جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثاني عشر – ملحق العدد الرابع: رجب 1447هـ/كانون الأول2025م

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

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

مجلة علمية عالمية محكمة

The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

Of Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed 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.

Mulhaq-Volume (12), Number (4),Rajab,1447, December. 2025

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



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثاني عشر/ ملحق العدد الرابع/ رجب1447هـ/ كانون الأول 2025م

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



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد الثاني عشر/ ملحق العدد الرابع/ رجب1447هـ/ كانون الأول 2025م

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





تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي- جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد الثاني عشر/ ملحق العدد الرابع/ رجب1447هـ/ كانون الأول 2025م

رئيس هيئة التحرير
أ.د يزيد أحمد السبوع
هيئة تحرير المجلات العلمية

الأستاذ الدكتور ابراهيم الأرناؤوط	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الرؤوف بني عيسى	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أنس عبد الواحد الجابر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الله عبد القادر قويدر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور 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 العمايرة	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

المحرّر اللغوي/ اللغة العربية
د. حسين غوانمة

المحرّر اللغوي/ اللغة الإنجليزية
د. منال الزرعيني

أمين سر: بشار الوريكات
اخراج العدد: بشار الوريكات





مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

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

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

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

- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.

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

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

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

- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

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

تعليمات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (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 تعبّر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [1]، [2]، [3]، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (6) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (1)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

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

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 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 (ت730هـ/ 1330م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي- مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415هـ/ 1995م، ص179-216.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط1، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997م، ص417.
- 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

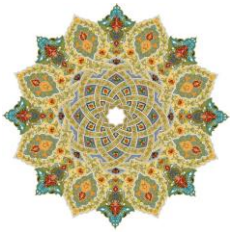
عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+962 6 5600230)

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

موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo



المحتويات

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. عثمان سالم قو اقزه د. باعث فيصل الحروب أ.د. زياد محمد قو اقزه	المعايير النَّصِّيَّة والأبعاد الوَظيفِيَّة والقيميَّة لِقَصَص النُّحاة في كُتُب التَّراجم دِراسة نحويَّة دلاليَّة	42-13
روان إسماعيل الزعبي د. فاطمة محمد التلاهين	الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن	80-43
د. أحمد علي جودة	التوثيب في رثاء البصرة لابن الرومي: دراسة أسلوبية	118-81
هدى صالح شنيور د. أحمد علي جودة	الحِجاج في أمثال مقامات الحريريّ: مقاربة تداوليّة	149-119
د. معتز محمد الخرشة	الكفاءة في ترجمة التراكيب اللغوية بين اللغتين العربية والإنجليزية عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الأردن	185-151
زهور محمد غرايبة أ.د. محمد فايز الطراونة	العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية	216-187
د. فاطمة محمد التلاهين	فعالية برنامج سلوكي جدلي لتحسين التكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من مرضى السمنة	244-217
صقر خليل الكايد أ.د. رغدة علي الزبون	العلاقات الحجاجيَّة في شعر تاج الملوك (بوري بن أيوب)	272-245
أ.د. حامد عبد الله الطلافحة رزان فوزي عبيدات	أثر توظيف الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن	305-273
د. بيان محمد صالح	صيغة (انفعل) بين البناء الصرفي والمعنى الدلالي: دراسة وصفية تحليلية	342-307

هيام الحوامدة	القيادة المتسامية لدى مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق و أثرها في تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم	374-343
د. علا صالح الكايد	التداعيات الاقتصادية للصراع الروسي الأوكراني على المنطقة العربية (2014-2024)	405-375
د. ثامر إبراهيم المصاروة د. ساطع عبد الله الذنيبات	شَرْحُ رِسَالَةِ أَدَبِ الكُتَّابِ لأَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدِ بنِ عُمَرَ المَعْرُوفِ بابنِ القُوطِيَّةِ المُتَوَفَّى سَنَة (367هـ/977م) (تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةٌ)	437-407
د. بيان محمد صالح	التّفخيم والتّرقيق بين اللّغة العربيّة واللّغات السّاميّة (دراسة مقارنة)	481-439
وفاء علي "حماد عدوي"	التّكرار في شعر سعد الدّين شاهين "دراسة في نماذج مختارة"	500-483
د. إسراء رياض فايز	القدرة التنبؤية للعافية النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية (دراسة حالة على جامعات الشمال)	527-501
د. حمدان محمد الزبون	دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأُردنّ من وجهة نظر معلمي المبحث	565-529
د. مؤيد أحمد الشرعة	أثر الفضاء المكاني في بناء الشخصية الروائية في رواية دروز بلغراد	588-567
د. رامي محمود اليوسف زينب محمد الزعبي	أثر برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين درجة الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن.	623-589
د. نانسي أحمد السيد	الاستلزام الحواريّ في شواهد الكناية العربيّة: دراسة تحليليّة تداوليّة	654-625
د. أحمد عبد الكريم الملقي	معارضة ابن أبي حصينة لقصيدة أبي نواس (وبلدة فيها زور)	683-655
نورا عدنان علي دواغرة	فاعلية برنامج ارشادي يستند إلى نموذج العقل والجسد لتدعيم التنظيم الإنفعالي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة	716-685

	العاصمة عمان	
د. انشراح سالم المغاربة د. رحمة عباس الحميدين	مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم	753-717
أ.د. أحمد غالب الخرشة سلوى ناصر صندوقة	ظاهرة التّوازي في جزء عمّ و أثرها في الدّلالة "أسلوب القسم أنموذجًا"	783-755
أ.د. فايز مد الله الذنيبات د. أحمد عيد الكريم الملقي د. حسين عبد الكريم البطوش	الاستدعاء السّياقي في القرآن الكريم "مقاربة تحليلية"	805-785
لانا محمد الشديفات	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة المدرسية الداعمة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين	842-807
علا حسن خويرة أ.د. فريال عبد الهادي الشنيكات	بناء وتقنين مقياس للسلوك التكيفي في عينة من ذوي الإعاقة العقلية في فلسطين"	881-843
ZHANG LIYUAN أ.د. إبراهيم حسن الربابعة	تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصّة في الصين: لغة التجارة والأعمال أُنموذجاً	916-883

المعايير النَّصِّيَّة والأبعاد الوَظيفِيَّة والقيميَّة لِقَصَص النُّحاة في كُتُب التَّراجم دِراسة نحويَّة دلاليَّة

د. عثمان سالم قو اقزه* د. باعث فيصل الحروب ** أ.د. زياد محمد قو اقزه***

تاريخ وصول البحث: 2025/5/21م تاريخ قبول البحث: 2025/8/3م

الملخص

ترمي الدِّراسَة للوقوف على المستويين: النّحويّ والدَّلاليّ بالتَّطبيق على قَصَص النُّحاة في كُتُب التَّراجِم مُوظِّفة الْمَعايير النَّصِّيَّة فيها، مُتّكئة على المنهج الوصفيّ في استقراء بعض النَّماذج النَّصِّيَّة من كُتُب التَّراجِم للنّحاة، مستعينة بالمنهج التَّحليليّ للوقوف على الْمَعايير النَّصِّيَّة والوَظيفِيَّة للقَصَص. واستنطقت الدّراسة النّصوص لتَخْلُص إلى أَنَّ كلّ قصَّة من قَصص النُّحاة شكّلت بنية نصيَّة كبرى ذات معايير مُتَّسقة يستفيء تحتها العديد من التَّراكيب والأحداث والدّلالات والقيم، مُكسِبة بعض التَّراكيب الثَّبات في ذهن المتلقّي - لا سيّما إنْ كانت مُوظَّفة في القرآن - إذ قدَّمت بين يدي القارئ اللَّحن والصّواب في قالب قَصصي؛ لِتُحقّق بذلك معيار المقبوليَّة في علم النَّصّ الحديث، وتوصَّلت إلى أنّ قَصص النُّحاة تعجُّ بالقضايا النّحويَّة الدّقيقة، إذْ طرقت جزئيَّة جواز جمع الأسماء الخمسة جمع مذكّر سالم نحو: (هَؤُلَاءِ أبون وأبين)، وجواز النّصب أو الرَّفع بعد إذا، ومجيء (ليس) أداة استثناء بمعنى (إلّا)، و(ليس العاملة) و(ليس المهملة)، مُفسِّرة بعضها بربطها بلهجات العرب ولغاتهم، وأبرزت في المستوى الدّلالي دور المجاز في قَصص النّحاة، إذ أشارتْ به إلى دلالات جديدة تحاكي فنّ الألغاز اللُّغويَّة أو التَّورية، مُوضِّحة دور حركة الجسد وملامح الوجه في إبراز المعنى الدّقيق أو تعميته على السّامع، ووظَّفت ظاهرة التَّصحيف في قصص النُّحاة على نحو تطبيقيّ مُبيِّنة خطورة هذه الظّاهرة في إخفاء المعنى الدّقيق.

الكَلِمات المفتاحيّة: (الْمَعايير النَّصِّيَّة، قَصَص النُّحاة، الوَظيفيَّة، نحويَّة، دلاليَّة).

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

** أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية. ***أستاذ دكتور، قسم اللغات الأوروبية، الجامعة الأردنية.

Textual Standards and Functional and Value Dimensions of Grammarians' Stories in Biography Books (A Grammatical and Semantic Study)

Abstract

The study aims to examine the grammatical and semantic levels by applying them to the stories of grammarians in biographical books, employing textual standards. It relies on a descriptive approach to extrapolating textual models from grammarians' biographical books, and utilizes an analytical approach to identify the textual and functional standards of the stories. The study interrogated the texts to conclude that each story of the grammarians formed a major textual structure with consistent standards under which many structures, events, meanings and values are fulfilled, giving some structures stability in the mind of the recipient - especially if they were employed in the Qur'an - as they presented to the reader the melody and correctness in a narrative form; In order to achieve the standard of acceptability in modern textual science, she concluded that the stories of grammarians are teeming with subtle grammatical issues. She addressed the permissibility of using the sound masculine plural of the five nouns, such as (these are Abun and Abin), the permissibility of the accusative or nominative cases after 'idha, the use of (laysa) as an exception tool meaning (except), and (laysa al-wala) and (laysa al-muhla), explaining some of them by linking them to the dialects and languages of the Arabs. At the semantic level, she highlighted the role of metaphor in the stories of grammarians, pointing to new connotations that mimic the art of linguistic riddles or allusion, clarifying the role of body movement and facial features in highlighting the subtle meaning or obscuring it from the listener. She employed the phenomenon of mispronunciation in the stories of grammarians in an applied manner, demonstrating the danger of this phenomenon in concealing the subtle meaning.

Keywords: Textual Standards, Grammarians' Stories, Functional, Grammatical, Semantic.

المُقدِّمة:

اهتمّ اللُّغويّون قدماء ومحدثون بدراسة النّصوص على اختلاف أنواعها، وقدّموا بين يديها العديد من المعايير والأدوات الَّتي حكموا بها مدى جودة هذه النّصوص أو رداءتها، وتأتي الدّراسة لتلقي بظلالها على قَصص النُّحاة في تراجمهم من منظور نصيّ؛ لتجعل من كلّ قصّة نصًّا قائمًا بذاته من حيث البِنية والمقاصد والأبعاد التَّواصليَّة له.

واستندت الدّراسة في بناء هيكلها إلى دِعامات ثلاث: كتب التَّراجم الَّتي اختصّت بالنُّحاة واللُّغويين، والجنس الأدبيّ ممثَّلًا بالقصّة الَّتي وردت في تراجمهم، والدّراسة النَّصِّيَّة الَّتي تستمدّ مبادئها ومعاييرها من علم النّص؛ ليتمخّض عن هذا الخليط المترامي الأطراف أبعاد وظيفيَّة في مجالات متعدّدة من مجالات اللُّغة المختلفة.

وقد حظيت تراجم النّحويين واللُّغويين باهتمام العلماء فألّفوا فيها مؤلفات عدّة تصوّر حياتهم وإنجازاتهم ومؤلَّفاتهم وطبيعة عيشهم وصولًا إلى قَصصهم الَّتي ضمَّت بين جنباتها نواحي علميَّة كتلك المعلومات اللُّغويَّة الَّتي تقدّمها بين يدي القارئ، وأخرى نصيَّة تشير إلى مدى توفر المعايير النَّصِّيَّة فيها، وأخرى قيميَّة معنويَّة تشير إلى معاني إنسانيَّة حياتيَّة تنبثق من صلب هذه القَصص.

مشكلة الدّراسة:

إن مَهمَّة علم النَّصّ لا تتوقَّف على نسج كمٍّ من الكلمات بهدف تكوين النّصوص، بل إنَّ الإشكاليَّة تأتي في آليَّة وضع معايير نبني عليها نصوصًا كقصص النُّحاة؛ للوصول إلى نتائج علميَّة وحياتيَّة وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة التَّربويَّة منها والنّفسيَّة والاجتماعيَّة ضمن خطاب منظَّم يتمثَّل في النّصّ؛ ليحمل هذه الرَّسائل من المنتج إلى المتلقي. وتبعًا لذلك جاءت الدّراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

-ما المعايير النَّصِّيَّة الَّتي توافرت في قصص النّحاة؟

-كيف قدَّم اللُّغويون الأوائل المعلومة النّحويَّة والدّلاليَّة في قصصهم على نحو وظيفيّ؟

-ما الأبعاد القيميَّة الَّتي تختفي وراء قصص النّحاة؟

أهداف الدّراسة:

ترمي الدّراسة بالتَّطبيق على قصص النُّحاة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-الوقوف على المعايير النَّصِّيَّة الَّتي جاءت في قصص النّحاة.

-بيان القيمة العلميَّة لقصص النُّحاة الَّتي تخصّ المستويين: النّحويّ والدّلاليّ على نحو وظيفيّ.

-استنطاق قصص النُّحاة لإبراز القيم الحياتيَّة الَّتي جاءت فيها.

أهميَّة الدّراسة وحدودها:

تنبثق أهمّيّة الدّراسَة مِنْ كَوْنِها تَدرُسُ المستوى النّحويّ والدّلاليّ على نحوٍ وظيفيٍّ في نصوصٍ قصصيَّة جرت على ألسنة لغويّين خدموا اللُّغة العربيّة وقعّدوا لها القواعد بُغيَة حفظها وضمان كينونتها ودوامها، وتكمن أهميتها في أنَّها تدرس هذه النّصوص القصصيَّة من وجهة نظر نصيَّة معياريَّة حديثة؛ لِتبرزَ مَدى تَحَقُّقِ الوظيفةِ التَّواصليَّة بين المُرسِل والمُرسَل إليه، وتُحَدِّدَ تأثيرَها في الْأَبْعاد النّحويَّة الدَّلالِيَّة للنّصّ، وتلفتَ النَّظرَ إلى القيم الحياتيَّة والمعنويَّة الَّتي تختفي بين سطور هذه القصص، علاوةً على أنَّ المعلومة والقيمة اللُّغويَّة عندما تُقدَّم بقالب نصّيّ قصصيّ يكون لها وقع وتأثير في النّفس وثبات في ذهن المتلقّي لارتباطها بواقعة حقيقية.

واعتمدت الدّراسة في جمعها للمادّة على كتب تراجم النّحاة، إذ استقرأت منها القصص النّحويّ الَّذي يُعنى بالمستويين: النّحوي والدّلالي مُوظِّفة فيه معطيات علم النَّصّ الحديث لا سيَّما المعايير النَّصِّيَّة السّبعة الَّتي قال بها دي بوجراند.

منهج الدّراسة:

وظَّفت الدّراسة المنهج اللُّغوي النّصيّ بوصفه منهجًا حديثًا يقوم على مجموعة من المعايير والأسس الَّتي تدرس التَّرابط والاتّساق في النّصوص، واتّكأت على المنهج الوصفي في استقراء النّماذج النَّصِّيَّة من كتب التَّراجم للنحاة، مستعينة بالمنهج التَّحليلي للوقوف على المعايير النَّصِّيَّة والوَظيفِيَّة للقصص.

الدّراسات السّابقة:

تعدّدت الدّراسات الَّتي طرقت الجوانب النَّصِّيَّة التَّطبيقيَّة سواء أكان في سور القرآن أم القصائد أم القصص أم المقامات، ومن أبرزها الدّراسات الآتية:

نور الحنيلة، وعبد الهادي عبد العزيز (2018)، براعة الزّمخشري في وعظ المسلمين من خلال مقاماته: من منظور علم النّص، مجلة الضّاد، العدد 2، المجلد 1. هدفت هذه الدّراسة للوقوف على عناصر الاتّساق والانسجام في مقامات الزّمخشري بغية بيان براعة الزّمخشري في وعظ المسلمين بالاستعانة بهذين المعيارين.

حامد، عثمان (2017)، السّبك النّحوي وأثره في التَّرابط النّصي: دراسة تطبيقيَّة في معاهد الحديبية، رسالة ماجستير، جامعة السّودان للعلوم والتّكنلوجيا، كليَّة الدّراسات العليا. هدفت

الدراسة إلى بيان معيار السّبك النّحوي وبيان مكانته في الدّرس النّصيّ وأبرز أدواته بتطبيق معطياته على نصّ معاهدة الحديبية.

أبو سبيت، أشرف (2014)، لسانيات النَّصّ في الجزء الثَّلاثين من القرآن الكريم: دراسة وصفيَّة تحليلية، رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن. تناولت هذه الدّراسة النّصّ من جانبين: جانب نظريّ عرّفت فيه النّصّ عند المحدثين وبيّنت إحاطة القدماء به ووقوفهم على معطياته، وجانب تطبيقيّ نظرت من خلاله إلى 37 نصًّا في الجزء الثلاثين من جهة، ونظرت إلى الجزء كاملًا على أنّه نصّ واحد بالاستعانة بالأدوات النّصيّة كالتّرابط النّصيّ والإحالات والتّناصّ الدّاخليّ في القرآن.

ورغم قيمة الدّراسات السّابقة ورفدها لعلم النّصّ بنصوص جديدة إلّا أنّ بعضها درس النّصوص من زاوية معيّنة؛ فدراسة الحنيلة نظرت إلى معياري الاتّساق والانسجام دون المعايير النّصيّة الأخرى مع وفرة النّصوص الّتي طُبّق عليها وهي مقامات الزّمخشريّ، ومثلها دراسة حامد التي قصرت الدّراسة النّصيّة على معيار السّبك وعلى نصّ واحد هو معاهدة الحديبية، أمّا دراسة أبو سبيت فكانت أكثر شموليّة من سابقتيها، إذ لفتتْ النّظر إلى الأدوات النّصية الّتي جاءت في سور الجزء الثّلاثين وتوسّع فيها. ورغم وجود كمٍّ كبيرٍ من الدّراسات النَّصِّيَّة التَّطبيقيَّة إلّا أنَّ الجديد في هذه الدّراسة أنّها اختصّت بقصص النُّحاة بحدود وجودها في كتب التَّراجم من منظور نصيّ ووظيفيّ، ونظرت إلى الجانب التّعليميّ فيها ولا سيّما الجانب النّحويّ والدّلاليّ لافتة النّظر إلى الجوانب القيميّة المنبثقة عن هذه النّصوص، مستفيئة بسبعة المعايير النّصية التي وضعها دي بوجراند؛ لنجد أنفسنا أمام دراسة نصيّة شموليّة سلّطت الضّوء على الجوانب الوظيفيّة والتّعليميّة والقيميّة والأبعاد النّصيّة.

خُطّة الدّراسة:

جاءت الدّراسة في مقدّمة ومبحثين وخاتمة، على النّحو الآتي:

-مقدّمة البحث: وفيها (مشكلة الدّراسة، وأهميَّة الدّراسة، وأهداف الدّراسة، والدّراسات السّابقة، ومنهج الدّراسة).

-المبحث الأوّل: المعايير النَّصِّيَّة الوَظيفِيَّة والقيميَّة لقَصص النّحاة في المستوى النّحويّ.

-المبحث الثَّاني: المعايير النَّصِّيَّة الوَظيفِيَّة والقيميَّة لقَصص النّحاة في المستوى الدّلاليّ.

-الخاتمة: وفيها (أهم النّتائج والتَّوصيات).

المبحث الأوَّل: المعايير النَّصِّيَّة والوَظيفِيَّة والقيميَّة لِقَصص النّحاة في المستوى النّحويّ:

بات معلومًا لدى أيّ متخصِّصٍ في اللُّغة العربيَّة أنّ النّحو متعلّق بالجملة، والجملة في العربيَّة تمثّل الحلقة الأساسيَّة الَّتي تربط الأصوات والكلمات بالبنية الكبرى للنَّصّ، بعد ربطها في المستوى الأدنى ببعضها لتشكّل منها كينونتها ووجودها، أي خلق الجمل ضمن مجموعة من القواعد تُسهم في ربط هذه الكلمات بالمعاني الَّتي وُجِدت من أجل تأديتها، وقد ذهبت مدرسة براغ الوظيفيّة إلى أنّ الدّور الوظيفيّ للجمل يتركّز على المعرفة الجديدة التي تحملها هذه الجمل داخل النّصّ (عوض، 1410هـ، 14). ونظرًا لهذه الأهميَّة الَّتي يحظى بها النّحو، يجد الدّارس أنَّ النّحو فرض نفسه فرضًا على اللُّغويين والنّحويّين في مجريات حديثهم وقصصهم وتحليلهم للُّغة، فكان له حظٌ وافر في قصصهم.

لقد أوردت كتب التَّراجم العديد من قَصص النّحاة، فطرقت موضوعات تعليميَّة متعدّدة في اللُّغة اشتملت على جلّ مستوياتها، لكنْ مع تفاوُتٍ في الكمّ، وفي هذه الجزئيَّة ستسلّط الدّراسة الضّوء على المستوى النّحوي موجّهة القارئ إلى الأبعاد التَّعليميَّة الوَظيفِيَّة علاوة على الأبعاد النَّصِيَّة المتمثّلة في المعايير النّصيّة.

النّصّ القَصَصِيّ الأوّل: روي عن أبي الأسود أنّ زيادًا[1] بعث إليه: اعمل شيئًا تكون فيه إمامًا ينتفع النّاس به وتُعرب به كتاب الله، فاستعفاه من ذلك حتى سمع أبو الأسود قارئًا يقرأ: ﴿أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٞ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾ [التوبة: 3]، بكسر اللام في كلمة (رسوله)؛ فقال: ما ظننتُ أن أمر النّاس صار إلى هذا، فرجع إلى زياد فقال: أنا أفعل ما أمر به الأمير فليبلّغني كاتبًا لقنًا يفعل ما أقول، فأتى بكاتب من عبد القيس فلم يرضَهُ، فأتى بآخر - قال أبو العباس أحسبه منهم - فقال له أبو الأسود: إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإنْ ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النّقطة تحت الحرف فإنْ أتبعت شيئًا من ذلك غنّة فاجعل مكان النّقطة نقطتين. فهذا نقط أبي الأسود (السيرافي، 1966، 13).

أمّا عن الجزئيَّة النّحويَّة الَّتي وُظِّفت في القصَّة فهي المعنى ودوره في تحديد الوظيفة النّحويَّة لحرف الواو أهو من باب العطف أم من باب الاستئناف، أم من باب الفصل بين المعطوف والمعطوف عليه. والسّياق هو من يحدّد المعنى الدّقيق إذ بيَّن تمّام حسّان أنَّ المقصود بالسِّياق التَّوالي ومن ثمَّ يُنظَر إليه من ناحيتين، أولاهما: توالي العناصر الّتي يتحقّق بها التّراكيب والسّبك، والسّياق من هذه الزّاوية يُسمّى سياق النّص، والثّانية: توالي الأحداث الّتي صاحبت الأداء اللُّغويّ

وكانت ذات علاقة بالاتّصال، ومن هذه النّاحية يسمّى السّياق (سياق الموقف) (حسان، 2007، 237)، وسياق القصّة هنا يشير إلى أنّ الله يتبرّأ من المشركين والرَّسول يتبرّأ؛ لذا يجب أنْ تكون معطوفة على الله أو جملة جديدة مستأنفة. واللَّحن الَّذي وقع فيه الأعرابيّ هو أنَّه جرّ كلمة (رسول) فباتت كأنَّها معطوفة على المشركين ليصبح المعنى أنَّ الله تبرَّأ من المشركين والرَّسول وهذا لا يستقيم.

إنّ مثل هذا التَّوظيف لهذه الجزئيَّة الدّقيقة من مبحث العطف عندما يُقدَّم بقالب قصصيّ من شأنه أنْ يُكسِب المعلومة الثَّبات في ذهن المتلقّي؛ فلا يلحن في الأمثلة الَّتي تحاكي الآية الكريمة. أمّا المعايير النَّصِيَّة في القصّة فجلّها موجودة إلا أنّ المعيارين البارزين هما: القصديَّة الَّتي تمثّل المرسل، والمقبوليَّة الَّتي تمثّل المستقبل وردّة فعله لما يتلقى (البطاشي، 2009، 88)، فالمرسل هو زياد الَّذي بعث بطلبه لأبي الأسود، لكنَّه رفض بداية الأمر إلى أنْ ظهر أمامه موقف غاير في ردّة فعله؛ ليكون بمثابة نقطة الانطلاق لذلك الصّنيع العظيم الَّذي قام به أبو الأسود من وضعه لنظام التَّنقيط لحروف المصحف وضبط الحركات لحروف العربية، ثمَّ يمتدّ ذلك الجهد لوضع بعض أبواب النّحو. إنّ معيار المقبوليّة مرتبط بالمتلقّي ومدى قدرته على الحكم على أيّ نصّ من حيث انسجامه واتّساقه (الحربي، 2024، 1389). إذ يحدث تفاعل بين مقصديّة المنتج ورغبة المتلقّي في المعرفة وصياغة مفاهيم مشتركة بينهما (فرج، 2007، 52).

النّصّ القَصَصِيّ الثّاني: إنّ القَصص الَّتي حيكت حول أوليَّة أبي الأسود في وضع أبواب النّحو كثيرة، وكلّها تصبّ في القالب نفسه إذْ إنَّها كانت تشير إلى بعض الجزئيّات النّحويَّة لا الكلّيّات وهذا يتقاطع مع معيار الإعلاميّة بمعناها العامّ إذ إنّها تدلّ على أنّ أيّ نصّ يجب أن يقدّم خبرًا ما، والنّصوص كلّها تشترك في هذه الوظيفة (فرج، 2007، 66)، ومن قصصه تلك القصّة الَّتي تروي أنّه جاء إلى زياد بالبصرة فقال: إني أرى العرب قد خالطت الأعاجم وتغيرت ألسنتهم أفتأذن لي أنْ أضع للعرب كلامًا يعرفون أو يقيمون به كلامهم، قال: لا، قال فجاء رجل إلى زياد فقال: أصلح الله الأمير تُوفّي أبانا وترك بنونا، فقال زياد: تُوفّي أبانا وترك بنونا؟ ادعُ لي أبا الأسود، فقال: ضع للناس الَّذي نهيتك أنْ تضع لهم (السيرافي، 1966، 14). وقصّته مع ابنته عندما قالت له يومًا: يا أبتِ ما أحسنُ السّماءِ، قال: أيْ بنيّة، نجومُها، قالت: إنّي لم أرد أيّ شيء منها أحسن إنّما تعجّبت من حسنها، قال: إذنْ فتقولي ما أحسنَ السّماءَ، فحينئذٍ وضع كتابًا، ويُقال: إنّ الَّذي أوجب عليه الوضعَ في النّحو ابنته، قعدت معه في يوم قائظٍ شديد الحرِّ، فأرادت التَّعجب مِن شدّة الحرّ فقالت: (ما أشدُّ الحرِّ)! فقال أبوها: القيظ، وهو ما نحن فيه يا بنيّة، جوابًا عن

كلامها؛ لأنّه استفهام؛ فتحيَّرت وظهر لها خطؤها، فعلم أبو الأسود أنّها أرادت التَّعجب، فقال لها: قولي يا بنيّة: ما أشدَّ الحرَّ! فعمل باب التَّعجب، وباب الفاعل، والمفعول به (الزبيدي، د.ت، 21). ويلاحظ أنّ هذه القصص – بصرف النّظر عن دقّتها – عرضت لمسائل متعدّدة في النَّحو على نحو وظيفيّ، إذ طرقت باب الأسماء الخمسة عندما قال (توفي أبانا) وقد وقع اللّحن في كلمة (أبانا) فنصبها بالألف وحقّها الرّفع بالواو؛ لأنَّها فاعل. وطرقت باب الملحق بجمع المذكر (بنونا) وقد وقع اللّحن في كلمة (بنونا) فرفعها بالواو وحقّها النّصب بالياء؛ لأنّها مفعول به. وأشارت إلى أسلوب التَّعجب وآليَّة ضبطه بالحركات وما الفرق بينه وبين أسلوب الاستفهام؛ فـ(أحسن) لمن أراد التّعجب يجب أنْ يضبطها بالفتح، ومن أرادها للإخبار وجب ضبطها بالضّمّ. واحتوت على المعيارين السّابقين القصديَّة والمقبوليَّة فثمّة مرسل ومستقبل.

ومن يقرأ بإمعانٍ ترجمة أبي الأسود الدّؤلي ثمّ يفكّر في توارد أكثر المصادر على جعله واضع الأساس في بناء النّحو لا يستبعد ذلك، فالرَّجل ذو ذكاء نادر وجواب حاضر، وبديهة نيّرة، ثمّ هو بعدُ بليغ أريب مرن الذّهن، وحسبك اختراعه (الشّكل) الَّذي عُرِف بنقط أبي الأسود للدّلالة على الرَّفع والنّصب والجر والتَّنوين، وهو ما أجمعوا عليه قديمًا ولم يشكّ فيه حديثًا أحد. و(الشّكل) أعود على حفظ النّصوص من حدود النّحو؛ ولعلّه أعظم خدمة قُدّمت للعربيَّة حتّى الآن، وكان الخطوة الأولى إلى النّحو كما ذهب إليه الأستاذ أحمد أمين (الأفغاني، د.ت، 27-28). فالشّكل الَّذي قام به أبو الأسود يصبّ في بحر النّحو، بل إنّه الخطوة المثلى لتقعيد القواعد؛ فبه حُرِّكت النّصوص الَّتي بنيت عليه القواعد وشُكِلت، وفي ذلك إشارة بيّنة إلى معيار القصديّة فهو معيار قائم بذاته وموجود في كل نصّ؛ لأنّ النّصوص مدوّنة كانت أمْ محكّية يتمّ تركيبها عن قصد من قبل على هيئة وحدات متميّزة ذات بدايات ونهايات محدّدة (جون، 1987، 187).

النّصّ القَصَصِيّ الثّالث: روي أنّ الحجّاج بن يوسف قال ليحيى بن يعمر: أَتَسْمَعُنِي ألحنُ على المنبر؟ قال: الأمير أفصح من ذلك. فألحَّ عليه، فقال: حرفًا. قال: أيًّا؟ قال: في القرآن. قال الحجّاج: ذلك أشنع له، فما هو؟! قال: تقول: ﴿قُلْ إِن كَانَ ءَابَآؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَٰنُكُمْ﴾ [التوبة: 24] إلى قوله عز وجل: {أَحَبَّ}، فتقرؤها: "أَحَبُّ" بالرَّفع، والوجه أن تُقرأ بالنّصب على خبر كان. قال: لا جرم! لا تسمع لي لحنًا أبدًا. فألحقه بخراسان وعليها يزيد بن المهلّب. قال: فكتب يزيد إلى الحجّاج: "إنَّا لقينا العدوَّ، فمنحَنا اللهُ أكتافهم، فأسرْنا طائفةً، وقتلْنا طائفةً، واضطررناهم إلى عُرْعُرة

الجبل، ونحن بحَضِيضه وأثناء الأنهار". فلمّا قرأ الحجّاج الكتابَ قال: ما لابنِ المهلَّب ولهذا الكلام! حسدًا له. قيل له: إنَّ ابنَ يعمرَ هناك. قال: فذاك إذًا (الزبيدي، د.ت، 28).

ويظهر في القصّة الصِّبغة النّحويَّة فهي متعلّقة بإنّ الَّتي يفصل بينها وبين خبرها فاصل طويل حتى يظنّ السّامع أنَّ الخبر تقدّم ذكره؛ فيختلط عليه الأمر كما اختلط على الحجّاج عندما رفع (أحبُّ). وللقصّة أبعاد أخرى وهي حرص الولاة والحكّام على سلامة لغتهم، فاللّغة – كما يرى جون أوستن - نشاط وعمل يُنجَز بنيّة قصد يريد المتكلّم تحقيقه، جرّاء تلفُّظه بقولٍ من الأقوال (الإبراهيميّ، 2000، 246). وهذا ما حدا بالحجّاج أنْ يسأل عالمًا كيحيى بن يعمر، وفي المقابل نتحسَّس من القصّة مدى خوف العلماء من بطش الحكام فيتهرّبون من الإجابة على أسئلتهم وتخطئتهم، وهذا ما حصل عندما قام الحجّاج بنفي يحيى بن يعمر إلى خراسان حتّى لا يسمع أحد بخطئه، وهنا تظهر نصيّة القصّة؛ فالنّصّ – حسب رأي ميخائيل باختين - يتحدّد بعاملين هما النّية أو العزم وتنفيذ هذه النّية، وهما يتفاعلان بشكل ديناميكيّ (الصبيحيّ، 2008، 97).

وقد أدّى معيار القصديَّة دورًا واضحًا في القصّة السّابقة فغالبًا ما يوجّه النَّصّ إلى مستقبل محدّد؛ فإنتاج النَّصّ ليس عشوائيا، بل يرتبط بخطة وهدف يراد تحقيقه منه، وقد يتحوّل الخطاب من وِجهة إلى أخرى لغايات دلاليَّة دقيقة. فالخطاب كان موجّهًا من الوالي وقصد به العالم يحيى بن يعمر، ثم ترتّب على هذا الخطاب أحداث جديدة ودلالات مقاميَّة أخرى. وظهرت في القصّة مبادئ القصديَّة كـ (البطاشي، 2009، 88):

-العلاقة: ترابط مستمر بين أجزاء الموضوع، فثمّة رابط بين كتابة ابن المهلّب وحادثة ابن يعمر مع الحجّاج.

-تجنّب الغموض في التَّعبير، فالتَّواصل بين الحجاج وابن يعمر كان واضحًا لا غموض فيه.

-الإيجاز في أداء المعنى بأقلّ ما يمكن من الألفاظ، فابن يعمر أجاب بصورة مباشرة على الحجّاج دون الاستطراد.

النّصّ القَصَصِيّ الرّابع: من القَصص الَّتي جاءت في السّياق النّحوي القصّة المشهورة لسيبويه عندما قَدِم على البرامكة، فعزم يحيى على الْجمع بَينه وَبَين الْكسَائي، فَجعل لذَلِك يَوْمًا، وَحضر سِيبَوَيْهِ، فَأقبل عَلَيْهِ الْأَحْمَر، فَسَأَلَهُ عَن مَسْأَلَة، فَأجَاب فِيهَا سِيبَوَيْهِ.

-فَأقبل عَلَيْهِ الْأَحْمَر، فَقَالَ: أَخْطَأت.

-ثمَّ سَأَلَهُ عَن ثَانِيَة، فَأجَاب فِيهَا.

-فَقَالَ الْأَحْمَر: أَخْطَأت.

-ثمَّ سَأَلَهُ عَن ثَالِثَة، فَأَجَابَهُ فِيهَا.

-فَقَالَ لَهُ: أَخْطَأت.

-فَقَالَ سِيبَوَيْهِ: هَذَا سوء أدب.

-قَالَ الْفراء: فَأَقْبَلت عَلَيْهِ، فَقلت: إِن فِي هَذَا الرَّجل حدَّة وعجلة، وَلَكِن مَا تَقول فِيمَن قَالَ: هَؤُلَاءِ أبون. ومررت بأبين، كَيفَ تَقول على مِثَال ذَلِك من وأيت وأويت.

-فقدَّر، فَأَخْطَأَ.

فَقلت: أعد النّظر.

-فقدَّر، فَأَخْطَأَ.

-فَقلت: أعد النّظر. ثَلَاث مَرَّات، وَلَا يُصِيب.

فَلَمَّا كثر ذَلِك عَلَيْهِ، قَالَ: لست أُكلمكما حَتَّى يحضر صاحبكما، حَتَّى أُناظره. فَحَضَرَ الْكسَائي، فَأقبل على سِيبَوَيْهِ، فَقَالَ: تَسْأَلنِي أَو أَسأَلك؟ فَقَالَ: بل سلني أَنْت.

-فَأقبل عَلَيْهِ الْكسَائي، فَقَالَ: كَيفَ تَقول: " كنت أَظن أَن الْعَقْرَب أشدُّ لسعة من الزّنبور، فَإِذا هُوَ هِيَ، أَو فَإِذا هُوَ إِيَّاهَا "؟

-فَقَالَ سِيبَوَيْهِ: فَإِذا هُوَ هِيَ. وَلَا يجوز النّصب.

-فَقَالَ لَهُ الْكسَائي: لحنت.

-ثمَّ سَأَلَهُ عَن مسَائِل من هَذَا النَّحْو: خرجت فَإِذا عبد الله القائمُ والْقائِمَ.

-فَقَالَ سِيبَوَيْهِ: ذَلِك كُله بِالرَّفْع دون النّصب.

-فَقَالَ الْكسَائي: لَيْسَ هَذَا كَلَام الْعَرَب، ترفع ذَلِك وتنصبه.

-فَدفع سِيبَوَيْهِ قَوْله.

-فَقَالَ يحيى بن خَالِد: قد اختلفتما، وأنتما رَئِيسا بلديكما فَمن ذَا يحكم بَيْنكُمَا؟

-فَقَالَ لَهُ الْكسَائي: هَذِه الْعَرَب ببابكم قد اجْتمعت من كل أَوب، ووفدت عَلَيْك من كل صقع، وهم فصحاء النّاس، وَقد قنع بهم أهل المصرين، وَسمع أهل الْكُوفَة وَأهل الْبَصْرَة مِنْهُم، فيحضرون ويسألون.

-قَالَ يحيى وجعفر: قد أنصفت.

-وَأمر بإحضارهم، فَدَخَلُوا، وَفِيهِمْ أَبُو فقعس، وَأَبُو ثروان، وَأَبُو الجرَّاح، وَأَبُو زِيَاد، فسُئلُوا عَن الْمسَائِل الَّتِي جرت بَين الْكسَائي وسيبويه، فتابعوا الْكسَائي وَقَالُوا بقوله.

-فَأقبل يحيى على سِيبَوَيْهِ، وَقَالَ لَهُ: قد تسمع أَيهَا الرَّجل؟

-فاستكان سِيبَوَيْهِ.

-فَأقبل الْكسَائي على يحيى، وَقَالَ لَهُ: أصلح الله الْوَزير، إِنَّه قد وَفد عَلَيْك من بَلَده مؤملاً، فَإِن رَأَيْت أَن لَا تردَّه خائبًا.

-فَأمر لَهُ بِعشْرَة آلَاف دِرْهَم.

-فَخرج، وصيَّر وَجهه إِلَى فَارس، فَأَقَامَ هُنَالك، وَلم يعد إِلَى الْبَصْرَة (التنوخي، 1992، 101-104).

تشير القصّة السّابقة إلى نصّ مكتمل الأركان، لكنّ الأبرز فيها أنّها ارتبطت بموقف تولّد عنه هذا النّصّ، ليتمثَّل لدينا معيار المقاميّة بكلّ سماته، فالمقاميّة ترتبط بالموقف الذي أُنشِئ فيه النّص، وأنَّ المعلومات السّابقة عن النّص تفيد في تحديد الموقف ومن ثمّ نتمكّن من تحليل الخطاب بناء عليها (عفيفي، 2001، 84 – 86). ويلاحظ أنّ الصّبغة النّحويَّة ظاهرة في القصَّة السّابقة في غير موضع، إذ طرقت جزئيَّة جواز جمع الأسماء الخمسة جمع مذكر سالم (هَؤُلَاءِ أبون وأبين) وما يقاس عليهما، علاوة على أسئلة الأحمر، ليأتي بعد ذلك القضيَّة المحوريَّة الَّتي قامت عليها المناظرة وهي جواز الرَّفع والنّصب بعد (إذا) أو عدمه، وذلك في قوله: (فإذا هو هي أو فإذا هو إياها). ومن المتَّفق عليه عند النُّحاة أنّ "إذا" المكانيَّة تكون على ضربين: أحدهما: أن تكون ظرفًا مبهمًا كـ "حَيْثُ"، إلَّا أنّ "حَيْثُ" يقع بعدها الجملة من المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، وهذه لا يقع بعدها إلَّا المبتدأ والخبر لمكان المفاجأة، إذ لا تصحّ مفاجأةُ الأفعال. والثَّاني: أن تكون حرف ابتداء معناه المفاجأة، فيقع بعدها أيضًا المبتدأ والخبر (ابن يعيش، 2001، 350/4).

وسيبويه منع النّصب مرجِّحًا الكثير المطّرد في اللُّغة وهذا منهج البصريّين إذ جاء في القرآن الكريم: ﴿فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ﴾ [طه: 20]، أما الكسائيّ فأجاز الوجهين مرجحًا السّماع عن العرب ولو في القليل النّادر وهذا منهج الكوفيين. ولمّا كانت العرب الَّتي في الباب قد سمعت بالوجهين ما كان لها إلّا أنْ ترجّح قول الكسائيّ دون أدنى معرفة بالفلسفة الَّتي يسير عليها كلّ عالم في منهجيَّة حكمه على الأشياء.

إنّ المعنى الكليّ للنّصّ والمعلومات الَّتي يتضمَّنها أكبر من مجرَّد مجموع المعاني الجزئيَّة للجمل الَّتي تكونّه؛ لذلك فالدّلالة الكليَّة تنجم عنه باعتباره بنية كبرى شاملة هي موضوع علم النّص، فهو ينتج معناه بحركة جدليَّة لا تتمثّل في الانتقال من الجزء إلى الكلّ، وإنّما بالتَّكيف الدّلاليّ للأجزاء في ضوء البنيَّة الكليَّة الشّاملة للنّصّ (بحيري، 2003، 115). فالنَّصّ السّابق تعاضدت فيه من الأحداث وفق تسلسل زمنيّ بدءًا من قدوم سيبويه إلى البرامكة والتقائه بأتباع مدرسة

الكوفة كالأحمر والفرّاء وصولًا إلى الكسائيّ ثمَّ الاستشهاد بالأعراب وانتهاء بانكسار سيبويه وانصرافه؛ لتؤدّي دلالات متعدّدة تدور في فلك البنية الكليَّة للنّصّ، وهذه الدّلالات بعضها لغويّ تعليميّ كالموضوعات النّحويَّة الَّتي طرقتها القصّة، وبعضها اجتماعيّ كتنافس العلماء من أجل إثبات أنفسهم وتصدّرهم في المجتمع الَّذي يعيشون فيه بغية الحصول على الحظوة والقرب من الخلفاء والحكام، وبعضها يشير إلى دلالات قيميَّة كالتَّنديد بإساءة استقبال العلماء وتخطئتهم، والأصل إنزال النّاس مقاماتهم. وهذا السّبك (التَّضام) مختص بالأحداث اللُّغويَّة الَّتي تنطق أو تكتب وتنتظم في شكل مبانٍ نحويَّة. وهي لا تشكّل نصًا إلّا إذا تحقّق لها من وسائل السّبك ما يجعل النَّصّ محتفظًا بكينونته واستمراريّته (عبد المجيد، 2003، 145)، وبشكل عامّ لا يمكن الحكم على النّصّ إلّا بتحقُّق التّرابط والانسجام وأنّ ذلك لن يتمّ إلّا بوجود المعايير النّصّيّة وتظافرها مع بعضها لتؤدّي غرض التّرابط بين أجزاء النّص وجودته، وتنبثق أهميّة هذه المعايير في الحكم على جودة أي نصّ أو خطاب وحسنه (الحربي، 2024، 1394)، وبالتّالي فإنّ قيمة النّصّ لا تكمن فيما يعبّر عنه، ولكن في طريقة التّعبير، وفيما يدلّ عليه في حقبة أخرى (سلمان، 2014، 143).

وظهر في هذه القصّة العديد من المعايير النَّصِّيَّة كمعيار الإعلاميّة (البطاشي، 2009، 101)، الَّذي يستخدم للدّلالة على مدى ما يجده مستقبلو النَّصّ فيه من الجدة وعدم التَّوقع، إذ إنّ سيبويه لم يتوقّع أنّ الوجه الَّذي قال به الكسائيّ من نصب ما بعد (إذا)، ولم يتوقّع أنْ يخسر المناظرة أمام الكسائيّ. وظهر معيارا المقبوليَّة والقصديّة اللّذان تمثّلا في سؤال المرسل (الكسائيّ)، وردّة فعل المستقبل (سيبويه) لِمَا تلقّاه.

النّصّ القَصَصِيّ الخامس: رُوي أنَّ سيبويه قدم من قرية "البيضاء" في فارِس إلى البصرة ليكتب الحديث، فلزم حلقة حمّاد بن سلمة، فبينا هو يستملي على حمّاد قول النّبي - صلى الله عليه وسلم-: "ليس مِن أصحابي إلَّا مَن لو شئتُ لأخذتُ عليه ليس أبا الدّرداء". فقال سيبويه: "ليس أبو الدّرداء". فقال حمّاد: لحنتَ يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبت، وإنّما "ليس" هاهنا استثناء. فقال: سأطلب علمًا لا تلحنني فيه. فلزم الخليل فبرع (الزبيدي، د.ت، 66). إذ أشارت القصّة إلى أنّ (ليس) قد تأتي أداة استثناء بمعنى (إلا)؛ لذا وجب نصب كلمة (أبا) على أنَّها مستثنى منصوب بالألف لا اسم ليس مرفوع بالواو كما ظنّ سيبويه، وتلازم (ليس) رفع الِاسْم وَنصب الْخَبَر وَقيل قد تخرج عَن ذَلِك فِي مَوَاضِع: أَحدهَا أَن تكون حرفا ناصبا للمستثنى بِمَنْزِلَة

(إِلَّا) نَحْو (أَتَوْنِي لَيْسَ زيدا) (ابن هشام، 1985، 545-546). وفي هذه القصة إلماحة جميلة إلى معنى الإصرار من أجل الوصول إلى الهدف؛ فسيبويه الَّذي لحن في حديث رسول الله – ﷺ – قال عبارته المشهورة (سأطلب علمًا لا تلحنني فيه)؛ ليصبح بعدها إمام النّحو، بل إنَّه مهَّد الطّريق لمن بعده بتأليفه للكتاب. ومعيار الحبك واضح في القصّة لا سيّما وجود السّبب والنّتيجة؛ فلحن سيبويه في الحديث في حضرة حمّاد خلق عنده نوعًا من التَّحدي جعله يتوجَّه صوب النّحو ليبرع فيه. إنّ وجود المعايير النّصيّة في بنية النّصّ ولا سيّما الحبك تسهم في تماسكه؛ فالتّماسك النّصّيّ قائم على علاقات اتّساق بين الوسائل اللّغويّة التي تصل بين العناصر المكوّنة للنّصّ وعلى علاقات الانسجام التي تتمثّل في العلاقات المعنويّة الظّاهرة والمخفيّة والمعطيات المُشكِّلة لإطار تلقّي النّصّ (الحنيلة، 2018، 83).

النّصّ القَصَصِيّ السّادس: رُوِي أنّ أبا عمرو سمع رجلًا ينشد:

* ومَن يَغْوَ لا يَعْدَمْ على الغيّ لائما[2]

فقال: أُقوِّمُك أم أتركك تتسكّع في طُمَّتك؟ فقال: بل قوِّمني. فقال: قل: ومَن يَغْوِ -بكسر الواو-، ألا ترى إلى قول الله عزّ وجل: {فَغَوَى}! قال أبو علي: ويقال: غَوِي الفصيلُ من لبن أمه إذا تخثَّر، أي بَشِم. وقال: تتسكَّع: تتلوَّث. والطُّمَّة الخُرْأة (الزبيدي، د.ت، 36).

ورغم صغر النصّ إلا أنّ ملامح النصّ تتجسّد فيه، فإذا وجدت معايير للنّصيّة فإنّها على أكثر تقدير معايير للقبول، وإنّ معايير القبول هذه إنّما يحدّدها بشكل واسع سياق المقام للإرسال والتّلقي (سشايفر، 2004، 130 -131). والسّياق ينبثق منه جانب تعليميّ مرتبط بالنّحو؛ فالمسألة النّحويَّة الَّتي في القصّة هي الضّبط الصّحيح لآخر الفعل المعتلّ الآخر المجزوم بحذف حرف العلة، فإنْ كان ألفًا قائمة أو مقصورة عُوِّض عن الألف المحذوفة بفتحة، وإنْ كان واويًا عُوِّض عنه بضمّة وإنْ كان يائيا عُوِّض عنه بكسرة، وهنا أثبتت القصَّة أنَّ (يغو) يائيّ وضبط آخره بالفتح هو من قبيل الخطأ، والصّواب أنْ يكون مكسورًا.

جاء في مقاييس اللُّغة أنّ (غَوِيَ) الْغَيْنُ وَالْوَاوُ وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ بَعْدَهُمَا أَصْلَانِ: أَحَدُهُمَا يَدُلُّ عَلَى خِلَافِ الرَّشْدِ وَإِظْلَامِ الْأَمْرِ، وَالْآخَرُ عَلَى فَسَادٍ فِي شَيْءٍ. فَالْأَوَّلُ الْغَيُّ، وَهُوَ خِلَافُ الرَّشْدِ، وَالْجَهْلُ بِالْأَمْرِ، وَالِانْهِمَاكُ فِي الْبَاطِلِ. يُقَالُ غَوَى يَغْوِي غَيًّا. قَالَ:

فَمَنْ يَلْقَ خَيْرًا يَحْمَدُ النَّاسُ أَمْرَهُ ... وَمَنْ يَغْوَ لَا يَعْدَمْ عَلَى الْغَيِّ لَائِمَا (ابن فارس، 1979، 399/4).

ولو نظرنا إلى القصّة من جانب قيميّ لوجدناها تنمّي في النّفس عدم السّكوت عن الخطأ سواء أكان لغويًا أم في حيّز غير اللُّغة، وقبول الآخر بالنّصح والتَّصويب بشرط إثبات ذلك بالدّليل وهذا

ما حصل عندما قدّم أبو عمرو الشّواهد وقاس عليها. ومن جانب المعايير النَّصِّيَّة ظهر معيار التَّناص، إذ إنّ القصة أذابت (يغوِ) في الآية الكريمة وبنت عليها الصّواب، فكلّ نصّ يعدّ امتصاصًا لنصّ آخر وتحويلًا له (الحميري، 2008، 116 -117).

النّصّ القَصَصِيّ السّابع: روي أنّ عيسى بن عمر الثَّقفي جاء إلى أبي عمرو بن العلاء فقال: يا أبا عمرو، ما شيء بلغني أنَّك تجيزه؟ قال: وما هو، قال: بلغني أنَّك تجيز ليس الطِّيبُ إلا المسكُ بالرَّفع، قال: فقال أبو عمرو: نمت يا أبا عمر، وأدلج النّاس! ليس في الأرض حجازيّ إلا وهو ينصب وليس في الأرض تميميّ إلا وهو يرفع.

قال أبو محمد: ثم قال أبو عمرو: تعال يا يحيى وتعال أنت يا خلف -لخلف الأحمر- اذهبا إلى أبي المهديّ فلقناه الرَّفع، فإنّه لايرفع، واذهبا إلى المنتجع التَّميميّ فلقناه النّصب فإنه لا ينصب، قال: فذهبت أنا وخلف فأتينا أبا المهديّ، فإذا هو يصلي - وكان به عارض، وإذا هو يقول في الصّلاة: اخسأنانّ عنّي، قال: ثم قضى صلاته وانفتل إلينا، فقال: ماخطبكما؟ قلنا: جئنا نسألك عن شيء من كلام العرب، فقال: هاتيا، فقال له خلف: تقول: (ليس الطيبُ إلا المسكُ)؟ فقال: أتأمرأنني بالكذب على كبرة السّن! فأين الجادي! وأين كذا وكذا! فقال له خلف: ليس الشّرابُ إلا العسلُ. قال: فما تصنع سودان هجر؟ ما بعمان شراب إلا هذا التَّمرَ.

قال أبو محمد: فلما رأيت ذلك منه قلت له: ليس ملاكُ الأمر إلا طاعةُ الله، والعملُ بها، فرفعتُ، فقال: هذا كلام لا دخل فيه، ثم قال: ليس ملاكُ الأمر إلا طاعةَ الله والعملَ بها، فنصب، قال أبو محمّد: فقلت له: ليس ملاكُ الأمر إلا طاعةُ الله والعملُ بها، فرفعت. فقال: ليس هذا من لحني ولا لحن قومي، قال: فكتبنا منه ما سمعنا، ثم أتينا المنتجع، فأتينا رجلًا يعقل، فقال له خلَف: ليس الطّيب إلا المسكَ. قال: فرفع. قال: فلقَّنَّاه النّصب وجهِدنا به في ذلك فلم ينصب، وأبى إلا الرَّفع. قال: فأتينا أبا عمرو فأعلمناه، وعنده عيسى بن عمر لم يَبْرح. قال: فأخرج عيسى بن عمر خاتمه من يده، فقال: لك الخاتم، بهذا والله فُقْت النّاس (الزبيدي، د.ت، 43-44).

إنّ أحداث القصّة السّابقة تبرز القيمة التّعليميّة للنّصّ لدى كلّ من المنتج والمتلقّي، فيحيى وخلف الأحمر يلهثان وراء الحقيقة وطلب العلم ويستقيان المعلومة من مصادرها الأصيلة، وهنا تبرز القيمة الحقيقيّة لعلم النّصّ؛ فالاستغلال التّعليميّ والتّربويّ للسانيّات النّصّ ينمّي لدى المتعلّم ملكة القراءة وملكة الإنتاج الكتابيّ، وهذا يعني تطوير الكفاءة اللّغويّة للمتعلّم، وتمكينه من إنتاج نصوص منسجمة ومتّسقة (وسام، 2017، 233).

وقد أوضحت القصة السّابقة جزئيَّة مهمّة في النّحو وهي (ليس) العاملة وليس (المهملة) مُقنِّنة ذلك بلهجات العرب ولغاتهم، أمّا العاملة فهي لغة الحجاز، وأمّا غير العاملة فهي لغة تميم؛ لذلك جاز في المثال (ليس الطّيب إلّا المسك) نصب المسك على أنّها خبر ليس، وجاز رفعها على أنّها خبر لمبتدأ محذوف. وتلازم (ليس) رفع الِاسْم وَنصب الْخَبَر وَقيل قد تخرج عَن ذَلِك فِي مَوَاضِع، منها: أَن يقْتَرن الْخَبَر بعْدهَا بـ (إِلَّا) نَحْو (لَيْسَ الطّيب إِلَّا الْمسك) بِالرَّفْع، فَإِن بني تَمِيم يَرْفَعُونَهُ حملًا لَهَا على مَا فِي الإهمال عِنْد انْتِقَاض النّفْي كَمَا حمل أهل الْحجاز مَا على لَيْسَ فِي الإعمال عِنْد اسْتِيفَاء شُرُوطهَا.

وتظهر قيمة القصّة في طريقة تعليميَّتها للمتلقّي؛ إذ إنَّه لم يكتف بالإجابة المباشرة عن سؤال المتلقّي بل إنّه أراد أنْ يبسط المسألة على نحو عمليّ تطبيقيّ، فأرسل تلامذته إلى من يتكلّمون باللُّغة نفسها، ليكونوا بمثابة المحقّقين لا السّائلين إذ إنّهم حاولوا إيهام صاحب اللُّغة أنّ الصّواب بالرَّفع لمن ينصب وبالنّصب لمن يرفع؛ ليتأكّد لديهم أنَّ ما قاله أبو عمرو بن العلاء غاية في الدّقة، وفي المقابل ثبتت المعلومة في ذهن المتلقّي آنذاك وفي ذهن اللّاحق لمنْ يقرأ القصَّة.

وهنا ظهر معيار المقبوليَّة بجلاء فثمّة مستقبلون طُرِحت عليهم آراء وأسئلة تقيس ردّات فعلهم وأفكارهم، وهذا يتقاطع مع علم النَّصّ الحديث الَّذي يشير إلى ظهور حاجات للإنسان حسب بيئته ومكانه وزمانه تملي عليه أنْ يستخدم اللُّغة على نمط معيّن كما حصل عند من استخدم الرَّفع ومن استخدم النّصب، وهذا يفيد أبناء اللُّغة في الأخذ بعين الاعتبار أنّه من غير الممكن تقعيد اللُّغة تقعيدًا كليًا؛ لأنَّها ظاهرة إنسانيَّة تلبّي حاجات الإنسان المتجدّدة حسب الزّمان والمكان والظّروف المحيطة به، ومستوى وعيه وإمكاناته الثَّقافيَّة فلا يمكن حمل كلام مفهوم يفوق معرفته (البطاشي، 2009، 88).

النّصّ القَصَصِيّ الثّامن: قال أبو جعفر النّحاس: اشتُرِيت للواثق جارية من البصرة بمئة ألف، فغنَّته يومًا:

أَظُليمُ إن مصابكم رجلًا ... أهدى السَّلامَ إليكمُ ظلمُ[3]

فقال لها الواثق: قولي: "رجلٌ". فقالت: لا أقول إلا كما علمتُ. فقال للفتح بن خاقان: كيف هو يا فتح؟ فقال: هو خبرُ إنَّ، كما قال أمير المؤمنين. فقالت الجارية: أخذت هذا الشّعر من أعْلَم النّاس بالعربية. فقال: ومَن هو؟ قالت: بكر بن عثمان المازني، وكان يُعرِبُ شعرَ غنائي. فأمر الواثق بإشخاصه من البصرة، فأُشْخِص.

قال أبو جعفر: فلقيَني يعقوب بن السّكيت، فسألني، فأجبتُه بالنّصب، قال: فأين خبرُ إنَّ؟ قلت: "ظُلْم"، ثم أُتِي بالمازني. فلما دخل على الواثق سأله فقال: بَسمُك؟ -وهي لغة بلْحارث بن كعب- فقلتُ: بَكْر، يا أمير المؤمنين. فقال: مَن خَلَّفتَ وراءك من العيْلة عند شخوصك؟ قلت: أخيَّة تَحُلُّ مني محلَّ البنت. قال: فما قالت لك عند فِراقك لها؟ فقال: قالت لي ما قالت ابنةُ الأعشى لأبيها:

فيا أَبتا لا ترمِ عِنْدنا ... فإنا بخيْرٍ إذا لم تَرِمْ

ويا أَبتا لا تَزَلْ عندنا ... فإنا نخاف بأَن تُخْتَرَمْ

أرانا إذ أَضْمَرتْك البلا ... د نُجْفَى ويُقْطَعُ منَّا الرَّحِمْ[4]

فقال الواثق: كأني بك قد قلت لها:

تقول بنتي وقد قَرَّبْتُ مرتَحلًا ... يا ربِّ جنِّبْ أبي الأوصابَ والوَجعا

عليكِ مثلُ الَّذي صلّيت فاغتمضي ... نومًا فإنَّ لجنب المرء مُضْطجَعا[5]

ثم قال: فما قلت لها عند ذلك؟ قال: قلت ما قال جرير لابنته:

ثِقي بالله ليس له شريكٌ ... ومِنْ عندِ الخليفة بالنَّجاح [6]

فقال الواثقُ: ثق بالنّجاح من عند الله عز وجل، ومِن عندنا يا بكْر. ثم سألني عن البيت، فأجبتُ بما قالت الجارية. قال: وأمر لي بِصِلة جَزْلة، وأجرى عليَّ كلَّ شهرٍ مئة دينار؛ فكنتُ بحضرته (الزبيدي، د.ت، 87-88).

يلاحظ من القصّة أنّها طرقت جانبًا نحويًا في جزئيَّة متعلّقة بإنّ وخبرها المتأخّر (ظلم)، إذ يظنّ القارئ أن رجلًا هي الخبر كما حصل مع الخليفة وابن السّكيت؛ الأمر الَّذي جعلهم يخطِّئون من قال بنصبها، لكنّ المعنى والسّياق النّحوي يشيران إلى أنَّ ظلم هي الخبر فبها يتم المعنى ويستقيم، (ورجلا) تُوجَّه على أنَّها مفعول به للمصدر الميميّ المضاف. وتظهر وظيفيَّة هذه القصّة لغويًا في إشارتها إلى أنّ الحشو الَّذي يقع بين إنّ وخبرها – في كثير من الأحيان – يكون في حيّز اسمها، وأنّ الاسم المنصوب ليس بالضّرورة أنْ يكون معمولًا لفعل أو أخوات كان بل قد يكون معمولًا للمصدر.

أما عن الوظائف القيميَّة للقصّة فظهرت في العديد من جوانبها، فإصرار الجارية على رأيها دليل على الثّقة الزّائدة بمن غنّت عليه الشّعر وأعربه لها ألا وهو المازنيّ، وطلب الخليفة إحضار المازنيّ هو سعي وراء الصّواب، ووداع المازني لأخيّته وحزنها على فراقه الَّذي تجلّى في أبيات الشّعر

فيه من معاني الإنسانيَّة ما لا يخفى فالسّفر يخفي بين دفاته ما قد يودي بحياة الإنسان لا سيّما إنْ كان صوب دار الخلافة، وتقدير الخلفاء للعلماء والإغداق عليهم بعطاياهم مع مراعاة ظروف معيشتهم القاسية لانشغالهم بطلب العلم.

إن النَّصّ بمفهومه الكليّ يتداخل فيه مجموعة من المعطيات تكون وجهتها من أجل تحقيق هدف لغويّ لكنّها تتجاوز هذا الهدف إلى دلالات أخرى تظهر وراء النّصوص كتلك القيم الَّتي تدرّجت وتخلّلت سطورها وثناياها، فالنَّصّ سواء أكان قصصيًّا أم غير قصصيّ هو بمثابة الحاضنة للدَّلالات الظّاهرة وغير الظّاهرة ضمن مجموعة من المعطيات يمليها السّياق والمقام العام للنصّ وأحداثه.

النّصّ القَصَصِيّ التّاسع: رُوِي أنّ أبا يوسف دخل على الرَّشيد والكسائيّ عنده يمازحه، فقال له أبو يوسف: هذا الكوفيّ قد استفرعك وغَلب عليك! فقال: يا أبا يوسف، إنّه ليأتيني بأشياء يشتمِل عليها قلبي. فأقبل الكسائيّ على أبي يوسف قال: يا أبا يوسف، هل لك في مسألة؟ قال: نحو أم فقه؟ قال: بل فقه. فضحك الرَّشيد حتى فحص برجله. ثم قال: تُلْقِي على أبي يوسف فقهًا؟! قال: نعم. قال: يا أبا يوسف، ما تقول في رجل قال لامرأته: "أنت طالق إن دخلتِ الدّار"؟ قال: إن دَخَلتِ الدّارَ طَلَقَتْ. قال: أخطأت يا أبا يوسف. فضحك الرَّشيد، ثم قال: كيف الصّواب؟ قال: إذا قال: "أَنْ" فقد وجب الفعل، وإذا قال: "إِنْ" فلم يجب، ولم يقع الطلاق. قال: فكان أبو يوسف بعدها لا يدَع أن يأتيَ الكسائيَّ (الزبيدي، د.ت، 127).

وظّفت القصّة السّابقة متى تستخدم (أنْ) المفتوحة و(إنْ) المكسورة ودلالة كلّ منهما، فـ (أنْ) المفتوحة تفيد وجوب الفعل وحدوثه أمّا بإنْ المكسورة فلا يوجب حدوث الفعل. وتخلص (أن) زمن الفعل المضارع للاستقبال المحض ولا تنفصل منه بفاصل ولا تغير زمن الماضي ولا تكون للحال فدلالتها الزّمنيَّة إما للماضي وإما للمستقبل الخالص. أمّا الماضي والأمر فلا تنصبهما لفظًا ولا محلًّا. بخلاف "إن" الشّرطية: فإنها لما قلبت الماضي إلى الاستقبال ناسبها أن تعمل في محله. فكلمة: "أن" المتصلة بالماضي أو الأمر هي النّاصبة للمضارع وإن كانت بقيَّة النّواصب لا تدخل إلا على المضارع. ووصل "أن" بالماضي، وعدم تغييرها زمنه أمر متفق عليه (عباس حسن، د.ت، 1/409-410).

وفي هذه القصّة إشارة إلى أنّ الأصل في عالم الدّين لا سيّما المتخصّص في القضاء أنْ يكون عالمًا بدقائق العربيَّة وأصولها وأحوالها. ونلحظ أنّ الكسائيّ استغلّ معطيات النَّصّ من أجل متابعة مقصده وتحقيقه فظهر معيار القصديَّة الذي يمثّل التّعبير عن هدف النّصّ (بحيري،

2004، 146)؛ إذ كان يرمي إلى أنْ يثبت أمام الخليفة مدى براعته واطّلاعه في اللُّغة، وفي الوقت ذاته أراد أنْ يقدّم معلومة فقهيَّة، ولكن بصبغة لغويّة.

النّصّ القَصَصِيّ العاشر: ذُكِر أنّ إسحاق وجّه لابن قادم فأحضره، فلم يدرِ ما السّبب، فلمّا قَرُب من مجلسه تلقّاه ميمون بن إبراهيم كاتبُه على الرَّسائل، وهو على غاية الهلع والجزع، فقال له بصوت خفيٍّ: إنّه إسحاق، ومرَّ غيرَ متلبِّث ولا متوقِّف، حتّى رجَع إلى مجلس إسحاق، فراعني ذلك، فلما مَثُلْتُ بين يديه قال لي: كيف يقال: "وهذا المال مالًا"، أو "وهذا المال مالٌ"؟ فعلمتُ ما أراد ميمون، فقلتُ له: الوجهُ: "وهذا المال مالٌ"، ويجوز: "وهذا المال مالًا". فأقبل إسحاق على ميمون بغلظة وفظاظة، ثم قال: الزم الوجهَ في كتبك، ودَعْنا من يجوز ويجوز. ورمى بكتابٍ كان في يده. فسألتُ عن الخبرِ، فإذا ميمون قد كتب إلى المأمون، وهو ببلاد الرَّوم عن إسحاق، وذكر مالًا حمله إليه، وكتب: "وهذا المال مالًا"، فخطَّ المأمونُ على الموضع من الكتاب، ووقَّع بخطِّه في حاشيته: تكاتبني باللَّحْن! فقامت القيامة على إسحاق. فكان ميمون بعد ذلك يقول: ما أدري كيف أشكر ابنَ قادمٍ؛ بقَّى عليَّ روحي ونعمتي. قال أبو العباس: فكان هذا مقدار العلم، وعلى حَسَب ذلك كانت الرَّغبة في طلبه، والحذر من الزّلل. "وهذا المال مالًا" ليس بشيء، ولكن أحسن ابن قادم في التَّأتّي بخلاص ميمون (الزبيدي، د.ت، 138-139).

في القصّة أربعة أشخاص ابن قادم وهو لغويّ، وإسحاق وهو والٍ للخليفة، وميمون ابن إبراهيم كاتب إسحاق، والخليفة المأمون، وتدور مجريات القصّة حول مراسلة بعث بها إسحاق للخليفة وقع فيها اللّحن من قبل كاتبه ميمون، فلامه الخليفة وعاتبه في ذلك. ومدار الخطأ في جملة: "وهذا المال مالًا" أنّ كلمة مال لا عامل فيها في النّصب والأصل أن تكون مرفوعة على أنّها خبر. وهنا أراد إسحاق التَّثبت من وقوع كاتبه في الخطأ حتّى يوقع به العقاب أو يستبدله بكاتب آخر فقصد ابن قادم الَّذي شعر بأنَّ ثمّة أمرًا جللًا وراء هذا الخطأ فما كان من أمره إلا أنْ بيّن أنّ الأصل هو الرَّفع، ولكنْ يجوز النّصب حتى يجد مخرجًا لميمون. وبيّن هذه الأحداث والفوائد اللُّغويَّة قيم تختفي بين السّطور ما يجعلنا نقرّ بأنّ النَّصّ ما هو إلا مظلّة كبرى يستفيء تحتها العديد من التَّراكيب، والأحداث، والدّلالات، والقيم.

المعايير النَّصِّيَّة الوَظيفِيَّة والقيميَّة لقصص النّحاة في المستوى الدّلاليّ

يأتي المستوى الدّلالي كغطاء شموليّ لبقيَّة لمستويات اللُّغة الأخرى، وتجعل النّصوص منه هدفًا منشودًا بغية الوصول إلى الدّلالات الدّقيقة لها، أو تحديد المعاني الدّقيقة للجمل

والكلمات الَّتي تدور في فلك النّص. وتبعًا لذلك فإنّ القَصص النّحوي المنبثق من حياة النُّحاة واللُّغويين لا ينفكّ لوهلة ليبحر في عمق المستوى الدّلاليّ؛ ليشير إلى المعاني الحقيقيَّة ويفرّقها عن المعاني المجازيّة، ويدخل في العلاقات القائمة بين الألفاظ كالتَّرادف والتَّضاد، ويطرق الأبواب الجماليَّة للحركات الخفيَّة داخل النَّصّ من تقديم وتأخير وحذف، علاوة على الوقوف على المراد الدّقيق والتَّفسيرات المقاميَّة السّياقية.

النّصّ القَصَصِيّ الحادي عشر: جاء عن الأصمعيّ أنّه قال للكسائيّ وهما عند الرَّشيد ما معنى قول الرَّاعي:

قتلوا ابنَ عفَّانَ الخليفة محرمًا ودعا فلمْ أرَ مثلَه مَخْذولا[7]

قال الكسائيّ: كان محرمًا بالحجّ. قال الأصمعي فقوله:

قتلوا كسرى بليلٍ محرمًا فتولّى لم يُمتَّع بكفن[8]

هل كان محرمًا بالحجّ، فقال هارون للكسائيّ: يا عليّ إذا جاء الشّعر فإيّاك والأصمعيّ. قوله محرمًا كان في حرمة الإسلام. قال الأصمعيّ: ومن ثمّ قيل مسلم محرمٌ أي لم يحلّ من نفسه شيئًا يوجب القتل وقوله محرمًا في كسرى يعني حرمة العهد الَّذي كان له في أعناق أصحابه (السيرافي، 1966، 47).

فانظر إلى الدّلالة الدّقيقة لكلمة (محرمًا) في القّصة الَّتي تغفّل الأصمعيّ بها الكسائيّ، والكسائيّ هو من هو، فموقف منشئ النّصّ من كون صورة ما من صور اللّغة قصد بها أنْ تكون نصًّا يتمتّع بالسّبك والالتحام؛ ليجعل من النّصّ وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة وصولًا إلى غاية بعينها (أبو غزالة، 1999، 30). وهنا أدّى السّياق دورًا مهمًّا في إجلاء المعنى الدّقيق، فكلمة محرم أول ما يتبادر إلى ذهن المتلقّي أنَّه محرم للحجّ أو العمرة بلباسه ونيّته، لكنّ الخليفة عثمان – رضي الله عنه – عندما قُتِل لم يكن في الحجّ بل كان في بيته وهذا معلوم مذكور في كتب التَّاريخ، ثم أكّد الأصمعي قولته بأنْ أتى بالبيت الَّذي يصف أنَّ كسرى كان محرمًا أيضًا وهو كافر وهذا المعنى لا يستقيم. تَقُولُ: أَحْرَم الرجل بِالْحَجِّ وَالْعُمْرَةِ لأَنَّه يَحْرُم عَلَيْهِ مَا كَانَ لَهُ حَلالًا مِنْ قبلُ كَالصَّيْدِ وَالنِّسَاءِ، وأَحْرَمَ إِذا صَارَ فِي حُرَمِه مِنْ عَهْدٍ أَو مِيثَاقٍ هُوَ لَهُ حُرْمَةٌ مِنْ أَن يُغار عَلَيْهِ والحُرْمَة: الذِّمَّةُ. وأَحْرَمَ الرَّجلُ، فَهُوَ مُحْرِمٌ إِذا كَانَتْ لَهُ ذِمَّةٌ؛ قَالَ الرَّاعِي:

قَتَلوا ابنَ عَفّان الخليفةَ مُحْرِمًا ودَعا فَلَمْ أَرَ مثلَهُ مَقْتولا

وَقِيلَ: أَراد بِقَوْلِهِ مُحْرِمًا أَنهم قَتَلُوهُ فِي آخِرِ ذِي الحِجَّةِ؛ وَقَالَ أَبو عَمْرٍو: أَي صَائِمًا. وإِنما قَالَ الصّيامُ إِحْرام لَامْتِنَاعِ الصَّائِمِ مِمَّا يَثْلِمُ صيامَه. قَالَ ابْنُ بَرِّيّ: لَيْسَ مُحْرِمًا فِي بَيْتِ الرَّاعِي مِنَ

الإِحْرام وَلَا مِنَ الدُّخُولِ فِي الشَّهْرِ الحَرام، قَالَ: وإنما هُوَ مِثْلُ الْبَيْتِ الَّذي قَبْلَهُ، وإنما يُرِيدُ أَن عُثْمَانَ فِي حُرْمةِ الإِسلام وذِمَّته لَمْ يُحِلَّ مِنْ نَفْسِهِ شَيْئًا يُوقِعُ بِهِ (ابن منظور، 1414هـ، 124/12).

ويأتي الأصمعي ويرافقه الرَّشيد بالخلاصة المفيدة وهي أنّ المعنى الدّلالي الدّقيق لكلمة محرم حسب السّياق أنّه داخل في حرمة الإسلام وذاك داخل في حرمة أعرافهم وقوانينهم. إنّ الدّلالة الدّقيقة للنّصّ تنتج بالتّكيف الدّلاليّ لأجزائه في ضوء البنية الكليَّة الشّاملة للنّصّ (بحيري، 2003، 115).

النّصّ القَصَصِيّ الثّاني عشر: إنّ القصص الَّتي جرت على لسان الأصمعيّ مع الرَّشيد كثيرة وتدخل في باب المسامرة والتَّسرية عن الخلفاء، ومن ذلك ما ذكر أبو العباس قال: دخل الأصمعيّ يومًا على الرَّشيد بعد غيبة كانت منه فقال له: يا أصمعيّ كيف كنت بعدي؟ فقال: ما لاقتني بعدك أرضٌ، فتبسّم الرَّشيد فلمّا خرج النّاس قال له: ما معنى قولك ما لاقتني أرض. قال: ما استقرّت بي أرض كما يقال فلان لا يليق شيئًا أي لا يستقرّ معه شيء. فقال له: هذا حسن ولكن لا ينبغي أنْ تكلّمني بين يدي النّاس إلّا بما أفهمه فإذا خلوت فعلّمني فإنّه يقبح بالسّلطان أنْ لا يكون عالمًا، إمّا أنْ أسكت فيعلم النّاس أنّي لا أفهم إذا لم أجب، وإمّا أنْ أجيب بغير الجواب فيعلم من حولي أنّي لم أفهم ما قلت. قال الأصمعيّ: فعلَّمني أكثر مما علَّمته (السيرافي، 1966، 50). وروي أنّ الرَّشيد مازح أم جعفر فقال لها: كيف أصبحت يا أمَّ نهر؟ فاغتمّت لذلك ولم تدر ما معناه فوجّهت إلى الأصمعيّ تسأله عن ذلك فقال لها: الجعفر: النّهر الصّغير وإنّما ذهب إلى هذا. فطابت نفسها (السيرافي، 1966، 51). وفي هذه القصص استُخدِم المجاز للدّلالة على غير المعنى الَّذي وضعت له العبارة في قوله: (ما لاقتني بعدك أرضٌ) أي ما استقرّت بي أرض، وفي تفسيره لمعنى جعفر بأنّه النّهر الصّغير، فالحقيقة: ما أُقرّ في الاستعمال على أصل وضعه في اللُّغة، والمجاز: ما كان بضدّ ذلك. وإنّما يقع المجاز ويُعدَل إليه عن الحقيقة لمعانٍ ثلاثة، وهي: الاتّساع والتَّوكيد والتَّشبيه، فإنْ عُدِم هذه الأوصاف كانت الحقيقة ألبتّة (ابن جني، د.ت، 444/2). وقد بيّن الغذاميّ أنّ العمل الأدبيّ يدخل في شجرة نسب عريقة وممتدّة تمامًا مثل الكائن البشريّ، فهو لا يأتي من فراغ كما أنّه لا يفضي إلى فراغ، إنّه نتاج أدبيّ لغويّ لكلّ ما سبقه من موروث أدبيّ، وهو بذرة خصبة تؤول إلى نصوص تنتج عنه (الغذامي، 1992، 111). وهذه النّصوص ما هي إلا جزء من اللُّغة الّتي تُعدّ ظاهرة إنسانيَّة تلبّي حاجات الإنسان المتجدّدة حسب الزّمان والمكان والظّروف المحيطة به، ويشترط: الالتزام بدلالة اللّفظ من حقيقة ومجاز،

ومستوى الوعي وإمكاناته الثَّقافيَّة فلا يمكن حمل كلام مفهوم يفوق معرفته وهذا يتمثّل في معيار المقبوليّة (البطاشي، 2009، 88).

ويلاحظ القيم الَّتي تختفي وراء هذه النّصوص فالأصل في العالم ألّا يتكلّم بكلام مُعمّى بين أيدي الخلفاء والملوك حتى لا يقع في الإحراج أمام حاشيته، والعلم لا يقتصر على مذاكرة متون الكتب وحفظها، بل إنّ العلم قد يكون في مواقف حياتيَّة كتعلم حسن الأدب ومتى يتكلّم الإنسان أو ينطق، ويظهر ذلك جليًا عندما قال الأصمعي فعلّمني أكثر ممّا علّمته.

النّصّ القَصَصِيّ الثّالث عشر: رُوِي عن أبي عبيدة، عن يونس قال: كنت عند أبي عمرو بن العلاء، فجاءه شُبَيْل بن عَزْرَةَ الضُّبَعيُّ، فقام إليه أبو عمرو فألقى له لِبْدَ بَغْلَتِه، فجلس عليه، ثم أقبل يحدّثه، فقال شبيل: يا أبا عمرو، سألتُ رُؤَيبتكم هذا عن اشتقاق اسمه، فما عرفه. قال يونس: فلم أملك نفسي عند ذكره لرُؤْبَةَ، فزحفتُ إليه ثم قلتُ: لعلك تظنّ أنّ معدَّ بنَ عدنانَ أفصحُ من رُؤْبَةَ ومن أبيه! فأنا غلامُ رُؤبة؛ فما الرَّوْبَةُ، والرَّوبَةُ، والرَّوبَةُ، والرَّوبَةُ، والرَّؤْبَةُ؟ فلم يُحِرْ جوابًا، وقام مُغضَبًا. فأقبل عليَّ أبو عمرو وقال: هذا رجل شريف يقصد مجالسنا، ويقضي حقوقنا، وقد أسأتَ فيما واجهتَه به. فقلت له: لم أملك نفسي عند ذكره رؤبة. فقال له أبو عمرو: أَوَسُلِّطتَ على تقويم النّاس! ثم فسّر لنا يونس فقال: الرَّوْبَةُ خميرة اللّبن. والرَّوبة قطعة من اللّيل. وفلان لا يقوم بروبة أهله؛ أيْ بما أسندوا إليه من أمورهم. والرَّوبة جمام ماء الفحل. والرّؤبة - مهموزة-: القطعة تُدخِلها في الإناء يشعَّب بها الإناء (الزبيدي، د.ت، 52).

إنّ مدار القصّة السّابقة هو حول كلمة رؤبة وتشكّلاتها اللفظيَّة واختلاف معانيها مع كلّ ضبط جديد لها، وفي ذلك إشارة بيّنة إلى أنّ الحركات أصوات حالها كحال الحروف الصّحيحة والمعتلّة قد تُغيّر في المعنى وهي ليست لمجرد الإعراب بل إنّها فونيمات قد تسهم في تغيير المعنى. فكلمة رؤبة نفسها بحركات مختلفة وإعلال بالقلب دلّت على معاني متعدّدة: خميرة اللّبن، وقطعة من اللّيل، وإسناد الأمور، وجمام ماء الفحل، والقطعة الَّتي تدخل في الإناء. ويلاحظ أنّ الانسجام في النّص السابق هو الذي يحدّد الموضوع الكليّ للنّصّ وهو القادر على القيام بتفسير النّصّ عبر السّياق؛ لذا يتحقّق المعنى المراد من النّصّ (الحنيلة، 2018، 92). وأمّا الجانب القيميّ فتمثّل في أنّ العالم عليه أنْ يقدّر المتعلّمين وإنْ كان صاحب علم وألّا يكون عنده جفوة وقسوة هذا ما جعل أبو عمرو يعاتب يونس بقوله: أَوَسُلِّطتَ على تقويم النّاس!

النّصّ القَصَصِيّ الرّابع عشر: حدّث أبو علي من حفظه قال: دخل الأصمعي على أبي عمرو الشّيباني في منزله ببغداد وهو جالس على جُلُودِ فِرَاء، فأوسع له أبو عمرو، فجرَّ الأصمعيُّ يَدَه على الفِرَاء ثم قال: يا أبا عمرو، ما يعني الشّاعرُ بقوله:

بِضَربٍ كآذان الفِرَاء فُضُولُهُ ... وطَعْنٍ كإيزاغِ المَخاضِ تَبورُهَا[9]

فقال: هي هذه الَّتي تجلسُ عليها يا أبا سعيد. فقال الأصمعي لمن حضر: يا أهل بغداد، هذا عالمكم!

والفِرَاءُ هاهنا جمعُ فَرَأ؛ وهو الحمار الوحشيّ، وكانت روايةُ أبي عمرٍو: "كآذان الفَرَاء"، فتغفَّله الأصمعي بغير روايته فزلَّ، ويقال: فرأ وفراء بالقصر والمدِّ (الزبيدي، د.ت، 195). إنّ القصّة السّابقة تطرق موضوع المعنى المعجميّ الدّقيق لكلمة الفراء، وفيها إبراز لعلاقات حركة الجسد وملامح الوجه بالمعنى المراد على نحو متّسق، فالاتّساق يتّقق في ظاهر النّصّ بالنّظر في الأدوات الشّكليّة والروابط النّصيّة التي تساهم في تعالق الأجزاء والوحدات المختلفة للنّصّ، أمّا الانسجام فهو مجموع العلاقات الخفية التي تحقّق التّماسك الدّلاليّ (حامد، 2017، 56). وتمثّل ذلك في النّصّ بوضع الأصمعي يديه على الفراء الصّوف حتى يوهم أبا عمرو بأنّها في البيت الشّعري تشير إلى هذا المعنى، وقد تغفّله في ذلك، فسياق البيت يشير إلى أنّ الفراء هي جماعة الحمر الوحشيَّة ولا علاقة لها بالصّوف. وذكر ابن جني أن أسباب التَّسمية تخفى علينا لبعدها في الزّمان عنا؛ ألا ترى إلى قول سيبويه: "أو لعلّ الأوّل وصل إليه علم لم يصل إلى الآخر؛ يعني أنْ يكون الأول الحاضر شاهد الحال فعرف السّبب الَّذي له ومن أجله ما وقعت عليه التَّسمية والآخر -لبعده عن الحال- لم يعرف السّبب للتَّسمية (ابن جني، د.ت، 67/1).

ويظهر الجانب القيميّ في أنّ الأصل في العالم أنْ يتريّث في الإجابة وأنْ لا يتعجّل، فلو أنّ أبا عمرو تأمّل البيت الشّعري وأعاد النّظر فيه لما وقع في الخطأ لا سيّما أنّ له رواية له من غير هذه الطريق.

وبرز في القصّة معيار الإعلاميَّة بشكل واضح إذ استخدم الأصمعي بيت الشّعر للدّلالة على مدى ما يجده مستقبلو النَّصّ فيه من الجِدِة وعدم التَّوقع إمّا من حيث الشّكل (التَّراكيب)، أو المضون (المحتوى) (البطاشي، 2009، 101).

النّصّ القَصَصِيّ الخامس عشر: رُوِي أنّ ابن فروخ قال للطِّرِمَّاح - وكان يجالسه كثيرًا -: لِم قيل لجدك: "الطِّرِمَّاح"؟ وما "الطِّرِمَّاح" في كلام العرب؟ فقال: أمّا في كلامنا -معشر طيئ- فإنه الحيّة الطويل، أنشد أبو عمرو الشّيباني في الطِّرِمَّاح:

* فهو طِرِمَّاحٌ قليلٌ طَبَعُهْ *
* مثلُ الحصان جِيبَ عنه بُرْقُعُهْ *
* يُزَعزِع الدَّلْوَ ولا تُزَعْزِعُهْ *(الزبيدي، د.ت، 225).

إنّ القصّة السّابقة تطرق قضيَّة نقل الاسم إلى العلميّة، فالطّرمّاح يشير إلى معنى الحيَّة الطويلة، ثم انتقل ليطلق على اسم العلم، والمرتجَل في الأعلام ما ارتُجل للتَّسمية به، أي اختُرع ولم يُنْقَل إليه من غيره (ابن يعيش، 2001، 106/1).

وبعضهم جعل نقل الاسم إلى العلميَّة من قبيل المجاز العقليّ بمعنى أنّ التَّصرّف فيها في أمر عقليّ لا لغويّ لأنّها لم تطلق على المشبّه إلّا بعد ادّعاء دخوله في جنس المشبّه به فكان استعمالها فيما وضعت له، لأنّ مجرّد نقل الاسم لو كان استعارة لكانت الأعلام المنقولة كيزيد ويشكر استعارة (التهانوي، 1996، 158/1).

والقيمة الَّتي تختفي وراء سطور هذه القصّة وإن كانت غير ظاهرة إلا أنّها تتجلّى في أنّ الإنسان إن كان له اسم غريب أو لقبيلته فيُحبّب أنْ يكون عالمًا بمعناه واشتقاقه؛ لأنَّه قد يثير الفضول في نفوس الآخرين، ويقدّم لذلك ما يدعمه من الأدّلة كما فعل ابن فروخ في استشهاده بمقطوعة الشّعر السّابقة. فثمّة معنى كلّي للنّصّ والمعلومات الَّتي يتضمّنها أكبر من مجرّد مجموع المعاني الجزئيَّة للجمل الَّتي تكونه؛ لذلك فالدّلالة الكليَّة لا تتمثّل في الانتقال من الجزء إلى الكلّ، وإنّما بالتَّكيف الدّلاليّ للأجزاء في ضوء البنية الكليَّة الشّاملة للنّصّ (بحيري، 2003، 115).

النّصّ القَصَصِيّ السّادس عشر: رُوِي أنّ عبيد الله بن يحيى حدَّث بحديثٍ ذكر فيه: "لا يُسَجّي المسلم في عرض أخيه"، وكان في المجلس أحمد بن بشر بن الأغبس، وزيد البارد، ومحمد بن أرقم، فبدر ابن أرقم فقال: سبحان الله! هذا لا ينتسب إلى رسول الله ﷺ؛ لأنّه أمر بالتَّسجية والسّتْرة. فخجل الشّيخ والتفت إلى ابن الأغبس، فقال: ما تقول يا أبا القاسم؟ فقلت: أنا وإنْ كنت أَتقدَّمُهما في السِّنّ فهما يتقدّمانني في العلم، ولستُ أتكّلم بمحضرهما. فقال لهما عبيد الله: اطلبا للكلمة مخرجًا، دون أنْ تغيرا خطَّها. فقالا: يمكن أن يكون "لا يَسْحي المسلم في عرض أخيه". قال: وما "يسحي"؟ قالا: يقشِر، يقال: سحوت القرطاس، وسحيت السَّحَاءة، وسَحَتِ المطرةُ الأرضَ. واستشهدا ببيتٍ من الشّعر:

أصابَ الأرضَ من نَوْء الثُّريَّا ... بساحيةٍ فأخطأت الطّلالَا[10]

قال المحدِّثُ: فخرجتُ عن المجلس بعدما انفضَّ أهلُه، فلمّا أتيتُ باب العطارين إذا محمد بن يحيى القلفاط، فقال لي: مِن أين؟ قلتُ: من عند الشّيخ أبي مروان. فقال: حفظ الله الشّيخ، شيخ

المسلمين وابن شيخهم، وسيدهم وابن سيدهم، فهل من خبر فيما هنالك؟ قلتُ: نعم، حدَّث الشّيخُ بكذا، فقال عائذًا بالله أن يُنسَب هذا إلى رسول الله ﷺ. فقلتُ له: بدر ابنُ أرقم قال كذا. فقال: ابن الأرقم لقد ارتقى مرتقًى صعبًا، أَوَقَدْ يتكلَّمُ في مجالس العلماء! فما قال ابن بشر؟ قال: تابعه على مقالته. قال: فما قال زيدٌ؟ قلتُ: قال كذا وكذا. قال: نعم حمار الطاحونة. ثم أطرق عني ساعة ثم قال: ليس كما قالا، والصّواب: "لا يشْحَى المسلم في عرض أخيه". قلتُ: وما "يشحَى"؟ قال: يفتح فاه بسبِّه، يقال: شَحَا الحمارُ فاه بالنّهيق. قال: فصابحت المجلس من الغد، فألفيتُ ابن أرقم جالسًا، فقصصتُ له القصّةَ، فقال ابن الأغبس: هذا والله الصّواب، وصدق أبو عبد الله (الزبيدي، د.ت، 279-280).

يتّضح من القصّة السّابقة أنّها تدور حول أكثر من قضيَّة لغويَّة منها التَّصحيف إذ وقع في كلمة (يُسَجّي) الَّتي لا يستقيم معها معنى الحديث عن رسول الله، فطلب منهما التَّقدير مع المحافظة على رسم الكلمة فقدروها تطويعًا بـ (يسحي) وقدّموا بين يديها الشّواهد الشّعرية، ثمّ يأتي بطل القصّة القلفاط وهو عالم لغوي مشهود له بالبنان ليردّ أقوال القوم ويفصل في المسألة بقوله إنّها من (يشحى) أيْ: لا يفتح فمه بالسّبّ. وبالوقوف على القصّة نجد أنّها قدّمت لنا ثلاث كلمات توافقت بالرَّسم لكنّها اختلفت في المعنى، وبذلك نكون قد أفدنا من القصّة معاني معجميَّة مختلفة، ومن جانب آخر تصلح مثل هذه القصّة للتّمثيل على ما عرف في اللسانيّات الحديثة بالتَّبدلات الصّوتيَّة للفونيمات فإنْ كانت تؤثّر في المعنى فنحن أمام فونيمات مختلفة وإنْ كانت لهجيَّة لا تؤثر في المعنى فنحن أمام تبدّلات صوتيَّة لهجيَّة للفونيم الواحد، وفي القصّة نحن أمام فونيمات مختلفة (صوت الحاء في مقابل الجيم، وصوت الشّين في مقابل السّين).

وأما الجانب القيمي فتمثل في أنّ العالم ليس بالضّرورة أنْ يكون محيطًا بكلّ مسألة؛ لذا فإنّ الأصل عدم الفتيا والتزامه الصّمت وردّ المسألة إلى أهل الاختصاص لا سيّما إنْ كانت تطرق باب القرآن أو الحديث. ومن جانب آخر يجب على العالم أنْ يتجنَّب شتم الآخرين وإنْ كانوا أقلّ منه علمًا لا كما فعل القلفاط عندما قال بأنَّ ابن الأرقم ارتقى مرتقًى صعبًا، أَوقَدْ يتكلَّمُ في مجالس العلماء! ووصف الآخر بحمار الطاحونة.

وبدت أدوات معيار الحبك الَّذي يعدّ من أهمّ المعايير النَّصِّيَّة واضحة في القصّة السّابقة: الحبك، وهذا المعيار يُوظّف أدوات مرتبطة بالنّواحي الدّلاليَّة للنّصّ، فهو يختصّ بترابط الجوانب الفكريَّة للنّصّ كأنْ يتّضح الخطاب بذكر السّبب والنّتيجة أو برصد الحركة الزّمنيَّة في

النّص، إذ يتدخّل في إيجاد العلاقات الَّتي جرت بين الحوادث (البطاشي، 2009، 76-80)، وهذا ما حدث في القصّة الَّتي ارتبطت بنواحٍ دلاليَّة وانبنت النّتيجة الَّتي قالت بضبط كلمة (يشجى) على الأسباب السّابقة لها ضمن أحداث متسلسلة زمنيًا، وتبعًا لذلك يتبيّن أنّ سلامة البنية النّحويّة التّركيبيّة وحتّى الدّلاليّة ليست العامل الوحيد الذي يضمن نصيّة النّصّ، بل يجب أنْ يُعنَى بكلّ أبعاد النّصّ البنيويّة منها والسّياقيّة والثّقافيّة، أيْ دراسة النّصوص على نحو شموليّ (حمقة، 2022، 712).

النّصّ القَصَصِيّ السّابع عشر: ممّا يُروى أنّ أبا عمرو كان مستعملًا للغريب في كلامه، شديد التَّقعر في لفظه، وكان شيخًا حافظًا للأخبار، ودخل أبو عمرو يومًا على عمّه إبراهيم بن حجّاج، فقال له: ما الَّذي حبسك عنَّا، وبطّأ بك عن مجلسنا؟ فقال له: أصلحك الله! أوجعني ظُنبوبي. قال: وما الظُّنبوبُ؟ قال: مُقدَّم عظمِ السّاق. وكان بين يديه طبقٌ فيه سَفَرْجَلٌ جليلٌ، فأمر مَن حضر من الخدمة أنْ يبطحوه على ظهره، وقال: تناولوا هذا السَّفَرْجَلَ، فأوجعوا به ظُنبوبَه (الزبيدي، د.ت، 288).

فالقضيَّة الدّلاليَّة الَّتي طرقتها القصّة هي كراهة استخدام اللّفظ الغريب المستوحش من اللُّغة كلفظة (الظُّنبوب)، إذْ كان بالإمكان قوله عظم السّاق، لكنّها في الوقت نفسه تُطلعنا على معنى معجميٍ جديد مرادف لمقدّم عظم السّاق وهو (الظُّنبوب).

الخاتمة:

تتبّعت الدِّراسَة الإلماحات النّحويَّة والدّلاليَّة في قصص النُّحاة في تراجمهم على نحو وظيفيّ ضِمن نَظمٍ نصيّ مكتمل الأركان، وَخَلُصَت إلى النّتائج الآتية:

- أثبتت الدّراسة أنّ كلّ قصّة من قصص النُّحاة تشكّل بنية نصيَّة كبرى ينتقل فيها من الجزء إلى الكلّ حسب المعنى الدّلالي للأجزاء، وبيّنت بتتبع المعايير النَّصِيَّة أن النَّصّ بمفهومه الكليّ يتداخل فيه مجموعة من المعطيات تكون وجهتها من أجل تحقيق هدف لغويّ لكنّها تتجاوز هذا الهدف إلى دلالات أخرى تظهر وراء النّصوص، فالنَّصّ ما هو إلا مِظلّة كبرى يستفيء تحتها العديد من التَّراكيب والأحداث والدّلالات والقيم.

- أبرزت قصص النُّحاة دور المعنى والسّياق في تحديد الوظائف النّحويَّة الدّقيقة كوظيفة حرف الواو أهو من باب العطف أمْ من باب الاستئناف، أو من باب الفصل بين المعطوف والمعطوف عليه، وإنّ الَّتي يفصل بينها وبين خبرها فاصل طويل حتّى يظنّ السّامع أنّ الخبر تقدّم ذكره فيختلط عليه الأمر كما اختلط على الحجّاج عندما رفع (أحبُّ) في آية سورة التَّوبة.

- أكسبت قصص النُّحاة بعض التَّراكيب الثَّبات في ذهن المتلقّي - لا سيّما إنْ كانت موظَّفة في القرآن - كقوله تعالى: {إِنَّ اللهَ بريءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسولُهُ} إذْ قدَّمت بين يدي القارئ اللَّحن والصّواب في قالب قَصصيّ يمنع معها الوقوع في الخطأ مرّة أخرى مُحقِّقة بذلك معيار المقبوليَّة في علم النَّصّ الحديث.

- صوّرت قصص النُّحاة بعض الجوانب الاجتماعيَّة والسّياسيَّة الَّتي تحيط بهم، إذ بيّنت مدى حرص الولاة والحكّام على سلامة لُغتهم وهذا ما حدا بالحجّاج أنْ يسأل عالمًا كيحيى بن يعمر بوقوعه في اللّحن من عدمه، وفي المقابل نتحسّس من القصص خوف العلماء من عقاب الحكّام فيتهرّبون من تخطئتهم، وتنافسهم من أجل إثبات أنفسهم وتصدّرهم للحصول على الحظوة والقرب من الخلفاء والحكام.

- عرضت قصص النُّحاة لبعض القضايا النّحويَّة الدّقيقة، إذ طرقت جزئيَّة جواز جمع الأسماء الخمسة جمع مذكر سالم (هَؤُلَاءِ أبون وأبين) وما يقاس عليهما، أو جواز النّصب أو الرَّفع بعد إذا وذلك في قوله: فإذا هو هي أو فإذا هو إياها، ومجيء (ليس) أداة استثناء بمعنى (إلّا) في الحديث الشّريف... (ليس أبا الدّرداء). وخصائص (ليس العاملة) و(ليس المهملة)، وبيّنت أنّ بعضها مقنَّنة بلهجات العرب ولغاتهم، أمّا العاملة فهي لغة الحجاز، وأمّا غير العاملة فهي لغة تميم.

- وضعت قصص النُّحاة بين يدي القارئ إلماحات جميلة لبعض المعاني القيميَّة كمعنى الإصرار من أجل الوصول إلى الهدف؛ فسيبويه الَّذي لحن في حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال عبارته المشهورة (سأطلب علما لا تلحنني فيه)؛ ليصبح بعدها إمام النّحو، وأنّ العلم لا يقتصر على مذاكرة متون الكتب وحفظها بل إنّ العلم قد يكون في مواقف حياتيَّة كتعلم حسن الأدب، ويظهر ذلك جليًّا عندما قال الأصمعيّ في حضرة الرَّشيد فعلّمني أكثر ممّا علّمته، وأوردت الدّراسة العديد من هذه القيم في متنها.

- بدت أدوات معيار الحبك الَّذي يعدّ من أهمّ المعايير النَّصِّيَّة واضحة في قصص النّحاة، وهذا المعيار يوظّف أدوات مرتبطة بالنّواحي الدّلاليَّة للنّصّ، فهو يختصّ بترابط الجوانب الفكريَّة للنّصّ كأنْ يتّضح الخطاب بذكر السّبب والنّتيجة أو برصد الحركة الزّمنيَّة في النّص، إذ يتدخّل في إيجاد العلاقات الَّتي جرت بين الحوادث.

- أوضحت الدّراسة بعض الدّلالات الدّقيقة لكلمات قد يُظَنّ أنّها لا تأتي إلا لمعنى محدّد ككلمة (محرم) في القصّة الَّتي تغفّل الأصمعيّ بها الكسائيّ، ليبيّن أنّ كلمة محرم حسب السّياق تشير إلى الدّاخل في حرمة الإسلام أو في حرمة الأعراف والقوانين. وبيّنت أنّ التَّشكلات اللّفظيَّة للكلمة الواحدة ككلمة (رؤبة) مع كل ضبط تؤدّي معنى جديدًا فهي فونيمات تمييزيّة.

- أبرزت قصص النُّحاة دور المجاز في الإشارة إلى دلالات جديدة تحاكي فنّ الألغاز اللُّغويَّة أو التَّورية كقول الأصمعيّ للخليفة: (ما لاقتني بعدك أرضٌ) أيْ ما استقرّت بي أرض، وفي تفسيره لمعنى جعفر بأنّها النّهر الصّغير، وأوضحت دور حركة الجسد وملامح الوجه في توضيح المعنى الدّقيق أو تعميته على السّامع كما فعل الأصمعيّ في تغفّله لأبي عمرو بكلمة (الفراء) بوضع يده عليها كإشارة إلى أنّها المعنى المراد لكنّها في البيت الشّعري تعني جماعة الحمر الوحشيَّة ولا علاقة لها بالصّوف.

- وظّفت قصص النُّحاة ظاهرة التَّصحيف على نحو تطبيقيّ وأبرزت مدى خطورة هذه الظّاهرة في إخفاء المعنى الدّقيق وسقطات العلماء في تقدير الرَّسم الكتابيّ الصّحيح وذلك في كلمة (يُسَجّي) الَّتي لا يستقيم معها معنى حديث النّبي – صلى الله عليه وسلم -، فقدّروها تطويعًا بـ (يسجي) وقدّموا بين يديها الشّواهد الشّعرية، ثمّ يأتي الفصل من القلفاط بأنّها من (يشجى) أيْ: لا يفتح فمه بالسّبّ.

- نفَّرت قصص النُّحاة من ظاهرة استخدام اللّفظ الغريب المستوحش من اللُّغة كلفظة (الظُّنبوب)، إذْ كان بالإمكان قوله عظم السّاق، لكنّها في الوقت نفسه تُطْلِعنا على معنى معجميّ جديد مرادف لمقدّم عظم السّاق وهو (الظُّنبوب).

التوصيات:

توصي الدراسة بما يأتي:

- توسيع حلقة البحث في كتب التّراجم لتشملَ الجوانب اللُّغويّة الأخرى كالصّرفيّة والصّوتيّة والبلاغيّة في تراجم النّحاة دون قصرها على الجانب النّحوي والدّلالي، ولتطرقَ عيّنات دراسيّة أخرى كقصص الأدباء والشّعراء واستنطاق جوانبها القيميّة والوظيفيّة.

- العمل على دمج هذه القصص في المناهج الدّراسيّة التي تُدرّس في المدارس أو بعض المساقات الإجباريّة في الجامعات؛ كونها تجمع بين التّعليم الوظيفيّ والقيم ضمن قوالب نصيّة تتّسم بالتّشويق.

- توظيف معطيات علم النّص في دراسة النّصوص التّعليميّة التي تُدرَّس في المناهج ولا سيّما القصص القرآنيّ والقصص التّراثيّ، بصياغة أسئلة تنطلق من معايير النّصّ توضّح مقاصده وآليّة تلقّيه والمعطيات الثّقافيّة الّتي تحيط به وأدواته اللّغويّة وتقاطعه مع النّصوص الأخرى.

المصادروالمراجع:

1. الإبراهيمي، خولة (2000م) مبادئ في اللسانيات، (د.ط)، دار القصبة، الجزائر.
2. الأخفش الأصغر، أبو الحسن علي (1984)، كتاب الاختيارين، تحقيق: فخر الدين قباوة، (ط2)، مؤسسة الرسالة، بيروت.
3. الأفغاني، سعيد، (د.ت)، من تاريخ النّحو العربي، (د.ط)، مكتبة الفلاح.
4. الأعشى، ميمون بن قيس (د.ت)، ديوان الأعشى الكبير، تحقيق: محمد حسين، (د.ط)، مكتبة الآداب – المطبعة النموذجية، القاهرة.
5. بحيري، سعيد (2004)، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، (ط1)، مؤسسة المختار، القاهرة.
6. البطاشي، خليل (2009)، التَّرابط النّصي في ضوء التَّحليل اللساني للخطاب، (ط1)، دارجرير للنشر والتَّوزيع.
7. التميمي، عدي بن زيد (1965)، ديوان عدي بن زيد، تحقيق محمد جبار المعيبد، ط1، دار الجمهورية للطباعة والنشر، بغداد.
8. التَّنوخي، أبو المحاسن (1992)، تاريخ العلماء النّحويين من البصريين والكوفيين وغيرهم، تحقيق: عبد الفتاح الحلو، (ط2)، دار هجر للطباعة والنّشر، القاهرة.
9. التَّهانوي، محمد (1996)، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: علي دحروج، (ط1)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
10. جرير (د.ت)، ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب، تحقيق: نعمان طه، (ط3)، دار المعارف، القاهرة.

11. ابن جني، عثمان (392هـ/1002م)، الخصائص، تحقيق: محمد النّجار، ط4، الهيئة المصريَّة العامة للكتاب، (د.ت).

12. جون لاينز(1987م)، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق، (د.ط)، دار الشؤون الثقافية العامة.

13. حامد، عثمان (2017م)، السبك النحوي وأثره في الترابط النصي (دراسة تطبيقية على معاهدة الحديبية)، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

14. الحربي، عارف (2024م)، مفهوم علم اللغة النصي، ومعاييره النّصّيّة، مجلة قطاف، العدد 20.

15. حسان، تمام (2007م)، اجتهادات لغوية، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة.

16. حمقة، حكيمة (2022م)، لسانيات النص والمنحى الشمولي في تحليل النصوص، مجلة النص، جامعة عبد الرحمن ميرة، الجزائر، المجلد 8، العدد1.

17. الحميري، عبد الواسع (2008م)، الخطاب والنص (المفهوم، والعلاقة، والسلطة)، (ط1)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

18. الحنيلة، نور. وعبد الهادي عبد العزيز(2018)، براعة الزمخشري في وعظ المسلمين من خلال مقاماته: من منظور علم النّصّ، مجلة الضاد، المجلد (2)، العدد (1).

19. الخفاجي، أحمد (1996م)، شرح درة الغواص، تحقيق: عبد الحفيظ قرني، (ط1)، دار الجيل، بيروت.

20. دي بوجراند، روبرت (1998)، النَّصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكُتُب، القاهرة.

21. ذي الرمة، غيلان (1982)، ديوان ذي الرُّمّة بشرح الباهلي، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح، (ط1)، مؤسسة الإيمان، جدة.

22. الراعي النميري، عبيد بن الحصين (1980)، الديوان، تحقيق: راينهرت فايبرت، (د.ط)، دار فرانتس شتاينز بفيسباد، بيروت.

23. الزّبيدي، محمد (د.ت)، طبقات النّحويين واللُّغَويّين، تحقيق: محمد أبو الفضل، (ط2)، دار المعارف.

24. الزركلي، خير الدين (2002م)، الأعلام، (ط5)، دار العلم للملايين، بيروت،

25. سشايفر، جان ماري (2004م)، النص، بحث ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، ترجمة: منذر عياشي، (ط1)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

26. سلمان، عزمي(2014)، علم لغة النص: الإرهاصات الأولى وبدايات النشأة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد 13.

27. السّيرافي، الحسن (1966)، أخبار النّحويين البصريين، تحقيق: طه الزَّيني، ومحمد خفاجي، (د.ط)، النّاشر: مصطفى الحلبي.

28. السيوطي (1998)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد منصور، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت.

29. الصبيحي، محمد (2008م)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، (د.ط)، الدار العربية للعلوم.
30. عباس حسن (د.ت)، النّحو الوافي، (ط15)، دار المعارف.
31. عبد المجيد، جميل (2003)، علم النّص، مجلة عالم الفكر، المجلد 32، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
32. العرجي، عبد الله بن عمر(1998)، الديوان، تحقيق: سجيع الجبيلي، (ط1)، دار صادر، بيروت.
33. عفيفي، أحمد (2001م)، نحو النّصّ اتّجاه جديد في الدرس النحوي، (ط1)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
34. عوض، يوسف (1410ه)، علم النص ونظرية الترجمة، (ط1)، دار الثقة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة.
35. الغذامي، عبد الله (1992م)، ثقافة الأسئلة مقالات في النقد والنظرية، (د.ط)، النادي الأدبي الثقافي، جدة.
36. أبو غزالة، إلهام، وعلي خليل حمد (1999)، مدخل إلى علم لغة النَّص، (ط2)، الهيئة المصريَّة العامة للكتاب، القاهرة.
37. ابن فارس، أحمد (1979)، مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السّلام هارون، (د.ط)، دار الفكر.
38. الفارضي، شمس الدين (2018م)، شرح الفارضي على ألفية بن مالك، تحقيق: محمد الخطيب، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت.
39. فرج، حسام (2007م)، نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النّصّ النثريّ، (ط1)، مكتبة الآداب، القاهرة.
40. المخزومي، الحارث بن خالد، شعره (1972)، شعره، تحقيق: يحيى الجبوري، ط1، مطبعة النعمان، النجف الأشرف.
41. المرقش الاكبر، عمرو بن سعد، والمرقش الأصغر، عمر بن حرملة (1998)، ديوان المرقشين، تحقيق: كارين صادر، (ط1)، دار صادر بيروت.
42. ابن منظور، محمد (1414ه)، لسان العرب، (ط3)، دار صادر بيروت.
43. ابن هشام، عبد الله (1985)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد حمد الله، (ط6)، دار الفكر، دمشق، 1985م.
44. وسام نش، أبو القاسم سعد الله (2017م)، لسانيات النص والتعليم، مجلة دراسات لسانية، المجلد 2، العدد 7.
45. ابن يعيش، يعيش (2001)، شرح المفصل للزمخشري، تحقيق: إميل بديع يعقوب، (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت.

الهوامش:

.

[1] هو زياد بن أبيه، من أهل الطائف. اختلفوا في اسم أبيه،أسلم في عهد أبي بكر. وكان كاتبا للمغيرة بن شعبة، وولاه معاوية بن أبي سفيان البصرة والكوفة وسائر العراق، فلم يزل في ولايته إلى أن توفي سنة 53هـ. الزركلي، الأعلام، 53/3.

[2] البيت للمرقش الأصغر وشطره الأول: فمن يلق خيرا يحمد الناس أمره. انظر: ديوان المرقشيين، 100.

[3] البيت لعبد الله بن عمرو العرجي. العرجي، الديوان 319. ولكن الراجح كما صححه الثقات أنه للحارث بن خالد المخزومي. الشهاب الخفاجي، شرح درة الغواص، 304. الحارث بن خالد المخزومي، الديوان، ص91. مصابكم: اسم إن منصوب، ورجلا: مفعول به للمصدر الميمي (مصابكم) منصوب، ظلمُ خبر إنّ مرفوع. وجملة (أهدى السلام) في محل نصب نعت (رجلًا). الفارضي، شرح الفارضي على ألفية بن مالك، 13/3-14.

[4] هذه الأبيات للأعشى، ديوان الأعشى الكبير، 41.

[5] هذه الأبيات للأعشى، ديوان الأعشى الكبير، 101.

[6] البيت لجرير، ديوان جرير، 89/1.

[7] البيت للراعي النميري. ديوانه، ص 231. وذكره السيوطي من ضمن أبيات المعاني. السيوطي، المزهر في علوم اللغة، 454/1.

[8] البيت لعدي بن زيد التميمي، وهو شاعر جاهلي من أهل الحيرة، ديوانه، 178.

[9] البيت منسوب لمالك بن زغبة الباهلي. انظر: الأخفش الأصغر، كتاب الاختيارين، 152.

[10] البيت لذي الرمة، وهو مثبت في ديوانه لكن مع اختلاف في الرواية:

أصاب الناس منقمس الثريا بساحية وأتبعها طلالا. ديوان ذي الرُّمّة بشرح الباهلي، 1551/3.

الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن

روان إسماعيل الزعبي* **د. فاطمة محمد التلاهين****

تاريخ وصول البحث: 2025/5/20م تاريخ قبول البحث: 2025/8/3م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (367) مطلقة من النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان، تم اختيارهن بطريقة العينة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الصلابة النفسية وتكون من (24) فقرة، ومقياس القلق النفسي الاجتماعي وتكون من (25) فقرة، أظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة الدراسة كان متوسطًا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل، وأبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي والمقياس ككل وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، كما أظهرت النتائج أن الصلابة النفسية قد فسرت (39.3%) من التباين الحاصل في القلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان، بينما لم تكن لمتغيري العمر والمؤهل العلمي دلالة إحصائية تُذكر. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها تشجيع مراكز دعم الأسرة والمجتمع في الأردن على تبني ورش عمل تركز على تعزيز الصلابة النفسية للنساء المطلقات وذلك للتخفيف من مشاعر القلق النفسي الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، القلق النفسي الاجتماعي، النساء المطلقات.

* باحثة.

** أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Psychological Hardiness and Its Relationship with Psychosocial Anxiety Among a Sample of Divorced Women in Jordan.

Abstract

The study aimed to identify psychological hardiness and its relationship with psychosocial anxiety among a sample of divorced women in Jordan. The study employed a descriptive predictive approach, and the sample consisted of 367 divorced women from the capital governorate, Amman, selected through a convenience sampling method. To achieve the objectives of the study, a Psychological Hardiness Scale was developed, consisting of 24 items, and a Psychosocial Anxiety Scale, consisting of 25 items. The results indicated that the levels of psychological hardiness and psychosocial anxiety among the study sample were moderate. The findings also revealed no statistically significant differences in the mean responses of divorced women in Amman Governorate on the dimensions of the Psychological Hardiness Scale and the overall scale, as well as the dimensions of the Psychosocial Anxiety Scale and the overall scale, according to the variables of age and educational qualification. Additionally, the results showed that psychological hardiness accounted for (39.3%) of the variance in psychosocial anxiety among divorced women in Amman Governorate, while the variables of age and educational qualification did not have any statistically significant effect. The study concluded with a set of recommendations, most notably encouraging family and community support centers in Jordan to adopt workshops focusing on enhancing psychological hardiness among divorced women in order to alleviate feelings of psychosocial anxiety.

Keywords: Psychological Hardness, Psychosocial Anxiety, Divorced Women.

المقدمة والخلفية النظرية:

يعد الزواج وتكوين الأسرة سنة كونية شرعها الله تعالى، وتبنتها المجتمعات على مر العصور كمصدر لاستقرار الإنسان وسعادته، ووسيلة لبناء مجتمع متماسك يَعمرُ الأرض ويعزز رفاهيته؛ بإرضاء الغرائز الإنسانية الطبيعية على نحو مشروع، وتوفير السكن والاطمئنان النفسي، وتمكين الزوجين من دعم بعضهما بعضا في مواجهة تحديات الحياة، وضمان بقاء النوع البشري من الزوال باستمرارية التناسل، إلا أن الحياة الزوجية قد تواجه أحياناً تحديات وأزمات تهدد هذه الرابطة المقدسة، وتحرم الزوجين من السعادة والاستقرار، حيث تختفي المودة والعاطفة، وتحل محلها مشاعر اللوم وتبادل الاتهامات والغضب والاستياء، ومع تعثر التواصل يختل الانسجام، وقد لا تتحقق أهداف الزواج، ويصبح الطلاق هو الحل لإنهاء الزواج (Al-Sayyid, 2022).

إن وصول الزوجين إلى مرحلة الطلاق يعد تحديًا للأسرة كمؤسسة اجتماعية، ويؤثر في الرفاهية العامة لجميع الأفراد المعنيين وصحّة الأسر (Almutairi et al, 2024). وهذا ما أشار إليه المجالي (Majali, 2024) بأن الطلاق مشكلة مجتمعية، تختلف باختلاف المجتمعات، وهو مؤشر خطير على درجة تفاقمها في المجتمع، ومؤشر قوي على وجود حالة من الخلل الاجتماعي الناتج عن معايير الحياة الزوجية والقواعد التي تحكمها، فالطلاق من مهددات بناء الأسرة، ويترك آثاراً مؤلمة ذات أبعاد اجتماعية خطيرة، كالتشرد والانحراف.

إن الطلاق شائع في جميع أنحاء العالم، لكن أسبابه تختلف حسب الثقافة والمنطقة، وتشهد الولايات المتحدة أعلى معدل طلاق بين الدول الصناعية، حيث ينتهي واحد من كل زواجين بالطلاق، كما يبلغ متوسط معدل الطلاق في الدول الأوروبية (40%). ومع ذلك، يمكن أن تختلف معدلات الطلاق بشكل كبير داخل البلدان بسبب العوامل الاجتماعية والثقافية والظروف الفردية (Sheykhi, 2020). وتشير دائرة قاضي القضاة (2024) أنه تم تسجيل (25887) حالة طلاق في الأردن لعام (2023).

إن المرأة المطلقة في المجتمع الأردني قد تعاني أكثر من غيرها بسبب خصوصية الأردن الثقافية العربية، وطبيعة العلاقات مع الأقارب والتقاليد الثقافية، فضلاً عن النظام الديني السائد الذي يحظر على المرأة العيش بمفردها، والخروج من المنزل، وإقامة أي علاقة جنسية بين الرجل والمرأة إلا ما يتم في إطار الزواج ووفق التقاليد والعادات المنضبطة، واللافت للنظر أن المجتمع الأردني شهد هذه الأيام زيادة في عدد الأسر المتفككة نتيجة للطلاق، وعلى هذا النحو أصبح الطلاق من

القضايا الخطيرة التي تساهم في زعزعة وحدة الأسرة، على الرغم من أنه حل يذيب بعض المشاكل المعقدة التي تحد بشدة من استمرارية العلاقة الزوجية(Khataybeh, 2022).

ونتيجة للطلاق فإن النساء المطلقات يواجهن تحديات عاطفية متزايدة، ويواجهن المزيد من القضايا الاجتماعية مقارنة بالنساء المتزوجات، فالطلاق في كثير من الأحيان الحدث الأكثر إيلامًا وإيذاءً للأسر المعنية، ويؤدي الضرر الناجم عن المشاكل قبل وأثناء الطلاق إلى حدوث صعوبات عاطفية ونفسية، بحيث يكون القلق أكثر انتشارًا لدى النساء المطلقات منه لدى النساء المتزوجات (Rajabi et al, 2023).

وتشير الجمعية الأمريكية للطب النفسي بأن القلق النفسي الاجتماعي يؤثر في النساء أكثر من الرجال مع معدل انتشار أعلى بين الإناث بنسبة (1.5 إلى 2.2)؛ حيث تُعد النساء أكثر عرضة للإصابة بالقلق النفسي الاجتماعي مقارنة بالرجال، ويتسم هذا القلق بخوف واضح ومستمر من موقف اجتماعي أو أكثر أو أنشطة أدائية، وقد يواجه تدقيقًا محتملًا من قِبَل الآخرين (American Psychiatric Association, 2013).

ويرى هالد وآخرون (Hald et a, l2022) أن مستويات القلق النفسي الاجتماعي أعلى بين المطلقات بسبب الطبيعة المدمرة المحتملة للطلاق، ويشمل ذلك التغييرات المحتملة في مكان المعيشة، والعلاقات الاجتماعية، والوضع المالي، والشبكات الاجتماعية، والأبوة ، وقد ارتبط القلق النفسي الاجتماعي بالعديد من النتائج الصحية الضارة بما في ذلك انخفاض الفاعلية الذاتية والأمراض المزمنة والشعور بالوحدة، وهذا ما أكده عبد القادر(Abdel Qader, 2023) بأن الشعور بالوحدة النفسية يرتبط بصعوبة تكوين علاقات اجتماعية صحية، مما قد يؤدي بدوره إلى القلق النفسي الاجتماعي.

إن القلق النفسي الاجتماعي إذا اصيبت به المرأة المطلقة يمكن أن يجعلها غير قادرة على اتخاذ قرارات حكيمة، مما يؤدي إلى أفعال لا تخدم مصلحتها، وتشمل أعراض القلق النفسية لدى المرأة المطلقة القلق المزمن والخوف من الحكم، وانخفاض مستمر في احترام الذات، وغالبًا ما يصاحب ذلك الاكتئاب وعدم الاستقرار العاطفي وأنماط التفكير السلبية التي تركز على الندم ، واجتماعيًا غالبًا ما تنسحب النساء المطلقات من الأصدقاء والعائلة، خوفًا من الحكم أو الرفض، وقد يكافحن من أجل الثقة بالآخرين أو بناء علاقات جديدة، ويتفاقم هذا العزل بسبب

فقدان الروابط المتبادلة التي تشكلت أثناء الزواج مما يؤدي إلى تقليص شبكة الدعم Hamid, (2022).

ويمكن أن يُكوِّن الطلاق خبرة تعليمية للمطلقة في جعلها قوية عاطفيًا، ولكن كل هذا يعتمد على موقفها وكيف تتصرف، فبعد الطلاق يتعين على المطلقة التعامل مع إعادة التكيف الاجتماعي والاقتصادي، وبالنسبة لبعض الإناث يكون الطلاق عملية حداد مصحوبة بمشاعر العجز والغضب والقلق والذنب والوحدة (Iftikhar et a, 2023). ومع ذلك، يرى فراجات(Feraghat, 2024) أن جميع المطلقات لا تعانينَ من القلق النفسي الاجتماعي، ويرجع ذلك إلى وجود عوامل ربما تؤثر في حياتهن، ومنها العوامل الشخصية، وأحد الجوانب الشخصية هي الصلابة النفسية، والتي تعد سمة شخصية تساعد المطلقات في التعامل مع أحداث الطلاق الضاغطة، فالصلابة النفسية تعد عاملاً لتحسين الصحة، وهي في الواقع مزيج من المعتقدات حول الذات والعالم الذي يحمي المطلقة من الضغوط الداخلية والخارجية، كما تعد عاملا يقودها في المواقف الصعبة ويساعدها في التغلب على المواقف المهددة بنجاح، وبالتالي فإن التحدي والالتزام والضبط في القدرات والشخصية، تشكل قوة نفسية لدى المرأة المطلقة.

وهذا ما أكده عبد الفتاح والسايس (Abdelfatah & Elsayes, 2023)أن الصلابة النفسية هي إحدى سمات الشخصية التي تمكن المرأة المطلقة من التعامل مع القلق والتوتر بشكل جيد والحفاظ على صحتها الجسدية والعقلية وتجنب الإصابة بأمراض نفسية وفسيولوجية مرتبطة بالقلق والتوتر، فالمطلقات ذوات الصلابة النفسية العالية يتميزن بالإيجابية والهدوء العاطفي، وفعّالات في التعامل مع الضغوط والقلق والتوتر، كما أن لديهن القدرة على تغيير الظروف العصيبة إلى ظروف أقل خطورة.

لذ؛ فإن الصلابة النفسية هي إحدى العوامل التي تقود المرأة المطلقة في المواقف الصعبة ويساعدها في التغلب على المواقف المهددة بنجاح، فأشياء مثل التحدي والالتزام والتحكم العاطفي والتحكم في الحياة والثقة في قدراتها تشكل صلابتها النفسية (Fahmi, 2022).

الصلابة النفسيةPsychological Hardness :

طرحت كوباسا (Kobasa ,1979) مفهوم الصلابة النفسية لدراسة كيفية تأثير الشخصية في استجابة الشخص للتوتر، كما هدفت إلى فهم سبب بقاء بعض الأشخاص بصحة جيدة رغم تعرضهم لتوتر شديد، بينما يُصاب آخرون بمشاكل صحية جسدية أو نفسية. وأشارت كوباسا إلى أن من يتأقلمون جيدًا مع التوتر الشديد يشتركون في سمة شخصية محددة تُسمى الصلابة

النفسية، وتتضمن هذه السمة ثلاثة مكونات رئيسة وهي: الالتزام، والتحكم، والتحدي، والتي تُشكل نظرة الأفراد إلى أنفسهم وتفسيرهم للمواقف العصيبة. ويمكن تعريف الصلابة النفسية بأنها "القدرة على التعامل مع المواقف العصيبة بالالتزام (مقابل الاغتراب)، والتحكم (مقابل العجز) والتحدي (مقابل التهديد)"(Ravindran & Vimala, 2024:461).

ويشير مفهوم الصلابة النفسية إلى سمة شخصية لتفسير سبب عدم رد فعل بعض الأشخاص سلبًا تجاه الأحداث الصعبة في الحياة، فالصلابة النفسية هي إحدى سمات الشخصية التي تمكن المرأة المطلقة من التعامل مع التوتر بشكل جيد والحفاظ على صحتها الجسدية والعقلية وتجنب الإصابة بأمراض نفسية فسيولوجية مرتبطة بالتوتر، وتتميز المطلقات ذوات الصلابة النفسية العالية بالإيجابية والهدوء العاطفي.، وهنّ فعّالات في التعامل مع الضغوط والتوتر، ولديهن القدرة على تغيير الظروف العصيبة إلى ظروف أقل خطورة، فالصلابة النفسية هي عملية تكيف المرأة المطلقة مع تحديات الحياة وحل المشكلات بنجاح من خلال الإيمان بقدرتها على التحكم في عواطفها والقدرة على إدارة مشاكل حياتها اليومية (Abdelfatah & Elsayes, 2023).

وفقًا لشيخانتسوفا (Chykhantsova, 2024) فإن السمات الشخصية التي تميز الصلابة النفسية تشمل احترام الذات العالي، والشعور الواضح بالهدف في الحياة، والموقف الهادئ تجاه الخطر، والاستعداد لارتكاب الأخطاء، وبالتالي فإن الصلابة النفسية تعد سمة شخصية مستقرة، فضلاً عن كونها سمة تميز القدرة على حماية الذات من التأثيرات السلبية المجهدة.

وتتكون الصلابة النفسية من ثلاثة أبعاد هي:

بعد الالتزام:Commitment يعني الالتزام النظر إلى العالم على أنه مثير للاهتمام وجذاب، حتى عندما تكون الأمور صعبة، فالأفراد الذين يمتلكون الصلابة النفسية يتابعون اهتماماتهم بقوة، وينخرطون بعمق في عملهم أو هواياتهم، ويتفاعلون اجتماعيًا مع الآخرين، كما يصف الالتزام الميل إلى البقاء منخرطًا مع الأشخاص والأحداث والسعي لتحقيق الأهداف بدلاً من التراجع إلى العزلة حتى عند مواجهة ضغوط كبيرة، وبالتالي فإن القدرة على البقاء بصحة جيدة تحت الضغط تتوقف على شعور قوي بالالتزام تجاه الذات (Mahmoud, 2020).

بعد التحكم Control: إن الأفراد الذين يتمتعون بالصلابة النفسية يظهرون التحكم بثلاث طرق وهي: أولاً، يظهرون سيطرة على القرار ويتقنون الاختيار بشكل مستقل من بين مسارات

العمل المختلفة للتعامل مع المواقف العصيبة. ثانيًا، يتمتع الأفراد الأقوياء بالتحكم المعرفي ويظهرون القدرة على تفسير وتقييم ودمج التوتر في خطة حياتهم المستمرة. وأخيرًا، يُظهر الأفراد الذين يمتلكون الصلابة النفسية ذخيرة أكبر من مهارات التأقلم التي يمكنهم الاعتماد عليها عند مواجهة الأحداث العصيبة (Harris, 2022).

بعد التحدي:Challenge يتميز التحدي بالنظر إلى الضغوطات والمأساة على أنها أجزاء طبيعية من الوجود بدلاً من الاستسلام لها، وعندما تحدث الضغوطات يؤدي ارتفاع التحدي إلى وجهة نظر أكثر ترجيحًا بأن الضغوطات تمثل فرصًا مع إمكانية النمو إذا قام المرء بتنظيم موارده لمواجهتها بشكل مناسب (Loebel, 2020).

ومن النظريات المفسرة للصلابة النفسية النظرية الوجودية، وهي إحدى النظريات الرئيسة التي تساعد في تفسير الصلابة النفسية وترتبط بها ارتباطًا وثيقًا، حيث تنظر هذه النظرية إلى البشر على أنهم كائنات حرة بطبيعتها، وليسوا مجرد مستجيبين سلبيين للأحداث الخارجية، وتقر بأن الحياة مليئة بالتحديات ومثيرة للقلق بطبيعتها، مما يتطلب من الأفراد اتخاذ خيارات صعبة للبقاء على قيد الحياة. وتسلط الوجودية الضوء على أهمية الشجاعة الوجودية - مواجهة صعوبات الحياة وجهاً لوجه - كاستجابة حيوية للشدائد، ويمكن أن يؤدي نقص هذه الشجاعة إلى زيادة التوتر والقلق وإضعاف الشعور بالهوية الشخصية، وتتوافق الشجاعة الوجودية، وهي جوهر هذه النظرية، بشكل وثيق مع فكرة الصلابة النفسية، والتي غالبًا ما تُرى لدى الأشخاص الذين يبقون أقوياء تحت الضغط (Sharma, 2018).

القلق النفسي الاجتماعي Psychosocial Anxiety:

يعد القلق النفسي الاجتماعي الفئة الأكثر انتشارًا من بين أنواع القلق ويرتبط بضعف وظيفي، حيث يخاف الأشخاص المصابون بالقلق النفسي الاجتماعي ويتجنبون تدقيق الآخرين، وقد يكون القلق من الإحراج واضحًا لدرجة أن العديد من اللقاءات الشخصية يتم تجنبها أو تحملها بانزعاج شديد، لذلك فإن القلق النفسي الاجتماعي له عواقب سلبية متنوعة في العمل والحياة الاجتماعية (Paz, 2023).

إن الطبيعة السببية للقلق النفسي الاجتماعي غير واضحة، ومع ذلك، فإن العوامل البيئية المحتملة مثل الشدائد في مرحلة الطفولة، أو سوء المعاملة، أو التجارب السلبية قد تشكل خطرًا أعلى للإصابة بالقلق النفسي الاجتماعي، فعلى سبيل المثال، يمكن أن يحدث ظهور القلق النفسي الاجتماعي بعد تجربة مرهقة أو مهينة، مثل التعرض للتنمر أو الطلاق (Garcia, 2024). وتشمل

المخاطر المحتملة الأخرى وعوامل التشخيص المرتبطة بالقلق النفسي الاجتماعي العوامل الوراثية، ووفقًا لعامر وآخرين (Amer et al, 2023) فإن الوراثة هي نسبة التباين في الخصائص أو السمات الجسدية التي يُعتقد أنها ناجمة عن التمييز الوراثي بين الناس، وعادةً ما يُعزى التباين المتبقي إلى القضايا البيئية، وعادةً ما تقدر الوراثة التأثير المتناسب للتأثيرات الوراثية والبيئية على سمة أو ميزة، فإذا تم تحديد الفرد بأنه مصاب بالقلق النفسي الاجتماعي، فمن المحتمل أن يكون لديه جينات دقيقة تجعله أكثر استعدادًا للإصابة بهذا بالقلق.

ويعتقد الأشخاص المصابون بالقلق النفسي الاجتماعي عادةً أنهم معرضون للتصرف بطرق غير مقبولة أو أن السلوك سيكون له عواقب سلبية مثل فقدان المكانة والقيمة أو إفساح المجال للرفض، ويمكن أن يبدأ الخوف والقلق لدى الأفراد المصابين بالقلق النفسي الاجتماعي في إظهار الأعراض قبل أسابيع من حدوث الحدث، وتشمل الأعراض التي قد يعاني منها عند الأداء أمام الآخرين أو حولهم هي الشعور بالغثيان والاحمرار والتعرق والارتعاش والصوت الخافت وصعوبة التواصل البصري والحكم على أنفسهم بشكل سلبي أو الخوف من أن يحكم عليهم الآخرون بشكل سلبي، وفي النهاية، قد يتجنبون الأماكن التي قد يكون فيها الآخرون Scheibal, (2024).

ووفقًا لعمارة (Emara, 2023) يظهر القلق النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص في ثلاثة مستويات وهي:

- المستوى السلوكي: يتميز بتجنب أو الانسحاب من المواقف الاجتماعية، بما في ذلك رفض الدعوات الاجتماعية، والامتناع عن الاختلاط الاجتماعي، والحد من الاتصالات والعلاقات الاجتماعية.

- المستوى المعرفي: يتميز بإدراك سلبي وغير مناسب للمواقف الاجتماعية، وغالبًا ما يكون مصحوبًا بالانشغال بإمكانية تلقي أحكام سلبية من الآخرين.

- المستوى الفسيولوجي: يتضح من خلال الأعراض الجسدية مثل ضيق التنفس، والأرق، والتعرق، وسرعة ضربات القلب، والغثيان، والتوتر، حيث يميل الأفراد المصابون بالقلق النفسي الاجتماعي إلى التركيز على هذه الأعراض، معتقدين أن الآخرين يلاحظونها ويفسرونها على أنها علامات على عدم الكفاءة أو ضعف الأداء الاجتماعي.

وهناك أربعة أبعاد للقلق النفسي الاجتماعي وهي:

البعد الأول: سلوك التهرب: يتميز بميل الشخص إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية أو التهرب منها بسبب الخوف من الحكم أو الإحراج، وقد يتجنب الأفراد الذين يظهرون هذا السلوك التجمعات أو التحدث أمام الجمهور أو حتى التفاعلات الاجتماعية البسيطة مثل التواصل البصري أو بدء المحادثات، وينبع هذا التجنب من القلق المفرط بشأن التقييم السلبي، مما يؤدي إلى عدم الراحة أو الضيق في المواقف الاجتماعية (Karp, 2024).

البعد الثاني: توقع الفشل: وفيه يتوقع الأفراد نتائج سلبية قبل الانخراط في التفاعلات الاجتماعية، وقد يعتقدون أنهم سيقولون شيئًا محرجًا، أو سيُحكم عليهم بقسوة، أو يحرجون أنفسهم، مما يؤدي إلى زيادة القلق، وغالبًا ما يكون هذا الخوف غير عقلاني، ولكنه يبدو حقيقيًا جدًا، مما يتسبب في الإفراط في مراقبة الذات والتردد (Mahmoud, 2020).

البعد الثالث: الأعراض النفسية: وتشمل استجابات عاطفية وإدراكية مكثفة أثناء أو قبل التفاعلات الاجتماعية، وقد يعاني الأفراد من قلق مفرط أو خوف أو رهبة من الحكم عليهم أو إحراجهم أو رفضهم، وغالباً ما تتجلى هذه الأعراض في الأفكار المتسارعة أو النقد الذاتي أو الشعور بعدم الكفاءة (Taha et al., 2017).

البعد الرابع: الأعراض الجسمية: تعكس استجابة الجسم للتوتر الناتج عن التهديدات الاجتماعية المتصورة، فعند مواجهة التفاعلات الاجتماعية، قد يعاني الأفراد من أعراض مثل تسارع ضربات القلب، والتعرق، والارتعاش، أو ضيق التنفس، وتنشأ هذه الاستجابات نتيجة لاستجابة الجسم للمواجهة أو الهروب، مما يجعله مستعداً للتعامل مع الخطر المتصور (Al-Zwairi, 2015).

ويعد الطلاق من أهم التحديات التي تواجه العديد من المجتمعات، ويعتقد علماء النفس وعلماء الاجتماع أن الطلاق في كثير من الأحيان الحدث الأكثر إيلامًا وإيذاءً للأسر المعنية، فالضرر الناجم عن المشاكل قبل وأثناء الطلاق ينتهي به الأمر إلى التسبب في صعوبات عاطفية ونفسية لدى الأمهات المطلقات، بحيث يكون القلق النفسي الاجتماعي أكثر انتشارًا لدى النساء المطلقات منه لدى النساء المتزوجات، وبالتالي فإن الأفكار المقلقة هي سلسلة من الأفكار والآراء السلبية التي لا يمكن السيطرة عليها إلى حد كبير والتي تسبب مشاكل نفسية لدى من يعانون منها وقد تؤدي إلى نتيجة سلبية واحدة أو أكثر (Rajabi et al., 2023).

ومن النظريات المفسرة للقلق النفسي الاجتماعي النظرية المعرفية، حيث تعتمد على أن أفكار الفرد ومعتقداته وإدراكاته تؤدي دورًا محوريًا في تشكيل المشاعر والسلوكيات، وتفترض هذه

النظرية أن الاضطرابات العقلية، بما في ذلك القلق النفسي الاجتماعي، ينشأ من أنماط تفكير مشوهة أو سلبية، والتي تؤثر في كيفية تفسير الشخص لتجاربه، وتفترض النظرية المعرفية أن الأفراد الذين يعانون من القلق النفسي الاجتماعي غالبًا ما يحملون معتقدات غير عقلانية حول الحكم عليهم أو رفضهم في المواقف الاجتماعية، وتخلق أنماط التفكير السلبية هذه حلقة مفرغة حيث يرى الفرد التفاعلات الاجتماعية على أنها تهديد، مما يؤدي إلى زيادة سلوكيات التجنب وزيادة القلق، كما تؤكد النظرية المعرفية أنه من خلال تحديد هذه الأفكار المشوهة وتحديها، يمكن للأفراد تطوير طرق تفكير أكثر صحة وتقليل قلقهم النفسي الاجتماعي Bui et al., 2020).

أما منظرو السلوك فيرون أن القلق سلوك مكتسب تشكله بيئة الفرد، ووفقًا للمنظور السلوكي، يتم تفسير القلق من خلال الإشراط الكلاسيكي، حيث يرتبط المنبه المحايد بمنبه أصلي، مما يتسبب في إثارة نفس الاستجابة. فعلى سبيل المثال إذا تم إقران المنبه المحايد بمنبه محفز للخوف، فيمكنه إثارة نفس استجابة الخوف، حتى لو لم يكن الموقف يسبب الخوف بشكل طبيعي. وبمرور الوقت، تؤدي هذه الاستجابة المشروطة إلى تطور القلق، وفي هذا الإطار يتم التمييز بين القلق والخوف من خلال مصدره: ينشأ الخوف من منبه واضح وقابل للتحديد، في حين قد يحدث القلق استجابة لمنبه غير واضح أو غير محدد، وبالتالي يفسر النهج السلوكي القلق كنتيجة للعلاقة بين المنبهات والاستجابات المكتسبة (Rachman, 2004).

وفي سياق العلاقة بين الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي أشار روغاني (Roghani et al, 2024) بأن الصلابة النفسية تتشكل من خلال ثلاث سمات شخصية رئيسة هي: الالتزام والسيطرة والتحدي، والتي تساعد على حماية الأفراد في مواجهة الأحداث المجهدة وتعزيز جودة حياتهم بشكل عام، حيث يتمتع الأفراد ذوو المستويات العالية من الصلابة النفسية بمنظور فريد لأنفسهم والعالم من حولهم، مما يؤدي إلى التقييم المعرفي الإيجابي والدافع والموقف والسلوك عند مواجهة الصعوبات في الحياة. ونتيجة لذلك، فإنهم يعانون من مستويات أقل من أعراض القلق النفسي الاجتماعي، ويُظهرون مستويات أعلى من مهارات التأقلم والصحة العامة.

إن انتشار القلق المرتفع وطبيعته المزمنة والأضرار المرتبطة به مقارنة بالمشاكل النفسية الأخرى، فإنه يخلق عبئًا اجتماعيًا واقتصاديًا أكبر على الصحة العقلية (Paz, 2023). وإحدى العمليات المعرفية التي تؤدي دورًا أساسيًا في تطور القلق هي المخططات غير التكيفية المبكرة،

والتي تتشكل بشكل أساسي نتيجة للتجارب المؤلمة، وعدم القدرة على تنظيم العواطف، وعند مواجهة تجارب ومواقف مثيرة للقلق، يستخدم الأشخاص استراتيجيات تنظيم العواطف المعرفية للحفاظ على صحتهم العقلية والعاطفية، ويمكن أن يكون استخدام استراتيجيات تنظيم العواطف فعالاً في زيادة المهارات العاطفية لتقليل الارتباك والمشاكل العاطفية والنفسية، بما في ذلك القلق، وبالتالي فإن إحدى المتغيرات النفسية المهمة التي تؤثر في طريقة ونوعية تعامل الأشخاص مع مصادر القلق هي الصلابة النفسية، فكلما تمتع الأشخاص بصلابة نفسية أعلى فإنهم يواجهون القلق، وبالتالي فإن الصلابة النفسية لها علاقة سلبية بالقلق، بمعنى كلما زادت الصلابة النفسية لدى الفرد قل الشعور بالقلق (Ariyansepehr et al., 2024).

ونظرًا لأهمية هذا الموضوع، تتضمن الأدبيات التربوية العديد من الدراسات التي تتناول جوانب مختلفة من الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات، فعلى سبيل المثال، في دراسة نوعية أجراها شلبي (Shalabi, 2022) تم استكشاف الصلابة النفسية، والصعوبات الاقتصادية، وتقدير الذات لدى (15) امرأة مطلقة في منطقة الناصرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المطلقات في منطقة الناصرة استطعن أن يعدن بناء احترامهن لذاتهن وصلابتهن النفسية ويتغلبن على الصعوبات الاقتصادية بعد الطلاق بالاعتماد على أسرهن وعملهن. كما يُعدّ الاكتئاب بعد الطلاق مصدر قلق كبير لدى الدنماركيين، وهذا ما بينته نتائج دراسة هالد وآخرين (Hald et al , 2022) حيث أجرى استطلاعًا لآراء (1856) مطلقًا ومطلقة حديثًا، حيث أبلغوا عن ارتفاع مستويات الاكتئاب والقلق لديهن، كما أكدت الدراسة الأثر النفسي الكبير الذي يمكن أن يُحدثه الطلاق في أعقابه مباشرة.

وفي إندونيسيا، كانت ثلاث نساء مطلقات محور دراسة حالة تم إجراؤها، حيث أظهرت النتائج أن هؤلاء النساء الثلاث لديهن صلابة نفسية مرتفعة بعد الطلاق ولا يستسلمن بسهولة في أي موقف (Fahmi, 2022). وبحثت دراسة أجراها شواقفة والمهايرة مستوى القلق الاجتماعي لدى (378) امرأة مطلقة في محافظة عمان، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان، ووجود فروق في مستوى القلق الاجتماعي تعزى لمدة وقوع الطلاق لصالح سنة أو أقل ومن سنتين إلى 4 سنوات، والمستوى التعليمي لصالح الماجستير والبكالوريوس (Shawaqfeh & Al-Mahayreh, 2022).

وهدفت دراسة المعراجي (Maʿraji, 2023) الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى النساء المطلقات بمدينة ورقلة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي،

وتكونت عينة الدراسة من (85) مطلقة من المطلقات بمدينة ورقلة بالجزائر، وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى المطلقات بمدينة ورقلة. وسعت دراسة عبد الفتاح والسايس(Abdelfatah & Elsayes, 2023) التعرف إلى أثر تقييم العلاقة بين الطلاق العاطفي والصلابة النفسية للأم والرفاهية النفسية للطفل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (100) أم من مدينة طنطا ومدينة كفر الشيخ في مصر. وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب الأمهات لديهن صلابة نفسية منخفضة.

وفي محافظة الطفيلة الأردنية، بحث الخوالدة (Al-Khawaldeh, 2023) في القدرة التنبؤية للصلابة النفسية وهوية الأنا بالتوجس الاتصالي والندم الموقفي لدى المطلقات لدى (150) مطلقة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية وهوية الأنا بالتوجس الاتصالي والندم الموقفي لدى المطلقات في محافظة الطفيلة جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة بين الصلابة النفسية وهوية الأنا بالتوجس الاتصالي والندم الموقفي، فكلما زاد التوجس انخفضت الصلابة النفسية.

ومن منظور ديموغرافي، وُجد أن عمر الزوجة ومستواها التعليمي هما العاملان الوحيدان اللذان يُنبئان بشكل كبير بالمرونة النفسية لدى (70) امرأة مطلقة في أسيوط والقاهرة، وهذا ما خلصت إليه دراسة أجراها المستكاوي وآخرون (Al-Mistikawi et al., 2023)، في حين لم يكن هناك إسهام في التنبؤ بالصلابة النفسية لباقي المتغيرات الديموغرافية وهي: (محل الإقامة "ريف – حضر"، ومدة الزواج، وعدد الأبناء، ومستوى تعليم الزوج). كما أجرى شريفي (Sharifi, 2023) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين العنف الأسري والطلاق بوساطة القلق الاجتماعي على الشعور بالوحدة لدى المطلقات المقيمات في مدينة مشهد في إيران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (189) مطلقة، وأظهرت نتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ومعنوية بين القلق الاجتماعي والعنف الأسري والطلاق والشعور بالوحدة لدى المطلقات.

كما وجدت دراسة مقارنة إقليمية أن انتشار القلق الاجتماعي كان الأعلى في العراق والأدنى في الإمارات العربية المتحدة بين (160) امرأة مطلقة، وشددت الدراسة على كيفية تأثير السياقات الثقافية والوطنية في تجارب ما بعد الطلاق (Wadaʿa, 2023).وفي ضواحي القدس، أفادت النساء المطلقات الأصغر سنًا بمستويات أعلى بكثير من القلق الاجتماعي، وقد عزا عبد القادر

(Abdel Qader, 2023) هذه النتائج إلى عوامل ديموغرافية مثل: العمر، ومدة الزواج، وعدد الأطفال، والتي يبدو أن جميعها تؤثر على مستويات القلق.

وفي لاهور، باكستان، كانت تحديات التكيف العاطفي والاجتماعي بارزة بين (60) امرأة مطلقة، حيث أبلغن عن مستويات عالية من الاكتئاب والقلق الاجتماعي والتوتر والشعور بالوحدة (Iftikhar et al., 2023). وهدفت دراسة أجريت في ريف الهند إلى تقييم الصحة النفسية لدى النساء المنفصلات والأرامل والمطلقات لدى (162) امرأة في الدراسة، من بينهن 76 و37 و49 أرملة ومنفصلة ومطلقة على التوالي، حيث وجد قريشي وآخرون (Qureshi et al., 2023) أنه لم يكن هناك قلق في حوالي 80٪ من النساء المطلقات والأرامل بينما كان لدى 24.3٪ من النساء المنفصلات قلق شديد. وسعت دراسة أوليا (Awaliah, 2024) إلى تحديد تأثير الدعم الاجتماعي والذكاء العاطفي على الصلابة النفسية لدى الأمهات العازبات في اندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (82) مستجيبة من النساء اللاتي تعرضن لطلاق أو ترملن بسبب وفاة الزوج. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية لدى المطلقات اللاتي لديهن عدد كبير من الأطفال جاء بمستوى منخفض.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعضها تناول الصلابة النفسية لدى النساء المطلقات كدراسة (Shalabi, 2022) ، ودراسة (Fahmi, 2022)، وبعضها تناول القلق الاجتماعي لدى النساء المطلقات كدراسة (Shawaqfeh & Al-Mahayreh, 2022)، ودراسة Wadaʿa, (2023)، وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التنبؤي، بينما اشتركت بعض هذه الدراسات مع موضوع الدراسة الحالية في عينة الدراسة وهن النساء المطلقات، وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصلابة النفسية والقلق الاجتماعي من حيث الأدب النظري والمنهجية وتطوير أدوات الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت التعرف إلى الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن. و- بحدود علم الباحثتين- لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يعد الطلاق من المشاكل الخطيرة التي تهدد بشكل عميق بنية ووحدة المجتمع والأسرة في الأردن، فقد بلغت نسبة الطلاق الإجمالية في الأردن 23.3% (دائرة قاضي القضاة، 2023). حيث تواجه المطلقات عددًا من التحديات النفسية مثل زيادة القلق والتوتر، وهذا ما أكدته نتائج

دراسات (Iftikhar et al., 2023؛ Qureshi et al ,2023؛ Shawaqfeh & Al-Mahayreh, 2022؛ Haldet al 22023؛Abdel Qader, 22023) بأن المطلقات لديهن مستوى عالٍ من القلق النفسي الاجتماعي.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين الوعي ومعالجة قضايا الصحة النفسية بين المطلقات، إلا أن عدد حالات القلق النفسي الاجتماعي بين النساء المطلقات مستمر في الارتفاع، مما يشير إلى أن التدابير الحالية قد لا تكون فعالة، وقد يكون هذا بسبب انخفاض مستويات صلابتهن النفسية التي تعد ضرورية في توليد الطاقة النفسية الإيجابية وتحقيق الثقة بالنفس اللازمة لمواجهة الصراعات الداخلية والتحديات النفسية والإحباطات التي يتعرضن لها والتي بدورها تمكنهن من التكيف بشكل إيجابي مع ضغوطات الطلاق المختلفة (Holakoie et al., 2024).

وترى الباحثتان أن الصلابة النفسية لدى النساء المطلقات تعد من العوامل الرئيسة في مساعدتهن على إدارة الضغوط النفسية والاجتماعية للطلاق، وكذلك في الحد من مستويات القلق النفسي الاجتماعي لديهن؛ لذا لا بد من فهم احتياجات هؤلاء المطلقات والتحديات التي تواجههن ومساعدتهن في البحث عن حلول تسعى إلى تحسين حياتهن بعد الطلاق، إضافة إلى أن الإحساس بهذه المشكلة والرغبة في استكشاف العلاقة بين الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى المطلقات يأتي من اطلاع الباحثتين على الأدبيات السابقة ذات الصلة ووجود هذه الظاهرة لدى بعض الأزواج المطلقين، إضافة إلى أن ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، الأمر الذي دفعهما لإجراء هذه الدراسة. ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في مستوى الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيري (العمر، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني: ما مدى اسهام الصلابة النفسية في التنبؤ بأعراض القلق النفسي الاجتماعي بعد ضبط تأثير كل من العمر والمؤهل العلمي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-التعرّف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

-التعرف إلى المدى الذي تسهم فيه الصلابة النفسية بالتنبؤ في خفض أعراض القلق النفسي الاجتماعي بعد ضبط تأثير كل من العمر والمؤهل العلمي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الصحة النفسيّة للمطلقات كونهن أمهات المستقبل، حيث يؤمل أن تقدم معلومات تؤكد أو تنفي القدرة التنبؤية للصلابة النفسية في خفض أعراض القلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات، الأمر الذي يشكل أساسًا ومرجعًا للباحثين المهتمين في هذا المجال. كما يؤمل أن تقدم الدراسة معلومات عن النساء المطلقات، والتي قد تتحدث عن الحاجة إلى البحث المستقبليّ حول تطبيق الصلابة النفسية كتدخل للنساء المطلقات. كما تكمن أهمية الدراسة من قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في الأردن في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يؤمل من الدراسة أن تُقدّم تشخيصًا لأصحاب القرار يبين مستوى الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان. كما يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المطلقات أنفسهن؛ إذ إن الاهتمام بالصلابة النفسية يعزز ثقتهن بأنفسهن، وقدرتهن على التفاني والمثابرة في مواجهة المشكلات والأثار السلبية للطلاق. كما يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تحفيز المزيد من البحث حول تصميم التدخلات الإرشادية المستهدفة لهذه الفئة من المطلقات، وتقليل الفجوة الموجودة في الأدبيات الحالية المُتعلّقة في رفع الصلابة النفسية وخفض أعراض اضطراب القلق النفسي الاجتماعي لدى المطلقات المعرضات للخطر.

كما يؤمل أن توفر الدراسة الحالية أدوات لقياس مستوى الصلابة النفسية ومستوى القلق النفسي الاجتماعي لدى فئة المطلقات.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-**الحد الموضوعيّ**: اقتصرت هذه الدراسة على الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى عينة من النساء المطلقات في الأردن.

-**الحد البشريّ**: تمّ تطبيق هذه الدراسة على عينة من المطلقات في محافظة العاصمة عمان.

-**الحد المكانيّ**: اقتصرت هذه الدراسة على محافظة العاصمة عمان.

-**الحد الزمانيّ**: تمّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2025/2024م).

محددات الدراسة: تحدت مدى إمكانيّة تعميم نتائج هذه الدراسة وفقًا لمدى صدق استجابات أفراد عينة الدراسة ودقة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، كما واجهت هذه الدراسة عددًا من المحددات المتعلقة بطبيعة العينة، وأسلوب اختيارها، وصعوبات تطبيق أدوات الدراسة عليها، ومن أبرز هذه المحددات: حساسية الوضع الاجتماعي لفئة النساء المطلقات، فقد واجهت الباحثتان صعوبات في الوصول إلى المشاركات، خاصة في ظل تحفظ بعضهن على المشاركة في الدراسة، وللتغلب على ذلك تم التعاون مع عدد من مراكز الدعم الأسري والجمعيات التي تقدم خدمات اجتماعية ونفسية للمطلقات، مما سهّل الوصول إلى العينة، كما تم استخدام العينة المتيسرة في اختيار المشاركات، وهو ما قد يحد من تعميم نتائج الدراسة على جميع النساء المطلقات في الأردن، إلا أن الباحثتين حرصتا على تنويع خصائص العينة من حيث العمر، والمؤهل العلمي، والموقع الجغرافي ضمن محافظة العاصمة عمّان، بهدف زيادة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان، كما واجهت الباحثتان بعض التحديات المتعلقة بتحديد مواعيد مناسبة لجمع البيانات، بسبب ارتباطات المشاركات الأسرية والعملية، ولتجاوز هذا التحدي، تم توفير خيارات مرنة للمشاركة من خلال توزيع الاستبانات إلكترونيًا وورقيًا على عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الصلابة النفسية: Psychological Hardiness:" مجموعة السمات التي تمثّل بشكل عام قدرة الشّخص في الاستفادة من المصادر التي يمتلكها، وهي: (أ) الاعتقاد بأنهم قادرون على التحكم في أحداث تجربتهم أو التأثير عليها، و(ب) القدرة على الشعور بالانخراط العميق أو الالتزام بأنشطة حياتهم، و(ج) توقع التغيير باعتباره تحديًا مثيرًا لمزيد من التطور"(Kobasa, 1979:11).

وتُعرّف الصلابة النفسية إجرائيًا بأنها: قدرة النساء المطلقات في التعامل مع المواقف الضاغطة بالالتزام، والتحكم، والتحدي، والتي تؤدي دورًا حاسمًا في التوسط في ضغوط الحياة، وهي الدرجة التي حصلت عليها المطلقات على مقياس الصلابة النفسية المعد في الدراسة الحالية.

القلق النفسي الاجتماعي (Psychosocial Anxiety): "الخوف الذي يشعر به الناس أثناء التفاعلات الاجتماعية، والذي يحركه القلق من أن يراقبهم الآخرون أو يحكموا عليهم أو يقيموهم" (Liao et al., 2023:1).

ويعرّف القلق النفسي الاجتماعي إجرائيّاً بأنه: القلق بشأن المواقف الاجتماعية التي تتعرض فيها النساء المطلقات لتقييم سلبي محتمل من قبل الآخرين، وهي الدرجة الكليّة التي حصلن عليها المطلقات على مقياس القلق النفسي الاجتماعي المعد في الدراسة الحالية.

النساء المطلقات (Divorced Women): " النساء الذي انحل عقد زواجهن الصحيح سواء دخل بهن أم لم يدخل" (السرطاوي، 2008 :144).

وتعرّف النساء المطلقات إجرائيّاً بأنهن: النساء التي تم إنهاء زواجهن قانونيًا من خلال عملية رسمية معترف بها قانونًا، وهذا يتضمن تقديم طلب الطلاق، واستيفاء المتطلبات القانونية أو القضائية، وتلقي حكم الطلاق النهائي، ويتم توثيق حالتهن بوصفهن "مطلقات" رسميًا في محافظة العاصمة عمان.

إجراءات الدراسة:

منهج الدِّراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدّراسة من جميع النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان البالغ عددهن (7319) مطلقة حسب إحصاءات دائرة قاضي القضاة 2022/ 2023.

عينة الدِّراسة: تم اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة العينة المتيسرة تبعًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي من النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددها (367) مطلقة، وذلك وفقًا لجدول تحديد حجم العيّنة لكريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وهذا يشكل

تقريبًا (5%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع وعيّنة الدّراسة حسب متغيري العمر والمؤهل العلمي.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيري العمر والمؤهل العلمي.

المتغير	الفئة	العيّنة	النسبة المئوية
العمر	أقل من 30 سنة	120	32.7%
	30- أقل من 40 سنة	136	37.1
	أكبر من 40 سنة	111	30.2
المؤهل العلمي	ثانوي فأقل	105	28.6%
	دبلوم وبكالوريوس	218	59.4%
	دراسات عليا	44	12.0%
	المجموع	367	%100

أدوات الدراسة:

اولاً: مقياس الصلابة النفسية:

قامت الباحثتان بتطوير مقياس الصلابة النفسية للنساء المطلقات بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات التالية: دراسة (Al-Mistikawi et al., 2023)، ودراسة Al-Khawaldeh, 2023)، ودراسة (Ma'raji, 2023)، ودراسة (Abdelfatah & Elsayes, 2023)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد الالتزام (11) فقرات، وبعد التحكم (11) فقرة، وبعد التحدي (11) فقرة.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق محتوى مقياس الصلابة النفسية، تم عرضه على لجنة من المتخصصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (9) خبراء. وقد قام الخبراء بتقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة فقرات المقياس، ومدى صلتها بالبعد الذي تنتمي إليه، وصحة الفقرة من الناحية النحوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها. كما تم حذف الفقرات ذات الأرقام (8، 9، 10، 11) من بُعد الالتزام، والفقرات (9، 11) من بُعد التحكم، والفقرات (8، 10، 11) من بعد التحدي.

كما تم التأكد من صدق بناء مقياس الصلابة النفسيّة من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) امرأة مطلقة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبعدها الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد الالتزام بين (0.72-0.90)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.66-0.74)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد التحكم بين (0.54 - 0.87)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.47 - 0.76)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد التحدي بين (0.59 -0.73)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.53 - 0.69). وجميع هذه القيم دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الصلابة النفسية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس ككل على التوالي (0.84، 60.8، 30.9))، وهيدالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس الصلابة النفسيّة طبق على عيّنة استطلاعية بلغت (30) امرأة مطلقة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد استخدمت طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخليّ كرونباح -ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي لمقياس الصلابة النفسية الكلي (0.93)، بينما تراوحت معاملات الثبات لأبعاده من (0.81 إلى 0.92)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عيّنة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، حيث بلغ معامل الارتباط لإعادة الاختبار للمقياس الكلي (0.85)، وتراوحت معاملات الثبات الخاصة بالأبعاد من (0.77 إلى 0.83)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسب لأغراض الدراسة.

وتضمنت النسخة النهائية لمقياس الصلابة النفسية على (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد الالتزام (7) فقرات، وبعد التحكم (9) فقرات، وبعد التحدي (8) فقرات. وقد استجابت النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت خماسي النقاط، حيث تراوحت درجاته من (5) " دائمًا " إلى (1) " أبدًا ". ولتقييم مستويات الصلابة النفسية بين النساء المطلقات اعتمد نظام تصنيف يعتمد على نطاق الاستجابات، حيث تم تقسيم مقياس التقييم إلى ثلاث فئات متساوية باستخدام الصيغة: أعلى استجابة – أقل

استجابة مقسومة على 3 مستويات كالآتي: (5 - 1) / 3 = 1.33، بحيث تمثل (1-2.33) المستوى المنخفض، و(2.34-3.67) المستوى المتوسط، و(3.68-5) المستوى المرتفع.

ثانياً: مقياس القلق النفسي الاجتماعي:

قامت الباحثتان بتطوير مقياس القلق النفسي الاجتماعي للنساء المطلقات بعد مراجعة المصادر المتوفرة من الأدب السابق والدراسات التالية: كدراسة (Raynes, 2024)، ودراسة Karp, (2024)، ودراسة (Scheibal, 2024)، ودراسة (Mahmoud, 2020)، ودراسة Taha et al., (2017)، ودراسة (Al-Zwairi, 2015). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة موزعة على بعدين: بعد القلق النفسي (13) فقرة، وبعد القلق الاجتماعي (12) فقرة.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق محتوى مقياس القلق النفسي الاجتماعي، فقد تم عرضه على لجنة من المتخصصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (9) خبراء. وقد قام الخبراء بتقييم المقياس بناءً على مدى وضوح ودقة صياغة فقرات المقياس، ومدى صلتها بالبعد الذي تنتمي إليه، وصحة الفقرة من الناحية النحوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين، تمت مراجعة بعض فقرات المقياس وإعادة صياغتها.

كما تم التأكد من صدق بناء مقياس الصلابة النفسيّة من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) امرأة مطلقة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبعدها الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد القلق النفسي بين (0.51- 0.78)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.53-0.78)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع بُعد القلق الاجتماعي بين (0.66 - 0.84)، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (0.52 - 0.81)، وجميع هذه القيم دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل ارتباط الأبعاد مع المقياس ككل على التوالي (0.93، 0.94)، وهي دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس القلق النفسي الاجتماعي طبق على عيّنة استطلاعية بلغت (30) امرأة مطلقة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وقد استخدمت طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهما: طريقة الاتساق الداخليّ كرونباخ -ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للمقياس الكلي هو (0.95)، بينما بلغت معاملات الثبات لأبعاده (0.90، 0.93)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إعادة تطبيقه على عيّنة الدراسة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين، حيث بلغ معامل الارتباط لإعادة الاختبار للمقياس الكلي (0.89)، وبلغت معاملات الثبات الخاصة بالأبعاد (0.80، 0.86)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسب لأغراض الدراسة.

وتضمنت النسخة النهائية لمقياس القلق النفسي الاجتماعي (25) فقرة موزعة على بعدين: بعد القلق النفسي (13) فقرة، وبعد القلق الاجتماعي (12) فقرة. وقد استجابت النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان عن كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت خماسي النقاط، حيث تراوحت درجاته من (5) " دائمًا " إلى (1) " أبدًا ". ولتقييم مستويات القلق النفسي الاجتماعي بين النساء المطلقات، اعتمد نظام تصنيف يعتمد على نطاق الاستجابات، حيث تم تقسيم مقياس التقييم إلى ثلاث فئات متساوية باستخدام الصيغة: أعلى استجابة – أقل استجابة مقسومة على 3 مستويات كالآتي: (5 - 1) / 3 = 1.33، بحيث تمثل (1-2.33) المستوى المنخفض، و(2.34-3.67) المستوى المتوسط، و(3.68-5) المستوى المرتفع.

إجراءات تطبيق البحث:

اتبع هذا البحث مجموعة من الخطوات المنهجية لتطبيق أدواته وتحقيق أهدافه، وقد تمت الإجراءات وفق التسلسل الآتي:

1.تحديد موضوع البحث وأهدافه ومشكلته والمتمثل في الصلابة النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في الأردن.

2.الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بهدف بناء إطار نظري ساعد في تطوير أدوات البحث وتفسير النتائج.

3.بناء مقياس الصلابة النفسية، ومقياس القلق النفسي الاجتماعي، وعرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي من الجامعات الأردنية بلغ عددهم (9) خبراء، للتحقق

من صدق المحتوى، كما تم التحقق من ثبات المقياسين من خلال معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيقهما على عينة استطلاعية بلغت (30) سيدة مطلقة من مجتمع البحث وخارج عينتها بهدف التأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها، وتضمنت النسخة النهائية لمقياس الصلابة النفسية على (24) فقرة، وتضمنت النسخة النهائية لمقياس القلق النفسي الاجتماعي (25) فقرة.

4.الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق مقياسي البحث من الجهات المختصة، وتم تحديد مجتمع البحث من جميع النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمّان، ولصعوبة الوصول إلى هذه الفئة بطريقة عشوائية، تم استخدام أسلوب العينة المتيسرة، حيث بلغ عدد المشاركات في العينة (367) مطلقة، تم اختيارهن من خلال التواصل مع مراكز الدعم الأسري والجمعيات التي تعنى بالنساء المطلقات، وقد تم توزيع المقاييس على عينة البحث باستخدام طريقتين: الأولى ورقية بالتعاون مع مراكز الدعم، والثانية إلكترونية باستخدام نماذج (Google Forms)، وذلك لتوفير خيارات مرنة للمشاركة.

5.جمع الاستجابات وترميز البيانات وإدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، واستخدمت الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لتحديد مستويات الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي، كما تم استخدام تحليل التّباين (2 Way ANOVA)، وتحليل التَّباين المتعدد (MANOVA) لاختبار الفروق وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، كما تم تطبيق تحليل الانحدار البسيط لمعرفة مدى قدرة الصلابة النفسية في التنبؤ بالقلق النفسي الاجتماعي.

6.عرض النتائج في جداول ثم نوقشت في ضوء الدراسات السابقة، وصولاً إلى تقديم التوصيات المناسبة بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في مستوى الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيري (العمر، والمؤهل العلمي) والتفاعل بينهما؟

أولًا: النتائج المتعلقة بالصلابة النفسية

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي، ويبين الجدول رقم (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل تبعًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي.

المتغير	فئات المتغير	المتوسّط الحِسابيّ الانحراف المعياريّ	الالتزام	التحكم	التحدي	الصلابة النفسية ككل
العمر	أقل من 30	المتوسّط الحِسابيّ	3.89	3.57	3.45	3.62
		الانحراف المعياريّ	0.67	0.52	0.66	0.51
	30- أقل من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.92	3.63	3.51	3.68
		الانحراف المعياريّ	0.59	0.47	0.61	0.45
	أكبر من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.95	3.66	3.49	3.69
		الانحراف المعياريّ	0.56	0.49	0.62	0.45
المؤهل العلمي	ثانوي فأقل	المتوسّط الحِسابيّ	3.86	3.59	3.49	3.63
		الانحراف المعياريّ	0.56	0.49	0.60	0.44
	دبلوم وبكالوريوس	المتوسّط الحِسابيّ	3.96	3.63	3.47	3.67
		الانحراف المعياريّ	0.64	0.51	0.65	0.49
	دراسات عليا	المتوسّط الحِسابيّ	3.90	3.65	3.52	3.68
		الانحراف المعياريّ	0.54	0.42	0.62	0.43

يبين الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس الصلابة النفسية وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي. وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA). والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان في أبعاد مقياس الصلابة النفسية.

مصدر التَّباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر معامل ويلكس لمبادا =0.993 ف=0.432 ح=0.858	الالتزام	.043	2	.021	.057	.9450
	التحكم	.381	2	.190	.764	.4660
	التحدي	.132	2	.066	.162	.8510
المؤهل العلمي معامل ويلكس لمبادا =0.991 ف=0.553 ح=0.768	الالتزام	1.041	2	.521	1.387	.2510
	التحكم	.291	2	.146	.585	.5580
	التحدي	.046	2	.023	.057	.9450
العمر* المؤهل العلمي ويلكس لمبادا =0.989 ف=0.661 ح=0.861	الالتزام	1.866	3	.622	1.657	.1760
	التحكم	.702	3	.234	.940	.4210
	التحدي	1.097	3	.366	.897	.4430
الخطأ	الالتزام	134.711	359	.375		
	التحكم	89.423	359	.249		
	التحدي	146.337	359	.408		
المجموع المعدل	الالتزام	137.543	366			
	التحكم	90.874	366			
	التحدي	147.695	366			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس الصلابة النفسية وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير العمر على أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) على التوالي (057.، 0.764، 162 .0)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.945، 0.466، 851 .0) وهي غير دالة

إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي على أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) على التوالي (1.387، 0. 585، 0. 057)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.251، 0. 558، 0945) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين متغيري العمر والمؤهل العلمي على أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) على التوالي (1.657، 0. 940، 0. 897)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.176، 0.421، 0.443) ، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما يبين الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على مقياس الصلابة النفسية ككل وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي. وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين الثنائي (2Way ANOVA)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): تحليل التَّباين الثنائي (2 Way ANOVA) لأثر متغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما لتقديرات عيّنة الدراسة في مقياس الصلابة النفسية ككل.

مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر	.168	2	.084	.371	.6900
المؤهل العلمي	.230	2	.115	.508	.6020
العمر* المؤهل العلمي	.869	3	.290	1.279	.2810
الخطأ	81.277	359	.226		
المجموع	82.557	366			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على مقياس الصلابة النفسية ككل وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير العمر (0.371) والدلالة الإحصائيّة (0.690)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي (0.508) والدلالة الإحصائيّة (0.602)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين

متغير العمر والمؤهل العلمي (1.279) والدلالة الإحصائيّة (0.281)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالقلق النفسي الاجتماعي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان في أبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي والمقياس ككل وفقاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي، ويبين الجدول رقم (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي والمقياس ككل تبعًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي.

المتغير	فئات المتغير	المتوسّط الحِسابيّ الانحراف المعياريّ	القلق النفسي	القلق الاجتماعي	القلق النفسي الاجتماعي ككل
العمر	أقل من 30	المتوسّط الحِسابيّ	3.26	3.11	3.19
		الانحراف المعياريّ	0.63	.810	0.66
	30- أقل من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.18	3.06	3.12
		الانحراف المعياريّ	0.64	.750	0.64
	أكبر من 40 سنة	المتوسّط الحِسابيّ	3.11	2.94	3.03
		الانحراف المعياريّ	0.68	.750	0.67
المؤهل العلمي	ثانوي فأقل	المتوسّط الحِسابيّ	3.25	3.13	3.19
		الانحراف المعياريّ	0.57	.720	0.58
	دبلوم وبكالوريوس	المتوسّط الحِسابيّ	3.17	3.01	3.09
		الانحراف المعياريّ	0.68	.800	0.69
	دراسات عليا	المتوسّط الحِسابيّ	3.08	2.97	3.03
		الانحراف المعياريّ	0.69	.730	0.68

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي. وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA). والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): تحليل التَّباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان في أبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي.

مصدر التَّباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر معامل ويلكس لمبادا =0.991 ف=0.814 ح=0.516	القلق النفسي	.557	2	.278	.654	.521
	القلق الاجتماعي	1.112	2	.556	.931	.395
المؤهل العلمي معامل ويلكس لمبادا =0.992 ف=9.694 ح=0.597	القلق النفسي	.956	2	.478	1.123	.326
	القلق الاجتماعي	1.315	2	.657	1.101	.334
العمر* المؤهل العلمي معامل ويلكس لمبادا =0.982 ف=1.083 ح=0.371	القلق النفسي	2.156	3	.719	1.688	.169
	القلق الاجتماعي	.841	3	.280	.469	.704
الخطأ	القلق النفسي	152.863	359	.426		
	القلق الاجتماعي	214.458	359	.597		
المجموع المعدل	القلق النفسي	157.126	366			
	القلق الاجتماعي	218.252	366			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس القلق النفسي الاجتماعي وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير العمر على بعدي القلق (النفسي، الاجتماعي) على التوالي (654 .0، 931 .0) ، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.521، 0. 395) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (α 0.05 =). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي على بعدي القلق (النفسي،

الاجتماعي) على التوالي (1.123، 1.101)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.326،0.334) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين متغيري العمر والمؤهل العلمي على بعدي القلق (النفسي، الاجتماعي) على التوالي (1.688، 0. 469)، والدلالة الإحصائيّة على التوالي (0.169، 0. 704) وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على مقياس القلق النفسي الاجتماعي ككل وفقاً لمتغيري العمر والمؤهل العلمي. وللتحقق من دلالة الفروق بين المُتوسِّطات الحِسابيّة، تم إجراء تحليل التَّباين الثنائي (2 Way ANOVA)، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): تحليل التَّباين الثنائي (2 Way ANOVA) لأثر متغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما لتقديرات عيّنة الدراسة في مقياس القلق النفسي الاجتماعي ككل.

مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائيّة
العمر	.755	2	.377	.864	.423
المؤهل العلمي	1.080	2	.540	1.236	.292
العمر* المؤهل العلمي	1.367	3	.456	1.042	.374
الخطأ	156.899	359	.437		
المجموع	160.698	366			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على مقياس القلق النفسي الاجتماعي ككل وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير العمر (0. 864) والدلالة الإحصائيّة (0.423) ، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي (1.236) والدلالة الإحصائيّة (0. 292)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين متغير العمر والمؤهل العلمي (1.042) والدلالة الإحصائيّة (0. 374)، وهي غير دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى اسهام الصلابة النفسية في التنبؤ بأعراض القلق النفسي الاجتماعي بعد ضبط تأثير كل من العمر والمؤهل العلمي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد درجة تنبؤ المتغير المستقل والمتمثل في الصلابة النفسية في المتغير التابع والمتمثل في أعراض القلق النفسي الاجتماعي بعد ضبط تأثير كل من العمر والمؤهل العلمي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Hierarchical Multiple Regression) ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد لمتغير الصلابة النفسية والعوامل الديموغرافية العمر، المؤهل العلمي في التنبؤ بالقلق النفسي الاجتماعي لدى المطلقات.

النموذج	المتغيرات المدخلة	R	R^2	ΔR^2	F	الدلالة الإحصائية
1	العمر، المؤهل العلمي	0.119	0.014	—	2.607	0.075
2	العمر، المؤهل العلمي، مجموع الصلابة النفسية	0.627	0.393	0.379	226.947	*0.000

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما يوضح الجدو ل (9)معاملات الانحدار للنموذج الثاني.

جدو ل (9): معاملات الانحدار للنموذج الثاني.

المتغير	B	Beta	T	الدلالة الإحصائية
الثابت	6.472	—	28.360	0.000
العمر	-0.047	-0.056	-1.357	0.176
المؤهل العلمي	-0.056	-0.052	-1.272	0.204
مجموع الصلابة النفسية	-0.861	-0.617	-15.065	*0.000

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد (Hierarchical Multiple Regression) أن النموذج الأول، الذي تضمن المتغيرات الديموغرافية (العمر والمؤهل العلمي)، كان غير دال إحصائيًا، حيث بلغ معامل التحديد (R^2) (0.014)، وهو ما يشير إلى أن هذه المتغيرات فسرت فقط (1.4%) من التباين في القلق النفسي الاجتماعي لدى عينة النساء المطلقات، بدلالة إحصائية (0.075) وهي أقل من (α= 0.05).

أما النموذج الثاني، والذي أُضيف إليه متغير "مجموع الصلابة النفسية"، فقد أظهر تغيرًا جوهريًا في القدرة التفسيرية، حيث ارتفع معامل التحديد(R^2) إلى (0.393)، أي أن النموذج فسر (39.3%) من التباين في القلق النفسي الاجتماعي، وكانت الزيادة في التفسير ΔR^2 = (0.379)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.000$) ، وهو ما يدل على أن الصلابة النفسية تسهم في التنبؤ بمستويات القلق النفسي الاجتماعي.

وبالنظر إلى معاملات الانحدار في النموذج الثاني، فقد تبين أن الصلابة النفسية كانت المتغير الوحيد الدال إحصائيًا، حيث جاءت قيمة (B) للصلابة النفسية بقيمة (0.861-) وهي دالة إحصائيًا، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) البالغة (15.065-) ودلالتها الإحصائية (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى الصلابة النفسية بمقدار وحدة واحدة انخفضت أعراض القلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان بمقدار (0.861) وحدة، بينما لم تكن متغيرات العمر والمؤهل العلمي دالة إحصائيًا في النموذج.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في مستوى الصلابة النفسية والقلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان وفقاً لمتغيري (العمر، والمؤهل العلمي)؟

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالصلابة النفسية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على أبعاد مقياس الصلابة النفسية والمقياس ككل وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه في المجتمع الأردني، تميل الضغوط الثقافية والأسرية على النساء المطلقات إلى التشابه بغض النظر عن العمر، فقد يواجهن أحكامًا اجتماعية أو إقصاءً، وقد تؤدي هذه الضغوطات إلى بيئة نفسية مشتركة. ونتيجةً لذلك، قد تتقارب مستويات الصلابة النفسية بين الفئات العمرية، حيث تميل الأعراف الثقافية إلى التأثير في النساء بشكل متساوٍ بعد الطلاق. وبالتالي، تصبح الاختلافات المرتبطة بالعمر غير دالة إحصائيا.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن تجربة الطلاق قد تكون شديدة ومؤثرة في الحياة لدرجة أنها تطغى على تأثير العمر، حيث تميل العواقب العاطفية والاجتماعية للطلاق إلى التشابه بغض

النظر عما إذا كانت المرأة شابة أم أكبر سنًا، فمشاعر الفقد أو عدم اليقين شائعة بين الفئات العمرية. وبالتالي، يصبح الطلاق هو العامل الرئيسي في تشكيل الصلابة النفسية، وليس العمر، وهذا ربما قلل من الاختلافات الملحوظة بين الفئات العمرية على مقياس الصلابة النفسية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على مقياس الصلابة النفسية ككل وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه في كثير من الحالات، تستند نظرة المجتمع للمرأة المطلقة إلى حالتها الاجتماعية، وليس إلى مستواها التعليمي، فقد تواجه النساء المتعلمات والأقل تعليمًا، على حد سواء اللوم، أو المعاملة غير العادلة. ولهذا السبب، ربما تُعد الصلابة النفسية متساوية في جميع المستويات التعليمية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه غالبًا ما تواجه النساء المطلقات في الأردن وصمة ثقافية موحّدة، بغض النظر عن مستواهن التعليمي، وسواء أكانت المرأة متعلمة تعليمًا عاليًا أم لا، فقد تظل عرضة للأحكام المسبقة وأدوار اجتماعية محدودة، وقد تُولّد هذه التجربة المجتمعية المشتركة أعباءً عاطفية متشابهة. وبالتالي، لا يُغيّر التعليم بشكل كبير كيفية إدراك النساء المطلقات لهذه التحديات أو تعاملهن معها.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثتين لم تجدا دراسات تناولت الفروق في الصلابة النفسية لدى النساء المطلقات تعزى لمتغيري العمر والمؤهل العلمي.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالقلق النفسي الاجتماعي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان على بعدي مقياس القلق النفسي الاجتماعي والمقياس ككل وفقًا لمتغيري العمر والمؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن النساء المطلقات سواءً كنّ صغيرات أم كبيرات في السن، فإن الطلاق يجلب ألمًا نفسيًا وارتباكًا وقلقًا، وهذه المشاعر لا تعتمد على العمر، بل هي جزء طبيعي من التجربة، حيث تمر النساء من جميع الأعمار بنفس مراحل التوتر والتكيف؛ لهذا السبب ربما لا يُحدث العمر فرقًا كبيرًا في مستويات القلق النفسي والاجتماعي بين النساء المطلقات.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنه في المجتمع الأردني، غالبًا ما يُؤدي الطلاق إلى أحكام الآخرين، وهذا لا يتغير مع التقدم في السن، وقد تشعر النساء، الصغيرات في السن أم الكبيرات على حد

سواء، بالخجل أو الإحراج في الأماكن العامة، كما أن الضغط لشرح أو إخفاء وضعهن يُسبب التوتر. ولأن المجتمع يُعاملهن بالمثل، تبقى مستويات القلق متساوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تربية الأطفال بعد الطلاق تُعدّ مصدرًا رئيسًا للقلق النفسي والاجتماعي، ويمتد هذا التحدي إلى جميع الفئات العمرية، فقد تواجه الأمهات المطلقات الأصغر سنًا قلة الخبرة، بينما قد تتعامل الأمهات المطلقات الأكبر سنًا مع أبناء مراهقين أو بالغين، وفي كلا الحالتين يُمكن أن تُثير التوتر والشعور بالذنب والقلق بشأن سلامة الأبناء، وبالتالي ربما تُسبب هذه المسؤوليات المستمرة ضغطًا عاطفيًا، وتبقى ضغوط الأمومة مُحفزًا مستمرًا للقلق بغض النظر عن العمر. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Abdel Qader, 2023) التي توصلت إلى أن مستويات القلق الاجتماعي تنخفض بشكل ملحوظ مع التقدم في العمر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين النساء المطلقات على مقياس القلق النفسي الاجتماعي يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاق يُعدّ أزمة حياتية كبرى، وبغض النظر عن المستوى التعليمي، فإن الصدمة النفسية الناجمة عن الانفصال والفقد والوصمة الاجتماعية يمكن أن تُثير القلق، والأثر النفسي للطلاق شخصي وعميق الشعور. لذلك، قد لا يحمي التعليم النساء من العواقب العاطفية، فالنساء المتعلمات والأقل تعليمًا معرضات لهذه الصدمة على حد سواء، وهذا يؤدي إلى مستويات قلق نفسي واجتماعي متقاربة في مختلف الفئات التعليمية. وفي المجتمع الأردني، تميل ردود فعل الأسرة والمجتمع تجاه الطلاق إلى اتباع أنماط تقليدية لا تُميز بين المستويات التعليمية، وتُؤدي التجربة المُشتركة في التعامل مع النظام القانوني الأبوي الأردني لإجراءات الطلاق إلى قلق نفسي اجتماعي مُتشابه بين الفئات التعليمية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شواقفة والمهايرة Shawaqfeh & (Al-Mahayreh, 2022) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى القلق الاجتماعي يعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة درجات الماجستير والبكالوريوس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى إسهام الصلابة النفسية في التنبؤ بأعراض القلق النفسي الاجتماعي بعد ضبط تأثيركل من العمروالمؤهل العلمي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان؟

أظهرت النتائج أن الصلابة النفسية قد فسرت (39.3%) من التباين الحاصل في القلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات في محافظة العاصمة عمان، بينما لم تكن متغيرات العمر والمؤهل العلمي دالة إحصائيًا في النموذج.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الصلابة النفسية تشمل الاعتقاد بقدرة المرء على التأثير في أحداث الحياة، حيث تشعر النساء المطلقات اللواتي يتبنين هذه العقلية بتحكم أكبر في حياتهن، وبالتالي فإن الشعور بالسيطرة يقلل من الخوف والتوتر، حيث يعتقدن أنهن قادرات على التعامل مع المشاكل بدلًا من الشعور بالعجز، وهذا ربما يخفف من قلقهن النفسي والاجتماعي. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن بعض النساء المطلقات اللواتي يتمتعن بالصلابة النفسية قد لا يرين الطلاق مجرد خسارة، بل فرصة للنمو، ويتعلمن من المصاعب بدلًا من الاستسلام، وهذا الموقف الإيجابي يساعدهن على تجنب الانهيار العاطفي، وهذا ربما يمنع القلق من السيطرة عليهن.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن من أهم عناصر الصلابة النفسية الالتزام، أي بقاء النساء المطلقات مُنخرطات في الحياة حتى في الأوقات الصعبة، حيث تُحافظ النساء اللواتي يتمتعن بالصلابة النفسية على التزامهن تجاه عائلاتهن ووظائفهن ومستقبلهن، وهذا التركيز يمنحهن شعورًا بالهدف، وعندما يكون للحياة معنى، يقل القلق النفسي الاجتماعي ولا يشعرن بالفراغ أو الضياع بعد الطلاق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن النساء المطلقات ذوات الصلابة النفسية العالية يملن إلى إدارة الحزن والغضب والخوف بشكل بنّاء أكثر، حيث يساعد هذا التحكم العاطفي على منع تراكم أعراض القلق النفسي الاجتماعي، ويمكنهن تهدئة أنفسهن وإعادة صياغة الأفكار السلبية بفعالية. وفي المقابل، يؤدي انخفاض الصلابة النفسية إلى الإرهاق العاطفي وارتفاع أعراض القلق النفسي الاجتماعي. وبالتالي، فإن القدرة على تنظيم العواطف تُخفّض القلق النفسي والاجتماعي بشكل مباشر.

كما أشارت النتائج إلى أن الصلابة النفسية تمثل عاملًا حاسمًا في تفسير القلق النفسي الاجتماعي لدى النساء المطلقات، أكثر من العوامل الديموغرافية مثل العمر أو المؤهل العلمي،

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القلق النفسي والاجتماعي ينشأ عادةً من التهديدات المُتصوَّرة للهوية الاجتماعية، ومشاعر العزلة، وانعدام الاستقرار العاطفي أو الشخصي، وكلها عوامل يمكن أن تتشابه بشكل كبير ضمن أي عمر أو فئة تعليمية، وهذا يعزز الدور المهم للصلابة النفسية في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية التي قد تواجهها المرأة بعد الطلاق. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة الخوالدة (Al-Khawaldeh, 2023) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الصلابة النفسية والمتغيرات التي تناولتها الدراسة. بينما تختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة المعراجي (Maʿraji, 2023) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى النساء المطلقات.

التوصيات والمقترحات: بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

- تطوير برامج دعم وإرشاد مُنظمة لتعزيز الصلابة النفسية لدى النساء المطلقات، حيث وُجد أن الصلابة النفسية تُنبئ بشكل كبير بانخفاض مستويات القلق النفسي والاجتماعي.
- إطلاق حملات توعية عامة للحد من وصمة العار المرتبطة بالطلاق والقلق النفسي والاجتماعي، وتشجيع المطلقات المتضررات على طلب الدعم النفسي.
- تشجيع صانعي السياسات على تصميم تدخلات رعاية اجتماعية تُعنى تحديدًا بالاحتياجات النفسية والاجتماعية للمطلقات، مع الأخذ في الاعتبار أن العمر والمؤهل التعليمي ليسا عاملين مهمين، مما يعني أن جميع شرائح هذه الفئة في حاجة متساوية.
- إجراء دراسة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين الصلابة النفسية والقلق النفسي والاجتماعي مع متغيرات أخرى مثل: الوضع الاقتصادي، ومدة الطلاق، وترتيبات الحضانة، والدعم الاجتماعي.

References

Abdel Qader, M. (2023). Social Anxiety Disorder Among a Sample of Divorced Women in the Jerusalem Suburbs. Al-Quds University, Palestine, *Journal of Xi'an Shiyou University, Natural Science Edition*.1(1), 171-182.

Abdelfatah, M., & Elsayes, H. (2023). Association between Emotional Divorce, Mother's Psychological Hardiness and Child's Psychological Wellbeing. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, *3*(2), 563-581.

Al-Khawaldeh, M. (2023). *The predictive ability of psychological hardiness and ego identity in communication apprehension and situational regret among divorced women in Tafila Governorate* (Unpublished doctoral dissertation). Mutah University, Karak, Jordan.

Al-Mistikawi, A., Taha, & Hamdi, A., Al-Talawi, H., & Hassan, M. (2023). Some demographic variables predicting psychological hardiness among divorced women. *Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams University*, 51(1), 430–456.

Almutairi, N., Al-Muafa, W., Al-Hatmi, M., Al-Hatmi, M., & Al-Amry, A. (2024). The Causes and Effects of Divorce on the Public Health of Family Members in the Makkah Al-Mukaro-mah Region in the Kingdom of Saudi Arabia. *Epidemiol Pub-lic Health*. 2024; 2 (3): 1048.

Al-Sartawi, M. (2008). *Fiqh of personal status: Marriage and divorce*. Beirut: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Sayyid, H. (2022). Verification of the fit of the proposed structural model for causal relationships between mindfulness, emotional regulation, and life satisfaction among early-divorced women. *Journal of the Faculty of Arts, Sohag University*, 65(1), 589–627.

Al-Zwairi, M. (2015). *Psychological resilience and its relationship with social anxiety among a sample of divorced women and their children* (Unpublished master's thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.

Amer, A., Ibrahim, L., & Awad, K. (2023). Social anxiety and its relationship with self-awareness among university students. *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, 1(2), 459–498.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* American Psychiatric Publishing

Ariyansepehr, F., Moghtader, L., & Akbari Govaberi, B. (2024). Developing a structural model of the relationship between early maladaptive schemas and emotion regulation with the mediating role of psychological hardiness in people with anxiety disorders. *Journal of Psychological Science*, 23(134), 431-450.

Awaliah, F. N. (2024). Social Support and Emotional Intelligence on Hardiness in Single Mothers. *Journal of Social and Economics Research*, 6(1), 1373-1383.

Bui, E., Charney, M. E., & Baker, A. W. (2020). *Clinical Handbook of Anxiety Disorders.* Springer International Publishing.

Chykhantsova, O. (2024). Hardiness among Ukrainians: challenges and opportunities. *Social Science and Humanities Journal (SSHJ)*, *8*(02), 34484-34492.

Emara, N. (2023). The role of social anxiety, depression, and experiential avoidance in predicting alexithymia among university students. *Journal of the Faculty of Arts, Menoufia University,* 34(3), 505–543.

Fahmi, R. (2022). Hardiness on women post divorce. *Journal of Gender Studies*, *12*(1), 37-58.

Feraghat, L. (2024). Effectiveness of Metacognitive Therapy on Quality of Life and Mental Strength in Divorced Women in Tehran. *Power System Technology*, *48*(1), 2074-2085.

Garcia, E. M. (2024). *The Relationship Between Eating Disorders, Perfectionism, and Social Anxiety Disorder* (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).

Hald, G. M., Ciprić, A., Sander, S., & Strizzi, J. M. (2022). Anxiety, depression and associated factors among recently divorced individuals. *Journal of Mental Health, 31*(4), 462-470.

Hamid, F. T. (2022). *The Psychosocial Consequences Of Divorce: Prevalence Of Stress, Depression And Anxiety Among Victims In Erbil.* (Master's Thesis, Near East University).

Harris, E. M. (2022). *Self-Compassion, Psychological Flexibility, Hardiness, and a Hint of Harmonious Passion: The Recipe for Building Athletes Adaptable to the Stress of Sport Related Injury*. (Doctoral dissertation, The University of Regina ,Canada).

Hassan, A. S. (2023). The relationship between social anxiety and vitality among children of divorced mothers at the preparatory stage. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 122(2), 77–110.

Holakoie, A., Mahmoodi, A., & Maredpour, A. (2024). Predicting Psychological Well-Being and Psychological Cohesion Based on Mindfulness and Emotion Regulation Strategies with the Mediating Role of Resilience of the Women on the Verge of Divorce in Isfahan City in 2023: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, *22*(10), 1053-1070.

Iftikhar, S., Kainaat, F., & Siddqiue, M. U. (2023). Reconstructing Lives: Emotional and Social Adaptation of Divorced Women in Lahore, Pakistan. *Annals of Human and Social Sciences*, *4*(4), 342-356.

Karp, R. (2024). *Examining the Predictive Relationship of Sluggish Cognitive Tempo and ADHD on Social Anxiety Symptoms* (Doctoral dissertation, California Lutheran University).

Khataybeh, Y. D. A. (2022). The consequences of divorce on women: An exploratory study of divorced women problems in Jordan. *Journal of Divorce & Remarriage, 63*(5), 332-351.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, *37*(1), 1-12.

Liao, J., Xia, T., Xu, X., & Pan, L. (2023). The Effect of Appearance Anxiety on Social Anxiety among College Students: Sequential Mediating Effects of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Behavioral Sciences*, *13*(8), 692.

Loebel, G. A. (2020). *An examination of the relationships between vocational identity, hardiness, meaningful work, burnout, and work engagement*. (Doctoral dissertation, Colorado State University).

Mahmoud, S. (2020). The relationship between life satisfaction and social anxiety: A comparative study between widowed and divorced women. *Journal of the Future of Social Sciences*, 2, 323–356.

Majali, A. (2024). Attitudes of graduate students at Mu'tah University towards the factors leading to divorce in Jordanian society. *Journal of Humanities and Literary Studies, 30*(1), 261-282.

Maʿraji, Y. (2023). The *relationship between psychological hardiness and future anxiety among divorced women in the city of Ouargla* (Unpublished master's thesis). Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.

Maʿrouf, W. (2022). Psychological hardiness of working women and its reflection on family balance during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, 8(39), 1495–1561.

Paz, N. (2023). *The Role of Pride in Social Anxiety Disorder* (Master's thesis, University of Haifa

Qureshi, S., Ambekar, P., Usman, S., & Achalia, R. (2023). A study of prevalence and comparison of anxiety and depression among separated, divorced and widowed females in the rural population. *Perspect. Med. Res.*, *11*(01), 50-54.

Rachman, s (2004). *Anxiety* (2nd ed). Oxford, England: Blackwell.

Rajabi, M., Mohagheghi, H., Zoghi Paydar, M. R., & Kord Noghabii, R. (2023). The Effect of Narrative Therapy on Anxiety Thoughts of Divorced Mothers. *Journal of Woman and Family Studies*, *11*(3), 65-93.

Ravindran, A., & Vimala, M. (2024). Psychological hardiness and optimism: A study among orphans and non-orphans. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, *22*(1), 461-469.

Raynes, S. (2024). *Refining the Measurement and Analysis of State Mindfulness* (Doctoral dissertation, University of California, San Diego).

Roghani, R., Rahmati Nezhad, L., Saberi, N., Bozorgi Saran, S., & Menat Ali, S. (2024). Investigating the Relationship Between Hardiness and Resilience with the Mediating Role of Hope in Women-Headed Households. *Iranian journal of educational sociology*, 7(3), 131-140.

Scheibal, J. (2024). *The Association Between Social Anxiety-Like Symptoms (SALS) and Cognitive Processes* (Master's thesis, Southern Illinois University at Edwardsville).

Shalabi, N. (2022). *Psychological hardiness, economic difficulties, and self-esteem among Arab divorced women in the Nazareth area* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Palestine.

Sharifi. A., (2023). The relationship between domestic violence and divorce with the mediation of social anxiety on feelings of loneliness in divorced women. *Quarterly Journal of New Ideas in Psychology, 18*(22), 1-15.

Sharma, R. K. (2018). *The influence of employee gender on the relationship between hardiness and job stress*. (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).

Shawaqfeh, B., & Al-Mahayreh, F. (2022). Social anxiety symptoms among divorced women in Amman and differences based on some demographic variables. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research & Studies*, 13(38), 87–96.

Sheykhi, M. T. (2020). World perspective od divorce in selected countries: *a sociological appraisal. Middle East Journal of Family Medicine*, *18*(6), 66-70.

Taha, A. A., El-Shereef, E. A., Abdullah, T. I. M., Abdullah, R. I. M., & Aldahasi, W. A. M. (2017). Social anxiety disorder and its correlates among female students at Taif University, Saudi Arabia. *Res Psychol Behav Sci*, *5*(2), 50-56.

Wadaʿa, N. (2023). Social anxiety among divorced women: A comparative study across Arab societies. *In The 26th Scientific Conference on Human and Educational Sciences, College of Education*, Al-Mustansiriya University, May 3–4, Iraq.

التوثيب في رثاء البصرة لابن الرومي: دراسة أسلوبية

د. أحمد علي جودة*

تاريخ وصول البحث: 2025/4/20م تاريخ قبول البحث: 2025/7/23م

الملخص

يُسلِّط البحث الضوء على التوثيب في رثاء البصرة لابن الرومي، ودراسة القصيدة دراسة أسلوبية؛ لبيان جمالية النص وشاعريته.

واستخدم الباحث المنهج الأسلوبي للوقوف على شاعرية ابن الرومي وأسلوبه من خلال أدواته الأسلوبية المستخدمة في القصيدة.

وقد توصَّلَ البحث إلى أنَّ ابن الرومي كان شاعراً متميزاً وله أسلوب يركز فيه على التكرار والنغم والإيقاع خدمة للجانب الإيحائي من جهة، وأيضا على الانزياح الدلالي والتركيبي في القصيدة؛ للتأثيرفي المتلقي، حيث اتسمت قصيدته بالوحدة العضوية وأبانت مشاعر وحزن الشاعر وآتت ثمارها باستنهاض الهمم للأخذ بثأر أهل البصرة والقضاء على التهديد من الزنج.

الكلمات الدالة: ابن الرومي، رثاء البصرة، التوثيب، ثورة الزنج.

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

"Al-Tawthīb in Ibn al-Rūmī's Elegy for Basra: A Stylistic Study"

Abstract

This study sheds light on al-tawthīb in Ibn al-Rūmī's elegy for Basra, offering a stylistic analysis aimed at revealing the aesthetic and poetic qualities of the text.

The researcher adopts a stylistic approach to explore Ibn al-Rūmī's poetic artistry and the techniques he employs throughout the poem. The study concludes that Ibn al-Rūmī was a distinguished poet with a unique style characterized by his use of repetition, rhythm, and musicality, which served to enhance the poem's suggestive power. Additionally, he employed semantic and syntactic deviation to deepen the emotional impact on the reader. The poem displays organic unity, vividly expressing the poet's grief and sorrow while effectively rallying support for avenging the people of Basra and confronting the threat posed by the Zanj.

Keywords: Ibn al-Rūmī, Elegy for Basra, *Al-Tawthīb*, Zanj Rebellion

مقدمة:

الأسلوب والأسلوبية:

تعد الأسلوبية من فروع علم اللغة الحديث (اللسانيات) والتي بدأت على يد (فرديناند دوسوسير) وأنجبت أسلوبية (بالي) وتوالت بعدها الأسلوبيات كالإحصائية والتعبيرية، والبنائية، والنفسية والاجتماعية. بحسب طريقة الاهتمام بـ (الشاعر أو النص أو المتلقي). ونتيجة لذلك تعددت مفاهيم الأسلوبية؛ فقد جمع ساندرس تعريفات للأسلوب بلغت 28 تعريفًا [1].

إن الفارق بين اللغة العادية واللغة الأدبية يكمن في أنَّ الأولى هدفها إيصالي إبلاغي، لذا تراعي ما تواضعت عليه الجماعة اللغوية، فتتسم بالاصطلاحية في ألفاظها وتراكيبها؛ في حين أن اللغة الأدبية هدفها تأثيري، ولذا فإنها تخرج عن الشائع المألوف وتكسر المتوقع، فتتسم بالفردية، بمعنى أنها "من نتاج المبدع" [2] وتختص به وحده.

وترصد الأسلوبية أسلوب الكاتب وتجاوزاته بحثاً عن الجمالية وتفرد العمل وكسر أفق التوقع. وهي وسيلة فاعلة في الكشف عن الدلالات التي يخفيها العمل الأدبي، فهي عملية منظمة تتكئ على قواعد لغوية، فتأخذ صفة الموضوعية، وتميل نتائجها إلى الدقة والقبول.

فجمالية اللغة الأدبية تتأتى من كونها لا تجيء على القاعدة، بل هي انزياح عنها، وإذا كان الدارسون يرون أن الانزياح هو الخروج عن المألوف، يكمن في انحراف النص عن قاعدة اللغة، فإن كان في استعمال اللفظة في غير ما وضعت له في الأصل، فهو انحراف استبدالي، وإن كان في الخروج عن تراكيب اللغة المتواضع عليها فهو انحراف تركيبي. ليتحول "الخطاب بها عن سياقه الإخباري

إلى وظيفته التأثيرية والجمالية" [3]. إن الانزياح "يتيح للمبدع خلق فرص لحرية الاختيار في توزيع التراكيب على امتداد النص، وما ينشأ عنه من علاقات جديدة للمفردات، من تقديم وتأخير وذكر وحذف

وتكرار وأساليب إنشائية وغيرها" [4].

ويمكن تعريف الانزياح التركيبي بأنه استعمال تراكيب اللغة استعمالا يخرجها عما يعتاده متكلمو اللغة في مستواها الفصيح، ليؤدي وظيفة جمالية إبداعية مقصودة.

إن البنية النحوية تمتاز "بقدر كبير من الحرية، إذ تجيز كثيرًا من أشكال العدول والتحول من أبنية نمطية إلى أبنية غير نمطية، ويناط إلى المفسر الكفء اكتشاف أسباب أوجه العدول، من

خلال ربط هذه الوحدات بالعلاقات الناتجة من كل تعبير" [5].

أمَّا التحليل الأسلوبي، فهناك محوران في التحليل الأسلوبي:

الأول: محور الإطار التأويلي: وهو دراسة الوظيفة الشعرية، وتستعمل فيها كل المقاربات اللسانية التي يمكن تطبيقها من الدراسة الصوتية والمفرداتية إلى الدراسة النحوية والدلالية.

الثاني: محور طبيعة العمل الأدبي: أي انتماء النص المدروس إلى نمط فنّي (بيت من الشعر، قصيدة، فن أدبي، قصة قصيرة، رواية) ولا بدّ من التأكيد هنا أنَّ الأُسلوبية تعدُّ كل عنصر عناصر المكونة للغة النص في أي إطار من هذين الإطارين لا يعمل إلاَّ بوجود العناصر الأُخرى ومن خلال عملها [6]، والتحليل الأُسلوبي يتعامل مع ثلاثة عناصر [7]:

1-العنصر اللغوي: إذ يُعالج نصوصا قامت اللغة بوضع شفرتها.

2-العنصر النفعي: الذي يؤدي إلى أنْ ندخل في حسابنا مقولات غير لغوية، مثل المؤلف والقارىء، والموقف التاريخي وهدف الرسالة.

3-العنصر الجمالي الأدبي، ويكشف عن تأثير النص في القارئ، وعن التفسير والتقويم الأدبيين له.

أهمية البحث: يُلقي هذا البحث الضوء على أسلوب الشاعر ابن الرومي في قصيدة رثاء البصرة مُظهراً عبقريته الشعرية من خلال الأدوات الأسلوبية التي استخدمها في القصيدة؛ للتأثير في المتلقي وتثويبه.

هدف البحث: يُسلِّط البحث الضوء على التوثيب في رثاء البصرة لابن الرومي ودراسة القصيدة دراسة أسلوبية؛ لبيان جمالية النص وشاعريته.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الأسلوبي للوقوف على شاعرية ابن الرومي وأسلوبه من خلال أدواته الأسلوبية المستخدمة في القصيدة.

فرضية البحث: يقوم هذا البحث على فرضية أنَّ الدراسة الأسلوبية للقصيدة الشعرية تكشف عن تأثر المتلقي وكشف رؤية النص في بنية القصيدة.

إشكالية البحث: يستند هذا البحث على تساؤل رئيس هو: هل تركيز الشاعر على الانزياح الأسلوبي في القصيدة يعمل على تأثُّر المتلقي وتثويبه؟ وللإجابة على هذه الإشكالية نطرح العديد من الأسئلة:

1.ما هي الأدوات الأسلوبية التي استخدمها ابن الرومي في رثاء البصرة؟

2.ماذا استفادت القصيدة من الأدوات الأسلوبية؟

3.ماذا أضافت الأدوات الأسلوبية للمعنى والكشف عن رؤية القصيدة؟

4.ما هي الجماليات التي استخدمها ابن الرومي في القصيدة، وكشفت عن شاعريته؟

5.كيف تأثر المتلقي بأسلوب ابن الرومي في القصيدة؟

وسنحاول في عرضنا لمحاور البحث الإجابة عن هذه الأسئلة جميعها.

الدراسات السابقة: هناك العديد من الدراسات التي تناولت قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي. أذكر منها:

1-مرعي، شهيدة مسعد، من الأسرار البلاغية في مرثية البصرة لابن الرومي، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنات بالزقازيق، ع13، الإصدار2، ج2، 2023. تحدث فيه عن الشاعر والرثاء في شعره وقام بشرح القصيدة والأفكار الرئيسية فيها وتحدث عن لغتها وإيقاعها وصورها البيانية.

2-قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي- دراسة نصية، الحربي، منيف بن سعود، مجلة حوليات كلية اللغة العربية بجرجا، جامعة الأزهر، ع26، ج3، 2022. قامت هذه الدراسة على تقنيات التماسك النصي (الاتساق والانسجام) في الخطاب الشعري.

3-الشوا، منى محمد، قصيدة ابن الرومي في رثاء البصرة -قراءة تناصية ثقافية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، الجزائر، مج 8، ع3، 2019. قرأ البحث القصيدة قراءة تناصية ثقافية في ظل المصطلحات النقدية القديمة والجديدة للكشف عن أنساق ثقافية مُضمرة.

4-حبيبي، علي أصغر، رثاء ابن الرومي بين الاتباع والابتداع (قصيدة رثاء البصرة أنموذجا)، مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، جامعة آزاد، السنة 1، ع3، 2011. وتحدث عن فن الرثاء ورثاء المدن، وتحدث عن منهج الشاعر في القصيدة وأسلوبه والخصائص الفنية عارضا للغته وتراكيبها، وتحدث عن أقسام البديع في القصيدة وتحدث عن الوزن والقافية.

5-مسالتي، محمد عبد البشير، شعرية التناص في مرثية ابن الرومي للبصرة، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ع37، 2014. درس البحث التناص الديني والأدبي والشعبي في القصيدة.

6-عبد الفتاح، رشاء، التناص في مرثية ابن الرومي لمدينة البصرة مجلة الذاكرة، مجلد 10، ع1 ، 2022. ودرس البحث أنواع التناص الديني والأدبي والتاريخي في القصيدة.

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو دراستها دراسة أسلوبية على مستويات التحليل الأسلوبي الثلاثة: الصوتي والتركيبي والدلالي، للكشف عن الجماليات الأسلوبية في القصيدة، وبالتالي رؤية الشاعر والتي أثَّرت في المتلقي ووثَّبته؛ للثأر من الزنج.

هيكل الدراسة: وقد جاءت الدراسة بمقدمة نظرية موجزة حول مفهوم الأسلوب، ثم شفعت بالتطبيق العملي على قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي، مقتصرة على أبرز مظاهر الأسلوبية وهي مستوياتها الصوتية والتركيبية مشيراً إلى الأساليب التوثيبية في القصيدة والدلالية، للكشف عن رؤى الشاعر فيه، ونفسيته، وشاعريته، تليها الخاتمة، والتوصيات، والمصادر، والمراجع.

التمهيد:

ثار الزنج في العصر العباسي الثاني على الدولة العباسية، بعد أنْ ادَّعى رجل فارسي الأصل، يُدعى علي بن محمد -كذباً- أنه علوي، من نسل الحسين بن علي، منَّى الزنوج الأماني لاتِّباعه، وأنَّه جاء ثائراً على الإقطاعيين الذين يظلمونهم ويستعبدونهم فالتحق بثورته الزنج (العبيد) الذين يعملون في السباخ قرب البصرة، وقاد هذا الفارسي ثورتهم على الإقطاعيين، موظفاً ما كان يُحسنه من خطابة وشعر حماسي يدعوهم فيه إلى الحرية [8]. وبدأوا يُهاجمون الضياع والقرى وسلب ما تقع عليه أيديهم، وقويت شوكتهم بعد أن انضمت إليهم الفرقة السودانية في الجيش العباسي، وأمر صاحب الزنج بمهاجمة

مدينة البصرة فهاجموها في وقت صلاة الجمعة، وأتى الزنج فيها بصنوف الجرائم الوحشية فقتلوا كل من رأوه مهما كان كبيراً أم صغيراً وذلك لمدة يومين، فقتلوا ما يزيد على ثلاثمئة ألف، وساقوا نسائها سبايا. وأحرقوا قصورها وبيوتها. وما تبقى من أهلها اختبأوا في الدور والآبار والقبور [9].

وعندما تسامع الناس والشعراء في بغداد وسامراء ما حدث بنكبة البصرة حتى بكوها بدموع غزار، فشعرَ ابن الرومي بالغضب والحزن على ما حلَّ بها، ومع أنَّه كان يعيش في بغداد إلاَّ أنَّه زار البصرة سابقا، وله فيها أعمام وأحبَّاء قتلوا على يد الزنج، فهبَّ يسطّر رثاءه لهذه المدينة بقصيدة هي من عيون الرثاء العربي للمدن وهي من موضوعات الرثاء التجديدي في العصر العباسي.

المبحث الأول: مفهوم التوثيب (لغة واصطلاحا):

لفظ (التوثيب) مصدر وَثَبَ، ويقال: وَثَبَ أي ارتفع، والمَيْثَبُ المرتفع من الأرض، ويقال في الوعيد: لأصيرن نومك تَوثابا: أي أجعلك تفزع من نومك فتثب جازعا مضطربا [10]، وأما في لسان العرب: أَوْثَبَه أَي ساوَرَه، وَيُقَالُ: تَوَثَّبَ فلانٌ أَي اسْتَوْلى عَلَيْهَا ظُلْمًا [11]، فقد خرجت مادة (وثب) إلى معاني: الارتفاع والسرعة في الحركة والوثب والتساور.

وأما في الاصطلاح فتعرف الموثبات: بأنها الاسم الذي يطلق على بعض شعر حرب البسوس [12].

حيثُ نجد شعر الموثبات أول ما ظهر في حرب البسوس؛ إذ تعد حرب البسوس وما جاء فيها من قصائد أقرب إلى بداية تطويل الشعر وأقرب زمنا إلى أولية الشعر العربي[13].

وعرَّف نوري القيسي التوثيب، بقوله: "الموثبات هي مجموعة القصائد التي قيلت لإيغار الصدور بالحقد وإلهاب حمية القوم، وإثارة النفوس، للمطالبة بالثأر واستفزاز الرجال لدفع الإهانة التي تلحق بهم وبقبائلهم"[14]. ومصطلح التوثيب ينوب عنه مصطلح التحريض أو الإغراء [15].

نشأ التوثيب في الشعر كتحريض للأخذ بالثأر. ويخبرنا التاريخ على أن شعر الموثبات الحماسي قالته النساء دون الرجال. والسبب في قلة أشعار الرجال، راجع إلى أن الرجل العربي الذي يحمل العزة والكرامة ولا يحتاج إلى ما يستثيره؛ فهو ينفجر ويتأجج بطبيعته إذا مسّ بشيء من عرضه أو كرامته[16].

المبحث الثاني: مستويات الدراسة الأسلوبية في رثاء البصرة لابن الرومي:

يتضمن التحليل الأسلوبي عدة مستويات لتحليل قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي:

1. **المستوى الصوتي والإيقاعي:** وهو الذي يدرس تكرار الأصوات في النص ومدى تكرارها فيه والوزن الشعري. "وللألفاظ قيمة ذاتيَّة إذْ تقدم المتعة الحسِّيَّة التي يجدها المُتلقي مُستمعاً أو قارِئاً فتنشأ من تتابع أجراس حروفها، ومن توالي الأصوات التي تتآلف في النطق، وفي الوقوع على الأسماع، كما أنَّ التلاؤم يكون في الكلمة بائتلاف الحروف والأصوات وحلاوة الجرس، ويكون في الكلام بتناسق النظم وتناسق الفقرات وحسن الإيقاع"[17].

أولاً: التكرار الصوتي:

وهو تكرار للحرف أو الكلمة أو التركيب في سياق واحد إمَّا للتوكيد، أو لزيادة التنبيه، أو التهويل، أو التعظيم أو التلذُّذ. وهو إحدى الأدوات الفنِّيَّة الأساسيَّة للنص ويُستعمل في التأليف الموسيقي، والرسم، والشعر، والنثر." والتكرار يحدث تيار الوقع ويُساعد في إعطاء وحدة للعمل الفنِّي ومن الأدوات التي تُبنى على التكرار في الشعر: اللازمة، العنصر المُكرر، الجناس الاستهلالي، التجانس الصوتي والأنماط العروضيَّة "[18].

ويرتبط التكرار ارتباطاً وثيقاً بنفسية الشاعر وبناء حياته، إذْ يقوم على تعميق الإيقاع وإثراء الدلالة في وعي القارئ وتنبيه السامع، ويرتبط التكرار بالطريقة التي وظفها الشاعر لتصبح أداة جماليَّة تخدم النص الشعري وتمنحه القوة والفاعليَّة والتأثير، وتُحرِّك فضاء النص الشعري وتنقله من السكون إلى الحركة الموسيقيَّة.

1- **تكرار الحرف:** إنَّ تكرار الصوت أو الحرف غالباً ما يكون ذا قيمة فنِّيَّة وإبداعيَّة، أقصد الشاعر ذلك أم لم يقصد، وإذا كان النص الشعري بنية كلية، فإنَّ من مقومات هذه البنية وحدة لغوية فاعلة في النص تمثل في وحدة الصوت أو الحرف، فهو يقف في مقدمة المقومات اللغوية الأُخرى المتمثلة في الكلمة والجملة " كونه أصغر الوحدات اللغوية في النص الأدبي [19].

ويكون الصوت بمثابة اللبنة الأُولى للنص، ومن خلاله تتشكل ضفيرة الكلمات لتخرج في الأخير نسيجاً إبداعيَّاً يتمثل في تراصف الجمل المكونة للصور التي تعكس وتعبر عما يحسه الشاعر ويريد التعبير عنه [20].

وتقسم الحروف إلى قسمين: حروف مجهورة وحروف مهموسة.

أ- **أصوات مجهورة:** وهي الأصوات التي تهتز معها الأوتار الصوتيَّة، وهي:

(أ، ب، ج، د، ذ، ر، ز، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، ل، م، ن، و، ي)

والأصوات المجهورة عبارة عن وحدات صوتيَّة تتصف بالتفخيم، لأنَّها تتصف بحركة قوية تثير انتباه السامع. ويدل تكرارها في العمل الفني أن الشاعر أو الكاتب يشعر بالقلق وعدم الارتياح النفسي بما يُعانيه من اضطراب وغضب ورفض أو حزن وجزع.

" يركِّز الشعراء على تكرار الأصوات المجهورة لأنها غالباً تفيد التفخيم، وتمتاز بالقوة والشِّدَّة، وبالتالي فهي تثير انتباه السامع، وتؤثر فيه، خاصة إذا كانت قصائد الرثاء"[21].

ب-**أصوات مهموسة:** وهي الأصوات التي لا تهتز معها الأوتار الصوتيَّة [22]، وهي:

(ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ف، ك، ه).

والأصوات المهموسة عبارة عن وحدات صوتية ووجودها في أي نص شعري يُؤدي إلى تنوع الدلالات، لأنَّ الصوت المهموس صوت خافت، يعتمد على الحس المرهف ويوقظ حركة الوجدان والمشاعر.

فالصوت يشكل بناء النص الشعري، وهو أحد العناصر المكونة للإيقاع فيه، وذلك عن طريق تكراره، والأصوات المفردة لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون لها معان بذاتها، ولكنها تكتسب تلك المعاني.

وإذا تتبعنا الحروف الأكثر استخداماً في قصيدة رثاء البصرة نجد أنَّ الحروف التالية هي:

(الميم، الدال، الكاف، الهاء، النون، الصاد، القاف، اللام، الغين، العين، الراء، الباء، الياء، الهمزة).

والحروف المجهورة منها (الميم، الدال، النون، القاف، اللام، الغين، العين، الراء، الباء، الياء، الهمزة)، إذن أكثر ابن الرومي من تكرار الحروف المجهورة على حساب الحروف المهموسة في القصيدة وهذا يشي بأنَّ تجربة الرثاء عنده صادقة، وهو يشعر بالاضطراب والحزن والغضب لما أصاب البصرة وأهلها على يد الزنج ويختار ألفاظه بطريقة غير واعية بحسب مشاعره المضطربة والتي أغلبها من الحروف المجهورة.

2. **تكرار الكلمة:** وحين تتجمع في الجمل والعبارات تكتسب الكلمات جرساً موسيقيًّاً آخر، زيادة على

ما كان لها من موسيقى فرديَّة "[23].

واللغة الشعريَّة تعتمد على الإثارة والانفعال، تتوجه إلى القلب وتعتمد على اللغة الموسيقيَّة في اتجاهين:

أ-التكرار الأُفقي: وهو التكرار الذي يظهر في البيت الواحد (بشطريه)، كقول ابن الرومي[24]:

وتسمَّى بغير حقٍّ إماماً لا هدى اللَّهُ سعيَه من إمام

حيث وقع اللفظ (إمام) في الشطر الأول وتكررت في آخر الشطر الثاني في نفس البيت. والغاية ربط أجزاء البيت عن طريق التكرار لزيادة الإيقاع عن طريق النغم.

ب- التكرار الرأسي: وهو التكرار الذي يظهر بداخل القصيدة من أبيات متوالية أو غير مُتوالية. يقول ابن الرومي[25]:

لهف نفسي عليكِ يا فُرضةَ البلـ دانِ لهفاً يبْقى على الأعوام

لهف نفسي لجمعكِ المتفاني لهف نفسي لِعِزّكِ المُستضام

حيث وقعت أكثر من كلمة في البيت الأول (لهف، نفسي)، وتكررت اللفظتان في البيت الذي يليه.

والغاية من هذا التكرار الرأسي والأفقي ربط الأبيات بجانبيها التأثري والإيقاعي.

فقد يبلغ التكرار في سياق شعري أحياناً درجة المأساة ومن ثُمَّ فالعبارة المكررة تؤدي إلى رفع مستوى الشعور في القصيدة إلى درجة غير عاديَّة كما في هذه القصيدة.

والتكرار يُفيد في تقوية الصورة الشعريَّة ويُضفي على القصيدة جوًّاً عاطفياً غامضاً، فإذا أردنا

أنْ نعبّر عن فكرة ذكرنا اللفظة مرتين أو ثلاث، والتكرار _أغلبه_ واقع في الألفاظ دون المعاني وللتكرار أغراض عديدة منها: التأكيد والإدهاش والتهويل وإيضاح الصورة الشعريَّة في إحساس المُتلقي ووجدانه[26]. يعد تكرار الكلمة مُنتشراً عند الشعراء، وهناك ثلاثة أنماط من التكرار:

أ-تكرار الاشتقاق: ويكون بين الكلمات المشتقة من الجذر اللغوي نفسه، والتي ترجع إلى أصل مُعجمي واحد، والاشتقاق يُعتبر من الآليات التوازنيَّة التي حظيت باهتمام الشعراء لما لها من فوائد إيقاعية وربط أجزاء البيت وإحكامه، يقول ابن الرومي[27]:

وانقطاعي إذا هُمُ خاصموني وتولَّى النبيُّ عنهُمْ خصامي

مثِّلُوا قولهُ لكُمْ أيُّها النَّا سُ إذا لامكُمْ مع اللُّوَّام

والملاحظ هنا وجوده في البيت الأول: (خاصموني، خصامي) وفي البيت الثاني: (لامكم، اللوام) وهدفهم منه "الإيحاء وتوصيل الفكرة من خلال تكرار الكلمة"[28]. ويقول ابن الرومي أيضاً[29]:

أينَ عُمَّاره الأُلى عمَروهُ دَهْرَهُمْ في تلاوة وصيامِ

حيث وقع في (عُمَّار، عمَروهُ) من الجذر عمرَ.

ب- **تكرار المُجاورة:** يقوم على أساس التجاور بين الألفاظ المُكررة " بحيث يتردد في البيت لفظتان، كل واحدة منهما بجانب الأخرى، أو قريبة منها من غير أن تكون لغواً، لا يُحتاج إليها"[30].

ويكمن وراءه هدف معين، يتمثل في ذلك الإيقاع الداخلي الذي يُحدثه تكرار الكلمات. "وهذا النوع من.

التكرار يُضفي على البيت الشعري نغماً موسيقيَّاً يتناسب مع إيقاع نفس الشاعر ويوحي بما يُعانيه.

الشاعر" [31]. يقول ابن الرومي[32]:

أيَّ هَوْل رأوْا بهمْ أيّ هَوْلٍ حُقَّ منه تشيبُ رأسُ الغلام

حيث وقع تكرار المجاورة في (أيَّ هولٍ). ويقول[33]:

أبْرَمُوا أمرَهُمْ وأنتُمْ نِيامٌ سوءةً سوءةً لنوْمِ النيام

وقع تكرار المجاورة في (سوءةً، سوءةً) و(نوْمِ، النيام).

ج. تكرار البداية: وهذا النوع من التكرار، هو الأكثر ارتباطاً ببناء القصيدة، أو الأبيات التي يرد فيها، وذلك لما له من دور في بناء النص الشعري والتحامه حيث يتصدر هذا النوع من التكرار

بدايات الأبيات من القصيدة، وقد يأتي بكلمة أو كلمتين، وقد يمتد ليشمل شطراً من البيت الشعري. يقول ابن الرومي[34]:

أيُّ نومٍ من بعد ما حلَّ بالبصْـ ـرَةِ من تلكمُ الهناتِ العظامِ

أيُّ نومٍ من بعد ما انتهك الزّنْـ ـجُ جهاراً محارمَ الإسلامِ

فقد قام بتكرار الشطر الأول من البيتين الأول والثاني (أيُّ نومٍ من بعد ما) ليوحي الشاعر بما يُعانيه من عدم القدرة على النوم بعد ما سمع عمَّا حدث للبصرة. ويندرج تحت التكرار العامودي أو الرأسي الذي يقع بين أبيات القصيدة.

ويقوم الشاعر بتكرار بعض الأدوات تكراراً عامودياً.

تكرار كم الخبرية، وهدفه بيان وتفصيل الحدث، والهدف للاتعاظ وأخذ العبرة، أو رسم مشهد مروع تكرر كثيراً. وقد أكثر ابن الرومي منها في القصيدة. يقول ابن الرومي[35]:

كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

كم ضنينٍ بنفسهِ رامَ مَنْجىً فتلقّوا جبينه بالحسام

حيث جاء تكرار (كم) تكرارا عاموديا لما له من تأكيد على ما قام به الزنج من فظائع باستخدام كم التكثيرية الخبرية وما يأتي من هذا التكرار من إثراء للإيقاع والدلالة. ويعمد إلى تكرار (كم) تكراراً أُفقيَّاً، يقول ابن الرومي[36]:

لهف نفسي لجمعكِ المتفاني لهف نفسي لِعِزّكِ المُستضام

ووقع تكرار أفقي فيها في بداية الشطر الأول وبداية الشطر الثاني (لهف نفسي)، وقال أيضاً[37]:

كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

ووقع في البيت تكرار أفقي في (شاربٍ بشراب)، (طاعمٍ بطعام) من باب تكرار الاشتقاق. يقول ابن الرومي[38]:

ألفُ ألفٍ في ساعةٍ قتلوهُمْ ثم ساقوا السِّباءَ كالأغنام

حيث وقع التكرار في (ألف، ألف) وهو من تكرار المجاورة، وذكر العدد جاء من باب الكثرة مع أنَّ عدد القتلى أقل من ذلك. وقال أيضاً[39]:

لهف نفسي لجمعكِ المتفاني لهف نفسي لِعِزّكِ المُستضام

حيث وقع التكرار أفقياً في (لهف نفسي، لهف نفسي) في الشطر الأول والثاني.

ج- ويلجأ الشاعر للاستفهام بما فيه من تقرير أو استنكار للفعل، فالاستفهام ليس للإجابة، فالإجابة معروفة وطرح السؤال لتعميق الرفض [40]. فيستخدم (مَنْ) وهو من التكرار العامودي في القصيدة. يقول ابن الرومي[41]:

من رآهُنَّ في المساقِ سبايا دامياتِ الوجوهِ للأقدام

مَنْ رآهنَّ في المقاسم وسْطَ الز زنج يُقسَمْنَ بينهم بالسِّهام

مَنْ رآهُنَّ يُتّخذنَ إماءً بعد ملْكِ الإماء والخُدَّامِ

واستخدم (ما) الاستفهامية أيضا تكرارا وهو من التكرار العامودي، يقول أيضاً [42]:

ما تذكرتُ ما أتى الزنج إلا أُضرم القلب أيّما إضرام

ما تذكرتُ ما أتى الزنج إلا أوجعَتْني مرارةُ الإرغام

واستخدم (أين) للاستفهام عن المكان تكرارا وهو من التكرار العامودي، يقول الصنوبري[43]:

أين ضوضاءُ ذلك الخلقِ فيها أين أسواقُها ذواتُ الزِّحام

أين فُلْكٌ فيها وفُلْكٌ إليها مُنشآتٌ في البحر كالأعلام

أين تلك القصورُ والدورُ فيها أين ذاكَ البنيانُ ذو الإحكام

وفي موقع آخر ذكر (أين) للسؤال عن المكان في حديثه عن المسجد الجامع[44]:

أينَ عُمَّاره الأُلى عمَروهُ دَهْرَهُمْ في تلاوة وصيامِ

أين فِتيانه الحِسانُ وجُوهاً أين أشياخُهُ أولو الأحلامِ

د- استخدام النداء فيستخدم لاستحضار غائب لإعادة التوازن النفسي والشعور بالأسى وتمني حضور من يُشاركه في حزنه عن طريق الندبة (وا). ويعمد الشاعر لتكراره تكراراً عامودياً، يقول ابن الرومي[45]:

وا ندامي على التَّخلُّفِ عنهمْ وقليلٌ عنهُم غَناء نِدامي

وا حيائي منهُمْ إذا ما التقينا وهُمُ عند حاكم الحُكّام

يتكون النص من بنية تتكون من أجزاء الصوت، وعن طريق التأليف والمُجاورة بين الكلمات تنتج الصورة والإيقاع، والذي يلعب دوراً مهماً في بناء الشعر.

ويرى ابن رشيق أنَّ للتكرار مواضع يحسن فيها ومواضع يقبح فيها، فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني... وأولى ما تكرر فيه الكلام باب الرثاء، لمكان الفجيعة وشدة القرحة التي يجدها المتفجع[46].

2- تكرار التركيب (الجملة): يعمد الشاعر إلى تكرار التركيب في القصيدة، والتركيب قسمان:

1) التركيب المماثل: وتكون من تكرار الجمل الاسمية أو الفعليَّة، ويتم بتكرار المعنى أو جملة مُثبتة ونفيها، ويلجأ إليها لتكثيف الإيقاع[47]. يقول ابن الرومي[48]:

كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

وقال أيضا[49]:

لم تُقِرُّوا العيونَ منهم بِنَصْرٍ فأقِرُّوا عيونهمْ بانتقام

حيث وقع تكرار الجملة الأولى (لم تُقِرُّوا العيونَ منهم بِنَصْرٍ) وهي مُثبتة والجملة الثانية (فأقِرُّوا عيونهمْ بانتقام) وهي منفية. وقال أيضا[50]:

لا تطيلوا المقام عن جنَّة الخلـ دِ فأنتمْ في غير دار مُقامِ

2) التركيب المُطابق: وينشأ في الجمل ذات الأساليب من نفي واستفهام، كعطف جملة على جملة، أو تعلق الأولى بالثانية، ويؤدي إلى تكثيف في الإيقاع[51]. يقول ابن الرومي[52]:

أين ضوضاءُ ذلك الخلقِ فيها أين أسواقُها ذواتُ الزِّحامِ

أين تلك القصورُ والدورُ فيها أين ذاكَ البنيانُ ذو الإحكام

فقد كرر الجمل الاستفهامية عاطفا بين الأولى بالثانية بطريقة تزيد من الإيقاع عبر التنغيم المتولد من الاستفهام.

أخذلتُمْ إخوانَكُم وقعدْتُمْ عنهُمُ ويحَكُم قُعودَ اللئام

لم أجبْها إذ كنتُ مَيْتاً فلولا كان حيٌّ أجابها عن عِظامي

فقد كرر الجمل الاستفهامية والمنفية عاطفا بين الأولى بالثانية بطريقة تزيد من الإيقاع عبر التنغيم المتولد من أسلوبي الاستفهام والنفي.

ثانياً: التكرار البديعي:

"وهو الذي ينشأ عبر تكرار ظواهر نغميَّة باستخدام المحسنات البديعيَّة كالتصريع والترصيع والجناس والطباق والمقابلة ورد العجز على الصدر"[53].

فمن تتبع شعر ابن الرومي في شكله ومضمونه يجده قد طوَّع لغته وصوره وموسيقاه بطريقة فنِّيَّة تخدم المعنى وتحقق شاعريته وتؤكدها. فقد أكثر فيه من تزيين شعرهم بالمحسنات البديعيَّة لدورها في الإيحاء، وتأتي لتشكِّل الجانب الموسيقي في الشعر، وتنقل الإيحاء للمتلقي وتساعده على الكشف عن نفسية الشاعر. ومن أنواع التكرار البديعي:

1. **التصريع:** يعد وسيلة من وسائل التجويد والإحسان في الشعر، وعرَّفه ابن رشيق بقوله" هو ما كانت عروض البيت فيه تابعة لضربه، تنقص بنقصه، وتزيد بزيادته، ... واشتقاق التصريع من مصراعي الباب، ولذلك قيل لنصف البيت (مصراع) كأنه باب القصيدة ومدخلها، وقيل هو من الصرعين، وهما طرفا النهار، وسبب التصريع مبادرة الشاعر القافية ليعلم في أوَّل وَهلة أنَّه أخذَ في كلام موزون غير منثور"[54]. ويُعد دليلاً على قوة الطبع وكثرة المادة. يقول ابن الرومي[55]:

ذادَ عن مُقْلِتي لذيذَ المنامِ شُغلها عنهُ بالدموعِ السجامِ

فالتصريع يقع في (المنامِ، السجامِ) والتكرار الناشىء في آخر المصراعين يعطي إيقاعاً متماثلاً يساعد الشاعر على ربط أبيات القصيدة بإطار الروي في العجز، وينبه المتلقي.

2. الجناس: يسميه ابن رشيق التجنيس، وهو" أن يورد المتكلم كلمتين تجانس كل واحدة منهما صاحبتها في تأليف حروفها"[56]. وهو ضروب: منها المماثلة، وهي أن تكون اللفظة واحدة باختلاف المعنى، ومنها الترديد، وهو أن يأتي الشاعر بلفظة متعلقة بمعنى، ثمَّ يردها بعينها متعلقة بمعنى آخر في نفس البيت، يقول ابن الرومي [57]:

إنَّ هذا من الأمورِ لأمْرٌ كاد أن لا يقومَ في الأوهام

حيث وقع الاشتقاق في البيت في (الأمورِ لأمْرٌ) من باب التكرار الأفقي. ويقول [58]:

لهفَ نفسي عليكِ أيَّتُها البصـ ـرةُ لهفاً كمثل لهبِ الضِّرام

حيث وقع الجناس في (لهف، لهفاً). على أنَّ القصيدة تضم الكثير من الجناس في الأبيات:

(9، 10، 11، 12، 15، 19، 21، 25، 26، 32، 39، 48، 54، 67، 68، 69، 71، 74، 76، 82).

وللجناس قيمة فنِّيَّة في الأُسلوب حين يغني موسيقى التركيب برفع وتيرة الإيقاع لنقل الإيحاء عبره. كثيراً في قصائده، والمتتبع لشعره يجد الجناس يحتل الفن البديعي الأكثر حضوراً في القصيدة [59].

ج- **الطباق:** "وهو الجمع في العبارة الواحدة بين معنيين متقابلين، على سبيل الحقيقة أو المجاز، ولو

إيهاماً، ولا يُشترط كون اللفظين الدَّالين عليهما من نوع واحد كاسمين أو فعلين، فالشرط التقابل في المعنيين

فقط"[60]، ويقع في الكلمة. يقول ابن الرومي[61]:

إذ رموْهُمْ بنارهم من يمينٍ وشمال وخلفهمْ وأمام

حيث وقع الطباق في كل بيت بذكر الكلمة ونقيضها، مثل يمين وشمال، خلف وأمام. ونجد الطباق أيضا في القصيدة في الأبيات: 18، 23، 40، 75، 78.

" فعندما يأتي الشاعر بالطباق والجناس لطيفاً تتداعى فيه المعاني إلى الذهن بلا مشقة أو تكلف، وهو يخدم المعنى والصوت والصورة حيث يُكسبها زخرفاً لفظياً أيضاً"[62]. لذلك أكثر ابن الرومي منهما.

د. **المقابلة:** "وهي أن يأتي المتكلم بلفظين متوافقين فأكثر، ثُمَّ بأضدادها أو غيرهما على الترتيب"[63]، يقول ابن الرومي[64]:

كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

فإذا كان ذكر الكلمة ونقيضها طباقاً، فإنَّ ذكر الجملة وجملة تنفي معناها أو تعكسه مُقابلة. وقعت المقابلة في الشطر الأول من البيت بغصة الشراب عند الشرب من الخوف وفي الشطر الثاني بغصة الطعام من الخوف، فالشراب نقيض الطعام من باب المعنى ونقيضه.

وتقع المقابلة في أبيات كثيرة في القصيدة، ومنها: 31، 34، 37، 38، 53، 64، 72، 79، 86

قال علي الجارم "فالمقابلة في الكلام من أسباب حُسنه وإيضاح معانيه، على شرط أنْ تُتاح للمُتكلم عفواً، أمَّا إذا تكلفها وجرى وراءها، فإنَّها تعتقل المعاني وتحبسها، وتحرم الكلام رونق السلاسة والسهولة"[65]. فتكشف المقابلة عن مشاعر الشاعر وتنقلها للمتلقي من تناقض واضطراب، ولها دور كبير في الإيقاع الشعري عن طريق تكرار بين الإثبات والنفي.

هـ. **رد العجز على الصدر:** "وهو أن يجعل المتكلم أحد اللفظين المكررين، أو المتجانسين، أو ما هو مُلحق بالمتجانسين في واحد من الوجوه التالية"[66]:

1. أن يكون أحدهما في آخر البيت والآخر في أول البيت، يقول ابن الرومي [67]:

وا ندامي على التَّخلُّفِ عنهمْ وقليلٌ عنهُم غَناء نِدامي

حيثُ ورد في كلمة (نِدامي) أول كلمة في البيت وآخر كلمة. يقول ابن الرومي [68]:

أقدم الخائنُ اللعينُ عليها وعلى الله أيَّما إقدام

ونجد في البيت استخدام المصدر(إقدام) في آخر البيت، وجاء في أول البيت بفعله (أقدم). يقول ابن الرومي [69]:

بل ألِمَّا بساحةِ المسجدِ الجا مع إنْ كُنْتُما ذَوِي إلمام

في البيت استخدم المصدر(إلمام) في آخر البيت، وجاء في أول البيت بفعله الرباعي على الأمر (ألِمَّ).

2. أن يكون أحدهما في آخر البيت والآخر في آخر الشطر الأول، يقول ابن الرومي [70]:

وتسمَّى بغير حقٍّ إماماً لا هدى اللَّهُ سعيَه من إمام

ورد الاسم (إمام) مُكرراً في آخر الشطر الأول وآخر الشطر الثاني من البيت.

3. أن يكون أحدهما في آخر البيت والآخر في حشو الشطر الأول، يقول ابن الرومي[71]:

لا تطيلوا المقام عن جنَّة الخلـ دِ فأنتمْ في غير دار مُقام

فقد ورد في كلمة (مُقام) في حشو الشطر الأول وفي آخر البيت.

ويهدف هذا المحسن البديعي إلى التقرير والتبيين والتدليل وزيادة المعنى الذي يرجع إلى إيحاء اللفظ

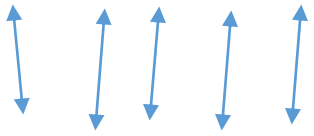
الأول بتوقع الثاني، ويُعطي لوناً من الإيقاع الموسيقي يتقارب مع الغناء، الذي يُطلب فيه ترداد بعض ألفاظ بعينها يُدركها السامعون على البديهة بمجرد الإنشاد.

و- التوازي: وهو أسلوب بلاغي يتم فيه تكرار نحوي في شطري البيت الشعري أو في أكثر من بيت بشطر أو شطريه. يقول ابن الرومي[72]:

كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

فإذا غيرنا شكل شطري البيت لنكشف عما به من تواز نحوي يصبح:

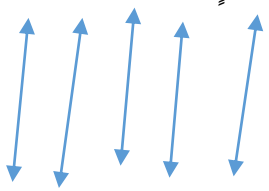
كم أغصُّوا من شاربٍ بشراب



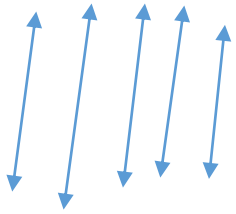
كم أغصُّوا من طاعمٍ بطعام

فيتكرر في الشطر الثاني ما في الشطر الأول (كم الخبرية، جملة فعلية يتصل فيها واو الجماعة وألف التفريق، ومن حرف الجر، واسم فاعل على وزن فاعل، ثم الباء حرم جر وبعدها اسم مجرور مصدر على وزن فَعال). وجاء التوازي في تكرار الشطر الأول فقط من الأبيات التالية:

رُبَّ بيعٍ هناك قد أرخصُوهُ طال ما قدْ علا على السُّوَّام



رُبَّ بيتٍ هناك قد أخرجُوهُ كانَ مأوى الضعاف والأيتام



رُبَّ قصْرٍ هناك قدْ دخلوه كان من قبلِ ذاك صَعْبَ المرام

حيث كرَّر الشاعر في الشطر الأول (حرف الجر (رُبَّ)، واسم مجرور على وزن (فَعْل)، وكرر كلمة هناك الظرفية، وكرر قد التوكيدية، وجاء بجملة فعلية يتصل بها واو الجماعة وألف التفريق).

الإيقاع الشعري في القصيدة:

صاغَ ابن الرومي رثاءه فيها على بحر الخفيف، وهو من البحور الممزوجة التي تتكرر فيها تفعيلتين (فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن) ثلاث مرات في البيت، حيثُ اختارَ هذا الإيقاع لعلمه بأنَّ التكرار يزيد في الإيحاء، فأرادَ بذلك جعل دفق الإيقاع يُحرِّك مشاعر الغضب والحزن على ما حدث، ويصل إلى المُتلقين، كونه من البحور التي تناسب الرثاء؛ بإحداث الاتحاد بين الصورة والإيقاع للتأثير في المتلقي[73]، ولم يكتفِ بذلك فقد اختارَ أيضاً روياً هو الميم المكسورة، والميم صوت شفوي أنفي مجهور حيث" تنطبق الشفتان انطباقاً تاماً عند النطق بصوت الميم، فيقف الهواء أي يحبس حبساً تاماً في الفم، ويخفض الحنك اللين، فيتمكن الهواء الصاعد من الرئتين من المرور عن طريق الأنف بسبب ما يعتريه من ضغط، وتتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به"[74]. وحركة الكسر للميم يُعطي الصوت المكرر في الروي صوت حزن وبكاء لما يوحي إليه من انكسار وذل عند الشاعر، نتيجة خروج الصوت بما يُشبه النواح والأنين. واكتسبَ البيت الأول بُعداً موسيقياً داخلياً باللجوء إلى التصريع الذي يُشكِّل نغمة موسيقيَّة بتكرار الروي الميم في نهاية الشطر الأول (المنامِ)، والروي في آخره (السِّجامِ). فالمطلع يختزل القصيدة حيث تنفتح بالاستهلال، وتكرار حرف الميم وهو من الحروف المجهورة التي تشي بانفعال واضطراب الشاعر وحزنه لما حدث، حيث اختار الميم روياً للتناغم والتواصل مُظهراً الرؤية المُتجسدة في القصيدة. واستخدام التصريع يمنح القصيدة تأجيجا في الموسيقى حيث جعل القصيدة بنية نصية مُتلاحمة، سكب فيها عُصارة مشاعره وانفعالاته لما حدث في البصرة. ووظَّفَ كل تقنياته الأسلوبية في فضاء النص؛ لجعلها لُحمة تتسم بالوحدة العضوية والانسجام في بنيتها، وأعطى

قدرة على إيصال الرسالة بنغم موسيقي مُتأجج؛ ليدل على أنَّ الشاعر مُضطرب غاضب وحزين، مُستخدماً الحروف المجهورة التي تنبئ عن اضطرابه وغضبه وحزنه. فقد قام بعملية انصهار للفظ والمعنى في قالب شعري مع الإيقاع، وولَّدَ في المعاني بطريقة تحويل اللغة إلى شعرية، وتبحث أيهما أسبق إلى عقلك اللفظ أم المعنى، فوصف المشاهد لتصبح مرئية وليست مسموعة فقط، فقد تكون همساً، أو ثورة، أو بركاناً، أو ضعفاً ودموعاً. وتظهر شاعريته بتحول القصيدة من كلام إلى صورة من الواقع وتصوير لصورته. وعملية الاختيار الأسلوبي للغة النص تتأسس على دور المتلقي في تلقي هذا الأسلوب والتفاعل معه، ويُحرِّك وعي المتلقي وإدراكه سواءً أكان الاختيار مرتبطاً بالموقف أو بالصياغة فهو عنصر مهم في الاتصال الأدبي والإبلاغي؛ لتحقيق الهدف، "والاختيار نوعان: اختيار نفعي يقتضيه موقف المبدع من المتلقين، والاختيار النحوي الذي يتحكم فيه مقتضيات الصياغة"[75]، لذا كان عليه اختيار التراكيب التي تزيد في إثارة المتلقي واستمالته لأخذ الثأر.

2. المستوى التركيبي: من أكثر المستويات أهمية لدورها في إظهار جمالية القصيدة عبر الانزياحات (الانحرافات) والخروقات التي تكشف عن شاعرية الشاعر وقدراته وجمالية العمل الفني، خاصة أنها تأتي بشكل غير واعٍ بحسب ما يعانيه ويشعر به بعد تحوَّل القصيدة إلى تجربة وخاصة إذا كانت في موضوع الرثاء. لا ينكر أحد معاناة ابن الرومي على المستوى الشخصي مع الفقد إذْ مات جميع أهله فصبغ شعره بالحزن والرفض وجعله ذلك متشائما في كل حياته، فرثاؤه مصبوغ برؤيته المتشائمة، ولكن في رثاء البصرة وجدناه يوثِّب المسلمين جميعا ويدفعهم للثأر من الزنج وتحرير سبايا المسلمين من أيديهم وهذا ما حصل.

