل العلمي.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والمؤهل العلمي			
المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	200	53.8
	أنثى	172	46.2
	المجموع	372	100%
الكلية	إنسانية	228	61.3
	علمية	144	38.7
	المجموع	372	100%
المستوى التعليمي	المستوى الأول	82	22.0
	المستوى الثاني	114	30.6
	المستوى الثالث	76	20.4
	المستوى الرابع	100	26.9
	المجموع	372	100%

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الانحياز الانفعالي:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس أبو نجيلة (2016) للانحياز الانفعالي، وذلك بإجراء التعديلات المناسبة من حذف أو إعادة صياغة الفقرات، وقد تكون المقياس من الأبعاد الآتية: الضبط الانفعالي/ التذبذب، تقدير الذات، الاستقلال/ المسيرة، الجرأة/ الخجل الاجتماعي، الطمأنينة/ القلق، الانشراح/ الانقباض. وكانت إجابة المبحوثين على الفقرات حسب التدرج الخماسي ليكرت، وهو:

جدول (2) مقياس ليكرت الخماسي					
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	
5	4	3	2	1	العبارات الإيجابية
1	2	3	4	5	العبارات السلبية

صدق مقياس الانحياز الانفعالي:

للتحقق من صدق مقياس الانحياز الانفعالي تم إتباع الطريقتين الآتيتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض مقياس الانحياز الانفعالي على (10) من المحكمين من المختصين في علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم في جامعة الزرقاء الخاصة وعدد من الجامعات الأردنية،

يهدف التأكد من دلالات صدق المحتوى لعبارات المقياس، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول السلامة اللغوية للعبارات، ووضوحها وسهولة فهمها. وعليه تكون مقياس الانحياز الانفعالي بصورته النهائية من (40) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية: الضبط الانفعالي/التذبذب المقاس بـ (8) فقرات، تقدير الذات المقاس بـ (8) فقرات، الاستقلال/المسايرة المقاس بـ (6) فقرات، الجرأة/الخلل الاجتماعي المقاس بـ (6) فقرات، الطمأنينة/القلق المقاس بـ (6) فقرات، الانشراح/الانقباض المقاس بـ (6) فقرات.

ثانياً: الصدق البنائي:

تحققت الباحثة من الصدق البنائي لمقياس الانحياز الانفعالي باستخراج معاملات ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتهي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، وذلك بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية للدراسة والتي تكونت من (30) طالباً وطالبة. والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية للمقياس								
الدرجة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الدرجة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الدرجة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية
البعد الأول: الضبط الانفعالي/التذبذب	15	.356**	.306**	البعد الخامس: الطمأنينة/القلق	29	.424**	.328**	1
1	.684**	.440**	16	.336**	.400**	30	.324**	2
2	.694**	.546**	17	.345**	.375**	31	.482**	3
3	.664**	.505**	18	.388**	.488**	32	.499**	4
4	.705**	.567**	19	.312**	.383**	33	.497**	5
5	.702**	.538**	20	.329**	.327**	34	.730**	6
6	.427**	.668**	21	.314**	.472**	35	.705**	7
7	.507**	.675**	22	.346**	.549**	36	.715**	8
8	.362**	.607**	23	.347**	.428**	37	.753**	9
البعد الثاني: تقدير الذات	24	.727**	.323**	.412**	.349**	38	.694**	10
9	.436**	.664**	25	.311**	.444**	39	.325**	11
10	.503**	.727**	26	.380**	.478**	40	.393**	12
11	.434**	.675**						
12	.402**	.598**						

13	.466**	.668**	27	.468**	.372**
14	.352**	.319**	28	.392**	.367**

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تفيد نتائج جدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.311-0.753)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي ما بين (0.301-0.727). وهذا يشير إلى أن جميع معاملات الارتباط ذات قيم دالة إحصائية ومقبولة، وبالتالي لم تُحذف أي من فقرات مقياس الاتزان الانفعالي. وتم استخراج معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، والجدول الآتي يستعرض ذلك

جدول (4) معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي							
	الضبط الانفعالي/ التذبذب	تقدير الذات	الاستقلال/ المسايرة	الجرأة/ الخجل الاجتماعي	الطمأنينة/ القلق	الانقراض/ الانفعال	الاتزان الانفعالي
الضبط الانفعالي/التذبذب	1						
تقدير الذات	.435**	1					
الاستقلال/المسايرة	.460**	.530**	1				
الجرأة/ الخجل الاجتماعي	.590**	.493**	.478**	1			
الطمأنينة/القلق	.578**	.454**	.467**	.668**	1		
الانقراض/الانفعال	.750**	.516**	.502**	.891**	.866**	1	
الاتزان الانفعالي	.598**	.504**	.761**	.574**	.606**	.617**	1

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تؤكد نتائج جدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي ذات قيم مقبولة ودالة إحصائية، وهذا دليل على صدق البناء لهذا المقياس.

ثبات مقياس الاتزان الانفعالي:

أولاً: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية للدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة في المرتين.

ثانياً: الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا):

قامت الباحثة باستخراج معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والمقياس ككل، حيث تقبل النتيجة إحصائياً إذا كانت أكبر من (0.60). والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية.

جدول (5) معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والدرجة الكلية		
البعد	ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
الضبط الانفعالي/التذبذب	0.753	0.732
تقدير الذات	0.799	0.776
الاستقلال/المسايرة	0.856	0.823
الجرأة/الخلل الاجتماعي	0.812	0.801
الطمأنينة/القلق	0.802	0.799
الانشراح/الانقباض	0.857	0.832
الاتزان الانفعالي	0.932	0.911

يتضح من النتائج المذكورة في جدول (5) أن جميع قيم معاملات ثبات الإعادة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، كما كانت قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا أكبر من (0.60)، مما يعني أن مقياس الاتزان الانفعالي يتمتع بالثبات.

تصحيح مقياس الاتزان الانفعالي:

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس الاتزان الانفعالي، وذلك بتخصيص كل فقرة درجة واحدة من درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) يستدل عليها رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. واعتمدت الدراسة التصنيف الآتي لأهداف تحليل النتائج:

1.00-2.33	درجة قليلة
2.34-3.67	درجة متوسطة
3.68-5.00	درجة كبيرة

وتم حساب هذا التصنيف باستخدام المعادلة الآتية:

المدى = (القيمة الأعلى في المقياس (5) - القيمة الأقل في المقياس (1) / عدد المستويات المصححة (3)

$= (5-1) / 3 = 1.33$ ، حيث تم إضافة (1.33) للحد الأدنى لكل فئة إلى نهاية الفئات الثلاثة.

ثانياً: مقياس الرضا عن الحياة

قامت الباحثة بتطوير مقياس (أبو نجيلة، 2016) للرضا عن الحياة، وذلك بإجراء التعديلات المناسبة من حذف وإعادة صياغة الفقرات، وقد اشتمل المقياس على الأبعاد الآتية: (الرضا العام، الرضا الاجتماعي، الرضا عن الذات، الرضا الأسري، الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي). يبدي الطالب رأيه حول هذه الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي. والجدول الآتي يوضح الأوزان لهذا المقياس.

جدول (6): مقياس ليكرت الرباعي				
دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	
4	3	2	1	العبارات الإيجابية
1	2	3	4	العبارات السلبية

صدق مقياس الرضا عن الحياة:

أولاً: الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض مقياس الرضا عن الحياة على (10) من المحكمين من المختصين في علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم في جامعة الزرقاء الخاصة وعدد من الجامعات الأردنية، بهدف التأكد من دلالات صدق المحتوى لعبارات المقياس، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول السلامة اللغوية للعبارات، ووضوحها وسهولة فهمها. وعليه تكون مقياس الرضا عن الحياة بصورته النهائية من (34) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية: الرضا العام المقاس بـ (7) فقرات، الرضا الاجتماعي المقاس بـ (7) فقرات، الرضا عن الذات المقاس بـ (5) فقرات، الرضا الأسري المقاس بـ (5) فقرات، الرضا الأكاديمي المقاس بـ (7) فقرات، الرضا الاقتصادي المقاس بـ (3) فقرات.

ثانياً: الصدق البنائي:

تحققت الباحثة من الصدق البنائي لمقياس الرضا عن الحياة باستخراج معاملات ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتهي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد ببعضها

والدرجة الكلية، وذلك بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة الفعلية للدراسة التي تكونت من (30) طالبا وطالبة. والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (7) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة								
الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية
البعد الأول: الرضا العام								
1	.737**	.617**	14	.330**	.545**	البعد الخامس: الرضا الأكاديمي		
2	.771**	.681**	البعد الثالث: الرضا عن الذات			25	.733**	.743**
3	.640**	.569**				26	.784**	.762**
4	.720**	.739**	15	.349**	.588**	27	.760**	.718**
5	.742**	.678**	16	.378**	.615**	28	.773**	.748**
6	.684**	.739**	17	.358**	.610**	29	.730**	.755**
7	.733**	.748**	18	.301**	.547**	30	.588**	.646**
البعد الثاني: الرضا الاجتماعي								
8	.501**	.579**	البعد الرابع: الرضا الأسري			البعد السادس: الرضا الاقتصادي		
9	.622**	.642**	20	.360**	.529**	32	.554**	.642**
10	.689**	.713**	21	.356**	.592**	33	.623**	.653**
11	.606**	.617**	22	.747**	.730**	34	.641**	.688**
12	.392**	.594**	23	.734**	.726**			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تفيد نتائج جدول (7) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.301-0.784)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة ما بين (0.529-0.762). وهذا يشير إلى أن جميع معاملات الارتباط ذات قيم دالة إحصائية ومقبولة، وبالتالي لم تُحذف أي من فقرات مقياس الرضا عن الحياة. وتم استخراج معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة، والجدول الآتي يستعرض ذلك.

جدول (8) معاملات ارتباط لأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة							
الرضا العام	الرضا الاجتماعي	الرضا عن الذات	الرضا الأسري	الرضا الأكاديمي	الرضا الاقتصادي	الرضا عن الحياة	
1							
.630**	1						
.458**	.425**	1					
.570**	.564**	.490**	1				
.470**	.479**	.318**	.555**	1			
.516**	.566**	.397**	.575**	.650**	1		
.506**	.545**	.409**	.598**	.589**	.696**	1	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تؤكد نتائج جدول (8) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة ذات قيم مقبولة ودالة إحصائية، وهذا دليل على صدق البناء لهذا المقياس.

ثبات مقياس الرضا عن الحياة:

أولاً: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية للدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة في المرتين.

ثانياً: الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا):

قامت الباحثة باستخراج معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة والمقياس ككل، حيث تقبل النتيجة إحصائياً إذا كانت أكبر من (0.60). والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الرضا عن الحياة وبالدرجة الكلية.

جدول (9) معاملات ثبات إعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة وبالدرجة الكلية		
البعد	ثبات إعادة	معامل كرونباخ ألفا
الرضا العام	0.887	0.884
الرضا الاجتماعي	0.867	0.861
الرضا عن الذات	0.906	0.903
الرضا الأسري	0.875	0.873

الرضا الأكاديمي	0.739	0.736
الرضا الاقتصادي	0.815	0.811
الرضا عن الحياة	0.925	0.922

يتضح من النتائج المذكورة في جدول (9) أن جميع قيم معاملات ثبات الإعادة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، كما كانت قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا أكبر من (0.60)، مما يعني أن مقياس الرضا عن الحياة يتمتع بالثبات.

تصحيح مقياس الرضا عن الحياة:

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الرباعي لتصحيح مقياس الرضا عن الحياة، وذلك بتخصيص كل فقرة درجة واحدة من درجاته الخمس (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً) يستدل عليها رقمياً (4، 3، 2، 1) على التوالي. واعتمدت الدراسة التصنيف الآتي لأهداف تحليل النتائج:

1.00-2.00	درجة قليلة
2.10-3.00	درجة متوسطة
3.10-4.00	درجة كبيرة

وتم حساب هذا التصنيف باستخدام المعادلة الآتية:

المدى = (القيمة الأعلى في المقياس (4) - القيمة الأقل في المقياس (1) / عدد المستويات المصححة (3)

= $(4-1)/3 = 1$ ، حيث تم إضافة (1) للحد الأدنى لكل فئة إلى نهاية الفئات الثلاثة.

ثالثاً: مقياس أساليب التنشئة الأسرية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس لدراسة (غيث والبدارين، 2013) لأساليب التنشئة الأسرية، وذلك بإجراء التعديلات المناسبة من حذف أو إعادة صياغة الفقرات، وتضمن المقياس بصورته النهائية الأبعاد الآتية: الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي. يبدي الطالب رأيه حول هذه الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. والجدول الآتي يوضح الأوزان لهذا المقياس.

جدول (10) مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	5	4	3	2	1
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

صدق مقياس أساليب التنشئة الأسرية:

للتحقق من صدق مقياس أساليب التنشئة الأسرية تم اتباع الطريقتين الآتيتين:

أولاً: الصدق الظاهري

قامت الباحثة بعرض مقياس أساليب التنشئة الأسرية على (10) من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد والقياس والتقويم في جامعة الزرقاء الخاصة وعدد من الجامعات الأردنية، بهدف التأكد من دلالات صدق المحتوى لعبارات المقياس، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول السلامة اللغوية للعبارات، ووضوحها وسهولة فهمها. وتمثلت آراؤهم وملاحظاتهم بإعادة الصياغة أو الحذف. وعليه تكون مقياس أساليب التنشئة الأسرية بصورته النهائية من (30) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية: الفوضوي المقاس بـ (10) فقرات، السلطوي المقاس بـ (10) فقرات، الديمقراطي المقاس بـ (10) فقرات.

ثانياً: الصدق البنائي:

تحققت الباحثة من الصدق البنائي لمقياس أساليب التنشئة الأسرية باستخراج معاملات ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة الفعلية للدراسة، والتي تكونت من (30) طالب وطالبة. والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (11) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية
البعد الأول: الفوضوي	البعد الثاني: السلطوي	البعد الثالث: الديمقراطي						
1	.610**	.503**	11	.357**	.388**	21	.535**	.581**
2	.624**	.706**	12	.612**	.626**	22	.600**	.621**
3	.608**	.688**	13	.528**	.607**	23	.512**	.610**
4	.628**	.646**	14	.520**	.561**	24	.334**	.401**
5	.569**	.608**	15	.608**	.628**	25	.627**	.650**
6	.592**	.664**	16	.688**	.646**	26	.669**	.657**
7	.537**	.559**	17	.723**	.676**	27	.344**	.310**
8	.470**	.627**	18	.565**	.626**	28	.552**	.608**
9	.554**	.601**	19	.623**	.702**	29	.583**	.625**
10	.541**	.555**	20	.552**	.688**	30	.448**	.577**

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تفيد نتائج جدول (11) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.344-0.724)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات والدرجة الكلية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية ما بين (0.310-0.706). وهذا يشير إلى أن جميع معاملات الارتباط ذات قيم دالة إحصائية ومقبولة، وبالتالي لم تُحذف أي من فقرات مقياس أساليب التنشئة الأسرية. وتم استخراج معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية، والجدول الآتي يستعرض ذلك.

جدول (12) معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية				
المجال	الفوضوي	السلطوي	الديمقراطي	أساليب التنشئة الأسرية
الفوضوي	1			
السلطوي	.699**	1		
الديمقراطي	.520**	.587**	1	
أساليب التنشئة الأسرية	.731**	.765**	.712**	1

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تؤكد نتائج جدول (12) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها، والدرجة الكلية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية ذات قيم مقبولة ودالة إحصائية، وهذا دليل على صدق البناء لهذا المقياس.

ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية:

أولاً: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الفعلية للدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة في المرتين.

ثانياً: الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا):

قامت الباحثة باستخراج معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس أساليب التنشئة الأسرية والمقياس ككل، حيث تقبل النتيجة إحصائية إذا كانت أكبر من (0.60). والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس أساليب التنشئة الأسرية والدرجة الكلية.

جدول (13) معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس أساليب التنشئة الأسرية والدرجة الكلية		
البعد	ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
الفوضوي	0.802	0.798
السلطوي	0.836	0.832
الديمقراطي	0.769	0.765
أساليب التنشئة الأسرية	0.906	0.903

يتضح من النتائج المذكورة في جدول (13) أن جميع قيم معاملات ثبات الإعادة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، كما كانت قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا أكبر من (0.60)، مما يعني أن مقياس أساليب التنشئة الأسرية يتمتع بالثبات.

تصحيح مقياس أساليب التنشئة الأسرية:

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس أساليب التنشئة الأسرية، وذلك بتخصيص كل فقرة درجة واحدة من درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) يستدل عليها رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. واعتمدت الدراسة التصنيف الآتي لأهداف تحليل النتائج:

1.00-2.33	درجة قليلة
2.34-3.67	درجة متوسطة
3.68-5.00	درجة كبيرة

وتم حساب هذا التصنيف باستخدام المعادلة الآتية:

المدى = (القيمة الأعلى في المقياس (5) - القيمة الأقل في المقياس (1) / عدد المستويات المصححة (3)

= $(5-1)/3 = 1.33$ ، حيث تم إضافة (1.33) للحد الأدنى لكل فئة إلى نهاية الفئات الثلاثة.

متغيرات الدراسة:

- الانحياز الانفعالي: ويتضمن المقاس ستة أبعاد، هي: (لضبط الانفعالي/التذبذب، تقدير الذات، الاستقلال/المسايرة، المرأة/الرجل الاجتماعي، الطمأنينة/القلق، الانشراح/الانقباض).

- الرضا عن الحياة: ويتضمن المقاس ستة أبعاد، هي: (الرضا العام، الرضا الاجتماعي، الرضا عن الذات، الرضا الأسري، الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي).

- أساليب التنشئة الأسرية: ويتضمن المقاس ثلاثة أبعاد، هي: (الفوضوي، السلطوي، الديمقراطي).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والمتمثلة في:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات وأبعاد ومتغيرات الدراسة.

2. استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة الحالية:

1. مطالعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة لتحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها.

2. تطوير أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وتقديمها بصورتها النهائية.

3. الحصول على موافقة جامعة العلوم الإسلامية وجامعة الزرقاء الخاصة لتسهيل مهمة الباحثة.

4. تحديد حجم عينة الدراسة وتطبيق الأدوات عليها.

5. إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

6. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وربطها ونتائج الدراسات السابقة، وتقديم التوصيات المناسبة بناءً على نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول ونصه: "ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الزرقاء؟".

للتعرف على درجة الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الزرقاء، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاتزان الانفعالي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاتزان الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي					
الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الاستقلال/المسايرة	3.45	0.697	متوسطة
2	5	الطمأنينة/القلق	3.27	0.487	متوسطة
3	4	الجرأة/الخجل الاجتماعي	3.21	0.408	متوسطة
4	2	تقدير الذات	3.19	0.363	متوسطة
5	6	الانضباط/الانقباض	3.13	0.494	متوسطة

6	1	الضبط الانفعالي/التذبذب	3.00	0.439	متوسطة
الانحياز الانفعالي			3.20	0.174	متوسطة

يتضح من الجدول (14) أن درجة الانحياز الانفعالي لدى طلبة جامعة الزرقاء كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.20) والانحراف المعياري (0.174). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المتغير ما بين (3.00-3.45) وجميعها كانت بدرجة متوسطة. وفي المرتبة الأولى جاء البعد "الاستقلال/المسايرة" بمتوسط حسابي بلغ (3.45) ودرجة متوسطة، تلاه البعد "الطمأنينة/القلق" بمتوسط حسابي قدره (3.27) ودرجة متوسطة. وثالثاً جاء البعد "الجرأة/الخجل الاجتماعي" بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبدرجة متوسطة. في المرتبة الرابعة جاء البعد "تقدير الذات" بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبدرجة متوسطة. وخامساً جاء البعد "الانسراح/الانقباض" بمتوسط حسابي قدره (3.13) وبدرجة متوسطة. وأخيراً جاء البعد "الضبط الانفعالي/التذبذب" بمتوسط حسابي بلغ (3.00) وبدرجة متوسطة.

ربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلاب قد يكونوا معرضين لضغوطات أكاديمية متزايدة في الجامعة، وقد يتعرض الطلاب لضغوط اجتماعية من الأصدقاء أو العائلة أو المجتمع في الجامعة، وقد يواجه الطلاب تحديات شخصية مثل مشاكل في العلاقات الشخصية، أو الصحة العقلية، أو التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية، كما أن فترة الجامعة فترة تحول حياتي بالنسبة للطلاب، حيث يواجهون تحديات جديدة ويتعرضون لتغيرات في البيئة والمسؤوليات، وهذه التحولات يمكن أن تؤثر على استقرارهم الانفعالي. مما يمكن أن يؤثر على استقرارهم الانفعالي. كما أن وجود مشاكل في الأسرة مثل الطلاق، أو المرض، أو الضغوط العائلية الأخرى قد تنعكس على استقرار الطلاب الانفعالي. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيباني، 2023) التي أشارت إلى أن طلاب جامعة بني وليد في ليبيا يتمتعون بالانحياز الانفعالي، ودراسة (الخميسة، 2020) التي أكدت أن مستوى الانحياز الانفعالي لدى طلبة علم النفس التطبيقي بكلية الأميرة رحمة الجامعية في الأردن كان متوسطاً. ودراسة (محمد، 2020) التي كشفت عن تمتع طلبة كلية الجامعة بالانحياز الانفعالي. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (مشعان، 2011) التي أظهرت أن طلبة جامعات الكويت يتمتعون بمستوى مرتفع من الانحياز الانفعالي.

نتائج السؤال الثاني ونصه: "ما مستوى الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء؟".

للتعرف على درجة الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الرضا عن الحياة والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الرضا عن الحياة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي					
الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	5	الرضا الأكاديمي	3.20	0.392	كبيرة
2	6	الرضا الاقتصادي	3.16	0.590	كبيرة
3	2	الرضا الاجتماعي	3.12	0.374	كبيرة
4	4	الرضا الأسري	2.88	0.511	متوسطة
5	3	الرضا عن الذات	2.80	0.902	متوسطة
6	1	الرضا العام	2.76	0.272	متوسطة
الرضا عن الحياة			2.98	0.205	متوسطة

يتضح من الجدول (15) أن درجة الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.98) والانحراف المعياري (0.205). وتراوح قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المتغير ما بين (2.76-3.20). وفي المرتبة الأولى جاء البعد "الرضا الأكاديمي" بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبدرجة كبيرة، تلاه البعد "الرضا الاقتصادي" بمتوسط حسابي قدره (3.16) ودرجة كبيرة. وثالثاً جاء البعد "الرضا الاجتماعي" بمتوسط حسابي قدره (3.21) وبدرجة كبيرة. في المرتبة الرابعة جاء البعد "الرضا الأسري" بمتوسط حسابي بلغ (2.88) وبدرجة متوسطة. وخامساً جاء البعد "الرضا عن الذات" بمتوسط حسابي قدره (2.80) وبدرجة متوسطة. وأخيراً جاء البعد "الرضا العام" بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وبدرجة متوسطة. تعزى هذه النتيجة إلى جودة البنية التحتية والخدمات الجامعية (مثل الإسكان والمطاعم والنوادي والأنشطة الطلابية)، ووجود بيئة جامعية موجهة نحو الدعم والتفاعل الإيجابي، وتوفير الفرص التعليمية والاجتماعية والشخصية التي تعزز النمو الشخصي والأكاديمي للطلاب. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (كوسح، 2021) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزاوية في ليبيا، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الزواهرة، 2021) التي بينت أن درجة الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى طلاب جامعة نجران كان عالياً، ودراسة (درادكة، 2019) التي كشفت عن وجود مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في السعودية. تعزى هذه النتيجة إلى رغبة الوالدين بتعزيز استقلالية أبنائهم وتطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات الصائبة بمفردهم مما يساعدهم على تحمل المسؤولية وبناء الثقة بالنفس. كذلك تحفيز الطلبة على التواصل مع الوالدين بشكل مفتوح وصريح، مما يعزز فهمًا أفضل لاحتياجاتهم ومشاكلهم، فضلاً عن رغبتهم في تطوير المهارات الحياتية لديهم بما فيها تعلم

مهارات الاستشارة، والتفاوض، وحل النزاعات، وهي مهارات حياتية تستفيد منها في مساراتهم المهنية والشخصية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Shaw, 2008) التي بينت أن أسلوب التنشئة الديمقراطي كان أكثر الأساليب الوالدية سيادة ثم الأسلوب التسلطي الفوضوي. نتائج السؤال الثالث ونصه: "ما أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً لدى طلبة جامعة الزرقاء؟".

للتعرف على أكثر أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاتزان الانفعالي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أساليب التنشئة الأسرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي					
الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الديمقراطي	3.69	0.694	كبيرة
2	2	السلطوي	2.44	0.835	متوسطة
3	1	الفوضوي	2.33	0.495	قليلة

يتضح من الجدول (17) أن أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً لدى طلبة جامعة الزرقاء كان الأسلوب الديمقراطي بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.69) والانحراف المعياري (0.694). تلاه الأسلوب "السلطوي" بمتوسط حسابي قدره (2.44) ودرجة متوسطة. وأخيراً جاء الأسلوب "الفوضوي" بمتوسط حسابي بلغ (2.33) وبدرجة قليلة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الرضا العام عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء أن يكون نتيجة للتفكير الإيجابي والتقبل للمواقف والظروف الحالية، وهذا التفكير الإيجابي قد يسهم في تعزيز الاتزان الانفعالي للطلبة عن طريق تقليل مستويات القلق والتوتر، كذلك قد يكون ناتجاً عن العلاقات الاجتماعية الإيجابية والداعمة للطلبة، وعندما يشعر الطلبة بالانتماء إلى مجتمع جامعي داعم ويحظون بدعم الأصدقاء والزملاء والأسرة، قد يزيد ذلك من مستوى الرضا ويسهم في تحقيق الاتزان الانفعالي. كما أن الاتزان الانفعالي يتطلب القدرة على التحكم في المشاعر وتنظيمها بشكل صحيح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وأجرى القيسي (2020) التي أظهرت نتائجها أن أسلوب التنشئة الديمقراطي أكثر أساليب التنشئة الأسرية شيوعاً لدى أفراد العينة. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء ما يتلقاه الطلبة من دعم اجتماعي من أسرهم أو من المجتمع يلبي احتياجاتهم ورغباتهم ويشبعها، وهذا بدوره يحقق مستوى معيناً من الرضا عن الحياة، إذ إن البيئة الأسرية وعلاقة الطالب بالوالدية قد يؤثر بمستوى السعادة لديه، بالإضافة إلى طبيعة

البيئة الجامعية، ومدى تأثير هذه البيئة بمكونات، وطبيعة العلاقة التي تسود بين أفرادها من طلبة وأساتذة، فجميع هذه العوامل والمتغيرات قد تؤثر إيجاباً أو سلباً على مستوى التوجه نحو الحياة.

نتائج السؤال الرابع ونصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الانزنان الانفعالي وبين الرضا عن الحياة؟".

للكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الانزنان الانفعالي وبين الرضا عن الحياة لدى طلبة الزرقاء، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الانزنان الانفعالي وأبعاد الرضا عن الحياة، والجدول (18) يستعرض ذلك.

جدول (18) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الانزنان الانفعالي والرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الزرقاء							
الانزنان الانفعالي	الانشرائح/ الانقباض	الطمأنينة/ القلق	الجرأة/ الخجل الاجتماعي	الاستقلال/ المسيرة	تقدير الذات	الضبط الانفعالي/ التذبذب	
الرضا العام	معامل الارتباط	.181**	.270**	.208**	.189**	.196**	.212**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372
الرضا الاجتماعي	معامل الارتباط	.222**	0.085	.188**	.260**	.177**	.214**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.100	0.000	0.000	0.001	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372
الرضا عن الذات	معامل الارتباط	.179**	.216**	.130*	.143**	.359**	.182**
	الدلالة الإحصائية	0.001	0.000	0.012	0.006	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372
الرضا الأسري	معامل الارتباط	.339**	.213**	0.050	.159**	.318**	.262**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.338	0.002	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372

الرضا الأكاديمي	معامل الارتباط	.133*	.113*	.249**	.246**	.161**	.243**	.340**
	الدلالة الإحصائية	0.010	0.029	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372	372
الرضا الاقتصادي	معامل الارتباط	.120*	.167**	.335**	.268**	.106*	.118*	.339**
	الدلالة الإحصائية	0.021	0.001	0.000	0.000	0.041	0.023	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372	372
الرضا عن الحياة	معامل الارتباط	.345**	.311**	.312**	.352**	.423**	.361**	.617**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372	372

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الانحزان الانفعالي بأبعاده (الاستقلال/المسايرة، الطمأنينة/القلق، الجرأة/الخجل الاجتماعي، تقدير الذات، الانشراح/الانقباض، الضبط الانفعالي/التذبذب) والدرجة الكلية والرضا عن الحياة بأبعاده (الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي، الرضا الاجتماعي، الرضا الأسري، الرضا عن الذات، الرضا العام) والدرجة الكلية لدى طلبة الزرقاء.

تعزى هذه النتيجة إلى أن الرضا العام عن الحياة يمكن أن يكون نتيجة للتفكير الإيجابي والتقبل للمواقف والظروف الحالية، وهذا التفكير الإيجابي قد يسهم في تعزيز الانحزان الانفعالي للطلبة عن طريق تقليل مستويات القلق والتوتر. كما أن الرضا العام عن الحياة يمكن أن يكون ناتجاً عن العلاقات الاجتماعية الإيجابية والداعمة، وعندما يشعر الطلبة بالانتماء إلى مجتمع جامعي داعم ويحظون بدعم الأصدقاء والزعماء والأسرة، قد يزيد ذلك من مستوى الرضا ويسهم في تحقيق الانحزان الانفعالي. كما أن الانحزان الانفعالي يتطلب القدرة على التحكم في المشاعر وتنظيمها بشكل صحيح.

نتائج السؤال الخامس ونصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي وبين أساليب التنشئة الأسرية؟".

للكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الاتزان الانفعالي وبين أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الزرقاء، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الاتزان الانفعالي وأساليب التنشئة الأسرية، والجدول (19) يستعرض ذلك.

جدول (19) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء							
المجال	الضبط الانفعالي/التذبذب	تقدير الذات	الاستقلال/المسيرة	الجرأة/الخجل الاجتماعي	الطمأنينة/القلق	الانقراض/الانقراض	الاتزان الانفعالي
الفوضوي	معامل الارتباط	.126*	.291**	.224**	.201**	.222**	.249**
	الدلالة الإحصائية	0.015	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372
السلطوي	معامل الارتباط	.231**	.148**	.296**	.164**	.156**	.128**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.004	0.000	0.001	0.003	0.010
	العدد	372	372	372	372	372	372
الديمقراطي	معامل الارتباط	.301**	.102*	.160**	.210**	.140**	.197**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.049	0.002	0.000	0.007	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

أظهرت النتائج الواردة في الجدول (19) ما يلي:

-وجود علاقة سلبية بين الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلطوي من جهة والضبط الانفعالي/التذبذب، تقدير الذات، الاستقلال/المسيرة، الجرأة/الخجل الاجتماعي، الطمأنينة/القلق، الانقراض/الانقراض، الاتزان الانفعالي من جهة أخرى.

-وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب الديمقراطي من جهة والضبط الانفعالي/التذبذب، تقدير الذات، الاستقلال/المسايرة، الجرأة/ الخجل الاجتماعي، الطمأنينة/ القلق، الانشراح/ الانقباض، الانحياز الانفعالي من جهة أخرى.

تعزى هذه النتيجة إلى افتقار الطلبة إلى بيئة مستقرة ومنظمة، يصبح من الصعب عليهم تطوير القدرة على إدارة انفعالاتهم بشكل فعال، حيث يحتاج الطلبة إلى هيكل وتوجيه واضحين لتطوير مهارات التحكم في الانفعالات، التي قد تفتقر إليها البيئة الفوضوية. كما أن الطلبة الذين ينمون في بيئة فوضوية قد يعانون من نقص الثقة والشعور بالأمان، مما يؤثر على استقرارهم الانفعالي. يمكن أن يؤدي هذا النقص إلى مشاكل في التعبير عن المشاعر وفي فهم ومعالجة المشاكل الانفعالية بشكل صحيح.

نتائج السؤال السادس ونصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الرضا عن الحياة وبين أساليب التنشئة الأسرية؟".

للكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين درجات الرضا عن الحياة وبين أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الزرقاء، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية، والجدول (20) يستعرض ذلك.

جدول (20) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الرضا عن الحياة وأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة الزرقاء								
	الرضا العام	الرضا الاجتماعي	الرضا عن الذات	الرضا الأسري	الرضا الأكاديمي	الرضا الاقتصادي	الرضا عن الحياة	
الفوضوي	معامل الارتباط	.155**	0.015	.305**	.204**	0.027	0.008	.243**
	الدلالة الإحصائية	0.003	0.778	0.000	0.000	0.606	0.877	0.000
	العدد	372	372	372	372	372	372	372
السلطوي	معامل الارتباط	0.065	.121*	.160**	.116*	0.022	.252**	0.047
	الدلالة الإحصائية	0.208	0.020	0.002	0.025	0.678	0.000	0.370
	العدد	372	372	372	372	372	372	372
الديمقراطي	معامل الارتباط	.172**	.273**	0.059	.176**	.197**	.287**	.305**
	الدلالة الإحصائية	0.001	0.000	0.257	0.001	0.000	0.000	0.000

372	372	372	372	372	372	372	العدد

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تفيد النتائج الواردة في الجدول (20) ما يلي:

-وجود علاقة سالبة بين الأسلوب الفوضوي من جهة، والرضا العام، الرضا عن الذات، الرضا الأسري، الرضا عن الحياة، من جهة أخرى.

-عدم وجود علاقة بين الأسلوب الفوضوي من جهة الرضا الاجتماعي، الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي من جهة أخرى.

-وجود علاقة سالبة بين الأسلوب السلطوي من جهة والرضا العام، الرضا الاجتماعي، الرضا عن الذات، الرضا الأسري، الرضا الاقتصادي، الرضا عن الحياة، من جهة أخرى.

-عدم وجود علاقة بين الأسلوب السلطوي من جهة الرضا الأكاديمي والرضا عن الحياة من جهة أخرى.

-وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب الديمقراطي من جهة والرضا العام، الرضا الاجتماعي، الرضا عن الذات، الرضا الأسري، الرضا الأكاديمي، الرضا الاقتصادي، الرضا عن الحياة، من جهة أخرى.

تعزى هذه النتيجة إلى أن الأسلوب الفوضوي في التربية يمكن أن يؤدي إلى نقص في التنظيم والهيكلية في الحياة اليومية للفرد، فعدم وجود جدول زمني منتظم أو توجهات واضحة يؤدي إلى شعور بالفوضى وعدم الاستقرار، مما يؤثر سلبيًا على مستوى الرضا العام. كما أن الفوضى وعدم التنظيم يمكن أن تؤدي إلى انخفاض في مستوى السيطرة الذاتية للشخص على حياته، مما يؤثر على الشعور بالكفاءة الشخصية وبالتالي على مستوى الرضا الذاتي.

التوصيات:

1. عقد دورات ونشاطات في التوجيه والإرشاد النفسي؛ للوصول بالطلبة الجامعيين إلى مستوى جيد من الانحزان الانفعالي والرضا عن الحياة، يجعلهم في حالة أكثر سعادة، وهدوء، وتفاؤلاً، وثباتاً للمزاج، وثقة في النفس.

2. العمل على تصميم برنامج إرشادي لمساعدة الطلبة على رفع مستوى الانحزان الانفعالي بما يحقق مستوى جيداً من الصحة النفسية لهم.

3. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. أبو نجيلة، سفيان محمد (2016). الصحة النفسية وقضايا المجتمع. ط1، غزة.
2. الأمير، محمود (2004). أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
3. بدوي، أحمد زكي. (1996). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.
1. بركات، زياد. (2014). علاقة أنماط الشخصية، العلوم التربوية، المجلد 41، العدد 1.
4. بركات، زياد. (2009). سيكولوجية التخطيط للحياة وإدارة الذات وأثر ذلك على دافعية للإنجاز، عند عينة من مدرسي جامعة القدس المفتوحة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 52.
5. البلوشية، خولة بنت سعيد، الظفري، سعيد بن سليمان. (2018). التنبؤ بالإساءة ضد الطفل من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى تلاميذ الصفين (9-10) بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. 19، ع. 4، ديسمبر 2018.
6. بن ققة، سعاد، وبن جدو بعبط، رضوان. (2017). التنشئة الأسرية حلا وقائيا لظاهرة العنف المدرسي. مجلة العلوم الإنسانية، العدد 46
7. بوحارة، هناء. (2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 10(1)، 363
8. تركية بهاء الدين، خليل. (2011). علم الاجتماع العائلة. ط1، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
9. تفاعلة، جمال السيد (2009). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، 3(19).
10. جودة، آمال وعسلى، محمد (2009). علم النفس الإيجابي. غزة: مكتبة الصيرفي.
11. حريزي، عبد النور (2019). أنماط الشخصية وعلاقتها بمستوى الاستثارة الانفعالية عند لاعبي كرة السلة. المحترف، 6(2)، 445-433
12. خليل، عمر معين، (2004). التنشئة الاجتماعية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
13. دسوقي، مجدي (1999). مقياس الرضا عن الحياة، دليل التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. الدسوقي، مجدي محمد (2000). دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين كبار السن. المجلة النفسية للدراسات النفسية، 8(20).
15. الدمرداش، مروة محمد (2015). مقياس الإحساس بالسعادة للمرأة المصرية، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ع (27).
16. ريان، محمود. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر، غزة.
17. ريان، محمود إسماعيل. (2006). "الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

2. سليمان، عادل (2003). الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات محافظات فلسطين الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين
18. سيد، مصطفى محمد. (2022). الكشف عن الأداء التفصيلي لنوع الطالب على مفردات مقياس الانحزان الانفعالي باستخدام طريقة مانتل _ هانزل Manrel – Hansel وفق افتراضيات نظرية الاستجابة للمفردة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ج. 37، ع. 1.
19. السيد، نبيل، وأبو الوفا، محمد. (2015). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الانحزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. مجلة العلوم التربوية، 3(2).
20. شاطي، عبد العباس غضيب، وزغير، كريم حسن علوان. (2020). الانحزان الانفعالي لدى طلبة الجامعات الأهلية، مجلة العلوم الإنسانية، 10(1).
21. شقورة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.
22. الطائي، إيمان عبد الكريم (2019). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 25(103).
23. عبد الرحمن، عبد الله محمد (2003). علم الاجتماع النشأة والتطور، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
24. عبد عون عبود المسعودي. (2002). "قياس الانحزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة بماء وتطبيق". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
25. العطاس، فاطمة بنت عمر بن علي، القحيز، أسماء بنت محمد بن حسين. (2021). تحقيق الانحزان الانفعالي وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(22)، 535-578.
26. عطية، مي حسن، أبو الشقر، سائده محمد (2023). العنف الجامعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية (جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً). (2023). مجلة العلوم التربوية والنفسية(18)، 7، 104-128.
27. علوان، نعمات (2008). الرضا عن الحياة وعلاقتها بالوحدة النفسية (دراسة ميدانية على عينة من زوجات الشهداء الفلسطينيين). مجلة الجامعة الإسلامية 6(2)-532.
28. عوض، رتيبة، (2000). فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيض الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين، (أطروحة دكتوراة غير المنشورة)، جامعة طنطا القاهرة.
29. الكثيري، زياد، فياض، حسين. (2023). إدماج الهواتف الذكية وعلاقته بالضغوط الأسرية والرضا عن الحياة لدى الشباب. مجلة كلية الآداب بقاء، 60(32).
30. محمود، جهان. (2020). الشفقة بالذات والتدين كمنبئين بالانحزان الانفعالي لدى طلبة جامعة ذوي الإعاقة البصرية، مجلة البحث العلمي في التربية 2(21).
31. مصطفى، الخشاب، 2006، علم الاجتماع العائلي، دار القومية للطباعة والنشر، القاهرة.
32. مقحوت، فتحية. (2014). أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بثنائية القبة الجديدة للرياضيات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بن خضيرة – بسكرة، الجزائر.

33. ميخائيل، امطانيوس (2011). الثبات والصدق والبنية العاملية لصورة معربة من مقياس دينر ولارسن وجرفن للرضا عن الحياة. مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، 9(12).
34. الوناس، أسمع. (2023). علاقة الاتزان الانفعالي والصلابة النفسية بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الأسرة والمجتمع، 17(1)، 332-352.
35. شرابطة، نذير. (2019). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بمتوسطة رويح حسين بلدية الجمعة بني حبيبي - ولاية جيجل. رسالة ماجستير، جامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Atchley, R.(2000).Socail forces and aging :An introduction to social gerontology ,California:Wadsworth publishing company.
2. al-Dbyani, Aamer Mohammed. (2021). Social support mediates the relationship between mindfulness, life satisfaction, and loneliness among foreign students]ournal
3. Bailey, T., Eng, W., Frisch, M. & Snyder, C. (2007). Hope and optimism as related to life. Journal of Positive Psychology, 2 (3), 168-169
4. Bajaj, B.& Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being, Personality and Individual Differences, 93 (2): 63-67.
5. -Bajaj, B., Gupta, R., & Sengupta, S. (2019). Emotional Stability And Self Esteem As Mediators
6. Easterlin, Richard A.(2001). Life cycle welfare: evidence and conjecture, Jounal of Social-Economics. Vol(30),Issue (1),p31.
7. El Ibdad El Riadhi. Vol. 10, no. 2, 2019. pp. 429-446
8. Franken, R.(1994): Human Motivation .California:brooks Cole publishing company>
9. -Ghayad, H. R. (2017). Build And Apply The Balance To The Emotional Scale Teachers Of Physical Education In Al-Qadisiyah Province Al Qadisiya Journal For The Sciences Of Physical Education, 17(1part (1).
10. Goswami, M., & Roy, p.(2018). Emotional maturity of higher secondary students in relation to some selected variables ,Internaional Journal of Research in social S ciences , 8 (2) , 456- 467 .
11. Handler, M., & Huffer, W.R. (2009). The influence of parenting styles, Achievement Motivation and Self-efficacy on academic performance in College Students. Journal of College Student Development, 50, 3, 337-346.
12. Huebner ,E.S.(2004). Ressearch on assessment of life satisfaction of children and adolescents .Social Indicators Researcg, 66,3-33.

13. Harizi, Abdenour. (2019). Personality traits and emotional arousal and their relationship to the.
14. Kour, H(2011). Life our, H(2011). life – satisfaction of the elderly in relation to perceived stress: The role Of positive Affect, this presented to the Punjabi university , Patiala For the degree of doctor of psychology, faculty of social sciences.
15. Margolis ,S., Schwitzgebel, E., Ozer, D.J., & Lyubomirsky ,S.(2018) A new measure of life satisfaction : The Riverside Life Satisfaction Scale.
16. Leung, A., Cheung ,Y. & Liu, X.(2011). The relations between life domain satisfaction and subjective well-being . journal of managerial psychology, 26(2), 155-169
17. perspectives from needs and Values. Journal of personality and Social.
18. Pooja, B (2016). Comparative Study of Emotional Adjustment of Secondary School Students in Relation to Their Gender, Academic Achievement and Parent-Child Relationship. International Journal of Recent Scientific Research, 7(7).

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

د. شادي عبد اللطيف أبورمان* أ.د فريال عبد الهادي شنيكات**

تاريخ وصول البحث: 2024/1/3 م تاريخ قبول البحث: 2024/3/31 م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام تصميم الحالة الواحدة القياس قبلي –بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (10) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يعانون من إعاقات أخرى، وغير متخصصات في التربية الخاصة أو العلوم النفسية ولم يسبق لهن التدريب على التعامل مع أطفالهن، وتم استخدام مقياس الكفايات الأدائية والمعرفية للأمهات من إعداد الباحث، وخلصت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات المعرفية والأدائية حيث كانت قيمة z (21.807) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وقد كانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد لتحسين مهارات أطفالهن.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، النظرية السلوكية، الكفايات الأدائية والمعرفية، الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

*دكتور.

** أستاذ دكتور، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effectiveness of a Training Program Based on Behavioral Theory to Improve the Performance and Cognitive Competencies of Mothers Whose Children Suffer from Autism Spectrum Disorder

Abstract

The study aimed to identify the level of effectiveness of a training program based on behavioral theory to improve the performance and cognitive competencies of mothers of children with autism spectrum disorder. To achieve the goal of the study, a single-case study with pre-post measurement was used. The study sample consisted of (10) mothers and are not specialized in special education or psychological sciences, and they have never been trained to deal with their children. A measure of performance and cognitive competencies for mothers prepared by the researcher was used. There are statistically significant differences between the pre and post measurements of the degrees of mothers of children with severe autism spectrum disorder on the scale of cognitive and performance competencies, where the value of z was (21.807), which is statistically significant at the level of significance ($\alpha = 0.05$), and these differences were in favor of the post-measurement. The study recommended the importance of training mothers of children with autism spectrum disorder to improve their children's skill

Keywords: training program, behavioral theory, performance and cognitive competencies, children with autism spectrum disorder.

المقدمة:

تعتبر الأمهات من أهم مصادر الدعم لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد فهم الأساس في توفير بيئة آمنة وداعمة للأطفال، وينعكس إعداد أولياء أمور ذوي الإعاقة بالطرق والأساليب التعليمية الفعالة إيجاباً على المهارات التنموية لطفلهم خصوصاً مهارات الحياة اليومية التي يحتاج إليها أطفالهم بشكل أساسي ليتمكنوا من ممارسة حياتهم باستقلالية، ولذلك فإن رفع كفايات الآباء المعرفية والأدائية بشكل عنصري وإعداداً في تنمية مهارات الحياة اليومية حيث تسهم مشاركتهم في تصميم إعداد البرنامج ومتابعة تطور نمو الطفل.

وإن وجود طفل لديه توحد في الأسرة سيخلق لديها وخاصة للأم مجموعة كبيرة من الضغوط منها الضغوط النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، لذلك فإن تعرض الأسرة لهذه الضغوط يجعلها في حالة من عدم الاتزان، وهنا تنشأ الحاجة لتوفير قوى خارجية تمدها بما يعينها على مواجهة هذه الضغوط والتكيف معها، وذلك من خلال برامج يجب أن تتضمن التركيز على تلبية الاحتياجات الوالدية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومواجهة الضغوط النفسية، ومشاركة الأسرة في عملية تدريب طفلها الذي لديه اضطراب طيف التوحد (عبد الحميد، 2019).

ويؤكد كامي Kamei، (2013) أن الأمهات يؤديان أدواراً مهمة في دعم أطفالهن المصابين باضطراب طيف التوحد، وإنهم لا يقودون عملية صنع القرار فحسب، بل يلعبون دوراً أساسياً في تقديم التدخل، وبالتالي فإنهم يحتاجون إلى المشورة والدعم العاطفي والتدريب في العمل مع أطفالهم من خلال توفير التعليم للأمهات لتحديث المعلومات الدقيقة حول خيارات العلاج المتاحة وخدمات الدعم للتوحد.

وإن كل طفل ذوي اضطراب طيف التوحد يمتلك خصائص مميزة عن غيره، ويمتلك خبرات ومهارات متعددة ومختلفة، فإعاقة الطفل تؤثر على إعداد المنهاج التدريبي بالقدر الذي يؤثر فيه التدريب على نمو الطفل وتتضمن معظم البرامج التعليمية العديد من المحددات وتهدف في النهاية إلى تلبية الحاجات الفردية، ولقد أشارت الأدلة العملية إلى أن أفضل الطرق والأساليب التي تعتمد على التحليل السلوكي التطبيقي، لذلك فإن معظم الآباء والاختصاصيين يحتاجون إلى خبرة الأخصائي المدرب على التحليل السلوكي التطبيقي (Applied Behavior Analysis (ABA) للوصول إلى برنامج فعال (الزريقات، 2010).

ويعد اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders) من أكثر الاضطرابات غموضًا وحيرةً، لما ينتابه من صعوبة في التشخيص والتقييم والعلاج، ولأثره الكبير على حياة الطفل الاجتماعية والتواصلية وعلاقته مع الآخرين وتفاعله مع بيئته المحيطة، وبالرغم من كثرة الأبحاث والدراسات التي أجريت على هذه الفئة، إلا أنه لا يوجد اتفاق مطلق بين الباحثين أو العاملين في الميدان على وجود علاج تام من هذا الاضطراب، ومما يزيد من تعقيد فهم وتحليل هذا الاضطراب (Xiao 2015).

وإن مهارات الحياة اليومية هي مهارات مهمة لا بد أن يتعلمها الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، لأن المهارات تساعد على أن يكون قادرًا على المشاركة في النشاطات التي تقوم بها العائلة والمجتمع وهذا يساعده ويزيد من استقلاليتة اعتمادًا على جملة من الإجراءات السلوكية الإيجابية. (عبد الحميد، 2019).