1. التقديم والتأخير: من أهم الانزياحات التركيبية النحوية التي تظهر قدرة الشاعر وشاعريته ويقوم به الشاعر بطريقة تكشف عن معاناته ومشاعره. ويأتي التقديم والتأخير في الجملة الاسمية بتقديم ركن على آخر من حقه التأخر كتقديم الخبر على المبتدأ وأيضا يحدث في الجملة الفعلية بتقديم المفعول به وتأخير الفاعل وهكذا... ، ويحقق بذلك انزياحًا عن النمط التركيبي المألوف. وقد تكرّر هذا النمط من الانزياح في مواضع متعددة من قصيدة رثاء البصرة، يقول ابن الرومي [76]:

ذادَ عن مُقْلتي لذيذَ المنامِ شُغلها عنهُ بالدموعِ السجامِ

حيث قدَّم المفعول به (لذيذَ) للفعل (زاد) بمعنى منع على الفاعل المؤخر (شغلُ). ويقول أيضاً [77]:

بينما أهلُها بأحسنِ حالٍ إذ رماهمْ عبيدُهمْ باصطلامِ

حيث قدَّم المفعول به (ضمير الغائب (هم)) للفعل (رمى) على الفاعل المؤخر (عبيدُ). ويقول أيضاً [78]:

طلعُوا بالمُهَنَّداتِ جِهْراً فألقتْ حملَها الحاملاتُ قبل التَّمام

حيث قدَّم المفعول به (حملَ) للفعل (ألقى) على الفاعل المؤخر (الحاملاتُ). ويقول أيضاً [79]:

كم مُفدّىً في أهلهِ أسْلمُوه حين لم يحْمِه هنالك حامي

حيث قدَّم المفعول به (ضمير الغائب (ه)) للفعل (يحْمِ) على الفاعل المؤخر (حامي). ويقول أيضاً [80]:

غيرَ أيْدٍ وأرْجُلٍ بائناتٍ نُبذَتْ بينهنَّ أفلاقُ هام

حيث قدَّم شبه الجملة الظرفية (بينهنَّ) للفعل (نُبِذَت) على الفاعل المؤخر (أفلاقُ). ويقول أيضاً [81]:

كم فتاةٍ بخاتم الله بِكرٍ فضحوها جَهْراً بغير اكتتام

حيث جاء (كم) مبتدأ، وقدَّم شبه الجملة من الجار والمجرور(بخاتِم الله) على الخبر وهو الجملة الفعلية (فضحوها). ويقول أيضاً [82]:

رُبَّ قصْرٍ هناك قدْ دخلوه كان من قبلِ ذاك صَعْبَ المرام

حيث جاء اسم كان(ضمير مستتر) يعود على القصر، وقدَّم شبه الجملة من الجار والمجرور(من قبل) على خبر كان وهو (صَعْبَ). ويقول أيضاً [83]:

فاسْألاها ولا جوابَ لديها لسؤال ومَنْ لها بالكلامِ

جاء المبتدأ اسم استفهام (مَنْ) وقدَّم شبه الجملة من الجار والمجرور(لها) على الخبر وأيضا شبه جملة من الجار والمجرور (بالكلامِ). ويقول أيضاً [84]:

كم مُفدّىً في أهلهِ أسْلمُوه حين لم يحْمِه هنالك حامي

كم فتاةٍ بخاتم الله بِكرٍ فضحوها جَهْراً بغير اكتتام

ففي الجملة الأولى جاءت (كم) الخبرية مبتدأ، وجاء الخبر جملة فعلية مؤخرا (أسْلمُوه) وتقدم عليه شبه الجملة من الجار والمجرور (في أهلهِ)، وأمَّا الجملة الثانية فجاءت (كم) الخبرية مبتدأ،

وجاء الخبر جملة فعلية مؤخرا (فضحوها)، وتقدم عليه شبه الجملة من الجار والمجرور (بخاتِم الله).

2- **الالتفات:** الالتفات انتقال من شيء على آخر في التعبير، كالانتقال من حاضر إلى غائب أو العكس، والانتقال من مضارع إلى أمر، او من أمر إلى ماض [85]. وهو العدول عن ضمير أصلي إلى ضمير آخر، يغايره في الحضور أو الغيبة، وذلك لغلبة هذا الفهم على الاستعمال الشعري [86].

ففي الأصل يقتضي تتابع الكلام على نسق واحد؛ لكن الشاعر يخرق هذا التتابع محدثا كسرا سياقيا، يخالف به توقع المتلقي، فيثير الانتباه، ويلفت النظر،... ليورث السامع هزة ونشاطا، ويجد عنده قبولا أرفع منزلة ومحلا [87].

ويرى ابن الأثير أنّ الالتفات لا يمكن أن يحصر بغاية التفنن في الكلام، وتطرية نشاط السامع، وإيقاظ استماعه، إنما له غاية لا يتوصل الباحث إليها إلا بقراءة سياقه، وفهم تفاصيله، فغاية الالتفات ترتبط بالموضع الذي ترد به [88]. وقال أيضاً[89]:

لمْ أجبْها إذ كنتُ مَيْتاً فلولا كانَ حيّاً أجابها عن عِظامي

استخدم أسلوب الشرط متكئا على الزمان الماضي باستخدام (كنتُ) وهي فعل ماض ناسخ يتصل به تاء المتكلم (أنا) جاعلاً خبر الناسخ (ميْتاً) ثُمَّ تحول من المتكلم وهو النبي إلى الغائب على لسان الشاعر (لولا كانَ حيّاً) بعد الفاء الواقعة في جواب الشرط، وما يحمل الالتفات من تنبيه للمتلقي، ومشاركة الغائب للمتكلم في التعبير.

الأساليب النحوية في توثيب ابن الرومي:

الهدف من التوثيب التأثير بتوظيف الأساليب النحوية التوثيبية المختلفة، يعتمد الشاعر عليها لنقل الانفعالات والمشاعر النفسية منه للمتلقي بصورة أكثر تأثيرًا [90]. فالأساليب النحوية تنقل انفعالات الشاعر للمتلقي، وتدفعه للثأر والانتقام. وهي تلك المظاهر التركيبية كالاستفهام مثلًا، والتعجب، والنداء، الأمر، والنهي، [91].

1. **أسلوب الأمر:**

يعد أسلوب الأمر من الأساليب النحوية التي أولاها الدرس النحوي والبلاغي اهتماما بالغا، وكان لهذا الأسلوب حضور كبير في شعر الموثبات، وتنوعت أشكال ظهوره ودلالاته، ومن خلاله ظهرت المعاني التحريضية بتنوعها، والمرتبطة بالحث وطلب فعل الشيء، كالتحريض على الثأر

والانتقام. وفي توثيب ابن الرومي يظهر لنا أنه ركز كثيرا، ويظهر ذلك في عدد أفعال الأمر التي استخدمها وهي: (انفرُوا، صدِّقوا، أدرِكوا، أقِرُّوا، أنقِذُوا، قلَّ، بادروهُ، اشتروا، بِيعوا). يقول[92]:

انفرُوا أيها الكرامُ خِفافاً وثِقالاً إلى العبيدِ الطَّغام

وفعل الأمر (انفروا) يحمل معنى النفير وهو الحرب والهجوم. ويُخاطب المسلمين ويأمرهم بالنفير وقتال الزنج. واتخذ من هذا الفعل تناصاً قرآنياً مُستلهماً آية القتال "انفروا خِفافاً وثِقالاً يُعذبهم الله بأيديكم وأيدي المسلمين..."(سورة التوبة:41)، إذْ عدَّ قتال الزنج كقتال الكفار، فهي حرب دينية بين المسلمين وأعداء كافرين. ويدعوهم إلى الجهاد في سبيل الله، فحربهم فرض على كل المسلمين، وعليهم ألاَّ يتقاعسوا عنها. وقال[93]:

أبْرَمُوا أمرَهُمْ وأنتُمْ نِيامٌ سوءةً سوءةً لنوْمِ النيام

واستخدم هنا الفعل الماضي (أبْرَمُوا)، ويدعو الشاعر المسلمين لفعل ما فعله الزنج باختيار الزمان والمكان المناسبين للهجوم على الزنج عن طريق المُفاجأة كما فعله الزنج عندما دخلوا البصرة أثناء صلاة الجمعة، واستخدم لفظة نيام وهو لا يعني أنَّ أهل البصرة كانوا نياماً، ولكن كانوا مُطمئنين يشعرون بالأمن والسلام، وكذا النائم فلا ينام وهو خائف، بل يشعر بالطمأنينة والأمن فينام، والمقصود أنَّ الشاعر يستنهض المسلمين بقتال الزنج وكرَّرَ (نِيامٌ، نوْمِ، النيام) من أنواع الجناس الاشتقاقي؛ لتأكيده على مُفاجأتهم في قتالهم لعدوهم كما في تكراره لكلمة (سوءةً سوءةً). وقال[94]:

صدِّقوا ظنَّ إخوة أمَّلوكم ورجوْكُمْ لنبوةِ الأيامِ

فقد ظنَّ المسلمون بأنَّ قتالكم لهم واقع لا محالة، فيخاطبهم ويأمر المسلمين بفعل الأمر(صدِّقوا) بتصديق ظنِّ المسلمين بهم بقتلهم لأعدائهم، فهم أملهم ورجاؤهم بالقضاء على الزنج واستئصال شأفتهم وتحرير سبايا المسلمين منهم. مُؤكداً على إخوة الدين في نصر بعضهم بعضا. وفي الفعل (صدِّقوا) دلالة طلبية من المتكلم إلى المخاطب، وجاءت لدلالة بلاغية والتحريض على النصرة، فهو يطلب منهم هذا الفعل، وفي هذا الأسلوب اللغوي مزيد من التأثير الانفعالي للمتلقي وتركيزها في ذهنه.

ونرى أن معاني التوثيب بعد ظهور الإسلام ارتبطت بالتحريض على أساس روابط الإسلام ونصرة المظلوم، بعيدا عن الاعتبارات القبيلة والحمية كما في الجاهلية، ويظهر تأثر الشعراء في توثيبهم بمعاني القرآن الكريم والسنة والنبوية[95]. وقال[96]:

أدرِكوا ثأرَهُمْ فذاكَ لديْهِم مثلُ ردِّ الأرواحِ في الأجسامِ

فقد طلب من المُسلمين بعد أنْ أنَّهم لتخاذلهم بأنْ يُدركوا ثأر أهل البصرة من الزنج الذين أعملوا بهم السيف حتى أفنوهم، مُصوِّراً أخذَ الثأر وكأنه إعادة الحياة إلى القتلى. ودلالة الأمر طلبية وجاءت لدلالة بلاغية وهي الحثّ والتحريض على الانتقام. وقال[97]:

أنقِذُوا سَبْيَهُمْ وقلَّ لهُمْ ذا ك حفاظاً ورعْيَةً للذِّمام

ويعود الشاعر مرة أُخرى إلى القضية الرئيسية للتوثيب بإنقاذ السبايا، وإنقاذ المسلمات اللواتي سبين وتحريرهنَّ من أيدي الزنج. ملمحا لما كان يحدث في الجاهلية عندما كانت تسبي قبيلة نساء قبيلة أُخرى، فهذا عار وذل لأبد الدهر، لا يقبله العربي ويبذل في سبيل إرجاع السبايا روحه ليخلِّصهم من الأسر فلا يُعيَّروا بذلك. ويستخدم الأمر (قل) والطلب موجه من المسلمين لأهل البصرة أخوانهم في الدين. ويخاطب ابن الرومي المسلمين بأنَّ إنقاذ السبي دفاع عن حرمات المسلمين وذمام الإسلام. وقال[98]:

بادِروهُ قبلَ الرويَّةِ بالعَزْ م وقبل الإسراج بالإلجام

فقد استخدم أيضاً فعل الأمر (بادروهُ) لتوثيب المسلمين على مفاجأة اللَّعين وجنده من الزنج والانطلاق بسرعة دون تردد، وشبَّه التردد بعملية شد الحزام للفرس حيث يستغرق وقتاً والشاعر يريد تثويبهم بالانطلاق بدون رويَّة وتمهُّل فيركبوا خيلهم دون شدِّ حزام السرج؛ لأخذ الثأر والتقافز بسرعة وحزم، وهذه المبادرة تحمل معنى الأمر الحقيقي بمفاجأة العدو، حتى لا يستطيع الوقوف بوجه المسلمين ومقارعتهم. وقال[99]:

فاشتروا الباقيات بالعرَضِ الأد نى وبِيعوا انقطاعه بالدَّوامِ

وخلص بالبيت الأخير من القصيدة بفكرة حضَّ المسلمين عليها وهي فكرة الاستبدال، حيث وظَّف الأمر في فعلين متضادين (اشتروا) و(بِيعوا) من باب النصيحة والحث على شراء الآخرة والجنة بنيل الشهادة، وبيع الدنيا الفانية، فيحمل الأمر هنا معنى الحضّ والنصيحة حيث جعل الجهاد عملية بيع والموت في سبيل الله عملية شراء للجنة. وكان له دلالة طلبية ليدفع المتلقي للانفعال والتفاعل مع المعنى، والتأثر بهذه الفكرة ليهبَّ لأخذ الثأر.

2. أسلوب النداء:

أسلوب النداء من الأساليب النحوية والبلاغية التي وظفها شعراء التوثيب لمخاطبة المتلقي واستنهاض هممهم للثأر بقتلاهم، وكذلك فعل ابن الرومي في توثيبه في رثاء البصرة. ومنحه مزيدًا من التحريض في سبيل توثيب المتلقي وتحريضه. فقال[100]:

انفرُوا -أيها الكرامُ- خِفافاً وثِقالاً إلى العبيدِ الطَّغام

وقد جاء النداء بـ(أيها الكرام) بأسلوب النداء، قاصدة تنبيه المتلقي بهذا الأسلوب [101]، إذ خاطبهم بصفة الكرام، فمن لم يتخاذل فهو من الكرام، ومن تخاذل فهو من اللئام وهو المسكوت عنه (المحذوف). وأتى بالنداء هنا بعد الأمر (انفروا) لتنبيه المتلقي وإعطاء صفة العموم له، فالثأر لا يستطيعه إلا ذو الجرأة الكريم الذي لا يثبطه شيء عن الإقدام، وأن القعود عن الثأر يستلزم نقيض الرجولة[102]. وغالبا ما يقترن الأمر أو النهي بتنبيه المخاطب بأحد حروف النداء التي تناسب حال المدعو والمقصود من النداء. وقد عبر عبده الراجحي عن الدور الذي يؤديه أسلوب النداء بقوله: "النداء علامة من علامات الاتصال بين الناس وهو دليل قوي على اجتماعية اللغة" [103]. فتضافر الأمر (انفروا) والنداء (أيها الكرام) وكأنه تكرار، للتحريض على أخذ الثأر والنفير، للوصول إلى قدر كبير من التأثير الانفعالي للمتلقي. وقال[104]:

عارُهُمْ لازِمٌ لكُمْ -أيُّها النَّا سُ- لأنَّ الأديانَ كالأرحامِ

واستخدم النداء بقوله: (أيُّها النَّاس)، فالخطاب موجه لكل المسلمين بصفة العموم لا التخصيص، بغض النظر عن منزلتهم الإيمانية أو قدرتهم البدنية. فالوظيفة النفسية والاجتماعية لأسلوب النداء تدفع شعراء الموثبات إلى الاعتماد عليه وتوظيفه بوصفه أسلوبا يؤدي دور التنبيه والتوجيه والالتفات للمخاطب؛ ولأن التوثيب يحتاج كل ما يُعينُ المتكلم على إقبال السامع وتيقظه لما يطلبه منه كانت وفرة استعمال الشعراء لأسلوب النداء[105]. ويقوم ابن الرومي بتحميل المتخاذلين إثمَ تخاذلهم عن مقاتلة الزنج، فالساكت عن الحق هو شريك في الظلم والجرائم.

3. أسلوب النفي:

يُعرف النفي "بأنه باب من أبواب المعنى يهدف به المتكلم إخراج الحكم في تركيب لغوي مثبت إلى ضده وتحويل معنى ذهني فيه الإيجاب والقبول إلى حكم يخالفه إلى نقيضه"[106]، فقد أشار هذا التعريف إلى دور النفي وارتباطه بالمخاطب، وذهاب المبدع إلى النفي في معرض التوثيب؛ فهو أسلوب إقناعي يقوم على تحويل الأفكار ونقضها إلى ما يخالفها في ذهن المخاطب؛ لتحقيق الهدف منه عند المتكلم. وأول ما يتبادر إلى الذهن في أسلوب النفي هو أدوات النفي، إن تعدد معاني أسلوب النفي نابع من تعدد أدواته، والمتكلم لا يستعمل النفي بأداة إلا لدلالة ومناسبة، تحملها للسياق والمقام[107]. فهي دالة عليه وإذا جاءت في التركيب سمي النفي بالصريح، والأدوات هي: لا وإن وما وليس ولما ولم ولن ولات وغير[108]. وقال ابن الرومي[109]:

لم تُقِرُّوا العيونَ منهم بِنَصْرٍ فأقِرُّوا عيونهمْ بانتقام

وظف ابن الرومي النفي (**لم تُقِرُّوا**) فنفى راحة العيون وتوقفها عن البكاء بنصر على الزنج في الماضي وكأنه يُلمح إلى تقصير متعمد وتلكؤ من جيش الخلافة الترك في هذا الصدد، والمتتبع لأخبار تلك الفترة يعرف مدى الظلم الذي لحق بالدولة على يد جيش الترك الذين سيطروا على الخليفة ودولة الخلافة، وكانت الدولة في أيديهم، ولكن عندما جاء الخليفة المعتمد وأصبح ابن أخيه الموفق قائدا للجيش بعد قول هذه القصيدة، ألزم الترك حدهم وأعاد للخلافة هيبتها، فرح ابن الرومي مع فرح المسلمين ومدح الموفق شعرا، ذاكرا شجاعته في مواجهة الزنج حتى انتصر عليهم وقتل سيدهم الذي كان يقودهم لقتل المسلمين[110]. فالمسلمون لم يقروا العيون بانتصارهم على الزنج بمعركة في الماضي، واستخدم الأمر (**فأقِرُّوا**) طالباً الانتقام من المجرمين فتسكن عيونهم الباكية الحزينة. فتضافر أسلوبي النفي والأمر للدلالة على إقناع المتلقي بفعل لم يكن متاحاً والآن أصبح الوقت متاحاً للانتقام والنصر معا.

4. أسلوب التوكيد:

يعد أسلوب التوكيد من الأساليب النحوية الخبرية وهو كثير الاستعمال، وقد ورد بشكل لافت في الموثبات؛ لما له من دلالات تتفق مع الغرض من التوثيب، وتتنوع أساليب التوكيد فمنها ما يكون بإعادة اللفظ ومنها ما يكون بإعادة المعنى ومنها ما يكون عن طريق دخول المؤكدات على الكلام ومن أشهرها: القسم، وأن، وإن، وأحرف التنبيه، وتكرير النفي، وغيرها والتي تدخل على الكلام فتمكنه في نفوس المخاطبين[111].

وظهر أسلوب التوكيد في هذه المقطوعة كأسلوب انفعالي لتوثيب المخاطبين وتحريضهم على قتال المسلمين ورد الثأر باستخدام (إنَّ) المؤكدة والتي عدها العلماء من المؤكدات التي يؤتى بها؛ لتوكيد الكلام وتثبيته في نفس المخاطب، ونفي الشكّ، فهي تربط النظم السابق باللاحق. ويشير المعنى اللغوي للتوكيد إلى الإحكام

والشدة وتثبيت الشيء وتقويته. وقال ابن الرومي[112]:

عارُهُمْ لازمٌ لكُمْ أيُّها النَّا سُ لأنَّ الأديانَ كالأرحام

واستخدم الشاعر التوكيد (أنَّ الأديانَ كالأرحام)، فقد أكَّد إخوة الدين وشبهها بإخوة الرحم، لما للارتباط الوثيق بينهما، للتأكيد على فكرة الإخوة الدينية والتي تحرِّض المتلقين لإدراك الثأر ومواجهة العدو بلا تباطؤ.

أ. أسلوب الشرط:

فـ"الشرط أسلوب لغوي ينبني على جزأين، الأول مُنزّل منزلة السبب، والثاني: منزل منزلة المسبب، يتحقق الثاني إذا تحقق الأول، وينعدم الثاني إذا انعدم الأوّل، لأن وجود الثاني مُعلّق على وجود الأوّل"[113]. يقول[114]:

إنْ قعدتُمْ عن اللعينِ فأنْتُمْ شركاءُ اللَّعينِ في الآثامِ

استخدم الشرط لربط الفعل بالجواب، إذ إن بقاء الذل مرتبط ببقاء القعود عن نصرة أهل البصرة (التخاذل)، بل أيضا يُعدُّ التخاذل اشتراكا في الظلم والظالم، كقول الشاعر إنْ قعدتم فأنتم شركاء للَّعين في الآثام، وإنْ لم تقعدوا وثأرتم لأهل البصرة فلستم شركاء للَّعين في الآثام. والاشتراك في الظلم نتيجة حتمية لمن تخاذل عن نصرة أهل البصرة والأخذ بثأرهم. وهذه الألفاظ والمعاني التي يعمد الشاعر إلى اختيارها وفق إرادة نفسية منه، من شأنها رفع همة السامع للاستجابة واستفزازه للثأر لأهل البصرة من باب التخيير. وقال[115]:

مَنْ غدا سرجُهُ على ظهرِ طِرفٍ فحرامٌ عليه شدُّ الحزام

وظهر أسلوب الشرط باستعمال أداة الشرط (من) وهي من أسماء الشرط الجازمة و" لفظَها واحدٌ مذكرٌ، ومعناها معنى الجنس لإبهامها وتقع على الواحد والاثنين والجماعة والمذكر والمؤنث"[116].

فاختار الشاعر أسلوب الشرط بـ (من) مصورا طريقة مباغتة الزنج لأخذ الثأر منهم، فوظف اسم الشرط (من) لتعيين الشخص المصمم على الأخذ بثأر أهل البصرة، ويطلب منه عندما يركب على الخيل أن يسرع لأخذ الثأر دون التلكؤ ولو كان بشد حزام السرج. فالشاعر يصف عملية الذهاب رابطا بين فعل الشرط (غدا) مع جواب الشرط حرام متوسط بينهما بالفاء للحض على الإسراع والحزم، وعدم التمهل لشد حزام السرج، والتلكؤ في الانطلاق.

ب. أسلوب النهي:

يعد أسلوب النهي أحد أهم الأساليب التوثيبيَّة بعد الأمر، ويعد النهي أسلوبا شديد التأثير في نفس المتلقي؛ لاشتماله على معاني القوة في حسم المواقف، إذ يذهب المتكلم إلى النهي بدافع نفسي انفعالي وجده في نفسه فيعبر عنه. قال ابن الرومي[117]:

لا تطيلوا المقام عن جنَّة الخلـ دِ فأنتمْ في غير دار مُقامِ

نجد أن النهي طلب يقصد به الكف، والترك والامتناع عن فعل شيء أو إقدام عليه، ويستخدم لا الناهية التي تنهى المتلقي عن فعل يضرُّ بهم، فقال: لا تطيلوا، وهذا الفعل ينضوي تحت النهي على

وجه الإلزام بعدم الإطالة في العيش دون أخذ الثأر ولو على حساب الحياة الفانية، لأنه بإسراعه لقتال العدو هو إسراع إلى الدخول إلى جنة الخلد الباقية. وكأن الشاعر يوجهه ويقدم له النصيحة عن طريق النهي، فينهاه عن التفكر بالدنيا الفانية والإسراع إلى الجنة الباقية. وهو أسلوب قادر على منح المتلقي مزيدًا من الانفعال؛ لتوثيبه؛ واستنهاضه للأخذ بثأر أهل البصرة؛ وإرجاع السبايا من أيدي الزنج والقضاء عليهم.

3. المستوى الدلالي:

يرتبط المستوى الدلالي بألفاظ والمعاني، لأنه لا يمكن دراسة الألفاظ (دلاليا) بمعزل عن السياق، فلا قيمة للكلمة بدون وجودها في سياق تتلاحم معه، وتنسجم في سياقه، وتُظهر المعنى الذي يريده الشاعر. ويظهر لنا عند تتبع ألفاظ ابن الرومي في قصيدته "رثاء البصرة"([118])، أنَّ ألفاظه سهلة واضحة تُظهر عصر الشاعر وبيئته وأيضاً معتقده ودينه؛ لذا نلمس الكثير من الألفاظ ذات الصبغة الإسلامية في شعره.

إن قصيدة رثاء البصرة هي في ظاهرها قصيدة رثاء لكن من يتعمق في معانيها يجدها صرخة غضب ورفض لما حدث للبصرة وأهلها، وتحميل مسؤولية ذلك إلى حكومة الخلافة التي وقفت عاجزة عن الوقوف بوجه الزنج حتى حصل ما حصل، فهو غاضب ورافض للتلكؤ الذي أدى إلى هذه المصيبة، ودعا فيها إلى الأخذ بالثأر مستنهضا همم المسلمين جميعا وليس الخليفة وجيشه الذي يأتمر بأمر الترك، والذين لا يهمهم ما يحدث للعامة.

النسق في القصيدة:

وهو النمط أو النظام العام الذي يتشكَّل من خلاله النص الشعري من حيث المضمون. وفي قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي ارتكزت القصيدة على ثلاثة أنساق:

النسق الأول: نسق التحول والتبدُّل: واشتمل على الأبيات (13- 38) و(41-56).

حيث أكد ابن الرومي فيها تبدل حال البصرة وأهلها بعد مُباغتة الزنج لها. وتغيُّرها من أحسن حال لأسوأ حال. ويقع في الأبيات: 14،13، 15، 44، 46.

2. نسق الخذلان والقعود: الأبيات (57-71).

حيث أوضح ابن الرومي بأنَّ ما قام به الزنج في البصرة اليوم سوف يحدث في مدن إسلامية أخرى، ووبخ المتخاذلين الذين لم تدفعهم الحمية للثأر من الزنج، وبقوا جلوسا كاللئام، ولسان حالهم يقول: هذا لا يعنينا ولم يحدث لمدينتنا. فقال[119]:

أخذلتُمْ إخوانَكُم وقعدْتُمْ عنهُمُ ويحَكُم قُعودَ اللئام

3. نسق الثأر وتحرير السبايا: الأبيات (75-86)

خاطب ابن الرومي فيه المسلمين القاعدين عن طلب الثأر، لتخاذلهم مخاطبة عقلية بعد تأنيبهم، ودفعهم بأساليب نحوية توثيبيَّة؛ لاستنهاض هممهم والثأر من الزنج وتحرير نساء المسلمين السبايا

من أيديهم. فقال[120]:

لم تُقِرُّوا العيونَ منهم بِنَصْرٍ فأقِرُّوا عيونهمْ بانتقام

أنقِذُوا سَبْيَهُمْ وقلَّ لهُمْ ذا ك حفاظاً ورعْيَةً للذِّمام

الحقول الدلالية:

1.الترادف: وهي دلالة أكثر من لفظ عل معنى واحد. حيث يشكل بابا للتوسع في الدلالة[121]، ويقسم إلى قسمين:

أ. الترادف الكامل: حيث يعطي اللفظين نفس دلالة المعنى. يقول ابن الرومي[122]:

وطِئتْ بالهوانِ والذُّلِّ قسراً بعد طولِ التبجيلِ والإعظام

حيث جاء بلفظين عطف الثاني الذُّل على الأول الهوان، وهما يحملان نفس المعنى. ويقول[123]:

صدِّقوا ظنَّ إخوة أمَّلوكم ورجوْكُمْ لنبوةِ الأيامِ

حيث جاء بجملتين عطف الثانية (رجوْكُمْ) على الأولى (أمَّلوكم)، وهما يحملان نفس المعنى. ويقول[124]:

أيُّ خَطْبٍ وأيُّ رُزْء جليلٍ نالنا في أولئكَ الأعمام

حيث جاء بلفظين عطف الثاني (رُزْء) وهو المصيبة العظيمة على الأول (خَطْبٍ) وهو الأمر العظيم الخطير، وهما يحملان نفس المعنى.

ب. شبه الترادف: حيث يظهر تقارب في المعنى مع اختلاف بين اللفظ والآخر في ملمح معين. يقول[125]:

60. أيُّ عُذْرٍ لنا وأيُّ جوابٍ حين نُدْعَى على رؤوسِ الأنامِ

حيث جاء بلفظين عطف الثاني (أيُّ جوابٍ) على الأول (أيُّ عُذْرٍ)، وهما يحملان قريبا من المعنى فالأول لا عذر للمتخاذلين يوم القيامة، والثاني لا جواب يقنع السائل يوم القيامة عن تخاذله بالثأر من الزنج. يقول[126]:

أُمَّتي أينَ كُنْتُمُ إذْ دَعتْني حُرَّةٌ من كرائمِ الأقوامِ

حيث جاء بلفظين عطف الثاني (من كرائمِ) على الأول (حُرَّةٌ)، وهما يحملان قريب من المعنى، فالمرأة الحرة هي من كرائم الأقوام عكس السبية التي لا يستطيع قومها تحريرها لتخاذلهم وضعفهم وجبنهم.

المستوى البلاغي التصويري:

الصورة الفنية هي بنية توحي بدلالات إيحائية وتخزن طاقات جمالية تمنح الأدب حيويته وحركته.

أكثر ابن الرومي من التصوير في القصيدة، لأنّ الصورة لها دور كبير في الإيحاء والتأثير في المتلقي، ومن أقسام التصويرالبياني:

أ. التشبيه: أكثر ابن الرومي من التشبيه في القصيدة لدوره في رسم صورة واقعية وتبرير حزنه وغضبه للمتلقي. يقول ابن الرومي[127]:

لهفَ نفسي عليكِ أيَّتُها البصـ ـرةُ لهفاً كمثل لهبِ الضِّرامِ

شبَّه الشاعر التلهف وهو التعبير عن الأسى والحزن والتأسف على ما حدث بالمشبه به وهو النار التي تستعر في داخله. يقول ابن الرومي[128]:

صبحوهُمْ فكابدَ القومُ منهم طولَ يومٍ كأنه ألفُ عامِ

شبَّه الشاعر اليوم الذي دخل فيه الزنج البصرة بأنه يشبه ألف عام لكثرة المجازر التي فعلها الزنج فيه ووقع ذلك اليوم على أهل البصرة.

وهناك أبيات أخرى يظهر فيها التشبيه وهي: 28، 42، 39،، 51، 62، 81

ب. الاستعارة: هي تشبيه حُذِفَ أحد طرفيه المشبه أو المشبه به. وتقسم إلى قسمين:

1- الاستعارة التصريحية: وهي تشبيه حذف المشبه وأبقى المشبه به، لعلاقة تظهر من السياق. يقول ابن الرومي[129]:

كم رضيع هناكَ قد فطموه بشبا السيف قبل حينِ الفطامِ

شبَّه الشاعر عملية قتل الطفل بمنعه من الحياة بعملية منعه عن حليب أمه لفطامه عنه.

وتظهر الاستعارة التصريحية في الأبيات: 6، 7، 82

2- الاستعارة المكنية: وهي تشبيه حذف المشبه به وبقي المشبه، لعلاقة لفظية تظهر من السياق. يقول ابن الرومي[1]:

فاشتروا الباقيات بالعرَضِ الأد نى وبِيعوا انقطاعه بالدَّوامِ

(فاشتروا الباقيات بالعرَضِ الأدنى) حيث صرَّح بالمشبه وهو الباقيات وحذف المشبه به وهو الأعمال الصالحة وهي التي تسبب الدخول في الجنة، والباقيات لا تُشترى. وفي الجملة تقديم وتأخير حيث يجب أن تكون (اشتروا بالعرَضِ الأدنى الباقيات)، فالفرصة سانحة وعرض قريب للمسلمين بشراء الجنة بجهاد الزنج.

(بِيعوا انقطاعه بالدوام) حيثُ صرَّح بالمشبه وهو الانقطاع، وحذف المشبه به وهو السلعة والتجارة، مؤكداً أنَّ عدم الجهاد والتخاذل بيع لهذه التجارة. وفي الجملة تقديم وتأخير حيث يجب أن تكون (بِيعوا بالدوام انقطاعَه)، فالفرصة سانحة وعرض قريب للمسلمين بشراء الجنة بجهاد الزنج.

ج. **الكناية:** أن يذكر الشاعر تعبيرا لا يدل على المعنى مباشرة، بل يدل على شيء ملازم له ومرتبط به. يقول ابن الرومي[130]:

لهف نفسي عليك يا معدن الخيـ ـرات لهْفاً يُعضُّني إبهامي

يتحسر الشاعر عل ما حلَّ بالبصرة وأهلها لدرجة أنه يتلهف لعضِّ إبهامه كناية عن الندم والحسرة على عدم نصرتهم. يقول ابن الرومي[131]:

أيَّ هَوْل رأوْا بهمْ أيّ هَوْلٍ حُقَّ منه تشيبُ رأسُ الغلامِ

يصور الشاعر مشهد هجوم الزنج على البصرة وأهلها والجرائم التي ارتكبوها بأنَّها من الخوف يشيب شعر الطفل وهذا كناية عن شدة الفزع لمن رأى تلك الأهوال من أهل البصرة.

وتظهر الكناية في الأبيات: 10، 11، 38

د. **الصورة:** وهي تشبيه من متعدد لرسم مشهد بصري أو حسي، تثير خيال المتلقي والتأمل من تجربة الشاعر. يقول ابن الرومي[132]:

دخلوها كأنهم قِطع اللّيـ لِ إذا راحَ مُدْلَهِمَّ الظلامِ

حيث صوَّر طريقة دخول الزنج إلى البصرة بلونهم الأسود على شكل جماعات بقطع الليل كون الليل فيه ظلمة، حتى انتشر ظلامهم وتحول نهار البصرة ليلاً لكثرتهم. وهذه الصورة اللونية للون الأسود تُشيع التشاؤم من دخولهم المدينة بشكلهم، وطريقة دخولهم وأعدادهم الكثيرة التي غيرت معالم المدينة، وحولت نهارها ليلاً.

فالإكثار من التصوير البلاغي يُسهم في إثراء التجربة وربط أجزاء القصيدة دلالياً للكشف عن الدلالات المضمرة، واستثماره في نقل معاني الشاعر من بنيتها السطحية إلى البنى العميقة التي تحمل دلالات وإيحاءات تساعد المتلقي على التأثر وتوصل له رؤية الشاعر.

الخاتمة:

تناول البحث قصيدة رثاء البصرة لابن الرومي ودرسه دراسة أسلوبية؛ للكشف عن التوثيب فيها؛ لتوثيب المسلمين للأخذ بثأر البصرة، وقام الشاعر بتفجير إمكانات الشعر عبر الصوت والتركيب والدلالة؛ لتحويل السياق من سياق عادي إلى سياق إيحائي يكشف عن الدلالات المضمرة، ونقل من خلالها انفعالاته ومشاعره للمتلقي؛ لِإقناعه واستمالته للقضاء على الزنج. وخلص البحث لما يلي:

1.إنَّ هذه القصيدة تظهر بشكل لافت اهتمام الشاعر بجعل شعره يتسم بالوحدة العضوية، وجعلها تظهر الشاعر بالفنان الذي يتأنق في شعره فيرسم المشهد المفجع ويركز على عناصر في قصيدة الرثاء ليجعله يظهر صادقا في حزنه وغضبه، مهتماً باختيار الاستهلال وأيضاً بالإيقاع الشعري واختيار بحر الخفيف ممزوج التفعيلة وأيضا التركيز على الحروف الجهرية واختيار الميم منها لتكون رويا لقصيدته.

2.ارتكز التحليل الأسلوبي للقصيدة على المستويات الثلاثة: بدأ البحث بدراسة القصيدة من المستوى الصوتي والإيقاعي وظهر من خلال الدراسة اهتمام ابن الرومي كثيرا بإيقاع القصيدة من خلال الإكثار من التكراراللفظي بجميع أنواعه والتكرار البديعي ليثري التجربة من خلال التنغم وينقل الإيحاء عبره للمتلقي.

3.ودرس البحث القصيدة من المستوى النحوي التركيبي حيث درست القصيدة من حيث جماليتها الفنية والعناصر التي تجعلها عملاً فنيا يتسم صاحبها ابن الرومي بالأسلوب المتميز، فدرس البحث الانزياحات والانحرافات في القصيدة من تقديم وتأخير والتفات وأيضاً الأساليب التوثيبية التركيبية ذات الأثر النحوي والبلاغي وهي: الأمر والنداء والنفي والشرط والتوكيد والنهي، وما لهذه الأساليب من معاني توثيبية تجعل القصيدة خطاباً توثيبياً موجهاً للمتلقي للتأثير عليه.

4. ودرس البحث القصيدة من المستوى الدلالي حيث درسها من دلالاتها ومعانيها والأنساق التي ترتكز عليها والحقول الدلالية، وختم هذا المستوى بدراسة الجانب التصوير البلاغي فيها. وفائدة كل ذلك في توصيل الدلالات والتأثير في المتلقي؛ ليكشف رؤية الشاعر الفذ الذي استطاع إيصال مشاعره له.

5.إنَّ ابن الرومي شاعر متميز وله أسلوب يركز فيه على التكرار والنغم والإيقاع خدمة للجانب الإيحائي من جهة، وأيضا على الانزياح الدلالي والتركيبي في القصيدة؛ للتأثير في المتلقي، حيث اتسمت قصيدته بالوحدة العضوية

وأبانت مشاعره ورؤيته الشعرية، وأنَّه استطاع عبر المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية من إيصال صوته للمتلقي في زمانه كما وصلت في الأزمان التالية. فكانت هذه القصيدة من عيون شعر الرثاء العربي، واحتذى بها الكثير من الشعراء.

التوصيات: يتصل موضوع رثاء البصرة بمشكلات العصر الحديث، لأنه يحفز المجتمع على إعانة بعضهم بعضا في الظروف الحالية والظروف السياسية الصعبة التي تجتاح الوطن العربي. وتدعو إلى دراسة رثاء المدن الإسلامية المحتلة بفلسطين والعراق وسوريا...؛ والوقوف على التوثيب فيها، ودراستها أُسلوبيا.

الهوامش:

.

1 ساندیرس، فیلي. نحو نظرية أسلوبية لسانية.، ط1، ترجمة: خالد محمود جمعة. دار الفكر: دمشق، 2003، ص 58

2 راضي، عبد الحكيم. نظرية اللغة في النقد العربي. مكتبة الخانجي: القاهرة، 1980. ص527

3 المسدي، عبد السلام. الأسلوبية والأسلوب. الدار العربية للكتب، ط3، د.ت. ص37

4 بريمة، سارة، الانزياح الدلالي والتركيبي في قصيدة " أنا راحلة" للشاعرة روضة الحاج، مجلة اللغة العربية وآدابها، المركز القومي للبحوث، مج3، ع2، 2024، ص 1-9

5 بحيري، سعيد، علم لغة النص- المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان: بيروت، ،1997، ص74

6 مولينيه، ج، الأُسلوبية، ط1، نر بسام بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ص18-19

7 العنبر، عبد الله، المناهج الأسلوبية والنظريات النَّصِيَّة، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج43، ملحق4، 2016، (1811-1831)، ص13

8 أبو ليل، أمين، تاريخ الأدب العربي (2)، العصر العباسي الثاني. (ط1)، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص141

9 ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي الثاني)، (ط2)، دار المعارف، مصر، 1973، ص29

10 ابن عباد، الصاحب، كافي الكفاة، المحيط في اللغة، (تحقيق: محمد حسن آل ياسين)، (ط1) عالم الكتب، بيروت، 1994، (الثاء والباء) مج10، ص192

11 ابن منظور، جمال الدين مكرم، لسان العرب، (ط3)، دار صادر، بيروت، 1994، (وثب)، مج 1، ص 792

12 دوزي، رينهارت بيتر، تكملة المعاجم العربية، (ترجمة: سليم النعيمي، جمال الخياط). (ط1)، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، 2000، (وثق)، مج 11، ص37.

13 الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب. (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001، مج3، ص13

14 القيسي، نوري حمودي، الأشعار الموثبات في الجاهلية، مجلة الأقلام، القاهرة، مج1، س1، 1384هـ، ص 112

15 الذنيبات، عبد الله والسعود، محمد، دور الأساليب النحوية في بناء أشعار الموثبات في العربية، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عمان، مج11، ع1، 2024، ص1

16 الجندي، علي محمد، شعر الحرب في العصر الجاهلي. (ط3)، دار مكتبة الجامعة العربية، بيروت، 1966، ص 311

17 طبانة، بدوي، قضايا النقد الأدبي، دار المريخ، الرياض، 1988م، ص147

18 ربابعة، موسى، التكرار في الشعر الجاهلي، مؤتمر النقد الأدبي الثاني، منشورات جامعة اليرموك، إربد، 1988، ص4

19 مبروك، مراد عبد الرحمن، من الصوت إلى النص – نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري -، ط1، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2002م، ص 70

20 قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2009-2010م، ص 186

21 قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، ص 191

22 مبروك، مراد عبد الرحمن، من الصوت إلى النص – نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري -، ص 49

23 عبد الهادي، منى، التجربة الشعرية في شعر الصنوبري، رسالة ماجستير، جامعة حلب، حلب، 2008، ص 144

24 ابن الرومي، علي بن العباس، ديوان ابن الرومي، (شرح أحمد حسن بسج)، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت، ج3، 2002، ص339

25 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

26 آسية، داحو، الإيقاع المعنوي في الصورة الشعريَّة – محمود درويش نموذجاً – (رسالة ماجستير) جامعة حسيبة بن بو علي – الشلف – الجزائر، 2008 – 2009م، ص 140

27 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص341

28 قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، ص 193

29 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص340

30 عبد المطلب، محمد، البلاغة والأُسلوبيَّة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ط1، 1994، ص 301

31 قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، ص195

32 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

33 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص342

34 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص338

35 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339 ، ويشمل تكرار (كم) في الأبيات من 19-26 من القصيدة.

36 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

37 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

38 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

39 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

40 قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، ص 196

41 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

42 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص340

43 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

44 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص340-341

45 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص341

46 انظر، القيرواني، ابن رشيق، العمدة، ج2، ص 73-78

47 جودة، أحمد، التجديد في شعر الصنوبري، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، 2018، ص207

48 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

49 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص343

50 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص343

51 جودة، التجديد في شعر الصنوبري، ص208
52 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص341-342
53 الرقيبات، محمد أحمد مفضي، التكرار في الشعر الأندلسي: شعراء قرطبة في القرن الخامس الهجري أُنموذجاً، (رسالة دكتوراة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2011م، ص 94
54 القيرواني، ابن رشيق، العمدة، ج1، 173-174
55 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص338
56 القيرواني، ابن رشيق، العمدة، ج1، 173-174
57 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص338
58 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
59 العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل، كتاب الصناعتين، تحقيق علي محمد البيجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريَّة، صيدا- بيروت، 1986م، ص321
60 انظر: الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، البلاغة العربية، ط1، دار القلم، دمشق، ج1996،2م، ص 377 -378
61 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339-342
62 التطاوي، عبد الله، القصيدة العباسيَّة بين الاحتراف والإمارة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، 2000م، ص345
63 حسين، عبد القادر،فن البديع، ص49
64 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339-343
65 الجارم، علي ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ط8، دار المعارف، مصر، 1948م، ص285
66 الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، البلاغة العربية، ج2، ص514-515
67 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص341
68 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
69 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص341
70 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
71 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص343
72 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
73 حبيبي، علي أصغر، رثاء ابن الرومي بين الاتباع والابتداع (قصيدة رثاء البصرة أنموذجا)، مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، جامعة آزاد، السنة 1، عدد3، 2011، ص86
74 بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.، القاهرة، 2000، ص348
75 ربابعة، موسى، جماليات الأسلوب والتلقي، (ط1)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، إربد، 2000، ص126
76 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص338
77 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
78 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
79 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
80 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
81 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
82 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
83 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339
84 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص339

85 ينظر، ابن الاثير، ضياء الدين، (937هـ)، المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر، ت: احمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر، 136/2.

86 خريوش، حسين، الالتفات وأثره في شاعرية ابن زيدون-دراسة نصية، مجلة أبحاث اليرموك سلسلة الآداب واللغويات، جامعة اليرموك، مج12، ع2، 1995، (ص107-143)، ص110

87 ينظر، السكاكي، يوسف بن أبي بكر، (626هـ)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بروت، ط2، 1987م، ص201.

88 السكاكي، مفتاح العلوم، 163/2-137

89 ابن الرومي، ديوان ابن الرومي، ج3، ص342

90 الخليل، عبد القادر مرعي، أساليب الجملة الإفصاحية في النحو العربي (دراسة تطبيقية في ديوان الشابي)، (ط1)، مؤسسة رام للطباعة والنشر، الكرك،1995، ص75

91 عيد، محمد، النحو المصفى.، (ط1)، مكتبة الشباب، القاهرة، 1971، ص421

92 ابن الرومي، الديوان، ص342

93 ابن الرومي، الديوان، ص342

94 ابن الرومي، الديوان، ص342

95 الوخيان، عبد الله، الأساليب النحوية في شعر الموثبات (دراسة تركيبية دلالية)، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان،2024، ص14

96 ابن الرومي، الديوان، ص341

97 ابن الرومي، الديوان، ص342

98 ابن الرومي، الديوان، ص342

99 ابن الرومي، الديوان، ص342

100 ابن الرومي، الديوان، ص341

101 الشيباني، أبو السعادات المبارك بن محمد: البديع في علم العربية، تحقيق: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 1420هـ، ج1، ص388

102 الوخيان، الأساليب النحوية في شعر الموثبات (دراسة تركيبية دلالية)، ص 21

103 الراجحي، عبده، التطبيق النحوي، (ط1)، مكتبة المعارف، الرياض،2000، ص 276

104 ابن الرومي، الديوان، ص342

105 الوخيان، الأساليب النحوية في شعر الموثبات (دراسة تركيبية دلالية)، ص63-64

106 عمايرة، خليل، في التحليل اللغوي منهج وصفي تحليلي وتطبيقه على التوكيد اللغوي والنفي اللغوي وأسلوب الاستفهام. (ط1). الأردن: مكتبة المنار،1978، ص 154

107 الوخيان، الأساليب النحوية في شعر الموثبات (دراسة تركيبية دلالية)، ص45

108 السامرائي، فاضل، معاني النحو. (ط1)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،2000، مج 4، ص 189، 211

109 ابن الرومي، الديوان، ص341

110 ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي الثاني)، (ط2)، ص280-283

111 المراغي، أحمد بن مصطفى، علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت،1994، ص52

112 ابن الرومي، الديوان، ص342

113 المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، لبنان،1968

114 ابن الرومي، الديوان، ص342

115 ابن الرومي، الديوان، ص342

116 ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، (ط1)، (تقديم إميل بديع يعقوب)، دار الكتب العلمية، بيروت،2002، مج2، ص415

117 ابن الرومي، الديوان، ص342

118 درس الجانب التركيبي كإكثار ابن الرومي من المشتقات كاسم الفاعل والمفعول والزمان والمكان وصيغ التفضيل والمبالغة والصفات المشبهة للوصول للوحدة العضوية في بحث: حبيبي، علي أصغر، رثاء ابن الرومي بين الاتباع والابتداع (قصيدة رثاء البصرة أنموذجا)، مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، جامعة آزاد، السنة 1، عدد3، 2011، ص77-86

119 ابن الرومي، الديوان، ص341

120 ابن الرومي، الديوان، ص342

121 العودات، نزيه، وموعد، محمد، الدراسة الأسلوبية للشعر العربي القديم: معلقة عبيد بن الأبرص نموذجا، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مج80، ج2، 2020، ص259

122 ابن الرومي، الديوان، ص340

123 ابن الرومي، الديوان، ص342

124 ابن الرومي، الديوان، ص342

125 ابن الرومي، الديوان، ص342

126 ابن الرومي، الديوان، ص342

127 ابن الرومي، الديوان، ص339

128 ابن الرومي، الديوان، ص339

129 ابن الرومي، الديوان، ص339،

130 ابن الرومي، الديوان، ص339

131 ابن الرومي، الديوان، ص339

132 ابن الرومي، الديوان، ص339

قائمة المصادر والمراجع:

- آسية، داحو، الإيقاع المعنوي في الصورة الشعريَّة – محمود درويش نموذجاً – (رسالة ماجستير) جامعة حسيبة بن بو علي – الشلف – الجزائر، 2008 – 2009
- ابن الأثير، ضياء الدين، (937ه)، المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر، ت: احمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر، د.ت
- بحيري، سعيد، علم لغة النص- المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان: بيروت،1997
- بريمة، سارة، الانزياح الدلالي والتركيبي في قصيدة " أنا راحلة" للشاعرة روضة الحاج، مجلة اللغة العربية وآدابها، المركز القومي للبحوث، مج3، ع2، 2024
- بشر، كمال، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.، القاهرة، 2000
- التطاوي، عبد الله، القصيدة العباسيَّة بين الاحتراف والإمارة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000
- الجارم، علي ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، ط8، دار المعارف، مصر، 1948

- الجندي، علي محمد، شعر الحرب في العصر الجاهلي. (ط3)، دار مكتبة الجامعة العربية، بيروت، 1966
- جودة، أحمد، التجديد في شعر الصنوبري، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، 2018
- حبيبي، علي أصغر، رثاء ابن الرومي بين الاتباع والابتداع (قصيدة رثاء البصرة أنموذجا)، مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، جامعة آزاد، السنة 1، عدد3، 2011، (67-89).
- خريوش، حسين، الالتفات وأثره في شاعرية ابن زيدون-دراسة نصية، مجلة أبحاث اليرموك سلسلة الآداب واللغويات، جامعة اليرموك، مج12، ع2، 1995، (ص107-143).
- الخليل، عبد القادر مرعي، أساليب الجملة الإفصاحية في النحو العربي (دراسة تطبيقية في ديوان الشابي)، (ط1)، مؤسسة رام للطباعة والنشر، الكرك،1995
- دوزي، رينهارت بيتر، تكملة المعاجم العربية، (ترجمة: سليم النعيمي، جمال الخياط). (ط1)، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، 2000
- الذنيبات، عبد الله والسعود، محمد، دور الأساليب النحوية في بناء أشعار الموثبات في العربية، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عمان، مج11، ع1، 2024
- الراجحي، عبده، التطبيق النحوي، (ط1)، مكتبة المعارف، الرياض،2000
- راضي، عبد الحكيم. نظرية اللغة في النقد العربي. مكتبة الخانجي: القاهرة، 1980
- الرافعي، مصطفى صادق، تاريخ آداب العرب. (ط1)، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001
- ربابعة، موسى، التكرار في الشعر الجاهلي، مؤتمر النقد الأدبي الثاني، منشورات جامعة اليرموك، إربد، 1988
- ربابعة، موسى، جماليات الأسلوب والتلقي، (ط1)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، إربد، 2000
- الرقيبات، محمد أحمد مفضي، التكرار في الشعر الأندلسي: شعراء قرطبة في القرن الخامس الهجري أُنموذجاً، (رسالة دكتوراه)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2011
- ابن الرومي، علي بن العباس، ديوان ابن الرومي، (شرح أحمد حسن بسج)، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت، ج3، 2002
- السامرائي، فاضل، معاني النحو. (ط1)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،2000
- ساندرس، فيلي. نحو نظرية أسلوبية لسانية.، ط1، ترجمة: خالد محمود جمعة. دار الفكر: دمشق، 2003
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر، (626هـ)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بروت، ط2، 1987
- الشيباني، أبو السعادات المبارك بن محمد: البديع في علم العربية، تحقيق: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 1420هـ
- الضمور، عماد، ظاهرة الرثاء في القصيدة الأردنية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، 2005
- ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي الثاني)، (ط2)، دار المعارف، مصر، 1973

- طبانة، بدوي، قضايا النقد الأدبي، دار المريخ، الرياض، 1988
- ابن عباد، الصاحب، كافي الكفاة، المحيط في اللغة، (تحقيق: محمد حسن آل ياسين)، (ط1) عالم الكتب، بيروت، مج10، 1994
- عبد المطلب، محمد، البلاغة والأُسلوبيَّة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ط1، 1994
- عبد الهادي، منى، التجربة الشعرية في شعر الصنوبري، رسالة ماجستير، جامعة حلب، حلب، 2008
- العسكري، أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل، كتاب الصناعتين، تحقيق علي محمد البيجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريَّة، صيدا- بيروت، 1986
- عمايرة، خليل، في التحليل اللغوي منهج وصفي تحليلي وتطبيقه على التوكيد اللغوي والنفي اللغوي وأسلوب الاستفهام، (ط1)، مكتبة المنار، الأردن، 1978
- العنبر، عبد الله، المناهج الأسلوبية والنظريات النَّصِّيَّة، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج43، ملحق4، 2016، (1811-1831)
- العودات، نزيه، وموعد، محمد، الدراسة الأسلوبية للشعر العربي القديم: معلقة عبيد بن الأبرص نموذجا، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، مج80، ج2، 2020، (241-269).
- عيد، محمد، النحو المصفى.، (ط1)، مكتبة الشباب، القاهرة، 1971
- الفاخوري، حنا، تاريخ الأدب العربي. ط8، المكتبة البوليسية، بيروت، د. ت
- القرطاجني، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، (تحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة)، دار الكتب الشرقية، تونس، 1966
- قطوش، نورة، بنية الخطاب الشعري في العهد الحفصي خلال القرن السابع الهجري، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2009-2010
- القيسي، نوري حمودي، الأشعار الموثبات في الجاهلية، مجلة الأقلام، القاهرة، مج1، س1، 1384هـ
- أبو ليل، أمين، تاريخ الأدب العربي (2)، العصر العباسي الثاني. (ط1)، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2007
- مبروك، مراد عبد الرحمن، من الصوت إلى النص – نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري -، ط1، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2002م، ص 70
- المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، المكتبة العصرية، لبنان، 1968
- المراغي، أحمد بن مصطفى، علوم البلاغة البيان والمعاني والبديع، (ط3)، دار الكتب العلمية، بيروت،1994
- المسدي، عبد السلام. الأسلوبية والأسلوب. الدار العربية للكتب، ط3، د.ت
- مفتاح، محمد، تحليل الخطاب الشعري. (ط1)، دار التنوير للطباعة والنشر، الدار البيضاء،1985
- ابن منظور، جمال الدين مكرم، لسان العرب، (ط3)، دار صادر، بيروت، مج 1، 1994
- مولينيه، جورج، الأُسلوبية، ط1، ترجمة: بسام بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1999

- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، البلاغة العربية، ط1، دار القلم، دمشق، ج2، 1996
- الوخيان، عبد الله، الأساليب النحوية في شعر الموثبات (دراسة تركيبية دلالية)، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان،2024
- ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، (ط1)، (تقديم إميل بديع يعقوب)، دار الكتب العلمية، بيروت،، مج2، 2002

الحِجاج في أمثال مقامات الحريريّ: مقاربة تداوليّة

هدى صالح شنيور* د. أحمد علي جودة**

تاريخ وصول البحث: 2025/4/21م تاريخ قبول البحث: 2025/7/1م

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة إلى استكشاف تأثير الأمثال الشَّعبيَّة بوصفها أداة حِجاجيَّة في مقامات الحريريّ، وبيان دورها في التّأثير والإقناع وصولاً إلى الإذعان، فضلاً عن تعزيز تجربة الكشف المعرفي لدى المتلقي.

اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج التداولي، الذي يسلِّط الضُّوء على دور الأمثال الحجاجيّ، وتهدف إلى التَّأثير في المُتلقي، وتحفيز ردود أفعاله بما يُفضي إلى تغييرات في سلوكه، بناءً على الأطُر التي تفرضُها الأمثال.

وأظهرت نتائج الدّراسة أنَّ (الحريريّ) كان يعمد إلى استخدام الأمثال في مقاماته أداة حجاجيَّة فعّالة، تلعب دوراً مهماً في عرض الأفكار وتوجيه الحوار والإقناع. وقد تمكن من إبراز قدرة الأمثال على التأثير، وجعل لها سلطة قوية تُستخدم كبراهين وأدلة، سواء في المقدّمات أو في النتائج الحجاجيَّة. كما أثبتت الدراسة فاعلية الأمثال في المخاصمات وسياقات الحوار الأخرى مثل النقد السياسي، والاجتماعي، والأدبي، حيث تُستخدم لأغراض متعددة تشمل الدّفاع، والهجوم، والرد، على التّهم، والتّبرير، وأحيانًا التّخويف، والتّهديد. وقد ساهمت هذه الأمثال في تحقيق أهداف البطل في مقامات (الحريريّ)، سواء في الخداع والاحتيال، أو في تقديم النّصح والإرشاد واستنباط العِبر.

الكلمات الدالّة: الحِجاج، الأمْثَال، مَقامَات الحَرِيْرِيّ، النّثْر العَبّاسِيّ، التّداوليَّة

* باحثة.

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

Rhetoric in the Proverbs of al-Hariri's Maqamat: A Pragmatic Approach

Abstract

The study aimed to explore the impact of proverbs as a rhetorical tool in al-Hariri's *Maqamat*, focusing on their role in influencing, persuading, and leading to compliance, while enhancing the recipient's cognitive revelation.

The researchers adopted a pragmatic approach, emphasizing the role of proverbs as a rhetorical mechanism that influences the audience and triggers responses, leading to behavioral changes based on the frameworks set by the proverbs.

The study's findings revealed that al-Hariri deliberately used proverbs in his *Maqamat* as an effective rhetorical tool, playing a key role in presenting ideas, guiding dialogue, and persuading. He successfully highlighted the persuasive power of these proverbs, establishing them as strong authorities used as proof and evidence in both introductions and rhetorical conclusions. The study also demonstrated the effectiveness of proverbs in disputes and other dialogical contexts such as political, social, and literary criticism, where they are used for multiple purposes, including defense, attack, rebuttal, justification, and sometimes intimidation and threat. These proverbs also contributed to the hero's objectives in the *Maqamat*, whether in deception and trickery, or in providing advice, guidance, and drawing lessons.

Keywords: Rhetoric, Proverbs, *Maqamat* of al-Hariri, Abbasid prose, Pragmatics.

المقدّمة:

ظهر فنّ المقامات جنسًا أدبيًا جديدًا في القرن الخامس الهجريّ على يد (بديع الزمان الهمذانيّ)، وألّف مقاماته للكدية، بعد أنْ كسدت مهنة الأدب عند طبقة من الأدباء الفقراء، فاضطرَّ الأُديب إلى الاحتيال؛ لكسب لقمة العيش. وكانت فنًّاً يصف الحياة الاجتماعية بكل مظاهرها، وحالة البؤس عند الفقراء والظلم في توزيع الثروات.

وجاء بعد الهمذاني (الحريري) الذي قام بتطوير مقاماته وإبداعها باستخدام غريب اللغة، واستعمل آليات الحِجاج المختلفة؛ فجعل من مقاماته عملاً أدبياً يُحتذى به. وكانت بعض مقاماته للكدية والخداع وبعضها الآخر للنَّقد والسُّخرية؛ للكشف عن عيوب المجتمع العبّاسيّ بالسُّخرية من أصحاب المناصب الذين احتلوها بالخديعة والواسطة، وهم لا يتسمون بصفات تؤهلهم لاعتلائها.

وسعت الدِّراسة إلى بيان دور الأمثال السَّائرة في الإقناع، بوصفها حججًا جاهزة تتصف بالقوة وتمتلك طاقة إقناعية قد تدفع المتلقي إلى الإذعان، وقد تغير سلوكه وطريقة تفكيره بما تحدثُه من تأثير.

وتقوم الأمثال مقام الكاتب في عملية إقناع المتلقّي الخاص في المقامة، والمتلقّي العام في كل زمان ومكان، مُختفياً وراءها، ومطلقًا العنان لها؛ لثقته أنَّها من الحجج التي يصعب الشَّك في مصداقيتها أو مُعارضتها أو تكذيبها؛ كونها مُستمدة من التُّراث، وجذورها راسخة في الفكر والثَّقافة والعقل والوعي الجمعي للأمَّة ووجدانها. عدا عن قيمتها الأخلاقية وما فيها من حكمة مكتسبة من تجارب إنسانية.

أهميّة الدّراسة: تبرز أهمية الدِّراسة في أنها تُظهر أثر توظيف الأمثال السّائرة في عمليّة الحجاج في مقامات (الحريريّ)، وفي إبراز دورها في الإقناع وتحقيق المقاصد الخطابيّة كالدّفاع والتبّرير، أو التّمويه للخداع، أو الاحتيال، أو السُّخرية، أو التّوجيه والنّصح.

مشكلة الدّراسة: تكمن مشكلة الموضوع في عدم دراسة آلية الحِجاج المَثَلية في مقامات (الحريريّ) مع كثرتها وحضورها اللافت في أغلب المقامات، لذا حاولت هذه الدِّراسة تسليط الضُّوء على هذا الجانب من المقامة ودوره الحِجاجيّ بين الشَّخصيات في الحكايات من جهة، ودوره الحِجاجيّ للمتلقّي في كل زمان ومكان من جهة أخرى.

فرضيّة الدِّراسة: تقوم الدِّراسة على فرضية رئيسة مؤداها أنَّ (الحريري) استفاد من ثقافة عصره المتنوعة وخاصة في مجال الجدل والحوار، فاستخدم آليات حِجاجيَّة متنوعة، ومن

ضمنها الأمثال العربية مُستعيناً بها؛ لنجاح بطله في تكدّيه وخداعه، وأيضاً؛ ليكشف المُتلقي عن غرض الحريري الرَّئيس في كل مقامة من مقاماته.

الدِّراسات السّابقة: وفي سياق الدِّراسة هناك بعض الدِّراسات التي تناولت موضوع الحِجاج عامة وبعض آلياته في مقامات الحريري بأهداف متنوعة وزوايا مختلفة، فمنها:

1-مقامات الحريري: حجاجية السَّرد والنّسق الثَّقافي، دراسة في البنية والخطاب، فرحان، علي، الجامعة الأهلية، دار الأيام للنَّشر والتَّوزيع، 2017. تناول الخطاب في مقامات الحريري في الباب الثَّاني من الكتاب من حيث خصائصه ووظائفه الحِجاجيَّة والتَّداوليَّة.

2-ظاهرة الحِجاج في مقامات أبي زيد السّروجيّ، السّعيدي، صادق جعفر عبد الحسين، مجلة لارك للفلسفة واللّسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط، العراق، ع30، 2018، (1-9). تناول أنماط الحِجاج في مقامات الحريري، بواسط نمطي: الحوار ولغة الجسد، وبيّن دور البديع في الحِجاج.

3-حِجاجيَّة السّرد في مقامات الحريري، أبو هنية، عمر ذياب، والشّريدة، محمد علي، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزّة، مجلد 26، ع2، 2018. ركّز على حِجاجيَّة السّرد وأثره في البنية الحكائية للمقامة بشكل خاص، وللمؤلف الحريريّ بشكل عام.

4-تداوليّة الرَّابط الحِجاجيّ في مقامات الحريريّ، بوكرمه، حنان، وعلوي، نسيمة، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، مجلد 13، ع2، 2021، (842-858)، جامعة الشَّهيد حمه لخضر بالوادي. تناول الرَّوابط الحِجاجيَّة، وبعض استعمالاتها وتقصّيها في مقامات الحريريّ، ومساهمتها في التَّأثير والإقناع.

ووجدنا بعض الدِّراسات التي اهتمتْ بحجاجية الأمثال تحديدًا، في غير مقامات الحريري، نذكر منها:

1-المَثَل في كتاب كليلة ودمنة، مجدي عيد المعروف حسين، حولية كلية المعلمين في أبها، جامعة الملك خالد، ع11، 2008، (239-246) - يتحدث عن المثل في كتاب كليلة ودمنة لابن المقفع، وقام بتقسيم المَثَل إلى قسمين: قصير وهو البلاغي وما فيه من حكمة وإيجاز. وطويل وهو ما يضربه الكتاب قبل سرد القصة على لسان الحيوان؛ بهدف التَّبرير والإقناع.

2- بلاغة الحِجاج في الأمثَال العربيّة، لعشري محمد علي محمد، مجلة كلية الآداب، جامعة السِّويس، ع2، 2015، (ص221-252) - وتحدث عن الأمثال البلاغية حيث قسمها إلى قسمين:

أحدهما حجاجيَّة للإقناع، والأُخرى للتَّصوير. وقسم أمثال التَّصوير إلى ما فيها من ملمح بلاغي كالتَّشبيه والاستعارة، ودور كل نوع في الإقناع والتَّأثير.

3- حِجاجيّة المثل عند أكثم بن صيفي: دراسة تحليلية، بدر بن علي بن عبد الله العبد القادر، مجلة كلية الآداب، جامعة بسكرة، الجزائر، ع19، 2016، (97-123) – يتحدث عن المثل كوثيقة تاريخية ووسيلة حجاجية للإقناع والتأثير، وقسَّم المثل إلى أقسام رئيسة وهي: المثل السَّائر والمثل القياسي والتعبير المثلي في خطب أكثم بن صيفي لحصول الإقناع في النُّصح في تحقيق المراد.

ومن خلال النظر في الدّراسات السَّابقة التي تم عرضها لم نجد فيها مَنْ تتناول حجاجية الأمثال في مقامات الحريري من منظور المنهج التداولي كما هو مخطط له في هذه الدّراسة.

أسئلة الدّراسة:

تستند الدِّراسة على تساؤل رئيس هو: هل جاء تركيز الحريريّ على الأمثال في مقاماته مقصودًا؟ وللإجابة على هذا السُّؤال حاولت الدِّراسة الإجابة عن الآتي:

- كيف وظف (الحريري) المثل في مقاماته لغايات الإقناع؟
- هل كان توظيف المثل وسيلة ناجعة لتحقيق الإقناع والتَّأثير؟
- ما السِّياقات التي وظَّفَ فيها الحريري المثل؟
- من أين اكتسبت أمثال الحريري طاقتها الإقناعية، وقدرتها على إذعان المتلقي والعمل بمقتضاها؟
- ما طبيعة الإقناع الذي حققته الأمثال في مقامات الحريري؟ هل هو إقناع عقلي أم عاطفي أم حسّي؟

هدف الدّراسة: تهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف تأثير الأمثال الشَّعبيَّة بوصفها أداة حِجاجيَّة في مقامات الحريري، وبيان دورها في التّأثير والإقناع وصولاً إلى الإذعان، فضلاً عن تعزيز تجربة الكشف المعرفي لدى المُتلقي.

منهج الدّراسة: اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج التَّداوليّ، الذي يُسلط الضَّوء على دور الأمثال بوصفها آلية حِجاجيَّة تهدف إلى التأثير في المتلقي، وتحفيز ردود أفعاله بما يُفضي إلى تغييرات في سلوكه، بناءً على الأطُر التي تفرضها الأمثال، بغية إبراز المقاصد الحِجاجيَّة، وفعل القول المثلي وأثره في سلوك المتلقي وردود أفعاله.

بنية الدِّراسة: قامت هذه الدراسة على مقدمة ومبحثين، أمَّا في المقدمة فقد تحدثتِ الدِّراسة عن مقامات الحريري وقيمتها، وفي المبحث الأول تناولت مفهوم الحجاج، ومفهوم الأمثال الشعبية

وحِجاجيَّتها. وفي المبحث الثاني تناولتْ حجاجية الأمثال في مقامات الحريري. تلتها خاتمة وتوصيات، تبعها المصادر والمراجع.

المبحث الأول: الحِجاج والأمثال الشَّعبيّة

الحِجاج: يعرّف الكثير من المنظرين الحِجاج مثل(بيرلمان) وغيره بأنه " جهد إقناعي وبأنه بعد جوهري في اللغة"[1].

ولوضع أُسس الحِجاج في الدراسات الحديثة فقد اعتمد الدَّارسون على ترجمة بلاغة (أرسطو) ونظريته في الخطابة، الذي بدوره حدد أركان الإقناع وجعلها على ثلاثة أنواع: اللوغوس: حجة العقل.

والإيتوس: حجّة الأخلاق، والباتوس: حجة الاستمالة العاطفية.[2]

والحِجاج الجَدليّ عند (أرسطو) ذو مجال فكريّ خالص، وعادة ما يكون بين شخصين يحاول كل منهما إقناع صاحبه بوجهة نظر معينة. وأما الحجاج الخطابي فمجاله توجيه الفعل وتثبيت الاعتقاد، أو صنع الاعتقاد، فهو حجاج موجَّه للجماهير[3].

وعليه، لا يقتصر الحجاج على البراهين والأدلة العقلية المنطقية القطعية فقط، بل ينجح ويحقق غايته من خلال الإقناع العقلي والعاطفي والأخلاقي على حدٍ سواء، إضافة إلى الحُجج والأدلة المادية

المحسوسة، و"مجال الحجاج هو المحتمل والممكن والتَّقريبي والخِلافي والمُتوقع وغير المُؤكد..."[4].

وفي إطار المناهج التَّداوليَّة للغة، فقد تمخّضت الدِّراسات حول الحِجاج عن نظريات عدة كان من أبرزها نظرية "الحِجاج في اللغة" عند ديكرو (Ducrot)، وهي نظرية لسانية تنطلق من مسلمة مفادها:

"كلُّ النُّصوص والخطابات التي تتخذ بواسطة اللغة الطَّبيعية حِجاجيَّة، ولكن مظاهر الحِجاج وطبيعته ودرجته تختلف من نص لآخر، ومن خطاب لخطاب"[5].

وبناء على ما تقدم، لا بدَّ أنْ تُساق الحجج في قالب لغوي يتطلب- بالتّأكيد - مهارة وحنكة عالية في توظيف اللغة المناسبة للحجة المناسبة بالشَّكل والسِّياق المناسب؛ لتحقيق أقصى درجات الإقناع والإذعان.

1. **حِجاجيَّة الأمثال:**

المثل: يُعرَّف المثل بأنَّه نص عربي نثري قصير، أُطلق في مناسبة معينة، ثم ضرب فيما بعد في مناسبة أُخرى تشبه في بعض جوانبها المناسبة الأولى، دون تغيير في صيغة النَّص[6]. وقد حدَّد ابن رشيق المثل بثلاث صفات: "إيجاز المعنى، وإصابة اللفظ، وحسن التشبيه" [7]

ويستمد المثل طاقته الإقناعيَّة من طبيعته التي تمثل وعاء يحتوي خبرات الشعوب وحكمها وتجاربها الحياتية. وقد يُوظف بطرق عِدة، كاستعمال المثل السَّائر، أو المثل الحكائي، أو الخرافة والأسطورة.

ويمكن إيجاد علاقة حجاجية في القول المثلي حين يدرج المثل بوصفه أحد عناصر تلك العلاقة ومكوناتها

أو أحد طرفيها سواء الحجة (المقدمة / السَّبب)، أو النَّتيجة[8].

1-1. المَثل: حجة مؤسسة لبنية الو اقع:

يرتبط المثل بالحِجج المؤسسة لبنية الواقع، ويستدعى كطريقة للاحتجاج بما يسمى بالحالات الخاصة، وهو من أكثر أساليب الحِجاج شيوعًا، إذ يوظف للبرهنة ولتأسيس القاعدة بذكر واقعة خاصة سابقة ومشابهة أو مرتبطة بالحالة الحاضرة،[9] إمَّا للمقارنة بينهما أو لتقديم دليل قد يفضي إلى إفحام الخصم، أو نصحه، أو السُّخرية، أو أخذ العبرة.

ولعل أكثر ما يميز الأمثال ارتباطها الوثيق بواقع العرب وسلوكهم وثقافتهم وأعرافهم، حتى أصبحت وثيقة تاريخية لما كانت عليه الحياة آنذاك، وأفصحت عن قيم ذلك المجتمع وعاداته؛ ولذا اتصفت بالشُّمولية والعموم كما اختزلت الخبرات المشتركة لذلك العصر[10].

2-1. المَثل: حجة تداولية تستدعي المشترك:

تعتمد الخطابات الحجاجية كثيرًا على استدعاء المشترك، واستحضار ما يشكِّل موضوع اتفاق بين المتلقين أو يمثل المعارف الجمعية المشتركة والشائعة بينهم؛ ذلك لأن للأعراف والمشترك سلطة على النفوس؛ فهي تخضع لما تعودت عليه[11]، وهي سلطة نفسية وإذعان عقلي مخزون في اللاوعي الجمعي للشعوب، يعقبه إذعان سلوكي لما يتم تداوله وإقراره وممارسته في واقعها المجتمعي.

3-1. المثل: استقراء وقياس:

ضم بيرلمان الحجاج بالتمثيل ضمن الحجج شبه المنطقية؛ لأنَّ جوهره في نظره "عملية قياس" يتم فيها الانتقال من أحد الطرفين إلى الآخر اعتمادًا على علاقة المشابهة بينهما "[12]، وهي مشابهة يفهمها

الجميع ويدركون أبعادها وهو ما يزيد الطاقة الحجاجية للمثل.

وعليه ينطوي هذا النوع من الحجاج بالمثل على دلالات ضمنية ومضمرات، وذلك حين يستنتجها المُتلقي استنتاجًا، إذ يقرِّب المثل المعنى إلى الأفهام، ويعمل على إثارة الانفعالات المناسبة للسِّياق حيث يُؤتى به عند إرادة التَّأثير وتهييج الانفعال[13]، واستفزاز فكر المُتلقي ومشاعره.

وفي هذا النَّوع من الاستدلال الضمني يبصر المتلقي التقارب الكبير بين الحالتين عن طريق علاقة

الشَّبه التي يقيمها المُحاجج بينهما، فيؤدِّي المثل ما يؤديه التَّشبيه، أو الاستعارة فيه، لكنه يتفوق على التَّشبيه والاستعارة من حيث إنَّ المشبه به يكون حالة شائعة متداولة تحيل على حادثة كاملة راسخة في الذَّاكرة الجماعية سابرة في أعماق الجميع بحكم الشيوع والتواتر، فيتأكد تأثير القياس ويثبت سحر المثل[14].

إنَّ مدلول كلمة مثل يتعدى في مفهومه العبارة الموجزة إلى قصة مكتملة الأركان ذات مغزى وعناصر تنطوي على رموز ودلالات إقناعية، لذا أطلق ابن المُقفع على حكايات كليلة ودمنة أمثالًا، وجاء في الأدب الصغير: "إذا جعل الكلام مثلًا كان ذلك أوضح للمنطق، وأبين في المعنى، وآنق للسَّمع، وأوسع لشُعوب الحديث"[15].

وخُلاصة القول: إن للمثل حضورًا وسلطة حجاجيّة تتمثل في قدرته على تأسيس الواقع واستدعاء المُشترك الجمعيّ المنبعث من واقع المُتلقّي، والمُتجذّر في ذهنه وعاطفته. كما يستمدّ طاقته الإقناعيّة بما فيه من علاقات شبه منطقيّة، تحفّز المخاطَب على ممارسة القياس بين حالتين متشابهتين، واستنتاج أو فهم المقاصد الحجاجيَّة الظّاهرة والمُضمرة من وراء جلب المثل في سياق الكلام، ثم التأثّر بمضمونه وبناء ردّ فعل مناسب لفحوى المثل ومقتضاه.

المبحث الثاني: البُعد الحجاجيّ للمثل في مقامات الحريريّ:

2-1. المثل / الحكمة:

"المثل والحكمة كلاهما: قول موجز بليغ، يكون شعرًا أو نثرًا، وهما وليدا التَّجربة الصَّادقة والعقل الرَّاجح والرَّأي السَّديد" [16]، وكثير من الحِكم تتخذ في دلالتها ومغزاها وشكلها قالب المثل السَّائر، وقد تختلف الأمثال عن الحكمة في كون المثل:" أقل تجريدًا منها وأكثر تخصيصًا وهو في أكثر الأحيان ذو بُعد حِسّيّ"[17]. ومن ذلك المقامة القهقرية التي كتب فيها السُّروجي رسالة استجابة لمناظرة، وقد ضمَّنها مجموعة من الحِكم والنَّصَائح، تُقرأ من أولها إلى آخرها كما تُقرأ من آخرها إلى أوَّلها، وقد جمع فيها بين غايتين: الإبداع، والتَّكسُّب. فأتى بما يعجز عنه غيره، واستهلَّها بمثل، وختمَها بالمثل نفسِه: "الإنسان صنيعة الإحْسان"[18]، وهي حكمة ومثل يُضرب لكلّ من ينقاد إلى غيره لمعروفه، فصانع المعروف يملك القلوب، ويجذبُ المُحْسن إليه، ويُخْضعه راغبًا لا راهبًا.

وبعد جملة من النَّصائح ودرر الكلام بدا أثر تلك النَّصائح والحقيقة المُتجسدة في المثل (أثر الإحسان)، فصوَّر الرَّاوي تهافت القوم على السُّروجي، وتفرُّقهم بعد مغادرته كتفرُّق قبيلة سبأ وتشتتها بعد سَيلِ العَرِم، تعبيرًا عن النَّدم لِمفارقَتِه، وتأكيدًا على عمق أثره ورفعة قدره، وكأنَّ مفارقته عقاب وسبب للتَّشتت والضَّياع كما يظهر في قوله: "ثُمَّ وَلَّى يَجُرُّ عِطْفَيْهِ ... ونحنُ بينَ مُتَلفِّتٍ إليْهِ ومُتَهافِتٍ عليه، ثم لَمْ نَلبثْ أنْ حَللْنا الحُبَى، وتَفَرَّقْنا أيَادِيْ سَبَأ"[19].

ونرى حجَّة التَّسليم لقضاء الله في المقامة النّصيبيَّة، وتجسّد حالة الخضوع أمام حتميّة الموت بعد أنْ أنهك المرضُ السُّروجيَّ وأُشِيْعَ "أنَّ رَهْنَهُ قدْ غَلَق"[20]، كناية عن الموت، وهو مَثل يُضرب لِمَنْ يقع في أمرٍ لا يرجو مِنْه خلاصًا[21].

وقد عبّر السّروجيُّ عن تسليمه وإذعانه لقضاء الله مُستحضرًا المثل: "ولا حِمَى كُلَيبٌ منه يَحْمِيني" [22]. وهو مثل يُضرب لمن يَحمي الجِوار، وهنا لا حِمى يُجير السّروجيَّ، وأيّ إنسان من الموت حتى لوكان حمى كليب، ذلك الحِمى الحصين الذي نشبت حرب البسوس الطّاحنة وهاجت بسبب تعدي ناقة البسوس على جوار كُليب وكَسر بيضِ القنبرة التي جعلها في حِماه.

ونجد هذا المزج بين المثل الحكمة، أو الحكمة المثل في الوصايا التي أزجى بها السُّروجي لابنه في المقامة السّاسانيَّة. وبتتبع خيط الوصايا المَثَليّة في المقامة نجدها تسير على النَّحو الآتي:

1-الاستمالة العاطفيّة، من خلال التَّضامن، والتَّعزيز النَّفسي، والثَّناء على الابن، والثِّقة بوعيه ونباهته، وتظهر حين أثنى السّروجيُّ على ابنه قائلًا: "ومِثْلُكَ لا تُقْرَعُ لهُ العَصَا، ولا يُنبَّه بِطَرْقِ الحَصَى"،[23] وهو مثل يضرب للإنسان الواعي النبيه والمُحَنَّكِ المُجَرَّبِ.

2-2-الاستمالة العقلية حين وجَّهَ السّروجيُّ لابنِه نُصْحًا؛ لِيُشْعِرَه بقيمة ما سَيُملِيه عليه، فقدّم واستهلّ وصاياه بقوله: و"افْقَهْ أمْثَالِي"[24]، مما يدلُّ على قيمة المثل، فهو ركيزة مهمة من ركائز الرُّشد والفهم، وما تتطلبه من حُسن إدراك وعلم وفهم لدقائق مغزاها، وما تنطوي عليه من دلالات وعِبَر؛ حتى تتحقق الغاية المرجوة، وتتبين المقاصد من ذكرها. لذا ختم وصاياه بأبيات شعر، تؤكد حثَّه على العمل بمقتضى

ما أمْلاه على ابنه من أمثال، قائلًا [25]:

فَاعْمَلْ بِمَا مَثّلْتُهُ عَمَلَ اللّبيبُ أَخِي الرَّشْدِ

3-3-الإجمال في القول، ومن ذلك قوله: "المَرْءُ بِنَشَبِهِ لا بِنَسَبِه."[26] أي: بماله. افتتحَ به وصاياه؛ ليقنع الولد أنَّ قيمة الإنسان بماله، وما يُحققه من مكاسب لا بحسبه ونسبه. وهي نظرة تعبر عن تفكير مادي نفعي، يصور فيه الحياة الاجتماعية في العصر العباسي، وتركيز المجتمع على الجانب المادي، وراح الأب يؤكد ذلك، ويسوق الحجج فيما بعد، والمقارنات بين أنواع مختلفة من الأعمال والصِّناعات، كالزِّراعة والتِّجارة والصِّناعة، والمناصب وغيرها؛ للتَّنفير من تلك الصِّناعات والتَّرغيب بالمهنة التي اختارها وفضَّلها على سائر المهن والأعمال، وليثبت رأيه ويقنع مُتلقيه الخاص وهو(ابنه)، والمُتلقي العام في كلِّ زمان ومكان.

ومن ذلك تنفيره من السَّعي وراء المناصب، مُستحضرًا المثل: "ناهِيْكَ غُصَّة بِمَرَارَةِ الفِطَامِ"[27]، يُضربُ في لذة الوصول إلى المنصب، ومرارة الحساب والعزل منه. أي "حَسْبُكَ منَ الإمارةِ ما للعزْلِ مِنْ مَرارة."[28] وهو من أمثال المُولدين[29]: "الإمَارَةُ حُلْوَةُ الرِّضَاعِ مُرَّةُ الفِطَامِ". وقد ضربه لابنه؛ لتنفيره من السَّعي خلف الإمارات والمناصب العُليا.

4- الإقناع بالتَّشويق، والإقناع المادي: إذ قدم وصفاً شيّقًا للمهنة التي فضّلها على غيرها، وأثنى على أصحابها وما تُدِرُّهُ عليهم من منافع وتدفع عنهم من مضار، وهي الملاذ الآمن للفقراء، والدَّليل قوله:

"كانَ أهْلُهَا أَعَزَّ قَبِيل وَأَسْعَدُ جِيْل.... حَيثُما سَقَطُوا لَقَطُوا"[30]، (أي جمعوا الرزق) وهو من أمثال المولّدين ويُضرب للمحتال.

وأثنى على روادها، ومنفعتها: قائلًا: " لا يتميزون عمَّن "تغدو خِماصا وتروحُ بِطانًا"[31]، فرزْقُهم مضمون كالطير، تغدو جائعة وتروح ممتلئة البطون. وهو من قوله - عليه الصلاة والسلام-:" لَوْ أَنَّكُمْ تتوكَّلونَ على اللهِ حَقَّ تَوَكُّلِهِ لَرَزَقَكُمْ كَمَا يُرْزَقُ الطَّيْرُ تَغْدُو خِمَاصًا وتَرُوحُ بِطَانًا"[32].

وأمام هذا الوصف والتَّشويق ظلَّ الابن في حيرة وطلب التَّفصيل بعد الإجمال، لتتضح الصُّورة ويُدرك المقصود، فقال مستحضرًا المثل: " يا أبتِ... لكنكَ رَتَقْتَ وَمَا فَتَقْتَ، فَبَيِّنْ لي كَيْفَ اقْتَطِفُ وَمِنْ أَيْنَ تُؤكَلُ الْكَتِفُ؟"[33]. وهو مثل يطلب للدَّاهي الذي يأتي الأمور مأتاها. فكان التَّفصيل والإرشاد بـ:

أولًا: نبذ الكسل والحث على الهمة والنَّشاط: إذ وضّحَ وفَصّل جالبًا سيلًا من الأمثال؛ ليرشد الابن من أين يأكل الكتف؟ وكان قوامها التَّشجيع على السَّعي الدَّؤوب والنّشاط والتّجوال، والفطنة والجرأة والنَّباهة، ونبذ الكسل والخمول...الخ.

وقد ضرب أمثالًا كثيرة ترتبط بعالم الحيوان لأخذ أحسن صفة فيها والاقتداء بما تتميز به من نشاط.

وعمل وسرعة ونباهة...، ومن ثم الانتفاع بسلوكها؛ لتحقيق الرشد والفلاح في رحلة الحياة، فكانت تلك الأمثال بحد ذاتها حجة وأدلَّة جاهزة لإثبات رأي الأب، وتوجيه الابن، وتوضيح الصُّورة له، ومن ثم

ستكون النَّتيجة المتوقعة دفعه للعمل بمقتضاها. فيقول:

يا بُنَيَّ إنَّ الارْتِكَاضَ بَابُهَا، والنَّشَاطَ جلبابُها، والفِطْنَةَ مِصْبَاحُهَا... فَكُنْ أَجْوَلُ مِنْ قُطْرُبٍ، أَسْرَى مِنْ جُنْدُبٍ، أَنْشَطُ مِنْ ظَبْيٍ مُقْمِرٍ. وَأَسْلَطُ مِنْ ذِئْبٍ مُتَنَمِّرٍ".[34] وفي موضع آخر يقول: "أَلْقِ دَلْوَكَ إلى كُلِّ حَوْضٍ"[35]. وأصله:" أَلْقِ دَلْوَكَ بَيْنَ الدِّلَاءِ"؛ لحثه على الاكتساب والسَّعي مع النَّاس.

ثانياً: نبذُ الجُبْنِ، والحَثُّ على الجُرأة والإقْدام؛ لجلب الثَّروات وإدراك الحَظوات. فنصحَه بالمِثل قائلًا:

"مَنْ جَسَرَ أَيْسَرَ وَمَنْ هَابَ خَابَ"[36]، فضعيف النَّفس يخيب الأمل والرَّجاء.

وانطلاقًا من مقولة أهل النَّظر: "يَنْبَغِي للإنْسَانِ أَنْ يكونَ فيهِ عَشْرُ خِصَالٍ مِنْ أَخْلَاقِ الطَّيْرِ والبَهَائِم".[37] راح يضربُ أمثالًا بِجُرأةِ الغُرَابِ، وحَزْمِ الحِرْبَاءِ، ومَكْرِ الذِّئبِ والثَّعْلَبِ، وحِرْصِ الخِنْزِيْرِ، ونَشَاطِ الظَّبْيِّ، وصَبْرِ الجَمَلِ، وتَلَطُّفِ الهِرِّ، وَتَلوُّنِ الطِّبْرِ...[38] . ثم انتقل إلى ضرب الأمثال بشخصيات معروفة، تحمل الصفات ذاتها فيما ذكره من صفات البهائم والطير: كحيلةِ قصير، ودهاءِ عَمْرو، ولُطْفِ الشّعبِيّ، واحتمالِ الأحْنَف...الخ[39].

ثالثا: الحثّ على السَّفر وكثرة التَّنقل والاغتراب.

فمن صور النَّشاط: طلب السّفر والاغتراب. ولترغيب ولده في التِّرحال والتَّنقل وزيادة درجة الإقناع، جنح إلى الاستمالة الدِّينية، مُستشهدًا بأمثال على ألسنة المشايخ وأعلام الشَّريعة،

ليكون دليلًا وشاهِدًا على فضل الاغتراب، فقد أجمعوا أنَّ "الحَرَكَةَ بَرَكَةٌ"[40]. وردُّوا على من زعم أنَّ الغربة كربة وعقاب، وعابوا عليهم ذلك القول، ورفضوه وبرروا بقولهم: "هيَ تَعِلَّةٌ مَنِ اقتنَعَ بالرَّذِيْلَةِ ورَضِيَ بِالحَشَفِ وسُوْءِ الكِيْلَة"[41] وهو مثل لمن يجمع بين خصلتين قبيحتين. وعليه فمن ينكر فضل الغربة فقد جمع بين الكسل وضياع الرزق. وتجاربه أو سعيه لن يكون بغنى تجارب المتنقل النشط وسعة رزقه.

ولنباهة الأب وخبرته لم يغفل أنْ يُسديَ لابنه النّصائح والتَّوجيهات مُطَعَّمَة بالأمثال؛ لِيَسْلُكَ طَرِيْقَ

الغُرْبَةِ بِجَسَارةٍ وَوَعْيٍ، فَكُلُّ مَا عَلَى المَرْءِ والابْنِ هو أنْ يَأْخُذَ حِرْزَه فيما يَعِينه، ويقيه شرّ الغربة. ومن ذلك: "تَخَيَّرِ الرَّفِيقَ المُسْعِدَ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَصْعَدَ، فَإِنَّ الجَارَ قَبْلَ الدَّارِ"[42].

واستمرَّ فيض الأمثال حتّى تشبّع الولد بنصح أبيه وأعجبه ما سمع فقطع عهدًا بأنْ يلزمَ نُصحه ولا يحيد عن طريقه ورسمه، حتى يقال:" ما أَشْبَهَ الليلةُ بالبارِحَة"[43] وهو مثل يضرب للمتشابهين. وتعزيزًا وتثبيتًا للابن، عَبَّرَ السُّروجِيّ عن سروره وقال: مَنْ أَشْبَهَ أَبَاهُ فَمَا ظَلَم"[44]. وهو مثل يضرب للولد إذا كان على شاكلة أبيه خَلقًا وخُلقًا. فيُفهم ضمنًا: إذا لم يلزم الابن نصح أبيه ولم يشبهه ← النتيجة: ظلم وخاب وخسر. فبنية المثل شرطية تربط الأسباب بالنتائج، وتنطوي على تثبيت وتحذير، كالآتي :

التَّثبيت: من أشبه أباه (سبب) ← النَّتيجة: فما ظلم (نفي الظُّلم)

التَّحذير: إن لم يشبه أباه (نفي السبب) ← النَّتيجة: ظلم (إثبات الظُّلم)

يتضح من تسلسل الأمثال في المقامة وأثرها، ما يتردد في النَّظرية التَّداولية في إطار ما يُسمى بـ "أفعال الكلام" عند أوستن وسيرل، إذْ تنبهوا أنّ" إنجاز جملة ما قد يصحبه فعلين لغويين، وكل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلاليّ إنجازي تأثيري، يعتمد على أفعال قولية تسعى إلى تحقيق أغراض إنجازية وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المُتلقي"[45] وقول الأمثال تُرافق معه فعل الابن أو ردود أفعال تظهر استجابة لمضمونها وتأثرا انتهى بإنجاز سلوكيات تتفق ورغبة الوالد، وتثبت اقتناع الابن بما سمع. وما يميز الأقوال المَثلية في المقامة كونها نصوصًا حجاجيَّة حكمية ترمي إحداث تغيير أو إطراء عبرة في نفس المتلقي قصد الاقتداء ورغبة في تغيير المجتمع وتوجيهه إلى ما يتوجب فعله أو تحاشيه.

وعليه شكّل المثل نصًّا حِجاجيًا تهذيبيًا إنسانيًا وجماليًا، يروم تثبيت قيم أخلاقية إنسانية وإيصال غرض تعليمي إلى المُتلقي[46].

ومن ناحية أخرى فقد مثّلت الكائنات والشّخصيات المذكورة في الأمثال أيضًا حجة بما تبثه من قيم وما تطرحه من أفكار، وبما تمارسه من أعمال، وهو ما يطلق عليه (بيرلمان) "حُجّة الشّخص وأعماله". إذ يكون ما نعرفه عن الشّخص وماهيّته هو الذي يفسّر ما غمض من أعماله وتأويلها[47]. وقد تجلّت حجّة الشخص وأعماله بصيغة مثلية في المقامة التّبريزيّة من خلال:

1. الدّفاع عن النّفس بالمقارنة للتّعريض والسُّخرية:

تمثل السّخرية حجة تداولية في حد ذاتها. وقد قام ا(لحريري) بتطوير مقاماته موظفًا السّخرية النّقدية التي يكشف فيها عيوب المسخور منه، وكاشفًا أسباب ضعف الدولة بأمثال المسخور منهم الذين تقلدوا مناصب عُليا لا يستحقونها وليسُوا أهلًا لها.

وبدت السّخرية واضحة في المقامة التّبريزية باستعمال حجة الشّخص وأعماله، باستعراض قائمة طويلة من الأمثال وما جرى فيها من تلاسن وخصام بين السّروجي وزوجه أمام القاضي، وكل منهما يأتي بأمثال ترتبط بأشخاص، ومقارنتها بالخصم؛ لإفقاد الآخر ثقته بنفسه وذمّه والسخرية منه، وبمجرد ذكر المثل تنعكس دلالته على الشَّخص المخاطَب، إنْ كانَ خيرًا ومَدحًا فَمدْح، وإنْ كان ذمًا وقبحًا فتعريض وسخرية وهجاء يلحق المخاطَب. وبتتبع خيط الأمثال يظهر الحِجاجُ اللساني على النَّحو الآتي:

الحجة الأولى: كسر التوقع، إذ وصف السّروجي زوجه شديدة الجمال (ظاهرة السّفور) معتقدًا أنها ستكون الرفيقة المؤنسة في الغربة والصّاحبة للخلاص من عذاب العزوبية، لكن النتيجة كانت عكس ما توقع، فعبّر عن خذلانه ووصفها بمثل، قائلًا: "فَلَقِيْتُ مِنْهَا عَرَقَ القِرْبَة"[48] أيْ وجد المشقة في صحبتها كمشقة حامل القربة حتى يتصبب منه العرق لشدة ما وجد.

الحجة الثانية: حجة عملية، وهي: التَّوجُّه إلى القاضي وسعي كل منهما لعرض ما لديه من حجج للدّفاع عن نفسه وكشف عيوب الآخر وتقصيره. وعليه فبنية المقامة بنية حجاجية بامتياز، وَقَدْ اتَّكَأَ كُلٌّ مِنْهُمَا على الأمثال للرّد، والدِّفاع، والإفْحام، فظهرت فاعلية الحِجاج بالأمثال بجلاء، وقد بنيت جلها على المقارنة باستخدام صيغة التفضيل (أفعل). وكان سير المحاكمة كالآتي:

- السروجي: في البداية وظّف السّروجي حجّة "عدم الاتفاق" بالشكل الآتي:

النتيجة: "مَطِيْتِي (زوجتي) أَبِيَّة كثيرةُ النُّفُورِ (السبب): مع أَنِّي أَطْوَعُ لَهَا مِنْ بَنَانِهَا، وأَحَنُّ عليْهَا مِنْ جِنَانِهَا"[49]. إذ أثبت أن سلوك زوجه وأخلاقها معه لا تتفق مع جمال أخلاقه وحسن عشرته لها، وكان الأولى والمتوقع إقبالها لا إعراضها .

- الزوجة، اتهمته قائلة: "يَدُورُ خلفَ الدَّارِ ويَأْخُذُ الجَارَ بالجَارِ"[50]. ثم هيمنت حجة "مقارعة الخصم"، وحجّة "رد البرهان على صاحبه" بجلب الأمثال، كالآتي:

- السروجي، مدافعًا: "إِنَّهَا أَكْذَبُ مِنْ سُجَاح" [51](سجاح): امرأة ادعت النبوة و يضرب بها المثل في الكذب.

- الزوجة: هو "أَكْذَبُ منْ أبي ثُمَامَة "(مسيلمة الكذاب) مشهور، يضرب به المثل في النفاق والكذب.

- السّروجي: ألقى وابلًا من الشتائم ضمّنها أمثالًا، كقوله: "أَقْبَحُ مِنْ قِرْدَةٍ" : وهو من أمثال المولّدين. "وأَقْبَحُ مِنْ رِجْلَةٍ": ضرب من الحمض تنبت في مجاري السّيل فيجترفها[52].

وتسلسلت شتائمه ليبرز تفوقها في أخلاق السّوء: أقبح، من.. أيبس من..، اخشن..، أنتن، أثقل، أقذر، أبرز، أبرد، أحمق من، أوسع من ...

وفي المقابل راح يضرب لها أمثالا لنساء ممن تميزن بجمال، وحسب، ونسب، ومال، وملك، وأدب، وعبادة، وتنسك، وعفة. وبمجرد ذكرهن فهو يعقد مقارنة بينهن وبين زوجته فيعرّض بها ويحقّرها .

ويصعّد حجاجه وسخريته من زوجته، ويصل ذروة التحقير لها حين يعلن أنها لو ملكت صفات تلك النسوة كلها، فلن يقبل عودتها حليلة له؛ لأنها خائنة وليست أهلا لأن تكون زوجة، ومن تلك الشخصيات :التي دار ذكرها في المقامة:

شخصية (شيرين) امرأة كسرى مشهورة بجمالها (لوْ حَبَتْكَ شِيْرِينُ بِجَمَالِهَا)، و(زبيدة) زوج هارون الرشيد صاحبة الملك والمال، و(بلقيس) بعرشها، و(بوران) بفرشها، و(الزباء) بملكها، و(رابعة) بنسكها، و(خندق) بفخرها (أم العرب وجميع القبائل من ولدها)، و(خنساء) بشعرها في صخرها.

وكانت النتيجة: "لَأَنِفْتُ أَنْ تَكُونِي قَعِيدةَ رَحْلِي"[53] ...

- الزوجة: لم تقف زوجه مكتوفة الأيدي ولم تعجز عن الرّد، فقابلته بمثل طريقته وأغدقت عليه الشتم والهجاء، والمقارنة بشخصيات تحمل صفات القبح، والشؤم، واللؤم، والسوء، والطيش، كل ذلك بصيغ مَثلية كالآتي :

"يَا أَلْأَمُ مِنْ مَادِر (رجل بخيل ولئيم)، أَشْأَمُ مِنْ قَاشِرٍ، أَجْبَنُ مِنْ صَافِرٍ، أَطْيَشُ مِنْ طَامِرٍ، أَحْقَرُ مِنْ قُلَامَةٍ، أَعْيَبُ مِنْ بَغْلَةِ أبِي دُلَامَة، أَفْضَحُ مِنْ حَبْقَةٍ، أَحْيَرُ مِنْ بَقَّةٍ".[54] وفي المقابل ضربت أمثالًا بشخصيات تحمل صفات النبل والعلم والفصاحة والأدب، ومهما بلغ السّروجي من سموّ، وعلم كسمو تلك الشخصيات فلن تقبل به حتى بوابا عندها !

ومن هذه الشخصيات: (الحسن) في وعظه، و(الشّعبي) في علمه، و(الخليل) في عروضه، و(جرير) في غزله وهجوه، و(قسّ) في فصاحته وخطابته، و(عبد الحميد) في بلاغته و(أبو عمرو) في قراءته و(ابن قريب) في روايته وإعرابه.

النتيجة:

أولًا: حكم القاضي بتعادل الخصمين، وعبّر عن حكمه بمثل: "وَافَقَ شَنٌّ طَبَقَة"[55].

ثانيًا: إذعان القاضي وإحساسه بالعجز أمام سلاطة لسانهما وردهما الحجّة بالحجّة، فقدّم لهما المال لفض نزاعهما، والتخلص من الحكم بينهما، ولعجزه عن حلّ المشكلة.

ثالثًا: عزم القاضي اعتزال مهنته.

وبذلك عزّز الحريري دلالة النَّقد الاجتماعي والسِّياسي، وأظهر ضعف القضاء والعجز عن حل المشكلات، وفي الآن نفسه أثبت قوّة المثل الحجاجيَّة.

وفي المقامة الرَّحبية نجد السُّخرية من القاضي أيضا، إذ قال السُّروجي للوالي بعد أن كشف شذوذه وسخر منه بأخذ المال عن طريق دعوى كاذبة بأن جعل ابنه غريمه، فكشف عيوب القاضي الذي حل القضية بطريقة خاطئة، فقال السّروجي مثلا للتَّعريض به:

وَلَكَمْ مَنْ سَعَى لِيَصْطَادَ فاصْطِـ ـيْدَ وَلَمْ يَلْقَ غَيْرَ خُفَّيْ حُنَيْن[56]

والمثل هنا خفا حنين، حيث يُضرب فيمن أراد شيئًا، ولكنّه لم يجده، فوجد الخيبة بعد طول الغيبة، وهذا يشبه حال أعرابي احتال عليه حنين الإسكافي، فأخذ راحلته وما عليها، وأخذ الأعرابي الخفين، وعندما رجع لقبيلته، ضُرِبَ فيه المثل على الخيبة، فشبَّه به حال الوالي الذي أراد اقتناص الغلام، لكن السُّروجي احتال عليه، وجعل مسعاه خائبًا بالارتحال مع ابنه والسّخرية منه.

2-2. المثل: مرتكز حواريّ حجاجيّ في المقامات:

حيث يوظِّف الحريري على لسان بطله أبي زيد السّروجي أو زوجته أو ابنه، أمثالاً للدفاع عن موقفه في حواره مع طرف آخر كالراوي، أو إحدى الشخصيات داخل المقامة، وهو ما شهدناه في تلاسن السروجي وزوجه أمام القاضي في المقامة التّبريزية - كما تقدم - وتظهر نجاعة المثل الحجاجية في المقامة الوبريّة، إذ حفلت بالعديد من الأمثال التي شكلت منظومة حواريّة أفضت إلى مقاصد خطابيّة، كوصف حال، أو السؤال عن حال، أو النصح والتوجيه، وأحيانا التهديد والترويع، واستعراض القوة، والسخرية، والاحتقار. وتشكل الحوار المثلي في المقامة كالآتي :

البداية من الحارث بن همام، واصفًا الحر الشّديد وهجير الصحراء وما قاساه في فلواتها وهو يبحث عن ناقته الضالة، فعبر عن يومه بمثل قائلًا: "كَانَ يَومًا ... أَحَرُّ مِنْ دَمْعِ المقْلات"[57]، والمقلات: هي المرأة التي مات عنها ابنها فبكت وجدًا، وأفاضت دمعًا حارًا شديدَ الحر؛ لأنَّ عبرات الحزن تكون ساخنة لاذعة وتنبع من لوعة وإحساس بالعذاب[58]. فأحالنا الحارث إلى عذابه وما يقاسيه من لهيب الصحراء، وبالتالي لنا أن نتخيل حاله وصورته وهو تائه يكابد السير في مثل هذا اليوم العصيب، ولا يكون ذلك إلا لأمر عظيم.

وقد أدرك السروجي بعد أن التقى صاحبه الحارث في كبد الصّحراء أن ما دفعه لتحمل كل هذا العناء أمر عظيم لا محالة، فالتفت إلى الحارث وقال: "لِأَمْرٍ مَا جَدَعَ قَصِيْرٌ أَنْفَه"[59]، وهو مثل يُقال لما يُستعظم حصوله، وقصة "قُصَيْر" معروفة، إذ قام بقطع أنفه بيده ليحتال؛ ولينتقم لمولاه بعد أنْ قتلتْه الزبّاء. ولكي يخفض من جأش الحارث ويهون عليه مصابه أسجى له النصح ودعاه إلى تجاوز همومه

وكل ما يقلقه ويقض مضجعه، أو يؤذيه، وساق المثل: " حَتَّى لَوْ كَانَ ابْنَ بُوحِك"[60] أي ابن نفسك ومن أصلك، فحقق المثل حجة التَّجاوز ودعوة لتخطي كل متعب، حتى لو كان من أقرب النَّاس. وبذا أعطى المثل وما رافقه من نصائح جرعة أمل، وكان له أثر في نفس الحارث، فاستأنس به حتى غط في نومه ورمى ما كابده خلف ظهره.

ومن الجدير بالذّكر أن المثل جاء مربوطا بعد الحرف " لو " على النحو الآتي:

أَضْرِمْ نَارَ تَبَارِيْحَكَ (أَطْفِئ غُمُومَكَ) ← لَوْ ← كانَ ابنَ بُوحِكَ أوْ شَقِيقَ رُوْحِكَ[61]

والحجة بعد هذا الرابط دائما هي الحجة الأقوى، والأكثر إقناعًا من الحجج السابقة له. ولا يصلح أن تكون الحجة السابقة أقوى من الحجة اللاحقة، وقد أفلح السروجي في توظيف المثل في

هذا السياق؛ إذ إن أكبر انتصار هو الانتصار على النفس وأقوى عامل للتغلب على الهموم يبدأ من الداخل، فإن أغلق باب الغم والهم في وجه النفس فسيسهل إغلاق كل باب بعده.

ولما استيقظ ولم يجد السّروجي حوله شعر بالخوف وفقد الأنس فوصف خوفه متمثلاً بليل النابغة، قائلًا: "بِتَّ لَيْلَةً نَابِغِيَّة"[62]، وهو مثل يضرب لمن يقضي ليله خائفًا مرتعدًا كخوف النابغة من وعيد الملك وتهديده. لحظتها وجد الحارث ضالته وعرف ناقته يقودها عابر سبيل، فتلاسنا حين أراد الحارث استرداد ناقته، وفي سبيل إظهار الدلالة وظّف سلسلة من الأمثال، منها ما جاء مقدمة حجاجيَّة وسببًا، ومنها ما كان نتيجة ورد فعل. فجسّد الصراع بتعبير حجاجيّ مثليّ كالآتي:

المقدمة /القول: قول الحارث موبخا وهاجيا: "لَا تَكُنْ كَأَشْعَبَ" [63](أشعب: رجل طماع يضرب به المثل في الطمع).

ن1 "فَأَخَذَ يَلْدَغ ويَصْئِي"/ مثل لمن يظلم ويشكو كصأي العقرب أي تصويتها.

النتائج/ فعل القول(أثره) ن2. "يَنْزُو وَيَلِيْن"[64]/ مثل لمن يتعزّز ثم يلين.

ن3. نتيجة الصراع: تمرّد الرّجل واستقواؤه على الحارث.

وردًا على استقواء الرجل، جاء الراوي بمثل يجسّد حجة "القوة" وسلطتها التي تفوق قوة الرجل وظلمه، فصور حال السّروجي وقد حضر بعد غياب قائلا: "إِذْ غَشِيْنَا أبو زَيْد لَابِسًا جِلْدَ النَّمِر"[65] وهو مثل يضرب لمن غضب بعد الرضى. كالقول: "اتَّقِ شَرَّ الحَلِيمِ إذا غَضِب" وقد آزر صاحبه وأعانه ودفع عنه شر الظالم، مخاطبا الخصم بالأمثال التي تنطوي على تهديد وهزء، وقد حاصره بخيارات لا تراجع عنها، وربط المقدمات بالنتائج موظفا أسلوب الشرط قائلا :

1 " -لَئِنْ لَمْ يَنْجُ مَنْجَى الذُّبَاب"[66]: أي يذهب وينجو بنفسه ذليلا، وهو مثل للذليل عليه واقية من لؤمه وخسته .

2-"وَيَرْضَ مِنَ الغَنِيْمَةِ بِالإياب"[67]: أي يغتنم الرجوع إلى وطنه ويقنع بالسلامة وهو مثل مأخوذ من قول امرئ القيس: لَقَدْ طَوَّفْتُ في الآفَاقِ حَتَّى رَضِيْتُ مِنَ الغَنِيْمَةِ بِالإيَابِ

3 "-لَيُورِدَنَّ سِنَانَهُ وَرِيْدَهُ" (تهديد بالقتل) فَإِمَّا أنْ يَهْرُبَ ويَنْجُو بِنَفْسِهِ ذَلِيلًا وَإِمَّا أنْ يُقْتَلَ على يد السروجي.

وكانت النتيجة النهائية: خوف الرجل وإذعانه بالفرار. وقد صوّر فراره بطريقة ساخرة، مستحضرا المثل: "أَفْلَتَ وَلَهُ حُصَاصٌ"[68] وهو مثل يضرب لمن نجا من هلكة أشفى عليها بعد ما كاد يهوي فيها. والحُصَاصُ: العدو، وقيل الضّراط[69].

ونجد الارتكاز على الأمثال لتشكيل لغة الحوار أيضا في المقامة الحجرية، إذ بنيت لغة الحوار بين الغلام والحارث والحجّام بصيغة مَثَلية، ترتبط بذكر شخصيات ووقائع سابقة لوصف الحال، أو للتنصل من التهم ورد البرهان بالبرهان وغيرها من المقاصد، على النحو الآتي:

حين أبطأ الغلام وتأخر في إحضار الحجّام، قال الحارث: "وَيْلَكَ أَبُطْءَ فِنْدا!" [70]. (فندا: مولى عائشة بنت أبي وقاص، يضرب به المثل بالبطء ← المعنى الضمني: توبيخ الغلام لأنه بطيء جدا.

رد الغلام مدافعًا:

ح1." إنَّ الشَّيْخَ أَشْغَلُ منْ ذَاتِ النَّحْبَيْن" (امرأة تبيع السَّمن يضرب بها المثل في الانشغال).

ح2. وفي حرب كحرب حُنَيْن. (غزوة من غزوات النبي صلى الله عليه وسلم).

ح3. "ثُمَّ رَأَيْتَ أنْ لَا تَعْنِيْفَ عَلَى مَنْ يَأتي الكَنِيْف" (مثل لمن يأتي المواضع الخسيسة لضرورة)"[71].

ثم ينقل لنا ما رآه عند الحجّام وأحد زبائنه، إذ تأهَّب الفتى "الزبون" للحجامة، فقال الحجّام: "لَسْتُ مِمَّنْ يبيعُ نَقْدًا بِدَيْنٍ أوْ يَطْلُبَ أثَرًا بَعْدَ عَيْن[72]. (مثل لمن ترك شيئا يراه ثم تبع أثره وطلبه بعد أن فاته). المراد: أنَّ الحجَّام يشترط دفع الدراهم عينا قبل أن يحجم الفتى.

وحاول الفتى إقناعه أن يثقَ به، ووعده بأن يدفع لاحقا. فرد الحَجّام بضرب المثل:" وَيْحَكَ إنَّ مِثْلَ الوُعُودِ كَغَرْسِ العُود هُو بَيْنَ أنْ يُدْرِكَهُ العَطَبَ أوْ يُدْرِكَ مِنْهُ الرُّطَب"[73] . أي كغرس الشّجرة ونتائجه غير مضمونة، فإما أن تثمر، أو يصيبها الهلاك، وكذلك وعود الفتى لا ضمان يضمن للحجّام الوفاء بها.

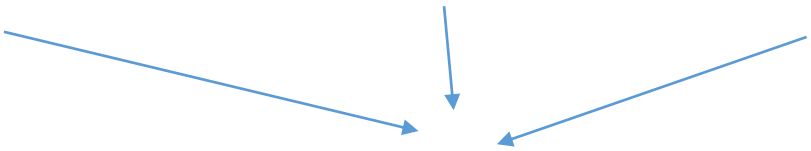
الفتى: احتج لمكانته ومنزلته التي جهلها الحجّام، فلم يراعِ مقام الفتى، فوظف الفتى حجة "عدم الاتفاق" واستحضر مثلا لتقريعه وتوبيخه قائلا:" ... لكِنَّكَ جَهِلْتَ فَقُلْتَ، وحَيثُ وَجَبَ أنْ تَسْجُدَ بُلْتَ، ومَا أقْبَحُ الغربةَ والإقلالَ"[74]. وهو يقال لمن يفعل بعكس ما ينبغي أن يفعل. فسلوك الحجّام مع الفتى لا يتفق مع مكانته وأصله وأخلاقه.

الحجّام: رد بوابل من الأمثال لرد الفتى وإظهار ضعف حجته، فليس المقام مقام فخر بالنسب والأصل والفصل، بل مقام دفع للمستحقات وثمن خدمة الحجامة التي ستقدم له. ولتحقيق ذلك ضرب مثلا بأشرف الأنساب: كبني شيبة سدنة الكعبة، وعبد مناف (جد الرسول)، وعبد المدان (يضرب به المثل في الغزو والشّرف) في رسالة مؤدّاها: لو أن أصل الفتى من جهة أعمامه وأخواله يتبع لتلك الأنساب الشريفة فلن يعفيه ذلك من دفع ما عليه، فكيف وهو ينتسب لمن

هم أقل منهم شرفا وحسبا ونسبا؟ بمعنى آخر: ليس الفخر بالنسب حجة مقنعة ولا مبررًا للطمع والاستغلال والتهرب من الدفع.

وقد حسم الحجّام الأمر أيضا بمثل: فلَا تَضْرِبْ في حديدٍ بَارِد[75] . وهو مثل يضرب لمن يطمع في غير مطمع. وعليه فلا جدوى من الاحتجاج بالنسب والأصل في هذا المقام، كما لا جدوى ولا فائدة ترجى من ضرب الحديد البارد. وقد تشكلت الحجج المثلية في المقامة على النحو الآتي:

المقدمات: م1"هَبْ أنَّ لَكَ البيتَ (بني شيبة) م2. ولوْ أنَّ أبَاكَ أنَافُ على عَبْدِ مَنَاف. م3. ولَخَالِكَ دانَ عبدَ المدان" [76]



النتيجة: لا تضرب في حديد بارد / المعنى المضمر← لن يشفع لك النسب، ولن تُحجَم

وكانت النتائج بعد حوار طويل: ن1. شعر الفتى أنه " يشْكُو إلى غَيْرِ مُصْمّت"[77] وهو مثل يضرب لمن لا يكترث لشأن صاحبه. ولا يعبأ باستمرار شكايته. وأكد شعوره بمثل آخر بعد أن أكثر من التباكي وإهدار الدموع، فقال: "هَانَ عَلَى الأمْلَسِ ما لاقَى في الدُّبُر"[78]. وهو مثل للسليم لا يبالي بما يقع للمريض من المشقة. فآثر القيام ومغادرة المكان.

ن2. جنح الحجّام إلى مسالمة الفتى وحاول مصالحته، "وبَذَلَ أنْ يُذْعِنْ لِحُكْمِه، ولا يَبْغِي أجْرًا عَلَى حَجْمِه[79] "

3-2. المثل: حجّة للاستدراج وتعزيز الخداع والاحتيال:

فرّق النّقاد بين الحجاج والمنطق، كون نتائج الحجاج في اللغة الطبيعية احتمالية وشبه منطقية، وليست بالضرورة من المسلّمات، كما أنه يقبل السفسطة، واللبس، والغموض، والتضمين، والخداع؛ لتحقيق التّواصل والإذعان، أمّا المنطق فنتائجه منطقية واضحة وثابتة، ولا يقبل الغموض، واللّبس، أو السفسطة، والمغالطات[80]. ويظهر الحجاج باستدراج الخصم وإذعانه في بنية المقامات بجلاء؛ كونها تنطوي على حيلة يمارسها البطل؛ لتحقيق غاية معينة أو تحصيل منفعة، فالاستدراجات كما يصفها ابن الأثير "مخادعات الأقوال التي تقوم مقام مخادعات الأفعال"[81]. وقد وَظّف الحريري الأمثال السائرة؛ لإقناع الخصم واستدراجه للنجاح في خديعته.

ولأنَّ المقامة في بنيتها خداع واحتيال، وسعي لاستعطاف الجمهور واستدرار أموالهم، كان من لوازم الخدعة ومتطلبات الحيلة أن يرفض الفتى مسالمة الحجّام، فاستمرا في الحجاج والسباب والشتم والاعتذار، وصولا إلى تباكي الفتى وإعواله، والشكوى من الفقر، وضيق الحال دون كلل أو ملل، حتى أظهر الحجّام تعاطفه وخضوعه لعبرات الفتى على مسامع الناس، وفي الوقت ذاته أكد عجزه وقلة حيلته في إغاثته، فحاجته إلى المال لا تقل عن حاجة الفتى، فكان جوابه للتفلت بمثل قائلًا: "هَيْهَاتَ، شَغَلَتْ شِعَابِي جَدْوَايَ"[82]، أي ليس يفضل عنه ما يصرفه لغيره. وليزيد من درجة إقناعه، توجه هو نفسه إلى الجمهور ونظم أبياتا يستدرجهم بها، ويشكو ضعف حاله، وشظف عيشه وبلواه.

وكانت النتيجة: رقّت قلوب الحضور، وانهالت على السّروجي الأموال، وكان الحارث أول من رق واستفتح بالعطاء.

واللّافت للنظر هو ما خاطب به الحارث نفسه؛ لشدة اقتناعه بوجوب تقديم الدراهم للحجّام: "فنَفَحْتُهُ بِدِرْهَمَيْن، وقلتُ لا كانا ولو كان ذا مَيْنِ"[83] بمعنى، حتى لو كان الحَجّام كاذبًا، فلنْ يتردد الحارث في تقديم المال له وسدّ حاجته .

وعليه فخضوع الحارث والجمهور كان خضوعًا لسحر البيان، وإذعانًا لسلطة الكلمة، والإحساس بالضعف أمام قوة تعبير السروجي عن شكواه بالنظم والأوزان، وقوة تأثيره في توجيه دفة الخطاب بما يخدم حاجته. ثم تقاسم الفتى والحجّام (السروجي وابنه) المال في الخفاء، وأنشد مفتخرًا بخداعه وختله وفوزه بما أراد على مسمع الحارث[84]:

كَيْفَ رَأَيْتَ خِدْعَتِي وَخَتْلِي ومَا جَرَى بَيْنِي وبَيْنَ سَخْلِي

حتَّى انثَنَيْتُ فائِزًا بالخُصَلِ أرْعَى رِيَاضَ الخَصْبِ بعْدَ المَحْلِ

ورغم تقريع الحارث له، لابتذاله ونذالة أسلوبه، واستدراجه العباد، لم يأبه السروجي بتقريعه، بل دافع واحتج لنفسه بمبدأ من مبادئ التداولية النفعية، التي تربط الأسباب بالنتائج وتركز على تحقيق أكبر قدر من المنفعة. والسلوك الأفضل هو الذي يحقق للإنسان أقصى منفعة ممكنة، وقد لا يهم الوسيلة التي يحقق بها مأربه، لذا لجأ السروجي إلى تحقيق غاية نبيلة (سدّ الفقر) بوسيلة خسيسة (الخداع والاحتيال).

وقد ردّ السّروجي على الحارث، ولخّص مبدأه ودفاعه بمثل، يجسّد حجّة التّبرير قائلا: "كُلُّ الحِذَاءَ يَحْتَذي الحَافِي الوَقِع"[85]. أي إنَّ الحافي الوقع الذي يمشي على الحجارة الحادةّ فتؤذيه، ينتعلُ بكل نعل وجدها، والمهم تحقيق النفع وتحصيل نتائج مرضية؛ فالغاية تبرر الوسيلة.

4-2. المثل وسيلة للإقناع بقضايا النّقد الأدبي:

تجد الدّراسة بأنّ المثل كان وسيلة للإقناع بقضايا نقد أدبية، وذلك في المقامة الحلوانيّة، حيث يثير الحريري قضية نقدية في المفاضلة بين أصحاب الأدب، وتفضيل بعضهم على بعض، وإثبات التفوق. وقد كسر توقع المتلقي وأثار الدّهشة حين وظف الأمثال: "اسْتَسْمَنْتَ يَا هَذَا ذَا وَرَم"، "ونَفَخْتَ في غَيْرِ ضَرَم"[86]. ومما يثير الدّهشة ويصعدّ من قوّة هذه الأمثال الحجاجيّة كونها جاءت تعقيبًا للسّروجي على بيت مستملح للبحتري اختاره أحد الجلساء نموذجا للإبداع في التشبيه، فما كان من السّروجيّ إلاَّ أنْ قلّل من شأن البيت، بل وحكم بضياع الأدب، رغم مكانة البُحتريّ الأدبية المعروفة التي شُغِلَ بها النّقادُ، حتى قامت معارك بين مؤيد لمذهب البُحتريّ التَّقليدي ومَذهب أبي تمام في التَّجديد.

وأكَّدَ السُّروجيُّ فكرته وحكمه بضعف البُحتري بترديد المَثَلَين السَّابقَين في قوله: اسْتسْمَنْتَ ذا وَرَمْ، والمثل يُقال؛ لتعظيم ما ليس بعظيم، وقوله: نَفختَ في غَيْرِ ضَرَمْ، مثل لمن يضع الشَّيء في غير موضعه.

يضطّلع المثل بدور سردي في المقامة بما يختزله من حجج مضمرة فيه وهو ما يظهر من نتائج مضمرة في الأمثال السابقة على النحو الآتي:

ن1. أن السروجي، أو الحريريّ يهوّن من شأن البحتري.

ن2. البحتري لا يستحق المدح والثناء، وأدبه ليس بالشيء العظيم، وليس ذا قيمة وهو دون ما قيل عنه.

ن3. وما أذيع في شأن البحتري إنّما كان لعلة وضعف، وليس لتفوق وإبداع، تماما كالورم المنتفخ يحسبه الناظر سمنة وعافية، وهو ليس كذلك .

ن4. لا يستحق البحتري تلك المكانة، ولا الموضع الذي وصل إليها.

وليعزّز الحريري على لسان بطله السروجي ثقته بنفسه، ويثبت تفوّقه على أرباب الأدب يدهشنا مرة أخرى حين ينتصر لفريق المحدثين المجددين في الأدب، فينأى عن المقارنة بين أبي تمام مثلًا وهو رمز المجدّدين والمعارضين لمذهب البحتري، بل يأتي بعجائب الأدب من نظمه الخاص؛ ليبهر الجمهور ويستميلهم .

وليقطع الشّكَ باليقين، ويزيد في إذعان الجُلساء، وجذبهم؛ لسماعه وتغيير الصورة النمطية في أذهانهم في انحسار الأدب والإبداع في فئة معينة، نجده يعلي راية التحدي والتشويق من خلال المثل: "يَدُ الحَقِّ تَصْدَعُ رِدَاءَ الشَّكِّ"[87]. فالحق يكشف الشك ويزيل اللبس، وهو عنصر مهم؛ لتحقيق الإقناع وإثبات الحجة. ثم يخضع لامتحانات أدبية، وينجح فيها. وبذلك هيأ الجمهور نفسيًا وجعلهم يقبلون عليه بكل أذن صاغية؛ ليكشف لهم جواهر منطقه وسحر بيانه. فكانت النتيجة: "حَارَ الحاضِرُون لِبَدَاهَتِه ... وذَهَبَ مُسْتَصْحِبًا القُلُوبَ مَعَه"[88].

ن1. الحريري يتحدى البحتري والمحدثين في قوله "يَدُ الحَقِّ تَصْدَعُ رِدَاءَ الشَّكِّ".

ن2. الحريري/ السروجي يثق بنفسه وبقدرته على الإبداع والتفوق والإتيان بما هو جديد

ن3. الحريري يتفوق على البحتري

النتيجة النهائية: استمالة الجمهور وإذعانهم: "ذَهَبَ مُسْتَصْحِبًا القُلُوبَ مَعَه".

وفي الإطار نفسه يؤكد الحريريّ في المقامة المراغية نظرته النقدية السابقة وإثبات القدرة والتفوق، وأنَّ باب الإبداع مفتوح دائمًا ومتجدد، وكأنه يرفض مذهب عنترة حين قال: هل غادر الشعراء من متردم... ويُنكر ما أجمع عليه جلساء الديوان في المراغة وفرسان الكتابة، أنَّه لم يبق منْ يُنقِّح الإنشاء... ولا يتوجب على الأديب المبدع التمسك بما هو قديم فقط وتعظيمه وتقليده، والأصل أن يظهر شخصيته، ويبرز تفوقه وقدرته على الابتكار والإبهار، وليس ذلك ببعيد ولا معجز. لذا استشاط السروجي غضبًا، ونَهَرَ الجلوسَ مُنْكِرًا تعظيمَ القدماءِ قائلًا: "وَعَظَّمْتُمْ العِظَامَ الرّفَات"[89]، كما أنكر احتقار جيل المحدثين وغمط حقهم قائلا: "وغَمَصْتُمْ جِيْلَكُم الذينَ فيْهِم لَكُم اللَّذَّات".

ولتمكن تلك الفكرة في الأذهان أصبحت من المسلمّات التي لا مجال فيها للجدال، لذا أعرب ناطورة الديوان عن شكِّه وعدم ثقته البتة في التَّفوق على القدماء حين قدم السُّروجي نفسه وتحدى؛ ليثبت حججه ووجهة نظره، فقال الناطورة : "يَا هَذا إنَّ البُغَاثَ بِأرْضِنَا لا يَسْتَنْسِرُ"، وهو مثل وأصله: "إنَّ البُغَاثَ بِأَرْضِنَا يَسْتَنْسِرُ" [90]، يُضرب للضعيف عندما يصبحُ قويًا، وقد غير الناطور صفة المثل من الإثبات إلى النفي" لا يَسْتنْسِرُ" مؤكدًا بذلك ضعف السّروجي والمحدثين

عامة، وعجزهم أمام عظمة القدماء، بل إن محاولة معارضتهم أو الإتيان بما هو مختلف عنهم ستكون نتيجته الحتمية الفضيحة." فَلَا تُعَرِّضْ عَرْضَكَ لِلْمَفَاضِحِ ...".

فجاء رد السُّروجي الفوري بمثل رفع سقف التَّحدي وأدهش الجمهور، وهو مثل ينطوي على ثقة عالية بالنَّفس وبالجيل، ويؤكد القدرة على النَّجاح والفوز بالتَّحدي وصولًا إلى الإذعان، فقال: "كُلُّ امْرِئٍ أعْرَفُ بِوَسْمِ قِدْحِه"، ثم خاض الاختبار وكتب رسالته حسب الشُّروط المطلوبة منه، ونجح وأذهل الجمهور حتى وصل خبره إلى الوالي، فأُغدقت له العطايا من كلّ حوب وصوب حتى قال: "حَسْبِي، حَسْبِي". ومما سبق نجد بأن ترتيب التَّحدي وحجاجيَّة المثال تأتي على النحو الآتي :

الجمهور: يا هذا إنَّ البُغَاثَ بِأَرْضِنَا لا يَسْتَنْسِرُ (تشكيك وتثبيط)

السّروجي: كُلُّ امْرِئٍ أعْرَفُ ب

وَسْمِ قِدْحِه (ثقة وتحدٍ)

ن1: انتصار للمحدثين وتغيير فكرة تقديس كل ما هو قديم، ومحاربة رفضهم التجديد والابتكار.

ن2: عطاء وأموال

وقد عزز الحريري مكانته، ورفع شأن نفسه، وأكد فرضيته النقدية في قدرة المحدثين وإبداعهم أيضا في المقامة الإسكندرية، إذ عبّر الحارث عن ندمه؛ لعدم إخبار القاضي عن السروجي، وكشف هويته رغم أنَّه محتال، فقال: "غَشِيَتْنِي نَدَامَةُ الفِرَزْدَق حِيْنَ أَبَانَ النَّوَّار، والكَسْعِيّ لَمَّا اسْتَبَانَ النَّهَار" [91]. وهو مثل يقال في الندامة. واللافت أنَّ ندم الحارث ليس لأنَّ السُّروجي محتال أو لينال عقوبته جزاء احتياله على القاضي، بل لإعجاب القاضي به بعد ذهابه، فودَّ الحارث لو أنَّه أخبر عنه، وكشف هويته؛ ليزيد القاضي في إكرامه.

والمفارقة في توظيف هذا المثل أنه قيل بعد أن انطوت الحيلة على القاضي حتى حاد عن الحق، ولم ينصف الزوجة وحكم للسروجي وقلب موازين العدل وانحاز للؤم لا الكرم، وذلك حين سمع أشعار البطل، فأذعن لسلطة بيانه وجواهر كلامه، متجاوزًا احتياله وغير آبه به رغم علمه بما جرى.

وبذا تحققت غاية البطل التي صرح بها أول المقامة حين أعلنَ "أَنَّ لَوَازِمَ الأَدِيْبِ الأَرِيْبِ أنْ يَسْتَمِيْلَ قاضَيَهُ ويَسْتَخْلِصَ مَرَاضِيْه..؛ لِيَشْتَدَّ ظَهْرَهُ عندَ الخِصَامِ وَيَأْمَنَ مِنْ جُورِ الحُكَّام" وقد كان.

وبهذا نستنتج من المثل الذي ساقه الراوي/الحارث تعبيرا عن ندمه ما يلي:

ن1. إعلاء قيمة السروجي (الحريري).

ن2. أثر الإبداع والتجديد وسلطة الأدب التي تفوق سلطة الحكام والقضاة .

وفي المقامة الشعرية ألزم الحارث نفسه الستر على الوالي، ووعده بأن لا يفتضح أمره بين الناس بعد أن كشف دهاء السروجي وخداعه، بعد أنْ سحره في المساجلة الشعرية بينه وبين غلامه لافتًا النّظر إلى قضية السرقات الأدبية وانتحال الشعر. فوجَّهَ الشيخ(السروجي) التهمة للغلام بانتحال شعره، وبتر أجزاء منه، فدافع الغلام بعد عرض ما لديه من نظم ومقارنته بما عند الشيخ، فقال مثلين دفاعًا عن نفسه وردًّا للتهمة: "إنَّمَا اتَّفَقَ تَوَارُدَ الخَواطِرِ، كمَا يَقَعُ الحَافِرُ عَلَى الحَافِرِ". تضرب لتوافق الأشياء، والتوارد بين الشاعرين: أن يقول كل منهما ما قاله صاحبه من غير أن يكون اطَّلع عليه، ومأخوذًا من ورود الحَيَّين الماء من غير مواعدة.

وقد ألزم هذا المثل الوالي بأن يتروى ولا يتعجل في إصدار الحكم على الغلام إلا بعد التيقن واختبار كليهما بالارتجال، فأبدع كلاهما، ثم شكا السروجي، وأظهر حاجته حتى استدرَّ عطف السلطان، وأخذ من أمواله، وليتقي السُّروجي شرَّ السلطان بعد كشف الحيلة، أرسل له مثلًا مع الراوي/الحارث بمثابة سخرية وتهديد وإفحام قائلًا: " بيَّنَ لَهُ غَبَاوَةَ قَلْبِهِ، وتِلْعَابِي بِلُبِّهِ؛ لِيَعْلَمَ أنَّ رِيْحَهُ لاقَتْ إِعْصَارًا"[92]. وقد حمل المثل رسالة قوية وتهديدًا يرى الوالي من خلاله السروجي كالإعصار الشديد، يثير الغبار، ويأخذ كل ما في طريقه، وإنْ كان الوالي شديدًا فهناك من هو أشدُّ منه.

وقد فهم الوالي فحوى هذا المثل وما يتضمنه من ترهيب ومرارة التهديد من أديب سليط اللسان، فأذعن وأناخ، وصرّح قائلا: "لَولَا حُرْمَةُ أدَبِهِ لأَوْغَلْتُ في طَلَبِه"[93]، بل واستجدى وفاء الحارث وبالغ في طلب الستر، حتى طمأنه الحارث وبالغ في إظهار وفائه، وحفظه العهد مستحضرًا وفاء السموأل الذي آثر أنْ يقتل ابنه على أنْ ينقضَ عهده ويخون أمانته التي أودعه إياها امرؤ القيس(الدروع)، فقال الحارث:

"وَوَفَّيْتُ لهُ كَمَا وَفَّى السَمُوَأل"[94]. وهنا يظهر فعل الكلام المثلي وأثره التداولي في سلوك المتلقي وطريقة تفكيره وتجاوبه مع مغزى المثل ودلالاته، وهوما دفع الوالي؛ لاتقاء شر السروجي ومواجهة إعصاره.

وقد ترددت تلك النّهاية التي تظهر غياب السُّروجي/ الحريري وبقاء أثره وسحر بيانه الذي يشغل عقول جلسائه ويدهشها، ويتحكم في سلوكها وتفكيرها، مرة بالأحاجي والألغاز ومرة بالنَّظم والغريب وكتابة أشكال متنوعة من الرسائل وغيرها ...

2-5. المثل: حجّة من حجج القوّة/ الهجاء، والتّوبيخ، والتّهديد:

فرض المثل في مقامات الحريري سلطته وحضوره في سياقات عدة، وشكل آلة من آلات بسط القوة وإرغام الخصم، بوسائل تتوزع بين تحدٍ ونقدٍ، أو سخرية وتهديد ووعيد كالذي شهدناه في تهديد السروجي للوالي في المقامة الشعّرية، وأحيانا يفرض سلطته بما يحويه من سباب، وشتم واحتقار ومقارنات.

وقد جاء المثل في المقامة الفارقية حجة ففرض سلطته بما يحويه من تقريع وهجاء مقذع أرعب السّروجي به الجمهور، واستدرَّ أموالهم عندما رأى ترددهم في البذل، وتشاورهم في العطاء؛ لتكفين ميت، وقبل أنْ يستدرَّ أموالهم أبان عن حاله، وأكَّد عجزه عن أداء تكاليف الكفن، فوظف المثل:" لوْ كَانَ في عَصَايَ سَيْر"[95]، مؤكدًّا أنّه يود صنع المعروف، ويضيق وجده عن التوصل إليه، ولو كان فيه قدرة لما لجأ إليهم .

ولمّا رأى توانيهم، قال مُوبِّخًا ومستفتحًا تقريعه بالمثل: " يا يَلامِعَ القَاعِ ويَرَامِعَ البِقَاع" [96]. وهما مثلان يضربان لمن يطمع منظره ويخلف مخبره. فصورتهم توحي بكرمهم ونبلهم وهم في الحقيقة كالسَّراب الذي يحسبه الظَّمآن ماء، وكالحجارة البيض التي لها بريق، ولا قيمة أو خير يرتجى منها.

وختم تقريعه أيضًا بمثل؛ ليؤكد المعنى ويمعن في تعييرهم ونبذ بخلهم قائلا: "أُفٍ لِمَنْ تَنْدَى صِفَاتِه، ولا تَرْشَحُ حَصَاتِه"[97]. وهو شبيه للأمثال السابقة في الدلالة والإقذاع. ومن المعلوم أنَّ الهجاء بالأنساب والصِّفات سيما صفة الكرم والشَّجاعة يكون وقعه أشدُّ وطئًا وأبعدُ أثرًا وأكثرُ إيذاءً من هجاء الشكل والهيئة.

ومن هنا كانت النّتيجة الفورية لمّا بصرت الجماعة فصاحته، وغلظة لسانه، ومرارة هجائه، أجزلت له العطايا؛ لإسكاته ومخافة المزيد من كلامه المُؤذي. وكالعادة انطوت عليهم الحيلة، وكان له ما أراد، وقد استفاد من طاقة الأمثال الإقناعية، فدفعهم دفعًا للإذعان.

الخاتمة:

خلصت الدِّراسة إلى نتائج عدّة، من أهمها:

1. وظَّف (الحريريّ) الأمثال في المقامات كآلية حجاجية مقصودة لذاتها وغاية مهمة مكنته من عرض الأفكار للإقناع والتأثير، ومن ذلك خطابه لولده في الوصية: "وافقَهْ أمْثَالِي"[98]

2. وظَّف (الحريري) الأمثال بوصفها أدلة شبه منطقية وبراهين جاهزة في سياق الدِّفاع عن النَّفس ورد التُّهم في المنازعات، أو الهجوم، والهجاء، والتَّحدي، والتَّبرير والحوار، واستعملها أحيانًا كمقدمات وأسباب، وأحيانًا نتائج وردود أفعال.

3. نجح (الحريريّ) في توظيف الأمثال وإبراز قدرتها الإقناعية ونجاعة استعمالها لغاية الإقناع، وبسط سلطتها على نفس المتلقي وعقله وشعوره، ومن ثم إذعانه لمقتضاها. فحقق بها غاية الحجاج في الإقناع والاستمالة بمستواها العاطفي، والعقلي، والحسي، والأخلاقي، وصولًا إلى إنفاذ حِيَلِهِ ومخادعاتِهِ، واحتياله لكسب المال، وَلَي عنق الجمهور والسّاسة على حدٍ سواء.

4. شكّلت الأمثال مرتكزًا حواريًا هامًا، وركيزة حجاجية أصيلة في نقد الواقع وعرض الأفكار في السِّياق السِّياسي، والاجتماعي، والأدبي، والنَّفسي؛ لتظهر مقاماته بوسائل الحجاج المختلفة أكثر إقناعًا وتأثيرًا.

5. استمدت أمثال (الحريري) طاقتها الإقناعية وسلطتها كونها أمثالا سائرة، ومتداولة ومرتبطة بوعي الشعوب، ومعارفها، وخبراتها، وأخلاقها، وأعرافها، وبما تنطوي عليه من دلالات ورسائل تفهم ضمنا بالقياس على الحالة المشابهة لها، التي يصعب الاعتراض عليها، أو مخالفتها، أو الفرار من محتواها ورسائلها اللاذعة أحيانًا، أو المرشدة لأخذ العبرة وفهم الحياة أحيانًا أخرى. فكان للأمثال أثر كبير في إقناع المتلقي الخاص داخل المقامات أو المتلقي العام والقرَّاء في الأزمان التالية لها.

التّوصيات: دعوة الباحثين والدارسين إلى ضرورة تتبع المقامات؛ لإبراز الظاهرة الحجاجيَّة ولا سيما التّناص القرآني، أو الموروث الأدبيّ من جهتي الشّعر والنّثر والأمثال.

الهوامش:

1 ابن صالح، إبراهيم، وهند بنت صالح، الحكاية المثلية عند ابن المقفع، ط1، سلسلة فوانيس، دار محمد علي الحامي، تونس، 2003، ص102

2 صولة، عبدالله، البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة أو الحجاج، في: الحجاج مفهومه ومجالاته ج1، ص26

3 فروم، هشام، الحجاج: مقاربة مفاهيمية نظرية، مجلة آفاق العلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، مج6، ع2، 2021، (216-228)، ص220

4 علوي، حافظ إسماعيلي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2010، ج1، ص4.

5 العزاوي، أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2010، ص12.

6 السعدي، عبد الرزاق، المثل العربي (دراسة لغوية تحليلية)، المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج7، ع2، 2020، (475-497)، ص479

7 القيرواني، الحسن ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ط5، تح محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ج1، 1981، ص280

8 العزاوي، أبو بكر، الخطاب والحجاج، ص81

9 صولة، عبدالله، الحجاج أطره ومنطلقاته، ص336.

10 بدر بن علي العبد القادر، حجاجية المثل عند أكثم بن صيفي دراسة تحليلية، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد19، 2016، ص98.

11 الدريدي، سامية، الحجاج في الشعر العربي القديم إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، ط1، 2008، عالم الكتب الحديث، إربد، ص287

12 الزماني، كمال، حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد،2012، ص126.

13الملخ، حسن خميس، الحجاج رؤى نظرية ودراسات تطبيقية، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2015، ص195

14 الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، ص296

15 ابن المقفع، الأدب الصغير والكبير دار صادر، بيروت، ص27

16 أبو زيد، سامي يوسف، الأدب الجاهلي، ط2، 2015، دار المسيرة، عمان، ص320

17 أبو علي، محمد توفيق، الأمثال العربية والعصر الجاهلي، دار النفائس، بيروت 1988، ص49

18 مقامات الحريري، ص170

19 مقامات الحريري، ص175

20 مقامات الحريري، ص192

21 هامش، مقامات الحريري، ص192

22 مقامات الحريري، ص193

23 مقامات الحريري، ص 536

24 مقامات الحريري، ص537

25 مقامات الحريري، ص 546

26 مقامات الحريري، ص 537

27 مقامات الحريري، ص 538

28مقامات الحريري، ص539.

29 أمثال المولدين: هي أمثال شائعة في الثقافة العربية، وهي أمثال ليست من أصل عربي فصيح، بل ظهرت في عصور لاحقة في الشام والعراق بعد الفتوح وخاصة في العصر العباسي وما بعده. وهذه الأمثال وثيقة اجتماعية تؤرخ لوجدان المجتمع العربي ووثيقة أدبية أبدعها المجتمع العباسي بكل طبقاته. - مقامات الحريري، ص539

30 مقامات الحريري، ص 540

31 مقامات الحريري، ص540

32 مقامات الحريري، هامش، ص540

33 مقامات الحريري، ص540

34 مقامات الحريري، ص 541

35 مقامات الحريري، ص 541

36 مقامات الحريري، ص 542

37 مقامات الحريري، هامش ص242.
38 انظر، مقامات الحريري، ص542
39 انظر، مقامات الحريري، ص 543
40 مقامات الحريري، ص 545
41 مقامات الحريري، ص 545
42 مقامات الحريري، ص 545
43 مقامات الحريري، ص 546
44 مقامات الحريري، ص547.
45 بو قريمة، حكيمة، نظرية الأفعال الكلامية عند "أوستين" و"سيرل" ودورهما في البحث التداولي، حوليات الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، مجلد 1، عدد 1، 2013، ص181
46 العزوزي، شهيدة، السرد والحجاج في الحكاية المثلية، باب القرد والغيلم نموذجا، الرابط:-https://alantologia.com/tags/shxid/alyzuzi
– 47 صولة، عبدالله، الحجاج أطره ومنطلقاته، مسكيلياني للنشر، تونس، 2011، ص334.
48 مقامات الحريري، ص420
49 مقامات الحريري، ص 420
50 مقامات الحريري، ص 422
51 مقامات الحريري، ص 422
52 مقامات الحريري، ص 431
53 مقامات الحريري، ص424
54 مقامات الحريري، ص424
55 مقامات الحريري، ص425
56 مقامات الحريري، ص105
57 مقامات الحريري، ص272
58 مقامات الحريري، ص 473
59 مقامات الحريري، ص274
60 مقامات الحريري، ص275
61 مقامات الحريري، ص275
62 مقامات الحريري، ص276
63 مقامات الحريري، ص277
64 مقامات الحريري، ص277.
65 مقامات الحريري، ص277
66 مقامات الحريري، ص278
67 مقامات الحريري، ص278
68 مقامات الحريري، ص278
69 مقامات الحريري، ص278.
70 مقامات الحريري، ص 511

71 مقامات الحريري، ص512
72 مقامات الحريري، ص 513
73 مقامات الحريري، ص515
74 مقامات الحريري، ص 514
75 مقامات الحريري، ص 515
76 مقامات الحريري، ص515.
77 مقامات الحريري، ص 518
78 مقامات الحريري، ص 519
79 مقامات الحريري، ص517.
80 اعبيدة، حميد الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها، في: الحجاج كمفهومه ومجالاته، ج1، ص674.
81 ابن الأسثير، ضياء الدين، (937هـ)، المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر، ت: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر، 1974، ص64.، ج2، ص54.
82 مقامات الحريري، ص518.
83 مقامات الحريري، ص 520
84 مقامات الحريري، ص 521
85 مقامات الحريري، ص521
86 مقامات الحريري، ص28
87 مقامات الحريري، ص29
88 مقامات الحريري، ص31
89 مقامات الحريري، ص58
90 مقامات الحريري، ص60
91 مقامات الحريري، ص98
92 مقامات الحريري، ص234
93 مقامات الحريري، ص236.
94 مقامات الحريري، ص236
95 مقامات الحريري، ص202
96 مقامات الحريري، ص202
97 مقامات الحريري، ص202
98 مقامات الحريري، ص 537

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- ابن الأثير، ضياء الدين، (937هـ)، المثل الثائر في أدب الكاتب والشاعر، ترجمة أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر، 1974
- بو قريمة، حكيمة، نظرية الأفعال الكلامية عند "أوستين" و"سيرل" ودورهما في البحث التداولي، حوليات الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، مجلد 1، عدد 1، 2013
- الدريدي، سامية، الحجاج في الشعر العربي القديم إلى القرن الثاني للهجرة بنيته وأساليبه، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2008
- الزماني، كمال، حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد،2012
- أبو زيد، سامي يوسف، الأدب الجاهلي، ط2، دار المسيرة، عمان، 2015
- السعدي، عبد الرزاق، المثل العربي (دراسة لغوية تحليلية)، المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج7، ع2، 2020، (475-497)
- صولة، عبدالله، البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة أو الحجاج، في: الحجاج مفهومه ومجالاته، مسكيلياني للنشر، تونس، 2011
- ابن صالح، إبراهيم، وهند بنت صالح، الحكاية المثلية عند ابن المقفع، ط1، سلسلة فوانيس، دار محمد علي الحامي، تونس، 2003
- العبد القادر، بدر بن علي، حجاجية المثل عند أكثم بن صيفي دراسة تحليلية، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد19، 2016
- اعبيدة، حميد، الحجاج في الفلسفة وفي تدريسها، في: الحجاج كمفهومه ومجالاته، المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، المغرب، 2001
- العزاوي، أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 2010
- العزوزي، شهيدة، السرد والحجاج في الحكاية المثلية، باب القرد والغيلم نموذجا، الرابط: https://alantologia.com/tags/shxid-alyzuzi/
- علوي، حافظ إسماعيلي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2010

- أبو علي، محمد توفيق، الأمثال العربية والعصر الجاهلي، دار النفائس، بيروت، 1988
- فروم، هشام، الحجاج: مقاربة مفاهيمية نظرية، مجلة آفاق العلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، مج6، ع2، 2021، (216-228)
- القيرواني، الحسن بن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ط5، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ج1، 1981
- ابن المقفع، عبد الله، الأدب الصغير والكبير دار صادر، بيروت، د. ت
- الملخ، حسن خميس، الحجاج رؤى نظرية ودراسات تطبيقية، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، 2015

الكفاءة في ترجمة التراكيب اللغوية بين اللغتين العربية والإنجليزية عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الأردن

د. معتز محمد الخرشة*

تاريخ وصول البحث: 2025/4/27م تاريخ قبول البحث: 2025/7/20م

الملخص

غالبًا ما يواجه الناطقون باللغة العربية متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحديات عند ترجمة التراكيب اللغوية بين اللغتين الإنجليزية والعربية. تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد المجالات الصعبة التي يواجهها الطلاب عند ترجمة التراكيب اللغوية واستكشاف الاستراتيجيات المحتملة لمعالجة هذه الصعوبات. تحقيقًا لهذه الغاية، تم إجراء اختبار تشخيصي تضمن 50 طالبًا في جامعة مؤتة في الأردن، بما في ذلك التراكيب اللغوية باللغتين العربية والإنجليزية. بعد الانتهاء من الاختبار، تم تقييم ترجمات الطلاب وتحليلها باستخدام الإحصاءات الوصفية. إضافة إلى ذلك، أُجريت مقابلات شبه منظمة مع أربعة من أساتذة الترجمة ذوي الخبرة، مما أسهم في تقديم رؤى قيمة حول الاستراتيجيات المحتملة لمعالجة هذه التحديات واقتراح أساليب تدريس أكثر فعالية. وتم تحليل المقابلات من خلال التحليل الموضوعي. كشفت النتائج عن أن مستوى الكفاءة في الترجمة من الإنجليزية إلى العربية بلغ 56.28% بينما بلغت نسبة كفاءة الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية 46.42%. مما يسلط الضوء على وجود آفاق كبيرة للتحسين. وبناءً على ذلك، تدعو هذه الدراسة إلى تحسين مستوى تعليم التراكيب اللغوية، ودمج أساليب التعلم القائمة على المتون اللغوية، واستخدام المعاجم ثنائية اللغة وكذلك أدوات الذكاء الاصطناعي كأدوات أساسية لتعزيز مهارات طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الترجمة. وتهدف هذه التوصيات إلى تمكين الطلاب والمعلمين على حد سواء في سعيهم لتحقيق التميز في الترجمة.

الكلمات المفتاحية: المعاجم ثنائية اللغة، ترجمة التراكيب اللغوية، التعلم القائم على المتون اللغوية، التعليم الفعال، التراكيب النحوية، التراكيب المعجميةّ، والترجمة والذكاء الاصطناعي

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

Translating Arabic-English Collocations Proficiency among EFL Jordanian Learners

Abstract

Arabic-speaking EFL learners often encounter challenges when translating collocations between English and Arabic. The current study aims to identify the challenging areas that students face when translating collocations and explore potential strategies to address these difficulties. To this end, a diagnostic test was administered to 50 students at Mu'tah University in Jordan, including grammatical and lexical collocations in both Arabic and English. Following the completion of the test, students' translations were evaluated and analyzed using simple descriptive statistics. Additionally, semi-structured interviews with four experienced translation instructors were conducted, contributing valuable insights into potential strategies for addressing these challenges and suggesting more effective teaching methods. The interviews were analyzed through thematic analysis. The findings revealed a proficiency level of 56.28% in English to Arabic translation and 46.42% in the reverse direction, highlighting substantial prospects for improvement. Consequently, this study calls for the enhancement of collocation instruction, the integration of corpus-based learning approaches, and the utilization of bilingual dictionaries as well as AI tools as essential tools to strengthen the translation competencies of Jordanian EFL students. These recommendations aim to empower both students and educators in their pursuit of translation excellence.

Keywords: Bilingual Dictionaries, Collocation Translation, Corpus-Based Learning, Explicit Teaching, Grammatical Collocations, Lexical Collocations, Translation and AI.

1.Introduction:

Translation has evolved throughout history to facilitate interlingual and intercultural communication, a complex process involving the transfer of meanings and forms from source text (SL) to target text (TL). Hence, achieving equivalence demands a particular equivalent of linguistic and extra-linguistic elements within distinct knowledge systems. Texts exist within complex linguistic, textual, contextual, and cultural environments introduced with communicative intent and interpretive impact.

Consequently, rendering meaning and intent across interconnected levels from the source to the target text poses critical challenges for translators. In this regard, numerous scholars have studied the inherent difficulties in translation, which arise due to differences in morphology, vocabulary, syntax, and phonology among languages. Specifically, Ghazala (1995) categorized these challenges into grammatical, lexical, phonological, and stylistic facets. Importantly, a significant challenge faced by EFL students in translation involves the precise rendering of collocations. Indeed, collocations present a considerable challenge since they require an understanding of how native speakers naturally combine words. Consequently, this disparity creates a communication gap due to the importance of precise collocation translation to maintain the intended meaning, tone, and cultural aspects.

In the Jordanian context, several studies have been conducted to shed light on the obstacles encountered by EFL students in translating collocations. Specifically, some studies highlighted the challenges faced by EFL students in this regard, while others focused on the levels of difficulty and the reasons behind them. Furthermore, certain studies built their analysis on the translation strategies employed by students, and some suggested potential solutions (Alshehab & Rababah, 2020; Olimat et al., 2022;

Khalifah & Zibin, 2022). Notwithstanding, the examination of collocation translation remains insufficiently investigated (Hmaidan, 2024; Youcef et al., 2024).

This gap necessitates attention, particularly to enhance the linguistic proficiency and translational competence of students within Jordanian universities, such as Mu'tah University (MU).

1.1. Aims and Scope of the study:

This study aims to contribute to this field of research by investigating the areas of weakness that university students in Jordan have about different types of collocations.

1.2. Significance of the study:

The study explores the reality of the pedagogical environment and mechanisms employed in teaching collocations through extensive interviews with instructors, providing significant recommendations to bring about the necessary changes for achieving better results. By conducting this study, a clearer roadmap could be provided to the educators and learners in the field of translating collocations at the Jordanian level as well as the local one due to its in-depth insights into characterizing the current issue among EFL Arab learners and its potential strategies to overcome such an issue.

1.3. Research Questions:

The research questions that are formulated in this study are:

RQ.1) What are the challenges that EFL Jordanian students encounter in translating collocations effectively?

RQ.2) What are the potential strategies that can be implemented to counter students' inability to translate collocations effectively?

2Literature Review:

2.1. Collocation:

Collocation has been a focal point in translation studies. Halliday and Hasan (1976, 7) defined collocation as the co-occurrence of words, often transcending sentence boundaries. Additionally, Benson et al. (1997) expanded this concept to include specific word combinations or grammatical structures forming meaningful language units when used together. This emphasizes the paramount importance of using correct collocation for effective communication. In essence, O'Dell and McCarthy (2017) characterized it as the frequent association of words, such as "up" and "down" or "left" and "right," and its significance lies in creating strong linguistic connections.

In the domain of EFL/ESL teaching and learning, the significance of collocation has received particular attention (Darvishi, 2011:52). Indeed, numerous studies have shed light on the proclivity of EFL/ESL learners to commit collocation errors due to their lack of appropriate knowledge and the pervasive influence of their native languages (Metwally et al., 2023). In this essence, Bahardoust and Moeini (2012) stated that deficient knowledge of the nature and definition of collocation can obstruct SL acquisition and impede the learning process. It is crucial to acknowledge that collocations remain an ambiguous concept, and they lack firm criteria or rules governing word co-occurrence (Bahumaid, 2006). Additionally, it is worth noting that collocations can be categorized in various ways, ranging from habitual combinations governed by selection criteria to fixed expressions encompassing idioms and set phrases. This complexity highlights the importance of a systematic approach to teaching and learning collocations in the EFL/ESL context.

2.2. Categorizations of Collocations:

2.2.1 Collocations in English:

Regarding the classifications of collocations, some scholars attempted to provide comprehensive categorizations, such as Benson (1986) and Lewis (2000). Collocations are classified into two types, namely grammatical and lexical. While the former involves the combination of content words with function words, typically prepositions. It can be classified into three distinct patterns of lexical collocations that consist of two or more content words (e.g., nouns, verbs, adjectives, and adverbs) and can be further subdivided into distinct subcategories. This differentiation serves the purpose of providing a comprehensive understanding of how words naturally combine in language usage.

In detail, grammatical collocations are combinations that adhere to specific syntactic rules and conventions within a given language. These collocations feature words that depend on each other to form grammatically correct sentences or phrases. Benson (1986) classified grammatical collocations in English into eight categories, including verb-noun collocations, adjective-noun collocations, adverb-adjective collocations, and preposition-noun collocations. The first pattern involves verb + noun collocations, which include specific verbs and certain nouns, as in “open a door.”

Consequently, selecting the appropriate noun following the verb is essential for conveying the intended meaning accurately. In the case of adjective + noun collocations, distinct combinations of adjectives and nouns that naturally co-occur in a specific manner, such as "heavy rain," are highlighted. Selecting the proper accenting word, such as an adjective to a noun, is extremely important for precise natural descriptions. Furthermore, adverb + adjective collocations are the use of particular adverbs together with certain adjectives, as in “greatly feared,” which

modifies the meaning of the adjective. Finally, prepositions and noun collocations pertain to certain prepositions and nouns that go together, for example, 'in view.' Every collocation needs the correct preposition because these structures demonstrate the relationships and differences among the words. A description of the different types of grammatical collocations based on Benson et al. (1997) has been summarized in Table 1.

Table 1: Benson's et al. (1997) Grammatical Categorization of Collocations in English:

Grammatical Combination		Example	Acceptable Translation
Noun + preposition		Despite her **apathy towards** politics, she decided to vote in the upcoming election.	اللامبالاة تجاه
Noun + to infinitive		It was **a pleasure to** meet you at the conference last week.	من دواعي سروري أن
Noun + that clause		He **made a promise** to always stand by her side, no matter what challenges they faced.	وعد
Preposition + noun		I found the rare book **by accident** while browsing through the dusty shelves of the old bookstore.	بالصّدفة
Adjective + preposition		He was **angry at** himself for forgetting such an important anniversary.	غاضب من
Adjective + to infinitive		With bags packed and tickets in hand, they were finally **ready to go** on their long-awaited vacation.	مستعد للذهاب
Adjective + that clause		It is **vital that** we address climate change to ensure a sustainable future for generations to come.	من الأهمية بمكان
Verb collocations	Verb + preposition	My friend **came by** my house after work to return the borrowed book.	جاء إلى
	Verb + to + Infinitive	She **continued to** practice the piano diligently, aiming for perfection in every piece.	واصلت
	Verb + bare infinitive	With the storm approaching, we **had better go** before it gets too windy and rainy.	الأفضل أن نذهب
	Verb + V-ing	They **enjoy watching** TV.	استمتعوا بمشاهدة
	Verb + Object + to Infinitive	The urgent situation **forced them to reconsider** their initial decision and take immediate action.	أجبرتهم على إعادة النظر
	Verb + that clause	The doctor **suggests me that** I take Vitamins.	أوصاني

On the other hand, lexical collocations correspond to the specific words or phrases being put together in a certain habitual way to form meaningful units that have distinct meanings or stimulate particular meanings. McArthur (1992) illustrates that lexical collocations include nouns, adjectives, adverbs, and verbs. Like all collocations, classes undergo variations, some observing set forms while others present more room for movement. The former type of collocation is idiosyncratic, which is not always derived from individual words that make up the expression. On the other hand, the words that accompany the central word are freer, and therefore more meanings can be formed from the specific words chosen. These combinations of words, unlike grammatical pairs, stem from the bond that one particular word is related to a particular concept or idea.

Benson et al. (1997) specifically categorized lexical collocations under six subcategories, as shown in Table 2. Their categorization was based on verbs and nouns, verbs and adverbs, and adjective and noun combinations in lexical collocations. This categorization is a handy tool for translators, as it enables them to make their translations more accurate and effective. It also offers translators a strategic means of making their work richer and achieving improved communication.

Table 2: Benson's et al. (1997) Categorization of Lexical Collocations in English

Lexical Combination	Example	Acceptable Translation
Verb + noun	To launch a rally	يدشن حملة
Verb + adverb	Recommend highly	يوصي بشدة
Noun + verb	Economy boom	نهوض اقتصادي
Noun + noun	State university	جامعة حكومية
Adverb + adjective	Fully aware of	على دراية تامة
Adjective + noun	Lukewarm reception	استقبال فاتر

2.2.2 Collocations in Arabic:

Like English, Arabic is full of language collocations. According to Husamaddin (1985), collocation in Arabic is defined as the specific pairing of words based on restricted, meaningful patterns, encompassing association agreement, collocational range, and co-occurrence. The association agreement demands alignment between collocated words, a harmony only achievable through the inherent meaning conveyed. For instance, "رجل وسيم" (Rajulun wasiym) can be aptly translated into "a handsome man," and "سيدة جميلة" (saydah jamylah) to "a beautiful lady," but not vice versa. The second constraint pertains to the number of collocations a word can form. For instance, the verb "نفذ" "nafatha"(run out) collocates with several words, including "المال" "alma'al"(money) and "الصبر" "assabr"(patience). Lastly, co-occurrence denotes the regular pairing of certain words. In this context, Hafiz (2002) endeavored to propose a comprehensive framework, illustrated in Table 3, which is acknowledged as a valuable tool for translating Arabic collocations into English. The classification involves the combination of verbs and nouns, such as "هدأ الموج" (he pitched the tent) and "استشاط غضب" (he was inflamed with rage). It also includes verbs with phrases like "استقال من العمل" (he resigned from work) and joining verbs in phrases like "طار وحلق" (he flew and soared). The categorization also includes noun-adjective pairs, such as "قوة عظمى" (a supreme, mighty, or ultimate power). In short, Hafiz's (2002) categorization makes important contributions to the complex meanings of Arabic words and provides a model for studying Arabic collocations.

Table 3: Arabic Collocations based on Hafiz (2002, cited in Brashi, 2005: 44-45)

Type of Collocation	Arabic Collocation	Translation
Verb + noun	نصب الخيمة	He **pitched the tent**.
Verb + prepositional noun phrase	استقال من عمله	He **resigned from work.**
Verb + prepositional noun phrase (adverb)	تم تطبيقه بدقة	It was **precisely implemented** .
Verb + noun phrase	حجزت موعدا	She **made an appointment**.
Verb + conjunction + verb (antonym)	أعطى و منع	To **give and prevent**
Verb + relative pronoun + verb	اعذر من أنذر	He **who warns is excused**.
Noun + noun (annexation)	شروق الشمس	**Sunrise**
Noun + conjunction + noun	الخير والشر	**Good and evil**
Noun + adjective	قولٌ صائب	**A right saying**
Noun + prepositional noun phrase	في غاية الأدب	**Extremely polite**
Adjective + noun	حسن الأخلاق	**High morals**
Adjective + adverbial phrase	مستنكرا بشدة	**Strongly condemns**

2.3 Previous Studies:

Several studies highlighted various issues that confront students. These studies emphasized the need to take linguistic, cultural, and contextual elements into consideration to translate correctly. Some of these studies conducted on university EFL students aimed at exploring the critical issues faced by students when translating collocations. The findings indicated that the difficulties are the result of students' excessive reliance on literal translation and limited linguistic and cultural knowledge in both the SL and TL (Youcef et al., 2024; Abdelhamid, 2021; Al-Jarf, 2022; Al Shehab, 2016; and Dweik and Suleiman, 2013).

For example, Jabak et al. (2019) explored challenges encountered by Saudi students in translating collocations. To achieve this purpose, the researcher conducted a quiz on collocation at King Saud University to assess the translation capabilities in rendering the exact intended meaning of 15 Arabic sentences. The findings showed that students faced difficulties in translating collocations due to different factors like relying on literal translation, frequently using bilingual

dictionaries, and having a limited understanding of collocations in both languages. However, the findings of the study are deemed incomprehensive due to the limited number of collocations given to students as well as assessing Arabic collocations only without considering English collocations. Moreover, the study did not provide a qualitative analysis of the underlying causes of the current issue nor the potential strategies to overcome this problem.

Similarly, a study conducted by Bahumaied (2006) addressed this perspective by examining only one type of collocation: word + preposition collocations. The findings of the study highlighted some of the problematic issues related to this area, including inadequate competence in Arabic and the misuse of prepositions. However, these studies did not pay considerable attention to demonstrating the correlative relationship between specific types of collocations on one hand and the level of difficulty on the other. Therefore, a broader exploration of specific collocations is needed.

On the other hand, other studies have concentrated on the methods of translation used in translating collocations (Alqaddari, 2022; Saeed, 2023; Alrashidi, 2023; Almjlad, 2024). For instance, in a very recent study conducted by Almjlad (2024) at the Northern Border University, Saudi Arabia, to assess the translational abilities among Saudi male students when translating English collocations into Arabic. However, the study provided a limited and small test to achieve its purpose, including only 10 English collocations. Additionally, the study reported that many of the EFL Saudi learners struggle to find the accurate translation for the given sentences. Moreover, the study noted that students depend mainly on literal translation and paraphrasing to tackle the test.

Thus, it is evident that many of the recent studies have not addressed nor covered the different aspects of the current phenomenon, as some of them only highlighted familiar causes that led to the insufficient translation of collocations, such as the

reliance on literal translation and finding the closest equivalence. Nevertheless, these studies did not establish a connection between the strategies employed by students and the pedagogical methods instructors use to train them. Moreover, many of the studies paid attention to one aspect of the problem and uncovered the other one. Consequently, the attention towards Arabic-English and English-Arabic collocational equivalents is still under-researched, inviting further studies to explore the issue from various perspectives. These studies can assist students in acquiring better awareness and usage of different types of collocations for translation purposes. Equally significant is the exploration of more effective pedagogical methods employed by instructors during the training process.

Hence, the primary objective of this study is to systematically recognize the distinct issues faced by FEL Jordanian students when translating a predefined set of collocations across various types, both from English to Arabic and vice versa. Furthermore, the study endeavors to explore potential strategies that could be effectively employed within Jordanian universities to mitigate the challenges students encounter in navigating the linguistic and cultural particulars inherent in the fixed expressions of collocations in both languages.

3.Methodology:

To achieve the goals of the research, the current study employed a combination of quantitative and qualitative methodology. The quantitative part of the current research entailed administering a diagnostic test of translation to a sample of EFL Jordanian students. The purpose of the diagnostic test was to assess the students' abilities in translating collocations and identify the problematic areas among the EFL Jordanian learners. Indeed, using such a technique is widely used by researchers to extract data and study it closely.

In a supplementary way, the qualitative method of the current research involved carrying out in-depth interviews with experienced EFL Jordanian instructors. By merging quantitative and qualitative methods, the research attempted to provide a comprehensive and descriptive description of the issues at hand.

3.1 Population and Sampling:

The study was conducted in the English language and literature department (ELL) at MU in Jordan during the second semester of the academic year 2023-2024. The English program at MU was chosen due to its high ranking, strong curriculum, and qualified faculty. Another notable factor is the ELL translation courses, which cover the theoretical and practical aspects of translation between English and Arabic. This emphasis on translation made MU a suitable choice for the study.

On the other hand, a total of 50 students participated in this study, comprising 35 female and 15 male students who were recruited through a systematic purposive sampling technique. That is, purposive criteria were set to select the appropriate participants for the study. Foremost, all participants were fourth-year students majoring in the ELL program. Another critical criterion was their successful completion of foundational courses, specifically Translation 1, Grammar, Writing 1, and other introductory Arabic courses, including Arabic 1 and Arabic 2. This was deemed essential as they were expected to possess significant translation knowledge in comparison to students at earlier program levels. Moreover, all participants were native Arabic speakers and shared common cultural features. Thus, it is evident that the present sample exhibits homogeneity in both cultural background and academic capabilities. Notably, all the participants ranged between 21 and 24 years old. Lastly, it is noteworthy that the chosen students were also required to take the diagnostic test on July 23rd, 2024.

As for the EFL instructors, four experienced translation instructors participated in this study. They were selected based on their experience in teaching translation

classes, where only instructors who have at least 5 years of experience are considered. As a result, the average years of experience ranged between 5 and 10 years in the field, constituting invaluable assets and information regarding various aspects of EFL instruction, e.g., practices, curriculum design, and assessment techniques.

3.2 Data Collection and Analysis:

During the research on the current topic, this study employed two tools: a diagnostic test and interview methods.

A. Diagnostic Test:

In the process of responding to RQ.1, a test was specially designed to assess students' ability to effectively translate collocations from one language into the other. The test comprised two distinct sections. The first section was built based on Benson et al. (1997) description of collocations in English. The students were also asked to translate Arabic-English collocations, and the test had 18 parts with two sentences each. The second half of the test, which was pioneered by Hafiz's (2002) accounts of the Arabic collocations, consisted of 12 parts with two sentences each. The section was supposed to assess whether the students were capable of translating English to Arabic collocations and therefore provide an overall rating of their translation capacities in languages.

Following the test administration, students' responses were thoroughly read and analyzed by four translation instructors. The evaluation entailed a verification of both accuracy and errors in the translations. The results gathered then underwent computation through simple descriptive statistics to gain a quantitative representation of the performance of the students. The structure of the diagnostic test is detailed in Table 4.

More importantly, the test was conducted at Mu'tah University with the presence of two faculty members on August 13th, 2024. It is noteworthy to mention that the participants were asked to translate the whole given chunks of language, phrases, and sentences within 60 minutes. Additionally, students were provided with access to the Oxford dictionary to ease their tasks. They were also fully informed about the importance of the study and the need to tackle the task accurately. Finally, the students were assured that their data and responses were kept anonymous.

Table 4: The Structure of the Diagnostic Test:

Section	Type of Combination	Task
Section 1	Noun + preposition	Apathy towards.
	Noun + to infinitive	It was a pleasure to do it.
	Noun + that clause	She made a promise that she would do her best.
	Preposition + noun	By accident, in advance.
	Adjective + preposition	Be angry at, be keen on.
	Adjective + to infinitive	Ready to go, heavy to lift.
	Adjective + that clause	It is vital that you have a positive attitude to life.
	Verb + preposition	They came by train.
	Verb + to + Infinitive / bare infinitive	She continued to work.
	Verb + V-ing	They enjoy watching TV.
	Verb + Object + to Infinitive	We forced them to leave.
	Verb + that clause	The doctor suggests me that I take Vitamins.
	Verb + noun	To launch a rally
	Verb + adverb	Recommend highly
	Noun + verb	Economy boom
	Noun + noun	State university
	Adverb + adjective	Fully aware of
	Adjective + noun	Lukewarm reception
Section 2	Verb + noun	نصب الخيمة
	Verb + prepositional noun phrase	استقال من عمله
	Verb + prepositional noun phrase (adverb)	تم تطبيقه بدقة
	Verb + noun phrase	حجزت موعدا
	Verb + conjunction + verb (antonym)	أعطى و منع
	Verb + relative pronoun + verb	أعذر من أنذر
	Noun + noun (annexation)	شروق الشمس

	Noun + conjunction + noun	الخير والشر
	Noun + adjective	قولٌ صائب
	Noun + prepositional noun phrase	في غاية الأدب
	Adjective + noun	حسن الأخلاق
	Adjective + adverbial phrase	مستنكرا بشدة

As shown in Table 4, which provides a deep insight into the given test, the test consists of 30 different chunks of language, including 18 English collocations and 12 Arabic collocations. In detail, the first section entails translating collocations from English into Arabic, such as noun + to infinitive, adjective + that clause, and verb + adverb, as provided by Benson et al. (1997). On the contrary, the second section covers translating collocations from Arabic into English, including the different aspects as described by Hafiz (2002), consisting of the different sets of nouns, verbs, and adjectives, such as verb + prepositional noun phrase, noun + conjunction + noun, and adjective + adverbial phrase.

B. Semi-structured Interviews:

In response to RQ.2, the researchers conducted semi-structured interviews between the 10th and 28th of September 2024. This method was chosen because it is adaptable and can be used to explore various strategies that can be used to address EFL students' challenges. The interviews were conducted online via Zoom with four instructors: three males and one female. Each instructor was given a set of predetermined questions, and the average interview time was about 20 minutes. The interview questions focused on the underlying causes of the current phenomenon and the possible strategies to enhance students' abilities in translating collocations.

Upon the completion of the interviews, the collected data underwent analysis using thematic analysis as described by Braun and Clarke (2006), which incorporates 6 levels, including closely reading the data, setting codes, identifying major themes,

reviewing and then defining and nominating themes, and finally, writing up narratives.

4.Findings and Discussion:

4.1 Challenges encountering the EFL Jordanian students in translating collocations effectively:

As shown in Figure 1, the study revealed that translating collocations from English into Arabic was challenging for the students. Specifically, it was found that only 56.28% of the translations were appropriate and precise. While this percentage represents a majority, it is imperative to highlight that 43.72% of the translations lacked the necessary precision, and some students were unable to complete the task successfully. In contrast, translating from Arabic into English was more challenging for them, where only 46.42% were accurate. However, the fact that 53.58% of these translations were inaccurate is particularly significant, especially when considering that the test used open-type collocations.

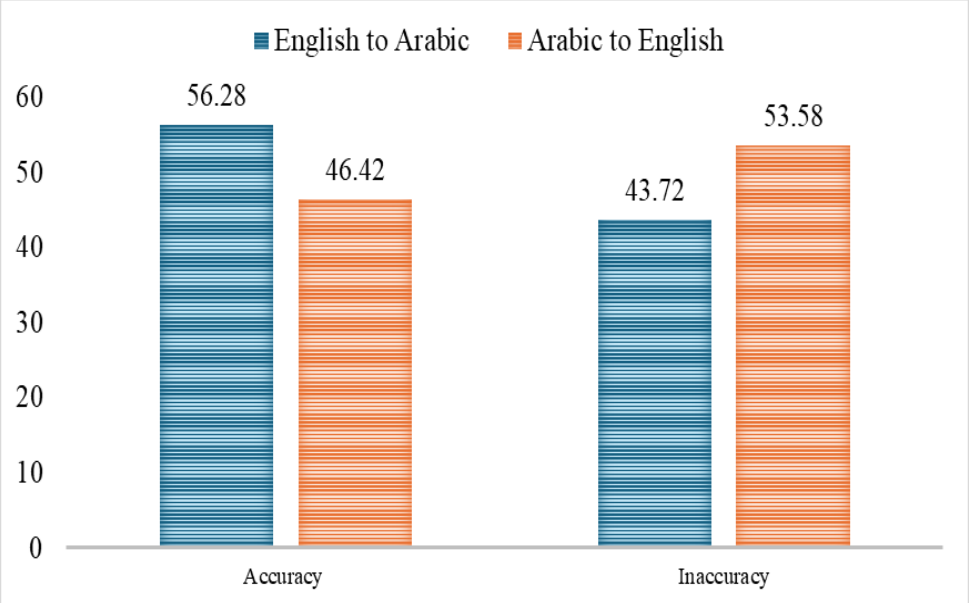


Figure 1. Students' Collocation Translation Performance: Arabic vs. English

4.2 Translating English Collocations:

Referring to Figure 2, the results of the students' translation of English collocations into Arabic indicated that while the accurate translations comprised only 56.28% of the total, the inaccurate ones were 43.72 %. In detail, the analysis revealed distinct challenges across various types of collocations. Firstly, verb-based collocations showed difficulties that resulted in 32.37% of inaccuracies. However, a 67.63% accuracy rate was achieved by the sample students. Secondly, translating noun-based collocations revealed substantial obstacles that the students encountered. It shows that 58.12% of the translations were accurate, while 41.88% were incorrect translations. Thirdly, adjectives posed considerable difficulties, with only 37.69% accurately translated and a substantial 62.31% resulting in inaccuracies. Finally, adverb-based collocations also presented great difficulties, with only 40.1% being accurate while 59.9% of the translations were inaccurate.

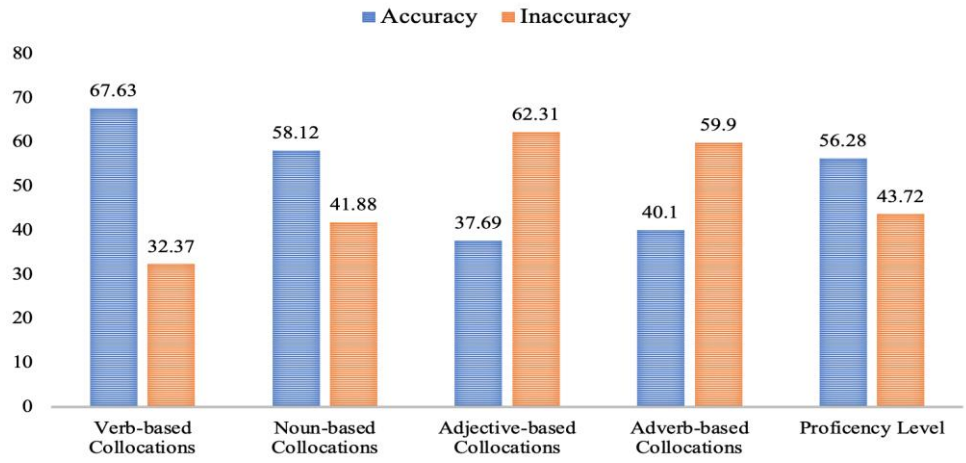


Figure 2. The Results of Translating English Collocations to Arabic

4.2.1 Verb-Based Collocations

The accuracy of students' translations for verb-based collocations was the highest, reaching 67.63%, while 32.37% were inaccurately translated. Yet, the results emphasized a notable problem where students were not able to identify the correct verb match in Arabic due to their lack of proficiency in English as well as their limited training in translating collocations from English into Arabic.

In detail, the translation accuracy of "the doctor suggests to me that I take vitamins" was 47.91%, as shown in Figure 3, due to students' understanding of the collocation within its context and their treatment of collocations as chunks. However, several students translated this as " الطبيب يقترح علي أن آخذ فيتامينات," opting for a literal translation of "suggests" to "يقترح.". Conversely, this choice neglects the contextual collocational meaning when the verb collocates with "doctor" where "يوصي" (i.e., "recommend") would be a more appropriate choice both semantically and pragmatically. In another example, the accuracy of translating "to launch a rally" as "يطلق حملة" was 57.1%. This was due to the students converting the verb "launch" into a noun in their translation, thereby overlooking the sense of urgency and action inherent in the original verb.

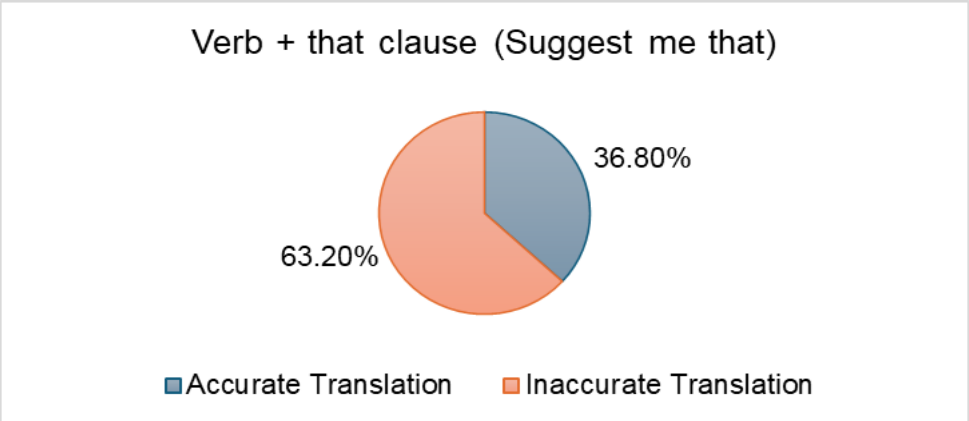


Figure 3. Verb + that clause (Suggest me that)

Those mistranslations can be attributed to two main reasons: the inability to comprehend lexical and semantic chunks and the use of inefficient translation techniques like word-for-word or unit shifts without considering the in-built function of verbs. Therefore, students' problems in the efficient translation of verb-based collocations in specific contexts are rooted in linguistic complexities and pedagogical approaches. This is linguistically due to the difficult nature of collocational relationships, as the words will form customary use as pairs due to subtle sense. Students struggle to come up with the precise verb that best fits a specific context, as seen in the misinterpretation of "suggests" as "يقترح" instead of the more appropriate "يوصي." Pedagogically, conventional language instruction methods might prove to be insufficient in highlighting the instruction of collocations as a whole unit, so students wind up being insensitive or untrained to spot these subtle linguistic patterns.

4.2.2 Noun-Based Collocations:

The students' translations of noun-based collocations ranked second in achieving accuracy, which stood at 58.12%. However, this type of collocation posed significant challenges, resulting in incorrect translations with a percentage of 41.88%. For example, the accuracy of translating the phrase "apathy towards" was 43.82%, as displayed in Figure 4. In this context, the appropriate translations of this phrase to "لامبالاة تجاه" capture the deep sense of indifference. However, translations such as "عدم محبة تجاه" or "عدم اكتراث نحو" convey a mere lack of interest and miss the intense meaning of indifference. In another example, the percentage of inaccurately translated "economy boom" as "ازدهار اقتصادي" was 40.09%. This reflects a deficiency in understanding collocation, where the meaning of a word should be contextualized with other associated words in the collocation unit. Consequently,

some students translated "boom" as "قنبلة" ("bomb"). Indeed, they did not pay attention to the meaning constraint imposed by the collocation chunk.

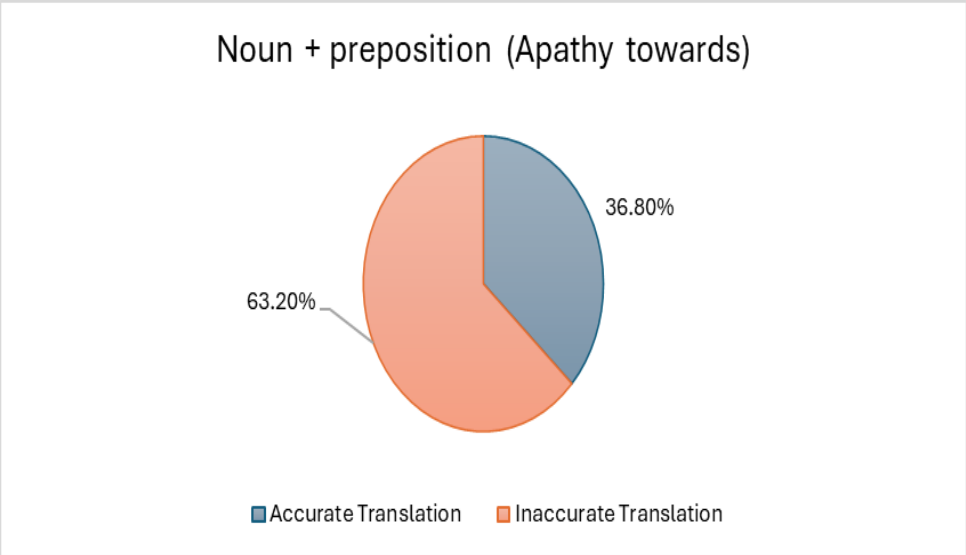


Figure 4. Noun + Preposition (Apathy towards)

Accordingly, the process of translating noun-based collocations is complex for various reasons. This includes the cultural and situational details the collocations carry as well as the language change over time. Additionally, accurately understanding phrases like "apathy towards" or "boom" presents significant challenges. Thus, it is essential to understand them beyond literal meanings, considering how they are used, their hidden or different senses and shades of meaning in different contexts, and the cultural ideas they express. This also points to the requirement of having good language skills and cultural awareness.

4.2.3 Adjective-Based Collocations:

The study shows that translating adjectives had the lowest accuracy level, which was 37.69 %. Considering students' translations of adjective + that-clause collocations, vital that' as in 'it is vital that you must have a positive attitude to life,'

held an accuracy rate of merely 36.8 %, as demonstrated in Figure 5. Some particular linguistic problems occurred because of the overwhelming absolute necessity encapsulated in 'vital.' Thus, translations like "من الواضح" or "من المنطقي" do not achieve the essence of 'vital.' Rather, some students interpreted 'vital' as 'من الجيد' (it is good to) or 'من الغريب' (strange not to), deviating from the emphasis that 'vital' is intended to have. It must be noted, though, that the correct translation is من الضروري أو من الأساسي. These examples illustrate the difficulties students have in capturing the precise meanings that the words carry.

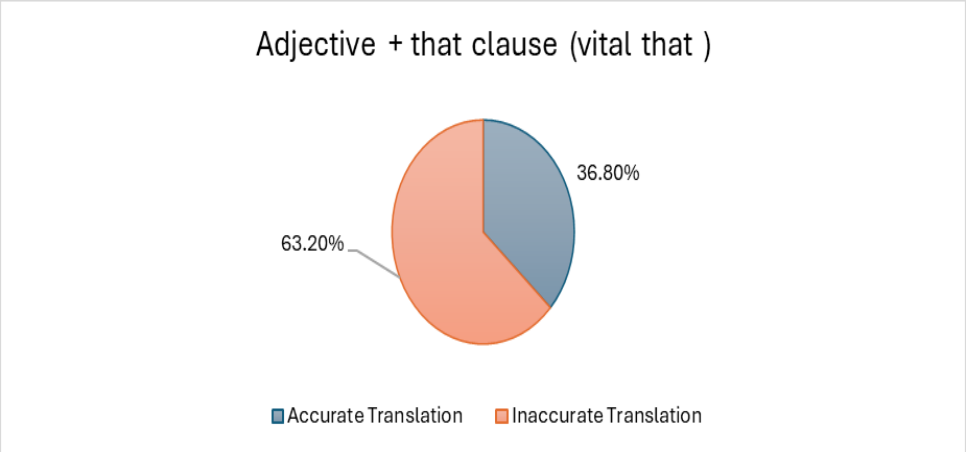


Figure 5. Adjective + that clause (Vital that)

To incorporate additional categories of difficulty, idiomatic expressions characterized by figurative meanings present even more significant obstacles. For example, the fidelity of the translation of "lukewarm reception" as "استقبال فاتر" was merely 5%. This circumstance was particularly due to their inability to interpret the adjective, which led to inaccurate translations such as "ضعيف الاحتمال" ("uncertain") and "غير متحمس" ("unenthusiastic").

Consequently, the difficulties encountered in the translation of adjective-based collocations have unveiled several critical factors, including the inherent

complexities associated with comprehending and accurately rendering collocations. Lexical items such as "vital" possess connotations that transcend their mere definitions, thereby increasing the likelihood of misinterpretation. In a similar vein, expressions such as "lukewarm reception" underscore the importance of grasping contextual nuances and implied significances when coupled with particular words intended to convey specific meanings. Nevertheless, these challenges necessitate an increased focus on pedagogical strategies that prioritize contextual understanding and connotative implications.

4.2.4 Adverb-Based Collocations:

Lastly, in the study of the translation of the adverb-based collocations by the students, it was found that the percentage of correct translations was 40.1%, while incorrect answers constituted 59.9% of the total. For instance, the phrase "fully aware of", which scored 40.1% accuracy, "واعٍ تمامًا ب/ل" captures the fullness and depth of awareness. Yet, translations such as "احساس كلي ل" or "يعرف عن", while not incorrect, tend to move towards knowledge rather than the profound realization implied by "aware". Nevertheless, some other translations indicated the poor diction of the students attempting " قلق بشدة " "extremely worried" drifting to an entirely different meaning.

These findings highlight the students' weaknesses in two crucial areas. Firstly, there is a struggle to comprehend collocations as idiomatic units. Secondly, there is a notable lack of knowledge among students regarding the cultural aspects and natural flow of language. This requires proficiency at the lexical, semantic, and contextual levels to ensure the appropriateness and effectiveness of language use. Additionally, students should be exposed to TL culture and society through a range of teaching strategies.

4.3 Translating Arabic Collocations:

The translation of collocations from Arabic to English revealed various challenges across different types, as depicted in Figure 5. Firstly, correct noun-based translations were about 63.17%, while 36.83% were deemed inaccurate. Secondly, while 37.32% of the verb-based collocations were accurate, 62.68% were inaccurate. Thirdly, the accuracy level for adjective-based collocations was only 40.25%, and 59.75% were considered inaccurate. Overall, around 46.42% represented appropriate translations, whereas 53.58% were considered inaccurate.

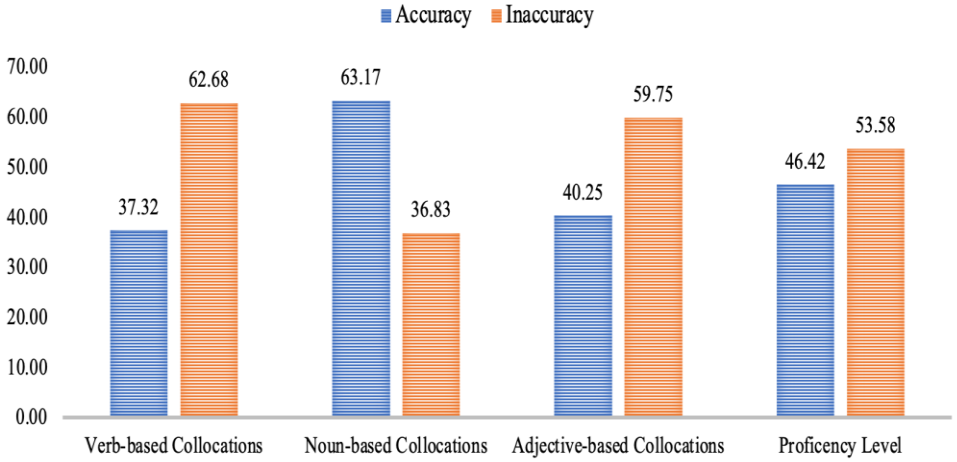


Figure 5. Proficiency Levels of EFL Students in Translating Arabic Collocations to English

4.3.1 Verb-based Collocations:

The results indicated that the translation accuracy of verb-based collocations from Arabic into English was notably low, with a 62.68% inaccuracy percentage. Only 37.32% of the collocations were translated accurately.

In this regard, students encountered several challenges that led to a variety of mistranslations. For example, when translating "أعطى و منع," students struggled to accurately render it as "to give and prevent." Consequently, some students relied on

direct translations, resulting in interpretations like "pass and withhold" or "offer and block." As a result, the overall precision of their translations was only 27.25%. This might be due to the syntactic differences between Arabic and English, where students may resort to the Arabic syntactic structure to avoid their inability to comprehend and transfer the accurate equivalence to the target language.

Moreover, the findings revealed that the cultural and idiomatic phrases bring forth additional translation challenges. Particularly, the culturally detailed phrase " أعذر من أنذر" can best be understood as "he who warns is excused". However, students who depended on literal translation produced translations such as "excuse who warns" and "forgive the one who alerted" resulting in a 13.5% accuracy.

Hence, students employed literal translation to compensate for their limited understanding and knowledge of various cultural and idiomatic phrases in English. It also implies that they resorted to simple strategies due to their limited familiarity with appropriate translation techniques and methods.

4.3.2 Noun-based Collocations:

The analysis of noun-based collocations revealed that 63.17% of translations were accurate, while 36.83% were inaccurate. Specifically, collocations such as " في غاية الأدب," best translated as "extremely polite," presented unique challenges for students, where some provided inaccurate translations such as "in the extreme of manners" and "in the greatest of politeness." Consequently, the percentage of accurate translations was 47.75%. Similarly, translations of "الخير والشر" varied, including phrases like "the goodness and the badness," "benefit and harm," and "kindness and wickedness," instead of "good and evil." Thus, the accuracy of students' translations was 59.39%.

EFL students' difficulties with translating Arabic noun-based collocations to English came due to cultural differences. For instance, literal translations of phrases like "في غاية الأدب" as "extremely polite" and "in the extreme of manners" underline

the difficulty in comprehending the idiomatic nature of these expressions. Ultimately, this indicates that these collocations carry deeper cultural aspects that might not be easily captured by direct translations. Hence, EFL learners mainly encounter obstacles in accurately conveying idiomatic and culture-specific meaning from Arabic into English.

4.3.3 Adjective-based Collocations:

Translating adjective-based collocations proved to be significantly challenging for the students, with an associated inaccuracy percentage of 59.75%. For example, the phrase "مستنكرا بشدة" can be translated as "strongly condemns." However, the students' literal translations exhibited variations, including "denying with strength," "refusing intensely," and "rejecting with force." As a result, the accuracy percentage was 28.7%. Likewise, the collocation "حسن الأخلاق" which means "high morals" came with a resulting percentage of accuracy 51.8%. In the details, this collocation was translated as: "ethics", "good manners", "good ethics", and "good morals" where students generally attempted to find the closest synonym of each word separately; the concept of chuck to chunk meaning as a fixed combination was absent.

Accordingly, the findings obtained highlighted the causes behind students' difficulties in translating collocations. Firstly, translating collocations between both Arabic and English is inherently sophisticated, and it specifically becomes more challenging when dealing with idiomatic and culture-specific phrases like adjective-based collocations. Indeed, translators find it more difficult to find the proper counterpart in the target language when a work is more culturally distant. (Newmark,1966). Dweik & Suleiman (2013) indicated that the linguistic and cultural differences between Arabic and English might be pivotal factors contributing to these difficulties.

Hence, students must possess a suitable level of cultural and contextual knowledge, as this significantly enhances their translations. Secondly, students possess a limited awareness of collocations in both Arabic and English. Therefore, they tend to adopt word-for-word translation or find the closest synonym to compensate for their lack of familiarity with collocations. This leads to potential misunderstandings of the inherent meaning of collocations and subsequent mistranslations of collocations. Accordingly, it is crucial for students to thoroughly study and acquire a proper understanding of the nature of collocations and their meanings within specific contexts.

4.4 Potential strategies to encounter students' inabilities in translating collocations effectively:

To tackle the challenges faced by students, four experienced Jordanian translation instructors offered valuable insights to enhance students' abilities in translating collocations, as follows:

4.4.1 Explicit Instruction

The interviewees emphasized that there is a need to teach collocations explicitly. Moreover, they clarified that a good understanding of collocations and correct usage are required to achieve precision and contextually correct translations (Alamri, 2025). They also noted that the explicit teaching of collocations means an orderly and structured pedagogical approach to teaching and practicing the most common collocations of a language.

Furthermore, collocations have to be integrated into each language skill (reading, writing, listening, and speaking), since this ensures the right use in different contexts (Alraddadi et al., 2025).

Secondly, diverse, authentic reading texts of native speakers, like essays, novels, and blogs targeting various collocational patterns, should be given to students. Reading these texts would assist the students in translating the collocations

appropriately and enable them to correctly comprehend where and how collocations are applied.

In this context, it is important to note that corpus-based learning, grounded on large sets of authentic texts, enhances the performance of learners in translation. This approach exposes learners to rich language use and enables them to explore varied patterns of collocations. This would also improve the quality of translation as well as teach learners about utilizing collocations in specific contexts (Alshubaily et al., 2023; Assaf et al., 2020). Interestingly, this practice can be implemented by using a series of practical steps. To begin with, students need to be provided with access to large and relevant corpora containing diverse authentic texts. They also need to be guided on how to look for specific collocations and translate them. Additionally, teachers need to prepare translation exercises with corpus use incorporated so that students can identify and well-translate collocations.

The use of some interactive exercises focusing on collocations has another significant role in enhancing students' ability to translate collocations. The exercises not only engage students with live translation but also help them significantly. They ought to involve various strategies like contextual exercises, games, and group work. Indeed, they give students live practice, facilitate accurate translation, and enhance their ability to translate collocations. More importantly, learners need to receive constructive feedback about their translations. Most importantly, corpus-based learning, especially where word combinations are the center of attention, is an indispensable aid for learners.

Finally, instructors' work must be supported, with a special focus on collocations. Furthermore, teachers must be equipped with advanced technology tools and teaching applications related to teaching collocations. Additionally, workshops,

seminars, and language teaching and learning collocation forums can familiarize the teachers with the newest methods and research findings.

Through the implementation of these all-around approaches, EFL students will have the capacity to explicitly comprehend, identify, and apply collocations correctly. This would result in more effective and accurate translations.

4.4.2 Usage of Bilingual Dictionaries and AI Tools:

Another approach that could be proposed by the interviewees is applying bilingual glossaries and dictionaries. They provided that the two tools are important for students. Particularly, they have an important role to play in assisting the translation of the students because they bridge the two languages by providing them with meaningful information regarding the different patterns of collocations and idiomatic expressions (Al Qaisiya & Al-Khanji, 2019; Akki & Larouz, 2021). In addition, they are important in language learning and translation since they enable learners to develop and share a clear understanding of words meaning and uses (Issa et al., 2022). Above all, such resources extend beyond the translations, offering contextual usage, synonyms, antonyms, and illustrative examples.

The presence of AI-based tools has significantly enhanced such resources, as they now provide personalized collocations according to the learners' learning styles. Koudded & Cojocaru (2024) highlighted the usefulness of dictionaries in print format as translation aids in the age of Chat-GPT, either in translation training or in professional translation practice. Moreover, such tools, like those presented in the Cambridge Dictionary and Collins Dictionary, give immediate assistance by providing appropriate explanations to students for collocations while they translate. For instance, the Cambridge Dictionary employs AI to provide explanations, examples, and collocations appropriate for learners. Additionally, it offers context clues that help you learn collocations correctly. Most notably, AI contributes to enhancing the students' competency and efficiency in translation (Ibrahim et al.,

2024). To be precise, students can learn accurate definitions of various collocations while translating, thereby bringing the confusion usually experienced while translating to an end. Additionally, this would ensure increased active participation in learning and translating activities. In addition, AI plays a major role in enhancing students' translation abilities and generating more precise and contextually relevant translations.

In conclusion, bilingual glossaries and dictionaries are important tools in the translation of collocations. They are also used to accurately translate collocations from both English and Arabic. Therefore, students and teachers are encouraged to employ efficient bilingual dictionaries and glossaries, especially the ones with AI incorporated.

From the rich information gathered from experienced Jordanian translation instructors and supported by many research studies, it is evident that effective measures in the development of EFL Jordanian students' capabilities in translating collocations are of great significance. In totality, these findings highlight the importance of integration of the strategies for instruction in EFL translation among Jordanian students to facilitate greater comprehension and application of collocations in the students' translation.

5.Limitations:

The study is confined by relying on self-reported data. In addition, the small size of the sample is considered as a limitation. Besides, the generalization of the findings rests on employing the same procedure.

6.Conclusion:

The study highlights the difficulties the EFL learners face in translating collocations due to limited knowledge of collocations in Arabic and English as well as limited exposure to authentic resources and instructions. To overcome such difficulties, a

comprehensive approach is most crucial. Practitioners need to recognize the significance of an equal balance of collocations across courses in the program. Translation instructors should also work on enhancing the students' command of collocations by providing sufficient authentic readings. Moreover, instructors and learners should have AI tools at hand to overcome the above challenges since they provide live support, like explanations for collocations, illustrations, and collocations tailored to students' needs. Finally, the study holds great importance for Jordanian practitioners. Indeed, it offers a road map to enrich translation through AI-driven tools as well as innovative teaching styles.

3. Recommendations:

The research identified several strategies that can be applied. First, instructors and curriculum planners should ensure a consistent inclusion of collocations across courses within English language programs in Jordan. Specifically, course specifications should be updated to ensure that the syllabi and lesson plans include collocations appropriately. Additionally, it is suggested that further research be performed in other contexts to determine whether the findings apply broadly, namely the use of AI in teaching translation. This study in particular suggests looking into this phenomenon by studying different populations across diverse locations and periods. It is also advised to consider some other social factors like age and gender. In addition, the present work has provided important results that can be built upon for future research in related areas.

References:

1. Abdelhamid, I. A. A. (2021). Translating collocations from English into Arabic and vice versa: An empirical study. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 2(3), 1–11.

2. Akki, F., & Larouz, M. (2021). A comparative study of English-Arabic-English translation constraints among EFL students. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, *2*(3), 33-45.

3. Al Qaisiya, F., & Al-Khanji, R. R. Examining the Usefulness of Medical Bilingual Dictionaries for Translation Purposes.

4. Al Shehab, M. (2016). The Ability of Translation Students in Translating English Proverbs into Arabic and Vice Versa at Jadara University in Jordan. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, *29*, 10-19.

5. Alamri, B., Alqarni, A. (2025). Empirical Corpus Linguistic Studies in Language Learning and Teaching in Saudi Arabia: A Systematic Review. In: Al-Hoorie, A.H., Mitchell, C., Elyas, T. (eds) Language Education in Saudi Arabia: Integrating Technology in the Classroom. English Language Teaching: Theory, Research and Pedagogy. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978

6. Al-Jarf, R. (2022). Undergraduate student-translators' difficulties in translating English word+ preposition collocations to Arabic. *International Journal of Linguistics Studies (IJLS)*, *2*(2), 60-72.

7. Almjlad, S. A. (2024). The Difficulties Faced by Saudi Learners of English in Translating Collocations from English into Arabic.

8. Alqaddari (2022). Some Problems in Translating English Collocations into Arabic. Unpublished MA dissertation. Benghazi, Libya

9. Alraddadi, H., Aveledo, F., Hangelbroek, R., & Treffers-Daller, J. (2025). Paying attention to verb-noun collocations among returnees and heritage speakers: How vulnerable are L2 English collocations to attrition? *Bilingualism: Language and Cognition*, *28*(2), 563-576.

10. Alrashidi, W. (2023). Strategies in Translating Collocations in Political Texts: Case study of the Beirut Port Explosion 2020. *International Journal of Arabic-English Studies*, *23*(2), 211-233.

11. Alshehab, M., & Rababah, L. (2020). Lexical Legal Problems committed by translation students when translating English legal sentences into Arabic at Jadara University in Jordan. *Asian EFL Journal Research Articles*, *27*(2), 193-215.

12. Alshubaily, S., & BinSultan, N. (2023). Exploring the pedagogical potential of monolingual corpora in inverse translation training. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, *7*(3).

13. Ang, L. H., Rahim, H. A., Tan, K. H., & Salehuddin, K. (2011). Collocations in Malaysian English learners' writing: A corpus-based error analysis. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *17*(Special Issues), 31-44.

14. Assaf, M. M., Al-Jamal, D. A., & Rababeh, E. Q. (2020). The Effect of an Electronic Collocation-Based Instructional Program on Enhancing Jordanian EFL Tenth Grade Students' Reading Comprehension. *IUG Journal of Educational & Psychological Studies*, *28*(4).

15. Bahardoust, M., & Moeini, M. R. (2012). Lexical and grammatical collocations in writing production of EFL learners.

16. Bahumaid, S. (2006). Collocation in English-Arabic translation. *Babel*, *52*(2), 133-152.

17. Benson, M. et al. (1986). Lexicographic Description of English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

18. Benson, M. (1997). Collocations and General-purpose Dictionaries, *International Journal of Lexicography, 3* (1), 23–34. https://doi.org/10.1093/ijl/3.1.23

19. Benson, M., Ilson, R. F., & Benson, E. (1986). Lexicographic description of English.

20. Brashi, A. S. (2005). *Arabic collocations: implications for translations* (Doctoral dissertation, University of Western Sydney (Australia)).

21. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

22. Darvishi, S. (2011). The investigation of collocational errors in university students' writing majoring in English. In *International Conference on Education, Research and Innovation* (Vol. 18, No. 12, pp. 52-57).

23. Dweik, B. S., & Suleiman, M. (2013). Problems encountered in translating cultural expressions from Arabic into English. *International Journal of English Linguistics*, *3*(5), 47. Benson, M., Benson, E. & Ilson, R. F. (1997). The BBI Dictionary of English Word Combinations.

24. Ghazala, H. (1995). Translation as Problems and Solutions: A Coursebook for University Students and Trainee Translators. Syria: Dar Al Kalam Al Arabi.

25. Gulö, I., & Rahmawelly, T. V. (2019). An Analysis of Omission in Students' English Writings. Teknosastik, 16(2), 55-59.

26. Hafiz, A. T. (2002). Arabic collocations: the need for an Arabic combinatory dictionary. *International Journal of Arabic-English Studies*, *3*(1), 95-104.

27. Hasan, R., & Halliday, M. A. (1976). Cohesion in english. *London, 1976; Martin JR*.

28. Hmaidan, M. A. A. (2024). The use of Strategies in Translating English Idioms into Arabic Among Jordanian University Students. Available at SSRN 4837285.

29. Husamaddin, K. (1985). Idiomatic Expressions (in Arabic). Cairo: Maktabat Al-Anjilu Al-Masriyah.

30. Ibrahim, I. T., Alsalhi, N. R., Abdelkader, A. F., Alzboun, N., & Alqawasmi, A. (2024). The Application of AI Tools in the Translation of Geopolitical Texts from English into Arabic. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *10*(3), 92-103.

31. Issa, N., Al-Jabri, H., & Abushmaes, A. (2022). Using Technology to Compile an English-Arabic Glossary of the most Frequent Collocations in Ted Talks Parallel Corpus. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *49*(5), 446-457.

32. Jabak, O. (2019). *Difficulties in Arabic-English Translation*. Lulu. Com

33. Khalifah, L., & Zibin, A. (2022). Arabic-English metaphor translation from a cognitive linguistic perspective: evidence from Naguib Mahfuz Midaq Alley and its translated version. *Babel*, 68(6), 860-889.

34. Koudded, M., & Cojocaru, A. (2024). Questioning the Usefulness of the Bilingual Dictionary in Print Format as a Translation Aid in the Age of ChatGPT. .162-151 , (3)5 ,أطراس

35. Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. In M. Lewis (Ed), Teaching collocation: Further developments in the lexical approach (pp.155-184). London: Language Teaching Publications

36. McArthur, T. (1992). *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University Press.

37. McCarthy, M., & O'Dell, F. (2017). English collocations in USA. Cambridge University Press.

38. Metwally, A. A., & Hamad, M. M. (2023). The Impact of Collocational Competence on Translation Quality: Literature Review.

39. Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. International journal of American linguistics, 32(1), 77-83.

40. Olimat, S. N., Mahadin, D., Al-Khawaldeh, N. N., & Almahasees, Z. (2022). Challenges and Strategies of Translating COVID-19 Adjective-Noun and Noun-Noun Collocations from English into Arabic. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *8*(3), 120-133.

41. Saeed, H. N. M. (2023). Difficulties and challenges in translating English collocations into Arabic: The case of undergraduate students. *Journal of Al-Ma'moon College*, *1*(special edition).

42. Youcef, J., Al Salem, M. N., & Jarrah, M. (2024). Errors in Arabic-English Translation of Documents from the Department of Lands and Survey in Jordan. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, *37*(1), 217-241.

.

العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية

زهور محمد غرايبة* **أ.د. محمد فايز الطراونة****

تاريخ وصول البحث: 2025/5/9م تاريخ قبول البحث: 2025/7/20م

الملخص

سعت هذهِ الدراسة إلى البحث في مضمون العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، وتناولت الأسس المفاهيمية لكل منهما ومسار نشأتهما وتطورهما، من خلال تسليط الضوء على مفهوم الفينومينولوجيا "علم الظواهر" أو الظاهراتية، وتطورها منذ إدموند هوسرل الى موريس ميرلوبونتي، وفيما يتعلق بالأنثروبولوجيا الاجتماعية بينت مفهومها ونشأتها وفلسفة مدارسها المختلفة، باعتبارها حقلا علميا واحدا وأربعة مدارس، وتناولت الدراسة أهم نظرياتها مثل التطورية، والفعل الاجتماعي، والوظيفية، والوظيفية البنائية، والبنيوية والنقدية، وغيرها.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المقارن، من خلال تحليل الأطر النظرية والمفاهيمية لكل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، ومقارنة آليات اشتغالهما في فهم التجربة الإنسانية والواقع الاجتماعي، بهدف الكشف عن نقاط الالتقاء والاختلاف بينهما.

وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا بالرغم من تشابكها لكنها علاقة تقاطعية تكاملية بينهما؛ لأنه يمكن تجاوز الجدل بين الذات والموضوع، من خلال الدمج بينهما كمفهومين مهمين لدراسة التجربة الإنسانية، والظواهر الاجتماعية المختلفة بالطرائق الفينومينولوجية والأنثروبولوجية، حيث تشتركان في دراسة الظواهر الاجتماعية، وتتميز الفينومينولوجيا عن الأنثروبولوجيا بأنها تدرس الظاهرة ذاتيًا أي كما تظهر الأشياء، بينما الأنثروبولوجيا تدرسها بطريقة موضوعية، ومن ناحية التكاملية فإن الفينومينولوجيا تدرس الوعي الفردي، بينما الأنثروبولوجيا تدرس الوعي الفردي والجماعي والبنى الثقافية والاجتماعية، وتتقاطعان باهتمامها بالتجربة الحية للإنسان والوعي، حيث تعطيان أولوية لما يعيشه الإنسان.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة، توصي بضرورة تعزيز التكامل المنهجي بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية في الدراسات الإنسانية، وتشجيع الباحثين على اعتماد مقاربات تجمع بين البعد الذاتي للتجربة والبعد الموضوعي للسياق الاجتماعي. كما تدعو إلى إدماج الفينومينولوجيا في مناهج تعليم الأنثروبولوجيا، وتطوير أدوات بحث نوعية تراعي التفاعل بين الذات والآخر في فهم الظواهر الإنسانية المعقدة.

الكلمات المفتاحية: الفينومينولوجيا، الأنثروبولوجيا الاجتماعية.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم علم الاجتماع، الجامعة الأردنية.

The Relationship Between Phenomenology and Social Anthropology

Abstract

This study aimed to explore the nature of the relationship between phenomenology and social anthropology. It examined the conceptual foundations of each field, as well as their historical development and trajectories. The study shed light on the concept of phenomenology—also known as the "science of phenomena" or "phenomenalism"—and traced its evolution from Edmund Husserl to Maurice Merleau-Ponty. Regarding social anthropology, the study clarified its definition, origins, and the philosophical foundations of its various schools, considering it as a unified scientific field encompassing four major schools. The study also reviewed key anthropological theories such as evolutionism, social action theory, functionalism, structural functionalism, structuralism, and critical theory, among others.

The study employed a comparative analytical approach by analyzing the theoretical and conceptual frameworks of both phenomenology and social anthropology, and by comparing their methodological operations in understanding human experience and social reality, with the aim of identifying points of convergence and divergence.

The study concluded that, despite the complexity of their relationship, phenomenology and anthropology share a complementary and intersecting connection. This is evident in the possibility of transcending the traditional dichotomy between subject and object by integrating the two as essential concepts in studying human experience and various social phenomena. Both disciplines are concerned with the analysis of social phenomena: phenomenology approaches them from a subjective standpoint—examining things as they appear—while anthropology adopts an objective lens. In terms of complementarity, phenomenology focuses on individual consciousness, whereas anthropology addresses both individual and collective consciousness as well as cultural and social structures. The two intersect in their focus on experience and consciousness, placing emphasis on what the human being lives and perceives.

Considering the study's findings, it is recommended to enhance methodological integration between phenomenology and social anthropology in human and social research. Researchers are encouraged to adopt approaches that combine the subjective dimension of lived experience with the objective dimension of social context. The study also calls for incorporating phenomenological perspectives into the teaching of anthropology and for developing qualitative research tools that consider the dynamic interaction between self and others in understanding complex human phenomena.

Key Words: Phenomenology, Social Anthropology

المقدمة:

العلوم الإنسانية والاجتماعية والفلسفة هي علوم مرتبطة ببعضها بعضا ولا شك أن جميع حقول المعرفة تجمعها علاقات مختلفة؛ لأن أساس أي تخصص علمي معرفي كان يبدأ من فرضية معينة أو سؤال بحثي يلزم الإجابة عنه، وبشكل خاص فإن الفلسفة لها علاقة واسعه مع العلوم المختلفة؛ لأنها تعد الإطار الفكري الذي ظهرت فيه معظم التخصصات العلمية المختلفة، وهي لا تزال تؤدي دورًا محوريًا في التفكير النقدي، وصياغة المفاهيم، وتحديد الأسس المعرفية والمنهجية لكل علم، وقبل أن تصبح تخصصات وحقولًا مستقلة كانت موجودة ويفكر بها ضمن الأسئلة الفلسفية المعرفية، وتتبع إلى النظريات المعرفية سواء كانت التجريبية، العقلية؛ لذا فإن الكثير من التخصصات تعتمد في منهجها للوصول إلى المعرفة إما أدوات تنبثق من بيانات تجريبية، أو منبثقة من بيانات ومعلومات تعتمد على الدراسات النظرية.

ومن حيث موضوع الدراسة، تثير العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية تساؤلات معرفية ومنهجية مهمة، خاصة في ضوء اشتراكهما في الاهتمام بالتجربة الإنسانية والظواهر الاجتماعية، وإن اختلفت منطلقاتهما ومناهجهما في تناول تلك الظواهر؛ لأنهما يشتركان بشكل خاص في إنتاج المعرفة ولكن لكل حقل منهما طريقته الخاصة في ذلك، حيث شكلت نظرية المعرفة في الفلسفة مجالا مهمًا لتنوع التيارات الفلسفية المختلفة منذ العصور القديمة إلى العصور الحالية، والتي تحاول وحاولت دراسة وتحليل المعرفة، ومن أهمها تياران أساسيان وهما "التيار العقلاني" و" التيار التجريبي"، حيث إن البحث في نظرية المعرفة يطرح عددا من الأسئلة التي لها علاقة بدراسة الظواهر والتجارب الإنسانية في الواقع المعيش، وارتباطها بالمجتمعات الإنسانية، وهذهِ المعاني تستخدم بشكل كبير في الفينومينولوجيا من جهة، وفي الأنثروبولوجيا الاجتماعية من جهة أخرى، ففي مجال التيار التجريبي أكد ديفيد هيوم (Hume, 2008)[1]، وجون لوك (Locke, 1999)[2]، حيث إن لوك الأسبق في تأصيل هذا المبدأ عن ديفيد هيوم بالتوثيق أن المعرفة تكتسب من خلال التجربة الحسية، والمعرفة في التيارات الفلسفية الأخرى تتشكل بواسطة التجارب الفردية وكيف تظهر في الوعي لدى الشخص الأول، وهي ما أطلق عليها هوسرل بالفينومينولوجيا، والمعرفة التي تناولتها الأنثروبولوجيا الاجتماعية تنظر إلى كيفية تكوين المعرفة في سياقات ثقافية واجتماعية معينة (Berger& Luckman, 1966)[3]. ومن هنا لا يمكننا دراسة الظواهر والتجارب في الواقع المعيش دون البحث في نظرية المعرفة، لأنها ترتبط وتتداخل

معها من خلال الدراسة والبحث، وبالتركيز على دراسة الظواهر والتجارب الإنسانية في الواقع المعيش تنطلق كل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية في تركيزهما على فهم الوجود الإنساني من خلال التركيز على فهم التجربة الإنسانية، ودراسة الظاهرة في الواقع المعيش.

كما أن دراسة الوجود الإنساني لا يمكن أن تكون بمعزل عن التجربة والظواهر الإنسانية في الواقع المعيش، لأنها مرتبطة ببعضها بعضا، ولا يمكن فصلهما عن السلوك البشري في المجتمعات الإنسانية، لأن الإنسان "الذات" ملقى في هذا الوجود ويتفاعل معه ومع ما يحيط بهِ من ناحية كونه ذات مستقلة، ومن ناحية أخرى ذات مرتبطة بالذوات الأخرى الموجودة في الوجود، من ناحية الوجود مع الآخر، وكما قال مارتن هايدغر (Martin Heidegger)، 'الوجود هو ما يُعاش".

من جهةٍ أنثروبولوجية، تؤكد دراسة خالد (2021) بعنوان بعنوان المنهج الأنثروبولوجي وأدواته بين النظري والتطبيق، أن جوهر المنهج يقوم على العمل الميداني المتعمّق وتعدد الأدوات، وتوضح دراستا فاضل (2019) بعنوان في الممارسة الأنثوجرافية وأخلاقيات البحث الميداني (مقاربة في آليات الاشتغال المنهجي)، وبن لعوج (2019) في دراسته المعنونة بـ فينومينولوجيا الملاحظة الميدانية وبناء الواقع الاجتماعي -تأملات في التجربة الذاتية، أن الملاحظة الإثنوغرافية لا تنفصل عن ذات الباحث، وأن الموضوعية تُصان عبر وعي نقدي بالمسافة الأخلاقية والثقافية، ومن جهةٍ فينومينولوجية، تُذكِّر مباركي وبن عبد الله (2020) بأن فهم التجربة الإنسانية يبدأ بتحليل الوعي الذاتي والعودة إلى «الأشياء كما تُعطى»، وهو ما يدعم دمج الفينومينولوجيا في البحث الميداني لإبراز المعنى الذي يخلقه الفاعلون لواقعهم.

ويُعد مارتن هايدغر (Martin Heidegger) من الفلاسفة الوجوديين الذين بحثوا في أساس الوجود وفهم الظواهر أو علم الظواهر (Wrathall, 2025)[4]. الذي كان إدموند هوسرل (Edmund Husserl) هو عراب بدايته، وعلى جانب آخر من ناحية ارتباط التجربة الإنسانية ودراستها بالسلوك الإنساني يبرز مجال آخر وهو الأنثروبولوجيا الاجتماعية التي تسعى إلى دراسة الظواهر من خلال تأثير المجتمع والثقافة فيها، وذهبت العلوم الإنسانية والاجتماعية والفلسفية منذ وجود الإنسان إلى فهم طبيعته ووجوده من مختلف جوانبه، وتعد التجربة والظاهرة المعيشة جزءًا لا يتجزء من هذا الفهم التي تناولته مختلف الفلسفات والعلوم ذات العلاقة،

ولكنها تنوعت واختلفت بحسب تنوع دارسيها وإلى أي حقل علمي أو فلسفي أو اجتماعي ينتمي دارسها، حيث اختلفت من عدة نواح من ناحية الأدوات، المنهج، والمنهجيات المختلفة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطور المعرفي لكل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية بوصفهما حقلين علميين مستقلين، إلا أن العلاقة بينهما ما تزال محل جدل فلسفي ومنهجي، فالفينومينولوجيا، باعتبارها فلسفة تُعنى بتجربة الإنسان الحية من منظور الذات الأولى، تسعى إلى فهم الوجود كما يُعاش ويُدرك، بينما تركز الأنثروبولوجيا الاجتماعية على دراسة الإنسان في سياقاته الثقافية والاجتماعية، من خلال أدوات ومناهج ميدانية تُحلل الظواهر ضمن أنساق جماعية.

هذا التباين الظاهري يطرح إشكالية معرفية حول طبيعة العلاقة بين الحقلين ومن هنا تنطلق هذه الدراسة لبحث التقاطعات الفلسفية والمنهجية بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، في سبيل بناء فهم أكثر شمولًا للتجربة الإنسانية في واقعها المعيش.

وتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة الفلسفية والمنهجية بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، من خلال التساؤل الرئيسي: "ما طبيعة العلاقة بينهما؟"، وينبثق عن هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية تُسهم في بناء فهم متكامل للموضوع.

1.ما المفاهيم الأساسية لكل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية؟

2.ما الظروف التاريخية لنشأة الفينومينولوجيا تطورها؟

3.كيف تطورت الأنثروبولوجيا الاجتماعية وما الأسس المعرفية والمنهجية التي تعتمد عليها في دراسة الظواهر الاجتماعية؟

وهدفت الدراسة إلى الوصول إلى فهم واضح حول العلاقة بين الفينومينولوجيا بالأنثروبولوجيا الاجتماعية، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1.التعرف إلى المفاهيم الأساسية لكل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية.

2.معرفة الظروف التاريخية لنشأة الفينومينولوجيا وتطورها.

3.دراسة تطور الأنثروبولوجيا الاجتماعية والأسس المعرفية والمنهجية التي تعتمد عليها في دراسة الظواهر الاجتماعية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المقارن الذي يتضمن الأساليب النقدية، بوصفه الأداة المنهجية الأنسب لبحث طبيعة العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، وذلك من خلال تحليل الأطر النظرية والمفاهيمية لكل منهما، وتتبع تطورهما التاريخي والفلسفي، مع التركيز على المبادئ المعرفية التي تحكم كل حقل منهما.

أولًا: المفاهيم الأساسية للفينومينولوجيا وظروف نشأتها وتطورها:

مفهوم الفينومينولوجيا:

بشكل أساسي إن الفينومينولوجيا هي "علم الظواهر"، أو الظاهراتية، وهي الفلسفة التي أطلقت على فلسفة إدموند هوسرل؛ لإنها تطورت على يده، وحدد هوسرل خطواتها ودروسها الخمسة، وتطورت وتوسعت فيما بعد لدى كل من مارتن هايدغر(Martin Heidegger)، وجان بول سارتر(Jean-Paul Sartre)، وموريس ميرلوبونتي (Maurice Merleau-Ponty)، وآخرين، إن التعريف اللغوي لهذه الكلمة "الفينومينولوجيا" تتألف من كلمة Phénomène وتعني الظاهرة، وكلمة Logie المحرفة عن الكلمة اليونانية Logos وتعني الحجة أو الخطاب، وهي بمعنى العلم، وعلى هذا نستطيع أن نفهم أن كلمة فينومينولوجيا تعني: علم الظواهر (هوسرل، 1958) [5].

في المعنى الاصطلاحي، تُستخدم الفينومينولوجيا للدلالة على دراسة الظواهر كما تظهر في الزمان والمكان، دون تأويل عقلي أو حكم معياري، وذلك وفقًا لتعريف أندريه لالاند. وتختلف عن دراسة القوانين المجردة أو الحقائق الكامنة خلف الظواهر، كما يرتبط المفهوم بمذهب الظاهريات (Phenomenalism) الذي يرى أن المعرفة ممكنة بالمظاهر فقط، دون نفي وجود الأشياء ذاتها، كما هو الحال في فلسفات كانط، كونت، وسبنسر (لالاند، 2001)[6]. ويرى هوسرل، كما يوضح غاستون بيرجيه، أن الفينومينولوجيا تُفهم على مستويين: الأول، بوصفها **منهجًا بحثيًا** يسعى إلى فهم الماهيات من خلال الحدس والتأمل في أمثلة جزئية ومحددة؛ والثاني، كمذهب فلسفي يُعرف "الفينومينولوجيا الخالصة"، يهدف إلى الكشف عن المبدأ الأخير لكل حقيقة، والمتمثل في **الإنية المتعالية** التي تمنح الأشياء معانيها عبر التحويل الفينومينولوجي. (هوسرل، 1958).

رغم تعدد تعريفات الفينومينولوجيا عند هوسرل، فإن جوهرها يتمثل في كونها علمًا كليًا ومنهجًا فلسفيًا وصفيًا يسعى إلى إدراك الماهيات في الشعور، ويُعد منطلقًا لتأسيس كل المعارف والعلوم الممكنة، بوصفه فلسفة أولى تؤسس للمعرفة من جذورها (رافع، 1973)[7]. وبالإشارة الى أن مصطلح الفينومينولوجيا من المفاهيم الفلسفية الحديثة، إذ بدأ بالتبلور في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، رغم امتداد جذوره إلى تحولات الفكر الفلسفي ويمكن تتبعه من القرن الثامن عشر، حيث يرجع تاريخه إلى "نظرية المظهر" وهو عنوان الباب الرابع من كتاب لامبرت (Lambert :1777-1728) "الأورغانون الجديد"(Nouvel Organon 1764) ومن المحتمل جدًا أن يكون "لامبرت" هو من ابتكر هذا المصطلح.

ظروف نشأة الفينومينولوجيا وتطورها:

تصاعدت الانتقادات للفلسفات المعرفية الغربية في القرنين السابع والثامن عشر، لا سيما للاتجاهين العقلاني الذي يعوّل على العقل، والتجريبي الذي يستند إلى الحواس، وقد دشّن رينيه ديكارت الفلسفة الحديثة في القرن السابع عشر من خلال تأسيسه للعقلانية، وعبارته الشهيرة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، في سياق سعيه لإثبات اليقين ووجود الله، وطرحه للثنائية بين العقل والجسد (ديكارت، 2009)[8]. في المقابل، ذهب فلاسفة مثل جون لوك في القرنين السابع عشر والثامن عشر إلى أن المعرفة تنشأ من التجربة الحسية، مؤكدين أن العقل لا يحتوي على أفكار فطرية. وواصل ديفيد هيوم هذا الاتجاه، معتبرًا أن العقل لا يُنتج المعرفة، بل يتلقاها بوصفه أداة استقبال لا أكثر (هيوم، 2008)[9]، في القرن الثامن عشر أتى كانط ليحل هذه الإشكاليات في كتابه "نقد العقل الخالص"، حيث دمج العقل والتجربة الحسية في الوصول إلى المعرفة وأعلن عن "ثورة كوبرنيكية" في الفلسفة عبر مذهب المثالية المتعالية (كانط، 2017)[10].

وفي القرن التاسع عشر طور هيغل منهجًا جدليًا (الديالكتيك) (Dialectical) للوصول إلى المعرفة، حيث تبدأ بمرحلة "الوعي المباشر"، تليها "الوعي الذاتي" ثم "مرحلة العقل"، حيث يتحد الموضوع مع الذات ويختلف عنها في نفس الوقت (إمام، 2007)[11].

فيما بعد طرح هوسرل في كتابه "أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترنسندنتالية"، الذي بين فيهِ معالجة التحديات التي تواجه العلوم الحديثة والفلسفة، معتبرًا أن أزمة العلوم الأوروبية تتمثل في انفصالها عن معنى الحياة الإنسانية، فقد ركزت العلوم الطبيعية والرياضية على التجريد والتقنيات، وأهملت الأسئلة الوجودية، ما أدى إلى فقدانها للأسس الذاتية والمبادئ الأولية، ويدعو هوسرل إلى تجاوز النزعة الموضوعية الجزئية نحو نزعة كلية متعالية، من خلال

العودة إلى الذات بوصفها أساسًا يقينيًا يمكن أن يعيد للعلوم جذورها الفلسفية الأصيلة (هوسرل، 2008)[12].

يرى هوسرل أن أزمة أوروبا لا تقتصر على العلوم الوضعية، بل تمتد لتشمل الفلسفة ذاتها، التي فقدت دورها التوجيهي وتراجعت أمام تقدم العلوم الجزئية، مما أدى إلى تفككها الداخلي (كريمة، 2017)[13]. وغياب فلسفة كلية قادرة على معالجة أسئلة الحقيقة، والوجود والمعرفة والقيمة، ويشير هوسرل إلى أن الفلسفة الغربية تعاني منذ منتصف القرن التاسع عشر من انحطاط ظاهر، وتفتقد إلى الوحدة في الغاية والمنهج (هوسرل، 1985)[14]، ومن هذا المنطلق، قدّم هوسرل في مطلع القرن العشرين تحولًا جذريًا من خلال تأسيس الفينومينولوجيا، منتقدًا اعتماد الفلسفات السابقة على المنهج العقلاني أو التجريبي فقط، ومؤكدًا أن الفلسفة فقدت تماسكها وأصبحت مجموعة مذاهب متفرقة بلا وحدة منهجية.

فكرة الفينومينولوجيا وتطورها:

اختلف هوسرل عن ديكارت في إثبات العالم حيث افترض أنه معطى بالبداهة، وبالرغم من أن هوسرل في بداية كتابة "تأملات ديكارتيه" يقول إنه استلهم فكرة من ديكارت إلا أنه في الحقيقة لم يستبقِ من ديكارت غير روح منهجه، واستفاد من آخرين غير ديكارت (Descartes)، مثل ليبنز (Leibniz)، كانط (Kant)، هيغل (Hegel)، مين دو بيران (Maine de Biran)، برنتانو (Brentano)، وغيرهم، واعتمد هوسرل في نقطة انطلاقه على بديهية "ديكارت" (أنا أفكار، فأنا إذن موجود)، غير أنه لم يتقبل هذه البديهية كما هي (هوسرل، 1958)، في معرض طريقه نحو الإنية المتعالية، انطلق ديكارت من الشك بوجود العالم الخارجي، لكنه اعتبر أن الشك في وجود الذات مستحيل، فأسس على ذلك مبدأه الشهير (إنني أفكر إذن أنا موجود)، وجعل منه نقطة انطلاق لفلسفته، أما هوسرل، فتوقف عند هذه النقطة متسائلًا: هل يمكن فعلاً الشك في وجود العالم؟ أليس ظهوره في الوعي دليلًا على وجوده؟ وهنا يختلف هوسرل مع ديكارت، إذ لا يكتفي بالكوجيتو كمبدأ، بل يدعو إلى "تعليق" الأحكام حول العالم، والقيام بما يشبه الحفر الفينومينولوجي في بنية الوعي، كما يفعل عالم الجيولوجيا في طبقات الأرض، للوصول إلى الشعور البدئي وتحليل بنيته الأساسية (هوسرل، 1958).

واستبعد هوسرل الشك في وجود العالم الحسي، من أجل تحصيل المعرفة، بل اعتبر هوسرل أن هناك قاعدة أساسية وهي التوجه للأشياء في ذاتها "القصدية"، دون التأثر بنظرية سبق

تصورها عن الواقع (كامل، 1993)[15]، حيث يعتمد المنهج الفينومينولوجي على مبدأين، أبرزُهما المبدأ السلبي المتمثل في الإبوخية (التعليق)، وهو تعليق جميع الأحكام المسبقة، بما في ذلك وجود العالم الخارجي وذات الفيلسوف نفسه، من أجل الوصول إلى ما هو يقيني وخالص في التجربة. فبحسب هوسرل، لا يعني هذا الإنكار أو الإثبات، بل وضع كل الآراء والمعتقدات "بين قوسين"، بما يتيح بلوغ الموقف الفلسفي الخالص (هوسرل، 2007)، أما المبدأ الثاني فإيجابي وهو الحدس المباشر لإدراك الأشياء أي الظواهر التي تراها على شكل ماهيات، يقصد هوسرل في الفينومينولوجيا هو حدس الماهيات الذي بإمكانه أن يكون المنبع الأول لكل يقين.

وينتقد هوسرل ديكارت لوقوعه في خطأ جوهري، إذ عرّف الأنا المفكرة (*cogito*) دون أن يُبيّن مضمون التفكير (*cogitatum*) فالأنا لدى ديكارت تُقدَّم كذات مطلقة ويقينية بمعزل عن العالم، بينما يرى هوسرل أن الأنا العارفة ليست مطلقة، بل ظاهرة تُدرك ضمن الظواهر الأخرى، ولا تكتسب معناها إلا في تفاعلها مع العالم وظواهره (فيصل، 2016)[16]. واعتبر هوسرل أن كوجيتو ديكارت ينقصه البعد الترنسندنتالي، إذ إنه لا يعد مجرد مبدأ "axiome" يقيني يستنبط منه العالم، أي أنه ظل على مستوى علم النفس وبالتالي فهو لا يخلو من النسبية، ولذلك لم يكن في الإمكان القضاء على الشك قضاءً تامًا سواء فيما يتعلق بوجود العالم أو وجود الموضوعية التي جعلها ديكارت مرهونة بالصدق الإلهي، لذلك جاءت الفينومينولوجيا لتأكيد الطابع الشمول للأنا (حنفي، 1990)[17].

تأثر هوسرل بالفلسفة الكانطية في بعض الجوانب، إلا أن تأثير كانط فيه لم يكن عميقًا أو مباشرًا، إذ رفض العديد من أفكاره وانتقد نزوعه النفسي والإنساني، ويؤكد (هوسرل، 2007)[18] أن كانط، لافتقاده لمفهوم الفينومينولوجيا والرد الفينومينولوجي، لم يتمكن من الوصول إلى التمييز الضروري بين مستويات الوعي والمعرفة وعلى الرغم من استعارة هوسرل لبعض المصطلحات الواردة في "نقد العقل الخالص"، فإنه يقر في "التأملات" بأنه استعارها فقط من حيث اللفظ، دون الالتزام بدلالاتها الفلسفية الأصلية.

وتقوم الفينومينولوجيا لدى هوسرل على دراسة الظواهر كما تُعطى في الوعي، من خلال العودة إلى "الأشياء نفسها" وتجنّب الأحكام المسبقة، ويؤكد هوسرل على ضرورة تعليق الحكم على العالم الخارجي، والتركيز على تحليل الأفعال الشعورية لفهم التجربة الإنسانية، كما يطرح مفهوم "القصدية" أو الاتجاهية، حيث يكون الوعي دومًا موجّهًا نحو موضوع ما، وتهدف

الفينومينولوجيا في النهاية إلى وصف الظواهر كما تظهر، دون تأويل مسبق، مع التركيز على كيفية تشكّل الخبرة في الوعي. (هوسرل، 2007) و(هوسرل، 1985).

ويُعد كل من التعليق والتعالي من الركائز الأساسية في منهج الفينومينولوجيا عند هوسرل؛ فالتعليق يتمثل في إيقاف الحكم على وجود العالم الخارجي لتصفية التجربة الذاتية، ودراسة الظواهر كما تظهر في الوعي دون افتراضات مسبقة، أما التعالي (Transcendental)، فيشير إلى المستوى الذي يُدرس فيه الوعي كمصدر للمعرفة، بعيدًا عن التأويلات التقليدية، ومن خلال هذا المنهج، يسعى الفيلسوف إلى الكشف عن كيفية تشكّل المعاني في الوعي، متجاوزًا فرضيات العالم الخارجي لفهم بنية التجربة الإنسانية في جوهرها.

بالانتقال إلى مارتن هايدغر (Martin Heidegger) يتجلى تحوّله من الفينومينولوجيا إلى الأنطولوجيا الأساسية من خلال إعادة طرح سؤال الوجود، وقد بدأ هذا التساؤل يتبلور لديه بعد قراءته لرسالة برنتانو حول المعاني المختلفة للموجود عند أرسطو، والتي شكّلت دافعًا جوهريًا لتأملاته الأولى. إذ تساءل: إذا كان للموجود معانٍ متعددة، فأين يكمن المعنى الأساسي للوجود؟ وما الفرق بين "الوجود" و"الموجود"؟ فبهذا الانتقال، لم يكتف هايدغر بتحليل الموجودات، بل توجه نحو السؤال الجذري عن الوجود ذاته (هايدغر، 1977)[19].

واتفق هايدغر مع هوسرل على أن الفرد لا يستطيع أن يشير إلى الشيء في ذاته وراء أي ظاهرة، فهما يرفضان الثنائية الكانطية التي تفرض وجود عالم من الحقائق يقف وراء عالم المظاهر، كما اتفقا على الاكتفاء بوصف الظاهرة كما نظهر نفسها (أحمد، 2006)[20]، إن هدف هايدغر من خلال إثارة سؤال الوجود إثارة الشعور بالوجود من جهة، والتأسيس لعلم جديد "الأنطولوجيا الأساسية" من جهة أخرى، وتظهر ملامح من تفسير أرسطو للغائية على ما تحمله في تصور "هايدغر" للوجود في العالم، فوصف "هايدغر" للموجود الإنساني حالة إشغاله بالموجودات داخل العالم من أجل تحقيق غاية ما (بهيجة، 2021)[21].

وفي كتاب الكينونة والزمان 1927 أعلن مارتن هايدغر توظيف المنهج الفينومينولوجي وبناءه في تحليل الموجود (الإنساني) أي الذي أطلق عليهِ الدازاين حيث يقول في الكتاب "ينشأ البحث مع السؤال الفلسفي بشكل عام، وطبيعة معالجة هذا السؤال هي الفينومينولوجيا، وبذلك فإن المعالجة لا تقر بوجهة نظر معينة ولا باتجاه، لأن الفينومينولوجيا لا تقر بها ولا يمكنها أن تفعل ذلك، طالما كانت ذاتها (سليمان، 2009)[22]، وعلى هذا أصبحت الفلسفة "أنطولوجيا

فينومينولوجيا: مضمونها الوجود، ومنهجها الفينومينولوجيا تستخدمه لتوضيح معنى الوجود وتفسره، ولقد كان هايدغر تلميذًا لهوسرل، اعتنق في فترة من حياته الفينومينولوجيا الترنسندنتالية، وشعارها "العودة إلى الأشياء ذاتها"(هايدغر، 1964)[23].

في فلسفة هايدغر إن الوجود هو الذي يعطي الموجودات وجوديتها، حيث يقول هايدغر "إن الكينونة هي التصور المفهوم بنفسه، فإنه في كل معرفة وتلفظ، وفي كل سلوك إنساني إزاء الكائن، وفي كل سلوك إزاء أنفسنا فهو يتم باستعمال الكينونة وهي لذلك مفهومة بلا أي زيادة (هايدغر، 1927)[24]، فيشير هايدغر هنا أن الكينونة ليست فكرة معقدة تحتاج لتفسير دائم بل مفهومه لذاتها لأنها موجودة في أساس كل تجربة إنسانية، والإنسان يدرك الكينونة بشكل مباشر من خلال تجربته في العالم، حتى وإن لم يكن وعيًا لهذا الإدراك، وليست مفصولة عن الفكر واللغة، فاللغة لدى هايدغر هي بيت الكينونة.

الوجود لدى هايدغر أطلق عليهِ الدازاين Dasein وقسمه إلى مقطعين الأول Da وتعني هناك، والثاني Sein وتعني الوجود، وعند جمعها تعني الوجود هناك، أي أن (الدازاين) (Dasein) يشكل معنى الموجود هناك، أو الملقى في العالم، ولا يوجد سوى العالم، وهذه نقطة اختلاف عن هوسرل، ويكشف الدازاين عن علاقته بالوجود الإنساني وبالطريقة التي يمتلك بها وعيه، ويقصد بها الوجود المنكشف والمنفتح نحو وجوده الفعال ويطلق عليها باللغة العربية "الآنية" وهي الكينونة أي أن الإنسان وحده يملك إمكانية التساؤل والتفكير فيها (غادامير، 2007)[25]، وعند بداية انطلاق الإنسان لاكتشاف كينونته هو امتلاك الوعي لأنه موجود، وتعتبر هذه البداية هي بداية خوضه للمسيرة الخاصة به بتجربته الأنطولوجية، وما يطلق عليهِ الآنية "الدازاين" هو الحضور والفرق بينهما، هو أن الحضور هو حضور الأشياء، بينما الدازاين وحده الذي يتجه نحو وجودها، لأن وجوده فعال في هذا العالم، "والإنسان لا يكون إنسان الا من خلال الدازاين" (هايدغر، 1927)، أي البعد الأنطولوجي الذي موضع الإنسان في العالم، لأنه وبحسب هايدغر إن وجود الإنسان ليس مجرد موجود بيولوجي، بل هو كائن واعٍ، يعيش تجربته في العالم بطريقة تعكس فهم ومعنى الكينونة.

فيما بعد تبنّى سارتر مبدأ "الوجود يسبق الماهية" كشعار لفلسفته الوجودية، متأثرًا بكتاب الكينونة والزمان لهايدغر، الذي قرأه أثناء أَسْره في الحرب، مما ألهمه لاحقًا لكتابة الوجود والعدم بروح وجودية مشابهة، ويركز سارتر في هذا العمل على أن الإنسان يوجد أولًا، ثم يُعرّف ذاته من خلال أفعاله، مؤكدًا الحرية والإرادة الفردية، فالميلاد هو الحقيقة المادية، والإنسان

يُلقى في العالم ليصنع وجوده في ظل العدم، حيث يُعدّ الوعي الإنساني هو ما يمنح الذات إمكانيتها وتصور احتمالاتها الوجودية، وعندما أشار سارتر بمقولته الشهيرة الوجود يسبق الماهية، وهي أحد المبدأين اللذين قامت عليهما وجوديته، فإنه نفى وجود جوهر مُسبق بداخل كل إنسان هادماً كل المفاهيم المُنادية السابقة السائدة بذلك، ومُضيفاً في مبدئه الثاني أنه لا قيمة للإنسان سوى القيمة التي يصنعها لنفسه، مُعتبراً إن المرء يوجد أولًا ومن ثم يحتك بالعالم الخارجي مُكوناً صفاته الخاصة وبعد ذلك عليه أن يختار لنفسه القيمة والمعنى الذي يريده، فالمرء بالنسبة لسارتر يصنع قيمته بنفسه من خلال الوعي الخاص به (سارتر، 1944)[26].

والإنسان عند سارتر أي "الوجود لذاته" هو وجود بلا سبب ولا تفسير، فقد قذف في العالم من دون أن يعلم، إذ إن الإنسان بوجوده هذا مسؤول عن كل شيء، إلا أنه في المقابل غير مسؤول عن مسؤوليته، لأنه ليس هو الأساس في وجوده، والماهية بحسب سارتر هي كل ما يحققه الفرد من إمكانات عن طريق وجوده، لذا الوجود يوجد ثم تأتي الماهية، والأشياء كما أكد سارتر موجودة وجود اموضوعيا، والوجود الذاتي متناهٍ، بسبب تداخل الزمان في تركيبه (مبروك، 2011)[27]، فالإنسان عند سارتر ليس لهُ ماهية محددة ومسبقة على وجوده (غالب، 1982)[28]، حيث إن الإنسان يعطي ذاته ماهيته، أي أن الوجود عنده لا ما هيه له، فهو ليس إلا ما يوجده هو عن ذاته، فكل ما يوجد يظهر بوجوده على ما هو عليهِ حقيقة، وليس هناك أي سبب ولا هدف له، إنما يكتب المعنى فقط بوجوده (الهنا، 1988)[29].

يقول سارتر "إننا لا نجد ولا نكتشف العدم على نحو ما نجد الوجود ونكتشفه، فالعدم دائما في مكان آخر، وهو التزام ما من أجل ذاته كي لا يوجد أبدا على شكل مكان آخر Ailleurs بالنسبة إلى ذاته، وإن يوجد كوجود يتأثر دائما بعدم تماسك الوجود (سارتر، 1966)[30]"، ويعرّف سارتر الوجود بأنه الوجود الجوهري العيني هنا والآن (ماكوري، 1986)[31]، بينما يعرّف العدم بأنه المقدرة على نفي الوجود، وهو مرتبط بالوعي البشري الذي يستطيع التساؤل والتشكيك في وجوده ووجود الأشياء من حوله إذ يبرز دور الوعي في خلق العدم، والعدم يأتي من الوجود من خلال الوجود ذاته، حيث يقول "والعدم هو وضع وجود الوجود موضع تساؤل؛ أي الشعور أو ما هو من أجل ذاته، إنه حادث مطلق يأتي إلى الوجود بالوجود، وهو يستند دائما إلى الوجود دون أن يملك الوجود".

يرفض ميرلوبونتي أن تكون الفينومينولوجيا مغلقة أو حكرًا على فلسفة أو نسق فيلسوف معين، وبهذا فهي متروكة للممارسة ويتم التعرف عليها كطريقة أو أسلوب، ويعرفها بأنها "هي دراسة الماهيات"، كما أن جميع المشاكل تعود إليها إلى تعريف الماهيات كماهية الإدراك والوعي ووضع هذه الماهية داخل الوجود، وهذا يعني أنه يعتبرها منهجًا مفتوحًا للممارسة أكثر من كونها نظرية متكاملة ونهائية، وليست نظامًا فلسفيًا مغلقًا، إذ يركز على العلاقة بين الإدراك الحسي والوجود، رافضًا الفصل التقليدي بين الذات والموضوع.

ويُعد ميرلوبونتي أن فينومينولوجيا هوسرل الفصل بين الماهية والوجود خاطئًا، معتبرًا أن الفينومينولوجيا هي فلسفة تعيد ربط ووضع الماهيات في خانة الوجود، ولا ترى أنه بمقدورنا أن نفهم الإنسان والعالم إلا انطلاقًا من واقعيتهما وحقيقتهما، وليس من وضعهم المزيف المصطنع، إنها الفلسفة الترنسنتدالية تعلق كل توكيدات الموقف الطبيعي من أجل فهم الإنسان والعالم، إنها أيضًا تعتبر أن العالم قائم عنا على الدوام قبل أي تفكير، كحضور غير مستلب، وكل المجهود ينبغي أن ينصب على إيجاد هذا اللقاء البسيط مع العالم من أجل إعطائه في النهاية كيانًا فلسفيًا إنه هدف الفلسفة في أن تصبح علمًا دقيقًا (Merleau-Ponty, 1945)[32] ، وفي كتاب فينومينولوجيا الإدراك يرى ميرلوبونتي أن أهم مكسب قدمته الفينومينولوجيا هو دون شك فض النزاع، والربط بين الذاتية المفرطة والموضوعية المفرطة في مفهومها للعالم والعقل، وهنا كانت نقطة الانطلاق لديهِ التي أشار إليها بالقصدية الهوسرلية من فكرة الوجود الواقعي للظواهر قبل الاتصال بها على عكس قصدية هوسرل التي تحيل العالم وظواهره إلى الوعي وتجعل منه وجودًا مثاليًا، فيكون الوعي فعلًا معرفيًا ينجزه الأنا المتعالي، وهذا ما جعل القصدية تأخذ طابعًا بعيدًا عن الواقع (سباع، 2014)[33].

ويقول ميرلوبونتي "لقد بين هوسرل أن كل رد ترنسنتدنتالي هو رد ما هوي وهذا يعني أن كل جهد نبذله من أجل أن نفهم العالم من الداخل وانطلاقًا من المنابع يؤدي إلى انفصالنا عن السير الفعلي لإدراكاتنا ولإدراكنا للعالم (Merleau-Ponty, 1964) [34]، ويظهر انتقاد ميرلوبونتي إلى هوسرل بوضوح حيث إن هذا التوجه يؤدي إلى انفصال بين الوعي والعالم الفعلي، ويرفض ميرلوبونتي أن يكون فهمنا للعالم مجرد جهد عقلي منفصل، بل هو تجربة حية ومباشرة تتضمن الجسد والتفاعل الفعلي مع المحيط. وأدرك بونتي أن إعادة ربط جسور التواصل مع العالم لا تكون من خلال تمثله أو استحضاره في تصوراتنا وتأملاتنا، وتأملات الأنا الفعلي، وإنما بالعودة إلى خبرتنا بالعالم الكامنة في الإدراك الحسي، لأن الإدراك الحسي هو مجال مفتوح على العالم

واتصال دائم معه (سباع، 2014)، وبحسب ميرلوبونتي في تساؤله الأول في كتاب فينومينولوجيا الإدراك "ما هي الفينومينولوجيا" يجب برؤيته الخاصة تجاه الفينومينولوجيا بأنها إعادتها إلى الواقع ذات البعد الأنطولوجي، ورد الماهيات إلى الواقع.

لقدت شهدت الفينومينولوجيا تحولات جذرية وجوهرية، وذلك منذ تأسيسها قبل ذلك انطلاقًا من الكوجيتو (Cogito) الديكارتي، وجهود هوسرل في إعادة قراءة ديكارت منطلقًا من التأملات الديكارتية، إلى البعد الأنطولوجي التأسيسي لدى هايدغر، حيث تحول السؤال من دراسة الوعي "الظواهر" إلى البحث في الوجود ذاته والسؤال عنه، وفيما بعد عزز هذا الانتقال البحث لدى الفلاسفة الآخرين، مما دفعهم إلى فتح آفاق أوسع في البحث عن مفاهيم الفينومينولوجيا والوجود، مثل مجموعة المفاهيم التي تم الحديث عنها سابقًا مثل "الوجود في العالم"، الوجود مع الآخرين، الزمانية، وغيرها، وفيما بعد، قدم جان بول سارتر قراءة جديدة للفينومينولوجيا من منظور وجودي، حيث ركز على مفاهيم الحرية، العدم، والوجود للغير، مما جعل فلسفته تعكس أبعادًا إنسانية واجتماعية أكثر وضوحًا، من جهة أخرى، عمل موريس ميرلوبونتي على تطوير الفينومينولوجيا من خلال إبراز دور الجسد في الإدراك، معتبرًا أن تجربتنا الحسية لا يمكن فصلها عن وعينا بالعالم، منتقدًا بذلك ديكارت وتركيزه على المثالية.

ثانيًا: مفهوم الأنثروبولوجيا الاجتماعية وتطورها وفلسفة مدارسها:

مفهوم الأنثروبولوجيا:

الأنثروبولوجيا هي العلم الذي يختص بدراسة الإنسان. ويعود أصل الكلمة إلى اللغة اليونانية، حيث تعني "Anthropos الإنسان" و "Logos العلم" أو "الدراسة"، ليصبح معناها الحرفي: "علم الإنسان" **(Barnard & Spencer, 2010)** [35].

كما تعرف الأنثروبولوجيا بأنها العلم الذي يدرس الإنسان من حيث كونه كائنًا حيًا يعيش ضمن مجتمع تحكمه أنساق اجتماعية وثقافة محددة، ويقوم بسلوكيات وأدوار متعددة، وتشمل دراستها المجتمعات البدائية والمعاصرة، كما تسعى إلى فهم تطور الإنسان عبر التاريخ والتنبؤ بمستقبله، مما يجعلها علمًا متطورًا يهتم بالإنسان وسلوكه في مختلف السياقات الزمنية والثقافية (أبو هلال، 1974)[36]. أما الأنثروبولوجيا الاجتماعية التي هي موضوع الدراسة تعرّف بأنها "دراسة السلوك الاجتماعي الذي يتخذ في العادة شكل نظم اجتماعية كالعائلة، ونسق القرابة، والتنظيم السياسي، والإجراءات القانونية، والعبادات الدينية، وغيرها، كما تدرس

العلاقة بين هذهِ النظم سواء في المجتمعات المعاصرة أو في المجتمعات التاريخية، التي يوجد عنها معلومات مناسبة من هذا النوع، ويمكن معها القيام بمثل هذه الدراسات (إدوارد، 1975)[37].

تطور الأنثروبولوجيا الاجتماعية:

في القرن التاسع عشر، ومع التوسع الاستعماري الأوروبي، ازدادت الحاجة إلى فهم المجتمعات غير الغربية، وهنا بدأ العلماء بدراسة المجتمعات من منظور المنهج المقارن، حيث ساهم إدوارد تايلور (Edward Tylor) عالم الثقافة (1832- 1917) في تطوير الأنثروبولوجيا وخاصة الاجتماعية، بالإضافة إلى مورغان (1818-1881)، الذي درس المجتمعات وفق تطورها التاريخي من المرحلة "الوحشية" و"البربرية" ثم "الحضارة أو المدنية (انجلز، 1975)[38].

وساهمت أبحاث لويس هنري مورغان (Lewis H. Morgan)، وكارل ماركس (Karl Marx)، وباخوفن (Bachofen) في تطوير التصورات حول تطور المجتمعات، وكان لها تأثير خاص على فريدريك انجلز (Friedrich Engels)، الذي تناول في مؤلفه أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة تطور المجتمعات ما قبل الزراعة، متتبعًا نشوء العائلة والعلاقات الجنسية وبداية الدولة المدنية، في ارتباط وثيق بتحولات أنماط الإنتاج، وقد استخدم كل من ماركس وانجلز المنهج الجدلي المادي لتفسير التطور الاجتماعي، على أساس أن إعادة إنتاج الحياة تقوم على ثنائية: وسائل الإنتاج المعيشية، التي تُحدد بنية المجتمع، ووسائل إنتاج البشر (التكاثر)، التي تنظّم النظام العائلي (انجلز، 1975).

وعلى الرغم من أن إميل دوركايم (1858–1917) كان عالم اجتماع بالأساس، إلا أن إسهاماته كان لها أثرٌ بالغ في نشأة الأنثروبولوجيا الاجتماعية وتبلور مفاهيمها، وفي السياق ذاته، يُعد برونيسلاف مالينوفسكي (1884–1942) من الروّاد الذين وضعوا أسس المنهج الميداني في هذا الحقل المعرفي، وراد كليف براون (1881-1955) الذي أسس المدرسة البنيوية والوظيفية، واهتم بدراسة الأنظمة الاجتماعية والعلاقات بين الأفراد داخل المجتمعات التقليدية.

كما قدّم الاتجاه التجريبي إسهامات فلسفية أثّرت في تطور الأنثروبولوجيا الاجتماعية، من خلال اعتماده على الملاحظة والتجربة في دراسة المجتمع. إلا أن هذا الاتجاه، بحسب أوغست كونت(Auguste Comte) ، لم يوفّر نموذجًا علميًا متكاملًا، مما دفع نحو تبني الوضعية كنموذج منهجي. وتُعرّف الوضعية، وفقًا لقاموس كامبريدج، بأنها الاعتقاد بأن المعرفة تُبنى على ما يمكن إدراكه بالحواس أو إثباته بالمنطق. وتشير في الفلسفة الغربية إلى أي نظام يقتصر على معطيات

الخبرة، مستبعدًا التأملات الميتافيزيقية، وقد ارتبطت تحديدًا بفكر أوغست كونت (هس-بيبر& ليفي، 2011)[39].

وضع أوغست كونت (Auguste Comte) مفهوم الوضعية في القرن التاسع عشر، متأثرًا بأفكار فرانسيس بيكون (Francis Bacon) وروجر بيكون (Roger Bacon) وقد رأى أن البشرية ستصل إلى مرحلة يتجاوز فيها الفكرُ القضايا الدينية والفلسفية، ليبقى فقط ما يمكن إثباته بالتجربة الحسية أو الأدلة القطعية، ووفقًا له، فإن المعرفة الحقيقية، سواء في العلوم الاجتماعية أو الطبيعية، تقوم على الظواهر الحسية والمعالجة المنطقية والرياضية للبيانات (هس-بيبر & ليفي، 2011). كما قسّم كونت تطور الفكر الإنساني إلى ثلاث مراحل: اللاهوتية، والميتافيزيقية، والوضعية، معتبرًا أن المرحلة الوضعية هي الأعلى، داعيًا إلى دراسة المجتمع بمنهج علمي بعيد عن التأمل الفلسفي (كولبه، 1965)[40].

كما أن تأثرت الأنثروبولوجيا الاجتماعية بعمق بأعمال إيميل دوركايم (Émile Durkheim)، الذي كان من أوائل من درسوا المجتمع بوصفه كلاً مترابطًا تُنظّمه قوانين موضوعية، وقد عكس دوركايم في أعماله تأثيرات فلسفة أوغست كونت (Auguste Comte)، إذ دعا إلى دراسة الظواهر الاجتماعية باعتبارها "أشياء" مستقلة عن الأفراد وتفرض ذاتها عليهم/ وعلى الرغم من اختلافه مع بعض أفكار كونت، فقد تأثر أيضًا بكتابات مونتسكيو (Montesquieu)، وروسو-(Jean Jacques Rousseau)، وسان سيمون (Saint-Simon)، وترجم أفكارهم في أعماله الرئيسية مثل تقسيم العمل الاجتماعي، وقواعد المنهج في علم الاجتماع، والانتحار، وقد أدرك مع مونتسكيو أن النظم التشريعية تنبع من طبيعة البشر وبيئاتهم، كما تبنى موقف روسو حول اندماج الفرد في الجماعة، ورأى مع سان سيمون أهمية الدين الوضعي كمصدر للإلهام الأخلاقي والرمزي (الوكيلي، 2019)[41].

تتجلى أنثروبولوجيا دوركايم في كتابه الأشكال الأولية للحياة الدينية (1912)، حيث رفض تفسيرات التيارين التجريبي والقبلي لعدم قدرتهما على تقديم برهان اختباري لعملية المعرفة، واعتبر أن المعرفة ظاهرة اجتماعية تُدرس سوسيولوجيًا، ورأى في الممارسات الطقوسية الجماعية أساسًا لنشوء الفكر المنطقي ومقولاته، وحلل الطقوس الدينية في المجتمعات التقليدية بوصفها أدوات لحفظ تماسك المجتمع، وليس مجرد ممارسات دينية (دوركايم، 1968)[42]، حيث ترك منظور دوركايم أثرًا كبيرًا في الأنثروبولوجيا الدينية، التي تُعد أحد فروع

الأنثروبولوجيا العامة، من خلال تحليله للطقوس ودورها في بناء المعنى الاجتماعي، كما أسهم في توضيح مفهوم التضامن الاجتماعي، مميزًا بين التضامن الميكانيكي في المجتمعات التقليدية، القائم على التشابه والروابط القوية، والتضامن العضوي في المجتمعات الحديثة، القائم على التخصص والتكامل، وساعد هذا التمييز في فهم بنية المجتمعات التي أصبحت موضوعًا رئيسيًا في الدراسات الأنثروبولوجية اللاحقة، (بارث، وآخرون، 2017)[43].

ويُعد مارسيل موس (Marcel Mauss) من أبرز المساهمين في تطور الأنثروبولوجيا الاجتماعية، لما قدمه من أعمال متنوعة أثّرت في النظرية والمنهج على حد سواء، وتناول موضوعات متعددة مثل الواقعة الاجتماعية، والهبة (Essay on the Gift, 1925)، وتقنيات الجسد، والدين والطقوس، والاقتصاد والتبادل، والسلطة والسياسة، والعلاقة بين الفرد والمجتمع، إلى جانب ملاحظاته الاثنوغرافية، وقد شكّلت هذه الأعمال أساسًا مهمًا أثّر لاحقًا في تطور الأنثروبولوجيا البنيوية، لا سيما في أعمال كلود ليفي شتراوس (Claude Lévi-Strauss) (كارستني وأحجيج وآخرون، 2016)[44]، ففي تطوير مفهوم الهبة حلل موس أنظمة التبادل في المجتمعات التقليدية، وبين أن التبادل ليس فقط مجرد عمل اقتصادي، إلا انه يتجاوز ذلك إلى أن يكون نظاما اجتماعيا قائما على التضامن والهيبة، وهذه الفكرة التي أثرت لاحقًا في كلود ليفي شتراوس في البنيوية، حيث استخدمها في فهم الأنظمة الرمزية للعلاقات في المجتمعات البشرية.

فلسفة المدارس الأنثروبولوجية ونظرياتها:

شهدت الأنثروبولوجيا الاجتماعية تطورًا تدريجيًا من دراسات فلسفية واستكشافية قام بها الرحالة إلى حقل علمي قائم على البحث الميداني. ويجمع العديد من الباحثين على أنها تضم أربع مدارس أساسية ضمن حقل علمي واحد. وقد تطورت من الاعتماد على المناهج النظرية إلى توظيف المنهج التجريبي. وفي السياق البريطاني، يرى بارث أن الأنثروبولوجيا نشأت ضمن تداخل استعماري وعلمي، تأثرت بالتوسع الإمبريالي ونظرية التطور الداروني، وتزامنت مع تأسيس مؤسسات مثل جمعية الأنثروبولوجيا البريطانية عام 1863، مما مهّد للتحول نحو البحث الميداني وتطوير المدرسة الوظيفية.

أما مدرسة الأنثروبولوجيا الألمانية مرّت بعدة مراحل، بدءًا من الفولكلور وصولًا إلى تحديات الاستعمار والسياسة، حيث ركزت المدرسة الانتشارية، التي أسسها أدولف باستيان (Adolf Bastian)وفرانس بواس (Franz Boas)، على انتقال الثقافات عبر التفاعل الاجتماعي بدلًا من التطور التكنولوجي، وبعد الحرب العالمية الثانية، تبنت ألمانيا الشرقية منهجًا ماركسيًا، في حين

تأثرت ألمانيا الغربية بالمدارس الأنجلوسكسونية، إلى أن توحّد المشهد الأكاديمي تدريجيًا بعد سقوط جدار برلين، أما في المدرسة الأمريكية، فقد أسس فرانس بواس الأنثروبولوجيا الثقافية، منتقدًا النظرية التطورية وداعمًا للنسبية الثقافية ودراسة الثقافات في سياقها الخاص، وقد ركزت الأنثروبولوجيا الأمريكية على دراسة الشعوب الأصلية وأسهمت في تطور علم الإثنوغرافيا، كما قادت إلى تقسيم الحقل إلى أربعة فروع: الثقافية، اللغوية، البيولوجية، والأثرية. (بارث، وآخرون، 2017).

وتميزت مدرسة الأنثروبولوجيا الفرنسية بارتباطها العميق بالفكر الفلسفي والاجتماعي، مما جعلها تميل إلى التحليل النظري والبنيوي، وقد أسسها مارسيل موس (Marcel Mauss) ودوركايم (Durkheim)في أواخر القرن التاسع عشر، مؤكدَين دراسة الظواهر الاجتماعية الكلية، ولاحقًا، رسّخ كلود ليفي-شتراوس (Claude Lévi-Strauss) الأنثروبولوجيا البنيوية، معتبرًا أن الأنظمة الرمزية والأساطير تعكس أنماطًا فكرية مشتركة بين الثقافات، ورغم هذه الاستمرارية، فإن تشكّل الأنثروبولوجيا كعلم كان تدريجيًا، إذ انطلقت من كتابات الرحالة والفلسفة الاجتماعية، ولم تتبلور كعلم مستقل إلا حين جُمعت البيانات التجريبية بالتحليل النظري، كما أن جميع المفكرين في هذا المسار تأثروا بسياقاتهم التاريخية والمجتمعية (إيركسون، ونيلسون، 2013)[45].

وللأنثروبولوجيا عدة فروع، وعدة اتجاهات، وكذلك عدد من النظريات العلمية، حيث ترى النظرية التطورية أن المجتمعات البشرية مرت بمراحل تطور متعاقبة، حيث تبدأ من مجتمعات بسيطة، تعتمد على الصيد والجمع، ثم تنتقل تدريجيًا إلى مجتمعات زراعية، وصولًا إلى المجتمعات الصناعية المتقدمة، من أبرز المفكرين الذين أسهموا في بلورة هذا الاتجاه كان لويس هنري مورغان، الذي صنّف المجتمعات إلى ثلاث مراحل أساسية هي: الهمجية، البربرية، والحضارة، معتمدًا في تصنيفه على التطور في التكنولوجيا والمعيشة، كما أن إدوارد تايلور كان له دور كبير في ترسيخ هذا الاتجاه، حيث ركّز على مفهوم الثقافة بوصفها نظامًا مركبًا يشمل المعرفة، والمعتقدات، والفن، والقانون، والعادات، واعتبر أن الثقافة تخضع بدورها لعملية تطور تدريجي (تيلوين، 2011)[46].

وترى النظرية البنيوية أن الثقافة تُفهم من خلال البُنى العقلية العميقة المشتركة بين البشر، والتي تظهر في شكل ثنائيات متقابلة مثل (الحياة/الموت، الخير/الشر)، اعتمد شتراوس (Strauss) على تحليل الأساطير والعلاقات القرابية للكشف عن هذه البُنى، معتبرًا أن ما يهم هو

العلاقات بين العناصر الثقافية وليس العناصر بحد ذاتها، وتأثّر باللسانيات البنيوية (دي سوسير)، وطبّق نفس المنهج لتحليل الثقافة، مؤكدًا أن وراء التنوع الثقافي هناك نمط تفكير إنساني موحّد (شتراوس، 1977)[47]، وساهم ماكس فايبر من خلال نظرية الفعل الاجتماعي في ضبط مفاهيم الفعل الاجتماعي، والذي يعرّف بأنه ذلك السلوك الإنساني الذي يضفي إليهِ الفاعلون معنى ذاتيًا، ويتحقق خلال التفاعل بين الذوات والآخرين، ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيًا وعرضيًا، وهنا يمكن الانتقال بالعلم من عالم الأشياء الموضوعية إلى الأفعال الإنسانية، أي أنه انتقل من الموضوع إلى الذات، أو من الشيء إلى الإنسان (فياض، 2021)[48]، ويشمل كل مظاهر السلوك الإنساني طالما يضفي عليها الأفراد معنى ذاتيًا؛ ويشتمل الفعل الاجتماعي على كل مظاهر السلوك الإنساني طالما يضفي عليها الأفراد معنى ذاتياً؛ أي الفعل الذي له معنى الذي يمكن فهمه، والمعاني هي البواعث التي تحرك سلوك الأفراد وتحوله إلى سلوك اجتماعي، وهذا يعني أن فيبر نظر إلى الفعل بأنه سلوك إنساني، ظاهر أو مستتر، يمنحه الفرد الفاعل معناً ذاتياً (تيماشيف، 1987)[49].

كما يعرّف الفعل الجماعي بأنه ذلك الفعل ذو المعنى الذي ينسبه الفاعل (الفاعلون) إلى سلوك الآخر، ويمكن توجيهه بحسب سلوك الآخر، وهو فرد أو عدة أفراد، أو جمهور كبير، ويشكل الفعل الجماعي أساس العلاقات الاجتماعية ذات المعنى التي يوجه الأفراد تبعًا لها سلوكهم باتجاه بعضهم (بريك، 1992)[50]. وميّز فايبر بين الفعل الاجتماعي والفعل الإنساني حيث إن الإنساني هو السلوك أو النشاط الذي يمكن أن ننسب إليهِ قصدا أو معنى ذاتيا لتبرير ما قام بهِ الفاعل من نشاط، بينما الاجتماعي نوع من أنواع الفعل الإنساني وله خصوصية تميزه عن الأفعال ويعتبر الأساس التي تقوم عليهِ إسهامات فايبر، وحدد أنماط الفعل بأربعة أنماط، التقليدي، الوجداني، القيمي، والعقلاني.

بينما ركزت النظرية البنيوية الوظيفية على فهم المجتمع من خلال النظر إلى كيف تؤدي أجزاؤه وأنساقه الوظائف التي تساهم في استقراره، وكان لهذه النظرية تأثير كبير في تفسير الظواهر الاجتماعية، ومن أبرز منظريها هما راد كليف براون، وبرونيسلاف مالينوفسكي، وطوّر راد كليف براون لاحقًا البنائية الوظيفية، وروادها إميل دوركايم وهو أول من أسس للوظيفة الاجتماعية، ووضع مفهوم التضامن الاجتماعي وقسمه إلى التضامن الآلي في المجتمعات التقليدية، والعضوي في الحديثة، وركز على الوعي الجمعي باعتباره عنصرًا رئيسيًا في تماسك المجتمع، الذي يرى أن المجتمع كائن حي ولتفسير الظواهر يجب الوصول إلى علتها الفاعلة والتي

تتميز بعدد من الخصائص (دوركهايم، 1982)[51]، إلى جانب ذلك يركز مالينوفسكي على تكيف المجتمع مع محيطة، أي أن الظواهر الاجتماعية الجزئية تؤدي وظائف جزئية معينة في إطار نسق من الظواهر لتؤسس أو تبني وظيفة كلية وهي تكيف المجتمع مع محيطة؛ فالمؤسسات الاجتماعية كالمدرسة أو الجامعة تؤدي وظيفة جزئية وهي التربية والتعليم، وهذه الوظيفة تتكامل مع وظائف أخرى لتحقيق الوظيفة الكلية وهي تكيف المجتمع مع المحيط (تيلوين، 2011).

ويرى راد كليف براون (Radcliffe-Brown) بأن الوظيفة هي الدور الذي يؤديه أي نشاط جزئي في النشاط الكلي الذي يكون هو جزء فيهِ، هكذا تكون وظيفة أي نظام اجتماعي كامنة في الدور الذي يؤديه في البنية الاجتماعية المكونة من أفراد يرتبون ببعضهم في كل واحدٍ متماسك للعلاقات الاجتماعية المحددة، ووظيفة أي عادة اجتماعية هي الدور الذي تقوم بهِ العادة المعينة في مجمل الحياة الاجتماعي على أساس أن هذه الحياة هي عماد النسق الاجتماعي الكلي (لومبار، 1997)[52] ، تبنّى راد كليف براون إلى حدّ كبير تعريف دوركايم لوظيفة البناء الاجتماعي، واعتبر أن النُّظم الاجتماعية تؤدي أدوارًا ضرورية في الحفاظ على تماسك المجتمع واستقراره، الذي يشير إلى أن كل عنصر من عناصر المجتمع يؤدي وظيفة مهمة تساهم في استمرارية وتوازن المجتمع. لكن براون، وفي إطار تطويره لهذا المفهوم، رأى أنه من الضروري إجراء بعض التعديلات على تعريف دوركايم، حيث اقترح استبدال كلمة "حاجات" التي استخدمها دوركايم في تعريفه بالشروط الضرورية للوجود، ويعتقد براون أن فكرة "الحاجات" قد تكون غامضة بعض الشيء وتحتاج إلى مزيد من التوضيح، ولذلك أضاف التعديل ليعكس بشكل أكثر دقة دور العناصر الاجتماعية في توفير الظروف الضرورية لبقاء المجتمع وتنظيمه، بعيدًا عن التركيز على تلبية الحاجات الفردية فقط (لطفي، 1977)[53].

وبالانتقال الى تفسيرية كليفورد غيرتز (Clifford Geertz) الذي يعد واحدًا من أبرز علماء الأنثروبولوجيا الأميركيين وأبعدهم تأثيرًا خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، ومؤسس المدرسة التأويلية في الأنثروبولوجيا، ومن أكبر الدعاة لإيلاء الأهمية لدراسة الرموز في الثقافة وللفكرة القائلة بأن هذهِ الرموز تضفي معنى ونظامًا على حياة الناس والأنثروبولوجيا الرمزية تولي أكبر العناية لدور الفكر -أي الرموز- في المجتمع، فالرموز هي التي ترشد الأفعال، وكان غيرتز يعتقد أن الثقافة "هي نظام من التصورات الموروثة التي يعبر عنها بأشكال رمزية التي بواسطتها

يتواصل البشر ويطورون معرفتهم عن الحياة ومواقفهم من الحياة، وهكذا يصبح دور الثقافة هو إسقاط المعنى على العالم وجعله مفهومًا، ودور الباحث الأنثروبولوجي محاولة تأويل الرموز الهادية في كل تراث، مع الاعتراف بأن النجاح الكامل في هذهِ المحاولة مستحيل (غيرتز، 2009)[54].

إن هذا التفسير وفقًا غيرتز لمفهوم الثقافة يعكس جوهر الأنثروبولوجيا التفسيرية، حيث يرى أن الثقافة ليست مجرد سلوكيات أو أنماط اجتماعية، بل هي نظام من المعاني الرمزية التي يستخدمها البشر للتعبير عن واقعهم وفهم، وهذه المعاني تنتقل عبر الأجيال وتُشكّل من خلال الرموز، التي تتجلى في اللغة، الطقوس، الفنون، الدين، والعادات اليومية، وفسرّ غيرتز الثقافة كمعنى، بوصفها بنى تقيم في عقول الناس لكن تتجسد في الرموز العامة وتشكل "المعرفة المحلية" (Geertz, 1973)[55]؛ إن أنثروبولوجية غيرتز تفسيرية في البحث عن المعنى، ولم تكن علمًا في البحث عن التفسير، وباعتباره خصمًا للعلوم الاجتماعية الوضعية، تحول إلى الهيرمنوطيقا/ التأويل، وعلى وجه التحديد إلى النقد الأدبي، وكانت الثقافة بالنسبة إليهِ عبارة عن نص يدرسه الإثنوغرافي من خلف ظهر المواطن، وتميزت طريقته "بالوصف الكثيف"، وقدم أمثلة عن مصارعة الديكة في بالي (بارث، 2017).

وميشيل فوكو وبيار بورديو يصنفان على أنهما يمثلان الاتجاه النقدي، حيث طوّر فوكو المنهج الأركيولوجي وعمل على تطور تحليل الخطاب، والسلطة والمعرفة وحفريات المعرفة وغيرها، فوكو استعاد بدوره مفهوم لكنه لم يتبنه بالمعنى التقليدي كما فعل البنيويون مثل كلود ليفي شتراوس، لأن البنية بالنسبة له ليست نظامًا ثابتًا أو مغلقًا، إنما مجموعة القواعد اللاواعية التي تحكم إنتاج المعرفة في عصر معين، حيث رفض البنيوية التقليدية التي تسعى إلى اكتشاف الهياكل الثابتة التي تنظم المعرفة، وعمل على إقصاء مفاهيم تواصلية واستمرارية وتتابعية، بمعنى أن المعرفة تنتقل بسلاسة عبر العصور، وفوكو رفض بشكل مطلق هذا الطرح، معتبرًا أن التحولات المعرفية تحدث عبر القطيعة الابستيمية، حيث تتغير القواعد المعرفية فجأة، وليست تدريجية، حيث يجب دراسة المعرفة عبر تحليل "القطيعة المعرفية التي تحدث تحولات عميقة في الخطاب العلمي والفكري (فوكو، 1986)[56]، كما أنه لا يؤمن بالنظريات التقليدية التي ترى أن المعرفة تتطور عبر استمرارية منطقية، بل لدى فوكو أن كل عصر له نظام معرفي خاص لا يمكن ربطه مباشرة بما قبله أو بعده، حيث إن كل عصر لديهِ "ابستيمي" خاص به، أي طريقة فريدة لإنتاج المعرفة ولا يمكن مقارنتها مباشرة بالمعارف السابقة أو اللاحقة، ووفق فوكو يتم دراسة المعرفة عن طريق تحليل الخطاب وفقًا لقواعد المقال أو البنية الخفية في تاريخ العلوم، أي

البحث في الأنظمة المعرفية اللاواعية التي تحدد ما يمكن التفكير فيهِ وما لا يمكن التفكير فيهِ في حقبة معينة (فوكو، 1990)[57]

بينما يُعد بورديو من الفلاسفة البارزين الذين أنتجوا ووضعوا مفاهيم أساسية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية، إن المفاهيم التي طرحت من قبل بورديو طورها من خلال المفاهيم التي قدمت من قبل ماركس، واستبعد بورديو القضايا المحافظة "الوضعية" التي قدمها دوركايم، واستمد من ماكس فيبر بعض الرؤى النظرية التي أعاد صياغتها بطريقة أخرى (أفراح والكرعاوي، 2014)[58]، وحلل الظواهر السياسية والاجتماعية والثقافية، بحيث أحدث في تحليله لها تغييرًا في حقل الدراسات الثقافية والأبحاث الاجتماعية النقدية، وفي مفهوم علم الاجتماع نفسه.

وانطلق بورديو في نظرية الممارسة الاجتماعية بشكل مختلف عمن سبقوه في دراسة هذا المجال، مثل شتراوس، وماكس فيبر؛ وتعتبر محاولة للتوفيق بين البنية والفعل الاجتماعي مبتعدًا عن الحتمية البنيوية (شتراوس)، والفاعلية المطلقة (فيبر)، ويطرح في نظريته من خلال تسليط الضوء على ثلاثة مفاهيم رئيسية وهي "الهابيتوس"، "الحقل/ المجال الاجتماعي"، ورأس المال"، وقد حاول أن يقدم في هذهِ النظرية حلًا للفجوة بين النظرة الذاتية للعالم الاجتماعي، والنظرة الموضوعية، وانتهى إلى أن العلاقة بين الذاتي والموضوعي علاقة جدلية متداخلة ومتشابكة ومعقدة، وعالم الاجتماع عليهِ أن يكشف هذهِ العلاقة، وكيف تتولد الممارسة تحت تأثير هذهِ العلاقة، ووضح كيف تتمثل الذات الفاعلة الشروط الموضوعية- البنيوية من خلال إنتاجه للمفاهيم المسبقة (Haker et al, 1990)[59].

وطوّر مفهوم الهابيتوس وهو مجموعة من الأنماط المكتسبة للتفكير والشعور والتصرف، التي يكتسبها الفرد من خلال تنشئته الاجتماعية داخل بيئة معينة، وتصبح جزءًا من شخصيته وتوجه أفعاله بشكل لا واعٍ، للكشف عن تمثل الذات الفاعلة للموضوعية، وطور مفهوم المجال ليعبر عن تأثير الذات للشروط الموضوعية، وتصبح الممارسة محصلة للعلاقة الجدلية بين الهابيتوس والمجال أو هي ناتج تفاعل الهابيتوس مع المجال (زايد، 2000)[60]، ومن الأدوات التفسيرية لنظرية بورديو حول الممارسة الاجتماعية يلاحظ أن الهابيتوس يعبر مبدأ مولد للإستراتيجية يمكن الفاعلين من التوافق مع المواقف غير المتوقعة ودائمة التغير، وهو نسق من

الاستعدادات الدائمة والقابلة للتطور والتحول يعمل بشكل لا إرادي على استدعاء الخبرات السابقة لإنجاز مهام متنوعة (فاكان، 2002)[61] .

حول المنهج في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والتحول إلى الميدان:

إن أهم المناهج المستخدمة في الدراسات الأنثروبولوجية "المنهج التاريخي، الوصفي والمقارن، وكذلك التقنيات والطرائق التي يستخدمها الباحث الأنثروبولوجي لجمع المعلومات والبيانات الاثنوغرافية من الميدان متعددة مثل الملاحظة بالمشاركة، المقابلات، المقابلات المعمقة، مجموعات التركيز وغيرها من الأدوات (عبد الرحمان، 2022)[62]، كما شهدت الأنثروبولوجيا كعلم تحولا وتطورا كبيرا في المناهج، والنظريات، وطرائق البحث خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وأصبح أسلوب الدراسة الحقلية نقطة انطلاق لعملية نقدية جديدة وكان النقد في أغلبه موجها إلى الطريقة التقليدية في البحث الميداني، هذه الأخيرة كانت مسموح فيها أحيانًا للباحث بدراسة الوقائع الأنثروبولوجية بصورة تغلب عليها رؤيته الخاصة، التي لا تخلو من التأثر بقيمه ومعتقداته ولغته واتجاهاته في رؤية الأهالي ذاتهم وهذا أسلوب من شأنه إنتاج المؤلفات الضخمة دون أن يؤدي إلى تعميق الفهم (إبراهيم، 1992)[63].

وتحولت الأنثروبولوجيا من دراسة نظرية تعتمد على النصوص إلى تخصص يعتمد على العمل الميداني الإثنوغرافي بعد ظهور مالينوفسكي، والمنهج الأنثروبولوجي يقوم أساسًا على التجربة الميدانية المتمثلة في العمل الأثنوغرافي (العمل الميداني) القائم على معايشة مجتمع الدراسة أولًا ثم تجميع المعطيات حول هذا المجتمع وتحليلها بواسطة أدوات بحثية متنوعة (Laplantine, 2001)[64]، وللأثنوغرافيا أدوات متعددة يمتلكها الباحث عند نزوله إلى ميدان الدراسة، حيث يقول كلود ليفي شتراوس في هذا الإطار "ترتكز الإثنوغرافيا على الملاحظة وتحليل المجموعات البشرية آخذًا بعين الاعتبار خصوصيتها، وتهدف إلى إعادة جمع، بطريقة مخلصة قدر الإمكان، على حياة واحد منهم" (Strauss, 1957)[65]، كما يُعرف المنهج الإثنوغرافي باسم الملاحظة بالمشاركة، وهو يتطلب العيش لفترة طويلة بين الأفراد المراد دراستهم بطريقة مفتوحة واستقرائية، بهدف فهم معارفهم المحلية وقيمهم وممارساتهم "من وجهة نظرهم الأصلية"، وتتمثل مهمة الإثنوغرافي في وضع هذه القيم والممارسات في سياقاتها المحلية الأوسع، وإظهار مدى اتساقها كبديل ذي معنى لنمط الحياة، مما يشكل جوهر الأنثروبولوجيا وهويتها الأكاديمية (Howell et al, 2018)[66].

ختامًا يمكن إغفال المنهج الأنثروبولوجي الذي يعزز من فهم المجتمعات من خلال الأثنوغرافيا، التي تعد أداة أساسية في جمع وتحليل البيانات الميدانية التي تساعد على فهم تفاعلات الأفراد والمجموعات في سياقاتهم الاجتماعية والثقافية، وبذلك، تظل الأنثروبولوجيا الاجتماعية حقلًا غنيًا ومتعدد الأبعاد، يقدم رؤى معمقة حول التنوع البشري ويعزز من فحص تفاعلات الأفراد والمجتمعات في بيئاتهم المتنوعة.

ثالثًا: العلاقة بين الفينومينولوجيا بالأنثروبولوجيا الاجتماعية:

انطلاقًا من أن التخصصات الفلسفية والإنسانية والاجتماعية بمختلف حقولها تربط بينها علاقات متعددة وحيث موضوع البحث "العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية"، وذلك بهدف تحليل العلاقة النظرية والمنهجية بينهما، بوصف الفينومينولوجيا بأنها فلسفة للتجربة والوعي، والأنثروبولوجيا الاجتماعية بوصفها علمًا وحقلًا قائمًا معنيًا بدراسة وفهم الإنسان في سياقات متعددة أبرزها الثقافية والاجتماعية، من خلال الكشف عن نقاط الالتقاء والاختلاف، في المفهوم وطريقة دراسة الظواهر لكل منهما؛ لأنها من الممكن أن تساهم في سد فجوة معرفية حول التداخل الفلسفي- الأنثروبولوجي، حيث لا تزال العلاقة بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية قليلة التناول في الدراسات في حدود علم الدراسة، أو يمكن القول عنها بأنها متشابكة، ولكن ألا يمكن أن يكون هناك جمع بينهما في المنهجية والمفهوم والأدوات المستخدمة لدراسة ظاهرة معينة، وفهم جوانبها بشكل أعمق مما هي عليهِ، فمن الممكن فتح المجال لتطوير أدوات نوعية قائمة على فهم الذات الفاعلة والموضوع معًا، ومع بعضهما بعضا عند دراسة الظواهر المختلفة، فكما تمت لهُ الإشارة مسبقًا إن العلاقة بين الذات والموضوع علاقة جدلية متشابكة ومتغيرة وغير ثابته، حيث تعبر الذات عن الفرد الذي يدرس التجربة والظاهرة في مجتمع معين، أما الموضوع هو الظاهرة التي يدرسها الفرد وتحمل سياقات مختلفة، والذات تتفاعل مع الذوات الأخرى.

وتشير التعريفات أو المفاهيم السابقة لكل من الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية عند مقارنتهما أنهما تخصصان أو حقلان يشيران إلى دراسة الإنسان والظواهر الإنسانية، والتجربة الإنسانية أيضًا، ولكن من زاويتين مختلفتين، فالفينومينولوجيا وهي فلسفة تدرس التجربة الإنسانية كما تعاش من الداخل أي من الناحية الذاتية، والتي تعتمد على الوصف والتأمل وليس التجربة، فهي تعتمد على الحدس، والتجربة الذاتية، والتأمل في الشعور والوعي،

بينما تظهر الأنثروبولوجيا الاجتماعية وهي فرعًا من العلوم الاجتماعية والإنسانية بأنها تدرس الظواهر والتجارب الإنسانية في المجتمع عن طريق التجربة الميدانية، والموضوعية، كما يعيشها الأفراد داخل الجماعات والأشكال والأنساق المختلفة، بهدف فهم البنى الاجتماعية، أنماط السلوك الجماعي، والعلاقات بين الأفراد داخل المجتمع، وتعتمد على الملاحظة والمقابلات.

حيث إن العلاقة بينهما تكاملية وتقاطعية، فمن ناحية التكاملية أن الفينومينولوجيا تدرس الوعي الفردي، بينما الأنثروبولوجيا الفردي والجماعي والبنى الثقافية والاجتماعية، وتتقاطعان باهتمامها بالتجربة الحية للإنسان والوعي، حيث تعطيان أولوية لما يعيشه الإنسان، ومن ناحية الفهم المشترك من الداخل إن الفينومينولوجيا وكأنها تقول مثلًا عند دراسة ظاهرة الخوف، أو الأمان، لدى أي شخص لا يمكن فهمها إلا من خلال معرفة كيف يشعر الشخص من الداخل؟ كيف يعطيها الإحساس؟ وكيف يعيشها؟ بشرط دون إسقاط أي حكم معرفي مسبق عليهِ وبطريقة ذاتيه "الأشياء كما تظهر" لفهم الماهيات والمعاني التي يعيشها الفرد.

بينما الأنثروبولوجيا الاجتماعية تشترك مع الفينومينولوجيا بالفهم المشترك لكنها تدرس مثلًا ظاهرة الخوف أو الأمان من ناحية موضوعية، صحيح أن الباحث الأنثروبولوجي لا يسقط التصورات الشخصية والأحكام المسبقة على الظاهرة أو كما يعيشها الفرد، ولكنه يدرسها في سياقها الجماعي، والبنى الثقافية والاجتماعية والأنساق والأشكال المختلفة داخل المجتمع، والأنثروبولوجيا (خصوصًا في بداياتها) سعت إلى أن تكون علمية وموضوعية، أي أن تدرس الثقافات "من الخارج"، كعالم يصف ويحلل دون أن يتأثر كثيرًا بتجربة الأفراد أنفسهم، ولكن كليفورد غيرتز كما يظهر في الإطار النظري الخاص بفلسفة النظريات الأنثروبولوجية الاجتماعية يوضح بأن الفهم الحقيقي للثقافة لا يمكن أن يتحقق من الخارج فقط، بل لا بد من "الفهم من الداخل"، أي من خلال تجربة الفاعلين الاجتماعيين أنفسهم.

هل يمكن القول إن الدراسة الموضوعية تكتمل إن تمت إضافة عليها نظرة ذاتية والعكس صحيح أيضًا؟

فمن خلال الوجودية لدى هايدغر يمكن القول إنه لم يتحدث فقط عن الذات الفردية، بل بوصفها بين الذوات الأخرى في العالم، والإنسان ليس باعتباره مجرد "ذات" تُدرك موضوعات، بل بوصفه كائنًا يكون في العالم (الدازاين)، إذًا إن الإنسان أو الدازاين لا يوجد وحده أو بعزلةعن العالم! أو الآخرين، فقد يتأثر ويؤثر بهم بشكل كبير، ومن هذا المنطلق، تصبح الذاتية والموضوعية ليستا متقابلتين، بل وجهين لحقيقة واحدة، فالإنسان يدرك العالم لا من خارجه،

بل من داخله، من خلال معايشته وتجربته، ولكن في الوقت نفسه، هذه التجربة تتشكل في سياق اجتماعي وتاريخي، وهو ما تهتم به الأنثروبولوجيا الاجتماعية، وهذا ما يجعل كلا العلمين "الفينومينولوجيا" والأنثروبولوجيا الاجتماعية إلى الانفتاح على بعضهما بعضًا في دراسة الظواهر والتجارب الإنسانية، حيث إن الانخراط الوجودي للإنسان في العالم يصبح ضروري الفهم والمعرفة من داخله وخارجه، وضمن سياقة الاجتماعي والثقافي والإنساني ومختلف الأشكال والأنساق؛ لأن هذه السياقات تكشف عن البنى التي تشكل هذا الانخراط وتحكمه، حيث إن العلاقة تكاملية وتقاطعية.

وهذا ينطبق أيضًا على ما قدمه سارتر في وجود الإنسان وفي مبدأه الأساسي في أن الوجود يسبق الماهية، والوجود لذاته وإعطاءه القيمة، والاحتكاك بالآخرين، فالوعي لديهِ لا ينفصل عن العالم أبدًا، على الإنسان مسؤولية كبيرة، وبنفس الوقت منحه حرية الاختيار، فعندما أكد أن الوعي لا يمكن فصله عن العالم، بنفس الوقت لا يحدد من قبله، لأن الوجود لذاته هو وعي حر، يتجاوز المعنى، ويصنع معناه في علاقة مستمرة مع العالم، وعلى الرغم من أن الفرد المسؤول ينخرط في العالم، إلا أن البنى الاجتماعية والسياقات لا تقوم بإنتاجه، بل هو يختارها "مبدأ الحرية"، يعي واقعه ويعيد تأويله، ولا يلغى حريته بأي شكل، فالإنسان يُنتج المعنى في عالم اجتماعي.

لكنّ فينومينولوجيا ميرلوبونتي اختلفت قليلًا عن هوسرل وهايدغر لأنها حاولت الجمع بين المعرفة والوجود، من خلال فهم عميق للوعي بواسطة الإدراك، ففي كتاب المرئي واللامرئي يقول بونتي "إننا لا نأخذ فلسفات الوعي، على تحويلها العالم إلى نويما فقط، وإنما كذلك على تشويهها كينونة الذات المفكرة بإدراكها "كفكرة" ولجعلها علاقة الذوات بغيرها من "الذوات" الأخرى غير مفهومة في عالم مشترك بينهما ففلسفة الوعي تنطلق من مبدأ يقول إنه إذا كان لإدراك ما أن يكون إدراكي، فعليهِ أن يكون واحدا من تصوراتي، حيث يرفض التشويه السابق بين ديكارت وهوسرل، ويعدها فلسفات تقليدية يعني أن الفلسفات التقليدية (مثل ديكارتية أو ترنسندنتالية هوسرل) تقوم بتحويل العالم إلى تمثيلات ذهنية خالصة، تفترض أن ما ندركه ليس العالم ذاته بل تصوراتنا عنه — أي تجعل العالم موضوعًا للفكر فقط، وليس شيئًا نعيشه أو ننخرط فيه.

وينتقد ميرلو-بونتي اختزال الذات إلى وعي خالص أو فكرة مجردة، ويؤكد أن الإنسان ليس عقلًا منعزلًا، بل وجود مجسّد يعيش ويتفاعل في العالم. فالوعي بالنسبة له لا ينفصل عن

الجسد، وهذا ما تفتقر إليه فلسفات الوعي التقليدية التي تفشل في تفسير العلاقة بين الذوات (inter-subjectivity)، إذ ترى كل ذات ككيان مغلق، في المقابل، يرى ميرلو-بونتي أن الجسد هو وسيطنا لفهم العالم والآخرين، فنتقاطع معهم كذوات واعية متجسدة. وهنا، تلتقي الأنثروبولوجيا الاجتماعية مع فينومينولوجيا الإدراك، إذ تدرس الأولى الإدراك في سياق الثقافة والأنساق الاجتماعية، فيما تركز الثانية على التجربة المعيشة التي تشكّل الوعي من خلال الانخراط في العالم عبر الجسد.

والخلاصة، تنتج المعرفة في الفينومينولوجيا من تجربة الذات المنخرطة بالعالم، بينما تُنتَج في الأنثروبولوجيا من خلال تحليل الظواهر الاجتماعية والنظم الثقافية من موقع "الذات الباحثة"، وفي حين تدرك الأنثروبولوجيا العالم كنظام اجتماعي يُدرس خارجيًا، تفهم الفينومينولوجيا أننا دائمًا "في العالم" من الداخل، وبذلك، تتضح إمكانية قيام علاقة تكاملية بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية، من خلال تجاوز الثنائية التقليدية بين الذات والموضوع، ودمجهما في مقاربة واحدة لفهم التجربة الإنسانية والظواهر الاجتماعية.

توصيات الدراسة:

1. تعزيز التكامل بين الفينومينولوجيا والأنثروبولوجيا الاجتماعية من خلال مناهج بحثية تراعي البعدين الذاتي والموضوعي في دراسة الظواهر.
2. تشجيع استخدام الأدوات الفينومينولوجية لفهم الوعي الفردي إلى جانب المناهج الأنثروبولوجية الميدانية لتحليل السياقات الثقافية.
3. إعادة التفكير في الفصل بين الذات والموضوع لصالح مقاربات تدمج بين الباحث والواقع المدروس دون الإخلال بالمنهجية العلمية.
4. إدماج الفينومينولوجيا في تعليم الأنثروبولوجيا لدعم فهم أعمق للتجربة الثقافية والإنسانية.
5. تنفيذ دراسات مقارنة توظف كلا المنهجين لتحليل قضايا معاصرة كالهُوية والانتماء والتهميش.
6. تطوير أدوات نوعية جديدة تمزج بين الحدس الفينومينولوجي والملاحظة الأنثروبولوجية لفهم التجربة الإنسانية بشكل أوسع.

قائمة المصادر والمراجع:

1 Hume, D. (2008), **A treatise of human nature** (L. A. Selby-Bigge & P. H. Nidditch, Eds.; 2nd ed.). Oxford University Press.

2 Locke, J. (1999), An essay concerning human understanding (P. Nidditch, Ed.; 2nd ed.). The Pennsylvania State University.

3 Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966), **The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge** (First edition). Anchor Books.

4 Wrathall, M. (2025). *Martin Heidegger*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. Retrieved July 13, 2025, from https://plato.stanford.edu/entries/heidegger/

5 هوسرل، إدموند. (1958)، **تأملات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا**، (ترجمة: تيسير شيخ الأرض)، دار بيروت للطباعة والنشر.

6 لالاند، اندريه. (2001)، **موسوعة لالاند الفلسفيّة**، ط2، (ترجمة: خليل أحمد خليل)، منشورات عويدات، المجلد الأول، بيروت.

7 محمد رافع، سماح. (1973)، **المذاهب الفلسفية المعاصرة**، ط1، مكتبة مدبولي.

8 ديكارت، رينه. (2008)، **التأملات في الفلسفة الأولى**، (ترجمة: عثمان آمين)، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

9 هيوم، ديفيد. (2008)، **مبحث في الفهم البشري**، ط1، (ترجمة موسى وهبه)، دار الفارابي، بيروت.

10 كانط، إيمانويل. (2017)، **نقد العقل الخالص**، (ترجمة: موسى وهبه)، دار التنوير للنشر والتوزيع.

11 إمام، عبد الفتاح. (2007)، **المنهج الجدلي عند هيجل**، ط3، دار التنوير للطابعة والنشر والتوزيع، بيروت.

12 هوسرل، إدموند. (2008)، **أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترنسدنتالية**، (ترجمة: إسماعيل المصدق)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

13 كريمة، بوسته. (2017)، **التجديد الثقافي في فينومينولوجيا هوسرل إدموند هوسرل**، رسالة دكتوراة، جامعة عبد الحميد بن باديس، الفلسفة العملية والممارسات الثقافية.

14 هوسرل، إدموند. (1985)، **تأملات ديكارتية أو المدخل إلى الفينومينولوجيا**، (ترجمة: تيسير شيخ الأرض)، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت.

15 كامل، فؤاد. (1993)، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ط1، بيروت، دار الجيل.

16 فيصل، لكحل. (2016)، **المنهج الفينومينولوجي وإشكالية المعرفة**، مجلة الخلدونية، 9 (1)، تيرت.

17 حنفي، حسن. (1990)، **في الفكر الغربي المعاصر**، ط4، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

18 هوسرل، إدموند، فكرة الفينومينولوجيا والدروس الخمسة، ط1، (ترجمة: فتحي إنقزو)، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، (2007).

19 هايدغر، مارتن. (1977)، **نداء الحقيقة**، (تر: عبد الغفار مكاوي) دار الثقافة، القاهرة.

20 أحمد، إبراهيم. (2006)، **إشكالية الوجود والتقنية عند هايدغر**، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر.

21 بهيجة، فرج. (2021)، **حقيقة الوجود عند مارتن هايدغر**، رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

22 سليمان، جمال أحمد. (2009)، **مارتن هايدغر الوجود والموجود**، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

23 هايدغر، مارتن. (1964)، **ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلين وماهية الشعر**، (ترجمة: فؤاد كامل ومحمد رجب)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

24 هايدغر، مارتن. (1927)، **الكينونة والزمان**، ط1، (ترجمة: فتحي المسكيني)، دار الكتاب الجديد.
25 غادامير، هانز جورج. (2007)، **طرق هايدغر**، ط1، (ترجمة: حسن ناظم وعلي صالح حاكم)، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان.
26 سارتر، جان بول. (1944)، **الأبواب المقفلة**، (ترجمة: هاشم الحسيني)، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
27 مبروك، أمل. (2011)، **فلسفة الوجود**، التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
28 غالب، مصطفى. (1982)، **سارتروالوجودية**، ط2، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
29 الهنا، غانم، **الموسوعة الفلسفية العربية**، ط1، معهد الإنماء العربي، 1988.
30 سارتر، جان بول. (1966)، **الوجود والعدم: بحث في الأنطولوجيا الظاهر اتية**، (ترجمة: عبد الرحمن البدوي)، دار الآداب، بيروت.
31 ماكوري، جون. (1986)، **الوجودية**، (ترجمة: إمام عبد الفتاح)، دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر، القاهرة.
32 Maurice Merleau-Ponty. (1945), ***Phénoménologie de la perception***. Paris: Gallimard.
33 سباع، محمد. (2014)، **المنهج الفينومينولوجي: المبادئ والتطبيقات**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة متنوري قسنطينة.
34 Maurice Merleau-Ponty. (1964), ***Le visible et invisible***, Paris: Gallimard.
35 Barnard, A., & Spencer, J. (2010), ***The Routledge encyclopedia of social and cultural anthropology*** (2nd ed.). Routledge.
36 أبو هلال، أحمد. (1974)، **مقدمة في الأنثروبولوجيا التربوية**، المطابع التعاونية، الأردن، عمان.
37 إدوارد، بريتشارد. (1975)، **الأنثروبولوجيا الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، الإسكندرية.
38 انجلز، فردريك. (1975)، **أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة**، ط4، (ترجمة: أحمد عز العرب)، موسكو، دار التقدم.
39 هس-بيبر، ش.، & ليفي، ب. (2011)، **البحوث الكيفية في العلوم الاجتماعية**، (ترجمة: هناء الجوهري)، ط1، المركز القومي للترجمة.
40 كولبه، أزفلد. (2016)، **المدخل إلى الفلسفة**، (ترجمة: أبو العلا عفيفي)، عالم الأدب للترجمة والنشر، بيروت، لبنان.
41 الوكيلي، يونس. (2019)، **الأنثروبولوجيا الفرنسية: دارات ومراجعات في تراث إميل دوركايم ومارسيل موس**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
42 دوركايم، إميل. (1968)، **الأشكال الأولية للحياة الدينية: المنظومة الطوطمية في أستراليا**، (ترجمة: رندة بعث)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
43 بارث، فريدرك وغينغريتش، أندريه وباركن، روبرت وآخرون. (2017)، **الأنثروبولوجيا: حقل علمي واحد وأربع مدارس**، ط1، (ترجمة: أبو بكر باقادر وإيمان الوكيلي)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
44 كارستي، برونو وأحجيج، حسن وغرايبر، دافيد وآخرون. (2016)، **تراث الأنثروبولوجيا الفرنسية في تقدير الممارسة الفكرية لمارسيل موس**، ط1، (تقديم: يونس الوكيلي)، الملفات البحثية، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤمنون بلا حدود.
45 إيركسون، هايلاند توماس ونيلسون، سيفرت فين. (2013)، **تاريخ النظرية الأنثروبولوجية**، ط1، (ترجمة: لاهاي عبد الحسين)، منشورات الاختلاف، الجزائر.
46 تيلوين، مصطفى. (2011)، **مدخل عام في الأنثروبولوجيا**، ط1، دار الفارابي، بيروت، لبنان.
47 شتراوس، ليفي كلود. (1976)، **الأنثروبولوجيا البنيوية**، (ترجمة: مصطفى صالح)، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا.
48 فياض، حسام. (2021)، **المدخل إلى علم الاجتماعي (من مرحلة التأصيل إلى مرحلة التأسيس)**، ط1، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول.
49 تيماشيف، نيقولا. (1987)، **نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها**، ط5، (ترجمة: محمود عودة وآخرون)، سلسلة علم الاجتماع المعاصر، الكتاب: الثاني، دار المعارف، القاهرة.
50 بريك، يوسف. (1992)، **مناهج البحث في علم** الاجتماع، دمشق.

51 دوركايم، إميل، **في تقسيم العمل الاجتماعي**، (ترجمة: حافظ الجمالي)، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، المكتبة الشرقية، بيروت، 1982.

52 لومبار، جاك. (1997)، **مدخل إلى الأثنولوجيا**، ط1، (ترجمة: حسن قبيسي)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.

53 لطفي، عبد الحميد. (1977)، **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

54 غيرتز، كليفورد. (2009)، **تأويل الثقافات**، (ترجمة: محمد البدوي)، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.

55 Geertz, C (1973), **The Interpretation of Cultures**, New York, Basic Book. .

56 فوكو، ميشيل. (1986)، حفريات المعرفة، (ترجمة: سالم يفوت)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.

57 فوكو، ميشيل. (1990)، **الكلمات والأشياء**، (ترجمة: سالم يفوت)، مركز الإنماء القومي، بيروت.

58 أفراح، جاسم محمد، والكرعاوي، سعد محمد. (2014)، **الهابيتوس وأشكال رأس المال في فكر بيير بورديو**، مجلة الأستاذ، 21 (2).

59 Harker, R., Mahar, C., & Wilkes, C. (Eds.). (2016), **An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory**. Springer.

60 زايد، أحمد. (2000)، **علم الاجتماع النظريات الكلاسيكية والنقدية**، دار الكتاب المصرية، القاهرة.

61 فاكان، لوبك. (2002)، **نحو علم ممارسة اجتماعي: بنية سوسيولوجيا بورديو ومنطقها**، (ترجمة: أحمد حسان)، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

62 عبد الرحمان، جنيدي. (2022)، **مقياس مدخل إلى الأنثروبولوجيا**، جامعة أحمد زبانة غليزان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

63 إبراهيم، فتحية محمد، والشنواني، مصطفى حمدي. (1992)، **مدخل إلى الأنثروبولوجيا المعرفية**، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

64 Laplantine, F. (2001), **L'anthropology.** Paris: Payot.

65 Strauss, Levi, C. (1958), **Anthropologie Structural**, Plon, Paris.

66 Howell, S., Ethnography. In F. Stein (Ed.). (2018), **The Open Encyclopedia of Anthropology.** Facsimile of the first edition in The Cambridge Encyclopedia of Anthropology.

فعالية برنامج سلوكي جدلي لتحسين التكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من مرضى السمنة

د. فاطمة محمد التلاهين*

تاريخ وصول البحث: 2025/4/27م تاريخ قبول البحث: 2025/7/10م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج سلوكي جدلي لتحسين التكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من مرضى السمنة. تكونت العينة من (30) طالبة تعاني من السمنة، تم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة (15) طالبة ومجموعة تجريبية (15) طالبة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال مقياس التكيف النفسي والاجتماعي، بعد التحقق من صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي قبل وبعد البرنامج، تعزى إلى طريقة التدريس للبرنامج السلوكي الجدلي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي في المقياس التابع.

في ضوء نتائج الدراسة، وُضعت توصيات، منها: ضرورة قيام المدرسة بدورها التربوي في تحسين التكيف النفسي والاجتماعي للطالبات المصابات بالسمنة، وذلك بعقد ندوات وورش عمل توعوية حول مخاطر السمنة على الصعيدين النفسي والاجتماعي، وضرورة تزويد متخذي القرار في وزارة الصحة بنتائج الدراسات التجريبية القائمة على العلاج السلوكي للأمراض، لتبني هذا النوع من العلاج في السياق الصحي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد السلوكي الجدلي، التكيف النفسي والاجتماعي، مرضى السمنة.

* أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Effectiveness of a Dialectical Behavioral Program to Improve Psychological and Social Adaptation among a Sample of Obese Patients

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a dialectical behavioral program to improve psychological and social adaptation among a sample of obese patients. The sample consisted of (30) female students suffering from obesity, who were divided into a control group (15) female students and an experimental group (15) female students. The study used the quasi experimental approach through the psychological and social adaptation scale, after verifying its validity and stability. The results of the study showed statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between average scores of experimental group and control group on the pre- and post-psychological and social adaptation scale attributed to the teaching method of the dialectical and behavior program. As well as the absence of the statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group on the psychological and social adaptation scale in the dependent measurement. In light of the result of the study, recommendations were made, including: the necessity of the school to play its educational role in improving the psychological and social adaptation of female students suffering from obesity by holding seminars and workshops that educates them about the dangers of obesity on the psychological and social level, the necessity of providing decisions-makers in Ministry of Health with the result of the experimental studies based on behavioral therapy for diseases to adopt this type of treatment in health context.

Keywords: Dialectical Behavioral Counseling, Psychological and Social Adaptation, Obese Patients

Introduction:

The condition of Lack of physical activity considered the distinctive feature of this era, as the space for movement in our lives have been limited by the technology expansions, all segments of society especially youth and younger age segments have been engaged in excessively reliant on the use the of technological tools in all fields of life and addiction to a diet based on fast food with trans-fat ingredients. Accordingly, this has contributed to expand the range of diseases individual may be exposed to, so we find a range of psychological diseases as well as mental disease which are major reason of occurring the pathopsychological conditions. Excessive obesity represents a medical condition with increasing prevalence, as indicated by the Global Nutrition Report (2024) issued by (Development Initiatives) Organization that there is a steady increase in the prevalence of excessive obesity over past decade from (12.1%) (591) million people in 2012 to (15.8%) (881) million people in 2022, the number is expected to rise to more than 1.2 billion people by 2030, while the same report for the year 2018 confirmed that the excessive obesity among adults and younger age is one of the nutrition indicators that contradict the global health attitudes.

The psychological and social adaptation is considered permeant condition in which an individual is psychologically, socially, personally and emotionally adapted, whether with himself or with his environment, feels happy with himself and with others, he could be able to self-fulfillment and utilize his potential and capabilities to the fullest extent possible. Investigate a condition of positive interaction, adaptation according his ability to face life's demands so it creates from him a balanced and well-behavior personality, the psychological and social adaptation is a process of fulfilling the individuals' needs which they are driven by their motivations leading to self-satisfaction on themselves and a sense of comfort. The individual considered adapted if he interacts well with others regarding these needs and proficiency

achieves his desires that satisfies both themselves and others (Hawashin, Abu Labda 2018)

The concept of adaptation is considered one of the fundamental concepts in Psychology, being a science focused on studying the individual's ability to adapt to the requirements of his environment and social circumstances. According to (Al-Rifa'i 2010), defined the adaptation as the reactions adopted by the individual to develop the psychological and behavioral aspects either as a conditioned response or to build an experience from the surrounding environment, while (Grigoryeva, 2010) defined the adaptation as the process with behavioral requirements to investigate a balance between the individual's internal needs and the needs related to his surrounding environment, the adaptation is the result of reciprocal interaction process between the individual and his physical and social environment, also the adaptation defined as a group of reactions which the individual amend his psychological structure or behavior to respond to a limited circumferential conditions or new experience (Al-Joied, 2011).

(Linehan Marsha) explained that the Dialectical Behavioral Therapy is a method and approach including techniques and methods from Cognitive Behavioral Therapy and the elements of dialectical philosophy and behavioral, dialectical means a type and shape of logic that recognizes the existence of more than one fact and the collecting of these facts leads to the continuity of change, and the therapist in dialectical and behavioral therapy his goal is to replace the Strict and rigid thinking (White or Black) which leads to conflicts and causes beliefs that prevent the individual from responding in appropriate and innovative way in situations of disputes. The therapist is trained on dialectical behavioral therapy to use a variety of skills including, the conflict resolution by referring to the beliefs, problems solving, and learning thinking patterns that participate in personal relationships. Although

the dialectical behavioral used with people who have attempted suicide from teenagers and used for treating the disruptive behavior and the gluttony. As well as the researcher (Marsha Linehan) developed and updated the Dialectical Behavioral Therapy specifically for treating the women suffered from borderline personality disorder (Abueita & Al-Shamaileh, 2017)

The excessive obesity is considered from the diseases associated with psychological and social dimensions, often the patient of excessive obesity view himself in an inferior way, and his personality is negatively affected by society's view of him as an opposite case to a social standard of body shape, and the culture of prevailing beauty standards. A study by (Rabie, Abo-ElEzz, Salah El-Din, 2010) indicates that the women who suffering from obesity are prone to high levels of anxiety disorder, as well as a study by (Ozkan & Gul, 2016) confirmed that the individuals suffering from obesity have a high level of social anxiety.

Study problem and Its **questions:**

The excessive obesity has been associated with the social and psychological adaptation of individuals, many studies have indicated to its role in causing a defect in individual's ability to adapt either with themselves or with their environment, or associated the obesity with different types of diseases. A study by (Kamel, at el, 2016) indicated that the obesity among mental illness patients came with a percentage of (22.31%), while the Bipolar Disorder Patients with a percentage of (41.38%), and Depression patients with (37.93%) Schizophrenia Patients (10.34%), Anxiety Disorder Patients (6.9%), Substance Abuse Disorder Patients (6.9%). Additionally a study by (Althumiri, at.el, 2021) indicated that one in every four cases of obesity associated with the disease of mood disorder or anxiety. A study by (Agha & Agha,2017) confirmed the existence of two-way relationship between the obesity and depression especially among female. As well as a study by (Abouzed, at el, 2022) indicated that the individuals with excessive obesity are prone to depression with a

percentage of (55%) as well as the individuals with depression are prone to obesity with a percentage of (58%). The percentage of prone to mood disorder before surgery reach to (15-33%) and the anxiety disorders reach to a percentage of (30-24%), the problem of the study crystallized in the main following question:

What is The Effectiveness of a dialectical Behavioral Program to Improve Psychological and Social Adaptation among a Sample of Obese Patients?

The following theories are branches of:

1.There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between average scores of experimental group and control group on the pre- and post-psychological and social adaptation scale, attributed to the teaching method of the dialectical and behavior program.

2.There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group on the psychological and social adaptation scale in the dependent measurement.

The Objectives of the Study:

1.Identifying the effectiveness of a Dialectical Behavioral Program to Improve Psychological and Social Adaptation among a Sample of Obese Patients.

2.Reveal the statistically differences between the average scores of the experimental group and control group on the pre- and post-psychological and social adaptation scale, attributed to the teaching method of the dialectical and behavior program.

3.Reveal the statistically differences between the average scores of the experimental group on the psychological and social adaptation scale in the dependent measurement.

Theoretical Significance:

1.The study acquires its theoretical significance from its subject as it sheds light on the dialectical behavioral program to improve the psychological and social adaptation among a sample of Obese Patients.

2.It may contribute to design a dialectical behavioral program to improve psychological and social adaptation among a sample of Obese Patients.

3.It acquires its significance from the subject of obesity as one of the modern subjects with pathological effects whether psychological and social, the studies still insufficient about the treated of obesity and further research is needed, while this subject has not received sufficient attention from study in the limits of the researcher science.

The Practical Significance:

1.The study acquires its practical significance from the possibility of benefitting workers in Psychological counseling centers and those dealing with obesity patients in recognizing what the obesity patients are suffering from, raising awareness among specialized professionals from Doctors, psychological specialist and drawing their attention to such cases and to providing care and assisting them.

2.As well as it could benefit the researcher in using the program on similar samples in future studies.

3.It may serve the workers in psychological counseling to understand the psychological and social adaptation among obesity patients.

The Procedural Definitions:

Dialectical Counseling Behavioral:

Procedurally defines as: a form of psychological counseling forms to improve the psychological and social adaptation among a sample of obese patients and that's by preparing and applying a set of counseling sessions in light of a group of techniques of dialectical behavioral counseling such as: the Concept of Dialectical, skill of

litigation the negative matters (1), skill of litigation the negative matters (2), psychological adaptation, academic adaptation, social adaptation, the skill of mindfulness -meditation and the effectiveness of interaction with others.

Psychological and Social Adaptation:

The behavioral and social patterns in which the obesity patients acquired as a respond to the Dialectical Counseling Program, which make them feel satisfied, self-acceptance, feel happy and optimistic, enjoy the life, these patterns contribute in achieving a condition of balanced between them and the surrounding environment, measured by the degree to which obese high school female students receive the instrument used in the current study.

Obese Patients:

High School Female students who are suffering from an increasing in the accumulation of subcutaneous fat in the form of a fat layer.

Theoretical framework

Dialectical Behavior Therapy (DBT)

DBT is a therapeutic approach that combines various components of cognitive behavioral therapy, relaxation, self-awareness enhancement, and problem-solving and communication skills. This approach is used to help change negative behavior associated with emotions and thoughts by guiding the individual to use coping strategies and regulating emotions. It also focuses on promoting a balance between self-acceptance and positive change. This approach also focuses on the concept of dialectics, where the patient is encouraged to consider conflicting situations and attempt to find a balance between them. It helps the individual deal differently with their feelings and thoughts by applying skills of exposure to pivotal situations and positive thinking and contributes to maintaining a continuous balance between acceptance and change. This approach relies on a variety of strategies to control

negative emotions and thoughts and promote positive behavior. (Abdullah & Al-Sharkasi, 2019).

Dialectical behavior therapy (DBT) is a therapeutic approach developed by American psychologist Marsha Linehan, based on cognitive behavioral therapy theory. According to Linehan and Wilks, it aims to teach individuals to reduce or modify extreme or intense emotions, reduce negative behaviors associated with emotions, and work to increase confidence in their thoughts, emotions, and behavior. It is based on three basic therapeutic approaches:

- Group therapy using skills training (mindfulness training)
- Individual therapy
- Effective interpersonal skills, frustration tolerance, and emotion regulation.

It is a comprehensive, evidence-based psychotherapy program that uses a cognitive behavioral approach. It works to improve individuals' abilities to regulate their emotions, stay in the moment, improve coping skills, manage relationships effectively, and endure moments of distress (Mahroum & Al-Khawaldeh, 2021).

DBT aims to teach individuals to modify extreme or excessive emotions and reduce negative behaviors resulting from these emotions. It also aims to teach them confidence in their own emotions, thoughts, and behaviors. These two goals are achieved through multiple therapeutic approaches. DBT relies on individual therapy, training in mindfulness skills, interpersonal effectiveness, stress tolerance, and emotional regulation, telephone coaching, and counseling group meetings. It seeks to reduce maladaptive responses while encouraging healthy coping. It encourages the mind to confront emptiness and detachment from self and others, interpersonal skills to combat loneliness, and emotional regulation to address overwhelming feelings and distress tolerance to reduce impulsive and destructive behaviors. DBT also seeks to improve the client's overall quality of life. Other goals and objectives of DBT include increasing confidence, self-esteem, and motivation. (Abu Zaid, 2017)

Basic Elements of Dialectical Behavior Therapy:

1- A social and biological theory of the etiology of mental illness. 2. Treatment principles derived from learning theory, social psychology, and other fields of psychological science, as well as from dialectical philosophy.

3. Diverse treatment methods that address each patient's diverse needs.

4. Several groups of acceptance strategies, change strategies, and dialectical therapy strategies. (Abdullah, Al-Sharkasi, 2019)

Stages of Dialectical Behavior Therapy:

Dialectical Behavior Therapy (DBT) is a hierarchical model comprising four stages:

Stage 1: This is the initiation stage. This stage is called the pledge and commitment stage, in which the patient pledges to adhere to the rules and procedures of the treatment and to actively participate in the program's therapy sessions.

Stage 2: This is the transition stage, in which the therapist defines and identifies the broad outlines, main points, and techniques that will be used with the patient, as well as the definition of the therapeutic program used, its methodology, and its treatment steps.

The third stage is called the building stage, where the patient acquires many skills and applies various methods to alleviate, improve, or reduce the severity of some symptoms. This stage is the foundation and core of dialectical behavioral therapy, working to limit and reduce harmful behaviors and life problems that the patient may experience.

The fourth stage is the stage in which the goal is achieved. It is called the completion stage, and it refers to the completion of understanding and awareness, thus achieving the desired program's effectiveness. (Ahmed, 2020)

Previous studies:

Many studies have dealt with the effectiveness of Dialectical Behavioral Therapy, the results of a study by **Mahboob(2024) showed There is an effectiveness of a therapeutic program based on dialectical behavioral therapy in promoting a positive self-image and reducing symptoms of eating disorders among female university students in the Kingdom of Saudi Arabia, and study by**(Abueita & Al-Shamaileh, 2017) showed the role of Dialectical Behavioral Therapy in reducing the impulsivity and disruptive behavior among 10th grade female students, A study by (Abou Zaid, 2017) which dealt with the mindfulness as a Dialectical Behavioral approach in reducing the impulsivity regulation difficulties among a group of female students with borderline personality disorder and its effect on the symptoms of this disorder. The results revealed the effectiveness of the program in improving the skills of mindfulness and reducing impulsivity regulation difficulties and improving the personality symptoms. A study by (Al- Al Shatrat, Al- Kreimeen & Jrisat 2021) in which showed the effectiveness of cognitive behavioral therapeutic program in improving the social and psychological conformity among a sample of male in middle childhood stage (teenagers) who had physically abused. Furthermore, a study by (Al-Otaibi, 2021) confirmed the effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing the behavior of school bullying among high school male students in Afif Governorate in pre- and post-measurement in the interest of post examination. And there were no differences between averages in both posttest and follow-up measurements, a study by (Al-khateeb, 2020) dealt with a cognitive behavioral counseling program to improve the meaning of life and its effect on the social and psychological conformity among the amputee injured in the Return March in Gaza Strip, where the significant improvement in the level of the meaning of the life and the psychological conformity was found after program was applied on an

experimental group, although the lack of differences in psychological conformity in follow-up examination.

A study by (Abueita & Al-Shamaileh 2017) showed the effectiveness of Dialectical Behavioral Therapy counseling program in reducing the disruptive and impulsive behavior among 10th grade female students. The program included the meditation and mindfulness and the effectiveness of the relationship with others, forgiveness, maintaining the relationship, understanding and recognizing the emotional bond. Among the results of post measurement and follow up measurement indicated that the follow-up measurement showed better outcomes. A study by (Malas & Gomez-Domenech, 2024) examined in the effectiveness of Dialectical Behavioral Therapy at the patients suffering from borderline personality disorder during Covid-19 pandemic, assessing the level of negative effect, depression and anxiety as indicators of health, and the results showed there were no differences in the level of fear from Covid-19 but there was a difference in the indicators of health. As well as the borderline personality disorder patients showed in the long-term therapy a level of negative effect similar to these as the common people, while those in early stages of treatment showed much higher level. However, no improvement has achieved in the level of depression and anxiety in long-term therapy group compared to those who in initial therapy stage.

Commentary on Previous Studies:

All previous studies indicate the effectiveness of dialectical behavioral therapy in treating a variety of psychological and behavioral disorders, particularly among young people and adolescents. Mahboob's (2024) study demonstrated the effectiveness of a DBT-based treatment program in promoting positive self-image and reducing symptoms of eating disorders among female university students in Saudi Arabia. This aligns with the findings of other studies, such as Abueita & Al-

Shamaileh (2017) and Abu Zaid (2017), which confirmed the role of this treatment approach in reducing impulsivity and difficulties in regulating emotions, and improving symptoms associated with borderline personality disorder.

Al-Otaibi's (2021) study also revealed the role of DBT in reducing school bullying behavior. Other studies, such as Al-Shatrat et al. (2021) and Al-Khateeb (2020), focused on other aspects, such as psychological and social adjustment among specific groups, using related or similar cognitive-behavioral programs.

The results of the Malas & Gomez-Domenech (2024) study indicate that the effectiveness of DBT may vary depending on the treatment phase. No significant differences were found in anxiety and depression indicators among patients with borderline personality disorder over the long term, indicating that the timing and duration of the intervention play an important role in treatment outcomes.

Overall, these studies confirm the diversity of DBT applications and its effectiveness in promoting mental health and emotional and social skills, with the need to consider the target group and treatment context to determine its effectiveness and sustainability

Methodology:

The study relied on the quasi-experimental method, as it was suitable for the study's objective which is identifying the effectiveness of dialectical behavioral program, The study population consisted of all female students suffering from obesity, the sample of the study consisted of (30) female students they were selected by using available sampling method, in which the terms of participating available in and they were as follows: (1) female students suffering from obesity (2) those got the lowest grade on the psychological and social adaptation scale (3) the female students who showed awareness of their condition and showed a desire for change. (4) their consent to participate in the counseling program, the, the participants aged between

(15-18) year, they were divided into two groups, the first is experimental group with (15) female students and the second is control group with (15) female students.

Study Tools:

Adaptation Scale:

For the purposes of the study, the researcher has referred to the Theoretical Literature related to the subject of adaptation as a study by (Allawneh & Al-Samadi, 2018) (Abueita & Al-Shamaileh, 2017). A scale has been prepared in its initial form consisted of (40) paragraphs, measured four dimensions which were as follows: psychological adaptation, family adaptation, social adaptation and academic adaptation.

Face Validity:

The initial form of the scale was presented to a group of arbitrators specialized in the field of psychology, psychological and educational counseling consisting of (10) arbitrators, who have arbitrated the study tool in terms of accuracy and appropriateness of the paragraphs, and in terms of linguistic formulation, and the affiliation of the paragraph with the dimension and scale. Changes were conducted on some paragraphs' formulation (1,9,13,14,15,26,3,32) in which the scale in its final form consisted of (40) paragraphs. The validity of the internal construct was verified by calculating the correlation of the paragraph with the dimension and the correlation of the paragraphs with overall scale, among a reconnaissance sample from both within the study community and outside the study sample, their number is (10) female students. The correlation coefficients between the paragraph and the dimension fluctuated between (0.91-0.76), and the correlation coefficients between the paragraph and total score between (0.94-0.76), and all of them were Statistically significance.

The Reliability of the Scale:

The reliability of the scale was verified by using two methods which is test-retest reliability and Cronbach's alpha and that occurred on a reconnaissance sample outside the study consisted of (10) female students as showed in table (1).

Table (1) Reliability Coefficient Using the Test-Retest Method and Cronbach's Alpha for the Adaptation Scale

Dimension	Number of Paragraphs	Reliability Using Test-Retest Method	Reliability Using Cronbach's Alpha Method
Psychological Adaptation	10	0.81	0.86
Family Adaptation	10	0.83	0.87
Social Adaptation	10	0.84	0.86
Academic Adaptation	10	0.85	0.86
Overall Adaptation Scale	40	0.86	0.89

Table No. 1 shows that all correlation coefficients are statistically significant, where the reliability scores using the Test-Retest Method ranged between (0.81-0.85). While the reliability scores using Cronbach's, alpha Method ranged between (0.86-0.87).

Correction of Adaptation Scale:

The Psychological and Social Adaptation Scale used in the current study consists of 40 paragraphs in its final form, and they are required to answer the scale's statements using a five-point Likert scale for positive statements as follows: strongly agree (5 points), agree (4), neutral (3), disagree (2), strongly disagree (1).

Counseling Program Sessions:

The researcher developed the program aimed to improve the psychological and social adaptation level of sample of female students who are suffering from obesity, this counseling program is organized based on scientific basis and depends on techniques and strategies of Dialectical behavior therapy, it includes various activities and exercises. The researcher presented the program to five specialized

professionals in counseling at the World Islamic Sciences University and benefit from their ideas, opinions and suggestions to finalize the program in its final form.

First Session: Introduction, it aims to introduce the counselor and the group members to each other and to agree on the guidelines for the counseling group.

Second Session: Dialectical Concept.

Third Session: The skill of overlooking bad things(1).

Fourth Session: The skill of overlooking bad things (2).

Fifth Session: Psychological Adaptation.

Sixth Session: Academic Adaptation.

Seventh Session: Social Adaptation.

Eighth Session: Mindfulness Skill-Meditation.

Ninth Session: Effectiveness of dealing with others.

Tenth Session: Finish.

Program Validity:

The logical validity of the program has been verified by presenting it to seven arbitrators, who hold a PhD in Psychological counseling from Jordanian Public Universities to determine its suitability of the objectives, the panel of arbitrators considered that the program is appropriate while making some amendments to coordinate the sessions and they have been implemented.

Presentation of Results:

Results related to hypothesis 1:

1.There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental and control groups on the pre and post of the psychological and social adaption scale, and is attributed to the teaching method of the dialectical behavioral program.

Table (2) Arithmetic Means, Standard Deviations, Standard Error and Average Rate for the Pre- and Post-Performance of the Individuals in the Experimental and Control Groups on the Adaption Scale and its Sub-dimensions

Group	Treatment Method	Adaption Scale	Pre-Scale		Post Scale		Arithmetic Mean Average	Standard Error
			Arithmetic Mean	Standard Deviation	Arithmetic Mean	Standard Deviation		
Experimental	counseling Program	Psychological Adaptation	3.49	0.271	4.15	0.213	4.15	0.047
		Family Adaptation	2.19	0.212	3.97	0.343	3.97	0.076
		Social Adaptation	3.84	0.170	4.32	0.293	4.32	0.065
		Academic Adaptation	3.68	0.237	4.38	0.241	4.38	0.054
		Overall Adaptation Scale	3.30	0.103	4.20	0.152	4.20	0.034
Control		Psychological Adaptation	3.06	0.153	3.07	0.158	3.07	.03545
		Family Adaptation	2.19	0.212	2.2	0.206	2.2	.04615
		Social Adaptation	3.18	0.182	3.19	0.188	3.19	.04224
		Academic Adaptation	3.28	0.248	3.29	0.238	3.29	.05326
		Overall Adaptation Scale	2.92	0.097	2.93	0.093	2.93	.02096

Table (2) shows that there were apparent differences between the average scores of the study samples on the dimensions of the adaption scale in the experimental and control groups, if the arithmetic mean of the experimental group's scores on the overall adaptation in the pre-scale was (3.30), while the arithmetic mean of the control group's score on the overall adaptation in the pre-scale was (2.92). Whereas the arithmetic mean of the experimental group's scores on the overall adaptation in the post-scale was (4.20), and for the control group in the post-scale was (2.93).

To detect the significance of the differences between these means, the Analysis of Covariance (ANCOVA) was used on the post arithmetic mean of the study sample on the overall adaptation, considering the pre-scores as a covariate, as shown in table 3.

Table (3) **Results of ANCOVA for the Study Sample on the Post-Adaption Scale**

Source of Variance	Total Score	Degree of Freedom	Mean Squares	f	Statistical Significance	Eta Squared
Pre-Scale Covariate	0.028	1	0.028	1.039	0.315	0.027
counseling Program	14.851	2	7.462	272.553	0.000	0.936
Error	1.008	27	0.027			
Total	518.895	30				
Total Average	15.859	29				

It is noted from table (3) that the f -value related to the overall adaptation scale was (272.553), and it is statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$), indicating the presence of significant difference between the post-scores of the two groups. Upon reviewing the arithmetic mean, it was found that the differences were in favor of the experimental group, as the post arithmetic means of the experimental group was higher than the control group, the arithmetic mean(average) for the experimental group was (4.2), while it was (2.93) for the control group.

For the dimensions of the effect size of the dialectical behavioral program, Eta Squared was calculated and it was (0.936), indicating that approximately (%93.6) from the variance in the performance of the study sample on the post adaption scale is due to the behavioral program, while the remaining (%6.4) is due to unexplained factors.

A multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was also conducted on the post arithmetic means of the study sample on the dimensions of the post adaption scale, considering the pre-scores as a covariate. Table (4) shows the results of this analysis.

Table (4) Results of MANCOVA on the post arithmetic means of the study sample on the dimensions of the adaption scale

Source	Field	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Mean Squares	f	Statistical Significance	Eta Squared
Pre-Scale	Psychological Adaptation	.080	1	.080	2.345	0.134	0.060
	Family Adaptation	.540	1	.540	7.963	0.008	0.177
	Social Adaptation	.378	1	.378	7.232	0.011	0.163
	Academic Adaptation	.846	1	.846	23.299	0.000	0.386
Group	Psychological Adaptation	2.448	1	2.448	71.503	0.000	0.659
	Family Adaptation	31.506	1	31.506	464.236	0.000	0.926
	Social Adaptation	1.199	1	1.199	22.953	0.000	0.383
	Academic Adaptation	4.162	1	4.162	114.596	0.000	0.756
Error	Psychological Adaptation	1.267	27	0.034			
	Family Adaptation	2.511	27	0.068			
	Social	1.932	27	0.052			

	Adaptation						
	Academic Adaptation	1.344	27	0.036			
Total	Psychological Adaptation	535.740	30				
	Family Adaptation	414.630	30				
	Social Adaptation	579.080	30				
	Academic Adaptation	602.360	30				
Total Average	Psychological Adaptation	13.011	29				
	Family Adaptation	34.558	29				
	Social Adaptation	15.079	29				
	Academic Adaptation	14.071	29				

Table (4) shows statistically significant differences in all sub-dimensions of the adaptation scales as follows:

Physiological Adaption Dimension:

The f –value (71.503) is statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$). So, there's an increase in the physiological adaption level in favor of the experimental group, as the arithmetic mean (average) of the experimental group was (4.15), while it was (3.07) for the control group. The Partial Eta Squared (0.657), which means that the program explained (%65.7) of the variance in scores between the experimental and control group on the physiological adaption dimension.

Family Adaption Dimension:

The f –value (464.236) is statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$). So, there's an increase in the family adaption level in favor of the experimental group, as the

arithmetic mean (average) of the experimental group was (3.97), while it was (2.2) for the control group. The Partial Eta Squared (0.926), which means that the program explained (%92.6) of the variance in scores between the experimental and control group on the family adaption dimension.

Social Adaption Dimension:

The f –value (22.953) is statistically significant at the significance level ($\alpha \leq 0.05$). So, there's an increase in the social adaption level in favor of the experimental group, as the arithmetic mean (average) of the experimental group was (4.32), while it was (3.19) for the control group. The Partial Eta Squared (0.383), which means that the program explained (%38.3) of the variance in scores between the experimental and control group on the social adaption dimension.

Academic Adaption Dimension:

The f –value (114.596) is statistically significant at the significance level ($\alpha = 0.05$). So there's an increase in the academic adaption level in favor of the experimental group, as the arithmetic mean (average) of the experimental group was (4.38), while it was (3.29) for the control group. The Partial Eta Squared (0.756), which means that the program explained (%75.6) of the variance in scores between the experimental and control group on the academic adaption dimension.

This may be attributed to the role of the Dialectical Behavioral Counseling Program in improving the psychological and social adaptation of the female students, especially since the obesity is a disease where patients, specifically females, face social criticism and comments, that may cause embarrassment, as it increases the body's size to contradict modern beauty standards, making them look at themselves in inferior view resulting in feeling socially unacceptable. Which means that the program contributed to having a positive experience in the physiological field towards themselves that their disease is not an obstacle to their interaction with the environment, whether in school or at home, as well as helping to improve their interaction with the school environment and freeing them from

any negative view from their female colleagues, it has also contributed to increase the confidence in themselves by making mechanisms to deal with the aspects of criticism to which they are subjected, such as making friends and participating in school activities.

The result may be attributed to the effectiveness of the program in developing the emotional aspect of the female students in terms of dealing with negative feelings such as feel guilty, which contributes to reduce emotional eating, especially that obesity may be caused by their food addiction, as well as improving the coping skills such as moment-consciousness, which helps to control decisions about eating, this was accompanied by social stimulation that students received during the implementation of the program and helped them to commit to a new pattern of eating , the program may also developed in students to eliminate negative dietary behaviors and habits such as eating junk food and replacing it with healthy meals.

This result aligned with the study of Abueita and Al-Shamaileh (2017), which addressed the role of behavioral dialectic therapy in reducing the impulsivity and disruptive behavior, the study of Al Shatrat (2021) in improving psychological and social compatibility for physically abused, and the study of Alotaibi(2021) in reducing school bullying behavior.

Table (5) Arithmetic Means, Standard Deviations, Standard Error and Average Rate for the Post-Performance of the Individuals in the Experimental Group in the Post and Follow-up Measurement

Group	Treatment Method	Adaption Scale	Pre-Scale		Post Scale		Arithmetic Mean Average	Standard Error
			Arithmetic Mean	Standard Deviation	Arithmetic Mean	Standard Deviation		
Experimental	counseling Program	Psychological Adaptation	4.15	0.213	4.16	0.211	4.16	0.047
		Family Adaptation	3.97	0.343	3.98	0.333	3.98	0.074
		Social Adaptation	4.32	0.293	4.35	0.294	4.35	0.065
		Academic Adaptation	4.38	0.241	4.37	0.231	4.37	0.051
		Overall Adaptation Scale	4.20	0.152	4.22	0.167	4.22	0.037

Table (5) shows that there were no apparent differences between the average scores of the study sample on the dimensions of the adaption scale in the experimental group in the post and follow-up measurement, if the arithmetic mean of the experimental group's scores on the overall adaptation in the post- measurement was (4.20), and in the follow-up measurement was (4.22).

Discussion of Results:

Discussion related to hypothesis 1:

1.There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental and control groups on the pre and post of the psychological and social adaption scale, and is attributed to the teaching method of the dialectical behavioral program.

This may be attributed to the role of the Dialectical Behavioral Counseling Program in improving the psychological and social adaptation of the female students, especially since the obesity is a disease where patients, specifically females, face social criticism and comments, that may cause embarrassment, as it increases the body's size to contradict modern beauty standards, making them look at themselves in inferior view resulting in feeling socially unacceptable. Which means that the program contributed to having a positive experience in the physiological field towards themselves that their disease is not an obstacle to their interaction with the environment, whether in school or at home, as well as helping to improve their interaction with the school environment and freeing them from any negative view from their female colleagues, it has also contributed to increase the confidence in themselves by making mechanisms to deal with the aspects of criticism to which they are subjected, such as making friends and participating in school activities.

The result may be attributed to the effectiveness of the program in developing the emotional aspect of the female students in terms of dealing with negative feelings such as feel guilty, which contributes to reduce emotional eating, especially that obesity may be caused by their food addiction, as well as improving the coping skills such as moment-consciousness, which helps to control decisions about eating, this was accompanied by social stimulation that students received during the implementation of the program and helped them to commit to a new pattern of eating , the program may also developed in students to eliminate negative dietary behaviors and habits such as eating junk food and replacing it with healthy meals.

This result aligned with the study of Abueita and Al-Shamaileh (2017), which addressed the role of behavioral dialectic therapy in reducing the impulsivity and disruptive behavior, the study of Al Shatrat (2021) in improving psychological and social compatibility for physically abused, and the study of Alotaibi(2021) in reducing school bullying behavior.

Discussion related to hypothesis 2:

2. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group on the psychological and social adaptation scale in the follow-up scale.

The result may be attributed to the program's focus on long term skills, such as emotional regulation of eating related behaviors, dealing with surrounding environmental pressures, whether family or school, or the view of the community, where it was strengthened throughout the program, as well as the inclusion of these skills as a daily application in the details of students' daily lives contributed to the absence of differences between linguistic and follow up test, also the program may have achieved constant changes in female students' dietary style ,and composition of dietary pattern that supports their psychological and social adaption , the social base for the female students may have positively contributed by providing them with moral support .It also practically contributed to their psychological and social adaption by adopting behaviors that support adaptation opportunities and emotional organizational skills such as avoiding obesity-inducing food, and exercising collective athletic activity .

This result aligned with the study of Alotaibi(2021) in reducing school bullying behavior, and it differed with the study of Alkhateeb (2020) to improve the meaning of life and its impact on the physiological and social adjustment of the wounded and amputees of Return March in Gaza Strip.

Recommendations:

In light of the researcher's findings, she recommends:

1-The necessity for the school to play its educational role in improving the psychological and social adaptation of female students suffering from obesity by holding seminars and workshops that educate them about the dangers of obesity on the psychological and social level.

2-The necessity of emphasizing the importance of dialectical behavioral counseling programs in achieving psychosocial and social adaption through experimental surveying

studies that contribute to reinforce this pattern of treatment based on the development of obesity patients' personal skills.

3-The necessity to involve the family by adopting qualitative roles for parents in the activation and development of psychosocial and social adaption methods within their families in a positive participatory family environment that contributes to the implementation of counseling programs mechanisms.

4-The necessity of providing decision-makers in the Ministry of Health with the results of experimental studies based on behavioral therapy for diseases to adopt this type of treatment in the health context.

5-Working on directing preventive behavioral counseling programs for community groups suffering from diseases caused by incorrect behaviors such as obesity and diabetes through health and medical institutions and centers.

Arabic References:

Abou Zaid, Ahmed (2017). The Effectiveness of Mindfulness Training as Dialectical Behavior Approach in Reducing Emotional Regulation Difficulties among Women Students with Borderline Personality Disorder and its Impact on Symptoms of this Disorder. *Journal of Psychological counseling*, Ain Shams University. Issue 58(51),1-68.

Abueita, Siham & Al-Shamaileh, Alaa (2017). The Effectiveness of Group Counseling Program Based on Dialectical Behavior Therapy in Reducing Impulsive and Disruptive Behaviors among Tenth Grade Female Students, *Unpublished Master's Thesis*, Hashemite University, Jordan.

Al-Joied, Mohammed & Al-Zghoul, Imad (2011). Emotional Intelligence and its Relation to Social and Psychological Adjustment within Tabouk University Students at Arabia Saudi Kingdom, *Unpublished Master's Thesis*, Mutah University, Jordan.

Hawashin, Mufeed & Abu Labda, Tamer (2018). Obesity and its Relationship with Social Anxiety Disorder in the Light of some Demographic Viable for Students Public Schools, *Journal of Scientific Research in Education*, (19), 493-518.

Alkhateeb, Abdullah & Yassin, Ahmed (2020). Cognitive Behavioral Counseling Program to Improve Meaning in the Life and its Effect on the Psychosocial Compatibility among Amputees of Return March in Gaza Strip, *An-Najah University Journal- Humanities*,36(7),1423-1462.

Al-Rifa'i, Na'im (2010). *Psychological Health, A Study in the Psychological Adaptation*, 10 Edition, the publisher is the author himself: Damascus, Syria.

Al Shatrat, Walid & Kreimeen, Raed & Al Jrisat, Samar (2021). The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Therapy Program in Improving Psychological and Social Compatibility among a Sample of Physically Abused Male Adolescents, *Studies, Humanities and Social Sciences*, 48(4),301-282.

Alotaibi, Mohammad Hawwal (2021) The Efficiency of Behavioral Dialectical Guidance in Reducing School Bullying among Secondary School Students in Afif Governorate, *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences*, (13),11-62.

Allawneh, Asmaa & Al-Samadi, Ahmed (2018). Effects of Play counseling program in Improving Social adjustment and Reducing Social Isolations among Orphan and Deprived Children, *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 14 (1),59-70.

Food and Agriculture Organization of the United Nations, International Fund for Agricultural Development, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2024), World Food Programme, Rome Health Organization, State of the World's Food Security and Nutrition in the World /Financing for the Eradication of Hunger, Food Insecurity and Malnutrition in all Its Forms.

Abdullah, Ahmed Amr, Al-Sharkasi, Ahmed Saber (2019). Dialectical Behavior Therapy: Between Theory and Practice. Imam Abdulrahman bin Faisal University, Saudi Arabia, *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, Volume 11, Issue 29.

Mahroum, Maryam, Al-Khalayleh, Saleh (2021). Dialectical Behavior Therapy: A Promising Treatment Approach, Journal of Human and Social Sciences, 10(2), 367-409.

Ahmed, Rehab Yahya (2020). The Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy in Improving Emotional Regulation in Adolescent Girls and Its Impact on Alleviating Binge Eating Disorder Nervousness in Them. Journal for Faculty of Education, Benha University**, 3(121), 105-164.**

Mahboob, H. M. A. (2024). Effectiveness of a program based on dialectical behavioral therapy to develop a positive self-view and reducing some symptoms of eating disorders for femaleuniversity students in the Kingdom of Saudi Arabia.Dirasat: *Human and Social Sciences*,52(2), 135–157.

Foreign References:

Abouzed M, Elsherbiny AM, Kamel A, Salama B, Elag KA, Abou Elzahab NF, Abdelkader HR, Altuhayni AS. (2022). Relation of Depression and Anxiety Disorders in Choosing Obesity Management in Obese Patients. Int J Prev Med, 11(13), 136.

Agha, M., & Agha, R. (2017). The rising prevalence of obesity: part A: impact on public health. IJS Oncology, 2(7), e17.

Althumiri, N. A., Basyouni, M. H., AlMousa, N., AlJuwaysim, M. F., Almubark, R. A., BinDhim, N. F., ... & Alqahtani, S. A. (2021). Obesity in Saudi Arabia in 2020: prevalence, distribution, and its current association with various health conditions. In Healthcare, 9(3),1-8.

Grigoryeva, M. (2010). Psychological structure and dynamics of interaction of educational environment of a pupil in the process of school adaptation. Educational Psychology, (6), 33- 42.

Kamel, A., Abuhegazy, H., Ismaila, A., Sherra, K., Ramadan, M., Mekky, A., & Nabawy, A. A. (2016). The prevalence of obesity in a sample of Egyptian psychiatric patients. Egypt J Psychiatr, 37(3), 157-165.

Malas, O & Gómez-Domenech, A. (2024). Effect of Dialectical Behavior Therapy on Negative Affect, and Symptoms of Depression and Anxiety in Individuals with Borderline Personality Disorder during COVID-19 Pandemic, Journal of Clinical Medicine, 13(9), 1-12.

Ozkan. E A & Gul. A I. (2016) Evaluation of depression and social anxiety symptoms in obese children, Journal of Psychiatry and Neurological Science, 29, 8-14.

Rabie. M A, Abo-El-Ezz, N., & Salah-El-Din, E. (2010). Anxiety and social anxiety symptoms among overweight females seeking treatment for obesity. Current Psychiatry, 17(4), 13-20.

.

العلاقات الحجاجيَّة في شعر تاج الملوك (بوري بن أيوب)

صقر خليل الكايد* أ.د. رغدة علي الزبون**

تاريخ وصول البحث: 2025/5/19م تاريخ قبول البحث: 2025/7/10م

الملخص

تهدف هذه الدراسة، التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، إلى تتبع العلاقات الحجاجيَّة في شعر تاج الملوك بوري بن أيوب، وربطها بالموضوعات الشعرية، والكشف عما تضفيه هذه العلاقات من خطاب حجاجي، حيث ظهرت العلاقات الحجاجيَّة عنده في خمس علاقات هي: علاقة التَّتابع، والعلاقة السَّببيَّة، وعلاقة الاقتضاء، وعلاقة التَّعارض، وعلاقة التَّساوق.

وقد خلصت الدراسة، أنَّ الشاعر قد وظَّفَ هذه العلاقات الحجاجيَّة الخمس بشكلٍ متفاوتٍ، فجاءت علاقة التَّتابع والسببيَّة الأبرز حضوراً، بينما كانت علاقة التَّساوق الأقل حضوراً، وأنَّ هذا التَّوظيف كان مرتبطاً بالغاية التأثيريَّة والإقناعيَّة لخطابه الشعري، مع وجود علاقة ترابط بين العلاقات الحجاجيَّة والموضوعات الشعرية في ديوانه.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الحجاجيَّة – التَّتابع – السَّببيَّة – الاقتضاء- التَّعارض – التَّساوق. تاج الملوك.

* باحث.

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

Argumentative Relations in the Poetry of Taj al-Muluk (Buri ibn Ayyub)

Abstract

relations in the poetry of Taj al-Muluk Buri ibn Ayyub, exploring their connection to the poetic themes and the persuasive discourse they generate. The analysis reveals the presence of five primary argumentative relations in his poetry: sequentially, causality, entailment, contradiction, and coordination.

The study concludes that the poet employed these five relations with varying degrees of intensity. Sequentially and causality were the most frequently utilized, while coordination appeared least. This varied use was closely tied to the poet's rhetorical and persuasive objectives. Furthermore, the study highlights a significant correlation between the argumentative structures and the thematic concerns within his poetic corpus.

Keywords: Argumentative relations – Sequentially – Causality – Entailment – Contradiction – Coordination – Taj al-Muluk.

المقدمة:

شهدت الدراسات اللسانية الحديثة تغييراً واضحاً في دراسة اللغة، من حيث النظر إليها بصفتها وسيلة تواصلية إخبارية إلى وسيلة تأثيرية وإقناعية، هذا التصور الذي انبثقت منه النظرية الحجاجية، التي نظرت إلى الخطاب على أنَّه فعلٌ حجاجيٌّ موجهٌ ومقصود، يُراد به التأثير والإقناع، وهنا تكمن الوظيفة الحجاجية الأساسية للغة، وفق النسق الاستدلالي، واستثمار كل الطاقات اللغوية وتوجيهها نحو مسارٍ حجاجي يحمل القوة التأثيرية، من خلال الحجج والبراهين التي يشتمل عليها، بانتظامٍ وتناسقٍ تضفيه الروابط الحجاجية، التي تتولد من خلالها العلاقات الحجاجية، وبدورها تنسج وترتب الدلالات الحجاجية في تحقيق غاية الخطاب الحجاجي ككل.

وسيقوم هذا البحث بتتبع العلاقات الحجاجية في شعر تاج الملوك، لتحليل البنية الحجاجية القائمة على مقاصد استعمال الروابط اللغوية، لبناء علاقاته الحجاجية، لتكونَ قادرةً على تحقيق البعد التأثيري المنشود لخطابه الشعري في نفس متلقيه.

فالبحث ينطلق من فرضية أن الشاعر قد استثمر الإمكانات اللغوية في شعره، التي يمكن أن يتمَّ تتبعها وتحليلها من خلال الدرس الحجاجي، وكشف العلاقات الحجاجية، التي تولدت من استعمال الروابط اللغوية، واستثمار وظيفتها الاستدلالية، وتوجيهها بمسارٍ حجاجي أكثر تأثيراً وإقناعاً.

مشكلة الدراسة:

تناولت الدراسة شعر تاج الملوك، الذي يعدُّ عصره من العصور الإسلامية المُهمَّة، ولم يحفلْ الشاعر بأيّ دراسة خاصة، سوى مقدمة ديوانه من قبل محقق الديوان، لذا حاولت الدراسة تسليط الضوء على هذا الشاعر من خلال دراسة تحليلية من منظور حجاجي، بما عرف عصره من تحولات سياسية واجتماعية في تلك الفترة قد تُشكل خطابات قابلة للدرس الحجاجي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-كيف وظَّفَ الشاعر العلاقات الحجاجية لتحقق الوظيفة التأثيرية والإقناعية؟

2-هل كان للموضوعات الشعرية أثر في تشكيل العلاقات الحجاجية عند الشاعر؟

أهداف الدراسة:

-تتبع العلاقات الحجاجية في شعر تاج الملوك (التتابع، والسببية، والاقتضاء، والتعارض، والتساوق) وإبراز الوظيفة الحجاجية فيها.

-تقديم دراسة لسانية حديثة تطبيقية لديوان شاعر لم يخضع للدراسة من قبل.

أهمية الدراسة:

-تسلط الدراسة الضوء على شاعر مغمور، رغم شهرة عائلته على المستوى السياسي والديني.

-تحليل نصوص شعر من التراث ضمن النظرية الحجاجية الحديثة.

-الكشف عن العلاقات الحجاجية في الخطاب التأثيري والإقناعي في نموذج من نماذج العصر الأيُّوبي التي تميزت بالجانب الديني والسياسي والجهادي وربطها بالموضوعات الشعرية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، القائم على تحليل النصوص الشعرية، وبيان العلاقات الحجاجية، ووظيفة كل منها، وربطها بالمضمون الشعري في شعر تاج الملوك.

الدراسات السابقة:

لم يحفلْ شعر تاج الملوك بوريه – في حدود علم الباحث – على أيّ دراسةٍ سابقةٍ، إلا تلك الدراسة التاريخية التي قدمها محقق الديوان في مقدمة ديوانه (حسن محمد عبد الهادي، دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب،1997) [1]، من حيث اتباع نسبه والتعريف بالشاعر ومكانته في عصره التاريخية والدينية والأدبية، والوقوف على أغراض شعره بشكل عام.

وقد يرى الباحث أن انشغال هذا العصر بالأحداث السياسية، وما رافقها من انتصارات وفتح بيت المقدس على يد صلاح الدين الأيوبي – أخ الشاعر تاج الملوك – وتركيز الشعراء في هذا العصر على هذا الحدث المهم، توجهت الدراسات النقدية فيما بعد على الشعر الذي رافق هذا الحدث، مما أغفل دراسة بعض الشعر في تلك المرحلة ومنه شعر تاج الملوك.

أمَّا الدراسات التي تناولت موضوع الحجاج في الشعر العربي، من حيث المقاربات التداولية، والتحليل الأسلوبي، والتأصيل البلاغي كثيرة ، واتجهتْ بعض الدراسات الحجاجية لدراسة العلاقات الحجاجية، وتحليل الخطاب السياسي في الشعر الحديث مثل دراسة (ألطاف الشامي، العلاقات الحجاجية في شعر البردوني، 2015)[2]، حيث ركزت على الخطاب الشعري السياسي الحديث في شعر الشاعر، وفي دراسة العلاقات الحجاجية في رائية أبي تمام (جمال عيسى، 2016)[3]، والتي ركزت على قصيدة واحدة للشاعر حيث تتبعتْ الدراسة علاقتين من العلاقات بشكل تحليلي لقصيدة أبي تمام.

وهذه الدراسة تحاول دراسة الشاعر تاج الملوك، الذي لم يحظَ – في حدود علم الباحث – على دراسات حجاجية مستقلة لشعره، كمساهمة في الكشف عن أنماط العلاقات الحجاجية في شعره وفي عصره.

التعريف بالشاعر:

تاج الملوك هو أبو سعيد بُوري بن أيوب بن شاذي بن مروان الملقب بمجد الدين، أخو السلطان صلاح الدين الأيوبي وكان أصغر أولاد أبيه[4].

ومن الجدير بالذكر، أن هناك شخصية عاصرت الشاعر تحمل نفس الاسم هو "بوري تاج الملوك ابن ظهر الدين طغتكين صاحب دمشق، ومَلَكَها بعد والده سنة اثنتين وعشرين وخمسمائة، ووثب عليه الباطنية فجرحوه ومات سنة ست وعشرين وخمسمائة".[5]

أما بوري تاج الملوك ابن أيوب فكانت "ولادته في ذي الحجة سنة ست وخمسين وخمسمائة هجرية، وتوفي في حلب في الثالث والعشرين من صفر سنة تسع وسبعين وخمسمائة هجرية، متأثراً بجراح أصابته عند حصار حلب مع أخيه السلطان صلاح الدين حيث قال:"ما أخذَّنا حلب رخيصةً"[6]، وكانت طعنةً في ركبته، ومات على أثرها.

وقد أجمعت المصادر القديمة على التفريق بينهم، من حيث تاريخ الوفاة المختلفة، كما أنَّ بوري تاج الملوك ابن طغتكين لم يكن شاعراً ولم تذكر المصادر صلته بالشعر.

وبوري "بضم الباء الموحدة وسكون الواو وكسر الراء وبعدها ياء مثناه من تحتها، هو لفظ تركي وكان شائعاً عند الأيوبيين ومعناه بالعربية الذئب"[7].

وقد أجمعت المصادر على أنَّه صاحبُ خُلقٍ وفضيلةٍ وسجايا حميدة، فقد"جُمع فيه محاسن الأخلاق: من مكارم الأخلاق وشيمٍ ولطف طباعٍ مع شجاعةٍ وفضلٍ وفصاحةٍ"[8].

أمَّا عن شجاعته فقد ترعرع في كنف أخيه السلطان صلاح الدين، مما ساعد في صقل شخصيته، كمحاربٍ ومقاتلٍ فذّ، فقد رافق أخيه في حروبه حتى قضى فيها عن عمر يناهز الثانية والعشرين.

تنوعت أغراضه الشعرية في الموضوعات التقليدية، والدَّارجة في عصره، كالغزل الذي احتلَّ جانباً كبيراً من ديوانه، والرِّثاء والمدح والوصف والفخر والشكوى والحكمة والهجاء، كما أنَّ هذه الأغراض جاءت بين قصائد مطولة ومقطوعات شعرية، فمجموع ما في ديوانه والملحق مائة وثمانٍ وثمانون قصيدة ومقطوعة، منها سبعٌ وسبعون قصيدة والباقي مقطوعات شعرية. **(انظر: الملحق رقم (1)).**

وكثرت المقطوعات هي صفة عامة في شعر هذا العصر، حيث إنَّهم " كانوا ينشدون لأنفسهم ولأصدقائهم في مناسبة خاصة من المناسبات التي يريدون بها تسجيل عاطفتهم وشعورهم، فتركوا طريقة الشعر التقليدي القديم".[9]

وقد تُعزى كثرة المقطوعات عند الشاعر تاج الملوك إلى حداثة سنه، وقلة تجربته، ومشاركته المستمرة كمحارب وفارس في ميادين القتال، مما قد يحول في إنتاج المطولات من القصائد المطولة، التي تتطلب التأمل وطول الفكر، فالنمط الشعري المرافق للفتوحات والجهاد يسوده "الإيجاز فهو شعر اللمحات السريعة والمواقف الخاطفة، وجمهوره لذلك مقطوعات قصيرة، يجري فيها الشاعر على سجيته"[10].

وقد اتسمت لغته الشعرية مثل غيره من شعراء العصر "بالرقة والسهولة متقاربة من لغة حديث العصر"[11]، بعيدة عن التعقيد اللفظي والتراكيب المُتكلَّفة.

العلاقات الحجاجية:

تسلِّم الدراسات اللسانية الحديثة أنَّ كلَّ خطابٍ يُعدَّ " خطاباً حجاجياً يقوم على وظيفتي التأثير والإقناع"[12]، فالوظيفة الحجاجية هي التأثير والإقناع والإذعان والتسليم بما يقال، فكلُّ "كلامٍ له خطاب، وكلُّ خطابٍ له حجاج"[13]، هذا القول يعدُّ الانطلاقة الأولى لنظرية الحجاج في اللغة عند ديكرو التي تعدُّ كل قولٍ هو "حجاجٌ يقصدُ التأثير لتوجيه المتلقي للمقصد الذي يريده المتكلم"[14]، لذا فقد اهتمَّتْ الدراسات الحديثة اللّغوية بوسائل اللّغة، التي تشكِّل الحجاجَ بشكله المتكامل، معتمدةً على هذه الوسائل في تفسير ظواهره، واعتماد بنيتها كمقاييس القوة والضعف الحجاجي.

فهذه الوسائل اللغوية، هي التي تؤدي الوظيفة الحجاجية المقصودة، من خلال توجيه هذا الخطاب حول التأثير بالمتلقي والقدرة على إقناعه، و"ميز ديكرو هذه المكونات ضمن نوعين من المكونات اللغوية التي تحقق الوظيفة الحجاجية، الأول هو ما يربط بين الأقوال من عناصر نحوية مثل أدوات الاستئناف: الواو، الفاء، لكن، إذن، ويسميها روابط حجاجية، وأما النوع الثاني فهو ما يكون داخل القول الواحد، من عناصر تدخل على الإسناد مثل الحصر والنفي أو مكونات معجمية، تحيل في الغالب إحالة غير مباشرة مثل منذ الظرفية وتقريبا وعلى الأقل ويسميه عوامل حجاجية"[15].

وبما أن مكونات اللغة تترابط فيما بينها، ضمن قواعد فإنَّها تشكِّلُ علاقاتٍ "تحظى بدورٍ تنظيمي للنص، والربط بين قضاياه وهي علاقات متعددة، وتتنوع بتنوع طبيعة الروابط، التي تؤسّسها وتقوم بالتعبير عنها"[16]، وهذا الربط تقوم به أدوات لغوية، الغرض منها اتساق متكامل لبنية هذا الخطاب المخصوص والموجَّهة لوظيفته الحجاجية، فالمكونات اللّغوية هي "التي تُحدِّدُ طرق الربط بين النتيجة وحجتها"[17].

فالمكونات اللغوية هي التي تحقق الوظيفة الحجاجية، التي تعتمد في صورتها النهائية على كل الوسائل، ضمن النسق الذي وضعت فيه، مُشكّلة فيما بينها بُنيةً حجاجيةً خاصةً، تنطلق من دراسة القواعد الداخلية التي تتحكم في ترابطها وتسلسلها، وهذا الخطاب يتجلى في العلاقات التي تتشكَّل ضمن " بنيته الداخلية وبما يشتمل عليه من مكونات لغوية، تربط أجزاءه وتنظمها، وهذه الروابط التي تربط بين قولين أو بين حجتين على الأصح (أو أكثر)، وتسند لكل قول دوراً محدداً داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة"[18].

فالروابط الحجاجية هي "جملة من الأدوات توفرها اللغة ويستغلها الباث ليربط بين مفاصل الكلام ويصل بين أجزائه، فتتأسس عندها العلاقة الحجاجية المقصودة"[19]، وهذه الأدوات ما هي إلا "قوالب تُنظّم العلاقات بين الحجج والنتائج"[20]، فكلُّ خطابٍ " هو في جوهره شبكة علاقات، ولكن الخطاب الحجاجي شبكة مخصوصة من العلاقات"[21].

وتظهر وظيفة الروابط الحجاجية جليّاً " في ربط المعنى بالقول، وتصوير الحدث اللساني باعتباره امتداداً لقصدية المتكلم"[22]، مما يولِّدُ العلاقات المخصوصة من الروابط الحجاجية التي تقوم " باستثمار دلالاتها في ترتيب الحجج ونسجها في خطاب واحد متكامل، أو تفصِّلُ مواضع الحجج، بل وتقوي كل حجة منها الحجة الأخرى"[23]، وبتنوع الروابط الحجاجية تتنوع العلاقات الحجاجية المنبثقة عنها، مُشكِّلةً بنيةً خاصة لهذا الخطاب متسقة مع أجزائه، وموجهة لوجهته الحجاجية نحو مقصده الإقناعي والإذعاني، فهذه الوظيفة للخطاب تجعل النص الشعري" إذن ليس لعباً بالألفاظ فقط، وليس نقل تجربة فردية ذاتية فحسب، إنَّه يهدف كذلك إلى الحثِّ والتحريض والإقناع والحجاج، وهو يسعى إلى تغيير أفكار المتلقي ومعتقداته، وإلى دفعه إلى تغيير وضعيته وسلوكه ومواقفه"[24].

فالعلاقة الحجاجية "مفهوم واسع وشامل، بحيث يشمل كل هذه الأنماط وغيرها، من العلائق القائمة بين الحجة والنتيجة"[25]، فقد تكون هذه العلاقة علاقة سببية أو تتابع أو شرطية أو تفسيرية أو استدلال أو استنتاج وغيرها الكثير من الأنماط، التي تتنوع بتنوع الروابط الحجاجية

التي" تتعامل فيما بينها على صور شتى في الأقوال، مما يتطلب أحياناً النظر في الوجوه والفروق للوقوف على أيّها أقوى حجاجياً أو ما يتولد عن تعاملها من فروق"[26].

فالعلاقات الحجاجية هي تلك العلاقات الناتجة عن الروابط اللغوية التي تؤدي وظيفتها في السياق، لتجعله أكثر حجاجاً، وحمل المتلقي للإذعان للنتيجة المرادة، من خلال الخطاب الحجاجي المقدم، وبما يملك من الإمكانات اللغوية وما ينتجه من علاقات لتجعله خطاباً حجاجياً.

وسيتم دراسة العلاقات الحجاجية، التتابع والسببية والاقتضاء والتعارض والاتساق في شعر تاج الملوك بوري، وتتبع الوظيفة الحجاجية لها في شعره.

1 علاقة التتابع:

تعد هذه العلاقة من أكثر العلاقات التي تعمل على ربط الحجج بعضها ببعض، بشكلً تواصلي، فهي "ذات طاقة حجاجية مهمة، إذ يمكن أن نحتج بتقرير تتابع مستمر في الأحداث "[27] .

فعلاقة التتابع هي عبارة عن "التوالي والتلاحق للأحداث في الخطاب"[28]، وربطها بالوظيفة الكلية لهذا الخطاب، من خلال الأحداث المتتالية أو الأفكار لتكون مبنية على ما قبلها وما بعدها من حجج.

فعلاقة التتابع هي ناتجة عن ترتيب الحجج أو الأحداث ترتيباً منطقياً أو زمانياً، بحيث تؤدي كل حجة وظيفتها ضمن التسلسل الترابطي لهذه الحجج، من خلال مسارٍ تطوريّ للحجج، يؤدي في النهاية قوة إقناعية ضمن الحجج المتتابعة للنتيجة.

يعتمد الشاعر في أبياته المبنية على علاقة التتابع الناتجة عن استخدام الروابط الحجاجية (حروف العطف) مثل الواو، التي تعد من أكثر الروابط الحجاجية تعبيراً عن هذه العلاقة، كونها تفيد الاشتراك بمجموعة من الحجج التي يوردها المتكلم ليصل إلى مبتغاه الحجاجي في إقناع المخاطب بما يريد.

وقد يصيغ الشاعر في بيت واحد مجموعة من الحجج التتابعية، مثل قوله[29] :

سَبَى فُؤادِي بِليلِ شعرٍ وصُبحِ وجهٍ وغُصنِ قدِّ

فالشاعر في هذا البيت يشكو محبوبه في سبي فؤاده، وكأنه في هذه الحرب صار مستسلماً لما يتمتع به المحبوب من قوة أسرتْ فؤاد الشاعر، مستعيناً بأسلحة المحبوب التي أوقعت فؤاد الشاعر في الأسر، ليقدمها كحجج لهذا الاستسلام والأسر من قبل، فدلائل الجمال التي استعان

بها على الشاعر فيه مبتدئاً بشعره، الذي يشبه الليل ووجهه الذي كالصبح في إشراقه وضيائه، وقدِّه الذي كالغصن في قوامه واستقامته ورقته.

فالشاعر يقدم النتيجة، وهي سبي فؤاده مدللا عليها بحجج جعلته يقع في حب هذا المحبوب بحجج متتالية ومتتابعة تحمل الإقناع والقوة لهذه النتيجة، من خلال الرابط (الواو) الذي أنتج علاقة تتابعية مكونة هذا الخطاب الحجاجي.

النتيجة ـــ سبي الفؤاد

حجة 1 ـــ شعر كالليل

حجة 2 ـــ وجه كالصبح مشرق ومضيء ونقي

حجة 3 ـــ قدٌّ كالغصن في الاستقامة والتمايل والرقة والانتظام.

وقد تتوالى الحجج في أكثر من بيت لتجمعها روابط عدة تشكل هذه الروابط مستوى الخطاب الحجاجي حسب تلك الرؤية التي يريد الشاعر إثباتها وتقويتها، يقول الشاعر[30] :

بَعُدْتُمُ فسُرورِي كلّهُ أسفٌ وَرَاحَتِي كُلّها مَنْ بَعدُكُم تَعبُ

ولو بَكَيتُ دماً من بعد فُرقَتِكُم قضيتُ قبلَ قضائي بعضَ ما يجبُ

وليسَ مَوْتِي عَجَيباً بَعْدَ فُرْقَتِكُم وإنَّما في حَيَاتِي بَعْدَكُمْ عَجَبُ

وَقَائِلٍ: كيفَ طَعمُ العَيشِ بَعْدَهُمُ أَجَبتُهُ وَضُلُوعِي لَوْعَةٌ تَجِبُ

يا سائِلِي عنْ لذيذِ العَيشِ مُنْذُ نَأَوا سَلْ مَنْ لَهُ في حياةٍ بَعدهُمُ أَرَبُ

أَعْطَى الزَّمانُ نَفِيساً ثُمَّ عَادَ بِهِ وَهَكَذا يستردُّ الدَّهرُ ما يَهِبُ

فالشاعر يقدّم في هذه الأبيات نتيجة مفادها، أثر بُعد أحبابه ووفاؤه لهم، وحتى يزيد من هذا الأثر وقوته، جاء بحجج متتابعة للأفكار التي يوردها تباعاً مستخدماً حروف العطف مبتدئاً بالفاء، التي جعلت التحول سريعاً من السرور الذي كان بقربهم ليصبح أسفاً، مُشرِكاً الحجج كلّها في هذه النتيجة:

النتيجة: أثر بعد أحبابه ووفاؤه لهم رغم هذا البعد.

الحجة 1: السرور أصبح أسفاً وندماً.

الحجة 2: الراحة تعب ومشقة.

الحجة 3: البكاء دما من بعد فرقتهم لا يَفيهم حقهم من الندم عليهم.

الحجة 4: التعجب من الحياة لا التعجب من الموت جراء هذا البعد.

الحجة 5: الخطاب مع الآخر واصفاً طعم العيش بعد أحبائه بلوعة وانعدام الغاية من العيش.

الحجة 6: الانتقال من الخاص إلى العام بإيراد حكمة عامة على هذا التحول الذي أصابه وهي عادة الدهر بإعطاء النفيس ومن ثم أخذه.

لقد ظهرت الطاقة الحجاجية في هذه الأبيات بتتابع الحجج، وتسلسلها مبرهناً على النتيجة التي يريد بثَّها وإقناع مخاطبه بها، معتمداً على حجج متتابعة الأفكار، ومتسلسلة بشكل منطقي تصاعدي نحو إثبات الألم والحرقة، بعد ابتعاد الأحبة وما آلت إليه وجدانية الشاعر التي أدت إلى هذه المفارقة الوجودية، ليصلَ إلى هذا التسلسل الحجاجي بالانتقال من هذا الفقد الشخصي إلى الفقد القدري المحكوم للبشرية.

وقد تأتي علاقة التتابع عند الشاعر بتتابع الصور الفنية موظفاً لها في خطابه الحجاجي يقول[31]:

يَسْطو بِمُقلَتِيهِ فَتَحسَبُهُ يَسْطو عليكَ بِصارِمٍ عَضبِ
يَلهو وَيلعبُ كلّما لَعِبتْ بي مِنْ هَوَاهُ صَبَابَةُ الحُبِّ
فكَأَنَّنِي عَصفُورةٌ وَقَعَتْ في كَفِّ طِفلٍ فارِغِ القلبِ
فَغَدَا يُعذِّبُها بِراحَتِهِ فَرِحاً بِها والطفلُ في لَعبِ

ففي هذه الأبيات نجد الشاعر، قد نسج صوراً عديدة ومتتابعة على المعاملة القاسية، التي يتلقاها من محبوبه، ففي البيت الأول يظهر تلك الصورة لعينيه، وسطوتها وفعلها فيه كالسيف صارم ، وفي البيت الثاني يصور الشاعر حالة محبّه في اللهو واللعب مظهراً الفرق بينهما في هذه العلاقة، ليظهرَ جديَّته ووجده في هذا الحب ولهو محبوبه، ليصلَ في البيت الثالث والرابع إلى صورة الطفل الذي وقع بين يديه عصفور، يلاعبه ويعذبه بلا إحساس ومشاعر سوى الفرح بهذا اللعب، دون الشعور بهذه العصفورة من عذاب يقع عليها، فوجد الشاعر نفسه مستسلماً لراحة ولعب ولهو محبوبه، خاضعاً لإرادته، كالعصفورة التي لا تملك من أمرها شيء بيد طفل يمرح ويلعب، من دون أدنى مقاومة .

فعلاقة التتابع الظاهرة في هذه الأبيات والقائمة على الرابط الفاء تحمل تتابعاً تصويرياً، يتمثل في صورة عيني محبوب الشاعر الذي يشبه بقسوته السيف القاطع الذي لا يرحم فمجرد نظره عليك يقع أثرها كالسيف الصارم الحاد عند وقعه على الجسد، مستخدما الفاء ليدلل على سرعة الاستجابة لهذه النظرة وأثرها في قلبه.

ثم يتابع ليدلل على هذه القسوة بشكل متناسق لفكرة القسوة في تعامل هذا المحبوب باللهو واللعب بمفارقة مشاعره التي تحترق حبا ووجدا وجدية، مصورا هذا التعامل بصورة العصفور (الشاعر) الذي وقع في يدي طفل (المحبوب) يلعب ويلهو به، فهو لا يكترث بما يقع على هذا العصفور من أذى مستخدماً الفاء في ترابط أجزاء هذه الحجج ليجعلها متتابعة بسرعة أثر هذا التعامل في نفسه، ليقدم نتيجته بأسلوبها الإقناعي المتمثل بهذا الرابط.

وتظهر العلاقة التتابعية على مستوى الأحداث في شعر الشاعر محاولاً فيها إقناع المخاطب بقوة من خلال تتابع الأحداث مرتبة ترتيباً زمنياً، يقول[32] :

وَيَومَ غَارَتِنَا لَمْ أَنْسَهُ أَبَداً وَقَدْ تَيَقَّظَ قَومٌ بَعدَما رَقَدُوا
وَأَقبَلَ الشَّوبكُ الممنوعُ جَانِبَهُ وَقَدْ أَطافَتْ بِهِ الطَّعانةُ النُّجُدُ
ثُمَّ اجتَنَينَا ببيضِ الهِندِ مَا غَرَسُوا والنَّارُ مَا زَرَعُوا فيهِ وَمَا حَصَدُوا
ثُمَّ ارْتَحلنا وخَلّفنا دِيَارَهُمُ بَلَاقِعَاً لَيسَ إلَّا النَّؤي والوتدُ
حتّى إذا سَمِعَ الإفْرِنْجُ غَارَتَنَا وَأَنَّهُم بالذي يَخشَونَ قَدْ قُصِدُوا
وأَمَّتُ العيسُ حوراناً وقَدْ وَرِدَتْ وادِ القَطَا وَهوَ لا بَردٌ وَلا صَرَدُ
واستَقبَلَتْ عَينُ بُصْرَى غَيرَ وَانِيةٍ شِعَارُها الوجدُ والإعناقُ والجِيدُ
فَحينَ هَبَّ نَسيمٌ مِنْ دِمشقَ بِها يَشفَى العليلُ بِهِ مِنها ويَبتَرِدُ
تَباشرَ القومُ وانجَابتْ غَياهِبُهُم وأُدخِلُوا جَنَّةً مَا شَابَها نَكَدُ

فالشاعر في هذه الأبيات يستعرض لوحة بطولية لقومه، وما قاموا فيها من شجاعة في مقارعة الأعداء، متسلسلاً بالأحداث التي تتابع خلف بعضها بعضا، لتصور نتيجة مفادها قوة قومه وشجاعتهم، باستخدام الواو وثم والفاء تفيد كلها الربط بين الأحداث المتتالية زمانيا.

النتيجة: قوة قومهم وشجاعتهم وفتكهم بعدوهم.

حدث 1: يوم الغارة التي أغاروها على العدو وهم رقود عنصر المفاجأة والاستعداد.

حدث2: دخولهم الشوبك رغم منعتها واستبسال أهلها دليل على إصرارهم.

حدث3: ما نتج عن حربهم من قتل ودمار لما قام به العدو من محاصيل.

حدث4: رحيلهم عن الديار بعد انتصارهم وجعلها أطلال خالية من السكان.

حدث5: ردود الفعل التي انتشرت حتى وصلت الإفرنج فأصابهم الرعب والذعر.

حدث6: السير نحو حوران في الشام دليل على قوتهم وخروجهم منتصرين باحثين عن نصر آخر.

حدث7: وصولهم إلى الشام بصري بمشهد الفرح والسعادة والتعانق.

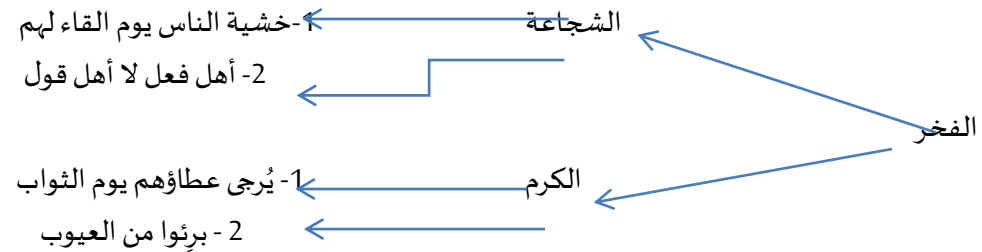
حدث8: نشوة النصر عند أهل الشام وارتياحهم له الذي أجلى ظلم الإفرنجة عنهم.

كما قد تأتي الحجج المتتابعة لتتفرع على حجج أخرى لإثباتها لتكون أقوى تأثيراً وإقناعاً، فتكون هذه الحجة نتيجة لما بعدها، وحجة لنتيجة مراد إيصالها يقول الشاعر[33] :

لَنَا الهِمَمُ الَتِي تُخْشَى وَتُرجَى لِيومِ البَأسِ أو يومِ الثَّوابِ
وَإنَّا معشرٌ كَرمُوا وطَابُوا ثَنَاءً، بُرِئُوا مِنْ كُلِّ عَابِ
نُعرَّضُ للرِّماحِ إذا لَقينَا نُفوساً لا تُعرِّضُ للسِّبابِ

فالشاعر في هذه الأبيات يدور حول فكرة واحدة هي الفخر بقومه وارتفاع شأنهم مدعما هذه النتيجة والهدف باكتسابهم صفتين تَغنَّت بها العرب، وهي الكرم والشجاعة، ففي بيته الأول يقول همم قومه تُخشى في اللقاء ويوم الحرب وتُرجى يوم العطاء والثواب بالسلم، موظفاً الطباق في تخشى وترجى والبأس والثواب ليقرنهما ببعض، ويقوي ما يريد بجمع الضِّد ،وتبع ذلك بأنَّهم معشر للثناء ببراءتِهم من العيوب، إضافةً لاكتمال الصفات الأخلاقية فيهم، مع كرمهم ونفوسهم التي تُرجى يوم الثواب والمكارم، ويتبع ذلك أيضا في البيت الثالث بحجة اكتمال شجاعتهم في حربهم وفعلهم فيها من قتل وضرب بالرماح، ومُنزّهاً لهم عن تفاهات الأقوال دون الفعل.

فالأبيات أبيات فخر، جاء الشاعر بحجج ليثبتَ أن قومه أهل له، باتصافهم بالشجاعة والكرم، ثم جاء بحجج ليثبت شجاعتهم في خشية الناس لهم يوم الحرب، وصفة الفعل القوي المقترن بالرماح لا بالأقوال والسّباب، أمَّا عن الكرم الحجة الثانية في الفخر، فجاء ليدلّل عليها بأنَّهم يُرجى عطاؤهم يوم الثواب والعطاء، فكانوا أهلا للثناء والبراءة من العيوب الأخلاقية، وهم بهذه الخصال كلّها كانوا أهلاً للفخر ورفعة الشأن، وقد ارتبطت الحجج بالواو (يُخشى ويُرجى) و(كرموا وطابوا) مما أنتج علاقة التتابع بشكل منسجم منسق في إثبات النتيجة كما الآتي:



إنَّ علاقة التتابع المعتمدة على أدوات العطف التي ربطت الحجج بعضها بعضا، في إطار بناء حجاجي واحد مفاده نتيجة واحدة ووظيفة واحدة، هي التأثير في متلقي الخطاب، وفي تتبع

الشواهد الشعرية لديه، ظهر اعتماد الشاعر على هذه العلاقة بشكل كبير **(انظر: الملحق رقم (2))**.

فجاءت علاقة التتابع لربط الحجج المتتالية والمتتابعة أفقياً ورأسياً، في شعر الغزل والفخر بفروسيته في ساحات الحرب أكثر، للتأكيد على فكرته وإثبات لتلك المواقف التي تتطلب تتابع أكثر من حجة، وقد ظهر اتصال هذه الحجج بمشاعره الخاصة في غزله وفخره، التي يريد أن يقنع المتلقي بها، عن طريق تتابع الحجج.

2- العلاقة السببية:

تعد هذه العلاقة من أبرز العلاقات الحجاجية التي تتشكَّلُ في الخطاب الحجاجي، "وهي ضرب مخصوص من العلاقات التتابعية"[34]، فالمتكلم يوصل أجزاء الكلام بشكل متلاحق ومتتابع، حتى يظهر كبنية حجاجية واحدة، ولكنَّه يعمد إلى مستوى أعمق من العلاقة، فيجعل بعض الأحداث أسباباً لأحداث أخرى، فلكلّ حدثٍ سبب، ومن هنا نجد أنَّ الرابط السببي له أنماط عديدة في الحجاج اختزلها برلمان وتيتاه في ثلاث أنماط أولها: الحجاجات التي تسعى إلى ربط حدثين متعاقبين برابط سببي، والحجاجات التي تسعى إلى الكشف عن وجود سبب حال حصول حدث، والأخير الحجاجات التي تسعى للكشف عن الأثر الذي يتولد حال حصول الحدث[35].

فالعلاقة السببية التي تُنتج جراء استعمال ألفاظ التعليل في الخطاب الحجاجي، تنتقل بين السبب والنتيجة محاولة الربط بين النتائج ومسبباتها، لتجعل هذا الخطاب خطابا إقناعياً، مستمدة طاقتها الحجاجية من عالم المنطق وأدواته للاستدلال به، فتصبح ذات قدرة في التأثير في المتلقي وسرعة الاستجابة لها والتسليم بها، فهي تربط أجزاء الكلام بعضها ببعض على أساس الاستدلال شبه المنطقي.

فالعلاقة السببية هي علاقة تبرير للنتائج، من حيث تقديم المسبب لهذه النتيجة وتدعم قوتها، وادعائها، لتحمل المتلقي على الإذعان لها والتسليم بها.

وتستخدم ألفاظ التعليل مثل لأن والمفعول لأجله ولام التعليل، ولكن قد تغيب هذه الأدوات ويبنى الخطاب على العلاقة السببية بين مكوناته ليكون هناك سؤال مفترض لبيان السبب فيما يحمله القول.

وقد جاءت هذه العلاقة في شعر الشاعر بشكل يجعلها ظاهرة في نمط منطقي، ليزيد من تأثير هذا الخطاب في متلقيه، يقول الشاعر[36] :

قَدْ أَظلَمَتْ بَهجةُ الدُّنيا لِغَيبتِهِ وَالدَّهرُ عَادَ نَدَماناً لِمَا صَنَعا

فالشاعر يصور في هذا البيت حالة الغياب والفقد التي بسببها تغيرت الحياة وأظلمت الدنيا بأسرها، والدهر ندم على هذه الفعلة، التي تَسبَّبتْ في حالة الظُّلمة الكونية والندم للدهر، هي نتيجة لتعظيم وتفخيم مكانة الغائب، لذا فالشاعر أقام علاقته السببية بتوظيف لام السببية في "لغيبته" ليربط السبب بالنتائج فالسبب غياب شخص يمثل النور والخير، والنتيجة ظلام الكون والندم فمكانة الشخص المذكور تشكل مفارقة هائلة تسببت في تغير هذا الكون في نظر الشاعر.

وقد تمتدُّ العلاقة السببية عبر مجموعة أبيات لتشكل تسلسلاً بين البُنى الحجاجية المتعاقبة، يقول الشاعر[37]:

لا تَرْجُ في نُوبِ الزَّمانِ إذْ عَرَتْ إلا الكِرَامَ وَإنَّهم لقَليلُ
فَلرُبَّما جادَ الكريمُ بِنفسِهِ أَنَفاً وخَوفاً أنْ يُقَالَ بَخيلُ
وَتَرى اللَّئيمَ مُفكِّراً في أمرِهِ يَخشَى العَواقبَ هَمُّهُ التَحصِيلُ
مَهمَا أَتَاكَ الخَيرُ فَهُوَ مُلازِمٌ وَله غداةَ الشَّرِ منك بديلُ
وتَرى الكريمَ عليه من أخلاقِهِ ومن المُروءَةِ والحياءِ دَليلُ
يَلقَاكَ في كُلِّ الأمورِ مُوافِقاً وَمُرافِقاً يَميلُ حَيثُ تَميلُ

فالنصح و الإرشاد الذي يقدّمه الشاعر في هذه الأبيات مبني على عدم اللجوء في نوبات الدهر ومصائبه إلا للكريم، مشيراً لقوة حجته للأسباب التي تدعم هذا الطرح، لأنَّ هذا الكريم قد يجود بنفسه رفعةً لها وعزةً وخوفاً أن يُقالَ عنه بخيل، يأتي بتحليل شخصية البخيل اللئيم ليوضح الصورة المناقضة للكريم، فالبخيل يخشى العواقب بين المكسب والخسارة، ولا يَهمُّه سوى نفسه التي يقدمها على كل شيء، يُلازم ما دام كاسباً للخير وعند الشدائد يترك رفيقه بعكس الكريم الذي يوافق ويرافق صديقه ورفيقه في كلّ الأمور يُسرها وعُسرها.

فقد أظهر الشاعر الأسباب التي دعته إلى إطلاق هذه النصيحة في بداية الأبيات حتى لا يقع المرء في الضيق والحرج في طلبه العون من غير الكريم مقدماً الأسباب الموجبة لهذا الطرح.

فالشاعر أقام علاقته السببية بعدة روابط في هذه الأبيات من فاء السببية (فلربما) والمفعول لأجله (أنفاً وخوفاً).

وقد تقوم هذه العلاقة بتتابع مُتكلّف لحشد الحجج وإظهار الأسباب بشكل متوالٍ ومتتابعٍ، يقول[38] :

قَلبٌ يَبيتُ مُروَّعاً يَغتَالُهُ طُولُ الفكرْ
أَظلَمَتْ ظُلماً بالقَطِيعةِ وَالنَّوى فيه الشَّرَرْ
يَا أَيُّهَا القَمَرُ المُضَلُّ وَمَا كَذَا شِيمُ القَمرْ
قَدِرَ العَدو على إِسَا ءَتِنَا بِمَا صَنَعَ القَدرْ
حَسْبُ العَدو بِأَنْ يُقَا لَ حَبيبُ قَلبِكَ قَدْ هَجَرْ

فالشاعر يطرح نتيجة مفادها تصوير حالة الأسى والمعاناة، التي يعيشها، ليقيم على أساسها خطابه الحجاجي كعلاقة سببية بين عناصر هذه العلاقة بين السبب والنتيجة:

1- **السبب**: طول الفكر وقطيعة المحبوب **النتيجة**: المعاناة والسهر والفكر.
2- **السبب**: محبوبه الذي هجر (القمر) **النتيجة**: خيبة الأمل في محبوبه (ما هكذا شيم القمر)
3- **السبب**: الإساءة له من العدو **النتيجة**: هزيمة الشاعر المعنوية وإحساسه بالانكسار.

فالشاعر أراد إدانة محبوبه بما آلت إليه أموره من معاناة وألم، بعد هجره له، محاولاً استمالة المتلقي عن طريق تتابع الأسباب والنتائج، التي اجتمعت على نتيجة عامة هي تصوير معاناته وألمه، فقام بتتابع هذه العلاقات السببية بشكل يرتبط بنتيجته الرئيسية، مصرحاً بالرابط السببي (الباء، وبما) وضمنياً تارة أخرى.

وقد تغيب الروابط السببية في الأبيات وتبقى العلاقة السببية واضحة في الأبيات، يقول الشاعر[39] :

لَأصبِّرنَّ القلبَ عَنكَ وَلو قَطَّعتَهُ بجفاكَ لي قِطَعا
وَلَأزجرنَّ النَّفسَ عَنكَ وَلو أَتلَفتَها وَأَمتَّها وَلَعا
أَيُذلُ مِثلِي في مَحبَتِكُم هيهاتَ مِثلي قَطُّ خَضَعا

فالشاعر في هذه الأبيات تبدو مشاعره الحادة والرفض القاطع للذلّ والخضوع جراء الحب كنتيجة يريد إثباتها، فبدأ بأسلوب القسم ونون التوكيد على التَّصبر لقلبه لو تقطع جراء البعد والجفاء، وبتكرار الأسلوب بالبيت الثاني على زجر نفسه وعدم مطاوعتها جراء ولعها وشوقها لمن تحب، وفي البيت الثالث أسلوب الاستفهام الإنكاري بعدم الذل والخضوع من مثله بالمكانة والشأن جراء هذا الحب.

فالأبيات تحمل السبب في هذا الصبر والزجر والرفض، ه لاستحالة ذلّ الشاعر والانصياع للعواطف، حتى لو كان يكلفه الكثير من الأذى النفسي، فهو صاحب مكانة لا تسمح له بالخضوع، فجاءت العلاقة السببية لتزيد من عزة نفسه التي ترفض الذل والخضوع، وهي رؤية الشاعر التي أراد إثباتها، ولم يظهر في هذه الأبيات الرابط السببي، ولكن العلاقة السببية كانت حاضرة فيها بشكل يتدرج حتى يصل لاكتمال أركانها دون روابط سببية صريحة.

وقد ظهرت العلاقة السببية عند الشاعر في شكل بارز(**انظر: الملحق رقم (2)**)، ومتصلة بأفعال الشاعر وانفعالاته وردة فعله وخطابه الذي يريد، لذا ظهرت في أغلب الأحيان بشكل مُتكلّف لحشدها، لتكون مسوغاً لردة فعله، ورغم القدرة للعلاقة السببية في ربط أجزاء الكلام وتماسكه وقدرتها في إزالة الغموض عن المخاطب وحمله للإذعان والتسليم، فإنَّها تتحول أحياناً إلى "قسرية غير مقنعة، ويبدو التتابع السببي بين الأحداث والأفعال أو بين الأفكار والمواقف والأحكام تتابعاً مفروضاً ينأى عن العفوية ويفتقر بالتالي إلى قوته الحجاجية"[40].

3- علاقة الاقتضاء:

تظهر هذه العلاقة في شعر الشاعر باستخدام أسلوب الشرط لتكون حجته أكثر قوةً وإقناعاً، مقترباً فيها للتصديق والتسليم بما يبثُّه، بحيث تجعل هذه العلاقة الحجة تقتضي النتيجة والعكس صحيح ، فتصبح "العلاقة ضربا من التلازم بين الحجة والنتيجة"[41]، وهو ما أشار إليه ابن يعيش قديما بقوله " واعلم أن كل واحد من الشرط والجزاء جملة فعلية تامَّة، فلما دخل عليهما حرف الشرط ربطهما وجعلهما كجملة واحدة"[42]، فهذا التلازم في العلاقة الشرطية ينم عن علاقة عقلية منطقية، تقتضي وجود عنصريين الواحد يقتضي وجود الآخر، ويرتبطان في القوة الحجاجية.

فعلاقة الاقتضاء يستخدمها المتكلم بارتباط النتيجة بشرط مُحقَّق، يكون ضرورة في تحقيق النتيجة، فلا وجود لها إلا بهذا الشرط وتلك الضرورة.

وقد تشكلت هذه العلاقة عند الشاعر على مستويين:

الارتباط السببي:

وهو الارتباط الذي يقوم بين الأسباب والنتائج التي يربطها أسلوب الشرط، وقد ظهرت في شعر الشاعر على مستوى البيت الواحد كقوله[43] :

إنْ تَسلمْ اليومَ فَهي رَهنُ غدٍ عيَّافةٌ في غدٍ سَنَذكُرَها

فالشاعر في هذا البيت يقيم الشرط والاقتضاء فيه على التسليم بنتيجة قائمة على عدم معرفة المستقبل المجهول لمصير هذه النفس، والسبب في رهنها للغد هو سلامة اليوم، فالسبب فعل الشرط (تسلم) الذي اقتضى النتيجة جواب الشرط (فهي رهن غد)، فسلامة اليوم هي سبب في دخول النفس في القادم المجهول، الذي لن تكون معه سلامة، وهو ما يجعله قلقا متوترا لسلامتها.

وقد تظهر هذه العلاقة بشكل مُكثَّف في شعره بأسلوب الشرط الذي يربط النتائج بمسبباتها وكأنها اقتضاء لا حيد عنه، يقول44 :

أَأَحبَابَنَا إِنْ فَرَقَ الدَّهرُ بَينَنَا فَقَدْ جَمَعَ النَّفْسَ الكَئِيبَةَ وَالفِكرَا
وَإِنْ جَمَعَ الوَجدُ المُبَرِّحُ وَالحَشَى فَقَدْ فَرَقَ القَلبُ المُتَيَّمُ والصَّبرَا
لَحَى الله قَوماً عَنَّفُونِي جَهَالةً وَلَمْ يَبسِطُوا لي في مَحبَتِكُم عُذْرَا
يَقُولُونَ: مَاذَا تَشتَكِي؟ قُلتُ: لَومَكُم سَفَاهاً وَتَفرِيقَ الأَحبَّةِ والدَّهرا
وَبَدرُ تَمامٍ في الشَّآمِ دَفنتُهُ وَمَا خِلتُ أَنِّي في الثَّرى أَدفِنُ البَدْرَا
وَلَو أنَّ حيّاً يُفتَدَى مِنْ حِمَامِهِ بَذَلتُ لَهُ مَالِي وَقَاسَمتُهُ العُمرَا
وَلَو كنتُ ممَّنْ يَستَطِيعُ غَسَلتُهُ بِدَمعِي وَصَيَّرتُ الفُؤادَ لَهُ قَبرَا

فالشاعر أقام علاقة الاقتضاء في هذه الأبيات على مجموعة من أساليب الشرط الممتدة في الأبيات، مظهراً تأثره بفقدان أحبته من خلال علاقة الاقتضاء القائمة على أساليب الشرط التي اقتضت الأسباب للنتائج.

فقد أقام عدة علاقات اقتضاء بأكثر من أسلوب بشكل مكثف، ليُثبتَ دلالة صدقه ووفائه لمن فقدهم من خلال:

-إن فرق الدهر بيننا فقد جمع النفس الكئيبة مع انشغال فكره.

-إن جمع الوجد والشوق مع الحشا فقد فرق بين قلبه وصبره على هذا الغياب.

-لو أن حياً يفتدى من الموت لكان يقتضي فداء هذا الشخص.

-لو كنت ممن يستطيع الغسل لاقتضى الغسل بالدموع والدفن بالقلوب لا بالقبور.

فقد أقام الشاعر علاقة الاقتضاء وحشدها بطريقة مُكلَّفة واضحة، يعكس قوة إعمال عقلي، موظفاً أساليب بلاغية الطباق والمقابلة، قائمة على المستوى السببي الذي اقتضى ما تلاه من أسباب، موظفاً أسلوب الشرط أربع مرات في أبياته، ويرتبط بمستوى امتدادي لنتيجة واحدة، مفادها الموت الذي فرَّقَ بينه وبين أحبَّته.

المستوى التقابلي:

وهذا المستوى يعتمد فيه أسلوب الشرط إلى الربط بين جملتي الشرط على سبيل المقابلة بينهما، يقول[45] :

فَإنْ تَكُنْ قَدْ مَضَتْ أَيَّامُ وَصلِكُم فَإنَّ حُبَّكُم بَينَ (الحَشَى) باقِ

فالشاعر يقيم في بيته علاقة اقتضاء ذات ارتباط تقابلي بين زمانين، الأول الماضي الذي كان ينعم بالوصل، ولكنَّه مضى وانتهى، والثاني الحاضر الذي تلاه وبقي حبه راسخاً فيه دون وصل مدللاً على ذلك بوفائه لمن أحب، والتقابل واضح بين (مضت أيام الوصل) و (باقي) للحب الناجم عن ذلك الزمان.

ظهرت علاقة الاقتضاء من خلال أسلوب الشرط، التقابل بأزمنة مختلفة بين فعل الشرط وجواب الشرط، مما يعزّز من تأثير ما يريد الشاعر إثباته، من خلال هذا الارتباط التقابلي بنتيجة مفادها حرصه على حبه لأحبابه رغم البعد وانتهاء الوصل بينهم.

ويقول مادحاً [46] :

إذا حُرِمَتْ مِصرُ زِيادةَ نِيلِهَا فَفِي يَدِهِ غَيثٌ يَجُودُ وَنَيلُ

فالشاعر في هذه البيت يحاول جعل حجة مدحه، وارتفاع قيمته باقتضاء تقابلي بين نهر النيل ويد الممدوح، فالشاعر في أسلوب شرطه يذكر فعل الشرط تخوف الناس إذا نقصت ماء النيل وهي حادثة يتخوف الناس منها لضررها على سبل معاشهم، فاستثمرها في جواب الشرط لمدح الممدوح، الذي ارتبط بالكرم والجود، فلا حاجة لتخوف الناس من نقص مياه النيل، فجعل التقابل بين نهر النيل الذي قد ينقص الماء فيه، مقابلاً ليد الممدوح التي تجود بالغيث، لتسدَّ هذا النقص وتطمئن الناس، موظفاً صورة مدحية اقتربت من واقع الناس وعقولهم، لتكون أكثر أثراً وتأثيراً في إقناع وإثبات كرم الممدوح وجوده.

ويقول أيضاً[47] :

لَو كَانَ يَنفَذُ يَوماً على الحَوادثِ أَمرِي

لَكُنتُ أَفدِيكَ بِالخَلقِ مِنْ بينِ بَدوٍ وَحضرِ

فالشاعر يتحدث راثياً مظهراً مكانة المخاطب وقيمته، ووقع موت هذا الشخص في نفسه، بأنه لو كان له سلطة وقدرة على الحوادث التي سلبته هذا الشخص، لجعل فداءه الناس جميعاً من البدو والحضر.

فأقام خطابه على مستوى حجاجي اتخذ علاقة الاقتضاء الشرطي في تقابل ضمني، بين ما هو كائن وهو عدم قدرته على التغيير وبين الرغبة فيما سيكون لو كان له القدرة لاستغنى عن كل الخلق وحافظ على هذا الشخص، كدلالة منه بأنه يغني عنهم جميعاً.

وقد ظهرت هذه العلاقة في شعر الشاعر الذي يكون فيه هادئاً متأملاً، كشعر النصح والإرشاد والحكمة والوجداني المتصل بالتأمل وإطلاق الحكم أو استدعائها، وكأنها اعتمدت العقل والمنطق في صياغتها، ليكون خطابه أكثر تأثيراً وإقناعاً في متلقيه.

4- علاقة التعارض:

تقوم هذه العلاقة على وجود حجتين متعارضتين، تعبر عن عدم الاتفاق والتناقض بينهما، وترتبطان برابط حجاجي، يقوم بمهمته بجمع النقيضين، لإثبات أحدهما على الآخر، وهذا "الترابط يقوم في جوهره على الانفصال وعدم الاتفاق في علاقة الحجة والنتيجة من جهة وبين الحجج نفسها، عن طريق روابط لغوية مثل (لكن ، بل)، والتي تعتمد في وظيفتها الحجاجية على: التأليف والتوفيق فيما تنافر من حجج حتى يكون هذا الجمع بين المختلف والمفترق من الحجج قائداً لنتيجة واحدة"[48].

فالروابط المُشكِّلة لهذه العلاقة تقوم في وضع حجة أولى تكون موافقة وتدعم وجهة النظر في الخطاب، ومن ثم يأتي بالرابط التعارضي ليربطها بحجة ثانية تعارضها، ليجعل الخطاب الحجاجي في مرمى الحجة الثانية وإبطال الحجة الأولى.

فعلاقة التعارض هي علاقة وجود حجتين متقابلتين، يجمعهما التناقض، ليقدم الحجة الثانية لتكون إبطالاً للأولى بما تحمله من قوة تؤثر في الإقناع وتغير مساره الأول.

وتعد لكن من الروابط الحجاجية وهي "تفيد الاستدراك وتوسطها بين كلامين متغايرين نفياً وإيجاباً، فتستدرك بها النفي بالإيجاب والإيجاب بالنفي"[49]، مع توجيه الخطاب لما بعدها، وحتى تعد لكن حجاجية يجب أن تتوسط حجتين متباينتين، وعند ذلك تكون الحجة الواردة بعدها حجة أقوى من سابقتها ويُحمَّل القول الحجاجي عليها.

يقول الشاعر[50] :

بِجسمِي مَا بِطَرفِكِ من سَقَامٍ وَلَكِنْ ذَا يُذيبُ وذَا يَذوبُ

فالشاعر يشبه سقمه ومرضه ونحول جسمه بطرف محبوبه وعينيه الوادعتين الرقيقتين ذلك الداء الجميل الذي يذبل العيون ويعطيها جمالا، وهي صفة جمالية للعيون، ويأتي بلكن ليربط حجة أخرى بعدها تظهر تعارضاً بحجته الأولى التي كانت جمالية بأن هذا الجسد يذوب

مرضاً ونحولاً، وعيون محبوبه تذيب الناس جمالاً وفتكاً فالمرض الذي في عين محبوبه مصدر قوة لا ضعف كمرضه الذي أنهكه نحولاً.

فالشاعر يقدم نتيجة قوامها اختلاف المضمون، وإن تشابه الشكل فشكل جسمه بمرضه كشكل عيون حبيبه في الرقة، ولكن مرض محبوبه قوة وفتك، ومرضه ضعف ونحول، وقد جمع هذه المفارقة بأداة الربط لكن، التي حملت القول فيما بعدها ومتعارضاً بما سبقها من التشابه.

وقد تأتي لكن الرابطة لعلاقة التعارض ممتدة لمجموعة أبيات، يقول[51] :

أمَا وَاللهِ لَو يَعلمُ أو يَدرِي بِمَا عِندي
لَمَا عَاقَبَنِي بِالهَجـ ـرِ وَالإعراضِ وَالبُعدِ
ولكنْ جِلَّ عِلمُ الغَيـ ـبِ عَنْ مَقدِرَةِ العَبدِ

فالشاعر هنا يبدي عتابا ولوما لما يعانيه من هجر المحبوب وبعده عنه محاولاً التلطف بهذا العتاب والابتعاد عن التجريح المباشر بتسويغه بعدم معرفة المحب وجهله بما يخفيه في قلبه، ليأتي بحجة قوية وأكثر إقناعاً وهي حجة اعتقادية بعدم معرفة الغيب الذي تقصر مقدرة البشر المحدودة عنه، محاولاً كسب التعاطف والتأثير لما يعانيه.

فالتعارض جاء موضحاً لما يريد إثباته الشاعر، بين الواقع الحقيقي الذي فرض الهجر والإعراض من محبوبه، لعدم معرفة المحب وجهله بحبه ومشاعره، والواقع الافتراضي الذي يحتم المعرفة بما يحمله من مشاعر فيحصل الوصل بينه وبين محبوبه، ولكنَّ عدم المعرفة هي نابعة من قصور البشر وإمكاناتهم المحدودة في علم الغيب، فالوصل يحصل لو توفر العلم بما يخفيه من حب عظيم، والجهل جاء بهذا الهجر والإعراض، فالتعارض واضح بين العلم والجهل والوصل والهجر بين واقعين مختلفين، وهذا يجعل الشاعر بريئاً من التقصير والهجر لمحبوبه.

يقول الشاعر[52] :

أَتُرَى لَطِيفَ خَيَالِكُم إِلمَامُ أمْ لِلتَّواصلِ أَوبَةٌ تُستَامُ
بَلْ كَيفَ يَطرُقُ طَيفُكُمْ مَنْ لَمْ يَنَمْ إِنَّ الرقادَ عَلى المُحبِّ حَرامُ
يَا سَاكِنِي البلدِ البعيدِ عَليكُمُ مِنَ مُغرَمٍ نائي المحلِّ سَلامُ
صَبٌّ إِليكُم لا يفيقُ مِنَ الأسَى يَبكِي اشتياقاً والأنامُ نيامُ
بَلْ كيفَ لا يبكِي وَتسهرُ عَينُهُ أسَفاً وَوصلُ أرامَ ليسَ يُرَامُ

فالشاعر في هذه الأبيات يستفيض بمشاعره بين عدة أفكار متعارضة، ولكنها تتصل بنتيجة يريد إثباتها، وهي التعبير عن معاناته في السهر واللوعة والشوق لمن يحب، بسبب بعد أحبابه واستحالة الوصل بينهم.

فالشاعر أقام علاقات تعارضية في الأبيات البيت الأول يطرق به سؤاله عن طيف محبوبه ورؤيته ووصله، وفي البيت الثاني يعارض هذه الفكرة بـ (بل) باستحالة رؤية هذا الطيف لمن حرم عليه النوم، مدعماً هذا الرأي بحكمة عامة وهي أن النوم لمن يحب حرام ولا يجوز لينقض ويعارض فكرة البيت الأول.

ثم يذكر بعد محبوبه وبعد تلك الديار واستحالة الوصل مما جعله دائم البكاء شوقا إليهم ودائم السهر والناس نيام، ليقدم تعارضاً آخر بين الواقع الطبيعي للنوم للناس وبين واقعه الذي فرض عليه السهر، لانشغال فكره بمن أحب شوقاً رغم استحالة هدفه في الوصل، فهو على علم بعدم جدوى هذا السهر والبكاء، ولكن لا يستطيع الخروج من هذه الحالة.

فالشاعر أقام بالرابط الحجاجي، بل علاقة تعارض بين حلم يفترضه (طيف مرتقب، ووصل، وحلم منتظر) وفي الشق الآخر وهو الواقع (السهر الملازم له فيطرد الطيف المرتقب، وابتعاد الديار والفراق الذي استحال الوصل، وبين الأسى الذي منع النوم والالتقاء بطيف المحبوب)، فجاءت، بل لتثبت في الحجة فيما بعدها للواقع المؤلم الذي يعيشه لتكون أكثر تأثيراً وإقناعاً بما يعانيه.

ظهرت هذه العلاقة فيما سبق من شواهد، في موضوعات الرثاء والصراع النفسي لديه وتقلبات الدهر، وهو ما يجعله يجمع النقيضين، ولعلَّ اتصال هذه العلاقة بهذه الموضوعات، هو حالة التقلب بين ما كان وما يكون، فالرثاء حياة وموت، وتقلبات الدهر بين ماضٍ وحاضر، فكانت علاقة التعارض أكثر فاعلية في توجيه خطابه الحجاجي ليكون مقنعاً ومؤثراً.

5- علاقة التساوق:

تعتمد هذه العلاقة في مضمونها على نتيجة واحدة تقوم على حجتين متساوقتين، تربط بينهما بالرابط "حتى" ولكن ما يميزها أن الحجة التي بعدها تكون أقوى من سابقتها ولو اتفقت الحجتين، وهذا ما يميز هذه العلاقة بالتقابل مع علاقة التعارض برابطها التي تربط بين حجتين متضادتين.

فعلاقة التساوق تُبنى الاتساق في مسار أو اتجاه واحد بين الحجج، يدعم فيه اللاحق للسابق ويكون امتداداً وتقوية له، وتكون الحجة الثانية أكثر إقناعاً وتطوراً في البناء الحجاجي.

فالرابط حتى يربط الحجتين المتساوقتين، لكن تكون الحجة التي بعده أقوى من سابقتها والمُتفِقة معها، تكون اللَّاحقة أكثر قوة في الطرح والإقناع مع اشتراك الحجتين في نفس النتيجة، فوظيفة الرابط حتى الحجاجية عملية التقوية للحجة في حركة التوجيه الذي تقوم به (حتى) في إخراج الملفوظ من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء وفي هذا التمشي رفع الغموض وتعدد المفاهيم"[53].

لذا وصف ديكرو وأنسكومبر هذه الأداة بأنها "تربط الحجج من فئة حجاجية واحدة وتخدم نتيجة واحدة، فإنَّ القول المشتمل عليها لا يقبل الإبطال والتعارض الحجاجي"[54].

وقد وردت في استعمال الشاعر في قوله[55] :

إِنَّا رَحلنَا وَفي الأحشَاءِ بَعدَكُمُ حبٌّ لَكُم لَم يُبدِ أَشجَانَهُ الأبَدُ
جُزنَا البُيوتَ وَعيسُ القَومِ صَادِرَةٌ عن بَركَة الجبِّ نَزْحاً بَعْدَكُم وَرَدوا
جَادتْ مَرَاكِعُ مُوسَى فَاستَقَرَّ بِهَا ثُمَّ استَجَدَّ لَهَا في سَيرِهَا الجَدَدُ
حَتَّى إِذا وَرَدَتْ وَالشَّمسُ مُضحِيةٌ عُيونَ مُوسَى أَحَسَّتْ بالَّذِي نَجِدُ

في هذه الأبيات يصف الشاعر مشهد رحلته من خلال رحلته المستمرة على ناقته، وأراد الشاعر أن يبرهن على قوة مصاعب هذه الرحلة واستمرارها ليلاً ونهاراً، مستعرضاً المشقة فيها، فقد ظلت ناقته تسير في مرابع موسى حتى ورودها عيون موسى، الذي لم يكن حدثا عاديا، فهي ذروة هذه الرحلة التي وصل بها بعد معاناة المسير الطويل، حتى وصلت هذه المعاناة إلى عيون موسى بقوله (أحسَّتْ) بعد حتى لتكون هذه المعاناة متساوقة مع ما قبلها، ولكن أراد الشاعر أن يوصلها إلى قمة الإقناع والإذعان لهذه المعاناة التي انتقلت من الإنسان إلى المكان، لتكون أكثر وقعاً في النفس وإحساساً بمعاناة المسير.

فالعلاقة التساوقية اتفقت بين الحجتين، ولكن كانت الحجة الثانية أكثر قوة في بيان أثر الحجة في النفس، متجاوزةً ما قبل حتى في قوتها الحجاجية ومتماشيةً معها في الدلالة.

ويقول في نفس السياق[56] :

وَتَتَلَألأُ الأَنوَارُ في وَجَنَاتِهِ حَتَّى كَأَنَّهَا الَّشمسُ في سِربَالِهِ

فالشاعر يصف ذلك الضياء والبهاء الذي يزين وجه محبوبه، ولزيادة القيمة الحجاجية والإقناعية، يأتي بصورة أكثر قوةً في هذا المعنى، وهي أن الشمس اتخذت منه ثوباً ترتديه نوراً

وضياءً لها، فالصورتان بمعنى واحد ونتيجة واحدة هي جمال محبوبه وضياء نور وجهه، ولكن ما بعد حتى أكثر قوة حجاجية لتأكيد النتيجة العامة لما يريد الشاعر.

ويقول الشاعر[57]:

ثُمَّ ارْتَحَلنَا وَخَلَّفنَا دِيَارَهُمُ بَلَاقِعاً ليسَ إلَّا النَّؤيَ وَالوَتدُ

حَتّى إذا سَمِعَ الإفرَنجُ غَارَتَنَا وَإنَّهُمْ بالَّذي يَخشَونَ قَدْ قَصَدُوا

فالشاعر يصف فعلهم بالأعداء خلال الحرب، التي جعلت ديار العدو مدمرةً هالكةً مقفرةً (بلاقع)، وكأنَّها أطلالٌ خاويةٌ، ليس فيها إلا النؤي والأوتاد الدالة على مكان البيوت، التي هلكت وهلك أصحابها، وكأنهم إعصار اقتلع هذه الديار بالحرب الطاحنة التي قاموا بها وأبلوا فيها بلاءً دمر أعداءهم، لينتقلَ ويصف لنا سرعة مباغتتهم لعدوهم الآخر، فلم يعطوا له الفرصة ليتجهز، فما أن سمع الإفرنج بالواقعة التي حدثت، حتى دخل الذعر والخوف قلوبهم و من زحفهم إليهم، ليجدوهم قد قصدوهم، فالشاعر وصل بحتى بين حجتين تدلان على قوة الجيش وفتكه بأعدائه وسرعة تقدمه ومباغتته، دلالة تَمكُّنِهم من القتال وبراعتهم فيه، لتأتي الحجة الثانية أكثر تفصيلاً وأقوى حجةً، فهي تحمل الأولى بما فعلوا بعدوهم السابق والرعب الذي أدخلوه في عدوهم اللاحق نتيجة لذلك، وسرعة مباغتتهم له دون إعطائه الوقت للاستعداد لمواجهتهم.

فجاءت الأحداث التي يريدها الشاعر متساوقة مع بعضها بعضاً، بشكل تدريجي متصاعد، وإذا قمنا بترتيب هذه الأحداث لوجدناها على النحو الآتي:

1-دمار الديار

2-الارتحال عنها

3-سماع العدو الآخر عن حجم الدمار

4-خوف العدو وذعرهم جراء ما سمعوا

5-شعور العدو بأنهم المقصودون بالهجوم.

فحتى قامت بدور تساوقي تصاعدي تدرج بالأحداث، ليصل إلى النقطة الحاسمة وذروتها في هذه الحروب في تحرير المناطق كلها، ليصل النتيجة العامة للقصيدة في انتصار هذا الجيش، والوصول للغاية المنشودة في تحرير الشام من الإفرنج والفرحة التي عمت الناس، يقول في نفس القصيدة:

تَبَاشَرَ القَومُ وَانجَابَتْ غَيَاهِبُهُم وَأُدخِلُوا جَنَّةَ مَا شَابَهَا نَكَدُ

فعلاقة التساوق على قلة استعمال الشاعر لها(**انظر: الملحق رقم (2)**)، قد يكون لسبب انشغال فكره بواقعه الذي اتصف بالتقلب، من حرب وقتال، كشابٍ في مقتبل العمر، جعله ينظر للحياة بنقيضين وعدم اتساق واقع حياته، أما علاقة التساوق تتطلب جمع حجتين أو أكثر متفقة في الدلالة ومتفاوتة في القوة التأثيرية، فجاءت بارزةً في بداية شعره الغزلي، لتقوم في تسويغ حبه وعشقه، فنراها لديه تجمع أوصاف محبوبه.

وقد ظهرت في خواتيم شعره في وصف حروبه وفروسيته، لتشكّلَ لديه حججاً مقنعةً في ماهية هذا النصر ومسبباته، الذي تتفق نهايته في وسائله وطرقه التي مر بها.

الخاتمة:

لقد توصلت دراسة العلاقات الحجاجية لشعر تاج الملوك لمجموعة من النتائج مفادها:

1-إن الخطاب الشعري لديه كان ذا بنية حجاجية، استثمرت طاقة الأدوات اللغوية لتشكيل العلاقات الحجاجية وتنوعها بين علاقة التتابع والسببية والاقتضاء والتعارض والتساوق، لتكون في تناسقها مع السياق ذات وظيفة تأثيرية في خطابه الشعري، ضمن المستويات الحجاجية العامة.

2-جاءت علاقة التتابع بارزة ومكثفة في ترابط الحجج وتسلسل الأفكار والأحداث خاصة في الحديث عن مشاعره الخاصة، عن طريق استعمال حروف العطف، فظهرت بشكل بارز في شعره الغزلي، وفي حديثه عن الحرب وساحات القتال والتسلسل في وصف أحداثه، وكانت هذه العلاقة أكثر حضوراً من غيرها من العلاقات.

3-جاءت العلاقة السببية بحضور بارز وظاهر وأكثر عمقاً ودلالة في أفعال الشاعر وانفعالاته التي تطلبت حججاً منطقية لتفسير النتائج من خلال أسبابها، في المدح والرثاء والفخر، وقد اعتمد على المفعول لأجله ولام التعليل، وقد ظهرت بشكل متكلف في بعض الأحيان.

4-جاءت علاقة الاقتضاء المعتمدة على الجملة الشرطية التي قامت باستدعاء الحجج بعضها بعضاً، في شعره الوجداني وشكواه وفي النصح والإرشاد، ولكنها كانت أقل حضوراً من سابقاتها.

5-ظهرت علاقة التعارض في شعر الرثاء والصراع النفسي الذي تشكل داخلياً وخارجياً بين تقلُّب المكان والزمان عليه، كخطاب جدلي يحمل النقيضين وكان حضورا هذه العلاقة قليلاً .

6-جاءت علاقة التساوق أقل العلاقات حضوراً في شعره، لما تتطلب من حجج متفقة في النسق الحجاجي يكون تأثيرها متفاوتاً فيما بينها، لذا كانت شواهدها محدودة وقليلة، وأكثر ما ظهرت في شعره الوجداني.

Conclusion:

This study on the argumentative relations in the poetry of Taj al-Muluk has yielded several key findings:

1. The poetic discourse of Taj al-Muluk is characterized by an argumentative structure that effectively utilizes linguistic tools to construct various argumentative relations. These include sequentiality, causality, entailment, contradiction, and coordination—each contributing to a persuasive function within the overall rhetorical framework of his poetry.

2. Sequential relation emerged as the most prominent, especially in the coherence of arguments and the progression of ideas and events. This was particularly evident in his expressions of personal emotion, through the frequent use of coordinating conjunctions. It appeared strongly in his ghazal poetry, and in descriptions of war scenes and battle events.

3. The causal relation was also clearly present, carrying significant depth and interpretive value. It was employed to justify emotional responses and actions, particularly in themes of praise, elegy, and pride. Taj al-Muluk relied on causal structures such as purpose clauses and causal particles, although its use sometimes appeared somewhat forced or artificial.

4. The entailment relation, often manifested in conditional sentences, played a moderate role in his emotional and reflective poetry, especially in expressions of lamentation, advice, and moral instruction. However, it was less prevalent than the sequential and causal relations.

5. The contradiction relation appeared primarily in elegiac poetry and in contexts of internal and external conflict. It reflected a dialectical tension shaped by spatial and

temporal instability, representing opposing poles within the poetic voice. Nonetheless, this relation appeared infrequently.

6. The coordinative relation was the least represented among the five, due to its requirement for harmonized arguments that vary in persuasive force. Its instances were limited and mostly found within his emotional and reflective verses.

المصادر والمراجع:

.

1 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب (الأخ الأصغر للسلطان صلاح الدين الأيوبي) مع تحقيق ديوانه**، الخليل:دار الينابيع للنشر والتوزيع، 1997

2 ألطاف إسماعيل أحمد الشامي، 2015، **العلاقات الحجاجية في شعر البردوني**، مجلة الدراسات الشرقية، ع55،ص301-353.

3 جمال محمود محمد عيسى، **العلاقات الحجاجية في رائية أبي تمام**، مجلة الدراسات الإنسانية الأدبية، ع11/مج،ص 1-18.

4 أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلكان (ت 681هـ - 1282م)، **وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان** ، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، 1978 (ط1)، ج1، ص290.

5 صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، (ت 764 هـ – 1363م)، **الوافي بالوفيات**، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى ،بيروت:دار إحياء التراث العربي، 2000 (ط1)، ج10/ص202.

6 الصفدي، **الوافي بالوفيات**، ج10، ص201.

7 ابن خلكان، **وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان**، ج1 : ص292.

8 جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن تغرى بُردى الأتابكي،(ت 874هـ – 1470م)، **النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، مصر:دار الكتب المصرية، 1929م (ط1)، ج6:ص96.

9 محمد كامل حسين، **دراسات في الشعر في عصر الأيوبيين**، المملكة المتحدة، الناشر مؤسسة هنداوي،:2017، ص184.

10 شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي2 (العصر الإسلامي)**، ،مصر: دار المعارف ، د ت(ط7)،ص67.

11 محمد كامل حسين، **دراسات في الشعر في عصر الأيوبيين**، ص190.

12جميل حمداوي، **من الحجاج إلى البلاغة الجديدة**، المغرب:إفريقيا الشرق، 2014، ص 25.

13 طه عبدالرحمن، **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**،الدار البيضاء : المركز الثقافي العربي، 1998(ط1)، ص213.

14 ألطاف اسماعيل أحمد الشامي، **العلاقات الحجاجية في شعر البردوني**، مجلة الدراسات الشرقية، جمعية خريجي أقسام اللغات الشرقية بالجامعات المصرية، مجلد/عدد:ع2015،55،ص301.

15 شكري المبخوت، **نظرية الحجاج في اللغة – ضمن كتاب أهم النظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم**، إشراف حمودي صعود، تونس: جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، د ت، ص377.

16 عبدالله محمد عبدالله السلطاني، **بلاغة الحجاج في خطب العصر الأموي**، العراق: دار نيبور للطباعة والنشر، 2022 (ط1)، ص393.

17 شكري المبخوت، **نظرية الحجاج في اللغة – ضمن كتاب أهم النظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم**،ص376.

18 أبو بكر الغزاوي، **الحجاج واللغة**، الدار البيضاء: العمدة في الطبع، 2006(ط1)، ص27.

سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، إربد: عالم الكتب الحديث،2007(ط1)، ص318. 19.

عبدالهادي ظافر الشهري، **استراتيجيات الخطاب :مقاربة لغوية تداولية**، طرابلس: دار الكتاب الجديد، 2004:ط1، ص20.477

21 سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، ص317.

22 أحمد كروم، الروابط الحجاجية وطاقات الاستدلال، المجلة العربية للعلوم ا

عبدالهادي ظافر الشهري، **استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية**، ص472. 23

24 أبو بكر العزاوي، **الخطاب والحجاج**، **بيروت** – لبنان: مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر، 2010(ط1)، 37.

25 أبو بكر العزاوي، **الخطاب والحجاج** ، ص22.

26 شكري المبخوت، **نظرية الحجاج في اللغة – ضمن كتاب أهم النظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم**، ص377.

27 سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، ص321.

28 عبدالله محمد عبدالله السلطاني، **بلاغة الحجاج في خطب العصر الأموي**، ص393.

29 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص152.

30 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص 123.

31 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص 127.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص 148. 32

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص136. 33

سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، ص327. 34.

35 شاييم بيرلمان/لوسي أولبرخت تيتكا، **المصنف في الحجاج (الخطابة الجديدة)**، ترجمة: محمد الولي، بيروت – لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2023(ط1)، ص410

36 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص181.

37 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص212.

38 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص172.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص183. 39

سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، ص40.334

سامية الدريدي، **الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه**، ص335. 41

42 يعيش بن علي بن يعيش بن أبي السرايا المعروف بابن يعيش، **شرح المفصل للزمخشري**، تحقيق: د. إيميل بديع يعقوب، لبنان – بيروت: دار الكتب العلمية، 2001(ط1)، ج2، ص389.

43 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص171.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص 168. 44

45 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص190.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص194. 46.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص172. 47

عز الدين الناجح، **العوامل الحجاجية في اللغة العربية**، تونس: مكتبة علاء الدين، 2011(ط1)، ص48.160

49 الحسن بن قاسم المرادي ت(749ه)، **الجنى الداني في حروف المعاني**، تحقيق: فخر الدين فباوة / محمد نديم فاضل، بيروت: دار الكتب العلمية 1992 (ط1)، ص616.

50 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص132.

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص157. 51

حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص221. 52

53 عز الدين الناجح، **العوامل الحجاجية في اللغة العربية**، ص135.

54 أبو بكر الغزاوي، **الحجاج واللغة**، ص73.

55 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص146.

56 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص202.

57 حسن محمد عبدالهادي، **دراسة شعر تاج الملوك بوري بن أيوب**، ص148.

أثر توظيف الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن

أ.د. حامد عبد الله الطلافحة* **رزان فوزي عبيدات****

تاريخ وصول البحث: 2025/4/10م تاريخ قبول البحث: 2025/7/10م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف الأغاني الوطنية في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن لمهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني، واستخدمت الدراسة الأغاني الوطنية كأداة تعليمية في تحسين وعي الطلاب بالقيم الوطنية وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على شعبتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة. أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت الأغاني الوطنية في مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم من خلال الأغاني الوطنية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية للأغاني الوطنية في الانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي وبين المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي قامت باستخدام الطريقة الاعتيادية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثه بضرورة توظيف الأغاني الوطنية ضمن الأنشطة ومحتوى الدرس وخاصة في المرحلة الأساسية لما لها من دور في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى الطلبة. وتدريب المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم في كيفية توظيف الأغاني الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الأغاني الوطنية، الدراسات الاجتماعية، مهارات التواصل، الانتماء الوطني، طلبة الصف السابع الأساسي.

* أستاذ دكتور، مناهج التدريس الاجتماعية، الجامعة الأردنية.

** باحثة.

The Effect of Using National Songs in Teaching Social Studies on Developing Social Communication Skills and National Belonging Among Seventh Grade Students in Jordan

Abstract

The study aimed to reveal the effect of employing national songs in acquiring social communication skills and national belonging among seventh grade students in Jordan. The study used national songs as a learning tool to improve students' awareness of national values and enhance feelings of belonging to the homeland. The researchers used the experimental method, and the study sample consisted of (50) male and female students distributed equally into two groups, one of which was a control group and the other an experimental group. The results of the study showed that there is an apparent difference between the averages of the experimental group that used national songs in social communication skills among seventh grade students, and the average of the control group that used the traditional method. The results showed the effectiveness of the program used through national songs in acquiring social communication skills among seventh grade students, and that there are statistically significant differences between the averages of the experimental group for national songs in national belonging among seventh grade students and the arithmetic average of the control group that used the traditional method. In light of the results of the study, the researcher recommended the necessity of employing national songs within the activities and content of the lesson, especially in the primary stage, due to its role in developing social communication skills and national belonging among students. And training teachers by the Ministry of Education on how to use national songs in social studies books while teaching social studies.

Keywords: National Songs, Social Studies, Communication Skills, National Belonging, Seventh Grade Students

المقدمة:

تتمثل التوجهات الحديثة للتربية والتعليم في توفير الظروف الملائمة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلبة بشكل شامل ومتوازن، واستخدام طرق واستراتيجيات تدريس تنمي لديهم مهارات التواصل الاجتماعي المختلفة، ليصبح الطالب إيجابيا في المجتمع الذي يعيش فيه والمجتمعات العالمية منتميا لوطنة ومجتمعة ولأمتة لذا يجب أن يكون فاعلا بالمواقف التعليمية ومحوراً لعملية التعلم والتعليم، فالأغاني الوطنية تعد من الأدوات التعليمية الفعالة التي يمكن استخدامها في تدريس الدراسات الاجتماعية، حيث تساعد في إكساب الطلبة مهارات التواصل الاجتماعي وتنمي لديهم الانتماء لوطنهم. من خلال استخدام الأغاني الوطنية ذات المحتوى التاريخي والاجتماعي، ويّمكن المعلمين من جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلاً وجاذبية، مما يحفز الطلبة على المشاركة والتفاعل بشكل أكبر مع المادة الدراسية. وتعزز الأغاني الوطنية مهارات التواصل الاجتماعي عبر تشجيع الطلبة على مناقشة المواضيع المطروحة في محتوى المادة الدراسية، مما يساعدهم على تطوير قدراتهم في الحوار والتعبير عن آرائهم بشكل منظم، كما تعمل الأغاني على ترسيخ الانتماء والمواطنة من خلال ربط الأحداث والشخصيات التاريخية بالأغاني، مما يسهل تذكرها واستيعابها بطرق إبداعية وجذابة (حماد، 2023). تعد الأغاني الوطنية أداة قوية لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى الطلبة. من خلال خلق بيئة تعليمية تفاعلية، حيث تشجع الطلبة على الانخراط في نقاشات حول محتوى الأغاني وما تحمله من قيم ومفاهيم وطنية. هذا النوع من التفاعل يساعد الطلبة على تحسين مهاراتهم في التواصل والتعبير عن آرائهم بوضوح، فمن خلال الكلمات والألحان التي تثير العواطف وتحرك المشاعر، تساهم الأغاني الوطنية في خلق روابط قوية بين الأفراد ومجتمعهم. عندما يغني الطلبة معًا، يتعلمون كيفية التعاون والتفاعل بشكل إيجابي، مما يعزز لديهم روح الفريق والعمل الجماعي (البرعي وأحمد، 2018).

تلعب الدراسات الاجتماعية دورًا حاسمًا في تشكيل فهم الطلبة للتاريخ والثقافة والأعراف المجتمعية، ومع ذلك، قد تفشل طرق التدريس التقليدية في بعض الأحيان في إشراك الطلبة بشكل كامل في المنهج الدراسي وفرصة فريدة لإثراء تجربة التعلم من خلال جعلها أكثر تفاعلية ومتعة، كما يمكن أن تكون الأغاني بجاذبيتها العالمية وتأثيرها العاطفي بمثابة أداة قوية لمساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي وتعزيز الانتماء الوطني لديهم (محمود، 2022).

تلعب الأغاني الوطنية دورًا هامًا في تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي والشعور بالانتماء الوطني لدى الطلبة، من خلال توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية، فهي وسيلة فعالة لتحفيز النقاشات الصفية حول القيم الوطنية والمجتمعية، مما يسهم في تعزيز الفهم الثقافي والوعي التاريخي بين الطلبة. هذه النقاشات تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم في الحوار والتعاون والعمل الجماعي، مما ينعكس إيجابًا على تواصلهم الاجتماعي (البرعي وأحمد، 2018). علاوة على ذلك، فإن الأغاني الوطنية تحمل في طياتها رسائل تعزز الهوية الوطنية والانتماء للوطن. من خلال الاستماع إلى هذه الأغاني وترديدها بشكل جماعي، يشعر الطلبة بالفخر والاعتزاز ببلدهم، ما يعزز لديهم الشعور بالانتماء ويعمق من ولائهم الوطني. هذا الشعور يمكن أن يكون دافعًا قويًا لتحفيز الطلبة على المشاركة الفعالة في المجتمع والعمل من أجل تطويره ورفعته، مما يجعل من الأغاني الوطنية أداة تربوية قوية في بناء جيل واعٍ ومؤمن بقيمه الوطنية (إبراهيم، 2021).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشهد المؤسسات التعليمية في الأردن سعيًا متواصلًا نحو تطوير طرائق التدريس بما يسهم في تحسين مشاركة الطلبة الفاعلة في العملية التعليمية، والانتقال من الأساليب التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ إلى أساليب أكثر تفاعلية وتحفيزًا. إلا أن الواقع يشير إلى استمرار الاعتماد على الطرق الاعتيادية، لا سيما في تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية، حيث يتم تقديم المحتوى للطلبة غالبًا من خلال السرد المباشر والمحاضرة، وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستوى تفاعلهم، وغياب الدافعية للتعلم، والشعور بالملل والخمول داخل الصف. وتتجلى خطورة هذه الإشكالية في أن تلك الطرائق التقليدية لا تسهم بفاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة، أو تعزيز روح الانتماء الوطني، وهما هدفان أساسيان لمنهاج الدراسات الاجتماعية. ويُعد هذا خللاً تربويًا يستدعي البحث عن أساليب تدريسية بديلة أكثر جاذبية وتفاعلًا، تثير اهتمام الطلبة، وتُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية القيمية والاجتماعية المرجوة.

تسعى الدراسة للإجابة عن الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التواصل الاجتماعي تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على مقياس الانتماء الوطني تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1.الكشف عن أثر توظيف الأغاني الوطنية في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن لمهارات التواصل الاجتماعي.

2.الكشف عن أثر توظيف الأغاني الوطنية في تنمية الانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة كما يأتي:

الأهمية النظرية:

1. تساهم هذه الدراسة في المجال الأوسع للنظرية التربوية من خلال استكشاف التقاطع بين تعليم الدراسات الاجتماعية والأغاني الوطنية، إنها توسع فهم كيف يمكن للمنهج متعدد التخصصات أن يعزز نتائج التعلم.

2. توفر الدراسة رؤى حول النظريات المعرفية والتعلمية، وخاصة كيف يمكن للأغاني الوطنية أن تؤثر في اكتساب الطلبة لمهارات التواصل الاجتماعي، والمشاركة العاطفية، ويضيف أدلة تجريبية إلى النظريات التي تشير إلى أن الأغاني الوطنية يمكن أن تكون أداة قوية لتنمية المهارات الاجتماعية والانتماءات الوطنية.

3. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً لدمج الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية، كما تسلط الضوء على الفوائد والتحديات المحتملة، وتوفر أساسًا للاستكشافات النظرية المستقبلية والتحسينات في أساليب التدريس التكاملية.

4. من خلال التحقيق في تأثير الأغاني الوطنية في مشاركة الطلبة وتحفيزهم، تساهم الدراسة في النظريات المتعلقة بالتعلم والتحفيز المتمركز حول الطالب. يساعد على فهم كيف يمكن لطرق التدريس المختلفة أن تؤثر في توجهات الطلبة واهتماماتهم وتركيزهم في العملية التعليمية.

الأهمية العملية:

1. يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين على تطوير وتنفيذ استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتضمن الأغاني الوطنية لتعزيز عملية التدريس والتعلم في الدراسات الاجتماعية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى بيئات الفصول الدراسية أكثر ديناميكية وجاذبية.

2. يمكن الاستفادة من هذه الدراسة مطوري وصناعي المناهج من خلال الفوائد المحتملة لدمج الأغاني الوطنية في مناهج الدراسات الاجتماعية، يمكن أن يؤدي إلى اعتماد نهج أكثر شمولية ومتعددة التخصصات في أنظمة التعليم.

3. يمكن أن تكون الدراسة بمثابة مورد لبرامج تدريب المعلمين، حيث توفر رؤى وأساليب عملية لاستخدام الأغاني الوطنية بشكل فعال في الفصل الدراسي، كما يمكن أن تساعد في تصميم دورات التطوير المهني التي تزود المعلمين بمهارات وتقنيات جديدة.

4. من خلال إظهار تأثير الأغاني الوطنية في اكتساب الطلبة لمهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني، يمكن أن تؤدي الدراسة إلى تحسين النتائج التعليمية. قد يستفيد الطلبة من الفهم المعزز والاحتفاظ والمشاركة، مما يمكن أن يساهم في نجاحهم الأكاديمي بشكل عام.

حدود الدراسة:

1-الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عدد من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة الأساسية في الأردن.

2-الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس الابداع التربوي في العاصمة عمان وتحديداً في العاصمة عمان.

3-الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2024/ 2025.

4-الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة أثر توظيف الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الأغاني الوطنية (كأداة تعليمية):

الأغنية الوطنية هي أغنية معترف بها كأغنية رسمية وهي رمز لبلد أو منطقة، يمكن للأغاني الوطنية أن تشكل الهوية الوطنية لبلد ويمكن استخدامها كتعبير لإظهار الشعور بالقومية والوطنية. يمكن استخدام الأغاني الوطنية لأشياء مختلفة، مثل الأنشطة الرياضية بين البلدان التي تُغنى عادةً خلال حفل تقديم الميداليات، كما يتم أداء النشيد الوطني في المدارس الحكومية والخاصة خلال مراسم رفع العلم ويتم غناؤه بالوقوف بشكل مستقيم.

تلعب الأغاني الوطنية دورًا بارزًا كأداة تعليمية، حيث تمتلك القدرة على تحويل العملية التعليمية إلى تجربة مشوقة ومحفزة. عندما يتم دمج الأغاني الوطنية في المناهج الدراسية، يمكن للمعلمين جذب انتباه الطلبة وجعل التعلم أكثر حيوية وتفاعلية، فإن الأغاني بفضل إيقاعها وكلماتها، تساعد في تسهيل حفظ المعلومات واسترجاعها، حيث يمكن للطلبة تذكر الحقائق التاريخية والأحداث الوطنية بشكل أفضل عندما تكون مرتبطة بلحن مألوف. من ناحية أخرى، توفر الأغاني الوطنية وسيلة لتعزيز التفكير النقدي والتحليل، حيث يمكن للطلبة تحليل كلمات الأغاني لاستخلاص المعاني والقيم المضمنة فيها، مما يطور لديهم القدرة على التفكير النقدي والتفسير العميق، إن هذه الأنشطة تعزز مهارات التحليل والنقد، وتشجع الطلبة على النظر في كيفية تصوير التاريخ والثقافة من خلال الأغاني المسموعة (حماد، 2023).

تعتبر الأغاني الوطنية من الأدوات التعليمية الفعالة التي يمكن استخدامها لتعزيز التعلم في المدارس، خاصة في مجال الدراسات الاجتماعية. من خلال دمج الأغاني الوطنية التي تعبر عن الهوية الوطنية والقيم الاجتماعية في المناهج الدراسية، يمكن تحقيق العديد من الأهداف التعليمية والتنموية لدى الطلبة (أستاذ، 2024).

ويعرف إجرائياً كأداة تعليمية تقدم فرصة فريدة لتعزيز التعليم في مجال الدراسات الاجتماعية. من خلال دمج الأغاني الوطنية في المناهج الدراسية، يمكن للمعلمين تحفيز الطلبة وتعزيز فهمهم للهوية الوطنية والقيم الاجتماعية، مما يسهم في تطوير مواطنين أكثر وعيًا وفخرًا ببلدهم.

الدراسات الاجتماعية:

تعد الدراسات الاجتماعية عنصرًا حاسمًا في المنهج التعليمي الذي يشمل مجموعة واسعة من التخصصات، بما في ذلك التاريخ والجغرافيا والعلوم السياسية والاقتصاد وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا (Farris, 2024). هدفها الأساسي هو مساعدة الطلبة على فهم تعقيدات المجتمع البشري وأدوارهم كمواطنين مطلعين ونشطين. يستكشف هذا المقال أهمية الدراسات

الاجتماعية في التعليم، ويسلط الضوء على دورها في تعزيز التفكير النقدي، وتعزيز الكفاءة المدنية، وتعزيز الوعي الثقافي (الدهش، 2022).

أحد الجوانب الأساسية للدراسات الاجتماعية هو دراسة التاريخ، ومن خلال التعرف على الأحداث الماضية، يكتسب الطلبة فهمًا أعمق لكيفية تطور المجتمعات مع مرور الوقت، كما يساعد تعليم التاريخ الطلبة على فهم أسباب وتأثيرات الأحداث المهمة، والتعرف على أنماط السلوك البشري، وتقدير مساهمات الحضارات المختلفة في العالم الحديث (حماد، 2023). يوفر فهم التاريخ أيضًا سياقًا للقضايا المعاصرة. على سبيل المثال، دراسة أسباب وعواقب الصراعات التاريخية يمكن أن تقدم نظرة ثاقبة للتوترات الجيوسياسية الحالية، فمن خلال تحليل الأحداث التاريخية، يمكن للطلبة تطوير القدرة على تقييم المعلومات بشكل نقدي، وفهم وجهات نظر متعددة، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن الحاضر والمستقبل (إيمان، 2023).

كما يزود تعليم الدراسات الاجتماعية الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة للنجاح في عالم دائم التغير للدراسات الاجتماعية الطلبة على إقامة روابط بين مجالات الدراسة المختلفة وتطبيق تعلمهم على مواقف العالم الحقيقي؛ هذا النهج الشامل يعدهم لمجموعة واسعة من المهن والخبرات الحياتية (محمود، 2022). على سبيل المثال يمكن أن يساعد فهم المبادئ الاقتصادية الطلبة على اتخاذ قرارات مالية مستنيرة، ومعرفة الأنظمة السياسية يمكن أن تمكنهم من الدفاع عن حقوقهم والمشاركة في الحكم، كما يمكن للرؤى المتعلقة بالديناميكيات الاجتماعية والثقافية أن تعزز مهارات التعامل مع الآخرين والقدرة على التكيف في أماكن العمل المتنوعة (ناصر، 2004).

مهارات التواصل الاجتماعي:

إن التواصل هو عملية تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر بين الأفراد باستخدام وسائل متعددة مثل اللغة اللفظية، والإشارات غير اللفظية، والكتابة، وغيرها. يُعد التواصل جزءًا أساسيًا من حياتنا اليومية، فهو الوسيلة التي تربط بين الناس وتتيح لهم فهم بعضهم بعضا وبناء العلاقات الاجتماعية. وفي اللغة العربية تعني كلمة التواصل: الاقتران، والارتباط، والاتحاد، والتجمع، والإبلاغ، والإنجاز، والإخطار. وفي اللغة الإنجليزية تعني كلمة التواصل: المراسلة، والارتباط، والإرسال، والتبادل، والإخبار، والإخطار. وهذا يعني أن هناك تشابهاً في معنى مفهوم التواصل في اللغة العربية والإنجليزية.

ويعرف التواصل لغوياً بأنه عملية نقل الأفكار والمعلومات من شخص إلى آخر عبر اللغة أو الرموز؛ فاللغة هي الوسيلة الأساسية للتواصل البشري، حيث تعتمد على الكلمات والعبارات والقواعد لتبادل المعلومات. ويرى علماء النفس أن التواصل هو عملية تفاعل اجتماعي يتم فيها تبادل الأفكار والمشاعر بهدف تحقيق التفاهم بين الأفراد، ويشمل التواصل هنا ليس فقط الكلمات المنطوقة، بل أيضًا الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه، ونبرة الصوت، ولغة الجسد. أما في علم الاجتماع، يُعد التواصل وسيلة أساسية لبناء العلاقات وتشكيل المجتمعات. يُعرف التواصل هنا على أنه العملية التي يتم من خلالها نقل الثقافات، الأفكار، والقيم بين الأفراد والجماعات، ما يساهم في استمرارية التفاعل الاجتماعي وتنظيم العلاقات داخل المجتمع، ويُعرف التواصل في مجال التكنولوجيا والاتصال بأنه العملية التي يتم فيها نقل البيانات والمعلومات عبر وسائل الاتصال المختلفة، سواء كانت إلكترونية مثل البريد الإلكتروني، أو وسائل التواصل الاجتماعي، أو تقنيات الاتصال الحديثة الأخرى (حسين، 2011).

مهارات التواصل الاجتماعي:

هي مجموعة من القدرات التي تُمكن الأفراد من التفاعل بفعالية مع الآخرين ونقل الأفكار والمشاعر والمعلومات بطريقة واضحة ومفهومة، تعد هذه المهارات ضرورية في مختلف جوانب الحياة اليومية، سواء في العلاقات الشخصية أو في الحياة المهنية، وتلعب دوراً أساسياً في بناء الروابط الاجتماعية، حل النزاعات، وتعزيز التعاون. ويعرفها حمد (2019) بأنها قدرة الفرد على التعبير – لفظياً وغير لفظي – عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، بالإضافة إلى قدرته على تفسيرها (بطريقة تعمل على توجيه سلوكهم نحوه) والتصرف – بطريقة مناسبة لتحقيق أهدافه. في حين تعرفها الأشقر (2023) بأنها القدرة على المبادرة في التفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية تجاههم، والتحكم في الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتفق مع طبيعة الموقف.

وتنقسم مهارات التواصل الاجتماعي حسب نموذج ريجيو Riggio إلى ثلاثة أقسام (Riggio, 2024):

1) مهارات الإرسال أو التعبيرية (Expressivity):

تشير مهارات الإرسال أو التعبيرية إلى القدرات التي يمتلكها الأفراد للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح وبطريقة مفهومة للآخرين. هذه المهارات تشمل كل ما يتعلق بإيصال الرسائل اللفظية وغير اللفظية، مثل استخدام اللغة المناسبة، نبرة الصوت، وتعبيرات الوجه، إن الهدف

منها هو أن يكون التواصل أكثر وضوحًا وأن يتمكن الفرد من إيصال ما يريد قوله بشكل فعال في المواقف الاجتماعية المختلفة.

2) مهارات الاستقبال أو الحساسية (Sensitivity):

تُعبر مهارات الاستقبال عن القدرة على تفسير وفهم الرسائل التي نتلقاها من الآخرين، سواء كانت رسائل لفظية أو غير لفظية. الحساسية في التواصل تعني أن يكون الفرد واعيًا للإشارات الاجتماعية التي يرسلها الآخرون، مثل تعابير الوجه، نبرة الصوت، وحركات الجسد. هذه المهارة تسهم في فهم أعمق لما يحاول الآخرون قوله، مما يساعد على تعزيز التفاعل الإيجابي.

3) مهارات التحكم والضبط والتنظيم (Regulation):

تُعبر مهارات التحكم والضبط والتنظيم عن القدرات التي تجعل الأفراد قادرين على إدارة عملية التواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة. هذه المهارات تتعلق بالقدرة على تعديل استراتيجيات التواصل حسب الموقف، وضبط الانفعالات والتفاعل بشكل مناسب مع الآخرين، إن الهدف من هذه المهارات هو ضمان أن التواصل يتم بطريقة منظمة وفعّالة، وأن يكون هناك توازن بين الإرسال والاستقبال لتحقيق فهم متبادل.

وقد استعرض ريجيو في نموذجة تحليلاً لهذه المهارات الأساسية الثلاث، مكونًا مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية، وهي:

1-مهارة الاستماع والإنصات: الاستماع الفعّال هو أحد أهم مهارات التواصل الاجتماعي، حيث يتطلب التركيز والانتباه الكامل للطرف الآخر أثناء الحديث. يتجاوز الاستماع الفعّال مجرد سماع الكلمات إلى فهم المعنى الكامن وراءها، سواء كان لفظياً أو غير لفظي. يتطلب ذلك عدم مقاطعة المتحدث، إظهار الاهتمام بلغة الجسد (مثل التوجه نحو المتحدث، والحفاظ على الاتصال البصري)، والرد بطريقة تعكس الفهم (Suyatna, & Jalmo, 2023).

2-لغة الجسد: تلعب لغة الجسد دوراً مهماً في التواصل غير اللفظي، قد تكون حركات اليدين، تعابير الوجه، ووضعية الجسم مؤشرات قوية على المشاعر والنوايا. على سبيل المثال، يمكن لابتسامة أو تواصل بصري أن تُعزز من فعالية الرسالة المنطوقة. لذا، يجب أن يكون الشخص واعياً إلى لغة جسده ويستخدمها بطريقة تعزز رسالته اللفظية بدلاً من أن تتناقض معها. كما يعتبر الصمت جزءا من لغة الجسد حيث يستطيع كل طرف من أطراف التواصل أن يستثمر

الصمت جيداً في خدمة أهدافه، فعليه أن يميز بين أنواع الصمت (أي أن يقرأ صمت الطرف الآخر: معناه ودلالته) (بشاري، 2024).

3-مهارة التواصل البصري: التواصل البصري يُعتبر أحد العناصر الأساسية في بناء الثقة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. من خلال الحفاظ على الاتصال البصري أثناء التحدث، يمكن للفرد أن يظهر الاهتمام والثقة بنفسه وبالآخرين. كما يعزز التواصل البصري قدرة الشخص على قراءة مشاعر الآخرين وفهم إشاراتهم غير اللفظية. التواصل البصري الفعّال يجب أن يكون طبيعيًا وغير مبالغ فيه، بحيث يشعر الآخرون بالراحة أثناء الحديث .

4-مهارات التحدث والحوار: التحدث والحوار هما وسيلتان أساسيتان في التعبير عن الأفكار والمشاعر، ويعتمدان على قدرة الشخص على اختيار الكلمات المناسبة في الوقت المناسب. من خلال مهارات التحدث الجيدة، يتمكن الفرد من عرض أفكاره بوضوح ومنطق، مما يسهم في بناء حوار بنّاء مع الآخرين، يشمل الحوار الفعّال القدرة على الاستماع الجيد للطرف الآخر، احترام وجهات النظر المختلفة، والمشاركة الفعّالة في النقاشات (الأشقر، 2023).

5-مهارة الاقناع: الإقناع هو مهارة مهمة في فن التعامل مع الآخرين، حيث يسعى الفرد إلى التأثير في الآخرين بطريقة إيجابية دون الضغط أو الإجبار. هذه المهارة تعتمد على القدرة على تقديم الحجج المنطقية، دعمها بأدلة قوية، واستخدام أساليب الحوار التي تثير اهتمام الطرف الآخر، ومن المهم أن يكون الإقناع مبنيًا على الاحترام والتفاهم المتبادل، مع الحرص على توضيح الفوائد المشتركة من الوصول إلى اتفاق (عبد المظفر، 2024).

ومن وجهة نظر الباحثين فإن أهمية مهارات التواصل الاجتماعي تكمن في بناء العلاقات، حيث تُمكّن مهارات التواصل الفعّال من بناء علاقات قوية ومستدامة سواء في بيئات العمل أو الحياة الشخصية، كما أن التواصل الجيد يعزز من الثقة بين الأفراد، حيث يسهم في إزالة الحواجز وسوء الفهم، وتسهم مهارات التواصل الاجتماعي في حل المشكلات بسرعة وكفاءة من خلال القدرة على التفاوض، طرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة.

الأغاني الوطنية ومهارات التواصل الاجتماعي:

تُعد الأغاني الوطنية أداة فعالة لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي بين الطلبة، حيث تجمع بين المحتوى التعليمي الأغاني الوطنية التي تحفز التفاعل والمشاركة الجماعية. وفيما يلي بيان كيف يمكن للأغاني الوطنية أن تُسهم في تطوير مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة:

1. **تعزيز العمل الجماعي:** تشجع الأغاني الوطنية على الغناء الجماعي، مما يعزز روح الفريق والتعاون بين الطلبة، إن المشاركة في غناء النشيد الوطني أو الأغاني التي تمجد الوطن تخلق بيئة من الوحدة والانسجام، حيث يتعاون الطلبة لتحقيق هدف مشترك. كما أن تنظيم فعاليات أو عروض موسيقية تتطلب من الطلبة العمل معًا كفريق واحد يطور مهارات التعاون والتواصل الفعال (حسن، 2015).

2. **تحسين مهارات الاستماع والتحدث:** إن الاستماع إلى الأغاني الوطنية يساعد الطلبة على تحسين مهارات الاستماع الفعال، حيث ينتبه الطلبة إلى الكلمات واللحن، مما يعزز قدرتهم على التركيز والانتباه، كما أن مناقشة محتوى الأغاني ومعانيها يوفر فرصًا للتعبير عن الآراء والمشاعر؛ هذا النوع من الحوار يساعد في تطوير مهارات التحدث والنقاش، حيث يتعلم الطلبة كيفية التعبير عن أفكارهم بشكل واضح وفعال (العناني، 2014).

3. **تنمية التعاطف والتفاهم:** تحتوي الأغاني الوطنية على رسائل عاطفية تعزز الشعور بالانتماء والتعاطف مع الآخرين، فمن خلال التفاعل مع هذه الرسائل، يتعلم الطلبة التعاطف والتفهم لمشاعر الآخرين. كما يعزز الغناء المشترك المشاعر الإيجابية والتواصل العاطفي بين الطلبة، مما يقوي الروابط الاجتماعية بينهم (نصيرات، 2010).

4. **تعزيز الهوية الوطنية والمشاركة المجتمعية:** من خلال الأغاني الوطنية، يشعر الطلبة بالانتماء إلى مجتمع أوسع يشاركهم نفس القيم والمشاعر الوطنية، إن هذا الشعور بالهوية المشتركة يعزز التواصل الاجتماعي والانخراط المجتمعي. بالإضافة إلى ذلك، تشجع الأغاني الوطنية الطلبة على المشاركة في الفعاليات الوطنية والمجتمعية، مما يزيد من فرص التواصل والتفاعل الاجتماعي (منوخ، 2015).

5. **تعزيز التعبير:** يمكن للطلاب التدرب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم من خلال غناء الأغاني الوطنية. يتم حث الطلاب على استكشاف ومشاركة وجهات نظرهم الخاصة حول مواضيع تتعلق بالفخر الوطني والهوية الجماعية، حيث تتطرق كلمات الأغاني بشكل متكرر إلى هذه الموضوعات (Suyatna,,2020).

6. **تشجيع التماسك الجماعي:** يمكن تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع والتعاون بين الطلاب من خلال قيادتهم في الأغاني الوطنية أو الغناء الجماعي. يجب عليهم التعاون والانتباه إلى بعضهم

بعضا والانسجام مع بعضهم بعضا - وهي كلها مهارات تواصل اجتماعي بالغة الأهمية (Hawkman, 2019).

7. **تشجيع المناقشة**: يمكن طرح مواضيع مثل التاريخ الوطني والقيم والهوية من خلال الأغاني الوطنية. ومع تدرب الطلاب على الاستماع باهتمام، والإجابة باهتمام، ومخاطبة بعضهم بعضا بأدب، يمكن أن يؤدي هذا إلى تبادلات مثيرة للاهتمام (Afriyuninda, 2021) .

8. **بناء الثقة:** سواء تم ذلك بمفردهم أو في مجموعات، فإن غناء الأغاني الوطنية يمكن أن يساعد الأطفال على الشعور براحة أكبر في التحدث وإلقاء العروض التقديمية. إن زيادة الثقة بالنفس لديها القدرة على تحسين التواصل في مجموعة من السياقات الاجتماعية (Voloshyn, 2016) .

9. تدريس التواصل غير اللفظي: تستخدم الأغاني التي تحتفل بالفخر الوطني في كثير من الأحيان إشارات غير لفظية مثل لغة الجسد وتعبيرات الوجه، مما قد يجعل الطلاب أكثر وعياً ومهارة في استخدام التواصل غير اللفظي (Remland,2016).

الأغاني الوطنية وتنمية الانتماء الوطني:

الانتماء الوطني يُعد أحد أهم القيم الإنسانية التي تُسهم في بناء مجتمع متماسك وقوي؛ يشعر الأفراد بالانتماء إلى أوطانهم من خلال ارتباطهم العاطفي والفكري بالوطن، ما يعزز من شعورهم بالمسؤولية تجاه بلدهم ويساهم في تنمية هويتهم الوطنية. في ظل التطورات العالمية المتسارعة، أصبح تعزيز الانتماء الوطني من الأمور الضرورية للحفاظ على تماسك المجتمعات وتطويرها، مما يساعد الأفراد على العمل بجدية نحو رفعة وطنهم. إن الانتماء الوطني هو الشعور بالولاء والانتماء العميقين للوطن، ويعبر عن ارتباط الفرد بوطنه، ثقافته، وتاريخه. يتجلى هذا الانتماء في حب الوطن والعمل على خدمته وحمايته، وكذلك احترام قوانينه وقيمه. يرى عبد العزيز (2023) أن الانتماء الوطني هو إحساس الفرد بأنه جزء من وطنه، يحبه، ويعتنق قيمه وعاداته، ويقدر مؤسساته، ويطيع قوانينه، ويحافظ على ثرواته، ويندمج في أحداثه. ويرى عبد السلام (2023) أنه اتجاه إيجابي مدعم بالحب، يشعر به الفرد نحو وطنه. وعرف خليفة (2024) الانتماء الوطني بأنه سلوك يعبر عن ثقة الفرد بالقيم الوطنية الموجودة في المجتمع، كأن يعتز برموز الوطن، وأن يلتزم بالقوانين، ويحافظ على ثروات وممتلكات الوطن، وترى الباحثه أن الانتماء الوطني هو شعور الفرد بأنه يمتلك جزءًا من هذا الوطن بكل ما فيه، وأن الانتماء

الوطني لا يقتصر على المشاعر فقط، بل يتعدى ذلك إلى الممارسات والسلوكيات التي تُظهر الولاء للوطن، مثل العمل التطوعي والمساهمة في التنمية المستدامة.

ويشير الشراري ومرسي (2024) إلى أن الانتماء الوطني يمكن أن يُبنى على ثلاثة أسس رئيسة تتكامل لتعزز شعور الفرد بالانتماء لوطنه وتفاعله مع مجتمعه، وهذه الأسس هي:

أ- **الأساس المعرفي:** يتضمن هذا الأساس فهم الفرد لتاريخ وطنه، تطوره الثقافي والسياسي، والتحديات التي مر بها، حيث إن المعرفة بالوطن تجعل الشخص أكثر وعياً بالهوية الوطنية وتزيد من ارتباطه بماضي وحاضر ومستقبل بلده. كما أن الإلمام بالحقوق والواجبات وأن يعرف الفرد حقوقه وواجباته تجاه دولته ومجتمعه يُعزز وعيه بأهمية دوره في بناء المجتمع، بالإضافة إلى أن المعرفة بالقوانين التي تحكم الدولة والنظم الاجتماعية والسياسية التي تقوم عليها تُعمق الشعور بالانتماء من خلال احترام النظام وتقدير الجهود المبذولة لحفظ النظام العام.

ب- **الأساس العلمي:** يعتبر التعليم عاملاً أساسياً في بناء الانتماء الوطني؛ فمن خلال المناهج الدراسية التي تعزز فهم الوطن وتاريخه وثقافته، يكتسب الأفراد معرفة عميقة تُشكل الأساس العلمي للانتماء، كما يساهم التطور العلمي والتكنولوجي في تعزيز شعور الفرد بالفخر بإنجازات وطنه. كما يساهم العلم في تحقيق التنمية والتقدم، مما يعزز شعور الفرد بالانتماء إلى وطنه الذي يسعى نحو الرقي والتقدم. وترى الباحثة في هذا المجال أن العبء الأكبر في هذه الحالة يقع على عاتق المؤسسات التعليمية التي يجب عليها بناء أساس علمي قوي لدى الطلبة بتاريخ دولتهم وتعزيز المفاهيم والمبادئ التي تتعلق بالانتماء للوطن.

ج- **الأساس العاطفي:** الجانب العاطفي للانتماء الوطني يتجسد في الشعور بالفخر تجاه الوطن، سواء من خلال إنجازاته أو رموزه الوطنية مثل العلم والنشيد الوطني. يُعزز هذا الفخر العاطفي التزام الفرد بحب وطنه والدفاع عنه. كما يشمل هذا الأساس العاطفي حب الفرد لأرضه وتراثه وثقافته المحلية، ويشمل ذلك أيضاً الشعور بالحنين والتعلق بالمكان حتى في حالة البُعد الجغرافي. بالإضافة إلى ذلك يعد الولاء للوطن والاستعداد للتضحية من أجله هي مكونات عاطفية قوية تشكل جزءًا أساسيًا من الانتماء الوطني، حيث إن الفرد الذي يشعر بالانتماء العاطفي سيكون مستعدًا للدفاع عن وطنه وتقديم كل ما لديه من أجل رفعة وطنه وحمايته.

الأغاني الوطنية والانتماء للوطن:

تلعب الأغاني الوطنية دورًا مهمًا في تعزيز وتنمية مشاعر الانتماء الوطني بين الأفراد، خاصة بين الشباب والطلبة. فهي ليست مجرد ألحان وكلمات، بل أدوات قوية للتواصل العاطفي والنفسي مع الوطن، بل إن الأغاني الوطنية غالبًا ما تتضمن إشارات إلى الرموز الوطنية مثل العلم، النشيد الوطني، والشخصيات التاريخية الهامة، هذه الرموز تُعزز الشعور بالفخر والانتماء لدى الأفراد، كما أن الأغاني التي تروي قصصًا عن أحداث تاريخية مهمة تساعد الأفراد على الشعور بالاتصال بتاريخ بلدهم والتراث الثقافي (عبيدات، 2019). كما تعبر الأغاني الوطنية عن القيم الوطنية مثل الحرية، العدالة، الوحدة، والتضحية، إن هذه القيم تُغرس في نفوس الأفراد من خلال تكرار سماعهم لها في الأغاني، ومن خلال التعبير عن القيم الوطنية، تُحفز الأغاني الأفراد على تحمل مسؤولياتهم تجاه المجتمع والوطن (منوخ، 2015).

ومن خلال غناء الأغاني الوطنية في المناسبات الوطنية والتجمعات العامة، يعمل ذلك على تعزيز الشعور بالوحدة والانتماء الجماعي بين الأفراد، كما أن الغناء الجماعي للأغاني الوطنية يعزز الروابط الاجتماعية بين الأفراد، حيث يتشاركون في مشاعر الفخر والانتماء. ومن خلال استخدام الأغاني الوطنية كوسيلة تعليمية لنقل المعرفة التاريخية والثقافية للأجيال الشابة يتعلم الطلبة عن تاريخ وطنهم والأحداث البارزة التي شكلت هويتهم الوطنية، حيث إن الأغاني الوطنية تُعلم الأفراد القيم والمبادئ التي تُعزز من شعورهم بالانتماء والفخر بوطنهم (الملاح، 2009).

إن الألحان والكلمات المؤثرة في الأغاني الوطنية تُثير مشاعر الحماس والفخر، مما يُعزز من روح الوطنية لدى الأفراد، كما تُشجع الأفراد على المشاركة في الفعاليات والأنشطة الوطنية، مما يعزز من شعورهم بالانتماء والمشاركة الفعالة في المجتمع (حداد، 2016). وبالتالي، فإن الأغاني الوطنية ليست مجرد ألحان وكلمات، بل هي أدوات فعالة في تعزيز وتنمية مشاعر الانتماء الوطني. من خلال تعزيز الهوية الوطنية، والقيم المشتركة، وتوحيد الشعب، ونقل المعرفة التاريخية، وتحفيز الروح الوطنية، تُسهم الأغاني الوطنية في بناء مواطنين فخورين ببلدهم وملتزمين بالمشاركة في تطويره.

ومن خلال الأغاني الوطنية يمكن التعرف على مستوى حضارة أي شعب وخصائصه الوطنية، فالنشيد يسكن وجدان الفرد ويمثل أمله ويمنحه الوعد والتضحية والعطاء، ويشكل له منابع الأمل والتطلعات للمستقبل، ويخزن في روحه الفخر التاريخي، ويساهم في رسم غد أفضل، ويفتح

الآفاق للطلبة، فهو يحتوي على معان تشمل الكثير من تطلعات الأمة، ويطهر النفس من ظلال الخوف واليأس، وينير الدرب للأفراد ويلفت انتباههم إلى القيم الوطنية وتنمية حب الخير والعطاء والتضحية والكرامة الإنسانية (عبيدات، 2019).

الدراسات السابقة:

دراسة الفاخري (2022) بعنوان "دور الأغاني الشعبية في ترسيخ مفهوم الانتماء والولاء 1921-2021: الأغاني الرمثاوية أنموذجا" إن الأغاني الشعبية تعتبر من المصادر المهمة في توثيق وسرد الأحداث التاريخية، خاصة تلك التي تسهم في ترسيخ مفهوم الانتماء والولاء للقيادة. فإلى جانب كونها شاهدة على هذه الأحداث، تمثل الأغاني الرمثاوية مثالًا بارزًا لما تتسم به من تنوع في القوالب الغنائية التي تعكس هذه الأحداث، لا سيما خلال فترة تأسيس إمارة شرق الأردن وما بعدها، حتى مرحلة الاستقلال. وقد سلطت تلك الأغاني الضوء على الأهمية التاريخية المتجسدة في كلماتها وصورتها، مع توضيح أسباب غنائها وتقديم شرح مفصل لها. كما أوضحت الأغاني طرق التعبير عن مفهومي الانتماء والولاء، خصوصًا منذ تأسيس إمارة شرق الأردن، مما يسهم بشكل كبير في بناء الهوية الوطنية للمملكة الأردنية الهاشمية.

وفي دراسة الليثي (2021) بعنوان "أثر التشكيلات الحركية باستخدام بعض الأغاني الوطنية والشعبية لتنمية الانتماء الوطني لدى طالب كلية التربية الموسيقية" إلى تصميم برنامج لتشكيلات حركية باستخدام بعض الأغاني الوطنية والشعبية، وتعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب كلية التربية الموسيقية من خلال التشكيلات الحركية والأغاني الوطنية والشعبية التي تؤثر في وجدانهم، بالإضافة إلى تحديد الفروق في درجات الانتماء الوطني باستخدام مقياس "الانتماء الوطني" على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج الموسيقي الحركي. وقد بينت النتائج أن تطبيق البرنامج الموسيقي الحركي يؤدي إلى تنمية الانتماء الوطني لدى عينة البحث، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب على مقياس "الانتماء الوطني" المستخدم.

وهدفت دراسة عبيدات، (2020) بعنوان: "أثر توظيف الأغاني والأشعار الوطنية في تدريس التربية الوطنية والمدنية على ترسيخ القيم الوطنية لدى الطلبة" إلى الكشف عن أثر توظيف الأغاني والأشعار الوطنية في تدريس التربية الوطنية والمدنية في ترسيخ القيم الوطنية وتحفيز الطلبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير تصميم شبه تجريبي كمقياس للقيم الوطنية. وتم الحصول على الصدق والثبات للمقياس. وقد طبقت الأداة على عينة مكونة من (66) طالبة

حيث ضمت المجموعة التجريبية (33) طالبة والمجموعة الضابطة ضمت (33) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لطريقة التدريس على مقياس القيم الوطنية بعد الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحثان بضرورة توظيف الأغاني الوطنية كمقدمة لتعليم التربية الوطنية والمدنية لإكسابها القيم الوطنية.

دراسة إبراهيم (2013) سعت الدراسة إلى تعليم اللغة العربية بواسطة الأناشيد الوطنية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية وريفها، شمت عينة الدراسة (18) موجهاً وموجهة و (16) مدرساً ومدرسة في سوريا بحافظة اللاذقية وريفها، تكونت عينة الدراسة من (48) طالبا وطالبة من كل صف دراسي من طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، توزعت عينة الدراسة على (6) مدارس حكومية، ثلاث منها في الريف وثلاثة في المدينة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتخصصين حول تعليم اللغة العربية بواسطة الأناشيد الوطنية وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتخصصين حول تعليم اللغة العربية عن طريق الأناشيد وفقاً لمتغير نوع العمل والمؤهل العلمي، لصالح الموجهين المتخصصين من ذوي شهادات الدبلوم والماجستير. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في الاختبارين القبلي والبعدي حول تعليم اللغة العربية بطريقة الأناشيد الوطنية تعزى لطريقة تعلم الأناشيد الوطنية تعزى لطريقة تعليم الأناشيد بطريقة الموسيقى، وهذا الفرق جاء لصالح الاختبار البعدي. كما أثبت الدراسة دور الأناشيد الملحنة والمغناة في التخلص من رتابة الروتين الصفي للتعليم.

جرلسى التجاني (2013) هدفت الدراسة للكشف عن دور الأغنية في تعزيز الحس الوطني في السودان. حيث تناول دور الأغنية الوطنية عبر مراحل مختلفة في تاريخ السودان وما لعبته الأغنية الوطنية في إطار توجيه مشاعر واتجاهات المواطن السوداني وترسيخ مفهوم الوطن، كما تتبع تطور الأغنية الوطنية منذ أن كانت مجرد مفاهيم خاصة ترتبط بالقبيلة والدفاع عن الشرف والعرض، وصولاً إلى مرحلة الإلهام الوطني بمعناه الشامل، متمثلاً في توجهات وإرشادات طليعة قيادات نادي الخريجين. تم عرض بعض النماذج التوضيحية حتى مرحلة الاستقلال وما بعدها، مدعماً الأمثلة ببعض النصوص الشعرية والمدونات الموسيقية. وقد توصلت الدراسة إلى

أهمية الغناء الوطني في توحيد مشاعر الناس، ودور المرأة في ذلك، كما أنه يعد حلقة وصل للحقب الزمنية، إضافة إلى أهمية الغناء الوطني في التربية الوطنية للنشئ.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي باختيار مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية للتعرف على أثر توظيف الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.

افراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي في مدارس الابداع التربوي في العاصمة عمان، وتم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة وعددها (25) طالباً، وتجريبية وعددها (25) طالباً.

أدوات الدّراسة: لتحقيق أهداف الدراسة جرى تصميم اختبار لقياس درجة اكتساب الطلبة لمهارات التواصل الاجتماعي، بحسب المجالات الرئيسة ومؤشراته لمهارات التواصل الاجتماعي. وتكون الاختبار من عشرين سؤالا كل سؤال يقيس مهارة من مهارات التواصل الاجتماعي.

أدوات الدراسة"

لتحقيق أهدا الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية:

مقياس مهارات التواصل الاجتماعي:

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار جرى عرضه بصورته الأولية على ثمانية محكمين متخصصين في المناهج والتدريس والقياس والتقويم، وقد أبدى المحكمون ملاحظات عامة تمثلت بالصياغة اللغوية، بحيث بقي الاختبار مكوناً من (20) سؤالا من نوع الأسئلة المقالية.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لقياس درجة ثبات الاختبار، فإن ذلك يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عالٍ وأن الأسئلة تقيس نفس المفهوم بشكل متسق.

مقياس الانتماء الوطني: تم تطوير مقياس لقياس الانتماء الوطني من خلال التدريس بالأغاني الوطنية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وعمل قائمة مفاهيم الانتماء الوطني على شكل استبانة.

ثبات الأداة للتحققق من ثبات الاختبار تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لقياس درجة ثبات الاختبار، فإن ذلك يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال وأن الأسئلة تقيس نفس المفهم بشكل متسق.

الجدول (1) معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

متغيرات الدراسة	الفقرات	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
مهارات الاستماع والإنصات	5	0.924
مهارات التحدث والحوار	5	0.940
مهارات لغة الجسد وتعبيرات الوجه	5	0.963
مهارات الاستقبال	5	0.949
مهارات التحكم والضبط والتعاطف	5	0.927
مهارات التواصل الاجتماعي ككل	25	0.986
الانتماء الوطني	25	0.989

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مهارات التواصل الاجتماعي قد تراوحت ما بين (0.924 – 0.963)، وبمعامل ثبات كلي بلغ (0.986)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمقياس الانتماء الوطني الاجتماعي (0.989)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، حيث إن قيم كرونباخ ألفا المقبولة لأغراض هذه الدراسة هو (0.60) حسب رأي (Hair, et al, 2010).

الجدول (2) معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

مهارات الاستماع والإنصات			مهارات التحدث والحوار			مهارات لغة الجسد وتعبيرات الوجه		
#	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	#	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	#	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.906**	.824**	1	.872**	.809**	1	.926**	.910**
2	.849**	.827**	2	.882**	.841**	2	.921**	.905**
3	.920**	.848**	3	.939**	.910**	3	.949**	.892**
4	.862**	.810**	4	.912**	.890**	4	.948**	.917**
5	.840**	.828**	5	.902**	.893**	5	.923**	.905**
مهارات الاستقبال			مهارات التحكم والضبط والتعاطف					
1	.940**	.930**	1	.900**	.893**			
2	.900**	.850**	2	.929**	.907**			
3	.913**	.887**	3	.895**	.773**			

4	.913**	.864**	4	.798**	.745**	
5	.892**	.878**	5	.880**	.886**	

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس (مهارات التواصل الاجتماعي) والمجال والفقرات والدرجة الكلية كانت أعلى من (0.30)، وهذا هو الحد الأدنى والمقبول لتمييز الفقرات (Pallant, 2005)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقياس بشكل فعال، وأن جميع فقرات المقياس تقيس الخاصية نفسها، مما يؤكد صدق بناء المقياس، وهذا يؤكد أن مقياس مهارات التواصل الاجتماعي يتكون بصورته النهائية من (25) فقرة.

الجدول (3) معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لمقياس الانتماء الوطني

#	الارتباط مع الدرجة الكلية	#	الارتباط مع الدرجة الكلية	#	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.725**	9	.806**	17	.741**
2	.727**	10	.779**	18	.785**
3	.747**	11	.703**	19	.759**
4	.749**	12	.749**	20	.731**
5	.706**	13	.723**	21	.725**
6	.698**	14	.731**	22	.622**
7	.665**	15	.797**	23	.732**
8	.694**	16	.756**	24	.707**
				25	.715**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس (الانتماء الوطني) والدرجة الكلية كانت أعلى من (0.30)، وهذا هو الحد الأدنى والمقبول لتمييز الفقرات (Pallant, 2005) ، مما يشير إلى أن جميع الفقرات تسهم في الدرجة الكلية للمقياس بشكل فعال، وأن جميع فقرات المقياس تقيس الخاصية نفسها، مما يؤكد صدق بناء المقياس، وهذا يؤكد أن مقياس الانتماء الوطني يتكون بصورته النهائية من (25) فقرة.

ثبات الاستبانة:

تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لقياس درجة الاتساق الداخلي للاستبيانات. إذا كانت قيمة ألفا كرونباخ عالية (عادةً فوق 0.70)، فإن ذلك يشير إلى أن الاستبيان ذو ثبات عالٍ وأن الأسئلة تقيس نفس المفهوم بشكل متسق.

ج- المادة التدريسية باستخدام الأغاني الوطنية

-تم تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام الأغاني الوطنية، مثل تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني.

-اختيار الأغاني الوطنية التي تتناسب مع المحتوى الدراسي. يمكن أن تكون هذه المواد مرتبطة بفترات تاريخية معينة، أو تحمل رسائل قيمية تتعلق بالدرس.

-تطوير خطة تدريس تشمل كيفية دمج الأغاني الوطنية في الدروس، وتحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطلبة عند الاستماع إلى الأغاني الوطنية أو التفاعل معها.

-تقديم الأغاني الوطنية للطلبة مع شرح مختصر عن محتواها وأهميتها في السياق الدراسي.

-استماع الطلبة للأغنية الوطنية بتركيز وطرح أسئلة توجيهية حول ما يسمعونه.

-إجراء مناقشة جماعية حول محتوى الأغاني الوطنية، وربطها بمهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني المراد تدريسها.

تصميم الدراسة:

تم توظيف التصميم شبه التجريبي لمجموعتين؛ تجريبية وضابطة كما يلي:

EG: 01 02 X 01 02

CG: 01 02 01 02

(EG) = المجموعة التجريبية

(CG) = المجموعة الضابطة

(01) = اختبار مهارات التواصل الاجتماعي

(02) = مقياس الانتماء الوطني

(X) = المعالجة التجريبية باستخدام الأغاني الوطنية

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: المعالجة التجريبية التي سوف تستخدمها الباحثة وهي التدريس باستخدام الأغاني الوطنية.

المتغيرات التابعة:

-مهارات التواصل الاجتماعي.

-الانتماء الوطني.

المعالجة الإحصائية تم معالجة البيانات التي سيتم جمعها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) لضمان دقة التحليل وسهولة تفسير النتائج. ستتضمن المعالجة الإحصائية الخطوات التالية:

- تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس موثوقية وثبات الاختبارات التحصيلية والاستبيانات.

-تم استخدام الإحصاءات الوصفية (Descriptive Statistics) مثل المتوسطات (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations) لتوصيف بيانات الدراسة وتوضيح خصائص العينة.

-سيتم استخدام اختبار (t-test) لتحليل الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التجربة. يساعد هذا الاختبار في تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين نتيجة لتوظيف الأغاني الوطنية في التدريس.

-تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) إذا كانت هناك حاجة لمقارنة أكثر من مجموعتين أو لفحص تأثير المتغيرات الأخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة السؤال الفرعي الأول ونصه" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التواصل الاجتماعي تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية)؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التواصل الاجتماعي لبيان الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت بطريقة التدريس من خلال الأغاني الوطنية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

المجموعة	العدد	تطبيق الاختبار قبليًا		تطبيق الاختبار بعديًا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	25	1.87	0.09	3.72	0.06
الضابطة	25	1.87	0.08	1.92	0.08
الكلي	50	1.87	0.08	2.82	0.91

يشير الجدول رقم (4) إلى وجود فرق ظاهري بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت الأغاني الوطنية في مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، حيث كان المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية الأعلى إذ بلغ (3.72) في حين كان المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة الأقل إذ بلغ (1.92)، ومن أجل التأكد من أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين البالغ (1.80) إذا ما كان له قيمة إحصائية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (a=0.05)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وذلك من أجل تحييد تأثير نتائج التطبيق القبلي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي على نتائج التطبيق البعدي للمقياس نفسه، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (5) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفرق بين أداء مجموعتي الدراسي على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
التطبيق القبلي لمهارات التواصل الاجتماعي	.000	1	.000	.073	.788	
المجموعة	40.222	1	40.222	7459.370	.000	.994
الخطأ	.253	47	.005			
الكلي المعدل	40.970	49	40.970			

يشير الجدول رقم (5) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبية التي الأغاني الوطنية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة السابع الأساسي، وبين المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة التي استخدمت

الطريقة الاعتيادية، بالاعتماد على قيمة ف المحسوبة البالغة (7459.370) بمستوى دلالة تساوي (0.000)، وبناءً على هذه النتيجة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على اختبار مهارات التواصل الاجتماعي تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية) على الاختبار البعدي لمهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع يعزى إلى استخدام الأغاني الوطنية، وبغرض معرفة لصالح أي مجموعة كان الفرق الدال إحصائية فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الاجتماعي ، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الاجتماعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	25	3.724[a]	.015
الضابطة	25	1.920[a]	.015

يشير الجدول رقم (6) إلى أن الفرق الدال إحصائيًا بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت الأغاني الوطنية في اختبار مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، حيث كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لأنه كان الأعلى إذ بلغ (3.724) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل البعدي للمجموعة الضابطة الأقل إذ بلغ (1.920)، وهذه النتيجة تؤكد وجود أثر لاستخدام الأغاني الوطنية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي ويعزز ذلك قيمة إيتا تربيع البالغة (0.994)، والتي تعبر عن حجم الأثر الذي أحدثه لاستخدام الأغاني الوطنية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي، أي أن ما نسبته (99.4٪) من التباين الحاصل في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي كان بتأثير التدريس من خلال الأغاني الوطنية، وأن النسبة الباقية وهي (1٪) ترجع إلى متغيرات أخرى لم تبحثها الدراسة الحالية.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي على مستوى المجال لمجموعتي الدراسة على القياسين القبلي والبعدي.

المصدر	المجموعة	مهارات التواصل الاجتماعي					
		القياس القبلي			القياس البعدي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الاستماع	تجريبية	25	1.79	0.19	25	3.68	0.19
	ضابطة	25	1.67	0.20	25	1.73	0.20
	المجموع	50	1.73	0.21	50	2.70	1.00
مهارات التحدث	تجريبية	25	1.92	0.25	25	3.68	0.19
	ضابطة	25	1.88	0.25	25	1.95	0.29
	المجموع	50	1.90	0.23	50	2.82	0.91
مهارات لغة الجسد	تجريبية	25	1.93	0.23	25	2.78	0.07
	ضابطة	25	2.00	0.23	25	1.93	0.07
	المجموع	50	1.97	0.23	50	2.36	0.43
مهارات الاستقبال	تجريبية	25	1.90	0.21	25	3.73	0.11
	ضابطة	25	1.97	0.20	25	1.95	0.22
	المجموع	50	1.93	0.21	50	2.84	0.92
مهارات التحكم	تجريبية	25	1.80	0.15	25	3.81	0.16
	ضابطة	25	1.90	0.23	25	1.94	0.19
	المجموع	50	1.85	0.20	50	2.88	0.96

تُظهر النتائج المبينة في الجدول (7) وجود فروق ظاهرية ما بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على القياسين: القبلي والبعدي، إذ يلاحظ ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على القياس البعدي، والذي يمثل مستوى مهارات التواصل الاجتماعي بمجالاتها المتمثلة بـ (مهارات الاستماع، مهارات التحدث، مهارات لغة الجسد، مهارات الاستقبال، مهارات التحكم) لدى طلبة الصف السابع الأساسي. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية على القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA والذي تظهر نتائجه في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA للتعرف إلى دلالة الفروق ما بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي على القياس البعدي

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر مربع إيتا
المجموعة هوتلنج تريس 175.728 مستوى الدلالة=0.000	مهارات الاستماع بعدي	37.985	1	37.985	1027.821	.000	.960
	مهارات التحدث بعدي	30.717	1	30.717	465.720	.000	.915
	مهارات لغة الجسد بعدي	8.092	1	8.092	2502.155	.000	.983
	مهارات الاستقبال بعدي	32.264	1	32.264	994.035	.000	.959
	مهارات التحكم بعدي	36.381	1	36.381	1066.606	.000	.961
الخطأ	مهارات الاستماع بعدي	1.589	43	.037			
	مهارات التحدث بعدي	2.836	43	.066			
	مهارات لغة الجسد بعدي	.139	43	.003			
	مهارات الاستقبال بعدي	1.396	43	.032			
	مهارات التحكم بعدي	1.467	43	.034			
المجموع المصحح	مهارات الاستماع بعدي	49.459	49				
	مهارات التحدث بعدي	40.660	49				
	مهارات لغة الجسد بعدي	9.433	49				
	مهارات الاستقبال بعدي	40.880	49				
	مهارات التحكم بعدي	45.360	49				

***: دالة عند مستوى (0.05).**

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة الإحصائي (ف) كانت (1027.821، 465.720، 2502.155، 994.035، 1066.606) لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي وهذه قيم دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ما بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على القياس البعدي لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي، والمتمثل بالمجالات: (مهارات الاستماع، مهارات التحدث، مهارات لغة الجسد، مهارات الاستقبال، مهارات التحكم)، هذا وقد بلغت قيمة هوتلنج تريس (175.728)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد أن هناك فروقاً ما بين المجموعة الضابطة والتجريبية على القياس البعدي يعزى للمعالجة، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية، يتضح أن الفروقات كانت دالة ولصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

وبلغ حجم الأثر للأغاني الوطنية بحسب قيمة مربع إيتا على مهارات الاستماع (0.96)، وعلى مهارات التحدث (0.915)، وعلى مهارات لغة الجسد (0.983)، وعلى مهارات الاستقبال (0.959)، وعلى مهارات التحكم (0.961) من التباين في مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي يرجع لمتغير المعالجة (الأغاني الوطنية).

ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات مهارات التواصل الاجتماعي في المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، على الاختبار البعدي، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المُعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصف السابع في الاختبار القبلي، على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية المُعدّلة لطالبات الصف السابع الأساسي على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغير المجموعة

المصدر	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
مهارات الاستماع	تجريبية	3.662[a]	.040
	ضابطة	1.746[a]	.040
المجموع		2.704	0.02
مهارات التحدث	تجريبية	3.682[a]	.054
	ضابطة	1.958[a]	.054
المجموع		2.820	0.036
مهارات لغة الجسد	تجريبية	2.800[a]	.012
	ضابطة	1.915[a]	.012
المجموع		2.357	0.008
مهارات الاستقبال	تجريبية	3.723[a]	.038
	ضابطة	1.957[a]	.038
المجموع		2.840	0.025
مهارات التحكم	تجريبية	3.818[a]	.039
	ضابطة	1.942[a]	.039
المجموع		2.880	0.026

تُشير نتائج الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية المُعدلة لدى طلبة الصف السابع الأساسي على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر الاختبار القبلي، أنّ الفروق كانت لصالح طلبة الصف السابع الأساسي في المجموعة

التجريبية (الذين درسوا من خلال الأغاني الوطنية)، إذ حصلت (مهارة الاستماع) على متوسط حسابي (3.662)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لدى طلبة الصف السابع في المجموعة الضابطة (الاعتيادية)، والبالغ (1.746) وبمجموع كلي (2.704)، وحصل مجال (مهارة التحدث) للمجموعة التجريبية على متوسط حسابي (3.682) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي (1.958)، وبمجموع كلي (2.820)، وحصل مجال (مهارة لغة الجسد) للمجموعة التجريبية على متوسط حسابي (2.80) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي (1.915)، وبمجموع كلي (2.357)، وحصل مجال (مهارات الاستقبال) للمجموعة التجريبية على متوسط حسابي (3.723)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي (1.957) وبمجموع كلي (2.840)، وحصل مجال (مهارات التحكم) على متوسط حسابي (3.818)، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي (1.942). مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم من خلال الأغاني الوطنية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

السؤال الفرعي الثاني ونصه" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على مقياس الانتماء الوطني تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية)؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانتماء الوطني لبيان الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت بطريقة التدريس من خلال الأغاني الوطنية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانتماء الوطني

المجموعة	العدد	تطبيق الاختبار قبليًا		تطبيق الاختبار بعديًا	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	25	1.89	0.09	3.76	0.81
الضابطة	25	1.90	0.81	1.99	0.69

الكلي	50	1.90	0.85	2.87	0.90

يشير الجدول رقم (10) إلى وجود فرق ظاهري بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت الأغاني الوطنية في الانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، حيث كان المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية الأعلى إذ بلغ (3.76) في حين كان المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة الأقل إذ بلغ (1.99)، ومن أجل التأكد من أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين البالغ (1.77) إذا ما كان له قيمة إحصائية ذات دلالة عند مستوى الدلالة(a=0.05)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وذلك من أجل تحييد تأثير نتائج التطبيق القبلي لمقياس الانتماء الوطني على نتائج التطبيق البعدي للمقياس نفسه، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (11) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للفرق بين أداء مجموعتي الدراسي على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانتماء الوطني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة إيتا تربيع
التطبيق القبلي لمقياس الانتماء الوطني	.004	1	.004	.589	.447	
المجموعة	39.186	1	39.186	6420.821	.000	.993
الخطأ	.287	47	.006			
الكلي المعدل	39.505	49				

يشير الجدول رقم (11) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a=0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبية التي الأغاني الوطنية في الانتماء الوطني لدى طلبة السابع الأساسي، وبين المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، بالاعتماد على قيمة ف المحسوبة البالغة (6420.821) بمستوى دلالة تساوي (0.000)، وبناءً على هذه النتيجة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية وبين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على مقياس الانتماء الوطني تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الأغاني الوطنية) على المقياس البعدي للانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع يعزى إلى استخدام الأغاني الوطنية، وبغرض معرفة لصالح أي مجموعة كان الفرق الدال إحصائية فقد تم

احتساب المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي على التطبيق البعدي للانتماء الوطني، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء مجموعتي الدراسي في التطبيق البعدي

لمقياس الانتماء الوطني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	25	3.762	0.016
الضابطة	25	1.990	0.016

يشير الجدول رقم (12) إلى أن الفرق الدال احصائيًا بين متوسطي المجموعة التجريبية التي استخدمت الأغاني الوطنية في مقياس الانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع، ومتوسط المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، حيث كان لصالح المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية لأنه كان الأعلى إذ بلغ (3.762) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل البعدي للمجموعة الضابطة الأقل إذ بلغ (1.990)، وهذه النتيجة تؤكد وجود أثر لاستخدام الأغاني الوطنية في مستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي ويعزز ذلك قيمة إيتا تربيع البالغة (0.993)، والتي تعبرعن حجم الأثر الذي أحدثه لاستخدام الأغاني الوطنية في مستوى الانتماء الوطني لدى الطلبة، أي أن ما نسبته (99.3٪) من التباين الحاصل في ارتفاع مستوى الانتماء الوطني كان بتأثير التدريس من خلال الأغاني الوطنية، وأن النسبة الباقية وهي (1٪) ترجع إلى متغيرات أخرى لم تبحثها الدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان أوصوا بالآتي:

- ضرورة توظيف الأغاني الوطنية ضمن الأنشطة ومحتوى الدرس وخاصة في المرحلة الأساسية لما لها من دور في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى الطلبة.
- وضع مصممي المناهج أنشطة تتعلق بتوظيف الأغاني الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية الواردة في الدليل لاستخدامها في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتحقيق الانتماء الوطني.
- تدريب المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم في كيفية توظيف الأغاني الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.
- عمل دراسات مشابهة تعنى بتوظيف الأغاني الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للوقوف على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وتحقيق الانتماء الوطني.

- عمل دراسات تبحث في أثر توظيف الأغاني الوطنية حسب طرق التدريس المتبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

الاقتراحات:

- إجراء دراسات لاحقة تستهدف طلبة الصفوف الأخرى (مثل الصف السادس أو الثامن) لقياس الفروق في التأثر بالأغاني الوطنية.
- يُنصح بدراسة أثر توظيف عناصر فنية أخرى (مثل القصائد، المسرح، أو الأفلام الوثائقية) على تنمية القيم الوطنية ومهارات التواصل.
- إعداد وحدات تعليمية متكاملة موجهة لطلبة المرحلة الأساسية توظف الأغاني الوطنية ضمن استراتيجيات التدريس.
- دراسة العلاقة بين استخدام الأغاني الوطنية وانخفاض مظاهر السلوك السلبي داخل المدرسة، مثل التنمر أو العنف اللفظي.

قائمة المصادروالمراجع:

إبراهيم، نورا أسامة. (2021). اثر التشكيلات الحركية باستخدام بعض الأغاني الوطنية والشعبية لتنمية الانتماء الوطني لدى طالب كلية التربية الموسيقية. *مجلة علوم وفنون لموسيقى*، 46 (عدد خاص 2) (الموسيقى وهوية الشعوب)، 1041-1066.

الأشقر، هيفاء. (2023). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة البعث-سلسلة العلوم التربوية*، 45(14)، 11- 70.

البرعي، إمام محمد على، وأحمد، هاله عزالدين محمد. (2018). الجوانب التربوية لاستخدام الأغاني الوطنية في تدريس الدراسات الاجتماعية. *مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا*، 34(34)، 244-255.

بشاري، موسى محمد حجازي. (2024). برنامج قائم على التفكير الابتكاري لتطوير أنماط التواصل اللفظي لمعلمة رياض الأطفال. *مجلة الطفولة*، 47(1)، 871-901.

حداد، رامي نجيب. (2016). أثر تعليم الموسيقى في المدرسة على الصحة النفسية للطلبة وتحفيزهم على التعلّم، دراسات نفسية وتربوية، *مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، 17، 25- 32.

حسين، بدر ناصر. (2011). مفهوم الاتصال: البعد النفسي والاجتماعي أنموذجاً. *مجلة مركز بابل*، 2 (1)، 190-199.

حماد، سوزان محمد. (2023). دراسة تأثير استخدام الموسيقى كوسيلة تعليمية في تدريس التربية الفنية على مستوى الإدراك والإبداع لدى الطلبة في المراحل الأولى في مدارس مديرية قصبة إربد. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 39(6.2)، 1-34.

حمد، نادرة جميل. (2019). مهارات التواصل الاجتماعي عند المرشدين التربويين. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 43، 1068- 1095.

الخليف، شروق عبد العزيز. (2023). دور المؤسسات التربوية في تعزيز قيم الانتماء الوطني: دراسة من منظور الخدمة الاجتماعية. *مجلة الآداب*، 12(2)، 343-376.

الدهش، فاتن عبدالله. (2022). فاعلية استخدام استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية القيم في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في المملكة العربية السعودية .*مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1 (12)، 35- 159.

الشراري، ذياب مقبل، ومرسي، صفاء إسماعيل. (2024). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الانتماء الوطني لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (68)، 145- 218.

عبد السلام، محمد حسن. (2023). دور الجامعات المصرية في تنمية قيم الانتماء الوطني دراسة على عينة من طلبة جامعة المنصورة. *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية واللغات*، 25(75)، 1-30.

عبد المظفر، نضال عيسى. (2024). مستوى امتلاك مهارات التواصل التربوي (اللفظي-وغير اللفظي) لدى مدرسي المدارس الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة أبحاث ميسان*، 19 (37)، 715- 748.

عبيدات، محمد عدنان، وعبيدات، هاني. (2020). أثر توظيف الأغاني والأشعار الوطنية في تدريس التربية الوطنية والمدنية على ترسيخ القيم الوطنية لدى الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28* (2) 807.

عبيدات، هاني. (2019). فاعلية توظيف الأغاني الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16 (2) ،233-223.

العناني، حنان عبد الحميد. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاءين اللغوي والموسيقي لدى طالبات تخصصي تربية الطفل ومعلم الصف. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 2014(34)، 29-54.

الفاخري، إسلام خالد محمد. (2022). دور الأغاني الشعبية في ترسيخ مفهوم الانتماء والولاء 1921-2021: الأغاني الرمثاوية أنموذجا. *المجلة الأردنية للفنون*، 15 (1)، 347- 354.

قنيفي، سهام، وعلال، جنان. (2018). مهارات التواصل في ظل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (بين جدلية الاكتساب والزوال). *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، 17، 127- 146.

الليثي، نور أسامة. (2021). أثر التشكيلات الحركية باستخدام بعض الأغاني الوطنية والشعبية لتنمية الانتماء الوطني لدى طالب كلية التربية الموسيقية. *مجلة علوم وفنون الموسيقى*، 46، 1041 – 1066.