وقد تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي حاولت تنمية الكفايات المعرفية والأدائية لأمهات أطفال اضطراب طيف التوحد من خلال برامج تدريبية ومقترحة مثل دراسة السرور وعميرة (2018) التي أسفرت عن تحسن مهارات أبنائهم لصالح أفراد المجموعة التجريبية كنتيجة للتعرض للبرنامج المقترح، وكذلك دعت الحاجة لتدريب الأمهات لتحسين الكفايات المعرفية والأدائية التي يحتاجون إليها وهذا ما أكدت عليه دراسة محمدي وراكهاشان ومولازم وجليزي (2019)، Moallem، Rakhshan، Mohammadi and Gillespie (2019) وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد وتقييم الكفاءة الأبوية للآباء والأمهات مع الأطفال المصابين بالتوحد وخلصت نتائجها إلى أن الكفاءة تأثرت بين هؤلاء الآباء بعوامل أكثر لصالح الآباء الذين خضعوا لتدريب. مشكلة الدراسة:

تعتبر الأم من أهم المؤثرات التي لها دور كبير في بناء حياة الطفل وتكوين شخصيته كون الطفل يقضي أكثر وقته داخل البيت خصوصًا في المراحل الأولى في حياته، ويتم اكتشاف هذا الاضطراب خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، حيث يعتبر تأثير الأم أكبر من تأثير الأخصائيين الذين يقومون بتدريس وتعليم الطفل، ولا يختلف الطفل ذو اضطراب طيف التوحد عن سائر الأطفال العاديين حيث إنه يتأثر بمشاعر والديه تجاهه وعلاقتهم به، وغالبًا ما يتم رسم شخصية الطفل بناءً على الأسلوب الذي يتبعه الأهل نحو الطفل (الرمامنة، والمكاحلة، 2018).

وكما هو معروف، فإن العمل مع الأطفال دون إشراك أمهاتهم لا يكون ناجحاً، فسلوك الطفل سواء أكان طبيعياً أم منحرفاً أم متأخراً يتأثر بشكل شديد بالتفاعلات مع بيئته الاجتماعية وبالأشخاص الذين يشكلون عناصر هامة في حياته. وبناء على ذلك، فعندما تكون أنماط العلاقات الأسرية غير فعالة، فمن الضروري أن يبحث أفراد الأسرة، وخاصة الآباء عن مصادر ومواد تعليمية، والعمل على اكتساب مهارات من أجل التفاعل بمزيد من الفعالية مع الطفل (2002، McGee).

ويعد تعليم الأمهات جهداً تربوياً يهدف إلى تعزيز أو تسهيل سلوكيات الأمهات التي من شأنها التأثير على النتائج التنموية الإيجابية في أطفالهن، والهدف من ذلك هو تعليم المهارات المصممة لمساعدة الأمهات على تعليم المهارات لأطفالهن، ومساعدتهم على تنظيم وإدارة السلوكيات المشكلة وتحسين جودة العلاقة بين الوالدين والطفل. فيمكن أن يؤدي تعليم الأمهات إلى زيادة معرفة الأمهات ومهاراتهن في مجالات إدارة السلوك وتعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية لدى أطفالهن (Prata، Lawson and Coelho، 2018).

أسئلة الدراسة:

في ضوء الحاجة لتدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على نموذج لتنمية مهاراتهم في إدارة واتخاذ سبل تمكّنهم من تدريب أبنائهم على تطوير مهاراتهم الاستقلالية، الذي من شأنه تمكين الفرد من النجاح في الحياة من خلال تحقيق الذات، والاستقلالية وهذا ما تود الدراسة الحالية في الإجابة عنه من خلال ما يلي:

السؤال الرئيسي "ما فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

-هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأداء أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات الأدائية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

-هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات المعرفية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

أهمية الدراسة:

نظراً لدور الأم الفاعل في حياة الطفل المعاق وتحديدًا ذوي اضطراب طيف التوحد فيقع على كاهلها تنشئة أطفالها، فهي تعد حلقة الوصل لزيادة تفاعل الطفل مع بيئته وزيادة قدرة طفلها على التعامل والعيش بأمان واستقلالية، ونتيجة لقلّة الاهتمام الذي يعنى بتدريب الأمهات على طريقة التعامل مع حيثيات وخصائص هذه الإعاقة ولأن الأسرة بشكل عام والأم بشكل خاص تؤمن بأن الحل يبدأ من عندها خاصة عندما تدرب الأم على خصائص هذه الإعاقة وطرق تقييمها وبرامج التدخل المناسبة خاصة تلك التي تعنى بتنمية المهارات الاستقلالية لأطفال اضطراب طيف التوحد لهذا فإن أهمية هذه الدراسة تنبع مما يلي:

الأهمية النظرية:

تتمثل من خلال ما يلي:

- توفير إطار نظري لبرنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية في تنمية الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات أطفال التوحد ليتمكنوا من تنمية مهارات أبنائهم الاستقلالية.
- ما يتوفر في هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية، ومساهمة في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية حول تنمية الكفايات المعرفية والأدائية استناداً على النظرية السلوكية، ويمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين.

الأهمية التطبيقية:

تظهر أهمية الدراسة التطبيقية من كونها:

- توفر مقياساً يتمتع بدلالات الصدق والثبات يقيس الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توفر برنامجاً تدريبياً يستند إلى النظرية السلوكية يساهم في تحسين الكفايات المعرفية والأدائية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

-الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية لتحسين الكفايات المعرفية للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية:

البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية عرف إجرائياً: مجموعة من الأهداف والوسائل والأنشطة والخطوات والأساليب والإجراءات الموجهة استناداً إلى النظرية السلوكية لتحقيق هدف تنمية المهارات المعرفية والأدائية للأمهات ليتمكنوا من تحسين وتنمية مهارات أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في المهارات الاستقلالية.

اضطراب طيف التوحد: وتعرف جمعية التوحد الأمريكية التوحد بأنه إعاقة نمائية معقدة تظهر في مراحل الطفولة المبكرة وتؤثر على مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويتم تمييز الاضطراب وفقاً لثلاثة مستويات من الشدة (Autism Society of America، 2018)

ويعرف أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائياً في الدراسة الحالية على أنهم: الأطفال الذين لديهم تقرير معتمد من وزارة الصحة الأردنية والمُشخصين رسمياً باضطراب طيف التوحد من المستوى الشديد ويظهر عليهم قصور في التواصل والتفاعل.

وتعرف الأمهات إجرائياً: هي والدة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد من المستوى الشديد الذي لديه صعوبات في المهارات الاستقلالية، وتتولى تربية ورعاية طفلها.

الكفايات المعرفية: هي القدرة على أداء سلوك معين بمعايير إتقان (80%) ويظهر ذلك من خلال سلوكه الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، من خلال مروره ببرامج محددة، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس (عطية، 2009).

أما تعريف الكفايات المعرفية للأمهات إجرائياً: فهي الدرجة التي حصلت عليها الأم على الاختبار المعد من قبل الباحث لتحديد مستوى كفايات الأم المعرفية قبل وبعد البرنامج.

تعريف الأداء: هو الجانب التنفيذي للدور، وأداء الدور هو طريقة قيام الشخص بدوره في موقف ما أو هو قدرة الفرد على أن يتوافق مع سلوك الدور المناسب له مما يقيه من مشكلات كثيرة ويحقق له درجة من المرونة في سلوكياته (علي، 2005).

ويعرف الأداء إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصلت عليها الأم على الاختبار المعد لتحديد المستوى الأدائي للأم قبل وبعد البرنامج التدريبي.

حدود الدراسة ومحددها:

تحدد الدراسة الحالية بالتالي:

حدود بشرية: اقتصر على أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من المستوى الشديد والذين لديهم صعوبات في المهارات الاستقلالية في العاصمة عمان.

حدود زمنية: جرت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021

حدود مكانية: جرت هذه الدراسة على أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد وأطفالهم في عمان.

محددات الدراسة:

تتمثل محدّدات الدراسة الحالية:

-بمدى جدية أفراد العينة (أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد) في التعامل مع مقاييس الدراسة.

-تعميم نتائج الدراسة الحالية على أفراد الدراسة أنفسهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحتوي هذا الفصل على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وأدواتها، حيث يمثل الجانب الأول من هذا الفصل الأدب النظري، والجانب الثاني الدراسات السابقة بشقيها الدراسات العربية والدراسات الأجنبية: وهما كما يأتي:

أولاً: الأدب النظري:

يتضمن الأدب النظري الأدبيات والمراجع والمقالات التربوية والنفسية المتعلقة باضطراب طيف التوحد من حيث: تعريف اضطراب طيف التوحد وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، النظرية السلوكية وأبرز فنيات تعديل السلوك، أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

اضطراب طيف التوحد من حيث المفهوم:

يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية المعقدة ويعود السبب في ذلك إلى تفاوت مستويات الاضطراب من شخص لآخر، وذلك أنّ تعددية الأعراض والأنماط المرتبطة بالتوحد وتدرجها من البسيط إلى المتوسط ثم المعقد يجعل دراسة خصائصه وتشخيصه لدى الأفراد أمراً في غاية الدقة، ويؤثر اضطراب التوحد على النواحي السلوكية والاجتماعية والتواصلية لدى الفرد (القمش، 2011).

يُعد ليو كانر (Le Kanner) الرائد الأول الذي عمد على دراسة اضطراب طيف التوحد وتصنيفه بشكل منفصلٍ عن الحالات المرضية الأخرى التي يعاني منها الأطفال الآخرون، وما زالت التعريفات لمفهوم التوحد تعتمد على ما قدمه من أطر تشير إلى أن التوحد متلازمة أعراض سلوكية واضطراب منفصل بذاته، وأشار كانر (Kanner) إلى أن طيف التوحد هو اضطراب يتم خلال مرحلة الطفولة، نتيجة مجموعة من الاضطرابات الحسية والحركية التي تكون متفاوتة وضمن درجات مختلفة، ويظهر أفراد هذا الاضطراب مجموعة من المشكلات اللغوية والسلوكية المرتبطة بالنشاطات والاهتمامات الاجتماعية المرتبطة بقدرته على التواصل مع الآخرين (الرويلي والتل، 2019؛ سهيل، 2018).

ويعد تعريف الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية في طبعها الخامسة (-DSM، 2013، V) الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية من أكثر التعريفات قبولا واستخداما حيث يعرف اضطراب طيف التوحد من الجانب النظري: على أنه نوع من الاضطرابات التطورية (النمائية) العصبية الذي يظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، بسبب اضطراب في الجهاز العصبي يؤدي إلى خلل وظيفي في الدماغ، فيؤدي إلى قصور أو عجز في التفاعل الاجتماعي، وقصور في الاتصال اللفظي وغير اللفظي، والاستجابة إلى الأشياء أكثر من الأشخاص، ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغير يحدث في بيئتهم، ويكررون دائما حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية نمطية متكررة (APA، 2013).

وتعرف منظمة الصحة العالمية اضطراب طيف التوحد بأنه مجموعة من الأعراض التي تظهر في تدني مستوى السلوك الاجتماعي والتواصل والمهارات اللغوية ويتصف الفرد بمحدودية الاهتمامات والأنشطة واستمرار تكرارها، وتظهر الأعراض من مرحلة الطفولة خلال الخمس سنوات الأولى من العمر وتستمر في فترة المراهقة والبلوغ (Global Health، 2021).

وقد تم تعريف التوحد تربوياً بالاعتماد على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الأمريكي (2004 Individual With Disability Education/Act-IDEA)، بأنه إعاقة نمائية ذات دلالة تؤثر في التواصل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وفي الأداء التعليمي للفرد، مصحوباً بالعديد من الخصائص التي يعد أهمها: الانغماس في الأنشطة والحركات النمطية، ومقاومة التغير في روتين الحياة اليومي، والاستجابات غير الطبيعية للمثيرات الحسية.

وعرفته جمعية التوحد الأمريكية (Autism Society American-ASA 2009)، على أنه فئة من الاضطرابات النمائية (التطورية) المركبة المعقدة (Complex Developmental Disability) ويظهر

في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وينتج اضطراب طيف التوحد من اضطرابات عصبية تؤثر على وظائف الدماغ، وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل: التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي ونشاطات اللعب (الزراع، 2010).

ويعرف اضطراب طيف التوحد بأنه مجموعة غير متجانسة من حالات النمو العصبي المعقدة التي تتميز بصعوبات في التفاعلات الاجتماعية، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والسلوكيات المتكررة أو النمطية. واضطراب طيف التوحد يشتمل اضطراب الطفولة التفككي، واضطراب النمو المنتشر - غير المحدد (Shen & Miller 2014).

ويغطي المصطلح الشامل "اضطرابات طيف التوحد" (ASDs) حالات مثل التوحد واضطراب الطفولة التفككي ومتلازمة أسبرجر.

-تشمل الأعراض الأساسية مزيجاً متغيراً من ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي التواصل المتبادل وذخيرة متكررة من الاهتمامات وتدني في القدرات العقلية.

هذه الشروط تنتمي حالياً إلى فئة التصنيف الدولي للأمراض وما يتصل بها (WHO)، (2013) كما يعرف بأنه متلازمة نمو عصبي تتميز بنقص في المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوك المقيد والمتكرر، والتي تؤثر بطريقة سلبية على نوعية حياة المصابين به وعلى حياة أسرهم، وعلى الصعيد العالمي. (Abubakar، Ssewanyana & Newton، 2016)

كما عرف كل من هايمان وليفي وماير (Levy & Myers، Hyman 2020)، اضطراب طيف التوحد (ASD) أنه فئة من الاضطرابات النمائية العصبية التي تتميز بالضعف الاجتماعي وتدني مستوى التواصل ومجموعة السلوكيات المقيدة أو المتكررة.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

لقد تم تقديم مصطلح "التوحد" في البداية لوصف الأعراض السلوكية للانسحاب الذاتي في مرضى الفصام، واعتمد الأطباء النفسيون الدكتور ليو كانر وطبيب الأطفال الدكتور هانز أسبرجر مصطلح التوحد في الأربعينيات لإدخال متلازمة مختلفة المستويات في الخصائص في التفاعل الاجتماعي والتواصل، في حين الوقت الحاضر، يُستخدم المصطلح الشامل "اضطرابات طيف التوحد" (ASD) لوصف مجموعة غير متجانسة إكلينيكيًا من الاضطرابات النمائية العصبية التي تشترك في سمات أساسية سلوكية مشتركة تؤثر على التواصل الاجتماعي وتشمل أنماط السلوك النمطية التقييدية والمتكررة والاهتمامات، ويصنف العديد من الحالات مثل

الأشكال المجهولة السبب، بما في ذلك التوحد، وأسبرجر، واضطراب النمو المنتشر غير المحدد بطريقة أخرى، واضطراب تفكك الطفولة وبعض الاضطرابات الوراثية مثل متلازمة ريت ومع ظهور DSM-V (الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس)، تم وضع هذه التشخيصات المنفصلة فقط تحت مظلة واحدة موحدة مثل (ASD) وبالتالي فإن تصنيف اضطراب طيف يعكس الطبيعة الجينية غير المتجانسة لاضطراب طيف التوحد (Hans, Stanton, Sauer, 2021).

وعلى الرغم من أن السمة الرئيسية لاضطراب طيف التوحد هي متلازمة تؤثر على التفاعل الاجتماعي والتواصل في العديد من مظاهره، إلا أن هناك سمات أخرى مرتبطة أيضاً، من بينها المشكلات السلوكية والقلق والاكتئاب واضطرابات النوم أيضاً، ويمكن أن تكون الاضطرابات الأخرى مصحوبة مثل اضطرابات الأكل وفرط النشاط، ويظهر الأطفال المصابون بالتوحد عادةً تأخيراً كبيراً في اكتساب اللغة، ويستخدمون الكلمات بشكل غير لائق ودون تماسك تواصل، ويلاحظ أيضاً أن الطفل يفقد انتباهه بسهولة (Benson, 2018).

ويعتبر اضطراب طيف التوحد إعاقه نمائية أو تطورية، تؤثر سلباً في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي للطفل، وعادة ما يظهر هذا الاضطراب قبل أن يصل الطفل إلى الثالثة من عمره؛ مما يؤثر سلباً في نمو الطفل بشكل عام، كما تظهر أوجه قصور أخرى مصاحبة لاضطراب التوحد هي: الانغماس في أنشطة تكرارية، وحركات نمطية (Stereotyped)، ومقاومة للتغيير الذي قد يحدث في بيئة الطفل أو التغيير في الروتين اليومي، والاستجابة غير المتوقعة للخبرات الحسية المختلفة

ويشير الزريقات (2016) والخطيب (2018) إلى أن العوامل المشتركة في سمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتمركز جميعها حول قصور الطفل التوحدي في مجال الحياة الاجتماعية والتواصل، إذ يواجه الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد صعوبات في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وصعوبات في الأنشطة الترفيهية والتخيل، وأيضاً يظهر الأطفال المصابون بطيف التوحد سلوكاً متكرراً بصورة نمطية مثل الرفرفة في الأيدي وهز الجسم والارتباط والتعلق ببعض الأشياء والتأخر في اكتساب اللغة وأن معظم هذه الدراسات قسمت هذه الخصائص إلى اجتماعية، وتواصلية (اللغوية)، والسلوكية، والمعرفية والحسية والحركية، وخصائص الألعاب لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن كل السلوكيات متعلمة (مكتسبة) ما عدا ردة الفعل، وأن التعليم هو عبارة عن علاقة تربط بين المثير الموجود في البيئة واستجابة الفرد لذلك المثير، لذلك سميت هذه النظرية السلوكية بـ (نظرية المثير والاستجابة)، كما اهتمت هذه النظرية بالتعزيز الإيجابي والسلبى، وهذا ما جعل النظرية السلوكية هي أهم النظريات التي يمكن أن يساهم تطبيقها بشكل عقلاني - فلكل نظرية عيوب وأخطاء - لذلك لا تطبق النظريات بشكل حرفي في كل الأحوال. وتفترض النظرية السلوكية أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم حساسية زائدة في الجهاز العصبي المركزي؛ لذلك لا يستطيعون تحمل الانفعالات الحسية العاطفية التي تعتمد على التواصل البصري أو اللغوي، فهم يعبرون عن عدم الاستطاعة تلك بالانسحاب من العلاقات بالآخرين، واللجوء إلى الأنشطة التكرارية أو النمطية مع أجسادهم، أو مع الأشياء الموجودة حولهم (الكيلاني، 2012)

وقدمت البحوث العلمية في العقود الأخيرة أدلة واضحة على أن أكثر الأساليب تأثيراً في تغيير وتعديل السلوك الإنساني عبر تغيير البيئة هي أساليب تحليل السلوك التطبيقي المستخرج من علم النفس السلوكي، ويعتبر العالم أولفا لوفاس مؤسساً لهذا العلم، ويُعرف تحليل السلوك التطبيقي بأنه: "العلم الذي يهتم بالتطبيق المنظم لمجموعة من القوانين والمبادئ العلمية المستندة إلى نظريات التعلم، وعلم السلوك الإنساني بهدف تحسين السلوكيات المهمة إلى درجة ذات مغزى"، فالهدف الرئيسي من تفسير السلوك جمع البيانات، والتقييمات الدقيقة لمعرفة وظيفة السلوك، ودراسة تأثير البيئة عليه لتحديد الإجراءات التي من شأنها إحداث تغييرات سلوكية قابلة للقياس ويتضمنها استراتيجيات تعديل السلوك لزيادة السلوكيات المرغوبة، وتقليل السلوكيات غير المرغوبة أو التي تؤثر على التعلم (الخطيب، 2017).

ولقد وجد أن تطبيق العلاج السلوكي المكثف في سن مبكرة يمكن أن يحسن بشكل كبير القدرات المعرفية واللغوية لدى الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وعلى الرغم من عدم وجود علاج واحد فعال لجميع الأطفال المصابين بالتوحد، فقد سلطت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال الضوء على الجوانب الأساسية لبعض البرامج الفعالة للتدخل المبكر لهذا الاضطراب، التي تتضمن:

-ابدأ العلاج بمجرد تشخيص الطفل بالتوحد، مما شجعه على التعلم من خلال أنشطة محددة ولكنها صعبة ومناسبة لمستوى نمو الطفل. يجب تشجيع إنجاز هذه الأنشطة على مدار العام ولمدة لا تقل عن 25 ساعة في الأسبوع.

-قم بتدريس فصول صغيرة يقضي فيها الطفل وقتًا فرديًا مع الخبير أو المعالج، وشجع أنشطة التدريب في مجموعات صغيرة.

-توفير التعليمات الشخصية لكل من الوالدين وأفراد الأسرة.

-شجع تطوير الأنشطة التي تشمل الأطفال غير المصابين باضطراب طيف التوحد، طالما أنها تهدف إلى تحقيق هدف محدد في الأطفال المصابين بالتوحد.

-متابعة كل طفل لتقييم تقدمه وتعديل البرنامج إذا لزم الأمر.

-قدم إجراءات روتينية ومساعدات حسية لتقليل المشتتات.

-وجه الطفل لتطبيق المهارات المكتسبة في المواقف المختلفة (Rubenstein، Schieve، Wiggins، Moody & Pence، DiGuseppi، Bradley، 2018).

وأن إجراءات تعديل السلوك تقوم على قواعد موضوعية وليس على انطباعات داخلية كما يبدو للعموم، كما أنه طريقة لا يضع اللوم على الوالدين بل على العكس تماما من ذلك فهو يشرك الوالدين والأهل في عملية العلاج، كذلك يلاحظ أن إجراءات تعديل السلوك تستند على مبادئ، وقوانين التعلم التي يمكن أن يتقنها المعلمون والأخصائيون والآباء بسهولة مقارنة بالأساليب العلاجية الأخرى، وتعد مرحلة الطفولة مرحلة هامة في حياة كل الطفل فهي المرحلة التي تكشف لنا عن سواء الشخصية، أو مرضها، فقد بذل العلماء جهودا كبيرة لتفسير هاتين الظاهرتين، ومن خلالهما يتم تسهيل التنبؤ بمستقبل شخصية الأفراد، كما تساعدنا للتشخيص والعلاج من نواحٍ متعددة سواء الجسمية، أو النفسية منها، كما تمكنا دراسة هذه المرحلة التطورية من معرفة الفروق الفردية (عبد ربة وفراج، 2020).

وأكد دخان والمصدر (2018) على دور برامج التدخل السلوكي في علاج حالات التوحد، وأشارت إلى أن هناك الكثير من السلوكيات التي يمكن تعزيزها وتنميتها وتبنيها لدى حالات وأطفال التوحد، ومن أهمها مهارات تعلم اللغة والسلوك الاجتماعي الملائم ومهارات متنوعة من العناية بالذات واللعب بالألعاب الملائمة، واستخدام الأدوات اللازمة، والتعرف إلى الأشياء والأدوات والتفريق بينها، والمزاوجة والقراءة ومهارات معقدة غير لفظية من خلال التقليد العام.

إن العلاج السلوكي هو العلم الذي يقوم بتطبيق الأساليب التي انبثقت عن قوانين النظرية السلوكية بشكل منظم، من أجل إحداث تغيير جوهري وإيجابي في السلوك، بتقديم الأدلة التجريبية التي تؤكد مسؤولية تلك الأساليب عن التغير الذي نشأ في السلوك (الخطيب، 2018).
أساسيات وفنيات تعديل السلوك:

أولاً: أسلوب التعزيز:

يعرف التعزيز (Reinforcement) على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه وصول السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة، فإن تعزز سلوك ما، يعني أن نزيد من فرصة حدوثه مستقبلاً، ويسمى المثير (الشيء، أو الحالة، أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز (الخطيب، 2018).

التشكيل:

إنه طريقة تستخدم عندما لا يملك الطفل السلوك المرغوب، وتعتمد هذه الطريقة على الاستجابات، ثم تعزز فقط الاستجابات الأقرب للاستجابة المرغوبة، ويستخدم التشكيل والتعزيز متلازمين لتحقيق الهدف المرغوب، وتحتاج استراتيجية التشكيل الكثير من الصبر فهي قد تتطلب أسابيع أو أشهر لتحقيق النتائج المرغوبة (زريقات، 2004).
تسلسل السلوك: هو ذلك الإجراء الذي يعمل على تقسيم السلوك العام إلى عدد من الحلقات المكونة له، إذ يتم تعزيز الحلقة الأخيرة منه، ويستخدم هذا الأسلوب في بناء سلسلة من أنماط السلوك الجديدة، ويحتوي التركيز على الاستجابة النهائية وتعزيزها، ويمكن توظيف أسلوب تسلسل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك في كل من المجالات الخاصة بالحياة اليومية، وخاصة في الأسرة والمدرسة والعمل (الروسان، 2019).

أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

إن تدريب الأسرة لا يقتصر على التخلص من السلوكيات الخاطئة للطفل فقط، بل إنه يهدف إلى تعزيز العلاقات الأسرية الفعالة، وبشكل خاص، فعملية تدريب الآباء سلوكياً، وبناء مبادئ تحليل السلوك والتعلم الاجتماعي، يمثل استراتيجية علاجية تهدف إلى تعليم الآباء كيفية تطبيق استراتيجية الإدارة الأبوية، وتعديل سلوكياتهم لأنها تؤدي إلى تغير سلوكي لدى الطفل. (Boner 2014).

وتعتبر تربية الطفل مسؤولية كبيرة، وصعبة، وشاقة، وأن تربية طفل ذي إعاقة أكثر صعوبة ومشقة، لما تواجهه الأسرة من مشكلات وتحديات خاصة، إضافة إلى تلك التي تواجهها الأسرة جميعاً، فالإعاقة غالباً ما تنطوي على صعوبات نفسية ومادية وطبية واجتماعية وتربوية، وتواجه أسرة الطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد إلى ضغوطات متعددة وتكون ردود الأفعال متباينة بين تلك الأسر، وتحتاج إلى كثير من الدعم من المجتمع بكافة مؤسساته حتى تستطيع هي وطفلها تجاوز المشكلات والعقبات المصاحبة لهذا الاضطراب (سهل، 2016).

والأم التي لديها طفل اضطراب طيف التوحد تتحمل العديد من التحديات خاصة في الفترة السابقة لتشخيص حالة الطفل تشخيصاً دقيقاً، فهي أصعب مرحلة تمر بها الأم بسبب الغموض الذي يحيط بحالة الطفل، حيث قد تبدو الأعراض متأخرة عليه، فيظهر عندها القصور التواصل والاجتماعي ويبدأ الطفل بالانخراط بالسلوكيات النمطية والميل إلى العزلة، فكل هذا وغيرها من السمات يثير اهتمام الأمهات ويجعلهن يدركن بأنه يوجد شيء خطير حدث للطفل فيبدأن رحلة طويلة مع الأطباء والأخصائيين من أجل التعرف على وصف دقيق لأطفالهن، وعندما يعرفن بأن لدى طفلهن اضطراب التوحد فإنهن يمررن بعدد من المراحل النفسية هي: الصدمة، والإنكار، والحزن والقلق والخوف والغضب، إلى أن تصل الأمهات إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التكيف (الشرقاوي، 2018).

وإن اضطراب طيف التوحد قد يكون في بعض الأوقات من الأمور التي من الصعب إدارتها، الأمر الذي يدعو إلى جمع العديد من المعلومات حول أولياء الأمور المتأثرين بتشخيص أبنائهم بهذا الاضطراب من أجل تقديم الخدمات الداعمة الملائمة، إذ تبين من خلال العديد من الدراسات وجود مشكلات وعوائق فيما يتعلق بالخدمات الداعمة المقدمة لأطفال اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم، مما يدعو إلى أهمية الوصول إلى فهم أفضل حول ماهية هذه العوائق وكيفية معالجتها بشكل فعال يساعد المهنيين العاملين في هذا المجال على تقديم خدمات أفضل لأطفال اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم (Keegan 2016).

وغالباً ما يواجه المتعلمون الصغار المصابون باضطراب طيف التوحد صعوبة في الانخراط في المساعدة الذاتية المناسبة والمهارات التكيفية بسبب عوامل مختلفة يمكن أن تشمل اللغة الاستيعابية المحدودة، ومعدلات التعاون المنخفضة، ونقص الانتباه، وضعف المهارات الحركية الدقيقة المتقدمة، ومهارات التقليد الضعيفة، والحافز الضعيف، ومهارات الأداء البصري (الضعيفة Matson، Hattier، & Belva، 2012).

ويجب تلقي الأفراد وأسرهم التوجيهات والدعم من المختصين من خلال التنسيق، والتخطيط والتعاون، والمتابعة لهذه المرحلة، والتواصل الفعال فيما بينهم الذي يساعدهم التعرف إلى جوانب القوة لدى الطفل واحتياجاته، وأساليب الدفاع عن طفلهم بالإضافة إلى خيارات برامج ما قبل المدرسة والدعم الأسري، وقد تحدث في هذه المرحلة انتقالات غير متوقعة في برامج التدخل المبكر، كالانتقال إلى المستشفى، وانتقالات منظمة كالانتقال من المستشفى إلى رياض الأطفال، ويجب أن نركز على ما تعلمه الطفل في التدخل المبكر وذلك للنجاح في البرامج الجديدة للتعرف على الأنشطة الروتينية والمهنيين الذين يتفاعلون معهم. ولتحسين الانتقال خلال السنوات المبكرة (Johnson)، (2001).

مشاركة الأسرة في تدريب وتعليم طفلها الذي لديه اضطراب طيف التوحد: يجب أن يحصل أفراد الأسرة على دعم دائم من الأخصائي أو المركز الذي يقوم بتدريب وتعليم طفلهم، بحيث يتم تدريبهم ومشاركتهم في عملية تعليم وتدريب طفلهم؛ لأن ذلك يحقق الأهداف الثلاثة التالية:

-العلاقة التبادلية بين أفراد الأسرة والطفل: فمن خلال مساعدة أفراد الأسرة على تحسين سلوكهم في رعاية طفلهم تنعكس الاستفادة عندها على استجابات الطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد وبالتالي تقلل من معاناة أفراد الأسرة.

-العلاقة المتبادلة بين الاختصاصيين وأفراد الأسرة توثق علاقات إيجابية لأفراد الأسرة والطفل. -برامج تدريب الأسر على كيفية التعامل مع طفلهم تتيح الفرص للتفاعلات الإيجابية بين أفراد الأسرة والطفل بشكل إيجابي يوفر احتياجات طفلهم، وهذا التعديل في أنماط التفاعل يقود لتحسن مهاراته الأدائية للطفل الذي لديه اضطراب طيف التوحد.

يهدف تدريب مهارات الحياة لدى الأطفال غير العاديين إلى تعزيز القدرة لديهم على التكيف الناجح في مواقف الحياة اليومية (الروسان وهارون والعطوي، 2015)

ويرى بعض الباحثين أن تدريب وتعزيز مهارات العناية بالذات لدى أطفال التوحد له أهمية بالغة إذ تمكن عملية دمجه مع القدرات العاديين وتقبلهم لهم، وقد اعتبرت في بعض الحالات الشديدة أكثر أهمية من تدريب المهارات الأكاديمية، إذ تجنب الوالدين الإحراج الذي قد يسببه لهما الابن أمام الآخرين من ناحية، ولتمكن طفل التوحد من الاعتماد على نفسه في مستقبل حياته القادمة من ناحية أخرى. (الحديدي، 2004).

ويرى باستينا وفينتا (Bastian & Veneta 2005)، أن المهارات الحياتية هي مجموعة من الأعمال والأنشطة والتدريبات التي يقوم بها الإنسان في الحياة، اليومية، تشتمل على تفاعل الفرد مع معدات وأشخاص ومؤسسات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة عالية ومهارة. ويعتبر جيمس وتيكن وكيركال (James & Tekin Kircaali 2009) مهارات العناية بالذات بأنها المهارات العملية التي تمكن الطفل أو البالغ من أن يعيش حياة أكثر استقلالاً بذاته مندمجة في المجتمع بإيجابية وتختلف برامج ومناهج المعاقين عن برامج ومناهج الأطفال العاديين من حيث محتوى تلك البرامج وطرق تدريسها والمناهج هنا تأخذ شكلاً فردياً وتدرس بطريقة فردية أيضاً، ويستطيع الطفل من خلالها الاعتناء بنفسه والتعامل مع البيئة المحيطة به، وفي النهاية يستطيع الطفل الاندماج مع المجتمع.

وتحدد الجمعية الأمريكية للتوحد (The American Society of Autism)، (2007) مجالات العناية بالذات على النحو التالي: مهارات تناول الطعام: وتشمل مهارات استعمال أدوات المائدة، ومهارة تناول الطعام في الأماكن العامة، ومهارة تناول السوائل، ومهارة آداب المائدة. مهارات استعمال المرحاض: وتتضمن غسل اليدين والوجه، واستخدام المرحاض، وتنظيف الأسنان بالفرشاة، وتمشيط الشعر، ووضع العطور. مهارات النظافة: وتتضمن مهارة غسل اليدين والوجه، ومهارة الاستحمام، ومهارة الصحة الشخصية. مهارات التنقل: وتتضمن مهارة استعمال التلفون، ومهارة الخدمات البريدية، ومهارة معرفة المؤسسات العامة. مهارات المظهر العام: وتشمل مهارة وضع الجسم أثناء الوقوف، ومهارة ارتداء الملابس والعناية بها، ومهارة ارتداء الحذاء (عبد المعطى، 2008).

المهارات الاستقلالية:

-تختلف مستويات الاستقلال مع المهارات التكيفية اعتماداً على ما يعتبر مقبولاً اجتماعياً لفئة عمرية معينة، داخل ثقافة معينة والسلوك التكيفي هو الأمثل عندما يمكن الفرد من العمل بنجاح في بيئته، والتواصل مع التعزيز الطبيعي بشكل فعال، ومواجهة أقل قدر من التحديات -كجزء من التقييم الشامل، يقيس الأطباء السلوك التكيفي باستخدام أدوات مختلفة ويقارنون القدرات الوظيفية للطفل بقدرات الأطفال الآخرين في نفس العمر.

-يمكن أن يشمل السلوك التكيفي مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمعرفية، والترفيهية، والمساعدة الذاتية، ومهارات الحياة اليومية. (Ray-Subramanian et al. 2011).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ومراجعة ملخصات الرسائل، ومراجعة الدوريات، والبحث في الشبكات المعلوماتية، وفي ما يلي تعرض الباحث الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

قدم كل من مستمورا وفوجينو وياماتو وتانيدا زايشي وتاتسومي ونكانيشي ومهوري واوكونو (Matsumura, Tachibana, Tatsumi, Nakanishi, Ishii, Tanida, Yamamoto, Fujino, Okuno, Mohri, 2022) دراسة تهدف إلى تحسين مهارات الحياة اليومية، اختبرت هذه الدراسة آثار محاولة تدريب الوالدين (PT) لتعزيز مهارات الحياة اليومية (DLS) للمراهقين المصابين بالتوحد، وشارك في الدراسة خمسة وعشرون من آباء المراهقين المصابين باضطراب طيف التوحد، وتم تقييم مهارات الحياة اليومية (DLS) للأطفال باستخدام مجال مهارات الحياة اليومية لمقاييس (Vineland Adaptive Behavior Scales-II)، وتم تقييم مهارات الحياة اليومية الذي يمارسه الأطفال في المنزل، وأظهرت النتائج عدم وجود تحسن في مهارات الحياة اليومية (DLS) في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ومع ذلك، أفاد بعض الآباء في مجموعة العلاج أن أطفالهم اكتسبوا مهارات الحياة اليومية (DLS) المستهدفة وسلوكيات تواصل أكثر تعقيداً. بالإضافة إلى ذلك، وأن الآباء زاد عندهم شعور الرضا وقد تكون هذه التغييرات تدريباً أكثر للوالدين، ولقد ثبت أن تدريب الوالدين له أثر واضح في الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (ASD) ولكن لم تتم دراسته جيداً عند المراهقين.

وأجرى تيكن-لافتر وسيرين وكولينز Sirin, Tekin-Iftar, Collins (2021) دراسة هدفت للكشف عن آراء الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي الأتراك فيما يتعلق بتعليم مهارات السلامة للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، فقد أجروا مقابلات مع عشرة من أولياء الأمور وستة عشر من معلمي التربية الخاصة وأحد عشر من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، وقد أسفرت النتائج أن كلا من الآباء والمعلمين يفتقرون إلى المعلومات حول مهارات السلامة وكيفية تعليمهم. ونصح أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي باستخدام الممارسات القائمة على الأدلة في تدريس مهارات السلامة وذكروا أن تعليم مهارات السلامة لم تتم تغطيته في مناهج تدريب معلمي التربية الخاصة في البرامج التي قاموا بالتدريس فيها. تمت مناقشة الآثار والاحتياجات البحثية المستقبلية.

ونفذ كل من دراسة بوتانين، شيلدون، شيرمان (Boutain, Sheldon. and Sherman (2020). دراسة هدفت تقييم برنامج تدريب الوالدين على الرعاية الصحية عن بعد في تعليم مهارات الرعاية الذاتية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة الحالية مؤتمرات الفيديو المتزامنة لتقديم برنامج تدريب الوالدين القائم على تدريب المهارات السلوكية عن بُعد لثلاثة آباء لأطفال مصابين بالتوحد في منزل الأسرة، وتم تعليم أولياء الأمور تنفيذ إرشادات متدرجة لتعليم أطفالهم العديد من مهارات الرعاية الذاتية الهامة، ولم يقيم الآباء بتنفيذ التوجيهات المتدرجة بشكل صحيح بعد تلقي تعليمات مكتوبة مفصلة فقط. بعد أن تلقى الآباء حزمة تدريب الوالدين، على أي حال، نفذ جميع الآباء التوجيه التدريجي بمستويات شبه مثالية من الإخلاص، وأكمل جميع الأطفال مهارات الرعاية الذاتية المستهدفة بمستويات أعلى بكثير من الدقة والاستقلالية. علاوة على ذلك، أبلغ الآباء عن مستويات عالية من الرضا عن التوجيه المتخرج، وحزمة التدريب على الرعاية الصحية عن بعد، وقدرة أطفالهم على إكمال مهارات الرعاية الذاتية.

كما استطاع جيرسكي شوان (Gorsky, Shawn (2014) من إجراء دراسة كان الغرض منها هو استكشاف استراتيجيات الرعاية الذاتية بين الآباء والأمهات مع طفل مصاب باضطراب طيف التوحد. استخدمت الدراسة تصميم المسح لاكتشاف مدى استخدام المستجيبين لاستراتيجيات الرعاية الذاتية للتخفيف من مستويات التوتر المرتفعة المرتبطة برعاية طفل التوحد واشتملت عينة الدراسة على ثمانية وعشرين مستجيباً، واستخلصت نتائجها أنه كلما ارتفع مستوى التعليم الذي أكمله الوالد زادت احتمالية استخدام استراتيجيات الرعاية الذاتية، وتوصلت الدراسة أيضاً أن عمر طفل التوحد كان عاملاً في مستوى الرعاية الذاتية الجسدية التي يتم دمجها بين الآباء. كما وجد أن الرعاية الذاتية النفسية تؤثر أيضاً على فئات أخرى من الرعاية الذاتية. ذكر كل من الإناث والذكور ضيق الوقت باعتباره أكبر عقبة في تنفيذ الرعاية الذاتية، وأوصت الدراسة بأن النظر إلى الرعاية الذاتية على أنها مهمة وإيجاد طرق صغيرة لدمج استراتيجيات الرعاية الذاتية قد يؤدي إلى تحسين المجالات الأخرى لرعاية الوالدين

وفي دراسة أجراها كل من سن ويارتسييفر (Sen and Yurtsever 2006)، في تركيا هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مهارات العناية اليومية والمشكلات النفسية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (103) وقد أسفرت النتائج عن عدم امتلاك الأمهات للمعرفة الكافية عن حالة أبنائهن، كما أكدت الأمهات إلى تغير حياتهن

بعد إنجاب طفل معاق في الجانب الاجتماعي وفي العلاقات الأسرية وفي العمل. كما تواجه الأسر مشكلات مالية، لذلك جاءت التوصيات بضرورة تقديم الإرشاد والمعلومات للأمهات حول حالة أبنائهن وضرورة تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهن في كل ما يتعلق بالمعلومات الكافية حول الأسباب وطرق التعامل معهم.

وأجرى كاروثرس، وتيلور (2004) Cartothers & Taylor دراسة كان الهدف منها الكشف عن مدى التعاون بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للعمل معاً لتدريب الأطفال على إتقان مهارات العناية بالذات، وتكونت عينة الدراسة من (36) وليّ أمرٍ و(63) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة فنيات النمذجة بالفيديو، والجداول المصورة، وتدريس الأقران. وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعاون بين المعلمين والوالدين حيث أدى إلى حدوث تطور في إكساب مهارات العناية بالذات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات قد تناولت موضوع البحث طرق ووسائل مساعدة أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين اتجهت بعض الدراسات للأهميات اللواتي لديهن أطفال ذوي اضطراب طيف توحّد، حيث تناولت طريقة المساعدة ونمط العلاقة مع أطفالهم ، ومنها دراسة سن ويارتسييفر (Sen and Yurtsever، 2006)، ودراسة كل من مستورا وفوجينو وياماتو وتانيدا زايشي وتاتسومي ونكانيشي ومهوري واوكونو (Matsumura، Fujino، Yamamoto، Tanida، Ishii، Nakanishi، Tatsumi، 2004)، ودراسة تيكن-لافتير وسرين وكولينز Sirin، Tekin-Iftar، Collins (2021)، ودراسة كاروتسر، وتيلور (Cartothers & Taylor ، 2022) ،

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية حيث إن معظم الدراسات السابقة اتبعت شبه التجريبي أو دراسة الحالة الواحدة، والهدف العام لجميع هذه الدراسات السابقة والبحث الحالي هو بيان مدى أثر البرنامج التدريبي لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية للأمهات وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقته في تحسين مستوى المهارات الاستقلالية لدى أطفالهن، وتم تطوير مقياس لقياس مؤشرات المهارات الاستقلالية لدى الأفراد ذوي الإعاقة، وبناء برنامج تدريبي لتحسين الكفايات المعرفية والأدائية، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث العينة والزمان والمكان والموضوع الذي أجريت فيه الدراسات السابقة، وتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بندرته من حيث المكان فهو اوائل البحوث في الأردن الذي يبحث عن قياس أثر البرنامج التدريبي المقدم للأمهات وعلاقته بتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك على حسب علم الباحث.

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث المستخدمة في هذه الدراسة، ومجتمع وأفراد الدراسة، بالإضافة إلى أدوات الدراسة المستخدمة، وطرق التأكد من مدى صدقها وثباتها، وتصميم الدراسة، وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة تصميم الحالة الواحدة بقياس قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة التي قام الباحث بإعدادها والمتمثلة بمقياس الكفايات الأدائية والمعرفية، قبل وبعد تقديم المعالجة للمجموعة التجريبية المتمثلة بأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتقديم البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية للأمهات.

أفراد الدراسة:

تم اختيار (10) من الأمهات وأطفالهن من ذوي اضطراب طيف التوحد بالطريقة المتيسرة أو المتاحة ولا يعانون من إعاقات أخرى، وغير متخصصات في التربية الخاصة أو العلوم النفسية ولم يسبق لهن التدريب على التعامل مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مقياس الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

قام الباحث بمراجعة أدبيات البحث ذات الصلة، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل الخطيب والحديدي (2018) والروسان (2016) والاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة فيها كدراسة السرور (2018) ودراسة الخطيب والحياري (2017)، التي استخدمها الباحث للكشف عن مستوى الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تم بناء فقرات مقياس الكفايات المعرفية والأدائية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أبعاد البرنامج التدريبي المعد لتدريب الأمهات من ذوي اضطراب طيف التوحد على كيفية تحسين المهارات الاستقلالية لدى أطفالهن، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من مجالين رئيسيين، فاشتمل المجال الأول الكفايات المعرفية على خمس عشرة فقرة، والمجال الثاني الكفايات الأدائية على خمس عشرة فقرة.

صدق مقياس الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

تم التحقق من اثنين من أنواع الصدق للمقياس وهما:

أ- **صدق المحتوى:** حيث قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظاتهم بالاعتماد في ذلك على معيار نسبة اتفاق المحكمين وهي (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة كما هي أو تعديلها أو حذفها، حيث تألف المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

ب- صدق البناء:

تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، من خلال عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) أمًا من ذوي اضطراب طيف التوحد كمؤشر على صدق البناء، كما في الجدول (1).

الجدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتهي إليه								
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**71	**74	11	**69	**53	21	*68	**80
2	*62	**59	12	**62	**59	22	*69	**76
3	**63	**78	13	**59	**53	23	*71	**78
4	**59	**74	14	**64	**86	24	*49	**47
5	**65	**73	15	**68	**73	25	*71	**76
6	**62	**63	16	**69	**75	26	*53	**79
7	**59	**66	17	*45	**83	27	*62	**85
8	**53	**57	18	*41	**81	28	*53	**87
9	**75	**65	19	*43	**83	29	*74	**85
10	.68**	.63**	02	.68**	.53**	30	.79*	.81**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس الكفايات الأدائية والمعرفية لأهميات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (20) أمًا من ذوي اضطراب طيف التوحد، وحساب معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) التالي يبين النتائج:

الجدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات الأدائية والمعرفية لأهميات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد		
رقم المجال	المجال	ثبات الاتساق الداخلي
1	الكفايات المعرفية	0.88
2	الكفايات الأدائية	0.85
المقياس الكلي		0.87

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معامل الثبات باستخدام أسلوب ثبات الاتساق الداخلي، فقد بلغت قيم معاملات الثبات للمجال الأول (0.88)، وللمجال الثاني (0.85)، وللمقياس ككل (0.87) وتعتبر هذه القيم مقبولة، مما يبرر الوثوق بها لتحقيق أغراض الدراسة.

وصف لمقياس الكفايات الأدائية والمعرفية لأهميات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعتبر هذا المقياس أداة للكشف عن مستوى الكفايات الأدائية والعرفية لأهميات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتم بناء فقرات مقياس الكفايات المعرفية والأدائية لأهميات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أبعاد البرنامج التدريبي المعد لتدريب الأهميات من ذوي اضطراب طيف التوحد على كيفية تحسين المهارات الاستقلالية لدى أطفالهن، حيث تكون المقياس من (30) فقرة موزعة على مجالين رئيسيين، فاشتمل المجال الأول الكفايات المعرفية على خمس عشرة فقرة والمجال الثاني الكفايات الأدائية على خمس عشرة فقرة.

تصحيح مقياس الكفايات الأدائية والمعرفية:

تألف المقياس من (30) فقرة موزعة على مجالين هما مجال الكفايات المعرفية وعدد فقراتها (15) فقره ومجال الكفايات الأدائية وعدد فقراته (15) فقره واستخدم للإجابة على هذه الفقرات سلم رباعي للاستجابة على النحو التالي: موجودة بدرجة كبيرة، وأعطى لها أربع درجات، موجوده بدرجة متوسطة وأعطى لها ثلاثة درجات، و موجودة بدرجة بسيطة وأعطى لها درجتان، وغير موجودة وأعطى لها درجة واحدة، وبذلك تكون أقل درجة ممكن على كل مجال هي (15) والمقياس ككل (30) درجة وأعلى درجة ممكنة لكل مجال (60) درجة والاختبار ككل (120) درجة، وكلما زادت الدرجة على المقياس يدل ذلك على زيادة الكفايات المعرفية والأدائية للأهميات وكلما قل يدل ذلك على كفايات معرفيه وأدائية أقل.

ثانياً: البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية:

هو برنامج تدريبي جماعي يشتمل على بعض الأساليب والفتيات المستندة إلى فنيات النظرية السلوكية منها التعزيز الإيجابي، التشكيل، التسلسل، النمذجة، التعزيز السلبي وسيتم تقديمه وفق فنيات وأساليب متنوعة منها المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني والواجبات المنزلية.

تم بناء البرنامج التدريبي، استناداً إلى الأدب النظري والتربوي المتعلق بتدريب الأهميات لتحسين مهارات أطفالهن الاستقلالية من ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك من خلال تنمية قدراتهم المعرفية والأدائية وأيضا من خلال توظيف فنيات وأساليب تعديل السلوك في إدارة سلوك أطفالهن، ومن خلال رجوع الباحث إلى الأدب التربوي والنفسي في هذا المجال، مثل دراسة أبو رمان (2019)، يحيى (2017)، عبد الجليل، (2018)، عبد الحميد، محمد (2019) مهيدات، وآخرون (2012)، حسن (2016)، الرمانة وآخرون (2018).

وفيما يلي وصف للبرنامج التدريبي:

التخطيط العام للبرنامج:

يحتوي البرنامج بشكل عام على أهداف عامة وإجرائية (خاصة) ومحتوى البرنامج النظري والعملية التطبيقي والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذه وتقييم الجلسات وتحديد المدى الزمني للجلسة وعدد الجلسات ومكان إجراء البرنامج وفيما يلي أهداف البرنامج:

أولاً: الأهداف العامة وتتضمن ما يلي:

- تنمية الكفايات المعرفية للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد.
- تنمية الكفايات الأدائية للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد.

ثانياً: الأهداف الخاصة وتنقسم إلى ما يلي

1. مجال الكفايات المعرفية:

- تعليم الأمهات حول مفهوم اضطراب طيف التوحد وخصائصه مثل السمات الجسمية، واللغوية، والمعرفية.

- تعليم الأمهات بأسباب اضطراب طيف التوحد ونسب الانتشار.

- توعية الأمهات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- تعريف الأمهات بأنواع مقاييس المهارات الاستقلالية والعناية الذاتية المتبعة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- تعريف الأمهات بالخطة التربوية الفردية (IEP).