محمود، هويدا ابراهيم. (2022). استخدام التعلم الإلكتروني التفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 4(1)، 91-120.

الملاح، محمد علي رضا. (2009). الإدارة المدرسية ومعلم الموسيقى في مدارس محافظة إربد، *مجلة علوم وفنون الموسيقا*، 20، 874- 892.

منوخ، صباح مرشود. (2015). للتجهيزات الاجتماعية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 22 (12)، 230- 301.

ناصر إبراهيم. (2004). *أصول التربية الوعي الانساني*، ط،1 مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن.

نصيرات، نضال محمود. (2010). *أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Afriyuninda, E., & Oktaviani, L. (2021). The Use of English Songs to Improve English Students'listening Skills. *Journal of English Language Teaching and Learning, 2*(2), 80-85

Amelia, A. (2024). Songs as an Innovative Solution to Overcome the Monotony of Social Studies Learning. *Langgam: International Journal of Social Science Education, Art and Culture, 3*(2), 19-27.

Burak, S., & Baş, A. (2024). The Effect of Musical Play on the Social Skill Development of Primary School Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 11*(1), 115-125.

Farris, P. J. (2024). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. Waveland Press.

Hawkman, A. M., & Van Horn, S. E. (2019). What does it mean to be patriotic? Policing patriotism in sports and social studies education. *The Social Studies, 110*(3), 105-121.

Remland, M. S. (2016). *Nonverbal communication in everyday life*. Sage Publications.

Riggio, R. E. (2024). Developing Student Leader Emotional and Social Communication Skills. *Journal of Campus Activities Practice and Scholarship, 6*(1), 68-73.

Suyatna, A., & Jalmo, T. (2023, May). Communication Skills in Learning: An Integrative Review. In *4th International Conference on Progressive Education 2022* (ICOPE 2022) (pp. 365-378). Atlantis Press.

Voloshyn, P., & Voloshyna, A. (2016). Music as a Means of Civic Personality Developement. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies,* (4), 18-31.

.

صيغة (انفعل) بين البناء الصرفي والمعنى الدلالي: دراسة وصفية تحليلية

د. بيان محمد يوسف صالح*

تاريخ وصول البحث: 2025/5/6م تاريخ قبول البحث: 2025/7/10م

الملخص

تهدف الدراسة إلى محاولة تحديد وضبط صيغة (انفعل) بناء ودلالة، بوصفها من الأفعال الثلاثية المزيدة بحرفين في اللغة العربية، اعتمادًا على جهود اللغويين المتقدمين والمحدثين، واستنادًا لاستعمالات القرآن الكريم لهذه الصيغة، وعرض أقوال المفسرين فيما يتعلق بها، انطلاقًا من أن لكل زيادة في المبنى زيادة في المعنى غالبًا. وتتّبع الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي قام بدراسة البناء الصرفي ثم المعنى الدلالي لصيغة (انفعل) ودراسة دلالة صيغة (انفعل) في القرآن الكريم والعلاقة بين صيغة (انفعل) وصيغة المبني للمجهول (فُعِل) والعلاقة بين وزن (انفعل) ووزن (افتعل) ومن ثم بيان ما لا يجوز صياغته على وزن (انفعل). وقد كشفت الدراسة أن الإشكال الصامتي الذي تتألف منه أصوات بنية (انفعل)، لعب دورًا في منح مفهوم المطاوعة معنى جديدًا يتمثل بـ (المرونة)؛ إذ إنه مطلب فرضته العناقيد الصوتية المكونة لبعض الكلمات، من حيث إمكانية التبادل الموقعي بين الأوزان التي يمكنها أن تنوب عن صيغة (انفعل)، ثم طرد الباب على ما حمل الإشكال الصامتي وما لم يحمل، بأثر لهجي.

الكلمات المفتاحية: صيغة (انفعل)/ البناء الصرفي/ المعنى الدلالي/ المطاوعة/ العلاج.

* دكتورة.

Infa'ala Form between Morphological Structure and Semantic Meaning: An Analytical Descriptive Study

Abstract

This study aims to define and control the structure and meaning of the form (infa'ala) as one of the triliteral verbs augmented by two letters in the Arabic language. This study draws on the efforts of ancient and modern linguists, the Quranic uses of this form, and the interpretations of commentators regarding it, based on the premise that every addition to the structure results in an increase in meaning. The study follows a descriptive-analytical approach, which examines the morphological structure and semantic meaning of the form (infa'ala). It also examines the significance of the form (infa'ala) in the Quran, the relationship between the form (infa'ala) and the passive form (fu'il), and the relationship between the form (infa'ala) and the form (ifta'ala). It then explains what cannot be formulated with the form (infa'ala). The study revealed that the consonantal diacritical mark that comprises the sounds of the structure (infa'ala) played a role in giving the concept of compliance a new meaning, namely "flexibility." This is a requirement imposed by the phonetic clusters that comprise some words, in terms of the possibility of positional exchange between the weights that can replace the form (infā'ala), and then the chapter is expanded to include what carries a consonant problem and what does not, with a dialectal effect.

Keywords: Form (Infā'ala) / Morphological Structure / Semantic Meaning / Compliance / Treatment.

المقدمة:

تُعدّ البنية الصرفية في اللغة العربية من المحاور الجوهرية لفهم التكوين اللغوي وديناميكية المعنى. ومن أبرز الصيغ التي تستوقف الدارس بنيةً ودلالةً صيغة (انفعل)، التي تعكس معاني انفعالية أو انعكاسية أو تلقائية، وتُظهر خصائص صرفية متشابكة مع سياقات دلالية متعدّدة.

إن هذه الصيغة لا تُستخدم اعتباطًا، بل تخضع لقوانين صرفية وضوابط اشتقاقية دقيقة، تُكسبها طابعًا وظيفيًا مميّزًا، يتجلّى بوضوح في الاستعمال القرآني، وفي تماهيها مع بنيات صرفية أخرى، نحو صيغة (افتعل) والمبني للمجهول. وتزداد أهمية هذه الدراسة حين ننتقل بها من الحيّز النظري إلى الفضاء القرآني؛ إذ تتجلى صيغة (انفعل) في مواضع عديدة، مشحونة بدلالاتٍ بلاغية لا يمكن فصلها عن السياق القرآني العام، مما يجعل من التحليل الصرفي والدلالي لهذه الصيغة ضرورة لفهم عمق الخطاب القرآني وتذوّق جزالة التعبير العربي فيه. وتنطلق أهمية هذه الدراسة من أربعة محاور رئيسة، على النحو الآتي:

1-الصرفي: تناول منهجي لصيغة (انفعل) من حيث البناء والقواعد والقيود.

2-الدلالي: الكشف عن الأبعاد المعنوية المرتبطة بهذه الصيغة في الاستعمال الفصيح.

3-البلاغي: الوقوف على أثر هذه الصيغة في صياغة المعاني القرآنية.

4-المقارن: دراسة العلاقة المركّبة بينها وبين صيغ صرفية أخرى، وإبراز الخصائص الفارقة.

وتكمن إشكالية الدراسة في أنّ الصرفيين المتقدمين قد تناولوا صيغة (انفعل) ضمن الأوزان الدالة على المطاوعة، وهذا التحديد الدلالي يبدو قاصرًا عند مواجهة الاستخدامات الفعلية في النصوص العربية الفصيحة، لاسيّما في القرآن الكريم؛ إذ تكشف الدراسة التأملية التحليلية عن أبعاد دلالية متعددة لصيغة (انفعل)، تتجاوز مفهوم المطاوعة إلى معانٍ أخرى، نحو التلقّي، والانفعال النفسي، والتحول الداخلي، بل وأحيانًا إلى الدلالة على الفعل التلقائي أو ما يشبه البناء للمجهول. ومن هنا، تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: إلى أيّ مدى يعكس البناء الصرفي لصيغة (انفعل) دلالة واحدة محدّدة؟ وهل يمكن حصر دلالتها بالمطاوعة فحسب، أم أنّ الاستعمالات السياقية تكشف عن ثراء دلالي يتجاوز هذا التحديد التقليدي؟

وبناء على ما تقدم جاءت الدراسة تجيب عن الأسئلة الآتية:

1-ما خصائص البناء الصرفي لصيغة (انفعل)؟

2-كيف تتوزّع الدلالات التي تعبّر عنها هذه الصيغة بحسب السياق؟

3-ما القيمة البلاغية والدلالية لصيغة (انفعل) في القرآن الكريم؟

4-ما أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الصيغة والفعل المبني للمجهول؟

5-كيف تتقاطع (انفعل) مع (افتعل) صرفيًّا ودلاليًّا؟

6-ما القيود الصرفية التي تمنع صياغة أفعال معينة على وزن (انفعل)؟

ومن الفرضيات التي افترضتها الدراسة ما يأتي:

1-أن لصيغة (انفعل) بناءً صرفيًّا منتظمًا يلتزم بقواعد اشتقاقية خاصة.

2-أنّ الصيغة تؤدي دلالات وظيفية تتجاوز مجرد الانفعال إلى معنى التحوّل والانقياد.

3-أنّ ورود صيغة (انفعل) في القرآن الكريم لم يكن عشوائيًا، بل استُخدمت لتحقيق غايات بلاغية محدّدة.

4-أنّ هناك تداخلاً جزئيًا بين (انفعل) و(افتعل) والمبني للمجهول من حيث البناء، لكن مع فروقات دلالية واضحة.

ومن أبرز الدراسات السابقة التي تناولت صيغة (انفعل)، دراسة أحلام الشريف (2018) بعنوان "أوزان الفعل الثلاثي في القرآن الكريم"، وقد تناولت هذه الدراسة الصيغة عرضًا ضمن سرد عام للأوزان، دون التوقف عند التحليل الوظيفي أو المعالجة السياقية العميقة لدلالة الصيغة في السياق القرآني، مما جعل تناولها جزئيًّا وغير مخصص. أما دراسة محمود الفاضل (2020) بعنوان "الأوزان التحويلية في العربية: دراسة صرفية"، فقد ركّزت على الجانب التركيبي لأوزان (افتعل، انفعل...) بوصفها صيغًا تحويلية، دون ربطها بالنصوص القرآنية أو التطرق إلى ظواهر المنع الصرفي المصاحبة لها. بينما سعت دراسة سارة العيسى (2023) "انفعل وافتعل: دراسة صرفية مقارنة" إلى بيان العلاقة التركيبية بين الصيغتين، إلا أنها اقتصرت على الجانب البنيوي، دون تحليل دلالي معمّق أو استقراء قرآني موسّع. وقد تميز هذا البحث عن سابقيه في عدة جوانب نوعية؛ إذ جمع بين التحليل البنيوي والدلالي في آنٍ معًا، معتمدًا منهجًا وصفيًّا تحليليًا، يقوم على تتبع صيغة (انفعل) في سياقها القرآني، مستكشفًا أبعادها النفسية والتداولية والبلاغية، ومفككًا الدلالة السياقية والوظيفية لها في ضوء السياق الكلي للنص. كما تفرد هذا البحث بربطه صيغة (انفعل) بثلاثة محاور مترابطة: الصيغة الموازية (افتعل)، والبناء للمجهول، وظاهرة المنع الصرفي، في إطار تنظيري تطبيقي، يكشف عن الأثر التفاعلي بين البنية والدلالة، بوصفه مدخلًا لفهم أعمق للصيغة وتطوّرها الدلالي.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي قام بعد الملخص والمقدمة على النحو الآتي:

أولًا: التشكيل الصرفي لصيغة (انفعل): بين الانتظام البنيوي والخصوصية الاشتقاقية.

ثانيًا: الوظيفة الدلالية لصيغة (انفعل): أبعاد الانفعال والتلقّي في السياق العربي.

ثالثًا: تجليات صيغة (انفعل) في القرآن الكريم: تحليل بلاغي دلالي.

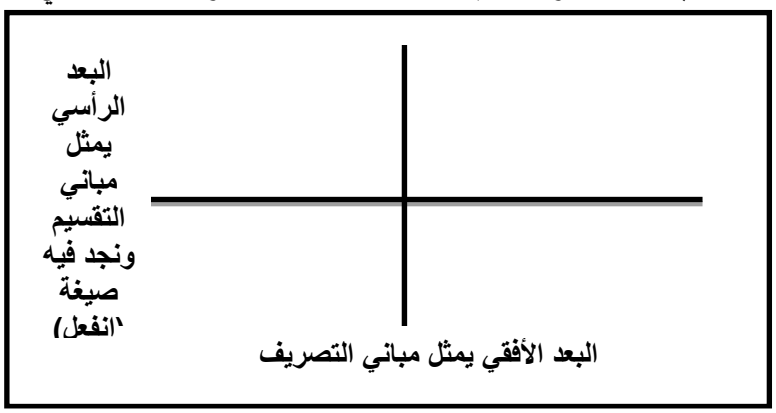
رابعًا: صيغة (انفعل) والمبني للمجهول: قراءة مقارنة في البنية والدلالة.

خامسًا: انفعل وافتعل: دراسة تقابلية في الصياغة والدلالة الوظيفية.

سادسًا: القيود الصرفية على بناء الأفعال بصيغة (انفعل): علل المنع وتطبيقاته.

أولًا: التشكيل الصرفي لصيغة (انفعل): بين الانتظام البنيوي والخصوصية الاشتقاقية.

تقع صيغة (انفعل) في نظام اللغة العربية الصرفي ضمن المباني التقسيمية، فإذا تصورنا النظام الصرفي في صورة جدول تتشابك فيه العلاقات والمقابلات، فإن هذه النوع من المباني سيمثل البعد الرأسي لهذا الجدول، أما المباني التصريفية، أي: المباني التي يتم التصريف على أساسها كالمتكلم وفرعيه، والمفرد وفرعيه، وكالمذكر والمؤنث، والمعرفة والنكرة، فهي التي تمثّل البعد الأفقي لجدول النظام الصرفي، وبين هذين المبنيين أوجه اتفاق وأوجه اختلاف، ويقصد بأوجه الاتفاق العلاقات، وبأوجه الاختلاف المقابلات، ففي داخل المطاوعة نجد صيغة الفعل، نحو: انْفَعَلَ ويَنْفَعِلُ وانْفَعِلْ، ونجد صيغة الاسم، نحو: انفعال ومُنفعِل ومُنفعَل به، فتكون المطاوعة علاقة تربط بين كل هذه الصيغ، ولكن اللغة تعمد عند اتفاق المباني إلى إيجاد أنواع المقابلات بينها، فيكون إيجاد المقابلات بواسطة مباني التصريف[1].



الشكل (1): موقع صيغة (انفعل) ضمن النظام الصرفي في اللغة العربية

لذا فإن صيغة (انفعل) تمثل نوعًا من أنواع البنى المزيدة في اللغة العربية، والزوائد كثيرة الدخول في الأبنية العربية، وقد تحدث عنها الدارسون قديمًا وحديثًا، موضحين أن الزيادة إما زيادة اشتقاقية (محورية) تعمل على إبراز أشكال معجمية جديدة، كما في دخول النون على صيغة (انفعل)؛ إذ إن بناء (انفعل) من أبنية الثلاثي المزيد بحرفين، وإما زيادة نحوية تصريفية كما في دخول واو الجماعة وتاء التأنيث ونون النسوة وغيرها من الزيادات النحوية الصرفية[2].

وقد اشترط في اشتقاق هذه الصيغة دلالة الفعل على علاج حسي، وأن يتلاقى الفعلان في الاشتقاق (المجرد والمزيد)، كما أن شرط الاشتقاق أن يكون الفعل مختصًّا بالعلاج والتأثير؛ أي بالأفعال الظاهرة؛ لأن المطاوعة هي قبول الأثر، فتكون أوفق في الأفعال الظاهرة للعيان نحو الكسر والقطع، ولا يقال في الأفعال غير الظاهرة نحو الظن والعلم والفهم، على الرغم من خروج بعض الأفعال عن هذين المقياسين[3].

وقد أشار الشملالي أن صيغة (انفعل) تطرح إشكالًا صامتيًّا من ناحية التأليف، من حيث إن بعض الحروف حين ترد في الموقع الأول (فاء الكلمة) تعالج بالإبدال، والإبدال إما سماعي وإما قياسي، والإبدال في صيغة (انفعل) من الإبدال القياسي، الذي يلزم صورة ثابتة إلى حد ما عند قياسه على ألفاظ اللغة، ويتأثر الإبدال القياسي بنوعية الحدث ونوعية الأصوات المكونة للفظ، ووجود معطيات متمثلة بالإنجاز والتعدي واللزوم، تؤثر في اقتناء الفعل لصيغة (انفعل). يضاف إلى ذلك أن هذه الزيادة تخضع لمقاييس فونولوجيا علم الأصوات؛ إذ يشترط في الفعل الذي يكون على وزن (انفعل) ألا يكون مبتدئًا بلام أو راء أو واو أو ميم أو نون (يمكن جمعها في جملة: لم نرو = محظور صوتي)، وإلا كان على وزن افتعل، فالأصل أن يقال: ارتمى وليس انرمى، واتصل وليس انوصل، وانتفى وليس انّفى[4]. وقد وصف السغروشني مثل هذه **الألفاظ بالشوهاء** كونها لا تخضع للقواعد الصوتية الفونولوجية، ووصف ما يجري في مثل: (امّحى) و (امّعط) بالإدغام **المشوه أو غير اللائق**[5]. ومما خالف القياس، قولهم: "امَّلَسَ، وهو انْفَعَلَ فأُدغم. يقال: انْمَلَسَ من الأمر، إذا أفْلَتَ منه، ومَلَّسْتُهُ أنا"[6]. و "انَّمَسَ الرجل، بتشديد النون، أي استتر، وهو انفعل. والنمس بالكسر: دويبة عريضة كأنها قطعة قديد، تكون بأرض مصر، تقتل الثعبان[7]. و "رجلٌ أمْعَطُ بين المَعَطِ، وهو الذي لا شَعَر على جسده. وقد مَعِطَ. وامْتَعَطَ شعره وتَمَعَّطَ، أي تساقَطَ من داءٍ ونحوه، وكذلك امَّعَطَ وهو انْفَعَلَ. يقال: امَّعَطَ الحبلُ وغيرُه، أي انْجَرَدَ"[8].

أما فيما يتعلق ببنية صيغة (انفعل) وزيادة النون الساكنة عليها، فقد اصطلح الإملائيون على أن يضعوا قبل الحرف الساكن الذي تبدأ به هذه الكلمات همزة لا صلة لها بتركيب الكلمة نظريًّا، ولا ينطقها عمليًّا، ولا معنى لها إلا الدلالة على الموقع المعين الذي كتبت لتدل عليه، ومن هنا جاءت اللغة بقاعدة فرعية لهذا الموقع فقالت: (إنه لا يجوز الابتداء بالساكن)،[9].

وفي بيان دخول همزة الوصل على البنية قال ابن جني (392هـ): "اعلم أن ألف الوصل همزة تلحق في أول الكلمة؛ توصلا إلى النطق بالساكن، وهربًا من الابتداء به، إذ كان ذلك غير ممكن في الطاقة فضلًا عن القياس. وليس لقول من جوّز الابتداء بالساكن من القدر ما يُتشاغل بإفساده، وإنما سبيله في هذا سبيل من شك في المشاهدات من السوفسطية ومن ليس بكامل العقل، وهذه الهمزة إنما حركت لسكونها وسكون ما بعدها، وهي في الأصل زائدة ساكنة[10].

وقد فصّل ابن جني (392هـ) القول في الزيادة التي في بناء صيغة (انفعل)، حيث قال: "فإن قيل: أنت هربت من سكون النون في "انفعل"، فكيف زدت عليها ساكنًا آخر وهو الهمزة؟ قيل: هذه الهمزة وإن كانت ساكنة، فإنها إنما جيء بها قبل الساكن؛ لأنه قد عُلم أنه إذا اجتمعت معه فلا بد من حذف أحدهما أو حركته، فالحركة والحذف لم يصلح واحد منهما في الحرف الساكن من الفعل لئلا تزول بنيته التي قد أريدت له من سكون أوله، فلم يبق إلا حذف الهمزة أو حركتها فلم يجز حذفها؛ لأن ذلك كان يؤدي إلى ما منه هُرِب وهو الابتداء بالساكن، فلم يبق إلا حركة الهمزة فحركت، فانكسرت على ما يجب في الساكنين إذا التقيا"[11].

وقد تأتي لام البنية مشددة للضرورة، فقد وردت في لسان العرب كلمة (انقهلّ)، على زنة (انفعلّ)، حيث قال: "فإنه شَدَّدَ لِلضَّرُورَةِ وَلَيْسَ فِي الْكَلَامِ انْفَعَلَّ. الْجَوْهَرِيُّ أَيضاً: انْقَهَلَ ضعُف وَسَقَطَ؛ قَالَ ابْنُ بَرِّيٍّ: ذَكَرَ ابْنُ السِّكِّيتِ فِي الأَلفاظ انْقَهَلَّ بِتَشْدِيدِ اللَّامِ، قَالَ: والانْقِهْلال السُّقُوطُ وَالضَّعْفُ؛ وأَورد الْبَيْتَ: وَقَدِ انْقَهَلَّ فَمَا يُرِيدُ بَراحا[12].

ويلاحظ ارتباط صيغة (انفعل) في الموروث الصرفي العربي بدلالة المطاوعة، وهي العلاقة التي يُفترض فيها أن يكون الفعل المبني على (انفعل) نتيجة مباشرة لفعل سابق مضمّن في جذر ثلاثي مزيد بالهمزة، كأن يُقال: "كسرته فانكسر"، أو "قتلته فانقتل". وقد دارت أغلب الدراسات التقليدية حول هذه الفكرة، مع شروطها الثلاثة المعروفة: أن يكون الفعل متعديًا، وأن يصاغ منه (انفعل) على وزن الفعل الماضي، وأن يدل على تأثر المفعول بالفعل الأصلي.

وتكشف الدراسة التطبيقية أن هذه الصيغة لا تقف عند المطاوعة فحسب، بل تتمتع بمرونة دلالية تجعلها قادرة على حمل معانٍ متنوّعة، تُستخلص من السياق وتُبنى وفق مقتضى

الخطاب. ففي قولنا: **"انكسر الخاطر"**: لا يدل على مطاوعة مادية، بل يُعبر عن حالة نفسية ناتجة عن موقف معنوي، أي أن التأثير ليس فعليًا خارجيًا، بل داخلي وجداني. و**"انفجر البركان"**: يخرج عن المطاوعة تمامًا، إذ لا يوجد فاعل ظاهر أحدث الفعل، بل يحمل الفعل دلالة الانبعاث الذاتي أو التولد التلقائي. و**"انفعل الجمهور"**: يشير إلى ردّ فعل جماعي، دال على الاستجابة الشعورية، وهنا يبرز **الجانب التداولي** في استخدام الصيغة لتوصيل أثر معنوي اجتماعي لا علاقة له بالفعل الفيزيائي أو بالمطاوعة التقليدية.

مما يعكس ضرورة توسيع النظرة الدلالية إلى صيغة (انفعل) عبر تصنيفها وفقًا لطبيعة الفعل ومجاله، على النحو الآتي:

-**المطاوعة الحقيقية:** كما في "كسرته فانكسر"، وهو ما تمثّله أغلب كتب الصرف.

-**الانفعال النفسي والوجداني:** كما في "انفعل من كلامه"؛ إذ يتحول الفعل إلى مرآة للحالة النفسية الداخلية.

التولد الذاتي أو الانبعاث: كما في "انفجر، انبعث، انهمر"؛ إذ يدل الفعل على خروج الحدث من ذاته دون تدخل فاعل.

-**التعبير المجازي أو المجتمعي:** كما في "انكسر قلبه"، "انفعل الجمهور"، وهي دلالات تصويرية تتجاوز الواقع المادي إلى الواقع العاطفي أو الرمزي.

ويؤكد هذا التصنيف أن صيغة (انفعل) تُمثل حالة صرفية حية، تتفاعل مع السياق وتكتسب معانيها من خلال التركيب العام للجملة ومقاصد المتكلم. وهذا ما يجعل من دراستها ليس مجرد استعراض لقواعد صرفية جامدة، بل مدخلًا لفهم آلية اشتغال البنية في ضوء السياق التداولي. كما أن هذه الدلالات الجديدة تتعزز من خلال الاستعمالات المعاصرة، لا سيما في اللغة الإعلامية والإبداعية، التي توظف "انفعل" للتعبير عن التحول السريع في المشاعر أو التفاعلات، مما يجعل هذه الصيغة ذات قابلية لتوصيل الأثر العاطفي والانفعالي بدقة وسلاسة في الخطاب الحديث. مما يعكس إمكانية تحرير دلالة (انفعل) من حصرها في المطاوعة، وإعادة بنائها ضمن سياق وظيفي دلالي أوسع.

ثانيًا: الوظيفة الدلالية لصيغة (انفعل): أبعاد الانفعال والتلقّي في السياق العربي.

إن الملازمة بين المبنى والمعنى أمر ظهرت بداياته وتجلت لمساته في المصنفات الأولى؛ إذ لا ينفصل الاختيار لبنية ما عن المعنى الذي وضع لهذه الصيغة أو تلك، بالإضافة إلى الملحظ

السياقِ الحامل لتلك الحمولة الدلالية[13]؛ إذ تُدرس صيغة (انفعل) في باب الانفعال: "وهو ما زِيدَتْ في أوَلِهِ نونٌ، يُقال: انْتَعب الماءُ في المَنْعَب، أي: جَرى. والانْجِذابُ: سُرْعةُ السَّيْرِ. وأقْرابُ الدّابةِ تَنْجِلِبُ، أي: تَسيلُ عَرَقاً[14]. ويُقَال: "انقصد الرُّمح إذا انْكَسَرَ بِنِصْفَيْن حَتَّى يَبِينَ، وكل قِطْعَة قِصْدَةٌ، وَجَمعهَا قِصَدٌ، ورمحٌ قَصِدٌ بَيِّنُ القَصَدِ، وَإِذا اشتقوا لَهُ فِعلاً قَالُوا انقصدَ، وقلَّما يَقُولُونَ قَصِدَ إِلَّا أَن كل نعت على فَعِلٍ لَا يمتنعُ صدوره من انْفَعَلَ"[15].

وقد حاول علماء اللغة المتقدمون والمحدثون دراسة الجانب الدلالي المتعلق بصيغة (انفعل) ودلالتها على المطاوعة، واتسمت محاولاتهم بشيء من التعارض والاختلاف؛ ذلك أن مفهوم المطاوعة يحمل نوعًا من الاضطراب، الناتج عن الطريقة التي قدمت بها معطيات مفهوم المطاوعة[16].

والمطاوعة في اصطلاح المتقدمين تقوم على خاصية أساسية، هي خاصية التأثر وقبول أثر الفعل، فتقول: كسرت الزجاج فانكسر ولا تقول: فهمت الدرس فانفهم؛ من حيث إن التأثير يكون من الكسر ولا يكون من الدرس، وهذا ما أسماه المتقدمون بـ (العلاج) ويقابل في اللسانيات الحديثة (المضاد السببي anti - causative)[17]. ومما جاء في كتاب سيبويه (ت 180هـ): (باب ما طاوع الذي فعله على فعل، وهو يكون على انفعل وافتعل)، فقال: "كسرته فانكسر، وحطمته فانحطم، وحسرته فانحسر، وشويته فانشوى، وبعضهم يقول: فاشتوى. وغممته فاغْتَمَّ، وانْغَمَّ عربية. وصرفته فانصرف، وقطعته فانقطع. ونظير فعلته فانفعل وافتعل: أفعلته ففعل، نحو أدخلته فدخل، وأخرجته فخرج، ونحو ذلك. وربما استغنى عن انفعل في هذا الباب فلم يستعمل، وذلك قولهم: طردته فذهب، ولا يقولون: فانطرد ولا فاطرد. يعني أنهم استغنوا عن لفظه بلفظ غيره إذ كان في معناه"[18].

أما المبرد (ت 285هـ)، فقد تحدث عن صيغة انفعل تحت بَاب: (أَفعَال المطاوعة)، فقال: "من الْأَفْعَال الَّتِي فِيهَا الزَّوَائِد من الثَّلَاثَة وَالْأَفْعَال الَّتِي لَا زَوَائِد فِيهَا مِنْهَا وأفعال المطاوعة أَفعَال لَا تتعدى إِلَى مفعول لِأَنَّهَا إِخْبَار عَمَّا تريده من فاعلها فَإِذا كَانَ الْفِعْل بِغَيْر زِيَادَة فمطاوعة يَقع على انفعل وَقد يدْخل عَلَيْهِ افتعل إِلَّا أَن الْبَاب انفعل وَذَلِكَ قَوْلك كَسرته فانكسر فَإِن الْمَعْنى أَنِّي أردْت كَسره فبلغت مِنْهُ إرادتي وَكَذَلِكَ قطعته فَانْقَطع وشويت اللَّحْم فانشوى ودفعته فَانْدفع وَقد يَقع اشتوى فِي معنى انشوى لِأَن افتعل وانفعل على وزن فَأَما الأجود فِي قَوْلك اشتوى فَأن يكون مُتَعَدِّيا على غير معنى الانفعال"[19]. كذلك قال ابن السراج (ت 316هـ): "انْفَعلَ هذَا البناءُ

يجيءُ للمطاوعةِ نحو: قَطعتُهُ فانقطعَ وكسرتهُ فانكسرَ وقالوا: طردتُه فذَهبَ استغنى بهِ عَنْ انطرد، وقَد يجيءُ: افْتعَلَ "في معنى" "انْفَعَلَ" نحو: غمتُه فاغْتَمَّ يجوزُ فيهِ انفعل وافْتعلَ"[20].

ووضح ابن جني (ت 392هـ) معنى المطاوعة في صيغة (انفعل) بقوله: "معنى المطاوعة أن تريد من الشيء أمرًا ما فتبلغه إما بأن يفعل ما تريده إذا كان مما يصح منه الفعل، وإما أن يصير إلى مثل حال الفاعل الذي يصح منه الفعل، وإن كان مما لا يصح منه الفعل. فأما ما يُطاوع بأن يفعل هو فعلا بنفسه فنحو قولك: أطلقته فانطلق، وصرفته فانصرف، ألا ترى أنه هو الذي فعل الانطلاق، والانصراف بنفسه عند إرادتك إياهما منه، أو بعثك إياه عليهما. فأما ما تبلغ منه مرادك بأن يصير إلى مثل حال الفاعل الذي يصح منه الفعل فنحو قولك: قطعتُ الحبلَ فانقطع، وكسرتُ الحبَّ فانكسر؛ ألا ترى أن الحب والحبل لا يصح منهما الفعل؛ لأنه لا قدرة لهما، وإنما أردت ذلك منهما فبلغته بما أحدثته أنت فيهما، لا أنهما توليا الفعل؛ لأن الفعل لا يصح من مثلهما، إلا أنهما قد صارا إلى مثل حال الفاعل الذي يصح منه الفعل، وذلك أن الفعل صار حادثا فيهما كما كان حادثا في الفاعلين على الحقيقة"[21].

كما قال ابن سيده (ت 458هـ): "وَمعنى قَوْلنَا مُطاوَعة أَن المفعولَ بِهِ لم يمْتَنع ممَّا رامه الفاعلُ أَلا ترى أَنَّك تَقول فِيمَا امْتنع مِمَّا رمتَه دَفَعْته فَلم يَنْدَفِع وكَسَرْته فَلم يَنْكَسِر أَي أَوْرَدْتَ أسبابَ الْكسر عَلَيْهِ فَلم تُؤَثِّر وَتقول شَوَيْته فانْشَوى وَبَعْضهمْ فاشْتَوى بِمَعْنى انشَوى وَقد يُقَال اشْتَوَيْته فِي معنى شَوَيْته: أَي اتَّخْذته مَشْوِياً وَكَذَلِكَ اطَّبَخْت فِي معنى طَبَخْت: أَي اتَّخذت طَبيخاً"[22]، ونون انفعل علامة المطاوعة[23].

ولما اختصت صيغة (انفعل) بالعلاج والتأثير، جاء ابن يعيش (ت643هـ) موضّحًا مفهوم العلاج بقوله: " العلاجُ ما يفتقر في إيجاده إلى استعمالِ جارحة أو نحوها، نحوُ: "ضربت زيدًا"، و"قتلت بكرًا". وغيرُ العلاج ما لم يفتقر إلى ذلك، بل يكون ممّا يتعلّق بالقلب، نحوُ: "ذكرت زيدًا"، و"فهمت الحديثَ"، وذلك على حسب ما يقتضيه ذلك الفعلُ، نحوُ: "أكرمتُ زيدًا"، و"شربت الماءَ"، و"أرْوَى أخاك الماءُ"[24]. وقد قال الرضي الأستراباذي (ت 686هـ): "وَانْفَعَلَ لاَزِمٌ مُطَاوِعُ فَعَلَ نَحْوُ كَسَرْتُهُ فَانْكَسَرَ، وَقَدْ جَاءَ (مُطَاوِعَ أَفْعَلَ نَحْوُ) أَسْفَقْتُهُ فأسفق وَأَزْعَجْتُهُ فَانْزَعَجَ، قَلِيلاً، وَيَخْتَصُّ بِالْعِلاَجِ وَالتَّأْثِيرِ، وَمِنْ ثَمَّ قِيلَ انْعَدَمَ خَطَأً " أقول: باب انفعل لا يكون إلا لازماً، وهو في الأغلب مطاوع فَعَلَ، بشرط أن يكون فَعَلَ عِلاجاً ...لأن هذا الباب موضوع للمطاوعة، وهي قبول الأثر[25]. كذلك أخبر ابن عصفور (ت 669هـ) أن المطاوعة تكون بوجهين: "إِمَّا بأن تُريد من الشيء

أَمرًا ما، فتبلُغَه بأن يَفعل ما تُريده، إن كان ممّا يَصِحُّ منه الفعل، وإمَّا بأن يصير إلى مثلِ حال الفاعل الذي يَصِحُّ منه الفعلُ، وإن كان لا يصحُّ الفعل منه[26].

ومما قاله ركن الدين الأستراباذي (ت 715هـ) في وزن (انفعل): "ويختص بالعلاج؛ لأنه وضع لحصول أثر فخصوه بما يظهر أثره وهو العلاج، تقوية للمعنى الذي وضع له، وظهور الأثر عن غير العلاج غير ظاهر، ولهذا لا يقال: علمته فانعلم، ولا قصدته فانقصد، ولا عدمته فانعدم؛ لأن العلم والقصد والعدم غير علاج ويقال: قُلْتُهُ فانْقَالَ؛ لأن القول علاج؛ لأن القائل يعمل في تحريك لسانه وإنما ذكر اللازم ليعلم أن "انفعل" لا يجيء إلا لازما. وإنما ذكر المطاوع بعد ذكر اللازم؛ لأن اللازم قد لا يكون مطاوعا لشيء كقَعَدَ وقد يكون مطاوعا لشيء [نحو انكسر]، فذكر أنه مع كونه لازما مطاوع فَعَلَ وأَفْعَلَ، لا مطاوع غيرهما[27].

كما أخبر ابن عقيل (ت 769هـ) عن شروط الصياغة على وزن (انفعل)؛ إذ يشترط أن تدل على علاج، نحو: قسمته فانقسم، وكشفته فانكشف، فإن لم يدل على علاج، لم يصغ منه انفعل، فلا يقال: عرفته فانعرف، ولا سمعته فانسمع؛ أما إن دل على معالجة، ولم يكن ثلاثياً، فلا يقال: أكملته فانكمل. وعند عدم تحقق شروط الصياغة يكون مجيء الصيغة لعدة أسباب، هي[28]:

1- مطاوعته لصيغ أخرى؛ إذ قد تطاوع صيغة (انفعل) صيغة (أفعل)، نحو: أغلقته فانغلق، وأزعجته فانزعج، وهو شاذ، وانحجز بمعنى أتى الحجاز. كذلك قد يشارك المجرد، نحو: انطفأت النار وطفئت.

2- أن تكون لغة، فيحتمل كون انغلق على لغة من قال: غلقت.

3- الاستغناء عن المجرد، نحو: انطلق بمعنى ذهب، وانزرب في الزريبة دخلها.

من ناحية أخرى فقد أوضح أحمد مبروك عامر الشروط الواجب توافرها في المطاوعة كي تتحقق ويكتمل معناها، منها ما اتفق عليه العلماء، نحو اختصاص بناء (انفعل) بالعلاج، ووجوب مجيء الفعل الأول في جملة المطاوعة متعديا، ومنها ما اشترطه بعضهم، ولم يشترطه الآخرون، نحو ملازمة الفاء للفعل المطاوع، ووجوب مجيء الفعل المطاوَع ملازمًا للفعل المطاوع[29].

كذلك قال السيوطي (ت911هـ): "(وانفعل) وَهُوَ (لمطاوعة فعل علاجا) نَحْو صرفته فَانْصَرف وقسمته فانقسم وسبكته فانسبك (وَلَا يبْنى) انفعل (من غَيره) أَي من غير مَا يدل على علاج من فعل ثلاثي فَلَا يُقَال عَرفته فانعرف وَلَا جهلته فانجهل وَلَا سمعته فانسمع وَكَذَا لَو دلّ على معالجة وَلم يكن ثلاثيا لَا يُقَال أحكمته فانحكم وَلَا أكملته فانكمل وشذ نَحْو فحمته فانفحم

وأدخلته فاندخل (وَلَا) يَبْنِي (من لَازم خلافًا لأبي عَليّ) الْفَارِسِي فَإِنَّهُ زعم أَنه قد جَاءَ من لَازم نَحْو مُنْهَوٍ ومُنْغَوٍ وَخرج على أَنه مُطَاوع أهويته وأغويته"[30].

كما قال أبو حيان الأندلسي (ت 745هـ): "وقد جاء في المطاوعة، أشياء ظريفة قالوا: أطردته فذهب، وأنخته فبرك، ولم يقولوا: فانطرد، ولا فأناخ، وقالوا: جبرته فجبر بلفظه، وقال أبو محمد عبد الله محمد بن الخشاب: أفعال المطاوعة لا تنقاس: لا تقول: أخرجته فانخرج، ووجدت من الرباعي: أكمشته فانكمش وأزعجته فانزعج، وأطلقته فانطلق[31].

كما قال ابن معصوم المدني (ت 1119هـ) بأن انفعل صيغة للمطاوعة تختص بالعلاج والتأثير، والعلماء لما خصوه بالمطاوعة التزموا أن يكون من أفعال الجوارح، لتكون مطاوعته جلية عند الحس، بخلاف ما لو كان من المعاني فإن مطاوعته قد تخفى. ولهذا فإن صياغة اسم الفاعل (منفهم) على غير الصواب، لأنه كما لا يقال علمته فانعلم، كذلك لا يقال: فهمته فانفهم، إذ علة المنع فيها واحدة[32].

وقد أكد التهانوي (ت 1158هـ) أن أصل الانفعال للحيوان، الأمر الذي يعني اختصاص صيغة الانفعال بالعلاج، حيث قال: "أمّا اللازم فهو عدم انفعال الحيوان بسهولة وذلك لأنّ أول التحريكات الشاقة إذا انفعل عنه صدّه ذلك عن إتمام فعله فصار الانفعال دليلا على الشّدة، ثم إنّهم نقلوه أي اسم القوة إلى ذلك المبدأ وهو القدرة وإلى ذلك اللازم وهو عدم انفعال الحيوان بسهولة، ثم عمّم فاستعمل في كون الشيء مطلقا حيوانا كان أو غيره بهذه الحيثية، ثم عمّم من الحيثية أيضًا فأطلق على عدم الانفعال. ثم إنّ للقدرة لازما وهو الإمكان الذاتي لأنّ القادر لما صحّ منه الفعل وتركه كان إمكان الفعل لازما للقدرة، فنقل اسم القوة إليه ونقل أيضًا من القدرة إلى سببها وهو إمكان الحصول مع عدمه، أي القوة الانفعالية التي لا تجامع الفعل، وهو الذي يتوقّف عليه وجود الحادث، وذلك لأنّ القدرة إنّما تؤثّر وفق الإرادة التي يجب مقارنتها لعدم المراد. فلولا الإمكان المقارن للعدم لم تؤثّر القدرة في ذلك المراد، فهذا الإمكان سبب القدرة بحسب الظاهر"[33].

ويعارض الفاسي الفهري حصر المتقدمين مفهوم المطاوعة بخاصية العلاج، واصفًا هذا الحصر أنه حصر (غير صحيح)؛ معلّلًا معارضته بمجيء أفعال نحو: انغم وانجلى وانبثق وانبعث وغيرها على غير العلاج، وقد زاد شكه في علاقة المطاوعة تقييد المتقدمين العلاج بصيغة واحدة هي (انفعل)، مع مجيء المطاوعة في غير علاج في صيغ مختلفة، نحو: (تفعّل وتفاعل وافتعل

واستفعل وأفعل)[34]. بالإضافة أن دلالة صيغة انفعل لا تقتصر على معنى (المطاوعة)، وإنما تأتي للمبالغة والانعكاس (بناء النفس) كذلك[35]. أما حميد شندوخ فيرى أن: "انفعل وما جرى مجراه من الأفعال المزعوم أنها للمطاوعة فهي في الحقيقة لرغبة الفاعل في الفعل أو ميله الطبيعي أو شبه ميله إليه من غير تأثير من الخارج وقد لا يقتصر الفعل على المتعدي ولا يكون له صلة بالثلاثي أحيانًا مثل انكدر"[36].

والحقيقة أن صيغة "انفعل" وإن صنفت تقليديًا ضمن الأوزان التي تدل على الانفعال أو التوسط في الفعل، وهو ما يجعلها قريبة في الوظيفة من المبني للمجهول في بعض الحالات، إلا أن هذا التحديد الشائع لا يكشف عن كل ما تنطوي عليه هذه الصيغة من غنى دلالي. فقد أثبتت الاستعمالات السياقية في اللغة العربية، قديمًا وحديثًا، أن لهذه الصيغة طيفًا واسعًا من المعاني النفسية والاجتماعية والرمزية، يتجاوز الإطار الصرفي الجامد، ويخضع لتحولات دقيقة تحكمها طبيعة السياق ومقاصد الخطاب. ويتضح عند التأمل في الأمثلة أن صيغة "انفعل" لا تقتصر على معنى واحد، بل يتبدّل معناها تبعًا للسياق الذي ترد فيه. فعلى سبيل المثال، يُفهم الفعل "انكسر" على أنه يدل على وقوع الفعل بطريقة لا إرادية في جملة مثل: انكسر الزجاج، بينما يحمل في تعبير مثل: انكسر قلبه من الحزن دلالة معنوية نفسية تشير إلى الانكسار الوجداني الداخلي. وهذا التحول من المعنى الفيزيائي إلى المجازي هو مظهر من مظاهر المرونة الدلالية للصيغة. كما أن الشعر العربي زاخر بتعبيرات مشابهة، من ذلك قول الشاعر: إذا انكسر الجفن عن نظرةٍ، تحرّك في القلب شيءٌ عميق[37]؛ إذ تتحول الصيغة من كونها واصفة لحركة عضوية إلى التعبير عن حالة نفسية دقيقة، وهو ما يدل على انتقال "انفعل" من الوظيفة الوصفية إلى الوظيفة التعبيرية الوجدانية.

وعند النظر إلى الصيغ المجاورة، مثل "افتعل"، يظهر بوضوح أن الفرق بين "انفعل" و"افتعل" يتجاوز المستوى الصرفي إلى المستوى الدلالي العميق. فالفعل "فجّر" مثلاً يوحي بالفعل المتعمد المقصود، في حين أن "انفجر" يُفهم على أنه وقع دون تدخل مباشر، على نحو مباغت أو قهري. ومن هنا يتبيّن أن "انفعل" تحمل في بنيتها معنى التلقي السلبي أو التفاعل الداخلي مع الفعل، في مقابل "افتعل" التي تدل على تعمّد الفعل. وهذا ما نلاحظه في قوله تعالى: ﴿ فَٱنفَجَرَتۡ مِنۡهُ ٱثۡنَتَا عَشۡرَةَ عَيۡنٗاۖ ﴾[البقرة: 60]؛ فاختيار الفعل "انفجرت" يعبّر عن مشهد فجائي إعجازي، في حين أن استخدام "فجّرت" كان ليُضعف من وقع الصورة البلاغية، ويجعلها أقرب إلى الفعل البشري

المتعمد. وهذا الفرق البلاغي الدقيق يكشف عن عمق دلالي تتضمنه صيغة "انفعل". وعند التتبع السياقي للاستعمالات المختلفة لصيغة "انفعل"، نلحظ أنها تلامس عدة مستويات دلالية. فمن حيث الدلالة الفيزيائية، نجد أفعالًا مثل "انكسر" و"انقلب" و"انفلق" تشير إلى حدوث الفعل دون فاعل ظاهر. أما من الناحية النفسية، فتُستخدم أفعال مثل "انفعل" و"انكسر" و"انهمر" لتصوير المشاعر الجياشة والانفعالات الداخلية، كما في التعبير: انهمرت الدموع، الذي يدل على غلبة العاطفة لا على فعل إرادي. وتصل الصيغة إلى مستوى ثالث هو الاجتماعي، في أفعال من قبيل "انسحب" و"انهزم" و"انقاد"، وكلها تدل على حالة من التراجع أو الخضوع، وتُستخدم بكثرة في السياقات السياسية والإعلامية المعاصرة. أما المستوى الرابع، فهو المستوى الرمزي أو البلاغي؛ إذ تتحول الصيغة إلى أداة إيحائية، كما في تعبيرات مثل: انكسرت الهمم، أو انطفأ الأمل، وهي تراكيب تعكس انهيارًا معنويًا لا ماديًا، وتعتمد في قوتها على دلالة "انفعل" في تصوير الفعل وكأنه ناتج عن قهر أو قَدَر.

وفي الخطاب العربي المعاصر، وبخاصة في وسائل الإعلام والسياسة، تتكرر صيغة "انفعل" للتعبير عن حالات العجز أو الانكسار أو التلقي السلبي للأحداث. ويكاد هذا الاستخدام أن يُشكّل ظاهرة لغوية يمكن تسميتها بـ"التعبير بالانفعال"؛ إذ تعكس الأفعال المختارة حالة شعورية سلبية جماعية، مثل: انكسر الشارع العربي، انمحى الحلم، انغلق الأفق. وهذه الاستخدامات تعبّر عن واقع نفسي واجتماعي يُصوَّر من خلال بنية صرفية تعبّر عن القهر والانهزام، وهو ما يضفي على هذه الصيغة دورًا دلاليًا جديدًا يتجاوز التصنيفات التقليدية.

الأمر الذي يعكس أن صيغة "انفعل" لا تقف عند حدود معناها الصرفي الظاهر، بل تتسع لتشمل أبعادًا دلالية ونفسية واجتماعية وثقافية متداخلة. وقد أظهرت الأمثلة القرآنية والشعرية والمعاصرة أن لهذه الصيغة قدرة على أداء وظائف بلاغية تعبيرية تتفاوت بحسب السياق والمجال. ومن هنا تأتي أهمية إعادة النظر في النظرة النمطية لهذه الصيغة في كتب الصرف التقليدية، وفتح المجال أمام مقاربات تداولية ومعجمية جديدة تُبرز التحولات المعنوية التي تكتسبها الصيغة في سياقاتها المختلفة.

ثالثًا: تجليات صيغة (انفعل) في القرآن الكريم: تحليل بلاغي دلالي.

لإعجاز القرآن الكريم في قصدية اختيار الصيغ وتوظيفها، ارتأت الدارسة تتبع دلالة بعض الألفاظ التي جاءت على صيغة (انفعل) في القرآن الكريم؛ لبيان دلالتها، بالاستناد على ما جاء به المفسرون، على النحو الآتي:

من الصيغ التي وردت في القرآن الكريم على وزن (انفعل) - وفي الوزن اختلاف منعكس على الدلالة- الفعل (ينقضّ) في قوله تعالى: ﴿ فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥ﴾ [الكهف: 77]؛ إذ تُشَكِّل كلمة (يريد) علامة المطاوعة، من حيث إن الفعل (يُريدُ) من الإرادة، والإرادة إنما تكون في الحيوانِ المبين، والجدار لا يُريد إرادة حقيقيةَ، إلَّا أن هيئته في التهيؤ للسقوط قد ظهرت كما تظهر أفعال المريدين القاصدين. أما من حيث وزن الفعل، فقد ارتبط وزن الفعل بدلالته على النحو الآتي: قرئ الفعل: أَنْ يَنْقَضَّ، وأَنْ يَنْقَاضَّ، وفرق العلماء بين الفعلين، بأن ينقض يسقط بسرعة، وينقاضَّ ينشق طولًا. و(انقَضَّ) يُحتمل أن يكونَ وزنُه انْفَعَلَ، من انقِضاضِ الطائرِ أو مِنْ القِضَّة وهي الحَصَى الصِّغار. والمعنى: يريدُ اَنْ يتفتَّتَ كالحصى، ومنه طعامٌ قَضَضٌ إذا كان فيه حَصَى صِغارٌ. وأن يكونَ وزنُه افْعَلَّ كاحْمَرَّ مِن النَّقْضِ يقال: نَقَضَ البناءَ يَنْقُضُه إذا هَدَمه وكسره[38].

ولما كان المنكسر يتساقط، قيل لسقوط الطير والكوكب انقضاض[39]، من حيث تفرق أبعاضه إثر سقوطه[40]، ومن العلماء من ذهب إلى أن أصل (ينقض) هو (ينفض)، بصوت الفاء، إذ هي من الانفضاض، وهو التفرق من الأجزاء، وانتشارها، يقال: نفض القوم إذا تفرقوا، وهو من باب انفعل الخماسيّ من مزيد الثلاثي، وبناؤه للمطاوعة يقال: فضضتهم فانفضوا؛ أي: فرقتهم فتفرقوا، وأصل الفض الكسر، ومنه قولهم: لا يفضض الله فاك[41].

وَقِيل في معنى يريد أن ينقض إِذَا تَصَدَّع الجدار[42]. وقال السهيلي في عدّ انقض على وزن (انفعل): هو غلط، فالنون على هذا أصلية، والمراد من إرادة السقوط قربه من ذلك على سبيل المجاز المرسل بعلاقة تسبب إرادة السقوط لقربه أو على سبيل الاستعارة بأن يشبه قرب السقوط بالإرادة لما فيهما من الميل، ويجوز أن يعد في الكلام استعارة مكنية وتخييلية، وقد كثر في كلامهم إسناد ما يكون من أفعال العقلاء إلى غيرهم[43]. وَأَمَّا قَوْلُهُ: فَأَقامَهُ قِيلَ نَقَضَهُ ثُمَّ بَنَاهُ، وَقِيلَ: أَقَامَهُ بِيَدِهِ، وَقِيلَ: مَسَحَهُ بِيَدِهِ فَقَامَ وَاسْتَوَى وَكَانَ ذَلِكَ مِنْ مُعْجِزَاتِهِ التي فعلها على اضطرار[44]، حيث أَقامَهُ بعمارته أو بعمود عمده به[45].

كذلك الفعل (انبعث) في قوله تعالى:ﭐ﴿إِذِ ٱنۢبَعَثَ أَشۡقَىٰهَا ﴿١٢﴾﴾ [الشمس: 12]؛ إذ إن (انبعث) على وزن انفعل من البعث، والانبعاث هو الإسراع في الطاعة للباعث، وأشقاها هو قدار بن سالف عاقر الناقة من ثمود"[46]. وجعله في (الصحاح) مطاوع بعثه وابتعته وذلك يؤذن بالسرعة[47].

كذلك قوله تعالى: ﴿ فَٱنفَجَرَتۡ مِنۡهُ ٱثۡنَتَا عَشۡرَةَ عَيۡنٗاۖ ﴾ [البقرة 60]، والانفجار: انصداع شيء عن شيء، ومنه الفجر، والفجور، وهو الانبعاث في المعصية، كالماء، وهو مطاوع فعل. يقال: فجر فانفجر، والمطاوعة أحد المعاني التي جاء لها انفعل[48]. وقوله تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٞۚ قَدۡ خَلَتۡ مِن قَبۡلِهِ ٱلرُّسُلُۚ أَفَإِيْن مَّاتَ أَوۡ قُتِلَ ٱنقَلَبۡتُمۡ عَلَىٰٓ أَعۡقَٰبِكُمۡۚ ﴾ [آل عمران: 144]]، انقلب إلى الشيء من باب انفعل: رجع إليه[49]. وقوله تعالى﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتۡ ﴿١﴾ ﴾ [الانفطار: ١]؛ أي: انشقت لنزول الملائكة، انفعل من فطر، وكذلك﴿ وَإِذَا ٱلۡكَوَاكِبُ ٱنتَثَرَتۡ ﴿٢﴾ ﴾ [الانفطار: ٢]؛ أي: تساقطت متفرقة[50]. وقوله تعالى: ﴿لَمۡ يَكُنِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ وَٱلۡمُشۡرِكِينَ مُنفَكِّينَ حَتَّىٰ تَأۡتِيَهُمُ ٱلۡبَيِّنَةُ ﴿١﴾ ﴾ [البينة: ١] فـ(مُنْفَكِّينَ) اسم فاعل من انفك من باب انفعل الخماسي، وانفكاك الشيء عن الشيء أن يزايله بعد التحامه به، كالعظم إذا انفك من مفصله، والمعنى: أنهم متعلقون بدينهم لا يتركونه ولا يرومون انفكاكًا عنه، قال الأزهري: وليس هو من باب ما انفك وما برح، وإنما هو من باب انفكاك الشيء عن الشيء؛ أي: انفصاله عنه[51].

وعليه فإن الأصل الغالب في بناء (انفعل) أن يجيء مطاوعًا للفعل الثلاثي المتعدي لواحد لتمكين المطاوعة، فيأتي انفعل غير متعدٍّ، كون المطاوعة وسيلة لتحويل الفعل من لازم إلى متعدٍّ، فبناء (انفعل) لا يكون إلا لازمًا، وشريطة أن يكون من الأفعال التي تراها العيون، على أن هذه المطاوعة القياسية لم تسلم من الجدل والإنكار.

وعلى الرغم من أن صيغة "انفعل" تُعد في علم الصرف العربي من الأوزان المتكررة للدلالة على المعنى المبني مثل المطاوعة أو الدخول في حالة معينة، إلا أن دراسة الاستخدامات القرآنية لهذه الصيغة تكشف عن طبقات دلالية أعمق وأكثر تعقيدًا. فصيغة "انفعل" في القرآن لا تقتصر على مجرد تعبير عن الفعل المبني، بل تتحول إلى دلالة على حالات نفسية وحركية متشابكة، نحو التفاعل الداخلي والاندماج العاطفي، بل وحتى الانفعال المزدوج بين الفعل والانعكاس عليه.

فعلى سبيل المثال، أفعال مثل "انفعل" أو "انفطر" لا تشير فقط إلى تلقي الفعل أو وقوعه، بل تدل على حركة انفعالية داخلية تتم في الزمن اللحظي للفعل، تعكس طبيعة الفاعل المتحركة بين المبادرة والاستجابة. وهذا يشير إلى أن صيغة "انفعل" في النص القرآني تحمل دلالة ديناميكية توضح الحالة النفسية أو الحركية للفعل على مستوى التفاعل الذاتي والموضوعي في آن واحد. وهذا المنهج الدلالي لا يتوقف عند المستوى الصرفي، بل يستفيد من علم الدلالة المعرفية وعلم النفس اللغوي؛ إذ تعبر الصيغة عن تحول الحالة النفسية أو الموقف الذهني للفعل أو الفاعل، وليس مجرد مطاوعة أو تقبل. وبذلك، تصبح صيغة "انفعل" في القرآن رمزًا لغويًا معقدًا، يمثل عملية انفعالية داخلية متدرجة بين الفعل والانعكاس عليه.

من هنا، يمكننا استنتاج أن دراسات الصرف التقليدية، التي اقتصرت على التفسير البنيوي للنمط، لم تستطع أن تستوعب هذا البعد الديناميكي التفاعلي الذي يثري النص القرآني، ويفتح أمامنا آفاقًا جديدة لفهم تركيب اللغة العربية القرآنية من منظور تفاعلي نفسي ودلالي.

ومن ثم فإن صيغة "انفعل" في الوقت الذي عرفت به بوصفها من الصيغ الصرفية المعروفة في اللغة العربية، التي تُستخدم تقليديًا للدلالة على المطاوعة أو الحالة التي ينطوي عليها الفعل من جهة تلقي الفاعل أو تأثير الفعل عليه. جاء التحليل النصي الدقيق للاستخدام القرآني كاشفًا عن مستويات دلالية تتجاوز الوصف البنيوي التقليدي؛ ذلك أن صيغة "انفعل" في القرآن غالبًا ما تعبر عن حالة انفعال ذاتي، أو حركة داخلية مستترة تحدث في ذات الموصوف، سواء كان فاعلًا أم مفعولًا به، وهو ما يستوجب إدخال إطار دلالي جديد يستند إلى: الدلالة الحركية والذهنية؛ إذ تشير الصيغة إلى حركة أو تحول نفسي أو ذهني داخل الكيان الدلالي للفعل، وهو ما يمكن قراءته عبر علم الدلالة الإدراكية (Cognitive Semantics) الذي يربط بين الفعل وحالة ذهنية أو نفسية ديناميكية. وإلى البراجماتية اللغوية للانفعال؛ أي دراسة استخدام الصيغة في سياقها القرآني كأداة تعبير عن حالات وجدانية داخلية، تتفاعل مع مواقف وأحداث النص لتجسيد صور ذهنية معقدة، وليست مجرد أشكال صرفية جامدة.

رابعًا: صيغة (انفعل) والمبني للمجهول: قراءة مقارنة في البنية والدلالة.

تفاوتت أراء العلماء في مدى تمثيل صيغة (انفعل) لبناء الفعل المبني للمجهول، فيرى رمضان عبد التواب أن صيغة (انفعل) تمثل مثالًا من أمثلة بدايات التطور في الظواهر اللغوية، حيث كانت هذه الصيغة موضوعة للدلالة على مطاوعة الفعل الثلاثي؛ أي قبول أثر هذا الفعل، مثل: "كسرت الإناء فانكسر"، و"فتحت الباب فانفتح، ولما كان فاعل هذا الفعل المطاوع، ضميرًا يعود

على مفعول الفعل السابق عليه في جملته، أصبح الفعل المطاوع مشبها في المعنى للمبني للمجهول، في نحو: "كُسر الإناء" و"فتح الباب"، إذ لا يذكر مع المبني للمجهول غالبا، إلا ما هو مفعول به في المعنى، وأصبح من الممكن أن ينوب هذا المطاوع مناب المبني للمجهول، وقد ظل هذا التطور سائرا على ألسنة العامة، وفي لهجات الخطاب، شيئا، حتى كادت صيغة المبني للمجهول الأصلية، تندثر في كثير من اللهجات العربية الحديثة، وينوب عنها في الدلالة عن الجهل بالفاعل، صيغة: (انفعل)[52].

ويرى السامرائي أن صيغة (انفعل) ليست إلا صورة للفعل المبني للمجهول، وذلك استنادًا إلى جذور هذه الصيغة في اللغات السامية[53]؛ أي أن صيغة (انفعل) في اللغات السامية، تساوي صيغة (فُعِل) في اللغة العربية، ولكن العربية لها صيغة أخرى هي صيغة (فُعل)، والعربية تميل إلى التخصيص، فلا تجعل صيغتين بمعنى واحد، كما هو واضح في استعمالاتها، وقد خصت كل صيغة باستعمال ومعنى. مستدلًا على أنه يمكن أن يكتفى بالفعل اللازم المبني للمجهول، والجار والمجرور فيقال: (جُلس في الحديقة)، و (ذُهب إلى خالد)، ولا يمكن أن يستعمل نحو هذا الاستعمال في (انفعل) مما يدل على اختلاف بينهما، فهناك فرق ظاهر بين الصيغتين كما هو مبين[54]، ففي (فُعل) دافع خارجي بخلاف (انفعل) الذي يبدو فيه الفعل كأنه حصل ذاتيًّا، فالسامرائي يميز بين الصيغتين بالأثر الداخلي والأثر الخارجي، من حيث إنّ هناك فرقًا بين غيض وانغاض في القرآن الكريم، ففي الأولى تحس كأن هناك يدًا خفية غاضت الماء بخلاف انغاض، وكأن هناك قاضيًا قضى الأمر وحسمه، بخلاف (انقضى الأمر) فإنه كأنه تصرم من نفسه. كذلك: فُجِّرت وانفجرت في القرآن الكريم، فإن انفجار الماء من الصخرة حدث ذاتيًا، بخلاف قوله (فجرت) الذي يفيد أن مفجرًا فجرها، فهناك فرق بين (انفجر الماء من الصخرة)، و (فجر الماء من الصخرة)؟ فأنت تفهم أن الانفجار في الأولى حصل ذاتيا، وفي الثانية حصل بمفجر خارجي. تمامًا نحو الفرق بين (فُرِط العقد)، و (انفرط العقد)، وقولك (بعث إليه)، فإن قولك (بُعث) يفيد أن هناك باعثا بعث، وأما انبعث فهو انبعاث داخلي من النفس، وفي قوله تعالى: "إذ انبعث أشقاها"، أي ذهب من نفسه، بخلاف قوله تعالى: "ومن ورائهم برزخ إلى يوم يبعثون" فالموتى يبعثون، ولا ينبعثون من أنفسهم[55].

ويرى شندوخ أنّ الخيال الصرفي لعب دورًا كبيرًا في هذه المسألة؛ إذ لم يتكلم عربي فصيح في مثل كسرته فانكسر، وإنما يكتفي العرب بقولهم كسرته وحطمته، وإذا أرادت طوي الفاعل جاءت بصيغة المبني للمجهول (كُسِرَ)[56].

على أنه لا يمكن التسليم بأن لهاتين الصيغتين دلالة واحدة؛ من منطلق أن اللغة العربية تتميز بالتخصيص، فلا تجعل لصيغتين معنى واحدًا، بالإضافة إلى عدم جواز حلول صيغة محل صيغة في كثير من السياقات، فيقال: (جُلِس في الحديقة) ولا يقال: (انجلس في الحديقة)، فصيغة (فُعِل) تحمل دافعًا خارجيًّا، أما صيغة (انفعل) فتحمل دافعًا ذاتيًّا، حتى أطلق عليها: الأفعال الذاتية؛ أي رغبة الفاعل في عملها والميل لها[57]. ويرى حميد شندوخ أن القول باتحادهما ليس إلا لروابط تاريخية نصت على بناء (انفعل) للمجهول في اللغات السامية[58].

من جهة أخرى ترى حنان عمايرة: "أن هذه الصيغة (انفعل) تدل على المبني للمجهول، مستدلة بترجمة هذه الأفعال، فقد ترجمت (انقطع) بإحدى العبارتين: (be cut off) أو (to end). ويلتقي الغرضان (المطاوعة والمبني للمجهول) في فكرة الباعث أو المحرك وردة الفعل، فالمطاوعة هي انعكاس المؤثر، والمبني للمجهول هو استجابة لمؤثر أيضًا، ولذا يمكن عدهما وجهين لغرض واحد"[59].

ويمكن القول بأن العلاقة بين صيغة (انفعل) وصيغة الفعل المبني للمجهول (فُعِل) علاقة أشبه بالتلازمية، تقوم على ارتباط هاتين الصيغتين بوجود مجهول يتمثل من خلال المحذوف المتحقق في السياق الذي ترد به إحدى هاتين الصيغتين على الأعم الأغلب، وفي كلٍّ منهما جاء الحذف لتلبية مطلب دلالي معين، نحو المطاوعة أو السرعة والاختصار أو نية التعمية، وغيرها من المعاني الدلالية التي يحققها السياق.

ففي قوله تعالى: ﴿ فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥ﴾ [الكهف: 77]، نجد في الفعل (ينقض) من الانقضاض على وزن الانفعال، ملمح السرعة في السقوط الذي ناسبه حذف الفاعل. كذلك في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا ٱلنُّجُومُ ٱنكَدَرَتْ ۝٢ ﴾ [التكوير: ٢]. ومثله قوله تعالى: ﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتْ ۝١ ﴾ [الانفطار: ١]؛ إذ يلاحظ الحذف الذي تحقق بالتقديم والتأخير، إذا الأصل: انكدرت النجوم، وانفطرت السماء، فكان الفاعل محذوفًا عائدًا على مذكور سابق هو النجوم والسماء. على أن استعمال صيغة (انفعل) في هذه الآيات ومثلها، أبلغ من استعمال صيغة المبني للمجهول: (فُعِل)، كأن تأتي كُدِرت ونُثِرت وفُطِرت وغيرها؛ ذلك أن صيغة (انفعل) جاء الحدث

فيها ذاتي وداخلي الحصول وليس بمؤثر خارجي، وفي ذلك تأكيد المطاوعة وأن الفعل قد حصل بإرادة الفاعل، أما صيغة المبني للمجهول (فُعِل) فالحدث فيها خارجي الحصول، الأمر الذي من شأنه تقليل الطواعية والإنابة.

وقد أوضح حميد شندوخ توخي التعبير في صيغة (انفعل) في مواطن التعظيم والتفخيم للأحداث، نحو عقر الناقة، وتفجير الحجر والكف عن القتال؛ لما في تلك الآيات من طواعية لصاحبها حيث التسخير والامتثال للإرادة[60].

وعلى الرغم مما تقدم إلا أن العلاقة بين صيغة "انفعل" والبناء للمجهول لا تزال موضوعًا يستحق مزيدًا من التحليل؛ نظرًا لما تحمله هذه الصيغة من تشابك صرفي ودلالي يعكس دينامية نظام الأفعال في اللغة العربية. وبينما توقف كثير من الباحثين عند البعد الصرفي في المقارنة بين "انفعل" والفعل المبني للمجهول، فإن الحاجة قائمة إلى التوسّع في الجانب التداولي والتاريخي للمسألة، وربطها بأنماط التعبير عن الفاعلية والمنفعلية في العربية مقارنة باللغات السامية وغيرها. فمن القضايا التي لم تُبحث بعمق في الدراسات السابقة، بما في ذلك ما قدمه حميد شندوخ، هي أن كثيرًا من كتب النحو والصرف القديمة قد أسهمت في ترسيخ تصوّر غير دقيق حول تداخل "انفعل" والمبني للمجهول بوصفهما يؤديان وظيفة واحدة، وهي الإشارة إلى غياب الفاعل أو عدم ذكره. إلا أن هذا الخلط يغفل الفرق الجوهري بين الحذف والإزاحة من جهة، وبين **الانزياح الصرفي** الذي تنتجه "انفعل" من جهة أخرى؛ إذ لا يغيب الفاعل في "انفعل"، بل يتحول موضعه النحوي والدلالي إلى ما يشبه التمركز على الحدث نفسه، مما يستدعي قراءة جديدة تؤكد أن "انفعل" لا ينوب عن البناء للمجهول بل يُنتج معنى مختلفًا. كما أن صيغة "انفعل" لا تكتفي بدور نحويّ شبيه بالبناء للمجهول، بل تتعداه إلى أداء دلالي غني يتضمن الانعكاس والانفعال الداخلي واللا قصدية. فعندما نقول "انكسر الزجاج"، فنحن لا نحذف الفاعل فحسب، بل نضمر أن الكسر حصل من دون تدخل مباشر، أو بفعل قوة خفية أو حادث عرضي. بينما حين نقول "كُسِر الزجاج"، فإننا نركّز على النتيجة (وقوع الكسر) مع الإيحاء الضمني بوجود فاعل مجهول. وبهذا، فإن "انفعل" تقرّب المعنى من المجال التداولي والنفسي، بينما يحافظ المبني للمجهول على إطار نحوي صرف محض. وهذا فرق لم تفصل فيه أغلب الدراسات. وثمة تميّز لغوي يمكن رصده عند استدعاء صيغة "انفعل" في السياقات الشعرية أو الخطابية؛ إذ توظف لأداء بلاغي خاص يوحي بالدرامية والاحتدام النفسي، على نحو "انصدع

القلب" أو "انفطر الفؤاد"، وهذا لا يتحقق بنفس القوة عند استخدام المبني للمجهول: "فُطر القلب" مثلاً. وهنا تتجلى القيمة الجمالية لصيغة "انفعل" بوصفها أداة تصويرية بليغة، تمكّن المتكلم من تقوية الأثر العاطفي للنص.

مما يعني أن صيغة "انفعل" ليست مجرد قرين صرفي للمبني للمجهول، بل تتجاوز ذلك إلى بنية دلالية تداولية تفتح أفقًا أوسع للتعبير عن الانفعالية، والانعكاس، والحدث العرضي أو العفوي. وإذا كانت الدراسات السابقة قد أسهمت في التأسيس الأولي لهذه العلاقة، فإن إعادة النظر فيها في ضوء اللسانيات الحديثة، والتحليل المقارن، والبلاغة العربية، من شأنه أن يُعيد الاعتبار إلى هذه الصيغة بوصفها ظاهرة لغوية مركبة، ذات قيمة تفسيرية تتجاوز المقاربات التقليدية.

خامسًا: انفعل و افتعل: دراسة تقابلية في الصياغة والدلالة الوظيفية.

يمكن تلمس العلاقة بين وزن (انفعل) ووزن (افتعل) في القرآن الكريم، من خلال بناء (مُدّخلًا) في قوله تعالى: ﴿لَوۡ يَجِدُونَ مَلۡجَـًٔا أَوۡ مَغَٰرَٰتٍ أَوۡ مُدَّخَلٗا لَّوَلَّوۡاْ إِلَيۡهِ وَهُمۡ يَجۡمَحُونَ ٥٧﴾ [التوبة: ٥٧]، حيث قالوا: إنّ أصل مُدّخلًا هو (مُدْتَخلًا)؛ إذ أدغمت الدال في تاء الافتعال، مع وجود قراءة قتادة وعيسى بن عمر والأعمش مُدَّخَّلاً بتشديد الدال والخاء معاً. من حيث إنّ أصل مُتَدَخَّلاً مِنْ تَدخَّل بالتضعيف، فلما أدغمت التاء في الدال صار اللفظ مُدَّخَّلاً. كذلك قرأها الحسن ومسلمة بن محارب وابن أبي إسحاق وابن محيصن وابن كثير في رواية «مَدْخَلاً» بفتح الميم وسكون الدال وفتح الخاء خفيفة مِنْ دخل. وموطن الشاهد لهذه البنية قراءة أُبَيّ مُنْدَخَلاً بالنون بعد الميم مِنْ (اندخل)، ومن أنكر هذه الرواية فمن حيث بناء هذه اللفظة على اسم المفعول على الرغم من أن الفعل قاصر لا يتعدى[61].

وفي نظرة للهجات المحلية في العصر الحالي يلاحظ ألفة الناس القياس على وزن انفعل فيما وقعت به المطاوعة ولم تقع به، فيقولون: انكسر وانعدم وانحبس وانجرح واندعس وانحرم وانمنع وانطبع وانجمع، وعلى الصعيد المصري يأتون بها على وزن اتفعل، فيقولون: اتكسر واتعدم واتحبس واتجرح وادّعس واتحرم واتمنع واطّبع واتصوّر واتجمع.

على أن ألفة الناس لوزن (انفعل) في اللهجات المحلية لم تتعارض ووجود حالات لا ينقاس عليها، فلا يجيء الفعل صوّر على سبيل المثال على وزن (انفعل)، وإنما على وزن (اتفعل)، فيقولون: (اتصوّر).

ومن يرى كلمات مثل (اتكسر) في اللهجة المصرية على وزن (اتفعل)، قد يتساءل لماذا لم تعد مثل هذه الكلمات قد تأثرت بالقلب المكاني، فتكون من صيغة (افتعل)، وأصلها (اكتسر)؟ وليس من صيغة (انفعل) وأنه طرأ عليها تطور صوتي، ولا سيما تشابه العنقود الصوتي المكون للبنية؟

وترى الدارسة أن أساس الإشكالية في مثل هذا التساؤل آتٍ من معاني المطاوعة المتمثلة بمعنى المرونة، من حيث إمكانية التبادل الموقعي بين هذين الوزنين في كثير من السياقات. ويؤيد ذلك المعنى اللغوي لكلمة (علاج) في المعاجم اللغوية، ففي حين يقول الفراهيدي (ت 170هـ): "العزق علاج في عسر"[62] و "الأبر علاج الزرع بما يصلحه من السقي والتعاهد"[63] و "الطهو علاج اللحم بالشَّيّ والطبخ"[64]، فإن أصل العلاج لا يتوقف على المرض وحده، وإنما الانتقال من حالة إلى حالة، تمامًا نحو الانتقال من صيغة (انفعل) إلى صيغة (افتعل) أو العكس.

والمرونة هي مطلب فرضته العناقيد الصوتية المكونة لبعض الكلمات، التي احتيج فيها وزن (انفعل)، ولعلة صوتية، استطاع وزن (افتعل) أن ينوب مكانه، وفي ذلك قال ابن مالك (ت 672هـ): "ويغني عنه افتعل فيما فاؤه لام، كلويت الشيء فالتوى، ولففته فالتف، ولحمته فالتحم. وفيما فاؤه راء نحو: ردعته فارتدع، ورفعته فارتفع. وفيما فاؤه واو كوصلته فاتصل، ووكلته فاتكل، ووضعته فاتضع، ووسمته فاتسم. وفيما فاؤه نون نحو: نقلته فانتقل، ونبذته فانتبذ، ونفيته فانتفى، ونسأته فانتسأ. وفيما فاؤه ميم نحو: مددته فامتد، ومططته فامتط، وملأته فامتلأ، وندر: محوته فامّحى، ومزته فامّاز، وامتحى وامتاز أقيس"[65].

حتى أن النحاة في تقعيدهم، كثيرًا ما يربطون بين الصيغتين (انفعل وافتعل) بالأحكام، فمما جاء في كتاب سيبويه (ت 180هـ): (باب ما طاوع الذي فعله على فعل، وهو يكون على انفعل وافتعل)"[66]. كما يقول ابن سيده (ت 458هـ) على سبيل المثال: "وَإِذا كَانَ الفعلُ على انْفَعل وافْتَعل وعينُ الْفِعْل واوٌ أَو ياءٌ فَإِنَّهُ لَا يسْقط من مصدره شيءٌ لِأَنَّهُ لَا يلتقي فِيهِ ساكنان وَلَا تلزمُه الهاءُ لِأَنَّهُ لم يسْقط شَيْء تكونُ الهاءُ عِوَضاً مِنْهُ وَذَلِكَ قَوْلك انْقاد انْقِياداً وانْحاز انْحِيازاً واكْتال اكْتِيالاً واخْتارَ اخْتِياراً"[67].

ويعد وزن "انفعل" ووزن "افتعل"، من أوزان الأفعال المزيدة بحرفين؛ إذ يتقاربان صوتيًّا وتركيبيًّا، إلا أنهما يختلفان في بعض الجوانب الدلالية والاستعمالية. وتهدف هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين هذين الوزنين من خلال المقارنة بينهما في البنية والدلالة، ففي الوقت الذي يتكوّن وزن "انفعل" من زيادة "ان" على الفعل الثلاثي المجرد، ويتكوّن وزن "افتعل" من زيادة

"افتـ"، وكلاهما يقع ضمن الأوزان القياسية للأفعال المزيدة بحرفين. يُظهر الوزنان تشابهًا كبيرًا من حيث البنية الصرفية، ويؤدي هذا التشابه إلى تقاطع في بعض الوظائف الدلالية، خاصة في الأفعال التي تعبر عن الانفعال أو المشاركة أو التلقّي. ومن الناحية الصوتية، يتشابه الوزنان في كونهما يبدأآن بحرف زائد متبوعًا بالفعل الثلاثي، غير أن وجود حرف الطاء في "افتعل" يعطيه تميزًا صوتيًا جزئيًا عن "انفعل". كما تتقارب دلالة الوزنين في كثير من المواضع، لا سيما في الأفعال التي تعبّر عن الانفعال أو التحول من حالة إلى أخرى. على سبيل المثال، نجد أن الفعل "انكسر" على وزن "انفعل" يدل على حصول الكسر بدون فاعل ظاهر (أي أن الكسر وقع على الذات)، بينما يدل الفعل "انفتح" على المعنى نفسه من التغير الذاتي. وفي المقابل، نجد أن الفعل "افتتح" (على وزن افتعل) قد يحمل دلالة فيها شيء من الفاعلية والمباشرة، رغم أن بعض الأفعال على "افتعل" قد تُستخدم أيضًا للتعبير عن الانفعال مثل "احترق" "انهمر". ومن الظواهر الملفتة أن بعض الجذور اللغوية يمكن أن تُشتق على كلا الوزنين مع بقاء المعنى متقاربًا أو متماثلًا، مما يشير إلى نوع من التعاقب أو الترادف الصرفي، مثل: "انفجر" وافتجر"، (رغم أن الثانية أقل استعمالًا). ويظهر هذا التعاقب في بعض المعاجم القديمة مثل لسان العرب؛ إذ تُورد الأفعال على أكثر من وزن دون فرق دلالي ملحوظ، أو مع فرق دلالي دقيق قد يرتبط بالسياق أو الأسلوب. وتُعد هذه الظاهرة مؤشرًا على مرونة الأوزان الصرفية في استيعاب المعاني المختلفة، وإن بطرائق صرفية متعددة.

ويتبيّن من خلال الدراسة أن العلاقة بين وزني "انفعل" و"افتعل" تقوم على أساس من التشابه البنيوي والتقاطع الدلالي، مع وجود فروق دقيقة في طبيعة الفعل الناتج من كل منهما. ويمكن القول إن "انفعل" يميل أكثر إلى الدلالة على الانفعال الذاتي أو التلقائي، في حين أن "افتعل" قد يتجه إلى دلالات تشمل الفاعلية أو التعمّد أو التدرّج، دون أن يكون ذلك مطلقًا أو حصريًا. ويعكس هذا التنوّع قدرة الصيغ الصرفية في العربية على التكيّف مع مستويات متعدّدة من التعبير عن المعنى، ما يجعل من دراسة هذه العلاقة مدخلًا مهمًا لفهم الدينامية الصرفية في اللغة.

سادسًا: القيود الصرفية على بناء الأفعال بصيغة (انفعل): علل المنع وتطبيقاته.

من حيث إن وزن (انفعل) خاص بأفعال العلاج، عدّ العلماء ما يجيء على وزن (انفعل) في غير علاج من اللغات الرديئة أو المرفوضة، فقد حكى أبو علي الفارسي (ت 377هـ) أن ما استعمل في غير مطاوعة نحو الفعل (انطلق) قد استعمل بالزيادة، معلّلًا ذلك بقوله: "لأني لا أحفظ من هذا

"فعل يفعل"، فإن كان قد استعمل "فعل" منه غير مُتعدٍ لم يقو هذا التأويل ألا ترى أن "انفعل" للمطاوع، فكما لا يكون لباب "خَرَجَ" ونحوه كذلك لا يكون من هذا"[68].

كذلك قالوا على سبيل المثال: "والطَّرَد - محركة -: الإبعاد استخفَافًا. تقول: طردته فذهب، لا يقال منه انفعل ولا افتعل إلاَّ في لغة رديئة؛ والرّجل مطرود وطَرِيد"[69]. كذلك فقد عَدُّوا "ينبغي" من الأفعال التي لا تتصرف، فلا يقال: انبَغَى، وقيل في توجيهه: إن "انبغى" مطاوع بغى، ولا يستعمل انفعل في المطاوعة، إلا إذا كان فيه علاج، وانفعال، مثل كسرته، فانكسر، وكما لا يقال: طلبته، فانطلب، وقصدته، فانقصد، لا يقال: بغيته، فانبغى، لأنه لا علاج فيه. وأجازه بعضهم، وحكي عن الكسائي أنه سمعه من العرب[70].

ووصفوا قولهم: " انضاف الشَّيْء إليه وانفسد الْأَمر عليه، بأنه معرة لكاتبه وللمتلفظ به، إذ لم يسمع في كلام العرب، وليس من مقاييس التصريف. والصواب أَن يُقال: (أضيف الشَّيْء إِلَيه وفسد الأمر عليه)، وَالْعلَّة فِي امْتنَاع انفعل مِنْهُمَا كما بين القاسم الحريري (ت 516هـ): "أَن مبْنى فعل المطاوعة المصوغ على انفعل أَن يَأْتِي مُطَاوع الثلاثية المتعدية كَقَوْلِك: سكبته: فانسكب وجذبته فانجذب، وقدته فانقاد، وسقته فانساق، ونظائر ذَلِك، وضاف وَفَسَد، إِذا عديا بِهَمْزَة النَّقْل فَقيل: أضَاف وأفسد صَارا رباعيين فَلهَذَا امْتنع بِنَاء انفعل مِنْهُمَا. فَإِن قيل: نقل عَن الْعَرَب أَلْفَاظ من أَفعَال المطاوعة بنوها من انفعل فَقَالُوا: انزعج، وَانْطَلق، وانقحم، وانحجر، وأصولها أزعج وَأطلق وأقحم وأحجر فَالْجَوَاب عَنهُ أَن هَذِه شذت عَن الْقيَاس المطرد، وَالْأَصْل المنعقد كَمَا شذّ قَوْلهم: انسرب الشَّيْء الْمَبْنِيّ من سرب، وَهُوَ لَازم والشواذ تقصر على السماع، وَلَا يُقَاس عَلَيْهَا بِالْإِجْمَاع"[71]. كذلك فإن ما جاء من منهوى ومنغوى من هوى (سقط) وغوى (ضل) فيجوز أن يكونا مطاوعين لأهويته وأغويته كأدخلته فاندخل، وليس ذلك بشاذ فهو عنده مقيس. وهذا مخالف لما ذكره المصنف، ولكل وجهة هو موليها[72]. كذلك فإن الأصل ساغ وليس انساغ (للشراب)، ووجه الامتناع أن باب انفعل حقه أن يكون مطاوعاً لفعل ثلاثي متعد، نحو كسرته فانكسر، وساغ فعل لازم[73].

أما قول العرب:" (انْجابَتِ النَّاقَةُ بمعنى مَدَّتْ عُنُقَهَا لِلْحَلْبِ)، كأَنها أَجابتْ حالِبَها على إِناء، قَالَ الفراءُ: لمْ نَجِدِ انْفَعَل مِنْ أَجاب"[74].

والنُّحاة يَقُولُونَ فِي أبوابِ الحالِ والتَّمْيِيز: "المُفَسَّر لما انْبَهَمَ، وَلم يُسْمَع فِي كلامِ العَرَب انْبَهَمَ، وَلم يُسْمَع فِي كلامِ العَرَب انْبَهَم، بل الصّوابُ اسْتَبْهَم، وتوقَّفْتُ مَرَّة لاشْتِهاره فِي جَمِيع مُصَنَّفاتِ

النَّحْو أُمهاتِها وشُرُوحِها، ثمَّ رَأَيْت الراغِبَ تَعَرَّض لَهُ ونَقَلَه عَن شَيْخه العَلامة أبي الحَسَنِ عليّ بنِ سَمْعانَ الغِرْناطِيّ، وَقَالَ: إنّ انْبَهَم غَيْرُ مسموع، وإنَّ الصَّوَاب اسْتَبْهَمَ كَمَا قُلْتُ، ثمَّ زَاد: لأَنَّ انْبَهَمَ انْفَعَلَ وَهُوَ خاصٌّ بِمَا فِيهِ عِلاجٌ وَتَأْثِيرٌ، فَلَمَّا رأيتُه حَمِدْتُ الله لذَلِك وشَكَرْتُه[75].

وقد أقرَّ مجمع اللغة المصري قياسية مجيء «انفعل» مطاوعًا لـ «فَعَلَ» المتعدي الدال على معالجة حسيّة؛ ومن ثَمَّ يصح استعمال «انضاف» على اعتباره مطاوعًا لـ «فَعَلَ» المتعدي، حيث يقال: «ضفته»، أو على رأي ابن بري إمكانية مجيء «انفعل» مطاوعًا لـ «أَفْعَلَ»، كذلك فقد أجاز استعمال «انضبط» ومصدره الانضباط قياسًا، كذلك فيما يتعلق بالفعل (انطرد) الذي ورد في المعاجم على أنه لغة وردت عن بعض العرب وإن كانت رديئة، فقد أقر مجمع اللغة المصري بقياسيته على (انفعل) وإن لم يُسمع[76].

قال ابن بري لا يجوز أن يأتي انفعل مطاوعًا لفعل لازم، فأما انسرب الوحش فهو مطاوع لأسرب كما انطلق مطاوع لأطلق وقال ابن عصفور وأما ما جاء من منهوى ومنغوى من هوى سقط وغوى ضل فيجوز أن يكونا مطاوعين لأهويته وأغويته كما في أدخلته فاندخل قال وليس ذلك بشاذ وهو عنده مقيس[77]. وقولهم: انصرف، يدلُّ على أنَّ مُتَعَدِّيه بغير ألف، لأنَّهم قالوا: لا يجيء انفعل مطاوعةً من أفعل إلاَّ قولهم: أغلقت الباب فانغلق، وأطلقت الرَّجُلَ فانطلق. وزاد بعضهم أدخلته فاندخل[78].

وعليه فقد قال تمام حسان: "والمعروف أن بعض المواد يتَّسع لعدد من الصيغ الاشتقاقية أكثر ما يتَّسع البعض الآخر، أو بعبارة أخرى قد توجد صيغة مستعملة في مادَّة ومهجورة في مادة أخرى، فصيغة "فعل" توجد من مادة "وقع" ولا توجد من مادة "ودع"، وقد تتحقق المطاوعة من "كسر" بصيغة "انفعل"، ولا تتحقق بهذه الصيغة من "ركب"؛ لأن هذه الصيغة وتلك مهجورتان في المادتين "ودع" و"ركب" على الترتيب"[79].

والأصل أن بناء الأفعال على زنة (انفعل) عائدٌ إلى الاستعمال، فقد حكي عن بعض العرب: "ولعت، بغير ألف مكسورة العين من الفعل على معنى الانفعال والمطاوعة، كأنه قال أولعني الله فولعت. وليس فعل متعد إلا وله فعل مطاوعة، غير متعد؛ إما على انفعل وإما على افتعل أو تفعل أو فَعِل، وهو القياس، وإن قل استعمال بعض ذلك، أو لم يسمع، وليس كل مستعمل مسموعا مرويا"[80]. كذلك فإن وزن انفعل من المادة جمع، انجمع، لم يرد في لسان العرب ولكنه استعمل في الأندلس، في جملة: (انجمعت عن كل النفوس). وفي ذلك نقل محمود فهمي حجازي عن المقري قوله فيما يتعلق في عدم جواز بناء الفعل (جمع) على زنة (انفعل)؛ لعدم سماعه على

هذه الصيغة، فالأصل ألا يقال: (انفعل)، ولا إشكالية في الكلمة من حيث تجميعها الصوتي؛ والإشكالية في أن الكلمة بوصفها رمزًا صوتيًّا لا قيمة لها بعيدًا عن الاستعمال، وكلمة (جمع) في اللسان العربي تعني: ضم شيء إلى شيء، وهي مرادف لكلمة جماعة من الناس، والجمع هم القوم المجتمعون، والجمع هو الأشتات من التمر. ومن ثم فقد استعملت العلوم العربية كلمة الجمع بوصفه اصطلاحًا، فالجمع في عرف المحاسبين على سبيل المثال: زيادة عدد على عدد آخر، أي أننا إذا أضفنا 7+ 3 =10، لكان هذا جمعًا، ولو أضفنا 5+ 5 = 10 لكان عنده تضعيفًا[81]. ونظير ذلك الفعل (عَدّ) إذ لَا يُقَالُ فِي مُطاوِعِه: انْعَدَّ، على انْفَعَلَ، فَقيل: هِيَ عامِيَّةٌ، وَقيل رَدِيئةٌ[82]. وفي المقابل فقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة ما لم يأت به سماع وخالف شروط المطاوعة، وأخذوا بعلة دوران اللفظة والحاجة إليها مع تقدم الزمان، ومثال ذلك تناولهم لكلمة (انعدم)، واستعمال المتكلمين والفقهاء لها، فحيث تناقض اللغويون في ذلك، على ثلاث أفرقة: خطّأه فريق، واستضعفه آخر، وعدّه ثالث غير جيد. فمن الأول قول صاحب التاج (مادة عدم): وقول المتكلمين: وجد الشيء فانعدم، من لحن العامة. ووجهوه بأن (انفعل) مطاوع (فعل). وقد جاء مطاوع أفعل كأسقفته فانسقف. وأزعجته فانزعج، قليلاً. ويخص بالعلاج والتأثير ثم قال نقلاً عن المفصل للزمخشري: "ولا يقع (أي انفعل) حيث لا علاج ولا تأثير، ولذا كان قولهم؛ (انعدم) خطأ". ومن الثاني قول ابن يعيش في شرح المفصل: واعلم أنه لا يستعمل (انفعل) إلا حيث يكون علاج وعمل، فلذلك استضعف (انعدم الشيء). ومن الثالث قول الجاربردي في شرح الشافية قوله: ويختص - أي انفعل - بالعلاج. يعني خصّوا هذا البناء للمعاني الواضحة للحس دون المختصة بالعلم، كأنهم لما خصوه بالمطاوعة التزموا أن يكون جلياً واضحاً، فلا يقال علمته فانعلم. وقال (أي ابن الحاجب): "انعدم ليس بجيد". وترى اللجنة - مع أنه ليس فيما تقدم نص صريح على صحة كلمة "انعدم" - أنه يمكن إجازتها، نظراً لاستعمالها منذ قرون مضت، وللحاجة إليها كثيراً في المجالات العلمية[83]. وفيما يخص بناء انفعل من الفعل عدم، قال الشاعر[84]:

واختص بالعلاج فَهُوَ انصرما من أجل ذَاك خطؤوا منعدما

وعليه فإن المطاوعة تكون إما لرغبة الفاعل بالقيام بالفعل، فهي حينئذ مطاوعة إرادية، نحو: انضم وانصرف وانسحب، وإما مطاوعة طبيعية، نحو انكدر وانتثر وانقشع. ولعل في هذا بيان لعلة منع صياغة الفعل طرد على وزن انفعل فلا يقال: (انطرد) وفي المقابل: يقال (انطلق) وفي كل

ذهاب، والفارق بينهما من حيث الدلالة، فرغبة الفاعل لا بد أن تكون متوفرة في تحقق الفعل، والإنسان بإرادته يقوم منطلقًا، وإرادة الإنسان لا ترضيه أن يكون منطردًا.

ولما يقول العوتبي (توفي في النصف الأول من القرن السادس الهجري، غير أنه لا تاريخ محدد لوفاته): "وحَقُّ انْفعَل أن يكون مُطاوِعَ فَعَل لا غَيْر، وإنَّما فَعَل هذا على سبيل إنَابَة أَفعَل مَنابَ فَعَل. وما كان على انفعل فمصدره انفعال نحو: انكسر انكساراً، وانحدر انحداراً"[85]. يفهم القارئ أن لصيغة انفعل أصلا، وما خرج عن هذا الأصل فإنه من باب الإنابة، التي تساوي المطاوعة المتمثلة بمعنى المرونة الذي تتميز بها صيغة (انفعل).

الخاتمة

وختامًا أبرز النتائج التي توصلت إليها الدارسة:

الإشكال الصامتي الذي تتألف منه أصوات بنية انفعل، ولا سيما تأثر نون الانفعال بفاء الكلمة حين تكون من أصوات (لم نرو)، الذي من شأنه صنع إدغام مشوه بألفاظ شوهاء، كان وراء وجود ألفاظ خارجة عن القياس، فالقياس أن ينتقل حينئذ من صيغة (انفعل) إلى صيغة (افتعل)، على أن اللغة تطورها جبري يتأثر بالعوامل الزمكانية، مما وسع من استعمالات صيغة (انفعل). وقد أفادت هذه التوسعة معنى جديدًا من معاني المطاوعة يتمثل بمعنى المرونة، من حيث إمكانية التبادل الموقعي بين هذين الوزنين في كثير من السياقات؛ إذ إن المرونة مطلب فرضته العناقيد الصوتية المكونة لبعض الكلمات، التي احتيج فيها وزن (انفعل)، ولعلة صوتية، استطاع وزن (افتعل) أن ينوب مكانه. على أن الأصل الغالب في دلالة صيغة (انفعل) هو المطاوعة، من حيث دلالة الفعل على علاج حسي أساسه التأثر والتأثير. الأمر الذي يعني إمكانية تحرير دلالة (انفعل) من حصرها في المطاوعة، وإعادة بنائها ضمن سياق وظيفي دلالي أوسع.

كما توصلت الدارسة إلى أن العلاقة بين صيغة (انفعل) وصيغة الفعل المبني للمجهول (فُعِل) علاقة أشبه بالتلازمية، تقوم على ارتباط هاتين الصيغتين بوجود مجهول يتمثل من خلال المحذوف المتحقق في السياق الذي ترد به إحدى هاتين الصيغتين على الأعم الأغلب، وفي كلٍّ منهما جاء الحذف لتلبية مطلب دلالي معين، نحو المطاوعة أو السرعة والاختصار أو نية التعمية، وغيرها من المعاني الدلالية التي يحققها السياق.

ثبت المصادر والمراجع

-القرآن الكريم.

- الأزهري، أبو منصور (ت 370هـ): **تهذيب اللغة**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
- الأستراباذي، الرضي (686هـ): **شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975م.
- الأستراباذي، ركن الدين (715هـ): **شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 2004م.
- الألوسي، شهاب الدين (1270هـ): **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ
- الأندلسي، أبو حيان (ت 745هـ):

أ- **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420هـ

ب- **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.

- البيضاوي، أبو سعيد (ت 685هـ): **أنوار التنزيل وأسرار التأويل = تفسير البيضاوي**، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ
- البكري، محمد علي بن محمد (ت 1057هـ): **دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين**، اعتنى به: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط4، 2004م.
- تاج القراء، أبو القاسم الكرماني (ت 505هـ): **غرائب التفسير وعجائب التأويل**، دار القبلة للثقافة الإسلامية – جدة، مؤسسة علوم القرآن – بيروت.
- التهانوي، محمد بن علي (ت 1158هـ): **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م.
- الثعالبي، أبو منصور (ت 429هـ): **فقه اللغة وسر العربية**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1، 2002م.
- ابن جني، عثمان، أبو الفتح (ت 392هـ): **المنصف**، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م.
- ابن الحاجب، عثمان بن عمر (ت 646هـ): **الشافية في علم التصريف**، تحقيق: حسن أحمد العثمان، المكتبة المكية، مكة المكرمة، ط1، 1995م.
- حجازي، محمود فهمي: **علم اللغة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر.

- الحريري، القاسم بن علي (ت 516هـ): **درة الغواص في أوهام الخواص**، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1998م.
- حسان، تمام: **اللغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006م.
- حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب، العدد الأول، 2010م.
- الخفاجي، شهاب الدين (ت 1069هـ): **حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوِي**، الْمُسَمَّاة: عِنَايةُ القَاضِى وكِفَايةُ الرَّاضِى عَلَى تفْسيرِ البَيضَاوي، دار صادر، بيروت.
- الخفاجي، أحمد بن محمد: **شرح درة الغواص في أوهام الخواص**، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1996م.
- ابن درستويه، أبو محمد (ت 347هـ): **تصحيح الفصيح وشرحه**، تحقيق: محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1998م.
- الرازي، فخر الدين (ت 606هـ): **مفاتيح الغيب = التفسير الكبير**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.
- رمضان عبد التواب (ت 1422هـ): **بحوث ومقالات في اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1995م.
- الزبيدي، مرتضى (ت 1205هـ): **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- الزجاج، أبو إسحاق (ت 311هـ): **معاني القرآن وإعرابه**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1988م.
- السامرائي، فاضل صالح: **معاني النحو**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000م.
- السجستاني، أبو بكر (ت 330هـ): **غريب القرآن**، تحقيق: محمد أديب عبد الواحد جمران، دار قتيبة، 1995م.
- ابن السراج، أبو بكر (ت 316هـ): **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- السغروشني، إدريس: **التأليف والمعجم العربي**، مجلة أبحاث لسانية، المجلد الأول، 1996م.
- السمين الحلبي، أبو العباس (ت 756هـ): **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر (ت 180هـ): **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.

- ابن سيده، أبو الحسن (ت 458هـ): **المخصص**، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1996م.
- السيوطي، جلال الدين (ت911هـ): **همع الهوامع في شرح جمع الهوامع**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة الوقفية، مصر.
- الشملالي، نور الدين: **الأفعال الثلاثية المزيدة في اللغة العربية صيغتي: انفعل و افتعل (بحث منشور)**، مجلة ترجمان، جامعة عبد المالك السعدي، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2010م.
- صاحب الجوائب، أحمد فارس أفندي: **الجاسوس على القاموس**، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، 1299هـ.
- الطيبي، شرف الدين (ت 743هـ): **فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب**، تحقيق: إياد محمد الغوج، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط1، 2013م.
- ابن عادل الحنبلي، أبو حفص (ت 775هـ): **اللباب في علوم الكتاب**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1988م.
- عامر، أحمد مبروك: **شروط المطاوعة**، مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، العدد الثامن، 2016م.
- ابن عصفور، علي بن مؤمن (ت 699هـ): **الممتع الكبير في التصريف**، مكتبة لبنان، ط1، 1996م.
- ابن عقيل، بهاء الدين (ت 769هـ): **المساعد على تسهيل الفوائد**، تحقيق: محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، دار الفكر، دمشق – دار المدني، جدة، ط1، 1405هـ.
- عمايرة، حنان: **معاني الزيادة في الفعل الثلاثي في اللغة العربية: دراسة وصفية**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد العشرون، العدد الثاني، 2012م.
- عمر، أحمد مختار: **معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.
- العوتبي، سلمة بن مسلم: **الإبانة في اللغة العربية**، تحقيق: د. عبد الكريم خليفة - د. نصرت عبد الرحمن - د. صلاح جرار - د. محمد حسن عواد - د. جاسر أبو صفي، وزارة التراث القومي والثقافة - مسقط - سلطنة عمان، ط1، 1999م.
- الفارابي، إسحاق بن إبراهيم (ت 350هـ): **معجم ديوان الأدب**، تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 2003م.
- الفارابي، أبو نصر (ت 393هـ): **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.

- ابن فارس، أبو الحسين (ت 395هـ): **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، منشورات محمد علي بيضون، ط1، 1997م.
- الفارسي، أبو علي (ت 377هـ): **المسائل البصريات**، تحقيق: محمد الشاطر أحمد، مطبعة المدني، ط1، 1985م.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ): **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
- الفهري، عبد القادر الفاسي: **المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة**، دار توبقال للنشر، ط1، 1986م.
- الفيروزآبادي، مجد الدين (ت 817هـ): **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1996م.
- قباني، نزار: **قصائد متوحشة**، بيروت: منشورات نزار قباني، الطبعة الأولى، 1970م.
- قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المكتبة الشاملة.
- اللَّبْلِيُّ، شهاب الدين أحْمَد بن يُوسُف (ت 691): **تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح**، تحقيق: عبد الملك بن عيضة الثبيتي، الأستاذ المساعد في كلية المعلمين بمكة المكرمة، أصل الكتاب: رسالة دكتوراة لفرع اللغة العربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، في المحرم 1417 هـ.
- ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت 672هـ): **شرح تسهيل الفوائد**، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، ط1، 1990م.
- المبرد، أبو العباس (ت 285هـ): **المقتضب**، تحقيق: عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.
- المديني، محمد بن عمر بن أحمد (ت 581هـ): **المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث**، تحقيق: عبد الكريم العزباوي، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - مكة المكرمة، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية، 1988م.
- ابن معصوم، بدر الدين المدني (ت 1119هـ): **أنوار الربيع في أنواع البديع**.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (ت 711هـ): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- النيسابوري، أبو الحسن (ت 468هـ): **التفسير البسيط**، تحقيق: أصل تحقيقه في (15) رسالة دكتوراة بجامعة الإمام محمد بن سعود، ثم قامت لجنة علمية من الجامعة بسبكه وتنسيقه، عمادة البحث العلمي - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، 1430هـ.
- الهائم المصري، شهاب الدين أحمد: **التبيان في تفسير غريب القرآن**، تحقيق: فتحي أنور الدابولي، دار الصحابة للتراث بطنطا – القاهرة، ط1، 1992م.

- الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، مراجعة: هاشم محمد علي، دار طوق النجاة، بيروت، ط1، 2001م.
- الولّوي، محمد بن علي:_**شرح سنن النسائي = ذخيرة العقبى في شرح المجتبى**، دار آل بروم، ط1، 1999م.
- ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش (ت 643هـ): **شرح المفصل للزمخشري**، تقديم: إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.

.

الهوامش:

1 انظر: حسان، تمام: **اللغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006م، ص83 – 84.

2 انظر: الشملالي، نور الدين: **الأفعال الثلاثية المزيدة في اللغة العربية صيغتي: انفعل و افتعل (بحث منشور)**، مجلة ترجمان، جامعة عبد المالك السعدي، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2010م، ص22.

3 انظر: حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب، العدد الأول، 2010م، ص73.

4 انظر: الشملالي، نور الدين: **الأفعال الثلاثية المزيدة في اللغة العربية صيغتي: انفعل و افتعل (بحث منشور)**، مرجع سابق، ص26.

5 انظر: السغروشني، إدريس: **التأليف والمعجم العربي**، مجلة أبحاث لسانية، المجلد الأول، 1996م، ص38 – 39.

6 الفارابي، أبو نصر (ت 393هـ): **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م، 3/ 980.

7 الفارابي، أبو نصر (ت 393هـ): **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، المصدر السابق، 3/ 987.

8 الفارابي، أبو نصر (ت 393هـ): **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، المصدر السابق، 3/ 1161.

9 انظر: حسان، تمام: **اللغة العربية معناها ومبناها**، مرجع سابق، ص277 – 278.

10 انظر: ابن جني، عثمان، أبو الفتح (ت 392هـ): **المنصف**، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م، ص53 – 54.

11 انظر: ابن جني، عثمان، أبو الفتح (ت 392هـ): **المنصف**، المصدر السابق، ص53 – 54.

12 انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم (ت 711هـ): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، فصل القاف، 11/ 571.

13 انظر: حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مرجع سابق، ص72.

14 الفارابي، إسحاق بن إبراهيم (ت 350هـ): **معجم ديوان الأدب**، تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 2003م، 2/ 421.

15 الأزهري، أبو منصور (ت 370هـ): **تهذيب اللغة**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م، 8/ 275.

16 انظر: الفهري، عبد القادر الفاسي: **المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة**، دار توبقال للنشر، ط1، 1986م، ص100.

17 انظر: الشملالي، نور الدين: **الأفعال الثلاثية المزيدة في اللغة العربية صيغتي: انفعل و افتعل (بحث منشور)**، مرجع سابق، ص29.

18 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر (المتوفى: 180هـ): **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م، 4/ 65 – 66.

19 المبرد، أبو العباس (ت 285هـ): **المقتضب**، تحقيق: عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 2/ 104.

20 ابن السراج، أبو بكر (ت 316هـ): **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، 3/ 126.

21 ابن جني، عثمان، أبو الفتح (ت 392هـ): **المنصف**، دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م، ص71 – 73.

22 ابن سيده، أبو الحسن (ت 458هـ): **المخصص**، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1996م، 4/ 307 – 308.

23 صاحب الجوائب، أحمد فارس أفندي: **الجاسوس على القاموس**، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، 1299هـ، ص532.

24 ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش (ت 643هـ): **شرح المفصل للزمخشري**، تقديم: إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م، 4/ 295.

25 انظر: الأستراباذي، الرضي (686هـ): **شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975م، 1/ 108.

26 ابن عصفور، علي بن مؤمن (ت 699ه): **الممتع الكبير في التصريف**، مكتبة لبنان، ط1، 1996م، ص129 – 130.

27 الأستراباذي، ركن الدين (715ه): **شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 2004م، 1/ 262 – 263.

28 ابن عقيل، بهاء الدين (ت 769ه): **المساعد على تسهيل الفوائد**، تحقيق: محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، دار الفكر، دمشق – دار المدني، جدة، ط1، 1405ه، 2/ 605.

29 انظر: عامر، أحمد مبروك: **شروط المطاوعة**، مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، العدد الثامن، 2016م، ص99.

30 السيوطي، جلال الدين (ت911ه): **همع الهوامع في شرح جمع الهوامع**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة الوقفية، مصر، 3/ 306.

31 الأندلسي، أبو حيان (ت 745ه): **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، 1/ 176.

32 ابن معصوم، بدر الدين المدني (ت 1119ه): **أنوار الربيع في أنواع البديع**، ص228.

33 التهانوي، محمد بن علي (ت 1158ه): **موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م، 2/ 1344.

34 انظر: الفهري، عبد القادر الفاسي: **المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة**، مرجع سابق، ص102.

35 انظر: الشملالي، نور الدين: **الأفعال الثلاثية المزيدة في اللغة العربية صيغتي: انفعل و افتعل (بحث منشور)**، مرجع سابق، ص31.

36 حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مرجع سابق ص74.

37 قباني، نزار: **قصائد متوحشة**، منشورات نزار قباني، ط1، بيروت، 1970م، ص. 45. البحر الكامل

38 انظر: الزجاج، أبو إسحاق (ت 311ه): **معاني القرآن وإعرابه**، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1988م، 3/ 306. انظر: تاج القراء، أبو القاسم الكرماني (ت 505ه): **غرائب التفسير وعجائب التأويل**، دار القبلة للثقافة الإسلامية – جدة، مؤسسة علوم القرآن – بيروت، 1/ 672. انظر: السمين الحلبي، أبو العباس (ت 756ه): **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، 7/ 533. انظر: ابن عادل الحنبلي، أبو حفص (ت 775ه): **اللباب في علوم الكتاب**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1988م، 12/ 542. انظر: الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، مراجعة: هاشم محمد علي، دار طوق النجاة، بيروت، ط1، 2001م، 17/ 10. انظر: الطيبي، شرف الدين (ت 743ه): **فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب**، تحقيق: إياد محمد الغوج، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، ط1، 2013م، 9/ 530.

39 الخفاجي، شهاب الدين (ت 1069ه): **حَاشِيةُ الشِّهَابِ عَلَى تفْسِيرِ البَيضَاوِي، المُسَمَّاة: عِنَايةُ القَاضِي وكِفَايةُ الرَّاضِي عَلَى تفْسِيرِ البَيضَاوِي**، دار صادر، بيروت، 6/ 125.

40 تاج القراء، أبو القاسم الكرماني (ت 505ه): **غرائب التفسير وعجائب التأويل**، مصدر سابق، 1/ 672.

41 انظر: الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في روابي علوم القرآن**، مراجعة: هاشم محمد علي، دار طوق النجاة، بيروت، ط1، 2001م، 5/ 258.

42 الأندلسي، أبو حيان (ت 745ه): **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، 1420ه، 7/ 210.

43 الألوسي، شهاب الدين (1270ه): **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415ه، 8/ 329.

44 الرازي، فخر الدين (ت 606ه): **مفاتيح الغيب = التفسير الكبير**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420ه، 21/ 488.

45 البيضاوي، أبو سعيد (ت 685هـ): **أنوار التنزيل وأسرار التأويل = تفسير البيضاوي**، تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1418هـ، 3/ 289.

46 انظر: السجستاني، أبو بكر (ت 330هـ): **غريب القرآن**، تحقيق: محمد أديب عبد الواحد جمران، دار قتيبة، 1995م، ص116. انظر: الهائم المصري، شهاب الدين أحمد: **التبيان في تفسير غريب القرآن**، تحقيق: فتحي أنور الدابولي، دار الصحابة للتراث بطنطا – القاهرة، ط1، 1992م، ص465.

47 البكري، محمد علي بن محمد (ت 1057هـ): **دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين**، اعتنى به: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، ط4، 2004م، 3/ 100.

48 الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في رو ابي علوم القرآن**، مصدر سابق، 1/ 446.

49 الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في رو ابي علوم القرآن**، مصدر سابق، 12/ 41.

50 الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في رو ابي علوم القرآن**، المصدر السابق، 31/ 207.

51 الهرري، محمد الأمين: **تفسير حدائق الروح والريحان في رو ابي علوم القرآن**، المصدر السابق، 32/ 224.

52 انظر: رمضان عبد التواب (ت 1422هـ): **بحوث ومقالات في اللغة**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1995م، ص78 – 80.

53 انظر: السامرائي، فاضل: **معاني النحو**، دار الفكر، الأردن، ط1، 2000م، 2/ 73.

54 انظر: السامرائي، فاضل صالح: **معاني النحو**، مرجع سابق، 3/ 83 – 84.

55 انظر: انظر: السامرائي، فاضل صالح: **معاني النحو**، مرجع سابق، 3/ 83 – 84.

56 انظر: حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مرجع سابق، ص74.

57 انظر: المرجع نفسه.

58 انظر: حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مرجع سابق، ص79.

59 عمايرة، حنان: **معاني الزيادة في الفعل الثلاثي في اللغة العربية: دراسة وصفية**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد العشرون، العدد الثاني، 2012م، ص312.

60 انظر: حميد، هادي شندوخ: **صيغة (انفعل) في التعبير القرآني دراسة في المبنى والمعنى**، مرجع سابق، ص79.

61 انظر: السمين الحلبي، أبو العباس (ت 756هـ): **الدر المصون في علوم الكتاب المكنون**، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، 6/ 69 – 70. انظر: ابن عادل الحنبلي، أبو حفص (ت 775هـ): **اللباب في علوم الكتاب**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1988م، 10/ 119.

62 الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ): **العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، 1/ 132.

63 الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ): **العين**، المصدر السابق، 8/ 290.

64 الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 170هـ): **العين**، المصدر السابق، 4/ 75.

65 ابن مالك، محمد بن عبد الله (ت 672هـ): **شرح تسهيل الفوائد**، تحقيق: عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، ط1، 1990م، 3/ 456- 457.

66 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر (ت 180هـ): **الكتاب**، مصدر سابق، 4/ 65 – 66.

67 ابن سيده، أبو الحسن (ت 458هـ): **المخصص**، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1996م، 4/ 316.

68 الفارسي، أبو علي (ت 377هـ): **المسائل البصريات**، تحقيق: محمد الشاطر أحمد، مطبعة المدني، ط1، 1985م، 1/ 244.

69 الفيروزآبادي، مجد الدين (ت 817هـ): **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1996م، 3/ 499.

70 الولّوي، محمد بن علي: **شرح سنن النسائي = ذخيرة العقبى في شرح المجتبى**، دار آل بروم، ط1، 1999م، 8/ 317.

71 الحريري، القاسم بن علي (ت 516هـ): **درة الغواص في أوهام الخواص**، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1998م، ص45 – 46.

72 الخفاجي، أحمد بن محمد: **شرح درة الغواص في أوهام الخواص**، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1996م، ص184 – 185.

73 المصدر نفسه.

74 الزبيدي، مرتضى (ت 1205ه): **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، 2/ 205.

75 الزبيدي، مرتضى (ت 1205ه): **تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، 31/ 310.

76 عمر، أحمد مختار: **معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، 1/ 164 – 166.

77 صاحب الجوائب، أحمد فارس أفندي: **الجاسوس على القاموس**، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، 1299ه، ص249.

78 اللَّبْلِيُّ، شهاب الدين أحْمَد بن يُوسُف (ت 691): **تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح**، تحقيق: عبد الملك بن عيضة الثبيتي، الأستاذ المساعد في كلية المعلمين بمكة المكرمة، أصل الكتاب: رسالة دكتوراة لفرع اللغة العربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، في المحرم 1417 ه، ص247.

79 انظر: حسان، تمام: **اللغة العربية معناها ومبناها**، مرجع سابق، ص167.

80 ابن درستويه، أبو محمد (ت 347ه): **تصحيح الفصيح وشرحه**، تحقيق: محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1998م، ص92.

81 انظر: حجازي، محمود فهمي: **علم اللغة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر، ص303.

82 الزبيدي، مرتضى (ت 1205ه): **تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، 8/ 353.

83 انظر: قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 13/ 3.

84 ابن الحاجب، عثمان بن عمر (ت 646ه): **الشافية في علم التصريف**، تحقيق: حسن أحمد العثمان، المكتبة المكية، مكة المكرمة، ط1، 1995م، 2/ 23. البيت من قصيدة للشاعر: عمر بن مظفر بن عمر بن الوردي (ت. 749 ه). عرفت بـ لامية ابن الوردي في الآداب والنصائح والزهد، التي نظمت على البحر البسيط.

85 العوتبي، سلمة بن مسلم: **الإبانة في اللغة العربية**، تحقيق: د. عبد الكريم خليفة - د. نصرت عبد الرحمن - د. صلاح جرار - د. محمد حسن عواد - د. جاسر أبو صفي، وزارة التراث القومي والثقافة - مسقط - سلطنة عمان، ط1، 1999م، 1/ 79. المديني، محمد بن عمر بن أحمد (ت 581ه): **المجموع المغيث في غريبي القرآن والحديث**، تحقيق: عبد الكريم العزباوي، جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - مكة المكرمة، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، جدة - المملكة العربية السعودية، 1988م، 2/ 312.

القيادة المتسامية لدى مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق و أثرها في تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم

هيام الحوامدة*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/24م تاريخ قبول البحث: 2025/6/30م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية وأثرها في تحسين الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة قصبة المفرق في العام الدراسي 2024/2023م، والبالغ عددهم (6716) معلمًا ومعلمة، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية مكونة من (450) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة للقيادة المتسامية مكونة من (26) فقرة وزعت على ثلاثة محاور وهي: القيم والتوجهات (11) فقرة، السلوكيات (9) فقرات، السمو الأخلاقي (6) فقرات، واستبانة للرضا الوظيفي مكونة من (10) فقرات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم قد جاءت بمستوى مرتفع، وقد أظهرت نتائج الدراسة يشير إلى وجود أثر إيجابي للقيادة المتسامية بأبعادها: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي) في تحسين الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: القيادة المتسامية، الرضا الوظيفي، مديري المدارس، المعلمين.

* باحثة.

Transcendent Leadership among School Principals in Kasbah Mafraq Governorate and its Impact on Improving Job Satisfaction among Teachers from their Point of View

Abstract

The study aimed to find out the degree of practice of school principals in the governorate of Kasbah Mafraq for transcendent leadership and its impact on improving job satisfaction from the point of view of teachers, and used the descriptive correlational approach, and represented the study population of all teachers of public schools in the governorate of Kasbah Mafraq in the academic year 2023/2024 AD, totaling (6716) teachers, and a random sample of (450) teachers was selected, and to achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared for transcendent leadership consisting of (26) items distributed on three axes They are: values and attitudes (11) items, behaviors (9) items, moral transcendence (6) items, and a questionnaire for job satisfaction consisting of (10) items. The study found that the degree of practice of school principals in the governorate of Kasbah Mafraq for transcendent leadership from the point of view of teachers has come to a high degree, and the results showed that the level of job satisfaction among teachers in the governorate of Kasbah Mafraq from their point of view has come at a high level, and the results of the study indicated a positive impact of transcendent leadership in its dimensions: (values, attitudes, behaviors, and moral transcendence) in improving job satisfaction.

Keywords: Transcendent Leadership, Job Satisfaction, School Principals, Teachers.

المقدمة:

يعد العنصر البشري من الركائز الأساسية لنجاح المؤسسات التربوية وتحقيقها لأهدافها، إذ لا بد من إعطاء قيمة وأهمية بالغة تعمل على رضاه في العمل، ويبدأ شعور الرضا الوظيفي بالنمو لدى المعلمين عند إحساسهم بأهمية ما يقومون به من عمل في نجاح المؤسسات التربوية وكذلك عند شعورهم بوجود ترابط بينهم وبين القائد الذي يظهر عن طريق العلاقة الجيدة بين القائد والمعلمين، بالإضافة إلى التحفيز المستمر وهذا الشعور ينعكس بالإيجاب على عناصر منظومة العمل، فإن الرضا الوظيفي من المواضيع التي حظيت باهتمام علماء السلوك والإدارة بما فيه من مجموعة عوامل تؤدي إلى الرضا أو لدى الأفراد نحو وظائفهم وهي أساسية لتحقيق الرضا، في حين فقدان هذه العوامل تؤدي إلى وضع الموظف في حالة عدم الرضا وهذا ينعكس على الأداء وهو الالتزام في العمل.

ويعدّ الرضا الوظيفي إحدى المتغيرات النفسية التي نالت اهتمام العديد من علماء النفس والباحثين، وذلك لأن معظم العاملين يقضون وقتاً طويلاً من حياتهم في العمل الملتحقين به، وبالتالي فإنهم يبحثون عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، فإن رضا الأفراد العاملين عن الوظيفة يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية وتقدمهم بشكل يتميز بالجودة، ومع ذلك المعلمون الراضون عن وظائفهم يستمرون في عملهم فترة طويله مقارنة بالمعلمين غير الراضين، وبالتالي فهم أقل عرضة للقلق النفسي والاكتئاب واكثر تقديراً لذاتهم وأكثر قدرة على التوافق الاجتماعي.

ويشير الرضا الوظيفي إلى تصورات العاملين لبيئة العمل وعلاقتهم بزملائهم والأرباح وفرص الترقية، وقد أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن الظواهر المعاصرة المتعلقة بالوظيفة مثل الرضا الوظيفي ترتبط بأنماط القيادة، وعلاقة العاملين بزملائهم والرؤساء، والمكافأة المالية، والعلاقات المهنية والاجتماعية مع زملاء العمل والقادة (belias & koustelios,2014).

وتُعد القيادة المتسامية من أفضل وأهم أنواع القيادات، والتي يجب ممارستها في المؤسسات التعليمية، حيث تقوم على خدمة ورعاية المعلمين وتقديرهم وإثارة دافعيتهم، وتلبية توقعاتهم واحتياجاتهم التنظيمية، كما تسهم في تطوير المعلمين على المستوى الشخصي والمهني، وتغرس في نفوس المعلمين شعورهم بأهمية إسهام عملهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وبالتالي تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين(محمد،2023).

والقيادة المتسامية هي التي تكون علاقة التبادل فيها قائمة على المساهمة، بحيث يشجع فيها المدير الاتحاد والاتساق في المدرسة من خلال منح مكافآت وحوافز للأفراد العاملين وذلك لتنمية دافعيتهم الحقيقية، كما أن القائد المتسامي يركز في عمله الإداري على حاجات الأفراد العاملين ويهتم بهم ويحاول باستمرارية تطوير دافعيتهم ويعمل على تعزيز حوافزهم سعيًا لتحقيق نتائج مرغوبة (الأغا وعساف،2015).

وتعد القيادة المتسامية من الأساليب الفعالة في إدارة المدرسة، حيث تركز على تعزيز العلاقات الإيجابية بين المدير والمعلمين، ويتجلى ذلك من خلال مجموعة من الصفات مثل التعاطف، والقدرة على الاستماع، والدعم المستمر، فعندما يتبنى مدير المدرسة أسلوب القيادة المتسامية، فإنه يخلق بيئة عمل تشجع المعلمين في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالانتماء والرضا الوظيفي.

وبناء على ما تقدم، فإن الدعم والتفاهم الذي يقدمه مدير المدرسة يُمكن أن يحسن من دافعية المعلمين ويقلل من مستويات التوتر لديهم، فعندما يشعر المعلمون بأنهم مُقدرون وأن جهودهم معترف بها، فإن ذلك يعزز من رضاهم الوظيفي ويزيد من التزامهم اتجاه المدرسة والطلبة، وبالتالي يُمكن القول إن القيادة المتسامية ليست مجرد أسلوب إداري، بل هي استراتيجية فعالة لتحسين الأداء والبيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لقد انبثقت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كمديرة مدرسة في محافظة قصبة المفرق، فقد لاحظت أن رضا المعلمين ما زال دون المستوى، كما أنهم يواجهون بعض المعوقات التي تمنعهم من الرضا عن العمل، ولتقنين ملاحظة الباحثة فقد قامت بإجراء دراسة استطلاعية على عينة متمثلة بـ (20) معلمًا لمعرفة أهم المعوقات التي تواجههم في تحقيق الرضا الوظيفي، وقد أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية: اتفق 80% من المعلمين ان عدم وجود تواصل فعال ومفتوح بين المعلمين والمديرين يؤثر في الرضا الوظيفي، وقد اتفق 70% من مديري المدارس أن عدم وجود قواعد واضحة وعادلة في التعامل مع المعلمين أثرت في رضاهم الوظيفي.

ولقد أكدت نتائج الدراسات السابقة تأثير القيادة المتسامية في الرضا الوظيفي للمعلمين، فقد أكدت دراسة أبو ردن (2013) تأثير أسلوب القيادة المتسامية في أداء المعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي لهم، كما أكدت نتائج دراسة تيهوجليو (Tehubijuluw,2014) الأثر الإيجابي

للقيادة المتسامية في الرضا الوظيفي للعاملين بالمؤسسات من حيث الأداء في العمل، ودراسة عبد الله (2017) التي أوصت ضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لإطلاعهم على الأنماط القيادية الفاعلة وخاصة القيادة المتسامية وإكسابهم المهارات اللازمة لممارستها لما لها من أهمية بارزة في تطوير الأداء الوظيفي وتحسين الرضا الوظيفي للعاملين.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية وأشارت إلى وجود ضعف في ممارسة مديري المدارس للقيادة المتسامية وضعف الممارسات الأخلاقية والإدارية، وحدوث المشكلات داخل المدارس ناجمة عن اختلالات تتعلق بقصور القيادة المتسامية وغياب القيم أو ضعفها مثل دراسة العمايرة (2021)؛ ودراسة الشريف (2021)؛ ودراسة اللصاصة (2023).

ونظرًا لأهمية القيادة المدرسية كأداة أساسية لتحقيق الأهداف التربوية، ولكي يتمكن مدير المدرسة من تأدية دوره بكفاءة وفاعلية، فقد أوصى مؤتمر تمكين القيادات التربوية لبناء جيل قادر على قيادة المستقبل في عام (2018) والمنعقد في العاصمة عمان على الاهتمام بتأهيل مديري المدارس ودعمهم ليتمكنوا من أداء مهامه من خلال التعرف على الأنماط القيادية المختلفة.

وبناء على ما تقدم، ونظرًا لأهمية القيادة المتسامية في صناعة التغيير الحقيقي والمستدام على مستوى المدرسة والمجتمع، وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدرسة، إضافة لعدم وجود دراسة- في حدود علم الباحثة- تناولت القيادة المتسامية وأثرها في تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق، فإن الدراسة الحالية تسهم في بيان علاقة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق كاتجاه قيادي بتحسين الرضا الوظيفي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1.ما درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين؟

2.ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟

3.ما أثر القيادة المتسامية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1.معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين.

2.معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم.

3.الكشف عن أثر القيادة المتسامية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

-تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على موضوع القيادة المتسامية، والتي تُجسد منهجًا قياديًا عقلانيًا، ومدى حاجة مديري المدارس لامتلاك أبعاد القيادة المتسامية لأجل تحقيق التأثير الفعال في الرضا الوظيفي للعاملين.

-تُعزز هذه الدراسة جهود الباحثين السابقين من خلال الدراسات السابقة في هذا المجال التي تشير على حد علم الباحثة بمحدودية الدراسات مما يفتح المجال أمام الباحثين مستقبلًا لدراسة القيادة المتسامية وعلاقتها بمتغيرات أخرى ذات تأثير مباشر على العملية التعليمية.

-قد تُفيد الدراسة الحالية في تقديم معرفة علمية إلى المكتبة العربية والأردنية بالأدب المتعلق بالقيادة المتسامية وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين.

الأهمية العملية:

-يؤمل أن تُفيد الدراسة الحالية في مساعدة المسؤولين عن تطوير مديري المدارس في تصميم البرامج التدريبية والتأهيلية لأبعاد القيادة المتسامية.

-يؤمل الاستفادة من أداة قياس القيادة المتسامية واداة الرضا الوظيفي، مما يعين الدراسات المستقبلية على استخدام تلك الاستبانة في بيئات بحثية متنوعة كالقطاعات الحكومية، والقطاعات الخاصة.

-تقدم الدراسة الحالية المساعدة لمديري المدارس في محافظة قصبة المفرق في إعادة النظر في ممارساتهم الإدارية في المدرسة ومدى انسجامها مع أبعاد القيادة المتسامية.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المتسامية: "القيادة التي يكون فيها علاقة التبادل بين القائد والعاملين مبنية على المساهمة، وفيها يشجع القائد الاتساق والتوحد في المؤسسة بإعطاء مكافآت عرضية مناشدًا لتطوير دافعية العاملين الحقيقة ومطورًا لدافعيتهم المتساوية، محاولًا الاستمرار في تطوير الدافعية المتعالية لهم"(الآغا وعساف،246:2015).

وتعرف إجرائيًا: القدرة على التأثير الفعال لدى مديري المدارس في المعلمين في المدرسة لكي يعملوا بحماس وفاعلية وتحسين رضاهم الوظيفي، وتتمثل في أبعادها (القيم والاتجاهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي).

الرضا الوظيفي: "هو الشعور الذي يمتلك الموظف تجاه مهامه في العمل، وهو نتيجة إدراكه مدى النجاح الذي توفره له هذه الوظيفة" (sodnombaljir,2012:14).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: شعور الرضا لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق تجاه ما يقومون به من أعمال، ويقاس باستجابة العينة على المقياس المُعد لذلك.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر الدراسة على الآتي:

-**الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في المدارس الحكومية في محافظة قصبة المفرق في الأردن.

- **الحدود الزمانية:** اجريت الدراسة الحالية في الفصل الأول للعام الدراسي 2024/2023م.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المدارس في محافظة قصبة المفرق بالأردن.

-**الحدود الموضوعية:** القيادة المتسامية: (القيم والاتجاهات، السلوكيات، السمو الأخلاقي)، الرضا الوظيفي.

-**محددات الدراسة:** تتحدد بأداة الدراسة وما توفره من دلالات الصدق والثبات.

الإطار النظري:

القيادة المتسامية:

لقد ظهرت عدة تعريفات للقيادة المتسامية، ومن أهمها: عرفها العبرية (24:2017) بأنها: "تبني القائد لفلسفة إدارية من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة للمنظمة، والمبنية على خدمة المرؤوسين مع القيام بممارسة الاقتناع والتشجيع على المشاركة والمبادرة والابتكار ضمن الإطار

الذي يحتوي فريق العمل". وعرفها السعد (2020) بأنها: مدى امتلاك مدير المدرسة للاتجاهات والقيم الشخصية في التأثير في سلوك العاملين معهم، وجعلهم يتعاونون لتحقيق الأهداف المرغوبة وتحسين الأداء، كما عرفها العمايرة (32:2021) بأنها: "القدرة على التأثير في الآخرين، لكي يعملوا بحماس وكفاءة وفاعلية، وتشجيع الممارسات الإبداعية، لتحقيق الأهداف بأسرع الطرق وأقل التكاليف".

وتعرفها الباحثة بأنها: قدرة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق في التأثير الإيجابي في رضا المعلمين، وتعتد على السمو الروحي والأخلاقي بالعمل، وتعزيز قيم ومبادئ السلوكيات المتسامية بين المعلمين، وخلق بيئة من الثقة والنزاهة والشفافية والاحترام بين الجميع.

خصائص القيادة المتسامية:

أشار سرشايونج (srichaiwong,2020) إلى خصائص القيادة المتسامية، وهي:

-**اتسام القائد المتسامي بروح القيادة**: يهتم القائد المتسامي بالعاملين المتفائلين والمخلصين في واجباتهم تجاه عملهم، كما أنهم يهتمون بفاعلية العمل والعاملين وتنظيم العمل، ويشمل ذلك: الاهتمام والحفاظ على الأفراد العاملين ذوي الكفاءة في العمل، ومنح المكافئات والحوافز واستخدام مختلف التقنيات من أجل تحقيق الأهداف.

-**اتسام القائد المتسامي بالرؤية بعيدة المدى للمستقبل**: يتسم القائد المتسامي برؤية بعيدة المدى للمستقبل، فيتم تحديد أهداف العمل من خلال نماذج ورؤية واسعة يمكن أن تقود الأفراد العاملين للأمام، ويقوم بخلق روح التعاون بين كافة أفراد العاملين، وذلك لتحقيق أهدافهم للنجاح، وزيادة إمكانياتهم ودعمهم لكي يصبحوا قادة ناجحين في المستقبل، كما لديهم المقدرة على تحويل الرؤية إلى عمل حقيقي وواقعي، لتحقيق أكبر قدر من النجاح.

-**اتسام القائد المتسامي بالصفات الأخلاقية**: يتسم القائد المتسامي في عمله بالنزاهة والأمانة، ولديهم مبادئ للحكم الرشيد والعادل، كما يتسم القائد المتسامي بالدقة والإخلاص بالعمل، والصبر، والتفهم والرأفة مع الأفراد العاملين، والتمسك بالقرارات الفاعلة القائمة على مبادئ أخلاقية كالصدق، والأعمال الجماعية، وروح التعاون.

-**اتسام القائد المتسامي بخدمة العاملين**: يركز القائد المتسامي على العمل التعاوني، ويقوم بخدمة الأفراد العاملين بهدف تحفيزهم، ويقدم العون والمساعدة للوصول إلى أكبر قدر من الفائدة، ويسعى إلى تحقيق الكفاءة في العمل، ويساعد في حل مشكلات العمل ومساعدة الزملاء.

-**اتسام القائد المتسامي بالكفاءة القيادية**: يتسم القائد المتسامي بالكفاءة والمقدرة على صياغة استراتيجيات العمل على المستوى الشخصي والتنظيمي، والمقدرة على قيادة الذات وقيادة الآخرين، وقيادة المؤسسة، ويكون محفزًا للتغيير الإيجابي الفعال، مثل بناء سياسات العمل المستقبلية، واستخدام الطرق المنهجية العلمية للبحث والتوقع المستقبل.

ويستنتج أن القيادة المتسامية هي نوع من القيادة التي تركز على التواصل والتعاون بين القائد والمعلمين، وتتميز بعدد من الخصائص، وهي: الشفافية، والاستماع الفعال، والدعم والتوجيه، وتحفيز الفريق، وتوزيع المسؤوليات.

أهمية القيادة المتسامية:

تسعى القيادة المتسامية إلى إكساب القائد مهارة اكتشاف نفسه والبحث في داخلة، والانطلاق من القيم الداخلية لقيادة الآخرين، فهي تسعى لخدمة ورفاهية الجميع وتحقيق المساواة والعدالة والعمل بالحب، والانسجام مع كل التنوعات والاختلافات، وتجاوز الأنا (Nair,2016).

والقائد المتسامي لديه المقدرة على تلبية التوقعات والاحتياجات التنظيمية للعاملين، والتأثير في كافة جوانب حياتهم، فهم يهتمون بالأفراد العاملين، ويحاولون المساهمة في تنميتهم المهنية وتطورهم الشخصي، ويتميز القائد المتسامي بنزاهته، وقدرته على التضحية بأنفسهم في سبيل خدمة الأفراد العاملين، حتى على حساب مصالحهم الخاصة (Mario,2015).

إن أهمية القيادة المتسامية تأتي من قدرتها على تعزيز الكفاءة الذاتية وقيم الاستدامة العالمية، وذلك عندما نحلل تأثير القيادة المتسامية في مخرجاتها ودمجها بالمعرفة والذكاء الروحي، إذ ينعكس ذلك في تصميم الثقافة التنظيمي الشاملة التي تعزز تمكين الموظف وزيادة إنتاجيته (Kishore,2013) يعالج القادة المتسامون نقاط الضعف في القيادة التحويلية من خلال توفير الدوافع وراء ممارسات القادة: الحب العاطفي، والشعور بالكمال والوئام، والرفاهية التي تنتج من خلال الرعاية والاهتمام وتقدير الذات، ويساعد القائد المتسامي أتباعه على الشعور بالقدرة والقدرة على اتخاذ القرارات والإنجاز (benedict,2013)، وعلى خلاف قادة المعاملات الذين يستخدمون المكافآت والفوائد لتحزيز التابعين للقيام بالعمل من أجل الآخرين فالقادة المتسامون يقومون بشرح الدوافع من وراء قيمهم وقراراتهم (haas,2016).

ومما سبق يتضح أن للقيادة المتسامية أهمية كبيرة في المدرسة، فعندما يكون القائد متساميا في المدرسة يتم تعزيز بيئة تعليمية إيجابية ومؤثره، حيث يتم تعزيز الثقة والتواصل فإن القائد المتسامي يعمل على بناء ثقة الطلبة والمعلمين، ويشجع على التواصل المفتوح والصريح، كما أن

القائد المتسامي يسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تعزز التعلم والتطور الشخصي للطلبة والمعلمين.

المبادئ الأساسية للقيادة المتسامية:

لقد تعددت المبادئ التي يتحتم على المدراء اتباعها عند اتخاذهم لنمط القيادة المتسامية كأسلوب لممارسة تنفيذ المهمات والأنشطة المنوطة بهم في المؤسسة، ومن أبرز هذه المبادئ كما أشار متعب (2015):

الأمانة: يُقصد بذلك التزام القائد المتسامي بالمسؤوليات، والواجبات الموكلة إليه، والقيام بها بكل إخلاص وأمانة وتفان.

-الثقة بالنفس والمصداقية في التعاملات.

-العناية والاهتمام والولاء للأتباع، حيث يتم فرص الالتزامات بالتصرف والعمل وفقًا لما تطلبه المصلحة العامة للمؤسسة، والعمل على دعم وتفعيل الحلول المحلية التي تنبع من الداخل، ورفض التسلط في الرأي بهدف فرض رأي شخصي أوحد.

-وجود ضوابط ومعايير للأداء لخدمة العدالة الأساسية، ووضع حد السرية والتكتم.

-زيادة فرص الاختبار أمام الأفراد الأكثر قربًا في العمل، بالإضافة إلى إعادة الدمج بين القادة وسير الأداء في العمل، حيث إن المسؤولية تقع على عاتق الجميع.

-المبادرة: تعني القيام بعملية الإقناع تجاه ما يقدم من خدمات، وإثبات قيمة الآراء والقرارات التي من شأنها المساهمة في رفعة ورقي العمل في المؤسسة وتنميتها.

ومما سبق يتضح أن القيادة المتسامية تعتمد على مبادئ أساسية، وهي النزاهة والأمانة إذ يجب على القادة أن يكونوا أمناء وصادقين في تعاملهم مع الآخرين وفي اتخاذ القرار، والاحترام والتعاون بين القائدة والمعلمين، والاستماع والتواصل الفعال، والعدالة والمساواة إذ يجب على القادة أن يكونوا عادلين في معاملتهم للجميع وأن يعاملوا الجميع بالمساواة دون تفضيل أحد على آخر.

أبعاد القيادة المتسامية:

إن للقيادة المتسامية ثلاثة أبعاد أساسية كما أشار إليها غنتيوي (2022) على النحو الآتي:

-القيم والاتجاهات: تمثل مرجعًا داخليًا ومفيدا ومرغوبا، وتُعد القيم مكونًا أساسيًا لمنطلقات القيادة المتسامية وتشكيل اتجاهاتها وسلوكياتها، ويشمل هذا البعد العديد من القيم

والاتجاهات منها النزاهة والمصداقية والمساواة والعدالة والتواضع والإنجاز واحترام وتقدير الآخرين والامتنان والجمال والدعم والمساندة.

-**السلوكيات:** تشير إلى الأقوال والأفعال التي تنسجم تمامًا مع قيم القائد ودوافعه، ولا تنطلق أفعال القائد المتسامي من مجرد إرضاء الآخرين، بل تعكس رؤيته ودوافعه وطموحه والإيمان الشديد بما يفعله، ولا يظهر تناقضًا بين الأقوال والأفعال، وتشير إلى انعكاس القيم والتوجهات على الممارسات القيادية للقائد المتسامي وتبرز في العديد من الممارسات كمنح العاملين مكافأة معنوية والعقلانية في اتخاذ القرارات ونشر الرحمة والمودة.

-**السمو الأخلاقي:** يتكون من عدة محاور كالوعي والإيمان وتوجيه العاملين من تحقيق الأهداف العليا والربط الدائم بالمدافع الكبرى والمصالح العام، وعضوية الفريق والتسامي عن الخلافات المشاكل والتجاوز والتسامح وتحويل المصلحة إلى رؤية جماعية واسعة مرتبطة بالمصالح المشتركة التي تتجاوز مصلحة الفرد.

الرضا الوظيفي:

لقد تعددت تعاريف الرضا الوظيفي، ومن أهمها:

يُعد الرضا الوظيفي شعور الموظف بالإنجاز والنجاح الوظيفي، ويُنظر إليه عموماً على أنه مرتبط بشكل مباشر بالإنتاجية وكذلك بالرفاهية الشخصية، والرضا الوظيفي يعني القيام بعمل يستمتع به المرء، والقيام به بشكل جيد، ومكافأته على جهوده، والرضا الوظيفي يعني كذلك الحماس والسعادة مع عمل الفرد، وهو العامل الأساسي الذي يؤدي إلى الاعتراف، والدخل، والترقية، وتحقيق الأهداف الأخرى التي تؤدي إلى الشعور بالانتماء والولاء(وسام،2022).

ويعرف الرضا الوظيفي بأنه: مجموعة من المشاعر والمعتقدات التي لدى الأفراد حول وظيفتهم الحالية، ويمكن أن تتراوح مستويات درجات الرضا الوظيفي لدى الأشخاص من الرضا الشديد إلى عدم الرضا الشديد، بالإضافة إلى وجود مواقف حول وظائفهم ككل، ويمكن للأفراد أيضاً أن يكون لديهم مواقف حول جوانب مختلفة من وظائفهم مثل نوع العمل الذي يقومون به، أو زملائهم في العمل، أو المشرفين أو المرؤوسين وأجورهم(علي،2022).

الرضا الوظيفي هو مفهوم معقد ومتعدد الأوجه يمكن أن يعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، وفي العادة ما يرتبط الرضا الوظيفي بالدافع، ويمكن أن يرتبط الرضا الوظيفي بشعور شخصي بالإنجاز، سواء كان ذلك كمياً أو نوعياً(سعيدي،2022)

ويستنتج أن الرضا الوظيفي هو مقياس لدى رضا المعلمين وراحتهم في بيئة العمل، ويعبر عن مدى ارتباط المعلمين بعملهم ومدى رضاهم عن الجوانب المختلفة للوظيفة مثل الإجراءات والمكافآت والترقيات، ويؤثرفي أداء الموظفين وانخراطهم في العمل وقدرتهم على تحقيق الأهداف المنشودة.

أبعاد الرضا الوظيفي:

تتمثل أبعاد الرضا الوظيفي كما أشار وسام (2023)؛ (الأسطل،2023) في العناصر الآتية:

-**الرضا عن العمل**: يشمل أهمية العلاقة بين الواجبات والمسؤوليات ومناسبتها مع مؤهلات الموظف وقدراته الذهنية والبدنية والقدرات المهنية على إشباع حاجاته ودوافعه.

-**الرضا عن الأجر: يعدّ** الأجر وسيلة هامة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للموظفين وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، حيث كلما زاد مستوى دخل الفرد ارتفع الرضا عن العمل والعكس صحيح.

-**الرضا عن نمط القيادة: توجد** علاقة بين نمط القيادة ورضا العاملين فإن نمط القيادة الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل والمنظمة ولدى العاملين حيث يشعر بأنه مركز اهتمام القائد والعكس يكون في ظل القيادة البيروقراطية إذ إن هذا الأسلوب في القيادة يؤدي إلى تطور مشاعر عدم الرضا عن العمل.

-**الرضا عن مجموعات العمل:** تشمل أهمية العلاقة مع الآخرين في محيط العمل بما فيها علاقة الرؤساء والمرؤوسين وزملاء العمل.

أهمية الرضا الوظيفي:

نظرا للأهمية البالغة للأفراد العاملين في بناء المؤسسات ونجاحها فإن الرضا يعدّ محركا أساسيا لجعل الأفراد العاملين أكثر كفاءة وفعالية وعليه فإن الرضا الوظيفي يكتسب أهميته من أهمية الأفراد العاملين، وتشمل هذه الأهمية كل من الموظف المؤسسة والمجتمع، وذلك على النحو الآتي.

-**أهمية الرضا الوظيفي للموظف:** إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظف يمكنه من المقدرة على التكيف مع بيئة العمل حيث إن الوضعية النفسية المريحة التي يتمتع بها الموظف تعطي إمكانية أكبر للتحكم في العمل وما يحيط به، كما يؤدي إلى ارتفاع درجة الإبداع والابتكار والطموح وإتقان العمل وتحسين الأداء، وتحقيق الأمن والاستقرار الفكري والنفسي والوظيفي،

وزيادة الثقة بالنفس والشعور بالانتماء والروح المعنوية، ويجد الموظف في الرضا عن عمله منفذا مناسبا لقدراته وميوله وسمات الشخصية والقيم الإيجابية التي يحققها العمل للموظف(سليمان،2011).

-**أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للمنظمة:** إن الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين ينعكس بشكل إيجابي على المنظمة في عدة نقاط، وهي: ارتفاع مستوى الفعالية، وتقليل الأعباء المالية واقتصاد الوقت، وزيادة الإنتاجية وتحسين مستويات الأداء، وزيادة الاستقرار التنظيمي؛ لأن توفير الرضا عن العمل يزيد من ممارسة الرقابة الذاتية للأفراد العاملين على أنفسهم وأعمالهم مما ينقص الدور المتزايد الذي يمارسها الرؤساء في الإشراف على المرؤوسين، وضمان استمرارية نشاط المؤسسة والحفاظ على مكانتها(بهنسي،2011).

-**أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للمجتمع:** يستفيد المجتمع من رضا العاملين داخل المنظمة، وذلك من خلال ما يلي: ارتفاع معدلات التطور والنمو للمجتمع، وارتفاع معدلات الإنتاج لتحقيق الفعالية الاقتصادية، وحماية المجتمع من المشاكل الاجتماعية مثل عدم ثبات الأفراد العاملين في مواقعهم الوظيفية وهو ما قد يحولهم إلى البطالة والشعور بالاغتراب وضعف الانتماء(بهنسي،2011).

يستنتج مما سبق، أن القيادة المتسامية تشير إلى نمط قيادي يتميز بالثقة والتواصل الفعال بين القادة والمعلمين، وتُعد القيادة المتسامية أسلوبًا يشجع على المشاركة في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف المشتركة، وهذا بدوره يؤثر بشكل كبير في رضا المعلمين في العمل، فعندما يكون هناك قيادة متسامية يشعر المعلمين بالدعم والثقة من قبل القادة، مما يزيد ذلك من مستوى الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك، فإن القيادة المتسامية تؤثر في بناء علاقة إيجابية بين الزملاء والإدارة، فعندما يشعر المعلمون بأن هناك تعاونا وتواصلا جيدا بينهم وبين القادة، فإن ذلك يزيد من مستوى الرضا الوظيفي.

وبناء على ما تقدم، فإن القيادة المتسامية هي انعكاسات لممارسات القيم والاتجاهات والسلوكيات الأخلاقية لمدير المدرسة، والتي تنعكس بشكل إيجابي على رضا المعلمين، والتي يتم من خلالها ربط المعلمين بمنظومة العمل بالمدرسة، لذلك أصبح من الضروري دراسة القيم والممارسات المتسامية لمدير المدرسة وتطبيق ممارسات القيادة المتسامية، لغرض تطوير إدارة المؤسسات التعليمية.

الدراسات السابقة:

أجرى نير (nair,2016) دراسة لمعرفة دور القيادة المتسامية في تشكيل الثقافة التنظيمية في العديد من المؤسسات في الهند، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي، ومراجعة الأدبيات حول نموذج القيادة المتسامية في تشكيل الثقافة التنظيمية، ومن أبرز النتائج: ان للقيادة المتسامية دورا إيجابيا في تشكيل الثقافة التنظيمية في العديد من المؤسسات، كما تؤثر بشكل إيجابي في بناء علاقات إيجابية بين القائد والعاملين مما يطور من مستوى أدائهم ورضاهم عن العمل.

وهدفت دراسة المخلافي (2021) إلى معرفة درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المتسامية (القيم والتوجهات، السلوكيات، السمو الأخلاقي) وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (517) معلمًا ومعلمة، وتم إعداد استبانة لقياس القيادة المتسامية وقياس الثقافة التنظيمية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة أبعاد القيادة المتسامية جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج بإن علاقة تأثير القيادة المتسامية في تطوير الثقافة التنظيمية جاءت بدرجة عالية.

هدفت دراسة اللصاصمة (2023) إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية من وجهة نظرهم أنفسهم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة تم توزيعها على عينة عشوائية بلغت (30) مديرًا ومديرة من مديري المدارس في لواء القصر بمحافظة الكرك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرت شنان (2023) دراسة لمعرفة درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الثانوية في جنوب الخليل وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلميهم، وتكونت العينة من (301) من المعلمين والمعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة القيادة المتسامية واستبانة الاستغراق الوظيفي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المتسامية كانت متوسطة، وأن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس كانت متوسطة، ووجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة القيادة المتسامية ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة أبو عرار (2023) إلى معرفة القيادة المتسامية وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وتكونت العينة من (135) معلمًا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى مستوى متوسط للقيادة المتسامية للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظة النقب التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى مستوى متوسط للرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم في منطقة النقب التعليمية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة المتسامية والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وهدفت دراسة يحيى (2024) التعرف على القيادة المتسامية لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (336) معلمًا في مدينة الموصل، وتوصلت الدراسة إلى أن لدى مديري المدارس المتوسطة مستوى مرتفعا من القيادة المتسامية من وجهة نظر مدرسيهم، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة.

تعقيب عام عن الدراسات السابقة:

يستنتج أن معظم الدراسات أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الأردن شملت دولة العراق، محافظة النقب، جنوب الخليل، السعودية، بينما أجريت هذه الدراسة في الأردن وتحديدًا في محافظة المفرق، حيث كانت شاملة في تناولها للقيادة المتسامية باعتبارها أحد المفاهيم الإدارية المعاصرة وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي، ونتيجة لندرة الدراسات التي تناولت موضوع القيادة المتسامية وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي، فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة لوحظ أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة أنها تناولت القيادة المتسامية في محافظة قصبة المفرق وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، كذلك تناولت بيئة ومجتمع لم تتناوله الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو نهج بحثي يهدف إلى وصف العلاقة بين، متغيرين أو أكثر، يتم استخدامه لفهم كيفية تغير واحد أو أكثر من المتغيرات بناءً على تغير آخر.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة المفرق، حيث بلغ مجتمع الدراسية الكلي (6716) معلمًا

ومعلمة، تم رصدها من خلال الإحصائيات العامة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وزع رابط الاستبانة الإلكترونية على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة قصبة المفرق، حيث بلغ عددهم (450) معلمًا ومعلمة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	220	48.9
	أنثى	230	51.1
	المجموع	450	100.0

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع بالدراسة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم بناء استبانة تهدف إلى التعرف على القيادة المتسامية وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وذلك بالاستفادة من الأدب النظري والمقاييس والاستبانات في الدراسات السابقة المرتبطة بمشكلة الدراسة مثل دراسة اللصاصة (2023) ، ودراسة يحيى (2024) ودراسة أبو عرار (2023)، وبذلك تكونت الأداة مما يلي:

المحور الأول: المتغيرات الديموغرافية للدراسة، وتضمنت الجنس.

المحور الثاني: الفقرات التي تقيس مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المتسامية، وقد تكونت من ثلاث مجالات وهي:

-المجال الأول: القيم والاتجاهات: وقد تضمن (11) فقرة.

-المجال الثاني السلوكيات: وقد تضمن (9) فقرات.

-المجال الثالث السمو الأخلاقي، وقد تضمن (6) فقرات

المحور الثالث: الفقرات التي تقيس الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق، وقد تضمنت (10) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والذين ثبتت أرقامهم في الملحق (1) لغايات إبداء الرأي فيها والتأكد من مدى ملاءمتها، من حيث عدد الفقرات والوضوح والدقة

والترابط والتماسك، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، بالحذف أو التغيير أو الإضافة، واعتبار عملية المراجعة هذه وما يتبعها من تصحيح وتعديل لمعظمها بمثابة اختبار الصدق الظاهر للأداة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
القيم والتوجهات	0.83
السلوكيات	0.74
السمو الأخلاقي	0.82
القيادة المتسامية ككل	0.92

يبين الجدول (2) أن قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع أبعاد فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) قد تراوحت ما بين (0.74-0.92)، حيث يعدّ الثبات ضعيفاً في حال كانت قيم المعامل أقل من (0.60) وقد افترض (Sekaran & Bougie، 2010,184) أن الحد الأدنى لمعامل الثبات هو (0.70)، كما يعتبر الثبات جيدا كلما كانت قيم المعامل (0.80) فأكثر، بالتالي فإن القيم الواردة في الجدول السابق تعد مؤشرا على ثبات أداة الدراسة، والاتساق بين فقراتها وموثوقيتها وإمكانية الاعتماد عليها لإجراء التحليل الإحصائي.

اختبار التوزيع الطبيعي:

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات بالاعتماد على قيمة معامل الالتواء، لاختبار فيما إذا كانت البيانات المستخدمة في التحليل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (3)

جدول (3) اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات بالاعتماد على قيمة معامل الالتواء

	معامل الالتواء
القيم والتوجهات	-.478
السلوكيات	-.370
السمو الأخلاقي	-.572
القيادة المتسامية ككل	-.474
الرضا الوظيفي	-.424

يلاحظ من خلال الجدول (3) بأن قيمة معامل الالتواء (Skewness) لكافة فقرات الاستبانة كانت أقل من واحد وهذا يعني أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

اختبار ملائمة أنموذج الدراسة للأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام اختبار الارتباط الخطي بهدف التأكد من أنه لا يوجد ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة، وذلك بالاعتماد على اختبار معامل تضخم التباين (VIF)، واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من المتغيرات المستقلة، حيث يجب أن تكون المتغيرات المستقلة للنموذج مستقلة فيما بينها، وللتأكد من ذلك الغرض نستعين بهذا الاختبار الذي يعدّ أحد الطرق للتخلص على مشكلة التعدد الخطي، مع العلم أنه لا بد من عدم تجاوز معامل تضخم التباين للقيمة (10)، وقيمة اختبار التباين المسموح ولا بد أن يكون أكبر من (0.05)، وبحساب المعاملات لكل المتغيرات المستقلة، كانت النتائج المتحصل عليها مدرجة في الجدول الآتي:

جدول (4) اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح لمتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	التباين المسموح Tolerance	معامل تضخم التباين VIF
القيم والتوجهات	.189	5.285
السلوكيات	.230	4.357
السمو الأخلاقي	.296	3.380

يبين الجدول (4) أن قيم اختبار تضخم التباين لجميع المتغيرات أقل من (10)، بينما أن قيمة اختبار التباين المسموح به لجميع المتغيرات أكبر من (0.05)، وبالتالي يمكن القول إنه لا توجد مشكلة ارتباط عال بين المتغيرات، وهذا يدل على عدم وجود ارتباط ذي أهمية إحصائية بين المتغيرات المستقلة الواردة بجدول (الارتباط)، وهذا يعزز إمكانية استخدامها في النموذج، وذلك استنادا إلى (Gujarati,2004,352).

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المتغير المستقل، للتأكد من عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات الفرعية في المتغير المستقل، وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5):

جدول رقم (5) مصفوفة ارتباط بيرسون للمتغيرات الفرعية في المتغير المستقل

	القيم والتوجهات	السلوكيات	السمو الأخلاقي
القيم والتوجهات	1		
السلوكيات	.770**	1	
السمو الأخلاقي	.728**	.787**	1

** ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يبين الجدول (5) أن أعلى ارتباط بين المتغيرات الفرعية للمتغير المستقل هو(0.787) بين المتغيرين (السلوكيات) و(السمو الأخلاقي)، في حين أن قيم معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة الأخرى كان أقل من ذلك، وهذا يدل على عدم وجود ظاهرة الارتباط الخطي المتعدد العالي بين المتغيرات الفرعية للمتغير المستقل، إذا جاءت كلها أقل من (0.80) وعليه فان العينة تخلو من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد العالي (Gujarati، 2004، 352).

تصحيح مقاييس الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- 2.33 منخفضة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 مرتفعة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3 =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

المعالجة الإحصائية:

فيما يتعلق بالمعالجة الإحصائية فقد كانت على النحو الآتي:

-للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

-للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

تحليل النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على "ما درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين وكانت على النحو الآتي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الأهمية النسبية
1	القيم والتوجهات	3.75	.577	1	مرتفعة
3	السمو الأخلاقي	3.72	.699	2	مرتفعة
2	السلوكيات	3.69	.549	3	مرتفعة
	القيادة المتسامية ككل	3.72	.562		مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن الأهمية النسبية لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.72) وبانحراف معياري قدره (562.)، حيث جاء مجال القيم والتوجهات بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.75) وبانحراف معياري قدره (577.) وبأهمية نسبية مرتفعة. في حين جاء مجال السلوكيات بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.69) وبانحراف معياري (549.)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود رؤية واضحة لدى مديري المدارس، فقد يكون لمديري المدارس في محافظة قصبة المفرق رؤية واضحة للمستقبل وخطة استراتيجية لتحقيق أهداف المدرسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود معرفة واسعة في مجال التعليم، مما يمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة وتحقيق التحسينات المطلوبة في العملية التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود قدرة لدى مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق على تحفيز وتوجيه المعلمين، وتنمية قدراتهم وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود نهج مفتوح واستماع فعال لأفكار وآراء المعلمين، ويتعاملون معهم كشركاء في عملية التعليم، كما يقدمون الدعم والتوجيه للمعلمين في تطوير مهاراتهم وتحقيق هدفهم للمشاركة، وهو تقديم تعليم جيد ونوعي

للطلبة، كما يمكن أن يكون للمدراء قدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وتحقيق التحسينات المطلوبة في العملية التعليمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى البرامج التعليمية المتخصصة لمديري المدارس التي تهدف إلى تعليمهم كيفية تطوير مهارات القيادة المتسامية، فإن هذه البرامج تركز على أهمية التعاطف، والاحترام، والتواصل الفعال، مما ساعد مديري المدارس على فهم كيفية تأثير سلوكياتهم في الآخرين.

وترى الباحثة أن ممارسة مديري المدارس للقيادة المتسامية بدرجة مرتفعة يعود إلى التجارب الإيجابية التي مروا بها مع قادة متسامين أو شهدوا تأثير القيادة في بيئاتهم الخاصة قد يكون لهم دافع أكبر للممارسة هذا النوع من القيادة، حيث إن التجارب تعزز الإيمان بأهمية القيادة المتسامية، وتعزى هذه النتيجة أيضًا إلى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس حيث تدعم القيم الإيجابية مثل التعاون والاحترام، مما أصبح من السهل على مديري المدارس ممارسة القيادة السامية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة يحيى (2024) التي أشارت إلى أن القيادة المتسامية لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم قد جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت مع نتيجة دراسة أبو عرار (2023) التي أشارت إلى أن القيادة المتسامية لدى مديري المدارس متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة شنان (2023) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة المتسامية كانت متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة اللصاصة (2023) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية جاءت بدرجة متوسطة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد القيادة المتسامية على حدة، والجدول يبين ذلك (7).

البعد الأول: القيم والتوجهات:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالقيم والتوجهات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية:

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	7	يشجع الشفافية في مناقشة مشكلات العمل.	3.88	.940	مرتفعة
2	8	يعزز ولاء المعلمين لمهنة التعليم.	3.84	.912	مرتفعة
3	2	يطور مهارات المعلمين باستمرارية.	3.79	.908	مرتفعة
4	5	يمتلك رؤية مستقبلية متفائلة.	3.77	.923	مرتفعة
5	1	يشجع عمليات الابتكار والإبداع في الأداء المدرسي.	3.76	.948	مرتفعة
6	9	يغرس في نفوس المعلمين حب الخدمة والمساعدة للآخرين.	3.73	1.014	مرتفعة
7	11	يتعامل بتواضع مع كافة المعلمين بالمدرسة.	3.73	.925	مرتفعة
8	4	يهتم بقيم الجمال في البيئة المدرسية.	3.72	1.020	مرتفعة
9	3	يكسب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي.	3.69	.958	مرتفعة
10	10	يؤكد المصداقية العالية في العمل.	3.65	.986	متوسطة
11	6	يعزز روح التعاون والتشارك بين المعلمين.	3.64	.955	متوسطة
		القيم والتوجهات	3.75	.577	مرتفعة

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مجال القيم والتوجهات قد جاءت مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى نشأة مديري المدارس في بيئة تشجع على الأخلاق الحميدة مثل الاحترام والصدق، مما أدى إلى تبني هذه القيم والتوجهات في حياتهم المهنية، كما تعود إلى الوعي الذاتي لدى مديري المدارس فإن القدرة على التفكير في الذات وفهم القيم الشخصية تساعد مديري المدارس على تحديد ما هو مهم بالنسبة لهم، وهذا الوعي يمكن أن يقودهم إلى اتخاذ قرارات أخلاقية وصحيحة، كما تعود هذه النتيجة إلى التأثيرات الاجتماعية من قبل الزملاء والأصدقاء، فإذا كان المدير محاطًا بأشخاص يتبنون قيم إيجابية، فقد يتبنى تلك القيم.

-جاءت الفقرة التي تنص على "يشجع الشفافية في مناقشة مشكلات العمل" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.88) وبانحراف معياري قدره (940.) وبأهمية نسبية مرتفعة، وتدل هذه النتيجة على أن المعلمين يشعرون بالثقة في إمكانية التحدث بصراحة حول مشكلاتهم مع مدرائهم، إذ يمكنهم العمل مع المدراء لإيجاد حلول فعالة وتحسين العملية

التعليمية، ويعود ذلك إلى إيمان مديري المدارس أن الشفافية جزءًا هامًا من تطوير بيئة عمل صحية ومفتوحة.

-جاءت الفقرة التي تنص على "يعزز روح التعاون والتشارك بين المعلمين" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.64) وبانحراف معياري (955.) وبأهمية نسبية متوسطة، وتعود هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس أن التعاون يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق نجاح الطلبة، وذلك من خلال تشجيع المعلمين على مشاركة الأفكار والموارد والخبرات، إذ يتم بناء بيئة تعليمية مثمرة تعمل على تعزيز التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية.

البعد الثاني: السلوكيات:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالسلوكيات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	15	يظهر مرونة تساعده على التكيف مع ظروف العمل المختلفة.	3.77	.976	مرتفعة
2	14	يبذل أقصى طاقته لتحقيق تميز المدرسة.	3.74	.939	مرتفعة
3	19	يُمكن المعلمين من الصلاحيات التي تساعدهم على إنجاز الأعمال.	3.74	.969	مرتفعة
4	16	يتحمل تبعات أخطاء وإخفاقات الأداء المدرسي.	3.70	.915	مرتفعة
5	20	يتعامل بحكمة مع المشكلات والأمور الطارئة.	3.70	.958	مرتفعة
6	18	يعمل على الوفاء باحتياجات المعلمين ورغبتهم.	3.68	.966	مرتفعة
7	17	يظهر استعدادًا لمواجهة المنافسات والتحديات.	3.63	.929	متوسطة
8	13	يهيء المعلمين ليكونوا قادة المستقبل.	3.62	.963	متوسطة
9	12	يبتكر أفكارًا غير مسبوقة لتطوير العمل المدرسي.	3.60	1.007	متوسطة
		السلوكيات	3.69	.549	مرتفعة

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق للقيادة المتسامية من وجهة نظر المعلمين في مجال القيم والتوجهات قد جاءت مرتفعة، وتدل هذه النتيجة إلى إيمان مدير المدرسة بأهمية القيم الأخلاقية ويسعى لتعزيزها في بيئة المدرسة، فقد يكون لديه مبادئ وأخلاق قوية ويعمل على تطبيقها في أداء مهامه كمدير مدرسة، بالإضافة إلى ذلك، تدل هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أن مدير المدرسة يُعد مصدر إلهام وقدوة للآخرين، فعندما يظهر مدير المدرسة سلوكًا أخلاقيًا مرتفعًا، فإنه يله المعلمون والطلبة للتصرف بنفس

الطريقة، فقد يكون المدير متعاطفًا وصادقًا وعادلًا في تعامله مع الجميع، مما يسهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية وأخلاقية.

-جاءت الفقرة التي تنص على "يظهر مرونة تساعده على التكيف مع ظروف العمل المختلفة" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.77) وبانحراف معياري قدره (.976) وبأهمية نسبية مرتفعة، وتدل هذه النتيجة إلى أن المدراء عادة متحمسون لتحقيق أهداف المؤسسة وضمان نجاحها، ولذلك فإنهم يكونون على استعداد لتغيير الخطط وتكييف استراتيجياتهم للتأقلم مع المتغيرات في البيئة العملية، كما تدل أن المدراء يمتلكون مهارات قيادية قوية وقدرة على اتخاذ القرارات السريعة والصائبة، فهم يعيدون تقييم الأولويات ويعدلون الخطط وفقًا للتحديات الجديدة التي تواجه المؤسسة، مما يساعدهم على التكييف والتأقلم بسرعة مع ظروف العمل المتغيرة.

-جاءت الفقرة التي تنص على "يبتكر أفكارًا غير مسبوقة لتطوير العمل المدرسي" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (1.007) وبأهمية نسبية متوسطة، وتدل هذه النتيجة أن المعلمين يعتقدون أن مدير المدرسة يبتكر أفكارًا غير مسبوقة لتطوير العمل المدرسي، كما تدل هذه النتيجة أن مديري المدارس يمتلكون رؤية واضحة لتحقيق التحسين والتطوير في المدرسة، إذ يعمل جاهدًا لتحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة الطلبة والمعلمين.

البعد الثالث: السمو الأخلاقي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالسمو الأخلاقي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	25	يعترف بكافة الجهود التي يبذلها المعلمين بالمدرسة.	3.80	.909	مرتفعة
2	26	يظهر اتزاناً انفعاليًا أثناء تأدية مهامه القيادية.	3.78	.910	مرتفعة
3	23	يثق بإمكانات المعلمين وقدراتهم المهنية.	3.75	.983	مرتفعة
4	24	يلتزم بقيم وأخلاقيات العمل.	3.73	.945	مرتفعة
5	21	ينمي الدوافع الذاتية لدى المعلمين في تحقيق أفضل النتائج.	3.64	1.034	متوسطة
6	22	يشعر المعلمين بالاعتزاز في انتمائهم لفريق العمل.	3.60	1.029	متوسطة
		السمو الأخلاقي	3.72	.699	مرتفعة

يتضح من الجدول (9) أن الأهمية النسبية للسمو الأخلاقي قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.72) وبانحراف معياري قدره (699.)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أن قادة المدارس يظهرون سلوكًا أخلاقيًا عاليًا ويتصرفون بنزاهة وعدالة، إذ يشعر المعلمين بالثقة والاحترام تجاههم، كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يجدون أن مدير المدرسة يتبنى ممارسات إدارية تشجع على النزاهة والمسؤولية والتعاون، تدل هذه النتيجة ان المدير يعدّ قدوة للمعلمين الطلبة، فعندما يظهر سلوكًا أخلاقيًا مثاليًا، فإنهم يلهمون الآخرين للتصرف بنفس القدر من السمو الأخلاقي، بالإضافة إلى ذلك، تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أن مديري المدارس يعملوا على بناء ثقافة أخلاقية قوية في المدرسة من خلال تعزيز القيم الأخلاقية وتوفير بيئة تعليمية تشجع على النزاهة والعدالة والاحترام، إذ يتبنى المديرون مبادئ القيادة الأخلاقية ويعملون على توجيه ودعم المعلمين والطلبة لاتخاذ القرارات الصائبة والقيام بالأعمال الصالحة.

-جاءت الفقرة التي تنص على "يعترف بكافة الجهود التي يلبيها المعلمين بالمدرسة" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.80) وبانحراف معياري قدره (909.) وبأهمية نسبية مرتفعة، وتدل هذه النتيجة على إدراك مدير المدرسة لدور المعلمين في تحقيق التعليم الممتاز ونجاح الطلبة، إذ يقدر مدير المدرسة التحضير والتدريس والمتابعة التي يقوم بها المعلمين، ويعبر عن امتنانه وتقديره لهم، إذ يشعر المعلمين بتقدير كبير من مدير المدرسة عندما يعترف بجهودهم بما يقدمونه وبأن عملهم مهم ومحل تقدير، وذلك يعزز شعورهم بالرضا والمسؤولية ويعطيهم دافعا إضافياً للعمل بجدية واجتهاد.

- جاءت الفقرة التي تنص على "يشعر المعلمين بالاعتزاز في انتمائهم لفريق العمل" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (1.029) وبأهمية نسبية متوسطة، وتدل هذه النتيجة على شعور المعلمين بسعادة ورضا عندما يشعرون بالاعتزام في انتمائهم لفريق العمل، كما يشعرون بالثقة والتقدير من مدير المدرسة ويعتبرون أنفسهم جزءًا مهمًا من المدرسة، مما يعزز رغبتهم في العمل بجهد وتفانٍ ويؤثر إيجابيًا في رضاهم الوظيفي ومستوى أدائهم.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على "ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم على النحو الآتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة قصبة المفرق من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	1	أشعر بالعدالة عندما يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهمات على المعلمين.	3.82	.929	مرتفعة
2	8	الحوافز المادية والمعنوية تتناسب مع الأداء.	3.80	.832	مرتفعة
3	2	تتوافر فرص متاحة للمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل.	3.79	.885	مرتفعة
4	3	أقتنع بالأسلوب الذي يتبعه مدير المدرسة في تطبيق القوانين والأنظمة.	3.78	1.034	مرتفعة
5	9	أعتبر أن المدير يتمتع بأسلوب مناسب في تخطيط العمل المدرسي.	3.78	.945	مرتفعة
6	4	أرى أن سياسة العمل ومتطلباته واضحة جدًا.	3.75	.909	مرتفعة
7	7	أشعر بسيادة روح العمل الجماعي بين جميع المعلمين	3.75	1.016	مرتفعة
8	6	أشعر بوضوح المعايير الخاصة بالترقية.	3.72	.947	مرتفعة
9	5	أجد أن قنوات الاتصال بين الإدارة والمعلمين مفتوحة وميسرة.	3.70	.994	مرتفعة
10	10	أعتقد أن الفرصة متاحة للمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل.	3.67	.946	متوسطة
		الرضا الوظيفي	3.76	.611	مرتفعة

يتضح من الجدول (10) أن الأهمية النسبية للرضا الوظيفي قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.76) وبانحراف معياري قدره (611.)، وتدل هذه النتيجة أن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، فيمكن أن يكون له عدة أسباب، ومن ضمنها هي وجود قيادة متسامية وفعالة في المدرسة، فعندما يكون لديهم قادة يتفهمون احتياجاتهم ويدعمونهم، فإن ذلك يؤدي إلى شعور المعلمين بالتقدير والدعم، مما يسهم في زيادة مستوى رضاهم الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك، فعندما يشعر المعلمين بالثقة في قدراتهم ويحظون بفرص التطوير

المهني، فإنهم يشعرون بالرضا والاكتفاء في عملهم، كما أن بيئة العمل الإيجابية والتعاونية والعلاقات الجيدة بين المعلمين وبينهم وبين الإدارة تسهم أيضًا في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي. وقد تعود هذه النتيجة المرتفعة إلى الدعم الإداري، فعندما يشعر المعلمون بأن هناك دعمًا من الإدارة، سواء كان ذلك من خلال التدريب أو الموارد اللازمة، فإن ذلك يعزز من رضاهم الوظيفي، كما تعود هذه النتيجة إلى التقدير والاعتراف، فعندما يتم تقدير جهود المعلمين واعترافهم بعملهم، سواء من قبل الإدارة أو المجتمع، فإن ذلك يعزز من مستوى رضاهم.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو عرار (2023) التي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي للمعلمين قد جاء متوسطًا.

-جاءت الفقرة التي تنص على "أشعر بالعدالة عندما يقوم مدير المدرسة بتوزيع المهمات على المعلمين" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (3.82) وبانحراف معياري قدره (.929) وبأهمية نسبية مرتفعة، وتدل هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة عندما يقوم بتوزيع المهمات وفقًا لقدرات المعلمين، فإنهم يشعرون بالعدالة لأنهم يرون أن المدير يقدر مهاراتهم ويعترف بقدراتهم الفردية، مما يعطيهم الثقة في أنهم يعاملون بشكل عادل ويتاح لهم الفرصة للتألف والتطور في مجال عملهم، كما يشعرون بأن جهودهم محسوبة ومهمة وهذا يؤثر إيجابيًا في رضاهم الوظيفي وروح العمل الجماعية في المدرسة.

-جاءت الفقرة التي تنص على "أعتقد أن الفرصة متاحة للمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري (.946) وبأهمية نسبية متوسطة، وتدل هذه النتيجة أن المعلمين عندما يعتقدون أن لديهم فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، فإنهم يشعرون بالمسؤولية والاعتراف بقيمتهم وخبراتهم، مما يعزز ذلك شعورهم بالانتماء والملكية في العمل ويجعلهم يشعرون بأنهم جزء مهم من صنع القرارات وتشكيل المدرسة مما يؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي وتعزيز التفاعل والتعاون بين المعلمين ومدير المدرسة.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على "ما أثر القيادة المتسامية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر القيادة المتسامية بأبعادها: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي) في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (11) تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر القيادة المتسامية بأبعادها: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي) في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظرهم

المتغير التابع	ملخص النموذج Model summary		تحليل التباين ANOVA			جدول المعاملات Coefficient					
	R معامل الارتباط	2R معامل التحديد	F المحسوبة	درجات الحرية DF	Sig. F الدلالة الإحصائية	البيان	B	الخطأ المعياري	Beta	T المحسوبة	Sig. t الدلالة الإحصائية
الرضا الوظيفي	.881	.777	517.759	3	.000	الثابت	.306	.095		3.229	.001
						القيم والتوجهات	.162	.054	.153	2.973	.003
						السلوكيات	.385	.052	.346	7.411	.000
						السمو الأخلاقي	.383	.036	.438	10.663	.000

وتشير النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة المتسامية بأبعادها: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي)، حيث بلغ معامل الارتباط (R=0.881) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرات المستقلة مجتمعة: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي) والمتغير التابع (الرضا الوظيفي) وقد ظهر أن قيمة معامل التحديد (R^2=0.777) مما يشير إلى أن القيادة المتسامية بأبعادها: (القيم والتوجهات، والسلوكيات، والسمو الأخلاقي) فسرت ما نسبته 77.7% من التباين الحاصل في (الرضا الوظيفي) في حين أن المتبقي يعود إلى متغيرات أخرى لم تدخل في الأنموذج، كما بلغت قيمة (F=517.759) عند مستوى ثقة تساوي (sig=0.000) وهذا يؤكد معنوية الانحدار عند مستوى دلالة (α <0.05). ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد القيم والتوجهات قد بلغت (.162) وان قيمة (t) كانت (2.973) وبدلالة إحصائية بلغت (0.003) مما يشير إلى أن أثر هذا

البعد معنوي، وتدل هذه النتيجة أن قيم واتجاهات مدير المدرسة لها تأثير كبير في رضا المعلمين، فعندما يكون لدى مدير المدرسة فيم إيجابية مثل الاحترام والعدالة والتعاون، فإن يشجع على بناء بيئة عمل مريحة ومشجعة، فعندما يكون لدى المدير اتجاهات إيجابية مثل الاستماع والتواصل الفعال والداعم، فإنه يعزز الثقة بين المدير والمعلمين ويساعد على تحقيق رضا المعلمين، بالإضافة إلى ذلك، عندما يكون المدير ملتزمًا بتوفير فرص التطوير المهني والتقييم العادل والاعتراف بالإنجازات، فإنه يعزز رضا المعلمين ويشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم، وتدل هذه النتيجة أن مديري المدارس عندما يتصرفوا بشكل يشجع المشاركة في اتخاذ القرارات فإن ذلك يؤثر إيجابًا في رضا المعلمين، وعندما يشعرون بأنهم محترمون ومهمون في العمل وأن آراءهم تأخذ في عين الاعتبار، فإن ذلك يعزز رغبتهم في العمل ويعطيهم الشعور بالتحفيز والتقدير، بالإضافة إلى ذلك، يؤدي زيادة مشاركة المعلمين في صنع القرارات إلى تحسين العمل الجماعي وتعزيز الروح المعنوية في المدرسية.

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد السلوكيات قد بلغت (.385) وأن قيمة (t) كانت (7.411) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي، وتدل هذه النتيجة أن سلوكيات القائد المتسامي لها تأثير كبير في رضا المعلمين، فعندما يتصرف المدير بنزاهة وأمانة وصدق، فإنه يبني ثقة المعلمين فيه ويعزز العلاقة بينهم، إذ يشعر المعلمين بالراحة والثقة عندما يعاملهم المدير بالاحترام والعدل ويتبع المبادئ الأخلاقية في اتخاذ القرارات، كما أن مدير المدرسة عندما يتصرف بشكل إيجابي ويظهر قيمًا مثل التعاون والتفاهم والاهتمام بالاحتياجات الشخصية للمعلمين، فإنه يعزز الرضا والمشاركة الفعالة من قبل المعلمين، وبذلك فإن السلوكيات لمدير المدرسة تلعب دورًا حاسمًا في تأثير رضا المعلمين، فعندما يتصرف المدير بنزاهة وأمانة ويظهر الاحترام والعدل، يتشجع المعلمين على أداء أفضل ويشعرون بالراحة والثقة في بيئة العمل.

ويظهر من جدول المعاملات أن قيم (B) عند بعد السمو الأخلاقي قد بلغت (.383) وأن قيمة (t) كانت (10.663) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) مما يشير إلى أن أثر هذا البعد معنوي، وتدل هذه النتيجة أنه كلما كان لدى مدير المدرسة سمو أخلاقي عالٍ، فإن ذلك يؤثر بشكل إيجابي في رضا المعلمين، فعندما يظهر المدير السمو الأخلاقي فإنه يلهم المعلمين للعمل بجد وتطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية، وعندما يمتلك المديرون سموا أخلاقيا فإنهم يعمل على بناء بيئة عمل إيجابية ومشجعة، مما يجعل المعلمين يشعرون بالفخر والانتماء للفريق، وعندما

يظهر مدير المدرسة السمو الأخلاقي ويعبر عن ثقته في قدرات المعلمين ويدعمهم في تطوير أنفسهم ويحقق إمكاناتهم، كما أن مدير المدرسة الذي يتمتع بسمو أخلاقي يعمل على بناء قيم وأخلاقيات عالية، مما يعكس على المعلمين ويعزز الثقة والاحترام في بيئة العمل.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو عرار (2023) التي أشارت إلى التأثير الإيجابي للقيادة المتسامية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تعزيز القيادة المتسامية لدى مديري المدارس في محافظة قصبة المفرق، نظرًا لما أثبتته الدراسة من أهميتها في تحسين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- نشر ثقافة القيادة المتسامية وأبعادها لدى مديري المدارس من خلال مشرفي القيادة المدرسية وعقد دورات تدريبية وبرامج وورش ولقاءات تربوية.
- دعم مديرية التربية والتعليم للأفكار والرؤى والممارسات القيادية لمديري المدارس والمنطلقة من أبعاد القيادة المتسامية.
- وضع برامج تدريبية ليعرف مديري المدارس كيفية تحقيق أبعاد الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مستقبلية عن "تحليل العوامل المؤثرة في الرضا لدى المعلمين ودور القيادة المتسامية في تحقيقها".
- إجراء دراسات مستقبلية عن "دور القيادة المتسامية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين"
- إجراء دراسات مستقبلية عن "تحليل أثر القيادة المتسامية في الثقافة التنظيمية أو العدالة التنظيمية: دراسة استكشافية".

قائمة المراجع:

أبو ردن، نوال (2013). أثر أسلوب القيادة المتسامية على أداء المعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي في مديرية تربية عمان الخامسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.

أبو عرار، إبراهيم (2023). القيادة المتسامية وأثرها على تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم في منطقة النقب التعليمية، المجلة العلمية لكلية التربية والنوعية، (34)، 129-152.

الأسطل، رند (2023). أثر الرضا الوظيفي في فعالية الأداء لدى الأفراد العاملين بجامعة الأقصى .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعية،142-119 , (94)

الآغا، صهيب والعساف، محمود (2015). الإدارة والتخطيط التربوي: نماذج وتطبيقات عملية، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
بهنسي، فايزة (2011). الرضا الوظيفي للعاملين من منظور الخدمة الاجتماعية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
السعد، رانيا (2020). درجة ممارسة مديري مدارس تربية عمان الثانية للقيادة المتسامية وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
سعيدي، ولاء (2022). أثر التعليم عن بعد على الرضا الوظيفي-اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة 08 ماي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 8ماي.
سليمان، محمد(2011). الرضا والولاء الوظيفي قيم وأخلاقيات العمل، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.
الشريف، نسرين (2021). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الجيزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
شنان، أسيل (2023). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الثانوية بمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلميهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(2)،1-20.
عبد الله، محمد (2017). درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.
العبرية، نعيمة (2017). علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
علي، حنان (2022). الرضا الوظيفي كمنبئ بجودة الخدمات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، (114)، 1-60.
العمايرة، حنان (2021). درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة السلط وعلاقتها بأدائهم المهني من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
العمايرة، حنان (2021). درجة ممارسة القيادة المتسامية لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة السلط وعلاقتها بأدائهم المهني من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
غنتيوي، علي (2022). القيادة المتسامية ودورها في تعزيز الأداء التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية-أدرار.
اللصاصة، وداد (2023). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء القصر بمحافظة الكرك للقيادة المتسامية من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(8)،22-43.
متعب، حامد (2015). القيادة الخادمة وأثرها على فاعلية الفريق، دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء المجالس المحلية في محافظة القادسية، مجلة الكويت للعلوم الاقتصادية، 3(17)،573-613.
المخلافي، سلطان (2021). القيادة المتسامية لدى قادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بتطوير الثقافة التنظيمية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 7(16)،528-555.
وسام، صحور(2022). أثر الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمية-دراسة حالة الإقامة الجامعية بوخرص حسين بجيجل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي.

يحيى، صدام (2024). القيادة المتسامية لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر المدرسين، مجلة التربية للعلوم الإنسانية، 4(13)،483-504.

Belias, D., & Koustelios, A. (2014). LEADERSHIP AND JOB SATISFACTION – A REVIEW. European Scientific Journal, 10(8), 24-46.

Benedict, C. L. (2013). An examination of elementary school leadershipseen through the lens of complexity theory.

Haas, J. (2017). Change Leadership Practices for Effective Implementation of Alternative Breakthrough Models in Blended and Online Learning at Select K-12 Schools: A Phenomenological Study.

Kishore, K., & Nair, A. (2013). Transcendental leaders are the moral fibero an organization. Journal Of Business Management & Social Sciences Research, 2(7),57-62.

Nair,A.(2016).Transcendental Leadership for a virtuous Organizatio Indian Approach. International Journal of Recent Advances Organizational Behavior and Decision Sciences:2, (1),663-672

Organizational ،Sodnombaljir, N. (2012). The Influence of Civil Servant's P-O Fit On Job Satisfaction Commitment and Turnover Intention in of Mongolia- The Moderating Effect of Job Mobility. (Master Degree Ming Chuan University.،Thesis)

Srichaiwong. P, Jedaman, P, Teemueangsa. S, Wongsa-ard. K, Jongmuanwai. B, Darae. P .(2020). Characteristics of Transcendental Leadership in Managing Educational Organization.

Tehubijuluw ,F.(2014). The Role of Transcendental Leadership to Increase Organization Performance through Workers Job Satisfaction. International Journal of Trade, Economics and Finance. 5(6).PP 511- .515

التداعيات الاقتصادية للصراع الروسي الأوكراني على المنطقة العربية (2014-2024)

د. علا صالح الكايد*

تاريخ وصول البحث: 2025/5/12م تاريخ قبول البحث: 2025/7/6م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التداعيات الاقتصادية للصراع الروسي الأوكراني على المنطقة العربية (2014-2024). واستُخدمت مناهج صنع القرار والمؤسسية والنظمية. وتنبع أهمية الدراسة من سعيها إلى تسليط الضوء على التداعيات الاقتصادية للصراع الروسي الأوكراني، مع التركيز على تراجع الاستثمار الأجنبي المباشر. وانطلقت الدراسة من فرضيات عدة: هناك علاقة مباشرة بين الحرب الروسية الأوكرانية ونمط توزيع القوة في العالم. بالإضافة إلى ذلك، هناك علاقة مباشرة بين تداعيات الحرب الروسية الأوكرانية وعدم استقرار العالم العربي اقتصاديًا، وسيزداد التراجع السلبي في دور ومكانة روسيا خلال فترة الدراسة

تناولت الدراسة الإطار العام للدراسة ومفاهيمها ونظرياتها، كما تناولت تأثير الحرب على مصادر الطاقة والغذاء في المنطقة العربية، ثم الخاتمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تُعدّ منطقة أوكرانيا من المناطق الاستراتيجية، وساحة تنافس وصراع بين القوى العظمى. وقد غزت روسيا أوكرانيا لأسباب جيواستراتيجية، لتكون بمثابة دولة عازلة تحمي حدود موسكو من الغزو الغربي. وتُوصي الدراسة بضرورة البحث في تحقيق السيادة الغذائية على المدى المتوسط والطويل، والسعي إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي من خلال الآخرين، في ظل خطورة تدهور حالة الأمن الغذائي عالميًا.

الكلمات المفتاحية: التداعيات الاقتصادية، الصراع، روسيا وأوكرانيا، العرب، الحرب، المنطقة العربية، اضطراب سلسلة التوريد.

*محاضر متفرغ، مركز اللغات، الجامعة الأردنية.

Economic Repercussions of the Russia–Ukraine Conflict on the Arab Region (2014–2024)

Abstract

This study aimed to examine the economic repercussions of the Russia–Ukraine conflict on the Arab region (2014–2024). Decision-making approach, institutional approach and systems approach were used. The study is important because it seeks to shed light on the economic consequences of the Russia-Ukraine conflict, with the focus on the decline in FDI. The study proceeded from several hypotheses: There is a direct correlation between the Russian-Ukrainian war and the pattern of power distribution in the world. In addition, there is a direct relationship between the repercussions of the Russian-Ukrainian war and the instability of the Arab World Economic, the negative decline in the role and status of Russia will increase during the study period.

The Study dealt with the framework, concepts and theories of the study, and dealt with the impact of war on energy and food sources in Arab Region, then the conclusion. The study reached the following results: The Ukraine region is one of the strategic regions and a field of competition and conflict between the great powers. Russia invaded Ukraine for geostrategic reasons so that Ukraine would be a buffer state to protect Moscow's borders from invasion from the West. It is recommended the necessity for researching the achievement of food sovereignty during the medium and long period and the search for self-sufficiency through others in light of the seriousness of the deteriorating food security situation around the world.

Keywords: Economic Repercussions, Conflict, Russia And Ukraine, Arab, War, The Arab Region, Supply Chain Disruption.

1-1 Introduction:

Currently, interest in economic factors and political factors and their role has increased due to the increasing interference of countries in foreign economic relations, and then these factors have become an integral part of the foreign policy of those countries. However, the increasing importance of economic interdependence alone does not explain the increasing importance of economic factors in politics. Foreign affairs, as the diminishing importance of the Cold War provides countries with the opportunity to shift their attention towards economic relations.

Through reading of the international reality, it was found that the United States of America is witnessing a clear decline in its previous dominance over the political scene in the world, and this is due to several reasons, including the emergence of a new greater powers such as China, and other countries, which has helped many other powers to create the position on the international scene, as active and influential forces are able to contesting the United States of America in this hegemony, perhaps the most prominent of those forces are Russia and China, since they are moving steadily towards confirming their position as effective forces in the international arena, with its capabilities and military and economic power capable of creating the required balance, and this has been clearly demonstrated in the crisis. The Syrian crisis and finally what are related to the Ukrainian crisis case (Kostoulis, D., 2023).

The security and strategic objectives also demonstrate the change in the new Russian military doctrine that was adopted by Russian President Vladimir Putin in theyear 2015, as Russia moved to strengthen the presence of its power in the Black Searegion, especially after Russia annexed the Crimean Peninsula in the year 2014, as the document stipulated that Russian President Putin signed for the need to ensure a continuous naval military presence for Russia in the

Mediterranean Sea , due to NATO's movements in this region against the backdrop of the Ukrainian crisis. (Sudyn, D., 2021).

Russia's approach shows beyond doubt that the The Arab region region has become of clear importance to Russia, as the convergence of its interests with oil-exporting countries contributes greatly to maintain the stability of oil markets, ensuring a minimum level for oil prices by controlling the volume of production, and enhancing Russian investments in the oil sector in the Arab region through exploration, research, extraction, production development, and understandings about oil prices and issues of supply and demand in global markets.

Food is also one of the most important sources of human life, as it achieves stability, development and the ability to operate. Without its presence, economic, social, humanitarian, security and political problems increase. Therefore, food security is one of the basic axes of stability and economic and social development in the countries of the world. It is also one of the strategic goals that Countries are interested in achieving it because of its close connection to national security and political stability of countries, as well as the most prominent challenges facing many countries Abdel Halim, (2022).

Because the Arab region is not a single economic entity, the economic repercussions of the Russian war on Ukraine will differ from one country to another, according to the data that the war has produced on the global level, regarding various economic indicators.

1-2 Study Problem:

At its root, this study attempts to tackle the primary problem of understanding the economic consequences of the Russia-Ukraine conflict, in Arab Region. The complex nature of this issue requires a thorough examination of how economic indicators have been influenced and how respective governments have dealt with the

resulting challenges. The examination of differences in policy responses, as well as the extraction of broader lessons, seek to address the practical concerns of nations dealing with economic disruptions in conflict zones. In simple terms, the research problem sums up the need for extracting valuable insights from the specific case of Russia and Ukraine for broader application in a world surrounded by geopolitical uncertainty.

1-3 Questions of Study:

The problem of the study is summarized in answering the following main question:

What are the Economic Repercussions of the Russia–Ukraine Conflict on the Arab Region (2014–2024)?

In addition, come to answer the following sub-questions:

- What are the causes of the Russo-Ukrainian conflict?
- What is the trajectory of the Russian-Ukrainian conflict?
- How has the conflict affected the economic indicators of Russia and Ukraine, particularly in relation to Foreign direct investment (FDI) ?
- What specific economic indicators have shown the most significant Impact in the Arab Region?
- What lessons can be derived from the responses of Russia and Ukraine in Arab Region during the conflict and how might these lessons be applicable to other nations facing similar challenges?
- What are the expected scenarios for the Russian-Ukrainian war and their impact on the Arab world?

1-4 Objectives of Study:

The primary objective of this Study is to meticulously assess the economic consequences of the Russia-Ukraine conflict in Arab Region.

- To find out how the conflict affected the economic indicators of Russia and

Ukraine, particularly in relation to FDI.

- To learn how lessons can be derived from the responses of Russia and Ukraine in Arab Region decline during the conflict, and how might these lessons be applicable to other nations facing similar challenges.
- Explaining the expected scenarios for the Russian role regarding the Ukrainian crisis and its impact on the Arab world.

1-5 Significance of the Study:

The significance of the study is shown from both theoretical and practical perspectives:

First: theoretical significance :

The significance of the study from the theoretical point of view is shown by the following points:

1-To shed light on the nature of the Russo-Ukrainian conflict and its real causes and to determine the course of the war.

2-A statement of the long-term economic impacts of the two countries related to food and energy.

3-Focus on the economic impact of the Russian-Ukrainian war on the Arab region with a statement of the expected scenarios of that war.

Secondly: practical significance :

The practical significance of the study is highlighted by the potential for the following categories to benefit from it:

1-Researchers by making the present study a nucleus for other similar studies.

2-Those interested in the Russian-Ukrainian war and its economic repercussions on the Arab region to stand on the economic consequences of the Russian-Ukrainian war on the Arab region .

1-6 Hypotheses:

1-There is a repulsive relationship between the continuation of the Russian-Ukrainian war and the increasing economic repercussions in the Arab region and the world.

2-The existence of a repulsive relationship between the economic repercussions of the Russian-Ukrainian war and stability in the Arab region.

3-The Russian-Ukrainian conflict can be resolved through diplomacy as the activation of negotiations between the two countries.

1-7 Correlation Study Variables:

Independent variable: Conflict between Russia and Ukraine

Dependent variable: Economy in Arab Region

The following is a terminological and procedural definition of each of the variables:

1. **Economic Repercussions:** The final effects or consequences of events in a country on the economy in terms of energy, food, security, etc (Sudyn, D., 2021).

It is operationally known as the economic consequences of the Russian-Ukrainian war.

2. Political relations: The fluidity of interactions and communications between actors in the political field, whether they are states, international organizations, or even NGOs, and these relationships include various political, economic, social, and cultural aspects. Political relations aim to achieve certain goals, whether national or international interests, and can take many forms, from cooperation to competition and even conflict (Al-Kilani, 2020). , p. 12).

Operational Definition: It is Russia's political relations with the rest of the countries in the world that strengthen relations regarding the pattern of distribution of power, interests and military resources, economic resources, human resources and the degree of external interdependence.

3. International Crisis:

"A state of acute tension in interstate relations, characterized by a high probability of the eruption of a military conflict, and requiring a rapid and urgent response. An international crisis may involve a threat to the higher interests and values of the countries concerned" (Al-Khazraji, 2005, p. 12).

Operational Definition: It is the international crisis that has occurred between Russia and Ukraine since 2013 and until now and has led to the occurrence of war between them.

4. Russian intervention:

Intervention is a voluntary and organized act carried out by an international political unit (international, international organization, or a combination of the above) using political means of coercion, starting with the simplest forms of war,such as psychological warfare, passing through diplomacy, then economic, and finally military. Its purpose may be to bring about a partial or complete change in the structureof The authoritarian structure in this state, or diverting the course of an internal conflict ina state in favor of the internal authority or against it, or forcing the authority of those states to take positions, or preventing them from taking positions related to their internal affairs or some of their nationals, etc. in a way that serves the interests of the intervening states (Al-Qaisi and Tarawneh (2021, p. 106).

Operational Definition: It refers to a series of acts committed by Russia against Ukraine since 2014, including the 2014 occupation of Crimea, support for separatists in the Donbas region, and the all-out invasion of Ukraine in February 2022

1-8 Previous Studies:

Arabic Studies:

Ghanem and Atta's (2024) study titled: "The Immediate Effects of the Russian-Ukrainian War on the Global and Egyptian Economy"

The study aimed to reveal the economic impact of the Russian war on Ukraine on the world economy and the Egyptian economy. Egyptian as it caused a global recession, the study recommended the need for finding a quick solution to the Russian-Ukrainian conflict.

Ali's (2024) study entitled: "Analysis of the Effects of the Russian-Ukrainian War on the Arab Economy"

The study aimed to reveal the effects of the Russian-Ukrainian war on the world economy, and to draw lessons from it. The descriptive and historical method was used, as well as inductive and deductive. Arab economy, and the study reached the necessity for intervention to resolve the Russian-Ukrainian conflict.

Bakir's study (2022) entitled: "Reviving the regional role between internal and external accounts" The study aimed to reveal how to revive Jordan's regional role between internal and external accounts. The strategic location of Jordan, the Arab crises surrounding it, the strategic partnership with the West, and the reasons for the decline of Jordan's regional role due to internal problems and external factors such as the relationship with Syria and the Arab gas project were discussed. The study concluded that The Kingdom's attempts to restore its regional role are linked to the success of regional initiatives.

Foreign studies:

Muhammad, et al (2025). Title: Impact of the Russia–Ukraine War on Small and Medium Sector in Southeast Asia and China: An Event Study-Based.

This study aimed to assess the short-term impact of the Russia–Ukraine conflict on SME stock market indices in Southeast Asia and China, measuring abnormal returns post-war outbreak. The study employs an event study methodology to analyze abnormal returns (ARs) of SME indices across 6 countries. It uses a 10-day estimation window and a 50-day event window post-invasion, applying both parametric and non-parametric tests for statistical significance. The research

question of the study was How significantly did the Russia–Ukraine conflict influence stock market behavior in SME sectors of Southeast Asia and China? The study concluded that most markets showed a negative but statistically insignificant reaction, Government interventions and early policy responses were key buffers. The study recommended that Policymakers should proactively support SME sectors in times of geopolitical crisis through liquidity assistance and market stability mechanisms to minimize negative investor sentiment.

Ozili (2024) Study titled "Global Economic Consequences of Russian Invasion of Ukraine" aimed at investigating the global consequences of the Russian invasion on Ukraine on the global economy. The study used global data and data from the Euro Area.

The study reached that there was an increase in the world price of food and energy supply for the consumers of gasoline for transportation and industrial sectors.

Also, food inflation was highly correlated in the Euro Area. It is recommended that political leaders should put in effort to discourage conflicts due to its spillover effects to other countries.

Maurya, et al (2023). Title: Russia–Ukraine Conflict and Its Impact on Global Inflation: An Event Study-Based Approach.

The study-aimed to quantify the impact of the Russia–Ukraine war on inflationary pressures across different global regions. The study used the paper examines the monthly inflation data (CPI) from 60 countries between January 2020 and June 2022. It applies panel regression models controlling for country-specific fixed effects and global commodity price indexes. the study problem consisted of this question: did the Russian invasion of Ukraine significantly drive global inflation, and how did proximity and trade dependence with Russia/Ukraine shape this effect? The study concluded that Countries geographically closer to the conflict (particularly in Europe)

experienced more severe inflation spikes. Inflation effects were more pronounced in nations heavily reliant on Russian energy supply or Ukrainian grain exports. The study recommended that Governments should diversify energy and food import sources and collaborate on global supply chain stability mechanisms to mitigate geopolitical price shocks.

1-9 Methodology:

The following approaches were used:

1.Decision-making approach: By explaining the role of the decision-maker in directing the foreign policy of Russia and Ukraine.

2.Institutional approach: This is to know the institutions that direct the foreign policy of the two countries.

3.Systems approach: to learn about the political system of both countries and the role of that in directing foreign policy.

Section One:

The theoretical framework, concepts and theories of the studyIntroduction:

Economy is one of the most important political tools that contribute to the prosperity of the state, as the high return of the economy is considered as a success for the state, but in the event of a total deficit of the state, it will suffer from poverty and dependency, and thus it needs support from other countries, and it will also be unable to build economic relations. With neighboring countries, which destroys the economic and social entity of the state. Therefore, the economic strength of the state is considered oneof the most important determinants of its entity, and it has a major impact on several aspects, such as: its military strength, its position among countries, the prosperity of investment projects, the elimination of poverty and unemployment, and the development and prosperity of the state.

First requirement: Study concepts:

The following is a presentation of the study concepts:

Food security:

Food is one of the most important sources of human life, and food to achieve stability, development and the ability to operate. Without its presence, economic, social, humanitarian, security and political problems increase. Therefore, food security is one of the basic axes of stability and economic and social development in the countries of the world. It is also considered as one of the strategic goals that Countries are interested to achieve it because of its close connection to national security and the political stability of countries. Therefore, this issue is considered as the most prominent challenge facing many countries, as food security is affected by related issues such as production and import, and is affected by many internal and external factors, but the ultimate goal of countries remains to achieve Food security for peoples (Tuwani, 2019, p. 20).

Food security is defined as: "the physical, social and economic opportunities available to all individuals at any time to obtain sufficient and safe food that can meet all food needs and nutritional prodcuts and ensure that individuals live in good health and well- being" (Food and Agriculture Organization, 2013, p. 18).

The researcher finds that food security: is the security linked to the adequacy of thestate's resources over a given period.

As for food security challenges: they are all challenges that can affect the food stock in a country (Mabrouk, 2005, p. 17).

Energy security: The existence of an unequal economic relationship between donor or provider countries and the need for any developing country for economic aid will influence the behavior of developing countries in terms of their foreign policy, as the relationship will become based on a partnership between economics and politics, as donor countries provide the economy to those countries through economic or financial aid. Military equipment in exchange for donor countries obtaining raw

materials and energy and benefiting from the strategic location of those countries. Energy security is the link between national security and the availability of natural resources for energy consumption as access to (relatively) cheap energy has become essential to the operation of modern economies (Zheng, 2012, 6).

It is to secure oil supplies at a time when some exporting countries stop production (Tawani, 2019, p. 34).

Political stability: It is a state of general agreement in opinion between the elite and the masses about the rules by which the political system operates and the extent to which thisis related to the concept of political legitimacy (Radwan, 2005, p. 75).

Political instability: opportunities for government collapse (Aisen and Veiga, 2013, p. 13).

Second requirement: The Impact of the Russian-Ukrainian War on Food Security:

The concept of food security is one of the flexible concepts, and it has been the focus of interest for many researchers, as they have dealt with developing several definitions for it, each according to their point of view. There is no comprehensive and clear definition of food security, as this concept is developing rapidly, and its issues have become branching out and increasing at the technical level, the political level. Consultations took place on developing a comprehensive concept of food security before the World Food Summit was held in 1996, and a number of definitions of food security were adopted in the years 1974, 1996, in addition to the definitions mentioned by the official Food and Agriculture Organization and Bank documents. International in the 1980s, which shows the differences in definitions that dealt with this concept and which constitute the general framework for the concept of food security (Siyam, 2009: 3).

All of this led to the redefinition of the concept of food security at the Rome Conference (1974) as the availability of sufficient global food supplies of basic food

stuffs at all times to maintain the steady expansion of food consumption and compensate for fluctuations in prices and production. Then the World Bank published in the year (1986) defined food security as: individuals' access at any given time to sufficient food for an active and healthy life (Abdel Salam, 2003: 60).

The concept of food security has two levels, the first of which means the production of food within any country equal to or greater than the local demand for food. This is a concept that has been subjected to many criticisms, as it deprives the country from the possibility of benefiting from international trade. The second level refers to the ability of any country or a group of countries must provide goods and food stuffs, in whole or in part, and guarantee a minimum of these needs on a regular basis. Hence, food security does not necessarily mean producing all basic food needs, but rather it means providing the necessary materials to provide these needs through products that the country enjoys. What is concerned with a comparative advantage over other countries, whether by entering food markets to exchange goods or international aid, and hence the relative concept of food security means securing food in cooperation with others (Belkacem, 2009: 22).

Third requirement: Options for the Russian-Ukrainian War on Food Security:

It is clear that the Ukrainian-Russian war resulted in significant disruption and damage to the food security situation, as well as disruption in the agricultural development sector in Ukraine, which affected global food security. Even before the Ukrainian-Russian war, the prices of food commodities had reached a high level, due to market conditions. And the rise in the prices of energy, fertilizers, and other agricultural services, as the conflict made the situation worse. According to the FAO Price Index, it was found that the prices of wheat and corn had reached a high global record, rising by 12.6%, and the peak rise in prices reached 15.8%.

Russia and Ukraine play the leading role in supplying global markets with wheat, corn, and sunflower oil, and the two countries' contributions to global production are of particular importance (Orhan, 2022, p143).

In 2020, Ukraine produced (27%) of the total wheat exports, and Russia's wheat exports reached 38.6 million tons, and from Ukraine 18.7 million tons (Bentley, A., Snder, Sida, & Govarets, 2022, 480).

The fertilizer shock is considered the most important driver of the agricultural food system, which has led to losses in the total national product and has a direct impact on agricultural production and its costs and on supply chains, while food price shocks have had a more direct impact because they raise the price of imported inputs (such as wheat grains, and flour, especially for developing countries, which raises interest about how the crisis will affect the poor world and the food insecure population.

If we look beyond the suffering and humanitarian crisis resulting from the Russian-Ukrainian war, it appears that the entire world will feel the effects of the slowdown in growth and the increase in the speed of inflation, through the rise in the prices of food commodities, which will push inflation towards a further rise, eroding the value of income. Weakening demand, accelerating disruptions in trade and supply chains, tightening financial conditions and the exit of capital flows from emerging markets.

Since Russia and Ukraine are among the largest countries producing food primary commodities, interruptions in supply chains have led to a sharp rise in global prices, and the costs of obtaining food have witnessed a jump in prices, as Ukraine and Russia each contribute 30% of exports. Global Wheat (Orhan, 2022:145).

If we look beyond the global repercussions, it becomes clear that the countries that will feel more pressure are those that have trade and tourism relations and direct financial exposure, while economies that depend on oil imports will record higher

deficit rates in public finances and trade and witness greater inflationary pressures. Although higher prices may benefit some oil-exporting countries.

An increase in food prices will lead to greater risks of unrest in some areas, and food insecurity will likely increase in some parts of Africa and the The Arab region.

The region is likely to face severe ripple effects from the rise in food prices. In Egypt, for example, 80% of its wheat imports come from Russia and Ukraine, and the increase in prices may lead to increased social tensions in some countries.

There is no doubt that the jump in prices of essential commodities will make it more difficult to achieve a balance between containing inflation and supporting economic recovery from the Russian-Ukrainian war (Kamer, Azghur, and Zhang, 2020: 12).

The Russian-Ukrainian war quickly revealed a new global food crisis, given that the two warring countries contribute a large share to global production and exports of strategic food commodities, which contribute 28% of global production of wheat, 29% of barley, and 15%) of corn, and (75%) of the global production of sunflower oil. Russia is also considered as a major exporter of chemical fertilizers and controls the export of about (15%) of nitrogen fertilizers (the main food for plants, and the two countries together control the production of the largest share of food. Global production inputs, as Russia and Ukraine contribute about (36%) of the wheat trade, (27%) of the barley trade, (17%) of the yellow corn trade, which represents about (75%) of the components of plant feed for livestock and poultry, (73%). From sunflower oil trade Mbah & Wasum, 2022, 146).

Table (1)

Contribution of Russia and Ukraine	65%) of wheat trade(
	(56%) of barley trade
Contribution of Russia and Ukraine	(74%) of yellow corn trade
	(22%) of plant feed ingredients
Contribution of	(28%) of sunflower oil trade (Al-Nimr, 2022, p. 77).

Source: Ali, Miftah (2024) Analyzing the Effects of the Russian-Ukrainian War on the Arab Economy, Bani Walid Journal of Humanities and Applied Sciences, 9(5): 15-45.

Table (2)

Monthly Real Food Price Indices (FAO), January 2020-June 2024 as a result of theRussian Ukrainian war:

Month	Food price index	Meat price index	Dairy products prices	Grain prices	Oil prices	Sugar prices
5555-57	756.3	754.2	705.5	757.1	751.1	11.0
5555-53	14.6	10.1	11.4	11.4	12.0	50.2
5555-75	751.1	10.1	775.4	772.3	765.3	11.7
5555-57	775.1	10.0	775.2	754.4	761.5	16.2
5555-53	754.3	775.7	771.6	751.3	703.1	752.5
5557-75	766.5	775.0	751.6	761.1	722.3	770.5
5555-57	765.2	751.2	751.1	762.3	717.1	775.5
5555-54	700.5	771.6	746.0	733.5	565.4	771.1
5555-50	704.0	755.5	745.1	731.1	554.6	772.1
5555-53	705.1	755.5	745.0	735.2	552.5	774.1

Source: FAO Food Price Index, https://www.fao.org/world/foodsituation/ csdb/ar/

The Russian-Ukrainian war also revealed the fragility of the food and agricultural system in Egypt, as food security or the right to food is considered one of the most basic rights that the state must provide to its citizens, as the food gap in 2020 is estimated at about (60%) of needs, as shown in the following table is based on the following data (FAO, April, 2024):

Table (3)

Contribution of Russia and Ukraine from wheat trade	%65
From the barley trade	%54
yellow corn	%77
Sunflower oils	%29
%41.9	for Ukraine
%56.9	for Russia

Source: Ghanem, Muhammad, and Atta, Atta (2024) The Anecdotal Implications of the Russo-Ukrainian War on the World and Egyptian Economies, The Economic Journal, 1(1): 1-42.

Table (4)

Self-sufficiency rate	Foodstuff
%09	Wheat
%52	yellow corn
%67	Local fava beans
%8	Oils
%9	Lentils
%04	White meat

This indicates the utmost importance of importing these goods from abroad to fill the food gap. Source: Muhammad, Islam, Pandow, Basharat (2025). Title: Impact of the Russia–Ukraine War on Small and Medium Sector in Southeast Asia and China: An Event Study-Based Approach, Journal of Comparative Economics and Finance in Transition Societies (JCEFTS) 1(1), 1-45.

Table (5)

At the level of importing strategic goods

Subject	Quantity	Its Value
Wheat in 2024	10 million tons	$2.9 billion
Yellow corn 2023-2024	12 million tons	$2.8 billion
Oils 2024	13 million tons	$1.7 billion

Source: Ozili, P. (2024). Global Economic Consequences of Russian Invasion of Ukraine, SSRN Electronic Journal, 42(2): 195-223. Wheat consumption reached 12.8 million tons in 2000, 20.6 million tons in 2022, with an average annual growth of (2.19%), while local production reached 6.30 million tons in 2000, 9.8 million tons in 2024, representing an increase of (1.99%), while imports recorded a growth rate. (2.75%) on an annual basis

Following the war, Egypt imported many food supplies from Russia and Ukraine, approximately 37% of the total import bill for food commodities, and Egypt's import of wheat from these two countries is estimated at approximately 81% of Egypt's total wheat imports, including 60% from Russia and 21% of Ukraine.

Table of options for food market stability in The Arab regionern countries

Option number	Option	Guaranteed
(7)	End of war (self-sufficiency scenario)	Engaging in the new geography that will reshape the major powers in the world and trying to integrate into the Silk Road project for gains related to foreign investment and eliminating the problem of supply chains and food dependency abroad, especially in light of the current agricultural potential, and imposing the return of the prices of fertilizers and basic seeds to decline, aiming for self-sufficiency.
(5)	Continuation of war (food security scenario through others)	Here, the state must secure a new market because the fluctuations that the trading partner, the European Union, may witness as a result of the war are the largest ever, which transmits the impact of the crisis in the form of imported inflation and increases the costs of living at the expense of social security.

Source: Carpenter, C (2022), and Gordon, Meghan, Feature: Qatar leverages its LNG goals with gas diplomacy amid war, S&P Global, https://cutt.ly/vFIsxTg.

Khachman and Mashash's study found that the rise in prices of basic commodities around the world had a direct impact on the rise in inflation rates in Algeria and the decline in purchasing power through a decline in the per capita share of real output, which threatens to deteriorate the social situation after two successive crises characterized by a state of stagflation. The Russian war against Ukraine is considered as the main factor behind fluctuations in the global food market due to the geography of distribution that links war zones to various centers of production, supply and logistics services. In addition, the scarcity in the global supply of food commodities is related to the imposed fears and expectations about the continuation of the war, which prompted exporting countries to stockpile instead of export in order to maintain their food security in the event of the continuation of the war. Thus, the impact related to stopping war countries' export of the basic wheat material to the consumer is considered weak (Khashan). and Mashash, 2022: 519).

The repercussions of the Russian-Ukrainian war on food security can be highlighted (Aliba, 2023: 8):

1-Russian and Ukrainian losses: Russia's intervention in Ukraine exposes it to economic losses due to Western sanctions, especially with regard to the export of grains and food, while isolating Russia from the international community, cutting off commercial, cultural and political exchange, closing airspace to Russian aviation in many European countries, and banning the movement of Russian ships. From entering from many ports of the world, the losses of the Ukrainian economy have also magnified with the cessation of economic activities and damage to the infrastructure of roads, bridges and ports, despite the fact that Ukrainian cash reserves before the war amounted to (31) billion dollars in the year (2021).

2-Europe's economic losses: The Russian-Ukrainian war led to a slowdown in economicgrowth, a decrease in the volume of trade exchange, a threat to European investments and assets in Russia, exposing them to the risk of confiscation or insurance, and a threat to food security, as Russia and Ukraine provide more than a third of global grain exports and other resources such as oils and corn, and it also worsened. The Ukrainian refugee crisis, where more than (4) million Ukrainians have left since the start of the war, and the need for (30) billion dollars to meet the needs of the refugees. The aviation and tourism sector have also been damaged dueto the ban on flights between Russia and European countries.

Section Two:

Scenarios of the Russian-Ukrainian War on Energy Security:

Europe's dependence on Russian gas and oil has made Russia an essential partner for the European Union in the field of energy, sense it accounts for about (45%) of European imports of natural gas, (25%) of European imports of oil, and (40%) All of this made the Russian-Ukrainian war have an unprecedented impact on Europe's energy supplies in light of its position on the Russian-Ukrainian war, as most of them opposed the war, and also participated in imposing sanctions on Russia because of its war against Ukraine (Dunkley, 2022).

First requirement: Options for European Union Countries:

The Commonwealth Bank of Australia has warned that oil prices have fallen below their current peak because markets are still pricing oil by assessing the likelihood of a diplomatic solution to the Russia-Ukraine war, and given current sanctions onRussia, the shortage in the supply of oil derivatives will play the major role in determining oil prices.

The Russian-Ukrainian war has greatly affected supply chains and energy prices, and because of the uncertainty regarding the duration of the war, this has affected energy prices and inflation levels in many countries of the world, and has relieved

neighboring countries of the difficulty and cost of supplying them with energy sources.

Since Ukraine shares borders with many European countries, the impact of the Russian-Ukrainian war was great, because of the geographical location of Ukraine, as well as on the energy that is transported from Russia via Ukraine, and because of the European countries' need for gas, oil, and electricity from Russia through Ukraine. This resulted in War and sanctions on Russia the increase in energy prices, this means the need for rapid research to follow the development of clean energy sources and alternative energy sources from Russia (Oliyide, Yaya, & Al-Faryan, 2022:12).

Since there is a need for alternative energy sources, it will be important to know how solar energy and other innovative energy sources such as energy through wind farmswill be developed, and what the impact of the Russian-Ukrainian war will be on innovations in energy sources, because this conflict and this war provide the path to international business as well as opportunities to apply its knowledge to solve pressing social problems.

The Russian-Ukrainian war has created economic imbalances and fluctuations, which led many countries calling for an acceleration in transitions to energy sources, a transition that could move countries away from fuels that emit high pollution that are often dealt with by a few major producers. To low-carbon sources, such as turning to renewable energy, at least in European countries, where the effects of this war were felt sharply, as Russia has historically controlled exports of natural gas, oil and its derivativesand its supply to many European countries, but the relatively mild winter and demand The unexpected decline in natural gas made gas reserves relatively stable during the colder months of the year, helping to mitigate the impact of cutting off gas supplies from Russia (Aliba, 2023: 17).

However, it seems that the European Union countries will likely face challenges due to their need for approximately 30 billion cubic meters of natural gas. However, this gap and the risk of a shortage can be bridged by making greater efforts to improve energy effectiveness and efficiency, by ensuring the installation of heat pumps. and increasing gas imports (Biral, 2023).

In terms of fossil fuel prices, the Russian invasion of Ukraine was an economic shock that cost consumers or buyers of energy derivatives 2.85% of the annual gross domestic product before the invasion, equivalent to ($2.7 trillion) within five months, a third of the invasion.

Therefore, it can be expected that oil prices with the end of the Russian-Ukrainian war will represent a rate of decline, and that the decline in raw material prices could reduce the cost of production and use of weapons, which may increase and cause a worse outcome (Sun, 2022:3).

The Russia-Ukraine war has created a bad situation for energy markets, especially for energy markets in Europe and the Arab region countries, and it is necessary for oil and gas companies to work in concert with governments to mitigate potential disruptions of oil and gas imports from Russia. There are now many reasons for the lack of direct, practical solutions to bridge the gap, including the time it takes to increase capacity for alternative energy sources such as the use of renewable energy, nuclear energy and natural gas. While coal can be used to meet some energy needs, this use has negatively affects the industry and the global commitment to carbon reduction (Ashraf, 2022:10).

The researcher can present a number of expected scenarios in light of the continuation of the Russian-Ukrainian war and its impact on energy security:

The most likely scenario is "prolongation of the war." “We can reasonably rely on this scenario,” says Dumoulin, noting that “a gradual relaxation will begin to appear on the Western side, and therefore it will not be easier to support Ukraine.” This

comes at a time when European countries must alleviate their people's dissatisfaction due to high energy and food prices.

Second scenario: One cannot rule out a scenario in which "Westerners continue to support Ukraine, and at some point, the balance between Russian and Ukrainian forces onthe ground will be adjusted in favor of Ukraine," even if it is the least likely scenario.

Second requirement: The Economic Impact of the Russia-Ukraine Conflict on the Arab Region Economy:

The Russia-Ukraine conflict has disparate economic implications for the Arab region, with energy and food importing countries facing challenges, while energy exporting countries benefit from higher prices. In general, the war has led to higher food and oil prices globally, negatively affecting Arab countries that rely on imports to meet their basic needs, and has been one of the most prominent main impacts (Sun, 2022:3).

1-Rising food prices: Ukraine and Russia are two of the largest exporters of grain, and the war has caused supply chain disruptions and higher prices for wheat and vegetable oils, affecting food importing countries in the region.

2-Higher energy prices: The conflict caused oil and gas prices to rise, affecting energy-consuming countries, while energy-exporting countries benefited from higher prices and increased revenues.

3-Inflation: High food and energy prices have led to higher inflation in many Arab countries, affecting the purchasing power of citizens and increasing living burdens.

4- Supply chain disruptions: The war and the disruption of ports movements has led to disruptions in supply chains, affecting the availability of some goods and services in the region.

5-Effects on investment and tourism: Conflict-induced regional instability may lead to a decline in FDI and negatively impact the tourism sector in some countries.

6-Potential positive impacts: Increased revenues for energy exporting countries:

In summary, the Arab world faces economic challenges due to the Russia-Ukraine conflict, with variability in impacts between energy exporting and importing countries

The gains of the economies of the The Arab region countries in light of achieving one of the paths in the table are considered equal in light of the current developments. Partnership policies and agricultural policies must be reviewed, in addition to working to transform the abundance in oil and gas prices and new agreements that may expand production and market share in the world, and investment. (Arafat, 2022).

Table (6): Food market stability scenarios in The Arab regionern countries

Scenario number	Scenario	Guaranteed
(7)	End of war (self-sufficiency scenario)	Engaging in the new geography that will reshape the major powers in the world and trying to integrate into the Silk Road project for gains related to foreign investmentand eliminating the problem of supply chains and food dependency abroad, especially in light of the current agricultural potential, and imposing the return of the prices of Fertilizers and basic seeds to decline, aiming for self-sufficiency.
(5)	Continuation of war (food security scenario through others)	Here, the state must secure a new market because the fluctuations that the trading partner, the European Union, may witness as a result of the war are the largest ever, which transmits the impact of the crisis in the form of imported inflation and increases the costs of living at the expense of social security.

Source: Prepared by the researcher.

Third requirement: The economic impacts of the Russo Ukrainian war on both Russia, Ukraine and the world:

The Russian-Ukrainian war has caused widespread economic effects, with both Russia and Ukraine experiencing a contraction in GDP and damage to supply chains.

The war also led to a sharp rise in energy and food prices globally, affecting other economies, especially in Europe, and the The Arab region countries.

As for the effects of the war on the Russian economy, they were: GDP contraction: The Russian economy contracted by 2.1% in 2024, which is lower than initial expectations, Economic sanctions: Western sanctions led to the disruption of some economic sectors, and trade and impacts on the military budget: Russian military spending increased markedly, affecting the public budget, and Russian exports: Russian oil and gas exports were affected, but continued to flow into some markets (Arndt, , et al 2023).

As for the effects of the war on the Ukrainian economy: a sharp contraction in GDP: Ukraine's GDP declined by 29.1% in 2024, and the destruction of infrastructure: the war has caused widespread destruction of Ukrainian infrastructure, destruction of roads, prisons and Population: The war has led to the displacement of millions of residents, affecting the workforce and productivity, and the disruption of supply chains: Several Ukrainian supply chains have come to a standstill, affecting production and exports, and rising inflation: Inflation rates in Ukraine have risen sharply due to the war and disrupted pipelines Supply(Orhan, 2022:145) .

As for the effects of the war on the global economy: Rising energy and food prices: The war led to higher oil and natural gas prices, leading to higher energy costs around the world, disruption of supply chains: The war caused the disruption of global supply chains, affected rent and production and rising inflation: increases in energy and food prices led to higher inflation in several countries, changes in alliances and policies: the war reshaped the economic alliances and policies of countries, and fears of economic recession: the war raised fears of a global slowdown and recessionary limits Recession, increased military spending: Many countries

increased their military spending due to rising security tensions, impacts on stock markets: Global stock markets were severely affected by the war, especially those linked to Russia and Ukraine, and impacts on food security: It has affected food security in many countries(Kamer, Azghur, and Zhang, 2020: 12).

Overall, the Russia-Ukraine war has caused a global economic shock, with negative effects on economic growth, inflation, financial markets, and food security.

Conclusion, Results and Recommendations:

The study addressed the economic impact of the Russian-Ukrainian war on the Arab region, and has answered the questions of the study, showing that there is an impact of the Russian-Ukrainian war on the economic indicators of the two countries, especially in relation to foreign investment, as indicators of economic indicators. The specific one that showed the greatest impact in the Arab region is in the field of energy and food, and also shows that there are lessons learned from the reactions of Russia and Ukraine in the Arab region during the ongoing conflict between the two countries, and that wars between countries must clearly affect the economy of these countries, as shown by the normalization of the two countries. The anticipation of the Russian-Ukrainian war on the Arab world, including finding a solution to the Russian-Ukrainian crisis through mediation and negotiation, and trying to find other sources of energy and food security for the Arab state.

Results:

The study reached a number of results, the most prominent of which are the following:

1.The study concluded that most markets showed a negative but statistically insignificant reaction, Government interventions and early policy responses were key buffers.

2.The study reached that Countries geographically closer to the conflict (particularly in Europe) experienced more severe inflation spikes. Inflation effects were more pronounced in nations heavily reliant on Russian energy or Ukrainian grain exports.

3.The Ukraine region is one of the strategic regions and a field of competition and conflict between the great powers.

4.Although the Russian-Ukrainian war is still raging, the real motives behind this war are still unknown.

5.The Russian – Ukraine war has a spillover global economic impact on Euro Area and on other countries regarding the increasing demand for oil and gas products, energy sources, food and security.

6.In addition to increase in prices of transportation, shipments of different vital products, and disruption of supply chains.

7.Russia found that it was necessary to restore its former status as an effective strategic power among the countries of the world, so that it would have an influential position in contrast to American hegemony.

8.The Russian-Ukrainian war affected the process of transporting goods and shipping and the exports of many products, especially oil, gas, grains and corn oil.

9.The West realized that there could be no solution in Ukraine except through the presence of Russia as a strong party in the equation, which would lead to finding an appropriate and acceptable solution to the Ukrainian issue.

Recommendations:

In light of the study results, the researcher recommends the following:

1.Countries in the The Arab region region must work to exploit the crisis between Russia and Ukraine and absorb its lessons in searching for economic opportunities for themselves.

2.The UN Security Council must intervene to issue a resolution to stop the Russian-Ukrainian war due to its negative effects, especially on the global economy.

3.It is recommended that policy makers and leaders should be careful when using economic sanctions during wars because geopolitical conflicts such as the Russia-Ukraine War, can have wide- Reaching economic effects on other countries.

4..The necessity for issuing arrest warrants for all those who had a hand in the Russian-Ukrainian war.

5.The necessity of the parties to the conflict sitting at the negotiating table to discuss the outstanding issues and try to find solutions for them, and countries of the The Arab region region must work together and cooperate in order to strengthen the various trade ties between them to reduce imports costs and link Arab markets with each other.

6.The study recommended that Policymakers should proactively support SME sectors in times of geopolitical crisis through liquidity assistance and market stability mechanisms to minimize negative investor sentiment

7.Governments should diversify energy and food import sources and collaborate on global supply chain stability mechanisms to mitigate geopolitical price shocks.

References:

1-Abdel Halim Iman (2022) Will the Ukrainian war turn into a strategic disaster for Moscow, March 10.

2-Abdel Salam, Muhammad (2008). Food Security for the Arab World, Kuwait, World of Knowledge.

3-Aisen, A. and Veiga, F.J., (2013). How Does Political Instability Affect Economic Growth? European Journal of Political Economy, 1(1): 1-25.

4-Aliba, Ahmed (2023). How the maps of the Russian-Ukrainian war developed, Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies, 1(1): 5-10.

5-Al-Khazraji, Kamel (2005). Periodic Political Relations and Crisis Management Strategy, Amman: Dar Al Majdalawi.

6-Al-Kilani, Abdul Aziz (2020). Qatar and Jordan: Foundations and Areas of Rapprochement, Reports, Al Jazeera, Qatar, p. 12.

7-Al-Nimr, Hoda (2022) The food situation in Egypt in light of the Russian- Ukrainian war and confrontation mechanisms, Egyptian Journal of Development and Planning, Center for Agricultural Planning and Development, National Planning Institute.

8-Al-Qaisi, Hammad and Al-Tarawneh, Makram (2021) Russian military intervention in the Syrian crisis and its repercussions on the nature of the international system, Al-Zarqa Journal for Humanitarian Research and Studies, 21(1): 103-113.

9-Arndt, Ch., Diao, X., Dorsh, P & Thurlow, J. (2023). The Ukraine War and RisingCommodity Prices. Implications for Developing Countries, Global Food Security, 36(1): 2-40.

10-Ashraf, M. (2022). The war in Ukraine, Impact and Challenges. https://www.accenture.com

11-Belkacem, Sultania and Arour, Malakia (2009) A pictorial treatment of the concept of food security and its exclusion, Journal of Mohamed Khudair University, Biskra, Algeria, 1(1): 1-19.

12-Bentley, A., Snder, K., Sida, T & Govarets, B. (2022). Near- to Long- Term Measures to Stabilizing Global Wheat Supplies and Food Security. NatureFood, 3(1): 483-486.

13-Biral, F. (2023). Analyzing the Impacts of Russia's invasion of Ukraine on global energy markets and international energy security. https://www.iea.org.

14-Carpenter, C (2022), and Gordon, Meghan, Feature: Qatar leverages its LNG goals with gas diplomacy amid war, S&P Global, https://cutt.ly/vFIsxTg.

15-Dunkley, C (2022), Aramco ready to splash cash upstream, Petroleum Economist, https://cutt.ly/fFvbXfZ

16-Kostoulis, D. (2023). Foreign Direct Investment and Growth: A Literature Review From 1990 To Date. European Journal of Economic and FinancialResearch.

17-Mabrouk, Ghadban (2005). The collision between globalization and sovereignty,human rights as a model, a lecture given at the University of Setif, Algeria.

18-Mbah, R & Wasum, F. (2022). Russian – Ukraine (2022). War: A Review of the Economic Impact of this Crisis on the USA. Advantages in Social Sciences Research Journal, 9(3): 144-153.

19-Radwan, Ahmed (2005) Foreign Direct Investment and Political Stability, unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

20-Tuwani, Khairuddin (2019). Global Food Security: Strategies and Threats, unpublished master's thesis, University of May 8, 1954, Guelma, Algeria.

21-UM Global Crisis Response Group and Food, Energy and Finance (2022). Global Impact of War in Ukraine: Energy Crisis. GCRG- 3rd– Brief- Aug 3- 2022- Final Report.

22-Zheng, S. (2012). China's Political Stability: Global Comparisons. Journal of Chinese Political Science. Vol. 17 Issue 1, p1-13.

23-Ali, Miftah (2024) Analyzing the Effects of the Russian-Ukrainian War on the Arab Economy, Bani Walid Journal of Humanities and Applied Sciences, 9(5): 15-45.

24-Ghanem, Muhammad, and Atta, Atta (2024) The Anecdotal Implications of the Russo-Ukrainian War on the World and Egyptian Economies, The Economic Journal, 1(1): 1-42.

25-Muhammad, Islam, Pandow, Basharat (2025). Title: Impact of the Russia–Ukraine War on Small and Medium Sector in Southeast Asia and China: An Event Study-Based Approach, Journal of Comparative Economics and Finance in Transition Societies (JCEFTS) 1(1), 1-45

26- Maurya, Shivam; Bansal, Prateek and Mishra, Shubham (2023). Title: Russia–Ukraine Conflict and Its Impact on Global Inflation: An Event Study-Based Approach, Resources Policy Journal, 1(2):1-25.

27-Ozili, P. (2024). Global Economic Consequences of Russian Invasion of Ukraine, SSRN Electronic Journal, 42(2): 195-223.

.

شَرْحُ رِسَالَةِ أَدَبِ الكُتَّابِ
لأَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدِ بنِ عُمَرَ المَعْرُوفِ بابنِ القُوطِيَّةِ المُتَوَفَّى سَنَة (367هـ/977م)
(تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةٌ)

د. ثامر إبراهيم المصاروة*

د. ساطع عبد الله الذنيبات**

تاريخ وصول البحث: 2025/4/22م

تاريخ قبول البحث: 2025/7/1م

الملخص

تَنَاوَلَ هَذَا البَحْثُ تَحْقِيْقِ وَدِرَاسَةِ "شَرْح رِسَالَةِ أَدَبِ الكُتَّابِ"، لأبي بكرٍ مُحَمَّدِ بنِ عُمَرَ المَعْرُوفِ بابنِ القُوطِيَّةِ المُتَوَفَّى سَنَة (367هـ/977م)، وَهُو الشَّرْحُ الثَّانِي لِرِسَالةِ أَدِبِ الكُتَّابِ الَّذِي وَصَلَ إِلى عَصْرِنَا، وَالأَوَّلُ لِعُلَمَاءِ المَغْرِبِ العَرَبِيّ، وَهُو عَلَى إِيْجَازِهِ يَكْشِفُ عَن مَدَى تَفَاعُلِ عُلَمَاءِ المَغْرِبِ العَرَبِيّ مَع كِتَابِ أَدَبِ الكُتَّابِ وَاهْتِمَامِهِم بِهِ مُنْذُ زَمَنٍ مُبَكِّرٍ.

وَيَهْدِفُ هَذَا البَحْثُ إِلى إِخْرَاجِ الشَّرْحِ إِخْراجًا عِلْمِيًّا دَقِيْقًا أَقْرَبَ مَا يَكُوْن إِلى الصِّحَّةِ وَالدِّقَّةِ للصُّورَةِ الَّتِي أَرَادَهَا المُؤَلِّفُ. وَقَدْ اتَّبَعْنَا فِي سَبِيْلِ تَحْقِيْقِ هَذَا الهَدَفِ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ المُتَعَارف عَلَيهِ فِي تَحْقِيْقِ التُّرَاثِ.

وَقَدْ جَاءَ عَمَلُ البَاحِثَيْنِ فِي قَسْمَيْنِ: الأَوّلُ، الدِّرَاسَةُ الّتِي جَاءَتْ فِي مَبْحَثَيْنِ؛ الأوّل مِنْهُمَا تَنَاوَلَ المُؤَلِّفَ، وَالثّانِي تَنَاوَلَ الكِتَابَ. أمّا القِسْمُ الثّانِي فَهُو النّصُّ المُحَقَّقُ.

وَقَدْ تَوَصَّلَ البَحْثُ إِلى جُمْلَةٍ مِنَ النَّتَائِجِ، مِنْ أَهَمّهَا أنَّ نِسْبَةَ الكِتَابِ إِلَى أَبِي بَكْرٍ مُحَمَّدِ بنِ عُمَرَ المَعْرُوفِ بابنِ القُوطِيَّةِ ثَابِتَةٌ لَا يُدَاخِلُهَا شَكٌّ، وأنّ هَذَا الشَّرْحَ هُو الشَّرْحُ المُخْتَصَرُ لابنِ القُوْطِيَّةِ عَلى رِسَالةِ أَدَبِ الكُتَّابِ، وَهُو شَرْحٌ رَاعى فِيْهِ صَاحِبُهُ الإِيْجَازَ الشَّدِيْدَ مَع الإِقْلَالِ مِنَ الشَّوَاهِدِ.

الكَلِمَاتُ المِفْتَاحِيَّةُ: شَرْحُ رِسَالَةِ أَدَبِ الكُتَّابِ، ابْنِ القُوطِيَّةِ، تَحْقِيْقٌ وَدِرَاسَةُ، التُّرَاثُ العَرَبِيُّ.

* أستاذ مساعد، شعبة اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

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

Sharḥ Risālat Adab al-Kuttāb by Abū Bakr Muḥammad ibn ʿUmar, Known as Ibn al-Qūṭiyya (d. 367 AH / 977 CE) (A Critical Edition)

Abstract

This research presents an investigation and study of Sharḥ Risālat Adab al-Kuttāb (The Commentary on the Epistle on the Etiquette of Scribes) by Abū Bakr Muḥammad ibn ʿUmar, known as Ibn al-Qūṭiyya, who died in the year 367 AH / 977 CE. This commentary is the second known explanation of Adab al-Kuttāb that has survived to our time, and the first by a scholar from the Arab Maghreb. Despite its brevity, it reveals the extent of interest and engagement shown by Maghrebi scholars toward Adab al-Kuttāb from an early period.

The aim of this study is to present a scholarly and precise edition of the commentary that closely aligns with the original version as intended by the author. To achieve this, we followed the descriptive methodology commonly used in the editing of classical heritage texts.

The research is divided into two parts:

The first part is a study composed of two sections: the first focuses on the author, and the second examines the book itself.

The second part contains the critically edited text.

The study reached several conclusions, the most important of which is that the attribution of the work to Abū Bakr Muḥammad ibn ʿUmar, known as Ibn al-Qūṭiyya, is firmly established and beyond doubt. Furthermore, the commentary is indeed a concise explanation by Ibn al-Qūṭiyya on Adab al-Kuttāb, characterized by its extreme brevity and the author's limited use of illustrative examples.

Keywords: Commentary on The Epistle on the Etiquette of Scribes, Ibn al-Qūṭiyya, Critical edition, Arab heritage.

المقدّمة:

أثار كتاب أدب الكُتَّاب اهتمامًا واسعًا في أوساط الأدباء والعلماء، فأقبل الكثيرون منهم على شرحه كاملًا، في حين اكتفى بعضهم بشرح مقدّمته أو شرح أبياته، ومن هذه الشّروح ما هو موجود مطبوع أو مخطوط، ومنها ما هو مفقود.

وقد يسرّ الله لنا الحصول على نسخة من شرح ابن القوطيّة على رسالة أدب الكُتَّاب، فعزمنا على تحقيقه ودراسته لما له من أهمية أدبيّة وتاريخيّة، فمؤلّفه عالم لغويّ متقدّم من علماء القرن الرّابع الهجري، وفي نشره إحياء لأحد آثاره العلميّة الّتي احتجبت عنا زمنًا طويلًا، بالإضافة إلى أن هذا الشّرح يعد الشّرح الثّاني لرسالة أدب الكُتَّاب الذي وصل إلى عصرنا، والأوّل لعلماء المغرب العربيّ، وهو على إيجازه يكشف عن مدى تفاعل علماء المغرب العربيّ مع كتاب أدب الكُتَّاب واهتمامهم به منذ زمن مبكّر.

وقد جاء عملنا في قسمين: الأوّل، الدّراسة التي انتظمت في مبحثين، تناولنا في المبحث الأوّل المؤلف، فتحدثنا عن اسمه ونسبه وكنيته، ومولده ونشأته وأخباره وصفاته، وشيوخه، وتلاميذه، ومؤلفاته، ووفاته. وفي المبحث الثّاني تناولنا الكتاب، فحقّقنا عنوانه ووثقنا نسبته إلى مؤلفه، وبينا موضوعه ومنهج مؤلفه بإيجاز شديد، وذكرنا أهمّيّته، وعقدنا موازنة بينه وبين غيره من شروح رسالة أدب الكُتاّب، وبيّنا منهجنا في تحقيقه. أما القسم الثّاني، فهو النّصّ المحقّق.

وقد اتبعنا في تحقيق هذا الشّرح المنهج الوصفيّ، وهو منهج يهدف إلى إخراج النّصّ التّراثيّ بصورة تكون الأقرب إلى صنيع مؤلفه.

والحمد لله من قبل ومن بعد.

الدِّراسة:

المبحث الأوّل: المؤلف (الشّارح)اسمه ونسبه وكنيته:هو محمّد بن عمر بن عبد العزيز بن إبراهيم بن عيسى بن مزاحم مولى عمر بن عبد العزيز، يعرف بابن القُوطيّة، ويكنى بأبي بكر.(1)

والقوطيّة التي ينسب إليها هي جدته سارة بنت المنذر بن غيطشة آخر ملوك القوط، وكانت وفدت على هشام بن عبد الملك بالشام متظلمة من عمها أرطباس بالأندلس، فتزوّجها عيسى بن مزاحم، من موالي عمر بن عبد العزيز، وسافر معها إلى الأندلس، ثم غلب اسمها على ذريتها.(2)

مولده ونشأته وصفاته:

لم تذكر المصادر سنة ولادته ولا شيئا ذا قيمة عن نشأته، إلا أنها أجمعت على أن أصله من إشبيلية، وأنه ولد ونشأ في قرطبة، وتتلمذ على يد علماء البلدين فقد كان أبوه قاضيا في إشبيلية.[3]

وكان- رحمه الله- دينا فاضلًا عابدًا زاهدًا فقيهًا مؤرخًا أصوليًّا شاعرًا علمًا بالحديث واللّغة والأشعار والأخبار جميل المظهر حسن البيان، وقد أثنى عليه كل من شاهده أو ترجم له، فوصفه أبو علي القالي بأنه أنبل من شاهد في أرض الأندلس.[4] وأثنى عليه ابن عفيف بقوله: "كان جليلاً من أعلم أهل زمانه باللغة والعربية حافظاً للفقه والحديث والخبر والنّوادر والشّعر وله في الحديث قدم ثابت ورواية واسعة، وهو على ذلك من أهل النسك والعبادة".[5] وكذلك أثنى عليه ابن الحذاء قائلا: "وله في الحديث قدم ثابتة، ورواية واسعة، وهو على ذلك من أهل النسك والعبادة".[6] ووصفه عبد الرؤوف بقوله: "كان أبو بكر عالمًا من علماء الأندلس، فقيهًا من فقهائهم، صدرًا في أدبائهم، حافظًا للغة والعربية، بصيرًا بالغريب والنادر، والشاهد والأثر، عالمًا بالخبر والأثر، جيد الشعر، صحيح الألفاظ واضح المعاني، إلا أنه تركه ورفضه مؤثرًا ما هو أولى منه، فهو إمام من أئمة الدين، تامّ العناية بالفقه والسنّة، مع مروءة ظاهرة، وتمام خِلقة وسمت وحسن بيان".[7] وقال تلميذه يحيى بن هذيل مشيدا بشاعريته وغزارة علمه: "وكان الشّعر أقلّ صنائعه لكثرة علومه وغرائبه"،[8] وأثنى عليه الفتح بن خاقان بقوله: "أحد المجتهدين في الطلب والمشتهرين بالعلم والأدب، والمُنتدبين للعِلم والتَّصنيف، والمرتّبين له بحسن الترتيب والتأليف".[9] وأثنى عليه الثعالبي أيضا بقوله: "من أعلم أهل زمانه باللّغة والعربيّة وأرواهم للأشعار والأخبار وكَان مع ذلك حافظا للفقه والحديث من أهل النّسك والزّهادة وله كتاب فِي الأفعال لم يسبقه أحد إِلى مثله".[10]

ولم نجد لأهل العلم مأخذًا عليه سوى ما ذكره ابن الفرضي، وتناقله العلماء بعد ذلك، يقول ابن الفرضي: "ولم يكن بالضَّابط للرواية في الحديث والفقه، ولا كانت له أصول يرجع فيها. وكان ما يُسْمَع عليه من ذلك إنما يحمل على المعنى لا على اللفظ، وكثيراً ما كان يقرأ عليه ما لا رواية له فيه على جهة التصحيح".[11] وقال عنه أيضا: "كانت فيه غفلة وسلامة، وتقشف في ملبسه وورعه. وذكر أنه كان يدلس في حديثه".[12] ولعلّ الأمر الذي حمله على وصفه بذلك أنه أدركه

شيخًا كبيرًا قد ضعفت ذاكرته واضطربت روايته، وإلا فإنَّ في ما ذكره العلماء عن غزارة علمه وسعة روايته ما يناقض ذلك.

شيوخه:

تتلمذ ابن القوطيّة على أيدي كبار علماء الأندلس، فقد سمع بإشْبِيلِيَّة: من محمد بن عَبْد الله بن القون، وحسن بن عَبْد الله الزبيري، وسعيد بن جابر، وعلي بن أبي شيبة، وسَيَّد أبيه الزَّاهد. وسمع بِقُرْطُبَة: من طاهر بن عبد العزيز، وابن أبي الوليد الأعرج، ومحمد بن عبد الوهاب بن مغيث، ومحمد بن عمر بن لُبَابَة، وعُمَر بن حفص بن أبي تمام، وأسْلم بن عبد العزيز، وأحمد بن خَالد، ومحمد ابن مِشْوَر، ومحمد بن عبد الملك بن أَيْمَن، وعَبْد الله بن يُونس، وأحمد بن بِشر الأغْبس، وقاسم بن أصْبَغ، وغيرهم.[13]

تلاميذه:

تتلمذ على يدي أبي بكر ابن القوطية خلق كثير، فقد" فَسَمع النَّاس منه طبقة بعد طبقة. روى عنه جماعة من الشيوخ والكهول"،[14] نذكر منهم: ابن الفرضي،[15] وأبو عمر أحمد بن عفيف،[16] وأبو المطرف عبد الرحمن بن هارون بن عبد الرحمن الأنصاري المعروف بالقنازمي،[17] وأبو بكر محمد بن حسن بن عبد الله بن مذحج الزبيدي،[18] ويحيى بن هذيل،[19] والقاضي أبو عمر أحمد بن محمد ابن الحذّاء،[20] وغيرهم الكثير.

مؤلفاته:

حبا الله ابن القوطية علمًا غزيرًا وعمرًا طويلًا إلا أنه لم يترك لنا إلَّا القليل من المؤلفات، هي: كتاب الأفعال (مطبوع)،[21] وتاريخ افتتاح الأندلس (مطبوع)،[22] والمقصور والممدود (مفقود)،[23] وشرحان على رسالة أدب الكتاب، أحدهما شرح مطول (مفقود)، والآخر شرح مختصر (موضوع بحثنا).[24]

شعره:

تذكر كتب التراجم أن ابن القوطيّة كان جيد الشّعر صحيح الألفاظ واضح المعاني حسن المطالع والمقاطع، إلا أنه ترك الشّعر وأقبل على النّسك والانفراد،[25] فمن شعره قوله:[26] [من البسيط]

ضُحًى أَنَاخُوا بَوادِي الطَّلحِ عِيسَهُم فَأَورَدُوها عِشَاءً أيّ إيرَادِ

أَكْرِمْ بِهِ وَادِيًا حَلّ الحَبِيْبُ بِهِ مَا بَينَ رندٍ وَخَابُورٍ وفرصَادِ

يَا وَادِيًا سَارعَنهُ الرَّكبُ مُرتَحِلًا بالله قُل أَينَ سَار الرَّكْبُ يا وادي

أبالغَضَا نَزَلُوا أَم لِلَّوَى عَدَلُوا أَم عَنك قَد رَحَلُوا خَلفًا لِمِيعَادِي
بَانُوا وقَد أَورثُوا جِسمِي الضَّنَا وَكَأَنَّ كَانَ النَّوى لَهُم أو لي بِمِرْصَادِ

وقوله في وصف الرّبيع:[27]

ضَحِكَ الثَّرَى وَبَدَا لَكَ استِبْشَارُهُ واخضَرَّ شَارِبُهُ وَطَرَّ عِذَارُهُ
وَرَنَت حَدَائِقُهُ وَآزرَ نَبتهُ وتَعَطَّرَت أَنْوَارُهُ وَثِمَارُهُ
واهتَزَّ ذَابِلُ كُلِّ مَاء قَرَارةٍ لَمَّا أَتَى مُتَطَلِّعًاً آذارُهُ
وَتَعَمَّمَت صُلعُ الرِّبَا بِنَبَاتِهَا وتَرَنَّمَت مِن عُجْمَةٍ أطيَارُهُ

وفاته:

أجمعت الكتب الّتي ترجمت له أنه كان من المعمرين، قال تلميذه ابن الفرضي: "وطال عمره فسمع منه الناس طبقة بعد طبقة... وكانت وفاته يوم الثّلاثاء في عقب ربيع الأوّل لسبع بقين منه سنة سبع وستين وثلاثمئة،[28] (367/3/22هـ) الموافق (977/11/12م).

ودفن- رحمه الله- يوم الأربعاء بعد صلاة العصر بمقبرة قريش، وصلى عليه أبو جعفر بن عون وكان قد أوصى بذلك.[29]

المبحث الثّاني: الكتاب:

عنوان الكتاب وتوثيق نسبته لمؤلفه:

ورد عنوان الكتاب منسوبًا إلى مؤلّفه ومقرونًا بعنوانين آخرين في الصّفحة (209/و) "شرح رسالة أدب الكتّاب لابن القوطيّة والملاحن لأبي بكر بن دريد وكيفية اللعب بالميسر وما لسهامه من السهام ومعرفة ما ليس له قسم من الأقسام"، ثم ذكر الكتاب أيضًا منسوبًا إلى مؤلفه ومقرونًا بكتاب الملاحن في طرة الصفحة (209/ظ) "شرح رسالة أدب الكتاب لابن القوطيّة والملاحن لأبي بكر بن دريد".

ولعلّ ما يؤكّد نسبته إلى مؤلفه أن كثيرًا ممن ترجم لابن القوطيّة ذكر أن له شرحًا على مقدمة أدب الكاتب، سماه بعضهم "شرح رسالة أدب الكاتب"،[30] وسماه بعضهم الآخر"شرح رسالة أدب الكتّاب"[31] في حين ذكر ابن خير الإشبيلي أن له شرحين على مقدمة أدب الكتّاب لابن قتيبة أحدهما شرح مختصر، وقد ساق روايته للشرحين بقوله: "كتاب شرح صدر أدب الكتّاب لابن القوطيّة وجزء مختصر فيه شرح صدر الأدب له أيضا. حدثني بهما شيخنا أبو الحسن يونس بن محمد...".[32]

فنحن الآن أمام أكثر من تسمية الأولى: "شرح رسالة أدب الكاتب"، والثّانية: " شرح رسالة أدب الكتّاب"، والثّالثة: "شرح صدر أدب الكتّاب"، ويرى الباحثان ألا تعارض بين هذه التّسميات، فالرّسالة والصّدر يكونان بمعنى في كثير من الأحيان، بالإضافة أن ابن خير يتصرّف كثيرًا في أسماء بعض الكتب.[33] وكذلك لا تعارض بين أدب الكاتب وأدب الكتّاب، فقد يأتي عنوان كتاب ابن قتيبة عند كثير من علمائنا بصيغة الإفراد "أدب الكاتب" وأحيانًا أخرى يأتي بصيغة الجمع "أدب الكتّاب"، وقد تكون هذه الصّيغة التي وصلت لابن القوطيّة هي صيغة الجمع أو لعلّها الأكثر رواجًا في عصره، وهي المثبتة في مخطوطتنا، لذا فقد آثرنا أن نبقي العنوان الذي جاء في المخطوطة، وهو: "شرح رسالة أدب الكتّاب".

أما ما ذكره بعض أصحاب كتب التّراجم من أن له شرحًا كاملًا على أدب الكاتب[34] فهذا غير دقيق؛ لأن ابن القوطيّة لم يتجاوز شرح المقدّمة، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنهم لم يطلعوا على شرحه هذا أو شرحه الآخر المفقود.

وبالعودة إلى نصّ ابن خير الإشبيلي السّابق الذي يذكر فيه أن لابن القوطيّة شرحين، فإن هذا النّصّ يثير السّؤال الآتي: هل النّصّ الذي نحقّقه اليوم هو الشّرح المطوّل أم المختصر؟

ويبدو لنا أن هذا الشّرح هو الشّرح المختصر للسببين الآتيين:

1-الشّرح كما يبدو -لكل ناظر فيه- شرح موجز .

2-ثمّة نقل من شرح رسالة أدب الكتّاب لابن القوطيّة في كتابي: التعليقة على المقربِ،[35] ومختصر تذكرة ابن هشام،[36] وهذا النّقل غير موجود في النّصّ الذي نحقّقه اليوم.

وبناءً على ما تقدّم يمكننا أن نخلص إلى أن هذا الشّرح هو الشّرح المختصر، وأن عنوانه، هو: "شرح رسالة أدب الكتّاب"، كما هو مثبت في المخطوطة التي بين أيدينا في أكثر من موضع.

موضوع الكتاب ومنهجه:

الكتاب- كما يبدو من عنوانه- يقتصر على شرح رسالة أدب الكاتب لابن قتيبة، وقد اتّبع ابن القوطيّة المنهج الآتي:

1-بدأ المؤلف - رحمه الله- شرح الرّسالة مباشرة بعد الصّلاة على رسول الله - صلى الله عليه وسلم- دون أن يقدم لشرحه أو يبيّن معالم منهجه.

2- لم يشرح المؤلف - رحمه الله- الرسالة كاملة، بل كان ينتقي بعض الألفاظ أو العبارات التي يرى أنها بحاجة إلى شرح وتوضيح، ويغلب على شرحه الإيجاز الذي لا يتجاوز ذكر الكلمة ومعناها، وقد يستشهد في القليل النّادر بآية قرآنية أو ببيت شعر أو بحديث شريف على المعنى المراد ، غير

أنه قد يسهب أحيانًا في شرح كلمة أو مسألة ما، مثل إسهابه في شرح كلمة "الثلج" و"أليق"، وإسهابه في شرح بعض المسائل الفقهيّة في معرض شرحه لألفاظ الحديث النبويّ الشّريف.

3-تتبع المؤلف- رحمه الله- كلمات الرّسالة حسب ورودها في مقدمة كتاب أدب الكاتب، غير أنه أخر شرح ألفاظ الحديث النبويّ، وقد شغل شرحه لها نصف الشّرح تقريبًا.

4-جاءت شواهده- على قلتها- متنوعة، فقد استشهد بخمس آيات كريمة، وثلاثة أحاديث نبوية شريفة، وثلاثة أبيات شعريّة، ومثلين.

5-ذكر في تناوله لبعض المسائل الفقهية الخلاف بين مذهب أهل العراق ومذهب الإمام مالك بن أنس - رحمه الله- وأهل الحجاز.

6-لم يذكر المصادر التي استقى منها شرحه، ولم يصرّح بأسماء العلماء الذين استفاد من آرائهم سوى مالك بن أنس وأبي عبيدة رحمهما الله.

أهميته:

تبدو أهمّيّة الكتاب من تظافر عدد من الأمور، لعلّ من أهمّها تقدّم زمن تأليفه، فمؤلفه من علماء القرن الرّابع الهجري، وفي نشره إحياء لأحد آثاره العلميّة التي احتجبت عنا زمنًا طويلًا، بالإضافة إلى أن هذا الشّرح يعد الشّرح الثّاني لرسالة أدب الكاتب الذي وصل إلى عصرنا، والأوّل لعلماء المغرب العربيّ، وهو على إيجازه يكشف عن مدى تفاعل علماء المغرب العربيّ مع كتاب أدب الكاتب واهتمامهم به منذ زمن مبكّر.

موازنة بين شروح الرّسالة:

تقع رسالة أدب الكتّاب في صدر كتاب يضم أربعة كتب، هي: كتاب المعرفة، وكتاب تقويم اليد، وكتاب تقويم اللسان، وكتاب الأبنية.

ومن العلماء من اقتصر على شرح الرّسالة، ومنهم شرح أبياته، ومنهم من شرح الكتاب كلّه.

وقد صل إلينا من شروح الرّسالة ثلاثة شروح، هي: تفسير رسالة أدب الكتّاب للزجاجيّ (ت340هـ/952م)، وشرح رسالة أدب الكتّاب لابن القوطيّة (ت367هـ/977م)، وتفسير خطبة أدب الكتّاب أبي الحسن عبد الباقي بن محمد بن الحسن النّحويّ (ت400هـ/1010م)، أمّا الشّروح التي وصلتنا للكتاب كاملًا فهي: الاقتضاب في شرح أدب الكتّاب لابن السّيد البطليوسي(ت521هـ/1127م)، وشرح أدب الكاتب للجواليقي (ت540هـ/1144م)، والانتخاب في

شرح أدب الكتّاب للجذامي (ت598هـ/1202م). وسنقتصر من الشّروح الثّلاثة الأخيرة على ما يخص الرّسالة فقط، وقد استوفوها كلها بالشّرح.

يعدّ شرح الزجاجي أوّل شروح الرّسالة وأوسعها لغةً ونحوًا وتصريفًا واستشهادًا واستطرادًا إلى ذكر نوادر الأخبار وطرائف الأشعار،[37] فضلًا عن أن الزجاجيّ لم يكتفِ بشرح كلام ابن قتيبة، بل كان أحيانا ناقدًا له، مبديًا رأيه في ما يقول، إما موافقًا له، أو معارضًا، أو مخطئا.[38]

أمّا شرح ابن القوطيّة فهو الشّرح الثّاني من ناحية التّرتيب الزّمنيّ، وهو شرح يقوم على انتقاء بعض الألفاظ وشرحها شرحًا موجزًا لا يتجاوز ذكر الكلمة ومعناها، وقد يستشهد في القليل النّادر بآية قرآنيّة أو ببيت شعر أو بحديث شريف على المعنى المراد، غير أنه قد يسهب أحيانًا في شرح كلمة أو مسألة ما، مثل إسهابه في شرح بعض المسائل الفقهيّة.

وقد جاء شرح أبي الحسن عبد الباقي مختلفًا عنهما، فقد اختطّ لنفسه نهجًا وسطًا بين الشّرحين، فهو لم يشرح ألفاظ الرّسالة كاملة، بل كان يشرح الكلمات أو العبارات التي يرى أنها بحاجة إلى شرح وإيضاح. ونجده يسهب- أحيانًا- في شرح كلمة أو مسألة ما، ويوجز في شرح أخرى، لكن الإيجاز هو السّمة الغالبة على شرحه.[39]

أمّا البطليوسي، فقد شرح في القسم الأوّل من كتابه رسالة أدب الكتّاب شرحًا وافيًا مستفيضًا مستشهدًا بآراء من سبقه من العلماء،[40] ولم يكتف بشرح كلام ابن قتيبة، فقد تعقبه وخطأه في أكثر من موضع، فضلا عن أنه أضاف إلى شرحه أشياء غفل عنها ابن قتيبة من الكلام عن آلة الكاتب وأدواته.[41] وعلى الرّغم من أن البطليوسي نقل في شرحه في أكثر من موضع عن ابن القوطيّة[42] إلا أن هذه النّقول غير موجودة في الشّرح الّذي بين أيدينا.

كما شرح الجواليقي رسالة أدب الكتّاب شرحًا كاملًا، وكان الجانب اللغويّ هو الغالب عليه شرحه،[43] وقد اعتمد فيه على شرح عبد الباقي اعتمادًا كبيرًا، فقد نقل منه بالنصّ في مواضع كثيرة دون عزو، كما أخذ من شرح الزجاجي دون أن يذكره،[44] إلا أن ذلك لم يحل دون أن تبرز فيه شخصيّته العلميّة، فقد تعقب ابن قتيبة وخطأه في أكثر من موضع[45]

أما شرح الجذامي لرسالة أدب الكتّاب فلا يعدو أن يكون نقلًا مستفيضًا من الشّروح السّابقة له، فقد نقل جل مادّته من شرحي البطليوسي والزجاجي،[46] بالإضافة إلى ما نقله من مصادر أخرى، وعلى الرّغم من كثرة نقوله وتنوّعها إلا أننا لم نجد نقلًا واحدًا من شرح ابن القوطيّة، أو حتّى الإشارة إليه، أو ما يفيد اطلاعه عليه، على الرّغم من أن اسم ابن القوطيّة تردّد في أثناء

شرحه للرّسالة أربع مرات، إلا أنه فيها جميعها كان ينقل عنه بواسطة البطليوسي،[47] وهذه النّقول غير موجودة في الشّرح الذي بين أيدينا.

وإذا أخذنا نتلمس مواطن التّأثّر والتّأثير بين شرح ابن القوطيّة لرسالة أدب الكتّاب وغيره من الشّروح، لا نجد أن ابن القوطيّة تأثّر في شرحه بشرح الزّجاجيّ، ولعلّه لم يطلع عليه لتقارب الزّمن بين الشّرحين، فابن القوطيّة توفي سنة (367هـ)، أيّ بعد الزجاجيّ (ت340هـ) بسبع وعشرين سنة، ويغلب على ظننا أن ابن القوطيّة ألّفه في مرحلة مبكّرة من حياته، أيّ قبل مرحلة الشّيخوخة؛ لأن ذاكرته في آخر حياته قد ضعفت وروايته قد اضطربت كما يُفهم من كلام ابن الفرضي عنه[48] الأمر الذي يجعلنا نستبعد أنه ألّفه في هذه المرحلة من حياته. أما الزجاجيّ فقد ألّف شرحه في أُخَريات حياته، ويرجّح محقّق شرحه أنه ألّفه في سنة (337هـ)، أيّ قبل موته بسنتين أو ثلاث،[49] وهذا التّقارب في زمن التّأليف بالإضافة لبعد المسافة بين البلدين قد يحول دون وصول كتاب أُلّف في المشرق إلى الأندلس في هذه المدّة القصيرة نسبيًا.

ولا نجد- أيضًا- أثرًا لشرح ابن القوطيّة في الشّروح اللاحقة، ويبدو أن ذلك يعود إلى عدم اطّلاعهم عليه، أو لأنّه شرح موجز خاصّة أن الشّروح اللاحقة له مالت إلى التّوسّع والاستقصاء، ممّا يقلّل من فرص الاستفادة من شرح موجز كشرح ابن القوطيّة.

وبعد، فيبدو لنا أن لكلّ شرح من هذه الشّروح نهجًا خاصًا، وسمات تجعل منه شرحًا متميّزاً عن غيره، ينمّ عن شخصيّة صاحبه، ويكشف عن مدى ثقافته وسعة اطّلاعه، فشرح ابن القوطيّة الذي بين أيدينا وإن كان أوجز الشّروح إلّا أنه من أكثرها تفصيلًا في المسائل الفقهيّة، فضلًا عن أن شرحه انفرد بزيادات ليست في أدب الكتّاب (المطبوع)، مثل زيادة نهي النبي- صلى الله عليه وسلم- عَنِ الملاقيح والمضامين وحبل الحبلةِ،[50] أو زيادة "الجلب" في نهي النبي- صلى الله عليه وسلم- عَن تَلَقِّي الرُّكْبَانِ وَالجَلَبِ،[51] وهذا يؤكّد أنه كان يعتمد في شرحه رواية لأدب الكتّاب غير الرّواية التي وصلت إلينا، لا تقتصر ملامحها على الاختلاف في العنوان بل تتجاوزه إلى المضمون.

منهج التّحقيق:

تمثّل عملنا في تحقيق هذا الكتاب بالنّقاط الآتية:

-بعد نسخ الكتاب، تم عرض مادّته على كتاب أدب الكاتب (الكتّاب) وشروحه وشروح مقدماته وغيرها من أمّات المصادر اللغويّة والأدبيّة، بهدف تصحيح الألفاظ التي وقع فيها تحريف أو

تصحيف، وتدارك السّقط الحاصل في بعض المواضع، وإثبات الصّواب في المتن ما لم يثبت أن ذلك من المؤلف، ووضع ما زيد في النص بين معقوفتين مع التنبيه على ذلك في الحاشية.

-ثمة تعليقات لأحد النساخ- وهو غير ناسخ هذه المخطوطة- أثبتت في المتن، قمنا بنقلها إلى الحاشية مع التنبيه على ذلك.

-ضبط النصّ المحقّق ضبطًا كاملًا، ووضع علامات التّرقيم المتعارف عليها في عصرنا.

-إثبات أرقام مصورة الأصل مع الرّمز لوجه الورقة بالحرف (و) ولظهرها بالحرف (ظ)، والرّقم لأسفل الصّفحة، وقد حصرنا الأرقام بين قوسين وخط مائل.

-تخريج الآيات القرآنيّة والأحاديث النبوية والشّواهد الشّعريّة والنّثريّة من مضانها.

وصف النّسخة الخطيّة:

اعتمدنا في تحقيق هذا الكتاب على نسخة وحيدة لم نعثر على غيرها محفوظة في مكتبة برنستون بالولايات المتحدة الأمريكيّة. ويقع الكتاب ضمن مجموع قيِّم برقم (3586) - يهودا، ويضم هذا المجموع الكتب الآتية:

-رسالة أبي منصور عبد الملك الثعالبيّ (ت429هـ/1038م) التي جعلها مقدمة لكتاب فقه اللغة وسر العربيّة. (مطبوع)

-كتاب البهار في اللّغة لأبي الحسن الأهوازي (د.ت). (مطبوع)

-كفاية المتحفّظ ونهاية المتلفّظ للأجدابي (ت نحو 470هـ/1077م). (مطبوع)

-أدب الكاتب لابن قتيبة (ت276هـ/ 889م). (مطبوع)

-أسماء الكواكب لمحمد بن عبد الله بن عبد الحكيم. (د.ت). (مخطوط)

-شرح رسالة أدب الكتّاب لابن القوطيّة (ت367هـ/977م). (موضوع بحثنا)

-كتاب الملاحن لابن دريد (ت321هـ/933م). (مطبوع)

-باب اللّعب بالميسر لمؤلف مجهول. (مخطوط)

ويقع كتاب "شرح رسالة أدب الكتّاب لابن القوطيّة" في (5) ورقات، من الصّفحة (209/و) إلى الصّفحة (213/ظ)، وعدد الأسطر في الصّفحة (26) سطرًا في الغالب، أما عدد الكلمات في كل سطر فقد تراوح ما بين (13-17) كلمة تقريبًا، وهو بخط نسخي دقيق معجم، يكاد يخلو من الضّبط. وهذا الكتاب والكتابان اللّذان بعده ناسخهما واحد، فخطهما واحد، وطريقة التّصويب، والاستدراك، واحدة.

ونسخة الكتاب هذه سليمة من الخرم والسّقط إلا في مواضع استدركها النّاسخ في الحاشية، وقد نبهنا عليها في حواشي التّحقيق. وهي منسوخة في سنة (1117هـ) كما أثبت ذلك النّاسخ في نهاية كتاب الملاحن، أيّ في الورقة (220/و)، وقد صرح باسمه في نهاية المجموع في الورقة (222/ظ)، وهو محمد أمين بن علي الأسفرايني.

ويبدو أن هذه النّسخة مقابلة على الأصل الذي نقلت منه، فقد صرّح النّاسخ بذلك بقوله في نهاية المجموع، أيّ في الورقة (222/ظ): "عرض هذا الكتاب على نسخته والله أعلم بصحته"، بالإضافة إلى أن الاستدراكات والتّصويبات في الحواشي تدلّ على مقابلة هذه النّسخة على أصلها الذي نقلت منه.

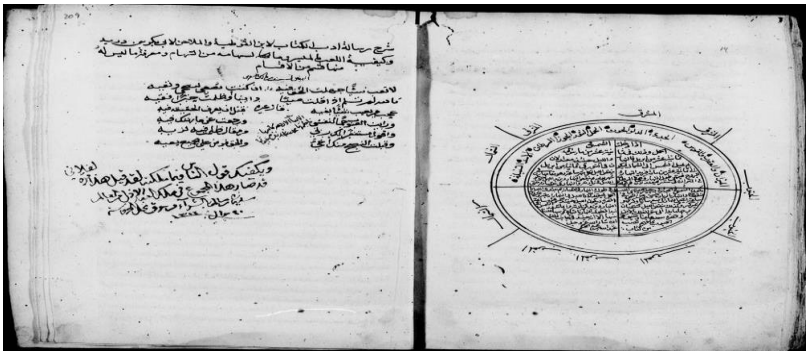
وتجدر الإشارة إلى أن أحد النّساخ علّق في المتن على بعض الآراء الفقهيّة في أكثر من موضع، وهو ليس ناسخ مخطوطتنا هذه قطعًا؛ وذلك لسببين:

الأوّل: أن هذه التّعليقات لرجل على قدر من العلم، وهو على مذهب الإمام مالك بن أنس- رحمه الله- كما يبدو من تعليقاته، أما ناسخ هذه المخطوطة فلم يكن عالمًا بل ورّاقًا ينسخ بالأجرة، فقد ذكر في نهاية المجموع أنه نسخه للشيخ سالم بن محمد بن أحمد (د.ت).

ثانيًا: كثرة المواضع التي حدث فيها شطب أو سقط في المخطوط ، فالنّاسخ وأن كان يستدرك ذلك في الحاشية أو يصحّحها بخط صغير بين السّطور إلا أن هذا الشّطب أو السّقط يؤكّد أنه كان ينسخ وهو في عجلة من أمره، وهو ما يتنافى مع هذه التّعليقات الفقهيّة التي تتطلّب شيئًا من الأناة والتّريّث وهو ينسخ ليناقشها أو يعلّق عليها، خاصّة إذا علمنا أن هذه التّعليقات لم تسلم من الاستدراك أو التّصحيح.

نماذج مصوّرة من المخطوطة:

الصّفحتان: (208ظ/209و)



الصّفحتان: (209ظ/210و)



الصّفحتان: (213ظ/214و)



[النّصُّ المُحَقَّقُ]:

شَرْحُ رِسَالَةِ أَدَبِ الكُتَّاب:

لابنِ القُوطِيَّةِ:

بِسمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيْم

وَصَلَّى اللهُ عَلَى مُحَمَّدٍ عَلِيْهِ السَّلَامُ

"أَمَّا بَعدَ":[52] فَإِنَّهُ قِيْلَ فِي التَّفْسِيْر: "إِنَّهُ فَصْل الخِطَابِ"، [53] وَالعَرَبُ تَفْتَحُهُ إِذَا وَصَلَت، وَتَضُمُّهُ إِذَا جَعَلَتْهُ غَايَةً، كَقَوْلِ الله- عَزَّ وَجَلَّ-: ﴿مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ [الروم:4]

"وَالمَحَامِدُ":[54] جَمْعُ حَمْدٍ عَلَى غَيْرِ قِيَاسٍ، وَقِيْلَ: مَحْمدَة.[55]

"نَاكِبِيْنَ":[56] عَادِلِين، قَالَ اللهُ- تَبَارَكَ وَتَعَالى-:﴿عَنِ الصِّرَاطِ لَنَاكِبُونَ﴾ [المؤمنون:74]، وَفِعْلهُ نَكَبَ عَنِ الحَقِّ وَالشَّيْءِ نُكُوبًا.

"وَمِن اسْمِهِ مُتَطَيِّرِيْن"، [57] التَّطَيُّرُ: التَّشَاؤُمُ، قَالَ اللهُ- عَزَّ وَجَلَّ-: ﴿يَطَّيَّرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ﴾ [الأعراف:131]

"وَهَاجِرِين":[58] قَاطِعِين، مِنْ قَوْلِكَ هَجَرْتُ الرَّجُلَ هِجْرَةً وَهَجْرًا إِذا قَطَعْتُهُ.

"وَالنَّاشِئ"[59]- بِالهَمزَة-: الحَدَثُ.

"رَاغِبٌ عَنِ التَّعَلُّمِ":[60] زَاهِدٌ فِيْهِ. وهَذِهِ الكَلِمَةُ مِنَ الأَضْدَادِ، يُقَالُ: رَغِبْتُ فِي الشَّيْءِ إِذَا حَرِصْتُ عَليهِ، وَرَغِبْتُ عَنْهُ إِذَا تَركتُهُ وَرَفَضتُهُ.

"وَالشَّادِي":[61] المُبْتَدِئ، يُقَالُ: شَدَا مِنَ العِلْمِ بَابًا يَشْدُو شَدْوًا إِذا أَخَذَ مِنْهُ شَيْئًا.

والمُتَأَدِّبُ:[62] طَالِبُ الأَدَب. وَالأَدَب أَدَبانِ: أَدَبُ رِوايَةٍ، وَأَدبُ خُلُقٍ، فَمَنْ تَجتَمِعُ لَهُ فَقَدْ كَمُل.

عُنْفُوَانُ [63] كُلّ شَيءٍ: أَوَّلُهُ، وَمَا أَعْرِفُ لَهُ اشْتِقَاقًا إِلَّا أَنْ يَكُونَ مِن عَنَفَ.

والمَجْدُودِيْنَ:[64] المَبْخُوتِيْن، يُقَالُ: جُدَّ الرَّجُلُ جَدًّا إِذا بُخِتَ لَهُ فِيْهِ.

والمَحدُودِينَ:[65] المَحْرُومِيْنَ، يُقَالُ حُدَّ الرَّجُلُ حَدًّا إِذَا جُعِلَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الرِّزْقِ حَدًّا.

"فَالعُلَمَاء مَغْمُورُون"[66] مَن قَالَهُ بِالرَّاءِ جَعَلَهُ مِن الغَمْرَةِ، وَهو كُلُّ ما عَلا الإِنسانَ مِن غَمٍّ وَمَاء وَغَيْرِهِ، وَيُقَالُ- أَيْضًا-: غَمَرَ فُلانٌ فُلَانًا يَغْمُرُهُ غَمْرًا، إِذا عَلَاهُ فِي الشَّرَفِ وَالأَخْلَاقِ الكَرِيْمَة. والغَمْرُ: المَاءُ الكَثِيْرُ، وَجَمْعُهُ غمار، وَرَجُلٌ غَمْرُ النَّوالِ، أَيْ كَثِيرُ العَطَاءِ، وَمَنْ رَوَاهُ بِالزَّاي أَعْنِي مَغْمُوزِيْن

أَرَادَ بِهِ الطَّعْنَ عَلَيْهِم وَالاسْتِعْطَافَ عَلَيْهِم، يُقَالُ: غَمَزْتُ عَلَى الرَّجُلِ أَغْمِزُ غَمْزًا إِذَا احتَقَرْتُهُ، وَطَعَنْتُ عَلَيْهِ.[67]

"وَبِكَرَّةِ الجَهْلِ مَقْمُوعِونَ"[68] الكَرَّةُ: ضِدُّ الفَرَّةِ، كَأَنَّهُ جَعَلَ لِلْجَهْلِ دَوْلَةً دَالَ بِها كَمَا تَدُولُ دَوْلَةُ الحَرْبِ. وَمَقْمُوعُون: مُسْتَذِلُّوْنَ، يُقَالُ: قَمَعتُ الرَّجُلَ قَمْعًا إِذَا أَذْلَلْتُهُ وَحَقَّرْتُهُ، وَفِيْهِ لُغَةٌ أُخْرَى: أَقْمَعْتُهُ، وَهِيَ لُغَةٌ ضَعِيْفَةٌ.

"وَخَوى نَجْمُ الخَيْرِ"[69] مَثَلٌ ضَرَبَهُ، تَقُولُ العَرَبُ عِنْدَ سُقُوْطِ النَّجْمِ فِي المَغْرِبِ، إِذَا لَمْ يَكُنْ عِنْدَهُ مَطَرٌ وَلا رِيْحٌ وَلَا نَوىً: خَوَى نَجْمُ كَذَا خَيًّا وَخَوِيًا وَأَخْوَى.

وَالكَسَادُ:[70] ضِدُّ النَّفَاقُ.

وَالوَقْفُ:[71] الحَبْسُ، وَأَوْقَافُ المُسْلِمِيْنَ أَحبَاسُهُم.

وَالجَاهُ:[72] الحُرمَةُ فِي النَّاسِ بِعلمٍ أَو غَيْرِهِ.

وَزَكَاةُ الشَّرَفِ:[73] مَا يَحقُّ عَلى الشَّرِيْفِ أَنْ يَفْعَلَهُ مِن عَونِ الضَّعِيْفِ وَقَضْي حَاجَة المُحْتَاجِ، كَمَا أَنَّ (209/ظ) زَكَاةَ العِلْمِ نَشْرُهُ لِطَالِبِيْهِ.

وَآضَتِ المُرُوءَاتُ:[74] آضَت صَارَت تَئِيْضُ أَيْضًا مِثل تَصِيرُ صَيْرًا.

وَزَخَارِفُ النَّجْدِ:[75] جَمْعُ زُخْرُفٍ، وَأَصْلُ الزُّخْرفِ الذَّهَبُ، ثُمَّ استُعِيرَ؛ فَقِيْلَ لِكُلِّ شَيْءٍ يَحسُنُ زُخْرِف حَتَّى جَعَلُوه فِي الكَلَام وَالكَذِب.

وَالنَّجْدُ:[76] التَّحْسِيْنُ، وَالنَّجُودُ: البُسُطُ الَّتِي فِيْهَا الأَصْنَافُ مِنَ الحُمْرَةِ وَالصُّفْرَة وَغَيْرِها، وَتَنْجِيْدُ البُيُوتِ بَسْطُهَا بِهَا، وَتَنْجِيْدُ الرِّيَاضِ [77] مَا فِيْهَا مِن ضُروبِ النَّورِ وَغَيْرِهِ، قَالَ الأَخْطَلُ:[78] [من البسيط]

حَتَّى كَأَنَّ رِيَاضَ القُفِّ أَلْبَسَهَا مِنْ وَشْي عَبْقَرَ تَجْلِيْلٌ وَتَنْجِيْدُ

وَتَشْيِيْدُ البُنْيَانِ:[79] تَطْوِيلُهُ، يُقَالُ: شَيَّدْتُ البُنْيَانَ وَأَشَدْتُهُ، فَهو مُشَيَّدٌ وَمُشَادٌ إِذَا طَوَّلْتُهُ وَرَفَعْتُهُ، وَيقَالُ- أَيْضًا-أَشَدْتُ الخَيْرَ أُشِيْدُهُ إِذا أَنْشَدتُهُ وَأَعْلَنْتُهُ، فَهو مُشَادٌ، فَأَمَّا المَشِيدُ كَمَا قَالَ اللهُ- عَزَّ وَجَلَّ-: {وَقَصْرٍ مَشِيدٍ} [الحج: الآية 45]، فَهو المَبْنِيُّ بَالشِّيدِ، وَهو الجِصُّ وَالجَصُّ أَيْضًا بِالفَتْحِ، يُقَالُ: مِنْهُ شِدتُ البُنْيَانَ، فَهو مَشِيدٌ.

وَعَقْدِ المَلَكُوتِ:[80] مَا تُقرِّبَ بِهِ إِلى اللهِ- عَزَّ وَجَلَّ مِنْ أَعْمَالِ البِرِّ، فَهو فِي عَقْدِهِ. وَالمَلَكُوتُ: المُلكُ، زِيْدَت فِيهِ الوَاوُ والتَّاءُ للتَّفخِيم، وَكَذَلِكَ فَعَلُوا فِي رَهَبُوتٍ ورَحمُوتٍ وَجَبَرُوت.

والرَّعَاعُ:[81] الأَحْدَاثُ الَّذِين لا عُقولَ لَهُم وَلا رَأي عِنْدَهُم.

وَالثُّغَاءُ وَالغُثْرُ:[82] السَّفَلَةُ وَرِذَالُ النَّاسِ، وَأَصْلُ الثُّغَاءِ: مَا حَمَلَهُ السَّيْلُ مِمَّا يَكتَسحهُ عَلَى وَجْه الأَرْضِ مِن حُطَّامِ المَرْعَى.

والغُثْرُ، جَمْعُ أَغْثَرَ، وَالأَغْثَرُ: الَّذِي يَضرِبُ لَونُهُ إِلى الغُبْرةِ مَع سَوَادٍ؛ وَلِذَلِكَ يُقَالُ لِلسَّفَلة: الغُبْرُ أَو بُنو غَبراءَ[83].

وَيُقَالُ: **أَلِيَقُ**،[84] أَي ألصَقُ، يُقَالُ: ألاقَ الشَّيْءَ بِالشَّيءِ إِذا أَلصَقَهُ بِهِ، وَمِنْهُ لِيْقَة الدَّوَاةِ لَوَاصقُهَا بِهَا، وَيُقَالُ: لِقْتُ الدَّوَاةَ وَأَلَقْتُهَا إِذا أَصْلَحْتُ لِيقَتَهَا فَلاقَت هِي، أَي لَصقَتْ، وقَد يَجعَلُون هَذا- أَيْضًا- فَي الحُسنِ، يَقُولون: مَا يَلِيقُ هَذا بِك، أَي مَا يَحسُن. وَفِي المَثَلِ: "مَا لَاقَتْ بِقَلِبي وَلَا عَاقَتْ"،[85] يُضرَبُ هَذا للرَّجلِ لَا يُحِبُّ امْرَأَتَهُ، أي لَم تَلْصَقْ بِنَفسِهِ، ولا عَاقَتْ، أَي لَمْ تَمنَعْهُ مِن نِكَاحِ غَيرِهَا.

الثَّلْجُ:[86] البَردُ، يُقَالُ ثَلَجَتْ نَفْسِي بِالخَيرِ إِذا اطْمَأَنَّت إِليهِ وَرَضِيَته؛ وَذَلِكَ أَنَّ العَرَبَ تَسْتَعْمِلُ البَردَ فِي كُلِّ مُسْتَحْسَنٍ، والسَّخانة فِي كُلِّ مُسْتَقْبَحٍ، يَقُولُونَ: قَرَّت عَيْنُهُ مِن القرِّ، وَهُو البَرد، وَسَخُنَت عَيْنُهُ مِن السَّخَانَةِ، أَي حَزنَت. وَفِي المَثَلِ: "وَلِّ حَارَّهَا مَنْ تَوَلَّى قَارَّهَا"،[87] يُضْرَبُ لِلرَّجُلِ يَكُونُ فِي خِصبٍ وَسُرورٍ وَلا يُشَارِكُ فِيْهِ أَحَدًا، ثُمَّ يَصِيْرُ إِلى بَلَاءٍ وَمِحْنَة، فَيُقَالُ: أَفْرِدُوهُ بِهَذَا كَمَا أَنْفَردَ بِنَفْسِهِ. وَقَالَ الرَّسُولُ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: "الصَّومُ فِي الشِّتَاءِ الغَنِيْمَةُ البَارِدَةُ".[88] جَعَلَهَا بَارِدَةً لِسَلَامَةِ الصَّائِمِ فِيْهِ مِنَ الحَرِّ وَالعَطَشِ، إِذ الغَنِيْمَةُ لا يُوصَلُ لَهَا إِلَّا بِمُقَاتَلَةِ العَدوِّ وَالاصطِلَاءِ بِنَارِ الحَربِ. وَقَال مُعَاوِيَةُ: يَا بَردَهَا عَلَى الكَبِدِ" إِذ بَلَغَهُ قَتلُ الأَشْتَرِ النخعي بِالسُّمِّ.

وَآدَاب العَرَبِ:[89] مَا قَيَّدَتْ فِي أَشْعَارِهَا مِن أَفعَالِها الكَرِيمَةِ وَأَخلاقِها الجَمِيلَةِ.

"نَصَبَ لِذَلِكَ":[90] يُقَالُ نَصَبْتُ لِلرَّجُلِ حَربًا إِذَا حَنَيْتَهُ عَلَيْهِ، وَهُو مِثْلُ عَادَيتهُ أَيضًا.

والتَّرْجَمَةُ:[91] مَا دَلَّ عَلَى الشَّيْءِ، وَأَكْثَرُ مَا يُسْتَعْمَلُ (210/و) هَذَا فِي شَرحِ كَلام العَجَمِ وَبَسطِهِ بِالعَربِيَّةِ، يُقَالُ: تَرجَمَةُ الكِتَابِ وَالكَلامِ، قَالَ الرَّاجِزُ:[92]

كَالتُّرجُمَانِ لَقِي الأَنْبَاطا

يَصِفُ أَصْوَاتَ القَطَا.

وَالغُمْرُ:[93] الحَدثُ الَّذي لَم يُجرِّبِ الأُمُورَ، وَجَمْعُهُ أَغْمَارٌ، وَفِعْلُهُ: غمرَ غَمَارَةً فَهُو غُمْرٌ. والغِرُّ مِثْلُهُ، وَفِعْلُهُ غَرَّ يَغِرُّ غَرَارَةً.

وَأَمَّا **الكَوْنُ وَالفَسادُ**[94]، فَهُو مِن كَلَامِ أَهلِ الكَلامِ، لَيْسَ تَعْرِفهُ العَربُ إِلَّا أَنَّ الكَونَ مِن كَلام العَرَبِ مَصْدَرُ كَانَ.

وَالأَسمَاءُ المُفرَدَةُ:[95] أَسمَاءُ الأَجْنَاسِ.

وَالكَيْفِيَّةُ:[96] مَنْسُوبٌ إِلى كَيْفَ، وَالكَمِّيَّةُ: مَنْسوبٌ إِلى كَمْ، يُرِيْدُونَ بِالكَيْفِيَّةِ الحَالَ، وَبِالكَمِّيَّةِ: القَدْرَ وَالعَدَدَ.

وَلَمْ يَحْلَ:[97] لَمْ يَظْفَرْ، يُقَالُ: حَلَيْتُ الشَّيْءَ إِذ ظَفرتُ بِهِ.

وَجَوْهَرُ كُلِّ شَيْءٍ: جسمه.

وَالعَرَضُ:[98] اللَّونُ.

وَحَدُّ الزَّمَانَيْنِ:[99] المَاضِي وَالمُسْتَقْبَلُ.

وَالرَّذِيْلَةُ:[100] الفِعْلَةُ الرَّدِيئة، يُقَالُ رَذُلَ الشَّيْءُ رَذَالَةً وَرُذُولَةً إِذَا هَانَ وَحَقر.

و أَبَانَه بِالفَضِيْلَةِ:[101] يُقَالُ: بَانَ الرَّجُلُ صَاحِبَهُ يَبُونَهُ بَونًا وَيَبْيِنُهُ بَينًا إِذَا فَضَلَهُ فِي خُلُقٍ أَو شَرَفٍ أَو عِلْمٍ، وَيُقَالُ: بَيْنَهُمَا بَونٌ بَعِيْدٌ وَبَينٌ بَعِيْدٌ. وَأَمَّا أَبَانَ يَبِيْنُ بَيْنًا مِنَ القَطِيْعَةِ بِاليَاءِ فَيْهِ لَا غَير. فَمَعْنَى أَبَانَه بِالفَضِيْلَةِ، أَي شَرفهُ بِهَا حَتَّى أَخْرَجَهُ عِن نَظَائِرِهِ.

والخِيَمُ:[102] الطَّبِيْعَةُ، قَالَ زُهَيْرٌ:[103]

كَذَلِكَ خِيْمُهُمْ وَلِكُلِّ قَوْمٍ إِذَا مَسَّتْهُمُ الضَّرَاءُ خِيْمُ

وَالسَّلَفُ:[104] مَا تَقَدَّمَ مِن هَذِهِ الأُمَّةِ، جَمْعُ سَالِفٍ بِوَزنِ طَالِبٍ وَطَلَبٍ وَحَارِسٍ وَحَرَسٍ.

وَرِدَاءُ الإِيْمَانِ:[105] مَا يُلْبِسُهُ اللهُ العَبْدَ مِن ثَنَاءٍ مِن عِبَادِهِ.

وَسَنَنُ الكِتَابِ:[106] طَرِيقُهُ، يُقَالُ: الزمْ هَذا الطَّرِيقَ وَسَنَنَهُ، أَي وَسَطَهُ.

وَقَوْلُهُ: "**مُعْتَلِقَةٌ**"[107]: مِن عَلِقْتُ الشَّيْءَ عَلَاقَةً إذا هَوِيتُهُ وَأَحبَبْتُهُ، والاسمُ العَلاقةَ.

"**ونُفُوسُهم إِليهِ صَبَّةٌ**"[108]: وَقَدْ صَبَبْتَ يَا رَجُلُ، تَصُبُّ صَبَابَةً.

وَمَظَانُّ القَبُولِ:[109] المَوَاضِعُ الَّتِي تُرجَى فِيْهَا الإِجَابَة.

وَلِبَاسُ الضَّمِيْرِ:[110] مَا ظَهَرَ عَلَى الإِنْسَانِ مِنْ صَالِحِ دِيْنِهِ. وَفِي الحَدِيْثِ: " من أَسَرَّ سَرِيرَةً، أَلْبَسَهُ رِدَاءَهَا".[111]

وَيُرَدِّيَهُ رِدَاءَ العَمَلِ:[112] أي يُظْهِرُ عَلَيْهِ مَا يُسِرُّهُ مِنَ العَمَل الصَّالِحِ.

وَيَصُورُ إِلَيْهِ:[113] أَي يَعْطِفُ إِلَيهِ، يُقَالُ: صُرْتُ إِلَيْهِ، وَصِرْتُ إِلَيْهِ بِالكَسْرِ، أَي عَطَفْتهُ أَصُورُهُ، وَأَصِيرُهُ. وَقَدْ قُرِأَ بِهِمَا: {فَصُرْهُنَّ} [البقرة، الآية 260] و{فَصِرْهُنَّ}[114]، وَيُقَالُ: صُوِرَ الرَّجُلُ صَورًا فَهو أَصْوَرُ إِذَا مَالَ فِي جَانِبٍ، وَاشْتِقَاقُهُ مِنْ هَذَا.

وَأَخْزَى:[115] أَفْضَح، يُقَالُ خُزِيَ الرَّجُلُ خَزيًا إِذا افْتُضِحَ أَو هَلَك، وَيُقَالُ- أَيْضًا- فِي غَيْرِ هَذَا المَعْنَى: خُزِيَ خِزَايَةً إِذَا استَحْيَا.

تَحَلَّبُ الفَيْء:[116] اسْتِحْلَابُهُ. وَفِي الحَدِيْثِ: "الفَيْءُ حَلَوبةُ المُسْلِمِيْنَ فاسْتَفروه بِالعَدْلِ".[117]

وَالسِّنُّ السَّاغِيَة:[118] المُعوَجَّة، والشَّغَا: اختِلاف نَبَاتِ الأَضْرَاسِ فِي الفَمِّ، يُقَالُ: شَغَا يَشْغَى شَغًا. وَالشَّغَا- أيضًا-: تَعَقُّفُ منقَارُ الطَّائِرِ مِنَ الجَوارِحِ ومنْسَرُهُ.

وَقَولُهُ: "**وَألحقَهُ- مَع كَلَالِ الحَدِّ وَيُبْسِ الطِّيْنَة- بِالمُرهَفِين**"،[119] يَقُولُ: أَجْعَلُهُ يَفْهَمُ كِتَابِي هذا بِمَنْزِلة العَامِلِينَ، كَالحَدِيْدَةِ الَّتِي تُشحَذُ وَتُرْهَفُ، أَي تُرَقُّ حَتَّى تَقْطَع.

"**وَأُدخِلُه- وَهُو الكَوْدَنُ- (210/ظ) فِي مِضْمَارِ العِتَاقِ**":[120] أَي اجعَلْهُ مَع دَنَاءَةِ نَفْسِهِ وَدنَاءَةِ أَصْلِهِ مُجَارِيًا لِلعِتَاقِ. وَهَذِهِ أَمْثَالٌ ضَرَبَهَا.

قَوْلُهُ: "الصَّدْرَ"[121] هُو الفِعْلُ، والمَصْدَرُ هُو الاسمُ الَّذي صَدَرَ عَنْهُ الفِعْلُ.

وَالفُرَضُ:[122] جَمْعُ فُرْضَةٍ، وَهي المَدَاخِلُ إلى الأَنْهَارِ، وَكُلُّ حِزٍّ فِي عُودٍ أَو غَيْرِهِ فَهو فُرْضٌ.

وَالمَهَاوِي:[123] جَمْعُ مَهْوَاتٍ، وَهِي الحُفْرَةُ العَمِيْقَةُ.

وَقَولُهُ: "**وَ أَفْعَالُ القَمَرِ**": [124] مَا يَظْهَرُ بِنَقْصِهِ وَزِيَادَتِهِ وَطُلُوعِهِ وَغَيْبوبتِهِ فِي البِحَارِ وَالأَنْهَارِ مِنْ مَدِّهَا وَجَزرِهَا وَحَسرِهَا وَتَنَفُّس المِيَاهِ فِيْهَا وَتَنَقُّصِهَا.

وَقَولُهُ: "**الدَّوَالِي**"،[125] وَهِيَ الخطائِرُ وَاحدَتها دَالِيَة، وَاشْتِقَاقُهَا مِن دَلَوتَ الدَّلْوَ إذا جَذَبْتَهَا لِتُخْرِجَهَا، وَأَدْلَيْتُهَا فِي البِئْرِ أُدْلِيْهَا إذا أَرسَلْتَهَا.

حَاوَرَ:[126] جَاوَبَ، وَأَصْلُهُ مِن حَارَ الشَّيْءَ يَحورُ حَورًا إذا رَجِعَ.

وَكَلَبُ الزَّمَانِ:[127] اشْتِدَادُهُ، وَاشْتِقَاقُهُ مِن الكَلْبِ الَّذِي بِهِ السُّعَارُ؛ لِأَنَّهُ يكْلب مَا عَضَّ عَلَيْهِ.

قَولُهُ: "**إِنْ سَأَلتُكَ ثَمَنَ شَكْرِهَا وَشَبْرِكَ إِنْ شِئْتَ تَطُلُّهَا وَتَضْهَلُهَا**".[128] فَالشكر: الفَرَحُ، وَالشَّكْرُ: النِّكَاحُ، وَفِي الحَدِيْثِ نَهَى [رَسُول اللهِ - ﷺ-][129] عَن شَبْر الجَمَلِ،[130] وَيُقَالُ فِي الشَّكْرِ: إِنَّهُ الرضَاعُ وَتَطُلُّهَا: تُبْطِلُ حَقَّهَا. وَتَضْهَلُهَا: تُعْطِي حَقَّهَا مقطعا، يُقَالُ: بَيْنَ ضهول، إِذَا كَانَ مَاؤُهَا يَنْبُعُ مِنْ قَعْرِهَا.

وَالطِّبَاعُ:[131] وَاحِدٌ مُذَكَّرٌ، وَلَيْسَ بِجَمْعٍ لِطَبْعٍ وَلَا لِطَبِيعَةٍ، وَكَذَلِكَ النُّحَاسُ، يُقَالُ طباعُ كَرِيم وَنُحَاس كَرِيْم.

تِلْوُ الْمِقْدَارِ:[132] أي تَتَابَعَ مِن تَلوتُ الشَّيْء إذا تَبِعْتُهُ.

وَاللَّجِبُ:[133] الشَّدِيْدُ الصَّوْتِ، واللَّجَبُ : الصَّوْتُ.

وَالعَرَمْرَم:[134] الكَبِيْر.

وَعَضَبَ:[135] كَسَرَ، وشَاةٌ عَضْبَاءُ: مَكْسُورَةُ القَرنِ مِنْه.

وَتَنْزِيل الأَلفَاظِ:[136] تَقْدِيْرُها عَلى الوُجُوهِ الَّتِي لَهَا.

وَالأُسْتَاذُ فِي كَلَامِ الفُرْسِ: العَالِمُ العَظِيْمُ، فَاسْتَعْمَلَهَا أَهْلُ الأَمْصَارِ.

وَقَوْلُهُ: "فَأَسْجِحْ"، [137] أَي ارفِقْ، يُقَالُ: أَسْجَحَ الحَاكِمُ أَو السُّلْطَانُ، إِذَا رَفقَ بِرَعِيَّتِهِ، قَالَ الشَّاعِرُ:[138] [الوافر]

مُعاوِيَ إِنَّنا بَشَرٌ فَأَسْجِحْ فَلَسْنا بِالجِبالِ ولا الحَدِيدا

وَقَوْلُهُ: "**فَأَوْضِح**"،[139] أَي بَيِّن مِنَ وَضحَ الأَمْرُ.

وَقَوْلُهُ: "**تَلَكُّؤ**"[140] أَي تَأَخُّرُ.

وَقَوْلُهُ: "**وَسُكُون الطَّائِرِ**":[141] الوَقَار.

وَخَفْضُ الجَنَاحِ:[142] التَّذَلُّلُ وَالتَّوَاضُعُ.

وَذَرْوَةُ كُلِّ شَيْءٍ: أَعْلَاهُ.[143]

وقَصَبَ السَّبْقِ:[144] أَصْلُهُ مِن رِهَانِ الخَيْلِ لِلمُسَابَقَةِ، وَكَانُوا يَجْعَلُون قَصَابًا فِيْهَا الرِّهَانُ عِنْدَ طَرَفِ الغَايَةِ؛ فَمَنْ سَبَقَ إِلَيْهَا أَخَذَها، سُمِّيَتْ رِهَانًا وَقَصَبًا. وَالفَائِزُ: الطَّائِرُ بِالخَيْرِ، وَالنَّاجِي فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ.

وَأَمَّا قَوْلُ النَّبِيِّ- ﷺ-: "**الخَرَاجُ بِالضَّمَانِ**"،[145] فَمَعْنَاهُ أَنْ يَشْتَرِي الرَّجُلُ العَبْدَ وَالدَّارَ وَغَيْرَ ذَلِكَ مِمَّا لَهُ غلَّةٌ فَيَستَغِلُّهُ، ثُمَّ يَجِدُ عَيْبًا بِالشَّيْءِ الَّذِي ابْتَاعَ مِمَّا تَقَدَّمَ ذِكْرُهُ؛ فَلِذَلِكَ يَرُدُّهُ بِالعَيْبِ، وتكون الغلَّةُ لَهُ طَيِّبَة؛ لِأَنَّهُ لَو هَلَكَ العَبْدُ كَانَ مِنْ ضَمَانَتِهِ وَمُصِيْبَتِهِ، وَكَذَلِكَ لَو تَهَدَّمَتِ الدَّارُ كَانَتْ المُصِيْبَةُ عَلَيْهِ قَبْلَ ظُهُورِ العَيبِ بِالعَبْدِ وَالدَّارِ.

وَقَولُهُ- ﷺ-: "**وَجُرْحُ العَجْمَاءُ [جُبَارٌ]**"،[146] فَإِنَّمَا يَعْنِي بِالعَجْمَاءِ البَهِيْمَةَ]،[147] وَكُلُّ مَا لَم يَتَكَلَّمْ فَهُو أَعْجَم، مِثْلُ: البَهَائِمِ، وَالطَّيْرِ، وَغَيْرِ ذَلِكَ.

وَقَوْلُهُ: "جُبَارٌ"، فَالجُبَارُ: الهَدْرُ، وَمَعْنَى (211/و) هَذا الحَدِيْث أَنَّ البَهِيْمَةَ إِذَا أَصَابَتْ شَيْئًا بِيَدِهَا أَو بِرِجْلِهَا فَقَتَلَتْ أَحَدًا أَو جَرَحَتْهُ فَلَا شَيْءَ عَلَى صَاحِبِهَا مِن جِنَايَتِهَا، وَإِنَّمَا هَذا إِذَا لَم يَكُنْ مَعَهَا قَائِدٌ وَلا سَائِقٌ ولا رَاكِبٌ.

وَقَولُهُ- ﷺ-: "**لا يَغْلَقُ الرَّهْن**"،[148] فَمَعْنَاهُ أَنَّ أَهْلَ الجَاهِلِيَّةِ كَانُوا إِذَا رُهِنَ عِنْدَ أَحَدِهم رَهْنٌ إِلى أَجَلٍ فَحَلَّ الأَجَلُ عَلَى الرَّاهِنِ وَلَمْ يَاتِ الَّذِي رَهَنَهُ بِفِدَائِهِ بَاعَهُ الَّذِي هُو بِيَدِهِ وَأَخَذَهُ وَلَمْ يَرُدَّهُ إِلى صَاحِبِهِ، فَأَبْطَلَ النَّبِيُّ- ﷺ- ذَلِكَ فِي الإِسْلَامِ، فَقَالَ: "لا يَغْلَقُ الرَّهْن". ومعنى يَغْلَقُ: يَهْلَكُ.

وَقَولُهُ- ﷺ-: "**وَالمِنْحَةُ مَرْدُودَةٌ**"،[149] فَالمِنْحَةُ النَّاقَةُ أو الشَّاة أَو البَقَرَةُ يهب الرَّجُلُ لَبَنَهَا أَيَّامَ لَبَنِهَا، فَإِذَا انقَضَى رَجَعَتْ إِلَى صَاحِبِهَا، هَذا الأَصْلُ فِي المِنْحة، ثُمَّ سَمَّتِ العَرَبُ كُلَّ هِبَة مِنْحَةً وَإِنْ كَانَت مَبْتُولَةً بَاتِلَةً مِنْ صَاحِبِهَا.

وَقَوْلُهُ- ﷺ-: "**الزَّعِيْمُ غَارِمٌ**"،[150] فَالزَّعِيْمُ الكَفِيْلُ، وهو الضَّامِنُ، وَقَد زَعَمَ إِذَا ضَمِنَ.

وَقَولُهُ- ﷺ-: "**لا قَطْعَ فِي ثَمَرٍ وَلا كَثَرٍ**"،[151] فَمَعْنَاهُ أَنْ يَسْرِقَ السَّارِقُ ثَمَرَ شَجَرَةٍ أو يَقْطَعَ ثِمَارَ نَخْلٍ، ثُمَّ يُظْفَرُ [به][152]، فَلا قَطعَ عَلَيْهِ فِي ذَلِكَ.

وَقَولُهُ- ﷺ-: "**وَالمَرْأَةُ تُعَاقِلُ الرَّجُلَ إِلى ثُلُثِ الدِّيَّة**"،[153] فَإِذَا بَلَغت إِلى ثُلُثِ دِيَّةِ الرَّجُلِ فِي الجِنَايَةِ عَلَيْهَا انْصَرَفَتْ إِلى نِصْفِ دِيَّة الرَّجُلِ، وَمَعْنى ذَلِكَ أَنْ تُقْطَعَ لَهَا أصبَعٌ مِن أصَابِعِهَا فَدِيَّةُ ذَلِكَ عَشر مِن الإِبِلِ، فَإِنْ قُطِعَ لَهَا إصبعان كَانَتْ دِيَّتُهَا عشرين مِن الإِبلِ، فَإِنْ قُطِعَ لَهَا ثَلَاثُ أَصَابِعَ كَانَ لَهَا ثلاثون مِن الإِبل، فَإِن قُطِعَ لها أَربَعٌ رَجَعَت إِلى عشرين مِن الإِبل؛ وَذَلِكَ نِصْفُ دِيَّةِ الرَّجُلِ؛ لأَنَّ الرَّجُلَ بِإصبع يُقْطَعُ لَهُ عَشر مِن الإِبِلِ، فَلَمَّا بَلَغَتْ المَرأَة فِي أصابعها أَربَعًا إِلى أَكثَر مِن ثُلُثِ دِيَّة الرَّجُلِ انْصَرَفَت فِي ذَلِكَ إِلى نِصْفِ ديَّة الرَّجُلِ لِقَوْلِ رَسُولِ اللهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْه وَسَلَّم-: "وَالمَرأَةُ تُعَاقِلُ الرَّجُلَ إِلى ثُلُثِ الدِّيَّة"، فَإِذا بَلَغَتْ فِي الجِنَايَة عَلَيْهَا أَكْثَر مِن ثُلُثِ الدِّيَّة لَم تُجَاوِز ذَلِكَ وَانْصَرَفَت إِلى نِصْفِ ديَّة الرَّجُلِ كَمَا ذَكَرْنَا؛ وَذَلِكَ أَنَّ دِيَّة الرَّجُلِ مِئَةٌ مِنَ الإبلِ وَدِيَّةُ المَرأة النِّصْفُ مِن هَذَا. وَهَذَا علَى أَهْلِ الإِبِلِ خَاصَّةً، فَأَمَّا أَهْلُ الذَّهَبِ فَأَلفُ دِيْنَار عَين، وَعلَى أَهْلِ الورِق اثْنَا عَشَرَ أَلفِ دِرْهَمٍ، وَدِيَّةُ المَرْأَة النِّصْفُ مِنْ كُلِّ هَذَا.

وَأَمَّا قَولُهُ- ﷺ-: "**لَا تَعْقِلُ العَاقِلَةُ عَمدًا ولا عَبدًا وَلا صُلحًا وَلا اعتِرَافًا**"،[154] فَالعَاقِلَةَ الَّذِيْنَ يَعقِلون عَلى الرَّجُلِ أَي يُعِيْنُونَ فِي غرمِ الدِّيَّة إِذَا لَزِمَتْهُ، وَهُم بَنُو عَمِّهِ وَعُصبَتُهُ، وَإِنَّمَا يَلْزَمُهم غرم الدِّيَّةِ عَنْهُ إِذا بَلَغَتْ جِنَايَةُ الرَّجُلِ الجَانِي ثُلثَ الدِّيَّةِ فَصَاعِدًا، وَأَمَّا إِذَا كَانَتِ الجِنَايَةُ أَقَلَّ مِنْ ثُلُثِ الدِّيَّةِ لَمْ يَلزَمْهُم مِنْ ذَلكَ شَيْءٌ، وَهُو مَعْنَى قَولِهِ: "لَا تَعْقِلُ العَاقِلَةُ عَمدًا"، وأَمَّا قَوله: "ولا اعتِرَافًا"، فَهو أَنْ يَعْتَرِفَ الرَّجُلُ عَلَى نَفْسِهِ بِجِنَايَةٍ جَنَاهَا بِجِرَاحِ رَجُلٍ جُرِحَ أَو بِقَتْلِ رَجُلٍ قُتِلَ، وَلا يَلزَمُهُم مِن ذَلكَ شَيْءٌ (211/ظ) أَيضًا. وَقَوْلُهُ: "وَلا عَبْدًا"، فَهو أَنْ يَقْتُلَ الرَّجُلُ عَبدَ رَجُلٍ آخَرَ فَتكون قِيْمَة العبْدِ عَلَى الَّذِي قَتَلَهُ، وَإِذَا كَانَت قِيْمَتُه قِيْمَةَ أَضْعَافِ الدِّيَّةِ، وَالعَبْدُ عَلَى الجَانِي فِي مَالِهِ لَا يَلْزَمُ العَاقِلَة مِنْ ذَلِكَ شَيْءٌ، فَأَمَّا العَاقِلَةُ تُعقَلُ عَلى الرَّجُلِ أَي يُعِيْنُه فِي غرمِ الدِّيَّةِ إِذَا كَانَتِ الجِنَايَةُ مِن قَتْلٍ أو جُرحٍ عَلى الخَطَأِ خَاصَّةً.

وقَولُهُ- ﷺ-: "**لا طَلاقَ فِي إغْلاقٍ**"،[155] فَالإغْلاقُ الإكْرَاهُ، وَذَلكَ أَنْ يُكْرَهَ الرَّجُلُ عَلى طَلاقِ امْرَأَتِهِ؛ فَيُطَلِّقَهَا، فَلا شَيْءَ فِي ذَلِكَ، وَلا يَلْزَمُهُ ذَلِكَ الطَّلاقُ؛ لِأَنَّهُ أُكْرِهَ عَلَيْهِ.

وقَولُهُ- ﷺ-: "**البَيِّعَانِ بِالخيَارِ مَا لَم يَتَفَرَّقا**"،[156] فَالبَيِّعَانِ تَثْنِيَةُ بَيِّعٍ، وَهُما: البَائِعُ وَالمُشْتَرِي، وَهَذِهِ الكَلِمَةُ مِن الأَضْدَادِ، إذ يُقَالُ: بِعْتُ الشَّيْءَ بِمَعْنَى اشْتَرَيْتُهُ؛ فَلِذَلِكَ قَالَ: "البَيِّعَانِ بِالخيَارِ مَا لَمْ يَفْتَرِقَا"، فَكُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا بَيِّعٌ وَأَهْلُ العِلْمِ مُخْتَلِفُونَ فِي هَذَا، فَمَالِكٌ يَقُوْلُ- فِيْ قَوْلِهِ لَمْ يَفْتَرِقَا-: "إنَّ افْتِرَاقَهُمَا يَعْقِدُ الكَلَامَ، وَذلِكَ أَنْ يَعْقِدَ صَفْقَةَ البَيْعِ فَإِذَا فَعَلَا لَمْ يَكُونا بِالخيَارِ وَكَانَ البَيْعُ؛ لِأَنَّ مَا لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا". وَغَيْرُ مَالِكٍ يَقُولُ: "إنَّ الافْتِرَاقَ بِالأَجْسَامِ، وَهُو أَنْ يَزُولَ كُلُّ وَاحِدٍ عَن صَاحِبِهِ، وَذَلِكَ الَّذِي يَعقِدا صَفْقَةَ البَيْعِ ثُمَّ يَفْتَرِقَا، فَإِذَا افْتَرَقَا وَقَد عَقَدَا صَفْقَةَ البَيْعِ لَزِمهما البَيْعُ، وَإِذَا لَمْ يَفْتَرِقَا وَكَانَ فِي مَحَلِّهِمَا فَهُمَا بِالخيَارِ فِي مَا تَبَايَعَاهُ".[157]

وقَولُهُ- ﷺ-: "**الجَارُ أَحَقُّ بِصَقَبِهِ**"،[158] فَالصَّقَبُ: القُربُ، يُقَالُ صَقَبَتْ دَارُهُ، وَصَقَبَت صَقبًا إذَا اقْتَرَبَتْ، وَإِنَّمَا أَتَى هَذَا فِي الحَدِيْثِ فِي الشُّفْعَةِ، وَمَعْنَى ذَلِكَ أَنْ يَكُونَ الرَّجُلَانِ شَرِيكَيْنِ فِي دَارٍ أَو أَرْضٍ عَلى الإِشَاعَة لَمْ تُقْسَمْ، فَأَمَّا إذَا قَسَما الدَّارَ والأَرضَ أَو وَقَّعا الحُدُودَ فِي القِسْمَةِ بَيْنَهُمَا فَلا شُفْعَةَ لِوَاحِدٍ مِنْهُمَا عَلى صَاحِبِهِ، وَكُلُّ وَاحِدٍ يَبِيْعُ نَصِيْبَهُ مِمَّن شَاءَ إذَا تَقَاسَمَا الدَّارَ أَو الأَرضَ كَمَا ذَكَرْنَا.

وقَولُهُ- ﷺ-: "**الطَّلَاقُ بِالرِّجَالِ وَالعِدَّةُ بِالنِّسَاءِ**"،[159] فَمَعنَاهُ أَنَّ الرَّجُلَ لَا تَبِيْنُ مِنْهُ امْرَأَتُهُ، أَي تُطَلَّقُ، وَإِنْ كَانَت مَمْلُوكَةً إِلَّا بِثَلاثِ تَطْلِيْقَاتٍ، وَتَعْتَدُّ المَمْلُوكَةُ بِحَيْضَتَيْنِ وَالحُرَّةُ بِثَلاثِ حِيَضٍ، وَإِنْ كَانَتِ الحُرَّةُ تَحْتَ المَمْلُوكِ، فَإِنَّمَا تَبِيْنُ مِنْهُ بِطَلْقَتَيْنِ وَتَعْتَدُّ ثَلاثَ حِيَضٍ.[160]

وَأَمَّا نَهْيُهُ ﷺفِي البِيُوعِ الَّتِي بَيْنَ النَّاسِ عَنِ **المُحَاقَلَةِ** (212/و) **والمُخَابَرَةِ والمُزَابنَةِ**[161]، فَمَعْنَى [مُخَابَرَةُ][162] الأَرْضِ: كَري الأَرْضِ بِالزَّرْعِ أو بِمَا يَخْرُجُ مِنْهَا؛ وَلِذَلِكَ قِيْلَ لِلحَرَّاثِ الخَبِيْرُ؛ لِأَنَّهُ يَخْبَرُ الأَرْضَ، أَي يَختبرها، وَإِنَّمَا نَهَى رَسُولُ اللهِ- ﷺ- عَنِ المُخَابَرَةِ أَنْ تُكْرَى الأَرْضُ بِمَا يَخْرُجُ مِنْهَا لأَنَّ الكَري مِنَ الغَرَرِ، وَلَا يدرى أيدفع فيها ذلك أم لا، وَإِنَّمَا الجَائِزُ أَنْ تُكرى الأَرْضُ بِالذَّهَبِ أَو بالوِرْقِ. وَأَمَّا المُحَاقَلَةُ فَمِثْلُه أَيْضًا، وَاشْتِقَاقُهُ مِنَ الحَقْلِ وَهو الفَدَّانُ. وَأَمَّا نَهْيُهُ ﷺ عنِ المُزَابَنَة، فإِنَّ مَعْنَاهُ بَيْعُ الثَّمَرِ بِالثَّمَرِ وَالتَّمْرِ بِالتَّمْرِ إِذَا كَان فِي رُؤوسِ النَّخْلِ وَالأَشْجَارِ، ثُمَّ يُبَاعُ ذَلِكَ بِثَمَرٍ قَد يَبِسَ وَرُفِعَ، وَهو مِمَّا لَا يَجُوزُ؛ لِأَنَّهُ رَطْبٌ، وَذَكَر أَبُو عُبَيْدَةَ أَنَّ المُحَاقَلَةَ بَيْعُ الزَّرْعِ فِي سُنبُلِهِ بِالحَبِّ الَّذي قَد دُرِسَ وَفُرِغ مِنْهُ، بِيع بِيَابِسٍ، وَكَذَلِكَ بَيْعُ العِنَبِ بِالزَّبِيْبِ لَا يَجُوزُ؛ لِأَنَّهُ مِنَ المُزَابَنَةِ كَمَا ذَكَرنَا.

وَأَمَّا نَهْيُهُ ﷺعَنْ بَيْعِ **المُعَاوَمَةِ**[163]، [فإنَّ مَعْنَى المُعَاوَمَةِ]:[164] أَنْ يَبِيْعَ الرَّجُلُ السِّلْعَةَ أَو الشَّيْءَ كَائِنًا مَا كَانَ إِلى أَعْوَام مَجْهُولَةٍ بِلَا أَجَلٍ يُوقَفُ عِنْدَهُ.

وأَمَّا نَهْيُهُ ﷺ**عَنِ الثُّنَيا**[165] فِي البَيْعِ، فَإِنَّ معْنَى الثُّنْيا: أَنْ يَبِيْعَ الرَّجُلُ ثُمَرَتَهُ وَيَشْتَرِطُ عَلى المُشتَري كَيلًا مِمَّا لا يَدْرِي إِن كَانَ ذَلِكَ الكَيْلُ فِي الثَّمَرَةِ أَمْ لَا.

وَأَمَّا نَهْيُهُ ﷺ**عَنِ الكَالِئِ بِالكَالِئِ**،[166] [فإِنَّ معنى الكَالِئ][167]- بِالهَمْزَةِ-: التَّأخِيرُ بِالتَّأخِيرِ، وَهُو أَنْ يُسْلِفَ الرَّجُلُ الرَّجُلَ أَوْ يَدْفَعَ إِليْهِ فِي سِلعَةٍ إِلى أَجَلٍ فَإِذَا حَلَّ الأَجَلُ وَأَرَادَ المُسلفُ قَبْضَ سِلْعَتَهِ قَالَ لَهُ الَّذِي عَنْدَهُ السِّلْعَةُ: ليست السِّلْعَةَ عِنْدِي لَكِن تَبِيْعُهَا مِنّي إلى أجلٍ كَذَا وَكَذَا بِمِثْلِ مَا سلفت إِلَيَّ أَو أَقَل أَو أكثر مِنْهَا. لَا يَجُوز؛ لِأَنَّهُ كَالِئٌ بكَالِئٍ، أَيْ تَأخيرُ بِتَأخِيْرٍ كَمَا قَالَ ص ﷺ.

وَأَمَّا نَهْيُهُ ﷺ **عَنْ بَيْعَتَيْنِ فِي بَيْعَةٍ**،[168] **وَعَنْ شَرْطَيْنِ فِي بَيْعَةٍ**[169]، **وعَن بَيْعٍ وَسَلَفٍ**،[170] **وَعَن بَيْعِ مَا لَم يَقبض، عَنَ بَيْعِ الغَرَرِ**،[171] **وَعَنْ تَلَقّي الرُّكْبَان**[172] **وَالجَلَبِ**، فَإِنَّ مَعْنَى بَيْعَتَيْنِ فِي بَيْعٍ فَهُو أَنْ يَبِيْعَ الرَّجُلُ سِلْعَتَهُ عَلَى رَجُلٍ آخَرَ بِكَذَا وَكَذَا دِرْهَمًا أَو دِيْنَارًا نَقْدًا يَدًا بِيَدٍ أَو بكَذَا بِكَذَا دِيْنَارا أو درهما إِلى أَجَل، وَهُو أَن يَقُولَ البَائِعُ للمُشتَري: "أَبِيْعُكَ سِلْعَتي هَذهِ بِعَشْرَة دَرَاهِمَ نَقدًا يدًا بِيَدٍ وَبِعشرين دِرهمًا إِلى أَجَلٍ". فَهَذا لا يَجُوز؛ لِأَنَّهُ كَمَا ذَكَر الرَّسُولُ- صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وَسَلَّمَ- وَنَهَى عَنْهُ، وَذلك بَيْعَتَين فِي بيْعَةٍ.

أَمَّا نَهْيُهُ- ﷺ- **عَنْ شَرطَين فِي بَيْعٍ**،[173] فَهو مِثلُ مَا ذَكَرنَا فِي بَيعتَين فِي بَيعَة.

وَأَمَّا نَهْيُه- ﷺ- **عَنْ بَيْعٍ وَسَلَفٍ**،[174] فَهو أَنْ يَقُول الرَّجُلُ لِلرَّجُلِ: "أَبِيْعُكَ ثَوبي هَذا وَسِلعَتي هَذهِ بعشْرِين دِرهمًا عَلى أَنْ تُسَلِّفَنِي خمسة عشر دِرْهَمًا أَو أَقل أَو أَكثَر"، فَهَذَا لا يَجوز؛ لأَنَّ النَّبِيَّ- ﷺ- نَهى عَن ذَلِكَ؛ لِأَنَّ الرَّجُلَ البَائِعَ لَمْ يَبِعْ مِنهُ سِلْعَتَهُ بِالثَّمَنِ الَّذِي ذَكَرنا إِلَّا مِن أَجلِ السَّلَفِ، وَلوَلا ذَلكَ لَم يَبتعْ مِنْه السِّلْعَةَ بِالثَّمَن المُتقَدِّمِ ذِكْرهُ.

وَأَمَّا نَهْيُه- ﷺ- **عَنْ بَيْعِ مَا لَم يَقْبِضْ**،[175] فَهو أَنْ يَبْتَاعَ الرَّجُلُ الطَّعَامَ، ثُمَّ يَتْرُكُهُ عِنْدَ الَّذِي ابْتَاعَهُ وَلا يَقبضهُ، فَلَيسَ يَجُوزُ لَهُ بَيعُ شَيْءٍ مِنْهُ حَتَّى يَقبضهُ (212/ظ) مِنْ الَّذِي بَاعَهُ، وَإِنْ بَاعَ شَيْئًا مِنهُ قَبلَ قَبضِهِ إِيَّاهُ مِن البَائِع فُسِخَ البَيْعُ، وَهو مَعنَى نَهي النَّبِيّ- ﷺ- عَن بَيع مَا لَم يقبَضْ.

وَأَمَّا نَهْيُه - ﷺ- **عَن بيع الغَرَرِ**،[176] فَمَعْنَاهُ أَنَّ أَهْلَ الجَاهِلِيَّةِ كَانُوا يَتَبَايَعُونَ بَيْنَهُم فِي أَشْيَاءَ كَانَت غَررًا فَنَهَى النَّبِيُّ- ﷺ- عَنْ ذَلِكَ.

فأَمَّا نَهْيُهُ - ﷺ- عَنِ **الملاقِيْحِ وَالمَضَامِيْنِ وَحَبَلِ الحَبَلَةِ**،[177] فمَعنَى المَلاقِيْحِ: ما فِي أَصْلابِ الفُحُولِ مِنَ الإِبِلِ أَو غَيرِهَا، وَالمَضَامِينُ مَا فِي بطُونِ الأُمَّهَاتِ وَذَلكِ أَنْ يَقُولَ الرَّجُلُ لِلَّرجلِ: "أَبِيْعُكَ مَا فِي صُلْبِ فَحلِي هَذا"، فَهذَا لا يَجوزُ؛ لأَنَّهُ لا يَدرِي أَيُمكِنُ هَذا أَم لا. وَأَنْ يَقُولَ الرَّجُلُ: "أَبِيعُكَ مَا

فِي بَطنِ نَاقَتِي هَذهِ بِكَذا وَكَذَا". فَهَذا لا يَجُوزُ أَيضًا؛ لِأَنَّهُ مِنهُ غَررٌ وَلَا يَدرِي أَيَتِمُّ مِن ذَلك شَيءٌ أَمْ لا.

وأَمَّا مَعنى حَبَلُ الحَبَلَة: فَنِتَاجُ النِّتَاجِ وَهِي أَنْ يَقُولَ الرَّجُلُ للرَّجُلِ أَبِيْعُكَ نِتَاجَ نِتَاجِي هَذا إِذا كَانَ وتَمَّ بِكَذَا. فَهذَا لا يَجُوزُ؛ لِأَنَّهُ غَرَرٌ وَلا يَدري أَيَتِمُّ من ذَلكَ الشَّيْءِ أَمْ يَكبُرُ أَمْ لا.

أَمَّا نَهْيُهُ- ﷺ- عَن **تَلَقِّي الرُّكْبَانِ وَالجَلَبِ**،[178] فَالرُّكْبَانُ ها هُنَا القَومُ الَّذِيْنَ يَركَبونَ يَسُوقونَ السِّلَعَ وَيَمتَارُونَهَا مِن البَادِيَةِ إِلى الحَاضِرةِ فَتَتَلَقَّاهُم وَتَشتَرِي مِنهم ما ساقُوه وَجلَبُوهُ إِلى الحَاضِرةِ؛ لِأَنَّهُ ضَرَرٌ بِأَهْلِهَا، وَمَنْ فَعلَ ذَلكَ وَخَرجَ إِلَيْهِم وَتَلَقَّاهُم وَابْتَاعَ مِنْهُمْ مَا سَاقُوُهُ وَجلَبُوهُ ثُمَّ ظَهَرَ السُّلْطَانُ بِهِ بَاعَ عَلَيْهِ مَا اسْتَزَادَهُ وَرَدَّ إِلَيْهِ رَأسَ مَالِهِ، وَلَمْ يَكُن لَهُ مِن الرِّبْحِ شَيْءٌ لأَنَّهُ ضَرَرٌ بِالمُسْلِمِيْن.

وَأَمَّا أنه- ﷺ- عَن تَلَقِّي الجَلبِ، فَهو أَيْضًا مِثلُ مَا ذَكَرنَا فِي تَلَقِّي الرُّكبانِ. وَالجَلبُ: كلُّ مَا جَلَبَهُ النَّاسُ مِنَ البَادِيَةِ إِلى الحَاضِرَةِ مِن طَعامٍ أَو غَيرِهِ ذلك من السِّلَعِ كُلِّها عَلَى أَنَّ هَذا فِي الطَّعامِ خَاصَّةً، وأَمَّا غَيرُ ذلِكَ مِن السِّلعِ فَإِنَّ بَيْعَهَا قَبلَ ذَلِكَ جَائِزٌ، وَإِنَّمَا يَكُونُ هَذَا مِن فِعلِ السُّلْطَانِ بِهِ إِذا لم تفت السِّلْعَةُ فَإِنْ ظَفِرَ به السُّلطَانُ وَالسِّلْعَةُ الَّتِي ابتَاعَ قَد فَاتَت مِن يَدِهِ نَظَر السُّلطَانُ فِي أَمْرِهِ، فَإِنْ كَانَ مُتَعَوِّدًا بِالخُروجِ إِلى ابتياع السِّلَعِ كَمَا ذَكرنَا وَالضَّرَرِ بِالمُسلِمِينَ أَدَّبَهُ، وَإِنْ كَان جَاهلًا غَير مُتَعَوِّدٍ لِذَلكَ زَجَرَهُ وَمَنَعَهُ عَنِ العَودَةِ إِلى فِعلِهِ هَذا، وَقَد قِيْلَ: إِنَّ السِّلعَةَ إِذَا وُجِدَتْ بِيَدِهِ لَم تَفُت فَإِنَّ السُّلطَانَ يَبِيْعهَا عَليهِ إِذا كَانَ جَاهلًا غَيْرَ متَعَوِّدٍ ذَلكَ مِن فِعْلِهِ وَيَرُدُّ رَأسَ مَالِهِ وَيَتَصَدَّقُ بِالرِّبْحِ فِي السِّلْعَةِ، وَإِذَا كَانَ مُتَعَوِّدًا فَعلَ ما ذكرنا مِنْ بَيْعِهَا عَلَيْهِ وَأَدَّبَهُ وَزَجَرَهُ عَنِ الضَّرَرِ بِالمُسْلِمِيْنَ.

وَأَمَّا قَولُهُ- ﷺ- :"**لا وَصِيَّةَ لِوَارِثٍ**"[179]، فَمَعْنَاهُ أَنَّ الرَّجُلَ إِذَا أَوْصَى بِثُلِثِ مَالِهِ بَعدَ مَوتِهِ وَسُبلهُ عَلى حَسَبِ مَا أَوصَى مِنهُ لِلفُقَرَاءِ وَالمَسَاكِينِ وَذَوي الحَاجَةِ، فَإِنَّهُ لا يَجُوزُ أَنْ يُوصِيَ مِن ذَلِكَ بِشَيْءٍ لِكُلِ مَن وَرِثَ مِن ابنٍ أَو ابْنَةٍ أَو أَخٍ أَو غَيْرِهِ مِن عُصْبَتِهِ لِأَنَّ مَالهُ إِليهم صَائِرٌ بِالمِيراثِ، وَإِنْ كَان فِي أَهلِهِ مِمَّن لا يَرِثُهُ ضَعِيْفٌ فَلَهُ أَنْ يُوصِي لَهُ مِن ثُلُثِهِ مَا شَاءَ.

أَمَّا قَولهُ- ﷺ-: "**لا قودَ إِلَّا** (213/و) **بِحَدِيْدَةٍ**"،[180] فَمَعْنَى هَذاَ الحَدِيْثِ [في][181] مَذْهَب أَهلِ العِرَاقِ:[182] أَنَّ الرَّجُلَ إِذَا قَتَلَ أَحَدًا بِحَجَرٍ يَضْرِبُهُ بِهِ فَيَقْتُلهُ أَو بِعَصًا يَضْرِبُهُ بِهَا فَيقْتُلهُ أَو يَخنُقهُ فإِنَّ القَاتِلَ لا يُقتَلُ إِلَّا بِالسَّيْفِ، إِذ القَتْلُ يَأتِي عَلى ذَلِكَ كُلِّهِ. أَمَّا مَالِكُ بنُ أَنَسٍ فَلَا يَرى شَيْئًا مِن هَذا وَلا يُجِيْزُهُ، وَإِنَّمَا مَذهَبُهُ أَنَّ مَن قَتَلَ أَحَدًا بِحَجَرٍ قُتِلَ بِمِثْلِهِ أَو بِعَصًا قُتِلَ بِمِثْلِهَا أَو بِكُلِّ مَا ذَكَرْنَا فَإِنَّهُ يُفْعَلُ بِهِ مِثْلَ ذَلِكَ فَإِنْ كَانَ قَتَلَهُ بِالسَّيْفِ قُتِلَ بِهِ.[183]

وَأَمَّا نَهْيُهُ- ﷺ- **عَن بَيعِ المُوَاصَفَةِ**،[184] فَمَعْنَاه [فِي][185] مَذْهَبِ أَهْلِ العِرَاقِ أَيْضًا أَنَّ الرَّجُلَ يَبيعُ الدَّابةَ مِن الرَّجُلِ فَيَقُولُ لَهُ: أَبِيْعُ مِنْكَ فَرَسًا أَوْ بَغلًا أَو حِمَارًا بِمَوْضِعِ كَذا وَكَذا يَذْكُرُهُ لَهُ يَكُون بَعِيْدًا مِنهُ صِفَتُهُ كَذا وَكَذا يَبْتَاعُهُ مِنْهُ عَلى هَذِهِ الصِّفَة فَهَذَا التَّبَايُعُ غَيرُ جَائِزٍ عِنْدَ أَهلِ العِراقِ، [وَإِنْ][186] كَانَتِ الصِّفَةُ عَلى مَا حَكَاها البَائِعُ لِلمُشتَرِي؛ لِأَنَّهُ عِندَهُم غَرَرٌ، وَكذَلِكَ جَمِيْعُ السِّلَعِ كُلِّهَا كما بَيَّنَّا كَانت إذا وقع التَّبَايُعُ بَيْنَهُمَا عَلى هَذهِ الصِّفَةِ وكَانَت بعيده مِنَ المَوْضِعِ الَّذِي هُمَا فِيْهِ فَإِنَّهُ غَيرُ جَائِزٍ عِندَ أَهلِ العِراقِ وَإِنْ كَانَت صِفَاتُ السِّلَعِ عَلى حَسَب مَا وَصَفَهُ البَائِعُ للمُبْتَاعِ؛ لِأَنَّهُ عِندَهُم غَرَرٌ. وَمالِكُ بنُ أَنَسٍ وَأَهْلُ الحِجَازِ يُجِيْزُونَ هَذا البَيعَ فِي كُلِّ مَا ذَكَرنَا مِن الدَّوابِ وَالسِّلَعِ إذا كَانت الصِّفَةُ عَلى حَسَبِ مَا وَصَفَهُ البَائِع لِلمُبْتَاعِ، وَهَذا قَولُ مَالِكٍ فِي المَلاقِحِ والمَضَامِين. وَأَمَّا أَبو عُبَيْدَةَ وغَيرُهُ مِن عُلَمَاءِ اللُّغَةِ وَكَلامِ العَربِ، فَإِنَّ المَلاقِحَ عِندَهُم مَا فِي بُطُون الأُمَّهَاتِ، وَالمَضَامِين مَا فِي أَصلَابِ الفُحُولِ، وَهَذا أَقْرَبُ لِلصَّوَابِ، وَبِاللهِ التَّوْفِيْقُ.

تَمَّ شَرْحُ الرِّسَالَةِ بِحَمْدِ اللهِ وَعَوْنِهِ.[187]

الخاتمة والتّوصيات:

بعد أن انتهينا من تحقيق هذا المخطوط الموسوم بـ "شرح رسالة أدب الكتّاب"، توصلنا إلى جملة من النّتائج لعلّ من أهمّها أن نسبة الكتاب لأبي بكر محمد بن عمر المعروف بابن القوطيّة ثابتة لا يداخلها شك.

وقد تبين لنا أن هذا الشّرح هو الشّرح المختصر لابن القوطيّة على رسالة أدب الكتّاب، وهو شرح راعى فيه صاحبه الإيجاز الشّديد مع الإقلال من الشّواهد.

ويحمل الكتاب قيمة تاريخيّة وأدبيّة كبيرة، إذ يعدّ الشّرح الثّاني لرسالة أدب الكُتَّاب الذي وصل إلى عصرنا، والأوّل لعلماء المغرب العربيّ، وهو على إيجازه يكشف عن مدى تفاعل علماء المغرب العربيّ مع كتاب أدب الكُتَّاب واهتمامهم به منذ زمن مبكر، فضلًا عن أن هذا الكتاب انفرد بزيادة ليست في أدب الكتّاب ولا في شروحه المطبوعة.

ويوصي الباحثان طلبة العلم والباحثين بالاهتمام بتحقيق النّصوص التّراثيّة ونشرها؛ ممّا يساهم في حفظ التّراث الفكريّ والحضاريّ للأمّة، ويتيح للباحثين والمهتمين الاطّلاع عليه والاستفادة منه.

.

الهوامش:

(1) ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد (ت403هـ/1013م)، تاريخ علماء الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط2، دار الكتاب المصري، القاهرة، ودار الكتاب اللبناني، بيروت، 1989، ج2، ص747. والحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله (ت626هـ/1229م)، معجم الأدباء، تحقيق إحسان عباس، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1993، ج5، ص2592. وابن خلكان، أبو

العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت681هـ /1283م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، ط1، دار صادر، بيروت، 1971، ج4، ص368. واليحصبي، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى (ت544هـ/1150م)، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق سعيد أحمد أعراب، مطبعة فضالة- المحمدية، المغرب، 1981، ج6، ص296. ابن فرحون، برهان الدين إبراهيم بن علي بن محمد (ت799هـ/ 1397م): الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق محمد الأحمد أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، د.ت، ج2، ص217.

(2) انظر: ابن القوطية، محمد بن عمر (ت367هـ/977م)، تاريخ افتتاح الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط2، دار الكتاب المصري، القاهرة، ودار الكتاب اللبناني، بيروت، 1989، ص23. وابن خلكان ، وفيات الأعيان، ج4، ص370. والفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت817هـ/1415م)، البلغة في تراجم أئمة النحو اللغة، تحقيق محمد المصري، ط1، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، 2000، ص276. اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص296. والصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت764هـ/1363م)، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وأحمد تركي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000، ج4، ص171. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص217.

(3) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص747. اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص296. وياقوت، معجم الأدباء، ج5، ص2592، وابن خلكان، وفيات الأعيان، ج4، ص368.

(4) الحموي، معجم الأدباء، ج5، ص2592. وابن خلكان، وفيات الأعيان، ج4، ص369.

(5) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص217.

(6) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297.

(7) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص217-218.

(8) الحموي، معجم الأدباء، ج5، ص2593.

(9) ابن خاقان، أبو نصر الفتح بن محمد (ت529هـ/1135م)، مطمح الأنفس ومسرح التأنس في ملح أهل الأندلس، تحقيق علي الشوابكة، ط1، دار عمار– مؤسسة الرسالة، بيروت، 1983، ص289.

(10) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت429هـ/1038م)، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تحقيق محمد قميحة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983، ج2، ص85.

(11) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748.

(12) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص217-218. ولم نجد قول ابن الفرضي هذا في كتابه تاريخ علماء الأندلس، ولا في كتابه الألقاب، ولعله ثابت في غيرهما.

(13) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص747- 748. وانظر: اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص296.

(14) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748.

(15) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748.

(16) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج8، ص8

(17) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج7، ص290-291.

(18) اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج7، ص37-38.

(19) الحموي، معجم الأدباء، ج5، ص2593.

(20) ابن خير، أبو بكر محمد بن خير الإشبيلي (ت507هـ/1114م)، فهرسة ابن خير الإشبيلي، تحقيق بشار عواد معروف ومحمد بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، ط1، تونس، 2009، ص436.

(21) ابن القوطية، محمد بن عمر (ت367هـ/977م)، كتاب الأفعال، تحقيق علي فودة، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1993.

(22) ابن القوطية، تاريخ افتتاح الأندلس، 1989.

(23) انظر: ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748. وابن خلكان، وفيات الأعيان، ج4، ص369. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص218. والصفدي، الوافي بالوفيات، ج4، ص171.

(24) ابن خير، فهرسة ابن خير الإشبيلي، ص424.

(25) انظر: الحموي، معجم الأدباء، ج6، ص2592. وابن خلكان، وفيات الأعيان، ج4، ص369.

(26) الحموي، معجم الأدباء، ج6، ص2594. وانظر: الثعالبي، يتيمة الدهر، ج2 ، ص85.

(27) الحموي، معجم الأدباء، ج6، ص2594. وانظر: الصفدي، الوافي بالوفيات، ج4، ص171. وابن خاقان، مطمح الأنفس، ص288. والسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت911هـ/1506م): بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، د.ت، ج1، ص198.

(28) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748-749.

(29) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748-749.

(30) ابن النحاس، بهاء الدين أبو عبد الله محمد بن إبراهيم بن محمد بن أبي نصر الحلبي (ت698هـ/ 1299م): التعليقة على المقرب، تحقيق جميل عويضة، ط1، وزارة الثقافة، عمان، 2004، ص325.

(31) ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص218. والسيوطي، بغية الوعاة، ج1، ص198. والتباني، محمد بن جلال الحنفي (ت818هـ/ 1416م): مختصر تذكرة ابن هشام الأنصاري، تحقيق جابر السريع، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، 1433هـ، ص338. اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297.

(32) ابن خير، فهرسة ابن خير الإشبيلي، ص424.

(33) اذظر على سبيل المثال تصرفه في عنوان تفسير رسالة أدب الكتاب للزجاجي، فقد ذكرها بعنوان: "شرح صدر أدب الكتاب: تأليف أبي القاسم الزجاجي النحوي". انظر: ابن خير، فهرسة ابن خير الإشبيلي، ص424.

(34) الحموي، معجم الأدباء، ج6، ص593.

(35) ابن النحاس، التعليقة على المقرب، ص325.

(36) التباني، مختصر تذكرة ابن هشام الأنصاري، ص338.

(37) الزجاجي، أبو القاسم اسحق بن عبد الرحمن (ت340هـ/952م): تفسير رسالة أدب الكتاب، تحقيق عبد الفتاح سليم، ط1، معهد المخطوطات العربية، القاهرة، 1993، ص33.

(38) الزجاجي، تفسير رسالة أدب الكتاب، ص29، وص102، ص109، ص116.

(39) ابن الحسن النحوي، أبو الحسن عبد الباقي بن محمد (ت400هـ/1010م): تفسير خطبة أدب الكتاب، تحقيق خالد الحافي، ط1، كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2021، ص14- 15.

(40) البطليوسي، أبو محمد عبد الله بن محمد بن السيد (ت521هـ/1127م): الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، تحقيق مصطفى السقا وحامد عبد المجيد، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1996، ج1، ص19.

(41) انظر: البطليوسي، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، ج1، ص19- 20، وص133-202.

(42) البطليوسي، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، ج1، ص41، وص45، وص48، وص68 .

(43) الجواليقي، موهوب بن أحمد (ت540هـ/1144م): شرح أدب الكاتب، تحقيق طيبة حمد بودي، ط1، جامعة الكويت، الكويت، 1995، مقدمة التحقيق، ص37، وص57.

(44) ابن الحسن النحوي، تفسير خطبة أدب الكتاب، ص14.

(45) الجواليقي، شرح أدب الكاتب، مقدمة التحقيق، ص58.

(46) الجذامي، أبو جعفر أحمد بن داود (ت598هـ/1202م): الانتخاب في شرح أدب الكاتب (السفر الأول من الورقة1 إلى الورقة 126)، تحقيق السعدية بو خريط، ط1، دار ابن حزم، بيروت، 2009، ج1، ص108.

(47) الجذامي، الانتخاب في شرح أدب الكاتب (السفر الأول من الورقة1 إلى الورقة 126)، ج2، ص22، وص52، وص57 ، وص81.

(48) ابن الفرضي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص748. واليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، ج6، ص297. ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، ج2، ص217-218.

(49) الزجاجي، تفسير رسالة أدب الكتاب، ص19.

(50) ابن القوطية، محمد بن عمر (ت367/هـ/977م): شرح رسالة أدب الكتاب، مخطوط رقم (3586)- يهودا، مكتبة برنستون، الولايات المتحدة الأمريكية، الورقة: (213/و).

(51)ابن القوطية، محمد بن عمر (ت367/هـ/977م): شرح رسالة أدب الكتاب، الورقة: (213/و).

(52) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم (ت276هـ/890م): أدب الكاتب، تحقيق محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، د.ت، ص5.

(53) ينسب هذا التفسير للشعبي، انظر: الطبري أبو جعفر محمد بن جرير(ت310هـ/923م): جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، دار هجر للنشر والطباعة، القاهرة، 2000، ج21، ص173.

(54) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(55) في الأصل: "محمد". والتصويب من: الجذامي، الانتخاب في شرح أدب الكاتب (السفر الأول من الورقة1 إلى الورقة 126)، ج2، ص12. والبطليوسي، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، ج1، ص23. وابن الحسن النحوي، تفسير خطبة أدب الكتاب، ص30، وجاء فيه: "المحامد جمع مَحْمَدةٍ وَمَحْمِدَةٍ لغتان". وانظر أيضا: الزجاجي، تفسير رسالة أدب الكتاب، ص62. وفيه: "يقال من الحمد: حمدت الرجل أحمده حَمْدًا وَمَحْمَدَةً." وانظر: الجواليقي، شرح أدب الكاتب، ص2.

(56) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(57) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(58) في: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5." كارهين"، وأشار في الحاشية إلى هذه الرواية.

(59) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(60) في: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5. "التعليم"، وأشار في الحاشية إلى هذه الرواية.

(61) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(62) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(63) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(64) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(65) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص5.

(66) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(67) كَانَ أَبُو عَلِيّ الْبَغْدَادِيُّ يَرْوِيهِ بِالرَّاءِ، وَكَانَ ابْنُ الْقَوْطِيَةِ يَرْوِيهِ بِالزَّايِ، وَلِكُلِّ وَجْهٌ، انظر: الجذامي، الانتخاب في شرح أدب الكتاب، ج2 ص22.

(68) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(69) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(70) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(71) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(72) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(73) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(74) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(75) في الأصل: "المجد". والتصويب من: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(76) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(77) في الأصل"البياض"، وهو خطأ، والتصويب من السياق.

(78) البيت ليس للأخطل بل هو لذي الرمة، انظر: ذو الرمة (ت117هـ /735م)، غيلان بن عقبة العدوي، ديوان ذي الرمة بشرح الإمام أبي نصر أحمد بن حاتم الباهلي، تحقيق صالح عبد القدوس، ط3 ، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ج2، ص1366.

(79) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(80) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(81) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(82) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(83) في الأصل: "غمراء"، وهو خطأ، والتصويب من السياق.

(84) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص6.

(85) لم نعثر عليه في كتب الأمثال، وفي أمالي القالي: "يقولون: ما لاقت المرأة عند زوجها ولا عاقت، أي لم تلصق بقلبه". القالي، أبو علي، إسماعيل بن القاسم (ت365هـ/967م): الأمالي، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1926، ج2، ص217-218. وانظر: المعافري، سعيد بن محمد (ت بعد 400هـ/1010م): كتاب الأفعال، تحقيق حسين شرف، مؤسسة دار الشعب، القاهرة، 1975، ج1، ص308.

(86) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(87) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد (ت518هـ/ 1124م)، مجمع الأمثال، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت، ج2، ص369.

(88) ابن حنبل، الإمام أحمد (ت241هـ/856م)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2001، ج31، ص290.

(89) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(90) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(91) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(92) البيت مع آخر بغير نسبة في: المعافري، كتاب الأفعال، ج2، ص411. والبيت مع أربعة أشطر بغير نسبة في: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت، مادة: ترجم. والزبيدي، السيد محمد مرتضى (1205هـ/1790م)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق إبراهيم الترزي وآخرين، ط1، التراث العربي، الكويت، 2000، مادة: ترجم. وقد نسبت بعض هذه الأشطر لنقادة الأسدي في : ابن منظور، لسان العرب، مادتي: فرط ولقط. والزبيدي، تاج العروس، مادتي: فرط ولقط.

(93) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(94) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(95) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(96) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(97) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(98) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(99) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص7.

(100) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(101) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(102) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(103) الأعلم الشنتمري، أبو الحجاج يوسف بن سليمان (ت476هـ/1084م)، تحقيق فخر الدين قباوة، ط3، شعر زهير بن أبي سلمى، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980، ص151.

(104) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(105) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(106) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(107) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(108) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(109) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(110) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9. وكتب فوقها في الأصل بخط دقيق: "الظهير".

(111) الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد (ت 360هـ/971م): المعجم الأوسط، تحقيق أبي معاذ طارق بن عوض الله وأبي الفضل عبد المحسن،دار الحرمين، القاهرة، 1995، ج8، ص43.

(112) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(113) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص9.

(114) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت 370هـ/981م): معاني القراءات، مركز البحوث في كلية الآداب- جامعة الملك سعود، الرياض، 1991، ج1، ص224.

(115) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص10.

(116) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص11.

(117) لم نعثر على هذا الحديث في ما عدنا إليه من مصادر.

(118) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص11.

(119) في الأصل: "ويبس الطبيعة"، والتصويب من ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص12.

(120) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص12.

(121) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص12.

(122) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13.

(123) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13.

(124) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وعبارة ابن قتيبة هي:" وحال القمر في استهلاله وأفعاله".

(125) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13.

(126) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.

(127) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص16.

(128) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص16.

(129)ا ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

(130) الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام (ت211هـ/827م): المصنف ويليه: كتاب الجامع للإمام معمر بن راشد الأزدي، رواية عبد الرزاق الصنعاني، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط2، المكتب الإسلامي بيروت، 1983، ج8، ص106. والزمخشري، جار الله محمود (ت538هـ/1144م): الفائق في غريب الحديث والأثر، تحقيق علي البجاوي، ط2، دار المعرفة، بيروت، ج2، ص217.

(131) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص17.

(132) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص16.

(133) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص17.

(134) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص17.

(135) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص17.

(136) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص18.

(137) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص19.

(138) البيت من قصيدة لهبيرة الأسدي، في: البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت 1093هـ/1682م): خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997، ج2، ص260.

(139) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص19.

(140) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص20.

(141) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص20.

(142) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص20.

(143) انظر: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص20. وفيه:" ذُرى المجد".

(144) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص20.

(145) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج40، ص272،

(146) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج16، ص134.

(147) ما بين معقوفتين سقط من المتن واستدركه الناسخ في الحاشية.

(148) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وانظر الحديث في: ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد (ت273هـ/ 886م): السنن، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط1، دار الرسالة العالمية، دمشق- بيروت، 2009، ج3، ص508

(149) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن ماجة، السنن، ج3، ص478.

(150) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن ماجة، السنن، ج3، ص482. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج36، ص633.

(151) في الأصل: "كبر"، والتصويب من: ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن ماجة، السنن، ج3، ص620. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج25، ص103.

(152) ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

(153) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وروي الحديث موقوفا على المسيب في: القنازعي، أبو المطرف عبد الرحمن بن مروان (ت413هـ/1022م): تفسير الموطأ، تحقيق عامر حسن صبري، ط1، دار النوادر، قطر،ج2 ،ص681.

(154) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. رواه البيهقي موقوفا على الشعبي، انظر: البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت458هـ/1066م): السنن الصغير، تحقيق عبد المعطي قلعجي، ط1، جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي، 1989، ج3، ص284.

(155) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وانظر: ابن ماجة، السنن، ج3، ص201. والحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله (ت405هـ/1014م): المستدرك على الصحيحين، تحقيق محمد كامل قرة بلي، ط1، مؤسسة الرسالة العالمية، بيروت- دمشق، 2018، ج3، ص653، ص654. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد، ج43، ص378.

(156) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وانظر: ابن ماجة، السنن، ج3، ص303. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج24، ص30.

(157) في متن الأصل: "قَالَ النَّاسِخُ لِهَذَا الكِتَابِ: الافْتِرَاقُ هُو صَفْقَةُ البَيْعِ بَيْنَ البَائِعِ وَالْمُشْتَرِي، فَإِذَا وَقَعَتِ الصَّفْقَةُ بِالبَيْعِ مِنَ البَائِعِ وَقَبُولٍ [من] الْمُشْتَرِي لِمَا اشْتَرَى فَقَدْ افْتَرَقَا عَن صِحَّة البَيْعِ بَيْنَهُمَا، وَلَيْسَ الافْتِرَاقُ بِالأَجْسَامِ. هَكَذَا حَفِظْتُهُ مِنْ آثَارِ الْمُسْلِمِيْنَ رَحِمَهُم اللهُ. رَجعٌ إِلَى الكِتَابِ".

(158) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج45، ص161.

(159) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. روي الحديث موقوفا على زيد بن ثابت- رضي الله عنه- في: البيهقي، السنن الصغير، ج3، ص129.

(160) في متن الأصل: "قَالَ النَّاسِخُ لِهَذَا الكِتَابِ: طَلَاقُ الأَمَةِ بِتَطْلِيْقَتَين وَعِدَّتُهَا حَيْضَتَانِ، وَالحُرَّةُ طَلَاقُهَا يَكُونُ ثَلاثَ تَطْلِيْقَاتٍ وَعِدَّتُهَا ثَلاثُ حِيضٍ كَانَ الزَّوْجُ حُرًّا أَو مَمْلُوكًا لِلأَمَةِ أَو لِلحُرَّةِ إِلَّا أَنَّ المَمْلُوكَ لَا طَلَاقَ لَهُ إِلَّا إِذا طَلَّقَها سَيِّدُهُ؛ لِأَنَّهُ لَا يَمْلِكُ شَيْئًا مِن ذَلِكَ. هَكَذَا حَفِظْتُهُ مِنْ آثَارِ أَصْحَابِنَا رَحِمَهُم اللهُ. رَجِعٌ إِلَى الكِتَابِ".

(161) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. ابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج22، ص258.

(162) ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

(163) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج22، ص258.

(164) ما بين معقوفتين سقط من المتن، واستدركه الناسخ في الحاشية.

(165) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج22، ص258.

(166) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14. انظر: الحاكم، المستدرك على الصحيحين، ج3، ص287.

(167) ما بين معقوفتين سقط من المتن، واستدركه الناسخ في الحاشية.

(168) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.وانظر: البيهقي، السنن الصغير، ج2، ص268.

(169) في متن الأصل: فِي بَيْعَةٍ وَسَلَفٍ. ويبدو أنه سبق قلم من الناسخ فقد ضرب عليها بالقلم. وانظر الحديث في: الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد (ت321هـ/933م): شرح مشكل الآثار، تحقيق شعيب الأرنؤوط، ط1، مؤسسة الرسالة، دمشق- بيروت، 1994، ج11، ص284.

(170) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14. وانظر: الطحاوي، شرح مشكل الآثار، ج11، ج284.

(171) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14. وانظر: البيهقي، السنن الصغير، ج2، ص267. وابن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج4، ص480.

(172) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14. وانظر: ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد (ت606هـ/1210م): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، ط1، المكتبة العلمية، بيروت، 1979، ج4، ص266.

(173) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.

(174) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.

(175) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.

(176) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14.

(177) هذه الزيادة في الحديث مما انفردت به مخطوطتنا، فليست في أدب الكاتب ولا في شروحه المطبوعة. وانظر: ابن حجر العسقلاني، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي (ت852هـ/1449م): مختصر زوائد البزاز على الكتب الستة ومسند أحمد، تحقيق صبري عبد الخالق، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1992، ج1، ص508.

(178) الجلب زيادة في الحديث ليست في أدب الكاتب ولا في شروحه المطبوعة.

(179) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. والبيهقي، السنن الصغير، ج2، ص368.

(180) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص13. والصنعاني، المصنف، ج9، ص237.

(181)ا ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

(182) أهل العراق: هم أصحاب طريقة الرأي والقياس في الفقه وإمامهم أبو حنيفة. أما أهل الحجاز فهم أهل الحديث، وإمامهم مالك بن أنس والشّافعيّ من بعده. انظر: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت808هـ/1406م): مقدمة ابن خلدون، ط4، بيروت، 1981، ص446.

(183) قال الناسخ لهذا الكتاب: "القول الذي حكاه عن أهل العراق أن القاتل لا يقتل إلا بالسيف فهم موافق لقول أصحابنا وعليه العمل عندهم، والله اعلم. رجع".

(184) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص14. وانظر: الزمخشري، الفائق في غريب الحديث والأثر، ج4، ص64.

(185)ا ما بين معقوفتين زيادة ليست في الأصل.

(186) في المتن: "فإن"، والتصويب من الحاشية.

(187) قَالَ النَّاسِخُ لِهَذَا الكِتَابِ: لا يَجُوزُ بَيْعُ شَيْءٍ مِنَ الدَّوَابِ إِلَّا بِحَضْرَتِهَا عِنْدَ صَفْقَةِ البَيْعِ، وأما في معيبها فلا يثبت ذلك إلا أن يأتي ما البيع فيها بعد قبضها، والله أعلم.

التّفخيم والتّرقيق بين اللّغة العربيّة واللّغات السّاميّة
(دراسة مقارنة)

د. بيان محمد يوسف صالح*

تاريخ وصول البحث: 2025/5/14م تاريخ قبول البحث: 2025/6/22م

الملخص

يتناول البحث دراسةً مقارنةً بين صفتَي التفخيم والترقيق في اللغة العربية وبعض اللغات السامية؛ بهدف الكشف عن المشترك الصوتي في هذه الظاهرة، ومدى احتفاظ تلك اللغات بسماتها الصوتية التقليدية. اعتمدت الدراسة المنهج المقارن، بدراسة المفهومين في ضوء الفوناتيك والفونولوجيا، والتطرق إلى مظاهر التفخيم في الصوامت والمقاطع. وتوصلت الدراسة إلى أن إزالة التفخيم عن أصوات الإطباق من التغيرات الفونيمية التي تؤثر في دلالة الكلمة في اللغة العربية، إلا أن سلب هذه الأصوات صفة التفخيم في بعض اللغات السامية لا يعطي الحكم الموجود في اللغة العربية؛ لما يعقبه من تغير في بنية الكلمة، كما أن الخطأ في نطق أصوات (خ غ ق ل ر) من حيث التفخيم والترقيق خطأ صوتي محض لا يؤثر في الدلالة؛ لعدم وجود نظائر مرققة لها. وقد حافظت الأصوات المطبقة في العربية والساميات على قيمتها التفخيمية، وهي إن تبدلت صوتيًّا إلا أنها ظلت ضمن حيز الإطباق، باستثناء صوت الطاء الذي يعد أقوى الأصوات إطباقًا فقد تبدل إلى (ك، ج، د، ت)، ولعل ذلك سلوك لغوي من اللغات طلبًا للسهولة واليسر من خلال اختصار الجهد العضلي. وبالمقابل لم تحافظ الأصوات (خ غ ق) على قيمتها التفخيمية في تبدلاتها الصوتية في بعض اللغات السامية، فالخاء تبدلت إلى حاء والغين تبدلت إلى عين والقاف تبدلت إلى الهمزة والجيم والكاف.

الكلمات المفتاحية: التفخيم والترقيق/ اللغات السامية/ الأصوات اللغوية/ الاستعلاء والاستفالة/ الفوناتيك والفونولوجيا.

* دكتورة.

Emphasis and Softening between Arabic Language and the Semitic Languages(A Comparative Study)

Abstract

The research deals with a comparative study between the qualities of emphasis and softening in the Arabic language and some Semitic languages; with the aim of revealing the phonetic commonality in this phenomenon, and the extent to which these languages retain their traditional phonetic features. The study adopted the comparative approach, studying the two concepts in light of phonetics and phonology, and addressing the manifestations of emphasis in consonants and syllables. The study concluded that removing the emphasis from the occlusal sounds is one of the phonemic changes that affect the meaning of the word in the Arabic language. However, removing these sounds from the emphasis character in some Semitic languages does not give the ruling found in the Arabic language, due to the subsequent change in the structure of the word. Also, the error in pronouncing the sounds (Kh Gh Q L R) in terms of emphasis and softening is a purely phonetic error that does not affect the meaning because there are no thin counterparts to it. The sounds applied in Arabic and Semitic languages have maintained their emphasis value, and if they change phonetically, they remain within the occlusal space, with the exception of the ta' sound, which is considered the strongest occlusal sound, as it has changed to (k, c, d, t), and perhaps this is a linguistic behavior of the languages in search of ease and simplicity by shortening the muscular effort. On the other hand, the sounds (kh g q) did not maintain their emphasis value in their phonetic changes in some Semitic languages, as kha changed to ha, ghain changed to ayn, and qaf changed to hamza, jim, and kaf.

Keywords: Emphasis and Softening / Semitic Languages/Speech Sounds/Arrogance and Vulgarity/Phonetics and Phonology.

المقدمة:

إن الحكم على أي مسألة تتعلق بطريقة النطق في اللغات السامية يحتاج إلى تدقيق عال، وذلك من خلال الرجوع إلى معاجم الساميات وكتبها ومعرفة كثير من الدقائق؛ فالتفخيم والترقيق ظاهرة نطقية وليست كتابية، لذلك يجب أولًا معرفة فقه الكتابة السامية ومن ثم القراءة في معاجمها لتبين أثر أصوات التفخيم في الكلمة، وذلك من خلال الألفاظ التي فيها أصوات تفخيم في المعاجم لنطمئن إلى حكم شبه يقيني فيها، ولا سيما أن العلماء مختلفون في طريقة التفخيم هل هو بالاستعلاء كما في العربية الجنوبية والعربية الشمالية، أم بالتهميز كما في الحبشية من اللغات الإثيوبية الجعزية؟ وتأتي هذه الدراسة لتكون جزءًا من سلسلة الدراسات اللغوية الصوتية التي تبحث في علم اللغة التاريخي المقارن؛ لبيان مفهوم التفخيم والترقيق بين اللغة العربية واللغات السامية، وتوضيح هذا المفهوم ضمن الفوناتيك والفونولوجيا؛ بغية الكشف عن السلوك اللغوي للغة العربية واللغات السامية فيما يخص التفخيم والترقيق، ورصد التبدلات الصوتية التي تلحق أصوات هذه اللغات بأثر من التفخيم والترقيق.

وفيما يتعلق بمشكلة **الدراسة** فقد تمثلت في نقطتين:

1- أن ظاهرة التفخيم والترقيق ظاهرة لغوية صوتية لم يخصص لها العلماء بداية رموزًا صوتيّة في الكتابة، وعليه فقد يحمل الفونيم ألوفون التفخيم والترقيق وتقيم الدراسة نتائجها على النطق المعهود للشكل الكتابي، والصوت حامل لقيمة صوتية مختلفة في التفخيم والترقيق، فصوت الميم على سبيل المثال من الأصوات المرققة في اللغة العربية، إلا أن الناطق قد ينحو في نطقه صوب التفخيم والشكل الكتابي واحد، كما أن أثر التفخيم والترقيق لا يكون على الصعيد الفوناتيكي فقط؛ إذ يؤثر في باقي فونيمات البنية اللغوية (على الصعيد الفونولوجي)، الأمر الذي يتطلب السماع؛ وعليه فقد قامت الدراسة على الملاحظة والقياس والافتراض، وعلى العودة إلى المصنفات اللغوية المرتبطة بموضوع الدراسة.

2- تُعَدُّ صفتا التفخيم والترقيق من أبرز الظواهر الصوتية في اللغات، لما لهما من دورٍ بارز في تمييز الأصوات وتحقيق الفروق الدلالية والإيقاعية، خصوصًا في تلاوة القرآن الكريم. وإذا كانت هاتان الصفتان قد حظيتا بعناية واضحة في الدرس الصوتي العربي التراثي، فإن امتدادهما أو نظائرهما في اللغات السامية الأخرى، مثل العبرية والآرامية والأكادية، ما يزال محل جدل علمي، ويتطلب إعادة نظر ضمن أطر لسانية مقارنة. من هنا، تبرز الإشكالية الرئيسة التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها؛ لبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين ظاهرتي التفخيم والترقيق في اللغة

العربية ونظائرهما في اللغات السامية الأخرى من حيث الأسس الصوتية، والمظاهر الفونولوجية، والدلالات التداولية، وبيان إذا كان لهاتين الصفتين جذور صوتية مشتركة في اللغات السامية، أم تمثلان تطورًا خاصًّا بالعربية بفعل عوامل دينية وبيئية وثقافية.

وبناء على ذلك فقد ركزت **الدراسات السابقة** على المصنفات اللغوية التي اعتنت بالدراسات اللغوية الساميّة ولا سيما معاجم الساميات، وعلى المصنفات اللغوية المتخصصة في علم الأصوات اللغوية. ومن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصفات الصوتية في اللغة العربية وبعض اللغات السامية الأخرى، دراسة عبد الفتاح شلبي (2002) التي قدمت تحليلاً نظريًا معمقًا للصفات الصوتية في العربية مع التركيز على التفخيم والترقيق، كما أشار جوناثان أوينز (2006) إلى التطورات الصوتية في العربية مقارنة باللغات السامية الأخرى. وقدمت دراسات مثل ريمون فارين (2010) وتحليل مها أبو الخير (2015) مقارنات أولية بين الأنظمة الصوتية للغات السامية، مع التركيز على بعض الظواهر الصوتية المشتركة، إلا أن هذه الدراسات غالبًا ما اقتصرت على جانب واحد من الظاهرة أو لم تعالج التفخيم والترقيق بشكل مستقل وشامل. في المقابل، تميزت دراستنا بتركيزها المتعمق على ظاهرتي التفخيم والترقيق كمكونين صوتيين أساسيين في النظام الصوتي السامي، من خلال منهجية مقارنة شاملة تجمع بين اللغة العربية وعدة لغات سامية أخرى، مع دمج التحليل الصوتي التاريخي والمعاصر والتأصيل التراثي للمصطلحين. كما توسعت الدراسة في ربط الظاهرتين بالوظائف اللغوية والدلالية، مما يسهم في تقديم رؤية متكاملة وعلمية تعالج الفجوات التي تركتها الدراسات السابقة وتفتح آفاقًا جديدة لفهم أعمق للنظام الصوتي في اللغات السامية.

وقد ركزت **عينة الدراسة** على ألفاظ المشترك السامي، ولا سيما عند دراسة ظاهرة التفخيم والترقيق وفق الفونولوجيا، الأمر الذي تطلب اتباع **المنهج المقارن** في الدراسة، الذي يعتمد على المعاجم اللغوية المختصة بدراسة الساميات على وجه الخصوص، وعلى المصنفات اللغوية التي عرضت للظاهرة المدروسة..

وقد استعانت الدراسة **بأدوات الدرس** الصّوتيّ الحديث من كتابة صوتيّة وتحليل لنظام البنية المقطعيّة؛ لتوضيح صفتي التفخيم والترقيق في اللغات المدروسة مفهومًا وتطبيقًا.

وتكمن **أهمية الدراسة** فيما يأتي:

1- بيان مفهومي التفخيم والترقيق بين اللغة العربية واللغات السامية.

2- توضيح أثر التفخيم والترقيق ضمن الفوناتيك والفونولوجيا.

3- دراسة التبدلات الصوتية لأصوات (خص ضغط قظ) بين اللغة العربية واللغات السامية اعتمادًا على التفخيم والترقيق.

4- الكشف عن دور الموقعية في تفخيم المقاطع الصوتية بين اللغة العربية واللغات السامية.

أما عن **الأسئلة التي جاءت تجيب عنها الدراسة**، فهي على النحو الآتي:

1- ما مدى التوافق والاختلاف في تفخيم الأصوات وترقيقها بين اللغة العربية واللغات السامية.

2-ما أهمية الوعي بالمفاهيم التي أطلقت على التفخيم والترقيق في الدراسة المقارنة؟

3-أيهما أكثر إيضاحًا لطبيعة التفخيم والترقيق؛ الفوناتيك أم الفونولوجيا؟

4-ما دور التبدلات الصوتية لصوامت اللغة العربية واللغات السامية في الكشف عن طبيعة التفخيم والترقيق في هذه اللغات؟

5-ما علاقة الحديث عن المقاطع الصوتية في دراسة التفخيم والترقيق في اللغات المدروسة؟

6- كيف يمكن بيان أثر التفخيم والترقيق في بنية الكلمة التي تحمل أصوات التفخيم والترقيق في اللغة العربية واللغات السامية؟

ومما افترضته الدراسة من **فرضيات تغني الدراسة** ما يأتي:

1- حقيقة التفخيم والترقيق بين اللغة العربية واللغات السامية تتضح بالمقارنة.

2- التفخيم والترقيق من الظواهر الصوتية ذات الجذور العميقة في كل اللغات، ولا تقتصر دراستها على اللغة العربية وحسب، بل لها أثر بين شقيقاتها من اللغات السامية.

3- التفخيم والترقيق ظاهرة صوتية لها دور في التوسيع الكمي لمفردات المعاجم اللغوية السامية.

4- تعين دراسة المشترك اللفظي بين اللغة العربية واللغات السامية على بيان طبيعة التفخيم والترقيق في الساميات.

5- إن وضوح الدرس اللغوي الصوتي في اللغة العربية فيما يخص ظاهرة التفخيم والترقيق عائد إلى حد النضج الذي وصلت إليه اللغة العربية مقارنة مع أخواتها الساميات، ولا سيما ارتباط هذه الظاهرة بعلم التجويد في القرآن الكريم.

6- إن تأخر العلماء في وضع رموز لتفخيم الأصوات اللغوية وترقيقها يعد من عوامل الغبش الذي يعتور الدرس الصوتي للساميّات.

أما عن مخطط سير الدراسة، فقد جاء بعد ملخص البحث ومقدمته على النحو الآتي:

1- المبحث الأول: نظرات في مفهومي التفخيم والترقيق بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية.

2- المبحث الثاني: التفخيم والترقيق في اللغة العربية واللغات السامية بين الفوناتيك والفونولوجيا.

3- المبحث الثالث: التفخيم والترقيق في صوامت (خص ضغط قظ) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية.

-المطلب الأول: تفخيم أصوات الإطباق وترقيقها.

-المطلب الثاني: تفخيم أصوات (خ غ ق) وترقيقها.

4- المبحث الرابع: التفخيم والترقيق في المقاطع الصوتية بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية.

المبحث الأول: نظرات في مفهومي التفخيم والترقيق بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية:

يمكن تعريف أي صفة صوتية تعريفًا سمعيًّا أو تعريفًا عضويًّا، وما يعنينا في حيّز الدراسة هو التعريف العضوي؛ ذلك أن التعريف السمعي في صفتي التفخيم والترقيق تغليظ الصوت وتنحيله، فالتفخيم: التَّعْظِيم والاستعلاء ويقابله الترقيق [1]، أما العضوي فهو ارتفاع مؤخرة اللسان باتجاه الطبق مع ارتداد اللسان إلى الخلف قليلًا[2].

وقد عرض سالم قدوري الحمد المصطلحات التي أطلقت إلى جانب مصطلح التفخيم، وهي: التغليظ والتحليق (مصطلح يشير إلى ارتداد جذر اللسان نحو الجذر الخلفي للحلق) والتحنيك والتسمين والتجسيم، وبالمقابل الترقيق ويسمى النحول[3]. وعلى الرغم من تعدد هذه المصطلحات إلا أنها لم ترق إلى مستوى الشيوع المصطلحي للتفخيم والترقيق، ومما يلاحظ على بعض المصطلحات السابقة بروز حس الانطباع الذوقي ولا سيما التسمين والنحول التي هي صفات خاصة لجسم الإنسان، كما يلاحظ كثرة التسميات التي أطلقت على التفخيم مقابل التسميات التي أطلقت على الترقيق؛ ولعل ذلك عائد إلى أن حضور مفهوم التفخيم يعني حضور مفهوم الترقيق وإن لم يُعَنْوَن له.

أما كمال بشر فقد عرف التفخيم بأنه أثر سمعي تدركه الأذن نتيجة لعملية فسيولوجية معقدة، تتعاون في تشكيلها مجموعة من العوامل أظهرها وأقربها إدراكا، يكون بتقعير اللسان، بمعنى انخفاض وسطه نسبيا عند النطق بالصوت المفخم، ويتبع ذلك حتما ارتفاع الجزء

الخلفي من اللسان نحو الحنك الأعلى، مع حدوث شيء من التوتر في أعضاء النطق وبخاصة في أوردة الرقبة، ويتصل بذلك أو ينتج منه تعديل في تجويف الفم والنطق بشدة أو قوة نسبية[4].

كما عرفه أحمد مختار عمر بأنه تغليظ الحرف عند النطق به وتصعيده إلى أعلى الحنك، ويتمَّ عن طريق تقريب مؤخرة اللّسان من الجدار الخلفيّ للحلق، كما يحدث مع أصوات الصَّاد والضَّاد والطَّاء والظَّاء والغين والخاء والقاف، والراء واللام إذا لم تكسر أو تسكَّن بعد كسر بإرجاع اللسان قليلاً ورفع مؤخرته نحو الطبق أي الحنك الأقصى، ولهذا يسمَّى التفخيم أيضًا إطباقًا[5]. ويمكن إضافة الصائت الطويل الفتحة (صوت الألف) في لغة الحجازيين إلى أصوات التفخيم التي ذكرها أحمد مختار عمر.

أما الترقيق وهو في اللغة التلطيف والتزيين[6] فقد عرفه عبد العزيز الصيغ تعريف الضد لما يحصل عند نطق الصوت المفخم، فذكر أنه مصطلح يقابل مصطلح التفخيم، وهو الأثر الناشئ عن عدم تراجع مؤخرة اللسان، بحيث لا يضيق فراغ البلعوم الفموي عند النطق بالصوت[7]. ويلاحظ تركيز كتب اللغة على بيان مفهوم التفخيم دون التركيز على بيان مفهوم الترقيق، ولعل ذلك آت من أن الشيء يُعرف بضده.

ويمكن الإفادة من الدراسات الأجنبية في تقصي ظاهرتي التفخيم والترقيق في اللغات السامية؛ إذ أظهرت الدراسات الأجنبية الحديثة عمق التناول الصوتي المقارن في اللغات السامية، وأسهمت في رسم خارطة صوتية دقيقة يمكن الإفادة منها في فهم وتفسير ظاهرتي التفخيم والترقيق في العربية مقارنةً بأخواتها الساميات. فقد تناول ليبينسكي تقسيم الأصوات السامية إلى مفخّمة ومهموسة ومطبقة، مبينًا أن الأصوات "البلغمية" (pharyngeals) و"المطبقة" (emphatics) تمثل سمات بنيوية أصيلة في السامية الأم، وتظهر بشكل بارز في العربية وبعض اللغات الأخرى، مما يمنح الباحث أرضية للمقارنة التأصيلية[8]. أما هيتسرون، فقد أشار إلى أن اللغات السامية جميعها احتفظت بدرجات متفاوتة من التفخيم في أصواتها، وخاصة ما يسمى بالأصوات المؤكدة (emphatics)، التي تظهر جليًّا في العربية والعبرية والأكادية، مع تراجعها أو تحوّلها في بعض الفروع الجنوبية. ويبرز الكتاب أن اختلاف درجات التفخيم كان له أثر مباشر في تطور المعنى وفي إدراك السامعين للكلمات[9]. وفي إطار العبرية التوراتية، يوضح يشوع بلو أن الأصوات مثل "ע" (العين) و"ח" (الحاء/الخاء) كانت تحمل طابعًا حلقيًا يقارب التفخيم المعروف في العربية، مع اختلاف في طريقة النطق والنبر، مشيرًا إلى تحول بعض هذه الأصوات إلى أصوات غير مفخمة في المراحل المتأخرة من العبرية[10]. وفي السياق نفسه، يؤكد باتريك بينيت على أن

التفخيم والترقيق يشكلان محورًا في بنية الصوت السامي من حيث التأكيد والتباين الدلالي، مبينًا كيف أن التغيرات الصوتية في بعض الفروع مثل الأوغاريتية والكنعانية حافظت على الأصوات المفخمة في الجذور الثلاثية، ما يعكس تشابهًا بنيويًّا مع العربية[11]. وفي مجال اللغات السامية الإثيوبية، يقدّم وولف ليسلاو مادة معجمية ميدانية توضح بقاء بعض الأصوات المفخمة كـ"ṣ" و"ṭ" و"q"، مما يدل على استمرارية بنية فونيّة سامية أصيلة، وإن اختلفت درجات التفخيم باختلاف البيئات الصوتية والسياقات النحوية[12]. ويضيف والتكي وأوكونور في تحليلهما للنحو العبري التوراتي أن التفخيم قد يُستثمر نحويًا لتمييز بعض الأبنية والتراكيب، وخاصة حين يرتبط بالنبر أو بالأداء الصوتي في تلاوة النصوص، وهو ما يفتح أفقًا لربط الظاهرة ببُعدها التداولي والبلاغي[13].

وإذا كان تناول علماء اللغة المحدثين لمفهومي التفخيم والترقيق قائمًا على الجانب العضوي فقد نظر علماء التجويد إلى مفهومي التفخيم والترقيق نظرة سمعية، مفادها أن التفخيم "سِمَنٌ يدخل على جسم الحرف فيمتلئ الفم بصداه، والتفخيم والتجسيم والتغليظ بمعنى واحد، لكن المستعمل للام التغليظ والمستعمل للرّاء التفخيم، والترقيق عبارة عن نحول يدخل على جسم الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه"[14].

ويمكن الجمع بين المفهومين (السمعي والعضوي) للتفخيم، بأنه أثر سمعي ينتج عن عوامل فسيولوجية، أساسها ارتفاع مؤخرة اللسان تجاه الطبق (الحنك اللين)، فيحدث تغيرا في التجويف الفموي محدثًا رنينًا مسموعًا، وهو ارتفاع ضروري ولا سيما في أصوات الإطباق حيث إنه يميز بين الصوامت، فالارتفاع هو الذي يجعلك تميز بين الذال والظاء على سبيل المثال. ومن ثم رجوع اللسان إلى الخلف باتجاه الحائط الخلفي للحلق بصورة أسرع مما يحدث له في أثناء النطق بالأصوات المرققة، كذلك فإن التحرك العضوي الرئيس المسؤول عن تشكيل خاصية التفخيم هو انسحاب جذر اللسان نحو جدار الحلق الخلفي، ويكون ذلك في أقصى درجاته في المنطقة الخلفية، ويكون متفاوتًا بين الأصوات المطبقة واللهوية واللثوية[15].

وبالرجوع إلى دراسة تحليلية فيزيائية للأصوات المفخمة، تبين أن الأصوات المفخمة تتميز عن الأصوات المرققة على المستوى الفيزيائي بانخفاض قيمة المكون (F2) وانخفاض قيم معدلات الترددات لمكوناتها الصوتية (F1.F2.F3) مقارنة مع النظير المرقق، وارتفاع مستوى الضغط

الصوتي والطاقة الصوتية. كما يؤثر الصوت المفخم في موجة الصائت التابع له، فتصبح شديدة التركيب وعديمة الانتظام، كما يتأثر السلوك الفيزيائي للأصوات المفخمة بالصائت التابع له[16].

ولم يكن مصطلح التفخيم يحمل المفهوم العضوي والسمعي السابق الذكر قديمًا، فقد أخذ مفهوم التفخيم في بدايات نشوئه منحى مختلفًا؛ إذ جُعل الوجه المقابل للإمالة، فعرف الخوارزمي (ت 387هـ) الإمالة بأنها: ما وقع على الحروف التي قبل الياءات المرسلة نحو عيسى وموسى، وضدها: التفخيم17. وقال العوتبي (ت 512هـ): التفخيم هو أن تكون الألف كالواو في لغة أهل الحجاز. يقولون: الصلوة والزّكوة والمِشكوة، يرومون الضمة ولا يضمونها ضمَّة صحيحة، ولا ألفا خالصة، والتفخيم أكثر صحة وأكثر فصاحة، وهو أصل الكلام والإمالة فرع عليه[18]. كذلك قال الحميري (ت 537هـ): وإنما الأصل في لغة العرب التفخيم، والإمالة طارئة، وقد اختلف القراء ففخم بعضهم وأمال بعضهم، ثم اختلف المميلون اختلافاً متفاوتاً. وقرأ كل منهم بلغته، والأَوْلى القراءة بالأفصح وهو التفخيم الذي هو الأصل وإن كانت الإمالة جائزة، ولهذا اختار أبو عبيد وكثير من العلماء التفخيم[19].

وقال الزمخشري (ت538هـ) جاعلًا التفخيم مقابل الإمالة: بنو تميم يميلون، وأهل الحجاز لغتهم التفخيم[20]. كما قال الرازي (ت 666هـ): "(التَّفْخِيمُ) التَّعْظِيمُ، وَتَفْخِيمُ الْحَرْفِ ضِدُّ إِمَالَتِهِ"[21].

وَمما جاء في لسان العرب: "التَّفْخِيمُ فِي الْحُرُوفِ ضِدُّ الإِمالة. وَأَلِفُ التَّفْخِيمِ: هِيَ الَّتِي تَجِدُهَا بَيْنَ الأَلف وَالْوَاوِ كَقَوْلِكَ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ وقامَ زَيْدٌ، وَعَلَى هَذَا كَتَبُوا الصَّلَوةَ وَالزَّكَوةَ وَالْحَيَوةَ، كُلُّ ذَلِكَ بِالْوَاوِ لأَن الأَلف مَالَتْ نَحْوَ الْوَاوِ، وَهَذَا كَمَا كَتَبُوا إِحْدَيْهِمَا وَسِوَيْهِنَّ بِالْيَاءِ لِمَكَانِ إِمَالَةِ الْفَتْحَةِ قَبْلَ الأَلف إِلَى الْكَسْرَةِ"[22].

وعليه قال التهانوي (ت 1158هـ): "تستحب قراءة القرآن بالتفخيم، ومعناه أنه يقرأ على قراءة الرجال ولا يخضع الصوت فيه ككلام النساء، ولا يدخل في هذا كراهة الإمالة التي هي اختيار بعض القرّاء"[23]. ولعل التفخيم الظاهر من كلام التهانوي هو إعطاء كل حرف حقه ومستحقه من التفخيم والترقيق، فلا يقلل من القيمة التفخيمية لبعض الأصوات كما يصدر من كلام النساء، كما استثنى الإمالة التي هي من اختيار القراء وقصد الإمالة بالكلام في عدم إعطائه حقه من التفخيم.

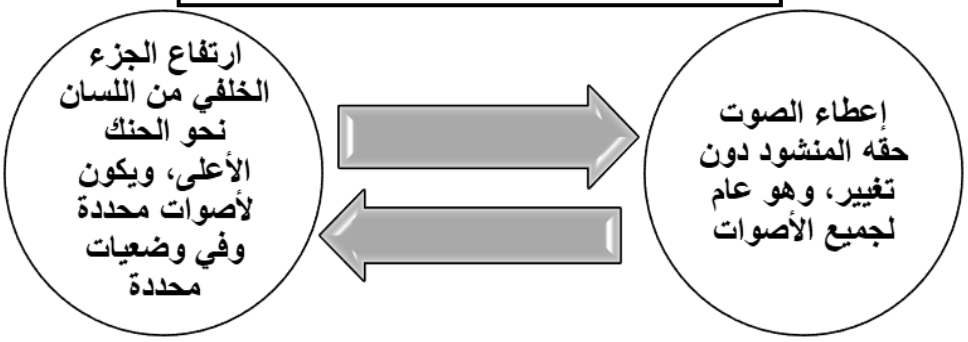
ولا يقتصر الحديث عن إمالة التميميين وتفخيم الحجازيين على صوت الألف فقط؛ إذ يعرف التميميون بجنوحهم إلى تفخيم الأصوات في كلامهم، وعلى ذلك قال صبحي الصالح: يؤثر

التميميون الصوت الأشد على الأخف، فيجنحون إلى التفخيم، ففضلوا الطاء على التاء، فقالوا: أفلطني لرجل إفلاطًا، عوضًا عن: (أفلتني إفلاتًا)، وفضلوا الصاد على السين فقالوا: (شمر عن صاقه) عوضًا عن (ساقه)[24]، كما نقل عن ابن سيدة (ت458هـ) قوله: "وقد أبدلت الطاء من التاء في (فعلت)، إذا كانت بعد حروف من حروف الإطباق. قال: وهي لغة تميم، قالوا: فَحَصْطَ برجلك، يريدون فحصت وحِصْطَ، يريدون حصت"[25]. وابن جني (ت 392هـ) يسلك هذا في باب الإدغام، إذ لا يراه إلّا تقريب الصوت من الصوت[26]. ولعل هذا الميل نحو التفخيم ليس كلّه من قبيل المماثلة في بعض الألفاظ كما في إبدال التاء طاء لمجاورة الصاد، وإنما سمة لهجية حيث أبدلت التاء طاء دون مجاورة صوت مفخم كما في أفلط في أفلت.

كما بين تمام حسان حقيقة ألف التفخيم التي بلغة أهل الحجاز بأنها ألف تستدير في نطقها الشفتان قليلًا مع اتساع الفم نتيجة لحركة الفك الأسفل، وترتفع مؤخرة اللسان قليلًا فيصير الفم في مجموعه حجرة رنين صالحة لإنتاج القيمة الصوتية التي نسميها التفخيم على لغة أهل الحجاز، وهو أوغل في بابه من تفخيم القبائل الأخرى، حتى أن بعض الألِفات المفخَّمة على لغة الحجازيين في مثل كلمتي: الصلاة والزكاة، لما جاورت أصواتًا غير مطبقة، فخشي مدونو القرآن على تفخيم الألف، فلهذا السبب كتبوها في صورة الواو ليعلم القارئ أن هذه الألف مفخمة[27].

وعلى هذا يحمل مفهوم التفخيم احتمالين[28]:

الشكل (1): ما يحتملهما مفهوم التفخيم



وبناء على ما تقدم يمكن القول بوجود هذا التفخيم في بعض اللغات السامية، فإذا عُرّفت الإمالة في مصنفات اللغة العربية والتجويد بأنها ميلٌ بالفتحة نحو الكسرة وبالألف نحو الياء،

فإن تفخيم الألف ميل بالألف نحو الواو، وكما كتبت الألف على صورة الواو في مثل: (الصلوة، الزكوة، الحيوة) ليعلم القارئ أن هذه الألف مفخمة، كذلك كتبت الألف أو الفتحة على صورة (ō) في اللغات السامية ليعلم القارئ أنها مفخمة. مع ملاحظة ميل اللغة العبرية من بين اللغات السامية إلى الإمالة في صوت الألف ثم الفتحة نحو الواو أكثر من غيرها من بين أخواتها الساميات.

ومن الأمثلة عليه ما يأتي[29]:

الجدول (1): أمثلة على ميل اللغة العبرية من بين اللغات السامية إلى الإمالة في صوت الألف ثم الفتحة نحو الواو

الكلمة في العربية	الكلمة في العبرية	
أتان	**ʾāṯōn>**	نحو بالألف نحو الواو
إله	**ʾĕlōwah>**	نحو بالألف نحو الواو
حمار	**ḥămōr**	نحو بالألف نحو الواو
حار (بمعنى ذهب)	**ḥōra**	نحو بالألف نحو الواو
خاتم	**ḥōtam**	نحو بالألف نحو الواو
خريف	**ḥōref**	نحو بالفتحة نحو الواو
رمان	**rimmōn**	نحو بالألف نحو الواو
زهرة	**zōhar**	نحو بالفتحة نحو الواو

المبحث الثاني: التفخيم والترقيق في اللغات السامية بين الفوناتيك والفونولوجيا

يمكن دراسة التفخيم والترقيق في الأصوات اللغوية وفق قسمين: الفوناتيك والفونولوجيا، على النحو الآتي[30]:

الشكل (2): مفهوم التفخيم الفوناتيكي والتفخيم الفونولوجي



ومن الأمثلة على أن إزالة التفخيم عن أصوات الإطباق لحن ويغيّر المعنى (التغيرات الفونيمية) ما يأتي[31]:

الجدول (2): أثر إزالة التفخيم على المعنى في بعض الأمثلة

صار	صيف	ضل	ظل	طاب
سار	سيف	دل	ذل	تاب

أما بين العربية واللغات السامية التي توفرت للدراسة فيلاحظ أن التغير الفونيمي لأصوات الإطباق الذي من شأنه تغيير المعنى خاص باللغة العربية، حيث إن سلب اللفظة السامية غير العربية صفة التفخيم لا يعطي الحكم الموجود في العربية، ذلك أن سلب صفة التفخيم منها يعقبه تغير في بنية اللفظة.

وبيان السابق على النحو الآتي:

-بين لفظتي الطل والتل[32]:

الجدول (3): سلب التفخيم في لفظتي (الطل والتل) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية

الطل في العربية	ṭall	التل في العربية	tall	√
الطل في العبرية	ṭal	التل في العبرية	tēl	×
الطل في السريانية	ṭallā	التل في السريانية	tella	×

- بين لفظتي الطمر (الإخفاء) والتمر (البلح)[33]:

الجدول (4): سلب التفخيم في لفظتي (الطمر والتمر) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية

الطمر في العربية	ṭamr	التمر في العربية	tamr	√
الطمر في العبرية	ṭāmar	التمر في العبرية	tōmer	×
الطمر في السريانية	ṭmar	التمر في السريانية	tmartā	×
الطمر في الآرامية	ṭmar	التمر في الآرامية	tamrā	×

كذلك يعد الخطأ في نطق أصوات (خ غ ق ل ر) من حيث التفخيم أو الترقيق خطأ صوتيًّا محضًا، لا يؤثر في المعنى ولا يؤدي إلى اللبس فيه؛ لانعدام نظائر مرققة لها في العربية، على العكس من أصوات الإطباق الأربعة، والملاحظ على كل حال أن النساء أكثر ميلا إلى ترقيق أصوات التفخيم بنوعيها، وهو أمر مازال يحكم عليه بالخطأ في إطار اللغة الفصحى[34].

ويأتي الخلط بين صفتي التفخيم والترقيق تحت تأثير عامل المماثلة الصوتية، وتظهر خطورة هذا الخلط كذلك حين تشتمل اللغة على النظيرين المفخم والمرقق مثل: السين والصاد، التاء والطاء، الدال والضاد، الكاف والقاف، ومع شيء من التجوز نظرًا لقرب المخرج لا تطابقه، وذلك مثل: ساح وصاح، تاب وطاب، باد وباض.

وقد أدى هذا الخلط بين الصوتين المتناظرين إلى ظهور بعض الأخطاء الشائعة في اللغة، نحو قول الكثيرين: برد قارص بدلا من: برد قارس. كما يتعلق بأخطاء التفخيم والترقيق ما يتصل بنطق صوتي الراء واللام اللذين يختصان بأحكام معينة حسب نوع الحركة المصاحبة لهما، أو نوع الصوت المجاور، فتفخم الراء بعد السواكن المفخمة، وفي جوار الفتحة والألف مثل راشد ورحيم، وترقق في جوار الكسرة أو ياء المد مثل: رِجْل، ويريد. أما اللام فأصلها الترقيق، ولا تفخم

إلا إذا جاورها صوت مفخم، أو كانت اللام مسبوقة بفتحة أو ضمة في لفظ الجلالة (الله)، وبهذا يبدو خطأ المذيع الذي قرأ الحديث النبوي بعد الأذان فقال: مولى رسولِ الله، بتفخيم لفظ الجلالة، والمذيع الآخر الذي كان يقدم لصلاة الجمعة فقال: سائلا الله سبحانه وتعالى، بتفخيم لفظ الجلالة، مع أنه نطق: سائلا، موصولة بلفظ الجلالة، حيث حرك تنوينها بالكسرة للتخلص من التقاء الساكنين[35].

وبناء على ذلك فإنه من الممكن دراسة ظاهرة التفخيم والترقيق بين اللغة العربية واللغات السامية على الأصوات التي يحدث فيها ارتفاع مؤخرة اللسان تجاه الطبق (الحنك اللين) عند النطق وهي أصوات الإطباق، الأمر الذي من شأنه إحداث تغير في التجويف الفموي محدثًا رنينًا مسموعًا، أما باقي الأصوات التي تفخم فونولوجيًّا فإن دراستها تبقى محض افتراضات قد تصل إلى العلمية وقد لا تصل؛ ذلك أن التناول الدرسي للغات السامية يعتمد على المكتوب لا على المنطوق.

وقد أخبر برجشتراسر أن الإطباق ضرب من النطق للأصوات المطبقة سائد في كل اللهجات العربية والآرامية المستعملة اليوم، **لكن اللهجات الحبشية فيها نطق مختلف تمامًا يتمثل في زيادة صوت كالهمز إلى الأصوات المطبقة**، ويكون ذلك بأنه قبل إخراج الصوت من مخرجه يغلق فم الحنجرة تمامًا ثم ينطق الصوت ثم يفتح فم الحنجرة فيصدر من ذلك الصوت الزائد المذكور الشبيه بالهمز نحو (ʾṭ)، ويرجح برجشتراسر أن يكون هذا النطق الحبشي للأصوات المطبقة هو الأصلي، وأن النطق العربي لها مشتق منه، وعليه يظهر أن الطاء والظاء والقاف كانت مهموسة في الأصل، وصارت مجهورة في اللغة العربية عند انقلاب طريقة الإطباق[36].

وبناء على التمييز السابق بين الفوناتيك والفونولوجيا فإنه يمكن القول بأن الفتحة والضمة والكسرة بذاتها لا تتصف بتفخيم أو ترقيق، وإنما تعتريها هذه الظاهرة في السياق، أي بسبب تأثرها بما يجاورها من الأصوات، كما في نحو: صَبْرٌ، قَبْرٌ، سَبْرٌ. فقد فُخِّمت الفتحة في المثال الأول، ورُقِّقت في الثالث ولكنها بين الحالتين في المثال الثاني. وهذا الاختلاف في الدرجة يرجع إلى الأصوات السابقة لها في هذه الكلمات. وكذلك الحال في أصوات المد؛ حيث لا تتصف بذاتها بهذه الظاهرة بدرجاتها المختلفة، قارن: صاد، قاد، ساد، فقد نُطِقت "الألف" "= الفتحة الطويلة" مفخمة في الكلمة الأولى ومرققة في الثالثة، ولكنها بين الدرجتين في المثال الثاني. وسبب هذا

الاختلاف إنما هو السياق نفسه، وعليه فإن التفخيم في الألف والصوائت عامة ليس ظاهرة فونيمية، من شأنها التفريق بين المعاني في الكلمات المتماثلة في تركيبها الصوتي[37].

ومن الأمثلة على درجات تفخيم المد الثلاث بين العربية واللغات السامية ما يأتي:

- في اللغة العبرية[38]:

الجدول (5): أمثلة على درجات التفخيم بين اللغة العربية اللغة العبرية

الكلمة في العربية	الكلمة في العبرية	نوع تفخيم المد
صاح	**ṣāwaḥ**	مد مفخم
قلى	**Kālā**	المد الأول بين بين والثاني مرقق
دار	**Dārā**	المد الأول مرقق والثاني بين بين قياسًا على الراء في العربية حين تعقبها الألف

-في اللغة الآشورية[39]:

الجدول (6): أمثلة على درجات التفخيم بين اللغة العربية اللغة الأشورية

الكلمة في العربية	الكلمة في العبرية	نوع تفخيم المد
صاد	**ṣāda**	مد مفخم
قال	**Kālu**	مد بين بين
بول	**Šāna**	مد مرقق

ومن الجدير ذكره أن التفخيم والترقيق في الفصحى يختلفان عنهما في العامية، فهما في الفصحى يرتبطان بالصوامت، أما في العاميات فهما ظاهرة موقعية لا ترتبط بالصوامت، وإنما بالموقع في السياق[40]. الأمر الذي يؤكد أن دراسة التفخيم والترقيق تعتمد على المنطوق والمسموع أكثر من اعتمادها على المكتوب.

وقد قسم تمام حسان التفخيم والترقيق إلى خمسة أقسام من الأعلى تفخيمًا إلى الأكثر ترقيقًا، ولكل قسم مجموعة من الأصوات تربطها رابطة مخرجية خاصة، والقسم الأول أصواته مفخمة دائمًا، على النحو الآتي[41]:

الجدول (7): أقسام التفخيم والترقيق عند تمام حسان

المجموعة الأولى	ص ض ط ظ	المجموعة المطبقة
المجموعة الثانية	ر	المجموعة التكرارية
المجموعة الثالثة	خ غ ك ق	المجموعة الطبقية
المجموعة الرابعة	ب م و ف ح ع ء هـ	مجموعة المخارج القصوى في الشفتين والحنجرة
المجموعة الخامسة	ت د س ز ل ن ج ش ي	المجموعة اللسانية الأمامية

ومن الأمثلة على هذه المجموعة في اللغة الآرامية على سبيل المثال[42]:

الجدول (8): أمثلة على أقسام التفخيم والترقيق في اللغة الآرامية

المجموعة	الصوت	الكلمة	معناها
المطبقة	ص	**ṣlūḥita**	صحن (طبق)
التكرارية	ر	**rūmḥā**	رمح
الطبقية	ك	**kīsā**	كيس
المخارج القصوى	هـ	**hēykālā**	هيكل
اللسانية الأمامية	ي	**yammīnā**	يمين

والحقيقة أن التصور التنازلي الذي رسمه تمام حسان لأقسام التفخيم والترقيق من الأعلى تفخيمًا إلى الأكثر ترقيقًا تصور تقريبي، حيث يخضع التفخيم والترقيق في الأقسام الأربعة التي تلي القسم الأول إلى عامل الموقعية، أي موقع الصوت في بنية الكلمة وما يسبقه وما يليه، نحو صوت الراء على سبيل المثال، الذي يأتي مفخمًا أو مرققًا حسب حالته في البنية، على النحو الآتي:

الراء في رسن العربية (نوع من اللجام) rasanمفخمة كونها متبوعة بفتح، أما الكلمة نفسها فمرققة في العبرية كونها متبوعة بكسرة قصيرة ممالة resenوأكثر ترقيقًا في الآرامية كونها متبوعة بياء مدية rīsns[43].

والراء في رصد في العربية raṣadaمفخمة كونها مفتوحة ومتبوعة بصوت إطباق، كذلك أكثر تفخيمًا في العبرية كونها متبوعة بصائت الفتحة الطويل يليه صوت إطباق rāṣad [44].

والراء في كلمة رق بمعنى الرقيق مرققة في العربية كونها متبوعة بصائت الكسرة القصير riḳḳ أما في العبرية فمخمة raḳكذلك في الحبشية rraḳīḳوفيالسريانية raḳḳiḳ[45].

كما جاء الراء في كلمة سِفر (كتاب) مرققة في العربية كونها جاءت متطرفة يسبقها صوت ساكن يسبقه صوت مرقق sifrأما في الآرامية فقد جاءت مفخمة sīfrāكذلك في السريانية مفخمة ssefrāكونهمامتبوعتين بصائت الفتحة الطويل[46].

كذلك كلمة قتر (دخّن) فقد جاءت مفخمة في العربية katara ḳكونها مفتوحة، كذلك جاءت مفخمة في الآشورية حيث جاءت مضمومة kutru ḳ [47].

المبحث الثالث: التفخيم والترقيق في صوامت (خص ضغط قظ) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية:

جعل العلماء المتقدمون الأصوات التي يرتفع فيها أقصى اللسان عند النطق نحو الحنك الأعلى ضمن مجموعة أصوات الاستعلاء، بمعنى الارتفاع، وجمعوها في عبارة (خص ضغط قظ)، وتقابلها الأصوات المستفلة، وهي الأصوات التي تنزل فيها مؤخرة اللسان إلى قاع الفم، ويلاحظ أن أصوات الاستعلاء تضم أصوات الإطباق الأربعة (ص ض ط ظ)، فكل مطبق مستعلٍ وليس كل مستعل مطبقًا، فالفرق بين الإطباق والاستعلاء، يكمن في أن الإطباق ارتفاع وانطباق، أما الاستعلاء في باقي الأصوات فهو ارتفاع دون انطباق، ويعد صوت الطاء أشد الأصوات انطباقًا، وعليه فإن الاستعلاء يحقق التفخيم وإن الاستفالة تحقق الترقيق.

وعند النظر إلى الفونيمات التي تشترك فيها اللغات السامية، التي رتبت وفق الترتيب السامي الأصيل الذي يجمعه قول: (أبجد هوز حطي كلمن سعفص قرشت) يلاحظ أن هذا الترتيب يحوي الصاد والطاء والقاف من بين أصوات الاستعلاء، أما الأصوات المتبقية من أصوات الاستعلاء فهي من بين الروادف التابعة للغة العربية، وهي: (ثخذ ضغظ)، ومما يلاحظ عليها أنها تحوي أربعة من أصوات الاستعلاء، وهي: (ض ظ / خ غ)، وموجود في لغات أخرى، نحو العربية الجنوبية والأثيوبية والأوغاريتية[48].

ويرى إسماعيل عمايرة أن بقية الأصوات التي تزيد فيها العربية على الأبجدية السامية، هي: (غ/ ذ/خ/ث/ض/ظ) لا يعني ذلك أن هذه اللغات قد خلت من هذه الأصوات، فهي موجودة فيها ولكن ليس بوصفها أصواتًا مستقلة، بل بوصفها تلوينًا صوتيًّا للصوت ذاته[49].

وعليه فإن اللغة العربية تحتفظ بالأصوات المطبقة كاملة (ص/ ض/ ط/ ظ)، حتى قيل إن اللغات السامية تتميز عن اللغات الآرية (وهي فرع من اللغات الهندو أوروبية) بوجود أصوات الحلق والتفخيم[50].

وقد نحت بعض اللغات السامية إلى التغيير في بعض هذه الأصوات ربما من قبيل اختصار الجهد العضلي طلبًا للسهولة واليسر في النطق، فالأكادية والعبرية ألحقت الضاد والظاء بالصاد، وأما الصاد فقد بقيت صادًا أو تحولت إلى ضاد، كذلك تحولت الظاء في السامية الأم طاء في الآرامية، كما تحولت الضاد إلى قاف ثم تحولت إلى عين في الآرامية والسريانية كما في تحولات كلمة أرض الموضحة في الجدول المدرج. أما في الأوغاريتية فقد تحولت الظاء إلى غين في بعض الكلمات، كما تشهد بعض اللهجات العربية انحسارًا في أصوات الإطباق، نحو تحول الطاء إلى تاء، والضاد إلى دال[51].

الجدول (9): لفظ كلمة أرض في بعض اللغات السامية

العربية	أ	ر	ض
الأكادية	إ	ر	ص + تم
الأوغاريتية والفينيقية والعبرية والمؤابية	أ	ر	ص
الآرامية القديمة	أ	ر	ق +ا
الآرامية الحديثة	أ	ر	ع + ا
السريانية	أ	ر	ع + ا
المندائية	أ	ر	أ + ا

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هذه الأصوات السبعة (خص ضغط قظ) قد تعرضت لتطورات تاريخية في اللغة العربية وبعض اللغات السامية.

المطلب الأول: تفخيم أصوات الإطباق وترقيقها بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية

الصاد صوت صامت مهموس لثوي احتكاكي مطبق، يحدث بمرور الهواء بالحنجرة دون اهتزاز للوترين الصوتيين، ويرتفع أقصى الحنك ليسد المجرى الأنفي، ويتخذ وسط اللسان شكلا مقعرًا، وينطبق على الحنك الأعلى، ويرجع إلى الوراء قليلًا، وتكون مقدمة اللسان مقابل اللثة،

وطرف اللسان باتجاه الأسنان العليا، والأسنان متقاربة تقاربًا أقل منه في صوت السين، فيخرج الهواء من بينهما محدثا صفيرًا مفخمًا، ويتحقق الصوت.

وهو من أصوات المشترك الصوتي الذي يوجد في اللغات السامية جميعها، والتفخيم صفة ملازمة له، أما ترقيقه فلحن يؤثر في المستويين الصوتي والدلالي. على أنه روي وجوده في لغات سامية بغير تفخيم، منطوقًا على صورة الزاي، كما في صاد (صدق) بالزاي في السريانية (زادق)، وفي المندائية (زَدِق)[52]، وقد يكون بتفخيم، وذلك بنطقه بالزاي المفخمة التي ننطقها كما في كلمة (بالزبط) التي أصلها (بالضبط)، على أن معجم المشترك السامي لحازم كمال الدين نقلها كلها بالصاد[53]. وعليه فقد احتفظت اللغات السامية بصوت الصاد في أبجديتها، كما في كلمة (صرخ) على سبيل المثال، على النحو الآتي[54]:

الجدول (10): أمثلة على احتفاظ بعض اللغات السامية بصوت الصاد في أبجديتها

العربية	ṣaraḫa
الحبشية	**ṣarḫa**
العبرية	**ṣāraḥ**
السريانية	**ṣraḥ**
الآشورية	**ṣaraḫu**

بل إن بعضها أقامه مكان الضاد والظاء، باقيًا ضمن حيّز التفخيم، كما في اللغة العبرية على سبيل المثال، على النحو الآتي[55]:

الجدول (11): أمثلة على إقامة بعض اللغات السامية صوت الضاد والظاء مكان صوت الصاد في أبجديتها

الكلمة	في العربية	في العبرية
ظَمِئ	**ẓami>a**	**ṣāmē**
ظبي	**ẓaby**	**ṣĕbī**
ضمد	**ḍamada**	**ṣamădu**
ضرّ	**ḍarra**	**ṣārar**

أما عن نظير صوت الصاد المرقق وهو السين، فيتركز في اللغة العبرية على وجه الخصوص بالشين لا بالسين، مع وجوده بالسين في كلمات قليلة مقارنة مع الكلمات التي بالشين، على النحو الآتي[56]:

الجدول (12): أمثلة على نظير صوت الصاد المرقق بين اللغة العربية واللغة العبرية

الكلمة	في العربية	في العبرية
سأل	**sa>ala**	**šā>al**
السبت	**>assabt**	**šabbāt**
سار	**sāra**	**šūr**
سدّ	**sadda**	**šāḏaḏ**

وفي العربية أجازت تفخيم السين إلى صاد بشروط، وهي أن يقع بعد السين (غ، خ، ق، ط،) سواء اتصلت اتصالًا مباشرًا أم منفصلًا، وهي لغة بني العنبر كما ذكر سيبويه (ت180هـ)، حيث قال: " وإنما يقولها من العرب بنو العنبر، وقالوا صاطعٌ في ساطعٍ، لأنها في التصعد مثل القاف، وهي أولى بذا من القاف، لقرب المخرجين والإطباق"[57].

أما **صوت الضاد**_فصوت أسناني لثوي انفجاري مجهور مطبق، يحدث بخروج الهواء من الرئتين مارًا بالحنجرة، فيتذبذب الوتران الصوتيان ويرتفع أقصى الحنك ليغلق المجرى الأنفي، ويتخذ اللسان شكلًا مقعرًا منطبقًا على الحنك الأعلى، وينحبس الهواء عند اتصال طرف اللسان باللثة والأسنان العليا، وعند انفصال اللسان عنهما يحدث صوتًا انفجاريًا هو صوت الضاد.

وقد جعل الخليل الفراهيدي (ت170هـ) صوت الضاد في حيز الجيم والشين، وهما من الأصوات الغارية، فقال وهو يذكر أحياز الحروف: "ثم الجيم والشين والضاد في حيز واحد"[58]

وعليه فإن الضاد تعد المقابل المفخم للدال، أي أنها صوت شديد مجهور مفخم، ينطق بنفس الطريقة، التي تنطق بها الدال، مع فارق واحد، هو ارتفاع مؤخرة اللسان نحو الطبق، في النطق بصوت الضاد، وعلى هذا فالضاد العربية هي المقابل المطبق للدال، بيد أن النظر إلى وصف المتقدمين لها، من النحويين واللغويين وعلماء القراءات، يكشف أن الضاد القديمة، تختلف عن الضاد الآنية، في أمرين جوهريين:

أولهما: أن الضاد القديمة ليس مخرجها الأسنان واللثة، بل حافة اللسان أو جانبه.

وثانيهما: أنها لم تكن انفجارية "شديدة"، بل كانت صوتا احتكاكيا "رخوا".[59]

مما يعني أن الفرق بين الضاد القديمة والضاد الآنية أنها كانت جانبية، وليست أسنانية لثوية. كما أنها لم تكن انفجارية، بل احتكاكية أو رخوة، وعليه فإن الضاد الآنية هي المقابل المطبق أو المفخم للدال، فالدال صوت ينطق بنفس الطريقة التي ينطق بها صوت الضاد، مع فارق واحد، وهو أن مؤخرة اللسان، ترتفع قليلا في اتجاه الطبق عند نطق الضاد، ولا يحدث مثل ذلك مع الدال. أما الضاد القديمة، فلا يقابلها شيء من الأصوات؛ إذ يقول سيبويه: "ولولا الإطباق ... لخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس شيء من موضعها غيرها"[60]. وقد ذكرت عند موسكاتي من علماء الساميات على أنها أسنانية، كالثاء والذال والظاء[61].

أما السر في إطلاق "لغة الضاد" على اللغة العربية، فإنه يكمن كما نقل رمضان عبد التواب في أن هذه الضاد، كانت مشكلة عويصة بالنسبة لمن يريد أن يتعلم العربية من الأعاجم. حيث يظهر أن الضاد القديمة، كانت عصية النطق على أهالي الأقطار التي فتحها العرب، حتى أطلق على الضاد المتطورة اسم "الضاد الضعيفة"، وهو مظهر من مظاهر عدم تمكن بعض العرب المتقدمين، من نطق الضاد كما وصفت في أصلها[62].

وقد اختلف المستشرقون بشأن وجود صوت الضاد في اللغات السامية، فمنهم من رآه من جملة اللغات السامية، ومنهم من رأى أن الضاد لا توجد إلا في اللغة العربية وأن تلك التي في الحبشية غير الضاد العربية وأن العرب كانوا يتباهون بنطقهم الخاص لصوت الضاد، ومنهم من أوضح أن الضاد في العبرية والأكدية والأوغاريتية صاد وفي السريانية عين[63].

وقد أخبر رمضان عبد التواب عن تحول صوت الضاد في أقدم النقوش الآرامية إلى صوت القاف مثل كلمة mawḳā= شروق، وتقابل (موضأ) في العربية، وكذلك rḳy رضي، وكلمة arḳā بمعنى أرض، ثم تحولت القاف إلى غين، ثم تحولت هذه الغين إلى عين[64].

لذا فإن المطالع لألفاظ المشترك السامي يمكن أن يلاحظ التبدلات الصوتية الخاصة بنطق صوت الضاد تطبيقًا على كلمة ضلع (أحد أجزاء الجسم) على النحو الآتي[65]:

الجدول (13): التبدلات الصوتية الخاصة بنطق صوت الضاد بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية تطبيقًا على كلمة (ضلع).

في العربية	ḍilc	بالضاد
في العبرية	**ṣēlac**	**بالصاد**
في الآرامية	**cīlcā**	**بالعين**
في السريانية	**>elcā**	**بالألف**

وفي المقابل فقد عاملت اللغات السامية صوت الضاد عدة معاملات، منها نطقها له بصوت الصاد، مع الحفاظ عليه على صورة الضاد في اللغة العربية، كما في كلمة ضمد بمعنى ربط على سبيل المثال، على النحو الآتي[66]:

الجدول (14): التبدلات الصوتية المتعددة لنطق صوت الضاد بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية تطبيقًا على كلمة (ضمد)

في العربية	ḍamada	بالضاد
في العبرية	**ṣāmaḏ**	**بالصاد**
في الآرامية	**ṣmaḏ**	**بالصاد**
في السريانية	**ṣmaḏ**	**بالصاد**
في الآشورية	**ṣamădu**	**بالصاد**

وهذا جدول يوضح التبدلات الصوتية لصوت الضاد بشكل عام[67]:

الجدول (15): التبدلات الصوتية لصوت الضاد بشكل عام

العربية	العربية الجنوبية	الحبشية	الآرامية	السريانية	العبرية	الأوغاريتية	الأكادية
ḍ	**ḍ**	**ṣ/ḍ**	**q/<**	<	ṣ	ṣ	ṣ

ولعل الناظر إلى هذه الأصوات يلمح أنها بقيت ضمن دائرة الاستعلاء، وإن سأل سائل عن صوت الهمزة، والأصل أن الأصل هو نطق القاف والهمزة ألوفون له، بدأ في الآرامية ثم انتقل إلى السريانية، من حيث إن اللغة السريانية مشتقة من اللغة الآرامية، كما يستدل على هذا التحول

من القاف إلى الهمزة بالشواهد التي رويت عن كلام العرب وبالواقع اللغوي الحالي للتبدلات النطقية لصوت القاف، فمن كلام العرب زهاء المئة في زهاق المئة أي قريب من المئة، كذلك روي الأفز في القفز وهو الوثب.

أما **صوت الطاء**_فصوت مجهور، لثوي أسناني، انفجاري، مطبق، يحدث بخروج الهواء من الرئتين مارا بالحنجرة محدثًا اهتزازًا للوترين الصوتيين، ويرتفع أقصى الحنك ليغلق المجرى الأنفي، فيمر الهواء في الفم، ويتخذ وسط اللسان شكلا مقعرًا منطبقًا على الحنك الأعلى، ويرجع إلى الوراء قليلًا، وتكون مقدمة اللسان ملتصقة التصاقًا محكمًا باللثة والأسنان العليا، فيندفع الهواء المحبوس إلى الخارج محدثًا صوتًا انفجاريًا مفخمًا، والفرق بين مخرجه ومخرج الضاد أن مخرجه يتسم بمساحة كبيرة من الالتصاق بين مقدمة اللسان والأسنان العليا واللثة.

وتعد الطاء النظير المفخم للتاء، ويكمن الفرق بينهما بأن مؤخرة اللسان ترتفع تجاه الطبق عند نطق الطاء ولا ترتفع نحوه في نطق التاء، وقد أخبر رمضان عبد التواب عن ميل دارسي الأصوات اللغوية من المحدثين إلى تصديق رواية المتقدمين عن الطاء العربية القديمة، من أنها كانت صوتًا مجهورًا يشبه الضاد الحديثة التي تطورت فضاع منها الجهر، وأصبحت تلك الطاء الحديثة، التي لم يكن لها وجود أصلًا في العربية القديمة، إلا أن الطاء لدى المتقدمين صوت شديد مجهور مفخم، وليس من المحتمل أن يكون المتقدمون قد خلطوا في وصفهم بين صفتي الجهر والهمس، فيما يتعلق بهذا الصوت، حيث إن صوت الطاء، كما وصفها المتقدمون كان يشبه الضاد الحديثة، ولعل الضاد القديمة كانت تشبه ما يُسمع اليوم من العراقيين في نطقها، ثم تطور الصوتان فهمست الأولى، وأصبحت الطاء المعروفة اليوم، كما اختلف مخرج الثانية وصفتها، فأصبحت تلك الضاد الحديثة؛ أي أن ما كان يسمى بالطاء، كان في الحقيقة ذلك الصوت الضاد اليوم، فلما همست أصبحت الطاء الحديثة [68]، وقد عدها سيبويه من الأصوات المجهورة، حيث قال عنها: "ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا"[69].

ومن المحدثين من ذهب إلى غير ما رأى رمضان عبد التواب نحو تمام حسان، الذي يرى أن الطاء القديمة كانت مهموسة، غير أنها كانت ذات نطق مهموز، وهذا هو ما أوقع اللغويين القدامى في الخطأ -في نظره- حين عدوا هذه الطاء مجهورة، فيقول: أما الطاء التي وصفها لنا القراء القدماء فمجهورة على ما رأوا، ففي بعض اللهجات العامية المعاصرة، صوت من أصوات الطاء، يمكن وصفه بأنه مهموز، ولإيضاح ذلك نقول: إن طرف اللسان ومقدمته، يتصلان في نطقه بالثنايا واللثة وتعلو مؤخرة اللسان وتتراجع إلى الخلف في اتجاه الجدار الخلفي للحلق،

ويقفل المجرى الأنفي للهواء الخارج من الرئتين، بخلق اتصال بين الطبق والجدار الخلفي للحلق. وفي نفس الوقت تقفل الأوتار الصوتية، فلا تسمح بمرور الهواء إلى خارج الرئتين، وبذلك تتكون منطقة في داخل الفم والحلق، يختلف ضغط الهواء فيها عنه في الرئتين وفي الخارج، وفجأة يتم انفصال الأعضاء المتحركة، التي وصفنا اتصالها في وقت ما، فيندفع هواء الرئتين إلى الخارج، ويندفع الهواء الخارجي إلى الداخل، فيحدثان بالتقائهما أثرا صوتيا، هو صوت الطاء، كالتي تنطق في بعض لهجات الصعيد مثلا، ومعنى كون الطاء مهموزة ، أنه صحبها إقفال الأوتار الصوتية حين النطق، فأصبح عنصر الهمز جزءًا لا يتجزأ من نطقها، هذه الطاء مهموسة قطعًا؛ لأن إقفال الأوتار الصوتية لا يسمح بوجود الجهر، ويرجح تمام حسان أن الطاء العربية الفصحى القديمة، التي وصفها القراء كانت في صوتها وفي نطقها بهذا الوصف، ثم لغرابة صوتها على السمع، أخطأ النحاة والقراء، فجعلوها مجهورة في دراستهم، وجعلوا الدال مقابلا مرققا لها[70].

كما أخبر موسكاتي أن في السامية الأم صوتًا انفجاريًّا مفخّمًا ربما كان مهموسًا ويرمز له بالرمز (ṭ)، ويرى موسكاتي أن التضليل الكتابي في نظام الخط المسماري الذي لم يطوّر رموزًا للأصوات المجهورة والمهموسة، والمفخمة والمرققة إلا بعد ألفي عام قبل الميلاد كان وراء الخلط الصوتي لصوت الطاء، حيث إن بابل الشمالية تعبر عن الطاء بالتاء، كذلك الكتابات المصرية للأسماء السامية الشمالية الغربية تكتب الطاء دالًا، نحو[71]:

ذبح وطبخ ⟵ dbḥ وṭebaḥ

أما جان كانتينو فقد أخبر أن في اللغة السامية الأم ثالوث من الأصوات الفموية الأسنانية، هو:

(ت/ د/ دٍ) أي التاء والدال والدال المفخمة، وقد احتفظت العربية القديمة بهذا الثالوث، أما الدال المفخمة فهي ما أشار إليه سيبويه بأنه لولا الإطباق لصارت الطاء دالًا، ويرى كانتينو أن الطاء في أصلها كانت دالًا مفخمة وسرعان ما صارت مهموسة أي تاء مفخمة، وقد أرجع هذا التحول في الصفات من الجهر إلى الهمس إلى كونها مفخمة، وإلى حدوث ذلك التوتر العام في الأعضاء عند النطق بها[72].

والحقيقة أن الإبدال بين الطاء والدال أمر مسوغ فكلاهما صوت لثوي أسناني انفجاري، وروي عن العرب أنهم يقولون: (ما أبعط طارك) يريدون: (ما أبعد دارك)، و (درأ علينا) في (طرأ علينا). ونلمح هذا الأخير في بعض اللغات السامية فمقابل كلمة نقط في العربية naḳadفي العبرية و nūḳda في السريانية. وفي الساميات تبدل بين الطاء والتاء ففي السريانية pēlaṭ بمعنى فلت في

العربية، وفي العبرية nifiatبمعنى أفلت. كما يقابل الفعل (قتل) في العربية الفعل ḳeṭal بالسdabaṭ و ḳḳāṭalبالعبرية والفعل ضبط العربي وḍaybeṭوبالعبريةالصاد والطاء dabaṭ و ṣabaṭa وبالضاد والطاء في الأمهرية ḍaybeṭ وبالعبرية ṣāḇaṭ وبالأوغاريتية ṣbṭ وأما الأكادية فقد تحولت الطاء إلى تاء ṣabātu [73].

كما تلتقي الطاء مع الجيم، ولعل هذا ما يؤيد كلام سيبويه بالعلاقة القائمة بين الطاء والدال، حيث إن الجيم تحتوي على صوت الدال في أحد مركبيها، وقد ورد في العربية الأطم والأجم وهو كل بيت مربع مسطح ويجمع على آطام وآجام. وجاء بالعبرية naǧaḥ بمعنى نطح، وفيها bālaṭ بمعنى بلج وبرز أي أشرق[74].

وقد تحدث حسام قدوري عيد عن ظاهرة تسامي الإبدال، وهي انتقال الصوت من مرحلة ما من التغيير دون المرور بالمرحلة الوسطى منها، ومثالها إبدال الطاء كاف في (نبط) السبئية بمعنى حفر بئرًا، إذ وردت في الأوغاريتية nbk بالكاف، والراجح قدمها بالكاف لقدم الأوغاريتية ولما ذكره موسكاتي من ورودها بالكاف في السامية الأم، لذا فإن من المحتمل أن الكاف أبدلت أولًا تاء في السبئية القديمة؛ لأن الكاف والتاء تجمعهما صفة الشدة والهمس، ثم أبدلت التاء مع مرور الزمن إلى طاء؛ لسهولة الإبدال بينهما حيث إنهما من مخرج واحد[75].

وترجح الدراسة أن يكون صوت الطاء صوتًا أصيلًا في اللغة السامية الأم بدليل أن الألفاظ المشتركة بين الساميات حافظت على نطقه بالطاء، ونظرًا للقيمة التفخيمة العليا التي يحملها صوت الطاء فإن اللغات جنحت إلى تيسيره وفق قانون اختصار الجهد العضلي الذي تسعى إليه اللغات، ولعل صوت الطاء في السامية الأم يختلف عن صوت الطاء الذي ننطقه اليوم، ويوافق ما أخبر عن سيبويه: "ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سيناً، والظاء ذالاً، ولخرجت الضاد من الكلام، لأنه ليس شيءٌ من موضعها غيرها"[76]، حيث إن في كلام سيبويه مسوغ للتبدلات النطقية التي تعرض لها صوت الطاء.

أما **صوت الظاء:** فصوت صامت مجهور، بين أسناني، مطبق، احتكاكي، يحدث بخروج الهواء من الرئتين مارًا بالحنجرة محدثًا ذبذبة بين الوترين الصوتيين، ويرتفع أقصى الحنك ليغلق المجرى الأنفي، فيمر الهواء من الفم ويتخذ اللسان شكلًا مقعرًا منطبقًا على الحنك الأعلى، ويرتد إلى الوراء قليلًا، ويكون طرف اللسان بارزًا بين أطراف الأسنان العليا والسفلى، فيمر الهواء بينهما محدثًا احتكاكًا مفخمًا. وهو النظير المفخم للذال، أي أن مؤخرة اللسان لا ترتفع نحو الطبق عند نطق الذال، وعليه قال سيبويه: "ولولا الإطباق في الظاء لكانت ذالًا"[77].

ويرى بروكلمان أن أصل الظاء ثاء مفخمة، ثم تحولت، مستدلًا على وجودها في الأوغاريتية التي تحتفظ بأقدم العناصر في اللغات السامية، وعلى تحوله إلى صاد في الأكادية والعبرية والحبشية، وإلى طاء في الآرامية[78].

ومما روي أن الأصوات القديمة: الثاء والذال والظاء قد تحولت كما في العبرية إلى الشين والزاي والصاد. ويرجح بروكلمان أن تلك الأصوات لم تكن قد تحولت في الواقع وأنها كانت لا تزال تحتفظ حينذاك بالنطق الأصلي، غير أن الأراميين عندما أخذوا الأبجدية الفينيقية رمزوا للأصوات التي توجد في لغتهم ولا توجد في الفينيقية بأقرب رموز الفينيقية إليها[79].

أما برجشتراسر فيرى أن نطق الظاء في أصله كان مهموسًا، ثم صار مجهورًا في اللغة العربية، حيث كان قريبًا من نطق الضاد وكثيرًا ما تطابقا في تاريخ اللغة العربية، وأقدم مثال لذلك مأخوذ من القرآن الكريم وهو: (الضنين) في سورة التكوير، فقد قرأها كثيرون: "الظنين" بالظاء مكان الضاد التي رسمت بها في كل المصاحف، وممن قرأها بالظاء ابن كثير وأبو عمرو والكسائي[80].

أما موسكاتي فعندما تحدث عن أصوات ما بين الأسنان للسامية الأم فقد ذكر أنهما صوتان ساكنان غير مفخمين يريد الثاء والذال ولم يذكر الظاء مباشرة، لكنه عرج على أنه ربما كان للسامية الأم صوت مهموس مخرجه من بين الأسنان هو الظاء وموجود في العربية الجنوبية والأوغاريتية ويرمز له بالرمز (ẓ) ومثل عليه بين اللغات في كلمة ظل التي تنطق بالأكادية والأوغاريتية ظل ṭl وبالعبرية صيل ṣēl بالإمالة وبالسريانية صلّالا ṭellālā وبالعربية ظل ẓill والعربية الجنوبية القديمة ẓll وبالإثيوبية صلالوت ṣelālōt [81].

أما جان كانتينو فيرى أن صوت الظاء صوت مجهور مطبق أصيل احتفظت به العربية، مستدلًا على ذلك بأن نحاة العرب المتقدمين ذكروه ضمن الأصوات المجهورة[82].

ولأن الظاء هي النظير المفخم للذال، فقد يحدث أن تتحول الظاء إلى الذال (ترقيق) جنوحًا إلى قانون الاقتصاد في الجهد العضلي، والغريب أن يحدث العكس فتتحول الذال إلى ظاء، حيث ظهر إبدال الذال ظاء في عدد ضئيل من الكلمات نحو (شظًّ) في (شذَ).

šaẓẓa ⟵ šaḏḏa

ولأن الظاء صعبة النطق من حيث المخرج، لم يفسر الإبدال على أنه من باب الاقتصاد في الجهد العضلي، فالظاء تفوق الذال صعوبة لما فيها من تفخيم، ولعل هذا الإبدال ناجم عن التوهم أو عن تقليل الوضوح السمعي أثناء النطق، أي زيادة القيمة التفخيمية للذال[83].

وفي الساميات قابلت كلمة (نظر) في العربية كلمة نظر في الآرامية القديمة بالصاد (nṣr) وقد تحولت الصاد في الآرامية الحديثة إلى طاء لتصبح (nṭar)[84].

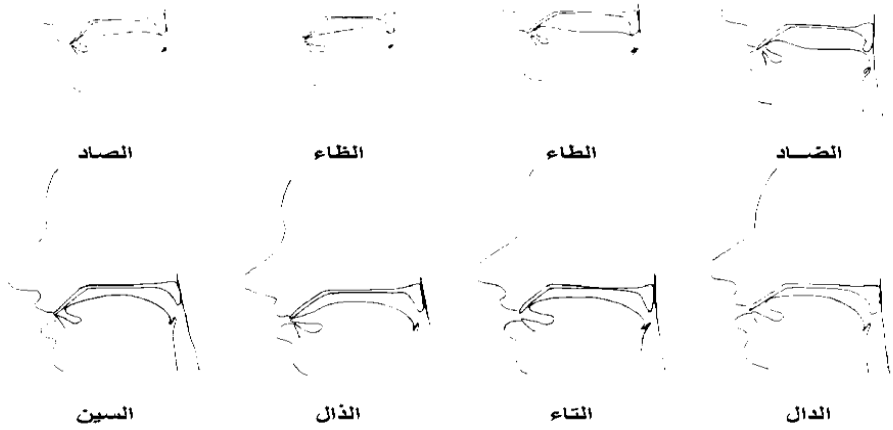
ويرى فارس السلطاني أن الظاء قد تطورت عن الضاد، مستندًا إلى أن هذين الصامتين لا يمكن أن يكونا قد وجدا معًا في اللغة الأم؛ لأنه لا يوجد لهجة معاصرة واحدة فيها كلا الصوتين، أما وجودهما في العربية فيرجع في رأيه إلى أن اللغويين عندما جمعوا اللهجات سجلوا كلا الصوتين وهذا مخالف لما ذهب إليه إبراهيم السامرائي في اللهجات العربية بأن صيغة الظاء هي الأصل، وقد تطورت عنها الضاد؛ لأن الصوت الرخو يتطور إلى نظيره الشديد[85].

وهذا جدول يوضح التبدلات الصوتية لصوت الظاء، وكيف أنّ التبدلات المذكورة لم تخرجه من حيز التفخيم[86]:

الجدول (16): التبدلات الصوتية لصوت الظاء بين اللغة العربية واللغات السامية

العربية	العربية الجنوبية	الحبشية	الآرامية	السريانية	العبرية	الأوغاريتية	الأكادية
ẓ	ẓ	ṣ	ṭ/ṣ	ṭ	ṣ	ẓ	ṣ

الشكل (3): رسم توضيحي لحدود الأعضاء النطقية المطبقة ونظائرها المرققة[87]



المطلب الثاني: تفخيم أصوات (خ غ ق) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية:

في اللغة السامية الأم مجموعة أصوات حلقية هي (الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء)، وتتفاوت اللغات السامية في احتفاظها بأصوات الحلق هذه، فهي موجودة برمتها في العربية الشمالية والعربية الجنوبية القديمة والأوغاريتية، في حين أن الأكادية أقل تلك اللغات احتفاظًا بأصوات الحلق، ولم تبق إلا على الهمزة والخاء، والخاء الأكادية تقابل الخاء الأصلية دونما تغيير، أما في العبرية والآرامية فقد تحولت الخاء إلى حاء، كما تحولت الغين إلى عين في العبرية والآرامية والحبشية، ويرجع البعلبكي سبب هذا التحول إلى قانون الجهد الأدنى؛ أي اختصار الجهد العضلي عند النطق[88]. ويعد صوت الخاء من أصوات الاستعلاء التي يدخلها التفخيم وفق السياق.

إذ إن **صوت الخاء** صامت مهموس، حنكي قصي، غير مطبق، يحدث بأن يخرج الهواء من الرئتين مارًّا بالحنجرة دون حدوث اهتزاز في الوترين الصوتيين، ويستمر في الحلق، ويرتفع أقصى الحنك مغلقا الحجرة الأنفية، ويكون أقصى اللسان مرتفعا متصلا بأقصى الحنك اتصالا مباشرا يسمح بمرور الهواء بينهما محدثا احتكاكا، فيتحقق هذا الصوت.

ويرمز لصوت الخاء في الآرامية والسريانية والمندائية والعبرية والفينيقية بالرمز (ḥ)، والحقيقة أن صوت (h̲) كان موجود في السامية الأم واحتفظت به العربية وبعض أخواتها، ونقلته العبرية والآرامية إلى (ḥ)، ويدل ذلك على أن العربية والحبشية والأكادية تضم (h̲) على الرغم من التباعد الجغرافي، أي أنه ليس تطورًا عن (ḥ)، كذلك الأوغاريتية وهي لغة شمالية غربية بعيدة. كما لو كان (ḥ) قد تحول إلى (h̲) للزم ذلك عدم بقاء الصامت (ḥ) في هذه اللغات، فبقاؤه دليل على أنهما صامتان مختلفان، كذلك العبرية في مرحلة متقدمة كانت تحتفظ بكلا الصامتين[89].

وقد تحول صوت الخاء إلى حاء في لهجة عربية واحدة هي المالطية، وربما كان هذا التحول في المالطية بتأثير من اللغة البونية، كما حدث هذا التحول في لغة عربية جنوبية حديثة وهي السوقطرية[90].

الجدول (17): التبدلات الصوتية لصوت الخاء بين اللغة العربية واللغات

العربية	العربية الجنوبية	الحبشية	الآرامية	السريانية	العبرية	الأوغاريتية	الأكادية

ẖ	**ẖ**	ḥ	ḥ	ḥ	**ẖ**	**ẖ**	ẖ

أما **صوت الغين** فصامت مجهور، حنكي قصي، احتكاكي غير مطبق، يحدث بأن يخرج الهواء من الرئتين، وعند مروره بالحنجرة يحدث ذبذبة في الوترين الصوتيين، ويرتفع أقصى الحنك ليسد المجرى الأنفي، ويكون أقصى اللسان متصلا بأقصى الحنك، ولكنه اتصال يسمح بمرور الهواء بينهما، فيحتك بهما في أثناء خروجه ويحقق هذا الصوت.

والسائد عند علماء الساميات أن الغين صوت سامي أصلي، وقد حافظت عليه العربية والأوغاريتية، بينما غيرت اللغات الأخرى من هذا الأصل فجعلت الغين عينًا[91]. الأمر الذي يعني قلة القيمة التفخيمية في مجموع صوامت اللغات التي تنطق الغين بالعين، حيث انتقل الصوت من مجموعة الاستعلاء[92].

الجدول (18): التبدلات الصوتية لصوت الغين بين اللغة العربية واللغات

العربية	العربية الجنوبية	الحبشية	الآرامية	السريانية	العبرية	الأوغاريتية	الأكادية
ġ	ġ	**c**	**c**	**c**	**c**	ġ	**c**

ويمكن ملاحظة هذه التبدلات الصوتية في ألفاظ المشترك السامي، كما في نطق كلمة غراب (من الطيور) على سبيل المثال على النحو الآتي[93]:

الجدول (19): التبدلات الصوتية لصوت الغين بين اللغة العربية واللغات السامية متمثلاً في كلمة (غراب)

في العربية	ġurāb
في العبرية	**cōrab**
في السريانية	**cūrbā**
في الآرامية	**cūrbā**

وأما **صوت القاف**_فالقاف صوت لهوي شديد مهموس، حنكي قصي انفجاري غير مطبق، يحدث الهواء عند النطق به ذبذبة في الوترين الصوتيين أثناء مروره بالحنجرة، ثم يمر الهواء في الحلق فيرتفع أقصى الحنك ليغلق التجويف الأنفي، ويجد الهواء أمامه عائقا متمثلا في مؤخرة اللسان التي التصقت التصاقا محكما بأقصى الحنك، ثم يزول هذا العائق فجأة وذلك بانفصال العضوين الملتصقين، فيخرج الهواء المحبوس محدثا صوتا انفجاريا.

أما سيبويه ومن جاء بعده من النحويين والقراء، فإنهم يصفون القاف بأنها مجهورة، ولعل في وصف المتقدمين لهذا الصوت شبه مع تلك القاف المجهورة المسموعة اليوم بين القبائل العربية في السودان، وجنوب العراق، فهم ينطقون بها نطقا يخالف نطقها في معظم اللهجات العربية الحديثة؛ إذ يُسمع منهم نوعا من الغين[94].

وقد أخبر رمضان عبد التواب أنه في السامية صوت شديد مهموس ينطق برفع مؤخرة اللسان والتصاقها باللهاة، لكي ينحبس الهواء عند نقطة هذه الالتصاق، ثم يزول هذا السد فجأة مع عدم حدوث اهتزازات في الأوتار الصوتية، ففي العبرية مثلًا ḳōl وفي الآرامية ḳālā وفي الحبشية ḳāl بمعنى صوت في الجميع، وتقابل قَول في العربية، وفي الآشورية ḳūlu بمعنى صراخ[95].

ويقول "كانتينو": "وبما أن قسما كبيرا من الألسن الدارجة العربية، ينطق بقاف مجهورة، أمكننا الاعتقاد على سبيل الاحتمال والترجيح، بأن القاف كان بالفعل حرفا مجهورا في العربية القديمة. ويمكن أن يكون نطقه مهموسا في العربية الفصحى اليوم، ناتجا عن كونه أصبح مهموسا في اللهجات الحضرية المدنية؛ لأن أغلبية المثقفين اليوم، هم من أصل مدني"[96]

كذلك يرى إبراهيم أنيس أن التطور الذي أصاب القاف بأنواعه كان بتغيير مخرجها، وتطور الصوت بتغيير مخرجه يكون "بأحد طريقين: إما بانتقال المخرج إلى الوراء، أو إلى الأمام، باحثا الصوت في انتقاله، عن أقرب الأصوات شبها به، من الناحية الصوتية. فتعمق القاف في الحلق عند المصريين لا يصادف من أصوات الحلق، ما يشبه القاف إلا الهمزة، لوجود صفة الشدة في كل منهما، فليس غريبا إذن أن تطورت القاف في لغة الكلام عندنا إلى الهمزة، فليس بين أصوات الحلق صوت شديد إلا الهمزة. أما الانتقال بمخرج القاف إلى الأمام، فنجد أن أقرب المخارج لها، هو مخرج الجيم القاهرية والكاف، فلا غرابة أن تتطور القاف إلى أحدهما. وقد رجح تطور القاف في لغة البدو، وبعض أهالي صعيد مصر، إلى الجيم القاهرية، أن القاف في الأصل صوت مجهور، فحين تتطور تنتقل إلى صوت مجهور أيضا، يشبهها صفة، لهذا اختارت القاف في تطورها الأمامي، الجيم دون الكاف؛ لأن كلا من القاف الأصلية، والجيم القاهرية، صوت شديد مجهور[97].

وفي ألفاظ المشترك السامي تلاحظ الدراسة الاتفاق على نطق صوت القاف دون تبدل، كما في نطق كلمة (قَرُبَ) على سبيل المثال على النحو الآتي[98]:

الجدول (20): أمثلة تعكس اتفاق بعض اللغات السامية على نطق صوت القاف دون تبدل

في العربية	ḳaruba
في الحبشية	**ḳarba**
في العبرية	**ḳāraḇ**
في الآرامية	**ḳraḇ**
في السريانية	**ḳreḇ**
في الآشورية	**ḳarabu**

المبحث الرابع: التفخيم والترقيق في المقاطع الصوتية بين العربية وبعض اللغات السامية

عرض تمام حسان لظاهرة التفخيم والترقيق في المقاطع الصّوتية مكملًا لدور الموقعية في التفخيم والترقيق، حيث قال: يوصف المقطع بأنه مفخم، أو محايد، أو مرقق؛ ويمكن دراسة هذا الاختلاف التفخيمي بين المقاطع في السياق (فونولوجيًّا)، ولبيان قاعدة التفخيم في المقطع بين تمام حسان أنه من الضروري تقسيم المقاطع إلى قسمين رئيسيين: هما المفتوح والمقفل. على النحو الآتي[99]:

الجدول (21): ظاهرة التفخيم والترقيق في المقاطع الصوتية وفقًا لرأي تمام حسان

المجموعة	أصواتها
المجموعة الأولى	ص ض ط ظ
المجموعة الثانية	خ غ ق
المجموعة الثالثة	ب م وف
المجموعة الرابعة	ء هـ ح ع
المجموعة الخامسة	ر ل ن
المجموعة السادسة	ت د س ز
المجموعة السابعة	ك ج ش ي

1- المقطع المقفل وهو الذي ينتهي بصوت صحيح، ويقصد به الصوت الساكن غير المتحرك:

أ- يكون هذا المقطع مفخمًا، إذا كان في بدايته أو نهايته أحد أصوات المجموعة الأولى أو الثانية.

ب- ويكون محايدًا حيث تكون بدايته، ونهايته كلتاهما من أصوات المجموعة الثالثة، أو الرابعة، أو الخامسة.

ج- ويكون مرققًا إذا كان أحد أصواته من المجموعة السادسة، أو السابعة وليس فيه صوت من المجموعة الأولى، أو الثانية.

2- المقطع المفتوح، وهو الذي ينتهي بصوت علة، ويقصد بصوت العلة الصائت سواء كان طويلًا أم قصيرًا:

أ- يكون هذا المقطع مفخمًا، إذا بدأ هو أو لاحقه بصوت من المجموعة الأولى، أو الثانية.

ب- ويكون محايدًا، إذا بدأ هو وتاليه بصوت من المجموعة الثالثة، أو الرابعة أو الخامسة.

ج- ويكون مرققا حين يبدأ بصوت من المجموعة السادسة، أو السابعة، ويبدأ تاليه بأي صوت من غير المجموعة الأولى، أو الثانية، وينتهي بأي صوت من غير المجموعة الأولى فقط.

وعليه ينبغي التركيز قبل تطبيق هذه القواعد بين العربية واللغات السامية أن المقطع المقفل هو المقطع الذي ينتهي بصامت ساكن، أما المقطع المفتوح فهو المقطع الذي ينتهي بصائت قصير أو طويل.

وقد اختارت الدراسة ثلاث كلمات من ألفاظ المشترك السامي منوعة بها بين الأصوات المكونة لها لملاحظة أثر التفخيم والترقيق على مقاطعها، وهذه الكلمات هي: شمس وطلّ وجُبن.

-فإذا أخذنا كلمة شمس في بعض اللغات السامية[100]، في العربية šams وفي العبرية šemš وفي الآرامية šimšā وفي السريانية šemšā وفي الآشورية šamšu.

فإنه يمكن ملاحظة أن كلمة شمس في العربية والعبرية تنتهي بمقطع مقفل، أما في الآرامية وفي السريانية والأشورية فتنتهي بمقطع مفتوح. وعند تطبيق قواعد المقطع المقفل السابقة على كلمة شمس العربية والعبرية، فإن بدايتها أو نهايتها ليست صوتًا من أصوات المجموعتين الأولى والثانية، كما أن بدايتها ونهايتها ليست من أصوات المجموعة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة، وعليه فإن المقطع المغلق فيها مرقق. كما أن كلمة شمس في العربية والعبرية تتكون من مقطع واحد هو الخامس (ص ح ص ص)، أما في الآشورية فتتكون من مقطعين هما الثالث والأول (ص ح ص / ص ح).

كذلك كلمة šimšā الآرامية و šemšā السريانية التي تنتهي بمقطع مفتوح، يلاحظ أنها لا تبدأ بصوت من أصوات المجموعة الأولى أو الثانية ولا في الصوت التالي للصوت الأول، فمقطعها ليس

مفخمًا، ولا يعد محايدًا لأنه لم ينطبق عليه شرط المحايد من البدء بصوت من أصوات المجموعة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة، وإنما يعد مرققًا حيث بدأت الكلمة بصوت من أصوات المجموعة السابعة، ولم يأت تالي الصوت الأول من أصوات المجموعتين الأولى أو الثانية، كما أن الكلمة لم تنته بأي صوت من أصوات المجموعة الأولى. كما يلاحظ أن كلمة شمس في الآرامية والسريانية تتكون من مقطعين هما الثاني والأول (ص ح ص / ص ح ح). ويمكن ترتيب الخفة المقطعية في هذه اللغات على النحو الآتي: (الأشورية - الآرامية والسريانية – العربية والعبرية).

-وإذا أخذنا كلمة طلّ (بمعنى الندى) في اللغات السامية[101]، في العربية ṭall وفي العبرية ṭal وفي الآرامية ṭallā . فإنه مما يلاحظ أن كلمة طل في العربية تتكون من مقطع مفخم واحد هو المقطع الخامس (ص ح ص ص)، وفي العبرية تكونت كلمة طل من مقطع مفخم واحد هو المقطع الثالث (ص ح ص)، أما في الآرامية فقد تكونت الكلمة من مقطعين الأول مفخم هو المقطع الثالث (ص ح ص)، والثاني مرقق هو المقطع الثاني المفتوح (ص ح ح).

-وإذا أخذنا كلمة جُبْن في اللغات السامية[102]، ففي العربية ǧubn وفي العبرية gĕbīnā وفي الحبشية gebnat وفي الآرامية gūḇnā وفي السريانية gbettā . أما في العربية فقد قامت الكلمة على المقطع الخامس (ص ح ص ص) ويوصف بأنه مرقق كونه بدأ بصوت الجيم العربية الذي ينسب إلى المجموعة السابعة من أقسام التفخيم والترقيق. أما في اللغة العبرية فقد تكونت الكلمة من ثلاثة مقاطع من المقطعين الأول ثم الثاني (ص ح/ ص ح ح/ ص ح ح)، وفي الحبشية تكونت الكلمة من مقطعين من المقطع الثالث (ص ح ص/ ص ح ص)، وفي الآرامية تكونت الكلمة من مقطعين من المقطع الرابع ثم الثاني (ص ح ح ص/ ص ح ح)، أما في السريانية فقد تكونت الكلمة من مقطعين (المقطع الأول فيها غير موجود في العربية حيث بدأ بصامتين) هما (ص ص ح ص/ ص ح ح). ومما يلاحظ أن كلمة جبن في اللغات السامية تبدأ بصوت الجيم الذي يختلف عن الجيم العربية حيث يعد مفخّمًا نظرًا لانطباق مفهوم التفخيم عليه، أي أن المقطع الأول من هذه الكلمة في هذه اللغات جاء مفخّمًا من حيث إنه تغليظ الصوت عند النطق به وتصعيده إلى أعلى الحنك، وتقريب مؤخّر اللّسان من الجدار الخلفيّ للحلق كما يحدث مع أصوات الإطباق والغين والخاء والقاف.

خاتمة البحث:

بعد تتبع صفتي التفخيم والترقيق بين اللغة العربية واللغات السامية، يتبيّن أن هاتين الظاهرتين تمثلان ركيزتين صوتيتين أصيلتين في بنية النظام الفونولوجي للغات السامية. وقد كشفت الدراسة عن وجود تقاطعات لافتة بين العربية وأخواتها في أصول بعض الأصوات المطبقة، وإن تفاوتت درجة احتفاظ هذه اللغات بصفاتها الفونولوجية الأصلية. وأظهرت الدراسة أن طبيعة التفخيم والترقيق لا تنفصل عن السياقات التاريخية والبيئية والدينية، ولا سيما في العربية التي بلورت هاتين الصفتين عبر تراث التجويد الصوتي المرتبط بالقرآن الكريم، مما أعطاها وضوحًا واستقرارًا فونيتيكيًا لم يتوافر بالقدر نفسه في باقي اللغات السامية. كما أثبتت النتائج أن التفخيم والترقيق ليسا مجرد ظاهرتين نطقيتين بل لهما دور بنيوي في تشكيل البنية الصوتية والدلالية، وأن إغفال تمثيلهما في التدوين الصوتي السامي يُعد من معوّقات الفهم المقارن. وانتهت الدراسة إلى أن كثيرًا من التبدلات الصوتية في الساميات ترجع إلى ميلٍ لغوي عام نحو التيسير وتقليل الجهد العضلي، مما أضعف الصفات التفخيمية لبعض الأصوات، وأبقى على غيرها بصيغ مختلفة. وبذلك تسهم هذه الدراسة في سدّ ثغرة علمية في ميدان الدرس المقارن بين العربية والساميات، وتضع أساسًا لتحليل أدق لهذه الظواهر مستقبلاً.

توصيات البحث

1- الاهتمام بوضع رموز فونولوجية دقيقة لصفتي التفخيم والترقيق في المعاجم السامية والمخطوطات القديمة، تحقيقًا لتمثيل صوتي أوضح يعين على المقارنة العلمية.

2- القيام بدراسات ميدانية نطقية تعتمد على التسجيلات الصوتية للناطقين باللغات السامية المعاصرة، لرصد أنماط التفخيم والترقيق في الأداء الفعلي.

3- تعزيز البحوث اللغوية المقارنة التي تربط بين علم التجويد في العربية والفونولوجيا في الساميات، لإبراز الأثر التداولي والديني لهذه الظواهر.

4- توسيع نطاق الدراسة ليشمل لغات سامية مهمّشة كالنبطية والسريانية الشرقية، التي قد تحتوي على مظاهر تفخيمية مغفَلة.

5- دمج أدوات التحليل الحاسوبي الصوتي في دراسة التفخيم والترقيق؛ لكشف فروق دقيقة لا تدرك بالتحليل التقليدي.

6- تشجيع الباحثين على دراسة الصوتيات الوظيفية (functional phonology) لفهم البعد الوظيفي للتفخيم والترقيق في الخطاب اللغوي والسياقات الاجتماعية والدينية.

7- إعادة تقييم النظريات القديمة التي حددت علل التفخيم والترقيق بأسباب مخرجيّة بحتة، والانفتاح على أسباب بيئية ونفسية واجتماعية قد تكون وراء هذه الظواهر.

ثبت المصادر والمراجع:

أولًا: المصادر والمراجع العربية:

1- أنيس، إبراهيم: **الأصوات اللغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1975م، ط5.

2- برجشتراسر:

- **التطبيق النحوي للغة العربية**، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة، 1994م.
- **التطور النحوي**، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة، 1994م.

3- بروكلمان، كارل: **فقه اللغات السامية**، ترجمة: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، (د.ط)، السعودية، 1977م.

4- بشر، كمال: **دراسات في علم اللغة**، دار غريب.

5- بعلبكي، رمزي منير: **فقه العربية المقارن (دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية)**، دار العلم للملايين، (د-ط)، (د-د)، (د-ت).

6- التهانوي، محمد بن علي ابن القاضي (ت 1158هـ): **موسوعة كشاف اصطلاحات العلوم والفنون**، تقديم ومراجعة وإشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: جورج زيناني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م.

7- الجريسي، محمد مكي نصر: **نهاية القول المفيد في علم التجويد**، مكتبة الآداب، ط4، القاهرة، 2012م.

8- حجازي، محمود فهمي: **قوانين المقابلات الصوتية في اللغات السامية**، مجلة مجمع اللغة العربية، ج75، 1994م.

9- حسان، تمام:

- **اللغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006م.
- **مناهج البحث في اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1990م.

10- حسين، ابتسام: **ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية/ دراسة نطقية وصفية مخبرية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 26 (4)، جامعة الإسراء، الأردن، 2012م.

11- الحمد، سالم قدوري: **التفخيم في أصوات العربية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد19، العدد9، 2012م.

12- الحميري، نشوان بن سعيد (ت 573هـ)، **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الأرياني، يوسف محمد عبد الله، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1999م.

13- حنفية، نادر جمعة عثمان: **التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات المفخمة في العربية**، أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية، 2008م.

14- الخوارزمي، محمد بن أحمد بن يوسف (ت 387هـ)، **مفاتيح العلوم**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط2.

15- الرازي، زين الدين، أبو عبد الله (ت 666هـ)، **مختار الصحاح**، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط5، 1999م، ص235.

16- الزبيدي، مرتضى، محمد بن محمد (ت 1205هـ): **تاج العروس من جواهر القاموس**، باب رقق، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د-ت)، (د-ط).

17- الزعبي، آمنة صالح: **التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية**، دار الكتاب الثقافي، (د-ط)، إربد، 2008م.

18- الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد، أبو القاسم (ت 538هـ)، **أساس البلاغة**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.

19- السلطاني، فارس السيد حسن: **جهود المستشرقين اللغوية في اللغة العربية**، مركز عين الدراسات والبحوث المعاصرة، ط1، 2018م.

20- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1988م.

21- ابن سيدة (ت 458هـ): **المخصص**، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1996م.

22- الصالح، صبحي إبراهيم (ت 1407هـ): **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، ط1، 1960م.

23- الصيغ، عبد العزيز: المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر، ط1، دمشق، 2007م.

24- الطحلاوي، جودة محمود: **تاريخ اللغات السامية**، مطبعة الطلبة، (د-ط)، مصر، 1932م.

25- عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م.

26- عبد، حسام قدوري: **تأصيل الجذور السامية و أثره في بناء معجم عربي حديث**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2007م.

27- عمايرة، إسماعيل: **ظاهرة بجد كفت في اللغات السامية**، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع31، 1990م.

28- عمر، أحمد مختار:

- **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين**، عالم الكتب، (د-ط)، (د-ت).
- **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، 2008م.

29- العوتبي، سلمة بن مسلم: **الإبانة في اللغة العربية**، تحقيق: عبد الكريم خليفة – نصرت عبد الرحمن – صلاح جرار – محمد حسن عواد – جاسر أبو صفية، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، سلطنة عمان، ط1، 1999م.

30- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ): **معجم العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د-ط)، (د-د)، (د-ت).

31- كانتينو، جان: **دروس في علم أصوات العربية**، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م.

32- كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2008م.

33- المعايطة، ريم فرحان عودة: **براجماتية اللغة ودورها في تشكيل بنية الكلمة/ دراسة لغوية في كتب لحن العامة**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، 1996م.

34- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل (ت 711هـ)، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

35- موسكاتي، سباتينو، وآخرون: **مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن**، ترجمة: مهدي المخزومي وعبد الجبار المطلبي، عالم الكتب، ط1، بيروت، 1993م.

36- نكري، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد (ت12هـ)**: دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون**، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1- Bennett, Patrick R. **Comparative Semitic Linguistics**: A Manual. Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 1998.

2- Blau, Joshua. **Phonology and Morphology of Biblical Hebrew**. Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 2010.

3- Hetzron, Robert (ed.). **The Semitic Languages**. Routledge, London and New York, 1997.

4- Leslau, Wolf. **A Dictionary of Ethiopian Semitic**. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1987.

5- Lipiński, Edward. **Semitic Languages**: Outline of a Comparative Grammar. 2nd ed., Peeters Publishers, Leuven, 2001.

6- Waltke, Bruce K., and M. O'Connor**. An Introduction to Biblical Hebrew Syntax**. Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 1990.

رموز الأصوات الصامتة

-1	ء	<	-17	ض	ḍ
-2	ب	b	-18	ط	ṭ
-3	پ	p	-19	ظ	ẓ
-4	ت	T	-20	ع	C
-5	ث	ṯ	-21	غ	ġ
-6	ج	ǧ	-22	ف	f
-7	ج	g	-23	ڤ	b̲
-8	ح	ḥ	-24	ق	ḳ
-9	خ	ḫ	-25	ك	K
-10	د	d	-26	ل	L
-11	ذ	d̲	-27	م	m
-12	ر	r	-28	ن	n
-13	ز	z	-29	ه	H
-14	س	s	-30	و	W
-15	ش	š	-31	ي	y
-16	ص	ṣ			

رموز الأصوات الصائتة

-1	الفتحة القصيرة	a
-2	الفتحة الطويلة	ā
-3	الكسرة القصيرة الخالصة	I
-4	الكسرة القصيرة الممالة	e
-5	الكسرة القصيرة الممالة المختلفة	ĕ
-6	الكسرة الطويلة الخالصة	ī
-7	الكسرة الطويلة الممالة	ē
-8	الضمة القصيرة الخالصة	u
-9	الضمة الطويلة الخالصة	ū
-10	الضمة القصيرة الممالة	o
-11	الضمة الطويلة الممالة	ō

الهوامش:

.

1 نكري، القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد (ت12ه): **دستور العلماء = جامع العلوم في اصطلاحات الفنون**، عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م، 225/1.

2 انظر: عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1997م، ص37.

3 انظر: الحمد، سالم قدوري: **التفخيم في أصوات العربية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد19، العدد9، 2012م، ص189-191.

4 انظر: بشر، كمال: دراسات في علم اللغة، دار غريب، ص207.

5 عمر، أحمد مختار (ت 1424ه): **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، 2008م، 1/ 546. 3/ 1680.

6 الزبيدي، مرتضى، محمد بن محمد (ت 1205ه): **تاج العروس من جواهر القاموس**، باب رقق، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د-ت)، (د-ط)، 25/ 360.

7 انظر: الصيغ، عبد العزيز: **المصطلح الصوتي في الدراسات العربية**، دار الفكر، ط1، دمشق، 2007م، ص150-151.

8 Lipiński, Edward. **Semitic Languages**: Outline of a Comparative Grammar. 2nd ed., Peeters Publishers, Leuven, 2001, p. 145.

9 Hetzron, Robert (ed.). **The Semitic Languages**. Routledge, London and New York, 1997, p. 59.

10 Blau, Joshua**. Phonology and Morphology of Biblical Hebrew**. Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 2010, p. 83.

11 Bennett, Patrick R. **Comparative Semitic Linguistics:** A Manual. Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 1998, p. 122.

12 Leslau, Wolf**. A Dictionary of Ethiopian Semitic.** University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1987, p. 311.

13 Waltke, Bruce K., and M. O'Connor. **An Introduction to Biblical Hebrew Syntax.** Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 1990, p. 53.

14 الجريسي، محمد مكي نصر: **نهاية القول المفيد في علم التجويد**، مكتبة الآداب، ط4، القاهرة، 2012م، ص125.

15 انظر: حسين، ابتسام: **ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية/ دراسة نطقية وصفية مخبرية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 26 (4)، جامعة الإسراء، الأردن، 2012م، ص905.

16 انظر: حنفية، نادر جمعة عثمان: **التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات المفخمة في العربية**، أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية، 2008م، ص220.

17 انظر: الخوارزمي، محمد بن أحمد بن يوسف (ت 387ه)، **مفاتيح العلوم**، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط2، ص66.

18 انظر: العوتبي، سلمة بن مسلم: **الإبانة في اللغة العربية**، تحقيق: عبد الكريم خليفة – نصرت عبد الرحمن – صلاح جرار – محمد حسن عواد – جاسر أبو صفية، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، سلطنة عمان، ط1، 1999م، 1/ 330.

19 الحميري، نشوان بن سعيد (ت 573هـ)، **شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم**، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الأرياني، يوسف محمد عبد الله، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1999م، 9/ 6428.

20 انظر: الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد، أبو القاسم (ت 538هـ)، **أساس البلاغة**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م، 2/ 11.

21 الرازي، زين الدين، أبو عبد الله (ت 666هـ)، **مختار الصحاح**، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، ط5، 1999م، ص235.

22 ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل (ت 711هـ)، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، 12/ 450.

23 انظر: التهانوي، محمد بن علي ابن القاضي (ت 1158هـ): **موسوعة كشاف اصطلاحات العلوم والفنون**، تقديم ومراجعة وإشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: جورج زيناني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م، 1/ 491.

24 انظر: الصالح، صبحي إبراهيم (ت 1407هـ): **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، ط1، 1960م، ص93-94.

25 انظر: ابن سيدة (ت 458هـ): **المخصص**، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1996م، 4/ 181.

26 انظر: الصالح، صبحي إبراهيم (ت 1407هـ): **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، ط1، 1960م، ص93-94.

27 حسان، تمام: **اللغة العربية معناها ومبناها**، عالم الكتب، ط5، 2006م، ص53.

28 الشكل (1): ما يحملهما مفهوم التفخيم.

29 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2008م، ص36/ 55/ 150/ 154/ 158/ 161/ 198/ 205.

30 الشكل (2): مفهوم التفخيم الفوناتيكي والتفخيم الفونولوجي.

31 الجدول (2): أثر إزالة التفخيم على المعنى في بعض الأمثلة.

32 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2008م، ص100+ ص258-259. الجدول (3): سلب التفخيم في لفظتي (الطل والتل) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية

33 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، المرجع السابق، ص100-101+ ص259. الجدول (4): سلب التفخيم في لفظتي (الطمر والتمر) بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية

34 انظر: بشر، كمال: **دراسات في علم اللغة**، مرجع سابق، ص208 – 209.

35 انظر: عمر، أحمد مختار: **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين**، عالم الكتب، (د-ط)، (د-ت)، ص43-44.

36 انظر: برجشتراسر: **التطبيق النحوي للغة العربية**، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة، 1994م، ص26.

37 انظر: بشر، كمال: **دراسات في علم اللغة**، مرجع سابق، ص90 -93.

38 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص250 +316 +176. الجدول (5): أمثلة على درجات التفخيم بين اللغة العربية اللغة العبرية

39 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، المرجع السابق، ص250 + 319 + 355. الجدول (6): أمثلة على درجات التفخيم بين اللغة العربية اللغة الأشورية.

40 انظر: حسان، تمام: **مناهج البحث في اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، (د-ط)، (د-ت)، ص153-154.

41 انظر: حسان، تمام: **مناهج البحث في اللغة**، مرجع سابق، ص154. الجدول (7): أقسام التفخيم والترقيق عند تمام حسان.

42 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص243+198+342+398+412. الجدول (8): أمثلة على أقسام التفخيم والترقيق في اللغة الآرامية.

43 المرجع السابق، ص190.

44 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص191.

45 المرجع السابق، ص196.

46 المرجع السابق، ص220.

47 المرجع السابق، ص304.

48 انظر: موسكاتي، اللغات السامية، مرجع سابق، ص54، ص73.

49 انظر: عمايرة، إسماعيل: **ظاهرة بجد كفت في اللغات السامية**، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع31، 1990م.

50 انظر: الطحلاوي، جودة محمود: **تاريخ اللغات السامية**، مطبعة الطلبة، (د-ط)، مصر، 1932م، ص41.

51 انظر: بعلبكي، رمزي منير: **فقه العربية المقارن (دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية)**، دار العلم للملايين، (د-ط)، (د-د)، (د-ت)، ص42. انظر: عبد، حسام قدوري: **تأصيل الجذور السامية و أثره في بناء معجم عربي حديث**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2007م، ص61. الجدول (9): لفظ كلمة أرض في بعض اللغات السامية

52 انظر: المرجع السابق، ص52.

53 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص244.

54 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، المرجع السابق، ص245. الجدول (10): أمثلة على احتفاظ بعض اللغات السامية بصوت الصاد في أبجديتها

55 انظر: كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص264 + 261+254+251-252. الجدول (11): أمثلة على إقامة بعض اللغات السامية صوت الضاد والظاء مكان صوت الصاد في أبجديتها.

56 انظر: كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، المرجع السابق، ص208+ 209+216+215. الجدول (12): أمثلة على نظير صوت الصاد المرقق بين اللغة العربية واللغة العبرية

57 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة، 1988م، 4/ 480.

58 الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ): **معجم العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د-ط)، (د-د)، (د-ت)، 1/ 58.

59 انظر: عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م، ص62.

60 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، مصدر سابق، 2/ 406.

61 انظر: موسكاتي: اللغات السامية، ص53.

62 انظر: عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مرجع سابق، ص68-70.

63 انظر: السلطاني، فارس السيد حسن: **جهود المستشرقين اللغوية في اللغة العربية**، مركز عين الدراسات والبحوث المعاصرة، ط1، 2018م، ص97.

64 انظر: عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مرجع سابق، ص220.

65 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي.**، مرجع سابق، ص253- 254. الجدول (13): التبدلات الصوتية الخاصة بنطق صوت الضاد بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية تطبيقًا على كلمة (ضلع).

66 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي.**، المرجع السابق. الجدول (14): التبدلات الصوتية المتعددة لنطق صوت الضاد بين اللغة العربية وبعض اللغات السامية تطبيقًا على كلمة (ضمد).

67 الجدول (15): التبدلات الصوتية لصوت الضاد بشكل عام

68 عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مرجع سابق، ص75- 77.

69 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، مصدر سابق، 2/ 406.

70 انظر: حسان، تمام: **مناهج البحث في اللغة**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1990م، ص94.

71 انظر: موسكاتي، سباتينو، وآخرون: **مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن**، ترجمة: مهدي المخزومي وعبد الجبار المطلبي، عالم الكتب، ط1، بيروت، 1993م، ص60.

72 انظر: كانتينو، جان: **دروس في علم أصوات العربية**، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م، ص49-51.

73 انظر: الزعبي، آمنة صالح: **التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية**، دار الكتاب الثقافي، (د-ط)، إربد، 2008م، ص75-79.

74 انظر: نفسه، ص82.

75 انظر: عيد، حسام قدوري: **تأصيل الجذور السامية و أثره في بناء معجم عربي حديث**، مرجع سابق، ص62-63.

76 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، مصدر سابق، 4/ 436.

77 سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر: **الكتاب**، مصدر سابق، 4/ 436.

78 انظر: بروكلمان، كارل: **فقه اللغات السامية**، ترجمة: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، (د.ط)، السعودية، 1977م، ص39.

79 عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مرجع سابق، 48-49.

80 انظر: برجشتراسر: **التطور النحوي**، ترجمة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط2، القاهرة، 1994م، ص19-26.

81 انظر: موسكاتي، سباتينو، وآخرون: **مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن**، مرجع سابق، ص53-55.

82 انظر: كانتينو، جان: **دروس في علم أصوات العربية**، مرجع سابق، ص36+ ص64.

83 انظر: المعايطة، ريم فرحان عودة: **براجماتية اللغة ودورها في تشكيل بنية الكلمة/ دراسة لغوية في كتب لحن العامة**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، 1996م، ص 197-199.

84 انظر: موسكاتي: **مدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن**، **مرجع** سابق، ص58.

85 انظر: السلطاني، فارس السيد حسن: **جهود المستشرقين اللغوية في اللغة العربية**، مركز عين الدراسات والبحوث المعاصرة، ط1، 2018م، ص97.

86 الجدول (16): التبدلات الصوتية لصوت الظاء بين اللغة العربية واللغات السامية.

87 حسين، ابتسام: **ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية – دراسة وصفية نطقية مخبرية**، مرجع سابق، ص903. الشكل (3): رسم توضيحي لحدود الأعضاء النطقية المطبقة ونظائرها المرققة.

88 انظر: بعلبكي، رمزي منير: **فقه العربية المقارن (دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية)**، دار العلم للملايين، (د-ط)، (د-د)، (د-ت)، ص41.

89 انظر: بعلبكي، رمزي منير: **فقه العربية المقارن (دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية)**، المرجع السابق، ص187.

90 انظر: حجازي، محمود فهمي: **قوانين المقابلات الصوتية في اللغات السامية**، مجلة مجمع اللغة العربية، ج75، 1994م، ص70. الجدول (17): التبدلات الصوتية لصوت الخاء بين اللغة العربية واللغات السامية.

91 انظر: بعلبكي، رمزي منير: **فقه العربية المقارن (راسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها على ضوء اللغات السامية)**، مرجع سابق، ص182.

92 الجدول (18): التبدلات الصوتية لصوت الغين بين اللغة العربية واللغات السامية.

93 الجدول (19): التبدلات الصوتية لصوت الغين بين اللغة العربية واللغات السامية متمثلًا في كلمة (غراب).

94 انظر: أنيس، إبراهيم: **الأصوات اللغوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1975م، ط5، ص77.

95 عبد التواب، رمضان: **المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي**، مرجع سابق، ص221-222.

96 كانتينو، جان: **دروس في علم أصوات العربية**، مرجع سابق، ص107.

97 أنيس، إبراهيم: **الأصوات اللغوية**، مرجع سابق، ص79.

98 كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص307-308. الجدول (20): أمثلة تعكس اتفاق بعض اللغات السامية على نطق صوت القاف دون تبدل

99 انظر: حسان، تمام: **مناهج البحث في اللغة**، مرجع سابق ص156- 157. الجدول (21): ظاهرة التفخيم والترقيق في المقاطع الصوتية وفقًا لرأي تمام حسان.

100 انظر: كمال الدين، حازم علي: **معجم مفردات المشترك السامي**، مرجع سابق، ص238-239.

101 انظر: المرجع السابق، ص258-259.

102 انظر: المرجع السابق، ص115.

التّكرار في شعر سعد الدّين شاهين
"دراسة في نماذج مختارة"

وفاء علي "حماد عدوي" *

تاريخ وصول البحث: 2025/5/18م تاريخ قبول البحث: 2025/7/1م

الملخص

يسعى هذا البحث إلى دراسة ظاهرة التِّكرار في شعر سعد الدين شاهين، بوصفها ظاهرة أسلوبيّة أفاد منها الشّاعر في بناء نصوصه الشّعريّة، ومنحها تشكيلاً فنيّاً يتسمُ بالتماسك والانسجام في المبنى والمعنى، وقد جاء البحث في تمهيدٍ تناول مفهوم التّكرار، وثلاثة مباحث تناولت صور التّكرار التي ظهرت في شعر شاهين، وهي: تكرار الحروف، وتكرار الكلمات، وتكرار التّراكيب، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليليّ في دراسة نماذج التّكرار التي اختارتها في هذا البحث، وخلصت إلى أنَّ ظاهرة التّكرار أسهمت في تماسك النّصّ الشّعريّ وتلاحم أجزائه عند سعد الدّين شاهين، فضلاً عن دورها في التّعبير عن أفكار الشّاعر ورؤاه، وحملها الدّلالات والمعاني التي أراد تضمينها نصوصه الشّعريّة.

* باحثة.

Repetition in Saadeddin Shaheen's Poetry
A Study of Selected Examples

Abstract

This research seeks to study the phenomenon of repetition in the poetry of Saad El-Din Shaheen, as a stylistic phenomenon that the poet benefited from in constructing his poetic texts, and gave them an artistic formation characterized by coherence and harmony in form and meaning. The research consists of an introduction that addressed the concept of repetition, and three sections that addressed the forms of repetition that appeared in Shaheen's poetry, namely: repetition of letters, repetition of words, and repetition of structures. The researcher adopted the descriptive analytical method in studying the models of repetition that she chose in this research, and concluded that the phenomenon of repetition contributed to the coherence of the poetic text and the cohesion of its parts in Saad El-Din Shaheen, in addition to its role in expressing the poet's ideas and visions, and carrying the connotations and meanings that he wanted to include in his poetic texts.

المقدّمة:

تعدُّ ظاهرة التّكرار إحدى الظّواهر الأسلوبيّة التي وظّفها الأدباء عامةً، والشّعراء خاصةً في تشكيل نصوصهم الأدبيّة، لما لهذه الظّاهرة من دورٍ بارزٍ في تماسك بناء النّصّ الفنيّ، فضلاً عن أثرها الواضح في إثراء دلالاته.

وقد أدرك الشّعراء المعاصرون ما تُحدثه هذه الظّاهرة من أثرٍ واضحٍ في بناء النّصّ الشّعريّ؛ ولهذا نلحظُ حضورها الواضح في قصائدهم الشّعريّة، ويُعدُّ سعد الدّين شاهين - إلى جانب غيره من الشّعراء المعاصرين – واحداً من بين هؤلاء الشّعراء الذين وظّفوا التكرار في شعرهم، فالنّاظر في شعره يتبيّن له حضور هذه الظّاهرة الأسلوبيّة بشكلٍ واضحٍ فيه، وهذا ما جعلني اختار هذا الموضوع لدراسته في نماذج مختارة من شعره، وممّا زاد من رغبتي في دراسة هذا الموضوع أنّني لم أجد دراسةً تناولت ظاهرة التّكرار في شعره، على الرُّغم من عناية بعض الباحثين بتجربته الشِّعريّة ودراستهم لأبرز الظّواهر الفنيّة والأسلوبيّة في شعره، ومثال ذلك: دراسة جمال علي شهاب الموسومة بـ " آليات التّناص في شعر سعد الدّين شاهين"، وهي رسالة ماجستير في جامعة آل البيت (2016م) تناول فيها الباحث أنماط التّناص، ومصادره في شعر سعد الدّين شاهين، ودراسة عبد الحميد المعيني وزياد أبو لبن الموسومة بـ " رؤية النص ودلالاته في شعر سعد الدين شاهين" (2019م) جمع فيها الباحثان المقالات والدراسات النقدية التي تناولت شعر سعد الدين شاهين، ودراسة عبد الحميد المعيني الموسومة بـ " القدس ترسم صورتها في شعر سعد الدّين شاهين، الدّلالات والجماليّات" (2022م) تناول فيها الباحث الحضور الواضح لمدينة القدس في شعر شاهين، ووقف عند نماذج من الصّور الشّعريّة التي رسمت مدينة القدس وبيّن دلالاتها وجماليّاتها.

وقد جاء هذا البحث ليقفَ على أشكال التّكرار في نماذجَ مختارةٍ من شعر سعد الدّين شاهين، فقُسِّمَ إلى مبحثين، الأوّل: تناولت فيه الباحثة مفهوم التِّكرار وأهميته عند البلاغيين القدماء والدَّارسين المعاصرين، أمّا المبحث الثّاني فقد تناولت فيه أشكال التِّكرار في شعر شاهين، وجاء في أقسامٍ ثلاثةٍ، هي: تكرار الحروف، وتكرار الكلمات، وتكرار التّراكيب، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليليّ في دراسة نماذج التّكرار التي اختارتها في هذا البحث.

التَّمهيد:

ذكر ابن منظور في "لسان العرب" أنَّ التِّكرار في اللغة مأخوذ من الكرِّ بمعنى الرُّجوع على الشّيء، فقال: "وكَرَّرَ الشّيء وكَرْكَرَهُ: أعاده مرَّة بعد أُخرى، والكرَّة: المرَّة، والجمع الكرَّات، ويقال: كَرَرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتَهُ إذا ردّدته عليه"[1]

، ولا يختلف مفهوم التكرار في الاصطلاح عن هذا المعنى اللغوي، فقد تناول البلاغيون والنقاد القدماء هذا المصطلح في مؤلَّفاتهم، ولم يخرج مفهومه عندهم عن كونه إعادة كلمة أو أكثر في اللفظ والمعنى لغرضٍ ما، إذ عرّف ابن الأثير (ت:637هـ) التكرار بقوله:" والتِّكرار دلالة اللفظ على المعنى مردَّداً، كقولك لمن تستدعيه":أسرع أسرع" فإنَّ المعنى مردَّد، واللفظ واحد"[2]، أما ابن أبي الإصبع (ت:654هـ) فقد عرّفه بقوله:" أن يكرّر المتكلِّم اللفظة الواحدة لتأكيد الوصف أو المدح أو الذم أو التهويل أو الوعيد"[3]، وأشار ابن رشيق القيرواني (458هـ) إلى أن التكرار له " مواضع يُحسن فيها، ومواضع يقبح فيها، فأكثر ما يقع التكرار من الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقلّ"[4]، والنَّاظر في المؤلَّفات البلاغيّة والنّقدية القديمة يلحظ عناية مؤلّفيها بالتّكرار، فلا يكاد يخلو واحدٌ من هذه المؤلَّفات من الحديث عن التّكرار، والتّمثيل عليه شعراً ونثراً.

وهذه العناية التي أولاها القدماء للتّكرار نجدها عند الباحثين المعاصرين الذين حظي هذا الأسلوب بحضورٍ واضحٍ في دراساتهم، فقد "جاءت على أبناء هذا القرن فترة من الزَّمن عدُّوا خلالها التِّكرار، في بعض صوره، لوناً من ألوان التّجديد في الشِّعر"[5]، ومردُّ هذا ما يتضمّنه التّكرار من طاقاتٍ جماليّةٍ، وتعبيريّةٍ، وإيحائيّةٍ يستطيع الشّاعر أن يوظّفها في إحكام بناء نصّه الشّعريّ، خلافاً لأسلوب التِّكرار في شعرنا العربيّ القديم الذي " ظلَّ في إطارٍ محدودٍ سواء في أنماط بنائه أم في دلالاته"[6].

إنَّ الوقوف عند الدّارسين المحدثين الذين تحدّثوا عن أهمية التّكرار، ووظائفه، وجمالياته ليس من مقاصد هذا البحث[7]، إلا أنّنا نشير إلى آراء أبرزهم مثل نازك الملائكة التي تأتي في طليعة النُّقاد المحدثين الذين تنبّهوا إلى هذه الظّاهرة في الشّعر الحديث، إذ أشارت إلى أنَّ التّكرار " إلحاح على جهةٍ مهمّةٍ في العبارة يُعنى بها الشَّاعر أكثر من عنايته بسواها، وهذا هو القانون الأوّل البسيط الذي نلمسه كامناً في كلِّ تكرارٍ يخطر على البال، فالتِّكرار يسلّط الضّوء على نقطة

حسَّاسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلِّم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالةٍ نفسيَّةٍ قيّمةٍ تفيد النَّاقد الأدبيّ الذي يدرس الأثر ويحلّل نفسيَّة الكاتب"[8]، ومن هنا يصبح اللفظ أو العبارة المُكرَّرة مدخلاً يستطيع المتلقي الولوج من خلاله إلى نفسيَّة الشَّاعر؛ لأنَّ توظيفه على نحوٍ مُكثّفٍ يلفت انتباه القارئ ويدفعه إلى محاولة التّعرف إلى دوافع هذا التّكرار، والرّسالة التي أراد الشّاعر أن يبثّها من خلال هذا الملمح الأسلوبيّ، فالتّكرار – كما يصفه علي عشري زايد – " من الوسائل اللغويّة التي يمكن أن تؤدّي في القصيدة دوراً تعبيريّاً واضحاً، فتكرّر لفظةٍ ما، أو عبارةٍ ما، يوحي بشكلٍ أوليّ بسيطرة هذا العنصر المُكرَّر، وإلحاحه على فكر الشّاعر أو شعوره"[9].

وتجدر الإشارة إلى أنَّ نازك الملائكة دعت إلى ضرورة توخّي الدّقة عند استخدام هذا الأسلوب؛ نظراً لطبيعته التي قد تُسهم في الارتقاء بالقيمة الجماليَّة للعمل الإبداعيّ، أو التّقليل من مكانته على حدٍّ سواء، "حيث أشارت إلى أنَّ التِّكرار في ذاته ليس جمالاً يُضاف إلى القصيدة، وإنَّما هو كسائر الأساليب في كونه يحتاج إلى أن يجيء في مكانه من القصيدة، وأنَّ تلمسه يد الشَّاعر تلك اللمسة السّحريَّة التي تبعث الحياة في الكلمات؛ لأنَّه يمتلك طبيعةً خادعةً فهو على سهولته وقدرته على إحداث موسيقى ظاهريَّة في البيت الشِّعريّ، يستطيع أن يضلّل الشَّاعر ويوقعه في مزلقٍ تعبيريّ، فهو يحتوي على إمكانياتٍ تعبيريَّةٍ تُغني المعنى إذا استطاع الشَّاعر أن يسيطر عليه ويستخدمه في موضعه، وإلا فإنَّه يتحوَّل إلى مجرد تكراراتٍ لفظيَّةٍ مُبتذَلةٍ يمكن أن يقع فيها أولئك الشّعراء الذين ينقصهم الحسّ اللغويّ، والموهبة، والأصالة"[10].

وانطلاقاً ممّا سبق نجد أنَّ التّكرار أصبح في الشّعر العربيّ الحديث عنصراً رئيساً يعمدُ إليه الشّاعر للإفادة منه على مستوى الشّكل والمضمون، ولهذا خرج التّكرار من دائرة اللفظ والمعنى التي ظهرت عند القدماء، وأصبح " تكنيكاً فنيَّاً من تكنيكات القصيدة الحديثة على أيدي شعراء التّفعيلة الذين استخدموه على نطاقٍ واسعٍ وبأشكالٍ متنوّعةٍ ودلالاتٍ عميقةٍ"[11]؛ فهو أسلوبٌ يربط عناصر القصيدة من بدايتها وحتّى النهاية، ويحقّق بذلك وظائف جماليَّة ومعنويَّة، وهذا ما أكّده عبد الرحمن تبرماسين في حديثه عن قيمة التِّكرار في النّصّ الشّعريّ المعاصر، إذ يرى أنَّها تتلخّص في وظيفتين: "أولاهما: الوظيفة الجماليَّة التي تتمثّل في البنية الشّكليَّة والإيقاعيَّة النَّاتجة عن استخدام التِّكرار لملء المكان وإثراء الفضاء لخلق الحركة الإيقاعيَّة داخل النَّص الشِّعريّ، وأخراهُما: الوظيفة النّفعيَّة التي تتمثّل في دور التِّكرار في الكشف عن المعنى وإيصاله إلى المتلقي"[12]، فالتِّكرار – بناء على ذلك – يجمع إلى جانب وظيفته الموسيقية وظيفةً معنويَّة، وباجتماع هاتين الوظيفتين يحقّق الغاية التي وظّفه الشّاعر من أجلها.

التِّكرار في شعر سعد الدّين شاهين*:

إنَّ النّاظر في شعر سعد الدّين شاهين يجده حذا حذو الشّعراء المُحدثين في توظيف التّكرار في شعره، " ذلك أنَّ المتتبع لشعراء الحداثة وشعرهم يدرك إدراكاً أولياً أنَّ بنية التِّكرار هي أكثر البُنى التي تعامل معها هؤلاء الشّعراء، ووظّفوها بكثافةٍ لإنتاج الدّلالة، وهم في ذلك يتساوون، بحيث يمكن القول إنَّ بنية التِّكرار على اختلاف أنماطها تحلُّ في كلِّ نصٍّ شعريّ على نحوٍ من الأنحاء؛ بل إنَّها في بعض الأحيان قد تستغرق النَّصَّ الشّعريّ كلّه"[13]، وشاهين واحدٌ من هؤلاء الشّعراء الذين ظهر التّكرار جلياً في أشعارهم، وستتناول الباحثة صور التّكرار التي ظهرت في شعره وفق التّقسيم الآتي:

أ- تكرار الحروف:

ويُعدُّ هذا النّمط أبسط أنواع التّكرار، ويُقصدُ به " تكرار الحروف بأنواعها المختلفة كحروف الجر، والعطف، والنصب، والجزم،... وغيرها، ويلعب هذا اللون من التِّكرار – في القصيدة الحديثة – دوراً كبيراً في خلق بنية النَّص وتلاحمها، إضافة إلى دوره في إبراز البنية الإيقاعيَّة التي تُكسب الأُذن أُنساً وتشدُّ انتباه المتلقي إليه، ومن هذا المنطلق جعل عز الدين السيد لتكرار الحرف مزية سمعية ترجع إلى عنصر الموسيقى، ومزية فكرية ترجع إلى المعنى"[14]، ومن الأمثلة على تكرار الحرف قول سعد الدين شاهين في قصيدة " شفة المحار":

النارُ تلعبُ في الأصابعِ
تأكلُ القشّ الذي نسجته أيدينا
بذي حلمٍ
وترخي أذنها للنّاي...
هل في النّاي من عطب؟؟
هل صوت المؤذّنِ مرّ فيه فأغلق الشرفات؟؟!!
هل للبرد من حطب فنوقدهُ؟؟
هل جلدُ الشياه يقي؟
هل نَعِدَ الزفافَ بأن نؤجّل حفلَهُ
حتى النهاية

أو نسمّي طفلنا الآتي
بما فينا
ومالم نأت من قبل بأسماءٍ
لها شكلُ المُحاصرِ
والحصار.... ؟! (15)

إنَّ تكرار حرف الاستفهام (هل) في هذا النّصّ في خمسةِ أسطرٍ شعريّةٍ متتاليةٍ، يلفت انتباه المتلّقي للتجاوب الموسيقيّ الذي يربط الأبيات الشعرية مع بعضها بعضا، فضلاً عن أنَّ هذا التّكرار أسهم في وضع واقع العرب أصحاب القضية تحت المجهر، فقد أكلت نار الاحتلال الأخضر واليابس فلم يبقَ لا حلم ولا زفاف ولا دفء، ولم يخلّف لنا هذا المُحتلُّ سوى الحصار والجوع والبرد والوعود التي لا تنتهي، فهذه الاستفهامات المتتالية عمّقت دلالات النص وأشبعت وقعه حزناً وألماً وشكوى؛ فجوهر تلك الاستفهامات المتكررّة رفض الظلم واستثارة الشعب لاستعادة وحدته واسترداد حقوقه المسلوبة.

ويظهر تكرار الحرف في قصيدة " عطّار المدينة"، حيث يقول شاهين:

له أن يبيعَ العشبَ
والحناء
يقطفُ سيرة الورد الجميل
يسرقُ من نساء الحيّ
أسرارَ البداية والممات
له قصصُ البناتِ
وجعُ الجميع
فصلُ الربيع
له الفرحُ
النجيعُ
الخاتماتُ .... (16)

لقد كرّر الشّاعر الحرف "له" في ثلاثةِ أسطرٍ شعريّةٍ؛ ليلفت انتباه المتلقي إلى ما ينمازُ به هذا العطّارُ عن غيره من الأشخاص، فهذا العطار له من الأيدي ما يسحق به الورد مع الحناء، ويداوي به نساء الحيّ، وله القدرة على بثِّ الفرح في النفوس، وله الكثير من المناقب التي فصّلها

الشاعر بتكرار الحرف (له)، وتقديمه على خبره، مما أثار انتباه المتلقي إلى دور ذلك الرجل وأعشابه التي تُذهبُ الوجعَ المخيّمَ على جراح شعبه وخاصة النساء. ويستمرُّ شاهين في توظيف التكرار في القصيدة نفسها، فيقول:

ليس للعطار جرحٌ
فيراني
في ابتسامي
في اقتسامي
في احتشامي [17]

فتكرار حرف الجرّ "في" أفاد تعميق الألم النفسي والمعاناة التي يعيشها كلُّ فلسطينيٍّ، فهذا العطار لا يعاني مما يعانيه هذا الفلسطيني؛ وهو لا يملك دواءً يشفي جرحه النازف، ولا يرى ما يمرُّ به من ظروفٍ قاسيةٍ تجعله في واقعٍ نفسيٍّ متقلِّب بين الابتسامة، والانطواء على الذات.

وفي قصيدة (الطريق إلى الفردوس) يكرّر شاهين الحرف "لي"، وهو يقصد بهذا العنوان الطريق إلى بلده المغتصب فلسطين، حيث كنّى عنها بالفردوس، كيف لا وهي جنّة الله في الأرض، فيقول:

لي صحبةٌ
لي ضحكةٌ
لي ما يماثلني صغيراً
لي بقايا القمر
أهبطُ حجرة التابوت
أخطفها ... كانت ترافقني
فيغلق صحبتي نحوي
طريقاً للنجاة
وحدي إلى التابوت
مشدودٌ براحلتي
أعيش على بقاياي الجميلة [18]

وقد أسهم تكرار الحرف (لي) في إحداثِ نغم موسيقي يلفت انتباه المتلقي إلى الدلالة التي يريد الشاعر أن يضمّنها أبياته، ويجعل منها بؤرةً نصيّةً يقوم النصُّ عليها، فهو يشير من خلال هذا

التكرار إلى ما كان له في فلسطين من أصحابٍ، وضحكاتٍ، وذكريات الطّفولة، والآن لم يبقَ له سوى بقايا العمر التي تقوده إلى قبره، وهكذا استطاع من خلال التكرار أن يشير إلى مرحلتين من عمره: مرحلة الطفولة في بلده، وفترة الشيخوخة بعيداً عن موطنه الذي يرى أن طريق نجاته مغلقة.

وفي قصيدة (مقامة الصعاليك) يعيد الشّاعر الزّمن للوراء ليوظّف التّناص الأدبيّ مع شاعر الصعاليك " الشنفرى"، ويكرر الحرف (لا) أربع مرات متتالية، ليؤكّد السلام الذي يفرشه العرب في الطرقات، فلا سجال، ولا حروب، ولا معارك، ولا صليل للسّيوف، فأضحى الشاعر يسير وحيدا في طرقات صامتة، تقوده قدماه إلى منافذ مغلقة، وطريق مسدود لا يرى به سوى الرجوع إلى الوراء، فيقول:

حينما أفضى بي الدرب إلى الفاو طريداً
مثل سيف الشنقرى
لا غير غيرك
لا حروب لكي نحارب
لا سجال شواطئ للنجاة
ولا معارك للورى [19]

وهذه بعض الأمثلة التي تبيّن لنا تكرار الحروف في شعر سعد الدين شاهين، ويلاحظ القارئ من خلالها أنَّ شاهين وظّف هذا النمط من التِّكرار بغية إيصال المعنى الذي يريده إلى المتلقي.

ب- تكرار الكلمات:

ونقصد به تكرار الكلمة سواء أكانت اسماً أم فعلا، وهذا اللون من التِّكرار هو الأكثر شيوعاً في الشِّعر العربيّ، " فإذا كان تكرار الحرف وترديده في الكلمة الواحدة يمنحها نغماً وجرساً ينعكسان على الحركة الإيقاعيَّة للقصيدة، فإنَّ تكرار اللفظة في التّركيب اللغويّ لا يمنح القصيدة النغم فحسب، بل يمنحها امتداداً وتنامياً وانتشاراً في قالب انفعالي متصاعد ناتج عن تكرار العنصر الواحد، ولعلَّ القاعدة الأوليَّة لمثل هذا التِّكرار تشترط لنجاحه أن تكون اللفظة المكرَّرة وثيقة الصّلة بالمعنى العام للسِّياق الذي ترد فيه، وإلا كانت إضافةً لفظيَّةً متكلِّفةً لا سبيل إلى قبولها"[20]، ومن هنا يجب على الشّاعر أن يتقن توظيف هذا النّمط من التّكرار في نصّه الشّعري؛ كي يؤدي هذا التِّكرار دوره الرّئيس في تشكيل النّسيج اللغويّ للقصيدة، ويُحدث إيقاعاً موسيقياً يوافق المعنى.

ومثال ذلك ما جاء في قصيدة " قيس الفلسطيني"، حيث يقول شاهين:

عربٌ وللصوت ارتداد

القدسُ في سوق المزاد

القدسُ مُتحدّة

القدسُ للضّمّ

القدسُ للغمّ

القدسُ برميلينِ.... رائحتين....قنبلتين للسّهمِ

القدسُ فاتحة العبادة

القدسُ قافلةُ الجبين

القدسُ فاصلةُ الطّريق إلى اليسار أو اليمين

القدسُ رحمُ الأرض...[21]

يلاحظ القارئ أنَّ اسم "القدس" تكرّر في هذا النّصّ الشّعري تسع مراتٍ " بإيقاعٍ شعريٍّ مثير يتحرّك فيه المُحسن البديعيّ، ويدلّل على عمق الارتباط الروحي، وثبات الشعور المُتجذّر في الذات، ويؤكد صور العناوين الكثيرة للقدس الممزقة الأوصال والأشلاء، والمعروضة في سوق المزاد.... والقدس فاتحة العبادة، وبوصلة الطريق، مهما تنوّعت الآيدولوجيات والاختلافات والتّوافقات بين أبنائها ومحيطها العربي والإسلاميّ"[22]، وهكذا أسهم التّكرار في الكشف عن الصّفات التي أراد الشّاعر أن يثبتها للقدس، كما أسهم في إضفاء طابعٍ إيقاعيٍّ جميلٍ، إذ إنَّ شاهين وظّفه بشكلٍ رأسي في مطلع كلِّ سطرٍ شعريٍّ، مما جعله نغمةً موسيقيّةً تلامسُ أذن القارىء في مطالع السّطور الشّعريّة، وبهذا حقّق التّكرار الوظيفتين: المعنوية والإيقاعيّة، وهما وظيفتان أشار إليهما النّقاد في حديثهم عن أهمية التّكرار ووظائفه.

ومن الأمثلة على تكرار الكلمة في شعر شاهين قوله في قصيدته (مقامة الجميرة)، والجميرة شاطئ هادئ على الضفة الثانية من خور إمارة دبي، يقول فيها:

ما كنت أحمل في حقائب رحلتي إلّاي

وقصاصة مما كتبتُ معاتباً قلبي

لماذا خنتني يا قلبُ

واخترت الرحيلَ إلى سواي

هذا أنا متلاطمٌ كالموج
لا أدري أيحملني على كتفيه
أم أنّي أُهيّجهُ إذا زفرت على أهدابه رئتاي
وحملتُ فوق معارجي قمراً بلا معنى...
....
وحملتُ بعض قصائد الجُعفيّ[23]

تكشف هذه الأبيات عن غربة الشاعر التي جعلت منه إنساناً مُشتّتاً ينتقل من مكان إلى آخر، فقد أصبح مضطرباً كالموج، وقد كرّر الفعل (أحملُ) مرات عديدة، وفي كلّ مرّة بصيغةٍ مختلفةٍ (أحمل)، و(يحملني)، و(حملتُ)، وتكرار هذا الفعل يكشف عمّا يحمل من آمال وطموحات يرغب في تحقيقها، وإلى جانب هذه الدّلالة المعنويّة عمل تكرار الفعل (حمل) في بداية بعض الأسطر الشّعريّة على تماسك النّص وانسجامه، فما أن ينتهي القارئ من قراءة عددٍ من الأسطر الشّعريّة، إلّا وقد وجد الشّاعر يستهل سطراً جديداً بالفعل ذاته.

وفي موضعٍ آخر يكرّر الشّاعر أكثر من كلمة في الأبيات نفسها، حيث كرّر كلاً من الفعلين (أرى)، والفعل(نرنو) ثلاث مرّاتٍ، ليؤكد لنا أنَّ وجهته فلسطين أينما أجال بصره، فهو يراها من جبال الأردن وهضابه، ويرنو إليها، فيقول:

أرى في بصيصِ البعيد
خلالَ ثقوب الغيوم
قبابَ المدائن نرنو إليها
ونرنو إلى قبة القدس
ياصاحبي عبر هذي التلال
وترنو... لنا
أرى أنّ في رعشتي الآن
تُهيمن روحُ أخي
أراها تُحلّقُ فوقي[24]

فتكرار الفعلين كشف عن تعلّق الشّاعر الشّديد بمدينة القدس، فهو لا يكتفي برؤيتها ومشاهدتها، بل يرنو إليها ويطيل النّظر إليها، ويحدّق إليها مُتحسِّراً على ما حلَّ بها، فهذا التّكرار يحمل دلالاتٍ تُثري النّصّ، وتكشف عن مشاعرَ كامنةٍ في نفس الشّاعر تجاه القدس ومآذنها.

ويأتي التّكرار في شعر شاهين تعبيراً عن صمود الشعب الفلسطسني ورفضه الانحناء في وجه العدو، فيقول:

يا صاحبَ الوعد الذي صفع الوجوه بوعده
واستعذبت صفعاته الأعقابا
إن تنحني دولٌ فتلك قضيةٌ ومصيبةٌ
لكنّ حُلمك بانحناء الشعب خابا
لا ينحني طفلٌ على أرضي
ولا حنتِ الشعوبُ لك الرّقابا [25]

وفي هذه الأبيات يكرّر الشاعر الألفاظ (تنحني، انحناء، ينحني، حنت)؛ ليشير من خلال هذا التكرار إلى صلابة الشعب الفلسطيني ورفضه الاستسلام والانحناء للعدو المُغتصب، فقد تنحني بعض الدول غير أنّ فلسطين وأطفالها لا ينحنون مهما كلّفهم الثّمن.

ويظهر التّكرار جليّا في قصيدة (جنون النّار)، حيث يقول:

صُبِّي زيوتكِ فوق النّار والحطب
واستشعري أيّنا
يمشي على اللهب
هذا الأوار الذي في النّار بوحُ دمي
وبوحُ قلبي جنون النّار
في الحطب[26]

فالشّاعر يوظّف كلمة (النّار) في عنوان قصيدته (جنون النّار)، ثمَّ يكرّها ثلاث مرّات في المقطع الأوّل من قصيدته، وهو يرمي من وراء هذا التّكرار إلى التّعبير عمّا عاناه من العشق الذي سبّب له الألم الشّديد، فبوح قلبه يشبه لهيب النّار، وما كان للشّاعر أن يكثّف هذه الدّلالات في قصيدته لولا التّكرار الذي عبّر عن المعنى المقصود بأجمل صورة.