- تعريف الأمهات بأبعاد وجوانب المهارات الاستقلالية (المظهر العام، النظافة الشخصية، تناول الطعام، الأمن والسلامة).

- تعريف الأمهات بأساسيات فنيات تعديل السلوك (التعزيز الإيجابي، التعزيز السلبي، التشكيل، التسلسل، النمذجة).

- تعريف الأمهات بطرق التواصل المناسبة لطفلها من ذوي اضطراب طيف التوحد.

2. مجال الكفايات الأدائية:

- تدريب الأمهات على تطبيق مقاييس تقدير المهارات الاستقلالية وتحديد نقاط القوة والضعف لدى طفلها.

- تدريب الأمهات في توظيف نتائج الاختبار في بناء الخطة التربوية والتعليمية.

-تدريب الأمهات على تحديد أبعاد المهارات الاستقلالية (مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات النظافة، مهارات المظهر العام، مهارات الأمن والسلامة).
 -تدريب الأمهات على استخدام أساليب تعديل السلوك (التعزيز الإيجابي، التعزيز السلبي، التشكيل، التسلسل، النمذجة) في تدريب أطفالهن على المهارات الاستقلالية.
 -تدريب الأمهات على استخدام وسائل تعليمية متنوعة حسية أثناء تدريبي على المهارات الاستقلالية.

-تدريب الأمهات على تدريب طفلها على مهارات تناول الطعام.
 -تدريب الأمهات على استخدام طفلها على مهارات المظهر العام.
 -تدريب الأمهات على تدريب طفلها على مهارات النظافة الشخصية
 -تدريب الأمهات على تدريب طفلها على مهارات الأمن والسلامة
 -تدريب الأمهات على تعميم السلوك المكتسب والمحافظة عليه
 -تدريب الأمهات على استخدام طرق التواصل (اللفظي، غير اللفظي) المناسبة مع طفلها
الفئة المستهدفة:

أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من المستوى الشديد الذين خضعوا للتدريب على مهارات التواصل.

جلسات البرنامج:

تم ترتيب جلسات البرنامج التدريبي بشكل منطقي ومتسلسل ويتناسب مع النظرية السلوكية والمقياس الذي تم بناؤه بشقية المعرفي والأدائي وعدد جلسات المجال المعرفي (15) وعدد جلسات المجال الأدائي (15) ليكون مجموع الجلسات (30) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وزمن كل جلسة (45) دقيقة، وتم تحديد محتوى الجلسات بناء على أهداف البرنامج.

صدق البرنامج التدريبي:

لتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، وذلك للتأكد من صحة صياغة الفقرات وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة، ومدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج، ومدى وفاء البرنامج بالهدف المنشود، وتم الأخذ بعين الاعتبار بكافة الملاحظات بالاعتماد في ذلك على معيار نسبة اتفاق المحكمين وهي (80%) فما فوق للوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج، (الملحق 6).

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة التصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي – بعدي القائم على أساس العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو "التجريبي" والمتغير الآخر وهو التابع كالآتي:

المقياس البعدي	المعالجة التجريبية	المقياس القبلي	مجموعة الدراسة
O'_1	X	O_1	G

حيث إن:

G : تمثل المجموعة التجريبية.

O_1 : يمثل مقياس الكفايات المعرفية والأدائية لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد القبلي
 X_1 :: يمثل البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل:

- البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية.

ثانياً: المتغير التابع:

- الكفايات الأدائية والمعرفية لأم الطفل ذوي اضطراب التوحد لكونها تتأثر بالبرنامج التدريبي.

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها:

- تم الحصول على الخطابات والموافقات الرسمية ذات الصلة بتطبيق الدراسة من جامعة العلوم الإسلامية العالمية، موجه إلى مديرية التنمية الاجتماعية في العاصمة عمان، لتسهيل مهمة الباحث في مراكز التربية الخاصة التابعة لها.

-مراجعة الأدب السابق لأعداد مقاييس الدراسة والبرنامج التدريبي التي تتماشى مع أهدافها وذلك بالاستناد إلى النظرية السلوكية من أجل بناء البرنامج التدريبي.

-الاطلاع على مجموعة البرامج التدريبية ذات العلاقة بمتغير الكفايات المعرفية المستخدمة في دراسات سابقة، والاستفادة منها في بعض النواحي من حيث عدد الجلسات، والوقت اللازم لكل جلسة.

-بناء الفقرات الخاصة بكل من أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي، حيث قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة التي تناولت أبعاد هذه الدراسة من أجل بناء الفقرات بشكل صحيح.

-عرض أدوات الدراسة التي تم استخدامها على (10) محكمين من الأكاديميين والعاملين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس للتأكد من دلالات صدق المحتوى.

-إعداد الصورة النهائية لأدوات الدراسة بناءً على التعديلات والملاحظات والاقتراحات التي قدمها السادة المحكمون.

-اختيار أفراد عينة الدراسة، والاتفاق معها على إجراءات الدراسة.

-تم تطبيق القياس القبلي لأداتي الدراسة على عينة الدراسة البالغ عددهم (10) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد.

-قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية السلوكية على عينة الدراسة التي تم تحديدها بعد تطبيق القياس القبلي.

-تم إجراء القياس البعدي لأداتي الدراسة؛ وذلك للتحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

-قام الباحث برصد العلامات التي حصل عليها بعد تطبيق مقاييس الدراسة.

-تم إدخال البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات المناسبة واستخلاص النتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للكفايات الأدائية والمعرفية لدى الأمهات، اختبار والكسوسن للحكم على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

نتائج الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين المهارات الاستقلالية لدى أطفالهن وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الرئيسية التالية.

السؤال الأول:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات المعرفية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط لاستجابة الأمهات على مقياس الكفايات المعرفية في القياسين القبلي والبعدي، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون للحكم على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي عرض لهذه لنتائج:

جدول رقم (25) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفايات المعرفية					
القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	z	مستوى لدلالة
القبلي	1.53	0.05	3531.	21.807	50.00
البعدي	3.41	0.25	3.333		

يتضح من الجدول رقم (25) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات المعرفية حيث كانت قيمة z (21.807) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وقد كانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي كما يتضح من الجدول رقم (25) مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الأدائية لدى الأمهات.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأداء أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات الأدائية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط لاستجابة الأمهات على مقياس الكفايات الأدائية في القياسين القبلي والبعدي، كما تم استخدام ويلكوكسون للحكم على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي عرض لهذه لنتائج:

جدول رقم (26) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفايات الأدائية

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	z	مستوى لدلالة
القبلي	1.54	0.07	1.533	2.809	0.005
البعدي	3.33	0.34	3.333		

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأداء أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات الأدائية حيث كانت قيمة z (2.809) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وقد كانت هذه الفروق لصالح القياس البعدي كما يتضح من الجدول رقم (26) مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الأدائية لدى الأمهات.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

سيتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى النظرية السلوكية لتحسين الكفايات الأدائية والمعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وقياس أثره في تحسين المهارات الاستقلالية لدى أطفالهن، وفي ضوء النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية سيتم اقتراح مجموعة من التوصيات في المجالين العلمي والعملية.

لذلك صُمم برنامج تدريبي مستند للنظرية السلوكية وطبّق على عشر أمهات ولمدة شهرين تقريباً، وجمعت بيانات عن أدائهن بعد تطبيق البرنامج من خلال إعادة تطبيق المقاييس، وفيما يلي مناقشة لأهم نتائج الدراسة

مناقشة السؤال الأول:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأداء أمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات الأدائية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية حدوث تحسن ملموس في مستوى الكفايات الأدائية لدى الأمهات، ويمكن تفسير سبب هذا التحسن في هذا البعد إلى مكونات البرنامج التدريبي الذي كان يُركز على النظرية السلوكية وتنمية نقاط القوة والبحث عنها والإشارة إليها كذلك إلى بناء المهارات المعرفية التي كان يعتقد أن الأم لا تستطيع القيام بالمهارات الأدائية، مثل تدريب الأمهات على

تقدير المهارات الاستقلالية وتحديد نقاط القوة والضعف لدى أطفالهن ، وأيضاً تدريب الأمهات على توظيف نتائج التقييم والمشاركة في بناء الخطة التربوية والتعليمية، وتدريب الأمهات على تحديد أبعاد المهارات الاستقلالية (مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات النظافة، مهارات المظهر العام، مهارات الأمن والسلامة، وتدريب الأمهات على استخدام وسائل تعليمية متنوعة حسية أثناء تدريب أطفالهن على المهارات الاستقلالية مثل مهارات تناول الطعام، والعناية بالمظهر العام، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات الأمن والسلامة، كما تم تدريب الأمهات على استخدام أساليب تعديل السلوك (التعزيز الإيجابي، التعزيز السلبي، التشكيل، التسلسل، النمذجة) في تدريب أطفالهن على المهارات الاستقلالية مما انعكس على الإحساس بالقوة لدى الأمهات في ضبط سلوك أطفالهن، وأتيحت للأم الفرصة للسيطرة على السلوكيات اللاتكيفية، وتعميم السلوك المكتسب والمحافظة عليه بالإضافة إلى الأثر الكبير لتدريب الأمهات على استخدام طرق التواصل (اللفظي، غير اللفظي) المناسبة مع طفلها في تنمية مفهوم التواصل وتحسن مهاراته.

وهذا يتفق مع دراسة صابر، محمد (2020) بعنوان فاعلية برنامج علاجي أسري في خدمة الفرد لتنمية مهارات المساعدة الذاتية للأطفال التوحدين، التي أكدت أن للأسرة دوراً فعالاً في تقدم وتنمية مهارات الطفل التوحدي، حيث أن تدريب الطفل من حيث ساعات العمل في المدرسة أو المركز لا تتعدى (4-5) ساعات، بينما يقضى باقي الوقت في المنزل وفي نهاية الأسبوع وفي المناسبات، مما يستدعي تعاون أفراد الأسرة مع المعلمين أو المعالجين باستمرار في برامج الطفل، مع تهيئة البيئة المناسبة في المنزل، حتى تساعد للوصول بنجاح بقدر الإمكان وتعمل على تعديل سلوكه، حيث إن رعاية الأسرة وحنان وعطف الأبوين، يمثلان الجهد الأساسي في رعاية التوحدين كأساس لعلاج الطفل التوحدي وتعديل سلوكه، ومن ثم يتعلم مهارات المساعدة الذاتية التي تساعد على اكتساب الكثير من المهارات الأخرى.

مناقشة السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجات القياسين القبلي والبعدي للأمهات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد الشديد على مقياس الكفايات المعرفية تعزى للبرنامج التدريبي المستند للنظرية السلوكية؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية حدوث تحسن ملموس في مستوى الكفايات المعرفية، ويمكن تفسير سبب هذا التحسن لدى الأمهات في هذا البعد إلى مكونات البرنامج التدريبي الذي كان

يُركز على النظرية السلوكية وتنمية نقاط القوة والبحث عنها والإشارة إليها كذلك إلى بناء المهارات المعرفية التي كانت تعتقد الأم بعدم أهميتها، مثل تعليم الأمهات حول مفهوم اضطراب طيف التوحد وخصائصه مثل السمات الجسمية، واللغوية، والمعرفية، وتعليم الأمهات بأسباب اضطراب طيف التوحد ونسب الانتشار، وتوعية الأمهات ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تناول الطعام، الأمن والسلامة)، كما أتاح البرنامج التدريبي الفرصة لتعريف الأمهات بأنواع مقاييس المهارات الاستقلالية والعناية الذاتية المتبعة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تمكينها من معرفة التحسن في تطور مهارات أطفالهن مما أتاح الفرصة للأم للتعرف على طريقة بناء الخطة التربوية الفردية (IEP) والخطة التعليمية، كما ساعد البرنامج من تحسين مستوى معرفة الأمهات بأساسيات فنيات تعديل السلوك مثل (التعزيز الإيجابي، التعزيز السلبي، التشكيل، التسلسل، النمذجة) وتعريفهن بقوانين تعديل السلوك، بالإضافة إلى الأثر الكبير في مستوى معرفتهن باستخدام طرق التواصل (اللفظي، غير اللفظي) المناسبة مع طفلها في تنمية مفهوم التواصل وتحسن مهاراته.

وهذا يتفق مع الدراسة التي أجراها تيكن-لافتر وسيرين وكولينز Collins ، Sirin, Tekin-Iftar (2021) بعنوان آراء أولياء الأمور والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس الأتراك وخبراتهم حول تعليم مهارات السلامة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، فقد صمم الباحثون هذه الدراسة للكشف عن آراء الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي فيما يتعلق بتعليم مهارات السلامة للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وقاموا بتحليل البيانات الناتجة بشكل وصفي، وقد أسفرت النتائج أن كلا من الآباء والمعلمين يفتقرون إلى المعلومات حول مهارات السلامة وكيفية تعليمهم.

كما أن الباحث لمس حاجة الأمهات إلى المعلومات الواردة في البرنامج التدريبي وهذا ما أدى إلى الاهتمام الكبير من قبل الأمهات للمحتوى التدريبي، وهذا يتفق مع دراسة الرامنة والمكاحلة (2018) التي هدفت إلى الكشف عن أهم الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وجاءت حاجات أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة كبيرة لبعد المعلومات المعرفية.

توصيات و اقتراحات:

في ضوء إجراءات البحث وما تم التوصل إليه من نتائج، وما تم تقديمه من تفسيرات، وما واجهه من صعوبات أثناء سير البحث بشكل عام، وتطبيق البرنامج التدريبي بشكل خاص، يمكن تقديم جملة من التوصيات كالتالي:

- أهمية وضرورة دعم مختلف البرامج المستندة على النظرية السلوكية المخصصة لبناء سلوك الأطفال المرغوب من ذوي اضطراب طيف التوحد ماديا ومعنويا.
- تدعيم البحوث والدراسات التي تركز على الأسرة مما تحسن من شعورهم بالرضا والتمكين النفسي وتنمية قدراتهم في دعم أطفالهم نحو الاستقلالية وتفعيل دور الآباء في تدريب وتعليم أطفالهم في البيت للوصول إلى التكامل العلاجي في المركز والبيت.
- ضرورة عمل برامج تدريبية تستند على تدريب أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد وذوي الإعاقة وتمكينهم معرفيا.

قائمة المصادر والمراجع:**أولاً: المراجع باللغة العربية:**

- الخطيب، جمال(2018). تعديل السلوك الإنساني: القوانين والإجراءات، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الروسان، فاروق (2019). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال(2017). تعديل السلوك الإنساني: القوانين والإجراءات، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الروسان، فاروق، وهارون صالح، والعلوي، رويدا (2015). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر العربي ناشرون وموزعون.
- الرويلي، منار والتل، سهير (2019). مستوى مشكلات التكامل الحسي لذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وطرق علاجها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(1)، 525-553
- الرامانة، عبد اللطيف خلف سليمان،و المكاحلة، أحمد عبد الصمد (2019).فاعلية برنامج تدريبي لتلبية الحاجات المعرفية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة السلط، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية مج(27)،ع(3).
- الزراع، نايف (2010). المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية، وطرق التدخل. داخل الفكر، عمان، الأردن.
- الزريقات، إبراهيم.(2010). التوحد والتشخيص والعلاج، عمان- الأردن: دار وائل.
- السرور، ناديا هائل، وعميرة، ميرفت (2018). أثر تدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير الملتحقين في مراكز التربية الخاصة في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي . مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. مج. 8، ع. 1، أبريل 2018. ص.ص. 88-119
- سهل، ثامر فرح (2016). التوحد، التعريف، والأسباب والتشخيص والعلاج، جامعة القدس المفتوحة.
- الشرقاوي، محمود. (2018). مشكلات الطفل التوحدي دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد، محمد إبراهيم(2019) برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال التوحديين **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، العدد(8) يوليو.
- عبيد، ماجدة السيد (2018). **الخدمات المساندة في التربية الخاصة**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، هيام علي حامد (2005). برنامج إرشادي باستخدام جماعة المساعدة المتبادلة لتحسين الأداء الاجتماعي لأطفال الأطفال بلا مأوى داخل الأسرة. **مجلة دراسات الطفولة**. مجلد (8)، عدد(27).
- عبد المعطي، أحمد حسين (2008). **المهارات الحياتية**. القاهرة: دار السحاب
- عبد ربه، ياسر محمد محمود (2020). فاعلية برنامج لوفاس Lovaas " لتنمية المهارات ما قبل الأكاديمية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، دار المنظومة.
- القمش، مصطفى (2011). **اضطرابات التوحد الأسباب التشخيص العلاج**، دراسات علمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، السيد. (2012). **استراتيجية التدخل المبكر على ذوي الاحتياجات الخاصة**، مصر: جامعة عين شمس
- نبيل كامل دخان & ، إيمان جمال المصدر . (2018). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج. 26، ع. 4، ص. 270-294.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

- Abubakar, Ssewanyana, & Newton, C. (2016). **A Systematic Review of Research on Autism Spectrum Disorders in Sub-Saharan Africa**.
- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnosis and statistical manual of mental disorders**. (Fifth ed). Arlington, VA: American
- Autism Society of America. (2018). What is Autism. Retrieved from <http://www.autism-society.org/what-is>. National Autistic Society. What is autism?. Retrieved May 1, 2022, <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism?>
- Bastian, A. & Veneta, A. (2005). Emotional Intelligence predicts life Skills but Not Well as Personality and Cognitive. **Journal of Psychology** 15(2), 15-27.
- Boutain Ariana R., Sheldon Jan B. and Sherman James A(2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism . **Journal of Applied Behavior Analysis** , 2020 1275-1259 , 53
- Benson, P. R. (2018). **The impact of child and family stressors on the self-rated health of mothers of children with autism spectrum disorder: Associations with depressed mood over a 12-year period**. **Autism**, 22(4), 489-501
- Boner, Jessica M.(2014). **Autism Spectrum Disorder: How Parents Autism Spectrum Disorder: How Parents**

- Carothers, D., & Taylor, R. (2004). How teachers and parents can work together to teach daily living skills to children with autism, Reviewed. **Journal Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 19, 102-104.
- Global Health.(2021). **Global Health. Autism Rate by Country** (2021).
- Gorsky, Shawn M., (2014). "Self-Care Strategies Among Parents With A Child Diagnosed With Autism Spectrum Disorder" Electronic
- Hyman, Levy, & Myers, (2020). **Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder**. Pediatrics 145(1), 1-64
- James, A. G., Tekin-Iftar, E.M., & Kircaali-Iftar, G.D. (2009). **Effects of antecedent prompt and Test Procedure on Teaching simulated menstrual skills to females with Developmental disabilities**. Education and Training in Developmental Disabilities, 44, 54-66
- Johnson,Ch.(2001). **Transition: Making it a Process Rather than an Event**, Educational Audiology Review, 18(3), p 5-11
- Kamei A. (2013). **Perception and experiences of mothers who have children with autism spectrum disorder**. Published Doctoral Thesis. Faculty of the Graduates school. University of North Carolina. p:35.
- kristian. Sanchack, e., lorida, j.& thomas, g., (2016). **Autism Spectrum Disorder: Primary Care Principles**. American Family Physician, 24, (12), 972-979
- Lockshin, S.M., Gillis, T.M., & Romanaczyk, R.G. (2005). **Helping your child with autism: A step by step workbook for families**. Oakland, CA, US: New Harbinger Publications 45,227-231
- Matsumura, N.; Fujino, H; Yamamoto, T.; Tanida, Y.; Ishii, Tatsumi, A.; Nakanishi, M. Tachibana, M.; Mohri, I.; Okuno, H (2022). **Effectiveness of a Parent Training Programme for Parents of Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Aiming to Improve Daily Living Skills**. Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, 19, 2363. [https:// doi.org/10.3390/ijerph19042363](https://doi.org/10.3390/ijerph19042363)
- McGee, Lord. (2002). **Education Children with Autism**. Library of Congress
- Mohammadi F, Rakhshan M, Molazem Z, Gillespie M (2019). **Parental Competence in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review**. Invest. Educ. Enferm. 37(3):e03 DOI: 10.17533/udea.iee.v37n3e03.
- Prata J, Lawson W and Coelho R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: a review. **International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health**; 5(3):1-8.
- Ray-Subramanian CE, Huai N, Ellis Weismer S. (2011). Brief report: adaptive behavior and cognitive skills for toddlers on the autism spectrum. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, 41(5), 679-684
- Rubenstein, E., Wiggins, L. D., Schieve, L. A., Bradley, C., DiGuseppi, C., Moody, E., & Pence, B. W. (2018). **Associations between parental broader autism phenotype and child autism spectrum disorder phenotype in the Study to Explore Early Development**. Autism, 1362361317753563.

- Sauer Ann Katrin, Stanton Janelle E., Hans Sakshi, (2021). **Autism Spectrum Disorders: Etiology and Pathology**. Doi: <https://doi.org/10.36255/exonpublications.autismspectrum disorders.2021.etiology>
- Sen, E. and Yurtsever, S. (2006). **Difficulties Experienced by Families With Disabled Children** JSPN, 12 (4), 238-252
- Shen, Miller, (2014). **Advances in Genetic Diagnosis of Autism Spectrum Disorders**. Current Pediatric Research, 2, 71-81
- Tekin-Iftar, E. ., Sirin, N., & Collins, B. C. . (2021). Turkish Parents, Teachers, and Faculty Members' Opinions and Experiences on Safety Skills Instruction for Children with Autism Spectrum Disorder. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3). Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1489>
- World Health Organization, Geneva, Switzerland 16-18 September (2013). **Autism spectrum disorders & other developmental disorders** From raising awareness to building capacity. www.who.int/about/licensing/copyright
- Xiao, F. (2015). Adult Second Language Learner's Pragmatic Development in the Study-abroad Context: A Rer Frontiers: **The Interdisciplinary Journal of Study Abroad** Vol 45

فاعلية برنامج مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين
مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد في عمان
مها أحمد عبد الله* أ.د يحيى حسين القطاونة**

تاريخ وصول البحث: 2023/3/28 م تاريخ قبول البحث: 2023/6/4 م

الملخص

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

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الجامعات الفلسطينية، الطلبة.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم التربية الخاصة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effectiveness of an Educational Program Based on Modeling Strategy Using Multimedia on Improving the Oral Reading Skills of Students with Learning Disabilities in Amman

Abstract

The current study aimed to investigate the impact of an educational program based on modeling strategy using multimedia on improving the oral reading skills of students with learning disabilities in Amman. It also aimed to examine the effect of gender as a variable in students' acquisition of these skills. For this purpose, the researcher designed a specific educational program for this study and constructed a scale for oral reading skills distributed into six main dimensions.

The researcher selected 20 students as a experimental sample, consisting of two equal and equivalent groups of males and females with specific learning disabilities. The educational program was applied to them through ten sessions, and then their possession of oral reading skills was assessed.

The results, after the researcher's use of the pre-experimental method and the design of the single group, showed a positive effect of the program in developing oral reading skills among the study sample. Additionally, there were no statistically significant differences between the means of grades of male and female groups, thus indicating no statistically significant effect of the gender variable.

The researcher recommended expanding the study population to better generalize its results, implementing other strategies to enhance the skills of this category of students, and allocating sufficient time for the implementation of these programs to make them more effective.

Keywords: oral reading skills, multimedia, modeling, specific learning disabilities.

المقدمة:

تعتبر القراءة إحدى أهم مهارات اللغة العربية، وتعتبر المدخل الرئيس والمهم لحيازة المعارف؛ ذلك لأن القراءة هي الخطوة الأولى في العملية التعليمية، وهي وسيلة اكتساب المعرفة والعلم ووسيلة لتحفيز الفكر وتنشيطه، كما أنها تساعد الطالب في دراسته وتعليمه، وتحدد اتجاهاته، وتزيد من خبراته، وتعالج مشاكله، وتفتح للقارئ كل أبواب الثقافة والرفق والتقدم (حنان، 2021).

ونظراً لأهمية القراءة كونها ضرورة ووسيلة للتواصل والتحكم في سير مجريات الأحداث عبر العالم، إضافة لكون القراءة أداة للتحصيّل الدّراسي واكتساب المعرفة والتطور الفكري والاقتصادي والاجتماعي والثقافي فإن دراستها تعتبر أمراً مهماً، وكذلك التفكير بالطرق التي تنميها وتحسنها عند الطلاب وبالأخص الطلاب ذوي اضطراب التعلم المحددة (ليولاندريا، راشيل، 2019).

والقراءة وسيلة من الوسائل التي يعتمد عليها تقدم كافة الأمم والشعوب ورقمها بحيث تسهم في تهذيب الأفكار والمعتقدات وتنشيطها، كما أنها وسيلة الطالب التي تساعده في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة وتحديد رغباته. وتقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين: قراءة صامتة وقراءة جهرية (فياض، 2021).

والقراءة الجهرية عبارة عن عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني مقروءة مفهومة (العمارنة، 2018).

وتزداد الحاجة إلى البحث في القراءة ومهاراتها مع ما يشهده النظام التعليمي من تزايد مستمر في أعداد الطلبة وما رافق ذلك من تنوع في الفروق الفردية. وقد باتت الصفوف الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الأساسي تحتوي على عدد كبير من الطلبة ممن يتفاوتون في العديد من قدراتهم التعليمية؛ فمنهم المتميزون، ومنهم العاديون، ومنهم ذوو اضطراب التعلم المحدد. (القحطاني، 2019)

وعليه، فإن المهمة التي يقوم بها المعلمون ليست بالمهمة السهلة؛ فهم يواجهون عدداً لا بأس به من الطلبة الذين يختلفون عن زملائهم في العديد من الخصائص النفسية والنمائية والأكاديمية، ونتيجة لهذه الاختلافات فإن بعض الطلبة يجدون صعوبات في التقدم الأكاديمي والتحصيّل بالمقارنة مع أقرانهم العاديين مما يؤثر عليهم سلباً من النواحي النفسية والاجتماعية، كما يؤثر على تكيفهم مع محيطهم ومجتمعهم الخارجي ويؤدي إلى انسحابهم وانغلاقهم على

أنفسهم وربما ينتقل بعضهم من مرحلة صعوبات التعلم إلى مرحلة اضطراب التعلم المحدد الذي نحن بصددته في هذه الدراسة. (الخطيب، 2021).

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي اضطراب التعلم المحدد بأنه الاسم العلمي لصعوبات التعلم، وهو أحد الصعوبات النمائية التي تعيق القدرة على التعلم أو استخدام مهارات أكاديمية معينة (القراءة - الكتابة- الحساب) وهي الأساس للتعلم في الجوانب الأكاديمية الأخرى، وتكون أدنى بشكل هام ونوعي من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، وهو ما أكدته المقاييس المعيارية الفردية والتقييم السريري الشامل لأفراد في سن الـ 17 عاما فما فوق. (APA, 2013).

ويحتوي الميدان التربوي على العديد من الأساليب التي أثبتت نجاحها وفعاليتها في العملية التعليمية، ومنها أسلوب النمذجة الذي يعد واحدا من أهم الأساليب في العملية التربوية عامة وفي القراءة الجهرية على وجه الخصوص. (Bandura, A. 1977).

وتقترح الباحثة استراتيجية تدريس محددة تأمل من خلال تطبيقها تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد بحيث تستند هذه الاستراتيجية إلى الربط بين أسلوب النمذجة والوسائط المتعددة، فالوسائط المتعددة من الوسائل المساعدة في نقل المعلومة بأشكالها المختلفة إذ تدمج عناصر النصوص والصور الثابتة والمتحركة والرسومات والأفلام من خلال أدوات وبرمجيات تكنولوجية حديثة تقوم بتصميمها كوادر بشرية مؤهلة. مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات تعلم القراءة الجهرية من أبرز الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو اضطراب التعلم المحدد، حيث تشكل عقبة كبيرة من عقبات النجاح لارتباط مهارة القراءة بمختلف المواد الدراسية الأخرى.

وقد أشارت دراسة العلي (2015) أن مشكلة القراءة تشكل ما نسبته (80%-90%) من اضطرابات التعلم. ويشير جيد نوروك وآخرون (Jednorog, et al 2010) أن الأفراد ذوي صعوبة القراءة أبطأ في التعرف على الأصوات؛ وذلك لأنهم لا يفهمون مدلولات القافية ويستخدمون مدلولات تشبهها في القراءة بدرجة أقل من القراء العاديين، كما يجدون صعوبات في اكتساب مهارات القراءة. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة للغة العربية في المرحلة الابتدائية

وجود ضعف عند الطلبة في القراءة الجهرية وخاصة لدى الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وبناء على ما سبق تولدت لدى الباحثة الرغبة في إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد وتحسينها سعياً منها لإيجاد حلول للضعف الذي لمسته أثناء تعاملها مع هذه الفئة من الطلبة.

ولذلك ستحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة من الطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحدد في عمان؟
 - هل هناك أثر لمتغير الجنس في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة؟
- وقد أعيدت صياغة السؤالين البحثيين بالصورة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة الجهرية تعزى للبرنامج التعليمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال التحليل الإحصائي للفروق بين متوسطات الدرجات لطلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، كما هدفت لبحث أثر متغير الجنس في تنمية هذه المهارات لدى عينة الدراسة. أهمية الدراسة:

ترى الباحثة أن هذه الدراسة ستقدم جديداً ذا قيمة في مجال تعلم ذوي صعوبات التعلم؛ فمن المؤمل أنها أن تثري المكتبة العربية بدراسة إضافية تتعلق بفئة ذوي صعوبات القراءة من ذوي اضطراب التعلم المحدد لقلّة الأدب النظري المتعلق بهذه المتغيرات حسب علم الباحثة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة ذوي اضطراب التعلم المحدد وما

لمساعدتهم في تحسين مهاراتهم في القراءة الجهرية من أهمية كبيرة. وستلقي الدراسة الضوء على أهمية تعلم مهارات القراءة الجهرية؛ فالضعف في هذه المهارات ينعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي والأكاديمي ككل.

وتأتي هذه الدراسة لتتوافق مع متطلبات العصر الحالي في استخدام الوسائط المتعددة وما فيها من تكنولوجيا التعليم مع محاولة البحث عن أدوار جديدة للمعلم والمتعلم وتطوير طرائق التدريس سعياً وراء نتائج إيجابية في العملية التعليمية التعلمية.

كما توفر الدراسة أدوات مطورة لقياس مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد، وتوفر أيضاً مجموعة من الأنشطة المستندة إلى استراتيجية النمذجة من خلال الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد في محافظة العاصمة عمان.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على طلبة مدارس أكاديمية ريتال ومدارس الكلية العلمية الإسلامية ممن لديهم اضطراب التعلم المحدد.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام الدراسي 2023/2024.

محددات الدراسة:

ستحدد بمدى استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس القراءة الجهرية وصدق أدوات الدراسة وثباتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

أهم المصطلحات التي ستتناولها هذه الدراسة: النمذجة، الوسائط المتعددة، القراءة الجهرية، اضطراب التعلم المحدد.

-برنامج النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة:

يعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الأهداف والأنشطة والإجراءات التدريبية المتسلسلة المتضمنة لمهارات القراءة الجهرية والمصممة من خلال النمذجة بالوسائط المتعددة التي قدمت لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية من خلال جلسات تعليمية طيلة ستة أسابيع.

-النمذجة (Modeling): عملية تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين أشياء أو ظواهر وأحداث باستخدام تمثيلات وأشكال للمحاكاة تيسر شرح هذه الظواهر والأحداث وتفسيرها والتنبؤ بها (Holiday, 2001:57).

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها تلك العمليات الإجرائية التي ستعتمد على الملاحظة والتقليد والمحاكاة للأسلوب الذي سينتجه المعلم في تنفيذ المهارات المتعلقة بالقراءة الجهرية المستخدم في هذه الدراسة وإتقانها والعمل على توظيفها في المواقف التي تستدعي القراءة بالشكل المناسب وضمن المعايير المعطاة للطالب من خلال استخدام الوسائط المتعددة.

-الوسائط المتعددة (Multimedia): مجموعة أدوات وتقنيات تتيح له استعمال إمكانات متعددة في نظام متكامل ومتسع ومتفاعل يوسع آفاق الاستخدام من بيئة صغيرة محددة إلى بيئة متعددة الخدمات غير مرتبطة بالمكان مستفيدة من التطورات الحديثة بأسلوب سهل ونظام عمل ميسر (الزعي، 2020).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة الأنشطة القائمة على عروض البوربوينت والصور الثابتة والفيديوهات التعليمية وتطبيقات المسابقات كبرنامج (كاهوت) التي ضمنتها الباحثة برنامجها التعليمي وتم تطبيقها من قبل المعلمة المكلفة بتطبيق البرنامج.

-القراءة الجهرية (Oral Reading): هي عبارة عن عملية تعبر عن المعاني التي تتضمنها القراءة، حيث إنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات عليا من التفكير تتضمن التحليل والتخيل، وعميلة ربط ما بين الخبرات السابقة، والمعاني الجديدة والاستنتاج، وعمليات النقد والتذوق والتقويم وطرق حل المشكلات والإبداع. (الملاح، 2015، 51).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو اضطراب التعلم المحدد على مقياس مهارات القراءة الجهرية.

-اضطراب التعلم المحدد (Specific Learning Disabiity): يشير مفهوم اضطراب التعلم المحدد وفق صموئيل كيرك إلى التأخر في واحدة أو أكثر من مهارات الكلام أو اللغة أو القراءة أو التهجي أو الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو مشكلات سلوكية، أو نتيجة حرمان حسي، أو ثقافي، أو تخلف عقلي (الخطيب، 2016).

أما إجرائياً فهي اضطرابات التعلم المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم التي يعاني منها الطلبة الذين سيتم تنفيذ البرنامج عليهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

-الإطار النظري: تناولت الباحثة توضيحاً للأدب النظري المتعلق باضطراب التعلم؛ الأسباب والخصائص والمحكات والأعراض والمظاهر ومهارات القراءة الجهرية، والنمذجة، المفهوم؛ الأنواع والأنشطة، وكذلك الوسائط المتعددة التي سيتم الاعتماد عليها في تنفيذ النمذجة، كما أوردت الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

فيما يتعلق باضطراب التعلم المحدد فقد عرفه عرفه كيرك في كتابه عن التربية الخاصة لسنة (1962) في مؤتمر شيكاغو (1963) بأنه يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو الحساب، أو أية مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية. ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية. (السيد، 2013، p32)

وعرفته اللجنة الوطنية المشتركة لاضطراب التعلم

National Joint Committee FOR Learning Disabilities (NJCLD) بأنه مصطلح عام يقصد به مجموعة متغيرة من الاضطرابات التي تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية، وهي اضطرابات داخلية تعود إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويشترك أغلب الطلبة ذوو اضطراب التعلم بنفس الخصائص النفسية والسلوكية مثل النشاط الزائد، والضعف الإدراكي الحركي، والتقلبات في المزاج، وضعف التأزر الحركي البصري، والاضطرابات في الانتباه والذاكرة والتفكير، والمشكلات الأكاديمية في القراءة والتهجئة والكتابة والحساب، والمشكلات اللغوية. (جرار وإمام، 2015).

والدراسة الحالية تعالج أحد مظاهر اضطراب التعلم المحدد وهو القراءة الجهرية التي تطور مفهومها مع تطور عمليات التعلم والتعليم؛ حيث كان في السابق يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها فأصبح يعني التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار. ومع تزايد مشكلات الحياة أصبح مفهوم القراءة هو نطق الرموز وفهمها ونقدها وتحليلها والتفاعل معها وحدوث رد فعل تجاهها مع تمكين القارئ من استخدام ما يستوعبه من أجل مواجهة المشاكل التي تواجهه في الحياة.

وترتبط عملية القراءة بمجموعة من العمليات العقلية المتسلسلة ومنها تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكم بحركة العين خلال سطور الصفحة، والتعرف على الأصوات التي ترتبط بتلك الحروف، فهم المعاني للكلمات وإتقان إعرابها في الجملة، والقيام ببناء أفكار جديدة بالاعتماد على الأفكار التي يعرفها من قبل، واختزان تلك الأفكار في الذاكرة، حيث تحتاج العمليات العقلية إلى شبكة سليمة وقوية من الخلايا العصبية تربط مراكز البصر واللغة والذاكرة بالمخ. وعليه، يمكن تعريف القراءة الجهرية بأنها عملية عقلية يتم من خلالها القيام بترجمة الرموز المكتوبة لمعاني مفهومة، ولغة منطوقة صحيحة. (فياض، 2021)

أما مهارات القراءة الجهرية فهي مهارات التعرف؛ أي قدرة الطلاب على تعرف رموز الأصوات والربط بين الصوت والرمز، ونطق الأصوات نطقاً صحيحاً من حيث المخرج والتمييز بين الأصوات المتشابهة، ونطق الحركات نطقاً صحيحاً، ونطق الكلمات والمقاطع والجمل بطلاقة دون حذف أو إضافة، والقدرة على تحليل الكلمات والجمل، واستنتاج المعنى العام من السياق. وتعد القراءة من أهم ركائز عملية التعلم والتعليم؛ لأنها وسيلة الفرد من أجل الحصول على المعرفة ومن أجل إحداث تعليم فعال ومثمر، كذلك تساعد القراءة القارئ على توصيل محتوى المقروء للآخرين، وتفسير محتويات القطعة المقروءة ونمو الأصوات الصحيحة، كذلك تسهم القراءة الجهرية في العمل على تحقيق الأهداف العامة فضلاً عن دورها في النمو العام للطفل في مختلف الجوانب. (أحمد، 2020).

ورغم العدد الكبير من الدراسات والكتب التي تناولت حلولاً مقترحة للحد من أثر اضطراب التعلم المحدد وخصوصاً على مستوى إتقان مهارات القراءة الجهرية وما يتبع ذلك من تأثير على تعلم بقية المواد فإن المشكلة ما زالت موجودة، لذلك فقد اقترحت الباحثة توليفة بين استراتيجية النمذجة والوسائط المتعددة. والمقصود بالوسائط المتعددة دمج أنظمة مختلفة (الحاسوب ونصوص ومرئيات ساكنة ومتحركة وصوتيات واتصالات) في نظام واحد يوضع في متناول الإنسان في منزله أو عمله أو في أسفاره، فهي مجموعة أدوات وتقنيات تتيح له استعمال إمكانيات متعددة في نظام متكامل ومتسع ومتفاعل يوسع آفاق الاستخدام من بيئة صغيرة محددة إلى بيئة متعددة الخدمات غير مرتبطة بالمكان مستفيدة من التطورات الحديثة بأسلوب سهل ونظام عمل ميسر (الزعيبي، 2020).

كما يعرفها عبد العظيم الفرجاني بأنها عبارة عن صنف من برمجيات الحاسوب التي توفر المعلومات بأشكال مختلفة كالصوت والصورة والرسوم المتحركة إضافة إلى النصوص مع ربط محكم للمعلومات بأشكال مختلفة (البياتي، 2020).

وتُعرّف كذلك بأنها عبارة عن برامج تمزج بين الكتابة والصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والرسومات اللفظية لعرض الرسالة، وهي التي يستطيع المتلقي أن يتفاعل معها مستعيناً بالحاسوب. (عبد الله، 2011).

وهي تكامل الصورة والصوت والرسوم المتحركة والنصوص من برنامج حاسوب واحد. كما أنها تكنولوجيا عرض وتخزين واسترجاع وبث المعلومات المعالجة آلياً. (فهبي، 2007، ص 296).

وتتميز الوسائط المتعددة بمجموعة من الخصائص منها أن الوسائط المتعددة هي جزء متكامل مع ما يتضمنه المنهج من مقررات ولا تنفصل عنه، كما أن الوسائط التعليمية قد تستخدم في مختلف المراحل التعليمية ومع جميع الطلاب فعلى اختلاف مستوياتهم العقلية، أن الوسائط التعليمية ليست بالبديلة عن الكتاب المدرسي أو المعلم الجيد كما أن الوسائط التعليمية لا تعني الترفيه عن عناء وتعب الدراسة الأكاديمية، إن الوسائط التعليمية تعني الوسائط الأساسية التي تتم في العملية التربوية التي تتكون من المعلم والسطورة والكتاب، كما تعني أيضاً الوسائط المعينة في العملية التربوية، مثل الوسائط البصرية السمعية. (البياتي، 2020) وللوسائط المتعددة أربعة مكونات رئيسية أساسية أولها يتمثل في ضرورة وجود حاسوب لكي يعمل على توجّه ما تراه وتسمعه، وثانيها توفر وصلات وروابط توصل المعلومات وتتمثل في النصوص والرسوم والصور والصوت ولقطات الفيديو، وثالثها يتمثل في أدوات الإبحار التي تجعل المستخدم يبحر على الشبكة العنكبوتية ليصل إلى المعلومات التي يريدّها، ورابعها يتمثل في ضرورة توافر طرق تمكن من جمع ومعالجة توصيل المعلومات والأفكار (الزعيبي، 2022).

أما عناصر الوسائط المتعددة فهي النص (Text): وهو كل ما تحتويه الشاشة من بيانات مكتوبة تعرض على المتعلم أثناء تفاعله مع البرنامج. وتتم كتابة النصوص من خلال برنامج محرر نصوص أو من خلال إحدى تطبيقات الوسائط المتعددة. ومن عناصرها الصور التي يتم إعدادها من خلال استخدام برامج الرسوم أو صور من مصادر خارجية. كما أن من عناصرها الرسوم المتحركة وهي عبارة عن سلسلة من الصور المنفصلة تسمى إطار (frame)، التي تعرض بسرعة وتسلسل محددين. ويمكن استخدام صور أو نصوص وإضافة حركة لها من خلال برامج

التصميم المختلفة. والعنصر الرابع هو الصوت ويتم إعداده من خلال تسجيله باستخدام أحد برامج الصوت التي تكون مزودة بطرق عديدة لإجراء المؤثرات على الصوت المسجل، وهناك تنسيقات عديدة للصوت. أما العنصر الأخير فهو الفيديو ويتضمن أشكالاً عديدة أهمها الصور المتحركة المتزامنة مع الصوت والتي تعرض على شكل فيلم. (النجار، 2011)

وتعتبر الوسائط المتعددة وسيلة لجذب الانتباه إلى جانب تقديم المعلومة بأسلوب شائق يحاكي الواقع ويتيح الفرصة لتوفير أكبر قدر من المعلومات باستخدام الرسوم والصور مما يساعد على الإلمام بالموضوع (شهاب، 2020).

ومن المعروف أن مصطلح الوسائط المتعددة يعني عدداً من التطبيقات المتضمنة داخل الحاسب الآلي حيث يمكن من خلالها تخزين المعلومات بطرق مختلفة مثل الصور المتحركة والثابتة وعرضها بأسلوب تفاعلي يتطابق ويتناسب مع احتياجات المستخدم. كما يقصد بها أيضاً " العملية التي يتم بها الدمج ما بين الحاسب الآلي والوسائل التعليمية ويكون نتاج لها بيئة متشعبة حيث إنها تضم الأنواع الكثيرة من البرمجيات ذات الصور المختلفة، والمقاطع والصوتيات التي ترتبط جميعها بواسطة رسومات (النجار، 2019).

-الدراسات السابقة:

أجرى العمري (2023) دراسة تناولت النمذجة بالفيديو كاستراتيجية تدخل لتعزيز التعلم الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقات، وذلك من خلال مشاهدة مقطع فيديو نموذجي من قبل زميل يظهر السلوك المرغوب. تم إجراء بحوث محدودة في هذا الموضوع لفحص فعالية النمذجة الفيديوية في تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية في الإعدادات الأكاديمية التي تشمل الأطفال ذوي صعوبات تعلم (LD). وقد اعتمدت هذه الدراسة تصميم بحث على الفرد الواحد تحديداً وتصميم خط أساس متعدد عبر المشاركين لسد الفجوة في الأدبيات. دعا الباحث ثلاثة طلاب في المرحلة الابتدائية بين الصف الرابع والسادس الذين يستوفون معايير الاشتراك للمشاركة في هذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن النمذجة الفيديوية فعالة في تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية في الإعدادات الأكاديمية للأفراد ذوي صعوبات تعلم، في سياق المملكة العربية السعودية.

وفي دراسة علام، عثمان (2021) بعنوان "برنامج قائم على استراتيجية النمذجة لعلاج مشكلات التحدث الناتجة عن الثنائية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات وقياس فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية النمذجة في علاج مشكلات التحدث الناتجة عن

الثنائية اللغوية لديهم" تكونت مجموعة البحث من 30 طالبا من طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات بأسسوط. وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية النمذجة في علاج مشكلات التحدث الناتجة عن الثنائية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات بأسسوط.

وفي دراسة شهاب، إسراء (2020) بعنوان "برنامج قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر الديسكالوليا" هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات قبل الأكاديمية في مجال الرياضيات لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر الديسكالوليا، حيث تكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة المعرضين لخطر الديسكالوليا، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (40) طفلا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين إحداهما ضابطة لم تتعرض للبرنامج والثانية تجريبية تعرضت لبرنامج الوسائط المتعددة. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واختبار تشخيص المهارات قبل الأكاديمية في مجال الرياضيات، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص المهارات قبل الأكاديمية في مجال الرياضيات (المهارات ككل) لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر الديسكالوليا لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتابعي لاختبار تشخيص المهارات قبل الأكاديمية في مجال الرياضيات

وهدف دراسة أحمد (2020) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي وبطاقة ملاحظة لأداء الطلاب في اختبار القراءة الجهرية، وكذلك اختبار الكتابة الهجائية. وتكونت عينة البحث من (66) طالبا من طلبة الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأزهار الابتدائية بمحافظة المنيا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (33) طالبا وضابطة وعددها (33) طالبا، وبعد تطبيق المقياسين قبليا على تلاميذ المجموعتين درست المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على مدخل التحليل

الهجائي، ودرست المجموعة الضابطة بطريقة المعلم المعتادة ثم تم تطبيق المقياسين بعديا. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختباري القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية لصالح المجموعة التجريبية، بما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وأجرت نور عيني، أحمد (2020) دراسة حول تحسين مهارات القراءة باستخدام وسائط التفاعل المتعددة. شارك في هذه الدراسة 46 مشاركاً تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر يعزى لكل من الجنس وموقع المدرسة في مستوى تحسين المهارات القرائية. فقد ظهر من هذه النتيجة أن المعلمين في المناطق الحضرية والريفية لديهم آراء مشابهة في تطوير أدوات التعلم التفاعلية المتعددة الوسائط للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة. وأظهرت النتائج كذلك حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تطوير أدوات وسائط التعلم المتعددة لما لها من تأثير قوي على عملية التعليم والتعلم، حيث ستؤدي أدوات وسائط التفاعل المتعددة إلى زيادة كبيرة في مهارات القراءة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة. وتقدم الدراسة توصيات تتعلق بالاحتياجات لتطوير أدوات التعلم التفاعلية متعددة الوسائط لبرنامج التدخل من خلال استخدام وسائط التفاعل المتعددة كأدوات تعليمية، وسيكون بإمكان الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة التعلم بشكل مستقل في بيئة أكثر متعة. كما أظهرت احتياج المعلمين إلى التحرك معاً نحو تطور في التعليم وتنفيذ تعليم أكثر متعة ومعنى في تعليمهم باستخدام أدوات وسائط التفاعل المتعددة.

كما أظهرت دراسة أولك وهورث (2020) أن النمذجة الفيديوية ممارسة معروفة وفعالة لتعليم مهارات مختلفة لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، هناك نقص في الدراسات التي تبحث في تأثيرات النمذجة الفيديوية على تحسين مهارات القراءة الأكاديمية للطلاب. وقد استعرضت الباحثتان 13 دراسة تصميم حالة فردية مختارة نشرت بحلول عام 2019 بشكل منهجي لفهم كيفية استخدام النمذجة الفيديوية في تعليم مهارات القراءة لطلاب الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف 12 الذين يعانون من الإعاقة أو في خطرهما، وتأثير النمذجة الفيديوية على تحسين أدائهم في القراءة. بالإضافة إلى ذلك، تم تقييم الجودة المنهجية للدراسات باستخدام معايير المسح العام. كشفت نتائج هذه الدراسة أن تدخل النمذجة الفيديوية كان فعالاً في تحسين مهارات القراءة للطلاب. ومع ذلك، أشارت النتائج إلى أن التأثير كان أقل من تأثيرات

النمذجة الفيديوية على المهارات غير الأكاديمية التي ذكرتها الدراسات السابقة. كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاه نحو استخدام النمذجة الفيديوية لتعليم مهارات اللياقة بشكل رئيس وكثرة استخدام الأياد في السنوات الأخيرة.

وفي دراسة للجعفري (2018) بعنوان "فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية" استخدم المنهج التجريبي حيث اختار عينة من طلبة الصف السادس بلغ عددها (73) طالبا ووزعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد صمم بطاقة ملاحظة وطبقها قبلياً وبعدياً واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ومنها اختبار (ت). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الفا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والقبلي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة تدريس مقرر لغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية من خلال استخدام استراتيجية النمذجة.

وقد قاست أندرسون (2016) في دراسة لها بعنوان "تأثير التمدج الذاتي الفيديوي (VSM) على القراءة الشفوية السلسلة وتصور القارئ لذاته" فاعلية هذه الاستراتيجية على ثلاثة من الطلبة المشاركين في الدراسة؛ اثنان من الذكور وفتاة واحدة حضروا صفًا واحدًا من الطلبة ذوي الإعاقة المعتدلة إلى الشديدة. وكانت المهارة المراد تنميتها القراءة الشفوية السلسلة وهي القدرة على فك تشفير النص بسهولة مع استخلاص المعنى الكامل مما تمت قراءته. هذه المهارة التي يفتقر إليها القراء المتعثرون وهي ذات أهمية خاصة بالنسبة لطلاب المدارس الذين يُطلب منهم فهم مستويات قراءة أعلى باستمرار. قامت الاختبارات القائمة على المنهج بتحديد درجات الكلمات الصحيحة في الدقيقة (WCPM) للقراءة الشفوية عبر جميع المراحل. خلال التدخل، شاهد المشاركون مقاطع فيديو نمذجية فردية تصورهم وهم يقرؤون دون أخطاء عند مستوى الهدف. زادت جميع معدلات القراءة الشفوية وتحسنت درجات تصور القارئ لذاته في الردود الأولية والنهائية على استطلاع معدل تصور القارئ لذاته المعدل. تم تقييم الصدق الاجتماعي وأُبلغ عن نتائج إيجابية بشكل عام من المشاركين ومعلم الصف.

وتتميز هذه الدراسة بتفرداها بتناول فاعلية برنامج مستند إلى النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة كونها من الدراسات القليلة التي ستدمج ما بين النمذجة المعروفة واستخدام الوسائط

المتعددة المختلفة من أجل تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة من طلاب اضطرابات التعلم المحدد بما يتناسب مع حاجاتهم التعليم وتعدّد الفروقات الفردية لدى هؤلاء الطلبة.

الطريقة والإجراءات:

-منهجية الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج ما قبل التجريبي واستخدمت تصميم المجموعة الواحدة؛ فقد طبقت أدواتها أولاً على عينة استطلاعية لفحص صدق هذه الأدوات وثباتها، ثم اختارت عينة تجريبية طبقت برنامجها التعليمي على أفرادها ونفذت مقياسها قبلها وبعدياً على أفراد هذه العينة.

-مجتمع الدراسة وعينتها:

يشكل مجتمع الدراسة جميع الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد في مدينة عمان العاصمة، بينما تكونت العينة الاستطلاعية من 20 طالباً وطالبة من طلبة مدارس الكلية العلمية الإسلامية. أما المجموعة التجريبية فقد تم اختيارها قصداً من مدرسة ريتال في منطقة الجبهة وتكونت من عشر طالبات وعشرة طلاب من طلبة الصف الرابع الأساسي.

-إجراءات الدراسة:

- تصميم البرنامج التجريبي موضوع البحث.
- بناء المقياس المستخدم في فحص تأثير طلبة العينة التجريبية بالبرنامج.
- عرض كل من البرنامج والمقياس على لجنة مختصة من المحكمين وإجراء التعديلات وفق آراء أعضاء اللجنة.
- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مرتين بينهما أسبوعان واحتساب معامل الثبات ومعاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس وبنوده وفقراته استناداً إلى نتائج التطبيق.
- اختيار أفراد العينة التجريبية وتطبيق المقياس على أفرادها قبلها.
- تكليف معلمة تربية خاصة بتنفيذ البرنامج على أفراد العينة التجريبية بعد تزويدها بالبرنامج ودليل استخدامه ومتابعتها طيلة فترة التنفيذ التي استمرت ستة أسابيع.
- تم تطبيق المقياس بعدياً على أفراد العينة التجريبية واستخراج النتائج.
- أجريت المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تم رصد نتائج المعالجات الإحصائية وتفسيرها والخروج بالتوصيات المناسبة.

-أدوات الدراسة:

* البرنامج التعليمي: حمل هذا البرنامج عنوان:

"البرنامج التعليمي المستند إلى استراتيجية النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة من الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد". وقد تم بناؤه بالاعتماد على العديد من المصادر التربوية وبعض الكتب والسلاسل التعليمية المعدة لتعليم القراءة وخاصة القراءة الجهرية لأن هذه الكتب ركزت على المهارات الأساسية في القراءة التي يحتاج إليها الطلبة عموماً، إضافة إلى الرجوع إلى المصادر المتعلقة بالقراءة الجهرية اعتماداً على استراتيجية النمذجة من خلال الوسائط المتعددة.

ويهدف هذا البرنامج التعليمي إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لطلبة ذوي اضطراب التعلم المحددة واستخدام النمذجة كاستراتيجية تعليمية من خلال الوسائط المتعددة للمساعدة على تنمية مهارات القراءة الجهرية للطلبة ذوي اضطراب التعلم المحددة.

وقد تكون البرنامج من ستة بنود رئيسة كانت على النحو التالي:

1- التعرف إلى الحروف الهجائية الثمانية والعشرين وتسميتها. وضم ذلك عدداً من البنود الفرعية هي:

- أ- التعرف إلى الحروف الهجائية وأصواتها.
 - ب- التمييز بين الحروف المتشابهة من خلال عرض الكلمات.
 - ت- التعرف إلى أشكال الحروف في أماكن مختلفة من الكلمة.
 - ث- قراءة الحروف مع كلمات المد القصيرة.
 - ج- قراءة الحروف مع كلمات المد الطويلة.
 - ح- قراءة الحروف مع التنوين.
 - خ- قراءة كل من اللام الشمسية والقمرية بشكل صحيح.
 - د- التعرف إلى كل من التاء المربوطة والتاء المفتوحة والتمييز بينهما.
- 2- الأداء القرائي المعبر من خلال صحة النطق وسلامة اللفظ.
- 3- لطلاقة القرائية.
- 4- التنغيم الصوتي.
- 5- تمثيل المعنى واستخلاص المعبر.

6-النص القرآني.

وقد طُبِّقَ هذا البرنامج خلال عشر جلسات مدة كل منها خمس وأربعون دقيقة استخدمت فيها المعلمة أسلوب النمذجة المباشرة عن طريق عرض الأمثلة على الطلبة خلال البطاقات والصور وقراءتها، ثم استخدام النمذجة الموجهة بالطلب من كل طالب إعادة القراءة وتصويب القراءة في حال وجود أخطاء قرائية.

وقد صممت جلسات البرنامج التعليمي العشر باستخدام استراتيجية النمذجة مدعومة باستخدام الوسائط المتعددة من نص وصورة ثابتة ومتحركة وعدة فيديوهات تم تصميمها من قبل الباحثة بالصورة والصوت لقياس بعض المهارات وغيرها التي قد تساعد معلمي التربية الخاصة في تحقيق أهدافهم مع طلبتهم من أجل تطوير مهارات القراءة الجهرية التي هي أساس ومدخل أي عملية تعليمية.

ولغايات التحقق من صدق محتوى البرنامج فقد عرضته الباحثة على لجنة مختصة من المحكمين الذين تفضلوا مشكورين بإبداء التعليقات والملاحظات التي أغنت البرنامج بعد تعديله. -مقياس مهارات القراءة الجهرية:

كان الهدف من إعداد المقياس هو تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلم من الصف الرابع الأساسي ومدى ملائمتها لهذه الفئة من خلال آراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين والمعلمين وذلك بهدف تنمية هذه المهارات. وقد استخدمت الباحثة عددا من المصادر لتصميم هذا المقياس ومنها أهداف تدريس القراءة في المرحلة الأساسية كما تضمنتها الخطوط العريضة للمنهاج الأردني، ودليل وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسية - مبادرة القراءة، والأدب التربوي المتضمن في كتب طرائق تدريس اللغة العربية، والدراسات السابقة، والبحوث التي أجريت في مجال القراءة وتدريبها وتقويمها، وآراء بعض المتخصصين في مجال اللغة العربية والمشرفين التربويين والمعلمين.

تألف المقياس من إحدى وتسعين فقرة موزعة على الأبعاد الستة التي تضمنها البرنامج التعليمي والمذكورة آنفاً، وخصص لكل فقرة علامة واحدة بحيث تكون العلامة القصوى للطلبة إحدى وتسعين، والعلامة الدنيا صفراً. ويحصل الطالب على الدرجة 1 للفقرة إذا أتقن المهارة كلها أو نصفها فأكثر، والدرجة 0 إن لم يتقنها أو أتقن أقل من نصفها، فبعض فقرات المقياس تمثلها أكثر من كلمة وبالتالي هناك تدرج في إتقان المهارة، غير أن معظمها لا تدرج فيها؛ فيما إتقان وإما عدم إتقان.

وكانت الباحثة قد عرضت المقياس على لجنة مختصة من المحكمين بهدف فحص صدق محتواه وتفضلوا مشكورين بإبداء التعليقات والملاحظات التي أغنت البرنامج بعد إجراء التعديلات الموصى بها. كما تم احتساب معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بالنسبة للمقياس ككل ومعاملات صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة بالنسبة للمجال الفرعي الذي تنتهي إليه كما يظهر في الجدول (1).

جدول (1) معاملات الارتباط البينية بين كل فقرة والبعد الذي تنتهي إليه لمقياس مهارات القراءة الجهرية.							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التعرف على الحروف...	0.56	50	0.68	3	0.82		
1	0.63	26	0.71	51	0.7	تمثيل المعاني....	
2	0.84	27	0.82			1	0.78
3	0.81	28	0.86	1	0.67	2	0.97
4	0.84	29	0.9	2	0.69	3	0.58
5	0.51	30	0.9	3	0.92	النص القرآني	
6	0.74	31	0.85	4	0.86	1	0.76
7	0.84	32	0.61	5	0.88	2	0.78
8	0.81	33	0.75	6	0.91	3	0.62
9	0.66	34	0.97	7	0.75	4	0.48
10	0.82	35	0.79	8	0.93	5	0.6
11	0.81	36	0.74	9	0.6	6	0.80
12	0.84	37	0.74	10	0.69	7	0.82
13	0.84	38	0.79			8	0.84
14	0.74	39	0.72	1	0.76	9	0.77
15	0.86	40	0.82	2	0.82	10	0.86
16	0.84	41	0.85	3	0.82	11	0.84
17	0.86	42	0.72	4	0.6	12	0.74
18	0.82	43	0.75	5	0.66	13	0.6
19	0.86	44	0.74	6	0.62	14	0.55
20	0.86	45	0.75	7	0.53	15	0.62
21	0.67	46	0.72	8	0.58	16	0.55
22	0.72	47	0.53				
23	0.71	48	0.72	1	0.76		
24	0.71	49	0.68	2	0.82		

وتظهر معاملات ارتباط بيرسون الواردة في الجدول التي استُخرجت من خلال البرنامج الإحصائي SPSS وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس والبعد الذي تنتهي إليه كل فقرة. هذا ما يخص صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، أما بخصوص صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس فقد تم احتساب معاملات ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض وارتباطها بالمقياس ككل فكانت كما تظهر في الجدول (2)

جدول (2) معاملات الارتباط البينية بين كل بعد من أبعاد مقياس مهارات القراءة الجهرية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس							
أبعاد مقياس مهارات القراءة الجهرية	التعرف إلى الحروف...	الأداء القرائي	الطلاقة القرائية	التنغيم الصوتي	تمثيل المعنى واستخلاص العبر	النص القرائي	الدرجة الكلية للمقياس
التعرف إلى الحروف.	1	0.73	0.67	0.46	0.67	0.46	0.97
الأداء القرائي المعبر	0.73	1	0.82	0.46	0.83	0.79	0.91
الطلاقة القرائية	0.67	0.82	1	0.55	0.74	0.72	0.72
التنغيم الصوتي	0.46	0.46	0.55	1	0.72	0.57	0.57
تمثيل المعنى...	0.67	0.83	0.74	0.74	1	0.78	0.75
النص القرائي	0.46	0.79	0.72	0.57	0.78	1	0.46
الدرجة الكلية للمقياس	0.97	0.91	0.72	0.57	0.75	0.46	1

وتظهر معاملات ارتباط بيرسون الواردة في الجدول والتي تم استخراجها من خلال البرنامج الإحصائي SPSS وجود اتساق داخلي بين أبعاد المقياس ببعضها البعض والمقياس ككل. ولاحتساب معامل ثبات المقياس فقد أُعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين من تنفيذه على أفراد العينة الاستطلاعية فكان وفق معادلة كرونباخ ألفا 0.96، وهو معامل ثبات عالٍ.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم استخدام المجموعات التالية من المعالجات الإحصائية:

- 1- الإحصائيات الوصفية (إحصائيات النزعة المركزية والتشتت).
- 2- اختبار كولموغوروف-سميرنوف لفحص فيما إذا كانت الدرجات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟
- 3- اختبار (ت) لفحص تكافؤ متوسطات مجموعتي الذكور والإناث في العينة التجريبية.

4-اختبار (ت) للعينات المرتبطة المزدوجة Paired Samples T test لفحص فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائية عند $0.05 \geq \alpha$ ؟
وقد تبين بعد تطبيق اختبار كولموغوروف – سميرونوف أن درجات أفراد العينة تتبع التوزيع الطبيعي. وعليه، فقد تم استخدام (ت) للعينات المرتبطة المزدوجة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي.
نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحررت هذه الدراسة أثر برنامج تعليمي قائم على النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الطلبة أفراد العينة التجريبية في القراءة الجهرية. وكان السؤال البحثي الأول للدراسة:

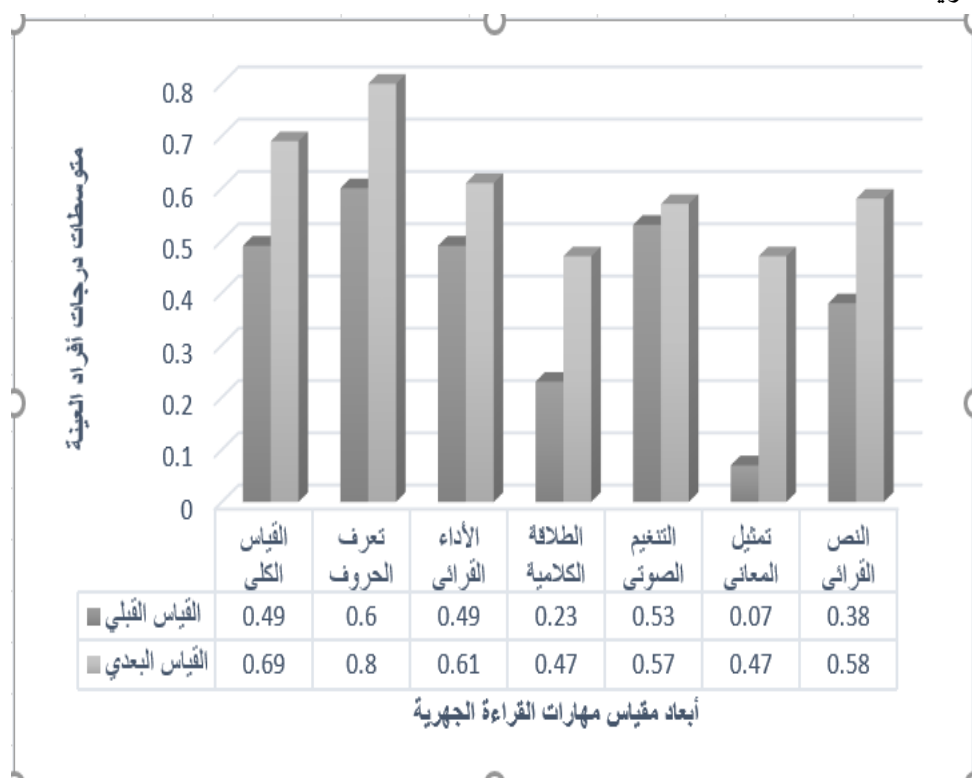
-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة الجهرية تعزى للبرنامج التعليمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال البحثي تم احتساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في أبعاد المقياس الرئيسة للقياسين القبلي والبعدي فكانت كما ورد في الجدول (3) التالي:

جدول (3): البيانات الإحصائية لأداء طلبة العينة التجريبية في مقياس القراءة الجهرية وبنوده							
عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		متوسط الخطأ المعياري		
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	
20	0.49	0.69	0.18	0.19	0.04	0.04	القراءة الجهرية (إجمالي)
20	0.6	0.8	0.22	0.17	0.05	0.04	التعرف على الحروف الثمانية والعشرين وتسميتها
20	0.49	0.61	0.18	0.23	0.04	0.05	الأداء القرآني المعبر من خلال صحة النطق وسلامة اللفظ
20	0.23	0.47	0.16	0.3	0.04	0.07	الطلاقة القرائية
20	0.53	0.57	0.17	0.22	0.04	0.05	التنغيم الصوتي
20	0.07	0.47	0.14	0.37	0.03	0.08	تمثيل المعاني واستخلاص العبر
20	0.38	0.58	0.31	0.33	0.07	0.07	النص القرآني

وكما يظهر في الجدول (3) فإن متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي للمقياس ككل ولجميع أبعاد مهارات القراءة الجهرية كل على حدة أعلى منها في القياس القبلي، غير أن الزيادة في القياسين متفاوتة؛ إذ كانت الزيادة القصوى لبعد تمثيل المعاني واستخلاص العبر، فيما كانت الزيادة الدنيا لبعد التنغيم الصوتي، وستنعكس قيم الزيادة على الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات.

ويبين الشكل (1) مقارنة بالأعمدة البيانية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية ككل ومتوسطات درجاتهم في أبعاد المقياس الستة الرئيسة.



الشكل (1): مقارنة بالأعمدة البيانية بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية ككل ومتوسطات درجاتهم في أبعاد المقياس الستة الرئيسة وتوضح الأعمدة البيانية في الشكل أعلاه ارتفاعاً في متوسطات القياس البعدي بالنسبة للقياس القبلي لمهارات القراءة الجهرية ككل، وكل من أبعادها الستة. ومن السهولة بمكان تمييز

التباين الكبير بين عمودي بُعد تمثيل المعاني واستخلاص العبر، كما أنه من السهل تمييز الفرق البسيط بين عمودي بُعد التنغيم الصوتي. ولغايات فحص دلالة الفروق بين المتوسطات في القياسين القبلي والبعدي التي أظهرها كل من الجدول (3) والشكل (1) كان لا بد من استخدام اختبار كولموغوروف - سميرونوف للكشف عما إذا كان التوزيع طبيعيًا أم لا؛ فإذا كان التوزيع طبيعيًا فإن بإمكاننا تطبيق اختبار (ت) للعينات المزدوجة المرتبطة ثنائي الذيل، وإن لم يكن طبيعيًا فالاختبار الموصى باستخدامه للدراسات اللامعلمية ذات العينات صغيرة الحجم هو اختبار مان ويتني يو ويلكوكسون. وقد أظهر اختبار كولموغوروف - سميرونوف أن التوزيع طبيعي وبالتالي فقد تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المرتبطة المزدوجة ثنائي الذيل باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (4) التالي:

جدول (4): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة المزدوجة لمتوسطات درجات الطلبة لمقياس مهارات القراءة الجهرية وأبعاده				
قيمة (ت)	الانحراف المعياري للفروق	الوسط الحسابي للفروق	درجات الحرية	
4.8	0.19	0.2	19	القراءة الجهرية (إجمالي) بعدي - قبلي
5.2	0.17	0.2	19	التعرف على الحروف الثمانية والعشرين وتسميتها (بعدي - قبلي)
2.4	0.22	0.12	19	الأداء القرآني المعبر من خلال صحة النطق وسلامة اللفظ بعدي - قبلي
3.5	0.31	0.24	19	الطلاقة القرائية (بعدي - قبلي)
0.6	0.27	0.34	19	التنغيم الصوتي (بعدي - قبلي)
4.7	0.38	0.4	19	تمثيل المعاني واستخلاص العبر (بعدي - قبلي)
2.9	0.31	0.2	19	النص القرآني (بعدي - قبلي)

وتظهر الجداول الخاصة بفحص الدلالة أن قيمة (ت) الجدولية لعينة مكونة من 20 فردا ومستوى دلالة أقل من 0.05 أن قيمة (ت) الجدولية = 2.093. واستنادا إلى ذلك فإن الفروق بين القياسين البعدي والقبلي لمهارات القراءة الجهرية ككل وأبعاد هذه المهارات جميعها دالة إحصائيا باستثناء بعد التنغيم الصوتي حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الحرجة.

كما تحرت هذه الدراسة أثر متغير الجنس في تنمية مهارات القراءة الجهرية فكان السؤال البحثي الثاني للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات القراءة الجهرية تعزى لمتغير الجنس؟

وكان لا بد من التأكد من تكافؤ متوسطات درجات الاختبار القبلي لمجموعتي الذكور والإناث ضمن أفراد المجموعة التجريبية قبل الذهاب إلى فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار البعدي. واستخدم لهذه الغاية اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من الدرجة بمعنى أن الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي غير دالة إحصائياً وبالتالي فإن المجموعتين متكافئتان.

وبتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بغرض فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لمهارات القراءة الجهرية كانت النتائج كما تظهر في الجدول (5) أدناه

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لعينتي الذكور والإناث ضمن العينة التجريبية لفحص أثر متغير الجنس في تنمية مهارات القراءة الجهرية							
	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة 2-tailed	الدلالة عند مستوى $0.05 \geq \alpha$	
القراءة الجهرية (إجمالي)	10 ذكور	0.62	0.16	1.6	1.32	لا دلالة	
	10 إناث	0.75	0.21				
التعرف على الحروف الثمانية والعشرين وتسميتها	10 ذكور	0.76	0.16	0.95	0.35	لا دلالة	
	10 إناث	0.84	0.18				
الأداء القرائي المعبر من خلال صحة النطق وسلامة اللفظ	10 ذكور	0.57	0.22	0.81	0.43	لا دلالة	
	10 إناث	0.66	0.28				
الطلاقة القرائية	10 ذكور	0.31	0.24	2.3	0.04	يوجد	

دلالة			0.29	0.59	10	إناث	
لا دلالة	0.84	2	0.42	0.43	10	ذكور	التنغيم الصوتي
			0.32	0.47	10	إناث	
لا دلالة	0.27	1.14	0.29	0.37	10	ذكور	تمثيل المعاني واستخلاص العبر
			0.47	0.57	10	إناث	
لا دلالة	0.06	1.98	0.3	0.44	10	ذكور	النص القرآني
			0.32	0.72	10	إناث	

تظهر نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات القراءة الجهرية وخمسة من أبعادها الستة الرئيسة، إذ إن بُعد الطلاقة القرائية فقط كان فرق المتوسطات دالا لصالح الإناث. وعليه، فإنه لا أثر لمتغير الجنس في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

أشارت النتائج عموماً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين متوسطات المجموعة التجريبية للطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحددة على مقياس القراءة الجهرية بين القياسين القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة مع الطلبة من ذوي اضطراب التعلم المحدد عند تدريس المهام والمهارات التي تضمنها البرنامج التعليمي.

وكان كل من جودة تصميم البرنامج التعليمي ومحتوياته وطريقة تقديمه وراء وجود الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة للقياسين القبلي والبعدي؛ فقد ضم البرنامج التعليمي عدداً مناسباً من الأنشطة والتمارين والأمثلة التي قدمت باستخدام الوسائط المتعددة ومنها العروض التقديمية (البوربوينت) والبرمجيات التعليمية وتطبيقات المسابقات التعليمية كبرنامج الكاهوت وأفلام الرسوم المتحركة التعليمية وذلك من خلال شاشة ذكية واسعة.

أما بخصوص طريقة التقديم فقد عمدت المعلمة إلى توضيح مكونات الدرس وجميع المفاهيم التي سيتم استخدامها، وتوضيح المخرجات المتوقعة من الطالب أن يتعلمها عند نهاية الدرس بهدف رفع دافعية الطالب نحو التعلم.

وقد ركزت طريقة التدريس على نمذجة المهارة المستهدفة من خلال استخدام الوسائط المتعددة المختلفة لكل جلسة أمام الطلبة والتحدث بخطوات العمل فيما يسمع الطالب ويشاهد

هذه النمذجة، وأتاحت للطالب حرية السؤال في حال كانت هناك أية خطوة غير واضحة بالنسبة له، لتبدأ بعدها مرحلة تقليد النموذج من خلال الوسائط المتعددة بحيث يقوم الطلبة بأداء المهمة مستخدمين نفس الإجراءات التي شاهدها أثناء التدريس ثم تقوم المعلمة بتقديم التغذية الراجعة المباشرة لتصحيح أي خطأ، وتجنب قيام الطلبة بإجراءات غير صحيحة أو اكتسابهم لمفاهيم خاطئة مع مراعاة تعزيز الطلبة بشكل مستمر. وبعد التأكد من إتقان الطلبة للمهارة بطريقة موجهة وتحت إشراف الباحثة، ينتقلون إلى مرحلة التمارين والأنشطة المستقلة حيث يقوم الطلبة في هذه الخطوة بالتدرب على المهارة الجديدة التي تعلموها.

وتعزى فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية كذلك إلى التمهيد والتوضيح المسبق للمهمة التي ستقدم للطلبة ذوي اضطراب التعلم ومراعاة المبادئ التي تقوم عليها استراتيجية النمذجة بالوسائط المتعددة والاعتماد على مبدأ تحليل المهمة حيث يتم تقديم مهمة واحدة للطالب في كل جلسة ويتم التسلسل بالمهارات تدريجياً.

كما تعزى هذه الفاعلية إلى عدم الانتقال إلى مهمة جديدة قبل أن يصل الطالب إلى درجة من الإتقان للمهمة السابقة وفق معيار أداء محدد وُضع قبل تطبيق البرنامج التعليمي.

وبالعودة إلى نتائج القياس يظهر الجدول (3) ارتفاعاً في متوسطات درجات الطلبة في القياس البعدي لمهارات القراءة الجهرية ككل والبنود الستة للمقياس مقارنة بمتوسطات القياس القبلي للبنود نفسها وذلك بفروق متفاوتة؛ فقد كانت أعلى نسب الارتفاع لبند تمثيل المعاني واستخلاص العبر، ويمكن تعليل ذلك بوجود قدر كبير من التمثيل من قبل المعلمة لتوصيل المعنى المطلوب مما جذب الطلبة لهذه المهارة وأدى إلى إتقانها بدرجة كبيرة. فيما كانت أدنى نسب تحسن لمهارات التنغيم الصوتي حيث منع الخجل بعض طلبة العينة من إظهارها أثناء عملية القياس. وقد كان ترتيب مهارات القراءة الجهرية حسب نسب التحسن: تمثيل المعاني واستخلاص العبر، الطلاقة القرائية، النص القرائي، المهارات ككل، التعرف إلى الحروف، الأداء القرائي المعبر، والتنغيم الصوتي على التوالي.

وقد بين الشكل (1) مقارنة بالأعمدة البيانية بين متوسطات أداء الطلبة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية وبنودها الرئيسية.

أما في الجدول (4) فقد أظهرت قيم (ت) المحسوبة لغايات فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب للقياسين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ أن هذه الفروق دالة إحصائياً لكل من: المهارات الكلية ت = 4.8، وبند التعرف إلى الحروف الهجائية

وتسميتها ت = 5.2، الأداء القرائي المعبر ت = 2.4، الطلاقة القرائية ت = 3.5، تمثيل المعاني واستخلاص المعبر ت = 4.7، النص القرائي ت = 2.9.

وتعود هذه الدلالة المعنوية الواضحة إلى كل من تصميم البرنامج من حيث ملائمة الأمثلة وطرق عرضها وأسلوب تدريسها، وكذلك جودة التنفيذ من قبل المعلمة.

غير أن بُعداً واحداً هو التنغيم الصوتي لم يكن الفرق بين متوسطي القياس البعدي والقياس القبلي لدرجات الطلبة دالاً إحصائياً على الرغم من وجود فرق في المتوسطات لصالح القياس البعدي؛ فقد كانت قيمة ت = 0.6 في حين كانت ت الجدولية 2.093، ويعزى ذلك بصورة رئيسة وفق تفسير الباحثة إلى خجل عدد من أفراد العينة وإحجامهم عن تنغيم الكلمات وفق نمذجة المعلمة لها أثناء القياس البعدي.

أما فيما يتعلق بالسؤال البحثي الثاني الخاص بتأثير متغير الجنس في نتائج القياس البعدي فيشير الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الذكور والإناث عند قياس مهارات القراءة الجهرية مجتمعة، وعدم وجود فرق دال إحصائي لكل بعد من أبعاد هذه المهارات منفرداً باستثناء واحد فقط من هذه الأبعاد وهو الطلاقة القرائية.

إن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في امتلاكهم لمهارات القراءة الجهرية في القياس القبلي الذي هدف لفحص التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية يعتبر مبرراً؛ لعدم وجود الفروق الدالة في القياس البعدي، كما أنه لا مسوغ فسيولوجياً يشير إلى احتمال اختلاف مستوى اكتساب هذه المهارات بين الجنسين. أما بخصوص بعد الطلاقة القرائية فهو استثناء لم تجد الباحثة تفسيراً له سوى الصدفة وصغر حجم العينة. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة العمري (2023) الذي بحث في أثر النمذجة الذاتية بالفيديو على تعلم ذوي الإعاقات، ودراسة علام (2021) التي تناولت أثر استراتيجية النمذجة لعلاج مشكلات التحدث الناتجة عن الثنائية اللغوية، ودراسة شهاب (2020) التي بحثت أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الأطفال ذوي الديدسكالوليا، ودراسة أحمد (2020) الذي صمم برنامجاً قائماً على التحليل الهجائي بغرض تنمية مهارات القراءة الجهرية، ودراسة نور عيني (2020) التي استخدمت الوسائط المتعددة كوسيلة لتحسين مهارات القراءة، ودراسة كل من أول وهورث (2020) التي اقترحت النمذجة الفيديوية كاستراتيجية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة الجعفري (2018) التي أظهرت وجود فاعلية دالة لاستراتيجية

النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية، ودراسة أندرسون (2016) التي بحثت أثر النمذج الذاتي في القراءة السلسة. وكان اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في تناول واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات والوسائل التي تعزز تعلم ذوي صعوبات التعلم من جهة ومع النتائج الإيجابية التي توصلت إليها كل دراسة من جهة أخرى.

فيما تفردت هذه الدراسة بالبرنامج التعليمي القائم على النمذجة باستخدام الوسائط المتعددة، وبالمقياس الخاص المصمم لقياس امتلاك الطلبة لمهارات القراءة الجهرية.

وفي النهاية خلصت الباحثة إلى التوصيات التالية:

- 1-توسيع مجتمع الدراسة ليشمل محافظات المملكة للتمكن من تطبيق البرنامج على عينات عشوائية طبقية وبالتالي القدرة على تعميم النتائج دون محددات.
- 2-زيادة عدد جلسات تنفيذ البرنامج التعليمي من عشر جلسات إلى عشرين جلسة على الأقل وذلك للتمكن من تنفيذ جميع الأنشطة والتمارين بما يرافقها من برامج وعروض وفيديوهات وصور وذلك للحصول على الفائدة القصوى من البرنامج.
- 3-تجميع البرنامج في ملف خاص يضم جميع محتوياته ومصادره وعرضه على لجنة مختصة بهدف إجازته واعتماده والتوصية بتنفيذه من قبل المراكز والجهات ذات العلاقة.
- 4-تصميم برامج مماثلة توظف استراتيجيات أخرى تستهدف تنمية مهارات أفراد هذه الفئة في كافة المجالات؛ فقد أثبت القياس القبلي لأفراد العينة التجريبية وجود ضعف مهاري واضح لديهم.

المراجع:

- أبو زهرة، محمد أحمد (2010). برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 165، الجزء الأول
- البراهيم، هند (2017): استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر مجلة الباحث العلمي ع1، ج18، مصر.
- البياتي، حكمت (2020). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم المطور. مجلة أوراق ثقافية 10.
- الجعفري، منصور (2018). فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 34(10): 627-645.
- الخطيب، جمال وآخرون (2021). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ط 9

- الرشيدى، سمر (2021). فاعلية استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين قرائيا، مجلة كلية التربية م 327-362132
- رضوان، (2020)، فاعلية النمذجة الحسية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، ع16- 1376
- سيف، أحمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 287-318.
- شهاب، إسراء (2020). برنامج قائم على الوسائط المتعددة لتنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروض المعرضين لخطر الديسكالوليا. مجلة "دراسات في الطفولة والتربية"-جائحة أسيوط، ع13.
- عبد الغني، وآخرون (2019). بناء برنامج قائم على أنماط النمذجة لتنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدارس التربية الخاصة بمحافظة المنيا. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع 22. 180-134
- عبد الله، زاهي (2011). فاعلية استراتيجية القراءة التفسيرية باستخدام الوسائط المتعددة في إتقان التلاوة والتحصيل في تدريس وحدة من القرآن الكريم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة بحوث التربية المجلد 2011 ع23- 79-761
- القطايري، سامي محمد (2010). فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق. العدد 27
- القحطاني، علي سعد (2019). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة 8(3).
- المقحم، إبراهيم وآخرون (2019). فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمى فى التربية، ع 20 ج 11: 124-97.
- النجار، وآخرون (2019). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لإكساب الطلاب شعبة التربية الخاصة بعض فنيات علاج اضطرابات النطق. مجلة بحوث التربية النوعية، (55)، 561-525.
- يوسف محمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في خفض حدة المشكلات السلوكية ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي ع 54. ص 395-367

References :

- Ahmad, N. (2020). Learning Reading Skills Independently Using Interactive Multimedia. Journal of Educational Research.
- Alamri, A. A., & Alamri, A. A. (2023). Examining the Effectiveness of Using Video Modeling on Increasing Positive Social Interaction in Academic Settings in Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/2122>

- Anderson, Catherine, "The Impact of Video Self-Modeling on Oral Reading Fluency and Reader SelfPerception" (2016). Capstone Projects and Master's Theses. 572.
https://digitalcommons.csumb.edu/caps_theses/572
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- E.dD, H. T. (2022). Multimedia A Tool in Addressing the Reading Difficulties of Learners. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2357-2362.
- Min,OK and Howorth,Sara (2020). se of Video Modeling for Reading Instruction for Students with Disabilities or at Risk: A Research Synthesis. Exceptionality 30(3):1-14
- Noor Aini , Ahmad (2020). Learning Reading Skills Independently Using Interactive Multimedia. Universal Journal of Educational Research 8(6): 2641-2645, 2020 <http://www.hrpub.org>
- ONG, J. S. (2022). Using Multimedia learning Objects in special needs classroom. The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS), 26, 28-33.
- Sediyan, T., & Hadi, E. (2017). Integration of Audio-Visual Multimedia for Special Education Pre-Service Teachers' Self Reflections in Developing Teaching Competencies. Journal of Education and Practice, 8(6), 106-112.
- Shaat, A., (2012).The impact of a training programme In the development of phonological awareness Skills and recognition of words among students with learning disabilities. Special Education Journal (1):331-377.
- Yolandria Rachel (2020) , The Effect of Video Modeling as a Reading Intervention Strategy for Students with Deficits in Reading Fluency.
C: Users/Admin /Downloads/DOC-20221216-WA0009...pdf

اتجاهات الاحداث نحو البيئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأحداث المقيمين في دور تربية الأحداث في الأردن.

رانيه علي إسماعيل* أ.د صاحب عبد مرزوك الجنابي**

تاريخ وصول البحث: 2023/11/14م تاريخ قبول البحث: 2024/2/27م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى إيجاد اتجاهات الحدث ومستوى تقدير الذات لدى الحدث في مراكز الأحداث في الأردن نحو البيئة الأسرية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات. تكون مجتمع الدراسة من جميع الأحداث في دور تربية الأحداث من الفئة العمرية 12-18 سنة البالغ عددهم (1552) ذكور وإناث في المملكة الأردنية الهاشمية، في حين تكونت عينة الدراسة من (288) حدثاً من الذكور والإناث من الفئة العمرية 12-18 سنة من المقيمين في دور تربية الأحداث لتشكّل العينة ما نسبته (19%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق اغراض الدراسة تم استخدام مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات وبعد التأكد من صدق وثبات المقاييس. وتشير النتائج إلى اتجاه الحدث سلباً نحو البيئة الأسرية، وأن مستوى تقدير الذات جاءت متوسطة. تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجال الشخصي من مجالات تقدير الذات وبين مجالات مقياس الاتجاهات باستثناء مجال الإدارة الذي لم تظهر علاقة دالة إحصائية بينه وبين المجال الشخصي من مجالات تقدير الذات، بينما ظهرت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجال الجسدي والمجال الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات وبين مجالات مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، البيئة الأسرية، دور تربية الأحداث.

* أستاذ دكتور، الجامعة الإسلامية، غزة.

** باحثة.

Juvenile Trends Towards the Family Environment and Their Relationship to Self-Esteem Among Juveniles Residing in Juvenile Education Homes in Jordan

Abstract

The present study aims to create juvenile trends and the level of juvenile self-esteem in juvenile centers in Jordan towards the family environment, and to reveal the nature of the relationship between juvenile trends in juvenile centers towards the family environment and self-esteem. The study population consisted of all juveniles in the (12-18)age group, (1552)of whom are male and female in the Hashemite Kingdom of Jordan, while the sample of the study consisted of (288)juveniles from the 12-18 age group who reside in the juvenile education homes. In order to achieve the purposes of the study, a measure of the event's trends towards the family environment and self-esteem was used after confirmation of the validity and reliability of the measures.

The results indicate a negative trend towards the family environment, and that the level of self-esteem was medium. The results indicate a statistically significant correlation between the personal sphere of self-esteem and the areas of trends measurement, except in management, which did not show a statistically significant correlation with the personal sphere of self-esteem. and a statistically significant correlation between the physical sphere, the social sphere, the overall degree of self-esteem and the areas of trendmetry and the overall degree

Keywords: Trends, Family Environment, Role of Juvenile Education.

المقدمة:

إن الحياة الاجتماعية عميقة ومترابطة ومتداخلة، يتأثر فيها الأفراد بسلوكيات بعضهم البعض ويؤثرون في بعضهم البعض سواء بوعي أو دون وعي، ولا سيما الحدث لصغر سنه، فهو في مرحلة نمو وتعلم يحتاج للإشراف الدقيق والرعاية الأبوية المستمرة. قد تظهر بعض التغيرات السلوكية بعمر ما بين 9 إلى 18 سنة؛ فيحتاج فيها إلى حكمة بالغة من والديه والمحيطين به من أفراد أسرته، وإن لم يجد المتابعة والرعاية والاهتمام الدائم فستظهر عليه سلوكيات بداياتها بسيطة وبمرور الوقت تتحول إلى سلوكيات انحرافية وقد تصل إلى حد ارتكاب جرائم، فيوضع في مراكز إعادة التربية. تقوم مراكز التربية بإعادة تأهيل الحدث الجانح بإكسابه مجموعة من أساليب المعاملة لتصحيح سلوكياته وتعديلها بما يتوافق ويتواءم ونظم وقوانين مجتمعه؛ لإعادة تكيفه وإدماجه في مجتمعه من خلال تزويده بالمهارات الاجتماعية والنفسية اللازمة بتوفير ظروف الإيواء وتحقيق التوافق لتسهيل عملية التكيف والاندماج (حمدي وسيد، 1998)

لذا فالحدث هو ضحية الظروف سواء أكانت اجتماعية، أم صحية أم ثقافية أم حضارية تجعله غير ممثل للأعراف والتقاليد والقيم المجتمعية وعدم ارتباطه بالنظام الاجتماعي القائم وارتكاب السلوك المنحرف (أبو المعاطي، 2009، ص 202) والحدث أيضا هو الذي يأتي أفعالا تكون نتيجة لاضطراب نفسي أو عقلي ومخالفاً بذلك أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه (مصلح، 2009، ص 18)

تكون ردة فعل المجتمع أمام دخول الحدث لمراكز إعادة التربية فيها نوع من الوصم للسلوك الذي قام به، وأنه أساء لقواعدها مخالفا قوانين الدولة، فعوقب بإدخاله للمركز الخاص بذلك فتعامله معاملة مخالفة لأفرادها الآخرين سواء من طرف أسرته أو المحيطين. وكلما زاد اختلاف المعاملة أدت إلى تأثر في صورة الحدث الجانح لنفسه، وقد يشعر بالخزي والعار والخجل، فيؤثر هذا على تقديره لذاته؛ فيضع مجموعة من التقييمات عن نفسه نتيجة هذه الصفات التي ينعت بها، انطلاقا من النظرة التي وضعها المجتمع عنه (ذيب وعزوز، 2022)

وتلعب الاتجاهات دوراً هاماً في تحديد سلوكنا، ونرى تأثيرها واضحا في أحكامنا على الآخرين، وإدراكنا لهم، وتؤثر كذلك على السرعة، والكفاءة التي نتعلم بها، كما تحدد الجماعة المرجعية التي ننتمي إليها، وأي المهن سنختار، وأي فلسفة حياتية نعتنق (لامبرت ولامبرت، 1989)

يرى معظم الباحثين أن الاتجاه يشبه خطأ مستقيماً يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل أعلى درجات القبول، والأخرى أقصى درجات الرفض، بينما يمثل الوسط الحياد التام، وما بين

الحياد، والقبول المطلق درجات من التقبل، وما بين الحياد التام، والرفض المطلق درجات من عدم التقبل (العتيبي 2004) والاتجاه "هو الاستجابة للسلوك، وليس السلوك ذاته، فالاتجاهات هي التي تحدد السلوك، والتصرف، ووجهات النظر، كما يحمل الاتجاه صلة انفعالية تربط الفرد بموضوع من الموضوعات التي تهمة (معوض، 2003). ويعرفه أبشاو Upshaw بأنه "المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا، والأمور المحيطة بهم، التي لا نستطيع الاستدلال عليها من خلال النظر للاتجاه بأنه معرفي، وسلوكي، وانفعالي أي أن الفرد بحاجة إلى أن يلم بالمعلومات المتعلقة بموضوعه، ومن ثم يقوم بفعل للدفاع عنه، وبعدها يقيم ما يتصل به (دويدار، 2006، 156). ومن وجهة نظر الباحثة الاتجاه هو مكون فرضي وجداني، معرفي، وسلوكي يترجم إلى استعداد نفسي داخلي للحكم على أفراد، وسلوكيات، وقيم وفقاً لخبرات سابقة، ومواقف مختلفة مرت على الفرد.

ولقد ذاع استخدام الاتجاهات كأبرز المفاهيم شيوعاً في علم النفس الاجتماعي لاتسامها بالثبات النسبي في حكم الفرد على المسائل التي تهمة، وبذلك أمكن استخدامها للتنبؤ بالسلوك، كما أن الاتجاه متعلم، ومكتسب، وليس فطرياً، وبالتالي بإمكاننا تدعيم، أو تغيير اتجاه الفرد تجاه قضية ما، وتتعامل الاتجاهات مع الظروف الاجتماعية، والنفسية المحيطة بالفرد، لذلك نجد أن توجه الفرد تجاه موضوع يزكيه بالشروط، والملابس المحيطة بذلك التوجه نفسه (حبيب، 2006)

والاتجاه هو استعداد نفسي وعقلي مكتسب، محرك لسلوك الفرد، يكونه الفرد تجاه موضوع، أو شخص، أو موقف، أو فكرة معينة ويظهر بوضوح من خلال سلوك الفرد بشكل إيجابي أو سلبي تجاه ذلك الموضوع، أو الشخص، أو الموقف، أو الفكرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في أداة قياس الاتجاهات (عوض، 2003)

تعد الأسرة البيئة الأولى تربوياً واجتماعياً وثقافياً للطفل، حيث يتفاعل مع أفرادها، وهي كذلك المدرسة الأولى التي تمكنه من اكتساب مبادئ المعرفة الضرورية وأسس التربية الصحيحة وشيء من قواعد الآداب والسلوكيات الحسنة، ويشكل الوالدان أهمية كبرى في حياة الطفل النفسية إذ يعملان معاً على تلبية حاجاته ومن أهم هذه الحاجات حاجة الطفل إلى الشعور بالأمن والطمأنينة، والحاجة إلى التقدير والحب والثقة بالنفس، والحاجة إلى الانتماء وإلى بناء علاقات اجتماعية، والحاجة إلى العطف والتعليم والتوجيه، وغياب الوالدين أو انشغالهما يؤثر

على الطفل تأثيراً شديداً خاصة إذا كان هذا الغياب سببه الموت، لأنه فقد أحد أهم المعالم الأساسية في تكوين شخصيته وتلبية حاجاته مما يولد لديه شعوراً قاسياً بالحرمان والشعور بالقصور مقارنة بغيره من الأطفال العاديين- الذين يعيشون في أسر طبيعية حيث الانسجام والاهتمام متوفران، خاصة في الوقت الذي يقارن نفسه بغيره وقت وجود والدي رفاقه أو اقربائه معهم

يرى علماء النفس أن مفهوم الذات يتأثر بالوراثة، والنضج، والتعلم، فالتعلم يعزز مفهوم الذات لدى الحدث، وكذلك البعد الفكري الذي يرتبط بالنضج الانفعالي، والعقلي (قويدي، 2002). وتقوم خبرات الطفولة بدور هام في نمو الشعور بالأمن، وتقوية مفهوم الذات، وتؤدي الأسرة مهمة رئيسية في تعزيز الصحة النفسية، والتوافق بين ذات الحدث، وما يواجهه من خبرات، وذلك من خلال تعزيز التفاهم، والتعاون، والثقة، والأمن، ويتم ذلك بالانسجام والمحبة، والتوافق بين أفرادها، ويقر علماء النفس أهمية الرابطة القوية، وعلاقة التواد بين أفراد الأسرة في خلق الاتزان، والثقة بالنفس، وتشكيل مفهوم الذات الإيجابي داخل نفوس أبنائها (المومني، 2006).

إن احترام الطفل لنفسه وحبه لها، وإحساسه بشخصه بقيمته أمام الآخرين يختلف من طفل لآخر، وقد يرى هذا الطفل نفسه بصورة إيجابية أو سلبية، وكل ذلك يندرج تحت مفهوم تقدير الذات عنده الذي يتطور من خلال الخبرات والمواقف التي يمر بها أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات يتوقف بمجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دوافع فردية منعزلة (عقلة، 2000).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية التي تُبنى من خلالها المجتمعات، فهي التي تنشئ جيلاً متعلماً وقوياً يحافظ على تطور المجتمع وتقدمه، فالمجتمع ينمو بأيدي أبنائه وخاصة الشباب، فكان لزاماً علينا الاهتمام بهذه الفئة اهتماماً كبيراً.

ومعظم هذه الفئة من الأحداث الذين هم رجال المستقبل، فيجب علينا أن نجعلهم في موضع الاهتمام والرعاية وأن نحقق لهم تكاملاً بين أبعاد شخصياتهم والاهتمام كذلك بخصائصهم وفهمهم فهماً عميقاً لواقعهم وتقبلاً كبيراً لمجتمعهم، بحيث كل الجوانب التي تربي الأحداث بحيث يصبحون يداً تحمي المجتمع وتحافظ عليه، أما إذا أهملوا ولم يجدوا الرعاية والتوجيه فأنهم يكونون عبئاً على المجتمع.

وفي ضوء الاهتمام بالأحداث وتنشئتهم تنشئة تربوية نافعة متوافقة مع متطلبات العصر، صارت الحاجة ضرورية للاهتمام بشخصية الحدث من كل جوانب شخصيتهم. ومن متغيرات الشخصية مفهوم الذات وميول الحدث نحو أسرهم وهذا أمر مهم يساعد في تفسير الكثير من جوانب سلوكهم، ويعد تقدير الذات التكامل والتكيف الشخصي عاملاً مهماً وداعماً لتقوية الشخصية وضبط سلوك الفرد.

ومن خلال عمل الباحثة في وزارة التنمية الاجتماعية، وجدت من الأهمية ضرورة تناول هذا الموضوع بالدراسة العلمية، بعدما لاحظت وجود فجوة كبيرة بين الحدث وأسرته، وضعف في العلاقة الأسرية عند بعض الأحداث ولأهمية الأسرة في ضبط سلوك هذه الفئة من الشباب كان لا بد من دراسة أسباب وجود هذا الحاجز بين الطرفين. وفي خضم التغيرات التي يعيشها المجتمع، فنحن بأمس الحاجة إلى إعداد الأحداث الجانحين إعداداً يمكنهم من العيش معتمدين على ذاتهم، وأن يكون لهم دور مهم في المشاركة في بناء أوطانهم، من أجل تحمل المسؤوليات التي ستقع على عاتقهم.