ويظهر التكرار في قصيدته (وطن)، حيث يقول:

الدار وطن
وفراش الموت بحضن الدار وطن
والمرأة في الدار وطن

ورصيف الشارع حين يقود إلى الدار وطن
الرقم الوطني وطن
وهلال الشهر إذا هلّ وطن
ورغيف الخبز على مائدة الفقراء وطن
ونزيف النفط وطن
الخلوي وطن [27]

لقد كرّر شاهين كلمة (وطن) وجعل منها قافيةً لأبيات هذا النصِّ كلّها، ممّا أحدث نغماً موسيقياً ينتظره القارئ في نهاية كلِّ بيت، وإلى جانب هذه الوظيفة الإيقاعيّة للتّكرار نجد وظيفةً معنويةً تمثّلت في التعبير عن حبِّ الشّاعر لوطنه وتعلّقه به، فكلُّ جزءٍ من أجزائه وطنٌ مستقلٌّ بذاته.

ج- تكرار التّراكيب:

يمثّل هذا النّوع من التّكرار سمةً بارزةً من سمات الشّعر العربيّ الحديث، ومردُّ ذلك ما يحمله من طاقاتٍ ووظائف مختلفة في مبنى الشّعر ومعناه، فهو يلعب دوراً كبيراً في الكشف عمّا يجول في داخل الشّاعر، وإضافة إلى ذلك يسهم في ترابط بناء النَّص وتماسكه؛ لأنَّه يمنحه أشكالاً هندسيَّة تسهم في " تحديد شكل القصيدة الخارجيّ، وفي رسم معالم التّقسيمات الأولى لأفكارها، لا سيما إن كانت مُمتدّة، وهو بذلك يشكّل نقطة انطلاق لدى النَّاقد عند توجّهه للقصيدة بالتَّحليل"[28]، فالتّركيب المكرَّر " يؤدي إلى رفع مستوى الشّعور في القصيدة إلى درجة غير عادية، تغني الشَّاعر عن الإفصاح المباشر، وتصل القارئ بمدى كثافة الذّروة العاطفية عنده"[29]، ومن أمثلة تكرار التّراكيب في شعر سعد الدّين شاهين، قوله في قصيدة " لم يعد كافياً":

كلّهم أوغلوا في الرحيل إلى ذهب الصمت
ليسوا على قلب أدناهمُ
إذ تمنّوا لغرقدة الأرض
أن تستميل فلولَ الجُناة
لكي لا يُنادي عليهم
تعالوا ورائي .....
تعالوا ورائي
تعالوا ورائي ..... [30]

نلاحظ أنَّ الشّاعر كرّر فعل الأمر (تعالوا) متبوعاً بظرف المكان (ورائي)؛ ليرسمَ صورةً للأرض المُحتلّة التي تصرخ مُستنجدةً بأبنائها الرّاحلين عنها، ومُستغيثةً بهم ليعودوا إليها وينتشلوا ما تبقى من أشلائها التي مزّقتها أيدي فلول الجناة المُغتصبين، ويوحي لنا هذا التّكرار بدعوة الشّاعر الصّريحة أبناء الشّعب الفلسطيني إلى الثبات بأرضهم، وعدم مغادرتها خوفاً عليها من البقاء تحت سطوة الاحتلال، وقد أحدث تكرار هذا التّركيب (تعالوا ورائي) أثراً نفسيّاً عند القارئ الذي تصوّر فلسطين أُمّاً تخاطب أبناءها.

وفي قصيدته (مقامة الأردن) يكرّر الشّاعر حرف الجزم (لم) متبوعاً بالفعل المضارع (أجد، نجد)، فيقول:

حين تبدو الأرض ....غابة
ينشف الحبر
وتنشلّ الكتابة
لم أجد غير ثرى الأردن فينا موطناً
يفتح للعشاق بابه
لم نجد غير سراج واحدٍ
كان وهّاجاً فأهدانا مع التل شعابه[31]

يتغنى الشّاعر في هذا النّص بالأردن الذي احتضن أبناء الشّعب الفلسطينيّ، ويؤكد من خلال تكرار التّركيب (لم أجد) في السطر الرّابع، والتّركيب (لم نجد) في السّطر السّادس) أنه عندما هاجر من موطنه الأصليّ فلسطين لم يجد موطناً آخر غير الأردن، الذي فتح أبوابه لأبناء فلسطين كافةً، وقد عمّق هذا التّكرار الرّوابط الأخويّة بين الشعبين.

وفي قصيدة (مقامة الصّندوق الأسود) يكرّر الشاعر تركيب (في المحطات) أربع مرّاتٍ متتالية، فيقول:

في المحطات قعوداً وانتظاراً وسجوداً
ومنافي وقيام
في المحطات تفاصيلٌ لأوجاع
تنوء بها الخيام
في المحطات براري وقفارٌ وبحارٌ

ليس فيها شاطئٌ
إلا وينكر شاطئاً
ويعير موجته قواربنا
ومن في آخر التطواف أغرقه الظلام
في المحطات أناسٌ أكثر مما يسع الصندوق
فيما خلّفته الذكريات[32]

يكرر الشاعر في هذا النّص شبه الجملة (في المحطات) هذه المحطّات هي استراحات هرع إليها هؤلاء المُهجَّرين قسراً من موطنهم حاملين أمتعتهم، وخيامهم، وتسكنهم الأوجاع من شاطئ إلى آخر، فهم يحطون كالطيور غرباء لا يجدون للرّاحة ولا يشعرون بها، والشاعر في هذا التكرار يرسم صورةً لأدق التّفاصيل التي يمرُّ بها المهاجر في هذه المحطات، وهو تكرار يرسم لنا أوجاع اللاجئين، وهكذا أفاد شاهين من هذا التكرار في بيان معاناة اللاجئين، فضلاً عن جمال التّكرار الإيقاعي الذي جعل من هذا النصّ مقطوعاتٍ شعريّةً متماسكةً في بنائها ونظمها.

الخاتمة:

خلص هذا البحث إلى جملةٍ من النّتائج، أبرزها أنَّ التّكرار شكّل ملمحاً أسلوبيّاً واضحاً في شعر سعد الدّين شاهين، حيث ظهرت أنماط التّكرار الثّلاثة في شعره، وهي: تكرار الحروف، وتكرار الكلمات، وتكرار التّراكيب، فشاهين ينوّع في توظيف هذه الأنماط في دواوينه جميعها، وأبان البحثُ عن دور التّكرار في الكشف عن المعاني التي أراد شاهين أن يعبّر عنها في شعره، فهو لا يأتي بالتّكرار عبثاً في نصوصه الشّعريّة، وإنّما يُحمّله ما يدور في نفسه من دلالاتٍ ومعانٍ يريد إيصالها إلى المتلقي، واستطاع شاهين أن يفيد من دور التّكرار في الجانب الإيقاعيّ والموسيقيّ، إذ أسهمت بعض نماذج التّكرار في منح نصوصه طابعاً إيقاعيّاً يلفت انتباه القارئ ويدفعه إلى التّأمّل فيه، وكانت أغلب المعاني التي ظهرت في النّماذج المدروسة تدور حول معاناة الشّعب الفلسطينيّ، والألم والمعاناة التي واجهها نتيجة الاحتلال الغاصب، فشاهين حمل الهمَّ الفلسطيني، وجعل من شعره رسائل تحمل هذا الهم، وتبثّه للمتلقي في نصوصٍ شعريّةٍ كان التّكرار أحد الظّواهر الأسلوبيّة التي أسهمت في بنائها، وفي الختام توصي الباحثة الدّارسين بالرجوع إلى شعر سعد الدّين شاهين ودراسة ما فيه من قضايا موضوعيّة وفنيّة واسلوبيّة، إذ إنَّ شعره ما زال مفتوحاً لدراسات جديدة.

قائمة المصادروالمراجع:

1- ابن الأثير، ضياء الدين: **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، الفجالة "مصر"، (د.ط)، 1939م.

2- تبرماسين، عبد الرحمن: **البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003م.

3- الحولي: فيصل حسان: **التِّكرار في الدراسات النقدية بين الأصالة والمعاصرة**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2011م.

4- الخرشة، أحمد: **ظاهرة التّكرار في شعر محمد لافي ديوان " لم يعد درج العمر أخضر" أنموذجاً**، مجلة دراسات للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنية، المجلد 42، العدد1، 2015م.

5- زايد، علي عشري: **عن بناء القصيدة العربية الحديثة**، كلية دار العلوم، القاهرة، ط1، 1997م.

6- السّيد، شفيع: **النظم وبناء الأسلوب في البلاغة العربيَّة**، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006م.

7- السيد، عزالدين علي: **التكرير بين المثيروالتأثير**، دار الطباعة المحمدية، القاهرة، ط1، 1978م.

8- شاهين، سعد الدّين: **ديوان البشرى**، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، عمانن ط1، 1990م.

9- شاهين، سعد الدّين: **مرتفعات الظّل**، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998م.

10- شاهين، سعد الدين: **أرى ما رأته اليمامة**، دروب للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م.

11- شاهين، سعد الدين: **أهدتني البحروخبّأت الشاطئ**، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

12- شاهين، سعد الدّين: **عطش النرجسات**، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001م.

13- شاهين، سعد الدين: **حُمِّلت رأسي واتخذت السندباد**، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2021م.

14- شاهين، سعد الدّين: **اعتقدْ بالماء خلف السّد**، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2020م.

15- عاشور، فهد ناصر: **التكرار في شعر محمود درويش**، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2004م.

16- عبد المطلب، محمد: **بناء الأسلوب في شعر الحداثة (التكوين البديعي)**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 1988م.

17- القرعان، فايز: **تقنيات الخطاب البلاغي والرؤيا الشّعريَّة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2004م.

18- القيرواني، ابن رشيق: **العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1972م.

19- المصري، ابن أبي الإصبع: **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثروبيان إعجاز القرآن**، تقديم وتحقيق: حفني محمد شرف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، (د.ط)، (د.ت).

20- المعيني، عبد الحميد: **القدس ترسم صورتها في شعر سعد الدّين شاهين، الدّلالات والجماليّات**، دار اليازوري للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2022م.
21- الملائكة، نازك: **قضايا الشِّعر المعاصر**، دار العلم للملايين، ط8، 1992م.
21- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

الهوامش:

.

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، مادة (كَرَرَ).
2. ابن الأثير، ضياء الدين: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، الفجالة "مصر"، (د.ط)، 1939م، 129/2.
3. المصري، ابن أبي الإصبع: تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: حفني محمد شرف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، (د.ط)، (د.ت)، ص375.
4. القيرواني، ابن رشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1972م، 73/2.
5. الملائكة، نازك: قضايا الشِّعر المعاصر، دار العلم للملايين، ط8، 1992م، ص263.
6. السّيد، شفيع: النظم وبناء الأسلوب في البلاغة العربيَّة، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006م، ص142، وانظر، الحولي: فيصل حسان: التِكرار في الدراسات النقدية بين الأصالة والمعاصرة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2011م، ص65.
7. انظر على سبيل المثال لا الحصر: السّيد، عز الدّين علي في كتابه: التّكرير بين المثير والتأثير، دار الطّباعة المحمدية، القاهرة، ط1، 1978م، وعاشور، فهد ناصر في كتابه: التّكرار في شعر محمود درويش، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2004م، والقرعان، فايز في كتابه: تقنيات الخطاب البلاغيّ والرّؤيا الشّعرية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2004م، ص 131-245،.... وغيرها.
8. الملائكة، نازك: قضايا الشعر المعاصر، ص276.
9. زايد، علي عشري: عن بناء القصيدة العربية الحديثة، كلية دار العلوم، القاهرة، ط1، 1997م، ص60.
10. انظر، المرجع نفسه، ص 263،291، وانظر، الخرشة، أحمد: ظاهرة التّكرار في شعر محمد لافي ديوان " لم يعد درج العمر أخضر" أنموذجاً، مجلة دراسات للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنية، المجلد 42، العدد1، 2015م، ص2.
11. السّيد، شفيع: النظم وبناء الأسلوب في البلاغة العربيَّة، ص150.
12. انظر، تبرماسين، عبد الرحمن: البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003م، ص 197- 198.

* شاعرٌ أردنيٌّ (من أصلٍ فلسطيني) وُلد في بيت جالا في القدس عام 1950م، وهو عضو رابطة الكتاب الأردنيين حالياً، له إنتاجٌ متنوّعٌ، ومنه في الشعر الدواوين الآتية: البشرى 1990م، وواحة أمل 1993م، وعلى دفتر الحلم 1997م، ومرتفعات الظل 1998م، وعطش النرجسيات 2000م، ومراسيم لدخول آمن 2007م، وأرى ما رأته اليمامة 2009م، ووحيداً سوى من قميص الأغاني 2012م، وأهدتني البحر وخبأت الشاطئ 2014م، واعتقدْ بالماء خلف السّد 2022م، وحُمِّلتُ رأسي واتخذت السّندباد 2021م.

13. عبد المطلب، محمد: بناء الأسلوب في شعر الحداثة (التكوين البديعي)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 1988م، ص 390.

14. انظر، السيد، عز الدين: التكرير بين المثير والتأثير، ص9، وانظر، الخرشة، أحمد: ظاهرة التّكرار في شعر محمد لافي ديوان " لم يعد درج العمر أخضر" أنموذجاً، ص10.
15 . شاهين، سعد الدّين: مرتفعات الظّل، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1998م، ص 12-13.
16 . شاهين، سعد الدّين: عطش النرجسات، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001م، ص 5-6.
17 . شاهين، سعد الدّين، المصدر نفسه، ص 6.
18. شاهين، سعد الدّين: مرتفعات الظّل، ص91.
19. شاهين، سعد الدين: حُمِّلت رأسي واتخذت السندباد، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2021م، ص70.
20. انظر، الملائكة، نازك: قضايا الشعر المعاصر، ص264.
21 . شاهين، سعد الدّين: ديوان البشرى، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، عمانن ط1، 1990م، ص21.
22 . المعيني، عبد الحميد: القدس ترسم صورتها في شعر سعد الدّين شاهين، الدّلالات والجماليّات، دار اليازوري للطباعة والنشر، عمان، ط1، 2022م، ص91.
23. شاهين، سعد الدين: حُمِّلت رأسي واتخذت السندباد، ص89-90.
24. شاهين، سعد الدّين: عطش النرجسات، ص29-30.
25. شاهين، سعد الدّين: اعتقد بالماء خلف السد، خطوط وظلال للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2020م، ص 35.
26 . شاهين، سعد الدين: أهدتني البحر وخبّأت الشاطئ، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص 169.
27. شاهين، سعد الدين: أرى ما رأته اليمامة، دروب للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص31.
28. عاشور، فهد ناصر: التكرار في شعر محمود درويش، ص101.
29. السيد، عز الدين علي: التكرير بين المثير والتأثير، ص298.
30. شاهين، سعد الدين: عطش النرجسات، ص 70.
31 . شاهين، سعد الدين: حُمِّلت رأسي واتخذت السندباد، ص47.
32. المصدر نفسه، ص7-8.

القدرة التنبؤية للعافية النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية (دراسة حالة على جامعات الشمال)

د. إسراء رياض فايز*

تاريخ وصول البحث: 2025/4/11م تاريخ قبول البحث: 2025/6/22م

الملخص

هدف البحث: إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للعافية النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية التي تقع في شمال المملكة الأردنية الهاشمية. **المنهجية:** تكونت عينة البحث من (481) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس رايف للعافية النفسية، ومقياس ليمنز لإدمان الألعاب الإلكترونية. **النتائج:** أظهرت نتائج البحث أن مستوى العافية النفسية لدى الطلبة جاء متوسطاً، وأن إدمان الألعاب الإلكترونية لديهم منخفض، وأشارت النتائج إلى أن هناك قدرة تنبؤية لبُعدي العلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية في التنبؤ بإدمان الألعاب الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: العافية النفسية، إدمان الألعاب الإلكترونية، طلبة الجامعات الأردنية.

* محاضر متفرغ، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Predictive Ability of Psychological Well-Being of the Addiction to Electronic Games among Bachelor's Students in Jordan Universities (Case Study of the Universities of the North)

Abstract

Objective: The aim of the research was to discover the predictive ability of psychological wellbeing of the addiction to electronic games among the Bachelor's students in Jordan universities at the North area. **Methodology:** The research sample consisted of (481) Bachelor's students. To achieve the aim of the research, the researcher used the wellbeing scale of Rayff and the Lemmens scale for addiction to electronic games. **Results:** The research results showed that the level of psychological well-being among Bachelor's students in Jordanian universities is average, and that their addiction to electronic games is low. The results indicated that there is a predictive ability for two dimensions: autonomy and positive relation with others in predicting video game addiction.

Keywords: Psychological well-being, Video game addiction, Jordanian university students.

المقدمة:

انتشرت الألعاب الإلكترونية التي تؤدّى من خلال الإنترنت بصورة كبيرة في السنوات الأخيرة، ومع التوسع المتزايد لخدمات الإنترنت وتقارب المجتمعات والتطور التكنولوجي الهائل، تزداد احتمالات تأثيرات هذه الألعاب على نحو كبير في مختلف المجالات.

ينظر لطلبة الجامعات بخصوصية بالغة؛ لأنهم الفئة الشابة التي يعتمد عليها مستقبل دولهم، وتعدّ فترة الدراسة الجامعية مهمة جداً في إكسابهم المعارف والمهارات، وصقل قابلياتهم، ونمو سماتهم الشخصيّة. والأردن دولة فتية شابة تنتشر فيها الجامعات، وتزداد فيها أعداد الطلبة في مستويات التعليم الجامعي، ويستقطب عدداً كبيراً من الطلبة من خارجه، وهذه الشريحة النابضة بالحياة، تتأثّر بالجديد، وتتفاعل معه على نحو ينسجم مع خصائصها النمائيّة.

وينظر للعافية النفسية بمفهومها الكلي الذي يضم جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعقلية والعاطفية والثقافية، بأنّ لها دوراً مركزياً في صحة الفرد في تعامله مع مختلف ضغوط الحياة اليومية، واستثمار إمكاناته كعضو منتج في المجتمع. وعليه، فإنّ قدرتها التنبؤية المتوقعة على قضايا الإدمان عموماً، وتلك المتعلقة بالألعاب الإلكترونية خصوصاً، تأتي في سياق وقائي وعلاجي في آن واحد.

وعليه، فإنّ البحث في سعيه لدراسة القدرة التنبؤية للعافية النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية، من خلال المنهج الوصفي التنبؤي درس مستويات العافية النفسية ومدى إدمان الألعاب الإلكترونية عند طلبة الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة:

الأردن جزء من العالم يتأثر بما يتأثر به من تطور تكنولوجي وزيادة في اقتناء الأجهزة الذكية، ومع الرخص النسبي للانترنت وكون الشريحة العظمى من سكانه دون سن الخامسة والثلاثين من العمر، فإن هذا ينبهنا للأثر المحتمل لهذا التطور التكنولوجي وتبعاته على فئة الشباب.

تعد المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية بين المراهقة والرشد، ويواجه الشباب خلالها تحديات مختلفة تتعلّق بالاستقلالية، وضغوط الدراسة والسعي لتحديد هوياتهم الشخصية، إنّ كل هذه العوامل إلى جانب وقت الفراغ النسبي لديهم وحرية الاستخدام، تجعل الشباب الجامعي أكثر عرضة للإدمان على الألعاب الإلكترونية خاصة إذا كانت وسيلتهم للهروب من القلق والتوتر أو

الملل، وبسبب قلة الإشراف الأبوي وبرامجهم الدراسية المرنة؛ فإنّ هذا يتيح لهم مزيداً من وقت اللعب.

إنّ لإدمان هذه الألعاب آثارا سلبية كبيرة؛ إذ تظهر بعض الدراسات أن متوسط المعدل التراكمي للطلبة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية أقل بشكل ملحوظ من الطلبة الذين لا يمارسونها. (Jancee ,2011). وتظهر دراسات أخرى الأثر السلبي للألعاب الإلكترونية في الصحة النفسية للفرد في حال تحولها لإدمان أو معاناة الأشخاص من اكتئاب أو هوس مما يُساهم في زيادة الآثار السلبية عليهم. (Tylor,2021)

وفي ضوء ذلك، فإنّ مشكلة البحث تتمثّل في اكتشاف القدرة التنبؤية للعافية النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية (دراسة حالة على جامعات الشمال).

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-التعرّف إلى نسبة انتشار إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

2-التعرّف إلى مستوى العافية النفسية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

3-كشف مدى مساهمة العافية النفسية بالتنبؤ بالإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

أسئلة البحث:

استناداً إلى مشكلة البحث وأهدافه؛ سيسعى البحث إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما مدى انتشار إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

2- ما مستوى العافية النفسية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

3- ما القدرة التنبؤية للعافية النفسية بالإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

1- الأهمية النظرية:

وذلك بتسليط الضوء على الآثار السلبية المترتبة على اضطراب إدمان الألعاب الإلكترونية، وآثارها السلبية في الشباب والمجتمع، والإسهام في التعرف إلى بعض العوامل الشخصية المرتبطة بالعافية النفسية، التي يمكن من خلالها التنبؤ بقابلية الأفراد للتعرض للاضطراب كما تساهم في وضع الخطط العلاجية لذلك.

2- الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تساعد نتائج البحث متخذي القرار والمرشدين الأسريين والباحثين والمربين في تقييم واقع الظاهرة، ثمّ وضع الخطط والبرامج ذات الصلة، التي يمكنها أن تُساهِم في التقليل من حجم الظاهرة. كما قدم البحث مقياسين، اختبر صدقهما وثباتهما على فئة الشباب الأردنيين الجامعيين، ويمكن تطبيقهما على مجالات بحثية قريبة.

تعريف مصطلحات البحث:

اعتمد البحث التعريفات التالية:

1- **العافية النفسية (Psychological Wellbeing)**: تعرّف العافية النفسية إجرائياً بأنها الدرجة الكليّة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد عينة البحث على مقياس العافية النفسية لرايف (Ryff,1989) الذي ترجمته الباحثة، واستخرجت دلالات صدقه وثباته.

2- **إدمان الألعاب الإلكترونية (Video Game Addiction)**: يُعرّف إدمان الألعاب الإلكترونية إجرائياً بأنه الدرجة الكليّة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد عينة البحث على مقياس ليمنز (Lemmens, Valkenburg,& peter) لإدمان اللعب والذي ترجمته الباحثة، واستخرجت دلالات صدقه وثباته.

حدود الدراسة:

الحد المكاني: اقتصر تطبيق البحث على جامعات الشمال في الأردن وهي: اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، وإربد الأهلية، وجرش الأهلية، وجدارا، وعجلون الوطنية، ولومينوس- إربد.، وهي الحد المكاني للبحث.

الحد البشري: اقتصر تطبيق الاستبانة على عيّنة من طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية، وعددهم (481) طالباً وطالبة في جامعات الشمال.

الحد الزماني: أجري البحث في شهري شباط وآذار من عام 2025م.

الإطار النظري:

أولاً، العافية النفسية:

تُعرّف بأنها عنصر أساسي في جودة الحياة، يُعبَّر عنه بصورة ذاتية، ويحدد مدى رضا الفرد عن حياته الشخصية.(Harasim,2008)، ويعرّفها هبرت (Huppert,2009) بأنها قدرة الفرد على الموازنة بين شعوره بالرضا والعمل بفعالية.

بحثت العديد من الأدبيات النظرية بمفهوم السعادة والرضا عن الحياة والعافية النفسية وكيفية مواجهة الصعاب والتحديات وتجاوزها، ووضع مجموعة من المنظّرين تفسيرات عديدة لها، وتناولوها من جوانب مختلفة منها: مفهوم تحقيق الذات لماسلو، ونظرية الذات لروجرز ومفهوم النضج لأربورت ومراحل النمو لإريكسون. (Dierendonck,D., Diaz,D., Carvajal,R. & Madrid,A. 2007).

لقد طوّرت رايف (1989) البحث عن مفهوم العافية النفسية بالاستفادة من النظريات السابقة ووضعت إطاراً نظرياً متكاملاً للعافية النفسية تكوّن من ستة أبعاد وهي:

1-الاستقلالية (Autonomy) هي قدرة الفرد على تنظيم سلوكه من خلال تقييمه الشخصي للأمور، ولا يعتمد على تقييم الآخرين في الحكم على السلوك فيكون تحكّمه بنفسه داخلياً، لذلك لا يسعى الفرد جاهداً للحصول على تأييد من الآخرين.

2-النمو الشخصي (Personal Growth) هو قدرة الفرد على الاستمرار بتطوير ذاته ليصبح شخصاً فاعلاً، قادراً على تحقيق أهدافه، وتحقيق أعلى مستوى من النمو الشخصي بمختلف جوانب حياته.

3-أهداف الحياة (Purpose in life) وتعني سعي الفرد لتحقيق أهدافه في الحياة، والفرد صاحب الأهداف لا يعرف اليأس، وكثيراً ما يقوم بمساعدة غيره، لأن تحديد الأهداف وتحقيقها ملهم ومحفز بطبيعته.

4-العلاقات الإيجابية مع الآخرين (Positive relations with others) إن إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين عنصر أساسي في تطوير علاقات الثقة، فالهدوء والتفاعل المريح مع الآخرين يعكس النضج عند الفرد وبالمقابل فإن العلاقات السيئة تؤدي للإحباط.

5-تقبّل الذات (Self-Acceptance) يعد السمة الأبرز في العافية النفسية، فالفرد الذي لديه تقبل ذات عالٍ لديه إيجابية في التعامل مع المواقف والرضا عن الحياة.

5-التحكم في البيئة (Environmental mastery) قدرة الفرد على التحكم في بيئته الواقعية المحيطة به بنجاح، والتعامل مع الظروف المعقدة والتحديات المستجدة، واستغلال الفرص التي قد تُتاح له. (Ryff,C.,1989)

يُلاحظ أن الأبعاد السابقة لمفهوم العافية النفسية تركّز على طريقة تفكير الفرد وتُسهِم في تكوين شخصيته، وتعَد من المؤشرات المهمة لميل الفرد للقيام بالسلوكيات غير السوية ومنها الميل لإدمان الألعاب الإلكترونية.

ثانياً، إدمان الألعاب الإلكترونية:

تعرّف الألعاب الإلكترونية بأنّها: الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية وتشمل ألعاب الكمبيوتر، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو والهواتف المحمولة، والأجهزة المحمولة باليد، والألعاب المتوفرة على الأجهزة الإلكترونية. (السيد،2021)

أمّا إدمان الألعاب الإلكترونية يُعرّف بأنه الاستخدام المستمر والمتكرر للإنترنت للعب مع لاعبين مختلفين، مما قد يؤدي إلى عواقب سلبية في العديد من جوانب حياة الفرد المدمن. (Mohammad,Jan & Alsaedi,2023). ويعرّف بأنّه قيام الأفراد باللعب بشكل قهري لدرجة إهمال كل شيء آخر في حياتهم، مما قد يؤدي لاضطرابات اجتماعية ونفسية لدى هؤلاء الأفراد ((Kaya, Turk, Batmaz & Griffith, 2023

انتشرت الألعاب الإلكترونية انتشاراً واسعاً مع التصاعد المطرد في استخدام الأجهزة الذكية، وانخفاض كلفة خدمات الإنترنت، وكثرة الألعاب والتطبيقات المتوفرة لجميع الأفراد وبمختلف الفئات العمرية. وتبعاً لإحصائيات الجمعية الأمريكية لعلم النفس ينتشر اللعب على الإنترنت بمختلف الفئات العمرية، ويلعب شخص على الأقل ألعاب الفيديو في ثلثي الأسر الأمريكية. ويبلغ إجمالي عدد الذين يمارسون اللعب عبر الإنترنت ما يقرب من 160 مليون بالغ أمريكي. (Internet gaming,2023)

وبناء على دراسة قام بها العبدللات (2024) وآخرون على مجموعة من طلبة الجامعات الأردنية أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار إدمان ألعاب الفيديو هي 15.2%. وفي تقرير لمنظمة الصحة العالمية عن انتشار وسائل التواصل الاجتماعي واللعب عبر الإنترنت بين المراهقين في أوروبا وآسيا الوسطى وكندا، فإن 34% من المراهقين يمارسون الألعاب الرقمية كل يوم، وأفاد 22% منهم بأنهم يلعبون ما لا يقل عن 4 ساعات يومياً.(World health organization,2022)

وفي دراسة إسبانية للمشكلات المتعلقة باللعب عبر الإنترنت عند الراشدين أظهرت نتائج الدراسة أن 12% من المشاركين بالدراسة لديهم مشكلات تتعلق باللعب إما بالوقت الكبير الذي يقضونه عليها أو بمشكلات مرضية متعلقة باللعب عبر الإنترنت. (Soto, Lahoz, Quejo, Toscano, Lagonas, Renses, & Luque, 2024).

أُدرج اضطراب ألعاب الإنترنت (IGD) للمرة الأولى في القسم الثالث من الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) كنوع من الإدمان السلوكي، وبناءً على الدراسات الكمية والنوعية التي أُجريت فإن العواقب والأخطار خطيرة للغاية. وبالرغم من أن الوقت الذي يقضيه الأفراد في اللعب على الإنترنت ليس له قيمة تشخيصية بحد ذاته، فإن اللاعبين يقضون وقتاً طويلاً على اللعب، مما يضر بصحتهم النفسية والجسدية (Kirly,Griffith&Demetrovics,2015).

يؤدي هذا الإدمان لفقدان الاهتمام بالأنشطة الأخرى وإهمالها، مما يؤدي لانخفاض كبير بالعمل وتدهور للعلاقات الشخصية. وفي الأوقات التي لا يلعبون بها يشعرون بأعراض انسحابية، مثل: الأرق والإحباط والحزن. وفي الحالات الشديدة منها يُهمل الأفراد حاجاتهم البيولوجية الأساسية، مثل: الأكل والنظافة الشخصية ويسبب لهم اضطرابات النوم. Limone, (Rangi& Toto, 2023). وقد يؤدي لمشكلات صحية مثل زيادة أو فقدان الوزن والصداع والآلام الجسدية. كما يظهر لدى بعض الأفراد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
(Andre,Munck,Hakansson & Knutsson, 2022)

تبعاً للدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR,2022) فإن أعراض إدمان الألعاب الإلكترونية هي: الانشغال باللعب ، وظهور أعراض انسحابية عند الابتعاد عنه، والتحمل وهو الحاجة إلى قضاء أوقات متزايدة باللعب، وعدم القدرة على التحكم بالوقت الذي يقضيه باللعب، وفقدان المتعة بالهوايات والأنشطة السابقة، واستمرار الفرد باللعب المفرط بالرغم من معرفته بالمشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة على ذلك، وخداع أفراد الأسرة أو المعالجين أو غيرهم فيما يتعلق بمدة اللعب، واستخدام الألعاب للهروب أو التخفيف من الحالة المزاجية السلبية، وتعريض أو فقدان علاقة مهمة أو وظيفة أو فرصة تعليمية أو مهنية بسبب الانشغال باللعب.

أسباب إدمان الألعاب الإلكترونية:

يعتمد إدمان اللعب على التفاعل بين عدة عوامل، هي:

1-الخصائص الهيكلية للألعاب: إنّ سهولة الوصول للألعاب الإلكترونية يزيد من احتمالية حدوث السلوك الإدماني. (Greenfield,2018)

كما تقدم اللعبة مكافآت فورية وقيّمة للاعبين ولكن بشكل متقطع (تعزيز متقطع) لذلك يستمر اللاعبون باللعب حتى في حال عدم اقتناعهم بالمكافأة الحالية لقناعتهم أن مكافأة أكبر بانتظارهم. (Kiraly, Griffith, & Demetrovics, 2015)

2-الخصائص النفسية للاعب: قد تكون شخصية الفرد وضعف ثقته بنفسه عائق لتفاعله الاجتماعي مع محيطه مما يجعله سبباً للجوئه للعب. (Young, 2009)

3-دوافع اللعب: فقد يلجأ الفرد للعب للهروب من الواقع ومشكلاته، ونسيان تحدياته اليومية. (Procher, 2024)

وقد يكون اللجوء للعب هو طريقة للعلاج الذاتي فعندما يعاني اللاعبون من اضطرابات معينة يستخدموه كإستراتيجية للتكيف لتحسين مزاجهم وتحقيق الاستقرار العاطفي. (Kiraly, Griffith, & Demetrovics, 2015)

4-السياق الاجتماعي والثقافي للألعاب: وتعني التفاعلات الاجتماعية التي تثيرها طريقة اللعب مع اللاعبين الآخرين، والمنافسة المرتبطة بالمتعة والتحديات. (Procher, 2024)

الأعراض السلبية المرتبطة بإدمان الألعاب الإلكترونية:

قد يشعر المدمنون على الألعاب الإلكترونية بالاكتئاب، والرهاب الاجتماعي، والوحدة، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وتطوير سمات نرجسية وعدوانية، كما أن الكثير من اللاعبين لديهم ضعف ثقة بأنفسهم عند التفاعل مع غيرهم، لذلك يعتبرون اللعب فرصة لتكوين هوياتهم.(Young,2009)

ونظراً لانتشار هذه الألعاب وتأثيراتها السلبية الكبيرة في الأفراد وانعكاس ذلك على أدوارهم الاجتماعية والمهنية، فقد تم تطوير العديد من المقاييس التي تقيس درجة إدمان الأفراد على اللعب ومنها مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية لليمنز (Lemmans, Valkenburg,& peter,2009)، يتكون المقياس من 21 فقرة ويغطي 7 جوانب، هي:

1-الظهور (Salience) فتصبح ممارسة الألعاب الإلكترونية هي النشاط الأهم في حياة الفرد، وتهيمن على أفكاره ومشاعره.

2-التحمل (Tolerance)وهو عدم قدرة الفرد على الالتزام بعدد الساعات التي يقضيها على الألعاب الإلكترونية فيزداد الوقت تدريجياً.

3-تغيرات في المزاج (Mood modification) وهي التجارب الذاتية التي تتبع إدمان الأفراد للعب، مثل الشعور بالاضطراب والتهيج نتيجة للعب، وقد يتضمن اللعب شعوراً بالاسترخاء المؤقت ناتج عن هروب اللاعب من الواقع للعب.

4- الانتكاس (Relapse) وهو الميل إلى العودة للعب بعد فترة بسيطة من محاولة اللاعب التوقف.

5-الانسحاب (Withdrawal) وتتضمن مشاعر سلبية وعصبية عند تقليل اللعب أو التوقف عنه فجأة.

6-الصراع (Conflict) ويشير لجميع المشاعر السلبية الناتجة عن الإفراط باللعب، ووجود صراعات بين اللاعب ومن حوله، وقد تشمل الأكاذيب والحجج.

7-المشكلات (Problems) يشير إلى المشكلات الناجمة عن اللعب مثل تعرض اللعب لمشكلات بالمدرسة، أو العمل، أو التواصل الاجتماعي، أو مشكلات ذاتية مثل: الإحساس بالذنب أو فقدان السيطرة.

لعلاج إدمان الألعاب الإلكترونية توجد الكثير من التقنيات العلاجية المستندة في غالبها على علاج تعاطي المخدرات أو إدمان القمار، مثل العلاجات النفسية الفردية والجماعية والعائلية ويعتبر العلاج السلوكي المعرفي من أشهر هذه العلاجات.(Dong,Dai &Potenza, 2024)

ويعتمد علاج إدمان الألعاب الإلكترونية على تحديد المكونات المعرفية والسلوكية التي تحفز الإدمان، ولما كان مفهوم العافية النفسية يتضمن أفكار الفرد حول نفسه والأشياء ويساعد في هذا الفهم، كانت هذه الدراسة لمعرفة أهم الأفكار المتعلقة بالعافية النفسية الموجودة عند شباب الجامعات الأردنية وعلاقتها بإدمان الألعاب الإلكترونية، مما يساهم في فهمهم ووضع خطط وقائية وعلاجية ناجحة لهم.(Greenfield, 2018)

ثالثاً، الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة مفهومي العافية النفسية وإدمان الألعاب الإلكترونية، ومن هذه الدراسات:

أولاً: دراسات تناولت العافية النفسية:

في دراسة موجي وميسرا (Moghe and Misra, 2024) بعنوان العافية النفسية لدى طلبة الجامعات في الهند، تكونت عينة الدراسة من 120 فرداً (60 ذكورا و60 إناثاً، 40 ممن يعيشون بالسكن الجامعي و80 ممن يعيشون مع أسرهم) وباستخدام مقياس رايف للعافية النفسية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى العافية النفسية، وعدم وجود فروق بالعافية النفسية بين الطلاب الذين يعيشون بالسكن والطلاب الذين يعيشون في بيوتهم.

وفي دراسة الجندي وجبارة (2017) بعنوان درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، طبقت الدراسة على عينة من 200 طالب وطالبة من الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الشعور بالعافية النفسية لديهم متوسطة، وأن الفروق في درجات العافية النفسية لصالح الإناث، والفروق في التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، والفروق في مكان السكن لصالح الطلبة القرويين.

في دراسة بلقندوز(2017) بعنوان واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس، تكونت عينة الدراسة من 55 طالبا وطالبة من تخصص علم النفس، وتوصلت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى العينة عالٍ، وأن الطالبات يتمتعن بصحة نفسية أعلى من الطلاب.

وفي دراسة هالي (Halley, 2022) بعنوان دراسة العافية والاحتياجات النفسية الأساسية وعلاقتها باضطراب اللعب: الأدوار الوسيطة للمعنى في الحياة والمسؤولية، تكونت العينة من 474 مشاركاً من أستراليا، وأعمارهم من 18-66 سنة، 47% منهم إناث، أظهرت النتائج أن العمر ومشاكل الانتباه، يعملان كمنبئات ذات دلالة إحصائية بإدمان الأفراد للعب عبر الإنترنت، على عكس الاكتئاب والقلق والوحدة لم يظهرا كمنبئين مهمين.

ثانياً: دراسات تناولت إدمان الألعاب الإلكترونية:

في دراسة قام بها العبداللات (Abdallat, 2024) على طلبة الجامعات الأردنية بعنوان اضطراب ألعاب الإنترنت وجودة النوم بين طلبة الجامعات الأردنية. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار اضطراب ألعاب الإنترنت، وأعراضه، والعلاقة بينه وجودة النوم. تكونت عينة الدراسة من 2473 مشاركاً استُبعِد منهم 432 مشاركاً، وتم تطبيق مقياس اضطراب ألعاب الإنترنت SF IGDS9- ومؤشر جودة النوم PSQI. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الاضطراب15.2%، وأن

انتشاره بين الذكور أكثر من الإناث، وأن ضعف جودة النوم منتشر بنسبة 64.6% من المشاركين وأنه أكثر انتشاراً بين الإناث. بينما لم يؤثر العمر والتخصص الأكاديمي في النتائج.

وهدفت دراسة كايا وتورك وجريفيث (Kaya,A. Turk,N. Batmaz,H.& Griffith,M. ,2023) على مجموعة من المراهقين الأتراك لمعرفة أثر تحمل المسؤولية ووجود معنى للحياة في إدمانهم للعب عبر الإنترنت، تكونت عينة الدراسة من 545 شخصاً تراوحت أعمارهم بين 15-18 عام، وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة عكسية بين وجود معنى للحياة وتحمل الأفراد للمسؤولية وإدمان اللعب عبر الإنترنت.

في دراسة شينج تان وليان تام، وأموداكارديوفالي (Cheng,T.Lian,T.& Amudhakadirvelu 2023,) على مجموعة من المراهقين الماليزيين لاستكشاف العلاقة بين الأداء الأسري وعلاقة الوالدين بأطفالهم وبين إدمان الألعاب عبر الإنترنت بين المراهقين الماليزيين الشباب، تكونت من 373 شاباً. أظهرت النتائج وجود علاقة بين نوعية الحياة والعلاقة بين الأم والطفل ومستوى إدمان الألعاب لدى المراهقين، وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا بين الأم والطفل مرتبط بخطر زيادة الإدمان عبر الإنترنت بين المراهقين الصغار، وأن معدل انتشار إدمان الألعاب عبر الإنترنت بين المراهقين الماليزيين 1.9%.

وفي دراسة الخليفي والشمري (Al khaleefi. & Al shammari ,2019) على عينة من المراهقين الكويتيين هدفت لمعرفة خطر الإدمان على الإنترنت عندهم والعلاقة بين الأداء الأكاديمي والجنس وبين الإدمان على الإنترنت. تكونت العينة من 248 طالباً مراهقاً، وتم تطبيق مقياس إدمان الألعاب ومقياس ألعاب الفيديو المرضية ومقياس إدمان الإنترنت، وتوصلت النتائج إلى أن 10% من المشاركين خطورتهم منخفضة في إدمان الإنترنت، وأن 57.7% منهم في خطورة متوسطة، و32.26% بخطورة عالية.

وما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة أنها تربط بين مفهومي العافية النفسية وإدمان الألعاب عبر الإنترنت لدى الفئة الشابة من فئات المجتمع وهم طلبة الجامعات الأردنية وهي الفئة المنتجة المستقبلية على مستوى المهنة والعمل وعلى المستوى الاجتماعي وتكوين الأسر. وتدرس القدرة التنبؤية للعافية النفسية في إدمان الألعاب مما يتيح فهماً أوسع لفئة الشباب المدمن ويُسهِم في وضع الخطط الوقائية والعلاجية المناسبة.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التنبؤي للتنبؤ بإدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالعافية النفسية، حيث يقوم المنهج بوصف الظاهرة وتفسيرها ثم التنبؤ بها.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة البكالوريوس في جامعات الشمال الأردنية، وعددها ثماني جامعات، هي: اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا، وآل البيت، وإربد الأهلية، وجرش الأهلية، وجدارا، وعجلون الوطنية، ولومينوس- إربد.

وحسب إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن لعام 2023م بلغ عدد طلبة البكاوريوس في جامعات الشمال الأردنية 99,157 طالباً وطالبة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2025)

عينة البحث:

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية في الشمال، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وذلك للتأكد من خصائص أداة الدراسة ومدى ملاءمتها لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة عند إجراء التحليلات الإحصائيّة.

تكونت عينة البحث من (481) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ويوضِّح الجدول (1) خصائص عينة الدراسة:

هنا جدول (1):

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
66.7	321	أنثى	الجنس
33.3	160	ذكر	
18.0	87	الأولى	السنة الدراسية
18.0	87	الثانية	
21.3	102	الثالثة	
21.3	102	الرابعة	
21.3	102	أكثر من الرابعة	
60.7	292	حكومية	نوع الجامعة
39.3	189	خاصة	
31.3	150	ممتاز	المعدل التراكمي
42.0	202	جيد جداً	
20.7	100	جيد	
6.0	29	مقبول	
100.0	481	المجموع	

يتبين من الجدول (1) أن التوزيع السكاني للعينة وفقًا للمتغيرات المختلفة يعكس تنوعًا في خصائص المشاركين. بالنسبة للجنس، شكلت الإناث 66.7% من العينة بينما كانت نسبة الذكور 33.3%. أما بالنسبة للسنة الدراسية، فقد كانت النسب موزعة بشكل متساوٍ تقريبًا بين السنوات الدراسية الأولى إلى الرابعة، حيث تمثل كل منها 18.0% إلى 21.3% من العينة، بينما كانت النسبة للطلاب الذين تجاوزوا السنة الرابعة 21.3%. بالنسبة لنوع الجامعة، كانت الأغلبية في الجامعات الحكومية بنسبة 60.7%، بينما كانت النسبة في الجامعات الخاصة 39.3%، وفيما يتعلق بالمعدل التراكمي، كانت النسبة الأعلى من المشاركين (42.0%) في فئة "جيد جداً"، تلتها فئة "ممتاز" بنسبة 31.3%.

أدوات الدراسة:

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

قليلة	من 1.00- 2.33
متوسطة	من 2.34- 3.67
كبيرة	من 3.68- 5.00

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5-1)/3 =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

أولاً: مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية:

تبنت الباحثة مقياس ليمنز لإدمان الألعاب الإلكترونية (Lemmans, Valkenburg& peter, 2009) بعد ترجمته للغة العربية وهو يتكون من (21) فقرة، ويتكون المقياس من سبعة أبعاد وهي:

هنا جدول (2):

جدول (2) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية	
أرقام الفقرات واتجاهها	البُعد
1،2،3	الظهور
4،5،6	التحمّل
7،8،9	التغيّرات في المزاج
10،11،12	الانتكاس
13،14،15	الانسحاب
16،17،18	الصراع
19،20،21	المشكلات

صدق الأداة:

1-صدق المحكمين:

تمّ التأكد من صدق الأداة بعرضها (5) من المحكمين المختصين في العلوم النفسية والتربوية والبحث العلمي، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأدوات، وعُدّلت بعض الفقرات لغوياً بناءً على اقتراحهم.

2-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

لفحص صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط لفقرات المقياس كانت دالّة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05\%$) أو يساوي وهذا يعني أن المقياس تمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

للتحقق من درجة ثبات المقياس استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستعمال معامل كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (3) نتائج الثبات، التي تراوحت بين 0.71 و0.89 والتي تعكس مستويات ثبات عالية.

هنا جدول (3):

جدول (3) معاملات ثبات مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بطريقة كرونباخ ألفا	
الاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا	المجالات
0.84	تقبل الذات
0.86	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
0.82	الاستقلالية
0.76	التحكم في البيئة
0.71	أهداف الحياة
0.80	النمو الشخصي
0.89	مقياس العافية النفسية

ثانياً: مقياس العافية النفسية:

تبنت الباحثة مقياس رايف للعافية النفسية(Ryff, Lee, & Keyes , 1995) بعد ترجمته للغة العربية وهو يتكون من(18) فقرة، موزعة على ستة أبعاد، ويوضح الجدول (4) توزيع أبعاد المقياس.

هنا جدول (4):

جدول (4) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس العافية النفسية	
أرقام الفقرات واتجاهها	البُعد
1,2,-5	تقبل الذات
-6,13,-16	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
-15،17،18	الاستقلالية
-4،8،9	التحكم في البيئة
3،7،10	أهداف الحياة
11,12,-14	النمو الشخصي

صدق الأداة:

1-صدق المحكمين:

تمّ التأكد من صدق الأداة بعرضها على (5) من المحكمين المختصين في العلوم النفسية والتربوية والبحث العلمي، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأدوات، وعُدّلت بعض الفقرات لغوياً بناءً على اقتراحهم.

2-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

لفحص صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط لفقرات المقياس كانت دالّة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05\%$) وهذا يعني أن المقياس تمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

للتحقق من درجة ثبات المقياس استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستعمال معامل كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (5) نتائج الثبات، التي تراوحت بين 0.70 و 0.89، التي تعكس مستويات ثبات عالية.

هنا جدول (5):

جدول (5) معاملات ثبات مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بطريقة كرونباخ ألفا

مقياس العافية النفسية	0.89
الظهور	0.73
التحمل	0.86
تغيرات في المزاج	0.70
الانتكاس	0.87
الانسحاب	0.82
الصراع	0.84
المشكلات	0.88
مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية	0.91

متغيرات الدراسة:

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

أ- **المتغير المتنبئ:** العافية النفسية:

ب- **المتغير المتنبأ به:** إدمان الألعاب الإلكترونية

ج. **المتغيرات التصنيفية:** العمر، الجنس، السنة الدراسية، نوع الجامعة، المعدل التراكمي، نوع الكلية

المعالجة الإحصائية:

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أول سؤالين، وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Stepwise) للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى العافية النفسية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

هنا جدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم	الرتبة
مرتفع	0.56	4.08	النمو الشخصي	6	1
مرتفع	0.67	3.78	تقبل الذات	1	2
متوسط	0.81	3.64	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	2	3
متوسط	0.66	3.55	الاستقلالية	3	4
متوسط	0.61	3.46	التحكم في البيئة	4	5
متوسط	0.66	3.26	أهداف الحياة	5	6
متوسط	0.39	3.63	مقياس العافية النفسية		

يتبين من الجدول (6) أن مستوى العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية يظهر تنوع في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عبر المجالات المختلفة. حيث تصدر مجال "النمو الشخصي" المرتبة الأولى بمعدل حسابي قدره 4.08 مع انحراف معياري 0.56، مما يشير إلى مستوى مرتفع من العافية النفسية في هذا المجال. كما جاء مجال "تقبل الذات" في المرتبة الثانية بمعدل حسابي 3.78، مما يدل على أنه أيضًا من المجالات ذات العافية النفسية المرتفعة، بالرغم من أن الانحراف المعياري أكبر قليلاً (0.67)، أما في المجالات الأخرى مثل "العلاقات الإيجابية مع الآخرين"، "الاستقلالية"، "التحكم في البيئة"، و"أهداف الحياة"، فقد كانت المتوسطات

الحسابية تتراوح بين 3.26 و3.64، مما يعكس مستوى متوسطًا من العافية النفسية، مع انحرافات معيارية تتراوح بين 0.61 و0.81، مما يعكس تباينًا معتدلًا بين أفراد العينة في هذه المجالات، وسجل مقياس العافية النفسية بمعدل حسابي قدره 3.63 مع انحراف معياري 0.39، مما يشير إلى أن مستوى العافية النفسية بشكل عام لدى طلبة الجامعات الأردنية يعتبر متوسطًا.

إنّ النتيجة التي ظهرت بأن مستوى العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الأردنية متوسطة منسجمة مع طبيعة التنوع في المجتمع الأردني، ونتائج مختلف المؤشرات العالمية التي تناولت مقاييس الصحة النفسية والسعادة وجودة الحياة في الأردن على مدار السنوات العشرين الماضية، وذلك تبعاً لطبيعة الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها الطلبة في الأردن.

وتبعاً للتقرير السنوي الذي يصدر عن مؤسسة (Numbeo) لمؤشر جودة الحياة في الأردن فإن الأردن حصل على درجة متوسطة. (التقرير السنوي لمؤسسة نمبيو،2025)

وتفسّر هذه النتيجة بعدد من العوامل المتشابكة النفسية والاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية، منها أثر الامتحانات والتقييمات خصوصاً في التخصصات العلمية التي تحتاج لمستوى عالٍ من الاجتهاد والدراسة؛ إذ تشكّل ضغطاً كبيراً على الطلاب، كما أن مواجهة بعض الطلاب للصعوبات المالية بسبب ارتفاع كلف التعليم والمواصلات واضطرار بعضهم للعمل لتغطية هذه النفقات، وصعوبة الموازنة بين الدراسة وهذه المتطلبات تزيد من الضغط الذي يواجهونه.

ويؤدي ارتفاع مستويات البطالة بعد التخرّج لزيادة شعور طلبة الجامعات بالقلق تجاه المستقبل الوظيفي والاجتماعي. وهذا ينسجم مع دراسة (طشوش وعمورة، 2021)، التي أشارت إلى أن قلق البطالة لدى طلبة الجامعات بمستوى مرتفع.

وإنّ وجود ضعف في الخدمات الإرشادية التي تقدّمها بعض الجامعات أو تردّد الطلبة بمراجعتها بسبب الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالعلاج النفسي يُساهم في مفاقمة هذه الضغوط وزيادة تأثيرها السلبي في الطلبة وهو ما أشارت إليه دراسة (علاء الدين،2011)

كما أنّ لجوء بعض الطلبة للألعاب الإلكترونية أو وسائل التواصل لتفريغ مشاعرهم السلبية المتعلّقة بالضغوط التي يواجهونها وتجنّب مواجهتها يقلّل من قدرتهم على التواصل الفعّال على أرض الواقع مما يزيد القلق والتوتر لديهم.

إنّ كل هذه العوامل تنعكس بصورة سلبية على مستوى العافية النفسية وتفسّر حصول طلبة الجامعات الأردنية على مستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

هنا جدول (7):

جدول (7)المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمستوى إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم	الرتبة
متوسط	1.25	2.39	تغيرات في المزاج	3	1
منخفض	1.00	2.06	التحمل	2	2
منخفض	0.99	2.01	المشكلات	7	3
منخفض	0.88	1.90	الظهور	1	4
منخفض	0.93	1.87	الانتكاس	4	5
منخفض	0.91	1.81	الصراع	6	6
منخفض	0.84	1.73	الانسحاب	5	7
منخفض	0.84	1.97	مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية		

يتبين من الجدول (7) أن مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية يظهر تفاوتًا في درجات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري عبر المجالات المختلفة. فقد جاء مجال "تغيرات في المزاج" في المرتبة الأولى بمعدل حسابي قدره 2.39، مع انحراف معياري 1.25، مما يدل على أنه يتمتع بمستوى متوسط من الإدمان. في المقابل، جاء مجالات مثل "التحمل"، "المشكلات"، و"الظهور" في المراتب التالية، حيث كانت لديهم متوسطات حسابية منخفضة (أقل من 2) مع انحرافات معيارية تتراوح بين 0.88 و1.00، مما يشير إلى أن مستويات الإدمان في هذه المجالات تُعتبر منخفضة، وإن مجموعة المجالات الأخرى مثل "الانتكاس"، "الصراع"، و"الانسحاب" أظهرت متوسطات حسابية منخفضة مع انحرافات

معيارية مماثلة، مما يضعها في فئة "منخفض" من حيث مستوى الإدمان. بشكل عام، يمكن ملاحظة أن مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ككل سجل متوسطًا حسابيًا قدره 1.97 مع انحراف معياري 0.84، مما يعكس بشكل عام مستوى منخفضًا من الإدمان بين الطلاب المشاركين في الدراسة.

وهذا ينسجم مع دراسة العبداللات (Abdallat, 2024) ودراسة دراسة شينج تان وليان تام، وأموداكارديوفالي (Cheng,T.Lian,T.& Amudhakadirvelu ,2023)

ويفسّر حصول طلبة الجامعات الأردنية على مستوى منخفض بإدمان الألعاب الإلكترونية بكون المجتمع الأردني مجتمع محافظ وتقليدي يراعي القيم المجتمعية مما قد يقلل من لجوء الطلبة لسلوكيات إدمانية متعلقة بالألعاب، كما أن الرقابة الأبوية والأسرية تلعب دوراً في توجيه الطلبة حتى في المرحلة الجامعية.

وإنّ عمل عدد من طلبة الجامعات بعمل جزئي أو كلي يقلل من الوقت المتاح لديهم للعب، كما أن الكُلف المالية المرتبطة ببعض الألعاب الإلكترونية مثل شراء أجهزة باهظة الثمن للعب من خلالها أو الاشتراك ببعض الألعاب المدفوعة الثمن يحدّ من قدرتهم على اللعب والإدمان عليها.

السؤال الثالث: ما مدى مساهمة العافية النفسية بالتنبؤ بالإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية؟

ويهدف الكشف عن مدى مساهمة العافية النفسية بالتنبؤ بالإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة الجامعات الأردنية؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوةStepwise، وذلك كما في الجدول (8)

هنا جدول (8):

جدول (8)نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة للكشف عن مدى مساهمة العافية النفسية بالتنبؤ بالإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلبة الجامعات الأردنية وإدخال المتغيرات المتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوةStepwise

الدلالة الإحصائية	ثابت الانحدار	قيمة (t)	قيمة (F)	معامل الانحدار (B)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	معامل الارتباط المتعدد (R)	المتغيرات المتنبئة
.000	3.577	-5.662	32.061	-.441	.179	.179	.423	العلاقات الإيجابية مع الآخرين
.000	4.263	-2.177	18.807	-.205	.026	.205	.453	الاستقلالية

يتضح من الجدول (8) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية هي العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، التي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (20.5٪) من التباين المفسر لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وكان متغير العلاقات الإيجابية مع الآخرين الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية؛ حيث فسر ما نسبته (17.9٪) من التباين، يليه متغير الاستقلالية الذي أضاف (2.6٪) إلى التباين، وكانت نسبة التباين المضافة لهذه المتغيرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05%)

هذا ولم يدخل متغيرات تقبل الذات، والتحكم في البيئة، وأهداف الحياة، والنمو الشخصي، في التنبؤ بمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05%)

يتضح أيضاً من الجدول (8) أن ارتفاع العلاقات الإيجابية مع الآخرين بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بمقدار (0.441) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الاستقلالية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية بمقدار (0.205) من الوحدة المعيارية؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05%)

ويفسر هذا بأن العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والوقت الذي يقضيه الفرد بالتواصل مع أهله وأصدقائه يُعدّ عاملاً مهماً في تقليل لجوء الفرد للألعاب الإلكترونية والتسلية وقضاء الوقت فيها، فيشبع حاجته للانتماء والشعور بالتقدير، وهي الحاجات التي يسعى مدمني الألعاب الاكترونية لتلبيتها من خلال اللعب. كما أنهم يكونون أكثر ميلاً للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية في البيئة الجامعية؛ مما يقلل الوقت المتاح للعب ويتيح بديلاً صحياً للتفاعل الاجتماعي، فلا يبحث عن إثبات ذاته وتحقيق نجاح متوهم من خلال الألعاب الإلكترونية.

كما أن الدعم الاجتماعي الذي يقدّمونه يساعد في ضبط السلوكيات وتنظيم الوقت وحث الطالب على التوازن في استخدام التكنولوجيا، وهذا يتفق مع دراسة (أحمد،2020)

وتعتبر متنفّساً للفرد للتعبير عن مشاعره ومشاركة أفكاره ومواجهة التحديات التي يواجهها في حياته اليومية وبالتالي تقلّل من لجوء الفرد للألعاب الإلكترونية كتفريغ للمشاعر وهروبه من الواقع للعالم الافتراضي.

أما بُعد الاستقلالية فيُظهر تأثير كون الفرد يُنظّم أموره النفسية الداخلية بصورة ذاتية وأثر ذلك في تحكّمه بسلوكيّاته الإدمانيّة ومنها إدمان الألعاب الإلكترونية، مما يُسلِّط الضوء على طرق التفكير وأهميتها في سلوك الأفراد وتأثيرها فيهم؛ فالطالب الذي يمتلك قدرة على تنظيم ذاته يكون أكثر وعياً وقدرةً على تنظيم وقته وترتيب أولوياته، فلا تسيطر الألعاب الإلكترونية على معظم وقته، ويكون متحمّلاً للمسؤولية، مراقباً لذاته، ولأي انحراف في استخدامه للألعاب الاكترونية ومدركاً لأثر الإفراط في اللعب في مستقبله الأكاديمي والاجتماعي والنفسي.

كما أنه يكون أكثر قدرة على تنظيم القلق والتوتر والانفعالات التي يتعرض لها فلا يلجأ للعب كوسيلة لتفريغ انفعالاته، كما أنّ حافزه الداخلي لتحقيق أهدافه الدراسية والاجتماعية عالٍ مما يقلل انجذابه للألعاب الإلكترونية لأنها وسيلة آنية ولحظية فقط، وهذا يتفق مع دراسة (عبد الرازق،2023)

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- مستوى العافية النفسية العام لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية متوسط.

2- مجال النمو الشخصي وتقبل الذات وهي من مجالات العافية النفسية أظهرت مستوى مرتفع لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

3- مجالات العلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والتحكم في البيئة وأهداف الحياة وهي من مجالات العافية النفسية أظهرت مستوى متوسطا لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

4- المستوى العام لإدمان الألعاب الإلكترونية بين طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية منخفض.

5- مجال التغيرات في المزاج وهو من مجالات إدمان الألعاب الإلكترونية جاء بمستوى متوسط.

6- يمكن التنبؤ بإدمان الألعاب الإلكترونية من خلال بُعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

7- تمكّن بُعد الاستقلالية من التنبؤ بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

8- أبعاد النمو الشخصي وأهداف الحياة وتقبل الذات والتحكّم في البيئة لم تتمكّن من التنبؤ بإدمان الألعاب الإلكترونية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- الحاجة المستمرة لتطوير العمليات المعرفية والتفكير المنطقي لدى الشباب من جميع الجهات ذات الاختصاص على مستوى الحكومة ومنظمات المجتمع المدني.

2- زيادة الاهتمام بتصميم وتطبيق برامج إرشادية تُسهِم في تحسين التفكير المنطقي لدى فئة الشباب.

3- زيادة الاهتمام بتصميم وتطبيق برامج إرشادية تُسهِم بتحسين التواصل الاجتماعي بين الأفراد، وحل المشكلات المتعلقة به.

4- إجراء مزيد من الدراسات المتعلّقة بالسلوك الإدماني لفئة الشباب وعلاقته بسمات الشخصية والظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بهم.

5- إجراء مزيد من الدراسات المتعلّقة بمفاهيم علم النفس الإيجابي والصحة النفسية على فئة الشباب وطلبة الجامعات.

المراجع:

أحمد، رندا(2020). العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية في خدمة الفرد وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الطالبات الجامعيات، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**. 3(51)، ص: 883-926

بلقندوز، زينب(2017). واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**.4(1)، ص: 248-266

الجندي، نبيل وتلاحمة، جبارة(2016). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 11(2)، ص: 377-351

السيد، نعيم(2021). أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة**. ع(116)،ص:1157-1196

طشطوش، رامي وعمورة، تسنيم(2024). الوجود النفسي الممتلئ وعلاقته بقلق البطالة لدى الطلبة الخريجين في جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 20(1)، ص: 17-34

عبد الرازق، أسامة(2023). **إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالشعور بالمسؤولية وتقدير الذات والتواصل الأسري لدى طلبة المرحلة الثانوية بنجران**. DOI:10.60037/edu.v1i19.1636

علاء الدين، جهاد(2011). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو السعي للمساعدة النفسية: دور عوامل الشخصية. **دراسات، العلوم التربوية**، 38(4)، ص: 1485-1525

مؤسسة نمبيو (2025). **التقرير السنوي لجودة الحياة في الدول**. https://www.numbeo.com/quality-of-life/in/Amman

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2025). **واقع التعليم العالي في الأردن** https://www.mohe.gov.jo/EBV4.0/Root_Storage/AR/EB_Info_Page/Infograph-2024.jpg

Abdallat, M., (2024). Internet Gaming Disorder and Sleep Quality among Jordanian University Students: A Cross-sectional Study. Clin. Pract. Epidemiol. **Mental Health** ISSN: 1745-0179 DOI: 10.2174/0117450179310269240820042452, 2024, 20, e17450179310269

Al khaleefi, R., and Al shammari, E., (2019). online gaming addiction among adolescent in Kuwait: private sector**. Journal of Theoretical and Applied Information Technology.** Kuwait. 97(24)

American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders—Text Revision**. 5th ed

American Psychiatric Association (2022). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed., text rev.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Andre, F., Munck, I., Hakansson, A., and Knutsson, E., (2022). **Game Addiction Scale for Adolescents—Psychometric Analyses of Gaming Behavior, Gender Differences and ADHD. frontiers in psychiatry**. V (13) Article 791254

Cheng, T., Lian, T., and Amudha, k., (2023). An exploration study of family functioning, parent-child relationship, and online game addiction among Malaysian young adolescent. **International Journal of Advances in Science Engineering and Technology**. 11(1)

Dierendonck, D., Diaz, D., Carvajal, R. and Madrid, A., (2007). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being, A Spanish Exploration. **Social Indicators Research**.87(3):473-479

Dong, G., Dai, D., and Potenza, M., (2024). Ten years of research on the treatments of internet gaming disorder: A scoping review and directions for future research. **Journal of Behavioral Addictions.** DOI: 10.1556/2006.2023.00071

Greenfield, D., (2018). Clinical Considerations in Internet and Video Game Addiction Treatment. **Child Adolescent Psychiatric** Clin N Am 31 (2022) 99–119 https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.09.003

Halley, P., (2022). **Investigating the role of health factors and psychological wellbeing in Gaming Disorder**. ISSN 2152-2715. 25(2).81-82

Harasim, K., (2018). Determinants of psychological well being. Humanum. 31(14)

Internet gaming. (2023). apa@psych.org

Hubbert, F., (2009). **Psychological well-being: Evidence Regarding its causes and consequences**. doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

Jancee, J., (2011). The effects of video games on academic performance. **Modern Psychological**. 17(1)

Kaya, A., Turk, N., Batmaz, H., and Griffith, M., (2023). Online Gaming Addiction and Basic Psychological Needs Among Adolescents: The Mediating Roles of Meaning in Life and Responsibility. **International Journal of Mental Health and Addiction.** https://doi.org/10.1007/s11469-022-00994-9

Kiraly, O., Griffith, M., and Demetrovics, Z. (2015). Internet Gaming Disorder and the DSM-5: Conceptualization, Debates, and Controversies. Springer international publishing. DOI 10.1007/s40429-015-0066-7

Lemmans, J., Valkenburg, P., and peter, J., (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. **Media Psychology,** 12:77–95, DOI: 10.1080/15213260802669458

Limone, P., Rangi, B., and Toto, G., (2023). **The epidemiology and effects of video game addiction: A systematic review and meta-analysis.** https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104047

Moghe, S., and Misra, S., (2024). A Study on Psychological Well-being among University Students. **The International Journal of Indian Psychology**. 12(1). DOI: 10.25215/1201.241

Mohammad, S., Jan, R., and Alsaedi, S., (2023). Symptoms, Mechanisms, and Treatments of Video Game Addiction cures. DOI: 10.7759/cureus.36957

Psychological wellbeing. Reterived from: https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/27134/02chapters3-4.pdf?sequence=3

Procher, S., (2024). Internet gaming disorder: the four needs of the addiction. **Fronties into psychiatry**. DOI 10.3389/fpsyt.2024.1341140

Ryff, C., (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. **International Journal of Behavioural Development**.12(1).35-55

Ryff, C., Lee, C., and Keyes, M., (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**. 69(4): 719-727

Soto, E., Lahoz, A., Quejo, A., Toscano, E., Lagonas, N., Renses, B., and Luque, A., (2024). Problematic gaming use and psychological distress among Spanish young adults: A comprehensive study. **The European Journal of Psychiatry**. https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2024.100279

Tylor, A., (2021). The influence of video games on mental health of college students and adolescents. https://repositories.lib.utexas.edu/items/f1549506-efd6-4402-9c5c-97875cd2de8f

World health organization. (2022). **A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada**. V (6)

Young, D., (2009). understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. **The American Journal of Family Therapy**. V(37) :355-372

.

دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأُردنّ من وجهة نظر معلمي المبحث

د. حمدان محمد الزبون*

تاريخ وصول البحث: 2025/2/8م تاريخ قبول البحث: 2025/6/22م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة طُورت أداة تكونت من (46) فقرة وزعت على أربعة مجالات لقيم النزاهة، وهي:الإيمانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (33) معلمًا ومعلمة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الذي تكون من (112) معلمًا ومعلمة يدرّسون المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، وأَنَّ أكثر مجالات قيم النزاهة انتشارًا هي القيم الإيمانية، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرالمؤهل العلمي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات منها تضمين كتب التربية الإسلاميَّة تطبيقات واقعية تعمق تمثل الطلبة لقيم النزاهة فهمًا وإدراكًا وتطبيقًا.

الكلمات المفتاحية: المناهج، التربية الإسلاميَّة، قيم النزاهة، المرحلة الثانوية، معلمو التربية الإسلاميَّة.

* دكتور.

The Role of Islamic Education Curricula in Reinforcing Integrity Values among Secondary School Students from their Teachers' Perspectives

Abstract

This study aimed to investigate the role of Islamic education curricula in reinforcing integrity values among secondary school students from their teachers' perspectives. A descriptive survey approach was implemented. A tool consisting of 46 items was developed, covering four domains of integrity values: religious, social, economic, and national. The sample consisted of 33 secondary school teachers in the Directorate of Education in the First Zarqa Directorate of Education in Jordan, was selected stratified randomly from a population of 112 teachers. The study found that Islamic education curricula play a significant role in enhancing integrity values among study sample, with religious values the most prevalent. No statistically significant differences were found due to gender or teaching experience, but differences were found due to academic qualification. The researcher recommends incorporating real-world applications in Islamic education curricula to deepen students' understanding and application of integrity values.

Keywords: Curricula, Islamic Education, Integrity Values, Secondary Stage, Islamic Education Teachers.

مقدمة: جاءت أحكام الشريعة الإسلاميَّة بمجملها لتحقيق مصالح الناس الدينية والدنيوية، وما يميز الإسلام أنّه دين إلهيّ يقوم على القيم السامية، والأخلاق الفاضلة كالصدق والأمانة والنزاهة، وقد رغّب الإسلام أتباعه بتمثل تلك القيم في تعاملاتهم الشخصية لتكون قوام حياتهم الاجتماعية، وبالمقابل فقد حذرت تشريعات الإسلام ضعاف الإيمان الذين لا يهمهم إلا أنفسهم، ولا يسعون إلا لمصالحهم الذاتية فساءت أخلاقهم، وأدى بهم ذلك إلى نشر الفساد في الأرض، والتعدى على حقوق الجماعة وممتلكاتهم، وفي هذا السياق أشار الجلاد (2013) إلى أنّه بقدر قرب الفرد من المفاسد كالغش والظلم والخيانة يكون بعده عن محاسن الأخلاقية كالأمانة والصدق والنزاهة والعدل، والعكس صحيح أيضًا.

ولما للقيم الأخلاقية بعامة وقيم الصدق والأمانة والنزاهة والشفافية بخاصة من أهمية كبرى في الحفاظ على مقدرات الأمم والشعوب، فإنَّ تعزيزها والتزام أفراد المجتمع بها غدا أمرًا حتميًا؛ من أجل بناء مستقبل أفضل (سرور والعزام،2012).

وبات الاهتمام بتعزيز قيم النزاهة والتأكيد عليها وتنميتها يلقى اهتمامًا عالميًا؛ إذ تؤكد المنظمات الدولية ولا سيما منظمة الأمم المتحدة؛ على أَنَّ تعزيز قيم النزاهة والشفافية وترسيخها لا غنى عنها من أجل بناء مستقبل أفضل للأجيال (الجلاد،2013). ونصت اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد (uncac) في المادة (13) فقرة (1) على " أهمية المشاركة المجتمعية لإذكاء وعي أبناء المجتمع في نشر قيم النزاهة، وبيان خطر الفساد من خلال تصميم برامج توعوية عامة تشمل المناهج المدرسية والجامعات" (نجم الدين،2017، ص248).

وليس أدل على أهمية تمثل قيم النزاهة أنّها غدت ميزانًا للرقي والتقدم، وبها تتبوء الدول مرتبة متقدمة بين مصاف دول العالم على سلم مقاييس النزاهة، ومدركاتها يمثل السبب الأَوَّل لدرء الفساد الذي يشكل عائقًا أساسيًا للتنمية المستدامة في المجتمع؛ لذا فإنَّ تعزيزها والتزام أَفراد المجتمع بها غدا مصلحةً وغاية؛ من أجل بناء مستقبل أفضل (نافعه، 2006).

ولما كانت المدرسة - وما تزال - مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره، ولتنوب عنه في إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، وتنشر ثقافته التي يؤمن بها في نفوس أبنائه بما تقدم من برامج وأَنشطة تربوية متعددة؛ بهدف إعدادهم للحياة بما تزودهم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، من خلال المناهج الدراسية التي هي أداة التربية ووسيلتها، والمكون الأساسي لها (Mumtaz et al, 2019).

وفي ذات السياق يشير الدويك (2013) إلى أَنَّ المؤسسات التعليمية تمثل إِحدى الأدوات المهمة لنشر قيم النزاهة ومكافحة الفساد باعتبارها المعنية بالتوجيه والتثقيف لأَجيال المجتمع كافة بمختلف مراحلهم العمرية، وهذا ما أكدته دراسة جونسن (Jason ,2015) بضرورة التنبيه على جعل البيئات التعليمية حاضنة للازدهار الإنساني الفردي والجماعي بترسيخ ثقافة النزاهة لدى الطلبة وإشاراكهم في استمرارها، وتوظف المناهج الدراسية وبرامج التعليم لأجل مكافحة الفساد، وخلق بيئة إيجابية تنعكس آثارها على الطلبة.

وأشار عزيز ومحمد (2014) إلى أَنَّ المناهج الدراسية تسهم إسهامًا فاعلاً في بناء المتعلم؛ بتزوده بالمعرفة النظرية والتطبيقية، ونسق من القيم تسهم في بناء ضميره الإنساني، وتوجيه سلوكه وتضبط تصرفاته، بما يعود بالنفع والخير على الفرد والمجتمع والإنسانية جمعاء؛ الأمر الذي يجعل التربية ضرورة مهمة من ضروريات الحياة، سيما في هذا الوقت أكثر من أي وقت مضى؛ وذلك لتردي الجانب القيمي لدى كثير من الناس وتغليب المصلحة الخاصة، واستنزافه خيرات الكون لصالح الأقوياء وأصحاب النفوذ.

يتبين مما سبق أَنَّ العاملين في قطاع التربية والتعليم ربما هم أقدر النخب على تعزيز القيم بعامة، وقيم النزاهة والصدق والشفافية بخاصة، وغرسها في نفوس الأجيال، إذ لا تقتصر أهمية التعليم على تزويد الطلبة بالعلوم والمعارف، بل غرس وتنمية القيم الأخلاقية التي تؤهلهم للتعامل مع الحياة.

ويعد المعلم ولا سيما معلم التربية الإسلاميَّة العمود الفقري في النظام التعليمي؛ إذ لا يقتصر دوره على توصيل المعلومات والمعارف للطلبة، بل هو مرشد وموجه ومعين للطلبة، يغرس في نفوسهم قيم الفضيلة والخير، ويُقوِّم المعوج من سلوكهم؛ وذلك لما لكتب التربية الإسلاميَّة التي يدرسنها من جذور متينة، وروحانية متصلة بالوحي الإلهيّ، الأمر الذي يجعلها قناديل تضيء للبشرية طريق الرشد والاستقامة (الجلاد،2010).

ونظرًا لخصوصية كتب التربية الإسلاميَّة وقدرتها على تربية الفرد تربية متكاملة فإنَّ ذلك يؤكد الدور المحوري والمركزي لها، ويجعلها الأداة الرئيسة والأساسية في التعلم والتعليم، والإعداد للحياة، إذ ينظر إلى نواتج التعليم، والمخرجات التي تتحقق من خلالها أنّها تُعد المتعلم ليكون إنسانًا صالحًا قادرًا على التعايش الناجح مع الحاضر، ومواجهة تحديات المستقبل في الوقت؛ لذا فإنه من المبادئ التي يجب مراعاتها عند اختيار محتوى المنهج المدرسي مناسبته

لطبيعة المرحلة، وخصائص النمو العقلي والاجتماعي والأخلاقي للمتعلمين، لتسهم في النمو المتتابع والمنظم للخبرات المعرفية والقيم الأخلاقية، وتحقق أثرًا تراكميًا عند الطلبة، وهذا كله جعل القيم تأخذ مساحة فسيحة من موضوعات البحث في العلوم الاجتماعية (العياصرة،2010).

وتحظى المرحلة الثانوية وهي الفئة العمرية الممتدة من سن السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة - تتوسط مرحلتي الطفولة والرشد (المراهقة المتوسطة) – بأهمية خاصة باعتبارها الأهم في تشكل شخصية الطالب، ونضج النشاط العقلي لديه، وفي هذا السياق يشير الجلاد (2010) إلى أَنَّ المرحلة الثانوية من أهم مراحل النمو في التكوين الشخصي وبناء المفاهيم الاجتماعية الخاصة للطلبة، وعلى صعيد النمو العقلي فإنَّ الطلبة في هذه المرحلة يدركون المفاهيم المجردة؛ وأَنَّ القيم التي يستوعبونها في هذه المرحلة يصبح من الصعب عليهم أَنَّ ينحّوها جانبًا في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

يعد مفهوم النزاهة - والقيم التي تدعمه - من المفاهيم التي كثر الحديث عنها في الوقت الحاضر في المملكة الأُردنيَّة الهاشمية وفي العالم، لكونها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأخلاق والأعراف التي دعت إليها الأديان الإلهيّة بعامة والدين الإسلامي على التفصيل، كما أكدتها وتؤكدها العديد من المنظمات الدولية، وعليه فإنَّ إدخال قيم النزاهة في الكتب المدرسية بدأ يجد اهتمامًا كافيًا من جميع القائمين على العملية التعليمية التعلمية في وزارة التربية والتعليم الأُردنيَّة.

وتُعد دراسة القيم في الكتب المدرسية ضرورة من الضرورات اللازمة للتربية؛ مما يستلزم حرص مصممو الكتب المدرسية على تضمينها القيم وتدعيمها، والاهتمام بها أثناء التخطيط، والتصميم؛ لأهمية الدور الذي تؤديه في

حياة الفرد والمجتمع (عزيز ومحمد،2014). ولعل كتب التربية الإسلاميَّة تتبوأ أهمية خاصة في تعزيز القيم الإيجابية كونها تخاطب الحس الوجداني الذي يشكل عقيدة الطلبة وفكرهم وقيمهم وسلوكهم وتذكي الانتماء الوطني في أنفسهم.

فضلًا عن أَنَّ العديد من المؤتمرات التي أقيمت عن مكافحة الفساد منها المؤتمر الدولي لمكافحة الفساد الذي عقد في الرياض عام (2016) بعنوان (مكافحة الفساد مسؤولية الجميع) أوصت بضرورة نشر قيم النزاهة بين النشء بالعمل على إدخال مفردات حماية النزاهة ومكافحة الفساد في مناهج التعليم (الدويك،2013).

كما أوصت العديد من الدراسات البحثية بضرورة تضمين قيم النزاهة ومكافحة الفساد في المناهج الدراسية والأنشطة الصفية؛ ومن ذلك دراسة كل من: (الروابدة وآخرون،2020) ، و(شعبان ،2020)، و(ابراهيم،2019)، و(عقالا ،2014). ولكون البناء المعرفي لكتب التربية الإسلاميَّة قائمًا على نصوص الوحي فإنَّه يكسبه قدسية خاصة، ويجعله وثيق الصلة بالمجتمع والبيئة المحيطة بالطلبة؛ مما يسهم بصورة كبيرة في تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية في حياتهم وتعاملاتهم، لذا فمن الضروري أنَّ تجد عناية خاصة عند بنائها وتصميمها وتطبيقها على الطلبة، فضلًا عن مراجعتها بين الحين والآخر سعيًا لتطويرها وتحديثها. وعليه تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى طلبة صفوف المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى من وجهة نظر معلمي المبحث.

أسئلة الدراسة:

تأسيسًا على ما سبق تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى ***طلبة*** المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى من وجهة نظر معلمي المبحث؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم ***النزاهة لدى طلبة*** المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة
الزرقاء الأولى من وجهة نظر معلمي المبحث؟

2- ما أبرز قيم النزاهة الأكثر شيوعًا في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى؟

3- ما أكثر مجالات قيم النزاهة - المحددة في أداة الدراسة - انتشارًا في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين متوسطات درجات استجابات معلمي التربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى على مقياس دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

يمكن إجمال أهداف الدراسة في ما يأتي:

1- معرفة منظومة قيم النزاهة التي تعززها كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية في المملكة الأُردنيَّة الهاشمية.

2- التعرف إلى أكثر قيم النزاهة شيوعًا في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية في المملكة الأُردنيَّة الهاشمية.

3- التعرف إلى الفروق في تنمية قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في مجالين:

الأهمية النظرية:

1- تتضح أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي يتناول قيم النزاهة التي تعززها كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث مما يعزز جهود المجتمع في مواجهة التحديات المعاصرة.

2- تأتي هذه الدراسة استجابة لمذكرة التفاهم بين هيئة النزاهة ومكافحة الفساد ووزارة التربية والتعليم، بهدف تعزيز التعاون وتفعيل الشراكة بينهما، وتوصيات المؤتمرات العربية والدولية لتعزيز النزاهة ومكافحة الفساد المشار إليها في دراسة الدويك (2013)، وبعض الدراسات السابقة كدراسة (الشحومي،2020).

الأهمية التطبيقية:

1- تُعد هذه الدراسة إضافة للأدب التربوي، كونها تتطرق إلى مفاهيم قيم النزاهة وتصنيفاتها المختلفة، إضافة لندرة البحوث والدراسات في هذا المجال - في المملكة الأرنية الهاشمية -على حد علم الباحث.

2- يأمل الباحث أَنَّ تسهم التوصيات والاقتراحات التي ستقدمها الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام مزيد من البحث والدراسة، والإسهام في طرح أوسع لقضية تعزيز قيم النزاهة في الكتب المدرسية.

3- يمكن أَنَّ تفيد نتائج هذه الدراسة مطوري كتب التربية الإسلاميَّة ومؤلفيها وصانعي القرار بتضمين قيم النزاهة في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية المملكة الأُردنيَّة الهاشمية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقسم حدود الدراسة إلى:

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانوية ومعلماتها.

حدود زمانية: طُبِّقَتِ الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأَوَّل من العام الدراسي 2022/2021م.

حدود مكانية: طُبِقَتِ الدراسة الحالية على المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على المجالاتها الأربعة لقيم النزاهة، وهي: الإيمانية، والاجتماعية، والاقتصادية، والوطنية التي تعززها كتب التربية الإسلاميَّة المقررة للمرحلة الثانوية في الأُردنّ.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة لتحقيق أهدافها، وخصائصها السيكومترية من: صدق

وثبات، وجدية أفراد العينة وموضوعيتهم بالإجابة عن فقراتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية للمصطلحات التي اشتملت عليها الدراسة:

مناهج التربية الإسلاميَّة: هو "مجموع الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين فيها؛ بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة :جسميًا وعقليًا ووجدانيًا، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته (السيد، 2021، ص.22).

وتعرف مناهج **التربية الإسلاميَّة إجرائيًا**: كتب التربية الإسلاميَّة الدراسية المقررة لصفوف المرحلة الثانوية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2022/2021م.

قيم النزاهة: القيم " هي معايير محددة يمكن من خلالها إصدار حكم على الأشياء والتصرفات من حيث كونها جيدة أو سيئة، ومقبولة أو مرفوضة، وحسنة أو قبيحة" (الجلاد،2013، ص.22).

النزاهة: "مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأَمانة والإخلاص والمهنية فى العمل") كافي،2016 ، ص.154) وتعرف **قيم النزاهة إجرائيًا** في الدارسة الحالية: أَنَّها مصفوفة من المبادئ والمعايير والسلوكيات الأخلاقية وزّعة على الأربعة مجالات: إيمانية، واجتماعية، واقتصادية، ووطنية، وهي التي تعود على الإنسان في نزاهته وأمانته فتتأصل لديه، ويستحضرها في كل عمل يقوم به، لتحسين نوعية جودة الحياة.

طلبة المرحلة الثانوية: هي المرحلة الثالثة من المراحل التعليمية حسب السلم التعليمي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأُردنيَّة الهاشمية، ومدتها سنتان دراسيتان وتضم الصفين: الحادي عشر والثاني عشر" (وزارة التربية والتعليم الأُردنيَّة،2018، ص.16).

ويعرف طلبة المرحلة الثانوية **إِجرائِيًّا** في هذه الدراسة: بأَنَّهُم الطلبة الذين يدرسون في الصفين الحادي عشر والثاني

عشر، حسب السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم الأُردنيَّة، وتتراوح أعمار الطلبة فيها بين 17 و18 سنة.

معلمو التربية الإسلاميَّة: المعلم هو: " كل من يتولى التعليم أَو أَيّ خدمة تربوية متخصصة في أَيّ مؤسسة تعليمية

حكومية أَو خاصة "(وزارة التربية والتعليم الأُردنيَّة، 2018، ص7). **التربية الإسلاميَّة**: هي تنشئة الإنسان شيئًا فشيئًا في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدّارَين، وفق المنهج الإسلامي" (الحازمي،2000، ص.19). ويُعرَّف **معلمو التربية الإسلاميَّة إجرائِيًّا** في هذه الدراسة بأَنَّهُم المعلمون الذين يُدرّسون الطَّلبة مادة التربية الإسلاميَّة في عينة الدراسة.

الأدب النظري:

تعريف القيم لغةً واصطلاحًا:

أولاً: القيم في اللغة: القيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأَنَّهُ يقوم مقام الشيء. والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه، فالقيمة مفرد قيّم، وقوّم الشيء عدّله، وأمر قيّم أي مستقيم، ودين القيمة أي دين

الأُمة القيّمة قال تعالى (وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلۡقَيِّمَةِ ﴿٥﴾ (ابن منظور، 1986، ص.500).

ثانيًا: القيم في الاصطلاح لكون مصطلح القيم استُخدم في كثير من المجالات، والتخصصات، إضافة إلى اختلاف الفلسفات التي تناولته، فإنَّ المختصين لم يتفقوا على تعريف محدد للقيم، إلا أَنَّ غالبها يتفق على أَنَّ القيم مصدرًا أساسيًا للسلوك السويّ، فيرى أَرباب الفلسفة المثالية أَنَّ القيم هي الحق والخير والجمال، وتُعرَف هذه القيم بمثلث أفلاطون؛ وتعمل على ضبط سلوك الإنسان في مجالات الحياة المادية، والتي تجعل الإنسان يقيس السلوك بمقياس الخير والشر (الجلاد،2013). أما القيمة من منظور إسلاميّ: يشير أَمين الحق (2012) إلى أَنَّ مفهوم القيم الإسلاميَّة يقوم على بعدين: بُعد الحكم الشرعي، وبُعد سلوكي، وتظهر الدراسات اختلاف العلماء والباحثين في تحديد مفهوم القيم من منظور الإسلام بين موسع ومضيق. ومن تعاريفها أَنَّها "مجموعة الأَخلاق التي تصنع الشخصية الإسلاميَّة، وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أَعضائه، وعلى العمل من أَجل النفس والأُسرة والمجتمع" (أبو رزيزة،2009ص29). والقيم الإسلاميَّة: "هي مبادئ وقواعد منظمة للسلوك الإنساني يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان، وتحديد علاقاته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أَكمل وجه" (الكيلاني،2005ص.37). وتعرف بأَنَّها " الأَحكام التي تصدر عن الفرد بالتقبل أَو التفضيل تجاه المواقف التي تقدم له وهي محك يحكم بمقتضاها على ما هو مرغوب منه أَو مرغوب فيه" (الكيلاني،2005ص.37).

أنواع القيم:

يذكر الجلاد (2013)، والمصري (2013) أَنَّهُ يمكن تصنيف القيم من خلال معايير الأشكال المتقابلة منها:

- حسب المقصد: القيم الغائية مقابل القيم الوسيلية: فالقيمة الغائية هي قيمة تطلب لذاتها وليس لغيرها فالسعادة مثلاً قيمة تطلب لذاتها وليس لغيرها. أما القيمة الوسيلية، هي قيمة خيرية، ولكنها لا تطلب لذاتها، بل تطلب لهدف آخر نسعى للحصول عليه من خلال هذه الوسيلة مثل قيمة حفظ المال. مع أَنَّهُ يصعب التمييز بين القيم الوسيلية والغائية نظرًا لتداخلها.

❖ حسب الدرجة: القيم العليا مقابل القيم الدنيا: فالقيم العليا مرتبطة بأَعمال الإنسان في المجال العقلي والروحي والذهني، في حين إنَّ القيم الدنيا هي القيم التي تهتم بإشباع حاجات الإنسان المادية.

❖ حسب العموم: قيم عامة مقابل خاصة: فالقيم العامة تسود المجتمع بأَكمله وتنتشر فيه ويتوقف ذلك على تجانس المجتمع، أَما القيم الخاصة فهي القيم الموجودة لدى فئة معينة.

❖ حسب الثبات: القيم المطلقة مقابل النسبية: وهي مرتبطة بالأُصول الثابتة التي لا تتجزأ ولا مجال للاجتهاد فيها، وتُرد للقرآن الكريم والسنة المطهرة.

ومن تصنيفات القيم وَفْقَ ما أَشار إِليها كافي (2016) ما يأتي:

- القيم الاجتماعية مثل: التعاون والمساعدة والاحترام وتحمل المسؤولية.
- القيم المعرفية أَو العقلية مثل: العقلانية والدقة والموضوعية.
- القيم الوطنية مثل: المواطنة الصالحة والتضحية في سبيل الوطن.
- القيم المِهنِيَّة: مثل: الالتزام والأَمانة، الإخلاص في العمل والاتقان.
- القيم الشخصية، مثل: الصبر والثقة بالنفس والشجاعة.

أهمية القيم للفرد والمجتمع

تؤدي القيم الإسلاميَّة دورًا كبيرًا في حياة الأُمم والأَفراد، ولما كانت حكمة الله أَنْ يستخلف الإنسان في إِعمار الأَرض،

فإِنَّ تمسكه بالقيم بعامة وبقيم النزاهة بخاصة، إِنما هو جزء مهم نحو تحقيق أَكمل لمعنى الاستخلاف في الأرض كما في قوله تعالى : ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [سورة الأحزاب: 72]، ولأَنَّ القيم في الإِسلام مصدرها الوحي الإِلهيّ، فإِنه ولا شك إِذا كان هذا منبعها أَنْ تُنشئ إِنسانًا صالحًا لنفسه ولغيره، فبها يتحقق الإِخلاص لله تعالى، ومن خلالها تؤدَّى الواجبات وتصان الحقوق العامة والخاصة (الجلاد،2013).

أَهمية القيم في حياة الفرد:

أورد كل من ملكاوي (2020)، والجلاد (2013) أن للقيم أهمية خاصة في حياة الفرد وتصرفاته يمكن إِجمالها في الآتي:

- القيم منظِّمة وموجِّه لسلوك الأَفراد نحو الخير والفضيلة، ومؤشر مهم لتحديد نوع الحياة ومستوى الرقي أَو
التحضر في أَي مجتمع من المجتمعات.
- تمثل أَحكامًا يحتكم إِليها الناس في تعاملهم وعلاقاتهم ببعضهم ليعيشوا في خير وسلام ووئام وتراحم، وحق وعدل وخير فيسودهم الأَمن، والرضا، والمحبة والاطمئنان.
- تمثل موجهات للسلوك الإِنساني ومعايير يزن بها الإِنسان نشاطه وفكره ودوره في الحياة.
- تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه؛ لأَنَّها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأَحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها..

أَهمية القيم في المجتمع:

يشير المصري (2013) إلى أن للقيم أهمية كبيرة في بناء المجتمعات والحضارات، يمكن تلخيصها في الآتي:

* تحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إِطار موحد وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه.

* ركيزة أَساسية تقوم عليها الحضارات، فالمجتمع الذي يحمل قيمًا وأَخلاقًا، مجتمع له حضارة ورقي وازدهار، وإِذا ما انهارت تلك القيم والأَخلاق سقطت الحضارة وأَصبحت الأُمم في طريقها إِلى التخلف.

* تستخدم معايير وموازين يقاس بها العمل ويقوَّم بمقتضاها السلوك.

* تتوقف قوة المجتمع وتماسكه إِلى حدّ كبير على وحدة القيم، فكلما زادت وحدة القيم داخل المجتمع زاد تماسكه
وارتباطه، وكلما قل ارتباطها زاد التفكك الاجتماعي.

* تشكل الحجر الأَساس في أَيّ تنمية سياسية أَو اقتصادية أَو اجتماعية.

تعريف النزاهة في اللغة والاصطلاح:

في اللغة النزاهة في أَصلها اللغوي تعني البعد عن السوء وترك الشبهات) المعجم الوسيط،1232، ص. 566) ، وتعنى النّزاهة في عُرْف اللّغويين ترفُّع النفس وتباعدها عن كل قُبح ومعصية، فالنون والزاء والهاء تدل على البعد.

النزاهة اصطلاحًا: هي نوع غريب تجول سوابق الذوق السليم في حلبة ميدانه، وتغرد سواجع الحشمة على بديع أفنانها؛ لأنَّها مجو في الأَصل، ولكنها عبارة عن الإتيان بألَفاظ فيها معنى الهجو إذا سمعتها العذراء في خدرها لم تنفر منها(الحمويي،2004، ص.172). وتعرف النزاهة أَنَّها "مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأَمانة والإخلاص في سلوك العاملين في العمل وفي العلاقة مع الآخرين، من حيث يعامل جميع المواطنين بعدالة ودون تمييز أَو انحياز ويتصرف بمِهْنِيَّة وموضوعية في إدارة الشأْن العام المسؤول عنه" (الائتلاف من أَجل النزاهة والمساءلة أمان ،2016، ص.53).

نماذج من قيم النزاهة في القرآن الكريم:

إنّ رسالة الإسلام في جملتها رسالة إصلاحية لأحوال الناس وأوضاعهم؛ تجعل من القيم وبنائها، والتربية عليها منطلقًا للإصلاح الشامل، ومن نماذج قيم النزاهة التي جاءت في القرآن الكريم:

- الأَمر بالاستقامة والتحذير من البغي قال الله تعالى:﴿ فَٱسۡتَقِمۡ كَمَآ أُمِرۡتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطۡغَوۡاْۚ إِنَّهُۥ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ﴾ [سورة هود: 112]. وفي جانب الوفاء وأَداء الأَمانة، والتحذير من الخيانة قال تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمۡ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ [سورة الأنفال:127]. وفي الحث على المساواة قال تعالى: ﴿وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ﴾ [سورة الحجرات: 113]. وفي الحث على العدل في الشهادة وأَداء الحقوق قال تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْۚ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ﴾ [سورة الحجرات: 135]. وفي النهي عن التعدي على أَموال الناس، وأَكلها بالباطل ودفع الرشوة للمسئولين قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَأۡكُلُوٓاْ أَمۡوَٰلَكُم بَيۡنَكُم بِٱلۡبَٰطِلِ وَتُدۡلُواْ بِهَآ إِلَى ٱلۡحُكَّامِ لِتَأۡكُلُواْ فَرِيقٗا مِّنۡ أَمۡوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلۡإِثۡمِ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ [سورة البقرة: 135].

وفي السُّنة الصحيحة من الأحاديث التي تناولت النّزاهة وقيمها:

- التمسك بقيم الاستقامة وقد وردت في السُّنة عقب الإيمان، ففي حديث سفيان بن عبد الله الثقفي قال :قلت: يا رسول الله حدثني بأمر اعتصم به قال":قل :آمنت بالله ثم استقم") رواه مسلم (

- روى أحمد حديث الرسول ﷺ: " لا إيمأَنَّ لمن لا إيمأَنَّ لمندين لمن لا عهد له ("رواه البخاري) .

- وعن ابن عمر رضي الله عنه قال: أربع إذا كن فيك فلا عليك ما فاتك من الدنيا: صد") رواهث، وحفظ الأمانة، وحسن الخلق، وعفة مطعم" (رواه مسل") رواهوفي التحذير من الغش يقول الرسول صلى الله عليه وسلم" ليس منا من غش") رواه مسلم).

أقوال علماء المسلمين في النزاهة:

قال الجرجاني1983، ص260) النزاهة هي"اكتساب مال من غير مهانةٍ ولا ظلم للغير)، وذكر المناوي (2001، ص 32) أَنَّ النزاهة" اكتساب المال من غير مهانة ولا ظلم، وإنفاقه في المصارف الحميدة"، وقال الماوردي (2020،ص:314)" النزاهة تكون عن المطامع الدنية ومواقف الريبة". وأَورد الحموي (2004، ص.72) النزاهة هي" الذوق السليم وسواجع الحشمة على بديع أَفنانها وخلوص أَلفاظها من الهجاء".

المناهج وقيم النزاهة:

شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من المفكرين، وخصوصًا في العقود القليلة الماضية ومن العوامل التي حتمت ضرورة دراسة القيم، الثورة العلمية، والتسارع المستمر في عالم الاتصال والمعرفة، الذي تسبب في إحداث تغيرات في مختلف جوانب الحياة امتدت لتشمل الثقافات، وتؤثر في المعتقدات مما جعل المجتمع العربي والإسلامي يمر بفترة حرجة من حياته تتسم باهتزاز واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وتصارع القيم عند الأفراد (الجلاد،2013).

وتتضح قوة العلاقة بين القيم بعامة وقيم النزاهة بخاصة وكتب التربية الإسلاميَّة؛ أَنَّها تُظهر قيم المجتمع المستمدة من الشريعة الإسلاميَّة أَوَّلًا، ومن عاداته وتقاليده ثانيًا، لذا فهي مرآة المجتمع، فالصلة بين التربية والكتب المدرسية ولا سيما كتاب التربية الإسلاميَّة وثيقة وجلية فهي أَداة التعلم والتعليم، ووسائط تساعد في إكساب المتعلم المفاهيم القيمية وتُطورها وتُعدلها وخصوصًا في المراحل العمرية الأَوَّلى من حياة الطلبة (المصري،2013).

إنَّ إدخال القيم الإسلاميَّة ولا سيما قيم النزاهة التي تؤمن بها الأمة في جذور التربية وفروعها يعني السعي إلى تنشئة جيل على اتجاهات وتصورات إسلامية معينة ومحددة بنوع القيم المُدخلة، والمراد اكتسابها لهذا الجيل وتبنيه لها، وصوغ الفكر والوجدان والسلوك بالنمط الديني له، فالقيم الإسلاميَّة تعمل على تمكين العقيدة في نفوس الطلبة، وأحكام العبادات والمعاملات والنظام الاجتماعي وغيرها (ملكاوي، 2020).

وبما أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة أَكثر الكتب المدرسية صلة بالمجتمع، والبيئة المحيطة بالفرد حيث يتغلغل في مختلف جوانب الحياة، وأَنَّ المعارف التي تقدمها ذات طبيعة خاصة، ومتكاملة تصنع حياة متميزة، وتؤدي دورًا أَساسيًا في تنمية الاتجاهات الإيجابية في حياة الفرد والجماعة، فمن الضروري أَنْ تجد عناية خاصة عند بنائه وتصميمها وتطبيقها على أَفراد المجتمع، والحرص على مراجعتها بين الحين والآخر سعيًا لتطويرها وتحديثها (الجلاد،2010).

وفي ذات السياق أشار العبار (2007) إلى أَنَّ العمل على تعميق قيم الإسلام لدى الطلبة سيساعدهم في مواجهة العولمة، ويجعلهم قادرين على التأثير في دول العالم الآخر بدلاً من أَنَّ يؤثرفيهم الغير ويفقدهم هويتهم. وحيث إنَّ المحتوى المعرفي لكتب التربية الإسلاميَّة يشتق من مصادره التي هي: القرآن الكريم والسنة المطهرة وسيرة السلف الصالح؛ لذا فإنّه يستهدف تثبيت القيم والمفاهيم والحقائق المتعلقة بتصور الإسلام عن الكون والحياة والإنسان، وباعتبار كتاب التربية الإسلاميَّة إحدى وسائل الاتصال فهو ناقل للقيم، وعادة ما يستخدم من خلال المدرسة لبث القيم المرغوبة، بهدف إحداث عملية إنمائية غايتها حصول المتعلم على المعلومات، والمعارف، والقيم (الكيلاني،2005).

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قيم النزاهة في المناهج والكتب المدرسية وفقًا لما تيسر للباحث ويعرضها من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة المراعية والبطوش (2022) التي هدفت التعرف إلى دور كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية العليا في تعزيز مفاهيم مكافحة الفساد في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلاميَّة للصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد أداة وهي قائمة بمفاهيم مكافحة الفساد الواجب توافرها في كتب التربية، وكانت أبرز نتائج الدراسة أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية العليا قد تضمنت مفاهيم مكافحة الفساد الأخلاقي والتشريعي بدرجة جيدة.

أما دراسة الشحومي (2020)، فقد هدفت إلى دور مناهج التربية الإسلاميَّة في تعزيز الانتماء الوطني لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (427) طالبًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أَنَّ دورمناهج التربية الإسلاميَّة في تعزيز الانتماء الوطني لدى

طلاب المرحلة الثانوية معرفيًا وثقافيًا جاء مرتفعًا، ومهاريًا وسلوكيًا متوسطًا، وأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع والمنطقة التعليمية.

ودراسة السعدي (2020) التي هدفت الكشف عن القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينت الدراسة من كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية، وكانت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى، اشتملت على (40) قيمة، وأظهرت النتائج أنَّ تكرارالقيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلاميَّة بلغ (538) مرة، وجاءت أكثر القيم الأخلاقية تضمينا قيمة "برالوالدين" وقيمة

"صلة الرحم"، وأقلها قيمتا "الاهتمام بالنباتات"، و"المحافظة على مصادر المياه"، في حين لم تظهر أيّ تكرارات لقيم

"حب المدرسة"، و"الشجاعة"، و"النزاهة".

وأجرى شعبان (2020) دراسة هدفت الكشف عن مدى تضمن كتاب التربية الإسلاميَّة للصف الثاني عشر في الأُردنّ لقيم النزاهة الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع وحدات الكتاب وعددها سبع وحدات، وكان من أبرز نتائج الدراسة حصول مجال سيادة القانون على المرتبة الأَوَّلى من بين مجالات النزاهة الوطنية الخمس، وفيما يتعلق بتوزيع قيم النزاهة الوطنية على وحدات الكتاب جاءت وحدة القرآن الكريم في المرتبة الأولى.

كما أجرى المزمومي (2018) دراسة هدفت بيان قيم النزاهة في القرآن الكريم، ودور الأسرة في تنميتها لدى الأبناء، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الاستنباطي لنصوص القران الكريم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ورود قيم عديدة للنزاهة منها: الإخلاص والصدق والصبر والأمانة والاستقامة، وجاءت قيمة الإخلاص في المرتبة الأولى انتشارًا، تلتها قيمة الصدق بالمرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاءت قيمة الصبر، وأَنَّ أهم مؤسسات المجتمع في تعزيز قيم النزاهة لدى الأبناء هي الأسرة.

أَمَّا دراسة السهلي (2017)، فقد هدفت التعرف إلى واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد من وجهة نظر المشرفين التربويين في منطقة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (150) مشرفًا تربويًا (ذكور/إناث)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأفادت

نتائج الدراسة أَنَّ دور معلم المدرسة الثانوية كَان إيجابيًا في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد، وأَنَّ المنهاج المدرسي يؤدي دورًا لا بأس به في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد.

وقام جاب الله (2017) بدراسة هدفت إعداد وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد لدى طلاب الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف السابع بلغت (42) طالبًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وكانت أداتا الدراسة اختبار تحصيلي ومقياس للمهارات الحياتية، أما أبرز نتائج الدراسة فكانت أهمية تضمين مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد في أهداف الكتب المدرسية ومحتواها، وتدريسها للطلاب باستخدام استراتيجيات مناسبة.

وأجرى الغامدي (2016) دراسة عن درجة توافر قيم النزاهة في مقررات الحديث الشريف بالمرحلة الثانوية

بالمملكة العربية السعودية، وتمثل مجتمع الدراس وعينتها في مقررات الحديث الشريف، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليل، واستخدمت أربع أدوات بحثية هي: قائمة ببعض قيم النزاهة، وبطاقة تحليل محتوى المقررات، وتصور لبرنامج المقترح لقيم النزاهة، واستبانة، وكشفت نتائج الدراسة قلة توافر قيم النزاهة في مقررات الحديث الشريف بالمرحلة الثانوية، ومناسبة البرنامج المقترح للتطبيق لتنمية قيم النزاهة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقام عقالا (2014) بدراسة هدفت بناء قائمة بقيم النزاهة ومكافحة الفساد اللازم تضمينها التربية الإسلاميَّة بالصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وكانت عينة الدراسة كتب التربية الإسلاميَّة للصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واسفرت نتائج الدراسة عن بناء قائمة بقيم النزاهة التي ينبغي تضمينها بتلك المقررات، كما بينت النتائج أَنَّ هناك ضعفًا في الأنشطة التي تتناول قيم النزاهة بكتب التربية الإسلاميَّة بالصف الأول الثانوي.

كما قام سرور والعزام (2014) بدراسة هدفت التعرف الكشف عن دور مناهج التربية الإسلاميَّة المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية إربد الثالثة، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة جمع البيانات استبانة مؤلفة من (60) فقرة لتنمية قيم المواطنة الصالحة، وأظهرت نتائج الدراسة أَنَّ درجة تنمية قيم المواطنة الصالحة منهاج التربية الإسلاميَّة في المرحلة الأساسية كانت متوسطة.

وأجرى العبيكي وجاب الله والسعيد وجميل (2014) دراسة هدفت الكشف عن دور مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي، أمّا أداة الدراسة، فكانت قائمة بقيم النزاهة ومحاربة الفساد لتحليل المحتوى في ضوئها، وأظهرت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة في إكساب الطلاب المفاهيم والحقائق المرتبطة بقيم النزاهة ومحاربة الفساد، وكذلك فاعلية الوحدة المقترحة في تعزيز قيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى الطلبة.

بينما هدفت دراسة الدويك (2013) التعرف إلى الأساليب الحديثة في حماية النزاهة ومكافحة الفساد، ودور المؤسسات التعليمية في حماية النزهة ومكافحة الفساد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل لمضمون تقرير الشفافية الدولية عام (2013) الصادر عن منظمة الشفافية الدولية، وأفضت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها يمكن للمجتمع المدني الإسهام في تقييد ظواهر الفساد، ونشر ثقافة النزاهة بين الدارسين باعتبارها مسؤولية مجتمعية.

وهدفت دراسة قشلان (2010) التعرف إلى دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلاميَّة لدى طلابهم بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (624) طالبًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائج الدراسة أَنَّ دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلاميَّة لدى طلابهم بمحافظات غزة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم بلغت 67,7%، وقد حصلت القيم الخلقية على الترتيب الأول، وقيم العلم بالمرتبة الثانية، والقيم الاجتماعية بالمرتبة الثالث، والقيم الوجدانية بالمرتبة الرابعة، أمّا القيم الشخصية فقد حلت بالمرتبة الخامسة والأخيرة، وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

باستعراض الدراسات السابق ذات الصلة يلاحظ أَنَّ هناك اهتمامًا واضحًا بموضوع قيم النزاهة في البحوث والدراسات:

التربوية، وقد اتفقت معظم البحوث والدراسات السابقة على أهمية قيم النزاهة للفرد والمجتمع، واختلفت الدراسات:

في تناولها لمجال قيم النزاهة من حيث:

* دراسات ركزت على الوصف النظري لقيم النزاهة "الدراسة التحليلية " منها دراسة المراعية والبطوش (2022)، ودراسة المزمومي (2018)، ودراسة عقالا (2014)، ودراسة العبيكي (2014)، ودراسة جاب الله ((2017، ودراسة قشلان (2010).

* دراسات أخرى جاءت لتعزيز قيم النزاهة ببعض المقررات والكتب المدرسية منها دراسة الشحومي (2020) ودراسة شعبان (2020)، ودراسة جاب الله (2017)، ودراسة السهلي (2017)، ودراسة الغامدي (2016)، ودراسة عقالا (2014)، ودراسة سرور والعزام (2014)، ودراسة السعدي 2020).

* اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المراعية والبطوش (2022)، ودراسة شعبان (2020)، ودراسة الشحومي (2020)، ودراسة جاب الله (2017)، ودراسة الغامدي (2016)، ودراسة عقالا (2014)، ودراسة سرور والعزام (2012)، في استهداف كتب التربية الإسلاميَّة بالدراسة؛ وهذا مؤشر على أهمية هذه المقررات في تأكيد القيم الإيجابية بمختلف تصنيفاتها ومنها قيم النزاهة. كما أنّها اختلفت عنها في تناولت دور كتب التربية الإسلاميَّة المقررة في تعزيز قيم النزاهة بعامة لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المبحث، بينما دراسة شعبان (2020) تناولت قيم النزاهة الوطنية، ودراسة سرور والعزام (2014) تناولت قيم المواطنة الصالحة، واختلفت عنها في المجتمع والعينة والمرحلة الدراسية، ونوع القيم التي درستها، وتصنيفها القيم في أداتها.

* واستفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة بعامة والدراسات التي عنت بدراسة كتب التربية الإسلاميَّة في تصميم منهج الدراسة الحالية، وبناء أداتها، والابتعاد عن تكرار ما قام به الباحثون. وقد تميزت الدراسة الحالية في مجتمعها وعينتها، وكذلك في تصنيف مجالات قيم النزاهة في أداتها ومتغيراتها.

في ضوء العرض السابق للبحوث والدراسات يتضح قلة البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في المجتمع الأردني عن تعزيز قيم النزاهة، بالرغم من اهتمام العديد من الدول العربية ولا سيما المملكة العربية السعودية على سبيل المثال بمجال قيم النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد خاصة تعزيزها في المجال التعليمي.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، وهي التي استهدفت التعرف إلى دور كتب التربية الإسلاميَّة المقررة في تعزيز قيم النزاهة لصفوف المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (112) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلاميَّة موزعين على (33) مدرسة ثانوية من العاملين في مديرية التربية لمنطقة الزرقاء الأولى، تم أخذ عدد (65) معلمًا ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة كأفراد لعينة الدراسة، بنسبة بلغت (57%) من مدارس مجتمع الدراسة، توزعوا على (20) مدرسة ، وبلغ عدد الاستبانات المرتجعة (61) استبانة وبنسبة (57.46) من مجتمع الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1) توزيع أفراد عين الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	30	%49.20
	أنثى	31	%50.08
المؤهل العلمي	بكالوريس	42	%70.49
	دراسات عليا	19	%13.14
سنوات الخدمة	من (10) سنوات فأقل	22	%37.07
	أكثر من (10) سنوات	39	%63.63

أداة الدراسة:

بُنِيت أَداة الدراسة وفق الخطوات الآتية :

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بتعزيز قيم النزاهة، والدراسات القريبة منها.

- مراجعة الأَدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بدور كتب التربية الإسلاميَّة القيمي كدراسة كل من: المراعية والبطوش (2022)، وشعبأَنَّ (2020)، والشحومي (2020)، وجاب الله (2017)، والغامدي (2016)، وعقالا (2014)، وسرور والعزام (2014)، وكذلك الإطار العام لوثيقة مناهج التربية الإسلاميَّة التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأُردنيَّة الهاشمية 2020.

- بناء أداة مؤلفة من (50) فقرة في صورتها الأَوَّلية موزعة على أربعة مجالات، هي: قيم النزاهة الإيمانية (12) فقرة، قيم النزاهة الاجتماعية (16) فقرة، قيم النزاهة الاقتصادية (12) فقرة، القيم النزاهة الوطنية (10) فقرات، وبعد عرض الأداة على السادة المحكمين واجراء التعديلات بالحذف والمناقلة بين الفقرات على المجالات أصبحت الأداة مكونة من (46) فقرة: قيم النزاهة الإيمانية (11) فقرة، قيم النزاهة الاجتماعية (15) فقرة، قيم النزاهة الاقتصادية (11) فقرة، القيم النزاهة الوطنية (9) فقرات.

- توزيع أداة الدراسة على عينة من معلمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.

- اعتُمد تدريج ليكارت الخماسي أَثناء بناء الأَداة حيث أُعطيت الدرجة (1) متدنية جدًا، والدرجة (2) متدنية، والدرجة (3) متوسطة، والدرجة (4) عالية، والدرجة (5) عالية جدًا.

وللتحقق من دلالات صدق وثبات أَداة الدراسة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- صدق المحتوى: بعد الأَنتهاء من إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية، تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (11) من أصحاب الاختصاص والخبرة في وزارة التربية والتعليم والجامعات الأُردنيَّة، لمعرفة مدى شمولية أداة الدراسة، ومناسبتها لعنوانها، وكذلك معرفة مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، ومدى شمول المجار الواحد ووضوح الفقرات من حيث الصياغة، وسلامة اللغة، وأي تعديلات يراها المحكم مناسبة تخدم الدراسة. وقد عُدِّل التصنيف الأولي للأداة في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم حتى أصبحت في صورتها النهائية حيث استقرت على (46) فقرة. ولا بد من التنويه إلى أَنَّ اغلب الفقرات التي تعزز النزاهة توصل الباحث إليها من خلال نصوص شريفة آيات قرآنية أو حاديث شريفة.

- صدق البناء: للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة؛ طُبِقت على عينة استطلاعية من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة مؤلفة من (20) معلماً ومعلمة، وحُسِبت معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات التي تنتمي لها، والمجال على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال من (0.31) إلى (0.87)، ومع الأداة ككل من (0.37) إلى (0.86).

- الصدق الداخلي: بهدف التحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة فقد حُسِبت معاملات الارتباط البينية لأداة الدراسة ومجالاتها وذلك كما في الجدول (2) .

الجدول (2): معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

مجالات الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
قيم النزاهة الإيمانية	0.84	0.87	11
قيم النزاهة الاجتماعية	0.89	0.85	15
قيم النزاهة الاقتصادية	0.92	0.89	11
القيم النزاهة الوطنية	0.82	0.84	9
الثبات الكلي للأداة	0.87	0.86	46

وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي، وثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها، أُعيد التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بفاصل زمني مقداره أُسبوعان بين التطبيقين، حيث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي، عن طريق التطبيق الأَوَّل، وكذلك حُسِب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأَوَّل والثاني، وذلك كم هو موضح في الجدول الجدول (3).

الجدول (3) معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

مجالات الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
قيم النزاهة الإيمانية	0.91	0.88	11
قيم النزاهة الاجتماعية	0.87	0.83	15
قيم النزاهة الاقتصادية	0.83	0.87	11
قيم النزاهة الوطنية	0.89	0.85	9
الكلي	0.93	0.86	46

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها ومتغيراتها.
- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضع الدراسة.
- بناء أداة الدراسة مكونة من (46) فقرة موزعة على أربع مجالات، هي: قيم النزاهة الإيمانية (11) فقرة، قيم النزاهة الاجتماعية (15) فقرة، قيم النزاهة الاقتصادية (11) فقرة، القيم النزاهة

الوطنية (9) فقرات، وهي قيم النزاهة التي تعززها كتب التربية الإسلاميَّة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجة نظر معلمي المبحث بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.

- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها حيث وعُدِّلت في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم حتى أصبحت بصورتها النهائية.

- استخراج الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدق وثبات بجمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، والتأكد من صلاحيتها.

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

- تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة.

- جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، والتأكد من صلاحتها لأغراض التحليل الإحصائي، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS) للمعالجات الإحصائية لاستخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

- توضيح النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

-المتغيرات التصنيفية:

الجنس وله فيئتان: ذكر وأنثى.

- سنوات الخبرة وله مستويان: أقل من (10) سنوات، أكثر من (10) سنوات.

-المؤهل وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.

أ-المتغير التابع: وهو دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث.

المعالجات الإحصائية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لأداة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

تفسير الاستجابات على أداة الدارسة:

تكونت الاستبانة من(46) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالآتي: - منخفضة جدًّا (أُعطيت درجة واحدة) - منخفضة (أُعطيت

درجتين) . - متوسطة (أُعطيت 3 درجات) . - مرتفعة (أُعطيت 4 درجات). – مرتفعة جدًّا (أُعطيت 5درجات) .

ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها، وبهدف تحديد درجة القطع التي تحدد درجة توفر الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، وإطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها وفقرات مجالاتها؛ حُوِّلت القيم (الأوزان)بواسطة معادلة المدى، على النحو الآتي :

-من 1 إلى 1,79 متدنية جدًّا. - من1.80 إلى 2,59 متدنية. - من 2,60 إلى 3,39 متوسطة.

-من 3,40 إلى 4,19 عالية. - من 4,20 إلى 5عالية جدًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأوَّل والذي نصه: "ما دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم ***النزاهة لدى طل***بة المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى من وجهة نظر معلمي المبحث؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الخاصة بأداة الدراسة ككل كما هو مبين بالجدول (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات أداة الدراسة

المجال	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعياري	الدرجة
قيم النزاهة الإيمانية	1	تغرس في وجدانَ الطلبة الإخلاص لله في الأقوال والأعمال.	4.59	0.61	عالية جدًا
	2	تحث الطلبة على التأسي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم.	4.31	0.43	عالية جدًا
	3	تنمي الوازع الديني واستشعار مراقبة الله في نفوس الطلبة	4.73	0.59	عالية جدًا
	4	تحث الطلبة على التحلي بخلق الأمانة.	3.59	0.71	عالية
	5	تحث الطلبة على تحمل أمانة المسؤولية.	4.08	0.64	عالية
	6	توجه الطلبة إلى خُلق القناعة والرضا بما قسم الله.	3.67	0.81	عالية
	7	تحث الطلبة على الصدق في كل شؤون حياتهم.	3.89	0.77	عالية
	8	ترغب الطلبة في العدل وتنفرهم من الظلم.	3.17	0.83	متوسطة
	9	ترسخ في وجدانَ الطلبة الوعي بأَنَّ الجميع سواسية	3.60	0.79	عالية

		أمام القانون.			
	10	توجه الطلبة إلى تقدير النعمة وشكر المنعم.	4.14	0.51	عالية
	11	تشجع الطلبة على الشجاعة في قول الحق.	3.98	0.80	عالية
قيم النزاهة الاجتماعية	12	تحث الطلبة على التعاون مع الآخرين وتقديم المساعدة عند الحاجة.	4.03	0.68	عالية
	13	توجه الطلبة إلى التفريق بين الإشاعة والحقيقة.	3.19	0.82	عالية
	14	تعرف الطلبة بالمصادر الموثقة للحصول على المعلومة.	2.86	0.55	متوسطة
	15	توجه الطلبة إلى النقد البناء وتبعدهم عن النقد الهدام.	3.78	0.70	عالية
	16	تنمي في نفوس الطلبة تقبل الآخر واحترامه.	3.69	0.76	عالية
	17	توجه الطلبة إلى آداب الحوار ومقوماته.	4.56	0.79	عالية جدًا
	18	تعرف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم.	3.81	0.53	عالية
	19	تغرس في نفوس الطلبة الالتزام بالقانون واحترامه .	2.82	0.97	متوسطة
	20	توعي الطلبة بحقوقهم وواجباتهم في المدرسية.	2.61	0.98	متوسطة
	21	توجه الطلبة إلى عدم التعدي، ورد الحقوق لأصحابها.	3.67	0.69	عالية
	22	تغرس في وجدأن الطلبة الاجتهاد في تحصيل العلم.	3.31	0.77	متوسطة
	23	تنمي في نفوس الطلبة حب المدرسة والحفاظ على ممتلكاتها ومرافقها.	3.27	0.56	متوسطة
	24	توجه الطلبة إلى الحفاظ على النظام وتنفرهم من الفوضى.	3.88	0.91	عالية
	25	توجه الطلبة إلى التكافل الاجتماعي والترابط المجتمعي.	4.13	0.67	عالية
	26	توجه الطلبة ليكونوا إيجابيين مبادرين في الحياة.	2.60	0.94	متوسطة
	27	توجه الطلبة إلى الالتزام بادآب تقديم النصيحة للآخرين.	4.41	0.70	عالية جدًا
قيم النزاهة الاقتصادية	28	توجه الطلبة إلى اتقان العمل.	4.52	0.75	عالية جدًا
	29	تغرس في وجدان الطلبة نظافة اليد.	3.49	0.68	عالية
	30	تنمي عند الطلبة حب العمل اليدوي.	2.55	0.91	متدنية
	31	تحث الطلبة على الأمانة العلمية سواء في الواجبات أوالاختبارات.	3.22	0.68	متوسطة
	32	تحذر الطلبة من الغش في تعاملاتهم الحيوية بكل صورها وأنواعها.	3.50	0.72	عالية
	33	توجيه الطلبة إلى نبذ الفساد ومحاربة الفاسدين.	2.51	0.81	متدنية

	34	توجه الطلبة إلى الاعتماد على الذات والابتعاد عن المحسوبية.	3.01	0.73	متوسطة
	35	توجه الطلبة إلى التوسط والاعتدال في الانفاق.	4.47	0.69	عالية جدًا
	36	توجه الطلبة على الكسب الحلال وتنفرهم من الكسب الحرام.	4.55	0.71	عالية جدًا
	37	توجه الطلبة إلى تقدير أهمية الوقت واستثماره بما ينفع.	4.01	0.75	عالية
القيم النزاهة الوطنية	38	تعزز في نفوس الطلبة المسؤولية الوطنية كمواطنين صالحين.	3.62	0.79	عالية
	39	تعرف الطلبة بمفهوم المصلحة العامة وأنّها مقدمة على المصلحة الخاصة.	3.57	0.74	عالية
	40	تغرس في نفوس الطلبة الانتماء للوطن وأنّه أمانة عند الجميع.	4.11	0.68	عالية
	41	تعرف الطلبة بأهمية الحفاظ على المال العام.	3.75	0.80	عالية
	42	تغرس في نفوس الطلبة حب الوطن.	4.33	0.67)	عالية جدًا
	43	تشجيع الطلبة على الدفاع عن الوطن وممتلكاته.	3.52	0.64	عالية
	44	تعرض نماذج مشرفة لأهم المنجزات الحضارية في الوطن.	4.16	0.77	عالية
	45	تعزز لدى الطلبة اتجاهات إيجابية للحفاظ على البيئة.	4.41	0.71	عالية جدًا
	46	تتسم بالدقة والحداثة فيما تحويه من معارف ومعلومات.	3.14	0.68	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة ككل			3.81	0.75	عالية

يلاحظ من الجدول (4) أَنَّ المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات تراوحت بين (2.52-4.73)، والانحرافات المعيارية بين (0.43 - 1.05) كما يوضح الجدول رقم (4)، وأَنَّ دور كتب التربية الإسلاميَّة في تعزيز قيم ***النزاهة لطلبة*** المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم في مديرية تربية الزرقاء الأُولى كان بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الأداة ككل (3.81) والانحراف المعياري (0.75) .

وبلغ عدد الفقرات التي حصلت درجة توفرعالية جدًا (10) فقرة من مجموع فقرات الأداة البالغة (46) فقرة بنسبة بلغت (22%)، وبمتوسط حسابي تراوح بين ((4.31- 4.73). وهذا يعني أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانوية تعزز قيم النزاهة في نفوس طلبتهم بدرجة عالية. وقد

تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ المحتوى المعرفي والقيمي السلوكي لكتاب التربية الإسلاميَّة في جله وحي سماوي، قائمًا على الأدلة والبراهين من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، تلك النصوص التي جاءت لتعبيد الناس لربهم ببناء معرفة ومنهج قيمي أخلاقي حيث قال تعال ﴿ قُلۡ أَنَّنِي هَدَىٰنِي رَبِّيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ دِينٗا قِيَمٗا مِّلَّةَ إِبۡرَٰهِيمَ حَنِيفٗاۚ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ 161﴾ (الانعام:101) مما يجعل لكتب التربية الإسلاميَّة تأثيرًا إيجابيًا في النفوس الطلبة أكثر من مجرد مادة دراسية، وهذا يتفق مع دراسة شعبان (2020) ودراسة المزمومي (2019)، ودراسة السهلي (2017)، ودراسة العبيكي (2014)، ودراسة جاب الله (2017) التي أكدت على أَنَّ لكتب التربية الإسلاميَّة أهمية عظمى في بناء شخصية الإنسان المسلم بناءً متكاملًا متصفًا بالشمول والتوازن، وتبث المدركات الأخلاقية والثقافية والحضارية بالبرامج الدراسية، وتنشر ثقافة النزاهة بين الدارسين باعتبارها مسؤولية مجتمعية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (السعدي،2020، سرور والعزام ،2014، عقالا،2014، الغامدي ،2016) وقد يُعزى ذلك إلى اختلاف محتوى الكتب بين الدراسة الحالية، وهذه الدراسات، كذلك اختلاف مجتمع الدراسة وعينتها.

كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة بحكم طبيعتها تقوم على تربية الضمير الإنساني والشعور بمراقبة الله الدائمة والمستمرة مما يجعلها تنمي وتعزز قيم النزاهة والكسب الحلال، والابتعاد عن الكسب الحرام والفساد والتجاوز على المال العام والخاص، وهذا ينمي القيم الإيجابية التي تحث على النزاهة ونظافة اليد، وهذا يتفق مع ما أَوصت به وحثت عليه الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد في الأردن؛ بوضع مفردات عن النزاهة ومكافحة الفساد في مناهج التعليم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما أَبرز قيم النزاهة الأَكثر شيوعًا في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى ؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأَداة الدراسة ككل، ورُتِّبت تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين بالجدول رقم (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداة الدراسة ككل:

الرقم	المجال	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعياري	الترتيب
3	إيمانية	تنمي الوازع الديني واستشعار مراقبة الله في نفوس الطلبة	4.73	0.59	1
1	إيمانية	تغرس في وجدان الطلبة الإخلاص لله في الأقوال والأعمال.	4.59	0.61	2
17	اجتماعية	توجه الطلبة إلى آداب الحواروم قوماته.	4.56	0.79	3
36	اقتصادية	توجه الطلبة على الكسب الحلال وتنفرهم من الكسب الحرام.	4.55	0.71	4
2	اقتصادية	توجه الطلبة إلى اتقان العمل.	4.52	0.75	5
27	إيمانية	تحث الطلبة على التأسي بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم.	4.51	0.43	6
35	اقتصادية	توجه الطلبة إلى التوسط والاعتدال في الانفاق.	4.47	0.69	7
26	اجتماعية	توجه الطلبة إلى الالتزام بادآب تقديم النصيحة للآخرين.	4.41	0.70	8
45	وطنية	تعزز لدى الطلبة اتجاهات ايجابية للحفاظ على البيئة.	4.41	0.71	8
42	وطنية	تغرس في نفوس الطلبة حب الوطن.	4.33	0.67	9
44	وطنية	تعرض نماذج مشرفة لأهم المنجزات الحضارية في الوطن.	4.16	0.77	10
10	إيمانية	توجه الطلبة إلى تقدير النعمة وشكر المنعم.	4.14	0.51	11
24	اجتماعية	توجه الطلبة إلى التكافل الاجتماعي والترابط المجتمعي.	4.13	0.67	12
40	وطنية	تغرس في نفوس الطلبة الانتماء للوطن للوطن وأَنَّهُ أَمانة عند الجميع.	4.11	0.68	13
5	إيمانية	تحث الطلبة على تحمل أمانة المسؤولية.	4.08	0.64	14
12	اجتماعية	تحث الطلبة على التعاون مع الآخرين وتقديم المساعدة عند الحاجة.	4.03	0.68	15
37	اقتصادية	توجه الطلبة إلى تقدير أهمية الوقت واستثماره بما ينفع.	4.01	0.75	16

11	إيمانية	تشجع الطلبة على الشجاعة في قول الحق.	3.98	0.80	17
7	إيمانية	تحث الطلبة على الصدق في كل شؤون حياتهم.	3.89	0.77	18
23	اجتماعية	توجه الطلبة إلى الحفاظ على النظام وتنفرهم من الفوضى.	3.88	0.91	19
18	اجتماعية	تعرف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم.	3.81	0.53	20
15	اجتماعية	توجه الطلبة إلى النقد البناء وتبعدهم عن النقد الهدام.	3.78	0.70	21
41	وطنية	تعرف الطلبة بأهمية الحفاظ على المال العام.	3.75	0.80	22
16	اجتماعية	تنمي في نفوس الطلبة تقبل الآخر واحترامه.	3.69	0.76	23
6	إيمانية	توجه الطلبة إلى خُلق القناعة والرضا بما قسم الله.	3.67	0.81	24
21	إيمانية	توجه الطلبة إلى عدم التعدي، ورد الحقوق لأصحابها.	3.67	0.69	24
38	وطنية	تعزز في نفوس الطلبة المسؤولية الوطنية كمواطنين صالحين.	3.62	0.79	25
9	إيمانية	ترسخ في وجدان الطلبة الوعي بأَنَّ الجميع سواسية أمام القانون.	3.60	0.79	26
4	إيمانية	تحث الطلبة على التحلي بخلق الأَمانة.	3.59	0.71	27
39	اجتماعية	تعرف الطلبة بمفهوم المصلحة العامة وأنّها مقدمة على المصلحة الخاصة.	3.57	0.74	28
43	وطنية	تشجيع الطلبة على الدفاع عن الوطن وممتلكاته.	3.52	0.64	29
32	اقتصادية	تحذر الطلبة من الغش في تعاملاتهم الحيوية بكل صورها وأنواعها.	3.50	0.72	30
28	اقتصادية	تغرس في وجدان الطلبة نظافة اليد.	3.49	0.68	31
30	اقتصادية	تغرس في وجدان الطلبة الاجتهاد في تحصيل العلم.	3.31	0.77	32
31	اجتماعية	تحث الطلبة على الأمانة العلمية سواء في الواجبات أو الاختبارات.	3.22	0.51	33
22	وطنية	تنمي في نفوس الطلبة حب المدرسة والحفاظ على ممتلكاتها ومرافقها.	3.27	0.43	34
13	اجتماعية	توجه الطلبة إلى التفريق بين الإشاعة والحقيقة.	3.19	0.82	35
8	إيمانية	ترغب الطلبة بالعدل وتنفرهم من الظلم.	3.17	0.83	36
46	وطنية	تتسم بالدقة والحداثة فيما فيما تحويه من معارف ومعلومات.	3.14	0.68	37

34	اقتصادية	توجه الطلبة إلى الاعتماد على الذات والابتعاد عن المحسوبية.	3.01	0.73	38
14	اجتماعية	تعرف الطلبة بالمصادر الموثقة للحصول على المعلومة.	2.86	0.55	39
19	اجتماعية	تغرس في نفوس الطلبة الالتزام بالقانون واحترامه .	2.82	0.97	40
20	اجتماعية	توعي الطلبة بحقوقهم وواجباتهم في المدرسية.	2.61	0.98	41
25	اجتماعية	توجه الطلبة ليكونوا إيجابيين مبادرين في الحياة.	2.60	0.94	42
29	اقتصادية	تنمي عند الطلبة حب العمل اليدوي.	2.55	0.91	43
33	اقتصادية	توجيه الطلبة إلى نبذ الفساد ومحاربة الفاسدين.	2.51	0.81	44
المتوسط الحسابي والانحر افات المعيارية لجميع فقرات الأداة ككل			3.81	0.75	

يظهر من نتئج الجدول (5) أَنَّ المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الأداة تراوحت بين (4.73-2.51)، وكان أعلاها للفقرة رقم (3) وهي التي تنص على" تنمية الوازع الديني واستشعار مراقبة الله في نفوس الطلبة"، وبالمرتبة الثانية الفقرة رقم (1) وتنص على " تغرس في وجدان الطلبة الإخلاص لله في الأقوال والأعمال"، وبدرجة توفرعالية جدًا، بينما حلت الفقرة رقم (23) بالمرتبة الأخيرة وتنص على" توجيه الطلبة إلى نبذ الفساد ومحاربة الفاسدين"، والفقرة رقم (29) بالمرتبة قبل الأخيرة وتنص على" تنمي عند الطلبة حب العمل اليدوي" بدرجة توفر متوسطة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.81) بدرجة توفر عالية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة تدعو إلى بناء الشخصية الإسلاميَّة بمنظومة متكاملة من القيم أعلاها الشعور بمراقبة الله تعالى الذي يؤدي بصاحبه إلى الإخلاص لله تعالى في الأقوال والأفعال، الذي هو أساس قبول الأعمال وعدم ردها، كما أَنَّ الشعور بمراقبة الله تعالى التي تغرسه كتب التربية الإسلاميَّة في نفوس الطلبة يجعل الطالب مستقيمًا في سلوكه العملي، ليكون إنسانًا صالحًا بعيدًا عن كل فساد، وهذا يتفق مع ودراسة العبيكان (2014) التي ذكرت " أنّ الحرص على زرع الوازع الديني لدى الطلبة أساس النزاهة مما يسبب تقليل جرائم الفساد، و دراسة المراعية والبطوش (2022)، ودراسة العساف (2012) التي أشارتا إلى أَنَّ الوازع الديني، والقيم الإنسانية، تسهم إسهامات جلية في تماسك المجتمع، وإصلاح عيوبه، ورتق الشرخ الذي تحدثه الممارسات الخاطئة، والآفات الهدامة. وهذا يتفق كذلك مع ما أشارت إليه دراسة الغامدي (2016) "أَنَّ للتربية ومؤسساتها أهمية كبرى في تربية النشء على النزاهة، وغرسها في

نفوسهم، إذ أَنَّ النفس الإنسانية تحتاج إلى التزكية، ومنعها من التدسية قال تعالى:﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴿٩﴾ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴿١٠﴾ [الشمس: 9،10].

أما حلول الفقرة رقم (23) بالمرتبة الأخيرة والتي تنص على " توجيه الطلبة إلى نبذ الفساد ومحاربة الفاسدين"، بدرجة توفر متوسطة. فقد تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة تدعو إلى التسامع والمودة والحفاظ على النسيج الاجتماعي بين أفراد المجتمع قويًا متماسكًا، إضافة إلى أَنَّ مؤلفي كتب التربية الإسلاميَّة ربما يتجنبون تضمينها مثل هذا لكون "نبذ الفساد ومحاربة الفاسدين" يترك للمرجعيات ذات الاختصاص –هيئة مكافحة الفساد – والسلطات القضائية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ما أكثر مجالات قيم النزاهة - المحددة في أداة الدراسة - انتشارًا في كتب التربية الإسلاميَّة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى؟ للإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل الفقرات وصنفت بحسب المجالات الأربعة، وعلى النحو الآتي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمجالات الأداة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحر افات المعياري	الرتبة	الدرجة
1	قيم النزاهة الإيمانية	4.73	0.59	الأولى	عالية جدًا
2	قيم النزاهة الوطنية	3.81	0.72	الثانية	عالية
3	قيم النزاهة الاقتصادية	3.57	0.75	الثالثة	عالية
4	قيم النزاهة الاجتماعية	3.54	0.78	الر ابعة	عالية

يظهر من الجداول رقم (6) أَنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات كل مجال من مجالات الأداة الأربعة تراوحة بين، عالية جدًا وعالية، فحل مجال قيم النزاهة الإيمانية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، بينما حل مجال قيم النزاهة الوطنية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وحل مجال قيم النزاهة الاقتصادي بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، أما مجال قيم النزاهة الاجتماعية فقد حل بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وتقع جميعها في المستوى العالي، مما يعنى أنّه لا يوجد فقرات في المستوى الضعيف.

وقد يُعزى ذلك إلى أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة تركز على أهمية بناء الجانب الإيماني لدى الطلبة عن طريق الحجة والبرهان، وهذه خير وسيلة في دعم عقيدة الإيمان وغرسها في نفوس الطلبة؛ وأَنَّ القيم الإيمانية تعد أساسًا لبناء شخصة الطلبة بناءً متكاملًا، ومنبعًا لسلوكه وتصرفاته حيث إِنَّ القرآن الكريم ربط بين الإيمان والعمل الصالح في أَكثر من موقع منها قوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلۡجَنَّةِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾[سورة البقرة: 82]؛ وهذا ينسجم مع القيم الجوهرية التي يستند إليها الإطار العام للمناهج الأُردنيَّة عامة ومناهج التربية الإسلاميَّة خاصة؛ والتي من ضمنها قيم النزاهة والصدق والشفافية.

فضلاً عما يتمتع به الطلبة من ميل فطري لمادة التربية الإسلاميَّة يجعلهم أكثر حرصًا على تشرب قيمها الإيمانية، إضافة إلى أَنَّ مادة التربية الإسلاميَّة محتواها قائم أساسًا على منظومة قيمية تهدف إلى بناء جيل مؤمن بربه، وهذا يتفق مع ما أَوردته دراسة أبو رزيزة (2009) حيث أشار إلى " أَنَّ لمناهج التربية الإسلاميَّة وأهدافها دور كبيرفي الإحساس بالمسؤولية، وايجاد الوازع الديني، وتقي الجتمع من الفساد، وهذا ما يميز منهج الشريعة الإسلاميَّة عن غيرها".

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a= 0.05) لدور كتب التربية

الإسلاميَّة في تنمية قيم النزاهة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المبحث في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين في تربية الزرقاء الأولى - عينة الدراسة - تُعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة كما هو بالجدول (7)

جدول (7) المتوسطات الحسابية حسب متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	3.54	0.11	30
إناث	3.56	0.05	31
المؤهل			
بكالوريوس	3.81	0.25	42
دراسات عليا	3.78	0.19	19
الخبرة			
من (10) سنوات فأقل	3.48	0.47	22
أكثر من (10) سنوات	3.37	0.31	39

يتبين من نتائج جدول (7) وجود فروق ظاهرية في استجابات أَفراد عينة الدراسة لمتغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، ولمعرفة الدلالة الإِحصائية لتلك الفروق استُخدم تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل)، كما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8)نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أَثر كل من: الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.303	1	1.303	2.56	0.13
المؤهل	0.291	1	0.214	0.91	**0.05**
الخبرة	0.075	1	0.341	0.27	0.37
الخطأ	9.131	269	0.326		
المجموع الكلي	13.117	107			

يظهر من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إِحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات معلمي التربية الإِسلاميَّة – عينة الدراسة - في تربية منطقة الزرقاء الأُولى على أَداة الدراسة تُعزى لمتغيريّ الجنس والخبرة التدريسية، وهذا يدل على إِجماع أَفراد عينة الدراسة على دور كتب التربية الإِسلاميَّة المقررة من وجهة نظر معلمي المبحث في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأُولى في تعزيز قيم النزاهة بقطع النظر عن متغيراتهم الجنس وسنوات الخبرة التدريسية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ متغيرات الجنس من الذكور والإناث، وذوي الخبرات التدريسية الأقل من (10) سنوات، أو أكثر من (10) سنوات من معلمي التربية الإسلاميَّة يدرِّسون ذات المحتوى في الكتب المقررة نفسها، إضافة إلى أَنَّ معلمي التربية الإسلاميَّة يتعرضون لخبرات التعليمية متقاربه، ولديهم قدر مشترك من المعارف والمهارات والإمكانات، ويعملون في بيئات تعليمية متشابهة إلى حدٍ كبير؛ إضافة إلى أَنَّ حزم برامج التنمية المهنية التي تدربهم عليها وزارة التربية والتعليم تخدم جميع المعلمين للمبحث بقطع النظر على الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة.

كما يمكن أَنْ تعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ كتب التربية الإسلاميَّة المقررة للمرحلة الثانوية نفسها عند المعلمين الذكور والإناث، ويدرسها نفسها ذوي الخبرات أَقل من (10) سنوات، أَو أَكثر من (10) سنوات، وأَنَّ الإطار العام لمناهج التربية الإسلاميَّة يشير إلى أَنَّ من أَهداف كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانوية غرس قيم الخير والفضيلة والنزاهة وفق مجالاتها الفرعية بصورة أَكثر عمقًا واتساعًا بما يحقق التتابع الرأسي للمنهج، إذ إنَّ التسلسل المنطقي بين المجالات الفرعية يؤكد ترتب كل مجال على الآخر وكل مستوى دراسي على الذي يليه في بناء تراكمي مترابط، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شعبان (2020)، ودراسة الشحومي (2020).

ويُلاحظ من نتائج الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات معلمي التربية الإسلاميَّة – عينة الدراسة - في تربية الزرقاء الأُولى على أَداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ المنطق يقول: إنَّهُ كلما كان المؤهل العلمي للمعلم أَعلى كانت لديه كفايات معرفية أَكثر؛ إذ إنَّ المؤهل العلمي (الدراسات العليا) ولا سيما الدراسات التربوية منها، ربما يضيف معارف واتجاهات واستراتيجيات مختلفة تنعكس إيجابًا على عملية التدريس التي يمارسها المعلم، وكذلك في التعامل مع الكتب المدرسية المقررة التي يدرسونها لطلبتهم، واكتشاف مواطن القوة، ومواطن القصور فيها بشكل أَفضل وأَسرع؛ وأَنَّ المعلمين كلما ارتفع المستوى التعليمي لديهم زاد مستوى إدراكهم لأَهمية القيم بعامة، وقيم النزاهة بخاصة، مما يدل على فعالية الدراسات العليا – في ما بعد المرحلة الجامعية الأُولى- في تأهيل المعلمين، على المستويين النفسي التربوي، والتخصص الأَكاديمي، وهذه يتفق مع سرور والعزام (2012).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تضمين كتب التربية الإسلاميَّة تطبيقات واقعية تعمق تمثل الطلبة لقيم النزاهة فهمًا وإدراكًا وتطبيقًا.
- تكامل المحتوى المعرفي بين للكتب الدراسة كافة وفي مختلف المباحث المدرسية في تعزز قيم النزاهة.
- تفعيل الشراكة بين هيئة النزاهة ومكافحة الفساد ومدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية ومدارس التعليم الخاصة، بإقامة الندوات والمحاضرات واللقاءات والنشرات التوعوية؛ لتعزز قيم النزاهة في نفوس الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات العلمية تتناول معوقات تعزيز قيم النزاهة في نفوس الطلبة، وتطبيقها في سلوكاتهم.

المراجع:

- إبراهيم، نوال طارق(2019).*المظاهراقانونية للفساد واستراتيجية مكافحته في تعزيز قيم النزاهة*.مجلة حكم القانونومكافحة الفساد.2019 (11).11-1.
- ابن منظور، محمد بن مكرم.(1956).*لسأنَّ العرب*(ط.٣). دار صادر.
- الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة أمأنَّ .(2016). *النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد*(ط4). الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة أمان.
- أبو رزيزة، محمد علي .(2009) *قضية التعليم في العالم الاسلامي بين عوامل الازدهار وعوامل الانحسار*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس 33 (1). 864-786.
- **أمين الحق، محمد(2012).*القيم الإسلاميَّة في التعليم وأثارها على المجتمع*، مجلة دراسات الجامعة الإسلاميَّة العالمية (9).344-356.**
- البخاري، محمد بن إسماعيل.(2001). *صحيح البخاري*، دار ابن كثير.
- جاب الله،عبدالحميد.(2017) *وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد لدى طلاب الصف الأول الإعدادي*. مجلة كلية التربية. 33(10).413 – 366 .
- الجزار،اسماعيل عبدالحميد(2012).*منهج الشريعة الإسلاميَّة في علاج ظاهرة الفساد الإداري*،مجلة البحوث القانونية والاقتصادية،(75).
- الجلاد، ماجد(2013). *تعلم القيم وتعليمها*(ط.4). دار المسيرة.
- الجلاد، ماجد(2010). *تدريس التربية الإسلاميَّة* (ط.3). دار المسيرة.
- الجلاد، ماجد (2004).*دراسات في التربية الإسلاميَّة* ، دار الرازي للنشر والتوزيع.
- الحموي، أبو بكر بن علي (2004).*خزان الأدب وغاية الأرب*، دار ومكتبة الهلال.
- الحازمي، خالد حامد (2000).*أصول التربية الإسلاميَّة* ،عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- الدويك، عبدالغفار عفيف (2013).*الأساليب الحديثة المستخدمة في المؤسسات التعليمية في حماية النزاهة ومكافحة الفساد*.[ورقة علمية]. لمؤتمر(دور المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني في حماية النزاهة ومكافحة الفساد)، جامعة نايفة العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الروابدة،محمد،عبابنة، رائد،العدوان،شاكر،نوافلة، سهم،والعضايلة،علي.(2020)تفشي ظاهرة الواسطة المحسوبية في القطاع العام الأردني دراسة ميدانية مركز الملكة رانيا للدراسات الأردنية وخدمة المجتمع،مجلة أبحاث اليرموك، مج20 (2) 179-165ص(737-719).

- سرور، فاطمة، والعزام محمد.(2012). *دور مناهج التربية الإسلاميَّة المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة. مجلة دراسات العلوم التربوية*،39(2).

-السعيدي، فهد سعد.(2020). *القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت*[رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة آل البيت.

- السهلي،عبدالله (2020).*واقع دور المدارس الثانوية في تعزيز قيم النزاهة ومكافحة الفساد*:دراسة ميدانية،مجلة العلوم التربية،(21)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة .

-السيد،عاطف،(2021).*التربية الإسلاميَّة أصولها ومنهجها ومعلمها*، المكتبة الشاملة.

- الشحومي، محمد علي(2020). *دور مناهج التربية الإسلاميَّة في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم*، مجلة التربية، مج 188(5).جامعة الأزهر.

- شعبان ،عمر حسن(2020). *مدى تضمين كتاب التربية الإسلاميَّة للصف الثاني عشر في الأردن لقيم النزاهة الوطنية*:دراسة تحليلية:مج 29(2). مجلة الجامعة الإسلاميَّة لدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلاميَّة .

- العبار، موزة أحمد.(2007). *القيم الأخلاقية بين الفكرين الإسلامي والغربي في عصر العولمة*[رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة الإسكندرية.

- العبيكان،وليد، السعيد، سعيد، وجاب الله،عبدالحميد(2014). *تقويم دور مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية فى تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم*. مجلة المناهج وطرائق التدريس. (205).106-53.

- عزيز، حاتم، ومحمد،عبدالرزاق.(2014). *دور التربية في مواجهة الفساد (الاسباب والمعالجات).مجلة جامعة بغداد*،(108). 485-516.

- عقالا، فهد عبدالله.(2014)، *تقويم محتوى كتاب التربية الإسلاميَّة بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد*[رسالة ماجستيرغيرمنشورة] جامعة القصم.

- العساف، تمام عودة (2012).*الوازع الديني وأثره في درء العنف المجتمعي*، مجلة دراسات العلوم الشريعة والقانون، مج(2).58 – 573.

- العياصرة، وليد رفيق.(2010). *التربية الإسلاميَّة واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.

- الغامدي، ماجد.(2016). *بناء برنامج في تنمية قيم النزاهة لطلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحديث في المملكة العربية السعودية* [رسالة دكتوراه]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة .

- قشلأَنَّ ، عبدالكريم منصور.(2010)، *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلاميَّة لدى طلابهم في محافظة غزة*. قاعدة بيانات دار المنظومة.https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=75312 .

- كافي، مصطفى (2016). *الإعلام والفساد الإداري والمالي وتداعياته على العمل الحكومي* ، دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الكيلاني،ماجد عرسان (2005).*فلسفسة التربية الإسلاميَّة*.دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- الماوردي، علي بن محمد (1980).*أدب الدنيا والدين*.دار إقرأ.

- مجمع اللغة العربية .(2004) .***المعجم الوسيط*** .ط (4). مكتبة الشروق الدولية

- المراعية،عبدالله والبطوش،زياد(2022).*دور كتب التربية الإسلاميَّة للمرحلة الأساسية العليا في تعزيز مفاهيم مكافحة الفساد في الأردن.مجلة درسات تربوية*.3(50).104-118.

- المركز الوطني للمناهج (2020).الإطار العام للمناهج.عمان . https://moe.gov .jo/sites/default/files/ltr _lm_llmnhj_lrdny.pdf

- المزمومي، عابدين عطية الله (2018). *قيم النزاهة في القران الكريم ودور الأسرة في تنميتها لدى الأبناء،مجلة البحث العلمي في التربية.جامعة عين شمس*.مج9(20). 261-221.

المصري، إيهاب عيسى.(2013). *القيم التربوية والأخلاقية`مفهومها - أسسها – مصادرها،.مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.*

- ملكاوي، فتحي حسن.(2020). *منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية*.المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

- المناوي، زين الدين.(2001). *فيض القدير شرح الجامع الصغير*.دار الكتب العلمية.

- نافعه،حسن(2006). *دور المؤسسات الدولية ومنظمات الشفافية في مكافحة الفساد* (ط2). مركز دراسات الوحدة العربية.

- نجم الدين،حنان عبدالجليل.(2017). *اثر استخدام الأنشطة الصفية لتعزيز قيم النزاهة في التدريس ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم* النفس. (18). 267-240.

- النيسابوري، مسلم.(2003). *المسند الصحيح المختصر*.تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. دار إحياء التراث العربي.

- الهندي، سهيل أحمد.(2001). *دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم*[رسالة ماجستير غير منشورة].مجلة الجامعة الإسلاميَّة .

- هيئة النزاهة ومكافحة الفساد.(2020). *الاستراتيجية الوطنية (المحدثة) للنزاهة ومكافحة الفساد 2025-2020.*

- وزارة التربية والتعليم الأُردنيَّة .(2018). *مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية والعامة*. عمأنَّ . https://moe.gov.jo/ar/node/21682

-المراجع الأجنبية:

-Jason, M. (2015).Stephens, Creating Cultures of Integrity: A Multi-level Intervention Model for Promoting Academic Honesty, DOI 10.1007/978-981-287-079-7_13-1 # Springer Science+Business Media Singapore 2015.

-Mumtaz Khan1 , Shafqat Rasoo , Zahid Hussain Sahito.(2019) School Curriculum and National Integrity. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, Vol. 24, Issue 09, 2020 ISSN: 1475-7192.

أثر الفضاء المكاني في بناء الشخصية الروائية في رواية دروز بلغراد

د. مؤيد أحمد عايد الشرعة*

تاريخ وصول البحث: 2025/3/6م تاريخ قبول البحث: 2025/6/2م

الملخص

سعى الباحث في هذه الدّراسة إلى محاولة البحث في أثر المكان في رواية دروز بلغراد للروائي ربيع جابر، الصادرة عن المركز الثّقافي العربيّ، الطبعة الأولى لعام 2011، وكيفية تأثيره على بناء بقية العناصر الروائية الأخرى سيّما الشخصيات والأحداث، بما يمتلكه هذا العنصر من مقومات، بالإضافة إلى تشابك الخيال بالواقعي، والسرد بسلطة المرجع التاريخي فيه، ومحاولة فهم كيفية توظيف السارد لهذه الأمكنة ووصفها وصفا ماديا ومعنويا وتأثير هذا الوصف على الأحداث، وقد سعى الباحث في هذه الدّراسة بالاستفادة من ممكنات المنهج السيميائي، بالإضافة إلى تقنية التحليل النّقديّ للخطاب، بالإضافة إلى شعريّة السرد، وذلك لدراسة التوظيف الفنّي لعنصر المكان في رواية دروز بلغراد، وبيان أثره الجمالي في السرد، وذلك بتتبع الأمكنة ودراسة مدى تأثيرها على الخطاب الروائي وأحداثه وشخوصه وقد توصّل الباحث إلى أنّ عنصر المكان له تأثيره المباشر على عناصر السرد الأخرى، من شخصيات وأحداث، ونصوص موازية وغيرها. وذلك من خلال إنتاجه لثنائية ضدية هي -المكان المعادي والمكان الأليف- التي أدت إلى تأزيم الأحداث أو التخفيف من حدتها حسب نوعية هذا المكان، لا سيما عند شخصية حنا اليعقوبي الذي كانت حياته عبارة عن رحلة متأزمة من مكانٍ إلى مكان أسوأ حتى يبلغ المكان المأمول، وهو بيته في بيروت.

الكلمات المفتاحية: المكان، دروز بلغراد، السرد، التقنيات

* دكتور، جامعة اليرموك.

The Impact of Spatial Setting on the Construction of the Narrative Character in the Novel "*Druze of Belgrade*"

Abstract

In this study, the researcher investigates the effect of place in the novel Druze of Belgrade by the novelist Rabee Jaber, published by the Arab Cultural Center, first edition, 2011. The focus was on how place influences the construction of other narrative elements—especially characters and events—given the potential and features that the element of place holds. The study also examined the interweaving of the imaginary and the real, and the narrative's submission to historical reference authority.

The researcher aimed to understand how the narrator employs and describes these places—both physically and metaphorically—and how this description affects the unfolding of events. To achieve this, the study made use of the tools of the semiotic approach, alongside critical discourse analysis techniques and narrative poetics, to explore the artistic use of place in the novel and to reveal its aesthetic impact on the storytelling.

By tracing the various places in the novel and analyzing their influence on the narrative discourse, events, and characters, the researcher concluded that the element of place directly affects other narrative components such as characters, events, and even parallel texts. This was evident through the production of a binary opposition between *hostile places* and *familiar places*, which either escalated or alleviated the tension in the story, depending on the nature of the place. This was particularly clear in the case of the character Hanna Yaacoub, whose life was a continuous journey from one dire place to another, until he finally reached the longed-for destination—his home in Beirut

Keywords: Space, Druze Belgrade, Narrative, Techniques

المقدمة:

تمثل الرواية انعكاسا غير مألوف لحالة التّعبير لدى الروائي، إذ إنّها ترفض الميل إلى السلاسة اللغوية في التعبير عن تلك الذّات، وما تتعرض له من أحداث تدفعها لتوثيقها، وتلجأ –إن صحّ التعبير- إلى حالة من التكثيف اللغوي، وذلك بإبداع عوالم جديدة مبنية على الخيال الذي يلجأ في بعض منه للواقع، ، فلم يعد المكان يمثّل هذا الفضاء الذي نعيشه، ويسير ضمن زمن في اتجاهٍ واحد (one way)، ولا الحوار أو الذكريات هي ذاتها التي نعيشها ونعرفها، إنما الرواية -وإن كانت تعكس خطابا تاريخيا أو واقعيا بصورة مباشرةٍ أو شبه مباشرة- قد نستطيع القول إن الرواية يمكن أن تكون إعادة لتصوير الواقع، أو توثّق حدثًا ما أو تعيد صياغته بطريقة أخرى، فالرواية تقوم على بناءٍ سردي يحيل إلى ذاتها السردية لا إلى خارجها [1]، فهي في النهاية عملية بنائية تضافرت فيها عناصر مختلفة، اكتسبت طاقاتٍ دلالية إبداعية، انطلقت من خيال السارد، الذي ينتهي دوره بمجرد انتهاء السّرد، أو كما يُصطلح عليه (موت الأديب)، وإلا فإن الرّواية خرجت عن مسارها السّردي الطبيعي، وتحولت إلى نص مدون حائر بين السّيرة أو الخطاب التاريخي التوثيقي، كما هو الحال مع روايات المحاولات الأولى في الرواية العربية.

ولأن البناء الروائي يتشكل في معماريته من عددٍ من العناصر، فلا بد أن يكون للمكان دورٌ جوهري في تشكيل معالم هذا النص، فهو يشكل الفضاء الطبيعي الذي ينبغي للشخصية الإنسانية التواجد فيه بشكلٍ حتمي إذ إنّ الإنسان كائنٌ يخضع لهذه السلطة الكونية، وما ينطبق على الشخصية البشرية ينطبق على الشخصيّة الروائية من حيث إنها شخصية لها مشاعر وأحاسيس وتتعرض لأحداثٍ وأزمات إلا أنها تبقى ضمن دائرة الخيال، فهي تتخلق من وحي خيال السارد، إلا أنّ هذا التّخلّق ينبغي أن يكون تخلقا ضمن السياق المحاكي، فالشخصية الروائية هي شخصية متخلقة من الذات الإنسانية، وتكتسب صفاتها الوجودية، وكما أنّ الإنسان مقيّد بزمان ومكان فالشخصية الروائية تتقيد أيضا بهذا الفضاء، فالسارد يخلق وجود شخصياته آنًا بعد آن، وتموت هذه الأخيرة بمجرد انقطاع مداد حبر السارد وتوقف طاقته الخلاّقة.

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الذي يقتضيه اسم الاستفهام (كيف) على قدرة الفضاء المكاني في تشكيل بنية النص الروائي في رواية (دروز بلغراد)، إذ كان لهذا الفضاء وما لديه من طاقات تتمثل بتقنيات سردية متشعبة أثرٌ واضح في تشكيل الشخصيات والأحداث وغيرها

من عناصر، خصوصا أنّ هذه الرواية لم تنل حظها من الدراسة، على الرّغم من كونها إحدى الرّوايات الفائزة بجائزة البوكر العربية لعام 2012، إلا أنها لم تنل القدر الكافي من الدراسات النقدية، وقد تبنت هذه الدراسة المنهج السيميائي، وتقنية التحليل النّقديّ للخطاب (CDA) الاختصار لـ (critical discourse analysas).

أولا: المكان والنصوص الموازية.

يعرف المكان في اللغة بأنه: "الموضع، والجمع أمكنة، وأماكن جمع الجمع والعرب تقول :كن مكانك، واقعد مقعدك، فقد دل هذا على أنه مصدر من كان أو موضع منه"[2]، وعدّه أفلاطون بأنه الحاوي للموجودات، ويوصف المكان بأنّه الحيز الذي تتحرك به الشخصيات وتتفاعل وتندمج فيه الأحداث في ضوء علاقات متشابكةٍ، قائمةٍ على الوعي باستراتيجيته وأهميته في حيوات الشّخوص، فهو ليس مجرّد عامل طارئ في حياة الإنسان[3]، إنما هو عنصر أساسي له أثره وتأثيره وسلطته التي لا فكاك منها، ويعد الخروج عن هذه السلطة -في كثير من الأحيان- نوعا من التمرد والشذوذ عن القاعدة، وفي النظر للتعريف السّابق نلحظ أنّ للمكان تأثيره على الإنسان في حياته؛ نتيجة تفاعله معه، ووجوده الحتمي فيه، إلا أن المكان في السرد له تأثير مضاعف، إذ يبدأ إنتاج أثر المكان على النص السردي قبل كتابته[4]، ويستمر هذا التأثير حتى الانتهاء من السرد.

إنّ "الرواية قائمة أساسا على المحاكاة، ولابد لها من حدث، وهذا الحدث يتطلب بالضرورة زمانا ومكانا، إلا أن المكان الروائي هو الذي يستقطب اهتمام الكاتب، وذلك أن تعيين المكان في الرواية، هو، البؤرة، الضرورية التي تدعم الحكي، وتنهض به في كل عمل تخييلي"[5] إن المكان يمثل قيمة فنية، ودالة سيمائية، فهو ينسج بلغة أدبيّة، تنبع من خيال الأديب، ومن الأبعاد التصويرية المكتسبة، فالسارد ينتج المكان أو يعيد إنتاجه إن كان ذا مرجعية واقعية، وهذا الأمر نلاحظه في الرواية المتناولة للدراسة، حتى إنّه قد يصل إلى مرحلة البطولة[6]، وتصبح قيمة الشخصية ومقدار أهميتها في السرد ترتبط بالمكان الذي تتشابك معه، فنرى أنّ المكان يطغى على جميع جوانب الرواية (دروز بلغراد)، حتى أنّه لم يكتفِ بالامتداد والهيمنة على الشخصيات، بل نجده حاضرا أيضا بعتبات النص الموازية.

إنّ المتأمل في الخطاب الموازي للرواية يلحظ أن العتبة الأولى للنص المتمثلة بالعنوان تشتبك بعنصر المكان، فعنوان الرواية يتصدر بـ (دروز بلغراد)، وهذا العنوان يعلن عن تفاعلٍ مباشر

بين عنصري الشخصيات والمكان، أو بعبارةٍ أخرى إنّ هذا النص الروائي ينبني على الشخصيات وسلطة المكان، وهو بلغراد وجماعة الدروز التي ستسجن في قلعتها، وبذلك يكون للمكان تأثيره المباشر على الشخصيات والأحداث، بالإضافة إلى مساهمته في تشكيل عنوان مشحون دلاليًا، وفتح آفاق التوقع أمام القارئ، ونقله من حالة الانغلاق الدلالي إلى الانكشاف الدلالي الجزئي، فهو "رسالة لغوية تعرّف بتلك الهوية وتحدد مضمونها وتجذب القارئ إليها، وتغريه بقراءتها"[7]، ويعد قطوس العنوان علامة رمزية لغوية دالة يمارس فعل الإغراء ويجذبه لتلقي العمل الكتابي، فهو مثل النص الإبداعي له بنيتان سطحية وعميقة[8].

أما عن الأيقونة، فنلحظ أنّها تتمحور أيضًا حول المكان والشخصيات، فالمتأمل فيها يجد أنّها تنقسم إلى قسمين الأول قسم صغير يساوي تقريبا ربع الواجهة من اليمين، وقسمٌ آخر كبير يضم بقية الواجهة، ففي القسم الأول يُلحظ وجود خمس صور مرتبة طوليا تضم كل صورة شخصيتين من أمم مختلفة دلّ على ذلك ألبستهم الدالة على القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وهي الألمانية، والهنغارية، والبوهيمية (المجرية)، والبولندية، والعربية، أما القسم الثاني فهو مجرّد خريطة قديمة لحوض البحر الأبيض المتوسط والبحر الأسود، وأوروبا الشرقية (بلاد البلقان) وأسياء الصّغرى، والسّاحل الشّامي، والمصري، أو باختصار الأراضي الخاضعة لسلطة الدّولة العثمانية، وكانت هذه الخريطة ذات خلفية صفراء، وعلى خلاف بقية الخرائط تفتقد هذه الخريطة لرموز الاتجاهات الأربعة، أو البوصلة.

لقد هيمن عنصر المكان بشكل واضح على بناء العتبات الموازية للنص الروائي المتناول، فنرى أنّ صفحة الغلاف هي خريطة، وتضم صورًا لشخصياتٍ من أمم مختلفة، وهذه الخريطة هي الفضاء الذي ستجري فيه أحداث الرواية، وستتعدد فيه الشخصيات، ويحجّم دورها في ضوء الحضور اللاّفت للمكان، ثم إنّ الخريطة التي نراها في الأيقونة هي خريطة قديمة، وهذا الأمر فيه إشارة ضمنية دلالية تشير إلى أنّ الأحداث ستجري في زمنٍ قديم وهو بدايات القرن التاسع عشر، وقد عزز هذا الاستقراء الدلالي الصور الأيقونية للشخصيات المتعددة الجنسيات، وطريقة لباسهم المرتبطة بذلك العصر، أما غياب إشارة البوصلة والاتجاهات لحالة الشّتات التي مرّ بها الدروز، لعل هذا الغياب لم يكن غير محسوب في الحسابات الدلالية في بناء النص الموازي، فلعله يتفق مع البناء الحكائي للنص الروائي، فالشخصيات ستتنقل من مكان إلى آخر دون أن يكون لها يدٌ في اختيار المكان الذاهبة إليه، أو الاتجاه الذي ستسلكه، فعندما تغيب حرية اختيار المكان، فإن الاتجاهات والبوصلة لا يعود لها معنى.

المكان في الخطاب السردي لرواية دروز بلغراد.

سعى الباحث إلى أن يقسم الأمكنة إلى قسمين، وهي أماكن أليفة وأماكن معادية كما قسمها باشلار، انطلاقا من الثنائية الضدية التي سيحملها هذان القسمان، وهي ثنائية الحياة والموت.

أولا: الأماكن الأليفة.

أ – البيت:

تنوعت البيوت في رواية دروز بلغراد، لكن سنركز على ثلاثة بيوتٍ هي: بيت حنا اليعقوبي في بيروت، وبيت المساجين الدروز في قلعة بلغراد المحوّل عن حظيرة للخيول، وبيت الدروز في بلغاريا، وحريٌ بالباحث أن يشير إلى اشتراك هذه البيوت بصفة الأمن والألفة.

1- بيت حنا اليعقوبي.

شكّل بيت حنّا اليعقوبي أحد أبرز الأمكنة ألفةً في الرّواية، فقد كان هذا البيت مصدر سعادة وأمن له، قبل أن يُؤخذ قسرًا إلى سجن بلغراد مع طائفة من رجال الدروز المعتقلين من الدّولة العثمانية بسبب أعمال عنف ضد نصارى الشّام، إلا أنّ أحد وجهاء الدروز وهو الشيخ الغفاري يتمكن من التّشفع لابنه سليمان أحد أبنائه المعتقلين لدى قائد القشلاق العثماني، ولسدّ النقص الحاصل نتيجة هذا التّشفع، يُعتقل حنا اليعقوبي من ميناء بيروت أثناء بيعه للبيض بعد أن أغراه أحد الضباط العثمانيين بالجلوس مع المعتقلين الدروز أثناء تفقد القنصل الإيطالي لهم، على شرط إعطائه ثلاث ليراتٍ ذهبية، ويتم إنزاله في ميناء عكا لاحقًا، وما أن حاول حنا المقاومة، تمّ ضربه بقوة وإفقاده الوعي، وحمُل على متن سفينةٍ متوجهةٍ إلى قلعة بلغراد التي ستكون سجنا له ولرفاقه الدّروز.

وبعد هذا العرض الموجز للحدث الأبرز لشخصية حنا اليعقوبي، نفهم أنّ حادثة الاعتقال هذه تمثل بدايةً لتأزم الأحداث، التي ستكون مبنية على أساس الكيد والظلم الذي تقوم عليه وجهة نظر الرواية تجاه العالم الفاقد لقيم الإنسانية والقائم على الظلم والكيد، وتلعب كذلك قضية التغيير في هوية حنا يعقوب دورا هاما في الكشف عن وجهة النظر المقدمة في الرواية، حيث يقع التمييز على أساس الهوية الدينية والعرقية والقومية [9].

أما فضاء البيت -الذي خرج منه حنا اليعقوبي إلى السجن بغير ذنب –جرى وصفه في السّرد بالبساطة المعمارية، إلا أنّه يمثل مصدرًا للأمن والألفة، فالبيت كما وصفه باشلار "ركننا في العالم، إنه كما قيل مرارًا كوننا الأول، كونٌ حقيقي بكل ما للكلمة من معنى، وإذا طالعنا بألفة

فسيبدو أبأس بيتٍ جميلا"[10]، فقد كان هذا البيت متهالكًا من الناحية المادية فهو مبني من حجارة سور بيروت المتهدم، وبمجهودٍ فردي من حنا، وبلا تكلفة مادية تذكر، فبعد أن أخُرج من بيت أبيه الذي كان مسكنا له مقابل عمله وقّادًا في إحدى الحمامات العامّة "شاور حنّا عقله، ولم يجلب حجرًا أصفر من مقالع المصيطبة، استقرب واسترخص، وفعل مثل آخرين من أبناء جيله، أغار تحت ستر الليل على أطلال السّور العتيق الذي طوّق المدينة حتى قصفه الأسطول الإنكليزي –النمساوي- العثمانيّ في سنة أربعين، نقل حجارة سوداء منقوشة إلى وراء الكنيسة المغمورة برائحة الياسمين، وبنى بيته"[11]

إضافةً إلى مرجعية البيت الأصيلة التي تبعث الأمان والألفة في الذّات الإنسانية، كان لبيت حنا اليعقوبي ميزتان تميزانه، الأولى هي العائلة، فقد كان حنا متزوجا من شابة اسمها هيلانة ولهما طفلة تدعى بربارة، وكانت حياتهم تتّسم بالود والمحبة، كما نرى في قوله: "لم يقبل من هيلانة وهي تتعلق برقبته وتطلب منه البقاء في الفراش في ذلك الفجر الأخير الأسود، قالت له رأيت في المنام أن السلة وقعت والبيضات تكسرت، ضحك كما يفعل كل مرة تقول فيها ((البيضات)) بدلا من ((البيض))، قال لها لا تقلقي، والبيض سلقته، وإذا انكسر صار تقشيره أسهل، على عكسها كان منشرحا ضاحك الوجه في ذلك الصباح الأخير، وعندما رفع بظفر خنصره الطويل خصلة شعرٍ عن وجهها سرى التيار الطيب منه إليها، وطمر وساوسها"[12]

أما الميزة الثانية فكانت تتمثل بمجاورته للكنيسة، فقد اختار حنّا الأرض التي خلف الكنيسة ليبني بيته فيها كونها بيت للرب، فهو شاب مسيحي متدين، وكانت له صلة جيّدة بأسقف الكنيسة، الذي سيجدُّ في البحث عنه بعد ترحيله إلى قلعة بلغراد، بالإضافة إلى أنه لا يملك أرضًا يبني عليها، فاختار هذا المكان لحرمته الدينية فلا أحد سيخرجه من بيته ويهدمه، أو يطالبه بالرّحيل؛ وبذلك نجد أنّ حنّا يسعى سعيًا محمومًا للعودة إلى هذا البيت الذي أُبعد عنه مكرهًا، فهو وطنه المصّغر، وملاذه من الأهوال التي سيعيشها في سجون المنفى الكثيرة, وسيجعله يتمسك بالحياة رغم ضعفه وقلة حيلته أمام أهوال سجنه، على أمل العودة إليه، فهو كما قال باشلار ((سيبدو أبأس بيتٍ جميلاً))، وقد تحقق هذا القول في نظر حنا اليعقوبي، فقد أصبح منزله حلما يستعصي عليه تحقيقه، وجنةً مفقودة في منفاه، "دفع باب الحوش الذي ثبّته هنا قبل ستّ عشرة سنة، فغمرته رائحةٌ قديمةٌ، سمع الدّجاج في القن يرتّب أجنحته كي ينام، شمّ زهور الرّمان، دخل بلا صوتٍ، وجد الباب مشرعًا، والقنديل مضاء، رأى هيلانة على العتبة تخيّط صوفًا بالصّنارة، جميلة وصغيرة كما تركها عند الفجر قبل 12 سنةً خارجًا كي يبيع بيضًا في

الميناء، لم يفهم كيف ظلّت صغيرة، كأن الزّمن توقّف في البيت الصّغير، على حائط كنيسة مار إلياس!"[13]. ولعل هذا المشهد ما هو إلا استدعاء خفي لحكاية الوفاء عند بينيلوب التي بقيت وفية كما جاء في الأسطورة رافضةً للخاطبين وفاءً وأملاً بعودة أوديسيوس.

إنّ المتأمل في النص السّردي السابق يلحظ أنّ فضاء البيت كان أمنية حنا اليعقوبي التي نالها في نهاية السّرد الروائي، فقد كان هدفه منذ أن سجن في بلغراد، وتنقل في عدّة سجون عثمانية أن يعود إلى هذا البيت الذي كان وصفه له وصفا أليفا، إذ وجده كما تركه قبل اثني عشر عاما، ووجد فيه زوجه هيلانة كما هي تنتظره، كأن الزمن لا قيمة له في هذا البيت، فهذا البيت مثل الجنة، لا يكبر فيه الشخص أو يتقدم بالسن، بل يحافظ على شبابه ورونقه، على عكس حنّا الذي أُستهلك جسده، وظهرت عليه آثار الوهن والكبر، فحنّا لم يكن قد فقد المكان فقط، بل فقد الزمان أيضًا، فالزمان والمكان وحدة متلاحمة يسعى المقتلع من أرضه لإدراكهما، فالشخصية المقتلعة من أرضها تشتد أوتار ذاكرتها نحو الزمن والمكان المفقودين، في محاولةٍ لاستردادهما معًا[14]

ب- بيت الدروز في قلعة بلغراد.

شكّل هذا البيت نوعًا من الرّحمة عند جماعة الدروز وحنا اليعقوبي الذين عانوا أشدّ المعاناة في قبو قلعة بلغراد، فكان هذا البيت مكافأةً لهم على إتقانهم للأعمال التي كُلفوا بها، وأمانتهم وعدم محاولتهم الفرار، فكان نصيبهم أن مُنحوا حظيرةً للخيول والدّواب بدلا من القبو المعتم، "بنوا الحيطان طوال عامين، اشتغلوا بلا كلل في الحرّ والبرد، أعطاهم راسم باشا في المقابل ما لم يحصل عليه محابيس في تاريخ السلطنة العثمانية، سمح لهم بتحويل الزرائب التي رمموها إلى بيوت أو ما يشبه البيوت، وراء الزرائب كوّموا حطبًا، في الزّاوية عند البركة زرعوا خمس غرسات توت، فتحوا كوّى في حيطان الزرائب كي تدخل أشعة الشّمس، أخرجوا القشّ الذّي تعفّن وفرشوا الأرض طينًا، وحدلوه على مدى أيّام، ورطّبوه ورصّوه حتّى صار كالبلاط، آذابوا كلسًا وطرشوا الحيطان، أقاموا الحدود بين بيتٍ وآخر -داخل الزرائب ذات الباب الواحد- بحفر الخطوط المستقيمة في الأرض، وصفّ المداسات وتوزيع الفرشات، بات حبسهم أنظف وأطيب هواءً من ثكنات الجنود داخل القلعة البيضاء"[15].

نلاحظ في قراءة الاقتباس السّابق أنّ حنا اليعقوبي الذي تحوّل إلى سجينٍ درزي وأُطلق عليه اسم سليمان الغفاري، نال ورفاقه نوعا من المكافأة على عملهم الجاد في تحصين قلعة بلغراد،

وذلك بأن سمح لهم راسم باشا بترميم الزرائب وتحويلها إلى بيوت، والمتأمل في هذه المكافأة يجد أنّها ذات دلالة رمزية، تتمثل بمنح هؤلاء المساجين نوعا من الأمن الدافئ الذي يفتقدونه، خصوصا أنّهم عندما قابلوا راسم الباشا قبل منحهم هذه الزرائب طلبوا منه إعادتهم إلى الجبل أي وطنهم "سألهم –راسم باشا- عن طلباتهم قالوا: الله ينصر السّلطان، نطلب رضى الله ورضى السّلطان ورضاكم، هزّ رأسه الطّويل، وسألهم هل عندهم طلب غير هذا الطلب: ((ردّونا إلى الجبل)) أدهشته نبرة الرّجاء العميقة""[16]، فكان مقصده من هذه الهدية أن يسترضي قلوب هؤلاء الدّروز حتى يأتي أمر الإفراج عنهم، لكن هذا الأمر قد يطول لأن محكوميتهم عشر سنوات، وخلال العامين اللذين قضوها في السّجن أعادوا إعمار أسوار بلغراد وتحصينها، ولكي يديم زخم عملهم كانت هديته ما يحتاجونه وهو البيت، الذي سارعوا إلى ترميمه، وتخزين الحطب وطلائه استعدادًا لفصل الشتاء البّارد، فكان اهتمامهم بهذا البيت شديدًا لأنه سيضم هؤلاء الرفاق في محبسهم، ويشعرهم بنوعٍ من الاطمئنان النّفسي، واقتراب الفرج عليهم، ولذلك نجد معنوياتهم تنهار عندما يُطلب منهم ترك هذ البيت والعودة إلى القبو لإفساح المجال للاجئين إلى القلعة من المعارك القائمة بين الدولة العثمانيّة والصّرب.

"انطرحوا كالعميان في الظّلام الذي استردّهم، ووجدوا أنّ أصغرهم عُمِيَ حقًا، حمد ابن الشّيخ السّعدي من بتلون مدّ يد المساعدة أثناء القصف، جرّ ودحرج مع آخرين قنابل كروية ثقيلة إلى المدافع الأدرنية المصبوبة في زمن السّلطان بايزيد، انفجر المدفع، لم يتحمل حشوة البارود المدكوك، رأى وهجا رائعا يخلب الأنظار ثم انطفأ العالم إلى الأبد، عالجوا حروق وجهه ورقبته بالزّيت والمراهم الروميّة، ولفوا دماغه بالقطن الأبيض، أعطوه عصا، وصار الأعمى بين دروز بلغراد، حين حملوه إلى القبو شبه نائم لم يعرف أنه ليس في الزّرائب المرمّمة، وأخذ يتلمّس الأرض بحثًا عن أغراضه ((ردّونا إلى القبو المنحوس يا حمد!)) "[17].

لو قارنا بين حال جماعة الدّروز في فضاء البيت وحالهم بعد عودتهم إلى القبو نلاحظ أنهم لم يعد لهم فاعلية، وذلك في قوله (الظلام الذي استردّهم) فهم مسلوبو الإرادة في هذا القبو على خلاف البيت الذي رمموه وعاشوا فيه زمنًا، بالإضافة إلى انعدام الفاعلية عنهم، نجد أنّ هذين المكانين يُنتجان ثنائية الحياة والموت، فالبيت يمثل عنصر الحياة، إذ نجد جماعة الدروز تجتهد في تحسينه وتحويله إلى مأوى، ثم إنّ فاعليتهم كانت حاضرة وليست مسلوبة، أما القبو فكان مرادفا للقبر، فهو يمثل الموت لهم، ولا فاعلية لهم، إذ ينتظرون موتهم فيه أو نجاتهم لا أكثر، فنرى أحدهم يُصاب بالعمى ثم يتلوه آخر ويصاب بالغرغرينا، حتى جاء الصّيف وأُخرجوا منه

فكانوا أشبه بأمواتٍ بعثوا أحياء "أخرجوهم من القبو في نهاية الصّيف، ترنّحوا كالأشباح في النّور البّاهر،((الله يرحمك يا شيخ حمد، 72 درجة أخطأ في العد!))، أطرافهم انتفضت في الفضاء المفتوح مبتهجة، حمد الأعمى رفع وجهه إلى الشّمس، وأحسّ بالحرارة: ((أبيض، أرى أبيض وأصفر!)) بدا سعيدًا كأنه سيشفى في ساعة، نعمان نظر إلى الكم المعقود شاعرًا بذراعه التي لا يعرف أين رموها وارتجف"[18]، فهذا الاقتباس السّابق يعزّز ما ذهب إليه الباحث من أنّ الفضاء المكاني كان له أثره الواضح على الشّخصيات، والأحداث، فالشخصيات تحيا وتتمسك بالحياة في الفضاء الأليف، لكنها تستسلم وتموت في الفضاء المعادي، إضافةً إلى أنّ المكان أثّر على الأحداث فبعد أن استشعر القارئ بأنّ الحبكة أخذت تتجه إلى الحل بعد نقل الدّروز إلى الزرائب التي صارت بيتا لهم، نجدها تعود للتأزم بإعادتهم إلى القبو.

ج- بيت الدّروز في بلغاريا.

بعد الإفراج المشروط عن الدّروز من محبسهم انتقلوا برفقة الجيش العثماني إلى بلغاريا لإداء خدمة إلزامية مقدارها سنة ضمن العسكر العثماني، وأثناء استقرارهم في بلغاريا اختاروا بيتًا مهجورًا، حوّله أحد هؤلاء الدروز وهو الشّيخ نعمان الذي بُترت يده في قبو قلعة بلغراد إلى بيتٍ ملائم فيه سُبل الرّاحة والحياة "أطّلت شمس الصّيف على أطلالٍ رمموها وصارت بيتًا في بلاد البلغار... بيت الأخوة الخمسة كان الأجمل لأنّ نعمان كرّس له اللّيل والنّهار واعتنى بمنظره عناية أمٍّ برضيعها، الأربعة عادوا ذات مساءٍ يجرّون المجارف خلفهم مهدودين تعبًا، لم يعثروا على بيتهم في مكانه، وجدوا بيتًا آخر شبيهًا ببيوت القرية المجاورة تطوقه حديقةٌ مسوّرة بالخشب الأحمر، وبشتلاتٍ خضراء تشبه نبات العطر الذي ينمو في جبل لبنان، صنع نعمان معجزته في نهارٍ واحد، نشر الأخشاب بلا معونة، وحصل على شتلاتٍ من الجارات، ونقب الأرض، وجلب تُرابًا خصبا طوال أيامٍ دون أن يشعروا، كانوا يعودون بعد حلول اللّيل ويأكلون اللّقمة التي حضّرها ويهجعون بلا صوتٍ في نصف جملته: ((صرت ست بيت!))، ويعلو شخيرهم، رتّب لهم فرشات قشٍّ، وطوى عليها أغطيةً مغسولة، دبّر حليبًا، وروّب لبنًا، ثم قطع جبنًا، شاهدوا الكيس الكتّان يقطر مُعلقًا من الشّجرة، وفغروا الأفواه عجبًا، بنى بالطّين فرنا تنورا للخبز"[19].

إنّ الملاحظ في الخطاب السّردي السّابق يجد أنّ حضور فضاء البيت على أنّه فضاء أليف يدل على الحياة، فنرى فيه حضورًا لبعض الألفاظ الدّالة على حقل الحياة، مثل الخبز والتنّور، والشتلات، والحليب، وهذه الألفاظ تختزل في مدلولاتها مفهوم الخصب الدّال على الحياة،

فكأنما هؤلاء الدروز بعثوا من جديد في هذا البيت الذي يسكنوه، وحوّله نعمان الذي فقد يده، إلى مسكنٍ مليءٍ بالدف والحياة، ويعكس لهم صورةً قريبة لبيوتهم في جبل لبنان، فهذا التحول الذي طرأ على نعمان وبقية الدروز كان تأثيره المباشر فضاء البيت الذي مارس سطلته ببث الأمل والألفة في نفس نعمان، الذي يعيش كل وقته في البيت، إذ ليس مكلفا بالعمل مثل حال أخوته وحنا يعقوب، فنتيجة لهذا المكث الطّويل، تأثر بسلطة المكان التي انعكست إيجابا عليه، وأخذ يطوّر من هذا الفضاء ليصبح بيئةً جاذبةً مريحةً له ولرفاقه، فالبيت على الرّغم من كونه مكانًا ضيّقًا إلا إنّه مثّل بعدًا أنطولوجيا هنا، فهو من أساسيات الوجود، إذ يكثّف الوجود في حدودٍ تتسم بالحماية.[20]

ثانيا: جنّة على الدانوب (بستان نازلي هانم).

شكّل حيّز البستان المكاني تحوّلا في الأحداث الروائية لدى شخصية حنّا اليعقوبي ورفاقه الدروز المساجين في قلعة بلغراد، إذ يعدّ أوّل مكانٍ يرونه بعد نزولهم في سجن قلعة بلغراد، وعلى الرّغم من كونهم عانوا في العمل القسري في هذا البستان، إلا أنّه يمثّل أوّل الفضاءات الأليفة لهم، ونقطة الانطلاق نحو الحل كما سنرى لاحقًا، إذ سنتوقف قليلا لاستقراء الوصف المكاني الخارجي لهذا البستان، ومحاولة دراسة أثر هذا الوصف على الأحداث والشخصيات.

لقد كان هذا البستان يقع على ضفاف نهر الدّانوب وهو نهر معروف بقوّة تياره وعمقه، أمّا البستان فقد كان يضم غير قليلٍ من أنواع الفاكهة والشجر، وهو يمتدُّ على مساحاتٍ واسعة، وفيه قصر نازلي هانم التي كانت تطلّ منه لتفقد بستانه والعمل الجاري فيه "روائح الطبيعة أسكرت أجسامهم المحطّمة من الحبس الطّويل، سمعوا غناء فلّاحاتٍ خفيّات وتغريد الطّيور، أدهشهم إجاصٌ كبير الحجم يتدلى حبّةً مشكوكةً جنب الحبة، والأغصان تنوء تحت الثّقل، سمعوا خريرًا، ثم رأوا ماءً صافيًا"[21].

إنّ المتأمل لهذا الوصف الماديّ، يجد أنّ هذا البستان ينعم بالحياة، ففيه كل المقومات من ماء وشجر وفاكهة، فكان أشبه بالجنة، وهذا الوصف المادي الذي تعمّد الباحث الإشارة إليه هو مفتاح فهمنا لسبب توظيف هذا المكان بالتّحديد ليكون أول حيزٍ يدخله حنّا اليعقوبي ورفاقه الدروز المساجين، فالناظر إلى عنوان الفصل الذي ذكرت فيه تفاصيل هذا البستان هو (جنّةٌ على الدّانوب) والقارئ للوصف الماديّ يجد بأنّ هذا البستان أسقطت عليه إسقاطات الجّنة، فهو على ضفّة نهرٍ عظيم، أي بأنّ خصوبته متجدّدة لا تتأثر بالجفاف، ونرى أنواع فاكهته مميزة، وأخيرًا نجد بأنّ البستان مليء بالعاملات التي وصفهن السّارد بالجميلات، إنّ هذا الإبداع الخلاّق

في بناء فضاء جنّة الدّانوب، وجعلها جنّةً مثالية؛ لأن جماعة الدروز أشبه بأموات خرجوا من قبورهم ودخلوا الجنّة، ولكن كان دخولهم لها –على الرغم من كونه أعاد الأمل إليهم- كان دخولا منقوصًا، فهم يرون ولا يملكون التمتّع بهذه الجنة، الأمر الذي يزيد في عذابهم، إذ يرون مختلف أنواع النّعيم، لكن في ذات الوقت لا يحق لهم المساس بشيء منه، لكن هؤلاء الدّروز حُرّمت عليهم ثمار الجنة وظلالها ومائها بأكملها، فهم في وضعٍ أقسى من أن يكونوا منعّمين، فضلا عن أنّهم جاؤوا هنا للعمل، فلا هم تخلصوا من سجنهم، ولا هم مسجونين، فهذه الجّنة تمثّل أولى ومضات الانفراج على جماعة الدروز وحنّا اليعقوبي.

ب- الأماكن المعادية.

شكّلت الأماكن المعادية نسقًا واضحا في السياق السردي في رواية دروز بلغراد، إذ تعددت وتشعبت إلى الحد الذي طغت فيه على الأماكن الروائية، ولعل مردّ ذلك إلى طبيعة العقاب الذي تعرّض له حنا اليعقوبي وجماعة الدروز، فنجد هذه الأماكن تتعدد، وتتناثر على أجزاء خريطة أوروبا الشرقية والبلقان، التي ظهرت في صفحة الغلاف، فالمكان كان له دور البطولة في هذه الرواية، فله الفاعلية والتأثير والسلطة على خلاف جماعة المساجين التي تُساق من مكان إلى مكان دون إرادتها، فهذه التسمية (الأماكن المعادية) لم تأت من عبث عند غاستون باشلار في مقدّمة كتابه ((جماليات المكان))، إذ رفض الحديث عن هذا النوع من الأماكن في كتابه الآنف الذّكر لأن المكان المعادي "لا يمكن دراسته إلا في سياق الموضوعات الملتهبة انفعاليًا والصور الكابوسية"[22].

أ- القلاع

1- قلعة بلغراد.

تعدّدت القلاع في رواية دروز بلغراد، وذلك لكونها مراكز السّجون في الدّولة العثمانية، إذ كان المجرمون يودعون فيها بصفتها مبانٍ محصّنة، ولكونها ثكنات عسكرية أغلبها يمثل عقدًا دفاعية حدودية، الأمر الذي يُصعّب أي محاولة هروب قد يحاولها السجناء، ثم إنّ أماكن سجنهم يكون في أقبية تلك القلاع، فتصبح المعاناة مضاعفة، والهرب مستحيلا، وقد شكّلت قلعة بلغراد أولى الأماكن المعادية في الخطاب السّردي، إذ تظهر هذه القلعة بصورة مرعبة لحنا اليعقوبي وبقية الدروز الآخرين، إذ يصلونها وحنّا شبه غائب عن الوعي بسبب الضرب الذي تعرض له من العسكر العثماني، فتفاجأ بأنه وسط ظلامٍ كثيف وبرودةٍ شديدة، وفي سجن ضيق، دون أي

مراعاةٍ لأي جانبٍ إنساني، إذ عانى السجناء في قبو القلعة من السجن الدائم دون الخروج ورؤية الشمس، وحتّى في سجنهم لم يكونوا يرون أي نور، وكانوا أيضًا محرومين من الحركة، إذ كانوا مقيّدين بالسّلاسل، والجوع كان أشبه برفيقٍ دائم "نقلوه بعد فترة إلى قبو آخر. مكان يتسع لعشرة مساجين وضعوا فيه سبعين درزياً. في الطريق إلى القبو الجديد حاول أن يتكلم مع الحارس. كان رجلاً مريع الجسم، يبصر في الظلام وتفوح منه رائحة كلسية. كانّه قدّ من كلس، فكه عن الحلقة في الحائط، وأمسك به من رقبته مثل أرنب ودفعه وهزه. بكى حنا وهو يحاول أن يشرح له ما جرى في مرفأ بيروت. الحارس لم يهتم. في الدهليز سمع حنا لغةً عجيبة، سقطت الحروف كالمطارق على سمعه، أيقن في لحظة تجلٍ أنّ الباخرة ألقته في نهاية العالم"[23].

إنّ المتأمل في الخطاب السّردي السّابق يلاحظ قسوة ظروف السجن، فهو لم يعد فقط مكانا يحد من حرية الإنسان[24]، بل تعدّاه ليكون مقبرةً للبشر وهم أحياء، إلى الحد الذي عندما يُخرجون من هذا القبو كانوا أشبه بأمواتٍ خرجوا من ألحدة قبورهم، "أخرج جودت باشا المحابيس من الأقبية. حين أُبصرهم يتحركون كالأشباح في ساحة القلعة البيضاء، عاجزين عن التراصف وأكفهم تحجب عيونًا أعمتها الشمس، امتعض ورفع أصبعا متوعدًا في وجه أمين سره الذي يناديه شراوالي بيك. هذا غير مقبول أبدًا، أنت تسرق خزينة الدولة يا شروالي! الحبس ليس زريبة حيوانات. أنا لا أفهم ما أراه أمامي. قل لي أنني في منام، أنا مدهوش مثل حضرتكم سعادة الباشا. أقطع يدي هذه قبل هذه إن كنت أعرف ما أراه الآن. الموتى إذا تراصفوا يبدون بصحّة أفضل من هؤلاء المساكين. أطلب مهلة يومين من حضرتكم، بعد يومين تراصف المحابيس صفوفاً منتظمة بثياب مغسولة. كانت مداساتهم مرقوعة الآن، ورؤوسهم كرؤوس الأطفال حليقة تماما تبرق تحت ضوء الشمس، عيونهم أيضًا بدت هادئة: لم تعد زائغة جوعا"[25].

لقد كانت قلعة بلغراد حيزًا مكانيا قاهرا لشخصيات الرواية، فقد تغيّرت حياة حنا اليعقوبي منذ لحظة وصوله إلى هذه القلعة، وتحوّل من حنا إلى سليمان ابن الشيخ الغفاري، فكانت هذه القلعة سببا في فقدان حريته وهُويته أيضًا، إلا أنّها شكّلت لديه قدرة على التواصل الرّوحاني مع روح أبيه، إذ كان يسمعه من حين إلى آخر وهو في عتمة السّجن "صاح في القبو حتّى بح صوته: ((أنا حنّا يعقوب))، كانت الرّطوبة فظيعة وشعر بالعفن ينمو على رقبته، زحفت حشرات على جسمه، دقّ رأسه على الحائط، داخ من شدّة الألم، لم يفهم، كان البحر مثل هوّةٍ سوداء وقبل الهوّة حياته، وبعد الهوّة هذا الظلام الذي يتمدد، ((اصبر يا حنا)) قال أبوه في الظّلام"[26]

إنّ هذا التّخاطر الرّوحاني رافق حنّا اليعقوبي خلال سنوات سجنه المتواصلة، فقد كانت أرواح الموتى يتواصلون معه باستمرار، ويدعونه إلى التماسك والصّبر، وحتى عندما قُتل قاسم وبقية رفاقه الدروز كانت أصوات أرواحهم ترافقه "رأى محابيس يستلقون للنوم دقيقةً قبل القيام، فعل مثلهم لكنه لحظة أغمض عينيه سمع صوت قاسم في أذنه: ((سامحنا يا حنّا))" [27]، إنّ هذه الأصوات كانت تلازم حنا طوال فترة سجنه، لقد شكلت أصوات الموتى سببًا كي لا يستسلم حنا للموت، فهي كانت ترفضه وتبعده عنها، فلا نجد صوتًا يدعوه للاستسلام وتقبل فكرة أن يموت في منفاه رغم ضعفه النفسي والجسدي، فحنا سيفقد كل رفاقه، وسيعاد سجنه مرةً أخرى بعد أن يفرج عنهم الباشا، وينقلهم للعمل عاما واحدا مع الجيش العثماني في بلغاريا، لكن سوء الأحوال أدت به إلى أن يُعتقل، ويعاد سجنه ويفقد القدرة على الكلام مؤقتا لخمس سنوات.

2- قلعة البوسنة والهرسك.

شكلت قلعة البوسنة والهرسك ثاني سجنٍ ينقل إليه حنا اليعقوبي ورفاقه الدروز، بعد قصف بلغراد التي استهلكت طاقاتهم، وموت بعضهم أثناء العمل بها وتشييد أسوارها، فتم نقل السجناء إلى قلعة البوسنة والهرسك بطريقة مؤلمة وقاسية، إذ نقلوا إليها سيرًا على الأقدام، الأمر الذي أتلفهم بشدة، وتسبب بموت بعضهم، ومرض آخرين مثل حنا اليعقوبي الذي دخل هذه القلعة أيضًا غائبا عن الوعي، فحنا اليعقوبي شخصية ضعيفة، ولا تستطيع مواجهة مثل هذه الأماكن القاسية، لذلك كان من معه يعتنون به ويحاولون جاهدين الحفاظ عليه من الموت، فنجد قاسم بن الشيخ الغفاري يحمله على ظهره بعد أن أغمى عليه من التعب حتى يصل به إلى قلعة البوسنة "قضى في الرّحلة إلى حبس الهرسك تسعة بينهم جندي أسقطته ضربة شمسٍ عن حصانه، الباقون قتلهم الأعياء والجفاف، نجا حنّا لأن قاسم عز الدين حمله كالخروف على كتفه...حنا أراد أن ينزل ويمشي معهم، لكن قبل أن ينطق سقط في نوم عميق، هكذا دخل حنا حبس الهرسك نائما"[28].

ولم يكن حبس البوسنة والهرسك أقل قسوةً من سابقه، فقد فُرِّقت جماعة الدروز على مختلف الأقبية، ونزل حنا سجينا وحيدا في أحدها، الأمر الذي زاد قسوة السجن عليه، فهو لم يكن يستطيع التحدث مع أحد من المساجين لاختلاف لغتهم، وخوفه منهم، إلا أنّ الأمر المختلف في هذا السجن أنهم كانوا يخرجون في أوقاتٍ متفرقة للنزهة، وهناك كان يلتقي بجماعة الدروز

الذين بدأ يألفهم، ويرى فيهم أخوته، بعد أن كانوا يأنفون منه سوى قاسم الذي كان يحنُّ عليه، إذ كانوا يعتبرون كل ما يحدث معهم بسببه هو لأنه ظُلم وأُخذ ظُلما عوضا عن أخيهم سليمان. "دروز آخرون ظهروا وتجمعوا، سلّموا على حنا وسألوه عن صحته، وسألوه هل معه دروز في قبوه، بعضهم كان يتكلّم معه للمرة الأولى منذ خرجوا من ميناء بيروت قبل ثلاث أو أربع سنوات، أحدهم –هذا الشيخ عماد الدين محمود من الباروك- تأخر قبل أن يُبصر المجموعة المتكتلة في زاوية البّاحة هربًا من الريح، وحين أبصرهم، جاء راكضًا كأنه ولد مناديا أسماءهم من بعيدٍ قافزًا فوق أغراب متجمدين كالجثث، عانقهم واحدًا واحدًا، وباس أكتافهم، وباسوا كتفيه، وحين وجد نفسه في مواجهة حنا نقل نظرته بسرعة البرق إلى الشّيخ محمود غفار عز الدين، ثم ضحك وضم حنا إليه: أين كنت يا شيخ سليمان؟ خفنا أن يكونوا فتكوا بك!"[29].

ولم يلبث أن تحول سجن البوسنة إلى نقطةٍ إيجابية، وذلك بأن عقد عامر بيك البوشنقي معهم اتفاقا بالعمل في الحقول دون سلاسل، ومن ثم أخبرهم بعفو السلطان عنهم مقابل أن يخدموا سنةً مع الجيش العثماني في إصلاح الطرق في بلغاريا، وبذلك خرج جماعة الدروز من سجنهم إلى بلغاريا.

3- بريشتينيا.

شكل حبس بريشتينيا أول سجنٍ لحنا اليعقوبي بعد أن خسر جميع رفاقه الدروز، فكان هذا الحبس أول حبس يدخله وهو في وعيه، ولعل ذلك يمثل تحولا في شخصيته من شخصية تستند على قاسم عز الدين غفار الدرزي في الدفاع عنها، إلى شخصية تواجه المشكلة بنفسها، إلا أنّ هذه المواجهة كانت ضعيفة جدا من قبل حنا، وتقتصر فقط على التمسك بالحياة لا أكثر، حتى أنّه فقد القدرة على التكلم والدفاع عن نفسه والحديث أمام الباشا عندما أُعتقل بتهم سرقة بيضة أثناء فراره من مذبحة الجسر التي مات فيها قاسم ورفاقه الدروز جميعا، فنجده يُستجوب وهو غير قادرٍ على الرد: سأله الآغا: "هل تريد أن تقول شيئًا؟ فتح حنا عينيه ورأى في غيمة البخار الآغا يلحس القطر عن شفتيه، وينتظره كي يتكلم، ((اسمي حنا يعقوب، كنت أبيع بيضًا في ميناء بيروت الجنود ضربوني على فمي وكسروا أسناني ونفوني بالباخرة إلى بلغراد بدلا من سجين درزي، أنا مسيحي ولا أخدم الخدمة الإلزامية في جيش السلطان ولم أحمل في حياتي بارودة أو سيفًا، عندي بنت صغيرة، أبوس رجلك يا باشا لا تقطع يدي من أجل البيضة، كنت أموتُ جوعًا)) الجارية التي تفوح منها رائحة المسك والحنّة أعدّت ثلاث قطع قطايف بالقشطة،

وانتظرت ايماءة سيدها، ((أنت أخرس إذاً؟))، انتبه حنا عندئذٍ أنه كان يتكلم في رأسه بلا صوت، وأنّ أحدًا لم يسمع كلامه. ((أحبسوه، وبعد ذوبان الثلج انقلوه إلى بريشتينا))"[30].

نلاحظ في الخطاب السّردي السّابق عجز حنا عن الكلام، فهو غير قادرٍ على الوقوف أمام هذه القسوة التي تنتظره، والسجون التي حطمت وجوده، فبعدما اقترب من الحرية، وواتته الفرصة في أنْ يُنقذ نفسه خانه لسانه، وعاد بسبب خوفه إلى المربع الأول سجينًا بتهمة لِيست له، وبعيدًا عن وطنه وأهله، لكن هذه المرّة دون جماعة الدروز ومن بينهم قاسم الذي كان سيحميه مما سيواجهه، هذه التجربة ستكون أقسى عليه من سابقتها فبعد أن صار له صحبة وأصدقاء، عاد وحيدًا كما جاء من بيروت، بيد أن هذه المرّة عليه المواجهة وحيدًا لكن هذه المواجهة ستكون سلبية إلى حدّ الاستسلام وعدم المبادرة.

"أقام في حبس صادق آغا فترة الشّتاء، ثم نقلوه مع محابيس من تيرانا إلى ثكنات بريشتينا، كان شبيهًا بالقتلى الآن، فاقد اللون، مخضرًا عند المفاصل، تراخى جلده القديم على عظام مدببة، نفخ غاز الموت بطنه، قطعوا مضائق جبلية تهلك فيها الحيوانات، ودفنوا على الطريق رجالا سقطوا كالذبان بلا ضرب، لم ينطق حرفًا وهو يحفر قبورًا، على الطريق اشتغلوا في حقول، بنوا حيطان دعم، نقروا أقنية، تلقى السياط في أنين حيواني مستسلم، تحوّل إلى بهيمة وهو يحاول أن يتكلم أمام صادق آغا ويعجز، لم تكن الحمى هي السّبب، زالت عنه الحمى بعد أيّام أو أسابيع لكنه ظلّ عاجزًا عن الحكي، فتح فمه وتكلّم، سمع برطمة حيوان، المحابيس شتموه وركلوه حتى سكت، بين الأجسام لم يتجمد بردًا، في ظلمة الأقبية حاول أن يتذكر آخر مرّة تكلّم فيها... في حبس بريشتينا عاش تحت الأرض سنتين وفوق الأرض ثلاث سنوات، كان بلا اسم لا أحد يعرف من هو ولا من أين أتى، نُسي ذات مرّة في قبوٍ فارغ وأوشك على الموت جوعًا لولا الصدفة"[31].

لقد كان حبس بريشتينا كفيلا بإفقاد حنّا اليعقوبي هويته المتمثلة باسمه وتاريخه وحياته وعائلته، إذ إنّ هذا السجن قد أفقده لسانه، فلم يعد يستطيع التفوه بكلمة، فكلما حاول الحديث وشقّ على نفسه وبادر تناولته الأيدي بالضرب من السجانين والمسجونين، فتحول حنا إلى شخصٍ صامت؛ ليأمن على نفسه حتى تلاشت شخصيته تماما، وأصبح حضورها ثانويا وهامشيا، حتى أنّه نُسي في قبو السجن يصارع الموت جوعا وعطشا، فحنا في سجن بريشتينا لم يعد بشرًا في نظر سجانيه، فلكل إنسان اسم، وإن فقده لطارئ ما يعوض عنه باسم آخر

يتصالح عليه الناس من حوله، لكن حنا لم يكن ذا أهمية تذكر لأحد حتى يجدون له اسمًا فقد لُغي وجوده منذ أن دخل هذا السجن الجديد، حتى يرحل إلى سجن الجبل الأسود.

4- الجبل الأسود.

كانت قلعة الجبل الأسود وسجنها آخر الفضاءات المعادية في رواية دروز بلغراد، ومما يثير الملاحظة أنّ هذه القلعة وصفت وصفًا ماديًا مثل قلعة بلغراد، على نقيض قلعتي البوسنة والهرسك وبريشتينا اللتان لم يتطرق السارد لوصفهما، ولعل مردّ ذلك يعود إلى أكثر من سبب، كون هذين الحيزين المكانيين يمثلان مراكز تحوّل في تطور السرد الروائي، إذ تأثرت الأحداث تأثيرًا مباشرًا مما ساهم في توجيه مسار السّرد نحو الأزمة أو الحل، فقد كان للاعتناء بوصفهما ماديًا تلميحٌ بتقاطع هذا الوصف وتأثيره المباشر على الأحداث، فعندما وصف السّارد قلعة بلغراد وتضاريسها القاسية، وما فيها من أقبية مظلمة، وأسوارٍ عالية وبعدٍ جغرافي أوحى ذلك للقارئ بأنّ الهروب مستحيل من هذه القلعة، وبالتالي أصبحت حرية حنا اليعقوبي منتزعة بشكل كامل، ثم أنّ ذلك الوصف أضفى على القلعة نوعا من الرهبة الشديدة، فهو مكان قاسٍ بطبيعته الجغرافية والهندسية، وقد انعكس ذلك على حنا الذي تأثّر بهذه القسوة تأثرًا مباشرًا، أما قلعة الجبل الأسود، فنجد السارد يتحدث عن عمارتها وتاريخها، فقد وصف حجارتها بالسوداء، وأقبيتها بالظلمة الشديدة، الأمر الذي يدل على زيادة الظلمة ظلمات، فحنا في وسط قلعة سوداء بأصل لونها، ووضع في قبو معتم، فأصبحت الظلمة عليه مضاعفة، أما عن تاريخها فلم يكن أقل ظلمة، فقد استغرق السارد في الحديث عنه، إذ عاد بالزمن إلى تاريخ بنائها من قبل الباشاوات الثلاث الذين حكموها وبنوها، وكيف أنّهم اعتمدوا فكرة التعمق في البناء الأرضي تحت الأرض ليكون سجنًا للمجرمين، ولزيادة ثبات القلعة وأبراجها أمام هبوب الرياح القوية، ولعل تفصيل السارد في الحديث عن تاريخ القلعة وبناتها يرجع إلى تبئير سوداوية هذه القلعة، فهي مبنيّة على أساس أن تكون معتقلا أكثر من كونها عقدة دفاعية على حدود الدولة العثمانية، إذ بنوا ووسعوا القلعة لأجل استقدام المزيد من السجناء لتسخيرهم في مناجم الحديد.

إنّ تاريخ هذه القلعة الدموي يبيّن كيف سيكون حال حنّا اليعقوبي بداخلها، فهي في أساسها وفكرتها بُنيت لاستعباد البشر، ثم أصبحت أكبر سجنٍ في السلطنة العثمانية واستمرت على ذات نهجها طوال القرون اللاحقة، إلى أن وصلها حنا اليعقوبي وعانى فيها كغيره، إلى أن قُصفت القلعة وخرج المساجين منها أثناء قتال الحامية مع الصرّب، ومنهم حنّا: "طقّ الخردق على الحجارة، ((اركض يا حنا))! لهث راكضًا أبعد فأبعد، ضبابٌ أحمر اكتسح وجهه لكنه لم يتوقف، بصق

دمًا، وقفز في حقولٍ محروثة موحلة، الريح شديدة في عينيه، لكن رعب الرجوع إلى السجن أشد، ((تتذكر حين نظرت إلينا مربوطين في الميناء ولم تهرب؟)) اندفع ممزق الأعضاء هاربًا من حبسٍ لا يخرج الواحد منه حتى يختنقَ أو يُخنق، لم يتجمد من الرعب هذه المرّة، رأى فلاحين يركضون في الاتجاه المعاكس، وابتعد من طريقهم، لم يرد على سؤالٍ يتيمٍ مكرر، لكنه أشار بيده إلى الوراء، صوب الدّخان، صوب الصّراخ، صوب القلعة التي يهرب منها.... ((اركض!))"[32].

إنّ الملاحظ في السّرد السابق يجد حضور صوت يتحدث إلى حنا، وهو صوت صديقه الدرزي قاسم الذي كان دائما يساعده ويقف إلى جانبه، حتى هذه اللحظة التي خرج فيها حنا من السجن، إذ كان الصوت هو دافع حنا للركض والابتعاد رغم حالته الرثة، التي وصل إليها خلال سنوات سجنه، إلا أنّ هذا الصوت انقطع بعد ابتعاد حنا عن القلعة وخلاصه من السجن، وبهذا يكون الصوت الروحاني قد انقضى بانقضاء السجن، فقد كان مقترنا بحنا طالما هو في داخل ذلك الحيز المكاني.

الخاتمة.

في ختام هذه الدراسة توصّل الباحث، إلى أنّ عنصر المكان كان له تأثيره المباشر على عناصر السرد الأخرى، من عتبات وشخصيات وأحداث، فقد امتدت سلطة تأثيره إلى النصوص الموازية للنص الروائي من خلال هيمنة هذا العنصر على العنوان، بوصفه العتبة الأولى للنص الروائي، فالمتأمل فيه يجد أنّه أمام نصٍ يتأثر بسلطة المكان الذي تدور فيه أحداثه، ومن ثم نجد تأثيره أيضا على الأيقونة وذلك بحضور رسوماتٍ تحيل إلى بلاد البلقان من خارطة تحدد حدود تلك البلاد، وصور شخصيات ترتدي ملابس ذات طابعٍ أوروبي، أما العنوانات الداخلية للنص، فقد سيطر عليها التقسيم المكاني والجغرافي، فنجد أنّ عنوان الفصل يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالمكان الذي ستجري فيه الأحداث.

أما عن تأثير المكان في الأحداث، فنجد أنّ سلطة المكان كانت سلطة عنيفة تفرض نفسها على جميع مناحي السرد الروائي وذلك في توليد ثنائية ضدية هي -المكان المعادي والمكان الأليف- التي عملت على تأزيم الأحداث أو التخفيف من حدتها حسب نوعية هذا المكان، إذ كانت بعض الأماكن مثل القلاع والطرقات الخارجية -التي تشكّل الأماكن المعادية- ترتبط بوقوع أحداثٍ مأساوية للشخصيات مثل الموت أو التعذيب أو السجن القاسي، أما الأماكن الأليفة مثل البيت فإنها كانت ترتبط بالأحداث الإيجابية، فالمكان يمثل المؤثر الأول في تشكيل الأحداث الروائية

وبنائها ولم تشهد تلك الأماكن وقوع مفارقات في بناء الأحداث إذ لم نقف على حدثٍ إيجابي في مكانٍ معادٍ، أو العكس فالمكان هو المولّد والمنتج للأحداث إذ كلما كان المكان قاسيًا كانت الأحداث أشد قسوةً على الشخصيات.

أما تأثير المكان على الشخصيات، فهو تأثير يشتبك بشكل واضح مع الأحداث في تأثيرها على الشخوص، إذ يلاحظ المتأمل أنّ هذه الشخصيات كانت تخضع لسلطة المكان القاهرة المستمدة من القائمين عليه، خصوصًا في الأماكن المعادية التي كانت تشكل فضاءاتٍ لتنفيذ العقوبة التي وقعت على حنا ورفاقه الدروز،إذ نجد أنّهم يمرّون بمناطق لو مروا فيها وهم أحرار لما شعروا بالمعاناة، ولا أصابهم الموت من الإجهاد والجوع والضرب، ومن ذلك البستان الذي كان على ضفاف الدّانوب، فهو مكان على الرغم من جماله وتوافر وسائل الراحة فيه إلا أنه تحول بفضل سلطة السجان إلى مكانٍ معادٍ يعانون فيه من الأشغال الشاقة.

وفضلا عمّا سبق نجد أنّ المكان على الرغم من كونه سببًا في معاناة بعض الشخصيات لا سيما شخصية حنا اليعقوبي، إلا أنّه أيضًا يمثل أمنيته هو ورفاقه الدروز، فمنذ أنّ رحلوا إلى سجن قلعة بلغراد، كان هدف حنا للخلاص من عذابه هو العودة إلى البيت، أما رفاقه الدروز، فقد كان أملهم دائمًا أن يعودوا إلى جبلهم، ونستطيع القول إنّ حياة حنا ورفاقه الدروز كانت عبارة عن رحلة متأزمة من مكانٍ إلى مكان أسوأ لبلوغ المكان المأمول، الذي استطاع حنا فقط الوصول إليه من بينهم.

.

الهوامش:

1ينظر: قاخون، نارت: فيزياء تحولات الخطاب السّردي في رواية أطراس الكلام، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، مج(26)، ع(1)، 2020، ص398.

2ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د.ط، مج(6)، ص4250.

3 ينظر: عبيد، محمد صابر، والبياتي، سوسن: معمارية النّص الروائي التعدد الدّلالي وتكامل البنيات، الآن ناشرون، عمان، ط1، 2021، ص136

4 ينظر: الضبع، مصطفى: استراتيجية المكان، دراسة في جماليات في السرد العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 2018،ص 48.

5 نجمي، حسن: شعرية الفضاء، التخيل والهوية في الرواية الغربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 2000، ط1، ص48.

6 ينظر: الصائغ، وجدان: الأنثى ومرايا النّص مقاربة تأويلية لبلاغة الخطاب النسوي المعاصر، دار نينوى، دمشق، ط1، 2004، ص211.

7 البستاني، بشرى: قراءات في الشعر العربي الحديث، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 2003، ص134.

8 ينظر: قطوس، بسّام: سيمياء العنوان، وزارة الثقافة الأردنية، عمان، ط1، 2001، ص37.

9 ينظر: حمدان، يوسف حسين : البنية الحكائية والرؤية بين رواية الساعة الخامسة والعشرون ورواية دروز بلغراد" دراسات: العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج (44)، ع3، 2017، ص47.

10 باشلار، غاستون: جماليات المكان، تر: غالب هلسا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1984، ص36

11 جابر، ربيع: دروز بلغراد، دار الآداب، بيروت، ط1، 2011، ص39- 40.

12 المصدر نفسه، ص13.

13 المصدر نفسه، ص234.

14 وادي، فاروق: ثلاث علاماتٍ في الرّواية الفلسطينية، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، 1983، ط1، ص56

15 دروز بلغراد، ص82.

16 المصدر نفسه، ص79.

17 المصدر نفسه، ص92.

18 المصدر نفسه، ص94

19 المصدر نفسه، ص162.

20 جماليات المكان، 31.

21 دروز بلغراد، ص47.

22 جماليات المكان، ص31

23 دروز بلغراد، ص36.

24 شاهين، أسماء عبدالقادر: جماليات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، 2000، ص33.

25 دروز بلغراد، ص45.

26المصدر نفسه، ص35

27 المصدر نفسه، ص191.

28 المصدر نفسه، ص101-102.

29 المصدر نفسه، ص106

30 المصدر نفسه، ص187- 188.

31 المصدر نفسه، ص189.

32 المصدر نفسه، ص213.

المصادر والمراجع:

- باشلار، غاستون، تر: غالب هلسا، (1984): جماليات المكان، ط(2)، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- البستاني، بشرى(2003): قراءات في الشعر العربي الحديث، ط(1)، دار الكتاب العربي، بيروت.
- جابر، ربيع (2011): دروز بلغراد،ط(1)،بيروت، دار الآداب.
- حمدان، يوسف حسين (2017): البنية الحكائية والرؤية بين رواية الساعة الخامسة والعشرون ورواية دروز بلغراد" دراسات: العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عمان، الجامعة الأردنية، مج (44)، ع3.
-. شاهين، أسماء عبدالقادر(2000): جماليات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا، رسالة ماجستير، عمان، الجامعة الأردنية.
-الصائغ، وجدان(2004): الأنثى ومرايا النّص مقاربة تأويلية لبلاغة الخطاب النسوي المعاصر، ط(1) دار نينوى، دمشق
- الضبع، مصطفى(2018): استراتيجية المكان، دراسة في جماليات في السرد العربي، ط(2)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبيد، محمد صابر، والبياتي، سوسن(2021): معمارية النّص الروائي التعدد الدّلالي وتكامل البنيات، ط(1)، عمان، الآن ناشرون.
-قاخون، نارت(2020): فيزياء تحولات الخطاب السّردي في رواية أطراس الكلام، مجلة المنارة، جامعة آل البيت، مج(26)، ع(1).
- قطوس، بسّام(2001): سيمياء العنوان، ط(1)، عمان، وزارة الثقافة الأردنية.
- ابن منظور (د.ط): لسان العرب، القاهرة، دار المعارف.
- نجمي، حسن(2000): شعرية الفضاء، التخيل والهوية في الرواية الغربية، ط(1)، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
- وادي، فاروق(1983): ثلاث علاماتٍ في الرّواية الفلسطينية،ط(1)، بيروت، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر.

References:

Bachelard, Gaston, Translated by: Ghalib Halasa, (1984): The Poetics of Space, 2nd ed., Beirut, The University Institution for Studies and Publishing.

Al-Bustani, Bushra (2003): Readings in Modern Arabic Poetry, 1st ed., Arab Book House, Beirut.

Jaber, Rabee (2011): The Druze of Belgrade, 1st ed., Beirut, Dar Al-Adab.

Hamdan, Yousuf Hussein (2017): "The Narrative Structure and Vision Between 'The Twenty-Fifth Hour' and 'The Druze of Belgrade'", Studies: Human and Social Sciences, University of Jordan, Vol. 44, No. 3.

Shahin, Asma Abdul Qader (2000): The Aesthetics of Place in the Novels of Jabra Ibrahim Jabra, Master's Thesis, University of Jordan, Amman.

Al-Saigh, Wijdan (2004): The Female and the Mirrors of the Text: An Interpretive Approach to the Rhetoric of Contemporary Feminist Discourse, 1st ed., Ninawa Publishing House, Damascus.

Al-Daba', Mustafa (2018): The Strategy of Place: A Study of Aesthetics in Arab Narratives, 2nd ed., Cairo, Egyptian General Book Authority.

Obaid, Muhammad Saber, and Al-Bayati, Sawsan (2021): The Architecture of the Narrative Text: Semantic Multiplicity and Structural Integration, 1st ed., Amman, Alaan Publishers.

Kakhoun, Nart (2020): The Physics of Transformations in Narrative Discourse in the Novel 'The Cloak of Words', Al-Manara Journal, Al al-Bayt University, Vol. 26, No. 1.

Quttous, Bassam (2001): The Semiotics of the Title, 1st ed., Amman, Jordanian Ministry of Culture.

Ibn Manzur (n.d.): Lisan Al-Arab, Cairo, Dar Al-Ma'arif.

Najmi, Hassan (2000): The Poetics of Space: Imagination and Identity in Western Novels, 1st ed., Casablanca, Arab Cultural Center.

Wadi, Farouk (1983): Three Marks in the Palestinian Novel, 1st ed., Beirut, The Arab Institution for Studies and Publishing

أثر برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين درجة الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن.

د. رامي محمود اليوسف* زينب محمد الزعبي**

تاريخ وصول البحث: 2024/12/21م تاريخ قبول البحث: 2025/4/22م

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في الأردن، تكونت العينة من (50) طالبة في الصف السابع الأساسي، (25) طالبة مجموعة ضابطة من مدرسة بناة المستقبل في محافظة عمان في الأردن، و(25) طالبة مجموعة تجريبية من مدرستي الإشراق والحفاظ في محافظة عمان في الأردن، حيث اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي تصميم شبه التجريبي، طبق مقياس الذكاء الأخلاقي القبلي والبعدي، وطبق البرنامج التدريبي المستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية الذي أعده الباحثان، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية، بلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي على الذكاء الأخلاقي (74.3%)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن المتوسطات الحسابية للأبعاد جاء بالمرتبة الأولى فضيلة العطف العطف بمتوسط حسابي (2.666) يليه بعد الضمير وبمتوسط حسابي (2.559) ثم يليه الاحترام بمتوسط (2.554) ويأتي بعده التسامح بمتوسط حسابي (2.496) ثم التعاطف بمتوسط حسابي (2.487) يليه العدالة بمتوسط حسابي (2.433) بينما كان ضبط النفس أقل متوسط حسابي بقيمة (2.406)، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، قصص، الذكاء الاخلاقي، المراهقة المبكرة.

* أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

** باحثة.

The Effect of a Training Program Based on Stories from the Holy Qur'an and the Prophetic Sunnah on Enhancing Moral Intelligence Among Female Students in Early Adolescence in Jordan

Abstract

The study aimed to investigate the effect of a training program based on stories from the Holy Qur'an and the Prophetic Sunnah on enhancing the level of moral intelligence among female students in Jordan. The sample consisted of (50) seventh-grade students, with (25) students in the control group from "Bonat AL-Mostaqbal" School in Amman Governorate, Jordan, and (25) in the experimental group from "AL-Eshraq and AL-Hoffath" school in Amman Governorate, Jordan. The study adopted a quasi-experimental design, utilizing both pre- and post-administration of the Moral Intelligence Scale. The training program, developed by the researchers and based on selected stories from the Qur'an and Sunnah, was applied to the experimental group.

The results indicated statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the moral intelligence scale, in favor of the experimental group. The effect size of the training program on moral intelligence reached 74.3%. The findings also revealed statistically significant differences between the two groups across all dimensions of the Moral Intelligence Scale, in favor of the experimental group, as the arithmetic averages of the dimensions came in first place is "The virtue of kindness" with an arithmetic average (2.666), followed by the conscience dimension with an arithmetic average (2.559), followed by respect with an average of (2.554), followed by tolerance with an arithmetic average (2.496), then empathy with an arithmetic average (2.487), followed by fairness with an arithmetic average (2.433), while self-control was the lowest arithmetic average of (2.406), the adjusted mean for the experimental group was higher than that of the control group, and these differences were attributed to the effectiveness of the training program.

Keywords: Training Program, Stories, Moral Intelligence, Early adolescence.

مقدمة:

تحتل الأخلاق مكانة مرموقة في علم النفس التربوي وفي الشرائع كلها، فقد جاءت كثير من النظريات في علم النفس التربوي تدعو إلى الأخلاق، فبعضها في النمو الأخلاقي، وبعضها في التربية الأخلاقية، وبعضها الآخر في الذكاء الأخلاقي.

وقد اهتم الإسلام بالجانب الأخلاقي اهتماما كبيراً، إذ امتدح الله عز وجل نبيه ﷺ في القرآن الكريم بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴿٤﴾﴾ [القَلَم: 4]، وأوضح النبي ﷺ أن الدعوة إلى الأخلاق من غايات بعثته بقوله: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق" (1) (بن حنبل (2021) حديث رقم 8939)، وحث المسلمين عليها ورغبهم بها فقال: "إن أحبكم إلى وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحاسنكم أخلاقا" (2) (الترمذي(1975) ، حديث رقم 2018).

ولأهمية الأخلاق اتجهت العديد من النظريات في الغرب نحو الذكاء الأخلاقي وكان للعالمة بوربا السبق في صياغة نظرية الذكاء الأخلاقي؛ حيث لاحظت التدني الأخلاقي في المجتمعات الغربية مما جعلها تُطلق عليه اسم التآكل الأخلاقي، كما لاحظت بوربا أن الفساد الأخلاقي انتشر ليس فقط في المجتمع الأمريكي، بل تعدى ذلك إلى أوروبا كلها؛ لذا أصبح من الأهمية بمكان تناول هذا المفهوم وانتمائه إلى الذكاءات المتعددة وبيان مدى ارتباطه ببعض المتغيرات سواء نفسية أو اجتماعية أو معرفية (3).

وتعرف بوربا (Borba,2001) (4) الذكاء الأخلاقي بأنه:"القابلية على فهم الصواب والخطأ، وأن نعمل عليه حتى يتسنى لنا أن نتصرف بطريقة أخلاقية، كالقابلية على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع، والانصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وقبول الفروقات وتقديرها، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام".

أما قطامي (2009) (5) فيعرف الذكاء الأخلاقي على أنه: "قدرة المتعلم على التفريق بين الصواب والخطأ بناءً على فهمه العميق ووعيه الأخلاقي، ويتطلب ذلك منه مراعاة آراء الآخرين، والتحكم في دوافعه السلبية، والالتزام بالقيم الأخلاقية والأوامر والنواهي، إضافة إلى تقبل وجهات النظر المختلفة من الآخرين بمرونة واحترام".

ويعرف الباحثان الذكاء الأخلاقي: على أنه القدرة على فهم القيم والمفاهيم المتعلقة بالصواب والخطأ، مما يدفع الفرد إلى اتخاذ قرارات سلوكية متوافقة مع المبادئ الأخلاقية والاجتماعية

والدينية. يشمل هذا النوع من الذكاء مجموعة من السمات الأساسية، منها القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم معاناتهم، والتحكم في الانفعالات السلبية والتغلب عليها بشكل إيجابي. كما يتطلب إصدار أحكام عادلة ومنصفة تجاه الآخرين، والعمل على نصرة المظلوم ومكافحة الظلم. إضافة إلى ذلك، يعزز الذكاء الأخلاقي التفاعل مع الآخرين بروح من الاحترام والتقدير والمودة، مما يسهم في بناء بيئة تربوية قائمة على القيم الإنسانية السامية.

فمن خلال هذه التعريفات، يتضح أن الذكاء الأخلاقي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنسان نفسه وبعلاقته بالآخرين، مثل احترام الآخر وتقبل وجهات نظره، بالإضافة إلى القدرة على التحكم في دوافع الشر والغضب، كل هذه الأفعال تتطلب قدراً من الذكاء الأخلاقي لدى الفرد ليتمكن من التعامل معها بشكل سليم، وتعد تنمية الذكاء الأخلاقي من الأولويات التربوية المهمة، خاصةً لدى المراهقين، حيث إن عدم القدرة على التمييز بين الخير والشر، والخلط بين الحق والباطل، والتعامل مع مفاهيم مثل التسامح وعلاقتها بالحالة النفسية، تشكل تحديات كبيرة في معاييرهم الأخلاقية.

لذا فإن مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي تستحق اهتماماً خاصاً، حيث تشهد تطوراً مهماً في حياة الفرد وفي هذه الدراسة، يتم التركيز على المراهقة المبكرة والتي تمتد تقريباً من عمر عشر سنوات إلى ثلاثة عشر عاماً وهي التي تتماشى مع سنوات الدراسة المتوسطة[6]، ويرى آخرون أن مرحلة المراهقة المبكرة تمتد من بداية البلوغ إلى ما بعد ظهور السمات الفسيولوجية الجديدة بحوالي عام تقريباً، وتتميز هذه الفترة بالعديد من الاضطرابات النفسية والعاطفية مثل القلق، التوتر والصراع الداخلي، فضلاً عن المشاعر المتضاربة، وبشكل عام، تمثل المراهقة المبكرة فترة من التغيرات العنيفة والحادة، مصحوبة بتغيرات جسدية ووظيفية تؤدي إلى شعور المراهق بعدم التوازن وصعوبة السيطرة على هذه التغيرات، وغالباً ما تظهر الاضطرابات الانفعالية في شكل تقلبات مزاجية مفاجئة، تتراوح بين الحزن والفرح، وقد يصاحبها شعور بالضياع وعدم اليقين بشأن المستقبل[7].

ويشير عبد الكريم وخطاطبة والسكري والعلم (2019) [8] إلى أن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، لكنها لا تعني اكتمال النضج، حيث يبدأ الفرد في هذه المرحلة في عملية النضوج التي تستغرق سنوات عدة قد تمتد حتى عشر

سنوات. وبالتالي، تتطلب هذه المرحلة تعليمًا وتدريبًا خاصًا يساعد المراهق على الانتقال السلس من الاعتماد على الآخرين في تلبية احتياجاته إلى تحمل مسؤولية ذاته.

ومن الضروري توفير وسائل فعّالة لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين، ومن أبرز هذه الوسائل هي القصة. فقد أكد كل من أبو طالب وملك (1989) [9] أن القصة تعد من أقوى الوسائل التربوية التي تؤثر في المتعلم وتساهم في تربيته، حيث تحفز جميع الاستعدادات العقلية والانفعالية للمتابعة بتركيز واهتمام، ما يجعل المعلومات والأفكار تتسلل إلى النفس بسرعة، وتترسخ في الذاكرة بعمق؛ وذلك لأن الكلمات قد تُنسى ولكن الأحداث والوقائع تبقى عالقة في الذهن.

وتعد القصة من الأساليب التربوية الفعّالة التي تسهم بشكل كبير في تعليم وتدريب الطلاب في مختلف جوانب الحياة. فهي تؤثر بعمق في نفس الفرد وعقله، حيث تثير تفكيره وتلامس مشاعره وأحاسيسه، مما يتيح له فرصة التقمص الوجداني لشخصيات القصة والتفاعل معها بشكل عاطفي. فمن خلال هذه التفاعلات يكتسب المراهق العديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تساعده على فهم مشاعره وانفعالاته وتوظيفها بشكل صحيح. وبالتالي فإن القصة تساهم في تعزيز الذكاء الوجداني لدى الأفراد وتطوير قدرتهم على التعامل مع مشاعرهم بوعي أكبر[10].

أما في القرآن الكريم، فتعد القصة من أقوى الأساليب التربوية تأثيرًا، حيث تترك أثراً وجدانيًا إيجابيًا يدفع الفرد نحو الاعتبار والتفكر. وتتميز القصص القرآني بتربيتها الشاملة والمتكاملة، إذ لا تبرز جانبًا من جوانب الإنسان على حساب آخر، بل تهدف إلى تربية جميع جوانب الإنسان: الجسمي، والروحي، والعقلي. كما أن هذه القصص تقدم تربية متكاملة بحيث يتم توجيه كل جانب بما يتناسب مع احتياجاته التربوية، مما يجعلها أداة فعالة في التربية النفسية والإيمانية [11].

في هذا السياق، سعى الباحثان إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن.

لذلك كانت هذه الدراسة التي تربط القصص من القرآن الكريم والسنة النبوية لتحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن من خلال برنامج تدريبي. ولعلها تسهم في تحقيق هذا الهدف بشكل فعّال.

في النهاية، تظهر تداخل نظريات النمو الأخلاقي مع نظريات الذكاء الأخلاقي لتقدم إطار شامل لفهم تطور الأفراد في اتخاذ القرارات الأخلاقية. فمثل نظرية كولبرغ (Kohlberg) توضح أن النمو الأخلاقي يرتبط بتطور التفكير المعرفي لدى الأفراد، حيث يتنقلون من اتخاذ قرارات مدفوعة بالذات إلى تبني مبادئ أخلاقية معقدة مثل العدالة والمساواة، وتؤكد هذه النظريات على أن النمو الأخلاقي هو عملية تدريجية تعتمد على التفكير النقدي وتوسيع الأفق الفكري.

من جهة أخرى، تقدم نظريات الذكاء الأخلاقي، مثل نظرية بوربا(Borba) ، رؤية تربط الكفاءة الأخلاقية بالفهم العاطفي والاجتماعي، حيث يشمل الذكاء الأخلاقي القدرة على التعاطف مع الآخرين وتقدير العواقب الأخلاقية لأفعال البشر، هذا يشير إلى أن تطور القدرات الأخلاقية يتطلب ليس فقط اكتساب المبادئ الأخلاقية تدريجيًا كما في نظرية كولبرغ(Kohlberg) ، بل أيضًا تنمية الذكاء الأخلاقي الذي يساعد في تطبيق هذه المبادئ بفاعلية في الحياة اليومية.

وبذلك، يتضح أن نمو القدرات الأخلاقية يتطلب تكامل الجوانب المعرفية والعاطفية، مما يبرز أهمية تعزيز مهارات التفكير النقدي والقدرة على التعامل مع المواقف الأخلاقية بشكل واعٍ وعاطفي، وهذا يساهم في بناء شخصية أخلاقية متوازنة.

والقرآن الكريم مليء بالقصص التي تحمل معاني عميقة ودلالات تربوية، لما لها من تأثير قوي في النفس البشرية والعقل. كما قال الله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ ﴾ [يُوسُف : 3]، وأضاف: ﴿لَقَدْ كَانَ فِى قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِى ٱلْأَلْبَـٰبِ﴾ [يُوسُف : 111]، مما يبرز القصة كمصدر للعبرة والهدى، ووسيلة فعالة لتحقيق الاستفادة التربوية والعقلية من قصص الأنبياء.

والقصة القرآنية ليست مجرد سرد للأحداث أو ترفًا فنيًا، بل هي وسيلة هادفة تحمل رسائل تربوية عميقة. فهي ليست مجرد تاريخ يروى، ولا تسلية تهدف إلى المتعة الفنية فحسب، بل تأتي بهدف توجيه الناس وإصلاحهم. بما أن مصدر القصة القرآنية هو القرآن الكريم، الذي يعد وحيًا إلهيًا، فإن الأهداف منها تتماشى مع الأهداف السامية لبقية أشكال التعبير القرآني، ومع ذلك، تتميز القصة القرآنية بتأثيرها النفسي والوجداني الخاص، حيث تعرض أحداثًا حية وكأنها تحدث أمام المتلقي، رغم أنها تتعلق بأقوام مضت، مما يجعلها وسيلة فعّالة لزرع القيم والمبادئ في نفوس الأفراد [12].

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الذكاء الأخلاقي باختلاف المتغيرات التي استخدمتها تلك الدراسات وقد كانت هذه الدراسات ذات صلة مباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية.

ومن هذه الدراسات، دراسة عابد (2014)[13] فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي مستند إلى القصص القرآني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم توزيعهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث ضمت كل مجموعة (30) طالبة، تم تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقي قبليًا وبعديًا على جميع الطالبات، كما تم تنفيذ البرنامج التعليمي الذي أعدته الباحثة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطالبات على مقياس الذكاء الأخلاقي وأبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية، مما يبرز تأثير البرنامج التعليمي المستند إلى القصص القرآني في تعزيز الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات.

أما دراسة أبو مدين (2017)[14] فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي ديني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى نزلاء مؤسسة الربيع في محافظات غزة، تكونت عينة الدراسة من (26) حدثًا، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (13) حدثا ومجموعة ضابطة (13) حدثا ، تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي الذي يتكون من ستة أبعاد رئيسية: التعاطف والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والتسامح والعدالة، صممت الباحثة برنامجًا إرشاديًا دينيًا مكونًا من (18) جلسة، مدة كل جلسة (90) دقيقة، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي الديني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى النزلاء، حيث أظهرت الفروق الإحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الذكاء الأخلاقي (التعاطف، الضمير، الاحترام، التسامح)، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في بعدي الرقابة الذاتية والعدالة.

وترى دراسة أحمد (2020)[15] التي هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي في تنمية بعض مهارات السلوك الإيجابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما سعت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مهارات السلوك الإيجابي، والتحقق من استمرار تأثير البرنامج التدريبي بعد تطبيقه، تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (11-12) سنة، منهم (20) تلميذًا و(21) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الشهيد السيد كمال كريم بمحافظة الإسكندرية، استخدمت الباحثة مقياسين: الأول

لقياس الذكاء الأخلاقي، والثاني لقياس مهارات السلوك الإيجابي، بالإضافة إلى برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات السلوك الإيجابي مثل الإيثار والتعاون والمسؤولية الاجتماعية، وذلك لصالح القياس البعدي، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في القياس البعدي لهذه المهارات، وفيما يتعلق بالاستمرارية، أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج في تنمية مهارات السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.

أما دراسة حسين(2021) [16] فتناولت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في بغداد، تكونت العينة من (30) طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، اعتمدت الباحثة على مقياس الذكاء الأخلاقي المعد وفق نموذج كولز (1997) والذي يتضمن (60) فقرة، كما تم تصميم برنامج تدريبي يتكون من (14) جلسة لتعزيز الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الطالبات.

بينما هدفت دراسة الشمري (2022)[17]إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني في تنمية الذكاء الأخلاقي (التعاطف الضمير، ضبط النفس الاحترام، العطف التسامح، العدل) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة تراوحت أعمارهم الزمنية بين (15-12) عاماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية، وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداد الباحث، وبرنامج إرشاد نفسي ديني لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

على مقياس الذكاء الأخلاقي، كما تبين وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قيسي (2024) [18] التي هدفت إلى دراسة فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس إدارة تعليم جازان، تم تطبيق المنهج التجريبي على عينة مكونة من (26)طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (13)طالبًا ومجموعة ضابطة تضم (13)طالبًا. استخدم الباحث مقياس الذكاء الأخلاقي وبرنامجًا إرشاديًا من إعداده، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، والتي بحثت في برامج تتناول الذكاء الأخلاقي، بعضها برامج تدريبية لتحسين مستوى الذكاء الأخلاقي كدراستي (أحمد، 2020؛ حسين، 2021)، وبعضها الآخر برامج تعليمية لتحسين مستوى الذكاء الأخلاقي مثل دراسة (عابد، 2014)، وبعضها برامج إرشادية مثل دراسات (أبو مدين، 2017؛ قيسي، 2024؛ الشمري،2022).

نلاحظ أن هذه الدراسات تناولت فئات متنوعة من حيث الفئة العمرية والحالة الصحية والبقعة الجغرافية، ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات وغيرها فإن أكثر دراسة تتشابه مع الدراسة الحالية هي دراسة (عابد، 2014) فقد تناولت موضوع الذكاء الأخلاقي من خلال برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الاستناد إلى فاعلية برنامج يستند إلى قصص من القرآن الكريم لتنمية الذكاء الأخلاقي، لكنها تناولت برنامجا تعليميا تعلميا وليس برنامجا تدريبيا، وتناولت قصص من القرآن الكريم فقط دون السنة النبوية، كما أنها تناولت مرحلة المراهقة المتوسطة وتحديداً طالبات الصف التاسع الإعدادي، بينما تتناول الدراسة الحالية مرحلة المراهقة المبكرة وتحديداً طالبات الصف السابع الأساسي.

والذي يلاحظ من خلال نتائج الدراسات السابقة: أن للبرامج التدريبية والتعليمية والإرشادية أثرا في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أفرادها، وقد جاءت كثير من التوصيات في الدراسات السابقة بإجراء المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات، كما يلاحظ أيضاً قلة وجود دراسات مستندة إلى برامج تدريبية تستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية للإناث في مرحلة المراهقة المبكرة، ولا يوجد –حسب اطلاع الباحثة- أي دراسة

سابقة تجمع بين قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية كبرنامج تدريبي لتحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن، وعليه فإن هذه الدراسة تتصف بالجدة والحداثة من حيث الجمع بين متغيراتها في دراسة واحدة.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد، تتسم بالتحرر من القيود ورفض الأوامر وتحدي المعايير الاجتماعية، حيث يسعى المراهق لإثبات ذاته والتأكيد على هويته. ففي هذه المرحلة يزداد النمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي، وقد يزداد أيضًا الميل إلى الانحرافات السلوكية، حيث تتسم هذه الفترة بظهور نمط جديد للذات ومظاهر سلوكية غير سوية قد تشمل السلوكيات اللاأخلاقية، والاكتئاب والعزلة الاجتماعية[19].

ومن هنا، يصبح التركيز على القيم الأخلاقية من العناصر الأساسية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية، وتعدّ ركيزة مهمة لتحقيق التقدم والعيش الكريم، لذلك تحرص كافة الأديان والمجتمعات على تعزيز هذه القيم وحمايتها من الانهيار أو التأثر بالعوامل السلبية [20].

وفي هذا السياق، يرى الباحثان أن الذكاء الأخلاقي يمثل أحد أبرز الموضوعات الأخلاقية والنفسية التي يحتاجها المجتمع في العصر الحالي، في ظل غلبة التكنولوجيا والانفتاح العالمي، فأصبح المراهقون يواجهون تحديات أخلاقية كبيرة ناتجة عن الثورة التكنولوجية من جهة، وانتشار مفهوم العولمة والفراغ من جهة أخرى. أدى ذلك إلى قضاء ساعات طويلة أمام الإنترنت ومنصات التواصل الاجتماعي المختلفة، وكما لهذه التكنولوجيا الحديثة من ميزات، أيضاً لا أحد يستطيع أن ينكر سلبياتها وتأثيرها المدمر على سلوكيات وأخلاقيات المراهقين والمراهقات، ورغم فوائد هذه التكنولوجيا، إلا أنها تساهم أيضًا في تفشي سلوكيات وأخلاقيات غير مرغوب بها، خاصة في ظل تأثير الثقافات الغربية التي أصبحت تغزو المجتمعات العربية الإسلامية، مما أسهم في تقليد الكثير من المراهقين للغرب دون التمييز بين الصواب والخطأ، وقد أصبح من الشائع انتشار التصرفات غير اللائقة، مع ضعف المعرفة بالفضائل الأخلاقية.

وعليه، تُعد الأخلاق جزءًا أساسياً من الشخصية الإنسانية، سواء في تفاعل الفرد مع ذاته أو مع الآخرين. وتتأثر الأخلاق بنوع الثقافة والمرحلة التاريخية التي يعيش فيها المجتمع، فما هو مقبول في مجتمع ربما ليس مقبولا في مجتمع آخر[21].

ومن المصادر التي حثت الباحثين على مشكلة الدراسة أيضاً ما أوصت به بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عابد (2014) [22] حيث أوصت بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى أثر البرنامج التعليمي التعلمي المستند إلى القصص القرآني في تنميه أنماط الذكاء الأخرى كالذكاء الانفعالي والاجتماعي والروحي.

لهذا تم بحث أثر برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن.

وفي ضوء ذلك تم الإجابة عن الفرضيات الصفرية الآتية:

1.لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة يعزى للبرنامج التدريبي.

2.لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة يعزى للبرنامج التدريبي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1.إعداد برنامج تدريبي يستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقه على عينة من الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة، مما قد يساهم في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لديهن.

2.التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة.

3.تطوير مقياس للذكاء الأخلاقي يناسب مرحلة المراهقة المبكرة ويشتمل على سبعة أبعاد لنظرية بوربا، لقياس أثر البرنامج في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي.

4.رفع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة باستخدام برنامج تدريبي قائم على قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية بشكل عام من جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

-الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع المستخدمة ويمكن الرجوع إليها والتعمق فيما ورد فيها.

-تُبرز الدراسة أهمية الذكاء الأخلاقي وتركّز عليه كأحد الأنواع الحديثة من الذكاءات التي تُسهم في تطوير سلوكيات الأفراد، كما تسعى الدراسة إلى توظيف قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية كوسيلة فعّالة لتحسين هذا الذكاء، مما يعزز فهم الأفراد لأهمية الأخلاق في حياتهم اليومية والدينية.

-الانطلاق من نتائج وتوصيات هذه الدراسة لعمل أبحاث عليها من قبل مهتمين بمثل هذه الدراسة.

ثانياً: الأهمية العملية:

-الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي يستند إلى القصص القرآني والسنة النبوية.

-الاستفادة من مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في هذه الدراسة للمهتمين في هذا المجال.

-يمكن الانطلاق من نتائج الدراسة الحالية لعمل برامج تدريبية أخرى تغذي هذا الجانب.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

-البرنامج التدريبي:(Training program) "مخطط تربوي أو نظام تعليمي يتضمن مجموعة من الوحدات التعليمية المصممة بهدف تطوير وتنمية مهارات محددة لدى المتعلمين" [(23)].

-القصة (The story) : تعرَّف على أنها : "مجموعة من الأحداث التي يرويها الكاتب، تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث، تتعلق بشخصيات إنسانية تختلف أساليب حياتها وتصرفاتها، مما يعكس تنوع التجارب البشرية على سطح الأرض. ويتفاوت تأثير كل شخصية في القصة من حيث التأثير والتأثر، مما يعكس تفاعلها مع الأحداث" [(24)].