وتنبع المشكلة هنا من أنّ هؤلاء الأحداث إذا لم يتم رعايتهم والاهتمام بهم وتقوية ثقتهم بأنفسهم وتقريب الفجوة بينهم وبين أسرهم وزيادة ثقتهم بذاتهم، فإنهم سيتحولون لقنابل موقوتة تدمر المجتمع وتعرضه للخطر، ولن يتمكن أحد من السيطرة على خطرهم، فكان من المهم البحث في أسباب هذه المشكلة ووجود حلول لها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

- 1- ما اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث في الأردن نحو البيئة الأسرية؟
- 2- ما مستوى تقدير الذات لدى الحدث في مراكز الأحداث في الأردن؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إيجاد اتجاهات الحدث ومستوى تقدير الذات لدى الحدث في مراكز الأحداث في الأردن نحو البيئة الأسرية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث إنها تعنى بجانبين هما أساس البحث وهي الأهمية النظرية والأهمية العلمية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

فأهمية الدراسة الحالية تنبع من أهمية الموضوع إذ إنها دراسة عنيت باتجاهات الأحداث نحو البيئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأحداث في دور الرعاية، حيث تناولها بشكل علمي دقيق مما قد تسهم في فهم الموضوع بعمق وإضافة بيانات قيمة خاصة بالموضوع وبالفئة المستهدفة، التي ستثري المكتبة العلمية. ومن المتوقع أن توفر هذه الدراسة مداخل نظرية على مستوى المعرفة التي من شأنها أن تمهد لأبحاث لاحقة أكثر شمولية وعمقا، وتسعى الباحثة بأن تقدم للباحثين مادة دسمة تغني الأطر النظرية لكل باحث يخوض غمار البحث في هذا المجال، إذ تسعى للكشف عن العلاقة بين مفهوم الأحداث لذواتهم ومركز الضبط لديهم، وطبيعة هذه العلاقة ومدى وضوحها، مما يمكن أن يسهم في عملية توجيه وتوعية الأحداث بصورة أفضل والتعرف على الطريقة التي يفكر بها الأحداث الجانحون، وكيفية عزو نتائج سلوكياتهم من نجاح أو فشل، كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في اختيار واتباع أفضل السبل في توجيه وإرشاد الأحداث الجانحين، لأن يكونوا من ذوي الضبط الداخلي ومفهوم الذات العالي و يحملون كل فرد مسؤولية أفعاله

الأهمية العملية: من المتوقع أن ترفد نتائج هذه الدراسة المهتمين والمختصين في مجال الإرشاد التربوي، وكذلك مؤسسات رعاية الأحداث الجانحين التي من الممكن أن ترشدهم إلى الكيفية التي يمكن التعامل بها مع هذه الفئة بأقل جهد وأقصر زمن

الأهمية التطبيقية: قد تسهم نتائج الدراسة بفهم أعمق لاتجاهات هذه الفئة من الحدث نحو البيئة الأسرية التي يعيشون فيها من وجهة نظرهم وتوظيف هذه النتائج بوضع برامج إرشادية لتحسين مستوى الاتجاهات نحو البيئة الأسرية وتحسين تقدير الذات لدى الحدث الأحداث خاصة للجهات القائمة على حقوق الحدث والقائمة على تربية الأحداث كوزارة التنمية الاجتماعية والمنظمات الحقوقية.

حدود الدراسة:

وتشمل فيما يلي:

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي 2023/2022

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مراكز الأحداث في الاردن.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على الأحداث من الفئة العمرية 12-18 سنة من كلا الجنسين المتواجدين في خمسة مراكز للأحداث.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة تعامل أفراد العينة مع مقاييس الدراسة والأدوات المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات الاحداث نحو البيئة الأسرية:

الاتجاهات: حالة استعداد عقلي عصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتباشر تأثيراً موجهاً أو ديناميكياً في استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها (زهران، 2005).
البيئة الأسرية: المناخ العام الذي يعيش به الأفراد الذين تجمعهم مجموعة من الروابط الاجتماعية كالزواج أو الاحتضان أو الوصاية الشرعية والقانونية. حيث يترتب على هذه العلاقة حقوق وواجبات بين الأطراف للتعايش في ذات المناخ (عبد الرحمن وآخرون، 2016). ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها الحدث على مقياس اتجاهات الأحداث نحو البيئة الأسرية الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة.

تقدير الذات: هو تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية أو الجسمية كما أن تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل من أجل المحافظة عليه وهذا المفهوم يمثل عاملاً رئيسياً ودافعاً للنجاح في الحياة (الخالدي، 2009، 496) ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها الحدث على مقياس تقدير الذات الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة.
الحدث إجرائياً: كل ذكر أو أنثى تجاوز السن التي حددها القانون للمميز والإدراك، ولكن لم يبلغ بعد سنّ تحمّل المسؤولية الجزائية.

دارتربية الأحداث: الدار المنشأة أو المعتمدة لتربية الأحداث الموقوفين وتأهيلهم وفقاً لأحكام هذا القانون الأحداث رقم (32) لسنة 2014 (وزارة التنمية الاجتماعية، 2023)، وتعرف إجرائياً هي المراكز المعنية بالجزاء القانوني للجانحين الذين تشرف عليهم وزارة التنمية الاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأحداث:

لقد تطور الاهتمام بالأحداث الجانحين في معظم الدول العربية نتيجة الانفتاح الاقتصادي، والاجتماعي مقلصاً دور القبيلة، والأسرة في الحد من تعرض الحدث للجنوح، كما أفرز التغيير السريع في البنية الاقتصادية، والاجتماعية نتيجة خروج المرأة للعمل انتشار ظاهري الجريمة، والفقر، والانفتاح على العالم الآخر عبر الفضائيات (العبودي، 2001).

والحدث هو الصغير الذي أتم السنة التي حددها القانون للتمييز، ولم يتجاوز السن التي حددها القانون لبلوغ الرشد (عبدالرحمن، 2007). وهو كل من بلغ السن التي حددها القانون للتمييز، وارتكب فعلاً مخالفاً للمعايير، والقيم، بحيث يلحق الأذى بذاته، ومجتمعه، ويصدر بموجبه عقاب لازم التنفيذ (Cavan, 1962)، وهو في قانون مساءلة الأحداث : كل من بلغ التاسعة، ولم يكمل الثامنة عشرة، وارتكب فعلاً يعاقب عليه القانون (وزارة التنمية الاجتماعية، 2001). نصت القاعدة الثانية من قواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لإدارة شؤون الأحداث، على أن الحدث " هو شخص لم يتجاوز الثامنة عشرة، أو قبل ذلك بموجب النظم القانونية ذات العلاقة، وتتم مساءلته عن جرمه بطريقة تختلف عن مساءلة البالغ (عوين، 2003).

الاتجاهات:

شاع وبرز استخدام الاتجاهات عند الباحثين في علم النفس وذلك لانسجامها بالثبات النسبي في حكم الفرد على المسائل التي تهمه، وبالتالي أتاح إمكانية استخدامها للتنبؤ بالسلوك، كما أن الاتجاه متعلم، ومكتسب، وليس فطري، وبالتالي بإمكاننا تدعيم، أو تغيير اتجاه الفرد تجاه قضية ما، وتعامل الاتجاهات مع الظروف الاجتماعية، والنفسية المحيطة بالفرد، لذلك نجد أن توجه الفرد تجاه موضوع يزكيه بالشروط، والملابس المحيطة بذلك التوجه نفسه (حبيب، 2006). وللاتجاهات دور هام في تحديد سلوكنا، وتؤثر على أحكامنا بشكل واضح فيما يخص الآخرين، وإدراكنا لهم، وتؤثر كذلك على السرعة، والكفاءة التي نتعلم بها، كما تحدد الجماعة المرجعية التي ننتمي إليها، وأي المهن سنختار، وأي فلسفة حياتية نعتنق (لامبرت ولامبرت، 1989). ومن الذين عرّفوا الاتجاهات بشكل دقيق وشامل عالم النفس ألبورت (Alport) حيث عرفه بأنه حالة من حالات التهيؤ، والتأهب العقلي، والعصبي التي تنظمها خبرة الفرد، وما تكاد تثبت كاتجاه حتى تمضي مؤثرة، وموجهة استجابات الفرد للأشياء، والمواقف المختلفة فيما يمكن أن نصف تلك الحالة بأنها ديناميكية عامة (مرعي وبلقيس، 1982، ص 160)

يرى (الغريباوي، 2005) أن الاتجاهات هي حصيلة تأثر الفرد بما حوله من المثيرات الصادرة من البيئة، والأنماط الثقافية، والإرث الحضاري للأجيال السابقة، لذلك فهي من وجهة نظره

مكتسبة، وليست فطرية. ويشير كابوسوامي (Kappuswamy 1967، 20) بأن الاتجاه هو موقف الشخص تجاه بعض المواقف، والأشخاص، والجماعات المختارة (الطاهر، 1991). وتعرفه سهير كامل بأنه سلوك مشبع بالعاطفة إزاء المواقف والموضوعات، والأشخاص التي يتعامل معها في البيئة المحيطة به إما بقبولها، أو رفضها مرتبطاً باستعداد اكتسبه الفرد بالخبرة (أحمد، 2001). والاتجاه من وجهة نظرسيمين وفيدلر (Semin & Fiedler) هو في ميل الفرد تجاه الأشياء، والأشخاص، وما يعكسه ذلك من تقييم سلبي، أو إيجابي للأشياء، أو الأشخاص موضوع الاتجاه (محمد، 2001).

البيئة الأسرية:

للأسرة دور مهم ورئيس في رسم شخصية الفرد، وسلوكه، وعقائده الباعثة لسلوكياته المختلفة، فهي تعد المدرسة الأولى والحاضن الأول للطفل، ويتعلم الطفل داخل الأسرة التحكم برغباته، وميوله التي لا تتوافق، وضوابط الأسرة، ويدرك لاحقاً أن للمجتمع من حوله كذلك ضوابط لا بد أن يسلك وفقها، وأن ذلك ما يسمى بالإطار المرجعي للفرد (المطيري، 2006) ويذهب تاфт Taft إلى أن العائلة هي المدرسة الأولى التي تدرب الطفل على حسن السلوك، أو العكس طبقاً لسلوكها اليومي، وذلك ما أظهرته سلسلة دراسات جلوك Gluck & Gluck من أن ارتفاع نسبة السلوك السيئ لدى أسر الأحداث الجانحين بلغ % 1044 ، بالمقارنة مع % 54 في عوائل غير الجانحين، وذلك يؤكد على أثر المستوى الخلقي للوالدين على شخصية، وسلوك، وحياة أولادهم (إبراهيم، 2009). وتمارس الأسرة تأثيراً لا يستهان به على الحدث، ويساهم حجم الأسرة، وكثرة أفرادها في عدم القدرة على السيطرة على سلوكهم، وتتوقف نوعية التربية على الطبقة الاجتماعية فبينما تميل الطبقة الوسطى للعقاب البدني، نجد بالمقابل أن الأسر الغنية تسعى لحرمان أبنائها من المصروف، وخلافه، وتؤثر ثقافة الوالدين، ومستوى تعليمهما، وفهما للحياة على سلوك الأبناء، وتعرضهما للجنوح (العجمي، 2005).

ويسهم انشغال الوالدين، أو أحدهما بالعمل، وانفصال الأبوين العاطفي، والطلاق، ومن ثم تعرض الأبناء للشد، والجدب، وخبرات الإساءة التي يتعرض لها الأبناء أثناء التلامس الكلامي، أو الفعلي بين الأبوين، كذلك التعرض للإساءة خارج المنزل حين تضيق الرقابة عن الطفل في خضم الخلاف بين الوالدين، وغيرها إلى دفع الأبناء لطريق الجنوح (الحارثي، 2003).

والأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينمو فيها الطفل، ويكتسب من خلالها عددا من المعايير النفسية والاجتماعية التي تساهم في بناء وتشكيل شخصيته مستقبلاً. وذلك من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، فهي الجماعة الأولى التي يتواصل معها الطفل منذ ولادته. ومن هنا تبرز أهمية دور الأسرة في تحقيق الأمن والاستقرار والتوازن النفسي والجسدي للأطفال (ميلاد، 2017)

تقدير الذات:

يرى علماء النفس أن الوراثة والنضج والتعلم مؤثرات تؤثر في مفهوم الذات لدى الأطفال، فالتعلم يعزز مفهوم الذات لدى الحدث، وكذلك البعد الفكري الذي يرتبط بالنضج الانفعالي، والعقلي (قويدري، 2002). وتقوم خبرات الطفولة بدور هام في نمو الشعور بالأمن، وتقوية مفهوم الذات، وتؤدي الأسرة مهمة رئيسة في تعزيز الصحة النفسية، والتوافق بين ذات الحدث، وما يواجهه من خبرات، وذلك من خلال تعزيز التفاهم، والتعاون، والثقة، والأمن، ويتم ذلك بالانسجام، والمحبة، والتوافق بين أفرادها، ويقر علماء النفس أهمية الرابطة القوية، وعلاقة التواد بين أفراد الأسرة في خلق الاتزان، والثقة بالنفس، وتشكيل مفهوم الذات الإيجابي داخل نفوس أبنائها (المومني، 2006).

ومما يعوق عملية النمو النفسي السوي القويم لدى الحدث الجانح ويقلل من تقديره لذاته هو تشوّه وتدني مفهوم الذات لديه (عوض، 2002) وعدم إشباع الحاجات الأساسية للطفل يعرضه لانعدام التكيف الاجتماعي، وبالتالي يقع تحت طائلة الصراع النفسي، وانعدام الأمن الداخلي، وذلك يجعله عرضة لانعدام مفهوم الذات، وضعف قوة الأنا الداخلية فيكون عرضة للسلوك الجانح محاولة منه للتوافق النفسي، والاجتماعي (محمد، 2004).

ويرى (كاتل، 1964) أن تقدير الذات هو حكم شخصي لقيمة الذات، حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة (صالح، 1995، 215).

الدراسات السابقة:

وأجرت الهاجري (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة التي يمكن أن تربط أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي التسلطي والإهمال الحماية الزائدة في تقدير الذات لدى الطفل، وقد أجريت الدراسة باتباع المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها (50) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، جميعهم في مرحلة التمهيدي تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات بواقع (12) طفلة و(38) طفلاً. و(50) ولي أمر، وتم تطبيق استبانة المعاملة الوالدية على أولياء

الأمر، وبطاقة ملاحظة تقدير الذات لدى الطفل، وكانت أبرز النتائج أن معامل الارتباط بين الأسلوب الديمقراطي وتقدير الذات جاءت بدرجة موجبة وعلاقة طردية، لذلك توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأسلوب الديمقراطي. ويتضح أن معامل الارتباط بين تقدير الذات والأسلوب التسلطي والإهمال سالب، أي كلما زاد الأسلوب التسلطي قلَّ تقدير الطفل لذاته. وكذلك أن هناك علاقة ارتباط سالبة بين أسلوب الحماية الزائدة وتقدير الذات.

وأجرت (أحمد، 2023) دراسة هدفت إلى..... ويهدف هذه البحث الى اختبار فاعلية برنامج التدخل المهني في خدمة الجماعة لتعديل الشعور بالوصمة لدى الحدث الجانح وتعديل اتجاه العدائية ضد المجتمع، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً حدثاً جانحاً بمجمع الدفاع الاجتماعي بسوهاج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاهات السلبية لدى الأحداث الجانحين. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بعد الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بعد العدائية ضد المجتمع لدى الأحداث الجانحين.

وقام كل من إسبال وآخرين (Isabel, et al. 2020) بدراسة كشفت عن تأثير أساليب الأبوة والأمومة على تقدير الذات لدى المراهقين واستيعاب القيم الاجتماعية في ثلاثة بلدان، إسبانيا والبرتغال والبرازيل. تكونت عينة الدراسة من (2091) مراهقاً من إسبانيا (793)، ومن البرتغال (675)، ومن البرازيل (623) من (12-18) عاماً، استخدم الباحثون مقياس تقدير الذات ومقياس العوامل الخمسة في أساليب الرعاية الوالدية، أظهرت النتائج أن التنشئة الاجتماعية الأبوية: أسلوب الدفء الأبوي له أثر على مستوى تقدير الذات لدى المراهقين واستيعاب القيم الاجتماعية في البلدان الثلاثة التي تم تحليلها. فالأبوة المتسامحة والموثوقة (كلاهما يتميز بالدفء الأبوي) وترتبط بأعلى قيمة داخلية في البلدان الثلاثة. إضافة أن التربية المتسامحة (استخدام الدفء) وترتبط بأعلى تقدير للذات لدى المراهقين، والتغلب على الأبوة والأمومة الموثوقة (استخدام الدفء والصرامة).

وأجرى فيرناردو وآخرون (Fernando, et al. 2020) دراسة كشفت عن أثر أساليب الرعاية الوالدية على تقدير الذات والتكيف الشخصي لدى المراهقين، تكونت العينة من (969) مراهقاً و

(554) أنثى و(415) ذكرًا تتراوح أعمارهم بين (12-17) عامًا في دولة إسبانيا. أظهرت النتائج أن المراهقين العدوانيين كانت لديهم دائمًا أسوأ نتائج التنشئة الاجتماعية (أي أدنى تقدير للذات وأعلى سوء تكيف شخصي). لدى المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين نمط مشترك: كلاهما، أساليب الأبوة المتسامحة والموثوقة كانت دائمًا مرتبطة بنتائج أفضل من الأبوة المستبدة أو المهملة، لكن أسلوب الأبوة المتسامح ارتبط بأفضل النتائج عبر جميع المعايير. على عكس الأدلة السابقة حول فكرة أن التشدد الأبوي والفرض قد يكونان مفيدين في تربية المراهقين العدوانيين، فإن النتائج الحالية تسلط الضوء على التأثير الإيجابي للدفع الأبوي حتى مع المراهقين العدوانيين.

وهدف دراسة أجراها كل من كاروس واورث (Krauss & Orth, 2020) الى الكشف عن العلاقة بين البيئة الأسرية وتقدير الذات لدى الأطفال من مرحلة الطفولة المتأخرة (10 سنوات) حتى المراهقة (16 سنة). تكونت عينة الدراسة من (674) عائلة من أصل مكسيكي تعيش في الولايات المتحدة. تم استخدام مقياس تقدير الذات ومقياس يتضمن عدة جوانب للبيئة الأسرية، أظهرت النتائج أن السمات المتعددة للبيئة الأسرية تشكل تطور تقدير الذات خلال مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة.

كما أجري العنزي (2019) دراسة هدفت التعرف على مستوى قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الأحداث الجانحين. في مدينة الرياض، تكون عينة الدراسة من (120) حدثًا جانحًا، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، ومقياس تقدير الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع درجة القلق من المستقبل وانخفاض مستوى تقدير الذات لدى الأحداث الجانحين، كذلك وجدت علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى الأحداث الجانحين.

أجرى بامبلا ورفاقه (Pamela, et al, 2019) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين أسلوب الرعاية الوالدية على تقدير الذات لدى الأحداث، تكونت العينة من (67) حدثًا، استخدم الباحثون مقياس تقدير الذات ومقياس أساليب الرعاية الوالدية، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التربية الوالدية السلطوية وتقدير الذات لدى الجانحين في مراكز تأهيل ناكور وتقدير الذات.

أجرى كل من ديفاني ورفاقه (Dehaghani, et al, 2015) هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الأداء الأسري وتقدير الذات لدى طالبات المدارس الثانوية في أصفهان، إيران. تكونت

عينة الدراسة من (237) طالبة، استخدم الباحثون مقياس أداء الأسر ومقياس تقدير الذات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأداء الأسري وتقدير الذات وأن مستوى تقدير الذات للطالبات متوسط.

التعقيب على الدراسات:

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في مفاهيم البيئة الأسرية وتقدير الذات لاحظت الباحثة أن هنالك من درس علاقة تقدير الذات لدى الأحداث مع متغيرات أخرى كقلق المستقبل أو الوصمة الاجتماعية ولم يتطرق أحد في دراسته إلى دراسة اتجاهات الأطفال نحو البيئة الأسرية لدى الأحداث وعلاقته بتقدير الذات.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي كونه الأنسب لأهداف هذه الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج بوصف اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأحداث في دور تربية الأحداث في الأردن، ومحاولة الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات الرئيسة في الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأحداث في دور تربية الأحداث من الفئة العمرية 12-18 سنة البالغ عددهم (1552) ذكرًا وأنثى في المملكة الأردنية الهاشمية، في حين تكونت عينة الدراسة من (288) حدثًا من الذكور والإناث من الفئة العمرية 12-18 سنة من المقيمين في دور تربية الأحداث لتشكّل العينة ما نسبته (19 %) من مجتمع الدراسة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس اتجاهات الاحداث نحو البيئة الأسرية:

قامت الباحثة بتطوير مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ودراسة (Krauss & Orth.2020) ودراسة (المالكي، 2018). تكون المقياس بصورته الأولية من (39) أعدت للكشف عن اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية في دور الرعاية الإيوائية ومراكز الأحداث، وكل فقره مكونة من سلم رباعي الإجابة (تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة قليلة، ولا تنطبق)،

وتضمن المقياس أربعة ابعاد: العلاقة بين الأفراد (1-12)، الإدارة والتنظيم (13-21)، والقيم الأخلاقية والدينية (22-31)، والاقتصادي (32-39).

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية المطور لأغراض الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية بصورته الأولية تم عرضه على (14) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وذلك بهدف تحكيم المقياس من حيث: مدى شمولية فقرات المقياس، ودقة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة أو اقتراح فقرات جديدة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية من (39) فقرة، وتم حذف فقرتين، وهي الفقرة رقم (11) التي تنص على "يقوم أفراد أسرتي بتكسير وإتلاف الأثاث أثناء الغضب." والفقرة رقم (39) التي تنص على "المعرفة بمقدار الدخل المالي لدى الأسرة وحجم الالتزامات يساعدنا على التخطيط في الإنفاق." وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (37) فقرة ذات اتجاهين سلبي وإيجابي، وأجريت التعديلات على بعض فقرات المقياس بناءً على الملاحظات التي قدمها المحكمون، كتغيير صياغة الفقرة (33) من البعد الاقتصادي (تواجهنا مشاكل مالية كثيرة ولا نعلم كيف نعمل على حلها.) إلى (إن أفراد أسرتي لا يخططون لحل المشاكل المالية).

ثانياً: الدلالات التمييزية:

صدق البناء: مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) حدثاً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34-0.84)، ومع المجال (0.35-0.85) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (1) 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	.71(**)	.70(**)	14	.82(**)	.70(**)	27	.74(**)	.52(**)
2	.57(**)	.51(**)	15	.85(**)	.75(**)	28	.84(**)	.61(**)
3	.84(**)	.75(**)	16	.65(**)	.62(**)	29	.56(**)	.63(**)
4	.78(**)	.62(**)	17	.75(**)	.61(**)	30	.46(**)	.67(**)
5	.65(**)	.62(**)	18	.80(**)	.75(**)	31	.60(**)	.37(*)
6	.77(**)	.73(**)	19	.80(**)	.64(**)	32	.65(**)	.59(**)
7	.81(**)	.84(**)	20	.80(**)	.80(**)	33	.57(**)	.39(*)
8	.78(**)	.76(**)	21	.71(**)	.50(**)	34	.44(**)	.39(*)
9	.77(**)	.62(**)	22	.53(**)	.34(*)	35	.35(*)	.41(**)
10	.61(**)	.51(**)	23	.48(**)	.65(**)	36	.69(**)	.53(**)
11	.64(**)	.65(**)	24	.73(**)	.53(**)	37	.77(**)	.69(**)
12	.79(**)	.67(**)	25	.83(**)	.73(**)			
13	.83(**)	.67(**)	26	.74(**)	.66(**)			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى 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 (2): معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية له					
العلاقات بين الأفراد	الإدارة والتنظيم	القيم الأخلاقية والدينية	المجال الاقتصادي	مقياس البيئة الأسرية	
1					
العلاقات بين الأفراد	1				
الإدارة والتنظيم	.809(**)				
القيم الأخلاقية والدينية	.705(**)	.592(**)	1		
المجال الاقتصادي	.638(**)	.595(**)	.790(**)	1	
مقياس البيئة الأسرية	.923(**)	.876(**)	.869(**)	.823(**)	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات: مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية:

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 (40) حدثاً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية		
المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
العلاقات بين الأفراد	0.92	0.91
الإدارة والتنظيم	0.88	0.92
القيم الأخلاقية والدينية	0.91	0.86
المجال الاقتصادي	0.81	0.68
مقياس البيئة الأسرية	0.90	0.95

تصحيح المقياس:

يهدف تصحيح المقياس تم العمل على تصنيف إجابات أفراد عينة الدراسة إلى جزئين، اتجاه إيجابي وعبر عن الدرجتين بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة واللتين تم منحهما الدرجتين (3، 2) على التوالي، واتجاه سلبي وعبر عن الدرجتين بدرجة قليلة ولا تنطبق أبداً واللتين تم منحهما الدرجتين (1، 0) على التوالي وهي (38،37،34،33،32،28،26،25،23،12،11،8،7،6،5)، وقد تمت قسمة استجابة أفراد عينة الدراسة في كل فقرة من الفقرات وعلى مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية لها على 3 الذي يعبر عن أعلى درجة في المقياس ليعبر أيضاً عن نسبة مئوية وذلك لتوضيح الاتجاه الذي يعكس الاستجابة لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: مقياس تقدير الذات:

قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى تقدير الذات من خلال الخطوات التالية: تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات وبعض المقاييس السابقة التي

اهتمت بموضوع الدراسة (عمر، 2019) ودراسة (Pamela, et al, 2019) ودراسة (Isabel, et al. 2020) ودراسة (ذيب وعزوز، 2022). وتكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة أعدت لقياس مستوى تقدير الذات لدى الحدث في دور الرعاية الإيوائية ومراكز الأحداث، وجميع الفقرات اتخذت الاتجاه الإيجابي والسلبي، ولكل فقرة سلم إجابات رباعي يتكون من (تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة قليلة، ولا تنطبق)، وتضمن المقياس أربعة أبعاد (البعد الشخصي (1-5)، والبعد الجسدي (6-11)، والبعد الأكاديمي (12-18)، والبعد الاجتماعي (19-25)).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس تقدير الذات المطور الأغراض في الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحكمين: للتحقق من صدق مقياس تقدير الذات بصورته الأولية والمكون من (25) فقرة، تم عرضه على (14) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي، وذلك بهدف تحكيم المقياس من حيث: مدى شمولية فقرات المقياس، ودقة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة أو اقتراح فقرات جديدة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، تم حذف البعد الأكاديمي، وتم حذف فقرة (23) من البعد الاجتماعي، التي تنص على "أصر على مواجهة الآخرين بجرأة". والفقرة (25) التي تنص على "أشعر بالراحة بخصوص نظرة الآخرين لي". ونقل فقرتين من البعد الأكاديمي إلى البعد الاجتماعي التي تنص على "أشعر أن زملائي يفتقدوني عند غيابي عنهم" وفقرة أخرى تنص على "أستمتع بوجودي مع زملاء الدراسة" وإضافة فقرتين على البعد الاجتماعي التي تنص على "أفقد ثقتي بنفسي في مواقف اجتماعية مختلفة" وفقرة تنص على "نجاح الآخرين من حولي يشعري بالإحباط وال فشل". وإضافة خمس فقرات على البعد الشخصي الانفعالي وتنص "أغضب من الأشخاص الذين ينتقدوني" وفقرة أخرى تنص على "أشعر بالخجل في أغلب المواقف التي تواجهني" وفقرة تنص على "أخاف من مواقف المواجهة لذلك أنسحب" وفقرة تنص على "أفضل نفسي على الآخرين في مواقف حياتي". والفقرة التي تنص "لدي التصميم والعزيمة لأداء واجباتي (في المنزل أو العمل أو الدراسة)". وإضافة ثلاث فقرات على البعد الجسدي وتنص على "أظن أن مظهري الخارجي أحد أسباب إضاعة الفرص الجيدة في حياتي" وفقرة تنص على "

أفشل في بعض المهام نتيجة لمشكلة في جسدي". وفقرة تنص على "أنفق الكثير من المال من أجل تحسين مظهري وهندامي"، وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (27) فقرة جميعها اتخذت الجانبين الإيجابي والسلبي، كما تم إجراء التعديلات على بعض فقرات المقياس بناءً على الملاحظات التي قدمها المحكمون، كتعديل صياغة الفقرة "لدي شعور بالرضا عن نفسي" لتصبح "أشعر بالرضا عن نفسي" والفقرة التي تنص على "أشعر بالسعادة بخصوص مظهري اللائق" لتصبح "أرى أن شكلي غير لائق وجميل بالمقارنة مع رفاقي" والفقرة التي تنص على "لدي القدرة الجسدية لأداء جميع النشاطات، لتصبح "لدي القدرة الجسدية لأداء جميع الأنشطة التي تتطلب صحة بدنية (كالرياضة والأشغال المنزلية والرحلات والعناية الشخصية)" والفقرة التي تنص على "أحب أن أعرض صورتي في أركان البيت" لتصبح "أحب أن أعرض صورتي في أنحاء المكان الذي أعيش به" الفقرة التي تنص على "أرى جسدي سليماً وكاملاً" لتصبح "أرى جسدي سليماً ومعافى" والفقرة التي تنص على "أبادر بالحديث عندما أكون مع الآخرين." لتصبح "أتردد بالحديث عندما أكون مع مجموعة كبيرة" والفقرة التي تنص على "أشعر بالراحة عندما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة" لتصبح "أشعر بالقوة عندما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة".

ثانياً: الدلالات التمييزية:

صدق البناء: مقياس تقدير الذات

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتهي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) حدثاً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.82-0.36)، ومع المجال (0.81-0.35) والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتهي إليه								
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.81	**0.82	10	**0.79	**0.66	19	**0.67	**0.56
2	**0.78	**0.74	11	**0.70	**0.79	20	**0.75	**0.68
3	**0.69	**0.72	12	**0.62	**0.50	21	**0.76	**0.67
4	**0.75	**0.68	13	**0.62	**0.54	22	**0.44	**0.50

**60	**67	23	**50	**54	14	**54	**60	5
**56	**54	24	**66	**55	15	**63	**72	6
**74	**80	25	**59	**70	16	**50	**56	7
**71	**73	26	**60	**66	17	**58	**65	8
**46	*38	27	**64	**75	18	*36	*35	9

* 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 (5) يبين ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية				
المجال الشخصي / الانفعالي	المجال الاجتماعي	المجال الجسدي	مقياس تقدير الذات	
1				المجال الشخصي/الانفعالي
**795		1		المجال الجسدي
**866	1	**812		المجال الاجتماعي
**944	**950	**924	1	مقياس تقدير الذات

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس تقدير الذات:

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 (40) حدثاً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (6) معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية		
المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المجال الشخصي /الانفعالي	0.90	0.84
المجال الجسدي	0.90	0.84
المجال الاجتماعي	0.81	0.82
مقياس تقدير الذات	0.87	0.94

تصحيح المقياس:

يهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الرباعي، حيث تم إعطاء الإجابة تنطبق بدرجة كبيرة (4 درجات) وتنطبق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، وتنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، ولا تنطبق (درجة)، اما الفقرات السالبة بالعكس وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب فهي (108)، وأدنى درجة هي (27)، كما تم الحكم على متوسطات تقدير مستوى المقياس على النحو الآتي: من (1.00-1.99) مستوى منخفض. ومن (2-2.99) مستوى متوسط. ومن (3.00-4.00) مستوى مرتفع.

المعالجة الإحصائية التي ستستخدم في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات سيتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية: والمتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري، واختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الفقرات لكل مقياس، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط: حيث يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وذلك لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي لكل مقياس وكذلك لدراسة العلاقة بين المجالات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

للسير في إجراءات الدراسة تم اختيار أدوات الدراسة والاطلاع على تعليمات تطبيقها وتصحيحها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الملائمة، ومن ثم الحصول على الموافقات المطلوبة من الجهات المعنية، ومقابلة أفراد العينة وإعلامهم بموضوع الدراسة وهدفها، والحصول على موافقتهم على المشاركة وتعبئة المقاييس، ومن ثم تفريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث في الأردن نحو البيئة الأسرية وعلاقتها بمستوى تقدير الذات، وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الموضوعية لها بما يأتي:
إجابة السؤال الأول الذي نص على: ما اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث في الأردن نحو البيئة الأسرية؟

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس اتجاهات الحدث نحو البيئة الأسرية وعلى الدرجة الكلية للمقياس						
رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	رتبة المجال	الاتجاه
1	مجال العلاقات بين الأفراد	1.61	0.33	54%	1	إيجابي
2	مجال الإدارة والتنظيم	1.60	0.37	53%	2	إيجابي
3	مجال القيم الأخلاقية والدينية	1.41	0.38	47%	3	سلي
4	المجال الاقتصادي	1.24	0.46	41%	4	سلي
	الدرجة الكلية للمقياس	1.48	0.20	49%		سلي

يلاحظ من الجدول (7) أن المجال الأول وهو : مجال العلاقات بين الأفراد قد حصل على متوسط حسابي ومقداره (1.61) ووزن نسبي ومقداره (54%) ويشير إلى اتجاه إيجابي نحو البيئة الأسرية وانحراف معياري ومقداره (0.33)، في حين تلاه المجال الثاني: مجال الإدارة والتنظيم بمتوسط حسابي ومقداره (1.60) ووزن نسبي ومقداره (53%) ويشير إلى اتجاه إيجابي أيضاً نحو البيئة الأسرية وانحراف معياري ومقداره (0.37)، تلاه المجال الثالث: المجال القيم الأخلاقية والدينية بمتوسط حسابي ومقداره (1.41) ووزن نسبي ومقداره (47%) ويشير إلى اتجاه سلبي نحو البيئة الأسرية وانحراف معياري ومقداره (0.38)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الرابع: المجال الاقتصادي بمتوسط حسابي ومقداره (1.24) ووزن نسبي ومقداره (41%) ويشير إلى اتجاه سلبي أيضاً نحو البيئة الأسرية وانحراف معياري ومقداره (0.46)، وقد أشار متوسط استجابات الأحداث على الدرجة الكلية للمقياس إلى متوسط حسابي ومقداره (1.48) ووزن نسبي

ومقداره (49%) ويشير إلى اتجاه سلبي أيضاً نحو البيئة الأسرية وانحراف معياري ومقداره (0.20).

يعد الاتجاهات مفهوم نسبي من فرد إلى آخر وتختلف درجته ما بين الضعيف إلى المرتفع ناتج تأثير الفرد لعوامل بيئية مختلفة ومن أهم هذه العوامل البيئية وبعد الاطلاع على نتائج الدراسة أظهرت الدراسة أن استجابات المشاركين كانت متفاوتة ما بين الضعيف والمتوسط والمرتفع لكن المتوسط الحسابي لجميع الاستجابات كان متوسطاً وبناءً عليه يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تأثير الأحداث بالبرامج التأهيلية داخل دار تربية الأحداث والنظام المؤسسي المنظم الذي قد يحسن من طريقة تفكيرهم وبناء تصورات إيجابية ضمن المستوى المتوسط آمين أن يرتفع مستوى اتجاهاتهم وتصبح أقوى بهدف نقل الأثر الإيجابي إلى البيئة الأسرية بعد خروجهم من دور تربية الأحداث.

وبالنظر إلى النتيجة التي أظهرها المقياس نجد أن العلاقة بين الحدث وأسرته كانت بالأصل إيجابية رغم كل ما يعانيه من سوء في الأخلاق وتصرفات غير صحيحة قد تجعل الناظر إليه يفكر كثيراً أن هذا النوع من الناس لا يمكن أن يكون قد عاش بأسرة هادئة أو أن العلاقة بينه وبين أسرته كانت إيجابية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة الحدث في إظهار نفسه بثوب الشخص المعتدل والسوي أمام الناس وأمام عائلته، حتى يتمكن من إكمال طريقة في الأعمال غير الجيدة دون رقابة الأهل، وحتى لا يلفت انتباه الأسرة على الخلل الموجود لديه ويوقع نفسه في مأزق الرقابة والمساءلة من قبل أسرته، ومن ناحية أخرى فإن هذا الحدث قد يكون يعلم بالخلل الذي عنده وعنده يقين بأن الطريق الذي يسير به غير معبد ونظرة الناس له ستكون نظرة سلبية ولكنه لا يستطيع تركه، فهو يشعر بأنه من المهم أن يظهر أسرته أمام الناس بشكل إيجابي وأن علاقته بهم جيدة حتى لا يلحقهم اللوم من الناس وبالتالي يطاله الضرر واللوم نتيجة لضغط المجتمع عليهم، وكما اختلفت مع دراسة أحمد (2023) التي أظهرت نتائجها أن العلاقة بين الحدث والأسرة كانت سلبية وكذلك عزت سبب جنوح الطفل هو المجتمع الذي وضعه بهذه الظروف الصعبة.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على: ما مستوى تقدير الذات لدى الحدث في مراكز الأحداث في الأردن؟

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات تقدير الذات لدى الأطفال في دور الرعاية الإيوائية ومراكز الأحداث وعلى الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس مستوى تقدير الذات لدى الحدث وعلى الدرجة الكلية للمقياس					
رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة المجال	المستوى
1	المجال الشخصي/ الانفعالي	2.49	0.34	3	متوسط
2	المجال الجسدي	2.58	0.31	1	متوسط
3	المجال الاجتماعي	2.53	0.45	2	متوسط
	الدرجة الكلية للمقياس	2.53	0.18		متوسط

يلاحظ من الجدول (8) أن المجال الثاني وهو: المجال الجسدي قد حصل على أعلى استجابة بمتوسط حسابي ومقداره (2.58) ويشير إلى مستوى متوسط من تقدير الذات وانحراف معياري ومقداره (0.31)، في حين تلاه المجال الثالث: المجال الاجتماعي بمتوسط حسابي ومقداره (2.53) ويشير إلى مستوى متوسط من تقدير الذات وانحراف معياري ومقداره (0.45)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الأول: المجال الشخصي / الانفعالي بمتوسط حسابي ومقداره (2.49) ويشير إلى مستوى متوسط من تقدير الذات وانحراف معياري ومقداره (0.34)، وقد أشار متوسط استجابات الطلبة في الاستجابة على الدرجة الكلية للمقياس إلى متوسط حسابي ومقداره (2.53) وانحراف معياري ومقداره (0.18) وهو يشير إلى مستوى متوسط من تقدير الذات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن استجابات المشاركين على مقياس تقدير الذات كانت متفاوتة ما بين الضعيف والمتوسط والمرتفع وأن متوسطات استجاباتهم جاءت بدرجة متوسطة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تأثير الأحداث ببرامج التأهيل داخل دور الأحداث حيث يوجد داخل الدور برامج نفسية تدعمها المنظمات الحقوقية بهدف تمكين الأحداث من الاعتماد على الذات إضافة إلى برامج ترفيهية وأخرى تفرغ نفسي إضافة إلى التعليم بهدف تمكين الحدث من

الاندماج بالمجتمع بعد خروجه من الدار وتعد هذه الأنشطة جزءًا مما يسعى الأحداث إلى تحقيقه مما يسهم في شعورهم بالتقدير.

وإذا دققنا النظر في النتائج فإن التفاوت في تقدير الذات كان هو سيد الموقف وهذا قد يعزى كما ترى الباحثة لعدة أسباب منها أن الحدث هو شخص يعاني من حالة نفسية غير مستوية ومتقلبة بين السلبية والإيجابية والمعتدلة أي أنه شخص متقلب فيصعب معرفة مزاجه من ناحية تقدير الذات وفي رأي آخر فإن الغالبية تكون النتيجة سلبية من حيث تقديره لذاته لأنه كحدث يعلم أن الطريق الذي يسير فيه غير صحيح وهو لم يستطع إنقاذ نفسه من الوقوع في هذه الحفرة المليئة بالأخطاء فيصل بنفسه إلى عدم تقدير الذات فتكون النتيجة ضعيفة أو متوسطة وترى الباحثة كذلك أن بعض هؤلاء الأحداث هم من الأشخاص الذين يسرون في طريق محفوفة بالمخاطر لذلك يجب أن يتمتع بالثقة النفسية أمام أقرانه ويعتمد كثيرًا على المقاومة والتحدي في هذا المجال فيجب عليه أن يظهر شخصيته دائمًا فهنا تكون نظرته لذاته نظرة اعتزاز وهي نظرة إيجابية.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (الهاجري، 2023) التي توصلت إلى أن درجة تقدير الذات جاء بدرجة موجبة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (العنزي، 2019) التي توصلت إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الأحداث الجانحين.

إجابة السؤال الثالث الذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات الأحداث في مراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل من مجالات اتجاهات الحدث في مراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات ويوضح في الجدول (9) ذلك:

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون بين كل من اتجاهات الحدث في دور الرعاية الإيوائية ومراكز الأحداث نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات:							
المقياس	البعد	معامل العلاقة	العلاقات	الإدارة	القيم	الاقتصادي	الاتجاهات ككل
تقدير الذات	المجال الشخصي	بيرسون	0.17	0.06	0.30	0.39	0.17
		الدلالة	0.00	0.31	0.00	0.00	0.00
	المجال الجسدي	بيرسون	0.19	0.14	0.29	0.43	0.19
		الدلالة	0.00	0.02	0.00	0.00	0.00
	المجال الاجتماعي	بيرسون	0.22	0.23	0.37	0.57	0.22

0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	تقدير الذات كل
0.21	0.38	0.18	0.18	0.21	بيرسون	
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$)

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$)

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجال الشخصي من مجالات تقدير الذات وبين مجالات مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية له حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (0.17 – 0.30) باستثناء مجال الإدارة الذي لم تظهر علاقة دالة إحصائية بينه وبين المجال الشخصي من مجالات تقدير الذات، بينما ظهرت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجال الجسدي والمجال الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات وبين مجالات مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية له حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (0.14 – 0.57).

وبناء على النتائج يمكن ان تفسر العلاقة بين الاتجاهات نحو البيئة الأسرية وتقدير الذات علاقة طردية قوية فكلما ارتفعت قوة الاتجاه ارتفع مستوى تقدير الذات لدى الأحداث. فقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الاتجاهات والعلاقة الأسرية وتقدير الذات ويعزو الباحث ذلك إلى وجود هؤلاء الأحداث في مراكز الإصلاح وتعرضهم لضغط منع الحرية مما ينتج عن أفكار شخصية من لوم النفس والتفكير بالإصلاح النفسي، كما أن وجود أخصائيين في هذه المراكز تحاول معهم لإصلاح أنفسهم ونقلهم الى الطريق الصحيح، مما ينتج عنه تحسن في العلاقة الأسرية ويصبح الحدث فيهم يجد في نفسه تطوراً نحو الأحسن فيكون بذلك قد وصل الى نظرة جيدة تجاه ذاته ولأن هؤلاء الأحداث في دور الإصلاح والرعاية يخضعون إلى برامج توعية ونفسية تجعلهم يغيرون فكرتهم عن المجال إن كانوا يسرون فيه محاولين الاتجاه نحو الطريق الصحيح الذي يبدأ في إصلاح ذاتهم وإصلاح العلاقة بينهم وبين أسرهم وعليه تكون العلاقة إيجابية. وقد تكون النتائج الإيجابية التي ظهرت والعلاقة الإيجابية مع دور الرعاية والإصلاح نتيجة لبعدهم هؤلاء الأحداث عن رفقاء السوء من المؤثرين فبعض الأحداث تكون خلفه مجموعة أخرى هي سبب في وقوعه بكل هذه التصرفات الخاطئة، فكان البعد عنهم سبباً في الابتعاد عن السلوكات الخاطئة والتصرفات غير السوية.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسة الهاجري (2023) التي أظهرت أن العلاقة بين الحدث والأسرة علاقة إيجابية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بامبلا ورفاقه Pamela, et al, (2019) وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التربية الوالدية السلطوية وتقدير الذات لدى الجانحين في مراكز تأهيل ناكور وتقدير الذات. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة ديغاني ورفاقه (Dehaghani, et al, 2015) التي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأداء الأسري وتقدير الذات.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات عن الاتجاهات لدى الأحداث في مراكز الأحداث.
- إجراء دراسات أخرى في البيئة الأسرية للأحداث.
- إجراء برامج إرشاد تستند إلى النظرية المعرفية لتحسين مستوى الاتجاهات نحو البيئة الأسرية للأحداث.

المراجع:

- أبو المعاطي، ماهر (2009). *مقدمة في الرعاية الاجتماعية والخدمات الاجتماعية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع. القاهرة.
- إبراهيم، أكرم نشأت (2009). *علم الاجتماع الجنائي*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أحمد محمد حسن صالح (1995). *قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة. مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي - جامعة الإسكندرية*.
- احمد، سارة (2023). استخدام البرنامج في طريقة العمل مع الجماعات لتعديل الاتجاهات السلبية لدى الأحداث الجانحين. *المجلة العلمية للخدمات الاجتماعية*. 21(3):130-158.
- حمدي، عبد الحارس وسيد، سلامة (1998). *الخدمة الاجتماعية التربوية*. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، مصر
- حبيب، أحمد (2006). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع
- الحارثي، حيلان (2003). أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث من وجهة نظر الأحداث المنحرفين دراسة مسحية في دور الملاحظة بالرياض والدمام وبريدة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.
- خلف، شاكر عقل (2000). *الاعتمادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. الجامعة المستنصرية.
- الخالدي، أديب (2009). *المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة*، ط 1. دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.
- دويدار، عبد الفتاح (2006). *علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ذيب، فريدة وعزوز، أسهمان (2022). الوصم الاجتماعي وانعكاساته على تقدير الذات لدى الأحداث الجانحين. *دراسة ميدانية ببعض مراكز /عادة التربية. الجزائر*
- الطاهر، مهدي أحمد (1991). *الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- العتيبي، خالد (2004). *اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو مرتكبي الجريمة (دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الجامعة في مدينة الرياض)*. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

- عوض، أحمد (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي ولعلاقتها بأداء المرشد التربوي. (رسالة ماجستير مقدمة لقسام علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. الجامعة الإسلامية). غزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس
- العبودي، صالح (2008). الدور الوقائي الصبي " الصحة والسلامة النفسية " في معالجة انحراف الأحداث والوقاية منها: الندوة العلمية للأطفال والإغراق، مركز الدراسات والبحوث قسم الندوات 7-9-1429 هـ الموافق 12-14/5/2008م واللقاءات العلمية جامعة الجزائر .
- عبد الرحمن، محمد زياد(2007). الحماية القانونية للأحداث الجانحين في التشريعات الفلسطينية.
- (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- العجمي، سعيد رفعان. (2005). علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- عوين، زينب أحمد (2003). قضاء الأحداث دراسة مقارنة. عمان: الدار العلمية الدولية.
- العازي، مصلح (2019) قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى الأحداث الجانحين، *المجلة العلمية*، جامعة أسسوط، 35(2):220-463.
- عوض، سامية محمد (2002). دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى الجانحات وغير الجانحات في مدينة مكة المكرمة. المؤتمر السنوي التاسع: الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم، مصر . -مركز الإرشاد، جامعة عين شمس. 491-531.
- الغرباوي، محمد عبد العزيز (2000). الاتجاهات النفسية. الرياض: دار أجنادين للنشر والتوزيع.
- قويدري، العربي عطاء الله (2002). مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وغير الجانحين في المجتمع القطري دراسة ميدانية. *مجلة التربية قطر*. 31(102):115-143.
- لامبرت، وليم ولامبرت، وولاس (1989). علم النفس الاجتماعي. (1). القاهرة: دار الشروق.
- مصلح، عبد اللطيف (2009). ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع وعلاقتها بمتغيرات الوسط الأسري. دار الكتاب الحديث، القاهرة
- معوض، خليل (2003). علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب
- مصلح، عبد اللطيف (2001). ظاهرة انحراف الأحداث في المجتمع وعلاقتها بمتغيرات الوسط الأسري. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- المطيري، عبد المحسن عمار (2006). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.
- مرعي، توفيق ويلقيس، أحمد (1982). الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط ١. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ميلاد، ماجد (2017). بعض المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن ممارسة العنف ضد الأطفال، *مجلة جامعة الزيتونة*. 24(2):1-28.
- محمد، محمود مندوه (2004). ديناميات السلوك العدواني والانحراف السيكوباتي لدى الأحداث الجانحين المتسربين من التعليم. دراسة إكلينيكية مجلة كلية التربية بالمنصورة. مصر 56. 41-90
- المومني، محمد أحمد (2006). أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية النفسية*. 7(2)، 132، 154.
- الهاجري، جنان سعد (2023). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطفل. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل - المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*. 6(24):229-246.
- وزارة التنمية. قانون مسالة الأحداث 2008-30 الجريدة العدد (151)، ص (10). استرجع في أغسطس في أغسطس 2010-10 من (المراسيم السلطانية) موقع وزارة الشؤون القانونية

www.mola.gov.om/

وزارة التنمية الاجتماعية (2023). www.mosd.gov.jo

المراجع الأجنبية:

- Cavan, R. S.(1962). *Juvenile dlinquency*. Philadelphia: J.B. Lippincott Co.
- Dehaghani.A, Paki.S & Keshvari.M.(2015). The relationship between family functioning and self-esteem in female high school students of Isfahan, Iran, in 2013–2014. *Iran J Nurs Midwifery Res.* ; 20(3): 371–377.
- Fernando Perez-Gramaje, Oscar F. Garcia, Maria Reyes, Emilia Serra, Fernando Garcia(2020). Parenting styles and aggressive adolescents: relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12, 202006, 1. 1989-4007. [10.5093/ejpalc2020a1](https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1)
- Isabel Martinez, Fernando Garcia, Feliciano Veiga, Oscar F. Garcia, Yara Rodrigues and Emilia Serra (2020).Parenting Styles, Internalization of Values and Self-Esteem: A Cross-Cultural Study in Spain, Portugal and Brazil. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17(7),2370.
- Krauss.S & Orth.U (2020).Family Environment and Self-Esteem Development: A Longitudinal Study from Age 10 to 16. *J Pers Soc Psychol.* 119(2): 457–478.
- Pamela.O, Ikenye.N & Kimani.J(2019).Analysing the Influence of Authoritative Parenting Style on the Self-Esteem of Delinquents at the Rehabilitation Centers in Nakuru. *Editon Consortium Journal of Psychology, Guidance, and Counseling (ECJPGC)* Volume: 01 Issue: 03 :103-112 URI: [Http://Hdl.Han](http://Hdl.Han)

أثر استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة كأداة تعلم شخصية في
قراءة النصوص للصف الخامس الأساسي والدافعية نحوها.
نسرين عطا لله البطوش*

تاريخ قبول البحث: 2024/2/27م

تاريخ وصول البحث: 2023/11/7م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجيات الوسائط المتعددة كأداة بيئة تعلم شخصية في فهم نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي والدافعية نحوها، واستُخدم المنهج شبه التجريبي من نوع تصميم المجموعتين غير المتكافئتين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الصف الخامس في مدرسة سعيد علاء الدين المركز السوري في لواء الجامعة في العاصمة عمان، (31) مجموعة تجريبية، (29) مجموعة ضابطة، وتم تطبيق أدوات الدراسة اختبار قراءة النصوص ومقياس الدافعية بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لها، وبعد إجراء التحليلات المناسبة أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بضرورة إعداد أدلة وبرامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتعريفهم بأهمية استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة وحثهم على تطبيقها، وتضمنين مناهج اللغة العربية تطبيقات عملية وإثرائية على استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة. الكلمات المفتاحية: نصوص القراءة، طلاب الصف الخامس، بيئة التعلم الشخصية، استراتيجيات الوسائط المتعددة.

* باحثة.

The Effect of Using a Multimedia Strategy as A Personal Learning Environment's on Reading Texts for Fifth Grade and Motivation Towards Them

Abstract

The study aims to identify the effect of the use of multimedia strategy as a personal learning environment on reading texts for 5th-grade and motivation towards them. The researcher followed the semi-experimental design of two unequal groups design. The study sample consists of (60) student from the 5th-grade at the Sa'aed Ala'a Eldeen Basic School at the University area in Amman/the capital, the experimental group had (31), and the control group had (29) students. The study tools were used to test the reading of texts and the measure of motivation verifying the characteristics of the psychometric tools, after appropriate analyses, the results showed a statistically significant difference at the level of significance ($\alpha=0.05$) between the average of the experimental group compared with the average of the control group in the reading text, in favor of the experimental group. The results also showed that statistically significant difference at the level of significance ($\alpha=0.05$) in the motivation towards learning Arabic among 5th-grade students in favor of the experimental group that the multimedia strategy compared with the control group that used the traditional method. In light of the results, the study recommends developing guides and training programs for Arabic Language teachers to introduce them to the importance of using multimedia strategy and urge them to implement the strategy, and that Arabic Language curricula shall include practical and enrichment applications using multimedia strategy.

Keywords: reading texts, fifth grade students, personal learning environment, multimedia strategy.

المقدمة:

تعد استراتيجية الوسائط المتعددة من التجارب التي تهدف إلى توفير تعلم متعددة الحواس، مما يعزز فهم الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في عملية القراءة، مثل: أن يمكن استخدام الصور والرسوم البيانية لتوضيح المفاهيم الصعبة، واستخدام الفيديوهات لتقديم محتوى مثير ومفيد، واستخدام التقنيات التفاعلية مثل الألعاب لزيادة مستوى الاهتمام والمشاركة، كما يمكن استخدام الصوتيات مثل القصص الصوتية لتعزيز مهارات الاستماع وتحفيز الخيال والتفكير النقدي، وتوفير هذه التجارب المتنوعة يساهم في إنشاء بيئة تعليمية محفزة وشيقة للطلاب، مما يعزز دافعيتهم نحو القراءة وتحسين أداءهم في هذا المجال.

أدى التقدم التقني في استخدام الأدوات الرقمية في التعليم في مختلف دول العالم إلى جعل العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية تُؤلي هذا المجال اهتماماً خاصاً من خلال رفده بالعديد من الأبحاث والدراسات، حيث أحدث الحاسوب تغيراً أساسياً وجذرياً في مجال التعليم والتدريس منذ القرن المنصرم، ومع توفر العديد من الأدوات والبرامج التي أسهمت في تطوير التدريس بمختلف طرقه واستراتيجياته، وإتاحة المجال للتربويين لتطوير طرق جديدة تهدف إلى مساعدة المتعلم وإثارة اهتمامه وتحفيزه للتعلم والتحصيل بأساليب التعلم الذاتي (Warchouer, 1996)، ولذلك يجب على المعلمين أن تكون لديهم الأدوات المناسبة في الغرفة الصفية التي تخدم عرض المادة التعليمية، وذلك كون الوسائط المتعددة لها تأثير واضح في التعليم ووسائله، فالوسائط المتعددة تتيح الفرصة للمتعليم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوقة، الأمر الذي يتطلب تفسيراً من المتعلم في ضوء خبراته السابقة وخلق ما يسعى بالتعلم النشط (Active Learning)، وهذا يمكن المتعلم من اكتساب المعلومات التي تقدم عبر شاشات الكمبيوتر وبالتالي قد يؤثر التدريس بالوسائط المتعددة في الفهم واكتساب المهارات العملية والتحصيل لدى المتعلم، وبالتالي أصبحت الوسائط المتعددة تتفوق على الأدوات التعليمية المختلفة؛ وذلك لأنها تهيئ للمتعليم فرصة التفاعل مع موضوع التعلم، وتعمل على تزويد المتعلم بخبرات ومعلومات ذاتية وعقلية لا توفرها غيره من الطرق والأدوات (مبروك، 2016؛ Clarke, 2001).

وقد غيرت التكنولوجيا كيفية تعريف القراءة والكتابة واستخدامها وعرضها، لقد أثر التقارب بين معرفة القراءة والكتابة والتكنولوجيا من خلال إدخال الحواسيب على كيفية تعريف العلماء لمحو الأمية والقراءة، واندمجت أجهزة الكمبيوتر مع التلفزيون، والراديو، والهواتف، والكاميرات، وغيرها من التقنيات المتنوعة (Leu & Kinzer, 2000)، حيث لم يعد يقتصر النص

على الكتاب أو المجلة الورقية، ونتيجة لهذا التوسع فقد حدثت حالة من عدم الاتزان حيث يحاول العلماء والمعلمون دمج الاستنتاجات البحثية حول قراءة النصوص الورقية التقليدية وتكنولوجيا الطباعة لإعلام القراء بالقراءة والتفاعل مع النصوص الرقمية الحالية (Dalton & Proctor, 2008)، وقد وجدت العديد من الدراسات زيادة اكتساب المفردات والطلاقة والفهم لدى المشاركين عند قراءة النصوص الرقمية (Doty Pop(PLE)well, & Byers, 2010; Grimshaw, Dungworth, & McKnight, 2007; Korat, 2010; Korat & Shamir, 2008; Segal-Drori, Korat, Shamir, & Klein, 2010; Labbo & Kuhn, 2000). وفي المقابل، أظهرت دراسات أخرى أن لا تأثير للنصوص الرقمية على اكتساب المفردات، والطلاقة، وفهم تدابير المشاركين عند قراءة النصوص الرقمية (Blok et al., 2002; De Jong & Bus, 2002; Kulik, 2003; Shin, Schallert, & Savenye, 1994). وبالرجوع لهذه الدراسات تبين أن التباين في النتائج في النصوص الرقمية ناتج عن عدد قليل جداً من المشاركين في هذه الدراسات، أو مجموعة مختلفة من القدرات الإدراكية للمشاركين، ومزيج من الوسائط المتعددة التي تدعم أو تشتت الانتباه عن النص المكتوب.

اعتمدت الدراسات البحثية القليلة المتعلقة بقراءة وفهم نصوص القراءة الرقمية بشكل كبير على النظريات المتعلقة بقراءة وفهم نصوص القراءة الورقية التقليدية. وقد بدأت دراسة الفهم القرائي في علم النفس المعرفي وتطورت طوال 75 عامًا مضت (Pearson, 2009). عندما بدأ علم النفس المعرفي الحديث يتشكل في الخمسينيات والستينيات، ومن النظريات التي تعد كإطار نظري في التعلم بالوسائط المتعددة Multimedia النظرية التي قدمها ريتشارد ماير (Mayer, 2002, 2005, 2011)؛ وهي النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة، وقد تأسست هذه النظرية من خلال أبحاث متعددة مبنية على الأدلة، من خلال مبدأ أطلق عليه ماير مبدأ الوسائط المتعددة (Mayer, 2005)، حيث يفترض أنه يمكن للأفراد أن يتعلموا بطريقة أكثر فاعلية وعمقاً وفهماً إذا تم تقديم المادة التعليمية المراد تعليمها على شكل وسائط متعددة، بدلاً من تمثيل بسيط كالكلمات المكتوبة والصور الثابتة (Mayer, 2011). وهذا ما أكدته كل من (Sharma & Pooja, 2015) في الدراسة التي قاما بها وتوصلا إلى أن التعلم من خلال الوسائط المتعددة أفضل من الطرق التقليدية، ووفقاً لماير أنه من أجل تعلم المواد بالوسائط المتعددة فمن الضروري أن تتم معالجتها من خلال قناتين: بصرية وسمعية (Zhou & Yadav, 2017).

Baddeley, 1999; Mayer, 2008; Paivio, 1986; Sweller, 1988)، وبناءً على مبدأ القناتين البصرية والسمعية الذي يسمى أيضاً بنظرية الترميز المزدوج، تفترض النظرية أن المتعلمين يستفيدون عندما يتم تقديم المعلومات باستخدام كل من الطرائق السمعية والبصرية معاً، وفي الدراسة التي أجراها (Mayer & Moreno, 1998) لتوضيح أن الطرائق البصرية والسمعية في الوسائط المتعددة تسمح بمعالجة متوازية للمعلومات، وهو أكثر فائدة من التعلم من خلال طريقة واحدة، فقد تمت المقارنة بين تأثير الوسائط المتعددة، والطريقة الواحدة على تعلم معلومات جديدة، وتوصلت الدراسة إلى أفضلية الطرق القائمة على التعلم بالوسائط المتعددة. وهناك ثلاثة أنواع من الذاكرة في هذه العملية وهي: الحسية، العاملة، وطويلة المدى، حيث يتم دمج المعنى ليصبح عملية غنية بالتمثيلات المعرفية، ويرى ماير (Mayer, 2011) أن هناك ثلاثة افتراضات تقوم عليها هذه النظرية هي: القناتين السمعية والبصرية، والقدرة المحدودة التي يمكن لكل متعلم دعمها من خلال المدخلات، والمعالجة النشطة، ولكي تصبح المعلومات التي يتلقاها الفرد في بنائه المعرفي فمن الضروري أن يمارس بعض الوظائف مثل اختيار المعلومات ذات الصلة، وتنظيمها ضمن بنى وتمثيلات معرفية ذات صلة وذات نوعية جيدة، وأخيراً الدمج مع المعرفة السابقة لتحويل هذه المعلومات إلى معرفة متكاملة في الذاكرة طويلة المدى (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017).

طور ماير (2001) سبعة مبادئ لاستخدام الوسائط المتعددة بشكل كبير من أجل دعم قراءة وفهم القارئ للنص الرقمي: (أ) مبدأ الوسائط المتعددة: جمع العروض البصرية والسمعية بدلاً من عرض المعلومات باستخدام طريقة واحدة؛ (ب) مبدأ التجاور المكاني: تقديم المعلومات البصرية واللفظية بجانب بعضهم البعض ضمن العرض التقديمي؛ (ج) مبدأ الترابط الزمني: تقديم الصورة مع المعلومات اللفظية في وقت واحد؛ (د) مبدأ التماسك: التقييد بعرض المعلومات ذات الصلة؛ (هـ) مبدأ الشكل والنمط؛ (و) مبدأ التكرار: لا يقدم السرد الشفوي مع الرسوم المتحركة، (ز) الفروق الفردية المبدأ: خصائص القارئ تؤثر على الفهم، وهذه المبادئ لها صلة بتصميم النصوص الرقمية وفهم نصوص القراءة (Dalton & Proctor, 2008).

العديد من الدراسات لم تصنف خصائص قراءة وفهم النصوص القرائية الرقمية على أنها عامة أو خاصة؛ حيث خلصت بعض الدراسات إلى أن الوسائط المتعددة تدعم الفهم بشكل إيجابي (Chan & Unsworth, 2011; Kim, Yoon, Whang, Tversky, & Morrison, 2007) بينما أشارت دراسات أخرى إلى إهمال الوسائط المتعددة (Verhallen, Bus, & de Jong, 2006).

لفهم النص القرائي (Korat & Shamir, 2008; Mayer, Hegarty, Mayer, & Campbell, 2005). وبالرجوع لكل من (Mayer et al, 2005 ; Chan & Unsworth, 2011; Korat & Shamir, 2008) وجد فيها على التوالي كثرة الوسائط المتعددة وخاصة الديكورية التي تشتت المشاركين، الطلب من المشاركين تجميع المعلومات مع الصورة التفاعلية بنفس الوقت يمثل صعوبة، وكذلك النصوص الثابتة مع الصور الثابتة أقل فعالية، وعدم الانتباه للنقاط الساخنة في الأقراص المدمجة التي تعمل على تغيير النص وكل هذه الأسباب قد تؤدي إلى عدم الاستفادة من الوسائط المتعددة. ويمكن النظر لمفهوم الوسائط المتعددة بطرق عدة، وتذهب هذه التعريفات كما يرى كل من (Gilakjani, Pourhosein & Ahmadi, 2011) إلى أن الوسائط المتعددة هي استخدام أشكال متعددة من الوسائط في العرض التقديمي، والوسائط المتعددة هي المعلومات على شكل رسومات، صوت، فيديو، أو أفلام، بحيث يحتوي مستند الوسائط المتعددة على عنصر وسائط بخلاف النص العادي، كما يرى أنه لا بد أن تشتمل الوسائط المتعددة على برنامج حاسوبي يشتمل على نص مع واحد على الأقل من العناصر التالية: صوت أو موسيقى أو فيديو أو صور فوتوغرافية أو رسومات ثلاثية الأبعاد أو رسوم متحركة أو رسومات عالية الدقة. وتساعد المواد المقدمة من خلال الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير لدى الفرد المتعلم، حيث تعتبر الوسائط المتعددة لها أهمية كبيرة في تنمية القدرة الإدراكية من خلال تشكيلها للمواد الدراسية، كما تعمل هذه الإستراتيجية على تفاعل المتعلم مع الموقف بحيث يضمن تسلسلا ترابط فيه المواقف والإستجابات والتغذية الراجعة، مما يحقق للمتعلم فرصة لتثبيت المعلومات، بالتالي تمكن المتعلم من تقويم نفسه ذاتياً، وبالتالي ينمو لديه شعور الثقة بالنفس (Papert, 1980)، وامتداداً لم قدمه ماير مما يجدر الإشارة له وجود حركة قوية نحو التعلم الذاتي متعدد الوسائط خاصة للمراهقين الذين يقومون باستخدامه بشكل متزايد في ممارساتهم اليومية ((Garcia, Rigo & Jiménez, 2017)، والجزء الكبير من هذه الحركة القوية يتم من خلال منصة اليوتيوب (YouTube) من خلال الأجهزة الذكية، حيث تم تصميم هذه المنصة على أنه موقع بسيط يمكن فيه للفرد مشاركة مقاطع الفيديو الخاصة به ليصبح عنصراً فاعلاً في التغيير، وقادراً على التشارك مع الآخرين والإبلاغ وإثارة الحركات على المستويات المختلفة، مما أدى إلى تأثير اليوتيوب بشكل كبير (Naim, 2007)، كما تمت دراسة تأثير هذا الموقع من خلال مرونته وتنوعه في التعليم العالي، الذي أثبت أنه أداة مفيدة جداً لخلق نشاط أكثر فاعلية

في السياق التعليمي المرتبط بفكرة التعلم التعاوني والتعلم الذاتي الشخصي (Orus et al., 2016)، ويشار إلى أن مفهوم بيئة التعلم الشخصية ((PLE) Personal Learning Environments، في بدايته كان يعرف على أنه التعلم المنظم المستمر Continuous and auto regulatory learning في سياقات وأوضاع مختلفة (Atwell, 2007)، كانت بداية ظهوره في المناقشات التي وقعت في المؤتمر السنوي لجمعية تكنولوجيا التعليم عام 2006، وحتى عام 2008 كان مفهوم (PLE) قيد المناقشة، لذلك فقد تم توسيع الفكرة التي قدمها Atwell حول مفهوم (PLE) من قبل هيرملين Haremelen لتشمل بعض المفاهيم مثل التخطيط والأهداف، وما يميز هذا المفهوم أنه كان عبارة عن عملية يمكن أن تنفذ بشكل مستقل أو بدعم من الآخرين (Haremelen, 2008).

في كلا التعريفين تمت الإشارة إلى الجوانب العامة لمفهوم (PLE) لذلك سوف يتم استخدام التعريف الذي قدمه كلٌّ من (Adell & Castañeda, 2010)، وهو الأكثر عملياً حيث يشير إلى أن (PLE) عبارة عن مجموعة من الأدوات ومصادر التعلم والأنشطة التي يستخدمها كل فرد على أساس منتظم في التعلم، لذا سيكون الاهتمام منصباً بشكل خاص على أجزاء تعريفها لمفهوم (PLE)، التي تقسم إلى:

- أدوات واستراتيجيات القراءة (مصادر المعلومات).
 - أدوات واستراتيجيات للتأمل وهي بيئات أو خدمات يتم فيها تحويل المعلومات وإعادة صياغتها أو تقييمها أو التوصية بها ونشرها (مواقع تمكن الفرد من الكتابة عليها أو التعليق).
 - العلاقة بين الأدوات والاستراتيجيات من خلال البيئات التي يمكن للفرد فيها التفاعل مع الأشخاص الذين يتعلم منهم أو معهم (Castañeda & Adell, 2011).
 - تهدف مثل هذه البيئات التعليمية الشخصية على مساعدة الناس على مراقبة وتنظيم عملية التعلم الخاصة بهم وتقديم الدعم لهم عن طريق:
 - تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم.
 - إدارة عملية التعلم؛ إدارة المحتوى والعملية على حد سواء.
 - التواصل مع الآخرين في عملية التعلم وبالتالي تحقيق أهداف التعلم.
- كما تساعد مثل هذه البيئات المتعلم على إنتاج واستهلاك الموارد التعليمية حسب الحاجة، بهذه الطريقة سوف نضمن أن كل متعلم سيحصل على المحتوى المخصص له. كما نجد أن

بيئات التعلم الشخصية تحث على تبادل ومشاركة المحتوى بدلاً من الإحتفاظ بها عكس ما يفعله المتعلم في أنظمة إدارة التعلم، حيث تكون مستوى التشاركية بين المتعلمين متدنية (Castañeda & Adell, 2011; Haremelen, 2008; Atwell, 2007)

وفي دراسة قام بها كلٌّ من (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017) بهدف الكشف عن إمكانية تنفيذ نشاطين من النصوص المشار إليهما بالجدول السابق مثل فهم القراءة النصية والقراءة متعددة الوسائط، بالاعتماد على قدرة إدراكية من مستوى واحد، حيث تم تعريف هذه الفكرة من قبل (Gernsbacher, 1995) بالاستناد إلى فهم الإنسان على تكوين البنى العقلية وفي هذه العملية توجد ثلاثة مكونات:

- التحضير: هو الأساس الذي سيحمله الفهم إلى البنى العقلية ويقوم بدوره باستقبال المعلومات الأولية التي يتلقاها لبدء هذه العملية.
 - رسم الخرائط: إذا كانت المعلومات الواردة لدينا متماسكة مع ما في البنية المشكلة، فهذا سوف يعمل على التراكم في الطبقات أو القيام بتعزيزها.
 - التحول: إذا كانت المعلومات غير متماسكة مع البنية العقلية فسيتم الاستغناء عنها وإهمالها وسيتم البدء ببناء بنية جديدة (Gernsbacher, 1995).
- وهنا لابد من الإشارة حول هذه العملية أن البالغين الذين لديهم قدرة جيدة على فهم اللغة المكتوبة لديهم قدرة مماثلة لفهم اللغة المحكية وهذا ما جعل (Gernsbacher, 1995)، تعلن أن العديد من العمليات والآليات المستخدمة في فهم اللغة هي عمليات وآليات عامة، ولذلك فإنَّ الأسباب التي تجعل الأفراد يختلفون في مهارات القراءة والفهم تعود إلى قدرتهم في بناء تمثيلات وبنى عقلية متماسكة (Garcia, Rigo & Jiménez, 2017).
- مشكلة الدراسة وسؤالها:**

يتضح مما سبق أن هناك بعض المشكلات التي يمكن أن تواجه الدراسة، قلة الموارد المتاحة لتنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل فعال، وعدم توافر التدريب المناسب للمعلمين لتنفيذها، وتحديات تقنية قد تواجه استخدام الوسائط المتعددة في بيئة التعلم، ومع ذلك، يمكن تجاوز هذه المشكلات من خلال التخطيط الجيد وتوفير التدريب المستمر للمعلمين، وتطوير البنية التحتية التقنية المناسبة، وبالتالي ومن هذا المنطلق فإنَّ هذه الدراسة سوف تتحرى أثر هذه الاستراتيجية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة لطلبة الصف الخامس الأساسي؟
2. ما أثر تدريس مادة اللغة العربية وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلّمها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة جانباً من أهميتها من خلال دراسة استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في قراءة نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس، خاصة وأن معظم الدراسات ذات الصلة تناولت دراسة أثر هذه الاستراتيجية خارج بيئة التعلم الشخصي.

الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مدى فاعلية استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس، مما يساهم في إثراء الأدب التربوي بطرق ومناهج واستراتيجيات جديدة لمساعدة المتعلم وإثارة دافعيته.

الأهمية العملية:

توفير دليل عملي وواقعي يتلاءم مع خصائص مجتمع الدراسة لاستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس يستفاد منها من قبل الباحثين ومتخذي القرار لاتخاذ قرارات من شأنها تحسين تعلم الطلبة.

محددات الدراسة:

سيحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة التعلم الشخصية في فهم نصوص القراءة لطلاب الصف الخامس.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة من العام الدراسي 2023/2024.
- الحدود المكانية: مدرسة سعيد علاء الدين.
- الحدود البشرية: طلبة الصف الخامس.
- مصطلحات الدراسة (التعريفات الاصطلاحية)
- استراتيجية الوسائط المتعددة Multimedia Strategy

وهي عبارة عن استخدام أشكال متعددة من الوسائط في العرض التقديمي، والوسائط المتعددة من المعلومات على شكل رسومات، صوت، فيديو، أو أفلام، بحيث يحتوي مستند الوسائط المتعددة على عنصر وسائط بخلاف النص العادي بهدف تعزيز التعلم (Gilakjani, Pourhosein & Ahmadi, 2011).

● بيئة التعلم الشخصية ((PLE)) Personal Learning Environments

وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات ومصادر التعلم والأنشطة التي يستخدمها كل فرد على أساس منتظم في التعلم (Adell & Castañeda, 2010)

● طلاب الصف الخامس 5th Grade Students

هم طلاب الصف الخامس الدارسين في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022-2023.

● فهم نصوص القراءة Reading Texts Comprehension

يعرفه تايلور على أنه هو عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية والرسومومية وبين المعلومات الصريحة والضمنية (Sullivan, 2015).

الدراسات السابقة

1. قام الزين والعساف (2023) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية في لواء الجيزة، وتم تنفيذ الدراسة باستخدام منهج شبه تجريبي، تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة اختبار الاستيعاب القرائي، التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (44) طالبًا وطالبة من الصف الخامس الأساسي، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام الوسائط المتعددة، والمجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين، حيث كانت المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الوسائط المتعددة أفضل في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بعد التدريب بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بضرورة

استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية نظراً لأهميتها في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الأساسية.

2. قام زين الدين (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى نظريات ومبادئ تصميم الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها في ماليزيا، حاولت هذه الدراسة أن تقوم بتحديد مبادئ التصميم في تصميم وتطوير برنامج الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها، واختيار عينة البحث وخطوات مناسبة في إجراء الدراسة الميدانية. وقد اعتمد هذا البحث على ضوابط المنهج التحليلي التقويمي في القيام بإجراءات البحث.

3. قام بابكر (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، معرفة أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في منهج اللغة العربية، مقارنة باستخدام طريقة التدريس التقليدية، والتأكد من واقع استخدامها، والتعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات منهج اللغة العربية نحو هذا الاستخدام، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية وبلغت (60) تلميذة من تلميذات الصف الخامس من مدرسة النهضة بوحدة مدينة المناقل، قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، تم تدريس المجموعة الضابطة برنامجاً تعليمياً باستخدام الطريقة التقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط المتعددة، ومن ثم تم تطبيق اختبارين (قبلي وبعدي) للمجموعتين، استخدم الباحث أيضاً المنهج الوصفي، حيث صممت استبانة ذات ثلاثة محاور رئيسة، عينة الاستبانة قوامها 120 معلماً ومعلمة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الأساسي. وللتأكد من وجود معينات التدريس بالوسائط المتعددة، استخدمت الباحثة استمارة الحصر، تم اختيار (12) مدرسة باستخدام الطريقة العشوائية المنظمة، ليشمل الاختيار مدارس مختلفة المواقع بالمحلية. تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات ومعلومات الدراسة، حيث تم استخدام اختبار (ت)، النسبة المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، ضرورة استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ومعلمات منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي نحو استخدام الوسائط المتعددة في تدريس منهج اللغة العربية. وكانت أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: إنشاء مراكز

مصادر التعلم، ومختبرات اللغة العربية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، تحديث أساليب تدريس منهج اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة، بما ينمي الفكر والإبداع لدى التلاميذ، مع التركيز على برامج التدريب المستمرة لمعلمي ومعلمات منهج اللغة العربية في استخدام الوسائط المتعددة.

4. قام ملكاوي (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث مقياساً لمهارات القراءة الجهرية، وبرمجية تعليمية محوسبة قائمة على الوسائط المتعددة، تكونت أفراد الدراسة من (38) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي 2014/2013 م، اختيروا بالطريقة القصدية. قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، (18) طالباً في المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، و(20) طالباً في المجموعة التجريبية درست وفق برمجية الوسائط المتعددة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارة نطق الحروف، ومهارة الأداء القرائي المعبر، ومهارةطلاقة القرائية كل على حدة، ومهارات القراءة الجهرية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق برمجية الوسائط المتعددة. كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود دلالة عملية لاستخدام برمجية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعليم مبحث اللغة العربية بشكل عام، ومهارة القراءة بشكل خاص.

5. قام الغامدي (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ثم توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام الوسائط المتعددة في تدريس المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت إلى أن هنالك مهارات أساسية تستنتج من تدريس المقرر بالوسائط المتعددة، خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: التأكيد على ضرورة تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على التدريس بالوسائط المتعددة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء الطريقة والإجراءات المتبعة في إجراء هذه الدراسة، حيث يقدم وصفاً لمنهجية الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة والإجراءات المتبعة للتأكد من خصائصهما السيكمترية (الصدق والثبات) والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة فقد استخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي من نوع تصميم المجموعتين غير المتكافئتين باختبارين قبلي وبعدي الذي يعتمد على وجود مجموعتين هما: المجموعة التجريبية، التي تم تدريبها وفق استراتيجية الوسائط المتعددة والمجموعة الضابطة، التي تم تدريبها بالطريقة الاعتيادية، وتم تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية.

عينة الدراسة:

لغرض إنجاز هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة كأداة بيئة تعلم شخصية في قراءة نصوص القراءة للصف الخامس، فقد تم أخذ عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدرسة رشيد طليع الأساسية في لواء الجامعة في العاصمة عمان للفصل الدراسي الثاني لعام 2022/2023، وبها شعبتان، وتم تعيين العشوائيتين للمجموعتين وتكونت المجموعة التجريبية من (31) طالباً، والمجموعة الضابطة من (29) طالباً، بالإضافة إلى أنه تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (25) طالباً لها نفس خصائص العينة الأصلية، بهدف التحقق من صدق وثبات الأدوات ووضوح التعليمات والفقرات.

جدول (1) إعداد الطلبة في الشعبتين موزعة حسب المجموعة		
المجموعة	العدد	الشعبة
التجريبية	31	أ
الضابطة	29	ب

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في التعرف على طلبة الصف الخامس، بحيث تم القيام بمسح على الطلبة، بينما بلغ حجم عينة الدراسة (60) طالباً من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة وما تضمنته من مقاييس استُخدمت سابقاً لقياس القدرة على قراءة النصوص والدافعية، للاستفادة منها في تطوير مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية واختبار نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي، وهذه الأدوات هي:

أولاً: اختبار قراءة النصوص للصف الخامس:

تم اختيار نص قرائي مكون من (150) كلمة كاختبار لتعلم نصوص القراءة، بما يتناسب مع المرحلة العمرية لطلبة الصف الخامس.

لغايات إنجاز هذه الدراسة المتعلقة بأثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة في قراءة النصوص القرائية من خلال بيئة التعلم الشخصية ((PLE))، فإنه تم إعداد اختبار نص قرائي يهتم بتحقيق هذا الهدف بعدما تم تحديد الوحدات التي تم العمل عليها ضمن هذه الاستراتيجية، وذلك من خلال تقديم هذه الوحدات كنصوص فقط لطلاب المجموعة الضابطة بعد إزالة الصور والتلميحات الموجودة فيها، وإعدادها على المنصة التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة، وتزويدها بكل ما يتم عمله من وسائط وصور ومقاطع فيديو للوحدات التي تم إتمامها سابقاً.

تصحيح الاختبار الذي أُعد لغرض هذه الدراسة تم بشكل مباشرة عند التطبيق الذي تم بشكل فردي لكل طالب، بحيث أُعطيت كل كلمة في النص تمت قراءتها بشكل صحيح العلامة (0.5)، بينما الكلمة التي تمت قراءتها بشكل خاطئ علامة (صفر)، وبذلك فقد كان مدى العلامات (0 - 75) علامة.

وتم التحقق من صدق هذا الاختبار من خلال الصدق الظاهري فقد تم إعداد النص من قبل الباحثة لبيان مدى تحقيقه للغرض الذي وضع من أجله، وشموليته ووضوحه، كما تم التحقق أيضاً من صدق المحتوى، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (6 محكمين) ملحق (1)، الذين يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية في ذات الموضوع، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة النص ووضوحه، ودقة قياسه لما وضع لأجله، وقام المحكمون بإجراء بعض التعديلات من إضافة وحذف، وتم أخذ هذه التعديلات بعين الاعتبار، ويعد هذا الإجراء مؤشراً دالاً على صدق المحتوى الاختبار.

كما تم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك من خلال استخدام معامل الثبات الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR, 20)؛ وذلك لأنه يستخدم للاختبارات الموضوعية ويطبق لمرة واحدة، وبلغت قيمة هذا المعامل (0.894)، وتعتبر هذه القيمة أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية:

تم تطوير مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية من خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (35) فقرة ملحق (3)، وكانت خيارات الإستجابة عن كل فقرة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لل فقرات الإيجابية، ولل فقرات السلبية تم عكس هذا التدرج.

وتم التحقق من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية من خلال الصدق الظاهري فقد تم التأكد من تحقق هذا النوع من الصدق من قبل الباحثة لتحديد مدى تحقيقه للغرض الذي وضع من أجله وشمولية المقياس ووضوحه وتحديد صلاحيته للتطبيق. وأيضاً تم التحقق من صدق المحتوى من خلال القيام بعرضه في صورته الأولية التي تم تطويرها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في هذا في هذا المجال (6 محكمين) ملحق (1)، ممن يمتلكون الكفاءة والخبرة العلمية في الموضوع، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملائمة الفقرات وانسجامها، ومدى وضوح هذه الفقرات من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت لأجله، ودرجة انتماء كل فقرة لهذا المقياس، واقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس، وتم الأخذ بهذه التعديلات المقترحة ليكون المقياس بصورته النهائية مكون من (28) فقرة ملحق (4)، ويعد هذا الإجراء مؤشراً دالاً على صدق محتوى المقياس.

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية فقد تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وهو من أكثر الطرق استخداماً لفحص معامل الثبات، والجدول (2) التالي يوضح قيمة هذا المعامل.

جدول (2) معامل الثبات لمقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية		
قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
	28	.932

ويشير معامل الثبات إلى أن المقياس يتمتع بمقدار من الموثوقية والاتساق الداخلي، فقد كانت قيمة معامل الثبات من خلال الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.899) وهي قيمة مرتفعة.

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (استراتيجية التدريس) ولها مستويان، هما: استراتيجية الوسائط المتعددة، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة وتتضمن كلاً من العلامة على اختبار النص القرائي، والدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية.

إجراءات الدراسة:

لغايات إنجاز هذه الدراسة فقد تم القيام بالآتي:

- تحديد المادة التعليمية المراد تعليمها من خلال استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصية، من نصوص القراءة للصف الخامس الأساسي.
- إعداد اختبار من خلال المادة التي تم تحديدها يقيس مدى قراءة الطلبة للنص.
- التعديل على الوحدات التي تم اختيارها وذلك لتلائم المجموعتين، من خلال إزالة الصور والتلميحات المختلفة الموجودة والإبقاء على النص القرائي فقط، ومن ثم العمل على جمع الصور والوسائط والفيديو الذي يخدم النص القرائي وتحمله على المنصة كبرمجية تعليمية؛ وذلك لإتاحته للطلاب المراد تعليمهم من خلال استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصية (PLE).
- اختيار المدرسة المراد التطبيق على طلبتها بالطريقة العشوائية بحيث تكون فيها شعبتان وأكثر.
- اختيار الشعب المراد إدخالهم بالدراسة بالطريقة العشوائية، وكذلك تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية.
- تطبيق الأدوات الذي تم إعدادها على طلاب المجموعتين (التطبيق القبلي).
- تعليم طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من خلال النص الذي تم إزالة الأشكال والصور منه، مع الإبقاء على النص، وتعليم طلاب المجموعة التجريبية من خلال

استراتيجية الوسائط المتعددة وذلك من خلال بيئة التعلم الشخصي (PLE)؛ وذلك بتجهيز المختبر الحاسوبي وتزويدهم بسماعات الرأس ليتم بدء التعلم من خلالها.

- تكون مدة التعليم من خلال هذه الاستراتيجية وفق المادة التعليمية المحددة سابقا لمدة فصل دراسي واحد.

- تطبيق الأدوات الذي تم إعدادها على المجموعتين (التطبيق البعدي).

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ليتم تحليلها.

المعالجة الإحصائية:

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) تم استخدام عدة طرق للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتمثلت بالتالي:

- للتحقق من ثبات الأدوات تم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson 20)، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار النص القرائي قبلية وبعدياً، واستخدام معادلة (ANCOVA) لقياس الفرق في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على مقياس الدافعية قبلية وبعدياً، واستخدام معادلة (ANCOVA) لقياس الفرق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة لطلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة من الصف الخامس لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على أداة قراءة النصوص القبلي والبعدي، وكانت هذه النتائج كما في جدول (3) التالي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين من الصف الخامس على أداة قراءة نص شفهيًا قبلًا وبعدًا					
المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	31	31.27	13.04	65.25	37.20
الضابطة	29	31.93	13.84	52.50	35.82

يُلاحظ من جدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة من الصف الخامس على اختبار قراءة نص شفهيًا القبلي في المجموعة التجريبية كان (31.27)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.04)، أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطالبات على الاختبار القبلي أيضا (31.93)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.84)، أما بالنسبة للاختبار البعدي فإن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان (65.25)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (37.20)، أما المجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على الاختبار البعدي (52.50)، بانحراف معياري مقداره (35.82).

ويلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولغرض التحقق من دلالة الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، و جدول (4) التالي يعرض نتائج هذا الاختبار.

جدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات اختبار قراءة النص البعدي						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
اختبار قراءة النص	الاختبار القبلي (المصاحب)	143774.379	1	143774.379	1008.542	.000*
	المجموعة	764.060	1	764.060	5.360	.021*
	الخطأ	125592.423	57	142.557		
	الكل	737261.000	60			
* دال احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).						

ويُلاحظ من جدول (4) أعلاه أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص، فقد كانت قيمة

(F) لها (5.360)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.021)، وهي أقل من (05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي لأدائهم على اختبار قراءة النص البعدي (65.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة الذي بلغ (52.5)، وعليه؛ فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار قراءة النص، وهذه الفروق تعود لصالح المجموعة التجريبية.

تظهر نتيجة هذا السؤال وجود أثر واضح ودال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تحسن مهارات القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية، حيث وجد فرق بين متوسطي المجموعتين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من سوليفان (Sullivan, 2015) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم النص الرقمي بين المجموعات وفي قدرة القراءة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة تشو (Zhou, 2014) التي أظهرت تأثيراً رئيسياً كبيراً للوسائط المتعددة حول تعلم المفردات، دراسة السلمي (2014) التي وجدت أثراً لاستخدام الوسائط المتعددة في زيادة التحصيل لدى الطلاب المجموعة التجريبية لمهارات الفهم القرائي والقراءة المسحية، كما تتفق أيضاً مع دراسة سكرية (2013) ودراسة أحمد (2012) ودراسة نصار (2010) ودراسة الحايك (2005) اللواتي أكدن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية الوسائط المتعددة، بينما تختلف هذه النتيجة عما توصلت له دراسة غارسيا وريغو وخيمينيز (Garcia & Jiménez, 2017) من عدم وجود أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في التقييم النهائي لطلبة المجموعتين. ويمكن عزو هذا الأثر إلى أن استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة من خلال بيئة التعلم الشخصي في قراءة نصوص القراءة تعد مواكبة للتطورات في كافة جوانب التعلم وتقدم فرص تعليمية متنوعة مراعية لأنماط التعلم المختلفة خاصة أنها تعتمد بشكل رئيس على الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر تدريس مادة اللغة العربية وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلمها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من الصف الخامس لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الدافعية نحو تعلم مادّة اللغة العربية القبلي والبعدى، وكانت هذه النتائج كما في جدول (5) التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين من الصف الخامس على مقياس الدافعية قبلياً وبعدياً					
المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	31	2.63	.48	2.73	.39
التجريبية	29	2.59	.38	3.89	.41

ويُلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية في المجموعة الضابطة كان (2.63)، بانحراف معياري مقداره (0.48)، أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية (2.59)، بانحراف معياري مقداره (0.38)، أما بالنسبة للتطبيق البعدي فإن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عليه في المجموعة الضابطة كان (2.73)، بانحراف معياري مقداره (0.39)، أما المجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (3.89) بانحراف معياري مقداره (0.41)، ونلاحظ وجود فروق ظاهرية في التطبيق البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية، ولغرض التحقق من دلالة وجود هذه الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد استُخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وجدول (6) التالي يعرض نتائج هذا الاختبار.

جدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات على التطبيق البعدي لمقياس الدافعية						
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية	الاختبار القبلي (المصاحب)	.979	1	.979	6.620	.013
	المجموعة	26.437	1	26.437	178.800	*.000
	الخطأ	8.428	57	.148		
	الكل	657.732	60			
* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)						

ويُلاحظ من جدول (6) أعلاه أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية، فقد كانت قيمة (F) لها (178.800) وهي ذات دلالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000). وهو أقل من (0.05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في الأداء على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية الوسائط المتعددة يزيد من متعة التعلم لدى الطالب؛ مما يساهم في إثارة الدافعية الإيجابية له نحو تعلم اللغة العربية.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

من خلال إحصائي لهذه الدراسة توصلت لعدة نتائج، أهمها:

1. أظهرت النتائج في جدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة من الصف الخامس على اختبار قراءة نص شفهيا القبلي في المجموعة التجريبية كان (31.27)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.04)، أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطالبات على الاختبار القبلي أيضا (31.93)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (13.84)، أما بالنسبة للاختبار البعدي فإن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية كان (65.25)، بانحراف معياري تقريبي مقداره (37.20)، أما المجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على الاختبار البعدي (52.50)، بانحراف معياري مقداره (35.82)، ويلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولغرض التحقق من دلالة الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

2. أظهرت النتائج في جدول (4) أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بين متوسطي مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار قراءة النص، فقد كانت قيمة (F) لها (5.360)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.021)، وهي أقل من (0.05)، وهذه الفرق يعود لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي لأدائهم على اختبار اختبار قراءة النص البعدي (65.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للأداء المجموعة الضابطة الذي بلغ (52.5)، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار قراءة النص، وهذه الفرق تعود لصالح المجموعة التجريبية.

3. أظهرت النتائج في جدول (5) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية في المجموعة الضابطة كان (2.63)، بانحراف معياري مقداره (0.48)، أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية (2.59)،

بانحراف معياري مقداره (0.38)، أما بالنسبة للتطبيق البعدي فإن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة عليه في المجموعة الضابطة كان (2.73)، بانحراف معياري مقداره (0.39)، أما المجموعة التجريبية فكان المتوسط الحسابي لها على التطبيق البعدي (3.89) بانحراف معياري مقداره (0.41)، ونلاحظ وجود فروق ظاهرية في التطبيق البعدي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية، ولغرض التحقق من دلالة وجود هذه الفروق إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، فقد استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

4. أظهرت النتائج في جدول (6) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، بين متوسطات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية، فقد كانت قيمة (F) لها (178.800) وهي ذات دلالة عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000) وهو أقل من (0.05)، وهذه الفرق تعود لصالح المجموعة التجريبية، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي نصت على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في الأداء على مقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيات الوسائط المتعددة يزيد من متعة التعلم لدى الطالب؛ مما يساهم في إثارة الدافعية الإيجابية له نحو تعلم اللغة العربية.

التوصيات:

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

- تطوير استراتيجيات فعالة لاستخدام الوسائط المتعددة في تعليم قراءة النصوص، مع الأخذ في الاعتبار احتياجات ومستوى الطلاب.
- تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات وتطبيقها بشكل صحيح في الصفوف.
- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتقييم تأثير استخدام الوسائط المتعددة على قراءة النصوص ودافعية الطلاب.
- تقديم التوصيات للمعلمين والمسؤولين التربويين حول كيفية دمج استخدام الوسائط المتعددة في تعليم قراءة النصوص بشكل فعال في الصفوف الخامسة.

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. أحمد، منذر محمد. (2012). دور تقنيات الوسائط المتعددة في تعليم القراءة والكتابة لمتنسي دورات محو الأمية وتعليم الكبار واتجاهاتهم نحوها، أطروحة ماجستير، جامعة دمشق.
2. الحايك، أمينة خالد. (2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية.
3. سكرية، جميلة عبد القادر. (2013). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تحصيل مهارتي الاستماع والقراءة في مادة القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق.
4. السلي، حميد. (1014). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارات القراءة بمادة اللغة الإنجليزية وأثرها في تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة، أطروحة ماجستير، جامعة أم القرى

5.نصار، سامية. (2010). أثر تدريس اللغة العربية بالوسائط المتعددة في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، أطروحة ماجستير، جامعة صنعاء.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Baddeley, A. D. (1999). Human memory. Boston, MA: Allyn & Bacon.
2. Blok, H., Oostdam, R., Otter, M., & Overmaat, M. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72(1), 101-130.
3. Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alicante: Marfil.
4. Clarke, A. (2001). *Designing Computer-based Learning Materials*. Aldershot: Gower Publishing Ltd.
5. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 359-376). New York: Taylor & Francis.
6. Dalton, B., & Proctor, C. P. (2008). *The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies*. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 359-376). New York: Taylor & Francis.
7. Doty, D., Pop(LE)well, S., & Byers, G. (2010). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374-384.
8. Gernsbacher, A. M. (1995). *The Structure-Building Framework: What it is, what it might also be, and Why*. In B. K. Britton & A. C. Graessens (Ed.), *Models of text understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
9. Gilakjani, P., Pourhosein, A. and Ahmadi, S., (2011). Multimedia and Its Effect on the Quality of English Language Teaching. *Celt*, Vol. 11, No. 1, pp. 14-35.
10. Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
11. Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50(1), 110-124.
12. Kulik, J. A. (2003). Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say. Arlington, VA: *SRI International*.
13. Labbo, L., & Reinking, D. (1999). Negotiating the multi(LE) realities of technology in literacy research and instruction. *Reading Research Quarterly*, 34, 478-492.
14. Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational psychologist*, 32(1), 1-19.
15. Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation*, 41, 85-139.
16. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*, (2nd Ed.). New York, NY: Cambridge University Press

17. Mayer, R. E. (2011). Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction. In J. P. Mestre, & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, cognition in education (Vol. 55, pp. 77-103)
18. Mayer, R., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. **Educational psychologist**, 38(1), 43-52.
19. Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. New York: Oxford University Press.
20. Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, New York, NY, USA
21. Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. **Reading and Writing**, 23(8), 913-930.
22. Shin, E., Schallert, D., & Savenye, W. (1994). Effects of learner control, advisement, and prior knowledge on young students' learning in a hypertext environment. **Educational Technology Research & Development**, 42(1), 33-46.
23. Sullivan, L., (2015). The effects of embedded considerate multimedia features on digital text comprehension among second and third grade students of different reading abilities, **Phd Dissertation**, Johns Hopkins University.
24. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
25. Verhallen, M. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. **Journal of Educational Psychology**, 98, 410-419.
26. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: an introduction. In Fotos S. (ed.), **Multimedia language teaching**, 3-20. Tokyo : Logos International.
27. Zhou, N., (2014). Effects of multimedia story reading on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. **Phd Dissertation**, Purdue University.

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي كمال محمد الكفاوين*

تاريخ قبول البحث: 2024/2/19م

تاريخ وصول البحث: 2023/12/5م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي. وكذلك التعرف إلى اختلافات تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، تبعاً لاختلاف متغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). وقد استخدم الباحث (المنهج الوصفي) لملاءمته لطبيعة الدراسة. واشتملت عينة الدراسة على (150) معلماً من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022م. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. وقام الباحث بالرجوع للاستبانات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة كدراسة (الديات، 2020) و(الشمري، 2008) وتطويرهما كأداة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات وهي: (الإعداد والتخطيط، والتنفيذ، والأهداف، والأنشطة التعليمية والتقويم). وبلغ عدد فقرات المقياس ككل (30) فقرة تغطي جوانب أداة الدراسة جميعها. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي كسلم لتوزيع الاستجابة على الفقرات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها تمثلت في درجة تقدير (مرتفعة). وكذلك أشارت إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي تعزى لمتغيري: (الخبرة التدريسية لصالح من لديهم خبرة (5-10) سنوات، والمؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير). وقد أوصى الباحث بضرورة الاستمرارية في عملية رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية؛ لأن العملية التعليمية في تغير مستمر، وبحاجة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية بشكل دوري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، معلمو اللغة العربية ومعلماتها.

* باحث.

The Necessary Training Needs for Arabic Language Teachers for the Basic sSage in the Directorate of Education for the Southern Mazar District

Abstract

The study aimed to identify the training needs of Arabic language teachers in the primary stage in the Directorate of Education for Al-Mazar Al-Janoubi District. Additionally, it sought to explore differences in determining the training needs of male and female Arabic language teachers in the primary stage in the same Directorate, based on two variables: teaching experience and academic qualification. The researcher utilized a descriptive research methodology, aligning with the study's nature. The study sample consisted of 150 Arabic language teachers in the primary stage in the Directorate of Education for Al-Mazar Al-Janoubi for the second semester of the academic year 2022/2023, selected randomly. The researcher adapted surveys used in previous studies, such as those conducted by Al-Dayat (2020) and Al-Shammari (2008), developing them into tools for data collection. The survey covered five areas: preparation and planning, implementation, objectives, educational activities, and evaluation. The scale consists of 30 paragraphs covering all study aspects. The Likert five-point scale was employed to distribute responses. The study results indicated an overall high average for the training needs of Arabic language teachers. Significant statistical differences were found in the training needs of male and female teachers in the primary stage, favoring those with teaching experience of 5-10 years and those with a master's degree. The researcher recommended the continuous monitoring and assessment of training needs due to the dynamic nature of the educational process, emphasizing the importance of periodically understanding teachers' and educators' perspectives on training needs.

Keywords: training needs, Arabic language teachers.

المقدمة:

في عصرنا الحالي، تشهد التطورات العلمية والتكنولوجية تقدماً متسارعاً يمتد إلى جميع جوانب الحياة، وبشكل يومي تظهر معلومات وابتكارات جديدة تفرض التفكير في ضرورة امتلاك أفكار ومعلومات جديدة للتعامل مع هذه التحولات. ونتيجة لهذه التطورات، يتوجب الاهتمام بشكل مستمر بتطوير قدرات الأفراد وتحسين كافة الأنظمة لمواكبة هذه التغيرات والتحديات التكنولوجية. كما يشكل التحديث المستمر للمعرفة والمهارات التعليمية جزءاً أساسياً من رحلة المعلم نحو تحسين أدائه وتحقيق أفضل نتائج تعلم للطلاب، تتنوع حاجات المعلمين التدريبية بمرور الوقت، وتتأثر بالابتكارات التكنولوجية والمتغيرات في أساليب التدريس وفهم تطلعات الطلاب. تشمل الحاجات التدريبية للمعلمين تحسين مهارات التفاعل مع التكنولوجيا التعليمية واستخدامها بفعالية في الفصل، كما يحتاجون إلى تطوير استراتيجيات التقويم وتقديم ردود فعل بناءة لتحفيز تحسين الأداء الطلابي. هذا بالإضافة إلى تحسين مهارات التخطيط وتصميم الدروس لتلبية احتياجات فئات متنوعة من الطلاب، ويعد تحسين مهارات التواصل والتفاعل الفعال مع الطلاب والتعامل مع التحديات السلوكية جزءاً أساسياً من تلك الحاجات التدريبية، وبالتالي، يتطلب التركيز على هذه الجوانب إشراك المعلمين في برامج تدريبية مستدامة ومحفزة لضمان استمرارية التطوير المهني لهم.