-القصة القرآنية (Quranic story) : "هي قصة هادفة، فهي ليست حلية للنص القرآني، أو ترفاً فنياً، أو تاريخاً لمجرد التاريخ، أو سرداً لمجرد التسلية والمتعة الفنية وهي إن كانت ذات خصائص فنية راقية، وتأثيراً فذ في المتلقي، فإنها صدق لا خيال فيه، وحق لا زيف فيه، وبما أن مصدر القصة القرآنية هو مصدر القرآن نفسه، وهو الوحي الإلهي . فالأهداف المتوخاة منها هي الأهداف ذاتها المتوخاة من أشكال التعبير الأخرى في القرآن الكريم" [(25)].

ويعرفها ابن عاشور [26] بقوله هي: "الخبر عن حادثة غائبة عن المُخبر بها، فليس ما في القرآن من ذكر الأحوال الحاضرة في زمن نزوله قصصًا مثل ذكر وقائع المسلمين مع عدوهم".

-**القرآن الكريم:** "هو كلام الله تعالى المنزل على رسوله محمد ﷺ المتعبد بتلاوته، المنقول إلينا بالتواتر، المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس" [27].

-**السنة النبوية:** "ما صدر عن النبي ﷺغير القرآن من قول، أو فعل، أو تقرير لقول أو فعل" [28].

أما السباعي [29] فيعرفها بأنها: "ما أُثِرَ عن النَّبي ﷺمن قولٍ أو فِعْلٍ أو تقريرٍ أو صِفةٍ خَلْقِيَّةٍ أو سِيرة، سواء كان قبل البعثة أو بعدها".

-**الذكاء الأخلاقي (Moral intelligence)** : عرفته بوربا (Borba,2001) بأنه: "القابلية والقدرة التي تمكّن الفرد من التمييز بين الصواب والخطأ، وتُتيح له تبني قناعات أخلاقية توجه سلوكه بما يتماشى مع المبادئ الأخلاقية. ويعتمد هذا على امتلاك سبع فضائل أخلاقية توجه تصرفاته الذاتية، وهي: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف أو الشفقة، التسامح، والعدالة" [30].

ويرى جاردنر (Gardenar,2003)[31] أن الذكاء الأخلاقي هو: "قدرة الفرد على احترام ذاته والآخرين، وفهم معاناة الآخرين، بالإضافة إلى التحكم في نفسه والابتعاد عن التصرفات القاسية أو الضارة".

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: هي الدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة على مقياس الذكاء الأخلاقي بعد تطبيق البرنامج التدريبي في هذه الدراسة.

-**المراهقة (Adolescence):** "هي فترة انتقالية بين الطفولة والبلوغ، ويُشتق مصطلح "المراهقة" من الفعل اللاتيني adolescere، الذي يعني "النمو"، وتمثل هذه المرحلة التحول من الاعتماد على التوجيه والحماية من قبل الكبار إلى مرحلة الاستقلالية والاعتماد على الذات، وتُعرف هذه الفترة أحيانًا بسن المراهقة أو مرحلة النمو المراهق" [32].

ويعرفها فهمي [33] بأنها: "مرحلة انتقالية في حياة الإنسان تمتد بين الطفولة والنضج، حيث يمر الفرد بتغيرات جسدية، نفسية، وعاطفية هامة، تُعتبر هذه المرحلة حساسة لأنها تمثل جسرًا بين الاعتماد الكامل على الأسرة والاستقلالية الذاتية، تتسم المراهقة بظهور الخصائص الجنسية الثانوية، وتكوين الهوية الشخصية، ونشوء مشاعر الانتماء إلى جماعة الأقران".

ويصفها علماء النفس بأنها فترة البحث عن الذات وتأكيد الهوية، حيث يبدأ المراهق في تطوير تصوره الخاص عن العالم ومكانه فيه [34].

-**المراهقة المبكرة:(Early adolescence)** "هي الفترة التي تمتد من سن عشر سنوات إلى سن ثلاثة عشر سنة تقريباً، وتتوافق مع سنوات الدراسة الإعدادية والمتوسطة" [35].

الحد الموضوعي:

-الحد البشري: اقتصرت عينة البحث على طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس بُناة المستقبل، مديرية لواء وادي السير،عمان/ الأردن.

-الحد المكاني: مدارس بُناة المستقبل التابعة لوزارة التربية والتعليم في عمان/ الأردن.

-الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/ 2024م.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة في عدة جوانب،منها: الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة، كما تظهر صعوبة تعميم نتائج العينة بشكل واسع؛ لأنها تقتصر على عينة محددة ضمن سياق جغرافي وبيئي معين.

ومن التحديات الأخرى التي واجهت الدراسة، تحديد الوقت المناسب لتنفيذ البرنامج، حيث يتكون البرنامج من (23) حصة صفية، تم تخصيصها من حصص المواد الدراسية في الفصل الدراسي، وقد تبين صعوبة التنسيق مع المدارس، إذ بعد مراجعة أكثر من عشر مدارس لم يكن من السهل الحصول على موافقة لتطبيق البرنامج، كما كانت هناك تحديات في تحديد أوقات الحصص، حيث تتفاوت مواعيد تطبيق الجلسات من أسبوع لآخر حسب توزيع الحصص المنهجية، مما استدعى بذل جهدا إضافيا لضمان تنفيذ الجلسات بما يتناسب مع الظروف المختلفة وأمزجة الطالبات في أوقات متفاوتة، لا سيما في مرحلة المراهقة المبكرة التي تتميز بتغيرات مزاجية قد تؤثر على استجابة الطالبات.

أدوات الدراسة:

يمكن تحديد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، وهي التي تم التحقق من خصائصها السيكومترية التي اتصفّت بها.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي تصميم شبه التجريبي من خلال مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، هو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، إذ إن في هذا النمط من

التصاميم لا يتم التخصيص العشوائي لأفراد الدراسة للمعالجات أو تخصيص المعالجات للأفراد، ويتم إجراء المعالجات التجريبية على المجموعات التي تم تشكيلها مسبقا مثل مجموعة الصف الدراسي [36].

أفراد الدراسة:

بلغ حجم أفراد الدراسة (50) طالبة من الصف السابع الأساسي من مدرسة بناة المستقبل والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية بعد أن تم التواصل مع عدة مدارس، ولكن لم تتحقق شروط الدراسة والموافقة الإدارية إلا من هذه المدرسة، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث تكون كل شعبة دراسية عينة حتى يسهل تطبيق البرنامج على أفرادها.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للذكاء الأخلاقي وبرنامج تدريبي مستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية لتنمية الذكاء الأخلاقي.

أولاً: مقياس الذكاء الأخلاقي:

تبنّ الباحثان نظرية "ميشيل بوربا " كإطار نظري لهذا المقياس، كما أنهما أفادا من مقياس الشمري(2015) [37] برسالتها (الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتذوق الجمالي لدى الطلبة الموهوبين في منطقة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.

الصدق والثبات للمقياس الأصلي:

صدق المقياس:

قامت الباحثة الشمري (2015) [38] لاختبار الصدق البنائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتم التوصل إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مجالات الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية للمقياس حيث تبين أن معاملات ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.71_0.85) وهي قيم مرتفعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وبما يعكس الصدق البنائي للمقياس.

ثبات المقياس:

قام الباحثان لاختبار ثبات المقياس باستخدام اختبار Test Retest (معامل الاستقرار) / تحقق هذا النوع من الثبات من خلال تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الأولية والتي بلغت (30) طالبة من مدرستي الحفاظ والإشراق في عمان/ الأردن، حيث تم التوصل

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين إلى أن معاملي الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي قد بلغ (0.88 و0.84) على الترتيب وهما مرتفعان يمكن الثقة بهما.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الأخلاقي:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس الذكاء الأخلاقي للشمري [39] والتي اعتمد به الباحثان على نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي وكان يحتوي هذا المقياس على ستة أبعاد من أبعاد الذكاء الأخلاقي، وهي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، التسامح، العدالة)، طورا الباحثان هذا المقياس بإضافة البُعد السابع من أبعاد نظرية الذكاء الأخلاقي لميشيل بوربا وهو (العطف)، وراعا عند إعداد الفقرات لهذا البعد أن تكون شاملة على تعريف العطف، وأن تكون بصيغة المتكلم وقابلة لتفسير واحد، كما تم حذف بعض الفقرات من بعض الأبعاد الأخرى؛ بحيث يكون لكل بُعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي السبعة (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة) سبعة فقرات على المقياس، وبهذا يُصبح مجموع الفقرات لكامل الأبعاد (49) فقرة. وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ويوضح الملحق (1) المقياس بصورته الأوّليّة.

الخصائص السيكوميترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس التربوي؛ وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لقياس الذكاء الأخلاقي ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس وتعديل الفقرات بناء على ملاحظاتهم.

الدلالة التمييزية في الدراسة الحالية:

تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف السابع في الأردن من خارج عينة الدّراسة ومن داخل المجتمع.

الجدول (1) معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلّية لمقياس الذكاء الأخلاقي

التعاطف			الاحترام			التسامح		
الرقم	البعد	المقياس ككلّ	الرقم	البعد	المقياس ككلّ	الرقم	البعد	المقياس ككلّ
1	.703**	.685**	7	.642**	.532**	10	.738**	.811**
2	.763**	.645**	21	.723**	.786**	11	.691**	.689**
14	.804**	.768**	22	.679**	.754**	40	.597**	.310*
15	.834**	.764**	26	.395**	0.239	41	.537**	.378**
24	.665**	.676**	27	.538**	.543**	42	.559**	.566**
33	.529**	.387**	38	.705**	.636**	44	.612**	.623**
36	.798**	.807**	48	.652**	.534**	45	.727**	.700**
ارتباط البعد بالمقياس		**.916**	**ارتباط البعد بالمقياس**		**.908**	**ارتباط البعد بالمقياس**		**.890**
الضمير			**العطف**			**العدالة**		
3	.744**	.686**	8	.624**	.650**	12	.650**	.695**
4	.811**	.806**	9	.328*	0.218	13	.650**	.732**
16	.753**	.721**	32	.727**	.574**	30	.685**	.703**
19	.765**	.709**	28	.847**	.833**	31	.380**	0.069
20	.698**	.572**	29	.769**	.678**	32	.694**	.686**
25	.691**	.619**	39	.639**	.592**	43	.494**	0.174
34	.807**	.744**	47	.642**	.618**	46	.771**	.689**
ارتباط البعد بالمقياس		**.918**	**ارتباط البعد بالمقياس**		**.899**	**ارتباط البعد بالمقياس**		**.839**
ضبط النفس								
5	.671**	.590**						
6	.641**	.640**						
17	.657**	.590**						
18	.833**	.696**						
35	.748**	.681**						
37	.718**	.631**						
49	.641**	.647**						
ارتباط البعد بالمقياس		**.898**						

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للمقياس تراوحت بين (0.246-0.521)، وأن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد تراوحت بين (0.300- 0.678)، وأن قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.459-0.692)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالبعد أعلى من (0.30)، فبقي المقياس مكونًا من (49) فقرة.

ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي في الدراسة الحالية:

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده من خلال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، حيث طبّق على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن من خارج عينة الدّراسة ومن داخل المجتمع، والجدول (5) يبين معاملات ثبات أبعاد المقياس والمقياس ككلّ.

الجدول (2) معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والمقياس ككلّ:

البعد	معامل الاتساق الداخلي
الذكاء الأخلاقي ككل	0.961
التعاطف	0.831
الضمير	0.867
ضبط النفس	0.837
الاحترام	0.701
العطف	0.746
التسامح	0.735
العدالة	0.700

يبين الجدول (2) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس جيدة؛ حيث تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين (0.700-0.961)، وهي معاملات ثبات أعلى من (0.60)، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النّهائيّة حيث تكون من (49) فقرة.

تصحيح المقياس:

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد التدريج الثلاثي لقياس مستوى الذكاء الأخلاقي، حيث تم إعطاء الإجابة دائمًا 3 درجات، أما الإجابة أحيانًا درجتان، وأخيرًا تم إعطاء الإجابة نادرًا درجة

واحدة، وكانت جميع الفقرات إيجابية عدا الفقرات (2، 6، 7، 9، 17، 18، 19، 26، 31، 33، 35، 36، 40، 41، 43) فهي فقرات سلبية وتم عكس الدرجات على تصحيح المقياس لها.

كما تم تقسيم متوسطات الذكاء الأخلاقي باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{3\text{-}1}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$$

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

من (1.00- 1.66) مستوى منخفض.

من (1.67- 2.32) مستوى متوسط.

من (2.33- 3.00) مستوى مرتفع.

تكافؤ المجموعات:

للتأكد من تكافؤ المجموعات تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي على مقياس الذكاء الأخلاقي؛ لمعرفة فيما إذا كان هنالك تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الأخلاقي ككل	الضابطة	25	2.22	0.149	-0.425	48	0.673
	التجريبية	25	2.24	0.122			
التعاطف	الضابطة	25	2.12	0.209	-1.536	48	0.131
	التجريبية	25	2.21	0.185			
الضمير	الضابطة	25	2.28	0.249	-1.404	48	0.167
	التجريبية	25	2.38	0.240			
ضبط النفس	الضابطة	25	2.03	0.322	-0.193	48	0.848
	التجريبية	25	2.05	0.305			
الاحترام	الضابطة	25	2.18	0.281	-0.213	48	0.832
	التجريبية	25	2.19	0.288			
العطف	الضابطة	25	2.39	0.278	1.355	48	0.182

	التجريبية	25	2.29	0.259			
التسامح	الضابطة	25	2.19	0.254	-1.145	48	0.258
	التجريبية	25	2.28	0.275			
العدالة	الضابطة	25	2.34	0.247	1.168	48	0.249
	التجريبية	25	2.25	0.271			

يتبين من نتائج جدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الأخلاقي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي؛ إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثانياً: البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي من قصص القرآن الكريم والسنة النبوية لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن بالاستناد إلى نظرية بوربا للذكاء الأخلاقي كإطار نظري للبرنامج، حيث روعي فيه اشتمال القصص من القرآن الكريم والسنة النبوية على أبعاد الذكاء الأخلاقي وأن يكون مناسبا للفئة العمرية للإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن.

التعريف بالبرنامج التدريبي:

أولاً: أهداف البرنامج:

الهدف العام:

تحسين درجة الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن من خلال قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية.

الأهداف الخاصة:

1.تقدير أهمية القرآن الكريم والسنة النبوية في سائر جوانب الحياة.

2.التعرف إلى كيفية التعامل مع القصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في مواقف الحياة الحالية، والاستفادة من تطبيقها وأنها صالحة لكل زمان ومكان.

3.التدريب على الذكاء الأخلاقي من خلال قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية ومكوناته حسب نموذج بوربا (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، العطف، التسامح، العدل).

ثانياً: الأساس النظري للبرنامج التدريبي:

تمَّ بناء البرنامج التدريبي استنادًا إلى المكونات السبعة للذكاء الأخلاقي بحسب ما تراه بوربا بوربا في نظريتها.

ثالثاً: مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من (23) جلسة، موزَّعة على مكونات الذكاء الأخلاقي السبعة لكل مكون ثلاث جلسات، جلستان تحتوي على قصص من القرأن الكريم والسنة النبوية، والجلسة الثالثة لمناقشة الواجبات البيتية -حيث يتم في نهاية كل جلسة توزيع ورقة عمل- وعمل عصف ذهني وتغذية راجعة لما تم طرحه في الجلستين السابقتين، بالإضافة لجلسة ترحيبية تعريفية، وجلسة ختامية تقيمية، مُدة كل جلسة خمس وأربعون دقيقة -زمن حصة صفية- ويوضح الملحق (5) نموذجا من أوراق العمل التي كانت توزع في نهاية الجلسات.

رابعاً: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

الحوار والمناقشة، الأسئلة السابرة، المجموعات التعاونية، لعب الدور، العصف الذهني، فكر زاوج شارك، استراتيجية 555، ماذا لو، التفكير الناقد، التفكير التأملي، القصة، بطاقات المشاعر، لوحات تعزيزية بين المجموعات ونقاط تعزيزية فردية.

خامساً: إجراءات البرنامج التدريبي:

-تقديم الجلسة التمهيدية للدروس وتعريف الطالبات بأهمية القرآن الكريم والسنة النبوية في الحياة اليومية ومن ذلك القصص التي وردت بهما.

-تقديم أوراق عمل لكل طالبة تحتوي على القصص المطروحة في البرنامج التدريبي من القرآن الكريم والسنة النبوية للمكون الأخلاقي، والواجبات البيتية.

-تقديم الفضيلة الأخلاقية وفق الاستراتيجية المناسبة للجلسة التدريبية، وفي كل جلسة يتم مراجعة ما سبق وأخذ التغذية الراجعة بشكل سريع.

-تقديم كل فضيلة من الفضائل الأخلاقية ضمن ثلاث جلسات، جلستين تحتوي على قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية، والجلسة الثالثة تكون لمناقشة الواجبات البيتية وعمل عصف ذهني وتغذية راجعة لما تم طرحه في الجلستين السابقتين.

الخصائص السيكوميترية للبرنامج التدريبي:

الصدق الظاهري:

تم عرض البرنامج التدريبي على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس والاختصاص، خمسة منهم من المختصين في المجال التربوي وخمسة مختصين في الشريعة الإسلامية، كما هو مبين في

الملحق (7)؛ وذلك لمعرفة آرائهم في مدى صلاحية الجلسات لما صُمِمَت لأجله ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها وانسجامها مع الأبعاد ومدى ملائمتها للفئة العمرية،وعدد الجلسات المتضمنة في البرنامج التدريبي لكل بعد، والسلامة اللغوية والاستراتيجيات والأنشطة والواجبات البيتية من حيث تنوعها ووضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول البرنامج وتعديل الجلسات بناء عليها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

-حدد الباحثان أفراد الدراسة وقد اشتملت على شعبتين من الإناث من الصف السابع الأساسي قسمتا بشكل عشوائي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لا يطبق عليها البرنامج.

-بعد الحصول على ورقة تسهيل المهمة وجميع الموافقات من الجهات المختصة في الجامعة، و زيارة المدرسة التي تم اختيارها لتطبيق البرنامج التدريبي، وشرح للمديرة وبعض المعلمات أهمية البرنامج التدريبي وأهمية الذكاء الأخلاقي في حياة الفرد، وأبدت المديرة تعاونا ملموساً وإعجاباً بمثل هذه البرامج وحاجة الطالبات لها وافتقارهنّ إليها، وتم تخصيص حصتين دراسيتين من كل أسبوع للبرنامج التدريبي، بحيث تم تطبيقه على مدار فصل دراسي كامل.

-طبق المقياس القبلي على عينة الدراسة كاملة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لمعرفة مدى امتلاكهن لمكونات الذكاء الأخلاقي، وتمت الإجابة على المقياس بحضور الباحثة للإجابة عن أسئلة الطالبات وإعطاء التعليمات المناسبة من حيث الوقت وكيفية الإجابة وشرح طريقة الإجابة عن الفقرات السلبية في المقياس.

-بعد تصحيح إجابات الطالبات (المجموعة التجريبية والضابطة) على فقرات المقياس، عقد اجتماع مع المجموعة التجريبية لشرح طبيعة البرنامج التدريبي والهدف من الدراسة والاتفاق على الأمور الأساسية مثل الانضباط والعمل بروح الفريق والالتزام بالحضور ومتابعة حل الواجبات والمشاركة الفاعلة في الحصة وطرح الأسئلة التي تشكل غموضا لديهن في أي أمر مطروح داخل الجلسات التدريبية، كما بين للطالبات أهمية القصص القرآني والسنة النبوية، وتأثيرهما على حياة الفرد من حيث السلامة النفسية بالامتثال لكتاب الله وسنتة نبيه، وأهمية الرجوع لدستور الأمة القرآن الكريم وقائدها محمد ﷺ للنجاة من فتن العصر.

-البدء بإعطاء أول جلسة ترحيبية للطالبات ومن ثم ثلاثة جلسات لكل مكون أخلاقي وجلسة ختامية توديعية، وبذلك تكون جلسات البرنامج (23) جلسة بواقع (45) دقيقة لكل منها.

-طبق المقياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة في نهاية البرنامج التدريبي، وتم تفريغ البيانات البعدية وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن سؤالي الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=**0.05**) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة تعزى للبرنامج التدريبي.

لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي، ويبين الجدول (4) النتائج.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضّابطة	2.22	0.149	2.26	0.117
التّجريبيّة	2.24	0.122	2.51	0.094

يتضح من نتائج جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (2.51)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة للقياس البعدي (2.26)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التغاير الأحادي "**ANCOVA**" والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التغاير الأحادي "ANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس الذكاء الأخلاقي

مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا - حجم الأثر
قبلي	**0.284**	**1**	**0.284**	**51.396**	**0.000**	**0.522**
المجموعة	**0.751**	**1**	**0.751**	**135.789**	**0.000**	**0.743**
الخطأ	**0.260**	**47**	**0.006**			
الكلي	**1.356**	**49**				

تبين نتائج جدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=**0.05**) بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح

المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ف" (135.789)، وبلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي على الذكاء الأخلاقي (74.3%) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (**α= 0.05**) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن تعزى للبرنامج التدريبي"، والجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في مقياس الذكاء الأخلاقي.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في مقياس الذكاء الأخلاقي

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	**2.261**	**.015**
تجريبية	**2.507**	**.015**

تبين نتائج جدول (6) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة؛ إذ بلغ (2.507)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (2.261).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة يعزى للبرنامج التدريبي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ف" (135.789)، وبلغ حجم الأثر للبرنامج التدريبي على الذكاء الأخلاقي (74.3%) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة يعزى للبرنامج التدريبي"، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة؛ إذ بلغ (2.507)، بينما بلغ للمجموعة الضابطة (2.261).

يمكن القول بأن السبب وراء تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة قد يعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي استهدف تنمية وتحسين الذكاء الأخلاقي، فقد أشار منظروا الذكاء الأخلاقي إلى أن الذكاء الأخلاقي يمكن التدريب عليه وتنميته، كمان أنه يتطور مع الوقت، ويمكن

تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتعليمية والمناهج الموجهة نحو القيم الأخلاقية، ومناقشة الأحكام الأخلاقية وخصوصا تلك الأحكام التي تتجاوز مستوى نموهم الأخلاقي لمرحلة واحدة، ويمكن تعليمه في أي وقت أو في أي مرحلة عمرية [40].

ومن وجهة نظر الباحثين فقد يعزى السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة إلى أن البرنامج التدريبي كان يحوي على كثير من الاستراتيجيات والمهمات والأدوات التي تتناسب مع الفئة العمرية وتنسجم مع مستوى النمو المعرفي للطالبات، والتي كانت تشكل جاذبية لدى الطالبات وبالتالي تفاعلهن مع البرنامج التدريبي المطروح، وهذا كله ساهم في فاعلية البرنامج التدريبي.

وربما يمكن تفسير النتيجة إلى ما وفر أثناء التطبيق من تحديات وألعاب جماعية ونقاط فردية وجلسات داخل الغرفة الصفية وخارجها، أيضا ما وفر للطالبات من طريقة في التعامل تتناسب معهن كمراهقات، فكنّ يشعرن بأنهن موضع اهتمام ورعاية وفهم وبالتالي حب حضور الجلسات التدريبية وحضورها بانصات وفهم واهتمام، والمشاركة فيها وإدلاء ما في حياتهن من أمثلة مشابهة للقصص المذكورة من القرآن والسنة ولا شك أن هذا ساهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وأيضاً قد يعزى رد النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي بمهماته ومواقفه وأنشطته التي تنسجم مع المواقف والمشكلات في الحياة والواقع الذي تعيشه الطالبات، مما جعل الطالبات أكثر نشاطا ودافعية للتعلم بعد كل جلسة تدريبية للبرنامج، وبالتالي تعلم مهارات وقيم ثقافية وقدرات معرفية واجتماعية بحيث تصبح جزء من المخزون الأخلاقي لديهن [41].

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام القصص من القرآن الكريم والسنة النبوية يسهم في تحسين مستوى الذكاءالأخلاقي لدى الإناث، حيث لم تكن لدى الطالبات الكفاية العلمية بقصص القرآن الكريم والسنة النبوية، والضعف بالجانب اللغوي وعدم معرفة معاني المفرادت قد يؤثر على فهم القصص القرآني عند تلاوة القرآن الكريم بشكل عام، أو عند سماع القصص من السنة النبوية، لكن عند تفسير آيات القرآن الكريم التي تتضمن أبعاد الذكاء الأخلاقي حسب نظرية بوربا، فإن ذلك يجلب انتباه الطالبات وزيادة دافعيتهم للتعلم والفهم وتشويقهن وإثارة فضولهن وتساؤلاتهن وحس الاكتشاف لديهن وربط هذه القصص بالواقع، كما أن طريقة عرض القصص في بداية الجلسات ضمن استراتيجيات معينة وترتيل الآيات، تساعد على جذب انتباه

الطالبات وإثارة انتباههن لموضوع الجلسة والقصص التي سيتم تناولها وطرحها، ولأن القصة القرآنية من أهم الوسائل التي استخدمها الإسلام لتغذية العقول وتهذيب النفوس والتي رغم تطورات الحياة تظل وسيلة فعالة في التوجيه والإلهام. فهي تفتح أبواب الإلهام في النفس البشرية، مما يتيح الفرصة للتعلم منها والصبر على مواجهات الحياة. وتعد القصة في القرآن تعد أحد أبواب البيان القرآني العظيم، الذي يحتوي على معاني عديدة من الفضائل والأخلاق والسلوك [42].

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أنّ الأحاديث النبوية تعدّ من المصادر الأساسية لتعزيز القيم الأخلاقية في الإسلام، حيث إن للأسلوب القصصي في التربية الإسلامية وظيفة تربوية لا يحققها لون آخر من ألوان الأداء اللغوي. مما جعلها تمتاز بميزات لها آثارا نفسية وتربوية بليغة، محكمة، بعيدة المدى على مر الزمن، مع ما تثيره من حرارة العاطفة، ومن حيوية وحركية في النفس، تدفع الإنسان إلى تغيير سلوكه، وتجديد عزيمته بحسب مقتضى القصة وتوجيهها وخاتمتها، والعبرة منها [43].

فمن خلال طرح هذه القصص النبوية من الأحاديث ودمجها في الحياة العملية، فإن ذلك يساعدهم على التمسك بالمبادئ السامية التي يدعو إليها الدين الإسلامي، وتسهم أيضاً بشكل كبير في تحسين سلوكيات الفرد، وزيادة الوعي القيمي، والتفاعل الإيجابي لدى الطلبة.

وقد أشار الخفاف(2011) [44] بهذا الخصوص إلى أن الأخلاق تعدّ إحدى الجوانب المعبِّرة عن الشخصية، وتفاعل الفرد مع ذاته، أو مع الآخرين، وتتأثر الأخلاق بنوع الثقافة والمدة التاريخية التي تعيش فيها الجماعة، فما هو مقبول في مجتمع ربما ليس مقبولا في مجتمع آخر، ومن خلال أهمية القصص الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية وما لها من دور كبير في تحقيق القيم الأخلاقية لدى الفرد فتتضح أن طبيعة العلاقة تكون إيجابية بتأثر الفرد بالقصص القرآنية ورفع مستوى الذكاء الأخلاقي لديه.

وكذلك فهناك اتفاق مع هذه النتيجة قد وردت بوضوح من خلال ما قدمته بوربا (Borba) [45] والمتمثل بأن أول ثلاث فضائل تمثل الأساس والقاعدة التي يبنى عليها الذكاء الأخلاقي، وهي: التعاطف، والضمير، وضبط الذات، حيث تمثل مناعة قوية من التأثير على الناشئة، وتمثل مقاومة لهم ضد الرذائل، تليها الفضائل الأربع الأخرى، وهي: الاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل وجميعها نابعة من الأخلاق الإسلامية التي أكدت عليها قصص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابد(2014) [46] التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي تعزى إلى البرنامج التعليمي التعلمي القائم على قصص من القرآن من الكريم لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن تعزى للبرنامج التدريبي.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الأخلاقي، ويبين الجدول (6) النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	المجموعة	ضابطة		تجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاطف	القبلي	2.12	0.209	2.21	0.185
	البعدي	2.24	0.201	2.49	0.180
الضمير	القبلي	2.28	0.249	2.38	0.240
	البعدي	2.26	0.247	2.59	0.151
ضبط النفس	القبلي	2.03	0.322	2.05	0.305
	البعدي	2.13	0.285	2.41	0.186
الاحترام	القبلي	2.18	0.281	2.19	0.288
	البعدي	2.20	0.297	2.57	0.218
العطف	القبلي	2.39	0.278	2.29	0.259
	البعدي	2.37	0.277	2.64	0.144
التسامح	القبلي	2.19	0.254	2.28	0.275
	البعدي	2.29	0.191	2.49	0.292
العدالة	القبلي	2.34	0.247	2.25	0.271
	البعدي	2.31	0.239	2.40	0.198

يتضح من نتائج جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على أبعاد الذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج التدريبي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التغاير المتعدد "**MANCOVA**" والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التغاير المتعدد "MANCOVA" لدلالة الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

مصدر التباين	الأبعاد	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا حجم الأثر
قبلي	التعاطف	**0.015**	**1**	**0.015**	**0.395**	**0.533**	**0.010**
	الضمير	**0.573**	**1**	**0.573**	**22.164**	**0.000**	**0.351**
	ضبط النفس	**0.625**	**1**	**0.625**	**13.312**	**0.001**	**0.245**
	الاحترام	**1.566**	**1**	**1.566**	**57.065**	**0.000**	**0.582**
	العطف	**0.877**	**1**	**0.877**	**28.061**	**0.000**	**0.406**
	التسامح	**0.069**	**1**	**0.069**	**1.598**	**0.213**	**0.038**
	العدالة	**0.737**	**1**	**0.737**	**26.814**	**0.000**	**0.395**
المجموعة قيمة هوتلينغ (4.248) قيمة ف (21.241) الدلالة الإحصائية (0.000)	التعاطف	**0.604**	**1**	**0.604**	**15.607**	**0.000**	**0.276**
	الضمير	**0.725**	**1**	**0.725**	**28.060**	**0.000**	**0.406**
	ضبط النفس	**0.688**	**1**	**0.688**	**14.654**	**0.000**	**0.263**
	الاحترام	**1.098**	**1**	**1.098**	**40.011**	**0.000**	**0.494**
	العطف	**1.051**	**1**	**1.051**	**33.607**	**0.000**	**0.450**
	التسامح	**0.440**	**1**	**0.440**	**10.176**	**0.003**	**0.199**
	العدالة	**0.235**	**1**	**0.235**	**8.551**	**0.006**	**0.173**
الخطأ	التعاطف	**1.586**	**41**	**0.039**			
	الضمير	**1.059**	**41**	**0.026**			
	ضبط النفس	**1.924**	**41**	**0.047**			
	الاحترام	**1.125**	**41**	**0.027**			
	العطف	**1.282**	**41**	**0.031**			
	التسامح	**1.774**	**41**	**0.043**			
	العدالة	**1.127**	**41**	**0.027**			
الكلي	التعاطف	**2.486**	**49**				
	الضمير	**3.350**	**49**				
	ضبط النفس	**3.776**	**49**				
	الاحترام	**4.976**	**49**				
	العطف	**3.268**	**49**				
	التسامح	**3.384**	**49**				
	العدالة	**2.405**	**49**				

يبين الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي جميعها لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ف" دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعاطف	ضابطة	**2.238**	**0.042**
	تجريبية	**2.487**	**0.042**
الضمير	ضابطة	**2.285**	**0.034**
	تجريبية	**2.559**	**0.034**
ضبط النفس	ضابطة	**2.140**	**0.046**
	تجريبية	**2.406**	**0.046**
الاحترام	ضابطة	**2.218**	**0.035**
	تجريبية	**2.554**	**0.035**
العطف	ضابطة	**2.338**	**0.038**
	تجريبية	**2.666**	**0.038**
التسامح	ضابطة	**2.283**	**0.044**
	تجريبية	**2.496**	**0.044**
العدالة	ضابطة	**2.277**	**0.035**
	تجريبية	**2.433**	**0.035**

تبين نتائج جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي جميعها لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ف" دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α= 0.05**) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية

والضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

والجدول (8) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للاختبار البعدي في أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

الابعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعاطف	ضابطة	2.238	0.042
	تجريبية	2.487	0.042
الضمير	ضابطة	2.285	0.034
	تجريبية	2.559	0.034
ضبط النفس	ضابطة	2.140	0.046
	تجريبية	2.406	0.046
الاحترام	ضابطة	2.218	0.035
	تجريبية	2.554	0.035
العطف	ضابطة	2.338	0.038
	تجريبية	2.666	0.038
التسامح	ضابطة	2.283	0.044
	تجريبية	2.496	0.044
العدالة	ضابطة	2.277	0.035
	تجريبية	2.433	0.035

تبين نتائج جدول (8) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التجريبية بين (2.406-2.666)، أما للمجموعة الضابطة (2.140-2.338).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة يعزى للبرنامج التدريبي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي جميعها لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ف" دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وكان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التجريبية بين (2.406-2.666)، أما للمجموعة الضابطة (2.140-2.338).

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن قصص القرآن الكريم والسنة النبوية توفر للطلبة موارد ثمينة لتحسين مستوى الذكاء الأخلاقي، فمن خلال فهم وتطبيق هذه القصص، نستطيع أن نغرس القيم النبيلة في أنفسهم وفيمن حولهم، وتشجع الطلبة على التفاعل مع هذه القصص واستخدامها كأداة للتحسين الذاتي والمجتمعي، فإذا كان القرآن قد ترك أثرًا لا شك فيه في تربية نفس رسول الله ﷺ، وصحابته وقد شهدت بذلك السيدة عائشة زوج رسول الله ﷺ، فقالت في وصفه "كان خلقه القرآن[47]" (بن حنبل (2001) حديث رقم 24645 ورقم 25341)، بل إن شهادة الحق جل جلاله قد سبقت كل شهادة قال تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلًا﴾ [32: الفرقان] [48] فلا شك أن يترك أثرا في نفوس الطالبات وكل من يتلقى هذه القصص بفهم وتدبر ووضوح.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى المحتوى العلمي الوارد في القصص القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة حيث عمل الباحثان على جمع أكبر عدد من قصص القرآن الكريم والسنة النبوية التي تتماشى حاليا مع واقع الطالبات المعاش والتي تتشابه إلى حد كبير مع المواقف التي تتعرض لها الطالبات في البيت أو في الشارع أو في المدرسة، فلذلك كان لها الأثر الكبير في التأثر بهذه القصص والتي تضم عددا من القيم الخاصة بالمجتمع تتمثل بالتكافل الاجتماعي، ومساعدة الضعفاء، والعدالة، والمشاورة في الخير، والاحترام والضمير، وتزرع في النفس الكثير من الفضائل الأخلاقية مثل الرحمة، والصدق، والعدل، والأمانة، والحياء، والعفة، والتعاون، والتكافل، والإخلاص، والتواضع.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن السلوك الأخلاقي للفرد يقف وراء الذكاء الأخلاقي الذي يتطور بناء على الطريقة التي تمت بها عملية التنشئة الاجتماعية. كما يتطور هذا السلوك من خلال

التفاعل مع الآخرين (مثل العائلة، الأصدقاء، والمعلمين) وما لذلك من أهمية في تطوير الذكاء الأخلاقي. فالتجارب الاجتماعية تسهم بشكل كبير في تعزيز فهم الأطفال للمفاهيم الأخلاقية [49].

ولا شك أن تأثير تلاوة القرآن الكريم بعد فهم القصص الواردة فيه له أثر كبير في نفوس الطالبات، وكذلك معرفة الأحاديث النبوية وفهم قصصها أسهم بشكل كبير في هذه النتيجة التي كانت لصالح المجموعة التجريبية، حيث عبرت الطالبات عن هذه المشاعر خلال جلسات البرنامج التدريبي، وكان واضحا من خلال حديثهم أنهم تأثروا بفهم هذه القصص وأن تلاوة القرآن الكريم أصبحت تحقق لهن متعة أكبر وفهم أوضح، وعزز ذلك لديهن الهوية الإسلامية بشكل أعمق.

وقد أشار عبد الرحمن ومراد وأحمد (2018)[50] إلى أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي أكدت عليها بوربا ترتبط بالأنماط السلوكية الاجتماعية التي تعمل المجتمعات والمؤسسات التربوية على تنميتها لدى الطلبة، من خلال توجه أنماطهم السلوكية في مختلف السياقات، فالضمير واحترام الآخر والتعاطف وضبط النفس والتسامح والعدالة هي أسمى القيم والمفاهيم الأخلاقية المرتبطة بالسلوك الأخلاقي، وتنمية تلك المفاهيم ينعكس إيجابياً على إظهار الفرد للأنماط السلوكية الأخلاقية، وأن مكونات الذكاء الأخلاقي يمكن تحديدها بسبعة أبعاد رئيسة وهي: التعاطف والضمير وضبط الذات والاحترام والتسامح والعطف والعدالة، ويتضح من هذه الأبعاد الارتباط الوثيق بما تورده قصص القرآن والسنة النبوية من أمثلة ترتبط بشكل كبير في تنمية هذه المكونات.

وقد أكد مطاوع (2006)[51] على أن كتب السيرة النبوية تؤكد على سمو الأخلاق الإسلامية في مستواها الأعلى، وأن القصة القرآنية من أهم الوسائل التي استخدمها الإسلام -على الرغم من تطورات الحياة- لتغذية العقول، وتهذيب النفوس، والترويح المنشود، فهي تفتح في النفس البشرية مغاليق الإلهام، وتسهم في صناعة الوعي والفهم، وتحقيق الاعتبار والاتعاظ من تجارب السابقين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابد (2014)[52] التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي الفرعية قد تعزى إلى البرنامج التعليمي التعلمي لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

بعد اطلاع الباحثين على أثر البرنامج التدريبي المستند إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث في مرحلة المراهقة المبكرة في الأردن فإنهما يوصيان بما يأتي:

1. الاهتمام بعمل برامج تدريبية مستندة إلى قصص من القرآن الكريم والسنة النبوية لفئة المراهقة المبكرة وذلك لحاجتهم إلى فهم ومعرفة قصص القرآن الكريم والسنة النبوية وما تتركه من آثار إيجابية وتربية نفسية سوية في أسماعهم، مما يسهم في بناء مجتمع قوي أخلاقيا، صحي نفسيا، متمكن عقائديا.
2. الاهتمام بفئة المراهقة، وخاصة المراهقة المبكرة لحاجتهم لذلك كونهم في مقتبل العمر والتحديات.
3. توصية الكادر التعليمي المتواجدين في المدارس إلى تنمية فضيلة ضبط النفس بينهم باعتبارهم قدوة للطالبات، والإكثار من سرد القصص والمواقف التي تدل عليها.

الهوامش:

.

(1) أحمد بن حنبل، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق : شعيب الأرناؤوط؛ عادل مرشد وآخرون، بيروت، مؤسسة الرسالة، 2001م، (ط1).

(2) محمد بن عيسى بن سورة بن موسى الضحاك الترمذي، **سنن الترمذي**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، محمد فؤاد عبدالباقي وإبراهيم عطوة عوض، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1975م، (ط2).

(3)Borba, M. (2001). **Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing**. *(No Title)*.

(4) المرجع السابق

نايفه قطامي، **تفكيروذكاء الطفل**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009م (ط1). (5)

Adolescnce .Steinbrg, Laurence، ترجمة: د. أحمد إسماعيل هاشم، الأردن، دار الفكر، 2024م،ط(1) (6)

رمضان محمد القذافي، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2000م. (7)

(8) محمد عبدالكريم، يحيى خطاطبة، عماد السكري، بندر العلم، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، الرياض، مكتبة الرشد، 2019م.

خليل محمد أبو طالب، بدر محمد. ملك، **السبق التربوي في فكر الشافعي**، الكويت، مكتبة المنار، 1989م. (9)

(10)أسماء فتحي توفيق، أمل السيد خلف، فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة، **مجلة الطفولة العربية**، ص (71-37).

مسفر بن أحمد الوادعي، **الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته**، رؤية أدبية وتربوية، بيروت، 2016م (ط1). (11)

د. فضل حسن عباس، **القصص القرآني إيحاؤه ونفحاته**، دار الفرقان، 1985م (ط١). (12)

(13)فاطمة عبدالرحمن عابد، فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي مستند إلى القصص القرآني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، (رسالة ماجستير جامعية)، **كلية العلوم التربوية**، جامعة الحسين بن طلال، معان، ص (1-110).

(14) أبو مدين، فاطمة فرحان عواد (2017)،فاعلية برنامج إرشاد ديني لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى نزلاء مؤسسة الربيع في محافظات غزة، (رسالة ماجستير)، **كلية التربية**، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين، ص (1-190).

(15)أحمد، عزة عبدالجواد خليل (2020)، برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي وأثره في تنمية بعض مهارات السلوك الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية،(رسالة ماجستير)، **كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، مصر، ص(1_171).

(16)حسين، حوراء سعدون (2021)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، **مركز البحوث التربوية والنفسية**، العراق، العدد (70)، ص (382- 354).

(17) الشمري، طلال جزاع باجيه جزاع وزرى (2022)، فعالية برنامج إرشاد نفسي ديني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع 119

(18) قيسي، علي بن عبده أحمد(2024)، فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس إدارة تعليم جازان، (بحوث ومقالات)، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع78، ص (125-159).

محمد حسن بيومي، **دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، القاهرة، مكتبة زهران الشرق 2002م. (19)

(20) سالم، أحمد ومصطفى، أحمد (2006)، فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، **الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية**،.جامعة الملك سعود، 2006، ص (86-127).

إيمان عباس علي الخفاف، **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع 2011م. (21)

(22) عابد، فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي مستند إلى القصص القرآني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي

(23) سالم، أحمد ومصطفى، أحمد، فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر.

علي عبدالسميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن، **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة**، القاهرة، مطبعة شيماء 2012م (24)

د. فضل حسن عباس، **قصص القرآن الكريم**، عمان، دار الفرقان، 2000م. (25)

محمد الطاهر ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، تونس، الدار التونسية للنشر 1984م، ج1. (26)

فهد بن عبدالرحمن الرومي، **دراسات في علوم القرآن الكريم**، الرياض، مكتبة التوبة، 1999م (ط7). (27)

(28) محمد بن علي بن محمد الشوكاني (1250 ه)، **نيل الأوطار**، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، مصر، دار الحديث، 1993، ط(1).

مصطفى السباعي، **السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي**، دمشق، بيروت، المكتب الإسلامي.1982م (ط3). (29)

(30) Borba, M. (2001). **Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing**. *(No Title)*.

(31) Gardner, H (2003**), Multiple intelligence after twenty years.** U.S.A, American educational research association

(32) Crow, Lester D./ Crow Alice (1965). **Adolescent development and adjustment. Second edition**. McGraw-Hill Book Company

د. مصطفى فهمي، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مكتبة مصر، دار مصر للطباعة، 1998م (ط2). (33)

عبدالفتاح جلال، **علم نفس النمو: مراحل النمو النفسي**، دار المعارف 2005م (ط5). (34)

لورنس ستينبيرغ، **المراهقة**، ترجمة: د. أحمد إسماعيل هاشم، الأردن، دار الفكر، 2024م، ط(1). (35)

(36) أ.د. محمد وليد البطش، أ.د. فريد كامل أبو زينة، **مناهج البحث العلمي: تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، عمان -جامعة عمان العربية للدراسات العليا-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2007م (ط1).

(37)الشمري، قطنة الحميدي (2015)، الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتذوق الجمالي لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الموهوبين في منطقة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير)، **كلية الدراسات العليا**، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، ص (1-118).

(38) المرجع السابق

المرجع السابق (39)

(40) Borba,M, (2001**), Building moral intelligence the seven essential virtues that teach kids to do the right think**, San Francisco: Josses Bass

(41)Coles, R. (1997). **The moral intelligence of children**, New York: RandomHouse, Inc

سعيد عطية علي مطاوع، **الإعجاز القصصي في القرآن**، دار الآفاق العربية، 2006م (ط1). (42)

عبدالرحمن النحلاوي، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة**، دار الفكر2007م (ط 25) (43)

إيمان عباس علي الخفاف، **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع 2011م (44)

(45) Borba,M, (2001**), Building moral intelligence the seven essential virtues that teach kids to do the right think**, San Francisco: Josses Bass

(46) فاطمة عابد، **فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي مستند إلى القصص القرآني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي،**

(46) أحمد بن حنبل، **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق : شعيب الأرناؤوط؛ عادل مرشد وآخرون، بيروت، مؤسسة الرسالة، 2001م، (ط1).

عبدالرحمن النحلاوي، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة**، دار الفكر 2007م (ط 25). (48)

(49) Coles, R. (1997**). The moral intelligence of children**, New York: RandomHouse, Inc

(50)عبد الرحمن ،محمد ومراد ، محمد وأحمد أسماء . (2018) . أبعاد الذكاء الأخلاقي المنبئة بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، الزقازيق، (98)، 57-81

سعيد عطية علي مطاوع، **الإعجاز القصصي في القرآن**، دار الآفاق العربية 2006م (ط1). (51)

(52) عابد، فاعلية برنامج تعليمي تعلّمي مستند إلى القصص القرآني في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

الاستلزام الحواريّ في شواهد الكناية العربيّة: دراسة تحليليّة تداوليّة

د. نانسي أحمد مزيد السيد*

تاريخ وصول البحث: 2025/2/14م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على تطبيقات نظرية الاستلزام الحواريّ في أسلوب الكناية البلاغيّ انطلاقا من جملة من التساؤلات التي تدور حول مدى التّقاطع بين ما تقدّم في دراسة البلاغة العربيّة، وما قدّمه غرايس في نظريّته الحديثة؟ وكيف يُسهم تطبيق مفهوم من المفاهيم التداوليّة الحديثة في تفسير الظّواهر الخطابيّة التّواصليّة في العربيّة؟ من خلال تطبيق منهج تداوليّ على شواهد الكناية العربيّة في كتب البلاغة، بُغية الكشف عن تجليات مبدأ التّعاون في الاستلزام الحواريّ، وخصائصه وشروطه في أسلوب الكناية البلاغيّ، وبيان الأبعاد التداوليّة للكناية في الخطاب العربيّ.

وقد توصل البحث إلى أن الكناية استلزام حواريّ، تتحقق فيه خصائصه وشروطه، ويتولّد المعنى الاستلزاميّ من خلال خرق قاعدة من قواعد مبدأ التّعاون، ولا نستطيع أن نعمّم خرق قاعدة معيّنة على أمثلة الكناية ونماذجها، وتتحدد القاعدة المخترقة بتحليل العبارة تحليلا تداوليّا في ظلّ المقام التّخاطبيّ والبنية الثقافيّة، وتبيّن من خلال التّحليل أنّ العبارة الكنائيّة قد تتعدّى خرق قاعدة واحدة إلى خرق عدد من قواعد مبدأ التّعاون.

الكلمات المفتاحية: الكناية، التداوليّة، الاستلزام الحواريّ، مبدأ التّعاون

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

The Theory of Conversational Implicature in Arabic Euphemism: A Pragmatic Analytical Study

Abstract

This research aims to explore the theory of conversational implicature through examples of Arabic euphemism by addressing several questions: To what extent is there an intersection between traditional Arabic rhetoric studies and Grice's modern theory? How does the application of a contemporary pragmatic concept contribute to the interpretation of communicative rhetorical phenomena in Arabic? This study applies a pragmatic approach to examples of euphemism found in Arabic rhetorical texts to uncover manifestations of the Cooperative Principle in conversational implicature, its characteristics, and its conditions within the rhetorical style of euphemism. Additionally, it aims to elucidate the pragmatic dimensions of euphemism in Arabic discourse.

The study concludes that euphemism functions as a conversational implicature, fulfilling its characteristics and conditions. The implicature meaning arises from the violation of one of the maxims of the Cooperative Principle. However, it is not feasible to generalize the violation of a specific maxim across all examples and models of euphemism. Identifying the violated maxim requires a pragmatic analysis of the expression within the context of discourse and cultural framework. Furthermore, a euphemistic expression may violate more than one of the maxims of the Cooperative Principle.

Keywords: Euphemism, Pragmatics, Conversational Implicature, Cooperative Principle

مقدمة:

مع انشغال المناهج اللّغوية التّقليدية بدراسة مستويات النّظام اللغويّ من الصّوت والصّرف والتّركيب والدّلالة، وتموقعها في دائرة الوصف والتّفسير للبنى اللّغوية، ظهرت الحاجة إلى نظرية تتجاوز هذه الدائرة، وتعالج المعاني في ميدان الاستعمال، آخذة بعين الاعتبار الدّور الذي يلعبه حال طرفي العملية التّخاطبية في إنتاج معنى قد لا تمثل البنى اللّغوية الظاهرة له إلا طريقا للولوج من خلاله إلى المقصود. لا سيّما إن كان هذا التّجاوز يتسع ليشمل جوانب البنية الثّقافيّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة لطرفي الخطاب، إضافة إلى جوانب تصنعها أحيانا اللّحظة الآنيّة للعمليّة التّواصليّة، للإشارة إلى أنّ ثمة أطرافًا أخرى تتدخل في الوصول إلى المعنى التواصليّ المُحدد عبر الخطاب.

في ظلِّ إدراك هذا النّقص في فهم الدّرس اللّغوي، ظهرت التّداوليّة درسًا يتخطّى العلوم اللّغويّة في قضاياها إلى بحث التّواصل اللّغوي الإنسانيّ في ميدان الاستعمال، مجردا إياه من قيود الصّوت والكلمة والتّركيب والدّلالة، ساعيًا إلى إيجاد القوانين الكليّة التي تحكم أو توجّه الاستعمال اللغويّ السياقيّ.[1]

وللتّداولية أدواتها التي تُسهم في دراسة اللّغة في سياقاتها التّواصليّة، وتبحث في المعنى الضمنيّ خلف الكلمات والتّراكيب الظاهرة، فالسّياق، ونية المتحدث، والمعارف أو الخلفيات الثقافية، والاجتماعيّة المشتركة بين أطراف الخطاب، والاستلزام الحواريّ، أدوات التّداوليّة التي تعكس كيفيّة استخدام النّاس للّغة بشكل غير مباشر، بهدف إيصال معان أعمق في السّياقات التّواصلية.

وتعدّدت الدّراسات التي تناولت النّظريات والأدوات التّداوليّة في درس اللّغة الحديث، بين دراسات تأصيليّة باحثة في تجليات تلك النّظريات في التّراث العربيّ في مجالاته المتعددة: البلاغيّة والنّحوية واللّغوية، ودراسات تطبيقيّة، توظف النّظريات التّداوليّة الحديثة في فهم النّصوص العربيّة على اختلاف مستوياتها، وهي كثيرة لا يتسع المقام لحصرها، ولكنّنا نمثل على جزء منها يتعلق بدراسة تجليّات الاستلزام الحواريّ في التّراث العربيّ، ودراسة الكناية دراسة تداوليّة:

-دراسة مفصلة بعنوان "نظرية التّلويح الحواريّ"، لـ هشام عبد الله خليفة مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، ط1، 2013م، تناول فيها الباحث الاستلزام الحواريّ تحت عنوان التّلويح الحواريّ، معللًا استخدام المصطلح الذي اختاره للاستلزام الحواريّ، وقد بيّن في دراسته إسهام

العلماء العرب والمسلمين في تأسيس المقترب الدلاليّ، ولا سيّما الاستلزام الحواريّ، وأثبت أنّهم كانوا على علم بجوهر المفاهيم الأساسيّة التي تناولها غرايس ومن تبعه من اللّغويين في هذا المجال.

-وفي دراسة موسومة بـ " الاستلزام الحواريّ في التراث العربيّ، أسلوب الاستفهام عند السكاكي أنموذجا" لـ: د. زهور شتوح، ود. عز الدين عزيز، جامعة باتنة، الجزائر، منشور في مجلة القارئ للدراسات الأدبية واللغوية والنقدية، مج 4، ع1/ 2021/3

سعى الباحثان إلى وصف الاستلزام الحواريّ في التّراث العربي البلاغيّ، من خلال كتاب مفتاح العلوم للسكاكيّ، تحديدا في أسلوب الاستفهام، وبينا بالدّليل مدى وعي السكاكيّ الضمنيّ بهذه الظاهرة، وبكنه مفاهيمها الأساسية التي تناولها بول غرايس.

-ووقفت الباحثة ليلى كادة في دراستها بعنوان "الاستلزام التخاطبيّ في التراث اللّساني العربيّ" على ظاهرة الاستلزام الحواريّ انطلاقا من جملة من التساؤلات التي أجابت عنها في الدراسة، أبرزها كيف يُنتقل من المعنى الصريح إلى المعنى المستلزم خطابيًّا، وما مدى انتباه القدماء لهذه الظواهر التّداوليّة.

-وفي دراسة الباحث سلطان بن محمد المطرفي الموسومة بـ "الاستلزام الحواري في الأساليب النّحوية: دراسة وصفية تحليليّة لنماذج من صحيح مسلم"، وظف الباحث مبادئ الاستلزام الحواريّ (الكم، والكيف، والمناسبة، والجهة) تداوليّا في شرح خروج الأساليب النّحوية عن مبانيها حذفًا، وزيادة، وتعديلًا، واستبدالًا عن معانيها الأصليّة إلى معان ضمنيّة مُستلزمة يحدُدها السّياق.

وتعدّدت الدّراسات التّطبيقية التي توظف تقنية الاستلزام الحواريّ لبيان أثره في تأويل الخطاب وإدراك المقاصد، وتنوعت عينة الدّراسة أو التّطبيق بين النّصوص القرآنيّة، والشّعريّة، والنثريّة، وكتب النّحو والبلاغة، ومن هذه الدّراسات:

-"الاستلزام الحواريّ في سورة يوسف: دراسة تداولية" للباحثة إفهام القباطي، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، مج5، ع12، 2020م.

-"الاستلزام الحواري، آيات من القرآن الكريم أنموذجا" للباحثة رضية باحميد، حولية كلية اللّغة العربيّة، جرجا/ مج28، ع1، 2024م

-"الاستلزام الحواريّ في كتاب سيبويه، دراسة تطبيقيّة في ضوء علم اللّغة التداوليّ"، مجدي الهنداوي، رسالة دكتوراه، جامعة طنطا، مصر.

-"الاستلزام الحواريّ استراتيجيّة للتّأدب في الخطاب اللّغويّ: مقاربة تداولية في الخطب نهج البلاغة"، دريول كريم، حوليات آداب عين شمس، مج2021،49.

-الاستلزام الحواري لدى غرايس، دراسة لنماذج مختارة من شعر محمد بن حازم الباهلي، مجلة آداب الرافدين، مج52/ع91.

ومن الدّراسات التي خصّت الكناية بالدّراسة التّداوليّة، منها:

-"الأبعاد التّداوليّة للكناية في المنظومة البلاغيّة العربيّة"، ليلى كادة، جامعة بسكرة، الجزائر، مجلة فصل الخطاب، 2014م، درست الباحثة الكناية بوصفها سبيلا للمتكلم لإقرار ما ليس يتقرر بمجرد الإثبات المباشر، وجعلت الخرق في العبارات الكنائية عامّة في مبدأ التّعاون خرقا لقاعدة الكيف، وهذا ما لا ينسجم مع نتائج هذ الدّراسة، وبينت الباحثة تنبّه الأوائل إلى أنّ المقولات الكنائيّة مشروطة باعتبار مقام انتاجها.

-"اشتغال التّداولية في المجاز والكناية"، إبراهيم عبد الفتاح رمضان، جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية،2020م، بدأ الباحث في حديثه عن الكناية بربطها بمفاهيم التّداولية، ولكنّه اقتصر بعد حيث قصير على مناقشة المعنى المجازيّ في الكناية وتأثرها بالجانبين: الاجتماعيّ، والنّفسيّ لأطراف الخطاب، دون تأصيل المفهوم التداوليّ في الكناية.

يدور موضوع هذا البحث حول واحد من أهم مجالات الدّرس التّداوليّ، وهو الاستلزام الحواريّ، وكيف نوظف أداة النّظر الحديثة في اللّغة لتأصيل المفاهيم الجديدة في دراسات الأوائل، لا سيّما في دراسة البلاغة العربيّة، ولكنّ سعة الميدان تدعوك لتخصص الدّراسة بجزء محدد؛ بغية تقديم نتائج دقيقة بعيدة عن التّعميم غير الممنهج؛ لذا توجهت الدّراسة إلى اختيار أسلوب الكناية في الدّرس البلاغيّ ليكون ميدانًا للنّظر في تأصيل النّظريّة الحديثة في دراسات الأوائل في العربيّة، والبحث في العلاقة بين الاستلزام الحواريّ والكناية، وكيف تُوظف تقنية الاستلزام الحواريّ في فهم المعاني الضمنيّة في أسلوب الكناية؟ وما هي الآليات التي يستخدمها المتلقي لفهم المعنى الكنائي من خلال السّياق؟ وكيف يمكن تحليل النماذج الكنائيّة في ضوء قواعد مبدأ التّعاون عند غرايس في الاستلزام الحواريّ: الكم، والكيف، والمناسبة، والطريقة؟ وهل تختلف القواعد المخترقة باختلاف أنواع الكناية؟

وتعتمد الدراسة منهجا تحليليًا تداوليًا، يجمع بين التّنظير والتّطبيق، بغية الكشف عن تفاصيل العلاقة بين الاستلزام الحواريّ وأسلوب الكناية من خلال تحليل شواهد الكناية في كتب البلاغة العربيّة، والنّظر في سياقاتها اللّغويّة والثّقافيّة، وتحليلها تداوليًا للتّوصل إلى تجليات قواعد مبدأ التعاون في الاستلزام الحواريّ في الكشف عن المعاني الضمنيّة التي تؤديها الكناية.

تمهيد:

أجمعت التّعريفات المتعددة للتداوليّة على تجريدها من الارتكاز على مستويات الدّرس اللغويّ الصّوتية والصّرفية والتّركيبيّة والدّلاليّة، ورفض اعتبارها مستوى يمكن أن يصنف بنظام تصنيف المستويات السّابقة، وإن كانت تنضوي تحت عنوان الدراسات اللّغويّة؛ فلكل من المستويات السّابقة ميدان محدد، وقوانين قائمة على أنماط تجريديّة، ووحدات تحليليّة، ولا يمكن أن تُحكم التداوليّة أو تُوجّه ضمن قوانين تجريديّة تساوي تلك القوانين في مستوى التّحديد.[2]

ورغم ذلك لم يُتفق على تعريف جامع للتّداوليّة، وتعدّدت التّعريفات التي حاولت أن تحُدد جوهر التّداوليّة، وتميّزها عن الدّراسات اللّغويّة الأخرى.

فالتّداوليّة: دراسة جوانب السّياق التي تشفر شكليًا في تراكيب اللّغة، وهي عندئذ جزء من مقدرة المستعمل.[3] فليست اللّغة هنا إلا شكلا يومِئ إلى تشكل ظرف سياقيّ معيّن يُعمِل فيه مستعمل اللّغة مقدرته لتحقيق غايته التواصليّة. مع إشارة هذا التّعريف إلى تشكل الموقف السياقيّ الذي يُعدّ عمدة في صناعة المعنى التداوليّ، وعلاقته بالموقف اللّغويّ، وقدرات المستعمل، إلا أنّ ثمة طرفًا آخر يشترك في عملية الإنتاج للمعنى السياقيّ لم يشر إليه، وهو السامع.

وفي تعريف آخر للتّداوليّة نجده يحرص على أن يشمل أطراف المعادلة الإنتاجيّة، وإن كانت الإشارة إلى الموقف السياقيّ خبيئة بين معانيه، إذ يراها بأنّها فرع من علم اللّغة، يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم، أو هي دراسة معنى المتكلم، فالمتكلم كثيرا ما يشير إلى معان أوسع من تلك المفهومة من حرفيّة الكلام.[4]وتوسّع دائرة المعاني عند المتكلم تشير إلى السّياقات التي تستلزم ذلك.

ومن ذلك لابدّ لمعادلة التّداولية أن تشمل أطرافًا عدة، لكلٍّ منها دوره في الوصول إلى الغاية التّواصليّة، فالمتكلم، والسّامع، واللّغة، والمواقف السياقيّة، والأساليب التواصليّة كلّ ذلك يسهم في تحوّل اللّغة إلى أداة أكبر من أن تنحصر في مجموع أصواتها وكلماتها وتراكيبها.

وباجتماع الأطراف كلّها تتشكل مهمة التداوليّة في بحث وتفسير: كيف يمكن للسّامع التّوصل إلى معنى لم يصله من حرفيّة الكلام؟ وما الذي دفع المتكلم إلى اختيار صيغة غير حرفيّة في التّعبير في حين توفر الصيغة الحرفيّة؟ وتتشكل شبكتها الرّابطة بين حقول البنية اللّغويّة، وقواعد التّخاطب، والاستدلالات التداوليّة، والعمليات الذهنيّة المتحكّمة في الإنتاج والفهم.[5]

ويكاد الباحثون يتفقون على أنّ الدّراسة التّداولية تقوم على بحث جوانب أربعة: الإشارة، والافتراض السّابق، والاستلزام الحواريّ، والأفعال الكلامية[6]. وتشترك هذه الجوانب في جوهرها، وهو التّعويل على السّياق جزءا متأصلًا من عملية إنتاج وتفسير المعاني التواصليّة.

نظرية الاستلزام الحواريّ: النّشأة والمفهوم ومبدأ التّعاون:

بدأ درس الاستلزام الحواريّ الحديث عند غرايس الذي أرسى قواعده على مراحل قدّمها في مجموعة من الأبحاث (1957 -1975م)، تناول فيها المعنى وعالجه من جوانب تواصليّة متعددة. ففي بحثه المعنون بـ " meaning"، درس الفرق بين ما أطلق عليه "المعنى الطبيعيّ" و"المعنى غير الطبيعيّ" ومثّل لكل من المصطلحين بمجموعة من الجمل توضح المقصود بهما.

فالأوّل عنده مثل أن نقول[7]:

-هذه البقع تعني الحصبة.

-هذه البقع لم تعنِ أيّ شيء لي، لكنها تعني للطبيب الحصبة.

فلفظة (تعني) هنا تساوي (تدلّ على)، أي أنَّ لفظة البقع هنا لا تساوي الحصبة، إنما هي طريقة للاستدلال على وجود الحصبة، وهي على حالها هذا خالية من القصد، فهي تدلّ على الحصبة ولا تعنيها، ولا تكمن وراءها رسالة أو قصد موجه إلى طرف معين من شخص أو ذات بالتّحديد.[8]

وأما الثّاني فمثل قولنا[9]:

-إطلاق صفارة الإنذار يعني غارة جوية.

-عبارة لا غنى لفلان عن مشاكله ونزاعاته تعني أنه لا غنى له عن زوجته.

نفترض في العبارتين السّابقتين وجود ذات تقصد رسالة معينة توجه إلى مُخاطَب محدد، ففي الأولى لا بدّ أنّ مسؤولًا قصد إطلاق صفارة الإنذار ليخبر بوجود غارة جويّة، وفي الثانية لا بدّ أنّ

شخصًا أراد الإخبار بمعنى أنّ فلانًا لا يستغني عن زوجته. فالمعنى اللاطبيعي عنده هو جملة - أو قولة - وليس شرطًا أن تكون القولة سلوكًا لغويًّا، إنّما قد تتشكل في أيّ سلوك تواصليّ قولة بقصد توليد اعتقاد ما من خلال التّعرف إلى ذلك القصد.(10)

واستمرّ غرايس في دراساته يعالج المعنى الذي شكل عنده هاجسا في كيفية تقديم الصّورة المنطقيّة للاستعمال الإنسانيّ له، وعلاقته باللّفظ والسّياق، فدارت عناوينه حوله: كـ "معنى المتكلم ومعنى الجملة ومعنى الكلمة"، و"معنى المتكلم ومقاصده"، وغيرها.

وربّما عُدّت هذه النّظرية عند بعض النّقاد نظرية مستقلة عمّا جاء به غرايس بعدها، إلا أنّ الناظر في أبعاد نظريته حول المعنى الطبيعيّ والمعنى اللاطبيعيّ يرى فيها تأسيسا لنظريّة الاستلزام الحواريّ التي احتلت المساحة الأكبر، والأشهر في أعمال غرايس.

فالقولة هي السلوك اللغويّ الظّاهر، والاعتقاد الذي تولّده يساوي تقريبًا المعنى المستلزم المفهوم بقرائن سياقيّة من الكلام الحرفيّ، ولا يعني ذلك تساوي النّظريتين، فلكل منها أبعادها وتطبيقاتها مع تشكيل النّظرية الأولى بذرة هيّأت لظهور نظرية الاستلزام الحواريّ عند غرايس.

لا شكّ أنّ نظرية الاستلزام الحواريّ افتتحت عهدًا جديدًا في علم الاستعمال، ولم تكن محدودة بإطار اللّغة، بل كانت نظرية فلسفيّة منطقية وجهت الأنظار إلى ضرورة إعادة التّفكير في أنواع الحقائق التي تفسرها النَظريات الدّلاليّة، وإلى إعادة النَظر في نظريات رُبّما سُلّم بصحتها، فسعى من خلال نظريّته إلى الفصل بين الحقيقة الدّلاليّة الصِرفة، والحقيقية التي تتعلق بطبيعة التّفاعل البشريّ.(11)

وانصب اهتمام غرايس في فهم الاستعمال وتأثيره على تحليل المعنى المقصود، فوجّه التّحليل وفق وجهتي نظر: الأولى فكرتها الأساسية أنَ المتكلم يعني شيئًا ما عندما يتلفظ بقول في مناسبة معيّنة، ولكن ثمّة معان أخرى للقول تُؤوّل في إطار الاشتقاق والتّفسير لتلك الفكرة، وأمّا وجهة النّظر الأخرى، فالمتكلم ينطق بقول تُفسر معانيه في إطار مقاصده الموجهة إلى المستمع، ويميّز غرايس هنا بين ما المعنى الذي يتصل بمستعملي الكلمات، والمعنى الذي لا يتصل بالمستعملين.(12)

و يُعُدّ غرايس - بإجماع من الدّارسين أو يكاد – أوّل من قدّم دراسة ممنهجة في الدّرس اللّغوي الحديث تعالج الاختلاف بين المعنى الذي يقصده المتكلم والمعنى الحرفيّ للجملة، وما يقتضيه الاستعمال من المعاني المفهومة من غير حرفيّة الجملة، وابتكر لذلك مصطلحا اشتقه من الفعل imply بمعنى يستلزم أو يتضمن ليكون المصطلح implicature، ويُربط بالحوار أو التّخاطب،

ويترجم بـ: الاستلزام الحواريّ، والاستلزام التّخاطبيّ، والاقتضاء التّخاطبيّ، و التلّويح الحواريّ.؛[13] للإشارة إلى علاقته بقواعد التخاطب، ولتمييزه عن الاقتضاء الاتفاقي[14] الذي يتولد من خلال المعنى المعروف للكلمات المنطوقة، فيفهم مباشرة، ولا يحتاج إلى استدلال سياقي عقليّ.[15]

والاستلزام الحواريّ واحد من مجالات أربعة شكلت ميدان البحث التداولي: الإشارة، والافتراض المسبق، والأفعال الكلاميّة، وتشترك المفردات الأربعة في بحث اللّغة المتداولة بين متكلم وسامع، والمحدّدة في سياق معين، للتّوصل إلى المعنى الكامن وراء الكلمات المنطوقة.

وتقوم نظرية الاستلزام الحواريّ على أنّ الحمولة الدّلالية للعبارات في إطارها تدل على معنيين: معنى حرفيّ، ومعنى مستلزم[16]، وتحدد النّظرية القيم في المعادلة القائمة بين المنطوق والمقصود، في صورتين أساسيتين:

1-المنطوق = القصد.

2-المنطوق ≠ القصد.

وتتفرع المعادلة الثّانية إلى:

أ-المنطوق< القصد.

ب-المنطوق معاكس للقصد.

ولمنهجة دراسة هذه المعادلة أقام غرايس نظريته على مبدأ يقتضي تعاون أطراف العملية التّواصلية للوصول إلى تحقيق أعلى مستوى من نجاح هذه العملية، فأساس التّواصل تحقّق درجة من التّعاون بين الأطراف التّخاطبيّة قائمة على التّكلم فيما يتطلبه الهدف التّواصليّ؛ لذا أطلق غرايس على مبدئه" مبدأ التّعاون"، وفسّره في أربع مقولات، أو قواعد تخاطبية هي: الكم[17] والكيف[18] والمناسبة[19] والطريقة.[20]

ونلخص المُراد من القواعد الأربعة بالآتي[21]:

-**الكم**: تتعلق هذا القاعدة بتقديم الحدّ المطلوب من المعلومات المقصودة في العملية التّخاطبيّة، وعدم تجاوزها إلى كمّ أكبر من المطلوب، وتتحقق من خلال أمرين:

الأول: ليكن إسهامك بالحدّ المطلوب (المفيد) من المعلومات.

الثاني: ليكن إسهامك غير متضمن لحدّ يتجاوز القدر المطلوب (المفيد) من المعلومات.

-**الكيف**: ويتعلق الكيف بصدق المعلومات المقدمة في العمليّة التّخاطبيّة، ويتحقق من خلال أمرين:

الأول: لا تقدّم ما لا تعتقد صدقه.

الثاني: لا تقدّم ما لا تملك على صدقه دليلا.

-**المناسبة**: تربط المناسبة أو الصّلة بين الكلام وملاءمته للموضوع التّخاطبي، تحت عنوان كن ملائما.

-**الطريقة:** تُفسَر هذه المقولة تحت عنوان: كن واضحا. وتندرج تحتها عدة قواعد تحقق الوضوح:

- تجنب الغموض في التّعبير.
- تجنّب اللّبس.
- الإيجاز وتجنّب الإطناب.
- مراعاة التّنظيم، والتّرتيب، والتّسلسل في المعلومات.

ولكنّ المفهوم من بناء مبدأ التعاون وقواعده عند غرايس أنّ تلك القواعد ما هي إلا افتراض للشّكل الأساسيّ، أو للبنية اللّغويّة الرئيسة للعمليّة التخاطبيّة، وليست لازمة من لوازم السّلوك اللغويّ الإنسانيّ، وهذا يعني أنّ خرق تلك القواعد لا يعني فشل العمليّة التواصليّة، بل يعني أنّ الكلام في حالة الخرق يولّد معاني أكبر من قيمة الكلمات المنطوقة، أي تتجاوز الجمل المعاني الصريحة إلى معان ضمنيّة أو مستلزمة[22]، وقد ساهم غرايس من خلال مبدأ التّعاون وقواعده بتحديد الجهة المخترقة بطريقة منهجية تساعد في فهم المراد التّواصليّ، وتفسير الموقف التّخاطبيّ في سياقه المحدد.

واشترط غرايس على المتكلم أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الأمور لتحقيق الاستلزام الحواري، وهي:[23]

-أولا: المعنى الحرفيّ للألفاظ المستعملة.

-ثانيا: مبدأ التعاون وقواعده.

-ثالثا: السّياق اللغويّ، والسّياق غير اللغويّ للخطاب.

-معرفة تتصل بالثقافة والبيئة.

ويشترط في المساهمين في الحوار أن يكونوا على معرفة بما ذكرنا، ويصدر المتكلم عن هذه المعطيات أثناء عملية التّحاور.

وتزخر الدّراسات بالأمثلة المكررة التي تبيّن تحقّق تلك القواعد في الكلام أو خرقها وتجاوزها، ومتابعة ما يجري من الحوارات أو الجمل التي تستعمل للتّواصل العام بين النّاس تُوصلنا إلى أنّ

نسبة الحوار أو الكلام الإنسانيّ الذي يلتزم بتلك المبادئ هو الأقل حظًّا في التّطبيق من مجموع الحوارات أو الجمل التي تنتهكها، وليس من الصّعوبة أن تجد الأمثلة حاضرة في أضيق دائرة بيئيّة تعيش فيها لتمثل على الالتزام أو الخرق في قواعد مبدأ التعاون.

فإن سأل أحدهم: أين عمر؟ وأجاب آخر: في البيت. نعدّ هذا النموذج من الحوار نموذجًا يلتزم بمبدأ التعاون وقواعده الخطابيّة، فالمُجيب عن السؤال التزم المساهمة بالكميّة المطلوبة من المعلومات، دون زيادة أو نقصان، ويبدو من إجابته أنه على علم بالمكان، والإجابة واضحة وعلى صلة مباشرة بالسؤال.

أمّا إن كانت الإجابة عن السؤال نفسه: في البيت يقوم بواجباته المدرسيّة. فقد خرقت جملة الإجابة قاعدة الكم، وتجاوزت الحدّ المطلوب من المعلومات، وتحقّق الاستلزام لغاية في نفس المجيب، فأراد أن يبيّن أنّ عمر موجود في البيت، ولكنّه مشغول، ولا يمكن للسائل أن يطلبه في أمر يريده.

وقد يجيب أحدهم: في المريخ. فينتهك مبدأ الكيف، فالمجيب لا يعتقد صواب الإجابة، إنّما يُبدي سخطه من سؤال ما لا يعلمه، أو أنّه لا يهتمّ لمكان عمر.

وإن كانت الإجابة: زفاف جارنا اليوم. فقد خرقت قاعدة المناسبة أو العلاقة، فالسؤال عن مكان محمد، والإجابة عن زفاف الجار، ولكنّ الاستلزام المفهوم من الإجابة أن عمر يشارك في زفاف الجار.

وقد يجيب أحدهم عن السّؤال: كان هنا قبل قليل، واتّصل به أحدهم. فقد خرقت الجملة قاعدة الطّريقة، فالعبارة غامضة ومُلبسة، لا يُفهم منها وجود عمر في المكان، أو خروجه منه.

إذن الإجابة التي التزمت مبدأ التّعاون كانت الإجابة الأولى فقط، أمّا الإجابات المفترضة الأخرى للسّؤال، فقد خرقت جميعها قواعد مبدأ التّعاون، ونستطيع أن تفترض عشرات من الإجابات للسؤال نفسه لنمثل على الاختراق، بينما تكون الإجابات الملتزمة بالقواعد محدودة، أو لنقل: هي إجابة محددة لا تتغير.

هذا بالقياس على الحوار التواصليّ العام بين النّاس، أمّا إذا أردنا أن ندرس تطبيق مبدأ غرايس على النّصوص الأدبيّة، والأساليب البلاغيّة العالية، فنسبة الالتزام تكاد تكون أقلّ ممّا هي عليه في الحوار التّواصليّ العام، فالاعتماد في النّصوص العالية على غير المباشرة في إيصال المعاني؛ لذا كان التّحليل الأدبي، وكانت المناهج النقدية المتعددة، التي لم تكد تترك جانبا من جوانب السّياق إلا تناولته، وشكلت له منهجا يدرس حيثياته وجزئياته، فالسّياق لا يفهم على أنّه

موقف آنيّ، وإن كان هذا يفسر في المواقف التّواصلية البسيطة – إنّما يتشكل السّياق اعتمادا على بنية تاريخيّة، ونفسيّة واجتماعيّة، وعقائديّة، اجتمعت في بناء شخصية إنسانيّة تتشكل وفقا لما تمليها عليها هذه الجوانب، ثمّ يكون منطوقها نتاجا لتلك البنية المعقّدة.

ولا يكون الاستلزام الحواريّ إلا إذا كان المتكلم مدركًا لما يستلزمه قوله، ومعتقدًا أنّ المخاطَب سيدرك مقصده.[24]وحتى يدرك المخاطَب مقصد المتكلم يجب أن يكون على علم بمعاني الكلمات وسياقاتها اللّغويّة، وغير اللّغويّة، ومدركًا لما أحدثه المتكلم من الانزياح، ومعتقدًا قصديّته هذا الانزياح.[25]

الكناية في البلاغة العربيّة

ذكر ابن فارس في المقاييس: " (كَنَوَ) الْكَافُ وَالنُّونُ وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ يَدُلُّ عَلَى تَوْرِيَةٍ عَنِ اسْمٍ بِغَيْرِهِ. يُقَالُ: كَنَّيْتُ عَنْ كَذَا. إِذَا تَكَلَّمْتُ بِغَيْرِهِ مِمَّا يُسْتَدَلُّ بِهِ عَلَيْه."[26] ثمّ وضح مقابلة لفظ الكناية للفظ المصارحة بما أنشده الجوهريّ:

"وَ إِنِّي لَأَكْنُو عَنْ قَذُورَبِغَيْرِهَا ... وَأُعْرِبُ أَحْيَانًا بِهَا فَأُصَارِحُ[27]"

يقيم ابن فارس المعنى اللغوي للكناية على طرفين: المقصود، ويشير إليه بـ "تكلمت بغيره"، والملفوظ، ويشير إليه بـ "مما يستدل به عليه"، ويحدد شكل العلاقة بين الطرفين، بدلالة الثاني على الأول.

وعلى هذا اعتمدت التّعريفات الاصطلاحيّة التي قدّمها البلاغيون، كالسكاكيّ الذي عرفها بأنّها "ترك التصريح بذكر الشيء إلى ذكر ما يلزمه لينتقل من المذكور إلى المتروك".[28] فالمقصود أو المكني عنه تُرك التصريح به، والملفوظ لازم يؤدي إليه. وعلّلَ تسميتها بالكناية بما فيها من الخفاء، فالأصل (ك، ن، ي) كيفما تقلب يفيد معنى الخفاء.[29] وفرّق بينها وبين المجاز من ناحيتين: الأولى من حيث إنّ الكناية لا تنافي إرادة الحقيقة بلفظها، بخلاف المجاز الذي لا يحمل فيه اللفظ على الحقيقة في وجه من الوجوه، فالقرينة المانعة لذلك ظاهرة في جُمَلِه، والثاني من حيث إن الكناية تقوم على الانتقال من اللازم إلى الملزوم، بينما يكون العكس في المجاز فينتقل فيه من الملزوم إلى اللازم.[30]

وتحدث الجرجانيّ في فصل: "في اللفظ يطلق ويراد به غير ظاهره"، عن ثلاث مفردات بلاغية ينطبق عليها عنوان الفصل: المجاز والكناية والاستعارة، وعرّف الكناية بأن يريد المتكلمُ إثباتَ معنًى من المَعاني، فلا يذكُرُه باللّفظِ الموضوعِ له في اللُّغة، ولكنْ يَجيءُ إلى معنى هو تاليهِ ورِدْفُه في

الوجود، فيومئ به إليهِ، ويجعلهُ دليلاً عليه.[31] فالمتكلم عدل عن إيصال المقصود بلفظه الخاص إلى ذكر لفظ يتوصل من خلال معناه إلى مقصوده، وقوله فيومئ به إليه إشارة إلى العلاقة بين ما يلفظ وما يقصد.

ونستطيع أن ننظّم العلاقة بين طرفي الكناية في مجموعة من القواعد:

-الملفوظ≠ المقصود.

-المقصود مكني عنه، أي مستتر وراء الملفوظ.

-المقصود مُستلزم عن الملفوظ.

-الملفوظ دليل على المقصود.

-يجوز في بعض الكنايات إرادة الملفوظ على حقيقته، أي يمكن أن يتحقق المعنى الحرفيّ للجملة، ولكنه لا يشكل المراد من الكلام.

-لا يجوز في بعض الكنايات إرادة المعنى على حقيقته (كما في كناية النسبة).

-لا بدّ للكناية من قرينة تبيّن عدم إرادة الملفوظ.

-القرينة التي تبين عدم إرادة الملفوظ مستفادة من السياق.

-القرينة معنوية يدلّ عليها السّياق.

وقسّم علماء البلاغة الكناية إلى ثلاثة أقسام[32] تعتمد على فهم المعنى المستلزم من الملفوظ، وتحديد المكنيّ عنه:

-القسم الأول: الكناية عن الصّفة، تذكر في هذا النوع الصّفة، وتنسب لموصوفها بشكل مباشر، ولكنّ المذكور ليس مرادًا بلفظه، بل هو جسر يؤدي إلى صفة مستلزمة عنه، كقولهم: "طويل النّجاد"، للدّلالة على طول الجسد، وقولهم: "نؤوم الضحى"، للدّلالة على التّرف. وتحديدهم للمعنى المفهوم من الكناية بالصفة يستلزم وجود موصوف مصرح به أو مفهوم من السياق أو مشارٍ إليه إشارة حضورية.

-القسم الثّاني: الكناية عن موصوف، وتذكر الصفة المرادة بلفظها مباشرة في هذا النوع، ويفهم موصوفها من المعنى المستلزم عن الصفة. فالموصوف غائب في اللفظ، حاضر في القصد، كقول الشاعر مكنيا عن القلب:

-"ولِي بَيْنَ الضُّلوعِ دمٌ ولَحْمٌ هُما الواهِي الّذي ثَكِلَ الشّبابا"

-الكناية عن النسبة، وفي هذا النوع من الكناية تنسب الصفة لغير موصوفها في اللفظ، ويستلزم من الملفوظ قصد النسبة الحقيقية بين الصفة وموصوفها، وأشهر الأمثلة على هذا النوع قولهم:

"المجد بين ثوبيه، والكرم بين برديه"، فالمجد والكرم منسوبان للبردين وللثوبين، لا لموصوفهما الحقيقي المقصود بهما.

وسنطبق دراسة الاستلزام الحواري في شواهد الكناية العربية وفقا لهذه الأقسام.

-الاستلزام الحواريّ في شواهد الكناية، مقاربة تداولية

يقوم مبدأ الاستلزام الحواري على قاعدة أساسية، وهي أنّ النّظر في الحوارات الإنسانية والبحث في غايتها التواصلية تُحيلنا إلى احتمالات ثلاث[33]:

الأول: أنّ المتكلم يقول ما يقصد، وتحقّق ذلك يحتاج إلى التزام قواعد مبدأ التعاون الأربعة، ويساوي الملفوظ المقصود في هذا الاحتمال.

والثاني: أنّ المتكلم يقصد أكثر مما يقول، والثالث: يقصد المتكلم عكس ما يقول، وفي الاحتمالين الأخيرين يخرق المتكلم قاعدة من قواعد مبدأ التعاون مدركا لهذا الخرق، ومعتقدا أنّ المخاطَب مُؤهل لإدراكه.

وتقوم الكناية حسب توضيح البلاغيين لها على أمور أساسيّة تشكل هذا اللّون البلاغي، وتميّزه عن غيره[34]:

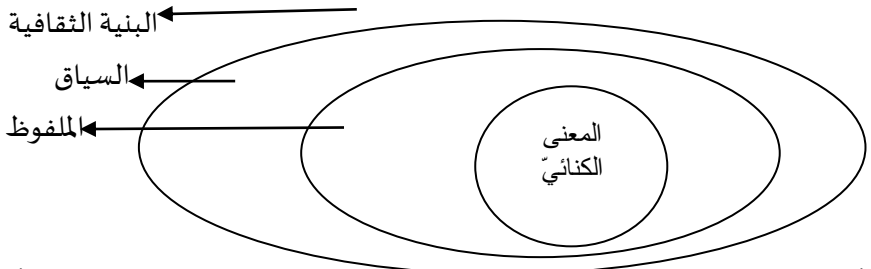
-العدول عن التّصريح بذكر المعنى المقصود.

-ذكر ما يلزم المعدول عن التّصريح به.

-يُنتقل من المذكور إلى المتروك، أي من اللازم إلى الملزوم.

-بعض الكنايات يُتوصل فيها إلى المعنى من أقرب لوازمه، وبعضها يُتوصل فيه إلى المعنى عبر لوازم متسلسلة، واللّوازم هنا علاقات بين الألفاظ والمعاني يؤدي بعضها إلى بعض.

وهذا العلاقات لا يمكن أن تقوم إلا إذا توفر عنصر رابط بين الملفوظ والمقصود في ذهن المخاطب، يتحقق بخلفية ثقافية متكونة ومتأصلة في نفس المخاطب تأصّلا تكوينيا وبيئيا وثقافيا أتاح له إدراك العلاقة بين ملفوظ المتكلم ومقصوده، وتكتمل أركان العملية التخاطبية في الكناية بسياق يوجّه إدراك المخاطب للمعنى المقصود، فما يفهم في سياق المدح يختلف عمّا يفهم في سياق التعجب، أو في سياق الغزل.



وتبدأ العلاقة بين الاستلزام الحواريّ والكناية من إطلاق لفظ لا يقصد على حقيقته، أي لا يراد منه المعنى الوضعيّ للألفاظ، ونظرية تبين لنا كيفية التّوصل في غياب الوسائل العرفيّة المتواضع عليها للتّعبير عن المقاصد، وبينهما قواعد تشكل المعرفة الدقيقة بتفاصيل الانزياح عنها طريقا للرّبط بين المصطلحين.

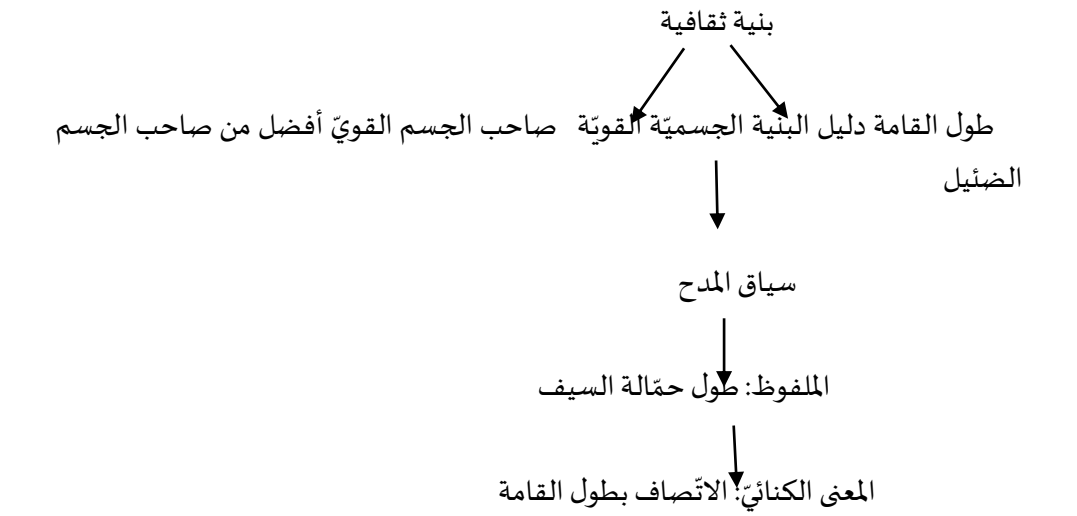
وعبّر الجرجانيّ عن المعنى الوضعيّ للألفاظ بـ: المعنى، وعن المعنى المستلزم بـ: معنى المعنى، يقول: " وإذ قد عرفت هذه الجملة، فهِهنا عبارة مختصرة وهي أن تقول: "المعنى"، و"معنى المعنى"، تعني بالمعنى المفهومَ من ظاهرِ اللفظِ والذي تَصِلُ إليه بغير واسطة و"بمعنى المعنى"، أن تَعْقِل من اللفظِ معنًى، ثم يُفضي بكَ ذلكَ المعنى إلى معنى آخرَ"[35]

الاستلزام الحواريّ في أمثلة الكناية، بحسب المكنيّ عنه، مقاربة تداوليّة:

أولا: الكناية عن صفة:

من أكثر العبارات الكنائيّة تداولًا في كتب البلاغة للكناية عن صفة، قولهم: "طويل النّجاد"، و"كثير الرّماد"، و"نؤوم الضحى"، و"عريض القفا"، وكلّها كنايات من النّوع الأول الذي سمّاه البلاغيون الكناية عن صفة، وقسّم السكاكيّ الكنايات في هذا الباب إلى قريبة، وبعيدة،[36] بحسب سلسة العلاقات التي تربط بين الملفوظ والمعنى المراد، فعدّ قولهم: "طويل النّجاد" كناية عن طول القامة كناية قريبة، ومثل قولهم "كثير الرماد"، و"مهزول الفصيل"، كناية بعيدة.

وفي الكناية: طويل، النّجاد، النّجاد: حمائل السيف، وهي كناية في سياق ما يمدح به الشريف،[37]تتشكل الكناية في هذا الشاهد بالآتي:



ويدلّ اختيار المتكلم الدّلالة على طول القامة بطول النّجاد ربطه البنية الجسميّة بالشّجاعة والإقدام، فالموصوف يحمل سيفه، وحمل السيف في بنيته الثقافيّة علامة المقاتل، واجتماع البنية الجسديّة القويّة وصفة المقاتل علامة إقدام وشجاعة، وكان من الممكن أن يختار المتكلم تعبيرات أخرى تدل على طول قامته، ولا تؤدّي معنى المدح بالقوة والشّجاعة.

ويشكل السياق أو المقام التخاطبيّ الموجّه الأساسيّ للمُخاطَب ليقوم بعملية الاستدلال، ويلعب دورًا أساسيّا في الإنشاء والتّأويل، ويوجّه الجانب التداولي[38]، فالمعنى الحرفيّ في عبارة: "طويل النّجاد" لا يناسب مقام المدح مناسبة مباشرة، لذا كان من الحتميّ أن يتحرك ذهن المتلقي نحو البحث عن معنى مناسب للمدح مرتبط بالملفوظ.

ويحيلنا النّظر في علاقة المتكلم بالمخاطب إلى معنى آخر يضاف إلى ما سبق، فالمقصود بالصّفة ممدوح بها، ومحل فخر للمتكلم، كما في قول الخنساء:

-"طَويلُ النَّجادِ رَفيعُ العِما ... دِ سادَ عَشيرَتَهُ أَمْرَدا"

إذن تحمل عبارة "طويل النّجاد" استدعاءات ثقافيّة وسياقيّة مُتّفقًا عليها ضمنيّا بين المتكلم والمخاطب تصل إلى الاستدلالات المطلوبة في الموقف اللغويّ التّواصلي.

ويمكن أن تولد الجملة عدة جمل متعلقة بالسياق، وبالمعلومات الضمنيّة في ذهن طرفي الخطاب:

-فلان طويل النّجاد

-فلان طويل القامة

فلان صاحب بنية جسمية جيّدة

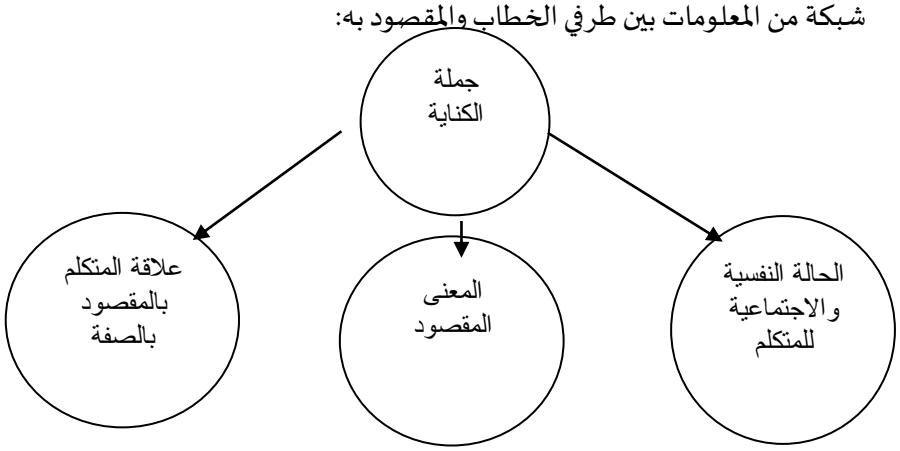
-فلان مقاتل

-فلان قوي

-فلان محل للمدح

-فلان محل للفخر

ومن خلال مثل هذه الجملة، وما يعتقده المتكلم من استعداد المخاطب لتلقي المقصود، وما يملكه المتلقي من المؤهلات للتّوصل إلى المعنى المطلوب، وبيئة التّلقي المتشكلة بالسياق، تتشكل شبكة من المعلومات بين طرفي الخطاب والمقصود به:



وبتحليل العبارة وفق التنميط الذي اقترحه غرايس للحمولة الدّلالية للعبارة التي تقوم على معان صريحة، ومعان ضمنيّة[39]، ترتب معلومات العبارة كالآتي:

أولا: المعاني الصّريحة، وهي ما يُدَلّ عليها بصيغة الجملة وألفاظها، وتنقسم إلى[40]:

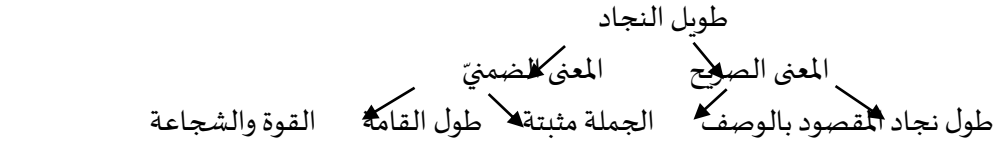
1-المحتوى القضوي: وهو ما تفيده ألفاظ الجملة في علاقتها الإسناديّة.

2-القوّة الإنجازيّة الحرفيّة: وهي القوّة الدلاليّة المستفادة من الأسلوب اللّغويّ في الجملة، كالاستفهام والأمر والنهي والإثبات والنفي، وغيرها.

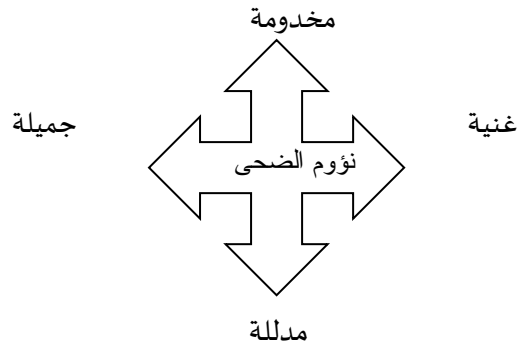
ثانية المعاني الضمنيّة: وهي المعاني الكامنة في الجملة، وتنقسم إلى:

1-معان عرفيّة: وهي المعاني التي ترتبط بالجملة، وتلازمها في سياق معين.

2-معان تخاطبيّة: وهي المعاني الاستلزاميّة.[41]



وإذا أخضعنا قولهم: نؤوم الضحى لهذا النوع من التّحليل، نجد سلسلة من المعاني تتولّد من خلالها مجموعة من المعلومات في ذهن المتلقي حول المرأة المقصودة بالعبارة، فهي:



وهذه المعاني تنتج عن تعالق الملفوظ بالمقصود في ظل السّياق والبنية الثقافيّة للمتلقي كالآتي:

- البنية الثقافيّة: علامات الراحة والتّرف على المرأة المخدومة تفضي إلى جمالها، فالوجه المرتاح، واليدان اللّتان لا تنغمسان في الأعمال الشّاقة، وما يتبع ذلك من رقة الجلد وصفاء اللّون، ونظافة الثّوب، كل ذلك يشكل مظهرا لا تحظى به المرأة التي تقوم بالأعمال بنفسها.

-السّياق: الغزل، ولا يكون السّياق مناسبا هنا إلا في ظلّ الارتباط بينه وبين البنية الثقافيّة للمتلقي.

-الملفوظ: نؤوم الضّحى، ونؤوم صيغة مبالغة، تبين أنّها على هذه الحال في أكثر أيّامها.

-المعنى الكنائي: التّرف

- المعنى المستلزم: الجمال

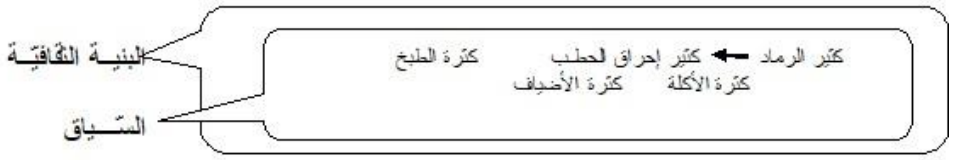
وباستحضار هذه المنظومة المعلوماتيّة المفهومة من الكناية بين متكلم ومخاطب محدد، نجد الجملة الكنائية هنا تخرق قاعدتين من قواعد مبدأ التّعاون:

-القاعدة الأولى: قاعدة المناسبة، فالعبارات على صيغتها اللّغويّة، ومعانيها الوضعية لا تناسب المقام، فـ"نؤوم الضحى" على ظاهرها لا تناسب مقام الغزل.

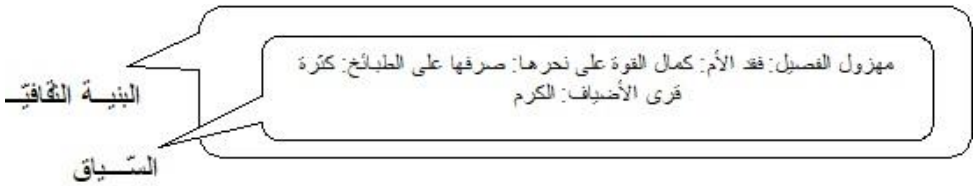
-القاعدة الثانية: قاعدة الكم التي تعني أن يقدم المتكلم الحد المطلوب، والمفيد من المعلومات، أي أنّ الكلام الملفوظ يساوي المعنى المقصود بلا زيادة أو نقصان، والمعنى المترتب على فهم الجملتين الكنائيتين محل التّحليل، وتلقيهما في سياق معين بين منتج ومتلق يمتلك خلفية ثقافية محددة، يستدعي سلسلة من المعاني المرتبط بلفظها، والمؤطرة بسياقها المتشكل في البيئة الثقافية، تشكل المفهوم صورة ذهنية متكاملة مؤلفة من مجموعة من المعاني التي استلزم بعضها بعضا، بدءا بالملفوظ.

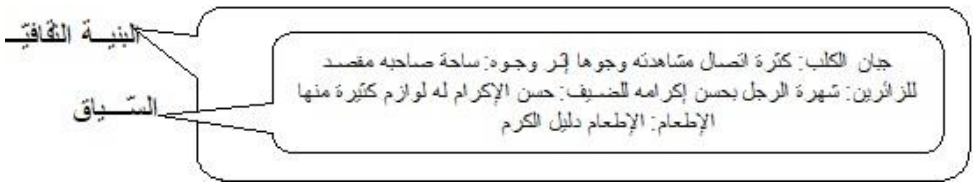
وفي قولهم: "كثير الرماد"، و"مهزول الفصيل"، و"جبان الكلب" يتوصل إلى المعنى المستلزم بسلسلة من العلاقات المعنويّة التي يؤدي بعضها إلى بعض بصورة منطقية، سمّاها السكاكي لوازم متسلسلة،[42] يحكمها سياقها، وتوجهها البنية الثقافيّة التي تؤطر السياق، وكلّ العبارات السابقة مستعملة للدّلالة على الصفة ذاتها، وهي الكرم، وحسن الضيافة.

ويشكل الآتي وصفا لارتباط سلسلة المعاني في الجمل السابقة بدءا بالملفوظ وانتهاء بالمقصود:



ويتشكل مقام البنية الثقافيّة بارتباط البيئة بملامح الصفة، فالإطعام، وكثرة تردد الأضياف عند العرب علامة الكرم، ويتحكم السياق بالمعنى المستلزم، فكثرة الرّماد دليل إشعال النار، وإشعال النار له غايات كثيرة، منها: إشعالها لغاية طبخ الطعام.





والفصيل ولد النّاقة، وتتشكل البنية الثقافيّة بفقد الأم مع كمال عناية العرب بالنّوق، وفقدها مُسبب عن نحر صاحبها لها، ونحر مثل هذا عند العربيّ دليل تفضيل إطعام الأضياف على أعزّ ما يملك، والكلب تستخدمه العرب في الحراسة، ومن طبيعته كثرة النباح لرؤية الغرباء.

ولكنّ سكوته عن النباح ليس جبنًا في الحقيقة، وإنّما هو كثرة اتصاله بمشاهدة الضّيوف، واعتياده اختلاف الوجوه المترددة على بيت صاحبه، وبيت يكثر زواره، لا بدّ له من صاحب كريم يحسن استقبال وإكرام الضيوف.

وفي العبارتين انزياح في المناسبة، فالمنطوق لا يرتبط ارتباطا مباشرًا بالمقصود، بل يؤدّي إليه عبر سلسلة طويلة من الاستلزامات التي تتوالى في ذهن المتلقي ليصل إلى مقصود المتكلم، وثقة المتكلم بتمام وصول المعنى إلى مخاطبه، احترام لفكره، وتقدير لحضور متطلبات الفهم الصحيح في نفسه، فلا يخاطب العاقل أبله لا يعتقد فيه تمام الحضور الذّهنيّ والنّفسيّ والاجتماعيّ في المقام التخاطبيّ من هذا النوع.

ونلمح في العبارة الثانية خرقًا أو انزياحًا في قاعدة الكيف التي تفيد ألّا يقول المتكلم ما لا يعتقد صدقه، فوصف الكلب بالجبن ليس حقيقيًّا في هذا الموقف، وسكوته عن النّباح إنّما جاء لاعتياده كثرة الأضياف واختلاف الوجوه، وليس جبنًا، فالكلب المستعمل في الحراسة لا يوصف بالجبن في طبيعته، وجاء الانزياح في فعله عن الفعل الطبيعي هنا نتيجة ظروف محددة فرضت عليه.

وتحقق عبارة كنائية المعنى ذاته، ومع اختلاف التعبير، في ظل السياق نفسه، يقول الشاعر نصيب[43]:

- "وَكَلْبُكَ آنسٌ بالزّائرين مِنَ الأمّ بِالابْنَةِ الدَّائِرَة"

عبر الشاعر عن حسن الضّيافة والكرم في المقصود بالمدح بأنس كلبه بالزّائرين، ومظهر الأنس عند الكلب يتمثّل في عدم النباح عند رؤيته لهم، فقد ألفهم لكثرة زيارتهم، وفي العبارة انزياح في المناسبة، ولا انزياح في الكيف كما في العبارة السابقة، فالتّعبير بالأنس تعبير حقيقيّ لا يخالف الواقع.

ثانيا: الكناية عن موصوف:

في هذا النوع من الكناية تذكر الصفة، أو مجموعة من الصفات، ولا يُصرَّح بصاحبها، بل يتوصل إليه من خلال الصفة المذكورة، ويشترط البلاغيون في هذا النّوع أن تكون الصفة

مختصة بالموصوف، لا تتعداه إلى غيره،[44] حتى يتسنّى للمخاطب الوصول إلى الموصوف. كما في قول عمرو بن معد يكرب[45]:

-"الضّارِبِينَ بِكُلِّ أَبْيَضَ مُخْذِمٍ.. والطّاعنينَ مَجامعَ الأَضْغانِ"

صرّح الشاعر بالصفة، وهي: مجامع الأضغان، كناية عن موصوف معين هو القلب، فالصفة مجامع الأضغان صفة مختصة بالقلب، تدل بذاتها عليه، وكنّى بالصفة: أبيض مخذم عن السيف، ومثله قول البحتري[46]:

-"فَأَتْبَعْتُها أُخْرَى فَأَضْلَلْتُ نَصْلَها ... بِحيثُ يكونُ اللُّبُ والرُّعبُ والحِقْدُ"

عدّ البلاغيون في هذا البيت ثلاث كنايات، لاستقلال كل صفة من الصّفات المذكورة بالدّلالة على الموصوف.

فإن لم تكن الصفة مختصة بالموصوف تذكر مجموعة من الصّفات تختص بمجموعها بموصوف معيّن، كما في قولهم: **"جاءني حيٌّ مستوي القامة، عريض الأظفار"**، فالصّفات مجتمعة في العبارة دالّة على الإنسان، أمّا منفردة، فيشاركه به موصوف آخر.

ولكل موصوف مجموعة من الصّفات التي تدلّ منفردة مستقلّة على موصوفها، ويختار المتكلم صفة تناسب السياق الذي يطلق به كنايته، فالاختيار: مجامع الأضغان عدول عن ذكر القلب يناسب سياق البيت، فالشاعر يصف طعنهم قلوب أعدائهم الّتي تجتمع فيها الأضغان عليهم بسيوفهم القاطعة،[47]وفي بيت البحتريّ يصف الشاعر موقفا قتل فيه ذئبا، ويختار للقلب ثلاث صفات تناسب الموقف، موضع اللّب، أي العقل، وموضعي: الرعب والحقد، فكأن الذئب فكّر بعقله ليغتال خصمه، الذي لم يكن خصما عاديًّا، بل كان خصما يثير الرّعب في قلب عدوّه، الذي امتلأ حقدا عليه. وتأتي هذه الصفات المختارة في سياق يُعلي فيه الشاعر من شأن نفسه في الموقف، ويبرز شجاعته وموقف عدوّه منه.

وتخرق هذ العبارات قاعدة الطّريقة، التي تفسر بالوضوح، وتجنّب الغموض، الذي يكتنف أمثلة الكناية عن الموصوف، فالتّوصل إليه يتطلب من المخاطب توظيف معارفه الثقافيّة المكتسبة، واستدلالاته العقليّة في عملية الاستدعاء، والتّوظيف، والرّبط، والتّحديد.

ثالثا: الكناية عن النسبة:

في مثل قولهم: **"المجد بين برديه، والكرم بين ثوبيه"**، كناية عن تخصيص الصّفة بالموصوف، أو ما سماه علماء البلاغة كناية عن النسبة، أي نسبة الصّفة إلى الموصوف، خرق واضح لقاعدة الكيف المتعلقة بصدق المعلومات المقدمة، والخرق في هذا النوع من الكنايات

يظهر في المعنى الصريح للعبارة، المُتحقق من خلال الملفوظ، وفي العبارتين على هذا المستوى إثبات لوجود صفة معنوية في مكان حسيّ، أي حلول المجد ين البردين، والكرم تحت الرداء، وهذا أمر يستحيل حصوله، فالوجود المشار إليه لا يكون إلا لشيء ماديّ.[48]

وغاية الكناية هنا إثبات صفة لشيء، تُرك التصريح به، وعُدل إلى إثبات الصفة لما يتعلق به،[49] وفي هذا النوع من الكناية لا ينزاح المتكلم في تعبيره لغاية الإثبات فقط، بل يتجاوز الإثبات إلى قصر الصفة أو حصرها في الموصوف مبالغة في الوصف.[50]

والوصول إلى المعنى المستلزم يتطلّب ربطًا عقليًّا بين الملفوظ الذي لا يتوافق مع قاعدة الكيف في مبدأ التّعاون، والمقصود الذي هو غاية المتكلم، في مثل هذه النماذج، كالآتي:

محمد الكرم بين ثوبيه

الصّفة: الكرم الموصوف: محمد

المعنى الحرفيّ: الكرم موجود بين ثوبي محمد (عبارة لا تلتزم الصدق)

↓

الخرق: اسحالة قيام الكرم بنفسه (خرق القاعدة)

↓

الربط المنطقيّ: وجوب قيام الكرم بمكان صالح + الصفة مثبتة فيما يتعلق بـ محمد

↓

المعنى المستلزم: تحقّق صفة الكرم في محمد

وعناصر الاستدلال في هذا النوع الكنائيّ: الصفة، والموصوف، حاضرة غير غائبة في جملة الكناية، ويحدث الخرق نتيجة التّلاعب في موقعيّة الأطراف، وإضافة عنصر ثالث يوجّه عملية الخرق، وهو هنا المكان: بين برديه.

وقد تحمل بعض العبارات الكنائيّة في مثل هذه النّوع من الكناية معنى نفي الصّفة وليس إثباتها عن الموصوف، كقول الشاعر[51]:

-**"تَحُلُّ بِمَنْجاةٍ مِنَ اللَّومِ بَيتَها ... إذا ما بُيوتٌ بِالمَذمَّةِ حُلَّتِ"**

في البيت صرّح الشاعر بالصّفة، والموصوف، والصفة هنا منفية باستخدام التركيب: (منجاة من)، فهي بناء على ذلك نفي الوقوع في الملامة، والموصوف هو المقصود بالضمير في (بيتها)، ولكنه

لم يصرّح بنفي الصفة عن الموصوف، بل نفاها عمّا يتعلق به، ونفيه عن بيتها يستلزم نفي الصّفة عن الموصوف المقصود؛ للعلاقة الجامعة بين مكان الصفة وصاحبها.[52]

وتحضر الصفة: النّجاة من اللوم، والموصوف: المقصود بالهاء في (بيتها)، وعنصر ثالث يوجّه عملية الخرق: البيت، وهو عنصر مادي يمتلكه الموصوف، ويتعلّق به في جوانب اجتماعيّة.

ونحلل هذه العبارة بخطوات استدلال عقلية كالآتي:

تَحُلُّ بِمَنْجاةٍ مِنَ اللَّومِ بَيتَها

الصّفة: النجاة من الملامة — الموصوف: المقصودة بالهاء في (بيتها)

المعنى الحرفيّ: البيت ناج من الملامة (عبارة لا تلتزم الصدق)

↓

الخرق: وصف غير العاقل بصفة العاقل (خرق قاعدة الصدق)

↓

الربط المنطقيّ: وصف صاحبة البيت بالنجاة من الملامة

↓

نفي الملامة

↓

المعنى المستلزم: العفة والشّرف

وبالنظر في الاستلزام الحواريّ في هذه الشواهد الكنائية المختارة، نتوصّل إلى أننا لا يمكن أن نعمّم خرق قاعدة واحدة من قواعد مبدأ الاستلزام الحواري على أمثلة الكناية ونماذجها، فالقاعدة المخترقة تختلف وفقا للعناصر الملفوظة وعلاقتها بالمعنى المستلزم في الكناية، وقد تخرق بعض الكنايات غير قاعدة من قواعد مبدأ التعاون.

شروط الاستلزام الحواريّ وخصائصه في أسلوب الكناية:

اشترط غرايس للمتكلم في الخطاب الكنائيّ امتلاك مجموعة من الأمور يصدر من خلالها عن الخطاب الاستلزاميّ، ويحقق بها الاستلزام الحواريّ في مرحلته الأولى،[53]وتتحقق شروط غرايس في المتكلم في الخطاب الكنائيّ، فلديه الإدراك الكامل للمعنى الحرفيّ لألفاظ العبارة

الكنائية، كما يّعي السّياق اللّغويّ، وغير اللّغوي للموقف التّخاطبيّ، ويمتلك المعرفة الضمنية بمبدأ التعاون، ويتعمد الخروج عن قاعدة من قواعده لتحقيق الاستلزام.

كما يَفترض المتكلم المنتج للعبارات المستلزمة أنّ مخاطبَه يمتلك الأدوات اللّازمة في عملية الاستدلال في الموقف التّواصلي، وقد أشرنا آنفا إلى أن تكوين المخاطب البيئيّ الثقافيّ، وإدراكه للسياق التّخاطبي، ومعارفه الثقافيّة المكتسبة، والآليات المنطقيّة، والاستدلاليّة، والقواعد الخطابية،[54] تشكل مجتمعةً منظومة العوامل المؤثرة في استقباله للرسالة الكنائيّة وتفسيرها، وربما تعدّ الكناية، أو الحوار المستلزم بشكل عام نوعًا من تقدير المتكلم الضمنيّ للمخاطب، والثّقة التّواصلية، بينهما، فالمتكلم لا يجهد نفسه في إطلاق عباراته غير المباشرة أمام مخاطب لا يثق بقدراته في التلقي والتّفسير.

وهذا ممّا أدركه البلاغيون، وعوّلوا عليه في عملية الاستدلال التي توصل إلى المعنى المستلزم، ويركز الجرجاني على ضرورة معرفته بالمعاني اللغوية، يقول: "ذاك لأَنهُ لا يَخلو السامِعُ من أنْ يكونَ عالِمًا باللّغةِ وبمعاني الألفاظِ التي يَسمعُها، أو يكونَ جاهلاً بذلك"[55]. ويجعل هذه المعرفة بداية لمرحلة التّأويل عنده، "فإن كانَ عالِماً لم يُتَصوَّرْ أنْ يَتفاوتَ حالُ الألفاظِ معه، فيكونَ معنى لفظٍ أسرعَ إلى قلبِه من معنى لفظٍ آخرَ." [56]

ثمّ يذكر الآليات العقليّة والفكريّة، ومواكبته المعارف المتجددة: "وجملةُ الأمرِ أنَّه إنما يُتصوَّر أن يكونَ لمعنى أسرعَ فهماً منه لِمعنىً آخرَ، إذا كانَ ذلك مما يدرَكُ بالفكْر، وإذا كان مما يتجدَّد له العلمُ به عند سَمْعِه للكلامِ".[57]

والمخاطبون عنده غير متساوين في إدراك المقصود، لتعلق معرفة المقصود بالعقل، ولتفاوتهم في مستوى ملكاتهم العقلية.[58]

وللاستلزام مجموعة من الخصائص التي تميّزه عن الأساليب التداوليّة أخرى:[59]

أولا: **إمكانية إلغاء الاستلزام**: ويكون ذلك بإضافة المتكلم للفظ، أو تركيب يُلزم به الكلام معناه الحرفيّ، ويغلق باب الاستلزام أمام المخاطب الذي يتهيأ للدخول في عملية التّأويل،[60]كأن يُتبع المتكلم العبارة الكنائيّة: "مهزول الفصيل" بـ العبارة: لموت الناقة بمرض أصابها. فإنّ التّعليل الواضح في الجملة ألزم جزءها الأوّل معناه الحرفيّ، وقطع سلسة الاستدلالات التي تكون إذا أطلقت العبارة دون تعليل.

ثانيا: **عدم الفصل بتغيير الألفاظ**: أي أنّ الاستلزام الحواري ليس لصيقًا بالألفاظ، وغير قابل للفصل بتغيير الألفاظ، فارتباطه بكون بالمعنى الدلاليّ لا بالصيغة اللّغوية،[61]ففي قولنا: "كثير الرماد"، و"جبان الكلب"، و"مهزول الفصيل"، نفيد الاستلزام النهائي ذاته، وهو الكرم، وحسن الضيافة، مع اختلاف سلسلة الاستلزامات المؤدية إلى المعنى النهائيّ، ونجد هذا المعنى حاضرًا عند الجرجاني حيث يقول:" وجملةُ الأمر أنَّ صُوَرَ المعاني لا تتغيَّر بِنَقْلها من لفظٍ إلى لفظٍ، حتى يكونَ هناك اتساعٌ ومجازٌ، وحتى لا يُرادَ منَ الألفاظِ ظواهرُ ما وُضِعَتْ له في اللغة، ولكنْ يُشارُ بمعانيها إلى معانٍ أُخَرَ."[62]

ثالثا: **إمكانية حسابه** بخطوات استنتاجية محددة، ويحتاج المخاطب للتّوصل إلى عملية الاستدلال إلى منظومة من المعارف، والآليات الرّابط بينها، وتتمثل في:

-المعاني الوضعية للألفاظ المستعملة، والعلاقات الصّوتية والصّرفية والنّحوية الرّابطة في التركيب.

-المعرفة السّياقية، وتعتمد على ملابسات الموقف الحواري، وإدراك المخاطب للحالة النفسية والاجتماعية للمتكلم، والمعرفة بالمقصود بالرسالة الخطابية.

-المعرفة الثقافية، وتعتمد على الخلفية المعرفية المتوفرة في ذهن المتكلم، سواء التكوينية منها والمكتسبة.

-معرفة مبدأ التعاون وقواعد المحاورة، وتكون هذه المعرفة معرفة ضمنيا يحدد المخاطب من خلالها الدلالة المراد من الخطاب بين الدلالة الحرفية والدلالة المستلزمة.

-الآليات المنطقية والعقلية، وهي كل ما يوظفه المخاطب لربط المعارف السابقة.

ففي الكناية: "مجامع الأضغان"، يَتوصل إلى المعنى المستلزم مُخاطبٌ يعرف المعاني الوضعية للألفاظ المستخدمة في العبارة، ويستطيع أن يميّز العلاقات الرابطة بين اللفظين في التركيب، نحويًّا، ومعنويًّا، فالعلاقة النّحوية الرّابطة هي علاقة الإضافة، وتفيد هذه العلاقة أنّ الكلمة الثّانية عرّفت، أي حددت تحديدًا واضحًا دلالة الكلمة الأولى، وأدخلتها في إطارها، فميّزتها بذلك عن غيرها، ويمتلك معرفة سياقية أدّت إلى انتقاء هذه الصفة المحددة للموصوف: القلب، مع وجود صفات كثيرة خاصّة به، ولديه خلفية ثقافية عن تفاصيل الموصوف من العمل والوظيفة، وعنده من الآليات المنطقيّة يمكنه من الرّبط بين كلّ ما سبق، فيوصله إلى السبب الذي دعا المتكلم إلى عدم التّصريح بالموصوف، والعدول إلى الإشارة إليه بالصفة، وبالتالي خرق قاعدة من قواعد مبدأ التعاون الذي يمتك المخاطب معرفة ضمنية به.

رابعا: **اللا - وضعية**: وتعبر هذه الخاصية عن أنّ المعنى المستلزم في الاستلزام الحواري ليس جزءا من المعاني الوضعية للألفاظ، وبين المعنيين خطوات من المعالجة، تبدأ بالمعنى الوضعي، وتنتهي بالمعنى المستلزم.

خامسا: **المعنى المستلزم متغير**، أي أنّه يتغير بتغير السياقات التخاطبية، فالعبارة الواحدة تؤدي معاني مختلفة تبعا لاختلاف سياقاتها، فقولنا: "نؤوم الضحى" في سياق الغزل يقودنا إلى بناء تصوّر الجمال وتفاصيله في المقصود بالعبارة، بينما إذا أطلقنا هذه العبارة في سياق التوبيخ، فالمعنى المستلزم سيختلف اختلافا كبير، ويتحول إلى معنى الكسل والإهمال، وعلاماتهما وتفاصيلهما في المقصود.

خاتمة:

بتحليل بعض أمثلة الكناية المترددة في كتب البلاغة توصلت الدراسة إلى أنّ الكناية عن صفة تستلزم في عبارتها الموجزة، ما وصفه الأوائل منها بالكناية القريبة مجموعة من المعاني تُستدعى ضمن منظومة بيئية ثقافيّة سياقيّة، لذا يكون الخرق في قاعدتي: المناسبة، والكم، فالملفوظ الموجز يفضي إلى معان متعددة. وأمّا ما وصفه الأوائل بالبعيدة في هذا النوع من الكنايات، فيخرق قاعدة المناسبة، فالملفوظ يؤدّي إلى المقصود عبر سلسلة من المعاني يستلزم بعضها بعضا، وقد تخرق بعضها قاعدة الكيف إلى جانب قاعدة الأسلوب. وتخرق الكناية عن الموصوف قاعدة الطريقة التي تقتضي الوضوح وتجنب اللبس، أما الكناية عن نسبة فتخرق قاعدة الكيف.

وتتحقق شروط الاستلزام الحواريّ وخصائصه في أمثلة الكناية وشواهدها، وتتناغم مع طبيعتها وبنائها.

وقد تنبّه الأوائل إلى تفاصيل الاستلزام الحواريّ، وعبروا عنها بمصطلحاتهم الخاصّة، وتخطوا حدود العناية بالتركيب، والصرف، والصوت، إلى العناية بميدان الاستعمال وتفاصيله. فلا يُعد ما تقدم في الدّرس الحديث جديدا بالكليّة على علوم البلاغة العربية، بل نجد مقاربات كثيرة بين الدّرسين: البلاغيّ العربيّ، والدّرس اللّغويّ الحديث، ولكنّ دراسة ما قدّمه البلاغيون العرب في علوم البلاغة دراسة تداولية يُثري الجوانب البلاغيّة، ويُضيف إليها في وصف وتفسير ظواهرها الخطابيّة، فتوظيف الآليات التداولية في فهم المعنى الكنائيّ في ظلّ ما يستدعيه من توظيف المكونات السياقيّة والثقافيّة والبيئيّة، والبحث في القاعدة المخترقة، وما يولده الاختراق من

المعاني، يوسع دائرة إدراك المعنى أو المعاني المستلزمة، فلا ذكر – مثلا- للشجاعة والجمال في العبارتين الكنائيتين: "طويل النّجاد، ونؤوم الضحى"، واقتصر في المثالين على المعنى المستلزم: طول القامة والتّرف، بينما استدعى التحليل منظومة من المعاني يستلزم بعضها بعضا.

الحواشي:

.

(1) ينظر، صحراوي، مسعود، (2005م)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربيّ، ط1، دار الطليعة، بيروت. ص16

(2) ينظر، نحلة، محمود، آفاق جديدة في البحث اللّغوي، (2002م)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. ص82

(3) Crystal, David, (1994), A dictionary of linguistics and Phonetics, Grate Britain, P271 .

(4) ينظر، نفسه،271

(5) ينظر، صحراوي، مسعود، (2005م)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربيّ، ط1، دار الطليعة، بيروت. ص17

(6) آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص84

(7) الخليفة، هشام، (2013)، نظرية التلويح الحواري، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت. ص17 -18.

(8) نفسه.

(9) نفسه ص19.

(10) نفسه ص 18-20.

(11) ينظر، إسماعيل، صلاح، النظرية القصدية عند بول غرايس، (2005م)، مجلة النشر العلمي، الرسالة230، حولية الآداب والعلوم الاجتماعية 25، جامعة الكويت، 113/17

(12) نفسه، 113/20

(13) نجد مصطلحي: الاستلزام الحواريّ والاقتضاء التخاطبي في معظم الدراسات التي تناولت الموضوع، وأما مصطلح التلويح الحواري فيتبناه هشام الخليفة في كتابه المعنون بهذا العنوان، ويبين لماذا يتبنى المصطلح، ولا يرى في غيره صلاحية لتمثيل النظرية، وتعتمد الدراسة مصطلح الاستلزام الحواري؛ لأنه الأكثر شيوعا في الدراسات التداولية.

(14) سُمي في مصادر تناولت هذا النوع من الدراسة بالاستلزام التقليدي والاستلزام العرفي.

(15) ينظر، مصيطفى، عقيلة، نظرية المعنى ومقاصد الخطاب من خلال دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، (2013م)، مجلة الواحات للدراسة والنشر، جامعة غرداية، ع 19، 21-30، ص23

(16) H.P. Grice Logic and conversation in: Grammatical information-translated by: Frederick Berthet and Michel Bozen, Paris, n 66, 1995, pp51-71

(17) القدر في بعض المؤلفات

(18) النوع (الصدق)، الصلة والعلاقة والملاءمة في بعض المصادر

(19) الإضافة في بعض المصادر

(20) الجهة أو الأسلوب في بعض المصادر

(21) ينظر، موشلر، جاك، وريبول آن، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة: عز الدين المجدوب، ومجموعة، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 214-215، نظرية التلويح، 29-30، نظرية المعنى ومقاصد الخطاب من خلال دلائل الإعجاز للجرجانيّ، 88،89

(22) ينظر القاموس الموسوعي للتداولية ص212

(23) ينظر، إدواري، العياشي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، (2011م)، ط1، دار الأمان، الرباط، ص103

(24) See, Logic and Conversation, H. P. Grice, in Studies in the Way of Word, the president and fellows Harvard college, 31-301995.

(25) ينظر، نفسه، ص31

(26) القزويني الرازي، أحمد بن فارس بن زكرياء، (395ه)، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر،1979م، 139/5

(27) الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، (393ه)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ط4، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت،1987م.415/2

(28) السكاكي، يوسف بن أبي بكر، (626ه)، مفتاح العلوم، ط2، 1987م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص402.

(29) ينظر، نفسه، ص402

(30) مفتاح العلوم، ص 401

(31) - الجرجانيّ، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن(471ه)، دلائل الإعجاز، ت: محمود شاكر، ط3، مطبعة المدنيّ، مصر، 1413ه/1992م.،66/1

(32) ينظر، عباس، فضل، البلاغة فنونها وأفنانها، (2009م)، دار النفائس، عمان، ص285-296، ونجد هذا التقسيم في أي كتاب قديم أو حديث تناول موضوع الكناية

(33) ينظر، موشلر، جاك، وريبول آن، القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة: عز الدين المجدوب، ومجموعة، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 212-.215

(34) ينظر، مفتاح العلوم،402

(35) دلائل الإعجاز، ص363

(36) مفتاح العلوم ص405

(37) ينظر، المبرد، محمد بن يزيد، (285ه)، الكامل في اللغة والأدب، ط3، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 21997م، 42/4

(38) ينظر سرحان، إدريس، التأويل الدلالي التداولي للملفوظات، وأنواع الكفايات المطلوبة في المؤول، بحث في كتاب التداوليات علم استعمال اللغة، تنسيق حافظ إسماعيلي علوي، دار الكتب، إربد، 2014م، ص47

(39) H.P. Grice Logic and conversation in: Grammatical information-translated by: Frederick Berthet and Michel Bozen, Paris, n 66, 1995, pp51-71

(40) ينظر، في الجهاز المفاهيم للدرس التداولي المعاصر، بحث في كتاب التداوليات علم استعمال اللغة، تنسيق حافظ إسماعيلي علوي، دار الكتب، إربد، ص46-47

(41) ينظر، نفسه

(42) ينظر، مفتاح العلوم، ص405

(43) دلائل الإعجاز 406

(44) ينظر، الهاشمي، أحمد بن إبراهيم، جواهر البلاغة في المعاني، والبيان والبديع، المكتبة العصرية، بيروت.، ص288

(45) القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم (365ه)، ذيل الأمالي والنوادر، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط1، 1324ه، ج1، ص145.

(46)البحتري، الوليد بن عبيد بن يحيى (205هـ)، الديوان، ت: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف مصر، 2009م، البيت 31، ص744.

(47) ينظر، الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن، البلاغة العربية، (1996م)، دار القلم، دمشق، ص147/2

(48) ينظر، عوني، حامد، المنهاج الواضح للبلاغة، المكتبة الأزهرية للتراث، ص150

(49) ينظر، النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب(733م)، نهاية الأرب في فنون الأدب، ط1، دار الكتب والوثائق القومية، مصر، 1423هـ.ص60/7

(50) ينظر، المراغي، أحمد مصطفى، (1993م)، علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، ط3، دار الكتب العلمية، لبنان، ص

(51) الضبي، المفضل بن محمد(168هـ)، المفضليات، تحقيق: أحمد شاكر، وعبد السلام هارون،، دار المعارف، مصر، ط7، المفضلية20، ص109.

(52) ينظر، المنهاج الواضح للبلاغة، ص335/3

(53) ذكرنا الشروط في التوطئة

(54) ينظر، عامر، سمية، وحمدان، سليم، (2019م)، الاستلزام الحواريّ عند بول غرايس المفهوم والمقومات، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية، مج2، ع3.، ص33

(55) دلائل الإعجاز، ص267

(56) نفسه

(57) نفسه، ص267

(58) ينظر، دلائل الإعجاز، ص407

(59) ينظر، نظرية التلويح الحواري ص39

(60) ينظر، الاستلزام الحواري عند بول غرايس، ص34

(61) ينظر، نفسه، ص34

(62) دلائل الإعجاز، ص265

المراجع العربية:

- أدواري، العياشي، ***الاستلزام الحواري في التداول اللساني***، (2011م)، ط1، دار الأمان، الرباط.
- إسماعيل، صلاح، ***النظرية القصدية عند بول غرايس***، (2005م)، مجلة النشر العلمي، الرسالة230، حولية الآداب والعلوم الاجتماعية 25، جامعة الكويت.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد، (393هـ)، ***الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية***، ط4، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت،1987م.
- الجرجانيّ، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن(471هـ)، ***دلائل الإعجاز***، ت: محمود شاكر، ط3، مطبعة المدنيّ، مصر، 1413هـ/1992م.
- الخليفة، هشام، (2013)، ***نظرية التلويح الحواري***، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن، ***البلاغة العربية***، (1996م)، دار القلم، دمشق.
- سرحان، إدريس، ***التأويل الدلالي- التداولي للملفوظات***، (2014م)، بحث في كتاب: التداوليات علم استعمال اللغة مجموعة بحوث، تنسيق وتقديم: حافظ علوي، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر، (626هـ)، ***مفتاح العلوم***، ط2، 1987م، دار الكتب العلمية، بيروت.
- صحراوي، مسعود، (2005م)، ***التداولية عند العلماء العرب***، دراسة لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربيّ، ط1، دار الطليعة، بيروت.
- صحراوي، مسعود، في الجهاز المفاهيمي للدرس التداوي المعاصر، بحث في كتاب: التداوليات علم استعمال اللغة مجموعة بحوث، تنسيق وتقديم: حافظ علوي، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

- الضبي، المفضل بن محمد(168هـ)، المفضليات، تحقيق: أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، ط7.
- عامر، سمية، وحمدان، سليم، (2019م)، ***الاستلزام الحواريّ عند بول غرايس المفهوم والمقومات***، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية، مج2، ع3.
- عباس، فضل، ***البلاغة فنونها وأفنانها***، (2009م)، دار النفائس، عمان.
- عوني، حامد، ***المنهاج الواضح للبلاغة***، المكتبة الأزهرية للتراث.
- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم (365هـ)، ***ذيل الأمالي والنوادر***، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، ط1، 1324هـ.
- القزويني الرازي، أحمد بن فارس بن زكرياء، (395هـ)، ***معجم مقاييس اللغة***، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر،1979م.
- المبرد، محمد بن يزيد، (285هـ)، ***الكامل في اللغة والأدب***، ط3، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، 21997م.
- المراغي، أحمد مصطفى، (1993م)، ***علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع***، ط3، دار الكتب العلمية، لبنان.
- مصيطفى، عقيلة، ***نظرية المعنى ومقاصد الخطاب من خلال دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني***، (2013م)، مجلة الواحات للدراسة والنشر، جامعة غرداية، ع 19، 21-30.
- موشلر، جاك، وريبول آن، ***القاموس الموسوعي للتداولية***، ترجمة: عز الدين المجدوب، ومجموعة، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس.
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب(733م)، ***نهاية الأرب في فنون الأدب***، ط1، دار الكتب والوثائق القومية، مصر، 1423هـ.
- نحلة، محمود، ***آفاق جديدة في البحث اللّغوي***، (2002م)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الهاشمي، أحمد بن إبراهيم، ***جواهر البلاغة في المعاني، والبيان والبديع***، المكتبة العصرية، بيروت.

المراجع الأجنبية:

- Crystal, David, (1994), A dictionary of linguistics and Phonetics, Grat Britain.
- H.P. Grice, (1995) Logic and conversation in: Grammatical information-translated by: Frederick Berthet and Michel Bozen, Paris.
- H. P. Grice, (1995) Logic and Conversation, in Studies in the Way of Word, the president and fellows Harvard college.

معارضة ابن أبي حصينة لقصيدة أبي نواس (وبلدة فيها زور)

د. أحمد عبد الكريم الملقي*

تاريخ وصول البحث: 2025/2/15م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

تُعدّ المعارضة وسيلةً للحوار الأدبي والتنافس الفني بين الشعراء، وقد تناولت هذه الدراسة معارضة ابن أبي حصينة لقصيدة أبي نواس (وبلدة فيها زور)، وكان اختيار هذا الموضوع انطلاقًا من أهمية الموازنة بين أسلوبين مختلفين يظهران بوضوح في هاتين القصيدتين، إذ نسج كلّ شاعر قصيدته بأسلوبه الخاص الذي يعكس شخصيته الفنية.

وقد قسمت الدراسة إلى مبحثين، تناول أولهما التحليل النصي للقصيدتين المختارتين من حيث: المحاور والمناسبة، والبلاغة والبديع، واللغة والأسلوب والإيقاع، ودرس المبحث الثَّاني الموازنة بين القصيدتين من حيث المحاور، ومعاني الوصف والمدح، واللغة والتراكيب.

ويعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، مستندًا إلى المصادر الأصلية للقصيدتين، والكتب النقدية والدراسات ذات الصلة بالبنية الشعرية وتحليل النصوص.

وتوصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أبرزها أن قصيدة ابن أبي حصينة تمثل نموذجًا بارزًا في فن المعارضات الشعرية، إذ حافظ فيها على البناء الفني والموضوعي للقصيدة الأصلية، لكنه قدم رؤيته الخاصة من خلال الأساليب البلاغية والتصوير الفني، وقد استخدم الشاعران البلاغة للتعبير عن صفات معينة تميز ممدوحه، فأبو نواس يركز على القوة والشجاعة، وابن أبي حصينة يُبرزجمال الطبيعة وكرم الممدوح. وقد تميزت قصيدة أبي نواس بألوان من الصور التي افتقرت إليها قصيدة ابن أبي حصينة، إذ ضمن أبو نواس المدح خصوصية تاريخية بطولية وخصوصية اجتماعية، أما ابن أبي حصينة فصوره محدودة ومطروقة، فمدحه جاء بصور عامة مذكورة في المدائح.

الكلمات المفتاحية: ابن أبي حصينة، الصورة الشعرية، المعارضة، الموازنة، أبو نواس.

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

Ibn Abi Hasina's Opposition to Abu Nawas's Poem (And a Town in Which There is a Falsehood)

Abstract

Opposition is a means of literary dialogue and artistic competition between poets. This study examines Ibn Abi Hasina's opposition to Abu Nuwas's poem "And a Town in Which There Is Falsehood." This topic was chosen based on the importance of balancing two distinct styles clearly evident in these two poems, as each poet crafted his poem in his own unique style, reflecting his artistic personality.

The study was divided into two sections. The first addressed the textual analysis of the two selected poems in terms of themes and context, rhetoric and rhetorical devices, language, style, and rhythm. The second section examined the comparison between the two poems in terms of themes, meanings of description and praise, language and structures.

The study relies on a descriptive-analytical approach, drawing on the original sources of the two poems, critical books, and studies related to poetic structure and textual analysis.

The study reached several conclusions, the most prominent of which is that Ibn Abi Hasina's poem represents a prominent model in the art of poetic opposition, as he maintained the structure. The original poem's artistic and thematic aspects are similar to those of the original poem, but it presents its own vision through rhetorical devices and artistic imagery. Both poets use rhetoric to express specific qualities that distinguish their subjects. Abu Nuwas focuses on strength and courage, while Ibn Abi Hasina highlights the beauty of nature and the generosity of the person being praised. Abu Nuwas's poem features a variety of imagery that Ibn Abi Hasina's poem lacks. Abu Nuwas incorporated historical, heroic, and social specificity into his praise, while Ibn Abi Hasina's imagery is limited and elaborate. His praise uses general images mentioned in eulogies.

Keywords: Ibn Abi Hasina, Poetic Imagery, Opposition, Balance, Abu Nuwas.

المقدمة:

يعدّ فن الموازنة بين النصوص الأدبية من أبرز الأساليب النقدية التي تُظهر تباينًا أو تقاربًا بين الشعراء من حيث الأفكار والأساليب الفنية، فالموازنة بين النصوص الشعرية تُعدُّ من أعمق الدراسات النقدية التي تُظهر الفروق الأسلوبية والفنية بين الشعراء، إذ تكشف عن تنوع المحاور والابتكار الشعري، وفي الأدب العربي، طالما كان أبو نواس وابن أبي حصينة من أعلام الشعر الذين برزت في أشعارهم خصائص متمايزة، تعكس طبيعة العصر وتوجهات كل منهما.

وقد جاء اختيار هذا الموضوع انطلاقًا من أهمية الموازنة بين أسلوبين مختلفين يظهران بوضوح في قصيدتي أبي نواس وابن أبي حصينة. وتنبع إشكالية البحث التي تتمثل في تساؤلين رئيسين هما: ما أوجه التشابه والاختلاف بين القصيدتين من حيث المحاور والأسلوب والبنية الفنية؟ وكيف عكس كل شاعر شخصيته الشعرية في قصيدته؟

ومن خلال هذا التحليل، يسعى هذا البحث إلى تحليل البنية الفنية للقصيدتين، ودراسة الأسلوب الشعري لكل من الشاعرين، وإبراز جماليات اللغة في كل قصيدة، وإظهار التباينات والاشتراكات بين الشاعرين، مما يفتح آفاقًا لفهم أعمق لأدب كل منهما وموقعه في تاريخ الشعر العربي.

وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ حاولت تحليل القصيدتين ودراسة المعاني والمحسنات البديعية والبلاغية فيهما، بعد فهم القصيدتين فهما دقيقا يُفضي إلى فهم الظواهر وتشخيصها، وتحليلها، وتحديد العلاقات بين عناصرها.

وبعد البحث الدؤوب –في حدود اطلاع الباحث– تبين أنه لا توجد دراسة كاملة تشمل الموازنة بين شعر أبي نواس وابن أبي حصينة، أو بين هاتين القصيدتين، بيد أن بعض الدراسات تناولت دراسة الموازنة لدى شعراء آخرين، ومن أبرز تلك الدراسات:

1.الحجاجرة، سعاد يوسف محمد، خمريات أبي نواس ومسلم بن الوليد دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، 2012. تناولت هذه الدراسة خمريات أبي نواس ومسلم بن الوليد وفق المنهج الأسلوبي، وهو منهج يتمحور حول معطيات علم اللغة العام.

2.أبو سنينة، رابعة محمد، موازنة بين شعر الأعشى الكبير وشعر أبي نواس، تتناول الدراسة الموازنة والمقارنة بين شعر الأعشى وشعر أبي نواس، وقد ركزت على الجوانب البلاغية. ولم تتناول الدراسة شعر بن أبي حصينة.

3.مبارك، زكي، الموازنة بين الشعراء، وشملت الدراسة العديد من الشعراء، وبيان التقارب في الموازنات بين الشعراء على مر العصور.

4.أبو موسى، محمد، الموازنات الشعرية في معلقة أمرئ القيس، تناولت الدراسة ما جاء في معلقة أمرئ القيس من الأبيات التي تعد من الموازنات الشعرية، كما تشير إلى بلاغة الشعر قبل أمرئ القيس.

وجاء البحث في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، إذ ناقشت المقدمة أهمية البحث، وتساؤلاته، وأهدافه، ومنهجيته، والدراسات السابقة. وتناول المبحث الأوَّل التحليل النصي للقصيدتين المختارتين من حيث: محاور القصيدة ومناسبتها، والبلاغة والبديع، واللغة، والأسلوب، والإيقاع. ودرس المبحث الثَّاني الموازنة بين القصيدتين من حيث الموازنة بين محاور القصيدتين، والموازنة بين معاني الوصف والمدح بين الشاعرين، وموازنة بين الشاعرين من حيث اللغة والتراكيب. أما الخاتمة فترصد أهم نتائج وتوصيات البحث.

المبحث الأول: تحليل القصيدتين

أولا: التحليل النصي لقصيدة أبي نواس: [1]

أ-محاور القصيدة ومناسبتها:

تعد هذه القصيدة من قصائد أبي نواس التي نظمها في مدح الفضل بن الربيع[2]، وهو أحد كبار وزراء الخلافة العباسية في عصر الخليفة هارون الرشيد، فقد كان الفضل بن الربيع أحد الشخصيات البارزة في العصر العباسي، إذ تولى منصب الحاجب في عهد الخليفة هارون الرشيد، مثلما كان والده حاجبًا للخليفة المنصور، وهو يمتاز بشخصية قوية جمعت بين الهيبة والحنكة، وكان معروفًا بحزمه وسداد رأيه.

يقول في مطلعها: [3]

وبلدةٍ فيها زَوَرْ ، صعراءَ تخطي في صَعَرْ

وتقع القصيدة في نحو خمسين بيتًا من مجزوء الرجز، والغاية من القصيدة تمجيد القوة والشجاعة، إذ يظهر من خلال الوصف تصوير لقوة الحيوان والإنسان في مواجهة التحديات،

والتقرب من الممدوح، إذ يشيد بالفضل بن الربيع بطريقة غير مباشرة، فيأتي بصور مختلفة متعددة تشير إلى ذلك سريعًا من خلال الإيحاء بصفات القوة والقيادة التي يمتلكها[4].

وتتسم هذه الأبيات بالغموض وكثرة المعاني المجازية، إذ يتناول الشاعر وصف بلدة موحشة، ويستخدم صورًا قوية مستوحاة من الطبيعة والبيئة القاسية.

وقد استهلَ أبو نواس قصيدته واصفاً الصحراء وهذا على غير عادة شاعر الخمريات الذي اشتهر بأجمل الاستهلالات الخمرية، ففي المقطع الأول الذي يذكرنا بالمعلقات الجاهلية، يقول: [5]

وبلدةٍ فيها زَوَر صَعْرَاءَ تُخطى في صَعَرْ

مَرتٍ، إذا الذئب افتقرْ بها في القوم الأثر

يصف الشاعر بلدة مليئة بالاعوجاج والطرق غير المستقيمة، مما يجعل السير فيها صعبًا، إذ لا يمكن عبورها مباشرة، بل تُسلك جوانبها الوعرة، ويشير هذا الوصف إلى بيئة قاسية تتطلب التكيف والمناورة؛ فهي قاحلة لا نبت فيها، مما يجعلها موحشة يسهل تعقب الآثار فيها، فتغدو مرتعًا للذئاب التي تترصد آثار البشر والحيوانات بحثًا عن فريسة، ويبالغ الشاعر في تصوير قسوة هذه البيئة، إذ تبدو الحياة فيها هشة إلى درجة أن الذئاب تقتات حتى الأجنة التي لم يكتمل نموها بعد. فهذه الكائنات الضعيفة، التي لم تكسُها الشعور أو تشتد أوصالها، تكون عرضة للهلاك السريع، وهي تبدو حية فقط من خلال أعينها، لكنها في الحقيقة محكومة بالموت المحتم.

وتنوعت المقاطع في القصيدة فهي تتحدث عن وصف الصحراء، والإبل وصفاتها، وركب حمار الوحش، والصائد ومحاولته صيد الحمر الوحشية، والتلميح والالتفات إلى نظراء الفضل بن ربيع، المحاربين له والحاقدين عليه

ب-البلاغة والبديع:

قسَّم عبد القاهر الجرجاني الاستعارة إلى نوعين: مفيدة وغير مفيدة. فالاستعارة غير المفيدة، برأيه، تفتقر إلى القيمة الأسلوبية، إذ تعدّ مجرد توسع لغوي، مثل تعدد الأسماء لعضو واحد دون إضافة معنوية جديدة. ويؤكد عبد القاهر أن الأثر البلاغي للاستعارة يزداد كلما ابتعدت العلاقة بين طرفيها، مما يعزز تأثيرها في المتلقي، بينما يؤدي وضوح العلاقة إلى فقدان قيمتها الأسلوبية، فتتحول إلى تعبير بسيط لا يختلف عن لغة العامة.

أما الاستعارة المفيدة، فهي التي تسهم في تعزيز فاعلية النص، إذ يستخدمها المبدع لتوجيه انتباه القارئ وإثراء النص بمعانٍ إضافية، مما يسهم في تشكيل الفهم المعرفي. ووفقًا لعبد

القاهر، فإن فائدتها تكمن في المعنى الجديد الذي تقدمه، والذي لا يمكن إدراكه دونها، موضحًا أن الأشياء تزداد وضوحًا من خلال مقارنتها بأضدادها[6].

أما المعنى الفني التخييلي، فهو ذلك المعنى الذي لا يمكن الحكم عليه بالصدق أو الكذب المطلق؛ فهو متنوع الأساليب ومتعدد الطرق، يصعب حصره حصرا دقيقا أو تصنيفه بوضوح، وهو يتفاوت في مستوياته، فمنه ما يكون مصوغًا بعناية، فيكتسب مظهرًا مقنعًا يجعله قريبًا من الحقيقة، ويُضفي عليه رونق الصدق من خلال حجج وقياسات مصطنعة ومدروسة[7].

ففي قوله: [8]

وبلدةٍ فيها زَوَرْ، صعراءَ تخطي في صَعَرْ

لقد تميزت قصيدة أبي نواس بأساليب بلاغية متعددة، أبرزها التصوير الفني الذي أضفى حيوية على المشاهد الطبيعية، [9] ويظهر ذلك في تصوير البلدة الوعرة.

ومن ذلك قوله: [10]

يحْدو بحُقْبٍ كالأكَرْ، تَرى بأثْبَاجِ القُصُرْ

فهو يصوّر آثار الرحلة على ظهر الجمل بالحفر العميقة، مما يدل على شدة الإرهاق والضغط الذي تعرض له الحيوان خلال الرحلة.

ويقول: [11]

بِبازِلٍ حينَ فَطَر، يَهُزُّهُ جِنُّ الأَشَر

والجمل البازل، مثل الحصان القارح، يكون في أوج قوته ونشاطه عند ظهور أنيابه، مما يجعله متحمسًا للحركة، وعندما يصفه الشاعر بأنه "جنّ الأشر"، فهو يشبه حالته بالحالة التي تصيب الإنسان عندما يفيض بالنشاط والطاقة حتى يبدو وكأنه مسلوب العقل من شدّة البطر والمرح.

وفي قوله: [12]

كأنّهُ بعد الضُّمُرْ ، وبعدَ ما جالَ الضُّفُرْ

وبعد المسير الطويل والتعب، أصبح الجمل كأنه قد أصابه الضُمر (الهزال)، إذ توسعت عليه حبال الرحل نتيجة نقص الشحم من جسده.

وفي موضع آخر يقول[0] :

قُلنَ لَهُ ما تَأتَم وَهُنَّ إذ قُلنَ أَشِر

غَيرَ عَواصٍ ما أَمَر كَأَنَّها لَمَن نَظَر

رَكبٌ يَشيمون مطَر حتى إذا الظلّ قصُرْ

يشبه الشاعر الأتن في طريقة رفع رؤوسها إلى السماء وكشرها عن أنيابها بمجموعة من الركب الذين يترقبون المطر، ينظرون إلى البرق في السماء متأملين قدوم الغيث، وهذه الكناية تعكس صورة بصرية حية، إذ تبدو الأتن وكأنها تنتظر إشارة أو تتفاعل مع محيطها بطريقة تشبه ترقب البشر للخير القادم من السماء. وفي موضع آخر يقول: [13]

والناس أبناء الحذر، فرّجتْ هاتيك الغمر

عنّا، وقد صابتْ بِقُرْ ، كالشمس في شخص بشَرْ

يشبه الشاعر الناس بأبناء الحذر، وكأنه يجعل الحذر والدقة في التصرف بمنزلة الأب الذي ينتمي إليه الجميع، في إشارة إلى أنّ الناس يعتمدون على الحذر في حياتهم لتجنب المخاطر، وهذا التشبيه يعكس رؤية الإنسان لطبيعته الحذرة في مواجهة الصعاب والمخاوف.

أما في البيت الثاني، فيشبه الشاعر الفرج الذي حلّ بعد الشدة بشمس ساطعة ظهرت في هيئة إنسان. أي أنّ الشخص الذي جلب الفرج والراحة عظيم كالشمس في إشراقها ونفعها، لكنه في الوقت نفسه إنسان له ملامح بشرية، وهذا التشبيه يجمع بين العظمة والإنسانية، إذ يصف الممدوح بأنه يجمع بين العظمة الإلهية المتمثلة في الشمس وبين الصفة البشرية التي تجعله قريبًا من الناس.

ويستعمل الاستعارة فيقول[14]:

يوم الرّواق المحتضر، والخوفُ يفري ويذر

ففي قوله (والخوف يفري ويذر)، استعارة مكنية، إذ شبه الخوف بالسلطة التي تأخذ الناس وتجمعهم. ومن استعاراته التصريحية قوله:[15]

وقُسروا فيما قُسِر، هيهات لا يخفى القَمر

فالاستعارة التصريحية تظهر في قوله (يخفى القمر)، إذ شبه الخليفة بالقمر وحذف المشبه وصرح بلفظ المشبه به.

وبرع في الإيجاز، مختزلًا المواقف البطولية بعبارات موجزة ومؤثرة، كقوله: [16]

لما رأى الأمر اقمطر قام كريما فانتصر

وبرزت في قصيدة أبي نواس العديد من المحسنات البديعية التي أضافت جمالية للنص، ومن ذلك قوله:[17]

صعباً إذا لاقى أبر، وإن هفا القوم وقرْ

لو رهبوا الأمرَ جسر، ثم تسامى ففغرْ

إذ يقابل الخوف (الرهب) بالشجاعة (الجسر)، مما يجعل العلاقة بينهما طباقًا يبرز التباين بين حالتين متناقضتين، وهو أسلوب بلاغي يعزز المعنى ويزيد من تأثيره في النص.

ومن الطباق عند أبي نواس قوله: [18]

هَل لَكَ وَالهَلُّ خِيَر فيمَن إذا غِبتَ حَضَر

"وجعل أبو الدقيش هل التي للاستفهام اسما فأعربه وأدخل عليه الألف واللام، وذلك أنه قال له الخليل: هل لك في زبد وتمر؟ فقال أبو الدقيش: أشد الهل وأوحاه، فجعله اسما كما ترى وعرفه بالألف واللام، وزاد في الاحتياط بأن شدده غير مضطر لتتكمل له عدة حروف الأصول وهي الثلاثة؛ وسمعه أبو نواس فتلاه فقال للفضل بن الربيع:

هَل لَكَ، وَالهَلُّ خِيَر فيمَن إذا غِبتَ حَضَر؟

ويقال: كل حرف أداة إذا جعلت فيه ألفا ولاما صار اسما فقوي وثقل"[19].

ففي هذا البيت يُطرح سؤال بلاغي بأسلوب نحوي، إذ تتحول أداة الاستفهام "هل" إلى اسم "الهَلُّ" بإضافة "أل"، للدلالة على قوة السؤال وثقله، وهو ما يُعد مثالًا نحويًا على أن الحرف إذا دخلته "أل" صار اسمًا، "خِيَر" تعني الخير والنفع، والطباق (فيمن إذا غبتَ حضر) هل في السؤال الشديد فائدة تُقارن بحضور الغائب، فيصبح المعنى: أترى السؤال (هَلْ) والسؤال المؤكَّد (الْهَلُّ) أنفع من صاحبٍ إذا ابتعدتَ عنه عاد وحضر؟

ومن التكرار قوله: [20]

وقُسروا فيما قُسِر، هيهات لا يخفى القَمر

وقد اعتمد على التكرار لتأكيد المعاني المتعلقة بالقوة والشجاعة، كما استخدم التوازي في تراكيب متوازنة، عززت الأثر البلاغي.

ومن المحسنات اللفظية قوله: [21]

أصْحَرْتَ إذ دبّوا الخَمرْ شكراً ، وحرٌّ من شكرْ

ونزلت إحدى الكُبَرْ وقيل صمّاء الغِبَرْ

فقد خلق الجناس الناقص نوعًا من التناغم الداخلي في البيت، إذ زخر النص بالجناس الناقص، الذي يخلق تناغمًا صوتيًا لطيفًا ينسجم مع الوزن الشعري، مما يجعل البيت أكثر

سلاسة على الأذن، فهو يعمل كجسر موسيقي بين الكلمات، مما يزيد من جمال التلاوة والانسيابية (خَمر/شَكر، الكُبَرْ/ شكرْ).

ج-الإيقاع الموسيقي:

استعمل أبو نواس في هذه القصيدة لغة قوية وغنية بالمفردات البدوية التي تعكس البيئة الصحراوية وتفاصيلها الدقيقة مثل: (صعراء/عسفتها/اشتكر)، مما أعطى النص قوة إيحائية، فأسلوبه يتميز بالجزالة والاختزال، إذ يعبّر بدقة عن المعاني بألفاظ موجزة ومركزة. أما من حيث الإيقاع الخارجي، فقد اعتمد على البحر مجزوء الرجز، وهو بحر خفيف ذو إيقاع سريع، يناسب طبيعة الموضوع ووصف الحركة والتنقل. والقافية موحدة بحرف الروي الرّاء الساكنة، مما أعطى النص إيقاعًا موسيقيًا متناسقًا. كما تميز النص بالقوافي الداخلية والخارجية، التي تعزز الانسيابية الموسيقية[22].

وفي ما يخص الإيقاع الداخلي، فقد زخرت قصيدة أبي نواس بالطباق والمقابلة والكناية والرمز والتشبيه، والاستعارة التصريحية، والتقديم، والتأخير.

ثانيا: التحليل النصي لقصيدة ابن أبي حصينة [23]

(أ) محاور القصيدة ومناسبتها:

كتب أبو الفتح الحسن بن عبد الله بن أبي حصينة هذه القصيدة مادحًا الأمير أبا العلوان ثمال بن صالح بن مرداس السلمي [24]، وذلك بناءً على طلب الأمير بأن يوازن قصيدة أبي نواس الشهيرة "وبلدة فيها زور". وقد أرسلها إليه من مدينة الرحبة في عام 434 هـ، مفتتحًا بقوله من مجزوء الرجز: [25]

سَقى مَحَلاً قَد دَثَر ... بَينَ زَرُودٍ وَهَجَر

وتقع القصيدة في نحو خمسين بيتاً من مجزوء الرجز، وهي تنتمي إلى فن المعارضات الشعرية وهو نوع من القصائد التي ينظمها الشاعر بطلب من الأمير أو غيره من ذوي السلطان بإنشائها في موازنة أو معارضة قصيدة مدحية سابقة مشهورة، وتلتزم قصيدة العارضة بوزن وقافية وبناء القصيدة المعارضة فنياً وموضوعياً غالباً، وهي ذات غاية فنية وبنائية، تفارق قصيدة المعارضة التي تلتزم هذه الأركان إلّا أن غايتها هدمية على أن الزمن يمنح المتأخر في المعارضة مجالاً في التفوق على المتقدم أو مجاراته[26].

وهناك مقاصد عديدة من المعارضات الشعرية لعل أبرزها إعلاء شأن بعض القصائد التي حظيت بالسيرورة، وبعث شعر جديد مناظر للقصيدة المدحية السابقة موضوعياً وفنيّاً، وطموح

المتأخرين من ذوي الشأن والسلطان أمراء كانوا أو وزراء بأن يحظى ذكراهم بالتخليد؛ لأن قصيدة المعارضة ذائعة الصيت. أما شاعر المعارضة فيستطيع دفع اتهام السرقة عن نفسه، ويصبح قادراً على تسجيل هذه القصيدة في ديوانه، وقد تُصبح القصيدة سبيلاً للعطايا من الأمير.

وقد تعددت محاور القصيدة، إذ بدأها ابن أبي حصينة بوصف الطبيعة والأرض المقفرة التي تشتهي المطر، ومن ثم انتقل إلى وصف الإبل العطشى التي تحاول أن ترتوي، ووصف الصحراء وما فيها من الذئب والحمر الوحشية والصائد، فضلاً عن الإبل التي ركبها إلى الممدوح، فوصفها وربط بينها وبين الممدوح بالتعريض بمعاناة الحيوان والإبل والصائد والإنسان بانقطاع المطر، وكل ذلك جاء في مشاهد سرديّة ووصفيّة وبلاغيّة مميزة.

(ب) البلاغة والبديع:

تتميز قصيدة ابن أبي حصينة بأسلوبها البلاغي والبديعي الغني، الذي يعكس براعة الشاعر في التصوير والتعبير عن المشاهد المختلفة، ويمكن إبراز أهم الأساليب البلاغية والبديعية التي استخدمها الشاعر فيما يأتي:

التصوير الفني (التخييل)، إنّ متأمل هذه القصيدة يلاحظ أنّ التشبيه حاضر فيها بقوة، فالشاعر يستخدم التشبيه المتعدد، مما يعكس جمال الصورة ودقتها؛ فالتشبيه بأنواعه المختلفة يُعدّ من أبرز الأساليب البيانية في النصوص القرآنية والأدبية، وقد تناول الدارسون تعريفه ومفهومه، فهو لغةً، يرتبط بمادة (شبه")، التي تشير إلى تشابه الأشياء في صفات محددة.[27] وقد عرفه الخطيب القزويني بأنه "الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى".[28] وأجمع علماء البلاغة على أهميته في توضيح المعاني وتأكيدها. كذلك، يسهم التشبيه في توسيع المعارف البشرية عبر تسهيل استدعاء الخصائص بوساطة إشارات موجزة.

ومن التشبيهات قوله: [29]

أَوِ الثَمادُ في النُقَر أَمثالُ أَحداقِ البَقَر
كَأَنَّما ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر
يَدُ المُعزِّ المُشتَهر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر
بَل هُوَ أَندى وَأَدَرّ وَمَهمَهٍ جَمِّ الخَطَر

ما فيهِ لِلأَنسِ أَثَر ظَليمُهُ تَحتَ الخَمَر
يَحضُنُ دُرماً كَالأُكَر كَأَنَّهُ إِذا وَكَر شَيخٌ حَبا مِنَ
الكِبَر أَو قَسُّ دَيرٍ قَد نَشَر

ففي قوله: "كأنما ذاك المطر يد المعز المشتَهر": تشبيه مجمل حذف فيه وجه الشبه، إذ يشبه المطر بيد المعز التي تمنح العطاء والكرم. أما أبو نواس فقال:[30]

أغنيتَ ما أغنى المطرْ وفيكَ أخلاقُ اليَسَرْ

(أُغنيت ما أغنى المطر) أي فعلت بنا ما يفعله المطر بالأرض العطشى، فأخلاقك المعهودة منحتنا ما رجوناه منك.

وفي قوله: "أمثال أحداق البقر": تشبيه الثماد (المياه المتجمعة) بعيون البقر في الاتساع والشكل. وفي قوله: "كأنه إذا وكَر شيخ حبا من الكبر": تشبيه النعامة الراكدة بشيخ كبير في السن يزحف ببطء. وفي هذا البيت، نلاحظ أنّ الخيال يلعب دورًا رئيسًا، إذ جعل المشهد أكثر حيوية: احتضان شيء مستدير (دُرم) يُشبّه بعلاقة الطائر بوكره، مما يضفي على الصورة إحساسًا بالحركة والحميمية. وفي البيت تقديم وتأخير والأصل (كأنه إذا وكر يحضن درماً كالأكر) ومن ذلك أيضا قوله: [31]

فَيَقدَحُ القَفوُ الشَرَر قَدحَكَ بِالمرخِ العُشُر

ففي قوله: "كالمرخ العشر": تشبيه النار الناتجة عن قدح الحجارة بشرر المرخ الذي يشتعل بسهولة. وقوله:[32]

إِلى فَتىً سادَ البَشَر وَساءَ مُذ شَبَّ وَسَرّ
إِمّا بِنَفعٍ أَو بِضُرّ كَالسَيفِ لانَ وَبَتَر

ففي قوله: "كالسيف لان وبتر": تشبيه الفتى بالسيف الذي يجمع بين اللين والحزم، وهو تشبيه تام الأركان شبه فيه الممدوح بالسيف بحالتي اللين والشدّة، ليبرز قدرة الممدوح على التكيف بين حالات اللين والنفع وحالة الضرر والبتر إذا اقتضت الحاجة، وتنبع قوة التأثير من التناقض بين "اللِين" و"البَتر".

الاستعارة: تقوم الاستعارات على تقليص المسافة بين المشبه والمشبه به حتى يصبحا أكثر تناسباً، مع الاكتفاء بالاسم المستعار الذي يُنقل من دلالته الأصلية إلى دلالة جديدة، وقد أشار القاضي الجرجاني في "الوساطة" إلى أنّ جوهر الاستعارة هو تقريب الشبه وتناسب المستعار منه مع المستعار له، مع انسجام اللفظ والمعنى دون أي تنافر[33]، أمّا عبد القاهر الجرجاني، فيعتبر

الاستعارة نوعاً من التشبيه وأسلوباً من التمثيل، إذ يعتمد التشبيه على القياس الذي يدركه العقل ويفهمه القلب[34]، ومن استعارات ابن أبي حصينة قوله: [35]

وَصلُكَ فَضلٌ قَد بَهَر شِعري وَشِعرَ مَن شَعَر
فَلَو سَكَتنا لَم تُضَر وَالصُبحَ يُغنيهِ النَظَر
عَن شاهِدٍ إِذا اِنفَجَر يا مَن بِهِ شِعري اِفتَخَر
مَسابِجاً مِنَ الشَعر حَتّى إِذا جاعَ اِبتَكَر

فالاستعارة المكنية (قَد بَهَر شِعري)، (وَالصُبحَ يُغنيهِ النَظَر)، (يا مَن بِهِ شِعري اِفتَخَر) (إِذا جاعَ اِبتَكَر)، والتصريحية: (وَالصُبحَ)

ومن استعاراته أيضا قوله: [36]

سَقى مَحَلاً قَد دَثر بَينَ زَرُودٍ وَهَجَر بِكُلِّ
مَشزُورٍ مُمَر في كَفِّ أَلوى ذي أَشَر
حَزَوّرٍ حينَ جَفَر يَنثِرُهُ إِذا اِنتَثَر
فَيَقدَحُ القَفوُ الشَرَر قَدحَكَ بِالمرخِ العُشُر
غِبَّ رَبيعٍ وَصَفَر يَنفِضُ أَهدابَ الوَبَر كَأَنَّما
ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر
يَدُ المُعزِّ المُشتَهَر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر

ففي قوله: "سقى محلاً قد دثر": استعارة، إذ يشبه المحل (المكان الجاف) بشخص يحتاج إلى السقاية والإحياء. وفي قوله: "ينثره إذا انتثر": استعارة تمثيلية، تصور المطر وكأنه ينثر حباته كمن يبعثر شيئًا بيده. وفي قوله: "في كف ألوى ذي أشر": استعارة تشبه الرياح بكائن له كف يعبث بالأشياء. وفي قوله: "يقدح القفو الشرر": استعارة، إذ يشبه صوت الرياح المدوية كقدح الشرر. وفي قوله: "ينفض أهداب الوبر": استعارة تصف الرياح وكأنها تزيل الوبر عن حواف الأودية. وفي قوله: "كأنما ذاك المطر... يد المعز المشتَهر": استعارة مكنية، إذ يشبه المطر بيد المعز التي تمنح العطاء والكرم.

المحسنات البديعية: يرى أبو هلال العسكري أن المطابقة في الكلام تعني الجمع بين معنيين متضادين متقابلين في الجملة، كالجمع بين الليل والنهار أو الحر والبرد، [37] كما في قوله تعالى: " ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ"[38] والمطابقة تُعد من

المحسنات البديعية المعنوية التي تعتمد على مقابلة المتضادين لإبراز المعنى ومن المطابقات قوله: (39)

جَمالِ بَدوٍ وَحَضَر أَهلِ عُمودٍ وَمَدَر

ففي البيت طباق بين البدو والحضر لإبراز شمولية وصف الفتى في الجمال بين البيئتين. وفي قوله: (40)

إلى فَتىً سادَ البَشَر وَساءَ مُذ شَبَّ وَسَرّ

فطباق الإيجاب هنا بين (ساء/سر)، وهو يحتل مكانه كبيرة من القصيدة لإبراز شمائل الممدوح بين المتناقضات.

وفي قوله: (41)

إمّا بِنَفعٍ أَو بِضُرّ كَالسَيفِ لانَ وَبَتَر

"إما بنفع أو بضر": طباق بين "النفع" و"الضر" لتوضيح أثر الشجاعة والحزم في الشخص الموصوف.

وفي قوله: (42)

فَلَم يَدَع وَلَم يَذَر وَلا اِقتَنى وَلا ادَّخَر

يظهر الترادف بين الشطر الأول والثاني (فلم يدع/ ولا اقتنى، ولم يذر ولا ادخر) أي لم يترك شيئًا ولم يُبقِ عليه، أي لم يحتفظ بشيء ولم يدّخره لنفسه.

الجناس هو تشابه لفظين في النطق مع اختلافهما في المعنى، (43) وفي قصيدة ابن أبي حصينة نلاحظ غلبة الجناس الناقص كقوله: (44)

حَزَوّرٍ حينَ جَفَر يَنثِرُهُ إِذا اِنتَثَر

فَيَقدَحُ القَفوُ الشَرَر قَدحَكَ بِالمرخِ العُشُر

إلى فَتىً سادَ البَشَر وَساءَ مُذ شَبَّ وَسَرّ

مَدحَ القُطاميّ زُفَر وَبَلدَةً فيها زَوَر

فالجناس الناقص بين ينثره وانتثر، والعشر والشرر، وساد وساء، وزور وزفر.

إذن فقد تميز ابن أبي حصينة بالتنوع البديعي في تصوير المشاهد الطبيعية والحسية، واعتمد على الاستعارات لخلق صور حية تُبرز انفعالات الطبيعة وأثر المطر، واستخدم التشبيهات الدقيقة لإيصال الأوصاف بأقرب صورة إلى ذهن القارئ. كما أضفى الإيقاع جمالًا باستخدام الجناس والطباق، مما زاد من موسيقى الأبيات وشدتها البلاغية.

(ج) الإيقاع الموسيقي:

إن التزام الشاعر بوزن مجزوء الرجز يمنح القصيدة إيقاعًا سلسًا وموسيقيًا، فالسلاسة مبنية خصوصاً على الأوزان القصيرة، ويعزز من تأثير الصور البلاغية، بينما حرف الروي (الراء) يعطي نغمة صوتية قوية تُبرز جمالية النص؛ لأن قصيدته مبنية على نهج المعارضة الشعرية.[45]

فالعروض والقافية تدعم الموسيقى الخارجية للقصيدة، وهو يعتمد على إيقاع سريع وانسيابي، ومن ذلك قوله[46]:

كَأَنَّما ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر

يَدُ المُعزِّ المُشتَهَر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر

إذ يأتي الفعلان "استهل وانهمر" في تتابع سريع يعكس انسكاب المطر.

ومن ذلك أيضا الوصف التفصيلي، فالقصيدة تزخر بوصف دقيق للمطر، والحيوانات، والمشاهد الطبيعية، كقوله: [47]

عَنِ الهَوادي وَالسُرُر فَهُنَّ أَمثالُ الزُبُر

وهذه التفاصيل تنقل القارئ إلى قلب المشهد.

وقد زخرت القصيدة بالموسيقى الخارجية مثل تكرار الحروف والكلمات، ومن أمثلة تكرار الحروف، تكرار حرف الزاي في قوله: [48]

زُرهُ تَزُر نِعمَ الوَزَر وَعُد بِهِ مِنَ الغِيَر

ومن أمثلة تكرار الكلمات قوله: [49]

أَفَخرِ مَخلوقٍ فَخَر مِن نَفَرٍ خَيرِ نَفَر

هذا بالإضافة إلى المحسنات البديعية من جناس، وتصريع، وترصيع، وترادف، ورد الأعجاز على الصدور.

أما الموسيقى الداخلية فتتجلى في الطباق، والمقابلة، والكناية، والرمز، والتشبيه، والاستعارة التصريحية، والتقديم، والتأخير.

المبحث الثاني: الموازنة بين القصيدتين

نحاول هنا أن نقف على الموازنة بين القصيدتين في أمورٍ شتى منها مضامين القصيدتين ومعاني الوصف والمدح، واللغة معجماً وتراكيبَ، مع الإشارة إلى الأفكار الإنسانية المطروقة في كلتا القصيدتين، والسمة الأسلوبية في كل نصّ، والنظر إلى المفارقة والموافقة في الموضوعات

والألفاظ والصور والأفكار ومدى التوافق أو التفارق بينهما، وفي المحصلة نستطيع أن نعطي رأياً جمالياً عن قدرة كل نص منهما على إيقاظ الشعور بالجمال[50].

(أ) محاور القصيدتين:

وافق ابن أبي حصينة أبا نواس في ابتعاده عن المقدمة الطللية، واكتفى بذكر البلدة، واكتفى بالإشارة إلى البلدة فيها صَعر، غير أنّ ابن أبي حصينة حدد هذا المكان جغرافياً في مطلع قصيدته فقال: [51]

سَقى مَحَلاً قَد دَثر بَينَ زَرُودٍ وَهَجَر

واستبدل ابن أبي حصينة مشاهد أبي نواس في الوصول إلى الممدوح بمشاهد وصف المطر وأنواعه (الحبي والقطر) فسرح به ريح شديدة (صِرُّ شِمالٌ فَانتَشَر)، ووصف صوته وصريره وشرره، ثم انتقل إلى الإبل في وصولها إلى البئر (القليب)[52]، وكان الوقت آخر شهر ربيع وصفر، وهي في مسيرها تعاني في الوصول إلى (آبار) بعيدة عن غور الماء، فكان المطر مغيثاً لها، إذا انحدر وبله فكان غديراً أو نهراً أو ماء قليلاً في النقر والحفر.

وقد تأخر ذكر الصحراء في قصيدة ابن أبي حصينة بالاستئناف بعد وصف المطر بقوله[53]:

بَل هُوَ أَندى وَأَدَرّ وَمَهمَهٍ جَمّ الخَطَر
ما فيهِ لِلأَنسِ أَثَر ظَليمُهُ تَحتَ الخَمَر

وضمن ذلك عدداً من المشاهد التي تناولها سريعاً مقارنة بعرض أبي نواس، إذ يقول:[54]:

ما فيهِ لِلأَنسِ أَثَر ظَليمُهُ تَحتَ الخَمَر
يَحضُنُ دُرماً كَالأُكَر كَأَنَّهُ إِذا وَكَر
شَيخٌ حَبا مِنَ الكِبَر أَو قَسٌّ دَيرٍ قَد نَشَر

فقد اعتمد في تصويرها على التشبيه، وشملت الإنسان والنفس والظليم،

وفي وصف وسيلة الارتحال التي وصل بها إلى الممدوح (الفضل بن الربيع) قدّم أبو نواس للناقة صورة تشخيصية ودقق في أوصافها: أنيابها (بازل)، ضامرة شديدة الضمر، ذاب شحمها، وحسر شعرها، وغارت عيونها، وكبر عمرها، ووفرت عظامها، وهي مع ذلك لا تعاني مع كبرِ سنها من آثار السفر فلا دوار أصابها، بل هي ذات نشاط وسرعة في السير. [55] أما ناقة ابن أبي حصينة فقد اقتصد في وصفها كثيراً، وكل ما ورد في وصفه لها قوله [56]:

قَفرٌ تَعَدَّيتُ الغَرَر فيهِ بِخُدبٍ كَالمِرَر
أَشباهُ ما فَوقَ النُخُر قَد ذُبنَ مِن فَرطِ السَفَر

وهذا إيجاز فيه قصور عن وصف أبي نواس لناقته التي اجتهد في اختيارها، وعلى الرغم من أنه ليس موضوعنا الأساسي، إلّا أنّ أبا نواس اشتهر برمزيته العميقة التي يحملها لأبياته فجهده بوصف الناقة كان تعبيراً عن حال الشاعر، ومشقة الرحلة هي بمثابة مشقة وصوله إلى الخليفة.

(ب) معاني الوصف بين الشاعرين:

الوصف هو غرض شعري تقليدي تُستهل به كثير من القصائد العربية، خاصة القصائد الجاهلية، وهو يُعنى بوصف الطبيعة، إمّا عبر ذكرها مباشرة أو عبر الوقوف على الأطلال واستحضار الذكريات، وقد يرتبط بالطبيعة كوسيط لنقل تلك المشاعر.[57]

موضوع الوصف عند أبي نواس

يظهر الوصف في قصيدة أبي نواس من خلال وصفه للمغامرة والصراع مع الطبيعة القاسية أثناء السفر، ولا يذكر الشاعر الغاية صراحة، بل تُفهم ضمنيًا من سياق الجهد المبذول للوصول إليها، ويظهر ذلك في قوله:[58]

عسَفْتُها على خَطَرْ وغررٍ مِنَ الغرَرْ

ففي قوله: "عسفتها على خطر"، يصور الصعوبات والمخاطر التي واجهها في الطريق، والوصف هنا رمزي، يشير إلى قوة التحمل والمغامرة للوصول إلى المبتغى. وترتكز الصور في هذه القصيدة على الطبيعة الصحراوية ومظاهر القسوة فيها، ومن أمثلة ذلك قوله:[59]

بازلٍ حين فطرْ يهّزه جنّ الأشَر

فهذا البيت يرمز إلى القوة والصلابة التي يمتلكها الشاعر. ومن ذلك أيضا قوله:[60]

وراحَ فَيْءٌ فَحَسَرْ جأتَ رُبَاعِ الْمُثْغَرْ

فهو يشير في قوله: "جأت رباعِ المثغر"، إلى المغامرة والصراع مع الصحراء.

وقد اشتهر أبو نواس بالصنعة البديعية فكانت مرافقة له في غزله، حاله كحال مسلم بن الوليد، ومع هذا فصنعته خالية من الضعف الملحوظ في الوصف[61]، ويغلب على القصيدة طابع البطولة والقوة، مما يجعل الوصف فيها أقل شاعرية وعاطفية، وأكثر ميلًا إلى الرمزية التي تحتفي بالتحدي.

موضوع الوصف عند ابن أبي حصينة

في هذه القصيدة، يظهر الوصف بطريقة مختلفة، وهي أكثر قربًا إلى التقليد الشعري العربي، إذ يرتبط بوصف الطبيعة بعدها رمزاً للجمال والخصوبة؛ مما يجعلها انعكاسًا لمشاعر الحب والحنين، ويظهر ذلك في قوله: (62)

أَو طَفُ وَسْمِيّ البُكر كَأَنَّهُ إِذا اِنعَصَر

مِنَ الحَبِيّ أَو قَطَر ما دَقَّ مِن روسِ الإِبَر

فهو يشير في قوله: "كَأَنَّهُ إذا انعصر / من الحَبِيّ أو قَطر"، إلى وصف الطبيعة الحية وجمالها بطريقة

شاعرية تربطها بالحب والوجد.

وتعتمد القصيدة على صور أكثر نعومة ووجدانًا مقارنة بقصيدة أبي نواس، إذ تصور الطبيعة بكل حيويتها وتفاصيلها الدقيقة، ومن ذلك قوله: (63)

أَوِ الثَمادُ في النُقَر أَمثالُ أَحداقِ البَقَر

ففي قوله: "أمثال أحداق البقر"، وصف لعذوبة الماء بعد المطر؛ مما يعكس الجمال الطبيعي برقة. وفي موضع آخر من القصيدة يصور المطر يدا سخية تمنح الخير، إذ يقول: (64)

كَأَنَّما ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر

يَدُ المُعِزِّ المُشتَهَر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر

إذن، فالطابع العاطفي والشاعري هو السائد في القصيدة، إذ ينقل الشاعر إحساسًا بالهدوء والجمال والسكينة.

وكلتا القصيدتين تعتمد على تصوير الطبيعة كوسيط للتعبير عن الوصف، إلّا أنّ أبا نواس ركز على القسوة والمغامرة، بينما سلّط ابن أبي حصينة الضوء على الجمال والخصوبة.

وفي كلتا القصيدتين، الوصف مباشر للصحراء، ومع ذلك، تختلف القصيدتان في الطابع العام؛ إذ يغلب على قصيدة أبي نواس التحدي والقوة، بينما تتميز قصيدة ابن أبي حصينة بالهدوء والشاعرية. أمّا من حيث طريقة التعبير، فقد استعمل أبو نواس رمزية الصحراء والمخاطر للتعبير عن السعي للوصول إلى الغاية، في حين أبرز ابن أبي حصينة الجمال الطبيعي بوصفه انعكاسًا لمشاعر الحب والوجد. ويختلف كذلك التأثير العاطفي، فأبو نواس يثير الإحساس بالقوة والصراع، بينما يُلامس ابن أبي حصينة العاطفة ويثير الهدوء والسكينة.

(ج) معاني المدح بين الشاعرين:

المدح هو أحد الأغراض الشعرية التي يلجأ فيها الشاعر إلى الإشادة بصفات الممدوح، مثل الكرم والشجاعة والحكمة، بهدف الثناء عليه والتعبير عن الامتنان أو الإعجاب، ويُعد المدح من أبرز أغراض الشعر العربي القديم والحديث، إذ يهدف إلى تكوين صورة إيجابية عن الممدوح من خلال استخدام الصور البلاغية والتشابيه والاستعارات[65].

والمتأمل في القصيدتين يقف على قواسم مشتركة بينهما، منها تقارب عدد الأبيات بين القصيدتين، فقصيدة أبي نواس تقع في اثنين وخمسين بيتًا، وجاءت قصيدة ابن أبي حصينة في ثمانية وأربعين بيتًا. وكلا الشاعرين ركز على إبراز الصفات الإنسانية النبيلة؛ فكلتا القصيدتين تشيدان بالممدوح عبر تسليط الضوء على صفاته الحميدة، وفي مدح كل من الشاعرين ثناء بالعديد من الصفات والخصال الحسنة، كالأصل والسيادة.

يقول أبو نواس:[66]

يَومَ الرَواقِ المُحتَضِر وَالخَوفُ يَقري وَيَذَر
لَمّا رَأى الأَمرَ اِقمَطَر قامَ كَريماً فَاِنتَصَر
كَهِزَّةِ العَضبِ الذَكَر ما حَسَّ مِن شَيءٍ هَبَر

فأبو نواس يبرز القوة والشجاعة للممدوح وخاصة في يوم الرّواق ويعني به يوم أخذ البيعة للخليفة المهدي، فعندما رأى هذا الرجل الكريم أنّ الأمر بلغ ذروته، نهض بشجاعة وتصرف بكرم وشهامة حتى حقق النصر.

أمّا ابن أبي حصينة فيقول: [67]

يا اِبنَ الطَراخينِ الغُرَر وَالطاعِنينَ لِلثُغُر

فابن أبي حصينة يركز على أصل ممدوحه، فهو من نسل السادة والأشراف ذوي الشرف الرفيع، ثم يمدحه بذكر بطولته في القتال، فهو من الذين يدافعون عن الحدود ويطعنون الأعداء عند الثغور، أي في مواقع الدفاع عن الوطن.

وفي ما يتصل بالصور البلاغية، فكلا الشاعرين يستخدم صورا بلاغية قوية للتعبير عن المديح. فأبو نواس يُبرز الفخر بالقيادة والقوة، كما في قوله:[68]

فَأَينَ أَصحابُ الغُمَر إِذ شَرِبوا كَأسَ المِقَر
أَصحَرتَ إِذ دَبّوا الخَمَر شُكراً وَحَرٌّ مِن شُكُر

فَاللهُ يُعطيكَ الشَبَر وَفي أَعاديكَ الظَفَر
وَاللهُ مَن شاءَ نَصَر وَأَنتَ إِن خِفنا الحَصَر

فأبو نواس يدعو لممدوحه بالزيادة والبركة والنصر الدائم على الأعداء، وتحمل هذه الأبيات طابعًا دعائيًا ومدحيًا، مؤكدًا أنّ النصر من عند الله، لكنه يربط ذلك بشجاعة المخاطب ودوره في الحماية عند الشدائد.

أمّا ابن أبي حصينة فيقول: (69)

إِلى فَتىً سادَ البَشَر وَساءَ مُذ شَبَّ وَسَرّ
إِمّا بِنَفعٍ أَو بِضُرّ كَالسَيفِ لانَ وَبَتَر
أَفخَرِ مَخلوقٍ فَخَر مِن نَفَرٍ خَيرِ نَفَر

وهو يُظهر كذلك نسب الممدوح وشرفه الرفيع.

الأثر العاطفي في كلتا القصيدتين: تؤثر العاطفة تأثيرا كبيرا على الصور البلاغية؛ لأنها تعكس العالم الداخلي للنفس الإنسانية. فمشاعر الإنسان وآلامه تشكل محيطًا لا حدود له، طالما استلهم منه الشعراء منذ القدم، كلٌ بحسب ما أُتيح له من قدرة وإبداع.(70) وقد احتفى الشاعران بالأثر الإيجابي للممدوح، يقول أبو نواس:(71)

فالناسُ أبناءُ الحذَرْ فرّجْت هاتيكَ الغُمَرْ
عنّا، وقد صابتْ بِقُرْ كالشمس في شخص بشَرْ

إذ يشير أبو نواس إلى أثر الممدوح في تخفيف المصاعب عن الناس

ويقول أيضا: (72)

قامَ كريما فانْتَصَرْ و الخوْفُ يقْري ويذَرْ
وأنْتَ تَقْتافُ الأثَرْ من ذي حُجولٍ وغُرَرْ

وهو هنا يُثير الإعجاب بالممدوح من خلال وصف إنجازاته العسكرية والقيادية، ففي البيت الأول يُبرز أبو نواس شجاعة الممدوح، وفي البيت الثاني يُظهر قوته القيادية.

أمّا ابن أبي حصينة فيدفع المتلقي إلى التأمل في قيمة الكرم والعطاء الإنساني، إذ يقول(73):

كَأَنَّما ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر
يَدُ المُعزِّ المُشتَهَر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر
بَل هُوَ أَندى وَأَدَرّ وَمَهمَهٍ جَمِّ الخَطَر

إذ يُبالغ في وصف عطاء وكرم ممدوحه الذي فاق غزارة المطر لحظة انهماره، وهو يشيد بكرم الممدوح الذي ينقذ الفقراء، إذ يقول: (74)

تَعُد بِخَرقٍ لَو نَظَر إِلى فَقيرٍ ما اِفتَقَر
يُعطى اللُهى بِلا ضَجَر كَأَنَّما عادى البِدَر

ففي قوله: "إِلى فَقيرٍ ما اِفتَقَر يُعطى اللُهى بِلا ضَجَر" يبرز كرم الممدوح تجاه الفقراء، وفي قوله: "كَأَنَّما عادى البِدَر فَلَم يَدَع وَلَم يَذَر": يشبه الممدوح بالبدر في السخاء.

الفروقات من حيث الطابع العام: يغلب على قصيدة أبي نواس طابع الحماسة والقوة، إذ يركز على شجاعة الممدوح في مواجهة المصاعب والشدائد. أمّا قصيدة ابن أبي حصينة فيغلب عليها الطابع التأملي والهادئ، إذ يركز على كرم الممدوح وتأثيره الإيجابي في حياة الآخرين.

وربط كلا الشاعرين بعض الوصف بالممدوح خلال القصيدة ببعض الأشطار انعطافاً، غير أنه حدد كلاهما للمدح مقطعا رئيسا في نهاية القصيدة، يقول أبو نواس(75):

دَهياءَ يَحدوها القَدَر فَتِلكَ عَيني لَم تَذَر
شِبها إِذا الآلُ مَهَر إِلَيكَ كَلَّفنا السَفَر

ويقول أيضا(76): يا فَضلُ لِلقَومِ البُطُر، وهذا من الانعطاف السريع إلى الممدوح عند أبي نواس، أما ابن أبي حصينة فقال(77):

كَأَنَّما ذاكَ المَطَر لَمّا اِستَهَلَّ وَاِنهَمَر
يَدُ المُعزِّ المُشتَهَر رَبيعِ قَيسٍ وَمُضَر

فقد جاء بالانعطاف إلى المدح عنده خلال وصف المطر.

وكان لأبي نواس حضور في آخر القصيدة، إذ التفت إلى نفسه بإيجاز واستفهام ملتمسا بالطلب أن يكون بديلاً للفضل بن الربيع إن غاب عن الذكر بين الناس، كان حاضرا عند أبي نواس، وإن نال أحد منه ثأرا له عن تقصير بالعذر، وإذا ذكر الفضل بخير كان الشكر له، وقد أوجد ابن أبي حصينة لنفسه حضورا مادحا في نهاية القصيدة وكان مغايرا لأبي نواس موضوعا وكما يقول(78):

غاصَت عَلَيهِنَّ الفِكَر في لُجِّ بَحرٍ قَد زَخَر

إذ مدح خصائص شعره تقويما لها من الاعوجاج.

وقد خصص أبو نواس في قصيدته أبعادا من التاريخ، وهذا ما لا نجده عند ابن أبي حصينة مثل ذكره (يوم الرواق) والتعريف بالأعداء (أصحاب الغمر)، والفرق بين الفضل وبين هؤلاء

الآخرين من (الزُمَر) [79]، أما ابن أبي حصينة فلاذ بالوصف العام الذي يأتلف فيه الممدوح مع أهل (الحمد)، كالسيادة والنفع والضر والسخاء والعطاء الظاهر للعيان وهو حليف للنصر دائمًا.

وتظهر في قصيدة أبي نواس ملامح دينية يتفرد بها عن ابن أبي حصينة مثل ذكر القدر في نجاة الحمر الوحشية (دَهياءَ يَحدوها القَدَر) [80].

إنّ أكثر ما يميز أبا نواس رمزيته الحاضرة في معظم قصائده، وهذه الرمزية نتجت عن مقدرته العالية على تطويع اللغة، [81] إذ يقول: [82]

وَهَرَّ دَهرٌ وَكَشَر عَن ناجِذَيهِ وَبَسَر

فهو يستحضر رموزًا تعكس القوة والجرأة، (وَهَرَّ دَهرٌ وَكَشَر).

أما ابن أبي حصينة ففي قوله: [83]

فَلَو سَكَتنا لَم تُضَر وَالصُبحَ يُغنيهِ النَظَر

يستخدم رموزًا دالة على النقاء والعطاء

وفي موضع آخر يقول: [84]

شَيئاً سِوى حُسنِ الخَبَر ذاكَ وَشُكرِ مَن شَكَر

(د) اللغة والتراكيب بين الشاعرين:

كثيرًا ما يُقال إنّ الشاعر هو مرآة عصره، لكن الأمر قد يكون عكسيًا أيضًا، إذ يعكس العصر ما يمر به الشاعر من تجارب وظروف. فأثناء قراءة عصر أبي نواس وما سبقه بقليل، نجد أنّ العلاقة بين الشاعر وعصره علاقة تبادلية، إذ يُسهم كل منهما في تشكيل الآخر، وهذه حقيقة ثابتة في الحياة، فالأحداث تصنع البشر، والبشر يصنعون الأحداث.[85]

كلاهما أقام قصيدته على بناءين لغويين، أحدهما أعرابي بدوي ذو غرابة، ومحاكاة لظاهرة الرجز في العصر الأموي[86]، وثانيهما حضري، إن صح التعبير، خاصةً بناء المدح، غير أنّ قصيدة ابن أبي حصينة أقل بداوة وغرابة.

فقد حفلت قصيدة أبي نواس بغريب من الألفاظ تناسب أحوال الارتحال ومشاهده، شخصَ فيها معاناة الذئب، والناقة، وحمار الوحش، وترقب الصائد، وجفاف الماء والعشب، فكان هذا المعجم أغرب من المعجم الذي تناول فيه ابن أبي حصينة المطر وما صاحبه من الريح وتدفق المطر، وما انعطف إليه من النوق وطلبها للماء.

وترك معجم أبي نواس عددا من الألفاظ والتراكيب التي ترددت في قصيدة ابن أبي حصينة، ويبين الجدول الآتي أمثلة على ذلك.

ابن أبي حصينة	أبو نواس
في كَفِّ أَلوى ذي أَشَر	يهزّهُ جِنُّ الأَشَر
بِكُلِّ مَشزُورٍ مُمَر	زُمَّت بِمَشزورِ المِرَر
هَبَّت لَهُ مَعَ السَمَر	سارٍ وَلَيسَ لِلسَمَر
بَينَ زَرُودٍ وَهَجَر	يَمَّمنَ مِن جَنبَي هَجَر
أَوِ الثَمادُ في النُقَر	وَنَشَّ إِذخارُ النُقَر
ظَليمُهُ تَحتَ الخَمَر	أَصحَرتَ إِذ دَبّوا الخَمَر
كَأَنَّما ذاكَ المَطَر	أَغنَيتَ ما أَغنى المَطَر

واقتراب ابن أبي حصينة إلى معجم قصيدة أبي نواس، وإن كان مما تفرضه المعارضة فإنهُ دالٌ على مجاراة القصيدة المعارضة اتباعًا وابتكارًا.

وقد قامت قصيدة ابن أبي حصينة على جمل معترضة وعلى التقديم والتأخير فيها، فأخر شطر في قصيدة ابن أبي حصينة هو أول شطر في قصيدة أبي نواس (وَبَلدَةً فيها زَوَر)، فهو يختم قصيدته بالإشارة إلى قصيدة أبي نواس، إذ يقول: (87)

مَدائِحًا لَم تُستَعَر وَلَم يَقَع فيها الحَصَر
صافِيَةً مِن الكَدَر تُنسيكَ في دَهرٍ غَبَر
مَدحَ القُطاميّ زُفَر وَبَلدَةً فيها زَوَر

يظهر في ختام قصيدة ابن أبي حصينة أثر التراكيب اللغوية التي استقاها من قصيدة أبي نواس، إذ تتجلى ظاهرة التقديم والتأخير بوضوح في الشطر الأخير "وَبَلدَةً فيها زَوَر"، وهو في الأصل بداية قصيدة أبي نواس، مما يعكس وعي الشاعر بأسلوب المعارضة الشعرية، التي لا تقتصر على محاكاة المعاني فحسب، بل تمتد إلى البنية اللغوية والتركيبية. ويكشف هذا الاستخدام عن قدرة ابن أبي حصينة على تطويع التراكيب ضمن نسيجه الشعري، إذ حافظ على الجرس الموسيقي والأثر الدلالي للبيت، مع الحفاظ على طابعه الخاص في بناء القصيدة، ليؤكد بذلك أن المعارضة ليست مجرد تكرار، بل إعادة تشكيل للنصوص الشعرية بأسلوب جديد يجمع بين الاتباع والإبداع

ومتأمل القصيدتين يرى المظاهر الحضارية وبعض المكونات الاجتماعية وذكر الحيوانات والركب والشجاعة والقتال والأخلاق التي يتمتع بها العرب في تلك الفترة، ومن خلال ذلك يظهر في القصيدتين التوثيق التاريخي والحضاري للفترة التي عاصرها مع بيان بعض المظاهر الاجتماعية التي ألقى عليها الضوء أبو نواس وابن أبي حصينة في قصيدتهما.

الخاتمة:

بعد هذا التحليل لقصيدتي أبي نواس وابن أبي حصينة، يتضح أنّ فن المعارضة الشعرية لم يكن مجرد تقليد، بل كان مساحة للإبداع والتجديد، فقد وظّف ابن أبي حصينة عناصر قصيدة أبي نواس بأسلوبه الخاص، مبرزًا براعته في تطويع اللغة والمعاني لصالح رؤيته الفنية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. أظهرت الموازنة بين النصين مدى تأثر الشاعر المتأخر بالمتقدم، مع حفاظه على طابعه المستقل من حيث الوصف والمدح، إذ اعتمد كلاهما على البيئة القاسية وعناصرها، لكن بتفاوت في مستوى المجاز والغموض.
2. برزت الفروقات في التراكيب اللغوية، إذ جاءت لغة أبي نواس أكثر غرابة ومجازية، بينما مال ابن أبي حصينة إلى الوضوح النسبي مع محاكاة معجم الأول في بعض المواضع.
3. أبرز أبو نواس في قصيدته تمجيدًا للقوة والشجاعة، معتمدًا على التصوير البلاغي والرمزية الصحراوية للتعبير عن التحديات والصراعات، بينما تناول ابن أبي حصينة في قصيدته جمال الطبيعة وخصوبتها رمزا للجمال والوداعة، معتمدًا على صور بلاغية غنية تعكس عاطفته وحنينه.
4. سلّطت القصيدتان الضوء على مفهومي الوصف والمدح بطريقة متباينة؛ فركّزت قصيدة أبي نواس على الصراع والمغامرة، بينما نبضت قصيدة ابن أبي حصينة بالعاطفة والسكينة.
5. استعمل كلا الشاعرين الشعر كأداة للتعبير عن القيم الإنسانية النبيلة مثل الشجاعة والكرم؛ مما يعكس تأثير العصر العباسي المتسم بالتنوع الثقافي والاقتصادي على الشاعر وأدائه الفني.

وبذلك، يمكن القول إنّ هذه المعارضة كانت ساحةً لإثراء الشعر العربي، إذ جمعت بين التقليد والتجديد، وعكست مدى التفاعل بين الشعراء عبر العصور، مؤكدين أن الشعر ليس مجرد انعكاس للعصر، بل هو أداة لصياغة الواقع والتأثير فيه.

التوصيات:

في ظل الصراع بين دعوة التجديد ونهج التقليد، برز العديد من الشعراء الذين خاضوا غمار هذا التحدي، فعارض بعضهم قصائد السلف محاكاةً وتفننًا، كما في المعارضة الشعرية بين بائيتي ابن هانئ الأندلسي والطغرائي، وسينيتي البحتري وأحمد شوقي، وبائيتي الشريف الرضي والبارودي، وقد أثارت هذه المعارضات تساؤلات النقاد وحيرتهم: هل كان إبداع المتقدم أبلغ وأجمل، أم أنّ للأصل بريقًا يخطف الألباب ويفوق التجديد جاذبية؟

وهنا يوصي الباحث بالمزيد من الدراسات التي تناقش فنّ المعارضة وتستقصي أبعاده الجمالية والفكرية، وتستخرج من ديوان العرب نماذج جديدة مختارة لم تُدرس من قبل؛ تُظهر تطور هذا الفن عبر العصور، وتُبرز ما فيه من تقاطع بين عبقرية التقليد وروح الابتكار، كما يُستحسن أن تتناول هذه الدراسات مقارنةً تحليليةً بين النصوص الأصلية ونظائرها من المعارضات، للكشف عن مستويات الإبداع، وطرائق التناص، وأساليب التفوق الفني أو الفكري في كلٍّ منها.

المصادروالمراجع:

- إ. رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي العلم والشعر، ترجمة: محمد مصطفى البدوي، مر: لويس عوض، وسهير القلماوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005م.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (المتوفى: 471 هـ)، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ-2001م.
- حسن، عباس، فن الشعر العربي، دار الفكر العربي، 1990م.
- ابن أبي حصينة، الأمير أبو الفتح الحسن بن عبد الله السلمي المعري، ديوان ابن أبي حصينة، جمعه وشرحه: أبو العلاء المعري، تحقيق: محمد أسعد طلس، دار صادر – بيروت، (ط2)، 1419 هـ - 1999 م.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (المتوفى: 681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، 1900م.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز (المتوفى: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1405 هـ / 1985م.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الدمشقي (المتوفى: 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002م.
- شلق، علي، غزل أبي نواس، دار بيروت، بيروت، 1954م.
- الشمري، حنان، بنت مسعود، القيم الإسلامية في شعر أبي نواس، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2013م.
- صالح، بشرى موسى، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (المتوفى: 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، 1420هـ- 2000م.

- ضيف، شوقي، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 2004م.
- عبد الرحيم، مصطفى عليان، تيارات النقد الأدبي في الأندلس في القرن الخامس الهجري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1404هـ-1984م.

- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (المتوفى: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1415 هـ - 1995م.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران (المتوفى: نحو 395هـ)، الصناعتين، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية - بيروت، 1419 هـ
- عفيفي، محمد الصادق، الدراسات الأدبية المقارنة، دار الفكر، ط1، 1970م.
- فاخوري، حنّا، تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية، بيروت، ط9،د.ت.
- فيود، بسيوني عبد الفتاح، علم البديع، مؤسسة المختار، القاهرة، ط3، 2013م.
- القاضي الجرجاني، أبو الحسن علي بن عبد العزيز (المتوفى: 392هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.
- قدامة بن جعفر، بن قدامة بن زياد البغدادي، أبو الفرج (المتوفى: 337هـ)، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط1، 1980م.
- القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (المتوفى: 739 هـ)، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: عبد المنعم خفاجي، دار إحياء العلوم، بيروت، ط4، 1998م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- أبو نواس، الحسن بن هانئ، ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: بهجت عبد الغفور الحديثي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث دار الكتب الوطنية، أبو ظبي، ط1، 1431هـ-2010م.
- ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: 626هـ)، معجم الأدباء، تحقيق : إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (ط1)، 1414 هـ - 1993 م.

.

الهوامش:

(1) **أبو علي الحسن بن هانئ بن عبد الأول بن الصباح المعروف بأبي نواس الحكمي الشاعر المشهور**، ولد في الأهواز إحدى قرى خوزستان في فارس نحو 762م/145هـ، وقيل إن أباه من جند مروان بن محمد آخر خلفاء بني أمية، وقيل إنه من أصل فارسي، أما أمه جُلبان ففارسية. **كان أبو نواس قوي البديهة والارتجال، يجمع بين صفات جسدية وعقلية جعلت منه شاعرا بارعا، وقد اعتنى جماعة من الفضلاء بجمع شعره، كأبي بكر الصولي، وعلي بن حمزة، وإبراهيم بن أحمد بن محمد الطبري المعروف بتوزون. تُوفي** أبو نواس في بغداد سنة خمس، وقيل ست، **وقيل ثمان وتسعين ومائة. انظر، ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (المتوفى: 681هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر - بيروت، 1900م، ج2، ص95-104.**

(2) الفضل، الذي يُقال إنه كان من موالي عثمان بن عفان رضي الله عنه، توفي سنة 208 هـ عن عمر يناهز السبعين. وقد كان من المقربين للخليفة الرشيد، وعُرف بعدائه للبرامكة، فقد استغل نفوذه للإطاحة بهم، بدعم من كاتبهم إسماعيل ابن صبيح، ويبدو أن المناسبة هي تقديم شكر أو تقرب من الفضل بن الربيع عبر مديحه وإبراز شجاعته، وكرمه، ومكانته المميزة. انظر، **ابن خلكان، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، ج4، ص37-40. والذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز (المتوفى: 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1405 هـ / 1985 م**، ج10، ص109-110.

(3) أبو نواس، الحسن بن هانئ، ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: بهجت عبد الغفور الحديثي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث دار الكتب الوطنية، أبو ظبي، ط1، 1431هـ-2010م، ص295.

(4) أبو نواس، الديوان، ص295.

(5) أبو نواس، الديوان، ص295.

(6) الجرجاني، **أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (المتوفى: 471 هـ)**، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ-2001م، ص33.

(7) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص40.

(8) أبو نواس، الديوان، ص295.

(9) صالح، بشرى موسى، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م، ص73.

(10) هو الرحل الذي يوضع على ظهر الجمل، "الأكر" تعني الحفر، أي أن الرحل ترك آثارًا على ظهر الجمل مثل الحفر، "أثباج القصر" تعني أواسط الأعناق، أي أن هذه العلامات والآثار واضحة على جسده. أبو نواس، الديوان، ص297.

(11) أبو نواس، الديوان، ص296.

(12) أبو نواس، الديوان، ص296.

(13) أبو نواس، الديوان، ص300.

(14) أبو نواس، الديوان، ص301.

(15) أبو نواس، الديوان، ص302.

(16) أبو نواس، الديوان، ص301.

(17) أبو نواس، الديوان، ص295.

(18) أبو نواس، الديوان، ص304.

(19) ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي **(المتوفى: 711هـ)، لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ مادة: هلل.

(20) أبو نواس، الديوان، ص301.

(21) أبو نواس، الديوان، ص302.

(22) انظر، فاخوري، حنّا، تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية، بيروت، ط9،د.ت. ص413، بتصرف.

(23) أبو الفتح الحسن بن عبد الله بن أحمد بن عبد الجبار بن أبي حصينة، السلمي، المعري، شاعر وأمير، اختلف العلماء في اسمه فمنهم من قال الحسن ومنهم من قال الحسين، ويُلقب بابن أبي حصينة (بضم الحاء)، وهو تأنيث لكلمة "حصين" التي استخدمها العرب قديمًا كاسم شخصي ووصف للأماكن المحصنة كالقلاع والقرى. اختلف المؤرخون في تحديد سنة ميلاده، فذكرت بعض المصادر، ككتاب "الأعلام"، أنه وُلد سنة 388هـ، أما محقق ديوانه فقد قدّر أنه وُلد بين عامي 390 و399هـ، بناءً على قصيدة متينة أنشدها بديهةً في مدح ثمال بن صالح سنة 410هـ، عندما كان عمره نحو عشرين عامًا. واختلف المؤرخون كذلك في سنة وفاته، فقد ذكر ياقوت الحموي والزركلي أنه تُوفي بسروج في منتصف شعبان سنة 457هـ، بينما أشار ابن عساكر إلى تاريخ وفاته بين عامي 456 و457هـ وينتمي

ابن أبي حصينة إلى بني سليم، القبيلة العربية العريقة التي يعود نسبها إلى عدنان، وانتقل بعض أفخاذ بني سليم إلى الشام بعد سكنهم في نجد، واستقروا بجوار بني تغلب، إذ وقعت بينهم معارك استمرت إلى ما بعد الإسلام. وقد نال ابن أبي حصينة مكانة مرموقة في بلاط بني مرداس بحلب، إذ مدح المستنصر بقصائد عدّة، ومنحه الأخير لقب الإمارة. اتسمت أشعاره بقوة اللغة وبلاغة المعاني، ما جعلها تُخلد اسمه في تاريخ الشعر العربي.

انظر، ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (المتوفى: 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1415 هـ - 1995 م، ج13، ص120-122.

وياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: 626هـ)، معجم الأدباء، تحقيق : إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (ط1)، 1414 هـ - 1993 م، ج3، ص1118-1128.

والصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (المتوفى: 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، 1420هـ- 2000م، ج12، ص52-54.

والزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الدمشقي (المتوفى: 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002 م، ج2، ص196-197.

و ابن أبي حصينة، الأمير أبو الفتح الحسن بن عبد الله السلمي المعري، ديوان ابن أبي حصينة، جمعه وشرحه: أبو العلاء المعري، تحقيق: محمد أسعد طلس، دار صادر – بيروت، (ط2)، 1419 هـ - 1999 م.

(24) ثمال بن صالح، المعروف بمعز الدولة، تمكن من حكم حلب حتى سنة 440 هـ خاض معارك مع المصريين، وانتصر عليهم في البداية، ثم واجههم مرة أخرى وحقق النصر، ما عزز مكانته وأدى إلى مصالحة مع صاحب مصر. لاحقًا، توجه إلى مصر، واستغل ابن أخيه محمود غيابه لانتزاع السلطة، ما أشعل الصراعات بينهما. توالت الأحداث حتى وفاة ثمال سنة 468 هـ بعد وفاته، تولى ابنه نصر بن محمود بن نصر بن صالح الحكم لفترة قصيرة قبل أن يُقتل، ليخلفه أخوه سابق الذي استمر في الحكم حتى سنة 472 هـ، عندما استولى مسلم بن قريش، صاحب الموصل، على حلب وانتزعها منه. انظر، الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج1، ص302.

(25) ابن أبي حصينة، الديوان، ص13.

(26) انظر: **عبد الرحيم**، مصطفى عليان، تيارات النقد الأدبي في الأندلس في القرن الخامس الهجري، **مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1404هـ-1984م، ص315-321.**

(27) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: هلل.

(28) القزويني، **محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (المتوفى: 739 هـ)**، الإيضاح **في علوم البلاغة**، تحقيق: عبد المنعم خفاجي، **دار إحياء العلوم**، بيروت، ط4، 1998م، ج1، ص203.

(29) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15، 16.

(30) أبو نواس، الديوان، ص302.

(31) ابن أبي حصينة، الديوان، ص14.

(32) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(33) القاضي الجرجاني، **أبو الحسن علي بن عبد العزيز (المتوفى: 392هـ)**، الوساطة **بين المتنبي وخصومه**، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي، **مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة**، ص45.

(34) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص25.

(35) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16-17.

(36) ابن أبي حصينة، الديوان، ص13-15.

(37) العسكري، **أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران (المتوفى: نحو 395هـ)**، الصناعتين، تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، **المكتبة العنصرية - بيروت، 1419 هـ**، ص307.

(38) سورة الحج، الآية: 61.

(39) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(40) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(41) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(42) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15.

(43) فيود، بسيوني عبد الفتاح، علم البديع، مؤسسة المختار، القاهرة، ط3، 2013م، ص271.

(44) ابن أبي حصينة، الديوان، ص14-18.

(45) فاخوري، حنا، تاريخ الأدب العربي، ص413.

(46)ابن أبي حصينة، الديوان، ص15

(47) ابن أبي حصينة، الديوان، ص14.

(48) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(49) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(50) إ. رتشاردز، مبادئ النقد الأدبي العلم والشعر، ترجمة: محمد مصطفى البدوي، مر: لويس عوض، وسهير القلماوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005م، ص43.

(51) ابن أبي حصينة، الديوان، ص13.

(52) ابن أبي حصينة، الديوان، ص14.

(53) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15.

(54) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15-16.

(55) أبو نواس، الديوان، ص296.

(56) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(57) انظر: قدامة بن جعفر، **بن قدامة بن زياد البغدادي، أبو الفرج (المتوفى: 337هـ)**، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط1، 1980م، ص134-135 بتصرف.

(58) أبو نواس، الديوان، ص296.

(59) أبو نواس، الديوان، ص296.

(60) أبو نواس، الديوان، ص296.

(61) انظر: شلق، علي، غزل أبي نواس، دار بيروت، بيروت، 1954م، ص32.

(62) ابن أبي حصينة، الديوان، ص14.

(63) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15.

(64) ابن أبي حصينة، الديوان، ص15.

(65) انظر: حسن، عباس، فن الشعر العربي، دار الفكر العربي، 1990م، ص 215-220.

(66)"اقمطَر" تعني اشتدّ وتفاقم، كما في الآية القرآنية "يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا" (سورة الإنسان، الآية: 10. أبو نواس، الديوان، ص301.

(67) ابن أبي حصينة، الديوان، ص17.

(68) أبو نواس، الديوان، ص301-302.

(69) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16.

(70) ضيف، شوقي، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 2004م، ص146.

(71) أبو نواس، الديوان، ص300.

(72) أبو نواس، الديوان، ص301.

(73) ابن أبي حصينة، الديوان، ص17.

(74) ابن أبي حصينة، الديوان، ص16-17.

(75)أبو نواس، الديوان، ص299.

(76)أبو نواس، الديوان، ص300.

(77)ابن أبي حصينة، الديوان، ص15.

(78)ابن أبي حصينة، الديوان، ص18.

(79) أبو نواس، الديوان، ص301.

(80)أبو نواس، الديوان، ص299.

(81) عفيفي، محمد الصادق، الدراسات الأدبية المقارنة، دار الفكر، ط1، 1970م، ص18.

(82) أبو نواس، الديوان، ص300.

(83) ابن أبي حصينة، الديوان، ص17.

(84) ابن أبي حصينة، الديوان، ص17.

(85) الشمري، حنان، بنت مسعود، القيم الإسلامية في شعر أبي نواس، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2013م، ص13.

(86) رجز العجاج،

(87) ابن أبي حصينة، الديوان، ص18.

فاعلية برنامج ارشادي يستند إلى نموذج العقل والجسد لتدعيم التنظيم الإنفعالي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان

نورا عدنان علي دواغرة*

تاريخ وصول البحث: 2024/12/28م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج العقل والجسد في تدعيم التنظيم الإنفعالي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الخاصة في المحافظة عمان. تكونت عينة الدراسة من (30) معلمة. وقد تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (15) معلمة، ومجموعة ضابطة مكونة من (15) معلمة، تم تطبيق كل من مقياس التنظيم الانفعالي، والصلابة النفسية، حيث تم تطوير هذه المقاييس لأغراض الدراسة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على كلا المجموعتين، وثم تم تطبيق البرنامج إرشادي مكون من (13) جلسة بواقع جلسة واحدة أسبوعيا على المجموعة التجريبية، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج وبعد ذلك تم التطبيق البعدي للمقياسين على كل من المجموعة التجريبية و الضابطة ،وبعد مرور أسبوعين تم إجراء التطبيق التابعي للمقياسين على المجموعة التجريبية فقط.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية تعزى للبرنامج الإرشادي، أي أن البرنامج أدى لتدعيم التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمتابعة في التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية مما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج.

الكلمات المفتاحية :التنظيم الانفعالي، الصلابة النفسية، نموذج العقل والجسد، معلمي المدارس الخاصة، الاردن.

* باحثة.

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on the Mind/Body Model in Strengthening the Emotional Regulation and Psychological Hardiness among Teachers in Private Schools in Amman.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a counseling program based on the mind-body model in strengthening emotional regulation and psychological hardness among private school teachers in Amman Governorate. The study sample consisted of (30) female teachers. They were randomly distributed into two groups, an experimental group consisting of (15) female teachers, and a control group consisting of (15) female teachers. The scale of emotional regulation and psychological hardiness was applied. These scales were developed for the purposes of the study, and their validity and reliability were verified. Applying a counseling program consisting of (13) sessions, one session per week, to the experimental group, While the control group was not subjected to the program, the post-application of the two scales was then carried out on both the experimental and control groups. After two weeks, the post-application of the two scales was carried out on the experimental group only.

The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the performance averages of the experimental and control groups on the scale of emotional regulation and psychological hardiness attributed to the counseling program, meaning that the program led to strengthening emotional regulation and psychological hardiness, and the differences were in favor of the experimental group, and the results indicated that there was no statistically significant differences between the averages of the experimental group's performance in the post-application and follow-up in emotional regulation and psychological hardiness, which indicates the continuity of the program's effect.

Keywords: Emotional Regulation and psychological hardiness, Mind/Body Model, Teachers in Private Schools, Jordan.

مقدمة:

تعدّ مهنة التدريس مهنة صعبة من الناحية العاطفية، وقد تؤدي أحيانا إلى مستويات عالية من الإجهاد للمعلم، وشعوره بالإرهاق والاستنزاف والتوتر والقلق، إذ يختبر كل من المعلمين والطلبة عددا كبيرا من المشاعر، بعضهم يقوم بالتعبير عنها في أثناء تواجده في الصف، وبعضهم الآخر لا يتعامل مع القلق والتوتر الناتج بطريقة مناسبة؛ مما يؤدي إلى تراكمات نفسية سلبية لديه، والذي سيؤثر سلبا على صحته النفسية والجسدية، والذي ينعكس على طريقة تعامله وتفاعله مع البيئة المحيطة، وغالبا ما يكون من مسؤولية المعلم توجيه وتهيئة المناخ العاطفي في الصف؛ من أجل إنشاء مناخ عاطفي مثالي، والذي يؤثر إيجابا على رفع التحصيل الدراسي للطلبة، وهذا أيضا قد يزيد من درجة الإرهاق لدى المعلمين.

أكدت العديد من الدراسات على دور المعلم الكبير في تحصيل الطلبة، حيث يتوقع باستمرار من المعلمين تلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين في البيئة التعليمية المتغيرة باستمرار، وتوفير التعليم الجيد الذي يعتمد على معنويات المعلم، إذ إنّ لها تأثيرا كبيرا على التدريس بشكل مباشر وغير مباشر، حيث تعد معنويات المعلم وجودة الإنتاجية التعليمية مترابطة معا؛ فرفع معنويات المعلم لن يفيد المعلمين فحسب، بل المتعلمين أيضا، وفي النهاية ستحقق المدرسة الإنتاجية بجودة عالية، بينما حين تكون المعنويات والحالة النفسية للمعلم منخفضة سيؤدي ذلك إلى نتائج عكسية؛ لأنه قد يؤدي إلى انخفاض الإنتاجية وإرهاق المعلمين، وقد يكون من الأهمية تركيز الاهتمام بخصائص وسلوكيات المعلمين، وإلى أي درجة تؤثر على تحصيل الطلاب بشكل إيجابي (2022,Monika & Marja & Tamara)

إنّ الحالة العاطفية للعاملين هي العامل الرئيسي للتأثير على الرضا الوظيفي والأداء اليومي ضمن دراسة أجراها مونيكا وآخرون(Monika,et al.,2022))، إذ ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج المهمة المتعلقة بالتدريس، بما في ذلك فعالية المعلمين في الفصل الدراسي، ورفاهيتهم وصحتهم، وعواطف الطلبة وتحفيزهم. وتختلف طريقة التعامل مع الضغوطات من شخص لآخر بناء على عدة متغيرات من أهمها التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية (2018,Jamie).

حيث ذكرت كوباسا(Kobasa) في دراسة أجرتها للتعرف إلى المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد في المحافظة على صحته النفسية والجسدية أشارت فيها إلى أن الصلابة النفسية أحد أهم تلك المتغيالنفسية. (من الصلابة النفسية من وجهة نظرها ثلاثة أبعاد وهي الالتزام، والتحدي، والتحكم، والتي تزيد من مقدرة الفرد على مقاومة الضغوط، وتزيد من

مقدرته على التكيف والتأقلم والتعامل بشكل صحي وناجح مع الأحداث المؤلمة، بالإضافة لما سبق فقد أكدت على أن الأشخاص الذين لديهم درجة مرتفعة من الصلابة النفسية هم الأقل تعرضا للمشكلات والأزمات النفسية.(2006,Maddi)

وتعد الصلابة النفسية من الأمور الممكن تعلمها وتعزيزها في شخصية الفرد من خلال التعلم وبرامج التدريب والخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد، بالإضافة لذلك فإن للأسرة والأشخاص المحيطين في حياة الفرد دور مهم وضروري في تعليم وتعزيز الصلابة النفسية منذ الطفولة؛ وخصوصا الوالدين من خلال الدعم النفسي في أثناء حل الفرد للمشكلات المختلفة، واختيار ردود الفعل المناسبة والصحيحة للتعامل مع المواقف الضاغطة في إطار بيئة أسرية داعمة. (2012,Maddi)

كما وبدأ الاهتمام في الآونة الأخيرة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي في عدد من الدراسات والأبحاث النفسية؛ كمتغيرات وعوامل وقاية تساعد الفرد على التعامل الصحي مع الضغوطات النفسية، ويشمل التنظيم الانفعالي جميع الطرق والتدابير التي يتبعها الفرد لتحقيق المسار الطبيعي للاستجابات العاطفية، بحيث يكون قادرا على تنظيم انفعالاته والسيطرة عليها، ويعد التنظيم الانفعالي بمثابة مجموعة من العمليات التي تسهم في تنظيم انفعالاته سواء كانت إيجابية أم سلبية، وذلك لتكون استجابته مقبولة اجتماعيا، ومن هنا فإن التنظيم الانفعالي يعني الكيفية التي يعدل بها الأفراد خبراتهم الانفعالية خلال استجابتهم للمواقف المختلفة(Sarani,et al.,2015)).

إنّ عوامل الوقاية من الأثر النفسي السلبي الذي تحدثه الضغوط، تشمل عددا من الخصائص الشخصية أو العوامل البيئية التي يمكن أن تقلل من الآثار السلبية للأحداث الضاغطة على الأفراد، ومن المتغيرات الواقية : 1_ السمات الشخصية مثل: الاستقلالية، وتقدير الذات، الكفاية الشخصية، الصلابة النفسية، مركز الضبط والتفاؤل 2_ متغيرات أسرية كترابط الأسرة وتماسكها، وإدراك الفرد للدفء والعلاقة الوالدية 3_ الدعم الاجتماعي والمستوى الاقتصادي والرعاية الصحية، ويعد كل من التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية من أهم مصادر التغلب على الضغوط النفسية والتعامل معها وفقا لما جاء به علم النفس الإيجابي؛ مما يسهم في وصول الفرد إلى أقصى درجات الصحة النفسية والجسدية الممكنة؛ وزيادة فاعليته في التعامل مع الظروف المحيطة الصعبة. (2022,Hamada)

وقد ظهر عدد من النماذج العلاجية التي أولت اهتماما كبير لمنح فرصة كبيرة للتعبير عن الذات والتأمل والاسترخاء والتي تؤدي إلى توظيف صحة العقل من أجل إحداث تغيرات صحية بالجسد والعكس صحيح، والتقليل من التوتر والقلق الناتج عن ظروف الحياة، حيث يقوم هذا النموذج على التفاعل بين العقل والجسد والسلوك، وعلى الطرق الفعالة التي تتأثر بها النواحي الانفعالية، والعاطفية، والاجتماعية، والروحية للإنسان وقد يكون الإطار الذي قُدم أفعالا مع الأفراد الذين يتعرضوا لمواقف تثير القلق والتوتر لتعزيز الصّحة النّفسية والجّسدية (الحلو،2012).

ونظرا لأهمية العلاقة التكاملية والتفاعلية بين العقل والجسد ظهر هذا النموذج الذي يركز على رعاية وإدراك الذات وتحريك القوة الاستشفائية لعقولنا والعمل على تحسين الصحة الجسدية والروحية من خلال مجموعة من المهارات التي تم من خلالها توظيف العقل والجسد للوصول الى حالة من الراحة والسعادة والهدوء النفسي، ويدعى هذا النموذج بنموذج العقل والجسد " Mind-body model" والذي يهدف إلى تنمية قدرة الفرد على تحسين الأداء في الحياة وتطهير الفرد من معاناته مستخدما استراتيجيات تحفز الشخص على العناية بالذات مثل التأمل بكافة اشكاله، والتنفس العميق، والرسومات، وشجرة العائلة ، والتحفيز الذاتي والتغذية الراجعة، وهو بكافة استراتيجياته يؤكد على التفاعل بين العقل والجسد والتاثير الإيجابي للعقل على الجسد، ويستخدم فنيات مصممة لتعزيز التأثير الإيجابي للعقل على الجسد، والاستراتيجيات القائمة على الأدلة ؛ تشمل هذه الفنيات والأساليب السلوكية والنفسية والاجتماعية والتعبيرية والروحية، والمعرفية السلوكية، كما يعد نموذج العقل والجسد نموذجا شاملا وفعالا للعلاج والرعاية الصحية غير التقليدية، والتثقيف الصحي، لتخفيف التوتر والضغوط، والتعافي من الصدمات النفسية، وتعزيز الصحة مدى الحياة، وذلك بغرض المساهمة في إنشاء مجتمعات تتمتع بالصحة وبالمنعة النفسية والمرونة. (Suzanne et al., 2009)

إنّ لعلاج العقل والجسد دورا فعالا في استخدام وتفعيل الرعاية الذاتية ومعرفة الذات، من خلال عدة أساليب وتقنيات تساعد الفرد لتعديل نمط الحياة بهدف تحسين الصحة النفسية والجسدية وتحسين قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والإجهاد، بالإضافة إلى تنشيط العمليات الذهنية لتحقيق الصحة بشكل عام، ومنها: الرسومات، والتخيل، والتأمل، والتحفيز الذاتي، والتغذية الحيوية الراجعة، وشجرة العائلة، والحركة والتنفس، والأكل الصحي، وأظهرت العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية فعالية نموذج العقل والجسد في في علاج المشكلات

السلوكية والعاطفية والتقليل من الإجهاد والتوتر والقلق، وتعزيز المرونة وتحسين الرفاهية وتطوير التنظيم الذاتي وزيادة القدرة على التكيف والتأقلم، والتعامل مع العديد من الاضطرابات مثل اضطراب ما بعد الصدمة واضطرابات الأكل ، واضطرابات النوم. (Bin et al., 2023)

علاج العقل والجسد **Mind- Body Therapy**:

يصف المركز الوطني للطب التكميلي والبديل طب العقل والجسم The national center for complementary and integrative health at the national institutes of healthبأنه مجموعة واسعة من ممارسات الشفاء التي تهدف إلى التأثير على وظائف الجسم. في حين أن ممارسات العقل والجسم، مثل العلاج السلوكي المعرفي (CBT cognitive behavioral therapy) والعلاج الجماعي، يمكن أن تشكل جزءًا من الرعاية التقليدية القياسية، وغالبًا ما يستخدم مصطلح طب العقل والجسم على نطاق أوسع في الأدبيات الطبية؛ لتشمل العلاجات البديلة للعقل والجسم (MBT)، مثل التأمل واليوجا، التي تم استخدامها خصيصًا لعلاج الحالات الطبية والنفسية. (Suzanne et al.,2009)

بالإضافة لما سبق، فإنّ نموذج العقل والجسد بتقنياته يساعد الفرد على التعامل مع ضغوط الحياة العادية، ويمكنه من العمل بشكل منتج ومثمر، ويكون قادرا على تقديم مساهمة لمجتمعه، حيث يعاني أكثر من 50% من الطلاب المراهقين من مشاكل في الصحة النفسية، مثل التوتر أو القلق أو الاكتئاب والتي بدورها تؤدي لمشاكل جسدية ونفسية، مثل اضرابات النوم، والتغيرات في عادات الأكل، وإدمان الكحول، والاضطراب الأكاديمي، ومحاولات الانتحار، لذا أصبح من الضروري الاهتمام بالصحة النفسية للفرد (Binet al.,2023)

تقنيات علاج العقل والجسد **Description of Mind-Body Therapies (MBTs)**:

تعتبر علاجات العقل والجسد (MBTs) بمثابة تدخلات تستخدم مجموعة متنوعة من التقنيات المصممة لتسهيل قدرة العقل على التأثير على وظائف الجسم وأعراضه، ومن أبرز هذه التقنيات:

الاسترخاء **Relaxation techniques**:

إنّ الاسترخاء يمكن أن يقلل من توتر العضلات، والآثار الفسيولوجية السلبية الناجمة عن الإجهاد (أي ارتفاع ضغط الدم، وعدم انتظام دقات القلب والعضلات، عن طريق الحفاظ على التوازن بين الأمامي والأجزاء الخلفية من منطقة ما تحت المهادMarwale,2022)).

ويتم تنفيذ الاسترخاء بطرق مختلفة، بما في ذلك استرخاء العضلات التدريجي، والتأمل، والتنفس المنتظم، والصور الموجهة، ويمكن تعلم الصور الموجهة كطريقة لتقليل الألم والقلق من خلال التنسيق التفاعلي. Naderet al.,2022))

التأمل **Meditation**:

يعتبر التأمل أساس علاج العقل والجسد، ومرتبط تمامًا بالقدرات الذهنية التي تصل بالفرد إلى درجة عالية من الاسترخاء العقلي، والتي تسمح للفرد باكتشاف ذاته وإدراكها في اللحظة الحالية وهذا بدوره يحدّ من التوتر والقلق ويقلّله، وهناك ثلاثة أنواع من التأمل، هي: التأمل التركيزي حيث يكون جُلّ تركيز الفرد في شيء معين كصورة أو صوت. والتأمل الواعي أو الادراكي: والذي يشير إلى الاسترخاء وإدراك الأفكار والمشاعر عندما تظهر دون التركيز على شيء معين. والتأمل التعبيري يشمل على عدة أمور مثل الاهتزاز، والرقص، والتنفس السريع. (Barbara et,. 2022.al)

وتم تعريف التأمل على أنه التنظيم الذاتي المتعمد للانتباه، وهو تركيز عقلي منهجي، حيث التركيز الذهني على جوانب معينة من التجربة الداخلية أو الخارجية، والشكلان الأكثر بحثا على نطاق واسعهما أولاً: التأمل التجاوزي، حيث يكرر الممارسون كلمة أو عبارة صامتة بهدف تهدئة التيار العادي للعقل الداخلي وتجّاوزه. ثانياً: الحوار، وتأمل اليقظة حيث يحضر الممارسون الأفكار والعواطف والأحاسيس والتصورات، وما إلى ذلك، عندما تنشأ لحظة بلحظة في مجال الوعي. (Johnet al.,2002)

تخيّل الصور الموجهة **Guided imagery**:

هو نوع من طب العقل والجسد يتضمن استخدام الصور الذهنية لتعزيز الاسترخاء والعافية، أو الحد من الألم، أو تسهيل الشفاء من حالة نفسية. ويمكن أن تنطوي الصور على أي من الحواس، كما يمكن أن تكون موجهة ذاتيا أو موجهه من قبل المعالج، فعلى سبيل المثال، قد يطلب من الشخص المصاب بمرض معين أن يتخيل جسده يقاتل هذا المرض وكانه جيش، حيث يتم وضع سيناريو يعتمد على التخيل الموجه، حيث يذهب الفرد في رحلة تخيل تحثهم فيها

على بناء العديد من الصور الذهنية ويستخدم فيها جملة من الحواس منها البصر، والسمع، والشم، والتذوق، والعواطف، والأحاسيس ، حيث يستغل فيها قدرة العقل الإنساني العظيمة على التخيل والتبصر في جميع المواضيع ، و يسمح للفرد من خلال التخيل السير في غابة جميلة، فتعطي الفرد فرصة لملاحظة هذه الصور ووصفها مما يجعله يصل لمرحلة من التبصر أو المعنى. (2002,.Johnet al)

العلاج السلوكي المعرفي **Cognitive behavioral therapy**:

من بين التدخلات النفسية الأكثر تقليدية، يعد العلاج المعرفي السلوكي أحد أكثر أنواع العلاج المعرفي السلوكي شهرة، حيث يؤكد على دور العمليات المعرفية في تشكيل التجربة العاطفية ويؤكّد بأن المشاعر الإشكالية مثل الغضب والاكتئاب والقلق ناتجة عن التفكير غير المنطقي أو الخاطئ؛ حيث يستند العلاج السلوكي المعرفي على مفهوم أنّ الأفكار والمشاعر والتصرفات مترابطة، وأن الأفكار والمشاعر السلبية يمكن أن تحبس الشخص في حلقة مفرغة. ويهدف العلاج السلوكي المعرفي إلى مساعدة الشخص في التعامل مع المشاكل بطريقة أكثر ايجابية من خلال تقسيمها إلى أجزاء أصغر ، وعبر تغيير هذه الأنماط السلبية حيث يتم تحسين الطريقة التي يشعر بها الشخص، بالإضافة إلى تغيير أفكاره وسلوكياته غير المفيدة وممارسة هذه التغيرات في حياته اليومية، ومن أهم تمارين العلاج المعرفي السلوكي: إعادة البناء المعرفي، والعلاج بالتعرض، وكتابة الأفكار السلبية ، وتمرين الاسترخاء، وتمرين تقمص الأدوار، والتي بدورها تساهم في إدارة المشاعر القوية، مثل : الغضب، والخوف والحزن، والسيطرة على منع الانتكاسات، وحل النزاعات، وتحسين مهارات التواصل. (2002,.Johnet al).

التغذية الراجعة **Biofeedback**:

تم تطويره في الستينيات من القرن الماضي، حيث يتضمن استخدام الأجهزة التي تعمل على تضخيم العمليات الفسيولوجية مثل ضغط الدم، ونشاط العضلات التي يصعب عادة إدراكها دون نوع من التضخيم. عادة ما يتم إرشاد المشاركين من خلال تمارين الاسترخاء والتخيل، وإرشادهم لتغيير عملياتهم الفسيولوجية. وكمثال: المرضى الذين يعانون من حالة مثل صداع التوتر، يتم تزويدهم بملاحظات بشأن درجة التوتر في العضلات، أو الارتجاع البيولوجي لدرجة الحرارة، حيث يطلب من المرضى الذين يعانون من اضطراب الصداع النصفي تدفئة أيديهم

باستخدام ملاحظاتهم كأصوات أو نغمات تصير إلى تغيرات درجة الحرارة في هذه المنطقة من الجسم. (Johnet al.,2002)

المناهج التربوية النفسية **Psychoeducational approaches**:

تجمع هذه الأساليب عادة بين استراتيجيات نفسية معينة، على سبيل المثال، التدريب على مهارات التأقلم السلوكي المعرفي، والاسترخاء، والتأمل، والتخيل لتقليل التوتر، مع تثقيف المريض أي تعليم المرضى حول مرضهم، والعلاجات المناسبة، وسلوكيات الرعاية الذاتية (Johnet al.,2002)

ويستند نموذج العقل والجسد على مجموعة من المهارات المنبثقة عن هذه التقنيات التي يمكن تدريب الفرد على ممارستها للوصول من خلالها إلى حالة متوازنة، ومن هذه التقنيات: الرسومات والتحفيز الذاتي، والتغذية الحيوية الراجعة، مسح الجسم، التنفس والحركة، شجرة العائلة، التخيل، التغذية والأكل الصحي

ثانيا: التنظيم الانفعالي:

يمر الأفراد بمختلف أدوارهم ومسؤولياتهم في الحياة بمشاعر متعددة وفقا لتنوع خبراتهم، والتي قد تسبب لهم القلق؛ فيحاولون التكيف معها، إما بطرقة فعالة أو غير فعالة، وفي الحقيقة إن القلق ليس المشكلة الحقيقة؛ وإنما مقدرة الأفراد على تعرف ذلك القلق، وقبوله، والتعامل معه إن أمكن. إنّ الحياة الخالية من المشاعر تفتقر للمعنى؛ إذ تقوم المشاعر بوظيفة التعبير عن الاحتياجات والإحباطات والحقوق والتحفيز لإجراء التغيير، ولكن هناك من يجدون أنفسهم غارقين في مشاعرهم ويخافون منها وغير قادرين على التعامل معها لاعتقادهم أن حزنهم أو قلقهم ممنوع، من هنا جاء الاهتمام بالتنظيم الانفعالي كسبيل للتفاعل والتأقلم مع المشاعر بشكل إيجابي وفعال، إذ نظر أفلاطون إلى العواطف كجزء من تجربة سائق يحاول السيطرة على حصانين: واحد يسهل ترويضه ولا يحتاج إلى اتجاه والآخر متوحش وربما خطير (Robert,et al., 2011).

ويدل التنظيم الانفعالي إلى العملية المؤثرة على تشكيل الانفعالات من حيث نشأتها، وكيفية التعبير عنها، فهي مجموعة من المهارات الداخلية أو الخارجية التي تساعد الفرد على مواجهة شدة الانفعالات غير المرغوب بها وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية من أجل تحقيق الأهداف أو ضمنية، مثل البقاء هادئ على الرغم من القلق قبل الاستجابة. (Jodeh،2021)

النماذج النظرية المفسرة للتنظيم الانفعالي:

تعددت الأطر النظرية التي اهتمت بتفسير التنظيم الانفعالي لدى الأفراد وتنوعت ومن أهم هذه النظريات ما يأتي:

نموذج (**Gross Model**):

إن نظرية التنظيم الانفعالي لجيمس كروس (GemsGross) تصف مدى مقدرة الفرد على استخدام استراتيجيات التغيير في مستويات الاستجابة الانفعالية، والتي تعمل على زيادة أو خفض مكونات الاستجابة الانفعالية، وهي التي تتكون من ثلاث مكونات، هي: مكون الخبرة، والمكون السلوكي (الاستجابة السلوكية، والمكون الفسيولوجي(الاستجابة الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم) ، ويستخدم الأفراد استراتيجيات للتأثير في مستوى الاستجابة الانفعالية لكي يبدو نمطا معينا من الانفعال، إذ يرى كروس(gross, 2014) إن كل فرد لديه استراتيجيتين مختلفتين؛ هما:

أولاً: إستراتيجية التركيز على الاستجابة (**Response-Focused Strategies**):

وهي الاستراتيجية التي يلجأ إليها الفرد لتطبيقها عندما يكون منغمسا في حالة استجابة انفعالية، ويكون الانفعال قائما عندها بشكل اعتيادي، وهذه الاستراتيجية لها نوع واحد وهو تعديل الاستجابة (Response Modulation)؛ إذ يحدث بعد الاستجابة الانفعالية ويشير إلى الكبت؛ بحيث يكف عن التعبير الانفعالي في ذلك الموقف، ويكون الهدف من ذلك المسايرة الاجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة ومجاراة الموقف، وقد يخلق الكبت لدى الفرد إحساسا بالتناقض بين التجربة الداخلية والتعبير الخارجي؛ مما يشعر الفرد بعدم الصدق مع الذات والآخرين، والذي يعيق تطوير العلاقات الوثيقة عاطفيا بالإضافة لزيادة في التنشيط الفسيولوجي.

ثانيا: استراتيجية التركيز المسبق (**Antecedent -Focused Strategies**):

وهي استراتيجية يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يتفاعل مع الموقف المثير للانفعال.وقد وضح كروس (Gross) أربعة أنواع مختلفة لاستراتيجيات التركيز المسبق من أجل تنظيم الانفعال وهي: اختيار الموقف (Situation Selection)، وتعديل الموقف (Situation modification)، وتوزيع الانتباه (Attention deployment)، والتغيير المعرفي (Cognitive Change.

ثالثا: الصلابة النفسية:

يعد مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبيا، وهو من الخصائص النفسية المهمة والمتغيرات الداعمة للفرد، والتي تمكنه من مواجهة ضغوط الحياة المتتالية بنجاح. ولقد بدأت الدراسات في السنوات الأخيرة تتجاوز مجرد دراسة الأحداث الضاغطة وأسبابها ومصادرها، وأصبحت تتجه نحو الاهتمام بالمتغيرات الداعمة كعوامل مقاومة أو المتغيرات النفسية أو البيئية المرتبطة بالصحة النفسية، والتي من شأنها دعم مقدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها، وتعد كوباسا ((Kobasa أحد اهم الرواد الذين كان لهم الفضل في تحويل مركز الاهتمام من نموذج المرض إلى نموذج الصحة في مجال الصعوبات والضغوط (2016,lama).

أبعاد الصلابة النفسية:

أولاً: الالتزام **:commitment** يعني مقدرة الفرد على إدراك قيمته وأهدافه ومعرفة امكاناته وقدراته وتقديرها، من أجل تحديد هدف يسعى لتحقيقه، فالالتزام يكون نحو نفسه وأهدافه والآخرين، بل ويندمج بها بشكل نشط لإيجاد الطرق المناسبة التي تحول هذه التجربة مهما كانت سيئة إلى تجربة ممتعة ومفيدة (2005,Schellenberg)).

ثانياً: التحكم **control**: ويشير إلى مقدرة الفرد على التحكم بما يحيط به من أحداث، وتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ومقدرته على اتخاذ القرارات تجاه ذلك؛ مما يجعله أكثرمقدرة على المواجهة الفعالة للضغوط. (2004,.Cole, et al).

ثالثاً: التحدي **challenge**: يشير إلى اعتقاد الفرد بأن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر ضروري وطبيعي لارتقائه، وأنّ ذلك فرصه للنمو، أكثر من كونه تهديد لصحته النفسية؛ مما يدفعه للمبادأة لاستكشاف المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بفعالية (.(Maddi,2006

وحين تم تتبع الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات الدراسة تم التوصل لوجود العديد من الدراسات تفيد بأهمية النموذج المتناول في تعزيز متغيرات ايجابية ومعالجة الكثير من المشكلات ومن هذه الدراسات:

وأشار فيروجلو (Feruglio et al., 2022) دراسة تتضمن برنامج يحتوي على تدخلات العقل والجسم، إذ هدفت الدراسة لتطوير التنظيم الذاتي للمراهقين في تركيا، وزيادة القدرة على التكيف، حيث تم تعيين (72) مراهقًا بشكل عشوائي واختبارهم قبل وبعد التدريبات التي

استمرت (8) أسابيع من خلال مقاييس التقرير الذاتي، وأظهرت النتائج: بعد التدريبات مستويات متزايدة من التعاون وخفضت الأعراض العاطفية. ارتبطت التغييرات في هذه الأبعاد ارتباطًا سلبيًا: فكلما زاد عدد المشاركين في تعاونهم، كلما أظهروا انخفاضًا أكبر في الأعراض والمشاكل العاطفية لذلك، قد يكون من المفيد تطبيق هذه التدخلات العقلية والجسدية في البيئات المدرسية حيث يمكن أن يكون لها تأثير وقائي على رفاهية الشباب والتكيف النفسي والاجتماعي لهم من خلال تعزيز نضج شخصياتهم ومساعدتهم على تنظيم عواطفهم بشكل أفضل.

أجرى جينجرونج وآخرون Jingrong.et al., 2022)) دراسة هدفت إلى استكشاف الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم العاطفي في العلاقة بين الذكاء العاطفي والرفاهية الذاتية بين معلمي الجامعات الصينية، وتقييم ما إذا كان اختلال التوازن بين الجهد والمكافأة ومدى القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من 308 معلم جامعي في الصين، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التنظيم العاطفي لعبت دور الوسيط الجزئي في العلاقة بين الذكاء العاطفي والرفاهية الذاتية لدى المعلمين.

قامت مونيكا وآخرون Monika.et al., 2022)) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين استخدام المعلمين لاستراتيجيات التنظيم العاطفي (إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري)،إذ تم تضمين العلاقة الشخصية بين المعلم والطالب وخبرة المعلم وجنس المعلم كمتغيرات مشتركة في التحليل، بلغ عدد المشاركين (94) معلما في التعليم الثانوي، وأظهرت النتائج أنّ الاستخدام لإعادة التقييم المعرفي ولكن ليس القمع التعبيري كان مرتبطا بشكل كبير بمستويات أقل من الإرهاق العاطفي للمعلمين، بالإضافة إلى أن المعلمين الذين أظهروا المزيد من الفاعلية الشخصية في الصف وكانت لديه سنوات أكثر من الخبرة التدريسية؛ ظهر لديهم مستويات أقل من الإرهاق العاطفي، ولم يكن التواصل بين المعلم والطالب والجندر مرتبطين مباشرة بمشاعر الإجهاد.

وقدم اكتافيو (Octavio.et al., 2022) دراسة تهدف إلى اختبار نموذج شامل لإيجاد العلاقة التي تربط بين الرضا الوظيفي وبين تنظيم العاطفة والرضا عن الحياة، من خلال عينة تتضمن 404 مدرسا إسبانيا، وتهدف الدراسة إلى زيادة المعرفة حول الطريقة التي يمكن بها لبعض الموارد العاطفية الفردية تعزيز رضا المعلم عن العمل وحياته. وأشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي

والسلبي يتوسط العلاقة بين التنظيم العاطفي وكلا من الرضا عن الحياة والوظيفة، بالإضافة إلى أن الرضا الوظيفي هو المحدد الرئيس للرضا عن الحياة.

وأجرى لمياء (Lamea,2021) دراسة هدفت التعرف إلى الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة وفق نظرية Copasa، مقياس التنظيم الانفعالي، وخلصت نتائج البحث إلى أن الصلابة نفسية تساعد في تقييم المشكلة وتقدير حجمها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تبني الفرد لاستراتيجية مناسبة في تنظيم انفعالاته. ومتسقة مع الموقف المجهد. وتزيد من القدرة على تفسير الأحداث، والاستفادة من التجارب وجعلها ممتعة وذات مغزى.

وأجرى موتز (Motz et al.,2020) دراسة هدفت لتعريض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب العقل والجسد على سبيل المثال: التأمل، واليقظة، وتدريب التحفيز الذاتي، التوجيه، وتمارين التصوير والحركة والكتابة، وكذلك مشاركة جماعية تتضمن الاستماع بسخاء وبدون حكم. تم تطبيق البرنامج على طلاب من كلية الطب بجامعة جورج تاون، بلغ عددهم (72) طالب (47 إناث و 25 ذكور)، كان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم تأثير دورة مهارات طب الجسم والعقل في عدة استراتيجيات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحالة الوصفية للسمات ومؤشر التفاعل بين الأفراد، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض كبير في الإجهاد المتصور بين جميع المشاركين وارتفاع في اليقظة بشكل ملحوظ، وأظهرت النتائج زيادة معنوية في التأثير الإيجابي ولكن فقط كان لدى الإناث انخفاض في التأثير السلبي، وأبلغت الطالبات زيادة أكبر في الاهتمام في المشاعر، بالإضافة إلى زيادة في التعاطف.

وقامت (السكارنة، 2020) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نموذج العقل والجسم في خفض أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى عينة النساء السوريات ضحايا الصدمات اللاجئات إلى الأردن، شارك في الدراسة (27) سيدة سورية يعانون من أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، المستفيدات من خدمات معهد العناية بصحة الأسرة/ مؤسسة نور الحسين، حيث تطوعن بالاشتراك في البرنامج الإرشادي. تم توزيع المشاركات عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين، وللإجابة عن سؤال الدراسة قامت الباحثتان بتطوير برنامج إرشادي مبني على نموذج العقل والجسم، وتم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى تطبيق مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء منه، وبمتابعة بعد شهر. أظهرت النتائج وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، على القياس البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية التي انخفضت لديها أعراض ضغط ما بعد الصدمة، واستمرارية التحسن بعد شهر المعالجة، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم.

قدمت صفية (Safeh,2020) دراسةهدفت استكشاف علاقة التنظيم الانفعالي بين الشخصي بمختلف أبعاده (دعم المزاج الإيجابي، تبنى المنظور، التهدئة، والنمذجة الاجتماعية) بكل من الصلابة النفسية بمختلف أبعادها (الالتزام، التحكم، والتحدي) والرضا عن الصداقة. كما هدفت إلى الكشف عن مدى إسهام كل من الصلابة النفسية والرضا عن الصداقة في التنبؤ بالتنظيم الانفعالي بين الشخصي. وكذلك بحث الفروق بين الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي بين الشخصي. وأجريت الدراسة على عينة قوامها 286 مبحوثا من طلاب جامعة السويس، وطُبق على أفراد العينة مقياس التنظيم الانفعالي بين الشخصي، ومقياسا الصلابة النفسية، ومقياس الرضا عن الصداقة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دالّ بين التنظيم الانفعالي بين الشخصي (بُعدَى تبنى المنظور والتهدئة والدرجة الكيلة والصلابة النفسية. وكشفت النتائج أيضاً أنّ الرضا عن الصداقة تنبأت بالتنظيم الانفعالي بين الشخصي، بينما لم تنبئ الصلابة النفسية بمختلف أبعادها بالتنظيم الانفعالي بين الشخصي.