يُعد النظام التربوي، بجميع مكوناته وعملياته ونواتجه، أحد الوسائل الرئيسة لتنمية الأمم وتربية الأجيال، كما أنه يشكل الأساس في بناء فرد قادر على مواكبة التطورات. ونظراً لدور المعلم الأساسي في النظام التربوي، فإن لديه دوراً حيوياً في تشكيل المسار التعليمي وتوجيهه. وينبغي عليه أداء دوره التعليمي بفعالية، مع اعتبار تعدد الأدوار التي يقوم بها وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتقه. ومن الجدير بالذكر بأن دور المعلم ليس مقتصرًا على نقل المعرفة فحسب، بل يمتد إلى تحقيق الأهداف التربوية وجعل عملية التعلم فعّالة. ولهذا، أولت النظم التربوية في مختلف البلدان اهتماماً خاصاً لتطوير وتقديم فرص تدريبية للمعلمين بحيث يكونوا قادرين على التكيف مع التقدمات في مجال التخصص الخاص بهم (العنزي، 2010؛ البدي، 2022).

يرتبط تقدم المجتمعات بشكل أساسي بتطوير الموارد البشرية من خلال التدريب. وفي الوقت الحالي، أصبح التدريب ضرورة ملحة لجميع المهن، وتحديداً في مجال التعليم الذي يشهد إلحاحاً خاصاً. هذا ويعد التدريب أساساً لكل تطوير وتعلم، ويتطلب من المعلمين الذين يسعون للتقدم في مهنتهم الاستمرار في التعلم وتجديد الأساليب التعليمية والوسائل المساعدة. ومن الجدير

بالذكر بأن عدم مواكبة المعلم لهذه التطورات يمكن أن يعرقل تقدمه في مجاله، لذا يتعين عليه إعادة بناء معرفته وتحسين مهاراته بشكل دائم لتحقيق الفعالية في مهمته التعليمية في هذا العالم المتغير بسرعة (المطرودي، 2011؛ البدجي، 2022).

يعد تحديد الاحتياجات التدريبية عنصراً أساسياً في عمليات التعليم والتدريب الفعال، كما يؤدي هذا العنصر دوراً كبيراً في تطوير النمو المهني، وتحقيق الأهداف الأساسية للتدريب، وتوجيه الجهود التدريبية نحو الاتجاه الصحيح. ويتسنى من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية تعبئة الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المستهدف مما يسهم في زيادة كفاءة المعلمين وفعاليتهم، كما يعود ذلك بالنفع والفائدة على الأداء الخاص بهم ويؤدي إلى زيادة كفاءتهم، مما يوفر المال والجهد، ويساهم في تحسين الأداء ورفع المستوى المهني للمعلمين. من جهة أخرى، تؤدي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية دوراً مهماً في فهم اتجاهات المعلمين ورغباتهم، وتوفير الأساس لتصميم برامج تدريبية تلي احتياجاتهم ومشاكلهم مما يضمن للمسؤولين التعرف على شخصيات المعلمين وخلفياتهم الاجتماعية وقيمهم ومعتقداتهم، مما يساعد في تصميم برامج تدريبية ملائمة (بركات، 2010؛ مقابلة، 2011؛ المكاوي، 2019).

إن اللغة العربية هي نقطة تركيز كبيرة للمختصين في ميدان التعليم؛ حيث عملوا بجهد على تقديم وسائل وأساليب متنوعة لتعلمها وتدريبها بأفضل الطرائق الممكنة. كما يعتبرها المختصون جزءاً أساسياً من الهوية والثقافة، ولذلك يتوجب على الطلاب العرب تطوير مهاراتهم في لغتهم الأم. ومن أجل تحقيق ذلك لابد من وجود معلم مؤهل وخاضع للتدريب وقادر على تقديم مادة اللغة العربية بكفاءة عالية وباستخدام أساليب تعليمية حديثة ومتطورة (الخير، 2021؛ قشمر، 2017). ولم تكن المملكة الأردنية الهاشمية بمعزل عن تلك الحقائق، وظهرت جهود وزارة التربية والتعليم الأردنية في هذا السياق من خلال بناء نظام متكامل لترخيص المعلمين مهنيًا مرتبط بالمسار المهني، ونظام الاعتماد، وتوظيفهما مع الفئات المستهدفة في تلك الأنظمة (الكساسبة، 2021). وبناءً على ما سبق تشكلت فكرة الدراسة في التحقق من الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي.

مفهوم التدريب والاحتياجات التدريبية:

عرفت (عابد 2016، ص 39) التدريب على أنه: "عملية مخططة ومستمرة تستخدم أساليب ووسائل محددة تؤدي إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى المعلمين، بحيث تمكنهم من النمو في مهنتهم من خلال زيادة معارفهم وتنمية اتجاهاتهم وتحسين مهاراتهم بما يساهم في تحسين أدائهم المهني." وقد عرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية توجيه وتطوير المعرفة والمهارات والقدرات الفردية أو الجماعية من خلال تقديم تعليم مخصص وتجريبي. يهدف التدريب إلى تحسين أداء الأفراد أو الفرق أو المؤسسات عن طريق تطوير مهاراتهم وزيادة معرفتهم في مجالات معينة.

فيما عرفت أبو دية (2018، ص. 25) الاحتياجات التدريبية للمعلمين بأنها: "جميع الأنشطة والفعاليات التي يرى المعلم أنه بحاجة إليها للوصول إلى التكوين المهني المتكامل، مما يمكنه من امتلاك مهارات تساعده على تطوير كفاياته وتحسين أدائه في مهنته." وقد عرفها الباحث إجرائيًا بأنها عملية تحديد المهارات والمعرفة التي يحتاج إليها الأفراد أو الموظفون في منظمة معينة لتحسين أدائهم في الوظائف أو المهام التي يقومون بها. يتضمن هذا العمل تقييم احتياجات التدريب الحالية والمستقبلية من خلال تحليل المهام والوظائف ومقارنتها بمستوى الأداء المطلوب. الهدف من تحديد الاحتياجات التدريبية هو توفير التدريب والتطوير المناسب لضمان تطوير المهارات وتحقيق أهداف المؤسسة بشكل أفضل. ويصف الباحث الاحتياجات التدريبية كعملية تحديد المهارات والمعرفة اللازمة لتحسين أداء الأفراد أو الموظفين، مع التركيز على تحليل المهام والوظائف لتلبية احتياجات التدريب الحالية والمستقبلية، كما يرى أن التدريب يعتبر عاملاً أساسياً لتطوير المعلمين وتعزيز أدائهم المهني، إذ يُنظر إليه كوسيلة حيوية لتلبية احتياجات التعلم المستمر في عالم مليء بالتحديات والتطورات السريعة.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تحمل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهمية كبيرة في عالم الأعمال والتنمية المهنية. إذ تمثل هذه العملية الأساس لتطوير وتحسين أداء الأفراد وزيادة مستوى كفاءتهم. فباستجلاء الاحتياجات التدريبية للموظفين والأعضاء في المنظمة، يمكن توجيه جهود التعلم والتطوير بشكل فعال نحو تلبية احتياجاتهم الفعلية. هذا بدوره يؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي ورفع مستوى المهارات والمعرفة، مما يعزز من فرص النجاح الشخصي والمؤسسي. بالإضافة إلى ذلك، تحديد الاحتياجات التدريبية يعزز من رضا الموظفين وتفاعلهم الإيجابي مع المؤسسة، مما يساهم

في بناء بيئة عمل صحية ومثمرة. وفي نهاية المطاف، يمكن أن تسهم هذه العملية في تعزيز التنافسية والنجاح المستدام للمؤسسة في سوق الأعمال المتجدد والمتطور. لذلك يرى (بركات، 2010) أن لها أهمية كبرى قبل تخطيط برامج المعلمين لعدة أسباب، فهي تسهم في تحديد أهداف التدريب من خلال فهم متطلبات المتدربين والمؤسسة وبالتالي ضمان تحقيق النتائج المرجوة، كما تساعد على تحسين الأداء وتطوير مهاراتهم بما يتوافق مع أهداف المؤسسة، وتكشف عن العقبات التي يمكن أن تعيق تحقيق الأهداف التدريبية المرسومة، وتوضح التوجيه ويساهم في تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى التدريب ونوع التدريب المناسب لكل فرد، مما يزيد من فعالية عملية التدريب، بالإضافة إلى تحديد الأولويات والزمن اللازم لتنفيذ البرنامج التدريبي والتركيز على الأمور الأكثر أهمية، وتجنب الفاقد لاسيما في ظل عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة مما يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت والمال في تنفيذ برامج تدريب غير موجهة بشكل صحيح.

من وجهة نظر الباحث، يرى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تمثل جوهرًا أساسيًا لضمان تطوير وتحسين الأداء الوظيفي للأفراد ورفع مستوى كفاءاتهم، ويعتبر التركيز على هذه العملية أمرًا حيويًا في عصر التقنية والتطور السريع، حيث يصبح تحسين المهارات والتكيف مع التغييرات التكنولوجية أمرًا ضروريًا، كما يشدد الباحث على أن تلبية احتياجات التدريب للموظفين تعزز فرص النجاح الفردي والتفاعل الإيجابي مع البيئة العملية. ومن خلال استخدام الأساليب البحثية والأدوات المناسبة، يعتبر الباحث أن تحديد الاحتياجات التدريبية يمكنه أن يلقي الضوء على النواحي الرئيسية لتحسين الأداء، وذلك عبر فهم متطلبات المتدربين ومتابعة التغيرات في المجال المهني. كما يؤكد أهمية استمرارية عملية تقييم الاحتياجات التدريبية لضمان توجيه البرامج التدريبية بشكل فعال وتحقيق الفعالية المرجوة.

تحديد الاحتياجات التدريبية والخطوات العملية لذلك:

تُعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية نتيجة جهود مشتركة وتعاون عدد من الأفراد اكما أوضحها برهوم (2017) على النحو الآتي؛ أولاً، المتدرب لكونه الشخص الوحيد الأقدر على تحديد احتياجاته بنفسه لمعرفة بجزئيات العمل وتفصيله، وشعوره بجوانب القصور لديه كثر من غيره، التحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة التطوير أدائه. وثانيًا، الرئيس المباشر الذي يشرف على المتدرب المراد تحديد احتياجاته التدريبية؛ لأنه يعرف طبيعة عمل

الموظفين وما يلزمهم الأداء العمل. رابعاً، اختصاصي التدريب، وهو الشخص المتفرغ بالشؤون التدريب الفنية الذي تقع على عاتقه مسؤوليات تحديد الاحتياجات التدريبية لكونه أعلى اتصال دائم بالعاملين ويحصل على معلومات منهم. خامساً، الخبير المتخصص والمستشار الذي ينتهي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة متخصصة في التدريب وتحديد احتياجاته. وسادساً، الإدارة العليا (المحلية أو المركزية)؛ وذلك بحكم إشرافها العام على المتدرب ووجود التقارير الدورية لديها عنه أطول فترة عمله في موقعه التابع لها. وأخيراً، مراكز التدريب المتخصصة التي تُعد بمثابة بيوت الخبرة المتخصصة، التي تمتلك من الخبرات الطويلة والتقنيات والطرائق المسحية ما يؤهلها للعب دور بارز ومؤثر في شؤون التدريب.

ومن الجدير بالذكر بأن تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب تنفيذ سلسلة من الخطوات العملية ومنها تحديد الأهداف، قبل البدء في تحديد الاحتياجات التدريبية، يجب تحديد الأهداف المرجوة من التدريب، وتبسيط الضوء على المهارات أو المعرفة المرغوب في تحسينها أو تطويرها، وجمع المعلومات؛ إذ يتم جمع المعلومات المتعلقة بالأداء الحالي للفرد أو الفريق أو القسم من خلال الاستبيانات، المقابلات شخصية، مراجعة الأداء، بالإضافة إلى تحليل البيانات؛ حيث يتم تحليل البيانات لتحديد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المطلوب، فضلاً عن تحديد الأولويات ومن ثم تصميم البرامج التدريبية (الغامدي، 2022).

دور المعلم في تحديد الاحتياجات التدريبية:

يُعد المعلم الكفو امن الدعائم الأساسية العملية التعليمية التعليمية، فهو القائد او القدوة او هو امن يملك تحقيق أهداف التعلم وذلك بإعادة تنظيم البيئة التوائم تحقيق أهداف التعلم، وهو الذي يُصمّم الموقف التعليمي جاعلا الطالب مشاركاً حقيقياً في العملية التعليمية وليس مجرد احافظ المحتوى معرفي بعيد اكل البعد عن ممارساته وحياته وواقعه، والمعلم الناجح يمثل أمام اطلابه اوقد أمسك زمام مادته التعليمية وتعمق في مفاهيمها وأدرك آلية التخطيط لنتاجاتها واستراتيجيات وطرق وأساليب تنفيذها وتقويمها (الشريدة، 1994).

وقد تناول اكثر امن الباحثين الكفايات المطلوبة امن المعلم ولخصها (القطارنة، 2000) على النحو الآتي: اتقبل المعلمين المسؤولية التدريس اطلابهم اعتقادهم أن الطلبة قادرون أعلى التعلم، تنظيم البيئة الصفية الفاعلية، وتدريس المناهج بخطى ثابتة مما يقلل امن إحباط الطلبة ويسمح بهم بالتقدم المتواصل، والتدريس بفاعلية امن اخلاص التدريب أعلى المهارات وشرح المفاهيم والتدريس للإتقان امن اخلاص مراقبة اتقدم الطلبة، وتوفير التغذية الراجعة

والتقويم المستمر، والمحافظة على المناخ الصفّي المشجّع، كما أن معرفة أهداف التربية ومعرفة الطلبة وظروفهم وخلفياتهم ومعرفة المحتوى العلمي من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات والتعرف على كيفية تحسين التدريس الصفّي من أهم الكفايات التي يحتاج إليها المعلم التحسين التدريس الصفّي.

وير الباحث أن دور المعلم يمكن أن يكون حاسماً في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن بعض الأدوار التي يمكن أن يؤديها المعلم في هذا السياق، جمع المعلومات، حيث يمكن للمعلم أن يؤدي دوراً في جمع المعلومات عن الأداء الحالي للمتعلمين. يمكنه متابعة تقدمهم وتقديم تقييمات حول الجوانب التي تحتاج إلى تطوير. كما يساعد المعلم في تحليل الأداء الحالي للمتعلمين وتحديد الفجوات بين أدائهم الحالي والأداء المطلوب، وتوجيه المتعلمين لتقييم أنفسهم بشكل دقيق، حيث يمكنه تزويدهم بالأسئلة والأدوات المساعدة لتحديد احتياجاتهم التدريبية. كما أن المعلم يمكن أن يساهم في تصميم البرامج التدريبية الفعّالة بناءً على معرفته بمهارات المتعلمين ومستوى تقدمهم، وبناءً على تحليله للاحتياجات التدريبية، المعلم يمكن أن يقدم البرنامج التدريبي بشكل مناسب ويضمن تلبية تلك الاحتياجات. كما يقوم المعلم بمتابعة تقدم المتعلمين خلال البرنامج التدريبي ويقيم إذا ما تم تلبية احتياجاتهم التدريبية بنجاح. وله دور أساسي في تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعّالة في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، والتفكير بأنفسهم في مجالات التطوير.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية يمكن استعراض الدراسات التالية من الأحدث للأقدم:

أجرى عبد الكريم وكاظم (2015) دراسة هدفت إلى استطلاع احتياجات معلمي ومعلمات اللغة العربية من وجهة نظرهم تم اختيار عينة من (198) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في منطقة الفرات الأوسط للمرحلة الابتدائية تم توزيع استبانة مكونة من (47) فقرة عبر ستة مجالات مختلفة لقياس احتياجات التدريب بعد تحليل البيانات، تبين أن المعلمين والمعلمات يشعرون بحاجة ملحة للتدريب كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين التدريبية بناءً على الجنس وسنوات الخبرة، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي.

وهدف دراسة المالكي (2014) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس مقرر لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف وتهدف أيضاً إلى استكشاف وجود أي اختلافات يمكن تصفيتها بناءً على عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية تم تصميم استبانة تتألف من (55) فقرة تم توزيعها على ثلاثة مجالات مختلفة تم تنفيذ الاستبانة على عينة من (206) معلمين للغة العربية في المجتمع المستهدف أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية كانت على مستوى عال في جميع المجالات وبشكل عام، ولاحظت الدراسة عدم وجود اختلافات دالة إحصائية يمكن تعزيتها إلى عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

كما هدفت دراسة العصيمي (2013) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمات اللغة العربية في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية باستخدام المدخل التكاملية وتم أيضاً دراسة الفروق في استجابات العينة بناءً على متغيرات مثل الوظيفة والمدينة والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والدورات التدريبية. تم اختيار عينة الدراسة من مكة وجدة والطائف تضم (215) معلمة لغة عربية و(61) مشرفة تربوية تم تصميم أداة البحث وتقنيها أظهرت نتائج الدراسة وجود 11 حاجة تدريبية في مجال التخطيط و(33) حاجة تدريبية في مجال التنفيذ و(12) حاجة تدريبية في مجال التقويم وبشكل عام أشارت النتائج إلى وجود احتياجات تدريبية عالية جداً في جميع المجالات المدروسة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة فيما يتعلق بالوظيفة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية ولكن أظهرت وجود فروق إحصائية ذات دلالة فيما يتعلق بسنوات الخدمة حيث كانت هذه الفروق تعزى إلى الخبرة الطويلة (16 سنة أو أكثر) في مجال تخطيط الدروس التكاملية وكذلك وجود فروق إحصائية تعزى إلى المدينة لصالح منطقة مكة المكرمة.

وأجرى الهباش (2011) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف الطالبات الموهوبات لغوياً ورعايتهن في العاصمة المقدسة تم استخدام استبانة تم تنفيذها على عينة عشوائية تتألف من (285) معلمة للغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث أظهرت النتائج وجود احتياجات تدريبية عالية جداً في (17) منطقة تدريبية، واحتياجات تدريبية عالية في (25) منطقة أخرى ولاحظت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومع ذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عدد الدورات التدريبية حيث كانت الاحتياجات أعلى للمعلمات اللواتي

حصلن على ثلاث دورات أو أكثر وأيضًا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة.

وهدف دراسة الزهراني (2010) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك فيما يتعلق بثلاثة مداخل المدخل التكاملي المدخل المهاري والمدخل التقني لتعليم اللغة العربية تم استخدام استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مؤلفة من (178) معلمًا في المرحلتين المذكورتين، أظهرت نتائج الدراسة وجود (86) حاجة تدريبية تُعتبر ضرورية لمعلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ولاحظت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية دالة تعزى إلى المتغيرات الأخرى.

وقد أجرى بتيل (Beteel, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفقًا لمستوى كفاياتهم المهنية، كما تهدف أيضًا إلى وضع تصور لبرنامج تدريبي فعال يهدف إلى تنمية كفاياتهم المهنية، تم استخدام استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مؤلفة من (71) معلمًا للغة العربية في منطقة عسير، أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية وقائمة أخرى تتعلق بالاحتياجات التدريبية اللازمة لتحقيق هذه الكفايات، وقد تم وضع برنامج تدريبي مقترح يستند إلى احتياجات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتعزيز كفاياتهم المهنية في التدريس.

وقد هدفت دراسة شارون (Sharon, 2008) إلى استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بحاجتهم إلى برامج التدريب أثناء الخدمة، تم اختيار عينة تتألف من (211) معلمًا ومعلمة، أظهرت هذه الدراسة رأي المعلمين في المدارس الأساسية في شمال كارولينا بالولايات المتحدة حول أهمية التدريب الإضافي لهم وكيف يساهم في مساعدة الطلاب في المراحل الأساسية، وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يتطلعون إلى الحصول على التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلاب، ولم تظهر فروق إحصائية معنوية بين المعلمين بناءً على متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي فيما يتعلق بتلك الاحتياجات.

وهدف دراسة النمري (2008) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة للمعلمات اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في ستة مجالات كما اهدفت إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا في الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة للمعلمة اللغة العربية التي تعزى إلى متغيري الدراسة الخبرة والمرحلة التعليمية، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة الجمع

معلوماتها طبقت اعلى (70) معلمة لغة عربية في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة او (60) معلمة لغة عربية في المرحلة الثانوية، كشفت الدراسة عن وجود (46) حاجة تدريبية مهنية اللازمة المعلمة اللغة العربية؛ في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته كما اكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في تحديد ادرجة أهمية الاحتياجات التدريبية تعزى إلى المرحلة التعليمية والخبرة في جميع مجالات الدراسة الصالح المعلمات متوسطات الخبرة.

وهدف دراسة جونستون (Johnston, 2007) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية من خلال استخدام عينة مكونة من (122) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود احتياجات تدريبية ضرورية بشكل كبير في مجالات تطبيق التقنيات والوسائط، واحتياجات متوسطة في مجالات أخرى، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في تقدير أهمية هذه الاحتياجات بناءً على اختلاف تخصصاتهم حيث كانت أهمية هذه الاحتياجات أكبر بشكل عام بين المعلمين ذوي التخصصات الأدبية ولاحظت الدراسة عدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

ودراسة حمادنة (2007) إذ هدفت إلى استقصاء الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، تم اختيار (135) معلمًا ومعلمة كعينة للدراسة، واستخدمت أداة البحث المكونة من (60) فقرة تنقسم على (8) مجالات مختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك حاجة كبيرة إلى التدريب في مجالات التقويم والتعمق اللغوي وتكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب، بينما كانت حاجة متوسطة في مجالات أساليب التدريس وإدارة الصف والتخطيط الدراسي والاتصال بأولياء الأمور وتحليل المنهج، ولاحظت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات بناءً على متغيري الجنس والخبرة في مجالات الدراسة، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط الدراسي لصالح الإناث وفروق أخرى تُعزى لمؤهل البكالوريوس في آداب وأيضًا توجد فروق تعزى إلى مكان العمل لصالح البادية الشمالية الشرقية.

يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة تأكيدها على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها، مع اختلاف أزمنة الدراسات وأماكنها، فكانت دراسة حمادنة في الأردن، أما دراسة عبد الكريم وكاظم فكانت في العراق بينما كانت دراسة الغامدي في السعودية. واختلفت في عدد العينة فبلغت أكبر عينة (285) وفيما يتعلق بالمرحلة التي يدرسها أفراد العينة فقد تنوعت

بين الأساسية كما في دراسة كل من (حمادنة وعبد الكريم وكاظم) والمرحلة الثانوية كما في دراسة (بتيل). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية، والأدوات المستخدمة فيها، ومناقشة نتائج الدراسة. واختلفت الدراسة الحالية عن سابقتها في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي.

مشكلة الدراسة:

المعلم يشكل أحد الأركان الأساسية في النظام التعليمي، حيث يسهم بجهود عظيمة في تحسين وتطوير العمليات التعليمية لتحقيق أهداف التربية وتلبية متطلباتها. ويسعى المعلم إلى مواكبة التطورات الحديثة في مختلف المجالات التربوية لضمان تحقيق رسالته وفقاً للأهداف التربوية المخطط لها. وقد تغيرت النظرة إلى وظيفة المعلم ومسؤولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية في جوانبها الثقافية والاجتماعية والعلمية؛ ففي الماضي، كانت وظيفة المعلم تقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين، ولكن في عصرنا الحالي، أصبحت وظيفته تشمل بناء شخصية الطالب بشكل متكامل في جميع الجوانب. وإلى جانب دوره التعليمي في تقديم المعلومات بشكل مثير وسهل للتعلم، يسعى المعلم أيضاً إلى توفير بيئة تعلم تشجع الفضول وتجعل الطلاب يحبون العلم والاستكشاف. بالإضافة إلى جعل التعلم تجربة محفزة، تضمن للطلاب مستقبلاً واعداً وتشجعه على حب العلم والاستمرار في التعلم (ريتشارد وروبرت، 2001).

تأتي هذه الدراسة كاستجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة العلي (2016) التي أكدت على أهمية استكشاف الاحتياجات التدريبية، وكذلك دراسة العنزي (2009) ودراسة البركات (2010)، التي ركزت على فحص احتياجات المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة الكساسبة (2021) إلى ضرورة تدريب المعلمين، خاصةً تلك العاملين في مجال تدريس اللغة العربية، بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية.

يعكس هذا الاهتمام تطلع المجتمع التعليمي إلى تلبية احتياجات المعلمين، ويعزز الفهم الحيوي لضرورة فحص وتحليل تلك الاحتياجات التدريبية. يشير الباحث إلى أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية تشكل نقطة الانطلاق الأساسية في وضع خطة تدريبية مستفيضة. هذه الخطة تهدف إلى تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم، وبالتالي، يسهم ذلك في رفع كفاءة النظام التربوي وتعزيز الإنتاجية الشاملة. وبناءً على ما سبق

تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة التحقق الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبة المحلية والعربية بمثل هذا النوع من الدراسات وتعزيز المعرفة النظرية المتعلقة في متغيرات الدراسة.

- الإسهام في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها لإعداد برامج تدريبية تُحاكي تلك الاحتياجات.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة مشرفي اللغة العربية في الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من أجل الاستجابة لها

- إتاحة الفرصة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للكشف عن احتياجاتهم التدريبية ومحاولة تطوير أدائهم ذاتيًا.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي من وجهة نظرهم؟

- هل توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية بمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي عند مستوى الدلالة

$(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى ما يأتي:

- التحقق من الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي.

- الكشف عن دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، تبعًا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الحدود الجغرافية للواء المزار الجنوبي في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2022/2023م.
- يتوقف تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة ومدى استجابة المفحوصين عليها.

مصطلحات الدراسة:

- الاحتياجات التدريبية: "تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها النقص الحاصل في الكفايات المهنية أو مهارات التدريس المرتبطة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، واستخدام التكنولوجيا التعليمية الناتج عن انخفاض كفاءة برامج الإعداد أو بفعل التحولات والتجديدات المتنامية" (نصر، 2000، ص. 45). وتعرف الاحتياجات التدريبية إجرائيًا على أنها مجموعة من المهارات والمعرفة (الإعداد والتخطيط، والتنفيذ، والأهداف، والأنشطة التعليمية والتقوى) التي يحتاج إليها معلمو اللغة العربية للمرحلة الأساسية في لواء المزار الجنوبي لتحسين أدائهم وتطوير قدراتهم في مجال تدريس اللغة العربية.
- يعرف معلمو اللغة العربية ومعلماتها: وهم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية في المرحلة الأساسية (تعريف إجرائي).

منهج الدراسة:

- استخدم الباحث (المنهج الوصفي) لملاءمته لطبيعة الدراسة لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في هذه المرحلة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

- تكون مجتمع الدراسة من (200) معلم ومعلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية في لواء المزار الجنوبي، كما اشتملت عينة الدراسة على (150) معلمًا من معلمي اللغة العربية

ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للفصل الدراسي الأول من العام 2022م. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتهم الشخصية:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة (ن=150)			
المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	22	14.7
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	18.7
	من 10 - 16 سنة	36	24.0
	أكثر من 16 سنة	64	42.7
	المجموع	150	
المستوى التعليمي	دبلوم	5	3.3
	بكالوريوس	92	61.3
	بكالوريوس+دبلوم	23	15.3
	ماجستير	20	13.3
	دكتوراه	10	6.7
	المجموع	150	

أداة الدراسة وإجراءاتها:

قام الباحث بالرجوع للاستبانات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة كدراسة (الديات، 2020) (الشمري، 2008) وتطويرها كأداة لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالدراسة، حيث اشتملت على خمسة مجالات وهي: (الإعداد والتخطيط، والتنفيذ، والأهداف، والأنشطة التعليمية والتقويم). وبلغ عدد فقرات المقياس ككل (30) فقرة تغطي جوانب أداة الدراسة جميعها، وفق تدرج خماسي.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert scale) كسلم لتوزيع الاستجابة على الفقرات وفقاً للتدرج الآتي: موافق بدرجة ضعيفة جداً (5 درجات)، موافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، موافق بدرجة متوسطة (3 درجات)، موافق بدرجة ضعيفة (درجتان)، موافق بدرجة ضعيفة جداً (درجة واحدة).

وتم الحكم على المجالات والفقرات وفقاً للمعادلة التالية: الفرق بين الحد الأعلى للدرجات والحد الأدنى وقسمته على ثلاث، بمعنى طول الفئة = $5 - 1/3$ ، أي $3/4 = 1.33$ وبناء على ذلك فقد تم توزيع مستوى المتوسطات وفقاً للترتيب المبين في الجدول (2):

الجدول (2) توزيع مستوى المتوسطات الحسابية	
الحكم	المتوسط الحسابي
منخفض	أقل من 2.33
متوسط	من 2.33 - حتى أقل 3.67
مرتفع	من 3.67 فأكثر

المعاملات العلمية لأداة الدراسة:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عن طريق إجراء تعديلات على بنود الاستبانة استنادًا إلى تعليقات المحكمين المتخصصين في مجالات القياس والتقويم واللغة العربية التي شملت إعادة الصياغة لبعض الفقرات لتناسب مع مجتمع الدراسة الذي يشمل معلمي اللغة العربية.

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تضم 20 معلمًا ومعلمة من داخل وخارج مجتمع الدراسة. تفصيل قيم ثبات كرونباخ ألفا موجود في الجدول (3).

الجدول (3) معاملات الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا		
المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
مجال الإعداد والتخطيط	6	0.927
مجال التنفيذ	6	0.909
مجال الأهداف	6	0.910
مجال الأنشطة التعليمية	6	0.920
مجال التقويم	6	0.804
الأداة ككل	30	0.965

تظهر نتائج الجدول (3) أن قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا للمجالات تراوحت بين (0.804-0.927) والدرجة الكلية (0.965) وهي قيم تدل على ثبات الأداة.

الدراسة التمهيدية (الاستطلاعية):

قام الباحث بتطبيق أداة القياس على عينة استطلاعية من المعلمين، من خارج العينة الرئيسية للدراسة بلغت (20) معلمًا ومعلمة، وذلك بهدف معرفة صلاحية أداة الدراسة ووضوح عباراتها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التفصيلية التالية:

أولاً. متغير المستوى التعليمي، وله خمس فئات (دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس+دبلوم، ماجستير، دكتوراه)

ثانياً. الخبرة التدريسية، ولها أربع فئات (أقل من 5 سنوات، من 5 الى أقل من 10 سنوات، من 10 - 16 سنة، أكثر من 16 سنة)

المعالجات الإحصائية:

1. التكرارات والنسب المئوية.

2. معامل كرو نباخ ألفا.

3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

4. تحليل التباين الثنائي.

5. اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة والمستوى للدرجة الكلية والفقرات لاستجابات أفراد عينة الدراسة والجدول (4) يبين النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لأبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً					
الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	مجال الإعداد والتخطيط	3.14	0.71	2	متوسط
2	مجال التنفيذ	3.13	0.66	3	متوسط
4	مجال الأنشطة التعليمية	3.07	0.68	4	متوسط
5	مجال التقويم	4.04	0.57	1	متوسط
3	مجال الأهداف	3.03	0.68	5	متوسط
	الدرجة الكلية (للإحتياجات التدريبية)	3.61	0.60		

تظهر نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بلغ (3.61) بانحراف معياري (0.60) وهذا يمثل درجة تقدير متوسطة حسب المعيار المستخدم للحكم على مستوى المتوسط الحسابي، وقد كانت جميع متوسطات مجالات الاحتياجات التدريبية متوسطة، حيث احتل مجال التقويم المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.71)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الإعداد والتخطيط بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.66)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التنفيذ بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.68)، ثم مجال الأنشطة التعليمية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.57)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال الأهداف بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.57). وذلك يشير إلى حاجة معلمي اللغة العربية إلى دورات تدريبية في مختلف المجالات (الإعداد والتخطيط، التنفيذ، الأنشطة التعليمية، التقويم، الأهداف)، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة كدراسة عبد الكريم وكاظم (2015)، ودراسة المالكي (2014)، ودراسة العصيمي (2013)، ودراسة الهباش (2011)، ودراسة الزهراني (2010) حيث أظهرت هذه الدراسات وجود حاجات تدريبية عالية جداً. وللتعرف على دور كل بعد من مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد بشكل مستقل، وفيما يلي عرضٌ للنتائج ومناقشتها كما هو وارد في الجداول (5، 6، 7، 8، 9):

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال: (الإعداد والتخطيط) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	استخدام تقنيات تربوية مناسبة لموضوع الدرس	4.07	.783	مرتفع
3	اختيار أنشطة تعليمية مناسبة لموضوع الدرس	94.3	.845	مرتفع
6	وضع خطة تنفيذ الدرس متسلسلة ومتدرجة	3.87	.831	مرتفع
5	استخدام طرق تقويم مناسبة	3.45	.829	متوسطة
4	توضيح حقائق ومفاهيم الدرس	3.26	0.865	متوسطة
1	تحديد أهداف مناسبة لموضوع الدرس	.173	.823	متوسطة
	الوسط الحسابي الكلي	.143	0.71	متوسطة

تظهر معطيات الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لمجال (الإعداد والتخطيط) بلغ (3.14) بانحراف معياري (0.71) وهذا يمثل درجة متوسطة.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال (التنفيذ) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	توظيف التقنيات الحديثة في عملية الشرح	4.03	.807	مرتفع
11	التمهيد للدرس بشكل مناسب	94.3	.787	مرتفع
7	إعطاء تغذية راجعة ومستمرة أثناء شرح الدرس	3.74	.739	مرتفع
8	تشجيع الطلبة للاستفادة من التقنيات الحديثة	26.3	.759	متوسطة
12	التنوع في استخدام أساليب التدريس وفق قدرات الطلبة	.253	.804	متوسطة
10	استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة	.013	.855	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	.133	0.66	متوسطة

تظهر نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجال (التنفيذ) كأحد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بلغ (3.13) بانحراف معياري (0.66) وهذا يمثل درجة تقدير متوسطة.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال (الأهداف) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرقم
16	ملاحظة الأهداف وقياسها	3.98	.823	مرتفع
18	ربط أهداف الدرس بأهداف المقرر	.073	.803	متوسط
17	وضع أهداف تتناسب مع خصائص المتعلمين	.972	.811	متوسط
	الوسط الحسابي الكلي	.033	0.68	متوسط

تظهر نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال (الأهداف) كأحد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بلغ (3.03) بانحراف معياري (0.68) وهذا يمثل درجة متوسطة.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال (الأنشطة التعليمية) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
19	اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	3.98	.823	مرتفع
20	إعداد أوراق العمل المطلوبة لتنفيذ الأنشطة التعليمية	3.94	.821	مرتفع
24	الحرص على مشاركة جميع التلاميذ	91.3	.813	مرتفع
23	مراقبة انخراط التلاميذ في الأنشطة	3.78	.746	مرتفع
21	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند اختيار الأنشطة التعليمية	3.42	.786	متوسط
22	وضع أنشطة تعليمية مناسبة لزمن الحصة	.003	.867	متوسط
	الوسط الحسابي الكلي	.073	0.68	متوسط

تظهر نتائج الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال (الأنشطة التعليمية) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بلغ (3.07) بانحراف معياري (0.68) وهذا يمثل درجة متوسطة.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال (التقويم) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي				
الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
30	مراعاة أساليب التقويم الحديثة التي تتناسب مع قدرات الطلبة الفكرية	4.23	.615	مرتفع
26	استخدام أساليب التقويم تتناسب مع أهداف الدرس	4.10	.730	مرتفع
27	استخدام أساليب التقويم متنوعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	4.07	.769	مرتفع
25	التقويم المستمر أثناء سير الحصة	3.98	.773	مرتفع
29	تشجيع التلاميذ على تصحيح أخطائهم مباشرة	3.97	.772	مرتفع
28	تنفيذ التقويم الموجود في الكتاب المدرسي	3.93	.816	مرتفع
	الوسط الحسابي الكلي	4.04	0.57	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال (التقويم) كأحد مجالات الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بلغ (4.04) بانحراف معياري (0.57) وهذا يمثل درجة مرتفعة.

ويعزو الباحث هذه النتائج التي أشارت إلى أن المتوسط الحسابي العام للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها جاءت بدرجة تقدير (مرتفعة)، إلى تناسب احتياجات التدريب مع قدرات وكفاءات المعلمين والمعلمات، وقد يعود ذلك إلى النقص بالدورات التدريبية التي تعقدتها وزارة التربية والتعليم للمعلمين والمعلمات على مدار السنة، مما يوجب عقد دورات وورش العمل التي تسهم في تطوير قدرات واحتياجات معلمي اللغة العربية ومعلماتها. كما وبين الباحث الضرورة إلى الدورات التدريبية التي تركز على هذه المجالات والمتابعة المستمرة من قبل الوزارة من خلال كوادرها الميدانية والمتمثلة بالأقسام الفنية كقسم الإشراف للتأكد من امتلاك المعلمين والمعلمات للخبرات الكافية التي تسد احتياجاتهم التربوية والأكاديمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، تعزى لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). للإجابة على السؤال الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). والجدول (10) يوضح نتائج ذلك:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي)				
المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دبلوم	5	99.2000	61.79968
	بكالوريوس	92	124.3261	11.97535
	بكالوريوس + دبلوم	23	120.6522	13.13430
	ماجستير	20	124.6000	14.28801
	دكتوراه	10	117.4000	31.08126
	الكلية	150	122.5000	17.97528
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	22	115.9545	35.76707
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	28	125.0714	10.15046
	من 10 إلى 16 سنة	36	122.7778	12.68545

13.61252	123.4688	64	أكثر من 16 سنة
17.97528	122.5000	150	الكل

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروقات للاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية تبعاً لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي).					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	8210.880	3	2736.960	18.178	* < 0.001
الخبرة التدريسية	5823.976	4	1455.994	9.670	* < 0.001
المؤهل العلمي* الخبرة التدريسية	23966.069	10	2396.607	15.917	* < 0.001
الخطأ	19874.958	132	150.568		
الكل	2299081.000	150			

* دال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (11) إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، تعزى لمتغيري: (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي). ولتحديد الفروقات بين فئات المتغير الواحد فقد تم استخدام اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية والجدول (12) يوضح النتائج:

الجدول (12) المقارنات البعدية بطريقة (Tukey HSD) بين مستويات المستوى التعليمي			
المستوى التعليمي	متوسط الفرق		مستوى الدلالة
دبلوم	بكالوريوس	-25.13	* < .001
	بكالوريوس + دبلوم	-21.45	* 0.005
	ماجستير	-25.40	* < .001
	دكتوراه	-18.20	0.058
بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	3.67	0.701
	ماجستير	0.27	1.000
	دكتوراه	6.93	0.440
بكالوريوس + دبلوم	ماجستير	-3.95	0.830
	دكتوراه	3.25	0.965
ماجستير	دكتوراه	7.20	0.555

دال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المستوى التعليمي بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح البكالوريوس حيث بلغ الفرق في المتوسط (25.13) ولصالح البكالوريوس، وكذلك بين الدبلوم والبكالوريوس + دبلوم حيث بلغ الفرق في المتوسط (21.45) لصالح البكالوريوس + دبلوم، وبين الدبلوم والماجستير أيضاً كان الفرق في المتوسط دال إحصائياً، حيث كان الفرق في المتوسط (25.4) ولصالح الماجستير.

الجدول (13) المقارنات البعدية بطريقة (Tukey HSD) بين مستويات الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-9.12
	من 10 إلى 16 سنة	-6.82
	أكثر من 16 سنة	-7.51
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.880
	من 10 إلى 16 سنة	0.939
أكثر من 10 سنوات	أكثر من 16 سنة	0.993

* دال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

نلاحظ من الجدول (13) أن هناك فرقاً في المتوسط دال إحصائياً بين الخبرة التدريسية من سنة إلى 5 سنوات والخبرة من 6 إلى 10 سنوات حيث بلغ متوسط الفرق (9.12) ولصالح الخبرة من 5 إلى أقل من 10، أما بقية المستويات فهناك فروق في المتوسطات، ولكن ليست ذات دلالة إحصائية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد

خلل في تنسيق موقع الجدول:

الكريم وكاظم (2015) ودراسة النمري (2008)، بينما اختلفت مع دراسة المالكي (2014)، ودراسة العصيمي (2013)، ودراسة الهباش (2011)، والزهراني (2010)، ودراسة شارون (2008)، ودراسة جونستون (2007)، ودراسة حمادنة (2007).

التوصيات:

1. الاستمرارية في عملية رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لأن العملية التعليمية في تغير مستمر، وبحاجة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية بشكل دوري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
2. ضرورة إشراك معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية في تصميم البرامج التدريبية لزيادة الشعور في الانتماء والرغبة في الالتحاق في البرامج التدريبية المستقبلية.
3. الاهتمام بالمعلمين أصحاب الخبرات القليلة والمؤهلات العلمية المتدنية بشكل أكبر ومدرّسين للتغلب على نقص الاحتياجات التدريبية والخبرات التعليمية لديهم من خلال تخصيص دورات محددة لهذه الفئات من المعلمين والمعلمات.
4. إجراء دراسة مماثلة على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها، ودراسة أخرى تمثل وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو ادية، ادينا. (2018). الاحتياجات التدريبية المعلمي الصف الأول الابتدائي في امدارس اوكلالة الغوث في محافظات اغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، اغزة
- البدجي، اسعاد محمد ناجي. (2022). الاحتياجات التدريبية المعلمي الصفوف الأولى امن اوجهة انظرهم ا بمدينة المأرب. *المجلة العلمية الجامعة / إقليم اسيا*، 4(1)، 231-50.
- بركات، ازباد. (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة المعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا امن اوجهة انظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم ابفلسطين، المؤتمر العلمي الثالث: مؤتمر اترية المعلم العربي اوتأهله: رؤى امعاصرة (2-20)، اجامعة اجرش.
- بروهوم، أحمد. (2017). الاحتياجات التدريبية الأعضاء اهينة التدريس ابالجامعات الفلسطينية، الجامعة الإسلامية، ادراسة حالة. *مجلة العلوم النفسية اوالترربية، الجامعة الإسلامية*، 25(4)، 347-369.
- حمادنة، أديب ا. (2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة المعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية اكما ايقدرها المعلمون في امديريات التربية اوالتعليم المحافظة المفرق. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3(1)، 53-68.
- الخطيب، أحمد اوالخطيب، ارداح. (2006). التدريب الفعال. اعالم الكتب الحديث للنشر اوالتوزيع. الأردن.
- الخيري، اسميرة اسلمان احامد. (2021). اواقع استخدام امعلمات اللغة العربية ابالمرحلة الثانوية للمنصات التعليمية في التدريس اوالصعوبات التي اتواجهن. *المجلة العربية للنشر العلمي* (33)، 11-25.
- الشريدة، اهيام ا. (1994). الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في اجامعة اليرموك. *رابطة التربية الحديثة: دراسات تربوية*، 9(61)، 245-279.
- عابد، اولاء. (2016). ادور ابرنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم اعلى المدرسة (SBTD) ا في اتحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية ا بمدارس اوكلالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة، اجامعة الأزهر، اغزة.
- العصبي، انجلاء. (2012). الاحتياجات التدريبية اللازمة امعلمات اللغة العربية ابالمرحلة الابتدائية في اضوء المدخل التكامل. ارسالة ماجستير غير منشورة، اجامعة أم القرى، امكة المكرمة.
- العنزي، اقالط. (2010). الاحتياجات التدريبية المعلمي الصفوف الأولى امن اوجهة انظرهم اووجهة انظر امديري امدارسهم في امدينة اتبوك. ارسالة ماجستير غير منشورة، اجامعة امؤة، الأردن.
- الغامدي، احافظ اعبدللا اعايد. (2022). الاحتياجات التدريبية المعلمي اومعلمات اللغة العربية في اضوء المعايير المهنية الهينة اتقويم التعليم والتدريب. *مجلة الآداب للدراسات النفسية اوالترربية* (16)، 198-233.
- قشمر، اعلي الطفي. (2017). امتطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية. *مجلة اجيل العلوم الإنسانية اوالاجتماعية* (28)، 149-170.
- القطارنة، اسامي ا. (2000). الكفايات التدريسية اللازمة اتحسين التدريس الصفي المبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في امدارس محافظة الكرك الحكومية امن اوجهة انظر المعلمين اومدى اممارستهم الها. ارسالة ماجستير غير منشورة، اجامعة امؤة، الأردن.
- المطرودي، اخالد ابن ابراهيم. (2011). الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي المعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية ا بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 23(2)، 217-372.

-المكاوي، الإسماعيل اخالد. (2019). الاحتياجات التدريبية المعلمي المدرسة الابتدائية الدماجة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 68 (68)، 268-363.

-النمري، احنان (2008). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة للمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في اضاء امتغيرات العصر اومستجداته في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، امكة المكرمة.

-الهباشظ، أريج. (2011). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف الطالبات التلميذات الموهوبات لغويا ورعايتهن بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aabed, W. (2016). *The Role of the School-Based Teacher Development Program (SBTD) in Improving the Performance of Primary School Teachers in UNRWA Schools*. (Unpublished Master's Thesis). (In Arabic). Al-Azhar University, Gaza.
- Abu Dayya, D. (2018). *Training Needs of First-grade Elementary School Teachers in UNRWA Schools in Gaza Governorates*. (Unpublished Master's Thesis). (In Arabic). Islamic University. Gaza.
- Al-Habash, A (2011). *Training needs necessary for Arabic language teachers in the field of discovering linguistically gifted female students and nurturing them In the Holy Capital*. (In Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.
- Al-Khateeb, A, and Al-Khateeb, R. (2006). *Effective Training*. (In Arabic). Modern World Books for Publishing and Distribution. Jordan.
- Al-Maliki, M. (2014). *Training needs necessary for Arabic language teachers to teach the My Eternal Language curriculum In the intermediate stage*. (In Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia".
- Al-Namari, H. (2008). *Professional training needs necessary for intermediate and secondary school Arabic language teachers In light of the era's variables and developments in Saudi Arabia*. (In Arabic). Umm Al-Qura University, Mecca.
- Al-Osaimi, N. (2012). *Training needs necessary for primary school Arabic language teachers In light of the Integrative approach*. (In Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.
- Al-Qattarneh, S. (2000). *Teaching Competencies Needed to Enhance Classroom Teaching of Arabic Language in Upper Elementary Stage in Government Schools in Karak Governorate: Teachers' Perspectives and Implementation*. (In Arabic). Master's Thesis, Mutah University.
- Al-Shuraida, H. (1994). *Training Needs of Administrative Staff at Yarmouk University*. (In Arabic). *Educational Studies*, Volume 9, Part 61, Modern Education Association, Cairo.

- Altalbani, N., Badeer, R., and Al-Sarraj, R. (2012). *The Reality of Identifying Training Needs for Employees in Non-Governmental Organizations in the Gaza Strip*. (In Arabic). An-Najah University Journal for Research - Humanities, 26(7).
- Al-Zahrani, M. (2010). Training needs necessary for Arabic language teachers In the Intermediate and secondary stages In light of some modern approaches to teaching. (In Arabic). College of Education Journal, Al-Azhar University, Part Four (144).
- Barhoum, A. (2017). Training Needs of Faculty Members in Palestinian Universities: A Case Study at the Islamic University. (In Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences, Islamic University, Gaza*, 25(4): 347-369.
- Barkat, Z. (2010). Training needs necessary for classroom teachers at the elementary level from the perspective of government school teachers in Tulkarm Governorate, -Palestine. (In Arabic). *Research paper, Arab Teacher Education and Qualification Conference, Jerash University*.
- Barkat, Z. (2010). Training Needs Necessary for the Primary School Teacher from the Perspective of Primary School Teachers in Tulkarm Governorate in Palestine. (In Arabic). *Research Paper Presented at the Third Scientific Conference of Jerash Private University on "Arab Teacher Education and Qualification: Contemporary Insights."*
- Beteel, A. (2009). *A proposed competency-based program for Arabic language teachers in the secondary stage in Asir Region In light of their training needs*. (In Arabic). Unpublished master's thesis, King Khalid University, Abha.
- Hamadneh, A. (2007). Training needs necessary for Arabic language teachers In the primary stage as estimated by teachers In the directorates of education In Mafraq Governorate. (In Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 3(1).
- Johnston, S. (2007) "The Training Needs of Teachers And School Psychologies *ERIC*, CHNCG537690
- Saadah, F. (2018). Training Needs of New Teachers from the Perspective of School Principals in the Directorate of Education for Bani Obeid Governorate/ Irbid in Jordan. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(18), 112-95.
- Sharon, M. (2008). A survey of Teacher Perceptions and Training needs. *Eris*, Chnsp521704.

أثر استخدام الفيديو التعليمي في تطوير مهارات التعلم للاعبين التايكواندو الشباب في الأردن

ايمن حسان الحسامي* أ.د محمد عبد السكارنة** ريما عادل الخريسات***

تاريخ وصول البحث: 2024/4/13 م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8 م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الفيديو التعليمي في تطوير مهارات التعلم لدى لاعبي التايكواندو الشباب في الأردن. لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث استخدم الباحثون لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة بطاقة ملاحظة وفيديو تفاعلي وفيديو غير تفاعلي. تكونت عينة الدراسة من (160) لاعباً ولعبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحليل البيانات تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS. أظهرت النتائج وجود أثر لطريقة التدريب (فيديو تفاعلي وغير التفاعلي) في تطوير مهارات التعلم للاعبين التايكواندو في المهارات الثلاث (المهارات الأساسية ومهارة العرض ومهارة الدقة) وفي الدرجة الكلية للمهارات. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بأهمية ضرورة استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي كوسيلة وأداة من أدوات التعلم والتعليم في كافة المجالات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الفيديو التعليمي، الفيديو التفاعلي، الفيديو غير التفاعلي، مهارات التعلم، التايكواندو.

* باحث.

** أستاذ دكتور، كلية الأميرة رحمة، جامعة البلقاء التطبيقية. *** باحثة.

The Effect of Using Tutorial Video in Developing the Learning Skills of Young Taekwondo Players in Jordan

Abstract

This study aimed to determine the effect of using tutorial video in developing the learning skills of young Taekwondo players in Jordan. To achieve the aim of the study, a quasi-experimental approach was used. The researchers used a note card, an interactive video, and a non-interactive video to collect data related to this study. The study sample was no-probability sample consisted of (160) male and female players. To analyze the data, the statistical analysis program SPSS was used. The results showed that there was an effect of the training method (interactive and non-interactive video) in developing the learning skills of Taekwondo players in the three skills (basic skills, presentation skill, and accuracy skill) and in the overall score of the skills. In light of these results, the study recommended the importance and necessity of using tutorial videos as a methods and tools for teaching and learning in all relevant fields.

Keywords: tutorial video, interactive video, non-interactive video, learning skills, Taekwondo

مقدمة:

شهد العالم تطوراً متسارعاً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ مما أثر على جميع الميادين بما فيها التعليم، ونتج عن ذلك التعليم الإلكتروني المعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي أصبح حديثاً بديلاً عن التعلم الاعتيادي في الفصول الدراسية، واتجه العالم اليوم بشكل ملحوظ نحو اعتماد أدوات التعليم الإلكتروني، وتحقيق التعلم مدى الحياة، فالتعليم الإلكتروني لا يعني توفير المواد التعليمية على الإنترنت فحسب، بل أيضاً يمكن إجراء مناقشات جماعية ومرئية عبر الشبكة، كما ويتم تقديم آلاف الدروس والمحاضرات عبر شبكة الإنترنت بتزويد الطلبة بالمواد التعليمية والوسائط المتعددة اللازمة لهم، كتزويدهم بملفات الدروس، وملفات الصوت، كذلك الفيديوهات التعليمية التي تسهم في إغناء العملية التعليمية وفي كافة المجالات بما في ذلك المجالات الرياضية.

وقد تأثرت البيئة الرياضية بشكل كبير بهذا التطور الحاصل فأصبح العمل على إشراك اللاعبين في خبرات التعلم الإلكتروني من خلال الفيديوهات التفاعلية وغير التفاعلية، حيث قام المدربون بعرض حركاتهم التدريبية على وسائل التواصل الاجتماعي ومشاركة التمرينات التدريبية باستخدام التكنولوجيا فاعتمد الكثير منهم على إرسال الفيديوهات الخاصة بهم أثناء التدريبات ومشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث ساعدتهم على تعلم حركات جديدة في العديد من الرياضات (Valenzuela & Badilla, 2020).

ويعتمد المدربون في التعلم الإلكتروني على مقاطع الفيديو بشكل كبير وتتضمن المقاطع تسلسل الصور التعليمية التي تعرض المشاهد المتحركة المدمجة بالأصوات، واعتبر الدوسري (2019) أن مقاطع الفيديو أداة غنية للتعلم بمساعدة الحاسوب ويتم استخدامها لتبسيط المفاهيم للاعبين ومساعدتهم في فهم المواد التعليمية وتعليمهم المهارات التي يتم تدريسها من خلال الفيديو، فالسمة المهمة للفيديو هي استخدام الرموز المرئية بجانب الأنظمة السمعية التي عملت على زيادة إدراك الطلبة للمعلومات وتساعد في عملية الاسترجاع، فالأنظمة السمعية تستخدم لتوضيح المعلومات والأنظمة المرئية تستخدم كمصدر رئيس للمعلومات.

كما اعتبر بالامان وبولات (Balaman & Bolat, 2018) الفيديو التعليمي من أكثر وسائط التعلم الافتراضية تميزاً وفعالية، مؤكداً أن المنصات التعليمية والصفوف المعكوسة تستند في تعليمها على الفيديو التعليمي بشكل أساسي، حيث يدعم الفيديو التعليمي الطلبة لفهم المزيد في التعليم ويساعدهم في تذكر المعلومات بشكل أفضل، ويوفر العديد من خيارات التفاعل المتشعب وغير الخطي، فهو يسمح للطلبة بالتنقل عبر الفيديو بطريقة أكثر حرية من الفيديو العادي. في حين يقيد الفيديو العادي الطالب وفق ما ذكر سوزيري وسيرها (Sozeri & Serhat, 2021) بمشاهدة مقطع الفيديو دون أي حركات أو تنقلات، ويكون انتقاله فيه بشكل خطي، ويسمح له بالتفاعل عبر الروابط التشعبية الموجودة فيه، التي من شأنها زيادة معرفة الطالب وإثرائه بالمعلومات، وعرضها في أماكن مختلفة في الفيديو.

الفيديو التعليمي التفاعلي وغير التفاعلي

يعد الفيديو التعليمي نوعاً هاماً من أنواع الوسائط المتعددة المعتمدة في إيصال المعلومات بطريقة شيقة لما يحتويه من مؤثرات صوتية وحركية (الدوسري، 2019) وبناءً على الوسائط المستخدمة داخل الفيديو التعليمي تم تصنيف الفيديو التعليمي إلى الفيديو غير التفاعلي، والفيديو التفاعلي.

يعد الفيديو التفاعلي تقنية فيديو رقمية متشعبة وغير خطية وتتيح للدارسين الاهتمام الكامل بالمواد التعليمية ومراجعة جميع أجزاء الفيديو عدة مرات ويتفاعل المتدرب مع الفيديو التفاعلي المنتج من خلال التعليق على الفيديو ووضع علامات وكلمات على الفيديو وتكون طريقة تفاعل المتدرب مع الفيديو بطريقة متزامنة (Sozeri & Serhat, 2021). ومن فوائده أن المتدرب يمكنه الوصول إليها عبر المواقع الخاصة بإنتاجها وذلك بالإعتماد على الأجهزة الإلكترونية. كذلك يسمح الفيديو التفاعلي للاعبين اتخاذ قرارات بشأن عملية تدريبهم ويتيح لهم تجربة تعليمية أكثر تخصيصاً وخيارات أكبر فمن الممكن أن يختار اللاعبون الجزء الذي يرغبون بمشاهدته وتكراره بناءً على مستوى تعليمهم واختيار مدى عمق المحتوى الذي يرغبون فيه. وضّح عبد القادر (2018) والفيافي (2020) العديد من الاستخدامات التربوية للفيديو التفاعلي منها: الدراسة النشطة لمحتوى الفيديو، التركيز على المعلومات الهامة، استدعاء المعلومات، بناء المعرفة والصراع المعرفي حيث يساعد على تغيير مفاهيمي حول الموضوعات التي يستصعب الطلبة فهمها، ويمكن تطبيق التعارض المعرفي من خلال الأسئلة المضمنة التي تساعد الطلبة على كشف مفاهيمهم الخاطئة.

ولا تقل أهمية الفيديو غير التفاعلي عن أهمية الفيديو التفاعلي، حيث يرى Blazar, Gilbert, Herlihy, & Gogolen (2018) أنه أداة تعليمية قوية تتيح للمتعلمين التعلم من خلال عرض المثيرات السمعية والبصرية ويمكن من خلاله تعزيز تعلم الطلبة وإكسابهم مهارات متنوعة ويعتمد في عرضه على أجهزة الحاسوب. يستخدم الفيديو غير التفاعلي في عملية التعليم من أجل تعزيز نتائج التعلم ورضا الطلبة (Torio, 2019). فهو يؤثر على عملية التعلم فيشجع المتعلمين على التفكير في استخدامه في الصف المقلوب لزيادة عمق التعلم (Gambari, Shittu, Daramola, & James, 2016). كذلك يسهل الفيديو غير التفاعلي حل المشكلات التعليمية والتفكير من خلال تزويد المتعلمين بالاستخدام الإبداعي للصور جنباً إلى جنب مع الصوت من أجل إيصال الموضوع. أيضاً يمكن المتعلمين من اكتساب المهارات في البحث والتنظيم والمعرفة لحل المشكلات والعمل التعاوني حيث أشار Chikiwa & Graven (2019) أنه قد يكون الفيديو غير التفاعلي مفيداً لإتقان عملية التعلم.

لذا أشار عدد من الباحثين إلى إيجابيات الفيديو غير التفاعلي حيث إنه يعمل على زيادة التفاعل الاجتماعي (Hebbel, Riehm, Kopischke, & Baranovskaa, 2020)، يتيح الوصول غير المحدود حيث يعتبر التعليم باستخدام الفيديو غير التفاعلي سهلاً الاستخدام ويمكن

للمتعلمين الوصول إليها عن طريق الأجهزة المحمولة (Ajloni & O'Toole, 2021). يوفر بيئة تعليمية فردية (حرب، 2018). كذلك يؤدي إلى وصول المحتوى بشكل ثابت (Hebbel et al., 2020). أن الفيديو غير التفاعلي يسمح للمدربين أن يتشاركوا مقاطع الفيديو في جميع أنحاء العالم وفي جميع ساعات كما يمكن الحصول على استقلالية كبيرة باستخدام مقاطع الفيديو للوصول إلى عدد أكبر من اللاعبين (Beheshti, Taspolat, Kaya, & Sapanca, 2018). وأخيرا يزيد الفيديو غير التفاعلي من مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية (Hebbel et al, 2021).

رياضة التايكو اندو:

تعد رياضة التايكو اندو واحدة من أكثر فنون القتال الكورية التقليدية منهجية وعلمية فهي نظام يُظهر طرقًا لتعزيز الروح والحياة من خلال تدريب الأجساد والعقول وتعتبر رياضة التايكو اندو عالمية ومعتمدة أولمبيا بين الألعاب الرسمية في الأولمبياد (Team USA, 2018). ينقسم مصطلح التايكو اندو "Tae Kowndo" إلى ثلاثة مقاطع: تاي (TAE) ومعناها القفز أو الركل وكون (DWON) وتعني الضرب من خلال قبضة اليد و دو (DO) ومعناها الفن أو الطريقة وبذلك يتضح المفهوم الشامل لمصطلح التايكو اندو الذي يقصد به فن الركل بالقبضة وتمتاز هذه الرياضة بأنها تساعد الأفراد على اكتساب لياقة بدنية عالية مما يرفع من إنتاجهم ويزيد من قوتهم في المجتمع وتساعد رياضة التايكو اندو على اكتساب احترام الآخرين والقدرة على الدفاع عن النفس والممتلكات وتساهم في إكساب الأفراد الثقة بالنفس وتساعدهم على ضبط أنفسهم والتحكم بسرعة الغضب. (المومني والزواهره، 2013).

وذكر المومني والزواهره (2013) أن التايكو اندو تعد رياضة مهمة للجسد فيمكن تحريك المفاصل بحركات مختلفة مما يزيد من مرونة الجسد وهذا يساهم في الترويح من النفس والتخلص من المشاعر السلبية وتمتاز بالحركات السريعة والقوية حيث تركّز هذه الرياضة على الجانب الدفاعي مما يشجع الكثير من الناس للإلتحاق بها وتعدّ هذه الرياضة إحدى الرياضات العالمية التي لها دورٌ فعالٌ في الأولمبياد وهي وسيلة تثقيفية تساهم في تدريب كل من الجسد والعقل وتساعد في اكتساب المهارات الذهنية المختلفة.

كما تمتاز رياضة التايكو اندو بمهارات مثيرة وممتعة تحقق مستوى مرتفع من التوازن والتوافق العصبي العضلي بين حركات القدمين واليدين وتقلل من التوتر العصبي والقلق فهي تساعد على ضبط النفس وتنمي مهارات القدرة على الاسترخاء والتصور العقلي وتركيز الانتباه (Kim & Lee, 2015).

بناء على ما سبق، تظهر أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية بتناولها موضوعًا يتصّف بالحدّثة، وقد تساهم في إثراء الجانب النظري للدراسات والبحوث التي تتناول موضوع الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي، وإثراء المكتبات العربية مما سيتم الحصول عليه من معلومات. ومن الناحية التطبيقية فتظهر أهميتها بأنها تساهم في مساعدة أصحاب القرار حول إجراءات دمج الأدوات التكنولوجية كالفيديو التعليمي (التفاعلي وغير التفاعلي) في التربية البدنية بشكل

عام، ورياضة التايكواندو بشكل خاص ذلك لتحسين واقع استخدام هذه الأدوات. وكذلك تسلط الضوء على أهمية استخدام الفيديو التعليمي في عملية التعلم والتعليم. مشكلة الدراسة:

تعد رياضة التايكواندو من الرياضات التي لاقت اهتماماً كبيراً في الأردن وحظيت برعاية خاصة ودعم متواصل من أجل المشاركة بها على كافة المستويات العربية والدولية والعالمية ومثلت الأردن في العديد من المحافل الدولية وحصلت على العديد من المراكز الأولى والميداليات الذهبية.

ومن خلال عمل أحد الباحثين كمدرّب للمنتخبات الوطنية في رياضة التايكواندو لاحظ وجود قصور في استخدام مدربي التايكواندو للأدوات التكنولوجية وتوظيفها لما يصب في مصلحة اللاعب وتطوير مستواه وعدم الاعتماد عليها بشكل كبير في تطوير مستوى الأداء وتدريب اللاعبين وبعد الاستفسار من بعض المدربين على استخدامهم للتكنولوجيا تبين أن القلة قليلة منهم يلجؤون إليها أثناء عمليات التدريب ومن هنا ظهرت أهمية عمل هذه الدراسة لإلقاء الضوء على الدور الذي يقدمه استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي في تعليم مهارات التايكواندو. حيث أصبحت التكنولوجيا تشكل حجر الزاوية في كل الأنشطة التعليمية والتعليمية وفي كل المجالات بما فيها المجال الرياضي. وبناء عليه تولد الاعتقاد لدى الباحثين بأن مواكبة التكنولوجيا الحديثة في التدريب الرياضي قد يكون له الأثر البالغ في تسريع عملية التدريب والتعليم والوصول إلى تعلم المهارة بشكل أسرع. إلى ذلك، أشارت كل من دراسة (2017) Adkins, Bice, Worrell, & Unruh ودراسة (2016) Turkeli & Senel إلى وجوب إجراء دراسات حول توظيف التكنولوجيا في التربية البدنية لذلك يتجه بعض المدربين إلى التكنولوجيا لإنشاء المزيد من الحصص التفاعلية التي تعمل على تحسين مهارات اللاعب في مستويات اللياقة البدنية وأشارت الدراسة إلى أن هناك متصفحات خدمة تقدم مجموعة من الأدوات الرقمية للمعلمين تساهم في تعليم الأنشطة البدنية المختلفة على مختلف الفئات العمرية وتتيح بعض التطبيقات للمعلمين إنشاء مقاطع فيديو لتعليمهم التدريبات والممارسات الرياضية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الفيديو التعليمي (تفاعلي وغير تفاعلي) على مستوى تطوير مهارات التعلم للاعبين التايكواندو الشباب في الأردن.

تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد الدراسة في بطاقة ملاحظة مهارات تعلم التايكوندو تعزى لطريقة التدريب (فيديو تفاعلي، فيديو غير تفاعلي) عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ ؟

مصطلحات الدراسة:

-الفيديو التفاعلي: يعرف بأنه شكل من أشكال الفيديو الرقمي يدعم تفاعل المستخدم حيث يوفر للطالب المقدرة على النقر أو اللمس على الأجهزة المحمولة داخل الفيديو وتسمى هذه المناطق بالنقاط الفعالة ومن خلالها يتم تنفيذ إجراء عند النقر عليها أو لمسها كعرض معلومات إضافية، أو الانتقال إلى جزء مختلف من الفيديو أو مقطع فيديو آخر (الفيفي، 2020).

-اجرائيا، هو عبارة عن مجموعة من الحركات والمهارات التي يتم تصويرها بمقاطع بنظام الفيديو والتي تظهر انسيابية أداء المهاره حيث تسمح للمشاهد تعلم ميكانيكية أداء الحركة (تعريف اجرائي).

-الفيديو غير التفاعلي: يعرف بأنه سلسلة من الحركات التي يتم تسجيلها باستخدام أجهزة الحاسوب ويتم حفظها كملف في هذه الأجهزة وتحتوي على الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والرسوم المتحركة والنصوص وتساهم في إثراء المواد التعليمية (حرب، 2018).

-إجرائيا، هو مجموعة من الفيديوهات التي قام الباحثون بتسجيلها مسبقاً عبر استخدام برنامج Camtasia، مدة كل فيديو 5 دقائق، ويمثل فيه للطلبة حركات محددة في مهارات البومسي، ولا يتمكن فيه اللاعب من التفاعل مع الفيديو المسجل (تعريف إجرائي).

-مهارة التايكوندو: عرفت بأنها فن قتالي كوري فعال للدفاع عن النفس من دون أسلحة وهو رياضة تنافسية وطريقة للحفاظ على اللياقة البدنية الشاملة (Koc & Saritas, 2019). كما عرّف Rawani et al (2019) التايكوندو بأنها نظام من تمارين الجسم المتناظرة أو التقنيات المصممة للدفاع عن النفس والهجوم المضاد في القتال غير المسلح باستخدام اليدين والقدمين كأسلحة ودفاعات. وتمتاز بأنها تكسب المتدربين لياقة بدنية عالية من خلالها يستطيع الأفراد ممارسة الأنشطة واللياقة البدنية، وبذلك يكونون أفراداً أكثر قوة قادرين على الإنتاج في المجتمع وتعمل رياضة التايكوندو على تطوير توازن القدرات البدنية حيث إن ممارسة هذه الرياضة تؤثر على زيادة القدرات العضلية وتحسن وظائف الرئتين والقلب (Seyhan, 2018).

-اجرائيا، هي مهارات التايكوندو التي قام الباحثون بقياسها وفقاً لأداة الملاحظة التي قام الباحثون بإعدادها لتحقيق هدف الدراسة، وذلك من خلال أداء اللاعبين في الاختبارات القبلية والبعيدة من خلال لجنة تقييم (تعريف إجرائي).

حدود الدراسة:

-الحدود الزمنية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في شهر كانون الأول عام 2022م.

-الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في مركز النخبة للتايكوندو في العاصمة عمان.

-الحدود الموضوعية: مهارات التايكواندو الأساسية والركلات باستخدام القدم والدفاع والضرب بالأيدي والقبضة في المباريات الرسمية أو القتال الوهمي (البومسي).

محددات الدراسة:

نتائج هذه الدراسة محددة ويمكن تعميم نتائجها فقط إذا توافرت نفس الظروف والأدوات من حيث صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

استعرض الباحثون العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الفيديو التعليمي (الفيديو غير التفاعلي، والفيديو التفاعلي)، فقد هدفت دراسة يويا وأدادو (Yuya & Adado, 2021) للكشف عن أثر مشاهدة الفيديو على دقة رمي كرة الطائرة عند طلبة جامعة دوشيشا اليابانية، استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة واختبار الكفاءة الذاتية والتحفيز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن رمي كرة الطائرة كانت أكثر دقة لدى طلبة المجموعة التجريبية عند استخدامهم لمقاطع الفيديو. بينما كشفت دراسة بولكا وأوزدوراك وديمهران (Bulca, Ozdurak, & Demirhan, 2020) عن أثر الفيديو التعليمي للتمارين البدنية على تعلم المهارات الحركية للأطفال في سن ما قبل المدرسة في تركيا، وبلغت عينة الدراسة 906 أطفال من تركيا، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واعتمدت على أداة الاختبار لتقييم أداء المهارات الحركية (قبلي وبعدي)، وأظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ذا دلالة إحصائية في المهارات الحركية، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة أي تغيير كبير.

وهدف دراسة رخا والبسيوني (2020) التعرف على أثر استخدام التطبيق الذاتي باستخدام الفيديو التفاعلي على درجة أداء بعض المهارات في درس التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، أما عن أدوات الدراسة فاستخدمت مقياساً للمهارات قبلي وبعدي. خلصت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات باستخدام الفيديو التفاعلي أفضل من استخدام الأسلوب الاعتيادي على درجة أداء بعض المهارات في درس التربية الرياضية في المرحلة الإعدادية.

هدفت دراسة كويكويك كامب ووالينجا وهيلفورد (Koekoek, Kamp, Walinga, & Hilvoorde, 2019) إلى استقصاء تصورات الطلبة للجوانب التكتيكية لموقف لعبة كرة السلة ونتائج التعلم للطلبة في هولندا باستخدام استراتيجية المناقشة المدمجة بلقطات فيديو، ضمت الدراسة (40) طالباً من عمر 11 – 13 سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي للوصول إلى هدف الدراسة. واعتمدت على بطاقة الملاحظة واختبار. كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلاف بين المجموعتين للجوانب التكتيكية لموقف لعبة كرة السلة.

وبحثت دراسة كالي وماكسيم (Cale & Maxime, 2019) في أثر استخدام الفيديو والواقع الافتراضي على تحسين مهارات كرة السلة، وتكونت عينة الدراسة من 90 طالبًا من طلبة الجامعات في كندا تمّ توزيعهم على 3 مجموعات، تمّ تقييم اتخاذ القرار قبل وبعد الجلسات التدريبية باستخدام نوعين من التدريبات، خلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام مقاطع الفيديو في التدريب يؤدي إلى تنمية مهارات كرة السلة.

فيما سعت دراسة محمد (2019) للبحث في تطوير منهج تعليمي لتعليم بعض مهارات الكرة الطائرة باستخدام الفيديو التفاعلي، حيث تمّ اختيار 97 طالبًا من طلبة كلية التربية البدنية في محافظة ديالى في العراق، وزعوا على 3 مجموعات، وقام الباحث بتطبيق اختبارات معرفية على عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أنه من خلال تطبيق المنهج أن استخدام الفيديو التفاعلي أدى إلى تطوّر مستوى المعرفة في كرة الطائرة في المجموعات الثلاث لعينة البحث، والدلالة المعنوية بين المجموعات الثلاث في التحصيل المعرفي.

وسعت دراسة عبد القادر ومولود (2019) للكشف عن تأثير استخدام الفيديو التفاعلي في اكتساب المهارات التحكيمية بكرة القدم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثالثة في معهد بايته خت للتربية الرياضية – محافظة أربيل، وكان عدد العينة 32 طالبًا تمّ توزيعهم على مجموعتين، واستخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى تفوّق المجموعة التي درست وفق استخدام الفيديو التفاعلي والتمارين التحكيمية على المجموعة التي درست وفق الأسلوب الاعتيادي في اكتساب المهارات التحكيمية في كرة القدم.

كشفت دراسة بانشوك وكولسمان وهادلو (Panchuk, Klusemann, & Hadlow, 2018) أثر استخدام الفيديو لتدريب قدرة لاعبي كرة السلة على أداء المهارات في استراليا، تكونت عينة الدراسة من 20 لاعبًا من الذكور والإناث متوسط العمر 17 سنة، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي مستخدمةً أداة الاختبار، وخلصت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية قد شهدت تحسّنًا في درجة الاختبار مقارنة بالمجموعة الضابطة.

قامت دراسة عبد القادر (2018) بالتعرف على أثر الفيديو التفاعلي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري في كرة القدم لطلاب الثانوية في مصر، واشتملت عينة الدراسة على (91) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث كانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار التحصيل المعرفي، واختبارات المهارية، واختبارات اللياقة البدنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفيديو التفاعلي ساهم بطريقة إيجابية في تعلم بعض الأداءات المهارية في كرة القدم والتحصيل المعرفي لطلبة المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لتوضيح مكانة الدراسة بين الدراسات السابقة وما تميز بها عن غيرها، سيتم التعقيب على الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة وعينة الدراسة والمنهجية المستخدمة وأداة الدراسة:

كان الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن أثر استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي في تطوير مهارات لاعبي التايكواندو الشباب في أندية التايكواندو، ودراسة بولكا وآخرين (Bulca et al., 2020) فسعت إلى الكشف عن أثر مقاطع الفيديو غير التفاعلي على تعلم المهارات الحركية للأطفال، وهدفت دراسة رخا والبسيوني (2020) للتعرف على أثر الفيديو التفاعلي على درجة أداء بعض المهارات في درس التربية الرياضية، وهدفت دراسة (كويكويك وآخرون (Koekoek et al., 2019)؛ كالي وماكسيم (Cale & Maxime, 2019)؛ بانشوك وآخرين (Panchuk et al., 2018)؛ يويا وآدادو (Yuya & Adado, 2021)) إلى استكشاف أثر الفيديو على تصورات الطلبة لموقف لعبة كرة السلة ونتائج التعلم للطلاب، وهدفت دراسة محمد (2019) للكشف عن أثر استخدام الفيديو غير التفاعلي على بعض مهارات الكرة الطائرة ومعرفة آثاره على التحصيل المعرفي والأداء الفني، كما وهدفت دراسة (عبد القادر ومولود ، 2019؛ عبد القادر ، 2018؛ أبو سلطان، 2016) للكشف عن تأثير استخدام الفيديو التفاعلي في اكتساب مهارات كرة القدم، وهدفت دراسة المصري (2013) للتعرف على تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهاري والمستوى الرقعي لمهارة رمي القرص.

اشتملت عينة الدراسة الحالية على لاعبي التايكواندو ذوي الفئة العمرية من 15 – 17 سنة، وهذا ما اختلفت فيه عن الدراسات السابقة، بينما اقتصرت عينة دراسة يويا وآدادو (Yuya & Adado, 2021)؛ رخا والبسيوني، 2020؛ كويكويك وآخرين (Koekoek et al., 2019)؛ عبد القادر، 2018؛ داود، 2018؛ أبو سلطان، 2016) على طلبة المدارس، ودراسة (أبو زائدة، 2017؛ المصري، 2013) فكانت على طلبة الجامعات، ودراسة بولكا وآخرين (Bulca et al., 2020) فكانت على طلبة الأطفال ما قبل مرحلة الدراسة. حيث اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج شبه التجريبي للوصول إلى هدف الدراسة.

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة بطاقة الملاحظة وتكون بذلك اتفقت مع دراسة (عبد القادر ومولود، 2019). إلا أنها اختلفت عن الدراسات الأخرى كدراسة (بولكا وآخرون (Bulca et al., 2020)؛ محمد، 2019؛ بانشوك وآخرين (Panchuk et al., 2018)؛ عبد القادر، 2018؛ أبو سلطان، 2016) التي اعتمدت على أداة الاختبار. ودراسة (رخا والبسيوني، 2020؛ داود، 2017؛ أبو زائدة، 2017) التي اعتمدت على مقياس المهارة، ودراسة (كويكويك وآخرين (Koekoek et al., 2019)؛ يويا وآدادو (Yuya & Adado, 2021)) فاعتمدتا على أداتي الملاحظة والاختبار.

وتمتاز الدراسة الحالية في حدود علم الباحثين بأنها من أوائل الدراسات العربية وعلى مستوى الأردن التي تناولت موضوع استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي في تطوير مهارات

لاعبي التايكواندو الشباب في أندية التايكواندو مما يشكل إضافة علمية جديدة للمكتبة العربية، وتسهم في توجيه نظر مدربي التايكواندو والعاملين في مجال الأندية الرياضية إلى أهمية توظيف الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات لاعبي التايكواندو.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثون على المنهج شبه التجريبي، حيث إنه حسب الأدب السابق هو الذي يقوم على دراسة أسباب الظواهر من خلال معالجة المتغيرات المستقلة وقياس نتائجها وتوظيف العلاقة بين السبب والنتيجة ومن خلاله يمكن التحكّم في اختيار العوامل للحصول على نتيجة أفضل ودراسة الظواهر من خلال البيانات التي تم جمعها سابقاً (Adedoyin, 2020). ويمكن تلخيص تصميم الدراسة بالآتي:

من الممكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو الآتي:

الاختبار القبلي	المعالجة الأولى	الاختبار البعدي
الاختبار القبلي	المعالجة الثانية	الاختبار البعدي
O	X ₁	O
O	X ₂	O

نوع التصميم الذي سيتم اعتماده سيكون (تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي- بعدي)

حيث إن:

O: بطاقة ملاحظة

X₁: التدريب باستخدام الفيديو التفاعلي.

X₂: التدريب باستخدام الفيديو غير التفاعلي

أفراد عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (160) لاعباً ولعبة مسجلين لدى الاتحاد الاردني للتايكواندو خلال العام 2022-2023 وتتراوح أعمارهم (15-17) عاما وهي فئة محددة في رياضة التايكواندو، ويمارسون رياضة التايكواندو من الذكور والإناث، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية. وللتأكد من تساوي المجموعتين وعدم وجود فروق بينهم قبل عمل التجربة تم تطبيق أداة الملاحظة القبليّة عليها، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) (جدول 1).

جدول 1 نتائج اختبار (ت) للفروق في (القياس القبلي) بين المجموعتين						
المهارات	طريقة التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأساسية	فيديو غير تفاعلي	80	2.63	0.67	1.80	0.073
	فيديو تفاعلي	80	2.79	0.44		
العرض	فيديو غير تفاعلي	80	2.59	0.70	0.93	0.351

		0.46	2.68	80	فيديو تفاعلي	
0.403	0.83	0.63	2.65	80	فيديو غير تفاعلي	الدقة
		0.49	2.73	80	فيديو تفاعلي	
0.217	1.24	0.65	2.62	80	فيديو غير تفاعلي	الكلي للمهارات
		0.42	2.73	80	فيديو تفاعلي	

يبين الجدول نتائج اختبار(ت) لفروق متوسطات القياس القبلي لمهارات لاعبي التايكواندو بين المجموعتين الفيديو التفاعلي والفيديو غير التفاعلي وباستعراض قيم مستوى الدلالة يتبين إن قيمة مستوى دلالة المهارات الأساسية ومهارة العرض ومهارة الدقة والدرجة الكلية لمهارات لاعبي التايكواندو كانت أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي في المهارات المبينة.

أدوات الدراسة:

استند الباحثون في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة على (بطاقة ملاحظة) حيث قام الباحثون باتباع الخطوات الآتية في بناء الأدوات للفيديو التفاعلي وغير التفاعلي.

- تم تحليل محتوى المهارة التي تم تدريبها من خلال الفيديو التفاعلي.
- تم تحديد محتوى الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي والمهارات.
- تم تحديد مهام التعلم من خلال تحديد المهارات الأساسية وترجمتها إلى مهارات فرعية.
- تم تحديد الأنشطة التعليمية التي سيتضمنها الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي.
- تم تنظيم محتوى الفيديو التعليمي بطريقة مناسبة علمياً لتعليم المهارات.
- تم تحديد الأجهزة والأدوات للاختبار وبرمجية Camtasia الخاصة بتحرير الفيديوهات.
- عرض الفيديو على برمجية Zoom
- بناء الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي بصورته الأولية.

زمن الجلسات التدريبية وعددها للبرنامج التدريبي:

زمن الجلسة التدريبية (60 دقيقة) بواقع (3) جلسات تدريبية أسبوعياً.

بطاقة الملاحظة:

قام الباحثون ببناء بطاقة الملاحظة وذلك وفق الإجراءات الآتية:

- تحديد الهدف وهو قياس مهارات اللاعب في مهارات القتال الوهمي (البومسي).
- تحليل المهارة الرئيسية إلى مهارات فرعية (المهارات الأساسية ومهارة العرض ومهارة الدقة).
- تحديد المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الثلاث، حيث كانت على الآتي:
- كتابة بنود بطاقة الملاحظة بالترتيب النموذجي.
- صياغة الأهداف وهي الأهداف التي يمكن قياسها وملاحظتها لمهارة القتال الوهمي (البومسي).
- التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة.

-تطبيق الأداة على عينة الدراسة وجمع البيانات.

الصدق:

تم التأكد من صدق الأدوات بطريقة صدق المحكمين حيث تم عرض الفيديو وبطاقة الملاحظة على محكمين في المجال التربوية الرياضية وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، حيث تم تعديل وحذف وإعادة صياغة لكل ما هو مقترح من المحكمين.

الثبات:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال طريقة اتفاق المقدرين وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 13 لاعباً من خارج العينة ممن تنطبق عليهم شروط العينة، حيث تم لاحقاً استبعادهم من العينة. حيث بلغت قيمة الثبات 100% لاتفاق المقدرين و (0.86) لطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق وكذلك استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

النتائج:

للإجابة عن تساؤل الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد الدراسة في بطاقة ملاحظة مهارات تعلم التايكوندو تعزى لطريقة التدريب (فيديو تفاعلي، فيديو غير تفاعلي) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)؟
قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام لأثر استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي على تطوير مهارات لاعبي التايكوندو الشباب في أندية التايكوندو يعزى لمتغير طريقة التدريب.

جدول 2 المتوسطات الحسابية (الحقيقية والمعدلة) والانحرافات المياريّة في القياسين القبلي والبعدى للمهارات الأساسية للاعبى التايكوندو في القياس البعدى موزعة حسب متغير المهارات							
المهارات	طريقة التدريب	العدد	القياس القبلي		القياس البعدى		القياس البعدى المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الأساسية	فيديو غير تفاعلي	80	2.63	0.67	3.35	0.55	3.42
	فيديو تفاعلي	80	2.79	0.44	4.04	0.37	3.98
العرض	فيديو غير تفاعلي	80	2.59	0.70	3.29	0.63	3.33
	فيديو تفاعلي	80	2.68	0.46	3.79	0.40	3.75
الدقة	فيديو غير تفاعلي	80	2.65	0.63	3.40	0.51	3.43
	فيديو تفاعلي	80	2.73	0.49	3.86	0.44	3.83

تفاعلي	80	2.62	0.65	3.35	0.54	3.39	0.014
الكلي للمهارات	فيديو غير تفاعلي	80	2.62	0.65	3.35	0.54	3.39
فيديو تفاعلي	80	2.73	0.42	3.90	0.37	3.85	0.014

يلاحظ فروق ظاهرية في قيم المتوسطات البعدية في مجموعات المقارنة (فيديو تفاعلي) بالقياس القبلي، ويلاحظ كذلك اختلاف قيم متوسط مجموعة المقارنة (فيديو غير التفاعلي) في القياس البعدي حيث كان من الواضح أن قيم المتوسطات الحسابية لمجموعة المقارنة (فيديو تفاعلي) كانت أكبر مقارنة بمتوسطات مجموعة (فيديو غير التفاعلي).

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت الاستنتاجات المتعلقة بسؤال الدراسة وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي البحث في القياس البعدي في المهارات الأساسية لدى لاعبي التايكواندو حيث إن دلالة هذه الفروق كانت لصالح مجموعة المقارنة (فيديو تفاعلي) التي حققت متوسطات حسابية أكبر في هذه المهارات مقارنة بمتوسطات مجموعة المقارنة (فيديو غير تفاعلي)، واتضح وجود أثر عملي نتيجة لاستخدام الفيديو التفاعلي بدرجة أفضل من استخدام الفيديو غير التفاعلي وأن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

ويعزو الباحثون هذا الاستنتاج إلى فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي في التدريب، حيث إنه أسلوب حديث يساعد الطلبة على إتقان المهارات المطلوبة، وذلك لأن الفيديو التفاعلي يساعد اللاعبين على الاحتفاظ بالمعلومة بشكل أكبر من الفيديو غير التفاعلي، ولتفاعل اللاعب مع الروابط التي تم دمجها في الفيديو التفاعلي، والأسئلة المنبثقة للطلاب أثناء مشاهدته للفيديو التفاعلي، ويساعد الفيديو التفاعلي في تحكّم اللاعب بمسار الفيديو وفقاً لسرعته الخاصة وبذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية بينهم، ومن جهة أخرى يسهم الفيديو التفاعلي في إعطاء اللاعب الفرصة لإتقان المهارة من خلال إتاحة الفرصة لهم بإعادة الفيديو والوقوف عند الأجزاء المرغوبة وتقسيم المهارة إلى أجزاء لإتقانها مما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى أدائهم للمهارات، كما أن استخدام الفيديو التفاعلي يعطي لكل لاعب القدر المناسب من المعرفة للمهارة المطلوب واكتسابها بما يتناسب وسرعته الذاتية حتى يصل إلى نهاية الفيديو وهو متقن للمهارة وحاصل على المعرفة المرغوبة.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الفيديو التفاعلي قادر على جذب انتباه الطلبة، ويزيد من فاعليتهم في التعليم، هذا ويساعد الفيديو التفاعلي في الحد من تشتيت انتباه الطلبة، على عكس الفيديو غير التفاعلي، ويجعل الفيديو التفاعلي من مشاهدة الطلبة مشاهدة نشطة بدلاً من كونها سلبية، وهذا يعني قدرة الفيديو التفاعلي على المساهمة في تدريب الطلبة أكثر من الفيديو غير التفاعلي على مهارات التايكواندو. ساهم الفيديو التفاعلي في التواصل بين

المدرّب واللاعب، ويعدّ التدريب من خلال الفيديو التفاعلي أقرب إلى جانب التدريب الفردي منه إلى التدريب الجماعي ويساهم في مراعاة الخصوصية.

وأظهرت الاستنتاجات أن قيم حجم التأثير العملي الناتج عن استخدام الفيديو التفاعلي وغير التفاعلي الذي تدل عليه قيمة مربع ايتا (η^2)، قد تحققت بدرجة كبيرة، ولوحظ أن أكبر قيم التأثير العملي قد تحققت في الدرجة الكلية الممثلة للمهارات الثلاثة قيد البحث إذ بلغت على شكل نسبة مئوية (81.4%). بينما كانت أقل قيمة حجم تأثير قد تحققت في مهارة الدقة، إذ بلغت على شكل نسبة مئوية (60.7%) وتعتبر قيمة عالية.

ويرى الباحثون أن اللاعبين في الفيديو التفاعلي يشاركون بنشاط في التدريب مما يزيد من انتباههم ويدعم النقل الناجح للحركات وبشكل خاص مهارة العرض والمهارات الأساسية حيث يسهم الفيديو التفاعلي بزيادة فعالية هذه المهارات من خلال استخدام الاختبارات الفردية والأسئلة المفتوحة والنقاط الفعالة التفاعلية للتحقق من فهم اللاعب، حيث بمجرد طرح سؤال سيتوقف الفيديو ولن يتمكن اللاعب من المتابعة حتى تتم الإجابة على السؤال بالشكل الصحيح واعتماداً على إجابة السؤال يتم عرض تسلسل فيديو مناسب للاعبين.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يويّا وأدادو (Yuya & Adado, 2021) التي أنتت نتائجها لصالح المجموعة التجريبية في أثر استخدام الفيديو التفاعلي على دقة رمي الكرة، ونتائج دراسة بولكا وآخرين (Bulca et al. (2020 التي اشارت الى وجود أثر للفيديو التعليمي على تعلم المهارات الحركية للأطفال، ونتائج دراسة رخا والبسيوني (2020) التي أظهرت وجود أثر لاستخدام الفيديو التفاعلي على درجة أداء بعض المهارات التريية الرياضية، ودراسة محمد (2019) التي خلصت نتائجها الى وجود فروق عند استخدام الفيديو التفاعلي في تعلم مهارات الكرة الطائرة، ودراسة داود (2018) التي أظهرت نتائجها وجود أثر لاستخدام الفيديوهات التدريبية في اكتساب مهارات كرة السلة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة عبد القادر (2018) التي جاءت نتائجها بوجود أثر للفيديو التفاعلي في التحصيل المعرفي والأداء المهاري في كرة القدم، ودراسة أبو زائدة (2017) التي أظهرت تأثير للفيديو التفاعلي على مستوى الأداء المهاري لبعض مهارات متطلبات مقرر الجودو، ودراسة أبو سلطان (2016) إلى وجود أثر للفيديو التفاعلي في تنمية مهارات الأداء المركبة في كرة القدم، ودراسة المصري (2013) التي أثبتت وجود أثر للفيديو التفاعلي على تنمية مهارة رمي القرص لدى الطلبة. لكنها اختلفت مع نتائج دراسة Koekoek et al. (2019) التي جاءت نتائجها بعدم وجود فروق بين المجموعتين عند استخدام لقطات الفيديو.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه استنتاجات الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ضرورة دمج الفيديو التفاعلي في تعليم مهارات التايكواندو وباقي المهارات الرياضية الأخرى، لما له من أثر واضح على تطوير مهارات تعلم لاعبي التايكواندو.
- تدريب المعلمين والمدربين على إنتاج واستخدام الفيديو التفاعلي بشكل نظري وعملي.

- نشر نتائج هذه الدراسة وخطوات تطبيق الدراسة (الفيديو التفاعلي) على الأندية والمراكز الرياضية للاستفادة من الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة.
- العمل على إقامة دورات تدريب وورش عمل تضم مدربي رياضة التايكواندو للاستفادة من الخبرات المكتسبة في تدريب المنتخبات الرياضية.
- الاطلاع على النتائج المتحققة من الفرق الرياضية والتعرف على أهم الطرق المستخدمة في عمليات التدريب.

المراجع العربية:

- أبو زائدة، أحمد. (2017). تأثير استخدام الفيديو التفاعلي على مستوى الأداء المهاري لبعض مهارات متطلب مساق الجودو لطلاب كلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأزهر: سلسلة العلوم الإنسانية*. 2(19)، 161-178.
- أبو سلطان، فادي. (2016). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الأداءات المهارية المركبة في كرة القدم لطلاب المرحلة الأساسية العليا. *مجلة العلوم التربوية*. 5(1)، 256 – 271.
- أبو سلطان، فادي. (2018). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الأداءات المهارية المركبة في كرة القدم لطلاب المرحلة الأساسية العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26(5)، 165-187.
- حرب، سليمان. (2018). فاعلية التعلم المقلوب بالفيديو الرقمي (العادي / التفاعلي) في تنمية مهارات تصميم الفيديو التعليمي وإنتاجه لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*. 12(6)، 65-78.
- داود، هناء. (2018). أثر استخدام فيديوهات تدريبية لمهارات لعبة كرة السلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وقياس أثره في اكتسابهن لتلك المهارات واتجاهاتهن نحو اللعبة. *مجلة العلوم التربوية*. 12(2)، 325 – 336.
- الدوسري، سعد. (2019). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في التدريس على التحصيل العلمي في مقرر الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. 2(5)، 153-179.
- الرخا، محمد، والبسيوني، أحمد. (2020). تأثير التطبيق الذاتي متعدد المستويات باستخدام الفيديو التفاعلي في درجة أداء بعض المهارات بدرس التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية*. 39(39)، 8-40.
- عبد القادر، محمد. (2018). تأثير برنامج تعليمي باستخدام الفيديو التفاعلي على تعلم بعض الأداءات المهارية والتحصيل المعرفي في كرة القدم. *مجلة كلية التربية*. 5(12)، 125 – 139.
- الفيضي، سلطان. (2020). أثر اختلاف نمط التحكم بمقاطع الفيديو التشاركية عبر المنصات التعليمية في تنمية مهارات برمجة الروبوت لطلاب الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 34(3)، 140-158.
- محمد، فريهك. (2019). أثر أساليب التمايز التنافسي باستخدام الفيديو التفاعلي في التحصيل المعرفي لبعض مهارات الكرة الطائرة للطلاب. *مجلة علوم الرياضة*. 36(11)، 1-10.
- المصري، وائل. (2013). تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهاري والمستوى الرقمي لمهارة رمي القرص لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 1(21)، 207-233.
- المومني، زياد، والزواهرة، عدنان. (2013). معوقات ممارسة رياضة التايكواندو من وجهة نظر اللاعبين في محافظة الزرقاء. *مجلة العلوم التربوية*. 3(40)، 809 – 825.

المراجع الاجنبية

- Adedoyin, O. (2020). *Research Methodology*.
https://www.researchgate.net/publication/340594200_Research_Methodology
- Adkins, M., Bice, M., Worrell, V., Unruh, N. (2017). Keeping the Physical Educator "Connected" an Examination of Comfort Level, Usage and Professional Development Available for Technology Integration in the Curricular Area of Physical Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(10), 225-230.

- Ajloni, M., & O'Toole, J. (2021). The Influence of Teacher Educational and Technological Factors on Video-Based Pedagogical Responses in Jordan: An Integrative Mixed Methods Study. *Journal of Pedagogical Research*, 1(5), 65-87.
- Balaman, F., Bolat, Y. (2018). Student and Teacher Opinions on Monitorability of Educational Videos. *Journal of Educational Issues*, 1(4), 224-235.
- Beheshti, M., Taspolat, A., Kaya, O., S. & Sapanca, H., S. (2018). Characteristics of instructional videos. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(2), 79-87.
- Blazar, D., Gilbert, B., Herlihy, C., & Gogolen, C. (2018). Using Tablets to Explore the Potential for Video-Based Classroom Observations for Research and Professional Development. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(6), 122-135.
- Bulca, Y., Ozdurak, & R. Demirhan, G. (2020). The Effects of Digital Physical Exercise Videos on the Locomotor Skill Learning of Pre-School Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(28), 231-241.
- Cale, P., & Maxime, T. (2019). Using video simulations and virtual reality to improve decision-making skills in basketball. *Journal of Sports Sciences*, 37(21), 2403-2410, DOI: [10.1080/02640414.2019.1638193](https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1638193)
- Chikiwa, S., Graven, M. (2019). Using Video-Based Mathematics Lesson Analysis to Develop Pre-Service Teachers' Reflective Practice. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) (42nd, Perth, Western Australia, Jun 30-Jul 4, 2019).*
- Gambari, A., Shittu, A., Daramola, F., & James, M. (2016). Effects of Video-Based Cooperative, Competitive and Individualized Instructional Strategies on the Performance of Senior Secondary Schools Students in Geometry. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 31-47.
- Hebbel, A., Riehm, P., Kopischke, A., & Baranovskaa, M. (2021). LectureCa st as 360 Degree Video: What Impact Do Immersion and Presence Experience Have on Learning Performance?. *Athens Journal of Education*, 1(8), 23-36.

- Kim, K., & Lee, B. (2015). Effect of Taekwondo Training on Physical Fitness and Growth Index According to IGF-1 Gene Polymorphism in Children. *Korean Journal of Physiology and Pharmacology*, 19(4), 341 – 347.
- Koc, M., & Saritas, N. (2019). The Effect of Respiratory Muscle Training on Aerobic and Anaerobic Strength in Adolescent Taekwondo Athletes. *Journal of Education and Training Studies*, 2(7), 103-110.
- Koekoek, J., Kamp, J., Walinga, W., & Hilvoorde, I. (2019). Exploring Students' Perceptions of Video-Guided Debates in a Game-Based Basketball Setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2(24), 519-533.
- Panchuk, D., Klusemann, M., & Hadlow, M. (2018). Exploring the Effectiveness of Immersive Video for Training Decision-Making Capability in Elite, Youth Basketball Players. *Front. Psychol*, 9, 2315- 2326
- Rawani, D., Putri, R., & Indra, H. (2019). PISA-Like Mathematics Problems: Using Taekwondo Context of Asian Games. *Journal on Mathematics Education*, 2(12), 277-288.
- Seyhan, S. (2018). Evaluation of the Use of Nutrition Support Products in Taekwondo Athletes. *Journal of Education and Learning*, 6(7), 222-229.
- Sozeri, M., & Serhat B. (2021). Ineffectiveness of Online Interactive Video Content Developed for Programming Education. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(4), 621 – 635.
- Team USA. (2018). *What is Taekwondo?*. <https://www.teamusa.org/USA-Taekwondo/V2-Getting-Started-in-Taekwondo/What-is-Taekwondo>
- Torio, H. (2019). Teaching as Coaching: Experiences with a Video-Based Flipped Classroom Combined with Project-Based Approach in Technology and Physics Higher Education. *Journal of Technology and Science Education*, 3(9), 404-419.
- Turkeli, A., & Senel, O. (2016). Physical Education Teacher's Attitudes towards Philosophy of Education and Technology. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 351-364.
- Valenzuela, T., & Badilla, P. (2020). High-intensity interval training recommendations for combat sports athletes during the COVID-19 pandemic. *Revista de Artes Marciales Asiaticas*, 15(1), 1 – 3. https://www.researchgate.net/publication/340294213_High-

intensity interval training recommendations for combat sports athletes during t
he COVID-19 pandemic

Yuya, H., & Adado, I. (2021). Effects of learners' choice of video self-modeling on performance accuracy and perceived cognitive consistency. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 1284-1293.



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 (2), safar 1447, August 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 (2), safar 1447, August 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. Saleh Ali Al-Shoura	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 Tayah	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