وقدمت (الفار، 2020) دراسة هدفت الكشف عن أثر برنامج إرشادي يستند إلى نموذج علاج العقل والجسد لتحسين الوجود النفسي الممتلئ وخفض أعراض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الايتام في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) مراهقا ومراهقة من الأيتام ضمن الفئة العمرية (15-18) سنة، وقد تم توزيعهم عشوائيا على المجموعتين، تم تطبيق مقياسي الوجود النفسي الممتلئ وأعراض القلق الاجتماعي والذين تم تطويرهما لأغراض الدراسة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين على مقياس الوجود النفسي الممتلئ تعزى للبرنامج الإرشادي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين على مقياس أعراض القلق الاجتماعي تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروقا تعزى للنوع الاجتماعي والتفاعل بين المجموعة والجنس.

وأجرى كل من كاليديان وآخرون (Khaledian.et al., 2016) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسية والمعتقدات غير العقلانية والذكاء العاطفي والعمل الشامل لدى معلمي المدارس الثانوية، اشتملت عينة الدراسة على (100) معلم ذكورا وإناثا من العاملين في المدارس الثانوية في مدينة غورفة في أيران، تم تطبيق استبيان الصلابة النفسية واستبيان الذكاء العاطفي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية وهامة بين الصلابة النفسية والمعتقدات غير العقلانية والعمل الشمولي، وهناك أيضا علاقة عكسية بين الصلابة النفسية والذكاء العاطفي، كما تم التوصل إلى علاقة سلبية كبيرة بين الذكاء العاطفي مع المعتقدات غير العقلانية والعمل الشمولي.

ومن خلال النظر في الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة نجد أنها أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التنظيم الانفعالي باستراتيجياته المختلفة بمستوى أقل من الإرهاق العاطفي للمعلمين وزيادة رفاهية المعلمين، وتعزيز الرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، وتدعيم الذكاء العاطفي والرفاهية الذاتية مثل دراسة (Octavio.et al.,2022) و Jingrong.et al., Monika. et al ((2022., 2020)). بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة كالسيطرة على الانفعالات السلبية، والمعتقدات اللاعقلانية، والإبداع مثل دراسة (Khaledian.et al,2016)، و(Azaria. et al.,2016)وندرت الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية معا.

وتمتاز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باختلاف البيئة، وبناء"على اختلاف بيئات الدراسات السابقة وتنوع طبيعة مقاييسها، وظروف التطبيق، وتوقيتها، واختلاف البيئات الاجتماعي، فإنه من الممكن القول إنه لا يمكن اعتماد نتائج أي دراسة وتعميمها على جميع البيئات، والأزمنة المختلفة. وتمتاز هذه الدراسة بأنها تسعى إلى تعزيز التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الخاص في عمان من خلال نموذج العقل والجسد نظرا لأهمية دور المعلم في المجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد التدريس مهنة تلبي عدة احتياجات؛ منها الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والعاطفية؛ والتي يحتمل أن لا يتم تلبيتها بسبب العوامل الخارجية، وأسهم ظهور علم النفس الاجتماعي في التركيز الحالي للباحثين والتربويين ليس فقط للحد من الجوانب السلبية(على سبيل المثال، الإجهاد، الإرهاق)، بل التركيز أيضا على تعزيز الجوانب الإيجابية (على سبيل المثال ، الفعالية،

والقدرات العاطفية) التي تولد مستويات عالية من الرفاهية والرضا عن الحياة لدى المعلمين، فنظرا لما يتعرض له المعلم من ارهاق واستنزاف وضغط عمل تبعا لمتطلبات مهنة التعليم، كان لا بد من التركيز على عواطف وانفعالات المعلم لما له من تأثير على الطالب والمدرسة والمجتمع بشكل كلي(Ocrario.et al ,.2022)

إنّ بعض المعلمين والمعلمات يعانون من القلق والتوتر نتيجة العديد من الظروف والمواقف وضغوطات العمل، ويظهر ذلك من خلال طرق الاستجابة والتعامل مع المواقف والآخرين والطلبة، والتي قد تكون بشكل سلبي أحيانا، ومن هنا تنطلق أهمية تسليط الضوء على هذه المشكلات، نظرا لتأثيرها على المعلمين والمعلمات والطلبة والمجتمع والعملية التدريسية، للحد من انتشار هذه المشكلات، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالمرونة والمقدرة على السيطرة على انفعالاتهم والتحكم بها من خلال عملية تنظيم الانفعالات وتعزيز الصلابة النفسية، و لكون علاج العقل والجسد يتكون من مجموعة متنوعة من العلاجات التي تركز على التفاعل بين العقل والجسد والسلوك؛ بالإضافة لهدفه الأهم في تعديل نمط الحياة وتحسين الصحة النفسية والجسدية عن طريق تعليم الأفراد تقنيات خاصة لتحسين مقاومة التوتر والقلق ودمج السلوكيات المعززة للصحة، هذا ما ظهر من خلال العديد من الدراسات التي تم عرضها في الدراسات السابقة والتي بينت فاعلية نموذج العقل والجسد في التعامل بشكل فعال مع الكثير من المشكلات، من هنا سعت الدراسة الحالية لمعرفة فاعلية علاج العقل والجسد في تدعيم التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية لدى معلمي المدارس الخاصة في حافظة العاصمة عمان من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

وتحديدا فإنّ الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصلابة النفسية يعزى للبرنامج الإرشادي.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة لكل من التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية تعزى لاستمرارية أثر البرنامج الارشادي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تدعيم مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من خلال البرنامج الارشادي.
- رفع مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من من معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان خلال البرنامج الارشادي.
- التحقق من مدى مناسبة البرنامج الارشادي المستند إلى نموذج العقل والجسد واستقصاء فعاليته في تدعيم التنظيم الانفعالي وتعزيز الصلابة النفسية لدى عينة من من معلمي المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة في توفير إطار نظري واسع يتناول متغيرات الدراسة والذي يمكن للباحثين والمختصين الاستفادة منه، ومن هنا تعتبر هذه الدراسة ضرورة ملحة لتلفت أنظار المهتمين من المرشدين والمعلمين والتربويين، بالإضافة إلى تعزيز دور البرامج الإرشادية في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمعرفية، وبشكل خاص ما يتعلق بفاعلية نموذج العقل والجسد في تدعيم التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية.

الأهمية التطبيقية:

برزت الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أنها قامت بإعداد برنامج تدريبي يعتمد على نموذج العقل والجسد في تنمية التنظيم الانفعالي وتدعيم الصلابة النفسية لدى المعلمين، والذي يمكن افادة المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في مجال التربية والتعليم من خلاله، كما وفرت مقاييس التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية والتي يمكن للباحثين والأخصائيين الاستفادة منها، كما وتعتبر، وقد تفتح هذه الدراسة مجالاً لدراسات أخرى تتناول هذه الفئة المهمة في المجتمع.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تتبنى الدراسة التعريفات الآتية:

الصلابة النفسية: **The Psychological Hardness**هي مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية (Maddi, 2012). ويعرف إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقرات مقياس الصلابة النفسية.

التنظيم الانفعالي: (**ER) Emotional Regulation** مقدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وخلق التوازن العاطفي، والتخلص منها وتحويلها إلى مشاعر إيجابية. (Al-Tonsi,2021). ويعرف إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجابته على فقرات مقياس التنظيم الانفعالي.

علاج العقل والجسد **Mind-Body Medicine** نموذج علاجي يركز على التفاعل بين العقل والجسد، من خلال مجموعة من المهارات العلاجية التي توفر فرصة للتعبير عن الذات، والتخيل الذاتي، والتأمل الداخلي، والاسترخاء، وتستند على توظيف العقل في التغييرات الصحية للجسد، واستخدام الجسد في التغييرات الصحية للعقل (Shannon,2019).

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي، تصميم البحث شبة تجريبي، كونه الأنسب لهذه الدراسة حيث يقوم هذا المنهج على التخصيص العشوائي لمجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج الإرشادي، ولم يقدم التدريب للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للمتغيرات الثلاثة التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (50) معلما معلمة، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم اختيار أفراد الدراسة وفق معيار أن تكون درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية والتنظيم الانفعالي أقل من المتوسط، ثم تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث يكون عدد أفراد كل مجموعة (15) معلما ومعلمة من مدرسة ساندس الخاصة.

مقاييس الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على أسئلتها تم تطوير مقياسين الدراسة وهما مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس الصلابة النفسية، وفيما يلي توضيح لإجراءات تطوير مقياسين الدراسة وكيفية التحقق من مناسبتها لأغراض الدراسة.

أولا: مقياس التنظيم الانفعالي:

تم تطوير مقياس التنظيم الانفعالي من خلال الأدب المتعلق بسلوك التنظيم الانفعالي وأبعاده وخصائصه، وكذلك الاطلاع على المقاييس السابقة مثل مقياس التنظيم الانفعالي المعد من قبل جارنيفسكي وآخرون مترجم (Al-Jarrah, 2020)، ودراسة (Nassar, 2021)، ودراسة (Abdel Qader, 2018)، ودراسة (Kalee) (2015,Brahmin, 2017) ودراسة (Khasawneh, 2020).

صدق مقياس التنظيم الانفعالي:

تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (48) فقرة على(13) من أساتذة بعض الجامعات الأردنية والمختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم والتربية الخاصة، إذ طلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها وعلى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية ملاحظات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وقد أشار المحكمون إلى مجموعة من التعديلات كان أبرزها، حذف مجموعة من الفقرات وقد تم اعتماد اتفاق تسعة من المحكمين على إبقاء الفقرة كما هي، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة لبعض الفقرات في مختلف الأبعاد.

صدق البناء:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي. وتم إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson Coefficient)، وتراوحت بين (313. – 753.)، وكانت ذات دلالة إحصائية وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة لقياس التنظيم الانفعالي، ويتبين من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية، باستثناء معاملات ارتباط الفقرات الآتية:

(18،16،14،13،12،9،3، 19،28، 42،41،40،37،35،34)، والتي كانت غير دالة إحصائيا؛ مما ترتب عليه حذف تلك الفقرات، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة.

الجدول (1): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على التنظيم الانفعالي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.527*	9	0.025	17	0.451*	25	0.520*	33	0.213*
2	.215*	10	0.732*	18	0.097	26	0.129*	34	-0.238
3	-0.043	11	0.192*	19	-0.181	27	0.183*	35	-0.184
4	.666*	12	-0.322	20	0.236*	28	-0.058	36	0.132*
5	*.588	13	0.109	21	0.396*	29	0.524*	37	0.095
6	.529*	14	-0.075	22	0.355*	30	0.182*	38	0.440*
7	.538*	15	0.631*	23	0.598*	31	0.696*	39	0.361*
8	0.753*	16	-0.067	24	0.627*	32	0.475*	40	-0.162
						41	0.180	42	-0.002

** دال عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثبات المقياس:

تم إيجاد قيمة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث كانت قيمة معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) تساوي (85.)، كما تم إيجاد قيمة معامل ثبات إعادة الاختبار (Re-Test) وكانت قيمته تساوي (991.) وهي قيمة دالة إحصائيا ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم إجابات ثلاثي: (بشكل كبير، متوسط، قليل)، ويتم تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تكون بشكل كبير (3) درجات، ومتوسط (2) درجة، وقليلا (1) درجة، وذلك في حال كانت

الفقرة إيجابية، أما في حال الفقرات السلبية فيكون تدرج سلم الإجابات كما يلي: بشكل كبير (1) درجة، ومتوسط (2) درجة، وقليلا (3) درجات.

ثانيا: مقياس الصلابة النفسية:

تم تطوير مقياس الصلابة النفسية من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمتغير الصلابة النفسية وأبعاده وخصائصها، مثل مقياس يونكنوبتز (Yoonkin & Betz1996,) الذي قام بتعريبه (Hamada, Lulwah, & Abdel-Latif, 2020)، وكذلك مقياس لانج وجوليت (2003,lang&goulet) الذي قامت (Nafaa, 2013) بتعريبه، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (33) فقرة، ولكل فقرة ثلاثة خيارات للإجابة (بشكل كبير،متوسط، قليلا).

صدق مقياس الصلابة النفسية:

تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (33) فقرة على (13) من أساتذة بعض الجامعات الأردنية والمختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم والتربية الخاصة، حيث طلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها وعلى وضوح الفقرات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية ملاحظات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وقد أشار المحكمون إلى مجموعة من التعديلات كان أبرزها، حذف مجموعة من الفقرات وقد تم اعتماد اتفاق تسعة من المحكمين على إبقاء الفقرة كما هي، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة لبعض الفقرات في مختلف الأبعاد.

مؤشرات صدق البناء:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي. وتم إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة وتراوحت بين (354.- 623.) وكانت ذات دلالة إحصائية وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة لقياس الصلابة النفسية، ويتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية، باستثناء معاملات ارتباط الفقرات الآتية: (12،20،23،25)، والتي كانت أكبر من مستوى الدلالة، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا؛ مما ترتب عليه حذف تلك الفقرات، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الصلابة النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.491**	.001	11	.593**	.000	21	.452**	.003
2	.414**	.008	12	.250.	.120	22	.449**	.004
3	.599**	.000	13	.371*	.018	23	.204.	.207
4	.393**	.012	14	.343*	.030	24	.414**	.008
5	.354**	.025	15	.563**	.000	25	.256.	.110
6	.390*	.013	16	.540**	.000	26	.501**	.001
7	.443**	.004	17	.488**	.001	27	.336*	.034
8	.376*	.017	18	.493**	.001	28	.597**	.000
9	.475**	.002	19	.465**	.003			
10	.623**	.000	20	.232.	.151			

** دال عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثبات المقياس:

تم إيجاد قيمة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث كانت قيمة معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) تساوي (.94)، كما تم إيجاد قيمة معامل ثبات إعادة الاختبار (Re-Test) وكانت قيمته تساوي (.96) وهي قيمة دالة إحصائيا ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق سلم إجابات ثلاثي: (بشكل كبير، متوسط، قليل)، ويتم تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تكون بشكل كبير (3) درجات، ومتوسط (2) درجة، وقليلا (1) درجة، وذلك في حال كانت الفقرة إيجابية، أما في حال الفقرات السلبية فيكون تدرج سلم الإجابات كما يلي: بشكل كبير (1) درجة، ومتوسط (2) درجة، وقليلا (3) درجات.

ثالثا: البرنامج الإرشادي

تم استخدام برنامج نموذج العق والجسد الذي أعده مركز علاج العقل والجسم -**Mind Body Medicine center**بفرعيه في واشنطن وغزة وتم تعديل بعض الإجراءات والنشاطات وفق ما يحقق أهداف هذه الدراسة.

الهدف العام: يتمثل الهدف العام للبرنامج في استقصاء فاعلية برنامج نموذج علاج العقل والجسد (MBM) في تحسين التنظيم الانفعالي والسلوك الاجتماعي وخفض أعراض السلوك التمردي لدى الطالبات المراهقات في المدارس الخاصة في الأردن.

محتوى الجلسات

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة
الأولى	التعارف وكسر الجليد	تعارف وكسر الجليد- التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر-توضيح البرنامج الإرشادي وشرح قواعد وأنظمة البرنامج-الواجب المنزلي- التأمل الختامي.
الثانية	نظرة شمولية على علاج العقل والجسد	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر - الإطار النظري للمهارة- تطبيق المهارة- مشاركة التجربة- الممارسة المنزلية- التأمل الختامي.
الثالثة	الرسومات	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر - الإطار النظري للمهارة- تطبيق المهارة- مشاركة التجربة- الممارسة المنزلية-التأمل الختامي
الرابعة	التحفيز الذاتي والتغذية الراجعة	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- الإطار النظري للمهارة- تطبيق المهارة- تمرين التغذية الراجعة والتحفيز الذاتي- مشاركة التجربة - الممارسة المنزلية- التأمل الختامي.
الخامسة	التأمل (مسح الجسم)	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة- تمرين التأمل التعبيري- فحص المشاعر ومشاركة التجربة- الممارسة المنزلية- التأمل الختامي.
السادسة	الأكل الواعي والغذاء الصحي	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة - تمرين التأمل والأكل الواعي- فحص المشاعر ومشاركة التجربة - الممارسة المنزلية- التأمل الختامي.
السابعة	رسومات شجرة العائلة(أ)	التأمل الافتتاحي - فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة- تمرين رسم شجرة العائلة- فحص المشاعر ومشاركة التجربة- الممارسة المنزلية- التأمل الختامي
الثامنة	التخيل الموجة(1)	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- التعلم والتدريب والممارسة- تمرين التخيل الموجة (الليمونة) - تمرين المكان الآن- فحص المشاعر ومباركة التجربة- الممارسة المنزلية- التأمل الختامي.

التاسعة	التخيل الموجة(2)	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- التعليم، التدريب-تخيل المكان الآمن- فحص المشاعر- التأمل الختامي.
العاشرة	التخيل الموجه الحكيم	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- التعليم- التدريب- تخيل الموجة الحكيم- فحص المشاعر.
الحادية عشرة	التنفس والحركة	التأمل الافتتاحي - فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة- تمرين التنفس والحركة- فحص المشاعر ومشاركة التجربة- الممارسة المنزلية- التأمل الختامي
الثانية عشرة	الرسومات	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة- تمرين الرسومات الثلاث- فحص المشاعر ومشاركة التجربة- الممارسة المنزلية - التأمل الختامي.
الثالثة عشرة	طقوس الإغلاق	التأمل الافتتاحي- فحص المشاعر- الإطار النظري وتطبيق المهارة- تمرين الرسومات الثلاث- فحص المشاعر ومشاركة التجربة- الممارسة المنزلية - التأمل الختامي.

إجراءات الدراسة:

- بناء أدوات الدراسة والبرنامج الارشاد الجمعي والتحقق من صدق وثبات الأدوات.
- اختيار أفراد الدراسة من خلال تطبيق قبلي لمقاييس الدراسة على عينة الدراسة، بحيث يتم اختيار الافراد الذين حصلوا على درجات اقل من المتوسط في التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية.
- توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عشوائيًا.
- تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية.
- تطبيق برنامج الارشاد الجمعي على التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية.
- بعد الانتهاء من التدريب تتم إعادة تطبيق بعدي للمقاييس على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق قياس المتابعة على المجموعة التجريبية بعد شهر من التطبيق البعدي.

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب ومجموع الرتبة واستخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U للمقارنة بين رتب متوسطات مقياس التنظيم الانفعالي على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج الارشادي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (3) نتائج اختبار "مان وتني يو" Mann-Whitney U لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات مقياس التنظيم الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى للبرنامج الارشادي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة α
تجريبية	**12**	**1.99**	**0.175**	**17.71**	**212.5**	**9.5**	**-3.627**	**0.000***
ضابطة	112	1.66	0.164	7.29	87.5			

** دال عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يبين الجدول (3) ان قيمة (Z) ومان ويتني U لمقياس التنظيم الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت (U= 9.5؛ Z= -3.627؛ α = 0.000) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى للبرنامج الارشادي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الارشادي، أي أن البرنامج الارشادي أدى إلى زيادة التنظيم الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α** = 0.05) بين متوسطي درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصلابة النفسية تعزى للبرنامج الارشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسط الرتب ومجموع الرتبة واستخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U للمقارنة بين رتب متوسطات مقياس الصلابة النفسية على القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج الارشادي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول (4) نتائج اختبار "مان وتني يو" Mann-Whitney U لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات مقياس الصلابة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى للبرنامج الارشادي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة α
تجريبية	**12**	**2.00**	**0.172**	**18.72**	**215.5**	**8.5**	**-3.554**	***0.000**
ضابطة	112	1.95	0.077	8.88	815.5			

** دال عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يبين الجدول (4) ان قيمة (Z) ومان ويتني U لمقياس الصلابة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت (U= 8.5؛ Z= -3.554؛ α = 0.000) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى للبرنامج الارشادي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الارشادي، أي أن البرنامج الإرشادي أدى إلى زيادة الصلابة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة لكل من التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية تعزى لاستمرارية إثر البرنامج الارشادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية البعدي والمتابعة والجدول (5) يبين هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية البعدي والمتابعة:

	القياس البعدي		قياس المتابعة	
المقاييس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنظيم الانفعالي	**1.99**	**0.175**	**1.98**	**0.124**
الصلابة النفسية	**1.95**	**0.098**	**1.92**	**0.099**

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين القياس البعدي والمتابعة على مقاييس التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية يمكن ملاحظتها من خلال الجدول.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

ويمكن عزو النتيجة التي تم عرضها سابقا إلى ان البرنامج الإرشادي وما اشتمل عليه من مهارات وفنيات وتقنيات، وتدريبات، وانشطة إرشادية، ساعدت على زيادة الوعي الذاتي، وزيادة القدرة على الرعاية الذاتية، والتعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات والآخرين، فأنشطة كسر الجليد والتأمل ساهمت بشكل كبير في تركيز الأعضاء على ذاتهم وبالتالي القدرة في التعبير عن ذواتهم والاستبصار مما ساعدهم في خفض أعراض التوتر والقلق وتطوير شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمة، ومشاركة خبراتهم مع الآخرين، وتحسين اساليبهم في التعامل مع انفعالاتهم التي يتعرض لها في الحياة اليومية، واهمها المواقف التي تثير القلق والتوتر، بل مواجهتها بشكل فعال وسليم، وبطريقة يحافظون فيها على حقوقهم وحقوق الآخرين.

كما وترى الباحثة أنّ فاعلية البرنامج قد اتفقت مع الأهداف والمهارات التي تم وضعها منذ بداية البرنامج والتي أكدت على بناء علاقة ودية وجسور الثقة والمحبة، التي خيمت على العلاقة بين الأعضاء والمرشدة، كون المرشدة أيضا كانت مشاركة في التعبير عن مشاعرها وتجربتها خلال تطبيق علاج العقل والجسد، مما ساعد على تحقيق الاندماج و التواصل والاتصال مع الأعضاء

بشكل فعال، وبث جسور الثقة التي نمت وتطورت وساهمت في زيادة شعورهم بالراحة وإزالة رهبة الإفصاح والكشف عن الخبرات المؤلمة دون تردد، مما ساهم في الانسجام والتعاون بين افراد المجموعة وزاد من قدرتهم في التعبير عن تجاربهم والتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم، وهذا ما قدم لهم فرصه لفهم ذاتهم والوعي بأنفسهم، وبالتالي القدر الأكبر على رعايتهم لها، بالإضافة إلى التأكيد على السرية، واهمية الاحترام المتبادل، ودعم بعضهم بعضا وتقبلها، وانشطة كسر الجليد والتقنيات المتعدده غير التقليدية التي اشتمل عليها نموذج العقل والجسد كان لها الأثر الأكبر في بث جو من الألفة بين الأعضاء .

وهذا ما أشار له شانون (Shannon ,2019)) حيث يركز البرنامج على التفاعل بين العقل والجسد، بالإضافة إلى تدريب الفرد على العديد من المهارات التي تساعده على الضبط والتحكم بذاته بشكل أكبر،

كالتخيل والتأمل والاسترخاء التي تزيد من السيطرة على الوظائف الجسدية باستخدام العقل الواعي الذي يؤثر بدوره على بقية أجزاء الجسم، كما يسمح النموذج للفرد التعبير عن الذات.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصلابة النفسية تعزى للبرنامج الإرشادي؟

وتعزو الباحثة نتائج هذا السؤال إلى ان الفرد عندما يحاول فهم المشكلة من جميع جوانبها بشكل منظم من خلال ما يصه من استبصار ووعي وذلك يساعده على تبني طرق فعالة لتنظيم انفعالاته وذلك بسبب الوعي والاستبصار الذي وصل له الاعضاء نتيجة الالتزام بتطبيق استراتيجيات العقل والجسد مما يساعده ذلك على التعامل مع الضغوط النفسية بشكل فعال.

بالإضافة لما سبق فإن دراسة أجرتها لمياء (Lamea,2021) والتي هدفت التعرف على الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، خلصت نتائج البحث إلى أن الصلابة نفسية تساعد في تقييم المشكلة وتقدير حجمها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تبني الفرد لاستراتيجية مناسبة في تنظيم انفعالاته. ومتسقة مع الموقف المجهد. وتزيد من القدرة على تفسير الأحداث، والاستفادة من التجارب وجعلها ممتعة وذات مغزى.

بالإضافة إلى ما سبق فإنّ الصلابة النفسية تعدل إدراك الفرد للأحداث وتجعله أقل تأثرا بها، كما أنها تساهم في استخدام أساليب مواجهة فعالة، بالإضافة إلى أنها تؤثر على أسلوب المواجهة

بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي، وبالتالي تؤدي إلى إتباع نظام حياة صحي، الأمر الذي يجعل هناك ارتباطا إيجابيا بين الصلابة النفسية والصحة الجسدية (Sarani,et al.,2015). وهذا مشابه بدرجة كبيرة لمضمون التنظيم الانفعالي؛ حيث يتضمن اختيار الموقف وتعديل الموقف وتوزيع الانتباه بعيدا عن الضغوطات والتغيير أو التعديل المعرفي؛ وهي أساليب تلتقي في الهدف ذاته مع الصلابة النفسية.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطي درجات افراد المجموعة لتجريبية في القياسين البعدي والمتابعة لكل من التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية تعزى لاستمرارية أثر البرنامج الإرشادي؟

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق أن التمارين المستخدمة بالعقل والجسد سهلة التطبيق، بحيث يصبح الفرد ممارسا لها بعد أن تعلمها دون الحاجة لمساعدة من أحد، وفي أي وقت ومكان، مما تساعده على الشعور الدائم بالراحة والاسترخاء، والتحكم الذاتي بالانفعالات والسلوكيات والتفكير، بالإضافة لأهمية الواجبات المنزلية التي أكدت لدى الأعضاء طريقة وإمكانية تطبيق هذه الاستراتيجيات في المنزل، ونقل أثر التعلم من داخل المجموعة الارشادية إلى الحياة اليومية مما يعزز ذلك جودة الحياة، بالإضافة للاستفسارات المستمرة والتغذية الراجعة من قبل الطالبات حول كيفية الإستفادة من تقنيات البرنامج في أمور عديدة ومواقف مختلفة حتى بعد انتهاء البرنامج.

كما تم ملاحظة التزام الأعضاء بالحضور المنتظم للجلسات والمشاركة الفعالة وأداء الواجبات، مما ساعدهم عى فهم وممارسة التقنيات بشكل فعال ونقلها بشكل صحيح للاستفادة منها خلال الحياة اليومية والتي تساعدهم على التعامل مع انفعالاتهم بفعالية. بالإضافة لاحتواء البرنامج الارشادي على بعض العوامل التي تساعد المعلمين على تنظيم انفعالاته بفاعلية وتوافقية في المواقف الاجتماعية المختلفة، والأهم من ذلك ان اساس كل جلسة هي تهيئة المعلمات في جو من الاسترخاء بعيدا عن ضغوطات العمل مما جعل هذا الجو جوءا محفزا للاستمتاع والاستفادة في ذات الوقت.

التوصيات المقترحة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

- تطوير برامج إرشادية أخرى تستند إلى نموذج علاج العقل والجسد (MBM) مع متغيرات أخرى لتسليط الضوء عليها.

- تسليط الضوء على دراسة حاجات المعلمين في المدارس لضمان نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

المراجع:

السكارنة، هاجر (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نموذج العقل والجسم في خفض اعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى ضحايا الصدمات من النساء السوريات اللاجئات إلى الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،28(6)، 821-840.

الفار، سليم (2020). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج علاج العقل والجسد لتحسين الوجود النفسي الممتلئ وخفض مستوى أعراض القلق الاجتماعي لدى المراهقين الأيتام في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

References:

Al-Jarrah, Manar. (2020). **Cognitive biases and its relationship to emotional regulation among Yarmouk University students**, unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abdel Qader, Hala. (2018). **Cognitive-emotional regulation strategies and their relationship to levels of depression, anxiety and stress**, unpublished master's thesis, Al-Ahliyya Amman University, Amman, Jordan.

Astin, J., Shapiro, L., Eisenberg, D & Forys, K. (2003). Mind-Body Medicine: State of science, implications for practice. The Journal of the American Board of Family Practice, 16(2),131-147.

Barbara, H.,Carolina ,M., Manuel,R., Laura, O. (2022). Short mindfulness meditation training: does it really reduce perceived stress?.**Springer**. 23:559–568.

Bin ,C., Orcid, T., Changxia,X., ,Chunqin. Z. (2023). Effects of Mobile Mindfulness Meditation on the Mental Health of University Students: Systematic Review and Meta-analysis. **Journal of medical Internet research**. 25. 1438-8871.

Brahmin, Nasreen. (2017). **Emotional regulation and its relationship to test anxiety among Yarmouk University students**, unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Feruglio, S., Pascut, S., Matiz, A., Paschetto, A., Crescentini, C. (2022). Effects of Mind-Body Interventions on Adolescents' **Cooperativeness and Emotional Symptoms, Behavioral Sciences,**12(2) ,33.

Gross, james. (2014). Handbook **of Emotion Regulation**. The Guilford Press. United States of America (1).

Hamada, Lulwah, and Abdel-Latif, Hassan. (2002). Psychological toughness and the desire to control among university students, **psychological studies**, 12 (2), 272_229.

John ,A. Shauna, L. Shapiro,David,M. and Kelly, L. Forys, MA.(2002) Mind-Body Medicine: State of the Science, Implications for Practice. **The Journal of the American Board of Family Practice**, 16 (2) 131-147.

Jodeh, Johan. (2021). The effectiveness of a training program based on emotional self-regulation strategy and its impact on reducing interaction anxiety children's social. **Journal of Studies in Childhood and Education**.17.83,150.

Jamie L. Taxer, JamesJ. Gross.)2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". **sciencedirect**.74, 180-189.

Khaledian, Mohamad. (2016). The relationship of psychological hardiness with irrational beliefs, emotional intelligence and work holism, **World Scient ificNews**,28,86-100.

Khasawneh, Amna (2020). Emotional regulation and its relationship to positive thinking among Yarmouk University students. **Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies**, 11 (30), 30-46.

Lama, mohammed. (2021). Psychological hardiness and its relationship to emotional organization strategies.**Iraqi Association for Educational and Psychological Studies.**30(16).58-73.

Lama, Qaisy. (2016). Psychological Hardiness Level at Tefilla Technical University Students, British. **Journal of Education, Society & Behavioral Science,** 16(4), 1-7.

Marwale, A(2022)Presidential Address: Mind–Body Medicine. ***Annals of Indian Psychiatry.*** 6 .2, 117-121.

Monika, H. Donker, Marja. Erisman, Tamara. Mainhard. (2022). Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical Use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies. **the journal Frontiers in Psychology**.11.1-16.

Maddi, S. (2012). **Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth,** University of California, Irvine**.**

Maddi, S. (2006). Gaudiness: the courage to grow from stresses. **The journal of positive psychology**,1(3),160-168.

Monika, H. Donker, Marja. Erisman, Tamara. Mainhard. (2022). Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical Use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies. **the journal Frontiers in Psychology**.11.1-16.

Moss,D.Mc,davies,T.&Wickramasekera.I.(2003).**Handbook of mond -body medicine for primary care.Sage**.

Motz.k , K .Graves, C .Gross, P .Saunders, H .Amri, N .Harazduk, A .Haramati.(2020) Impact of a mind-body medicine skills course on medical students' perceived stress, mindfulness and elements of emotional intelligence. **BMC Complementary and Alternative Medicine** , 12(1).1-19.

Nader ,A . Navid ,F. Vahid, A .Rasoul, G .Jafar ,K(2022) The effect of guided imagery on the quality and severity of pain and pain-related anxiety associated with dressing changes in burn patients: A randomized controlled trial. **elsevier**. 48 ,1331–1339.

Nassar, Dina. (2021). Emotional regulation and its relationship to problems resulting from computer games for adolescents: a comparative study on different environmental slides**, Journal of the College of Education in Psychological Sciences**, 45 (2), 111-156.

Nafaa, Samah.(2013). **Father's absence and its relationship to feelings of psychological hardiness and social anxiety among adolescents in Jordan**, unpublished master's thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Octavio, Inmaculada . Manuel, Joaquín. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. **Science direct**.123.1-10.

Robert, Leahy. Tirch, Lisa. Napolitano. (2011). **Emotion Regulation in Psychotherapy.** The Guilford press, New York London.

Safeh, said. (2020).Interpersonal emotional regulation and its relationship to psychological satisfaction and friendship satisfaction.**College of Arts Research Journal.**31(122),3-24.

Sarani, azhari. sedighe, seyed. (2015). The Relationship between Psychological Hardiness and Coping Strategies during Pregnancy, **Journal of Midwifery and Reproductive Health**,3(3),408-417.

Schellenberg,D. (2005). **Coping and psychotically hardiness and their relationship to depression in older adults.**Unpublished master's thesis, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Philadelphia, USA.

Shannon .M(2019). **THE IMPACT OF MIND-BODY SKILLS TRAINING ON MEDICAL STUDENTS: A MIXED-METHODS RESEARCH STUDY**, Unpublished PhD thesis, Saybrook University in partial, United States.

Suzanne,M.Bertisch, C . Phillips, E. (2009) Alternative mind–body therapies used by adults with medical conditions. **Journal of Psychosomatic Research**, 66, 6, 511-519.

.

مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم

د. انشراح سالم المغاربة* د. رحمة عباس الحميدين*

تاريخ وصول البحث: 2025/2/3م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي بالاعتماد على مقياسي تقييم مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومعلميهم، وقد تم تطويرهما من الباحثتين. بالإضافة إلى سؤال مفتوح في نهاية المقياس للحصول على معلومات إضافية حول رغبة الطلبة الموهوبين في أن يكون قائدًا مستقبلًا. وقد تكونت عينة الدراسة من (279) من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة عمان و(30) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين في تلك المدارس، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، كما أظهرت أن مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين جاء مرتفعًا من وجهة نظر معلميهم. وتبين وجود فروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزي للخبرة في تعلم المهارات القيادية لصالح الطلبة الموهوبين الذين لديهم خبرات سابقة في المهارات القيادية، بينما لا توجد فروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تُعزى لمتغير الجنس والصف الذي يدرسه، وفي ضوء النتائج تم تقديم العديد من التوصيات المرتبطة بالمهارات القيادية للموهوبين.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، الطلبة الموهوبين، مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، المعلمون.

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

The Level of Leadership Skills of Gifted Students in King Abdullah II Schools for Excellence from the Perspective of Students and their Teachers

Abstract

This study aims to reveal the level of leadership skills of gifted students in King Abdullah II Schools for Excellence from the perspective of students and their teachers and its relationship to some variables. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used based on two scales to evaluate the level of leadership skills of gifted students from their perspective and their teachers, which were developed by the researchers, in addition to an open question at the end of the scale to obtain additional information about the desire of gifted students to be future leaders. The study sample consists of (279) gifted students in King Abdullah II Schools for Excellence in Amman Governorate and (30) male and female teachers of gifted students in those schools. The results show that the level of leadership skills among gifted students is high from the perspective of the students themselves, and also shows that the level of leadership skills among gifted students is high from the perspective of their teachers. It was found that there are differences in the level of leadership skills among gifted students attributed to experience in learning leadership skills in favor of gifted students who have previous experience in leadership skills, while there are no differences in the level of leadership skills among gifted students attributed to the variable of gender and the grade in which they study. In light of the results, many recommendations are presented related to leadership skills for the gifted.

Keywords: Leadership skills, gifted students, King Abdullah II Schools for Excellence, Teachers.

المقدمة:

اعتادت المجتمعات الإنسانية البحث عن قائد للقيام بعدة أدوار تحافظ على حياة المجتمع وأفراده وأوكلت إليه مهام عديدة للنهوض بمجتمعه وبأفراده ،ولكن هذا ليس بالأمر السهل فلا بُد أن يتصف بالعديد من السمات والخصائص الشخصية والسلوكية ولعلها أبرزها القدرة على حل المشكلات ،واتخاذ القرارات ،والعمل الجماعي ،وإدارة المجموعة ،وعلى القائد أن يذلل الصعوبات والتحديات في شتى مناحى الحياة كافة ،وقد حظى موضوع القيادة وكيفية أن تصبح قياديًا في المجتمع يتبعهُ الآخرين باهتمام الكثير من الفلاسفة الأوائل ،وقد ظهر ذلك في كتاباتهم كأرسطو وأفلاطون (Houdyshellm,2017) ،وقد كتب أحد علماء القيادة البارزين برنارد باس بأن القيادة هي واحدة من أقدم الاهتمامات في العالم (Bass,2007)، وما زال يشغل موضوع المهارات القيادية بال الكثيرين في عصرنا الحالي ومجتمعات اليوم باعتباره ضرورة استراتيجية للمجتمع (Fulmer& Gold smith,2000) لذلك ظهرت العديد من التعريفات المُضّمنة لمفهوم القيادة ومهاراته فيعرّفها(Sternberg,Kaufman&Pretz,2004) بأنها القدرة على توجيه سلوك الآخرين نحو تحقيق الأهداف المشتركة بطريقة جديدة وحقيقية ومبتكرة كقائد، يتحمل الفرد مسؤولية قيادة مجموعته لتحقيق الأهداف المخطط لها بذكاء وأصالة ومهنية، بينما عرّفها (Martin,2007) بأنها مهارة وعبّر عن خصائص هذه المهارة بأنها وضع رؤية للتغيير وتحفيز الأشخاص من حوله وتوفير الفرص للأفراد للتطور والتعلم.

ولقد ظهرت هذه السمة القيادية المميزة في تعريفٍ لفئة مجتمعية تُمثل ما نسبته(5%) يُطلق عليهم مُصطلح الموهوبين، وهذا ما اجتذب اهتمامًا واسعًا عبر التاريخ الإنساني بهذه الفئة ووفقًا لتقرير مارلاند(Marland's report ,1972)والذي يُعتبر أول تعريف رسمي للموهبة فإن الأفراد الموهوبين هم الذين يمتازون بالأداء العالي ويشمل ذلك: الذين أظهروا إنجازات وإمكانات في القدرة المعرفية العامة ،والمهارات الأكاديمية المحددة ،والمهارات الفنية والحركية ،والإبداع ،والقيادة ؛وعلى الرغم من أن القيادة كانت مدرجة في التعريف الرسمي لأكثر من(30) عامًا، إلا أنه يتفق العديد من الباحثين على أنّ القيادة هي المجال الأكثر إهمالاً والأقل تطورًا (Chan,2000;Karnes &Beans,1996).إنّ تطوير المهارات القيادية تُشكّل إحدى الأهداف الرئيسية للخدمات التعليمية المُقدمة للموهوبين لإعدادهم ليصبحوا قادة المستقبل (Little & Kearney,2021)،كما أنها تدعم مواهبهم للوصول إلى مستوى الخبراء في مجالاتهم (Olszewski-Kubilius et al.,2021)،وهذا ما أشار إليه (Olszewski-Kubilius, et al.,2019)

أن الأفراد المنتجين والموهوبين لديهم أكثر من مجرد المواهب الخام في المجال، أو فرص لتطوير مواهبهم، بل يمتازون أيضًا بقدراتهم على القيادة. وقد تم اقتراح تنمية المواهب القيادية من قبل مايرورين (Meyer & Rinn,2021) على أن يتم الاهتمام بها وتطويرها للطلبة الموهوبين من قبل مقدمي الرعاية، بما في ذلك المعلمون، والبيئة المدرسية؛ ولذلك يدعم العديد من الباحثين فكرة أن تنمية المهارات القيادية والتدريب يجب أن يكون عنصرًا أساسيًا في برامج الطلبة الموهوبين (Milligan, 2004; Plucker & Callahan, 2008). ومع ذلك، فقد ذكر العديد من الباحثين أنه تم تجاهل تدريب وتعليم الطلبة الموهوبين على المهارات القيادية (Bisland,2004;Chan,2000a;Deniz&Ersoy,2016).

وقد تغفل البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين عن تطوير المهارات القيادية لهؤلاء الطلبة لاعتبار أنها سمة ملازمة للموهوبين وتولد معهم كأحد السمات الوراثية؛ لذا يعتقد الكثير أنهم ليسوا بحاجة إلى برامج تدريبية لتطوير تلك المهارات لذلك هو مجال تعليم مهمل في البرامج المقدمة للطلبة الموهوبين. إن المهارات القيادية هي مهارات تطويرية أكثر من كونها وراثية، ووفقًا لكيم وشو وجين (Kim,Cho&Jin,2005)، فإن القدرات القيادية للطلبة الموهوبين لا تتطور تلقائيًا عندما يكبرون بدون فرص تنمية المهارات القيادية، وقد يحد من إمكاناتهم القيادية في السنوات المقبلة(Ogurlu & Emir,2014) . وفي ذات السياق، وجد بعض الباحثين أن المهارات القيادية يمكن اكتسابها من خلال منهج التعلم النشط بما في ذلك الأنشطة مثل: إلقاء خطاب أمام المجموعة، والكتابة، والمناقشات، وحل المشكلات، وتنظيم الأنشطة وإدارتها، والعمل الجماعي .(Akar, 2016; Ersoy & Deniz, 2016)وبالمثل، تمت مناقشة أهمية دور المعلمين في تنمية المهارات القيادية (Barcelona, Hurd & Bruggeman, 2011)، ولقد وجد أن للمعلمين تأثيرًا على المهارات القيادية لدى الطلبة (Fox, Flynn & Austin, 2015)

وقد الحياة، وتطويروهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية باهتمام كبير فقد أُنشئت مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لتقدم نمطًا تعليميًا نوعيًا فريدًا يحظى فيه هؤلاء الطلبة بالدعم والرعاية الكاملة لمواهبهم ، ولتطوير إمكاناتهم وقدراتهم، وقد افتتحت أول مدرسة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مطلع العام الدراسي(2002/2001م) في محافظة الزرقاء ، ومن ثم انتشرت بقية المدارس في محافظات المملكة كافة ، وهذا إن دلّ على شيْ فإنه يؤكد على السعي لتوفير فرص تعليم عالية الجودة تُمكن الطلبة الموهوبين من التفكير العلمي والبحثي ،والتعلم

مدى الحياة ،وتطوير مهاراتهم الشخصية؛ ليكونوا فاعلين منتمين لوطنهم مساهمين في رفعته وتقدمه ،وبالرغم من وجود تلك المدارس إلا أن ما زال هنالك المزيد من العمل لتطوير تلك الخدمات لاستثمار هذه العقول البارعة والموهوبة خاصةً فيما بتعلق بالمهارات القيادية وصقلها من أجل زيادة التنافسية العالمية ،وإيجاد حلول جديدة لتحديات العصر، وهذا ما أكد عليه رينزولي في كلمته الرئيسية أمام المؤتمر العالمي للمجلس العالمي لعام (2013):إن العالم يتغير بسرعة، ونحن في حاجة ماسة إلى قادة في جميع مناحي الحياة .... أعتقد أنه إذا كان لدينا هدف لتعليم الموهوبين، فهو ليس مجرد الحصول عليه من الأشخاص الذين لديهم متوسطات درجات رائعة ودرجات اختبار عالية (تلك الأشياء هي مهم) - ولكن التركيز على تطوير الأشخاص ذوي القوة: المخترعين، والمصممين، الكتاب المبدعين والفنانين ورجال الأعمال (Fox,2014).

ومن المُلفت للنظر ما أشارت إليه دراسة (Ogurlu Sevim,2017&) والتي أظهرت أن غالبية الطلبة الموهوبين لا يُريدون أن يكونوا قادة في المستقبل لعدة أسباب منها: عدم الثقة بالنفس والتهرب من تحمل المسؤولية. لكن الأغلبية اعتقدت أنه يمكن تحسين المهارات القيادية من خلال التدريب والمشاركة في التدريب على القيادة في المدارس. وتُشير الباحثتين إلى أن القدرات القيادية للطلبة الموهوبين يمكن أن تكون طاقات مهدرة بدون توفير سبل وطرق صحيحة لتطويرها والاستفادة منها، وهذا يُحتم أن يتم تعلم المهارات القيادية بوصفها عاملًا رئيسًا لبرامج الموهبة ليكونوا قادة المستقبل. وقد أوصى البشرى والهرش (2020) بضرورة تدريب الطلبة الموهوبين على المشاركة بشكل قيادي في أي نشاط مدرسي، واستخدام الأنشطة التي تُنمي السمات القيادية لدى الطلبة الموهوبين. وهذا يؤكد على ضرورة معرفة مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين، والعمل على تنميتها وتطويرها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومعلميهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر القيادة أحد أهم الأهداف الرئيسية التي تسعى الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين لتطويرها لإعدادهم لقيادة المستقبل والوصول بهم إلى مستوى الخبراء في مجالاتهم. وترى الباحثتان أن القيادة تتطلب وجود مناخ تعليمي يسمح لتلك المهارات أن تبرز وتتطور في ظل وجود مدارس أُنشئت من أجل رعاية واستثمار تلك العقول ،إلا أن الواقع الحالي لا يعكس الصورة الحقيقية لتلك القدرات الكامنة لدى الطلبة الموهوبين، وأنها ما زالت دون الحد المتوقع والمأمول ،وهذا ما أكده الشهري (2019) بأن برامج الموهوبين المُطبقة حاليًا تقتصر حصرًا على

بعض الدروس والمهارات التي تتكرر باستمرار دون الالتفات إلى تقييم لحاجات هؤلاء الطلبة ، كما أنها لا تُركز على تنمية مهاراتهم القيادية ، وعلى الرغم مما أشارت إليه الأدبيات النظرية والدراسات السابقة حول امتلاك الطلبة الموهوبين المهارات القيادية إلا أن بعض الدراسات أوضحت بضرورة وأهمية تطوير المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين فهي تساعدهم على التكيف الاجتماعي (مؤتمن ،2000).بالإضافة إلى ذلك ذكر ستيرنبرغ (Sternberg,2022) أن المهارات القيادية لا يتم تدريسها بشكل مباشر في المدارس سواء للطلبة الموهوبين أو غيرهم. وفي دراسة أجراها مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربية the Gulf Arab States Educational Research Center ,GASERC,2020)حول التوجهات الرئيسية والممارسات الدولية والمحلية في مجال دول الخليج تكشف البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للموهوبين أنها تُركز على الإثراء التعليمي ومهارات التفكير، ولكنها لا تركز بشكل واضح على القيادة ومهاراتها.

إن نتائج الدراسات السابقة والأدب النظري التي تتفق أحيانًا وتختلف أحيانًا في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين ،ومدى رغبتهم في أن يصبحوا قادة في المستقبل ،بالإضافة إلى قيام إحدى الباحثتين بتدريس مقرر الموهبة والتفوق والإبداع ،واهتمامها بالموهوبين ،وما يُفرزه النقاش مع الطلبة فيما يتعلق بالقيادة كسمة لها استعداد وراثي لدى الموهوبين ،أم مهارة تطويرية تحتاج إلى فرص للتدريب عليها وتنميتها ،واهتمام الباحثة الآخرى بالقيادة والنظريات المُفسرة لها ونمط القيادة لدى الموهوبين ،دفع الباحثتين للتعرف إلى مستوى المهارات القيادية لهؤلاء الطلبة الموهوبين ،ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤالين الرئيسين :

-ما مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم؟

-ما مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلميهم؟

ويتفرع منهما الأسئلة الفرعية الآتية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف الذي يدرسه، والخبرة في تعلم المهارات القيادية)؟.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1-الكشف عن مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم.

2-الكشف عن مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلميهم.

3- التعرف إلى الفروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين والتى قد تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف الذي يدرسه، والخبرة في تعلم المهارات القيادية).

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من تناولها لموضوع المهارات القيادية وهي إحدى المهارات التي يسعى التربويون لتطويرها ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة بشكل عام وهي متطلب من متطلبات هذا العصر ومهارة يتطلب اتقانها، كما أنها تقدم إطارا نظريا حول المهارات القيادية كسمة منفردة يتم التركيز عليها مع فئة الطلبة الموهوبين ،وتأتي أهميتها أيضًا من القيمة العلمية والتربوية والإنسانية لفئة الموهوبين التي تحظي باهتمام وتقدير كبيرين في المجتمع ،كما قد تسهم هذه الدراسة في إثارة الاهتمام بالمهارات القيادية للطلبة الموهوبين ،كما قد تُسهم في تقديم مقترحات وتوصيات تلفت انتباه القائمين على رعاية الطلبة الموهوبين وراسمي السياسات التربوية من مديري مدارس الطلبة الموهوبين ،ومعلميهم ،والقائمين بالإشراف على أقسام الطلبة الموهوبين في وزارة التربية والتعليم لتطوير العملية التعليمية لدى الطلبة الموهوبين، وإدراج المهارات القيادية وتضمينها عند التخطيط للبرامج الإثرائية والتعليمية والأنشطة اللا منهجية للطلبة الموهوبين؛ وذلك من أجل الاستفادة القصوى من طاقات الموهوبين واستثمارها في بناء المجتمعات .

الأدب النظري والدراسات السابقة:

في ظل التسارع العلمي والمعرفي والتقني في هذا العصر تحتاج المجتمعات إلى أفراد ذوي قدرات خاصة لتنظيم التغيرات الكبيرة الناجمة عن هذا التسارع وإداراته وقيادته، لذلك فإن المجتمعات تولي اهتماما خاصاً بالموهوبين من أبنائها للحفاظ على الاستمرارية والتقدم في مختلف المجالات ،وهذا لا يتسنى إلا من خلال وجود قادة موهوبين يستطيعون حل المشكلات بطابع غير مألوف يتناسب والظروف المستجدة؛ لذا تعتمد المجتمعات المتقدمة على التعليم ،واكتشاف أبنائها الموهوبين ،وتوفير العناية اللازمة لهم ،وتعزيز مواهبهم ودعمها ،وتهيئتهم ليكونوا قادة المستقبل في مجتمعاتهم (الشهري ،2019). وفي هذا الصدد يذكر (Demir, 2022)

أن المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين تندرج تحت أربع فئات أساسية وتشمل هذه المهارات: المهارات المعرفية، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات إدارة الأعمال، والمهارات الاستراتيجية لحل المشكلات، مع التأكيد على ضرورة إنشاء بيئات تعليمية يخاطر فيها الطلبة ويظهرون الشجاعة، حيث يتم تضمين مهارات العمل الجماعي والتعاون في البرامج المنظمة.

وعند الإمعان في تعريف الموهبة والموهوبين تبرز وتتضح القيادة في السمات السلوكية والشخصية المميزة للموهوبين فالقيادة هي أحد أشكال الموهبة كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة رواد الموهبة ومؤسسيها تيرمان وهولينجورث (Terman&Hollingworth,1995)بأن الطلبة الموهوبين يبدون أنماطًا سلوكية تميزهم عن الآخرين، وأبرزها: الفضول المعرفي، وسرعة التعلم، والتعلم الذاتي، والقيادة. وأشار فروانة (2014) الحاجة المتزايدة في كل المجتمعات للقادة القادرين على تنظيم وتطوير وإدارة المؤسسات المجتمعية للارتقاء بها لتكون في مصاف مثيلتها من المجتمعات. ولكي يتمكّن القائد من التعامل والتأثير في أطراف ومكونات عملية القيادة وهم: القائد، والتابعون، والموقف، كما ينبغي أن يمتلك المهارات التي تُميزه عن الآخرين حتى يستطيع التأثير في سلوك أفراد المجموعة، وتحقيق أهداف الفريق. وقد أكد النوايسة (2013) أن القيادة كمفهوم مركب يتضمن خصائص شخصية، وانفعالية، ومعرفية، وعاطفية، وارتبطت القيادة في العادة بتعليم وتربية الموهوبين.

وبالرغم من ذلك هناك ندرة في البرامج التي تهدف إلى تطوير مشاركتهم الاجتماعية بما في ذلك القيادة كمفهوم لطلبة الموهوبين مقاشخصية، وانفعاليتي تركز على قدراتهم المعرفية (Hall & Quinn, 2014; Lee & Olszewski-Kubilius, 2011). وقد أيد رينزولي ودسوزا (Renzulli & D'Souza ,2014)فكرة تطوير هذه المهارات في سن مبكرة والتركيز على تجارب المشاركة المباشرة. ومن خلال البحث في قواعد البيانات والأدبيات التربوية المتعلقة بالموهوبين والمهارات القيادية لاحظت الباحثتان قلة الدراسات التي تناولت المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين كسمة مستقلة فأغلب الدراسات السابقة رصدت السمات والخصائص الشخصية والسلوكية بشكل عام للموهوبين بما فيها القيادية ولم تحظى المهارات القيادية بالاهتمام الكافي ،كما اقترحت دراسة(Herdem, 2019) على تطوير المهارات القيادية الذاتية للطلبة الموهوبين لما لها من دور بالغ الأثر في تنمية مهاراتهم الأخرى، وهذا من المتوقع أن يزيد الوعي بالمهارات القيادية لدى القائمين والمهتمين برعاية الموهوبين بدلاً من التركيز على المهارات الأكاديمية أو المعرفية لوحدها.

إن امتلاك الفرد الموهوب للمهارات القيادية التي يُمارسها مع الآخرين من حوله في اتخاذ القرار ،والالتزام بالمهام، وتحمل المسؤولية، والتفكير الناقد، يتطلب توفير فرص اجتماعية من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع ليكون قياديًا في المستقبل كما يتطلب تركيز البرامج التربوية والإثرائية المقدمة لهم على تنمية تلك المهارات وصقلها بما يعود بأثر إيجابي على الفرد الموهوب ومجتمعه على المدى القريب والبعيد (جروان ،2016)،وهذا يؤكد على أن المهارات القيادية هي الركيزة الأساسية لتنمية جميع المهارات، إن المهارات القيادية وإن كانت سمة واضحة لدى الطلبة الموهوبين إلا أنهم بحاجة إلى إسناد مهام قيادية تطور مهارات التنظيم والتخطيط والتأثير وتحمل المسؤوليات .

وقد ساهمت العديد من النظريات في مفهوم القيادة محاولةً تحديده وخصائص القائد الناجح، وترى النظرية الموقفية أن القائد هو وليد الموقف فمن خلاله تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في القيادة وليست السمات التي يتمتعون بها (العزب، 2015).بينما ركزت نظرية السمات أن فاعلية القيادة تتوقف على توفر سمات معينة تمتاز بها شخصية القائد عن غيره ،ويمكن إذا توفرت في شخص ما أن تجعل منه قائدًا ناجحًا ،ولقد ظهرت دراسات عدة للكشف عن سمات أساسية في القائد وقد تركزت أغلب نتائجها على مقومات القيادة الناجحة وهي: الذكاء الذي يُمكّن القائد من فهم كل ما يحيط به ويعطيه القدرة على إيصال أفكاره للبالغين والتأثير فيهم ،والنضج الاجتماعي الذي يُمكن القائد من تحمل ومواجهة كافة الظروف دون الشعور بالإحباط ،وتتميز مشاعره بالإيجابية تجاه الآخرين ،ويستجيبون للدوافع الداخلية أكثر من استجاباتهم للحوافز الخارجية ،واتجاهاتهم نحو العلاقات الإنسانية لأنهم يُدركون أن نجاحهم يكون من خلال مساعدتهم للآخرين (إمام ،2009) وهذه المقومات تنطبق على الموهوبين .بينما ترى نظرية القيادة التبادلية أن هنالك مبدأ تبادلي بين القائد والمرؤوسين وهذا قائم على توضيح المطلوب من المرؤوسين والتعاطف معهم والبحث في كيفية الاستفادة من إمكانيات التابعين من خلال تلبية احتياجاتهم مقابل إلزامهم بعمل كل ما يطلبه منهم من أعمال (الخطيب ،2011) .

وترى نظرية القائد الخادم أن القيادة تتوقف على طبيعة الشعور المُلازم للفرد بأن يقوم على خدمة الآخرين لأن طبيعته تدفعه لتقديم تلك الخدمات ،ولا يتتبع القائد الخادم الأخطاء ولكن يسأل ليطمئن على سير العمل ومن الصفات والسمات لهذا القائد الخادم الإصغاء ،والتعاطف ،والقدرة على مساعدة الآخرين ،والإقناع (برغوث ،2015).بينما تؤكد النظرية الكارزمية على

قدرة القائد على كسب ثقة التابعين له بسلطة الشخصية والجاذبية وليس بسلطة المركز ،وقد حددت النظرية صفات القائد وقدرته على التأثير عبر الشخصية تحت ثلاث فئات وهي : الصفات الشخصية ،والسلوك ،والمؤثرات الموقفية ،ولهم رؤية مستقبلية عالية ،ويتحملون درجة عالية من المخاطر لتحقيق هذه الرؤية (العزب ،2015).ومن خلال استعراض النظريات المفسرة لمفهوم القائد والقيادة نلمس ونستنتج أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مزيجًا من محتويات كل نظرية من تلك النظريات ،وهذا ربما يُوضح ويؤكد أن هنالك أساس نظري للقيادة لدى الطلبة الموهوبين إلا أنهم بحاجة إلى البيئة الإيجابية والتعليمية لتوظيف هذا الأساس باعتبار أن القيادة عملية ومهمة تطويرية مكتسبة أكثر من كونها موروثة.

وتعتبر المملكة الأردنية الهاشمية من الدول التي أولت اهتمامًا كبيرًا لطلبتها الموهوبين لتحقيق أفضل مستوى من خلال الاستفادة من الخبرات الدولية المتطورة على مستوى التعليم ؛وتعد مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التربوي ومن قبلها مدارس اليوبيل أحدى النماذج من الاستثمارات التربوية والأكاديمية لرعاية الموهوبين في الأردن ،واستثمار طاقاتهم وإمكانياتهم وتوليد مزيد من الإبداع والأفكار الإبداعية لديهم ؛وإدراكًا للأهمية الكبيرة للموهبة والطلبة الموهوبين تم وضع معايير خاصة ودقيقة ومحددة لاختيار الطلبة المتميزين وقبولهم في تلك المدارس المتميزة ،ومن تلك المعايير : (أ) -اجتياز الطالب لمجموعة من الاختبارات التي تقيس المعارف والمهارات والقدرات العقلية والذكاء ، (ب)-أن يكون لدى الطالب نتاج إبداعي أو أبحاث متميزة ، (ج) -أن يجتاز الطالب المقابلة الشخصية المُعدّة للقبول في المدرسة ، (د)-ألا يقل تحصيل الطالب عن (95%) في المواد الأساسية ،وألا يقل عن (90%) في المجموع العام بالصف الخامس والسادس الأساسي (Ministry od Education,2022).

وقد تناولت بعض الدراسات المهارات القيادية للموهوبين ،ففي دراسة (الجهني، 2023) والتي هدفت لمعرفة مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في التعليم العام بمنطقة القصيم خلال أزمة كورورنا، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة قوامها (176) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم العام بمنطقة القصيم، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في التعليم العام بمنطقة القصيم خلال أزمة كورورنا جاءت بمستوى متوسط ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة داجياروآخرون(Dagyar etal.,2022)والتي هدفت إلى تحديد إلى أي مدى تتنبأ سمات الكمالية ومهارات التعلم مدى الحياة والخصائص الديموغرافية التي يعتقد أنها تؤثر على الصفات القيادية للشباب. تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً من الموهوبين والمتفوقين الذين حضروا برنامج "إنتاج وإدارة المشاريع" في المركز المركزي للعلوم والفنون في تركيا. واستخدم استمارة المعلومات الشخصية، ومقياس صفات القيادة الشبابية، ومقياس الكمالية لدى الأطفال والمراهقين، ومقياس التعلم مدى الحياة كأدوات لجمع البيانات. وأشارت نتائجها أن الصفات القيادية الشبابية ومهارات التعلم مدى الحياة لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت مرتفعة، وأن سمات الكمالية لديهم كانت بمستوى متوسط. كما تبين أن لم يكن للجنس تأثير كبير على الصفات القيادية للشباب. كما أنّ رئاسة الفريق/النادي كان لها تأثير إيجابي لصالح الطالب الذي ترأس فريقًا أو نادٍ مقارنةً بالطالب الذي لم يترأس فريقًا أو نادٍ، بينما كان لنوع المدرسة تأثير سلبي على صفات القيادة الشبابية لصالح المدارس الحكومية.

وأجرى ديمير (Demir, 2022) دراسة هدفت لتحديد فعالية برنامج تنمية المهارات القيادية للأطفال الموهوبين، استخدم المنهج الوصفي والنوعي على عينة قوامها (54) طالباً (26) في المجموعة التجريبية، و(28) في المجموعة الضابطة في اسطنبول، وقد أظهرت النتائج أن برنامج تنمية المهارات القيادية له مساهمات إيجابية في تطوير مهارات حل المشكلات ومهارات القيادة لدى الطلبة ،كما وُجد أن الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية: "حل المشكلات " ،و"الثقة في مهارات حل المشكلات"، و"ضبط النفس"، و"التجنب" لصالح المجموعة التجريبية . كما وُجد فرقٌ كبيرٌ بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على هذه النتيجة، يمكن القول إن مهارات القيادة الأساسية للمجموعة التي أكملت برنامج تدريب القادة أعلى من مهارات القيادة الأساسية للمجموعة غير المشمولة فيه.

وهدفت دراسة الفريح (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، بالاعتماد على المنهج الوصفي ولجمع البيانات استخدم مقياس المهارات القيادية ومقياس تقدير الذات، طبقت على عينة قوامها (183) طالبًا موهوبًا في منطقة القصيم، وتوصلت نتائجها إلى ارتفاع في مستوى المهارات القيادية ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين. كما بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المهارات القيادية

حسب متغير النوع لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزي لمتغير المرحلة الدراسية .

كما قام الخوالدة والسرور (2021) بدراسة هدفت التعرف إلى الخصائص القيادية الأكثر شيوعًا بين الدراسية. هوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، على عينة قوامها (٥٧٨) طالبًا والدراسية. لطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز في الصفين السابع والعاشر في إقليم الوسط (الزرقاء، البلقاء، مأدبا) باستخدام المنهج المسحي، أظهرت نتائجها أن الخصائص القيادية لدى الطلبة الموهوبين جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الخصائص القيادية تبعًا لمتغير الجنس والمستوى التعليمي للوالدين، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ولصالح الفئة ما بعد البكالوريوس.

وكشفت دراسة لي وآخرون (Lee, Kim & Boo, 2021) عن معتقدات الطلبة الموهوبين فيما يتعلق بقدراتهم القيادية وإمكانية أن يصبحوا قادة، ولجمع البيانات استخدم المنهج الوصفي المسحي وذلك بتطبيق استبانة على عينة متعددة الثقافات قوامها (440) طالبا موهوبًا و(303) طلاب عادي في المرحلة الثانوية في كوريا الجنوبية، وأظهرت النتائج أن تطلعات الموهوبين أكبر بأن يصبحوا قادة مقارنة بالطالب العاديين، وربط الموهوبين أهداف حياتهم النهائية ومعتقداتهم فيما يتعلق بالقيادة كجزء من مواهبهم بشكل كبير في تطلعاتهم القيادية.

وأوضحت دراسة الشهري (2019) العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة أوجورلو وسيفيم (Ogurlu,Sevim,2017) هدفت التعرف إلى آراء طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين واقتراحات حول القيادة والتعليم القيادي. ولهذا الغرض طبقت على عينة قوامها (65) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة الذين يدرسون في مركز العلوم والفنون في تركيا تمت مقابلتهم باستخدام مجموعة التركيز. استخدمت المقابلة ذات الإجابة المفتوحة حول القيادة. وأظهرت نتائج المقابلات الجماعية المركزة غالبية الطلبة الموهوبين لا يريدون أن يكونوا قادة في المستقبل لأسباب منها: عدم الثقة بالنفس والتهرب من تحمل

المسؤولية. ويعتقد أغلبية الطلبة الموهوبين أن القيادة يمكن تحسينها من خلال التدريب أراد المشاركة في التدريب على القيادة في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ، نلحظ أن بعض الدراسات السابقة تناولت مستوى المهارات القيادية كدراسة الجهني (2023) ودراسة الخوالدة والسرور (2021) ،بينما تناولت دراسات أخرى المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين كدراسة الفريح (2022) ودراسة الشهري (2019)،وتطرقت دراسات أخرى إلى فعالية برنامج في تنمية المهارات القيادية للطلبة الموهوبين مثل دراسة (Demir,2022)،ودراسات تطرقت إلى معتقدات الموهوبين حول قدراتهم القيادية كدراسة (Lee etal.,2021) ،ودراسة (Ogurlu,Sevim,2017)،وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة حول موضوع المهارات القيادية والمنهج ،وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالاطلاع على الأدب النظري ،والتعرف إلى مكونات المهارات القيادية في بناء أداة الدراسة الحالية، كما استفادت من نتائج الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري ومناقشة النتائج ،إلا أنها اختلفت عنها وتميزت في تناولها لمستوى المهارات القيادية من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في مدارس متخصصة بالموهوبين ،وفي أداتي الدراسة التي تطرقت إلى وجهة نظر معلميهم في مستوى المهارات القيادية للموهوبين، وفي طرح سؤال في النهاية لتعزيز مستوى المهارات القيادية مهاريًا لدى الطلبة الموهوبين، كما أنها تناولت متغيرات لم تتناولها دراسات أخرى كالخبرة السابقة في تعلم القيادة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

نتناول في هذا الجزء التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمفردات الدراسة وهي على النحو الآتي:

المهارات القيادية: هي مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات والخبرات التي يمتلكها الفرد نتيجة الخبرات الحياتية والتي تُمكنهم من التأثير في الآخرين نحو تحقيق النتائج المرغوبة بأقل الإمكانيات وبجودة أفضل ضمن إطار جهود فريق (شبير 39،2020)

وتُعرف المهارات القيادية في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة المستجيبين على مقياس المهارات القيادية والذي تم إعداده من قبل الباحثتين، كما تم الاستعانة بمقاييس أخرى تضمنت في محتوياتها القيادة ومهاراتها.

الطلبة الموهوبون: يعرفهم جروان (2014) بأنهم فئة من الطلبة يتميزون عن أقرانهم غير الموهوبين بقدرات ومهارات عليا، وأيضًا في الميول والاتجاهات، ويحصل الموهوب عادةً على تقدير

مرتفع في تحصيله للمواد الدراسية التي يقوم بدراستها، وبنسبة تزيد علاماته عن (90%) من أقرانه في المدرسة.

ويُعرفون الطلبة الموهوبين في هذه الدراسة إجرائيًا بأنهم: مجموعة من الطلبة الموهوبين المسجلين والمجتازون لمقاييس الموهبة والاختبارات المعتمدة، ومصنفون على أنهم موهوبون في وزارة التربية والتعليم والملتحقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في منطقة المقابلين وسحاب في مدارس محافظة العاصمة عمان وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024م.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام(2025-2024).

الحدود البشرية: تكونت عينة أفراد الدراسة من الطلبة الموهوبين المسجلين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العاصمة عمان في الصفين التاسع والعاشر.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على الطلبة الموهوبين والمسجلين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العاصمة عمان (منطقة المقابلين -منطقةسحاب)) لسهولة الوصول إلى تلك العينة جغرافيًا.

الحدود الموضوعية: يتحدد بموضوع الدراسة الحالية وهو مستوى المهارات القيادية للطبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم ومعلميهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي باستخدام الأسلوب الكمي(الاستبانة) وطرح سؤال في نهاية أداة الدراسة لإعطاء مزيد من الاستيضاح وجمع البيانات ذات العلاقة بمستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم.ويظهر الجانب العملي في هذه الدراسة من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثتان للوصول إلى أهدافها، فضلاً عن توضيح مجتمع الدراسة، واختيار أفراد العينة بطريقتها المناسبة، والتطرق إلى أداة جمع البيانات، والتحقق من خصائصها السيكومترية، إضافة إلى طريقة الحكم على درجة إجابة أفراد العينة، والأساليب الإحصائية الملائمة لاستخراج النتائج ومناقشتها.

مجتمع الدراسة:

للدراسة الحالية مجتمعين، المجتمع الأول يتمثل بفئة الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة العاصمة (المقابلين، وسحاب) والبالغ عددهم تقريبًا (400) طالب وطالبة، والمجتمع الثاني يتمثل بفئة معلمي الطلبة الموهوبين في تلك المدارس وعددهم (45) معلمًا ومعلمة بحسب إحصائية أعداد العاملين والطلبة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز للعام الدراسي 2024 / 2025م في تلك المدارس.

أفراد عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأولى من المجتمع الأول بالطريقة القصدية الطبقية من (طلبة الصفين التاسع والعاشر) في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بمحافظة العاصمة في مناطق (المقابلين وسحاب)، والمكونة من (400) طالب وطالبة ، وقد قامت الباحثتان بتوزيع استبانة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الطلبة مباشرة وبإشراف من قبل الباحثتين، وقد بلغ العدد النهائي بناءً على إجاباتهم على بنود الاستبانة (279) طالبًا وطالبة، كما تكونت عينة الدراسة الثانية من المجتمع الثاني بطريقة الحصر الشامل من المعلمين العاملين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بمحافظة العاصمة في مناطق (المقابلين وسحاب) والبالغ عددهم (45) معلماً ومعلمة وقد بلغ العدد النهائي بناءً على إجاباتهم على بنود الاستبانة (30) معلمًا ومعلمة ، وفيما يلي التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة من الطلبة:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله للتميز:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الصف		
التاسع	149	53.4
العاشر	130	46.6
المجموع	279	100.0
الجنس		
ذكر	134	48.0
أنثى	145	52.0
المجموع	279	100.0
الخضوع لخبرة سابقة في تعلم المهارات القيادية		
نعم	134	48.0
لا	145	52.0
المجموع	279	100.0
نوع الخبرة		
قراءة الكتب	120	36.7
قراءة السيرة الذاتية للآخرين	45	13.8
مجلات ومقالات عن القيادة	50	15.3
برامج تدريبية في القيادة	67	20.5
مشاريع بحثية	45	13.7
المجموع	327	100.0

أدوات الدراسة:

تم بناء أدوات الدراسة على النحو الآتي:

الأداة الأولى: مقياس مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة الموهوبين، والذي تم بناؤه من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة للاستفادة من بناء فقرات أداة الدراسة كدراسة الزريقات (2018)، وحرارة (2018)، والعازمي (2013) وقد تكونت الأداة الأولى بصورتها الأولية من (50) فقرة.

الأداة الثانية: مقياس مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، والذي تم بناؤه من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات

السابقة للاستفادة من بناء فقرات أداة الدراسة كدراسة الزريقات (2018)، والعازمي (2013)، وقد تكونت الأداة الثانية بصورتها الأولية من (50) فقرة.

صدق أدوات الدراسة:

تحققت الباحثتان من صدق أدوات الدراسة من خلال طريقتين كانت إحداهما طريقة صدق المحتوى ، حيث عُرض مقياييس الدراسة على مجموعة مكونة من (10) من المحكمين في تخصص القيادة التربوية والتربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وفي الجامعات الأردنية الأخرى؛ حتى يتم التحقق من أن الأدوات تقيس ما وضعت لأجله، وأن العبارات ملائمة بمضمونها وصياغتها لما يتم قياسه، وبدورهم المحكمين قاموا بالاطلاع على أدوات الدراسة، وحذف الفقرات التي لا تتفق مع ما تقيسه الأداتين، وتعديل الصياغة اللغوية للعديد من الفقرات ، وقد تم اعتماد المعيار (0.80) لبيان صلاحية الفقرة، وبعد الاطلاع التام من قبل المحكمين، تم خروج مقياسي الدراسة بصورتها النهائية وقد بلغ عدد الفقرات (43)فقرة مما أثبت صدق الأدوات.

كما عملت الباحثتان على حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة بالمحور الذي تنتمي إليه للتحقق من صدق البناء الداخلي لأداتي الدراسة، وذلك من خلال استخدام اختبار بيرسون Pearson Correlation، والغرض من هذا النوع من الصدق هو انتماء الفقرة لمحورها، وأنها مميزة وتقيس الخاصية نفسها، ويتم اعتماد معيار الدلالة الإحصائية ما بين (0.01 إلى 0.05) لقبول الفقرة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الإرتباط للفقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام اختبار Pearson Correlation للتعرف إلى صدق البناء لمقاييس الدراسة

مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة				مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين			
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.322**	24	.328**	1	.225	24	.253
2	.373**	25	.576**	2	.328	25	.481**
3	.374**	26	.575**	3	.554**	26	.524**
4	.345**	27	.606**	4	.737**	27	.592**

مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة				مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين			
5	.430**	28	.601**	5	.502**	28	.391*
6	.542**	29	.512**	6	.484**	29	.636**
7	.435**	30	.555**	7	.620**	30	.815**
8	.344**	31	.110	8	.488**	31	.713**
9	.530**	32	.587**	9	.610**	32	.717**
10	.476**	33	.480**	10	.617**	33	.569**
11	.483**	34	.465**	11	.692.ذ**	34	.559**
12	.498**	35	.491**	12	.549**	35	.391*
13	.462**	36	.607**	13	.737**	36	.539**
14	.528**	37	.465**	14	.713**	37	.602**
15	.450**	38	.426**	15	.604**	38	.703**
16	.471**	39	.448**	16	.649**	39	.748**
17	.519**	40	.455**	17	.610**	40	.590**
18	.531**	41	.533**	18	.538**	41	.705**
19	.395**	42	.167**	19	.672**	42	.214
20	.504**	43	.130*	20	.672**	43	.305
21	.562**			21	.671**		
22	.511**			22	.439*		
23	.337**			23	.416*		

**: دالة عند مستوى (0.01)، *: دالة عند مستوى (0.05).

أظهر الجدول (2) أن صدق البناء لأداة الدراسة التي تقيس مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر الطلبة كان مقبولاً، حيث كانت جميع قيم معاملات الإرتباط ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0.05، و0.01)، وهذا يعكس بأن قيم معاملات الإرتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه كانت مميزة وتنتمي لمجالها، وبالتالي يتكون المقياس الأول للدراسة من (43) فقرة.

وقد أظهر الجدول (2) أن صدق البناء لأداة الدراسة التي تقيس مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين كان مقبولاً على جميع الفقرات، ما عدا الفقرات (1، 2، 24، 42، 43)، حيث كانت قيم معاملات الإرتباط ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس على الفقرات المقبولة والمميزة، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05، و0.01)، وبذلك يتكون المقياس من (38) فقرة.

ثبات أداتي الدراسة:

لحساب ثبات أدوات الدراسة، قامت الباحثتان باستخراج معامل (كرونباخ ألفا) لكل مقياس ويبين الجدول (3) نتائج الاختبار.

الجدول (3) معاملات الثبات لفقرات أداتي الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

الأدوات	الفقرات	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
(الأداة الأولى) مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم	43	0.911
(الأداة الثانية) مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين	38	0.954

بحسب نتائج الجدول (3) والمتعلق باستخراج معاملات ثبات مقاييس الدراسة، فقد تبين أن قيمة معامل كرونباخ ألفا (للمقياس الأول) مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم والمؤلف من (43) فقرة بلغت (0.911)، وتبين أن قيمة معامل كرونباخ ألفا (للمقياس الثاني) مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين والمؤلف من (38) فقرة بلغت (0.954) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية بحسب (Hair et al., 2010).

درجة الحكم على فقرات أدوات الدراسة:

تم مراعاة أن يتدرج مقاييس الدراسة واللذان يتبعان تدرج ليكرت الخماسي كما يأتي:

بدائل الإجابة على فقرات محاور مقياسي الدراسة للفقرات الإيجابية				
دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
5	4	3	2	1
بدائل الإجابة على فقرات محاور مقياسي الدراسة للفقرات السلبية*				
دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	2	3	4	5

*: الفقرات السلبية متمثلة بالفقرتين 42، و43 لدى مقياس مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم.

وبذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي يتم التوصل إليها، سيتم الحكم عليها من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

(5-1) / 3 = 4 / 3 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1.00 - 2.33، ويكون المستوى المتوسط من 2.34 - 3.67، ويكون المستوى المرتفع من 3.68- 5.00.

إجراءات تطبيق الدراسة:

1- تم بناء أدوات الدراسة من قبل الباحثتين بعد الرجوع والاستفادة من الدراسات السابقة التي استعانت بمقاييس المهارات القيادية للطلبة الموهوبين كدراسة الزريقات (2018)، وحرارة (2018)، والعازمي (2013).

2- تم مخاطبة وزارة التربية والتعليم /قسم البحث التربوي للحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أدوات الدراسة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الفصل الدراسي الأول 2025/2024م.

3- تواصلت الباحثتان هاتفيًا مع مدراء مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز -منطقة المقابلين – و-منطقة سحاب -، وذلك لتحديد موعد للحضور وتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة الموهوبين ومعلمي الطلبة الموهوبين.

4- تم تطبيق أدوات الدراسة ورقيًا على الطلبة الموهوبين ومعلميهم وذلك بحضور إحدى الباحثتين المشاركات في الدراسة وقد تم تعبئة الاستبانات واستلامها في نفس اليوم.

5- بعد استلام أداتي الدراسة (الاستبانة) تم التأكد من جميع الاستبانات بعد تعبئتها، تم استبعاد (20) استبانة موجهة للطلبة الموهوبين لعدم اكتمال الإجابات على فقرات الأداة.

6- تم إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية واستخراج نتائجها ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية، واستخدام اختبار Pearson Correlation واختبار كرونباخ ألفا للتأكد من صدق البناء الداخلي وثبات مقياسي الدراسة، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية للتعرف إلى مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الدراسة والدرجات الكلية، واستخدام الإنحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن قيم المتوسطات الحسابية وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني، واستخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار التباين الثلاثي للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث. كما تم استخدام التكرارات وتفريغ استجابات الطلبة الموهوبين وحصرها للإجابة على السؤال المفتوح في نهاية المقياس المُعد للطلبة الموهوبين .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

جاءت النتائج كالآتي:

نتائج السؤال الأول للدراسة: ما مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم؟؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	أثق بنفسي وبمهاراتي	4.43	0.82	1	مرتفع
5	أحلم باليوم والوقت الذي سأقود به نفسي أو غيري إلى إنجازات عظيمة	4.43	0.99	1	مرتفع
42	أفضل أن يتولى الآخرون مسؤولية اتخاذ القرارات المهمة في حياتي	4.42	0.71	3	مرتفع
15	لدي رأي خاص (وجهة نظر) لأي موضوع تتم مناقشته والحديث عنه	4.39	0.85	4	مرتفع

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
43	أشعر بأنني أصغر سنًا من أن اتخذ قرارات مهمة في حياتي	4.31	0.80	5	مرتفع
6	أفهم الموضوع الرئيس في أي حوار مع الآخرين	4.29	0.80	6	مرتفع
39	استفيد من خبراتي السابقة عند اتخاذ قراراتي الجديدة	4.28	0.96	7	مرتفع
4	عندما أقتنع بفكره تكون لدي الشجاعة لفعلها	4.24	0.90	8	مرتفع
1	أنا أعجب بالأشخاص الذين يحققون أمورًا عظيمة	4.22	0.94	9	مرتفع
7	أنا مستعد لخوض تجارب جديدة	4.21	1.06	10	مرتفع
2	استمع إلى كلا الجانبين في أي موضوع قبل أن يتشكل رأيي	4.20	0.98	11	مرتفع
40	احرص على الاعتماد على نفسي في اتخاذ معظم القرارات المناسبة لظروفي وإمكانياتي	4.19	0.88	12	مرتفع
14	اعرف متى أقود ، ومتى أتبع ، ومتى اتنحى عن الموضوع	4.17	0.91	13	مرتفع
32	استطيع مواجهة أي مشكلة والمثابرة والإستمرار في المحاولة لكي أتوصل إلى حلها	4.17	0.96	13	مرتفع
10	أتفهم وجهات نظر (أفكار) الآخرين	4.16	0.92	15	مرتفع
26	أستطيع تحديد آرائي ومطالبي بصورة منظمة ومتسلسلة ومنطقية تمكني من إقناع الآخرين بها .	4.15	0.87	16	مرتفع
29	قادر على جذب انتباه الآخرين أثناء حواري وحديثي معهم	4.14	0.95	17	مرتفع
12	لدي الجرأة في التحدث مع المسؤولين	4.13	1.08	18	مرتفع
16	لدي القدرة على العمل مع العديد من الأشخاص والشخصيات	4.11	0.99	19	مرتفع
19	استطيع حل مشكلات الآخرين إذا أردت ذلك	4.11	0.97	19	مرتفع
11	لدي طاقة لإكمال المشاريع التي اهتم بانهائها	4.10	1.07	21	مرتفع
18	عندما أؤمن بشيء أعمل على تطويره والترويج له	4.09	1.01	22	مرتفع
37	أميل إلى التفكير والتريث قبل اتخاذ أي قرار مهم في حياتي	4.08	1.17	23	مرتفع
9	عندما أرى قائدًا اعتقد أنني استطيع أن أكون قائدا جيدا مثله	4.03	1.10	24	مرتفع
33	استطيع تقبل الاختلافات مع الآخرين والتعامل معها ببساطة	4.03	1.09	24	مرتفع
28	استطيع تجميع أفكار الآخرين وتوظيفها لكسب التأييد وتدعيم أرائي	4.01	0.99	26	مرتفع
36	استطيع التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة	4.01	0.89	26	مرتفع

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظرهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
38	أفكر جيدا وبعمق في عواقب وتأثيرات أي قرار والنتائج المترتبة عليه قبل إتخاذه	4.01	1.15	26	مرتفع
41	استطيع اتخاذ القرارات السليمة بحكمة وعقلانية	4.01	0.94	26	مرتفع
25	لدي القدرة على الإقناع وإدارة الحوار مع الآخرين لتحقيق أهدافي	4.00	0.97	30	مرتفع
30	قادر على بلورة أفكاري والتعبير عن مطالبي بوضوح	4.00	0.96	30	مرتفع
17	شعر عادة بالرضا عن النقاشات التي أقوم بها	3.97	0.98	32	مرتفع
35	يصفني الآخرون بأنني عاقل ورزين وحكيم في تصرفاتي	3.97	1.11	32	مرتفع
8	أنا على استعداد لتغيير رأيي إذا ظهرت حقائق جديدة تتطلب ذلك	3.96	1.12	34	مرتفع
27	استطيع التواصل إلى النقاط المشتركة وأوجه الاتفاق والتركيز عليها أثناء مفاوضاتي مع الآخرين	3.96	0.98	34	مرتفع
13	أحدد المواد اللازمة لأى مشروع وبدقة	3.95	0.98	36	مرتفع
20	اعبر عن أفكاري وأرائي أمام الجميع	3.94	1.08	37	مرتفع
24	عندما يتم انتقادي على فعل قمت به فإنني استمر بعملي كالمعتاد.	3.61	1.24	38	متوسط
22	أحب أن أكون مسؤولا عن النشاطات	3.54	1.34	39	متوسط
23	أشعر بالارتياح لطلب العون أو المعلومات من الآخرين	3.54	1.23	39	متوسط
21	غالبا ما أقوم بقيادة العمل في المشاريع	3.53	1.18	41	متوسط
34	استطيع السيطرة على انفعالاتي وغضبي أثناء تعاملي مع الآخرين	3.48	1.29	42	متوسط
31	لدي أساليب وطرق للتعامل مع المشكلات وحلها بأساليب مبتكرة وفعالة	2.62	0.96	43	متوسط
الدرجة الكلية		3.96	0.46		مرتفع

يلاحظ من خلال نتائج الدراسة والظاهرة في الجدول (4) تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لـ (مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظرهم) ما بين (4.43 – 2.62) وبدرجة كلية بلغت (3.96) وهي من المستوى المرتفع، وقد جاءت الفقرتين ذوات الأرقام (3، و 5) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43) وانحرافين معياريين (0.82، و 0.99) على التوالي وبمستوى مرتفع، حيث نصت الفقرتين على (أثق بنفسي وبمهارات، وأحلم باليوم والوقت الذي سأقود به نفسي أو غيري إلى إنجازات عظيمة)، وفي المرتبة الثالثة

جاءت الفقرة رقم (42) بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.71) وبمستوى مرتفع، وكان نص الفقرة (أفضل أن يتولى الآخرون مسؤولية اتخاذ القرارات المهمة في حياتي)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة التي نصها (لدي رأي خاص (وجهة نظر) لأي موضوع تم مناقشته والحديث عنه) بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.85) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (43) بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى مرتفع، حيث نصت الفقرة على (أشعر بأنني أصغر سناً من أن اتخاذ قرارات مهمة في حياتي).وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى متوسط، حيث نصت الفقرة على (لدي أساليب وطرق للتعامل مع المشكلات وحلها بأساليب مبتكرة وفعالة)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (34) بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.29) وبمتسوى متوسط، حيث نصت الفقرة على (أستطيع السيطرة على انفعالاتي وغضبي أثناء تعاملي مع الآخرين)، وتلاها الفقرة رقم (21) بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.18) وبمستوى متوسط، حيث نصت الفقرة على (غالباً ما أقوم بقيادة العمل في المشاريع).

نتائج السؤال الثاني للدراسة: مامستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر معلميهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة معلميهم والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة معلميهم مرتبة تنازلياً:

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة معلميهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
10	لديهم الجرأة في التحدث مع المسؤولين	4.70	0.60	1	مرتفع
18	يعبرون عن أفكارهم وآرائهم أمام الجميع	4.53	0.68	2	مرتفع
20	يحبون أن يكونوا مسؤولين عن النشاطات	4.53	0.57	2	مرتفع
2	عندما يقتنعون بفكره تكون لديهم الشجاعة لفعلها	4.50	0.73	4	مرتفع
9	لديهم طاقة لإكمال المشاريع التي يهتمون بانهائها	4.47	0.73	5	مرتفع

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة معلميهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
19	غالبًا ما يقومون بقيادة العمل في المشاريع	4.43	0.63	6	مرتفع
26	قادرون على جذب انتباه الآخرين أثناء حوارهم وحديثهم معهم	4.43	0.68	6	مرتفع
1	يثقون بإنفسهم ومهاراتهم	4.40	0.72	8	مرتفع
5	مستعدون لخوض تجارب جديدة	4.40	0.62	8	مرتفع
16	عندما يؤمنون بشيء يعملون على تطويره والترويج له	4.40	0.72	8	مرتفع
7	عندما يرو ن قائدًا يعتقدون أنهم يستطيعون أن يكونوا قائدًا جيدًا مثله	4.37	0.76	11	مرتفع
14	لديهم القدرة على العمل مع العديد من الأشخاص	4.37	0.72	11	مرتفع
27	قادرون على بلورة أفكارهم والتعبير عن مطالبهم بوضوح	4.37	0.61	11	مرتفع
22	لديهم القدرة على الإقناع وإدارة الحوار مع الآخرين لتحقيق أهدافهم	4.30	0.65	14	مرتفع
25	يستطيعون تجميع أفكار الآخرين وتوظيفها لكسب التأييد وتدعيم أرائهم	4.27	0.58	15	مرتفع
37	يحرصون على الاعتماد على انفسهم في اتخاذ معظم القرارات المناسبة لظروفهم وإمكانياتهم	4.27	0.69	15	مرتفع
4	يفهمون الموضوع الرئيس في أي حوار مع الآخرين	4.23	0.77	17	مرتفع
13	لديهم رأي خاص (وجهة نظر)لإي موضوع تتم مناقشته والحديث عنه معهم	4.23	0.77	17	مرتفع
17	يستطيعون حل مشكلات الآخرين إذا أرادوا ذلك	4.23	0.68	17	مرتفع
24	يستطيعون التوصل إلى النقاط المشتركة وأوجه الاتفاق والتركيز عليها أثناء مفاوضاتهم مع الآخرين	4.23	0.63	17	مرتفع
3	يحلمون باليوم والوقت الذي سيقودون به أنفسهم أو غيرهم إلى أنجازات عظيمة	4.17	0.99	21	مرتفع
6	مستعدون لتغيير آرائهم إذا ظهرت حقائق جديدة تتطلب ذلك	4.17	0.83	21	مرتفع
15	يشعرون عادة بالرضا عن النقاشات التي يقومون بها.	4.17	0.70	21	مرتفع
23	يستطيعون تحديد آرائهم ومطالبهم بصورة منظمة ومتسلسلة ومنطقية تمكّنهم من إقناع الآخرين بهم.	4.17	0.70	21	مرتفع
21	يشعرون بالارتياح لطلب العون أو المعلومات من الآخرين	4.10	0.76	25	مرتفع
29	يستطيعون مواجهة أي مشكلة والمثابرة والإستمرار في	4.10	0.76	25	مرتفع

الرقم	المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة معلميهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	المحاولة لكي يتوصلون إلى حل لها				
33	يستطيعون التوصل إلى اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة	4.07	0.74	27	مرتفع
34	يميلون إلى التفكير والتريث قبل اتخاذ أي قرار مهم في حياتهم	4.07	0.69	27	مرتفع
36	يستفيدون من خبراتهم السابقة عند اتخاذ قراراتهم الجديدة	4.07	0.83	27	مرتفع
8	يتفهمون وجهات نظر (أفكار) الآخرين	4.00	0.83	30	مرتفع
11	يحددون المواد اللازمة لأي مشروع وبدقة	4.00	0.79	30	مرتفع
28	لديهم أساليب وطرق للتعامل مع المشكلات وحلها بأساليب مبتكرة وفعالة	4.00	0.64	30	مرتفع
32	يصفهم الآخرون بأنهم ذوو عقل رزين وحكيم في تصرفاتهم	3.97	0.85	33	مرتفع
38	يستطيعون اتخاذ القرارات السليمة بحكمة وعقلانية	3.97	0.76	34	مرتفع
30	يستطيعون تقبل الاختلافات مع الآخرين والتعامل معها ببساطة	3.83	0.70	35	مرتفع
35	يفكرون جيدًا وبعمق في عواقب وتأثيرات أي قرار والنتائج المترتبة عليه قبل إتخاذه	3.83	0.75	35	مرتفع
31	يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم وغضبهم أثناء تعاملهم مع الآخرين	3.77	0.82	37	مرتفع
12	يعرفون متى يقودون غيرهم ،ومتى يتبعونهم ،ومتى يتنحون عن الموضوع	3.73	0.83	38	مرتفع
الدرجة الكلية		4.21	0.44		مرتفع

يلاحظ من خلال نتائج الدراسة والظاهرة في الجدول (5) تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لـ (مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر معلميهم) ما بين (4.70 – 3.73) وبدرجة كلية بلغت (4.21) وهي من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (10) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.60) وبمستوى مرتفع، ونصت الفقرة على (لديهم الجرأة في التحدث مع المسؤولين)، وجاءت الفقرتين ذوات الأرقام (18 و 20) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.53) وانحرافين معياريين (0.68، و 0.57) على التوالي وبمستوى مرتفع، حيث نصت الفقرتين على (يعبرون عن أفكارهم وآرائهم أمام

الجميع، ويحبون أن يكونوا مسؤولين عن النشاطات)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.73) وبمستوى مرتفع، وكان نص الفقرة (عندما يقتنعون بفكرة تكون لديهم الشجاعة لفعلها)، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة التي نصها (لديهم طاقة لإكمال المشاريع التي يهتمون بإنهائها) بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.73) وبمستوى مرتفع.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (12) بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.83) وبمستوى مرتفع، حيث نصت الفقرة على (يعرفون متى يقودون غيرهم، متى يتبعونهم، متى يتنحون عن الموضوع)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.82) وبمتسوى مرتفع، حيث نصت الفقرة على (يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم وغضبهم أثناء تعاملهم مع الآخرين)، وتلاها الفقرة رقم (35) بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع، حيث نصت الفقرة على (يفكرون جيداً وبعمق في عواقب وتأثيرات أي قرار والنتائج المترتبة عليه قبل اتخاذه).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار التباين الثلاثي Three Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى خصائصهم الديموغرافية (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية)، وفيما يلي النتائج:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من الفروق ما بين قيم المتوسطات الحسابية لمستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية)

	المصدر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم	الجنس			
	ذكر	134	3.99	0.50
	أنثى	145	3.93	0.43
	الصف			

	التاسع	149	3.95	0.44
	العاشر	130	3.97	0.49
	الخبرة في تعلم المهارات القيادية			
	يوجد خبرة	167	4.03	0.45
	لا يوجد خبرة	112	3.86	0.47

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية ما بين قيم المتوسطات لحسابية والتي تعبر عن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين تعزى إلى الجنس والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية، وللتحقق من دلالة الفروقات إحصائياً، تم استخدام اختبار التباين الثلاثي Three Way ANOVA، والتي تظهر نتائجه في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7) اختبار التباين الثلاثي Three Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.321	1	.321	1.534	.217
الصف	.028	1	.028	.134	.715
تجارب_سابقة	2.153	1	2.153	10.294	*.001
الخطأ	57.513	275	.209		
المجموع	4433.737	279			
المجموع المصحح	59.882	278			

*: دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) أو أقل.

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز تعزى إلى متغير التجارب السابقة في تعلم المهارات القيادية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (10.294) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية الظاهرة في الجدول (6) السابق، يتضح أن الفروقات في مستوى المهارات القيادية كانت لصالح الطلبة الموهوبين الذين لديهم خبرة سابقة في تعلم المهارات القيادية، وذلك بحصولهم على متوسط حسابي (4.03) مقابل (3.86) لدى الطلبة الموهوبين الذين ليس لديهم خبرة سابقة في تعلم المهارات القيادية. كما أظهرت نتائج الدراسة

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى إلى متغيري الجنس، الصف، حيث بلغت قيم الإحصائي (F) (1.534، 0.134) وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، والفروق ما بين قيم المتوسطات الحسابية إن وجدت؛ فلم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الجدول (4) مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظرهم ،وقد جاءت بمجموعها العام بدرجة مرتفعة وقد عكست الفقرتين(3،5) والتي جاءت في المراتب الأولى في استجابات الطلبة الموهوبين على أداة الدراسة مستوى تلك المهارات القيادية حيث أوضح الطلبة أنهم يثقون بأنفسهم وبمهاراتهم القيادية والتي سيحققون من خلالها إنجازات كبيرة، وترى الباحثتان بإن هذه النتيجة طبيعية بحكم أن الموهوبين قادرون على تقدير مهاراتهم وإمكانياتهم كما أشار إلى ذلك الأدب النظري في الموهبة والموهوبين ،كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة الموهوبين يمتلكون القدرات القيادية وهم على وعي وإدراك لقوة تأثير تلك القدرات في تحقيق الإنجازات ، وارتبط ذلك بمستوى تقديرهم لذواتهم فقد أشاروا أنه الطريق الأمثل لتحقيق الإنجازات العظيمة في مجتمعاتهم وهذا ما أكدت عليه دراسة(Lee etal.,2021)، كما تشير الباحثتان أن الفقرة (31) والتي نصت على توافر أساليب وطرق للتعامل مع المشكلات وحلها بأساليب مبتكرة وفعالة جاءت بمستوى متوسط، وهذا مؤشر على أن المهارات القيادية لدى الموهوبين متوفرة وقد تكون بنسب متفاوتة ،وهذا يفرض وجود تدريب على أساليب وطرق مبتكرة وفعالة للتعامل مع المشكلات باعتبارها مهارة من المهارات القيادية التي يمتلكها الفرد القيادي ،وعلى الرغم من أنهم يمتلكون قدرة جيدة في إصدار الأحكام، وإقامة علاقات اجتماعية ،ومهارات تواصل وتحمل المسؤولية، كما أنهم يمتلكون القدرة على صنع القرار ومهارات عالية في التفاوض؛ إلا أنهم ما يزالون بحاجة لتطوير مهارات القيادة وليس اكتسابها ضمنيًا فقط فهي تحتاج إلى ممارسة وفرص للتعلم ،كما يمكن عزو النتيجة إلى تقديرهم للمسؤوليات الملقاة على عاتقهم من قبل أسرهم ومعلميهم ومجتمعهم فهم يدركون أنهم ثروة لإي مجتمع واستثمار حقيقي لمواجهة التحديات والصعوبات التي تواجه مجتمعاتهم ،وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة كلاً من الخوالدة والسرور (2021) والتي أظهرت أن الخصائص القيادية لدى الطلبة الموهوبين جاءت بدرجة مرتفعة ، واتفقت مع نتائج دراسة لي وآخرون (Lee etal.,2021) والتي أوضحت أن تطلعات الطلبة الموهوبين أكبر بأن يصبحوا قادة

مقارنة بالطلاب العاديين ،واختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة الجهني (2023) والتي أشارت أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في التعليم العام خلال أزمة كورونا جاءت بمستوى متوسط .

أمّا نتائج السؤال الثاني والمتعلق بمستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز من وجهة نظر معلميهم ،فقد أظهرت نتائج الجدول (5) أنها جاءت بدرجة مرتفعة ،ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين ومن خلال التعامل اليومي والمباشر مع الطلبة الموهوبين يستطيعون ملاحظة مستوى تلك المهارات القيادية لدى طلبتهم ،كما يمكنهم قياسها من خلال نشاطات طلابهم وقدرتهم في التعبير عن أفكارهم وأرآئهم من خلال المشاريع الجماعية ،أو الفردية ،ومن خلال برامجهم الإثرائية والتسريعية. كما أنه ما زال يتم تحديد القيادة ومهاراتها كنوع من الموهبة حتى يومنا هذا في الاختبارات الكشفية عن الموهبة ،كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن ترشيحات المعلمين تأتي في كثير من الأحيان في الدرجة الأولى في الكشف عن الطلبة الموهوبين ولربما تظهر هذه السمة من خلال الاختبارات الكشفية وإجابات الطلبة الموهوبين في تلك الاختبارات ، ومن خلال حديثهم وتواصلهم وتعبيرهم عن أنفسهم أثناء المقابلات المعتمدة للقبول في الالتحاق في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ،كما أن للمعلمين دورا مساهما وكبيرا في معرفة خصائص الموهوبين فهم يتفاعلون معهم باستمرار ولفترات طويلة ، وتشير الباحثتان -بحسب الاطلاع على ما جاء في الأدب النظري – أنه لا يوجد دراسات سابقة تناولت مستوى المهارات القيادية من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين .

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث والمتضمن دلالة الفروق في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين والتي قد تعزى إلى متغيرات (الجنس، والصف، والخبرة في تعلم المهارات القيادية) ،فقد أظهرت نتائج الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز تعزى إلى متغير الخبرة في تعلم المهارات القيادية لصالح الطلبة الذين لديهم خبرات سابقة في تعلم تلك المهارات سواءً من خلال المشاريع ،وقراءة كتب، أو قراءة السير الذاتية للآخرين ،أو من خلال برامج تدريبية في القيادة ،وهذا مؤشر قوي ودال على أن الخبرات تحدث تغييرًا في كفايات الطلبة الموهوبين معرفيًا ومهاريًا كما أن المهارات القيادية هي تطويرية تحتاج إلى التدريب والتوجيه المناسب كما يؤكد على أنه حتى في حال امتلاك الطلبة الموهوبين للقدرات القيادية إلا أنهم بحاجة إلى صقلها وتطويرها وتنميتها

من خلال البرامج التدريبية والتجارب والخبرات الميدانية ،وقد أظهرت الأبحاث الطولية أن الطلاب الموهوبين لم ينجحوا دائمًا في أن يصبحوا قادة في مرحلة البلوغ (Lee,2011 & Olszewski-Kubilius). لهذا السبب؛ نتائج هذا السؤال يمكن أن ترشد الإداريون والباحثون في تطوير برامج التدريب على المهارات والقيادية للطلبة الموهوبين، واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (Demir, 2022) والذي أظهرت إن مهارات القيادة الأساسية للمجموعة التي أكملت برنامج تدريب القادة أعلى من مهارات القيادة الأساسية للمجموعة غير المشمولة فيه. ودراسة (Dagyar etal.,2022) والتي أوضحت في نتائجها أنّ رئاسة الفريق/النادي كان لها تأثير إيجابي في القيادة لصالح الطالب الذي ترأس فريقًا أو نادٍ مقارنةً بالطالب الذي لم يترأس فريقًا أو نادٍ ،كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة والأدب النظري والذي أشار أن الموهوبين يتمتعون بمستوى جيد من التوافق الشخصي والاجتماعي والثبات الإنفعالي بالإضافة إلى مهارات القيادة وضبط الذات (Zhrani, 2017).

كما أشارت نتائج الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى المهارات القيادية للطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) ،أو الصفوف (التاسع /العاشر) ،وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه بغض النظر عن الجنس ،أو الصفوف فإن الطلبة الموهوبين يمتازون بالسمات القيادية كأحد المكونات الشخصية للموهبة ويخضعون لنفس الأنظمة والتعليمات والممارسات التعليمية في تلك المدارس ،كما أن الطلبة الموهوبين سواءً ذكر أو أنثى فالجميع يحلم بإن يكون قائدًا في المستقبل وأن يتبوأ مواقع قيادية ولربما يعود ذلك أيضًا إلى الرغبة الذاتية من الطالب نفسه وقد تعزى تلك النتيجة إلى النزعة نحو الكمالية للطلبة الموهوبين ،كما يمكن عزو النتيجة إلى أن الصف التاسع والعاشر هي مرحلة المراهقة المتوسطة وقد يكون مرتبط بالثقة وتقدير الذات لدى الموهوبين فهي تزداد في أواخر مرحلة المراهقة ، ; McCarthy & Hoge,1989Marsh,

(1982). كما يمكن عزو النتيجة إلى رغبتهم في تحقيق الأداء الأفضل وذلك تلبية لرغبة وتوقعات معلميهم وأسرهم ،واتفقت هذه النتيجة مع دراسة دراسة داجياروآخرون(Dagyar etal.,2022) والتي أوضحت أنه لم يكن هنالك تأثير كبير على الصفات القيادية للشباب ، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفريح (2022) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المهارات القيادية حسب متغير النوع لصالح الإناث، كما اختلفت مع نتائج دراسة الجهني (2023) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث،

ودراسة الشهري (2019) والتي أوضحت أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتشير الباحثتان إلى أنه لا توجد دراسات سابقة -بحسب علم الباحثتين -تناولت متغير الصفين التاسع والعاشر.

أمّا فيما يتعلق بالسؤال المفتوح في مقياس الطلبة الموهوبين والذي نص على: "هل ترغب بأن تكون قائدًا في المستقبل، برّر إجابتك "

أجاب (176) طالبًا وطالبة بأنهم يرغبون بأن يكونوا قادة في المستقبل وتركزت رغبتهم للأسباب الآتية:

1-لتحقيق أهدافي وتوجيه الآخرين وحل مشاكل قضايا الأمة.

2-لإحساسي بقدراتي القيادية وامتلاك ِالقدرة على إقناع الآخرين.

3-لشعوري بالمسؤولية وأن يخلد اسمي في التاريخ.

4-امتلك شخصية قوية وخبرات كافية في القيادة.

5-لاأحب أن يقرر أحد عني.

6-غالبًا يتم ربط القيادة بالوظيفة والمهنة المستقبلية.

7-لا أُحب أن يتم اتباعي ولا أُحب أن أتبع أحدًا لا تعجبني قراراته.

8-لاهتم بالآخرين ولما يحتاجونه لأن بعض المدارس لا توفر متطلباتنا.

بينما أجاب (75) طالبًا وطالبًا بعدم الرغبة بأن يكونوا قادة في المستقبل، وبرّر الطلبة رغبتهم للأسباب الآتية:

1-لا أشعر أنيّ أستطيع إقناع الآخرين برأيي، والتعبير عن أفكاري.

2-الخوف من عواقب الأمور إذا كانت القرارات غير صائبة.

3-القيادة تحتاج إلى الخبرة والعمل الشاق والعمل الجماعي، وأنا لا أملك تلك المهارات.

4-القيادة تحتاج إلى التخطيط، ولا أملك هذه المهارة جيدًا.

5-أكره المسؤولية القيادية.

6-لا أستطيع أن أتحكم بانفعلاتي في بعض الأحيان.

7-لااستطيع أن أسير الأمور، ولا أريد أن أوجه الأنظار إليّ.

8-أُحب الإنطواء على ذاتي، وليس لدي اهتمام بالقيادة.

من خلال استقراء استجابات الطلبة الموهوبين على السؤال المفتوح يتبين أن القيادة وإن كانت أحد أشكال الموهبة التي يتم تقييمها والكشف عنها حتى الآن كقدرة معرفية وشخصية وسلوكية مميزة للموهوب، إلا أنها تحتاج إلى تطوير وتدريب حتى تبرز بشكل أوضح .فقد أظهرت بعض الآراء التي أبدت عدم رغبتها في ممارسة القيادة مستقبلًا أنها تواجه الخوف الاجتماعي من المواقف والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا يسبب القلق المفرط والضغط النفسي والخجل من مواجهة الآخرين، كما أن البعض منهم لديه خوف من تحمل المسؤولية وهي تعد من المكونات الحاسمة للقيادة ،ولربما هذه الأفكار المتناقضة والآراء المتضاربة في الرغبة تعود لخصائص نمائية وعمرية وتجارب شخصية سابقة قد تكون ناجحة ولكن ليس بالقدر الكافي أو فاشلة ، ولربما يعود ذلك أيضًا إلى أنه ليس بالضرورة أن يظهر جميع الطلبة الموهوبين مواهبهم وقدراتهم في المجالات كافة بما فيها القيادة فقد تكون متوفرة لدى البعض ولكن بنسب متفاوتة وتحتاج إلى بيئة خصبة لإنمائها وبروزها بشكل أفضل ، وهذا ما قد يفسر خوف بعض الطلبة الموهوبين لمعرفتهم بإنهم بحاجة إلى فرص حقيقية لممارسة المسؤولية وقيادة الفريق ، وهذه الفرص ربما تكون ضعيفة أو قليلة في خبراتهم الحياتية ،ولربما يعود أيضًا إلى ضعف الدعم المقدم لهؤلاء الطلبة من أسرهم والقائمين على رعايتهم ففي كثير من الأحيان يتولى زمام الأمور لهؤلاء الطلبة الموهوبين أُسرهم بحكم أنهم أكثر خبرة ودراية بمصالحهم ،وأنهم الأجدر في اتخاذ القرارات عنهم ،كما قد تعود إلى المسؤولية الأخلاقية العالية والمثالية لدى بعض الطلبة الموهوبين وتخوفهم من أن يخطئوا في اتخاذ القرارات في قيادة الفريق، كما نستطيع أن نتلمس من إجاباتهم أن لدى بعض الطلبة ضعف عام في المهارات المكونة للقيادة ،وهذا أثر على مركز الضبط لديهم .كما أن القيادة عملية تحفيز تبادلية وتفاعلية بين الأفراد لذلك يجب على المعلمين توفير الفرص والظروف المناسبة لتطوير تلك المهارات. وذلك بالتركيز على المعرفة الأساسية بالقيادة والمتضمنة: حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والإبداع، وبناء الفريق، والتواصل والتفاعل لتحديد الأهداف، والثقة بالنفس. وهذا يؤكد على أن من يمتلك مهارات قيادية عالية فهو قادر على توجيه نفسه ومن يحيط به نحو تحقيق الأهداف المرجوة .وقد خلصت بعض الدراسات إلى أن العوامل الداخلية، مثل: القدرات والمهارات والسمات الشخصية الفردية، إلى جانب العوامل البيئية الموجودة في مجال التعليم، وخاصةً المدرسة والهيئة التدريسية، تتفاعل لتنمية المواهب ورعايتها للوصول إلى أقصى مستوى ممكن (Dai&Li,2020;Gierczyk&Pfeiffer,2021)،وتتفق جانب من نتائج هذ السؤال مع نتيجة دراسة (Ogurlu & Sevim,2017) والتي أظهرت أن غالبية

الطلبة الموهوبين لا يُريدون أن يكونوا قادة في المستقبل لعدة أسباب منها: عدم الثقة بالنفس والتهرب من تحمل المسؤولية.

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية وتحليل أسئلتها ومناقشتها، توصى الباحثتان بالآتي:

1-تضمين المهارات القيادية في مناهج الطلبة الموهوبين من مختلف الأعمار وتطويرها في البيئة التعليمية الصفية بحيث تشمل مهارات عالية في مستوى التفكير، وأساليب الحل الإبداعي للمشكلات، والمنطق، واتخاذ القرار.

2- تطوير مقاييس للكشف عن المهارات القيادية للطلبة الموهوبين بشكل مستقل ومنفصل عن المهارات الأخرى والمتضمنة مهارة حل المشكلات، ومهارة القيادة، ومهارة تنمية القدرات الشخصية، ومهارة العمل الجماعي.

3-إفساح المجال للطلبة الموهوبين لاكتشاف المهارات القيادية بأنفسهم من خلال المشاركة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية. وإسناد مهام قيادية تطور مهارات التنظيم، والتخطيط، والتأثير، وتحمل المسؤوليات.

4-إجراء دراسات مستقبلية تتبعية للطلبة الموهوبين للكشف عن طبيعة المواقع القيادية التي يتولاها الطلبة الموهوبون في المستقبل.

المراجع:

إمام،سمر.(2009). *دراسة لتنمية أنماط السلوك القيادي لدى الأطفال*،[رسالة ماجستير غير منشورة] ،جامعة عين شمس.

برغوث ،رحاب .(2015). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة الصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة ،*مجلة دراسات الطفولة* ،18(69)،27-42.

البشرى،ضيف الله،والهرش ،جهاد.(2020). السمات القيادية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض،*المجلة العلمية بكلية التربية* ،جامعة اسيوط .36(3).

جروان ،فتحي .(2016).*الموهبة والتفوق والإبداع* ،ط(7)،دار الفكر ناشرون وموزعون.

جروان، فتحي. (2014). *الموهبة والتفوق والإبداع*، ط(3)، دار الفكرللطباعة والنشر.

الجهني ،نورة .(2023).مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم العام بمنطقة القصيم .*المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*.7(5) ،1-16 .

حرارة ،نعمات.(2018).فاعلية بناء مقياس الخصائص السلوكية في القيادة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في عينة أردنية .*مجلة الطفولة والتربية* :جامعة الإسكندرية ،10(36) ،226-175.

الخطيب،فريد.(2011). دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل ،*رسالة المعلم* ،49(4)،13-15.

الخوالدة ،حمزة ،والسرور،ناديا.(2021).الخصائص القيادية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز تبعًا لمتغير الجنس ،*مجلة الأندلس* ،جامعة حسيبة بوعلي الشلف ،8(32)،85-122.

الزريقات ،عبير.(2018).*بناء برنامج تدريبي مستند إلى نموذج ودراسة فعاليته في تنمية المهارات القيادية وتنمية الذكاء الانفعالي ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين* .[أطروحة دكتوراة غير منشورة] . جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

شبير ،فخري .(2020).*إدارة الذات وعلاقتها بتعزيز المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعات الفلسطينية في محافظات قطاع غزة* ،[رسالة ماجستير غير منشورة] ،جامعة الأقصى.

الشهري ،عبد العزيز.(2019).العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية ،*مجلة البحث العلمي في التربية* ،20، 223-245.

العزب ،هاني .(2015). *القائد الصغير ضرورة لبناء مستقبل جديد (سلسة قائد المستقبل 10)*.المجموعة العربية للتدريب والنشر.

فروانة،عامر.(2014).*فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية* .[رسالة ماجستير غير منشورة]،الجامعة الإسلامية .

الفريح ،نايف .(2022).أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين .*مجلة العلوم التربوية* ،15(3)،535-638.

النوايسة ،فاطمة.(2013). *الإرشاد النفسي والتربوي* ،دارالحامد للنشر والتوزيع.

Akar, C. (2016). Investigating the students' perceptions of the democratic values of academicians. *Journal of Social Studies Education Research,* 7(1), 96-139.

Barcelona, R., Hurd ,A., & Bruggeman, J. (2011). A competency-based approach to preparing staff as recreation and youth development leaders. *New Directions for Youth Development*, 130, 121-139.

Bass, M. (2007). Concepts of leadership. In R. Vecchio (Ed.), Leadership: *Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (2nd ed.) (pp. 335-360). Notre Dame,IN: University of Notre Dame Press.

Bisland, A. (2004).Developing leadership skills on young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.

Chan, D. (2000a). Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22(2), 94-97.

Dagyar ,M., Kasalak ,G., Ozbek ,O.(2022).Gifted and talented youth leadership, perfectionism, and lifelong learning , *International Journal of Curriculum and Instruction* ,14(1),566-596.

Demir, S .(2022). Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children, *International Journal of Curriculum and Instruction,* 14(1), 693-718.

Deniz, M., & Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 1 -7.

Dai, D., & Li, X. (2020). Behind an Accelerated Scientific Research Career: Dynamic Interplay of Endogenous and Exogenous Forces in Talent Development. *Education Sciences*, *10*(9), 220.

Fox, D., Flynn, L., & Austin, P. (2015). Child leadership: Teachers' perceptions and influences, *Childhood Education, 91*(3), 163-168.

Fulmer, R., & Goldsmith, M. (2000). *The leadership investment: How the world's best organizations gain strategic advantage through leadership development*. New York: Amacon.

Hair, F; Black, C; Babin, J; Anderson, E & Tatham, L, (2010*). Multivariate Data Analysis*, 7th edition., New York.

Hall, N. & Quinn, R. (2014). Parental Involvement at the High School Level: Parents' Perspectives. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 13-21.

Herdem, D.(2019). A Comparison of Selt-Leadership Characteristics of the Students of Department of Fine Arts and the Others "The Case of Gazi University" .Gazi University Faculty of Education, 06215, Ankara, Turkey. *Universal Journal of Educational Research,* 7(1),198-205.

Houd yshellm, M. (2017). Academic integrity in an emerging democracy: How university students in a former Soviet Republic balance achievement and success in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(1), 14-25

Gierczyk, M., & Pfeiffer, S. (2021). The impact of school environment on talent development: A retrospective view of gifted British and Polish college students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 567–592

Karnes ,F. &Susan ,M.(2007).Leadership Development :Teachers Perceptions and Practices ,*Gifted Child Today(GCT).*12(3),50-53.

Karnes, F., & Stephens, K. (2000). *The ultimate guide to student product development and evaluation*. Waco, TX: Prufrock Press.

Karnes, F& Bean, S. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*, 29(1), 1–12.

Kim, M., & Cho, S., & Jin, S. (2005). Grade and gender differences in creativity and leadership and the relationship of the two abilities. *The Korean Journal of Educational Psychology*, *19*, 799-820.

Lee ,S ., & Olszewski-Kubilius, P. (2011). Leadership development and gifted students. In R. J. Levesque, (Ed.) *Encyclopedia of adolescence* (pp. 1557-1565). New York: Springer

Lee, S., Matthews, M., Boo, E., & Kim, Y. (2021). Gifted students' perceptions about leadership and leadership development. *High Ability Studies*, 32(2), 219-259

Lee, S., Kim, K., & Boo, E. (2021). Leadership development of gifted adolescents from a Korean multicultural lens. In S.R. Smith (Ed.), Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific. *Springer International Handbooks of Education.*

Little, A., & Kearney, L. (2021). Leadership development for high-ability secondary students. In F. Dixon, & S. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (2nd ed.) pp. 483-507

Meyer, S., & Rinn, N. (2021). Developing leadership talent in adolescents and emerging adults: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(3), 287–313.

Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural setting: Promising programs for leadership development. *Rural Special Education Quarterly*, *23* (1), 16-22.

Ministry of Education. (2022). Retrieved from :https://moe.gov.jo.

Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commission of Education. Washington DC: U.S .Government Printing Office.

Ogurlu ,U.,Sevim ,M.,(2017). The Opinions of Gifted Students about Leadership Training, *Journal of Ethnic and Cultural Studies,*4(2),41-52.

Ogurlu , U., & Emir S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242.

Plucker, A. & Callahan, M. (2008).*Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Renzulli, S., & D'Souza, S. (2014). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* , 343–362. Waco, TX: Prufrock Press.

Sternberg, R. (2022). Cultivating leadership in young people through a focus on higher level thinking: The ACCEL model. In B.J. Vantassel (Ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and practice* , 57-72. Routledge.

Sternberg, R., Kaufman, J., &Pretz, J. (2004). A Propulsion Model of Creative Leadership .*creativi and innovation management,*13(3),145-153

ظاهرة التّوازي في جزء عمّ و أثرها في الدّلالة "أسلوب القسم أنموذجًا"

أ.د. أحمد غالب الخرشة* سلوى ناصر صندوقة**

تاريخ وصول البحث: 2025/2/23م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

سعى هذا البحث إلى استقراء مواطن ظاهرة التّوازي في أسلوب القَسَم في جزء عمّ، وعمل على بيان أثر هذه الظّاهرة في الدّلالة، وجاء في تمهيدٍ، ومبحثين، وخاتمة، تناول التّمهيد التّعريف بالتّوازي، وجزء عمّ، وأسلوب القسم، وقُسّم التّوازي إلى مبحثين: أوّلهما، التّوازي التّامّ في مطالع السّور وأواسطها، وثانيهما: التّوازي غير التّامّ في مطالع السّور وأواسطها، واعتمد البحث المنهج التّحليليّ في عرض الأمثلة ومناقشتها، وخلص إلى أنّ التّوازي في مطالع السّور أسهم في شدّ انتباه القارئ أو السّامع، وتهيئته لمدلولات النصّ بعدها، بينما تميّز التّوازي في أسلوب القسم في أواسط السّور بارتباطه المتين مع محاورها، فضلاً عن توكيد مدلول الآيات السّابقة بالإقسام عليها، أو الإشعار بها في القسم، الأمر الذي أحدث انسجامًا بين مضامين السّورة وجرس القسم ومضمونه من حيث التّركيب، والإيقاع، والدّلالات.

الكلمات المفتاحيّة: التّوازي، التّوازي التّام، التّوازي غير التّامّ، أسلوب القسم، جزء عمّ.

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

** باحثة.

Parallelism in (Juz' 'Amma) and its Impact on Connotation 'Swearing' as a Model"

Abstract

The current study aims to extrapolate the subjects of parallelism into the swearing method in (Juz' 'Amma) and to demonstrate the impact of this phenomenon on connotation. It consists of a preface, two discussions and a conclusion. The preface deals the meaning of 'parallelism, (Juz' 'Amma), and the swearing method. The parallel section falls into topics: the first is the full parallelism at the beginnings and the middles of the Quranic surahs, and the second is the imperfect parallel in the beginnings and the middles of the surahs. Moreover, the study uses the analytical approach to the presentation and discussion of examples, and it concludes that the parallelism in the beginnings of surahs has contributed to attracting the attention of the reader or listener, and paving the way for the implications of the text after it, while parallelism in the style of the swear in the middles of the surahs was distinguished by its strong connection with its interlocutors, in addition to confirming the meaning of the previous verses by swearing on them, or noting them in the swear, which creates a harmony between the contents of the surah and the tone of the swear and its content in terms of structure, rhythm, and implications.

Keywords: Parallelism, Perfect Parallelism, Imperfect Parallelism, Swearing Method, Juz' 'Amma

مُقدّمة:

يُشكّل التّوازي ظاهرةً أسلوبيّة تكراريّة إيقاعيّة تجذب السّمع، وتعمّق الدّلالة، ولمّا كانت هذه الظّاهرة قد شغلت حيّزًا في آيات القرآن الكريم، تحديدًا في أسلوب القَسَم، فإنّ الباحثين التفتا لدراستها، والوقوف على أنواعها وجوانبها الجماليّة وأثرها في النّصّ، فاختارا "جزء عمّ" ليكونَ موضع الدّراسة والبحث، وقد وظّفا المنهج التّحليليّ لتحقيق غايات هذا البحث وأهدافه التي تمثّلت في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مواضع ظاهرة التّوازي في الآيات التي تضمّنت أسلوب القسم من سور جزء عمّ؟
- ما أنواع التّوازي التي برزت في أسلوب القسم في جزء عمّ؟
- ما الأثر الدّلاليّ الذي أدّاه التّوازي في مواضعه في أسلوب القسم في جزء عمّ؟

وللوصول لإجاباتٍ عن هذه الأسئلة ارتأى الباحثان تقسيم البحث بحسب أنواع التّوازي في أسلوب القسم، ثمّ بحسب موقعه من السّور، فجاء في مبحثين رئيسين، في كلّ مبحثٍ مطلبان، على النحو الآتي: المبحث الأوّل: التّوازي التامّ في آيات القَسَم، وفيه مطلبان: المطلب الأوّل: التّوازي التّام في أسلوب القسم في مطالع السّور، المطلب الثّاني: التّوازي التّامّ في أسلوب القسم في أواسط السّور، المبحث الثاني: التّوازي غير التّام في أسلوب القسم، وفيه مطلبان: المطلب الأول: التّوازي غير التّام في أسلوب القسم في مطالع السّور، والمطلب الثاني: التّوازي غير التّام في أسلوب القسم في أواسط السّور.

وقد سبق عددٌ من الدّراسات إلى ظاهرة التّوازي في القرآن الكريم، منها: دراسة عبد الله الحياني 2023م الموسومة بـ: "التّوازي التّركيبيّ في القرآن الكريم"، عرّف فيها الباحث التّوازي، وتحدّث عن التوزيع التّركيبيّ والإيقاعيّ فيه، وقسّمه إلى التّوازي في البنى المُتشابهة والبنى المُتغايرة، وجعل رسالته في ثلاثة فصول: الأوّل: تناول تطبيقات وتحليلات توازي الجملة الاسميّة ومقيّداتها، والثّاني: توازي الجملة الفعليّة، والثّالث: التّوازي في الضّمائم الإفصاحيّة، وهي أساليب يُراد بها التّعبير عن كوامن النّفس بأداءات أسلوبيّة.

كما اطّلع الباحثان على رسالة ماجستير في جامعة مؤتة 2016م، للباحثة إنصاف الحجايا، وَسَمتها بـ: "التّوازي التّركيبيّ الصّرفيّ في القرآن الكريم"، فبيّنت مفهوم التّوازي التّركيبيّ، وأنواعه، وعناصر الإيقاع وعلاقتها بالتّوازي، وتحدّثت عن التّوازي الصّرفيّ ومظاهره، وأثره الأسلوبيّ.

وقد تعدّدت الأبحاث الأسلوبيّة والدراسات البلاغيّة في جزء عمّ منها البحث المنشور في مجلّة مؤتة عام 2006 للباحث إبراهيم عقلة حجّاج، تناول فيه عددًا من الظواهر الأسلوبيّة في هذا

الجزء، وهي: التقديم والتّأخير، والحذف، والتّكرار، وربطها بالإعجاز القرآنيّ البيانيّ، كما عرضت رسالة الماجستير(الجامعة الهاشمية عام 2008م) للباحث أحمد محمد دعسان الموسومة بـ: "التكثيف البلاغيّ في القرآن الكريم "جزء عمّ" دراسة بلاغيّة أسلوبيّة" لعددٍ من الظواهر الأسلوبيّة، منها الصّورة ودورها في التّكثيف الدلاليّ، والتعريف والتنكير، والتّقديم والتّأخير، والتّكرار، وخلص إلى نتائج عدّة من أبرزها دور الظواهر الأسلوبيّة في تكثيف الدلالات وتوسيعها في سبيل تمكين محاور العقيدة والتوحيد، كما قدّمت الباحثتان الجزائريّتان: نادية بوجمعة، وسيليا بوخاتة رسالة لنيل درجة الماجستير عام 2017م بعنوان: "الأساليب الإنشائيّة الطّلبيّة وغير الطّلبيّة في جزء عمّ من القرآن الكريم"، أحصت فيها الباحثتان أساليب الاستفهام، والأمر، والنهي، والنداء، والمدح، والذّمّ، والتّعجّب، والرجاء، والقسم في جزء عمّ، وذكرتا صور كلٍّ منها وأثرها الدّلاليّ.

ومن هنا فإنّ هذه الدّراسة تقف عند موضوعٍ لم تتناوله الدّراسات السّابقة، حيث تناولت ظاهرة التّوازي في أسلوب القسم في جزء عمّ بحسب المواضع التي تكرّرت فيها الظّاهرة، فانصبّ الاهتمام على المضمون والدّلالات العقديّة التي أنشأها التّوازي في النّصّ، مفارقةً جهود مَن سبقوها في موضوع البحث، وطريقة العرض، فضلاً عن الاهتمام بالجانب التطبيقي أكثر من التنظير.

وقد أحال البحث إلى عددٍ من المراجع سواء من الكتب أو الأبحاث والدراسات كان من أبرزها: في ظلال القرآن لسيّد قطب، والتّحرير والتّنوير للطّاهر بن عاشور، والكشّاف للزّمخشريّ، ومدارك التنزيل وحقائق التّأويل للنّسفيّ، وكتاب البلاغة العربيّة قراءة أخرى لمحمّد عبدالمطّلب، ونحو النّصّ لأحمد عفيفي، وبنية التّوازي في شعر البارودي لعبد الجبار علوي، وبنية التّوازي في النّصّ القرآنيّ الكريم رؤية نقديّة جماليّة لعبد الرحمن علّاوي، ونسيج النّصّ للأزهر الزّنّاد، وغيرها من المصادر والمراجع.

تمهيد:

أوّلًا: مفهوم التّوازي:

التّوازي عند ابن فارس: الواو والزاء والحرف المعتلّ أو المهموز أصيلٌ يدلّ على تجمّعٍ في الشّيء أو اكتناز[i].

وَزَيَ: اجتمع وتقبّض[ii]،

والتّقبّض والاكتناز فيهما معنى الاجتماع، وهو أمرٌ نلمحه في التّكرار ثمّ في التّوازي، فهو أشبه باجتماع الكلمة إلى الكلمة، والتّركيب إلى التّركيب في نسق معيّن يُحدث إيقاعًا لافتًا للانتباه.

والتّوازي في الاصطلاح البلاغيّ: "نوع من التكرار، لكنّه ينصرف إلى تكرار المباني مع اختلاف العناصر التي يتحقّق فيها المبنى"[3]، فالتّكرار فيه لا يعدو أشكال المعجمات في بناها الصّرفيّة وفي مواقعها من التراكيب، لذلك جاء في اصطلاحه: "تكرار البنية التّركيبيّة مع ملئِها بمحتوى مُختلف، فيُعاد استخدام سلاسل متشابهة تقدَّم من خلالها أحداث متنوّعة"[4]، فهو أشبه بسلسلةِ جملٍ أو تراكيب، كلّ بنية منها تُشبه الأخرى في الهيكل الخارجيّ، أمّا دلالات هذه البنى فمختلفة، ويُؤكّد هذا ما ورد في تعريف التّوازي من أنّه: "تشابه البنيات واختلاف المعاني"[5]، أو "اتّفاق المباني وافتراق المعاني"[6]، فهو في الجملة ظاهرة أسلوبيّة تعتمد نسقًا من التّراكيب المتشابهة محدِثةً خلفيّات إيقاعيّة، تحمل في طيّاتها من الدّلالات والإضافات الجماليّة ما يرفع سويّة النّصّ، وقد عدّه جاكبسون من الزّخارف النّحويّة[7]، أو هكذا كان يُعبّر عن نحو مظاهر البديع الإيقاعيّة.

والمصطلح وإن كان اشتهر بالتّوازي غير أنّ الباحثينِ وجدا مسمّياتٍ أخرى للمفهوم من مثل التكرار الجراماتيكيّ كما ورد عند أحمد عفيفي في قوله: "التّكرار الجراماتيكيّ: هو تكرار طريقة نظم الجمل مع اختلاف الوحدات المعجمية التي تتألف منها"[8]، وهو عينُ مفهوم التّوازي.

وقد استحسن البلاغيّون هذه الإضافات الإيقاعيّة رغبةً في إحداث أثرٍ مكثّف على المتلقّي، خاصّة أنّ مثل هذه الأسلوبيّات من التّكراريات في النّثر تنفرد بإنتاج الإيقاع، فيتجلّى أثرها في النّثر أكثر منه في الشّعر، فالشّعر تتداخل فيه أسباب الإيقاع وآليّاته [9]، فالنّصّ الشعريّ بقافيته ووزنه وبحوره إيقاعات، فإن ظهرت فيه الأسلوبيّات الإيقاعيّة أدّت أدوارها إلى جانب أدوات الإيقاع الشّعريّة الأخرى، بينما تنفرد هذه الأسلوبيّات بصناعة الإيقاع في النثر؛ فتكون أكثر أثرًا.

وقد سبق المتقدّمون من العلماء لرصد ظّاهرة التّوازي في الشّعر والنّثر، غير أنّ مصطلحهم فيها تعدّد وتغاير، واختلفت أساليبهم في التّعبير عن تفسيرها وبسطها، ومن ذلك ما أورده قدامة بن جعفر(337هـ) في جواهر الألفاظ: "وأحسن البلاغة التّرصيع، والسّجع، واتّساق البناء، واعتدال الوزن... فالتّرصيع: أن تكون الألفاظ متساوية البناء، متّفقة الانتهاء...ثُمّ بعده اتّساق البناء والسّجع كقول النّبيّ - صلّى الله عليه وسلّم- للبجليّ: (خيرُ الماء الشّبمُ، وخير المال الغَنَمُ،

وخير المرعى الأراك والسَّلَم؛ إذا سقط كان لَجينًا، وإذا يبس كان دَرينًا، وإذا أُكِل كان لبينًا)[10]، ثمّ اعتدال الوزن كقوله: (اصبر على حرّ اللّقاء، ومضض النّزال، وشدّة المصاع، ودوام المِراس)، ولو قال: على حرّ الحرب، ومضض المنازلة، وشدّة الطّعن، ومداومة المراس، لبطل رونق التّوازن؛ لأنّ اللقاء والنّزال، والمِصاع، والمِراس بوزنٍ واحد في الحركة والسّكون والزّوائد"[11]، فقدامة التفت إلى ظاهرة التّوازي مُحتفِيًا بها، وكانت نظرته لها متعدّدة الزّوايا، وكأنّه قد جعل التّوازي أنواعًا وأضربًا، فلمّا ركّز على البناء واتّفاق نهايات التراكيب سمّاه ترصيعًا، والترصيع مختصّ بالشّعر، ولمّا جعل نظره على تساوي أوزان وحدات البناء في التّركيبيّن المتجاورين سمّاه اتّساق البناء، وجعله من رونق الكلام.

ومن تعدّد المصطلح في التّوازي عند القدماء ما ذكره أبو هلال العسكريّ (395هـ) في قوله: "التّشطير هو أن يتوازن المصراعان والجزآن، وتتعادل أقسامهما مع قيام كلّ واحدٍ منهما بنفسه، واستغنائه عن صاحبه، ومثاله في النّثر: رأس المُداراة ترك المُماراة، فالجزآن من هذه الفصول متوازنا الألفاظ والأبنية"[12]، فالعسكريّ يسمّي التّوازي تشطيرًا، بمعنى أنّهما شطران متوازنان، ومن ذلك أيضًا المماثلة عند القدماء، وقد عرّفها السّيوطيّ (911هـ) بأنّها تساوي أجزاء الكلام في الوزن دون التّقفية، وتكون أفراد الأولى مُقابِلةً لما في الثّانية في الوزن[13]، فهذا من مصطلح المُتقدّمين في التّوازي.

ثانيًا: التّعريف بجزء عمّ:

لمّا كان البحث قد توجّه لنصوص السّور من جزء عمّ، تحديدًا في أثر التّوازي في دلالات هذه السّور فإنّه يُعرّج سريعًا على التّعريف بالجزء، فهو الجزء الثلاثون من أجزاء القرآن الكريم، ضمّ سبعًا وثلاثين سورةً من المُفصّل، وركّز على قضايا الإيمان وأسس التّصوّر العقديّ للمسلم، ومن أبرز تلك القضايا: الإيمان بوحدانيّة الله وقدرته في خلقه وعظمته، والإيمان باليوم الآخر مع عرضٍ لبعض مشاهده وأحداثه الجسام، ومصائر الناس والحساب والجزاء، وأصل خلقة الإنسان ووضاعة ذلك الأصل، يقول صاحب الظّلال: "هذا الجزء ذو طابع غالب، سوره مكيّة فيما عدا سورتي البيّنة والنّصر، وكلّها من قصار السّور على تفاوتٍ في القِصَر، والأهم من هذا كلّه هو طابعها الخاصّ الذي يجعلها وحدة في موضوعها واتجاهها وإيقاعها وصورها وظلالها وأسلوبها العامّ، إنّها طَرْقاتٌ متواليةٌ على الحسّ، طرقات عنيفة متوالية... إنّ هناك إلهًا وتدبيرًا وتقديرًا، إنّ هناك ابتلاء وتبِعةً وجزاءً وعذابًا شديدًا ونعيمًا كبيرًا"[14]، ووجد الباحثان أنّ مواضع

التّوازي في الجزء جاءت في الآيات التي تُمثل الأغراض الرئيسة للسّور؛ لتلفت المتلقّي فينصرف ذهنه لمقاصد هذه الآيات - والله أعلم بمراده - حيث تتكاثف المعاني، وتتضامّ الدلالات.

ولا ينصرف الذّهن إلى أنّ أيَّ ظاهرةٍ أسلوبيّة أو بلاغيّةٍ في القرآن الكريم تُستقصى ببحث باحث، أو اجتهاد دارس، فالقرآن أعظم شأنًا، فهو كما وصفه المصطفى صلّى الله عليه وسلّم: "لا تفنى عجائبه، ولا يخلق عن كثرة الرّدّ"[15].

ثالثًا: أسلوب القسم:

أحد أساليب الإنشاء غير الطّلبي، يتكوّن من عناصر ثلاثة: أداة القسم، وهي حرف جرّ، وجملة القسم، وجملة جوابه، فهو أشبه ما يكون بجملتي الشّرط، "ويجوز حذف الثّانية عند الدّلالة... ولكثرة القسم في كلامهم أكثروا التّصرّف فيه، وتوخّوا ضروبًا من التّخفيف"[16] بالحذف ونحوه، أمّا من حيث دلالته ووظيفته يقول سيبويه: "اعلم أنّ القسم توكيدٌ لكلامك"[17]، ففي كلّ سياق كانت له قضيّته التي أراد توكيدها، بالإضافة إلى دلالات أخرى أضافها التّوازي أينما ظهر.

وقد تعدّدت مواطن القسم في جزء عمّ مِمّا داخله التّوازي، منها ما جاء في مطالع السّور، ومنها ما جاء في أواسطها، وستتمُّ دراستها على النحو الآتي:

المبحث الأوّل: التّوازي التّامّ في أسلوب القسَم:

يتطلّب الشّروع في هذا المبحث الوقوف على مفهوم التّوازي التّامّ، وهو مصطلحٌ موحٍ بالتّطابق بين تراكيب الجمل المتوازية، فهو: "التّطابق التّامّ في كلّ عناصر البناء النحوي في الجمل المتوازية... وقد يكون بين جمل تامّة أو بين فضلات الجمل"[18]، فالتركيبُ مكوّنٌ من معجماتٍ صرفيّةٍ لها مواقع إعرابيّة، فإنْ طابق التركيبُ الثّاني التّركيبَ الأوّل في صياغة المعجمات الصّرفيّة، وأجناسها، ومواقعها الإعرابيّة وقع التّوازي التّام.

وقد طرق التّوازي القسَم فملأ أطرافه بالدّلالات، كما كان قد سبكها إيقاعًا ونظمًا، وقد سبق أن بيّن ابن الأثير العلاقة الوطيدة بين جرس اللفظ والدّلالة، فقال: "كلّ عارفٍ بأسرار الكلام يعلم أنّ إخراج المعاني في ألفاظ حسنة رائقة يلذّها السّمع ولا ينبو عنها الطّبع خيرٌ من إخراجها في ألفاظ قبيحةٍ مُستكرهةٍ ينبو عنها السّمع"[19]، فكلّما حسن جرس الكلام وقالبه كان أحسن في السّمع وأجود في أداء المعنى، وهو عينُ ما تجده في ظاهرة التّوازي، "إنّ أنساق التّوازيات في الفنّ اللّفظي تخبرنا بشكل مباشر عن الفكرة... فهي تزوّدنا بمفاتيح نفيسة لتأويل بناء اللغة، وتأويل

الأهميّة النسبيّة لمكوّناتها"[20]، فالتّوازي شكلٌ لفظيٌّ لا يخلو من دلالاتٍ عميقةٍ، والبحث يفصّل هذا في مطلبين كالآتي:

المطلب الأوّل: التّوازي التّام في أسلوب القسم في مطالع السّور:

تختصُّ المطالع بأنّها أحد مداخل النصّ الرئيسة، وكانت العرب قد اهتمّت بالمطالع فأحسنت فيها ما لم تُحسن في غيرها؛ لأنّها أوّل ما يلقى أذن السّامع، فاعتنت بها لما لها من أثرٍ في استجلاب السمع والقلب، واستحضار اهتمامه، يقول الزهيري: "والاستهلال عند الشعراء والمتكلمين والخطباء في غاية الأهمية، فمطالع القصائد بشائر رسل بين يدي المتلقّي توطّد لما بعدها.. لأنها مفتاح القول ورسول الفهم"[21]، فانجذاب النّفس للنصّ منوطٌ بها من الدّرجة الأولى، ثمّ هي واحدة من مفاتيح الفهم، وقد افتُتِحت بعض السّور القرآنيّة بالقسم، كما هو الشأن في جزء عمّ أيضًا، وجرت العادة في هذه الأقسام أن تقوم على التّوازي، ومن ذلك فاتحة سورة النّازعات في قوله تعالى: (وَالنَّازِعَاتِ غَرْقًا (1) وَالنَّاشِطَاتِ نَشْطًا (2) وَالسَّابِحَاتِ سَبْحًا (3) فَالسَّابِقَاتِ سَبْقًا (4) فَالْمُدَبِّرَاتِ أَمْرًا (5)) سورة النازعات(1-5)، فهذه خمسة أقسامٍ متواليةٍ بالملائكة وبعض أعمالها، أو بالخيل، يقول النّسفي: أقسَمَ الله بِطوائفِ الملائكة التي تنزع الأرواح، أو الخيل الغازية في سبيل الله[22] وهو قسمٌ عظيم من وجهين؛ لأنّه قسمٌ بمخلوقاتٍ عظيمة، والوجه الثّاني في عدد الأقسام، والملائكة لا يخفى على مسلم عِظَم خلقتها وأعمالها وقدراتها، والخيل تشرف وتكتسب القدر باستعمالها للغزو في سبيل الله وهو الفريضة العظيمة، ثمّ ننظر موضع عظمةٍ آخر في القسم: "فهذه الأمور الخمسة المُقسم بها جموع جرى لفظها على صيغة الجمع بألف وتاء لأنّها في تأويل جماعات"[23]، فأمر الجماعة أعظم من الفرد، والجمع أدلّ للتعظيم من الإفراد.

تأتي هذه الأقسام في خمسة تراكيب متوازية، "يتحقّق ذلك بتردد عناصر لغوية مُتّحدة اتّحادًا كاملًا خلال فوارق زمنيّة معيّنة"[24]، فكلّ تركيبٍ من مُعجمتين، الأولى: أسماء فواعل على صيغة الجمع السّالم بالألف والتاء: النّازعات، والنّاشطات، والسّابحات، والسّابقات، والمُدبّرات، يُلحَظ وزنها السّمعي الواحد واتّحاد صيغتها، وهي صفات لمحذوفٍ واحدٍ أو محذوفات، دخلتها (أل) فأُدغمت في مطلع كلٍّ منها عدا الأخير منها: المدبّرات فإنّها ظاهرة فيها، والمعجمات الثّانية في التراكيب: مصادر منوّنةٌ بالفتح منصوبة في موضع نائب المفعول المطلق، عدا الأخير (أمرًا) فإنّه منصوب على المفعولية لاسم الفاعل، جاءت في وزنٍ واحدٍ ملحوظ، وهذا النسق المتكرّر في خمسة تراكيب متتالية المُؤدّي إلى نغمٍ رتيبٍ، وإيقاع واحد هو ما يعنينا الوقوف عليه.

تأتي الأقسام الخمسة المُتعاطفة في مطلع سورة النّازعات، فتجعل القارئ أو السّامع يعطي انتباهه كلّه لهذا الجرس؛ لأنّ الأُذن البشريّة يجذبها الإيقاع المُتناسق، ويقع في النّفسِ موقعًا تلتذّ به، "فالإيقاع والنّغمات والتآلفات والصّيغ اللّحنيّة... تزيد شدّة التّذوّق لإدراك المستمع مواطن الجمال... والاستماع من وظائف العقل، ويعني السّماع مع توافر الهدف"[25]، فالإيقاع المتناسق آلة من آلات الفهم ينقل الأصوات إلى الإذن العاقلة الواعية، وهذا ما ينقل المدلولات إلى دوائر الحضور في ذهن المُتلقّي، ويتبع هذا أنّ النصّ الذي بين أيدينا هو مطلع السّورة، فيكون أوّلَ ما يلاقي السّامع فيشدّه للإصغاء والمتابعة، الأمر الذي يحقّق حسن تلقّي النصّ القرآني.

والإطالة شأنٌ آخر في هذا المطلع، أو هو الإطناب في المُقسَم به، يقول ابن عاشور: "في تطويل القسم تشويق السّامع لتلقّي المُقسم عليه"[26]، والمُقسم عليه أمرٌ عظيمٌ، أمرٌ قامت عليه العقيدة وتصوّراتها، فكان لا بدّ من قسمٍ يناسب المُقسم عليه عظمةً ومكانةً، ولزم هذا القدر من الإطناب، ويقول فضل عبّاس: "والقسم في القرآن الكريم له أسراره، ذلك أنّنا نجد تناسبًا وصلةً وشيجةً بين القسم وجوابه"[27]، فلقد كان هذا المطلع لأمرٍ ذي شأن قصدته السّورة.

وتقوم الإطالة في تلكم التراكيب المتوازية في محورٍ آخر، يتمثّل باختيار صيغة الفاعل التي تُزاد بألف ثانية في الصّيغة، واختيار جمع الألف والتاء، واختيار النّصب للمعجمة الثّانية من كلِّ تركيب للوقف على الألف؛ فهنّ رؤوس آي يغلب الوقف عليهنّ، فيجتمع في كلّ تركيب منها ثلاث مدّات، "والمدّ طول زمان صوت الحرف"[28]، وهذه الإطالة تعطي مساحة سمعيّة أو زمنًا يجري فيها الصوت، الأمر الذي يُتيح الوقوف على التركيب ودلالته مدّة أطول، وتحقّق في الوقت ذاته مسافة صوتيّة تزيد من موسيقى التركيب، فتتقرّر بذلك أغراض التّوازي.

وتوظّف التراكيب المتوازية المواقع النحويّة؛ لتضفي دلالاتٍ توكيديّة فوق ما أدّاه القسم من توكيد، وذلك في المفعول المطلق، أو هو نائبه الذي جاء في أربعةٍ منها: "غَرْقًا / نَشْطًا /سَبْحًا سَبْقًا" وقد سمّاه القدماء المصدر، والغرض من المصدر أن يُؤكّد معنى عامله المذكور قبله ويُقوّيه ويُقرّره، ويُبعد عنه الشّكّ واحتمال المجاز[29] وهذا مِمّا لا يخفى، وهكذا تتضامّ المؤكّدات النّحويّة، والصّرفيّة، والصّوتية في هذه التّراكيب لأداء وظيفة مكثّفة ومركّزة.

ويُقفل القسم بالتركيب الأخير " فَٱلْمُدَبِّرَٰتِ أَمْرًا" الذي نلحظ فيه انزياحًا بسيطًا عن التراكيب السّابقة، أو هي عِدّة انزياحات، أوّلها في معجمته الأولى اسم الفاعل، إذ صيغ من فعل رباعيّ بخلاف ما سبقه في التراكيب الأربعة التي صيغ اسم الفاعل فيها من الثلاثيّ، وثانيها أنّ المنصوب المُتأخّر في التركيب جاء في موقع المفعول به، وعدل عن المصدر المؤكِّد، وثالثها عدم الالتزام بنسق

إدغام اللام في أوّله، الأمر الذي يجعل توازي هذا التركيب الأخير مع سابقيه يقع في باب التّوازي غير التّامّ، لكنّ الباحثينِ يضعانه هنا تتميمًا لبسط الظاهرة في هذا الجزء من السّورة.

والشّأن في هذا التّركيب الأخير أنّ إسناد التّدبير للمخلوق مجاز، سواء كانت الدّلالة في القَسَم على الملائكة أو الخيل، فإنّ تدبير الملائكة هو تنفيذ أمر الله وطاعته فيما يأمرها به، والتّدبير في حقّ الخيل هو تدبير الفوارس، يقول ابن عاشور في هذا: "فإن كانت جماعة الملائكة فمعنى تدبيرها تنفيذ ما نيط بعهدتها على أكمل ما أُذِنت به، فعُبّر عن ذلك بالتّدبير للأمور؛ لأنّه يُشبه فعل المُدبّر...أمّا إسناد التدبير إلى الخيل فمجازٌ عقليّ؛ لأنّ التدبير للفرسان، وإنّما الخيل وسائل لتنفيذ التّدبير"[30]، فيكون الانزياح في الصيغة الصرفيّة أداة الفهم في التّحوّل إلى المجاز، وقد يكون وسيلةً للإشعار بقفل القَسَم فتهيّأ النفس للمُقسم عليه، فلا ينتقل المتلقّي عن الصيغ المتوازية إلّا وقد تهيّأ لغيرها.

وجواب القسم محذوف تقديره "لتُبعثُنّ" لدلالة ما بعده عليه من ذكر القيامة[31]، فالسّورة حشدت في مطلعها القَسَم في تراكيبه الخمسة المُتعاطفة المؤكَّدة بالمصدر، متوازية التّراكيب لتمكين عقيدة البعث، وفيه ردٌّ قويٌّ على المُنكرين والمُستبعدين والواقفين عند حدود الحياة المادّيّة المحسوسة، وفيه تنبيه للغافلين عن حقائق ذلك اليوم، وتمكين لإيمان المؤمنين، إذ يُتابع المُتلقّي القسم يتلو القسم، كلّ تركيب آخذٌ بيد ما بعده اتّساقًا وتماسكًا كأنها وحدةٌ واحدةٌ تكرّرت لتوكيدٍ يتبعه توكيد لِيحطّ القسم رحله عند قضيّة البعث وأحداث القيامة، وهي من أسس التّصوّر الإسلامي.

فإن كان القسم بخيل الغزو والجهاد، فالمراد تدبير مكائد الحرب من كرٍّ، وفرٍّ، وغارةٍ، وقتلٍ، وأسرٍ، ولحاقٍ للفارّين، أو ثباتٍ، فيكون في القسم تعريضٌ بعذابٍ لمنكري البعث في الدّنيا على أيدي المسلمين [32]، وتسليط الله جنده من المؤمنين على من خالفهم نوع من تعجيل سوء العاقبة لهم، فالقسم في صورته هذه يحمل تعريضًا بعقوبة عاجلة في الدّنيا للمنكرين والمعرضين.

ويتشابه هذا القَسَم بشكلٍ كبيرٍ في البنية وبعض أوجه الدّلالة مع قَسَمٍ آخر في مطلع سورة العاديات، قال تعالى: ﴿وَٱلۡعَٰدِيَٰتِ ضَبۡحٗا (1) فَٱلۡمُورِيَٰتِ قَدۡحٗا (2) فَٱلۡمُغِيرَٰتِ صُبۡحٗا (3) فَأَثَرۡنَ بِهِۦ نَقۡعٗا (4) فَوَسَطۡنَ بِهِۦ جَمۡعًا﴾ [العاديات(1-5)]، وأوجه التّشابه بيّنة، فموضع القسم في مُفتتح السّورة، وتعدُّدُ الأقسام غير أنّها في سورة العاديات ثلاثة، وتراكيب التّوازي التي شكّلت مبانيه تكوّن كلُّ تركيبٍ من اسم فاعل، أوّلها: "وَٱلۡعَٰدِيَٰتِ" فعله ثلاثيّ، والثّاني والثالث "فَٱلۡمُورِيَٰتِ/

فَٱلۡمُغِيرَٰتِ" من أفعال مزيدة بالهمزة: أورى، وأغار، ثلاثتها على الجمع السّالم بالألف والتّاء، وكذلك معرّفةٌ بـ(أل) غير أنّها -أل- هنا ظاهرة لا مُدغمة، والصيغة الثانية من التركيب مصدرٌ نكرةٌ منصوبٌ على النّيابة من المفعول المطلق المؤكِّد، والنّظر في دلالات التّوازي وأبعاده شبيهة لحدّ كبير لما وقف عليه الباحثان في مطلع سورة النّازعات.

وكذلك تتقاطع الدّلالات في القسم، فالعاديات هي الخيل العادية على العدوّ، وقد أقسم الله بالخيل في الحال التي لا يشاركها فيها غيرُها، وقد عدَت عدوًا بليغًا يصدر عنه الضّبح، وهو صوت نفسها في صدرها عند اشتداد العَدْو، فإذا هي تقدح النّار من صلابة حوافرهنّ وقوّتهنّ إذا عدون، فأغارت على العدوّ صبحًا، وهو أمرٌ أغلبيّ أن تكون الغارة صبحًا[33]، فالقسم فيه بالخيل المستعملة للغزو والجهاد، وهي الخيل القويّة، وقد كان التّوجيه إلى الخيل الغازية أحد أوجه تفسير القسم في سورة النّازعات، فثمّة اشتراك كبير في المطلعين، "وإسناد الإغارة إلى ضمير العاديات مجازٌ عقليّ؛ فإنّ المغيرين راكبوها، لكنّ خيل الغزو وسائل"[34]، وقد مرّ في قَسَم النّازعات ما هو مثله.

ويَقْصِرُ قَسَمُ العاديات عن قسم النازعات بآيتين أو تركيبين غير أنّ قَسم العاديات يستطرد في وصف الغارة بآيتين يبنيهما بناءً جديدًا على ظاهرة التوزاي، فيختلف الجرس والإيقاع، لأنّ القسم غير الوصف، فيشعر المُتلقّي بهذه الغيريّة من النسق الموسيقيّ للآيات، يقول الله تعالى: ﴿فَأَثَرۡنَ بِهِۦ نَقۡعٗا (4) فَوَسَطۡنَ بِهِۦ جَمۡعًا"﴾ [العاديات 4-5]، فالخيل قد أثارت الغبار بجريها السّريع، وتوسّطت جموع العدوّ، وفيه كناية عن شجاعة الفوارس وغلبتهم، ولا يغيب تغيّر الجرس بتغيّر تركيب التّوازي، "فظاهرة التّوازي من أهمّ الظواهر التي تربط النّصّ وتُنظّمه، وتُؤسّس تراكيبه على دلالاتٍ متشابكة متناسقة... يضبطه في النّثر المُشابهة والمُغايرة"[35]، فتنظيم النّص والانتقال عبر مضامينه اعتمد على جرس التّوازي، فمغايرة الإيقاع، والانتقال لإيقاع جديد دلّ على مضمون جديد، أو نقلة فيه، فينتقل مع المشهد من حدث الجري بموسيقاه وإيقاعه بسبب بنيته المتوازية إلى جرسٍ مغايرٍ؛ ليُنبئ عن مشهدٍ آخر فيه التحام الصفوف التي غيّبها الغبار، "فلذلك غُيِّر الأسلوب، فجيء بهما فعلين ماضيين ولم يأتيا على نسق الأوصاف قبلهما بصيغة اسم الفاعل؛ للإشارة إلى أنّ الكلام انتقل من القَسَم إلى الحكاية عن حصوله ما ترتّب على تلك الأوصاف... فالإيراء والإغارة عَقِبَه، وهي الحلول بدار العدوّ الذين غَزَوْهم"[36]، فهذا الاستطراد في الوصف إنّما كان نتيجةً لما قبله من جري الخيل وإغارتها وتحقيق مقصودها

من الغارة، في أحداث سريعةٍ يلهث المتلقّي وهو يتابعها، وهي صورة حيّة لِمشهدٍ من مشاهد جهاد العدوّ.

والمطلع بما فيه من قَسَمٍ بالخيل، واستطرادٍ في الوصف يعجّ بالحركة السّريعة التي يكاد يشعر بها المتلقّي، حتى لكأنّه يستنشق غبار الغارة، ويرى الشّرار من قدح حوافر الخيل ويشعر بحرارتها، ويسمع صوت أنفاسها تغلي في صدورها، ويستشعر صبح الإغارة بأشعة الشّمس التي لم تتبدّ كاملةً، والتّوازي يدعم المشهد بالإيقاع الصّوتي الذي يلزم، "والإيقاع الموسيقي فيه خشونة ودمدمة وفرقعة تُناسب الجوّ الصّاخب المعفّر الذي تُنشئه القبور المُبعثرة، والصّدور المُحصّل ما فيها بشدّة وقوّة، كما تناسب جوّ الكنود والأثرة والشّحّ"[37]، فالسّورة صوّرت مشهد القبور وكشف النّوايا وما أخفى الإنسان، وهي بالإضافة لمشهد الغزو والخيل مشاهد صاخبة، والحركة فيها سريعة ومضطربة فجاء جرس القسم بمعجماته وتراكيبه يوافق مشاهد السّورة، يرتجّ ويعطي نبرات القوّة في أصواته من مثل: الضّاد، والقاف، والصّاد، بالإضافة لصوت القلقلة في صوتي: الباء، والدال في الكلمات الثلاثة: "ضَبْحًا/ قَدْحًا/ صُبْحًا"، والقلقة اضطراب الصّوت في مخرجه حتّى تُسمَع له نبرة قويّة، يقول ابن جنّي عن أصواتها: أنّها تُضغط في مواضعها لشدّة الحفز والدّفع[38]، وهذه الصّفة أكثر ما يناسب صولة الخيول في المشهد، ومن بعدها بعثرة القبور، وما في الصّدور.

ويفترق قسَم سورة النّازِعات عن قسَم سورة العاديات في كون جواب القسم صريحًا في الثّانية، وهو: "إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٞ" سورة العاديات(6) يعني لكفور[39]، فجبلّة الإنسان فيها من الكسل والمنع لما عليه من الحقوق الماليّة والبدنيّة إلّا من هداه الله[40]، فالكفران هنا هو جحود النّعم والمنعم، فالقسَم بكلّ إيحائيّاته ولهجته الحاسمة جاء للطّرقِ على هذه الحقيقة البشريّة، فيكون المتلقّي في أعلى درجات انسجامه مع الإيقاع الحركيّ في المطلع، وفي غاية الانتباه بالانتقال من جرسٍ إلى جرس، حتى تأخذه مطيته إلى هذه الحقيقة، فتكون بمثابة إنذار وتحذير يقع على الحواسّ المتيقّظة، وكأنّها تُملي عليه قرارًا بضرورة مجاهدة طبائع الجِبلّة البشريّة التي تسلك به إلى الكفران وجحود النّعم، ومن ناحية فإنّ هذا فيه وجه اتّحادٍ مع دلالة جواب القسم في سورة النّازعات الذي كان يُفضي إلى مخاطبة منكري البعث، الكافرين به، فجحود البعث وجحود المنعم تسقيهما كأس واحدة.

إنّ توافق الأقسام المتوازية في سورتي النازعات والعاديات يؤكّد أنّ الجاحدين لربّهم، المنكرين لعقائد الإسلام موعودون بنكال في الدّنيا في ساحات القتال، فضلًا عن وعيد الآخرة.

المطلب الثّاني: التّوازي التّام في أسلوب القسم في أواسط السّور:

والقسم في أواسط السّورة يقتضي ارتباطه بما سبقه من سياقات أفضت إليه، وشاركته الدّلالة، أو ناسب ذكره ذكرها، وهذه جملةٌ من الأقسام التي توسّطت السّور منسجمة مع مقاصد سورها، عاقدة الأواصر معها، مُضفيةً عليها أجواءً من الإيقاع والجمال.

من قضايا الإيمان العقديّة التي جاء أسلوب القسم في نسق التّوازي التّامّ لإبرازها وتسليط الضوء عليها، وحشد التوكيدات التّركيبيّة والصّوتيّة لإثباتها، حقائق القرآن القائمة على الجِدّ والفرقان بين الحقّ والباطل، وهو ما ورد في سورة الطّارق من قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّمَآءِ ذَاتِ ٱلرَّجۡعِ (11) وَٱلۡأَرۡضِ ذَاتِ ٱلصَّدۡعِ﴾ [الطارق (11-12)]، حيث تكتسي الآيتان بثوب التّوازي التّامّ بين تركيبين في أسلوب قَسَم، يقوم على ثلاثة ألفاظ في كلٍّ منها، وهي ألفاظ متقابلة؛ فالسّماء والأرض متقابلان في الدلالة، والرّجع والصّدع متقابلان، فالرّجع: المطر، وسُمّي بذلك لعوده كلّ حين، والصّدع: ما تتصدّع عنه الأرض من نبات[41]، "فالصّدع: الشّقّ في شيءٍ صلب، والصّدع نبات الأرض؛ لأنّه يصدعها أي يشقّها، قال ثعلب: هي الأرض تنصدع بالنّبات، وهو مجاز"[42]، فالصّورة الحركيّة في التّركيبيّن نزول يقابله صعود، نزول المطر يقابله الإنبات، وهما حركتان متعاكستان، لكنّ أولاهما تأتي بالأخرى، والتّوازي بطبيعته التّكراريّة يناسبه أن يكون قالب هذه الصّورة، لأنّها صورة متكرّرة الحدوث منسجمة مع سنن الخلق المألوفة.

ولفظ "ذَاتِ" في السّياق مُبهم تُبيّن إضافتُه معناه، فهو ينطبع في التركيب الأوّل بدلالة الإمطار، وفي الثّاني الإنبات؛ "لأنّ المضاف والمضاف إليه بمنزلة الكلمة الواحدة"[43]، لذلك فإنّ المعجمات الثّلاث في كلّ تركيب بمنزلة المعجمتين دلالة.

فالتّركيبان متقابلان ومسجوعان مُرَصّعان، والتّرصيع فرع من السّجع عند السّيوطيّ، وهو: أن تكون الفاصلة في الأولى مقابلةً لما في الثّانية وزنًا وتقفية[44] فيتمّ الجمال الإيقاعي تمامًا كما في لفظتي الفاصلة في التّركيبيّن: "ٱلرَّجۡعِ/ ٱلصَّدۡعِ"، كما اتّفق للتركيب التّرصيع بمفهوم قدامة بن جعفر الذي سلف ذكره في التمهيد لهذا البحث[45]، وهو اتّفاق المباني والتقفية، وتتكاتف موسيقى الظواهر تلك مجتمعة ليكون التّوازي في أبهى حُلله، يقول السّيوطي في اجتماع أدوات الإيقاع الصّوتيّ: ".. فإن كان معه زيادة طباق أو مقابلة أو جناسٍ زاد في الحسن"[46]، وقد بلغ الحسن منتهاه في اجتماع التّوازي مع المقابلة والتّرصيع والسّجع المُرصّع، والجرس فيه آخذٌ إلى

شيءٍ من الصّرامة والقوّة: ﴿وَٱلسَّمَآءِ ذَاتِ ٱلرَّجۡعِ (11) وَٱلۡأَرۡضِ ذَاتِ ٱلصَّدۡعِ﴾ [الطارق (11-12)] "يُقسم الله بهذين الكائنين، وهذين الحدثين حيث يوقع مشهدهما وإيحاؤهما، كما يوحي جرس التّعبير ذاته بالشّدّة والنّفاذ والجزم"[47]، فالتّوازي وما صحبه من لَبِنات قامت معه ببناء الإيقاع ذهبت إلى النّبرة القويّة الحاسمة، واللّهجة الجازمة.

وجاءت الفاصلة في هذين التّركيبيّن في كلمتي: " ٱلرَّجۡعِ/ الصّدع" في تناسب مع محاور السّورة، فقد شغل موضوع الرّجعة بعد الموت بعض آيات السّورة: (إِنَّهُۥ عَلَىٰ رَجۡعِهِۦ لَقَادِرٞ) سورة الطارق(8)، فكان لفظ الرّجع أكثر اتّساقًا، فكما أنّ الله خلق السماء ذات رجعٍ، فهو إذن قادرٌ على الرجع بمعنى البعث، والإحياء بعد الإماتة هو حدث أشبه بإنبات الأرض بعد موتها، وهو ما تُلمّح له كلمة الصّدع، وفي المجموع فإنَّ حركة الحياة من رجع المطر وإنبات الأرض لهو دليل على البعث، فيكون في القَسَم ما فيه من إثبات العقائد التي شكّلت محور السّورة، وتكون ظاهرة التّوازي في وسط السّورة بمثابة البؤرة التي يتوقف عندها المتلقّي بجرسها الحاسم لتحسم أمرًا عقديًّا، "تشهد له السّماء ذات الرّجع والأرض ذات الصّدع"[48].

والشأن العظيم الذي جاء بهذا القسم على هذه الهيئة من البناء والجرس والدّلالة هو القرآن الكريم، قال تعالى:(إِنَّهُۥ لَقَوۡلٞ فَصۡلٞ (13) وَمَا هُوَ بِٱلۡهَزۡلِ) الطارق(13_14)، يقول الزمخشريّ: "إنّه: الضّمير للقرآن فاصلٌ بين الحقّ والباطل، كما قيل له فرقان، وما هو بالهزل: يعني أنّه جِدٌّ كلّه لا هوادة فيه، ومن حقّه وقد وصفه الله بذلك أن يكون مَهيبًا في الصّدور، مُعظّمًا في القلوب"[49]، فكانت الهيئة البنائية للقسم، والتوليفة التّركيبيّة له على الوجه الذي سبق، وعوامل الإيقاع المتعدّدة، لمناسبة فخامة المُقسم عليه، ولخلق الهيبة له والتعظيم في صدور المتلقّين، فلا يكون التلقّي على وجه الشّكّ أو الهزل أو التهوين، وإنّما على وجه التعظيم والجدّ والقوّة في العمل، وهذا أحد المقاصد الكبرى وأحد كليّات الإسلام.

المبحث الثّاني: التّوازي غير التّامّ في أسلوب القَسَم:

هو الشّق الآخر لظاهرة التّوازي، حيث يتحقق التّطابق الشّكليّ بين التّراكيب، لكن ليس في كلّ أجزائها، وسُمّيَ بالتّوازي الجزئيّ، لكنّ الباحثين ذهبا إلى تسميته بغير التّام ليكون أجلى في مقابلته لقسيمه من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ التّسمية بالجزئيّ قد توهم أنّ جزءًا واحدًا من التراكيب قد وقع فيها التّوازي دون الأجزاء الأخرى، "فالجزئيّ: الذي يدلّ على واحدٍ بعينه، كالاسم العلم، يُسمّيه النحويّون جزئيّ"[50]، فهو جزء من أجزاء كثيرة، كأنّ مساحة التّوازي من التركيب

أقلّ من غيرها الذي افترق، لكنّ الحقيقة مختلفة، ذلك أنّ التّوازي غير التّام تفترق فيه التراكيب في جزئيّة أو جزئيّات بسيطة لا تخلّ بإيقاعه كما سنلحظ في النّصوص، حتى أنّها في بعض الأحيان تغيب عن المتلقّي العادي، ولا تظهر المفارقات بين التراكيب إلّا عند التمحيص والدراسة.

ويُعَرّف التّوازي غير التّام بأنّه التّطابق بين عناصر البناء في تركيبين أو أكثر عدا عنصرٍ أو عنصرين، ويكون بالحذف أو الزّيادة أو الاستبدال[51]، وهذه الثلاثة: الحذف أو الزيادة أو الاستبدال هي وسائل التّوازي غير التّامّ، فقد يتطلّب السّياق تغييرًا في تركيب التّوازي، أو قد يكون المطلب في تخفيف حدّة الإيقاع أو رتابته، أو مقاصد أخرى سنقف على أمثلةٍ منها في أسلوب القسم في جزء عمّ.

المطلب الأول: التّوازي غير التّام في أسلوب القسم في مطالع السّور:

تعدّدت مواطن التّوازي غير التّامّ في أسلوب القسم في جزء عمّ منها قوله تعالى في مطلع سورة الشّمس: ﴿وَٱلشَّمۡسِ وَضُحَىٰهَا (1) وَٱلۡقَمَرِ إِذَا تَلَىٰهَا (2) وَٱلنَّهَارِ إِذَا جَلَّىٰهَا (3) وَٱلَّيۡلِ إِذَا يَغۡشَىٰهَا (4) وَٱلسَّمَآءِ وَمَا بَنَىٰهَا (5) وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا طَحَىٰهَا (6) وَنَفۡسٖ وَمَا سَوَّىٰهَا (7) فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا (8) قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا (9) وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾ [الشمس(1-10)]، بدأت سورة الشّمس بأحد عشر قسمًا، وهو أطول مواضع القسم في القرآن الكريم، في مجموعها كان التّوازي غير تامٍّ لتغاير البنى، لكن بالنّظر التجزيئيّ لهذه الوحدات فإنّ كلّ مجموعةٍ من الآيات اتّخذت نسقًا تامًّا للتّوازي، ينتقل المتلقّي بينها، ينتهي من نسق ويبدأ بنسق آخر في تنظيم، "فالتّوازي يعمل على تنظيم عناصر اللغة في سياقها... ويؤسّس خطابًا فاعلًا يتجاوز المستوى الإخباريّ إلى المستوى الجماليّ"[52]، والباحثان اختارا النظرة الكليّة؛ لأنّ القسم وِحدة واحدة يفضي إلى جوابٍ واحد، فناسبه النظرة الكليّة الشّاملة.

فإذا تجاوزنا الآية الأولى التي حوت قسَمين على غير نسق التراكيب في ما تبعها من الآيات، فقد أقسم الله بالشّمس كما أقسَم بضحاها، على غير توازٍ مع التراكيب التالية، غير أنّها فاتحةٌ لها تشركها في الفاصلة، ثمّ من بعدها إيقاع في ثلاثة تراكيب تتلوها ثلاثة، كلّ مجموعةٍ منها شكّلت نسقًا موسيقيًّا تامَّ التّوازي فيما بينها، مختلفًا غيرَ تامٍّ عن المجموعة الأخرى، حيث أسماء الأجناس في مطلع كلّ تركيب معرّفةً عدا التركيب الأخير يأتي منكّرًا، وهو من الحذف، فقد وقع التغاير في التّوازي بحذف أداة التعريف، والمعجمة الأخيرة في كلّ تركيبٍ فعلٌ ماضٍ يتصل بضمير الغيبة المؤنّث بفاصلة مفتوحة ذات امتداد صوتيّ، تحيل إلى الشّمس أربع إحالات متوالية، لتجعل من الشّمس بؤرةً للتراكيب كما كانت فاتحتها، فتكتسب الشّمس قوّةً بهذه الإحالات،

"والإحالة هي التي تقوم على مبدأ التّماثل بين ما سبق ذكره في مقامٍ ما، وبين ما هو مذكور في مقامٍ آخر"[53] أو بين تركيب وتركيب كما هو في هذا المطلع، فالإحالة تماثل، والتّماثل ألصق ما يكون بظاهرة التّوازي من حيث إنّ التّوازي نوع تماثل، فتتداخل الظواهر الأسلوبيّة في المطلع وتتكاثف في تركيز صوتيّ وإيقاعيّ توظّفه دلالات القسم من حيث إنّ مركزيّة الشّمس في القسم لها أثرها الذي سيتبدّى في جواب القسم كما سيأتي.

ويتوسّط التّراكيب الثلاثة الأولى ظرف الزمان (إذا)، وفي الثلاثة الأخر (وما) المصدريّة أو الموصولية، وهو من التّوازي غير التّامّ القائم على الاستبدال، استبدال لفظ بلفظ يوازيه، فالتراكيب (وَمَا بَنَىٰهَا / وَمَا طَحَىٰهَا/ وَمَا سَوَّىٰهَا) قسمٌ بمظاهر قدرة الله من رِفعة السماء وطحوة[54] الأرض، وتسوية الإنسان، ويجوز أن تكون (ما) موصوليّةً[55] فيكون القسم بالله الذي بنى السماء، وطحا الأرض، وسوّى النفس[56]، فالقسم يعظم بعظمة المُقسم به، فإن كان الله فالقسم في عظمة لا تتناهى لحدّ.

واللفظان: (إِذَا/ وَمَا) وإن افترقا غير أنّهما يُسهمان في انسجام الإيقاع في التراكيب، إذ يستويان في عدد الأصوات ويمتازان بالصّوت المدّيّ في آخرهما، فتتلاحق الامتدادات الصوتيّة التي تُعطي المساحة للسّياحة مع الآيات في الأفلاك والأجرام السماويّة والأرضيّة التي تذكرها، فالرحلة في هذا المطلع بعيدة المسافات، ويملي الإيقاع المنتظم على مدىً طويل في تراكيب متلاحقة ما وراء النّسق المكتوب والمنطوق من صور ودلالات وامتدادات في الآفاق الكونيّة، وآفاق النّفس البشريّة.

ثمّ اتّخذت التراكيب قِسْمةً أخرى باعتبارها ثنائيّات متضادّة متقابلة، فالمطلع يتكون من عدد من المتقابلات، الأمر الذي يُضيف دفقةً من الجمال تزيد عذوبة التلقّي، فالشمس ونورها تقابل القمر وظلامه، والنهار ووضوحه يقابل الليل وسواده، والسماء تقابل الأرض، لكلّ منهما بناءٌ وشكلٌ، وهي الظاهرة التي توسم بتوازي الطّباق، و"توازي الطّباق: يقصد به التّضادّ الذي تعرضه الآيات حين تعرض مشهدين متضادّين، إذ تقوم المتوالية الثّانية بمعارضة المتوالية الأولى"[57]، والضّدّان يزيد أحدُهما الآخر وضوحًا إذا تجاورا، فالضدّ يرفع اللثام عن ضدّه، والوضوح الحادث من تقابل الثنائيّات الضّدّيّة في المطلع يناسبه افتتاح المطلع بالقسم بالشّمس وضحاها المتسبّبين بالوضوح.

ثمّ تنظر القسَم بالنّفس فلا تجد له مقابلًا، ولكن تجد لها وصفًا : "فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا" فتخرج النّفس عن تلك الثّنائيّات، وكانت قد غايرت التراكيب بتنكيرها، "فالنّفس آيةٌ كبيرة

حقيقةٌ بالإقسام بها، فإنّها في غاية اللّطف والخِفّة، سريعة التّنقّل والحركة والتّغيير والتّأثّر والانفعالات النّفسيّة من الهمّ والإرادة والقصد والحبّ والبغض"[58]، فالمُقسَماتُ التي سبقتها أجرامٌ محسوسة مُدركةٌ غاية في الوضوح، غير أنّ النفس البشريّة بخلاف ذلك، فلا تُدركُ بحاسّة بل في شأنها غموض، ومن طبعها التّغيّر والتأرجح، فجاءت في القسم على غير أخواتها فيما سبقها.

ومن جهة أخرى يقول الزّمخشريّ عن تنكير لفظ النفس: "فإن قلتَ: لمَ نُكّرت النّفس؟ قلتُ: فيه وجهان: أحدهما: أن يريد نفسًا خاصّة من بين النّفوس وهي نفس آدم، كأنّه قال: وواحدةٍ من النّفوس، والثّاني: أن يريد كلّ نفسٍ ويُنكّر للتّكثير"[59]، فنحن أمام نفسٍ واحدةٍ أو نفوس كثيرة، وهذا الإبهام بحد ذاته يُعظّم شأن النّفس، وهذا الانزياح من التعريف إلى التّنكير يوقف المتلقّي عنده لاختلاف النسق والإيقاع، ويسترعي انتباهه، فلئن كان الوقوف عليها قد قُصِد، فإنّ شأن النفس استطال في الآيات، فراحت الآيات تُقرّر للنفس ما لم تُقرّره لسابقاتها في إطناب: "فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا"، والمعنى إفهامها أنّ أحدهما حسن والآخر قبيح، وتمكينها من الاختيار بينهما[60]، فلمّا كانت النفس عاقلة، وما سبقها غير عاقل ميّزها في القسم وأطنب السّياق في بيان حالها، فهي لا شكّ أعظم منها شأنًا ومكانًا من المخلوقات التي سبقتها في القَسَم بإرادتها وتمكينها من الاختيار.

ويزيد أنّ تنكير النفس تهيئةٌ لختم سياق القسم للانتقال إلى الجواب، فما طرأ على نسق التراكيب المتوازية المتعاطفة من فجوة إيقاعٍ وتركيبٍ هنا إنّما كان توطئةً للانتقال إلى الجواب الذي هو أعظم ما يخصّ النّفس: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾ [الشمس (9-10)]، "أقسم الله تعالى بهذه الآيات العظيمة على النّفس المُفلِحة، وغيرها من النفوس الفاجرة"[61]، فالإلهام والإرادة الحرّة للاختيار يعقبها نتائج الاختيار التي وقعت موقع جواب القسم، فالنفس بين نجاة وفلاح وبين خسران وخيبة، وهي قضيّة القرآن وأمّ مقاصده، فكان القسم في شأنها من أعظم الأقسام وأطولها، ثم كان لها من الإيقاع في تراكيب التّوازي المتطابقة والمتغايرة ما يأخذ انتباه المتلّقي، فلا يصل إلى المُقسَم عليه إلّا وقد أخذ النصّ بإيقاعاته المنتظمة كلّ ذهنه بلا التفات، فيحطّ الرّحل على بيان نجاة نفسه في تزكيتها وتطهيرها، وما سوى تزكية النفس فخذلان وخسران.

وبين التزكية والتدسية تركيب توازٍ جديد بصيغ جديدة، ومعجمات مغايرة، يلتحم مع القسم في الفاصلة غير أنّ الإحالة في الضمير قد تحوّلت إلى النفس، فتكون النّفس هي البؤرة الثانية في

الآيات، وهذا يُبرز أهمّيتها وحجمها في السّورة، فكأنّ السّورة هي سورة النّفس البشريّة، وما بين النفس ذات التزكية أو التّدسية تناسب دلاليّ عميق مع الشمس والقمر، والليل والنهار التي وردت في القسم، فالتزكية كنور الشمس ووضوح النهار، والتدسية كسواد الليل، ولا زالت محمولات النّصّ من عناصر المتضادّات ترفع الأقنعة عن مزيدٍ من المعاني.

المطلب الثّاني: التّوازي غير التّام في أسلوب القسم في أواسط السّور:

تعدّدت الإيقاعات في هذا المطلب، وشهد كلُّ إيقاع مضامين وسياقات تلاحمت في صناعة حقيقة التّوازي في الآيات، ومن ذلك ما ورد في سورة التّكوير حيث تسمع همسات القسم في نظمٍ يألفه السّمع، يقول تعالى: ﴿وَٱلَّيۡلِ إِذَا عَسۡعَسَ (17) وَٱلصُّبۡحِ إِذَا تَنَفَّسَ﴾ [التكوير(17-18)]، مرّة أخرى يحتفي النصّ القرآنيّ بتركيبين متوازيين متقابلين مسجوعَين مُرصّعَين، يلتحمان مع النصّ في مفرداته الكونية، إذ ابتدأت السّورة بالأجرام السّماويّة، وذكر بعض المخلوقات الأرضيّة والكونيّة وقد خرجت عن نظامها، فراح تركيبا التّوازي يُعيدان لبنى الكون ترتيبها بعد مطلع طال عن تَبَعثر نظام الكون وأجرامه يوم القيامة، فيكون نسق التّوازي في الآيتين خادمًا لهذا المعنى، "فبنية التّوازي تنحصر بوجود تركيبين لغويّين يجمعهما التّشابه أو التّضاد، مِمّا يؤدّي إلى تجسيد إيقاع صوتيّ ينسجم مع السّياق الذي ورد فيه بما يخدم المعنى"[62] وهذان التركيبان على التّضادّ، ينتقل السياق فيهما من شدة القيامة واضطرابها، إلى همسات الصّباح والمساء.

والآيات في السّورة جاءت شديدةً في وصف القيامة وأهوالها فيها من التّرهيب ما يأخذ بمجامع القلب، يقول تعالى: ﴿إِذَا ٱلشَّمۡسُ كُوِّرَتۡ (1) وَإِذَا ٱلنُّجُومُ ٱنكَدَرَتۡ (2) وَإِذَا ٱلۡجِبَالُ سُيِّرَتۡ (3) وَإِذَا ٱلۡعِشَارُ عُطِّلَتۡ (4) وَإِذَا ٱلۡوُحُوشُ حُشِرَتۡ (5) وَإِذَا ٱلۡبِحَارُ سُجِّرَتۡ (6) وَإِذَا ٱلنُّفُوسُ زُوِّجَتۡ (7) وَإِذَا ٱلۡمَوۡءُۥدَةُ سُئِلَتۡ (8) بِأَيِّ ذَنۢبٖ قُتِلَتۡ (9) وَإِذَا ٱلصُّحُفُ نُشِرَتۡ (10) وَإِذَا ٱلسَّمَآءُ كُشِطَتۡ (11) وَإِذَا ٱلۡجَحِيمُ سُعِّرَتۡ (12) وَإِذَا ٱلۡجَنَّةُ أُزۡلِفَتۡ﴾ [التكوير(1-13)]، فهذا مقطع طويل في سياقٍ شرطيّ يهول النّفس، "فينتهي السّياق الأوّل ليبدأ سياقٌ آخر ألا وهو القسم، ولا يُقسم إلّا ليُبرهن أنّ ما بعد القسم أعظم مِمّا قبله"[63]، وهكذا يأخذ القسم دورًا فعّالًا متّصلًا بأدوار السّورة عامّةً، فعلى قدر الهول السابق فإنّ القسم يهيء جو السّورة لما هو أهمّ.

والإيقاع في هذا القسم ينساب في السّمع مفارقًا ما قبله، تخرقه السين بحدّتها ورخاوتها وتكرارها خرقًا لطيفًا، ويشهد له امتداد الألف في (إذا) مرّتين، كأنّها تهيئ المتلقّي في كلّ مرّة لما بعدها؛ لأنّ اللفظ بعدها فيه ما فيه من انزياحات التركيب والدلالة ما سيتناوله الباحثان.

ونلحظ في الأقسام الالتفات لمخلوقات كونيّة وظواهر طبيعيّة، كما في قَسَم سورة الطّارق بالسّماء والأرض، وسورة الشّمس، وهي بالجملة مِمّا لا يخفى على أحد، فكلّ متلقٍّ قادرٌ على فهم التّركيب ولو ظاهريًّا، ومن ثَمّ إدراك اللذّة التي يُضفيها التّوازي من نغمٍ بادٍ، وتقابل، وسجع.

وعناصر التّركيبيّن التي صنعت التّوازي ثلاثة: " وَٱلَّيۡلِ/ وَٱلصُّبۡحِ" اسما جنس متساويان في عدد الحروف معرّفين بالأداة المُدغمة في مطلع كلّ منهما، وفعل رباعيّ "عسعس" يقابله فعل خماسيّ "تنفّس" قفلا التّركيبيّن وكانا مطيّة الفاصلة المسجوعة، يفصل بينهما (إذا) الظّرفيّة الزّمانيّة، والفارق الذي نقلهما للتّوازي غير التّامّ هو افتراق الفعلين في الصّيغة الصّرفيّة وعدد الحروف، فالأوّل على فَعلَل، والثّاني تَفعّل فلا ينطبقان، وكان في افتراقهما ضرورةٌ تُفضي إلى مدلول افتراق الليل عن الصّبح.

جاء هذا القسم مسبوقًا بقسم لكن على غير توازٍ أقسم الله فيه بأجرامٍ من النجوم أو الكواكب: ﴿فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلۡخُنَّسِ (15) ٱلۡجَوَارِ ٱلۡكُنَّسِ﴾ [التكوير (15-16)]، وتبعهما القسم في التّركيبيّن المتوازيين: ﴿وَٱلَّيۡلِ إِذَا عَسۡعَسَ (17) وَٱلصُّبۡحِ إِذَا تَنَفَّسَ﴾ [التكوير (17-18)]، لما في تعاقب الليل والنّهار من انتظام وانضباط، في المقابل فإنّنا لا نعلم الكثير عن مدى انتظام الأجرام من الجواري الكنّس، والعسعسة: إقبال الظّلام أو إدباره، فهو من الأضداد[64]، فالفعل مزدوج الدلالة ذاهبٌ في اتّجاهين، أو يحمل دلالة زمانين متقابلين في آنٍ معًا، وهذا ينسجم بوصفه جزءاً من تركيبين متقابلين، "وبذلك يكون إيثار هذا الفعل لإفادته كلا حالين صالحَين للقَسم به فيهما"[65]، ومن ناحية أخرى فإنّ تضعيف الفعل بتكرار مقطعه موحٍ بالدّلالة المزدوجة في الإقبال والإدبار، ومؤشّر على تكرار عسعسة الليل، فإقبال الظّلام يتبعه إدباره، وإدباره متحقّقٌ في "ٱلصُّبۡحِ"، وهو التّركيب التّالي، وهكذا في كلّ يوم، فتكرار المقطع وازدواج الدّلالة يأخذان إلى حقيقة تكرار الحدث، ثمّ يأخذان إلى تناسبٍ مع حقيقة التّوازي التكراريّة، فالجزء من التركيب يمثّل نوع تكرار ليكون بمثابة المفتاح لتكرار آخر يجمع التركيب كاملًا بالتركيب بعده، أشبه بمتسلسة تكرار شديدة التّماسك، وهذا يأخذنا إلى قول الجرجاني (471هـ): "لا نظمَ في الكَلِم ولا ترتيب حتّى يعلق بعضها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسببٍ من تلك"[66]، وهو عينُ ما سبق تفصيله من تماسكٍ.

والتّنفّس خروج النّسيم من الجوف، ونفّس الله كربته، وذلك أنّ في خروج النّسيم روحٌ وراحة[67]، وقد يُراد به السَّعة[68]، والانزياح في التّركيب يتصدّر المشهد، الصبح كائن حيّ يستنشق الهواء العليل، "فالصّبح حيّ يتنفّس أنفاس النّور"[69]، أو هو الضّوء يزيح الظّلام شيئًا فشيئًا، ويأخذ بالانتشار كأنّه نسيم ينتشر في المكان رويدًا رويدًا، وعلى أيّ وجه كان فالصّورة الفنيّة في ذهن المتلقّي تأخذ في الإشراق، وتتبدّى مع جمالها عظمة الله الخلّاق، وانسيابيّة المشهد وسلاسته وتدرّجه حتّى يفترش الضّوءُ المكان، في حدث متكرّر كلّ صبح.

وكما اتّسعت دلالة عسعسة الليل الزّمانية لتشمل الإقبال والإدبار في التركيب الأوّل، يزيدها التّركيب الثّاني اتّساعًا بذكر الصبح، فتتصل الدلالات: إقبال الظلام ثمّ إدباره، ثم تنفّس الصّبح، فكأنّ الرّقعة الزّمانيّة التي تنتج عن التّركيبيّن معًا كبيرة ممتدّة، وهو ما يُناسب الصّورة الذّهنية للمشهد الذي يخلقه هذا القسم من امتداد آفاق الكواكب ومسارات النجوم، وما يُغطّيه الليل، وما يشرق عليه الصّبح، وهي آفاق لا شكّ واسعة.

وأنفاس الصّبح تناسبها أنفاس الأصوات المهموسة التي صيغ مِنها التّركيبان، فالصّوت الأبرز فيهما هو السّين، وتجد الصّاد أيضًا، والفاء المضعّفة، كلّها مهموسات يجري معها النّفَس، والسّياق على درجة عاليةٍ من الموسيقى التي لا تخطئها أذن، جرسٌ هادئٌ سلسٌ خافتٌ، يوحي بِهدْأَة الليل، وانسياب نسمات الصّباح.

ويأتي هذا القسم ذو الجرس الهادئ المُنساب في سورة التكوير التي أكملت ثلاث عشرة آية في وصف أهوال القيامة - كما سبق - وفساد أحوال الكون وأجرامه فيها، في صورة من الحركة العنيفة والاضطراب، ليكون القسم صورة مقابلة على النقيض تمامًا ليفترق في حسّ المتلقّي حال الدنيا عن القيامة، فيقدر لكلّ دار قدرها، ويوليها بما يكون خيرًا، ويُناسب هذا التناقض الإيقاعي والمضمونيّ التقابل الدلالي في صيغة القسم التي أشار إليها الباحثان.

أمّا المقسم عليه فهو متعلّق بالقرآن الكريم وبالرّسول الملَكيّ الذي حمله إلى الأرض: ﴿إِنَّهُۥ لَقَوۡلُ رَسُولٖ كَرِيمٖ﴾ [التكوير(19)] يقول السّعدي عن القسم وجوابه: "وهذه آيات عِظام أقسم الله بها على علوّ سند القرآن وجلالته... "إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ"، وهو جبريل عليه السّلام " فالقسم عظيم يناسب جلال المقسَم عليه وجلال حامله من الملائكة، وهو قصدٌ لتمكين هذا التعظيم في النّفوس، وإرساء هذه العقائد، ويكون ما اجتمع في القَسَم من جمال وانزياح وإيقاع مُهيّئًا لأقدار

الجلال في جوابه، وما فيه من اتّساعِ مساحة زمانيّة وكونيّة نوعً إدراكٍ للرّحلة الأكرم من السّماء إلى الأرض في شأن تنزيل القرآن الكريم.

وغير بعيدٍ عن هذا، يقول الله تعالى في سورة الانشقاق: ﴿فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلشَّفَقِ (16) وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ (17) وَٱلۡقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ﴾ [الانشقاق(16-18)]، والسّورة فيما يسبق القسم في أحداث القيامة ومشاهدها، كما هو في الموضع السّابق من سورة التّكوير، فالنّسق واحد مع اختلاف التّفاصيل، فالأهوال في مطلع السّورة في الأجرام الكونيّة، ومشهد القيامة والجزاء، غير أنّ مقطع الجزاء في سورة الانشقاق أطول منه في سورة التكوير، مع اختلاف الإيقاع بشكل ملحوظ، "إنّها سورة هادئة الإيقاع، جليلة الإيحاء، يغلب عليها هذا الطّابع حتّى في مشاهد الانقلاب الكونيّة التي عرضتها سورة التّكوير في جوّ عاصف، سورةٌ فيها لهجةُ التّبصّر المشفق الرّحيم... وفي إيحاءٍ هادئ عميق"[70]، فالمفارقة في الإيقاع رغم توافق المضامين العامّة أمرٌ بادٍ؛ ولهذا يقف الباحثان أمام سرّ تغاير الإيقاع ودلالاته، فيبدآن من مفهوم الألفاظ والتراكيب إلى مدلولات الموسيقى والإيقاع.

يمتد القسَم في آيات ثلاث في تراكيبٍ ثلاثة، غير أنّ التّوازي يقع في التّركيبيّن الأخيرين، مع ملاحظة اتّفاق الفاصلة في الآيات الثلاث جميعًا، وقد أقسم الله في هذا الموضع بآيات الليل، فأقسم بالشّفق الذي هو بقيّة نور الشّمس، والذي هو مُفتتح الليل، وأقسم بالليل وما احتوى... وأقسم بالقمر إذا امتلأ نوره بإبداره[71]، فمفردات التراكيب تبدو أكثر هدوءًا من القسم في سورة التكوير، فقد غادرت الشمس، وأرخى الليل سدوله على المخلوقات، وبدا القمر بدرًا، فمظاهر من الجمال في المشهد لا تخطئها عين، فكلُّ متلقٍّ قد رسم صورةً للمشهد في ذهنه غايةً في الهدوء والجمال، يقول سيّد قطب في رسم المشهد: "فالشّفق هو الوقت الخاشع المهيوب بعد الغروب، يحسّ القلب بمعنى الوداع وما فيه من أسًى صامتٍ وشجًى عميق، كما يحسّ برهبة الليل القادم، "وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ": وهو الليل وما حمل وما جمع، بهذا التّعميم والتّجهيل، والليل يحمل ويجمع ويضمّ الكثير، ويذهب التأمّلُ بعيدًا وهو يتَقَصّى ما يجمعه الليل ويضمّه، وما يحمله من أشياء وأحياء وأحداث ومشاعر، "وَٱلۡقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ": وهو القمر في ليالي اكتماله، وهو يفيض الأرضَ بنوره الحالم الخاشع الموحي بالصمت الجليل والسّياحة المديدة"[72]، فلون الشّفق يصبغ الأفق، ثمّ الظلام الذي يلفّ كلَّ شيء دون تحديد، إلّا من نور البدر التي يملأ تجويف السّماء، ثمّ إنّ تلك المشاهد مشفوعة بذلك الإيقاع الذي تأتي به الآيات مجتمعة: "فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلشَّفَقِ (16) وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ (17) وَٱلۡقَمَرِ إِذَا ٱتَّسَقَ"، فالمشهد يعانق الإيقاع، والصورة الذهنيّة البصريّة تنسجم مع الحقائق السمعيّة للآيات.

والتّوازي في التّركيبيّن الأخيرين غير تامّ، فقد افترق التركيبان في الأداة الوسطية، ما بين ما المصدرية، وإذا الظّرفيّة، وهو استبدال المعجمات في التّوازي غير التّامّ، فيكون في التركيب الأوّل قسمان: قسم بالليل، وقسم بوسقه، وفي الثاني قسم بالقمر حال يكون بدرًا، وافترقا في الفعل بعد الأداة: "وَسَقَ / آتَّسَقَ" غير أنّ انسجامهما جاء في ناحيتين: الناحية الدلاليّة، فالاتّساق مُطاوعةٌ من الوسق[73]، فالليل وسق الأجرام والكائنات، بمعنى جمعها ولفّها بظلامه، فاستجاب القمر وطاوع الليل وانضوى تحت لوائه، فالقمر من جند الليل، وانسجما من ناحية صوتيّة، ذلك أنّ الأصوات في الوصل متساوية، فالقارئ يقرأ في التّركيب "وَمَا وَسَقَ": ستّة أصوات متتابعة، كذلك يقرأ في التركيب "إِذَا آتَّسَقَ" ستّة أصوات؛ لأنّ الوصل يقضي بحذف الألف من "إِذَا" لالتقاء السّاكنين، وتسقط همزة الوصل من "آتَّسَقَ" فتُقرَأ: (إِذَتَّسَقَ)؛ فيكون النّاتج الصّوتيّ في التّركيبيّن متساويًا في عدد الأصوات وإن اختلفت المباني، وهكذا ينتظم الإيقاع في دندنته على أُذُن المتلقّي ونفسه.

ولا يُغفل دور الفاصلة القافِيَّة في تمكين القسَم بالرّغم من هدوئه، فالقلقلة في الوقف على رؤوس الآي لها دورها في إنتاج الدلالة، ولمّا كانت الحركة هي سِمة القلقة الأساسيّة فإنّ في المشهد حركةً توافق حركة المقسم عليه، وفي تَصَعُّد القاف استعلاءً تناسُبٌ وانسجامٌ مع تصعّد الحركة في المقسم عليه، وكذلك الشّأن في اجتماع السّين المهموسة الرخوة الرقيقة مع القاف المجهورة الشديدة المفخّمة، والمُقسَم عليه: (لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَن طَبَقٍ) سورة الانشقاق(19)، وهي أحوال الإنسان المتغيرة في خلقه، ومعاشه، وبلائه، وموته، وحسابه، وتقلّبات الأمر عليه[74]، وهي متتالية متغيّراتٍ متلاحقة، فيها من الحركة ما يُناسب حركة القاف المُقلقلة، وفي تلك الأحوال أيضًا من المتناقضات والمفارقات ما حملته دلالات اجتماع السين بالقاف، وهكذا تتّحد الظواهر الصوتيّة في التركيب كلّها لتأخذ النّصّ إلى دلالاته المقرّرة المُحتشدة فيه.

ومن جهةٍ مغايرة، فإنّ مفردات القسم تتناسب في دلالاتها مع المُقسَم عليه، يقول ابن عاشور: "ومناسبة الأمور المُقسَم بها هنا للمُقسَم عليه؛ لأنّ الشّفق والليل والقمر تخالط أحوالًا بين الظُّلمة وظهور النّور معها، أو في خلالها، وذلك مناسبٌ لما في قوله: "لَتَرْكَبُنَّ طَبَقًا عَن طَبَقٍ" من تفاوت الأحوال التي يختبط فيها النّاس يوم القيامة، أو في حياتهم الدّنيا"[75]، ففي الصّورتين من التخليط بين الأحوال المتضادة والمتناقضة ما يجمع بينهما في نسقٍ دلاليّ واحد متكاتف.

وورد في تفسير الآية ما يُشير إلى الصّعود على اختلاف دلالاته منها: "واعلم أنّ في هذه الحروف قراءتين سبعيّتين مشهورتين، إحداهما: لتركبَنّ بفتح الباء.. فالفاعل في الخطاب الواقع على النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم، أي لتركبَنّ حالًا بعد حال فتترقّى في الدّرجات درجةً درجةً... ومنه: أي لتصعَدَنّ يا مُحمّد سماءً بعد سماء، وقد وقع ذلك ليلة الإسراء"[76]، وذكر ابن عاشور ما إفادته الصّعود، يقول: "و(عَن) بمعنى بَعْد، والبعديّة اعتباريّة، وهي بعديّة ارتقاء"[77]، وهو ما أشار إليه الباحثان من تناسب صوت القاف المستعلي مع صورة الصّعود التي ترسمها الآية، فيستعلي الصوت موافقًا استعلاءَ ما تشير إليه الآية.

وهكذا تسكب الآيات والتراكيب مفرداتها وإيقاعاتها بتناغم، فتأخذ كلُّ مفردة أدوارًا جماليّة متعدّدة في مستويات مختلفة دلاليّة، وتركيبيّة، وصوتيّة.

الخاتمة والنتائج:

خلص هذا البحث الذي تناول ظاهرة التّوازي في أسلوب القسم في جزء عمّ إلى جملةٍ من النّتائج، كان من أبرزها:

1- كان التّوازي بشقّيه: التّامّ، وغير التّام أحد الظّواهر الأسلوبيّة التي برزت في أسلوب القسم في سور جزء عمّ، وكانت تراكيبه مكوّنة من معجمتين لكلّ تركيب أو ثلاث، وتعدّدت فيها الصّيغ الصّرفيّة والتّركيبيّة، وأدّت أدوارًا مختلفة.

2- ساهم التّوازي في إنتاج دلالات النّصوص القرآنية في جزء عمّ، مُحدثًا انسجامًا في مستويات اللغة الصّوتيّة والتّركيبيّة والدلاليّة، الأمر الذي أدّى إلى تكثيف مدلولات النّصوص والتّراكيب موضع التّوازي.

3- تعدّدت مواطن أسلوب القسم التي ظهر فيها التّوازي في جزء عمّ، ما بين مطالع السّور وأواسطها، وقد عملت الظاهرة في مطالع السّور على لفت المتلقّي باعتبار أنّ المطالع من وظائفها شدّ انتباه القارئ أو السّامع، وتهيئته لمدلولات النصّ بعدها، بينما تميّزت الأقسام في أواسط السّور بارتباطها المتين مع محاور السّور حيث جاءت، وعملت على توكيد مدلول الآيات السّابقة بالإقسام عليها، أو الإشعار بها في القسم، الأمر الذي أحدث انسجامًا بين مضامين السّورة وجرس القسم ومضمونه من حيث التركيب، والإيقاع، والدلالات.

4- ساهمت بعض الأصوات في التّراكيب بإحداث أثر دلاليّ، أو تدعيم دلالات موجودة ظاهرة، لا سيّما حال تكرّرت الأصوات في التّركيب بشكل بارز مُحدثةً فرقًا في الجرس، أو حال تكرّرت ظواهر صوتيّة نحو القلقلة التي كان لها دورها في الإيقاعات القويّة، وصناعة الدلالات، كذلك أصوات الفاصلة في الامتداد السّمعيّ أو الاختلاف، أو الحركة التي لزمت بعض المشاهد، وعمل إيقاعاها وجرسها على تفعيل المعاني الخاصّة بكلّ مقطعٍ منها بما يتناسب مع الدلالات المحيطة به.

5- اختلفت لهجات الإيقاع التي قدّمها التّوازي، فمنها ما قدّم لهجة حاسمة صارمة بإيقاعه، ومنها ما جاء سلسًا منسابًا سهلًا، وفي مواطن أخرى كان الإيقاع قويًّا صاخبًا، ومنها هامِسًا رقيقًا، ثمّ كان لهذه اللهجات المختلفة أثرٌ في صياغة جوّ السّورة وطبيعة الخطاب.

6- احتشد عددٌ من الظواهر الأسلوبيّة في بعض مواطن التّوازي من مثل المقابلة، والسجع المرصّع، والترصيع، وعدد من الانزياحات؛ الأمر الذي جعل التّراكيب ممتلئة بالمعاني، عميقة في الدلالات، عالية الذّوق في الإيقاع.

7- أسهم التّوازي بإضفاء الجماليّات على الصّور الفنيّة، لا سيّما الحركية لما في الإيقاع من أثرٍ في تحريك المشهد، أو اللوحات الفنيّة التي تبدّى فيها المشهد واللون، فجاء الإيقاع بمثابة الخلفيّة الصوتيّة الموحية التي تُقرّب الحدث والمشهد من المتلقّي.

8- شكّلت الظواهر الطبيعية والأجرام والأفلاك والمخلوقات من مثل الملائكة أو الخيل والليل والنهار، والشمس والقمر، والسماء والأرض، وغيرها مادة القسم ممّا كان في سياق التّوازي في جزء عمّ.

9- تراوحت أجوبة القسم في الأقسام المتوازية بين إثبات العقائد الكبرى في الإسلام، وإرساء أسس التّصور الإسلاميّ، وبين تبيين بعض طبائع النّفس البشريّة بهدف التّبصر بالنّفس والسّعي في إصلاحها، أو بيان مسالكها ومآلاتها، وقد امتثل بعضها لظاهرة التّوازي فكان الجواب في تراكيب متوازية، وبعضها الآخر كان على غير التّوازي في نظمه، وقد خضع شيءٌ منها للحذف وتُرك فيه التقدير للسّياق.

10- غلب على التّوازي في مطالع السّور في جزء عمّ أن يكون تامًّا، بينما غلب على التّوازي في أواسط السّور في الجزء نفسه أن يكون غير تامٍّ.

11- تُنتج بعض أنماط التّوازي بؤرًا بتكرار الإحالة إليها، يتمحور حولها النصّ أو التراكيب المتوازية، مُحدثة لها أهميّة خاصّة لافتة لتعيّن دلالاتٍ ما بخصوصها أو لإثارة قضايا تريدها الآيات حول تلك البؤرة.

12- قد يقع التشابه في الأنساق العامّة والمدلولات في القسم في التراكيب المتوازية بين سورةٍ وأخرى، فقد وقعت نحو هذه المشابهة بين أقسام سورتي النازعات والعاديات في التّوازي التامّ في مطالع السّور، وبين أقسام سورتي التكوير والانشقاق في التّوازي غير التام في أواسط السّور.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

ابن الأثير، ضياء الدين، **المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر**، ت: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة.

التهانوي، محمد بن علي، **كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، ت: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت،ط1.

جاكبسون، رومان، **قضايا الشعريّة**، تر: محمد الولي، ومبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1988م.

الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، ت: محمد عبده، ومحمد رشيد رضا، المكتبة التوفيقية، القاهرة.

ابن جعفر، أبو الفرج قدامة، جواهر الألفاظ، ت: محمد محيي الدين عبدالحميد، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1932م.

الجعيدي، محمود محمد، **الجمل المتوازية في ديوان أبي القاسم الشّابيّ** دراسة نحوية دلاليّة، مجلة كليّة الآداب جامعة المنصورة، عدد32، 2003م.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، **سر صناعة الإعراب**، ت: علاء أبو شنب، المكتبة التوفيقيّة، القاهرة.

حسن، عبّاس، **النحو الوافي**، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

الدارمي، عبدالله، **سنن الدارمي**، ت: حسين أسد، دار المغني للنشر، السعودية، ط1.

الدّقيقي، تقيّ الدين، **اتّفاق المباني و افتراق المعاني**، ت: عبدالرؤوف جبر، دار عمان الأردن، عمّان، ط1، 1985م.

الزبيدي، محمّد مرتضى، **تاج العروس من جواهر القاموس**، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2017م.

الزمخشري، محمود بن عمر:

- **الكشّاف، ت: مصطفى حسين، دار الريّان للتراث، القاهرة، ط3، 1987م.**
- **المفصّل في علم العربية، ت: فخر قدارة، دار عمار، عمان، ط1، 2002م.**

الزنّاد، الأزهر، **نسيج النص بحث فيما يكون الملفوظ نصًّا**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.

الزهيري، محمود حسين، **الأدب الراشدي والأموي**، دار الفكر، الأردن، عمان، ط1، 2015م.

السعدي، عبدالرحمن، **تيسير الكريم الرّحمن في تفسير كلام المنّان**، ت: عبدالرحمن اللويحق، دار مجلة البيان، الرياض.

سيبويه، عمرو بن عثمان، **الكتاب**، ت: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3

السيوطي، عبدالرحمن، **شرح عقود الجمان في المعاني والبيان**، ت: إبراهيم الحمداني وأمين الحبّار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011م.

الشنقيطي، محمد الأمين، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، دار عطاءات العلم، الرياض، ط5، 2019م.

ابن عاشور، محمد الطاهر، **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م.

عباس، فضل حسن، **علوم القرآن**، دار النفائس، الأردن، عمان، ط9، 2018م.

عبد المطلب، **محمد، البلاغة العربيّة قراءة أخرى**، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر، الجيزة، ط2، 2007م.

العربي، عبدالله، **بلاغة التّوازي في السّور المدنيّة**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في جامعة وهران في الجزائر.

العسكري، أبو هلال، **الصناعتين: الكتابة والشعر**، ت: محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998م.

عفيفي، أحمد، **نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي**، مكتبة زهراء الشرق، مصر، القاهرة، ط1، 2001م.

علاوي، عبدالرحمن، **بنية التّوازي في النص القرآني رؤية نقدية جماليّة**، مجلة الآداب، العدد 120، 2017م.

علوي، عبدالجبار، **بنية التّوازي في شعر البارودي**، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، ع7، 2017م.

ابن فارس، أحمد، **مقاييس اللغة**، ت: عبدالسّلام هارون، دار الفكر، دمشق، 1979م.
الفهداوي، صالح، **الأسس التّعليمية في التذوّق الموسيقي**، دار صادر للنشر، بيروت.
ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم:
غريب الحديث، ت: عبدالله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1997م.
تفسير غريب القرآن، ت: السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، ط1، 1978م.
قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، دار الشروق،القاهرة، ط32، 2003م.
قمرة، كرام، **الرباعي المكرّر في القرآن الكريم، دراسة صوتيّة دلاليّة**، مجلة علوم اللغة وآدابها، ج13، العدد1.
الكلبيّ، محمد بن أحمد بن جُزَيّ، **تقريب الوصول إلى علم الأصول**، ت: محمد حسن، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2003م.
محمد، عزة شبل، **علم لغة النص النظريّة والتطبيق**، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009م.
مصلوح، سعد، **تجربة نقدية نحو آجروميّة النصّ الشّعريّ**، فصول، ع(1،2) ج10، 1991م.
مفتاح، محمد، **مدخل في قراءة النص الشّعري**، مجلة فصول، ج16، العدد الأول، 1997م.
النسفي، عبدالله بن أحمد، **مدارك التنزيل وحقائق التأويل**، ت: يوسف بديوي ومحيي الدين مستو، دار ابن كثير، دمشق، ط10، 2022م.
ابن هشام، عبدالله جمال الدين بن يوسف، **أوضح المسالك على ألفيّة ابن مالك**، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، 2009م.

الهوامش:

.

i- ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، ت: عبدالسّلام هارون، دار الفكر، 1979، دمشق، مادة "وزي".
ii- الزبيدي، محمّد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2017، مادة "وزي".
3- مصلوح، سعد، تجربة نقدية نحو آجروميّة النصّ الشّعريّ، فصول، ع (1،2)،ج10، 1991، ص159.
4- محمد، عزة شبل، علم لغة النص النظريّة والتطبيق، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009، ص131.
5- مفتاح، محمد، مدخل في قراءة النص الشّعري، مجلة فصول، ج16، العدد الأول 1997، ص259.
6- الدّقيقي، تقيّ الدين، اتّفاق المباني وافتراق المعاني، ت: عبدالرؤوف جبر، دار عمان الأردن، عمّان، ط1، 1985، ص2.
7- انظر، جاكبسون، رومان، قضايا الشعريّة، تر: محمد الولي، ومبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1988، ص67.
8 - عفيفي، أحمد، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، القاهرة، ط1، 2001م، ص111.
9- انظر، عبد المطلب، محمد، البلاغة العربيّة قراءة أخرى، الشركة المصريّة العالميّة للنّشر، الجيزة، ط2، 2007، ص400.

10- ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم، غريب الحديث، ت: عبدالله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 197، 542/1.

11- ابن جعفر، أبو الفرج قدامة، جواهر الألفاظ، ت: محمد محيي الدين عبدالحميد، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1932، ص3.

12- العسكري، أبو هلال، الصناعتين: الكتابة والشعر، ت: محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1998، ص411.

13- انظر، السيوطي، عبدالرحمن، شرح عقود الجمان في المعاني والبيان، ت: إبراهيم الحمداني وأمين الحبّار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011، ص 347.

14- قطب، سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق،القاهرة، ط32، 2003، 6/ 3800.

15- الدارمي، عبدالله، سنن الدارمي، ت: حسين أسد، دار المغني للنشر، السعودية، ط1، رقم الحديث: 3358.

16- الزمخشري، محمود بن عمر، المفصّل في علم العربية، ت: فخر قدارة، دار عمار، عمان، ط1، 2004، 835/2.

17- سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، ت: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 3/ 104.

18- الجعيدي، محمود محمد، الجمل المتوازية في ديوان أبي القاسم الشّابيّ دراسة نحوية دلاليّة، مجلة كليّة الآداب جامعة المنصورة، عدد32، 2003.

19- ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر، ت: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، 1/ 95.

20- جاكبسون، قضايا الشّعريّة، ص67.

21- الزهيري، محمود حسين، الأدب الراشدي والأموي، دار الفكر، الأردن، عمان، 2015، ط1، ص114.

22- انظر، النسفي، عبدالله بن أحمد، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ت: يوسف بديوي، ومحيي الدين مستو، دار ابن كثير، دمشق، ط10، 2022، 3/ 595.

23- ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، 30/ 60.

24- علوي، عبدالجبار، بنية التّوازي في شعر البارودي، مجلة آفاق العلوم، جامعة الجلفة، ع7، 2017، ص11.

25- الفهداوي، صالح، الأسس التّعليمية في التذوّق الموسيقي،دار صادر للنشر، بيروت، ص1.

26- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 29/ 419.

27- عباس، فضل حسن، علوم القرآن، دار النفائس، الأردن، عمان، ط9، 2018م، ص341.

28- التهانوي، محمد بن علي، كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ت: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996م، 2/ 1498.

29- انظر، حسن، عبّاس، النحو الوافي ، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 167/2.

30- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 65.

31- انظر، النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، 3/ 596.

32- انظر، ابن عاشور، التحرير والتنوير، 3/ 65.

33- السعدي، عبدالرحمن، تيسير الكريم الرّحمن في تفسير كلام المنّان، ت: عبدالرحمن اللويحق، دار مجلة البيان، الرياض، ص1101.

34- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 500.

35- العربي، عبدالله، بلاغة التّوازي في السور المدنيّة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في جامعة وهران في الجزائر، ص50.

36- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 502.

37- قطب، في ظلال القرآن، 6/ 3957.

38- انظر، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، ت: علاء أبو شنب، المكتبة التوفيقية، القاهرة، 1/ 85.

39- انظر، النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، 3/ 673.

40- انظر، السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان، ص1101.

41- انظر، النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التّأويل، 3/ 628.

42- الزبيدي، تاج العروس، مادّة "صدع".

43- ابن هشام، عبدالله جمال الدين بن يوسف، أوضح المسالك على ألفيّة ابن مالك، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، 2009، 3/ 150، حاشية رقم 1، محمد محيي الدين عبد الحميد.

44- السيوطي، شرح عقود الجمان، ص345.

45- انظر، ص7 من هذا البحث.

46- السيوطي، شرح عقود الجمان، ص345.

47- قطب، في ظلال القرآن، 6/ 3880.

48- قطب، في ظلال القرآن، 6/ 3880.

49- الزمخشري، محمود بن عمر، الكشّاف، ت: مصطفى حسين، دار الريّان للتراث، القاهرة، ط3، 1987، 4/ 736.

50- الكلبيّ، محمد بن أحمد بن جُزَيّ، تقريب الوصول إلى علم الأصول، ت: محمد حسن، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2003، ص146.

51- انظر، الجعيدي، الجمل المتوازية في ديوان أبي القاسم الشّابّي، ص11.

52- علوي، بنية التّوازي في شعر البارودي، ص12.

53- الزنّاد، الأزهر، نسيج النص بحث فيما يكون الملفوظ نصًّا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993، ص118.

54- طحاها: بسطها، ابن قتيبة، عبدالله، تفسير غريب القرآن، ت: السيد أحمد صقر، دار الكتب العلمية، ط1، 1978، ص529.

55- وتكون ما بمعنى مَن، ابن قتيبة، تفسير غريب القرآن، ص529.

56- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 369.

57- العربي، عبدالله، التّوازي في السّور المدنية، ص52.

58- السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان، ص1092.

59- الزمخشري، الكشاف، 4/ 759.

60- انظر، المصدر نفسه، 4/ 759.

61 - السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص1092.

62- علاوي، عبدالرحمن، بنية التّوازي في النص القرآني رؤية نقدية جماليّة، مجلة الآداب، العدد 120، 2017، ص105.

63- الزهيري، الأدب الراشدي والأموي، ص70.

64- انظر، قمرة، كرام، الرباعي المكرّر في القرآن الكريم، دراسة صوتيّة دلاليّة، مجلة علوم اللغة وآدابها، ج13، العدد 1، 2021، ص9.

65- ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج30، ص154.

66- الجرجاني، عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، ت: محمد عبده، ومحمد رشيد رضا، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ص54.

67- ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة "نفس".

68- انظر، الزبيدي، تاج العروس، مادّة "نفس".

69- قطب، في ظلال القرآن، 6/ 3824.

70- قطب، في ظلال القرآن، ج6، ص3865.

71- انظر، السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان، ص1082.

72- انظر، قطب، في ظلال القرآن، 6/ 3868.

73- انظر، ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 227.

74- انظر، النسفي، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ج3، ص621، والسعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنّان، ص1082.

75- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 226.

76- الشنقيطي، محمد الأمين، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار عطاءات العلم، الرياض، ط5، 2019، 3/ 155.

77- ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/ 229.

الاستدعاء السّياقي في القرآن الكريم "مقاربة تحليلية"

أ.د. فايز مد الله الذنيبات* د. أحمد عيد الكريم الملقي** د. حسين عبد الكريم البطوش***

تاريخ وصول البحث: 2025/1/6م تاريخ قبول البحث: 2025/4/27م

الملخص

خلفية الدراسة ومشكلتها: فاعليّة الاستدعاء السياقي، والاستيفاء، والمحور الدلالي في تفسير ظاهرة تكرار القصص في القرآن الكريم.

الأهداف: تحاول الدراسة تقديم مفهوم الاستدعاء السياقي، وكذلك مفهومي الاستيفاء، والمحور الدلالي - وهما من توظيف الباحثين - وتطبيق هذه المفاهيم على عيّنة من الآيات القرآنية التي تضمّنت تكرار القصص في القرآن الكريم من أجل تفسير هذه الظاهرة من خلال استعراض المحور الدلالي الخاص بكلّ سورة وردت فيها القصّة المخصوصة، ثم تفسير سبب الاستدعاء وتحليله بناءً على ما يعرضه المحور الدلالي والاستيفاء.

الطرق المستخدمة: تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على استدعاء السياقات البلاغيّة للظاهرة وتحليلها.

النتائج: خلصت الدراسة إلى أن جزءاً من إعجاز القرآن لا يكمن في نظمه فقط، بل في انتظامه الذي يتشعب طولاً وعرضاً، ويتجاوز الآية والسورة إلى كليّة النصّ القرآني. وأن معرفة المحور الدلالي لأي سورة كفيل بتفسير مسارات المعنى داخل السورة نفسها. وأن مفهوم الاستدعاء في القرآن مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحور الدلالي للسورة. وأن مفهوم الاستيفاء من شأنه تفسير سبب الاختيار في القرآن الكريم وسبب الاستدعاء أيضاً.

التوصيات: أوصت الدراسة المهتمين بالوقوف على مفهوم التكرار في القرآن الكريم من حيث دقّة استدعائه ومراعاة المحور العام للسورة الذي من شأنه أن يبرر للدّارس سبب توظيف التكرار واستدعائه

.

الكلمات المفتاحية: الاستدعاء السياقي، الاستيفاء، القصص القرآني، المحور الدلالي.

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. **أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

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

Contextual Recall in The Holy Qur'an
An Analytical Approach

Abstract

Background and problem of the study: The effectiveness of contextual recall, interpolation, and the semantic axis in explaining the phenomenon of repeating stories in the Holy Qur'an.

Objectives: The study attempts to present the concept of contextual recall, as well as the concepts of interpolation and the semantic axis - which are employed by researchers - and apply these concepts to a sample of Quranic verses that include the repetition of stories in the Holy Qur'an in order to explain this phenomenon by reviewing the semantic axis of each surah in which the specific story appears, then explaining the reason for the recall and analyzing it based on what the semantic axis and interpolation present.

Methods used: The study follows the descriptive analytical method based on recalling and analyzing the rhetorical contexts of the phenomenon.

Results: The study concluded that part of the miraculous nature of the Qur'an does not lie in its arrangement only, but rather in its regularity, which is diverse in length and breadth, and goes beyond verse and surah to the entirety of the Qur'anic text. Knowing the semantic axis of any surah is sufficient to explain the paths of meaning within the surah itself. The concept of summons in the Qur'an is closely linked to the semantic axis of the Surah. The concept of interpolation would explain the reason for selection in the Holy Qur'an and the reason for summoning as well.

Recommendations: The study recommended those interested in understanding the concept of repetition in the Holy Qur'an in terms of the accuracy of its recall and taking into account the general focus of the surah, which would justify to the student the reason for employing repetition and recalling it.

Keywords: Contextual Recall, Interpolation, Quranic Stories, Semantic Axis.

المقدمة:

تنطلق هذه المقاربة من تصوراتٍ ثابتة منها: أن ما بين دفتيّ المصحف الكريم يكتنز أنواعاً من الإعجاز يصعب حصرها ويدخل في عدادها ما نطلق عليه: الانتظام العميق، وهو: الترابط الدلالي اللامتناهي في دقّته. وأن آيات السورة الواحدة تلتئم كلّها حول محور وتنجذب إليه بطرق الاستدعاء الدلالي أو التقاطع. وأن لكلّ سورة بِنيةً تَصوُّريةً قائمةً على قضيّة ما، وعادة ما تكون هذه القضية حاضرة في مستهلّ السورة. ويتمّ استدعاء الموضوعات القائمة على علاقة المشابهة معها بناءً على الاستدعاء السّياقي. وليس هذا كلّه موجوداً في ظاهر النصّ ومكشوفاً لكافّة المتلقين، وليس من صفات عظمة هذا القرآن أن يكون سطحياً في كلّيّاته، وإنما يكتنز أضعاف ما يظهر منه. وإن لم يكن كذلك لتسرّب الملل إلى القارئ عند معاودة القراءة. وقد جعل ربُّ العزّة معاودة القراءة عبادةً ساميّةً، كما جعل التدبّر ذروة هذه العبادة. وبما أنّه أعلى من شأن التدبّر وطالبنا به؛ ما يدلُّ على أن بعض مسالك هذا النصّ التي توصل إلى أعماقه وأسراره غير متوفرة بسهولة من القراءة الأولى.

وتنبثق أهميّة هذه الدراسة من تقديمها لمفاهيم ثلاثة متعلقة حصراً بالقرآن الكريم، وهي الاستدعاء والاستيفاء والمحور الدلالي، وقد تمّ انتخاب نماذج من آيات القرآن لتوضيح هذه المفاهيم. وفيما يخصّ منهج البحث؛ فهو وصفي تحليلي، يقوم على المقاربات التحليلية. أمّا عن الدراسات السابقة حول هذه المفاهيم، أو ما يقترب منها فلم يجد الباحثون من قدّم لمثلها، بيد أنّ ثمّة دراسات حامت بشكل أو بآخر حول الكلمات المفتاحية للبحث؛ فكان من أبرزها: "أثر السياق القرآني في الترجيح بين المعاني"[1]،

و"السياق وأثره في توجيه الخطاب القرآني في كتاب أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن للشنقيطي"[2]، و"أثر السياق في توجيه الدلالة القرآنية عند الشيخ حيدر حبُّ الله"[3].

ومن تساؤلات هذه المقاربة: ما الرابط بين الموضوعات المختلفة في السورة ومشهد مناداة موسى عند جبل الطور؟ لماذا جاءت مسارات المعنى على هذا النحو من الترتيب في سورة القصص؟ ما حاجة سياق سورة النمل للقصص الوارد فيه سواء أكان قصصا مكررةً أم غير مكررة؟

مدخل:

ينبغي قبل الولوج إلى الموضوع من أن نقف عند المفاهيم الثلاثة سابقة الذكر وهي من اجتهاد الباحثين؛ على أن فكرة المحور الدلالي (Semantic axis)، تتردد عند غير واحد من المعاصرين بمصطلحات مختلفة. بيد أنها لم تحظ بتعريف أو بسط وتوضيح؛ لهذا نقدّم عبر هذا المدخل تصورنا الخاصّ للمفاهيم على نحو من الآتي:

أولاً: المحور الدلالي: ونقصد به وفقاً لتعريفنا: حاصل ما تدلّ عليه موضوعات السورة مجتمعةً، فيكون هذا الحاصل عبارةً عن قضيّة عامّة، لها أصولها في الخطاب القرآني، ويصلح أن يكون عنواناً رديفاً للسورة. وما المحور الدلالي العامّ إلا مفهوم متطور له جذور قديمة ومفاهيم حديثة، تقترب منه من جهة التنظير لا التطبيق؛ فهو من أهمّ المؤطرات الكليّة التي تظهر للمتدبّر بجلاء خطوط الانتظام الكلّي في النصّ. إذ تظهر قدرته على لملمة شتات الاحتمالات التأويليّة في كونه يصوغ محوراً عاماً، تنتظم حوله موضوعات السورة، ويكون لهذا المحور حظٌ وافرٌ في الترجيح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ الباحثين يعدّون المحور الدلالي القاعدةَ التي تحبك خيوط الموضوعات كلّها، وتجعل منها لُحمةً بنائيّةً ودلاليةً موحّدةً، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن تعدد الموضوعات في نصّ ما، يحتاج إلى مسوّغ سياقي، يجعل لتباعدها الظاهريّ مرجعيّةً مسوغة من ناحية أولى، وأن مثل هذا المحور، لا ينشقّ عن العلاقات الدلاليّة إجمالاً من ناحية ثانية وفقاً لمن عرّف العلاقات الدلاليّة بمطلق معناها على أنها تجمع أطراف النصّ[4]، أمّا الباحثون؛ فيقصدون بالنصّ الكلي للقرآن الكريم. وليس ثمّة أداة توفر للباحث هذه الغاية أفضل من البحث الصحيح عن محور السورة. ويتمّ ذلك من خلال استخراج خيوط التقارب الخفيّة للموضوعات المتنوّعة وربطها بالعنوان (عتبة النصّ) والخطاب الرئيس الذي يطرحه النصّ، وعلاقة هذا الموضوع بغيره من الموضوعات الأخرى. ولأن فرضيّة المحور الدلالي خاصّة بالقرآن؛ فإن البحث عن المحور الدلالي يحتاج إلى تدبّره وإعادة النظر فيه.

وعليه؛ فإن تحليل الانتظام في الخطاب القرآنيّ؛ إنما يقوم على تعيين محور دلالي عام، يُستخلص عادةً من موضوعات السورة. ولا يكون هذا المحور - في المجمل – ضمن إجماع الباحثين؛ بسبب اختلاف زوايا النظر للسورة. وقد يكون للسورة الواحدة محاور عدّة، ويكون بين هذه المحاور علاقات دلاليّة قائمة على التقاطع أو التداعي.

وانطلاقاً من فكرة المحور الدلالي؛ فتأتي فكرة الاستدعاء السياقي لتفسّر لنا لماذا تمّ استدعاء هذه القصّة، أو هذا الجزء اليسير من القصّة على وجه التحديد، وهذا كلّه رهن بمعرفة المحور الدلالي.

ثانياً: الاستدعاء السياقي:

من الأهميّة بمكان التنويه بدايةً على أن مصطلح الاستدعاء السياقي (Contextual recall) مصطلح بكر للباحثين في هذه الدراسة، ويقصدون به: ذلك الداعي السياقي الذي يتطلّب تكرار حادثة ما، سبق ذكرها من باب مواءمتها لمحور سورة أخرى، وقد اقتضى التشابه والتداعي بين الموضوعات استدعاءَها؛ ما من شأنه أن يبرّر لنا جوانب التكرار التي وردت في القرآن، وسرّ جذب السور للموضوعات سواء أكانت جديدةً أم مكررةً من باب الانسجام والتناظر فيما بين وحدات الموضوعات داخل السورة، وقد يكون الاستدعاء لغايات المفارقة والتضادّ حيث يمثّل ظاهرةً نصيةً تقدّم تفسيراً لمسارات المعنى داخل الخطاب المخصوص، بيد أنها أكثر استعمالاً في موضوع تكرار القصص والأحداث. ويكون من أغراض ظاهرة الاستدعاء السياقي- في أحايين كثيرة - المواءمة والانتظام بين الوحدات المتشابهة للمعنى.

ويضاف لما سبق، قيام هذه الظاهرة على فكرة التشابه والتلاقي بين الموضوعات في السورة، حتى وإن كانت مكررةً؛ فثمّة حاجة في السياق، تقتضي استدعاء الموضوع أو القصّة من باب مواءمتها لبنية السياق، لكنَّ اللافت فيها أنها تأتي – أحيانا إذا ما تكررت - برواية أخرى، تكتنفها اختلافات لغويّة أو سرديّة عن سابقتها على الرّغم من وحدة الحدث وشخوصه؛ حيث نلفي لغة الخطاب يعتريها تغيير ما، أو تبدّل في وصف الأحداث وترتيبها.

ومن الغرابة بمكان، ليس نظرة بعضهم إلى هذا العدول بعين الريبة فحسب، بل إنكار بعضهم الآخر أية فوارق في ظاهر المكونات المكررة للقصص على الرّغم من تجلّي هذه الفوارق بشكل ظاهر وبارز؛ فينطبق على بعضها مصطلح (العدول)؛ ليس من باب العدول عن القاعدة النحوية أو الصرفية - كما هو مألوف - بل العدول عن الرواية الأخرى للقصّة. وهنا يكون الاستدعاء السياقي ذا كفاءة في معالجة هذه التغييرات التي تطرأ على بِنية الحدث المكرر؛ لهذا تتجلى عظمة القرآن الكريم في قصديّة العدول عن الرواية السابقة من باب انتظام الرواية اللاحقة وسياقَها الجديد الذي وردت فيه من ناحية، وحتى تنتظم والمحورَ الجديد من ناحية أخرى، علاوة على استكناه فوائد التكرار التي تمثلت في الوظيفة الدينيّة والأدبيّة على أن الوظيفة الأولى؛ إنما

تختص بتأكيد الحكم الشعري، أما الثانية؛ ففي "تأكيد المعاني وإبرازها وبيانها بالصورة الأوفق والأنسب والأقوم"[5]، ولعلّ الأخيرة، تقترب بعض الشيء من بُغية دراستنا.

وبناءً على ما سلف؛ فإن لوجود الفوارق بين حدث مكرر في سياقين - مبرراً من صميم انتظام القصّة المكررة من سياقها الذي تنتظم له؛ فالعدول حينها مقصود من حيث يشكّل علامةً على انصهار المفردات والتراكيب في وحداتها السياقيّة الجديدة لتتواءم مع انتظام جديد، يحتّم التغيير. ونؤمن بقصديّة العدول عن المكونات المكررة؛ لأسباب كثيرة قد لا نحيط بها كلها، ولكننا أوجدنا سبباً خاصاً بالانتظام قانوناً، يجري تغييراته الحتميّة على لغة الخطاب لتكون ذاهبةً في اتجاه انتظامها الذي وضع لها. ولا يكون هذا من باب التناقض بين روايتين مختلفتين لحدث واحد؛ بل من باب إضافة تفاصيل جديدة للرواية المختزلة في موطن سابق، والتي قضى محور السورة وانتظامها العامّ اختزالها واختيار مقاطع محدودة منها لتتواءم و مستدعياتها. ثم تأتي تكملة الحدث من زاوية أخرى؛ تمنح القارئ إضافاتٍ تتواءم بدورها مع الانتظام الجديد.

ثالثاً: الاستيفاء:

يأتي الاستيفاء (fulfillment) استخلاصاً دقيقاً لعناصر الانتظام العجيب بين موضوعات السورة على أنّه عنصر تجزيء تفكيكي مستوحى من عنصر المكونات النصيّة. إذ يحتّم الانتظام الكلّي للنصّ أن يكوّن لدينا أداة فاحصة تمكّن المتدبّر/ المتلقي من استجلاء حقائق الانتظام وهيئاتها وأنواعها وطرقها وأقسامها، ونؤكد مرة أخرة على أنّها أداة افتراضية من استنتاج الباحثين عن غير سابق إشارة لها لدى المتقدمين والمتأخرين. وعليه؛ فيمكننا تعريف الاستيفاء على أنّه: درجة قصوى من درجات الانتظام الكلّي، يُعنى بالنصّ القرآني حصراً، يتمثّل في حصر أنواع المحور العامّ واستيفائه، أو متعلقات هذا المحور وتفصيل حالاته وأشكاله وإحصاء احتمالاته على نحو إحصائي إعجازي متباعد عن بعضه في المحتوى، بيد أنّه مترابط مع بعضه في التكامل. وكان ذهب بعض الأئمة والفقهاء إلى تعريفه في مجال الحقوق والعقوبات على أنّه استيفاء صاحب الحقّ حقّه[6]، وليس هذا مقصدنا من الاستيفاء. والحقّ؛ فقد استعصى على الباحثين تعريف الاستيفاء تعريفاً شاملاً. ويمكن تقسيم الاستيفاء وفقاً للعلاقة المنطقيّة إلى ما يلي:

-الاستيفاء التكاملي (التكميلي): يعتمد على فكرة (الأنسب من جهة منطقيّة)

-الاستيفاء الاستقصائي: ويعتمد على تصوّر وجوب استحضار أنواع الشيء وأقسامه وحصر حالاته كلّها.

-الاستيفاء التماثلي: وهو حصر جوانب الشيء عبر استحضار عيّنة واحدة على هيّئة نموذج لفرعها الكلّي.

ويؤمن الباحثون بقصديّة الاستيفاء في النصّ القرآني، واستحالة فرصة وجوده في أي نصّ إبداعي بشري دونما قصديّة وتكلّف واصطناع. لكن النصّ القرآني المعجز، يفاجئنا - في ظلّ خوضه بالمتلقي دروباً متنوعةً من الموضوعات عبر مسارات مختلفة – بمؤطِرٍ من مؤطرات الانتظام، جاء بشكل عجيب متناثراً في طيّات النصّ؛ ليجعل من هذا الذي يبدو متباعداً ويكأنّه نصّ علمي تحليلي إحصائي، يكشف لنا الأنواع والأشكال والهيّئات والحالات والأسباب والنتائج الخاصّة بالمحور الدلالي العامّ للنصّ. وهذه عجيبة عظمى من عجائب القرآن الكريم. فلو افترضنا جدلاً أنَّ المحور الدلالي للنصّ هو (الشكل الهندسي المربع)، يتوجّب علينا - إذا كان تقديرنا للمحور الدلالي صحيحاً- أن نجد في النصّ ذكراً للأشكال الهندسيّة الأخرى المتمّمة للانتظام كالمثلث والمستطيل والدائرة، ولا يكون هذا بشكل علمي مرتب، بل نجده متباعداً عن بعضه ومتداخلاً مع انتظامات جانبيّة كثيرة على هيّئة شبكة. ويصبح لدى المتدبّر تفسير موضوعي لاستحضار كلمة على حساب أخرى. وعطفاً على المثال السابق مثلاً؛ فنفسّر سبب ميل القرآن الكريم إلى استعمال كلمة (دائرة) في قوله تعالى: ﴿عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ﴾[7]؛ فإنك لن تجد غضاضةً في تفسير استعمالها على أنّه لغاية استيفاء عناصر الأشكال الهندسية.

واستناداً لما سبق؛ فإنَّ ثمّة محوراً عامّا لكلّ سورة تنتظم حوله الآيات، وأنَّ ثمَّة مستدعٍ؛ يقتضي تكرار بعض المعاني التي سبق ذكرها من باب مناسبتها لمعانٍ تُذكر للمرة الأولى. وهنا يدور الحديث في جانب منه حول التكرار في القرآن الكريم؛ ذلكم الذي اقتضته أسباب عديدة منها على وجه الخصوص (الانتظام) الذي يتم جزء منه من خلال المستدعي السياقي. وعليه؛ فلا بدّ للمتدبّر أن يصل إلى محور السورة؛ ليتسنى له على وجه الدقّة معرفة لماذا جاءت هذه القصص والتشريعات على هذا النحو، ولماذا هذه دوناً عن غيرها، وما العلاقة التي تربط بعضها ببعض؟

التطبيق:

المبحث الأول: استدعاء قصّة إحراق إبراهيم عليه السلام في سورة الصافّات:

وردت قصة إبراهيم في سورة الصافات، ولا بدّ من تحرير المحور الدلالي لهذه السورة حتى نتمكن من تفسير سبب الاستدعاء. وليس ثمّة اختلاف بين أهل التفسير[8] في أنَّ دلالة الصافات

هي ملائكة السماء. ويمكن أن ندعم هذا الرأي من آيات السورة نفسها استناداً إلى قوله تعالى على لسان الملائكة: ﴿وَمَا مِنَّا إِلَّا لَهُ مَقَامٌ مَّعْلُومٌ * وَإِنَّا لَنَحْنُ الصَّافُّونَ وَإِنَّا لَنَحْنُ الْمُسَبِّحُونَ﴾[9]، وقد يتبادر إلى الذهن سؤال عن الاختلاف في صيغة الجمع بين (الصافون) و(الصافات)، ويكمن الجواب في أنّه من ناحية جنس الملائكة فهم ليسوا إناثاً؛ فهم صافون. أمّا من ناحية هيّئة الاصطفاف؛ فهم يقفون في جماعات من الصفوف المتوالية ولكلّ منهم مقامه المعلوم.

ولا مريّة في إدراكنا من خلال هذا الاستهلال لسورة الصافات – إلى أنّها تتحدث عمّا يُعرف عند المتكلمين بـ (الأجسام اللطيفة) التي لا تُرى[10]. ويُدخلنا هذا الاستهلال في موضوع خلق الملائكة والأعمال التي تقوم بها. وجاء بعد الحديث عن الملائكة حديث عن الشياطين وقضيّة استراق السمع، فيقول تعالى ﴿إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ * وَحِفْظًا مِّن كُلِّ شَيْطَانٍ مَّارِدٍ * لَّا يَسَّمَّعُونَ إِلَى الْمَلَإِ الْأَعْلَىٰ وَيُقْذَفُونَ مِن كُلِّ جَانِبٍ * دُحُورًا وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ﴾[11]، ما يمهد السياق إلى تجاذبات عن هذه المخلوقات[12]. وقد أعقبت سورة الصافات حديثها عن الأجسام النورانيّة والنّاريّة بالتشبيه الذي حار فيه البلاغيون وهو قوله تعالى: ﴿أَذَٰلِكَ خَيْرٌ نُّزُلًا أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ * إِنَّا جَعَلْنَاهَا فِتْنَةً لِّلظَّالِمِينَ * إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ * طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ﴾[13]؛ ففي صورة طلع الزقوم مع رؤوس الشياطين محاور التقاء عديدة نحو: أن كلا من شجرة الزقوم والشيطان ملعونان بظاهر النصّ القرآني[14]. وهذا وجه من الانتظام لا نحسب أحدا سبقنا إليه على أن ثمّة مفارقةً حادةً بين طرفيّ الصورة نسوقها كالآتي: أن النّار تأكل الشجر، ولكن الزقوم شجرة فريدة، تنبت في النّار؛ فبدلاً من أن تتغذى عليها النّار وقوداً لها، تصبح جزءاً ملتحماً بالنّار، بل تتغذى على النّار، وتستمد طاقتها منها على الرغم من اختلاف ماهيّة كلاهما. أمّا الشيطان (طرف الصورة الثاني) المخلوق من النّار؛ فبدلاً من أن يكون جزءاً من النّار ويستمد طاقته منها وفقاً لتجانس ماهيّتهما، تأتي المفارقة من حيث يصبح الشيطان وقوداً للنار، وتتغذى عليه النّار وكأنه ليس جزءاً منها. وهذه أقصى حالات التغاير والمفارقة بين الماهيّة والمآل. فما هو في الأصل جزء من النّار يمكن أن يحرق الشجر، يحترق هو بالنّار. وما كان في الأصل وقوداً للنار يصبح جزءاً منها ويتغذى عليها؛ لذلك قال الله تعالى على لسان الجنّ: ﴿وَأَمَّا الْقَاسِطُونَ فَكَانُوا لِجَهَنَّمَ حَطَبًا﴾[15]. ولندقق في تحوّلهم لحطب مع أن أصلهم هو الذي يحرق الحطب. فلم يحمل التشبيه المقاربة الوصفيّة بالشكل فحسب، بل حمل المفارقة في البنية التصويريّة، فكان حقيقاً أن يُجعل رمزاً للبلاغة العالية وللدقّة في الانتظام القائم على المفارقة، علاوةً على ما بين طرفيّ

الصورة من تماثل في الشكل؛ فهما متشابهان في شكليّهما وفي المقابل متضادان في حقيقتيهما في واقع الدنيا والآخرة"[16].

وما يعنينا من سورة الصافات – وفقا لتقديرنا – إلا إظهار محورها الدلالي الذي تمثّل في تحوّل فيزيائيّة النَّار عن أصلها، وذلك اعتماداً على حقيقتيّ خلقِ الشياطين من النَّار وستعذّب بالنَّار، ووجود شجرة من مثل الزقوم في النَّار وكثير من المعطيات الأخرى. وإذا ما أمعنا النظر في السورة ذاتها؛ لنجد مسارات المعنى فيها موزعة حول الجنّ والملائكة بشكل لافت للنظر. وفي هذا الصدد؛ تمّ استدعاء جزء ملائم تماماً من قصّة إبراهيم الخليل لموضوع السورة ولمحورها الدلالي وهو: عندما قام إبراهيم عليه السلام بتحطيم آلهة قومه؛ ما أوجب عليه عقوبةً كبيرة، تمثّلت في الإحراق بالنَّار وعلى مرأى من الناس، بيد أنّ النَّار خرجت عن الفيزيائيّة من حيث لم تحرقه على الرغم من أن النَّار كانت جحيماً: ﴿قَالُوا ابْنُوا لَهُ بُنْيَانًا فَأَلْقُوهُ فِي الْجَحِيمِ * فَأَرَادُوا بِهِ كَيْدًا فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَسْفَلِينَ﴾[17]. إذن يتمّ استحضار خروج النَّار عن فيزيائيتها عبر السّرد القصصي الذي ينتظم من المحور الدلالي.

وإمعانا في الانتظام العامّ لموضوعات السورة، يستدعي سياقها بعض الاعتقادات الوثنيّة، تخصّ أصليّ الجانّ والملائكة، إذ كانت العرب تعتقد أن الملائكة بنات لله – حاشا لله - أما الجانّ؛ فأنسباء لله – حاشاه -؛ لهذا جاء خطابه تعالى: ﴿أَمْ خَلَقْنَا الْمَلَائِكَةَ إِنَاثًا وَهُمْ شَاهِدُونَ * أَلَا إِنَّهُمْ مِنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ * وَلَدَ اللهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ ... وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَبًا وَلَقَدْ عَلِمَتِ الْجِنَّةُ إِنَّهُمْ لَمُحْضَرُونَ﴾[18]، وكان جاء في التفسير: "عن مجاهد: (وَجَعَلُوا بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْجِنَّةِ نَسَبًا) قال: قال كفار قريش: الملائكة بنات الله، فسأل أبو بكر: مَنْ أمهاتهنّ؟ فقالوا: بنات سَرَوات الجنّ"[19].

ولا يخفى على المتلقي الكريم في عموم السورة محور دلالي رئيس هو: التحوّلات الفيزيائيّة للنّار وعلاقتها بالكائنات الداخلة فيها من مثل الشياطين؛ وهي مخلوقة من نار تصبح وقوداً لها، وشجر يتغذى على النَّار وهو في الأصل غذاء لها، وإنسان مؤهل للحرق لم تحرقه النَّار بمؤدى تحوّل فيزيائيّ كبير. ونستطيع القول إن تشبيه (رؤوس الشياطين) كان محوراً مهما استدعى معه عدداً من الموضوعات على هيّئة المفارقة.

المبحث الثاني: استدعاء قصّة موسى عليه السلام في سورة الزخرف:

كان الاستدعاء السياقي مهما لدرجة كبيرة من أجل إظهار حالة التماثل بين المواقف، كما أنّه قد يتضمن حجاجاً عقليّاً، يتعاضد مع المحور الدلالي للسورة. ويدور محور سورة الزخرف العامّ حول (الزينة) بمختلف أشكالها والزخارف في الأبنية والأثاث، ويبدو هذا من الوهلة الأولى من

اسم السورة. كما أنَّ لها محوراً ثانياً، يتمثّل في المُحاجَّة العقائديّة بين الرسول وكفار قريش. وتذكر سورة الزخرف عدداً من التهم التي لفّقتها قريش؛ فجاء ردّ القرآن حجاجاً عقلياً؛ فمن ذلك - على سبيل المثال لا الحصر - ادعاؤهم أن الملائكة بنات الله؛ لهذا يعبدونها، فكان ردّ القرآن الكريم عليهم من خلال قضيّة/ ظاهرة اجتماعيّة، تمثّلت في كرههم للبنات. فكان من حججهم اتباعهم لآبائهم في العقيدة، فجاء ردّ القرآن من حيث مخالفة إبراهيم عليه السلام لأبيه آزر في العقيدة لدرجة أنّه تبرأ منه؛ أي الابن من الأب، بيد أنهم قالو بعد أن اشتد خناق الحجج عليهم: ﴿لَمَّا جَآءَهُمُ ٱلحَقُّ قَالُواْ هَٰذَا سِحر وَإِنَّا بِهِۦ كَٰفِرُونَ * وَقَالُواْ لَولَا نُزِّلَ هَٰذَا ٱلقُرءَانُ عَلَىٰ رَجُل مِّنَ ٱلقَريَتَينِ عَظِيمٍ﴾[20].

وترصد لنا السورة أيضاً مقولة المشركين عن القرآن ووصفه له بأنّه سحر، واعتراضهم على شخصيّة الرسول عليه السلام بأنه ليس من أهل العظمة – وفقا لمقاييسهم - فلم يجدوا سوى أن ينتقصوا منه ومن رسالته، فقالوا عن القرآن الكريم إنه سحر؛ ما يدلل على اعترافهم المضمر بتأثرهم بالقرآن الكريم عند سماعه. كما رموا النبيّ بأنه ليس من أهل العظمة، ومن هنا نجد تحفّظهم على شخصية النبي جلياً في كونه ليس غنيا مترفا؛ فجاء الردّ على مطالب العظمة بأنَّ الترف المادي لولا أنه يمكن أن يجعل الناس يكفرون لكان للكفار نصيبٌ كبيرٌ منه، وفي هذا نقض لعلاقة العظمة بالهداية استناداً إلى قوله تعالى: ﴿وَلَولَآ أَن يَكُونَ ٱلنَّاسُ أُمَّة وَٰحِدَة لَّجَعَلنَا لِمَن يَكفُرُ بِٱلرَّحمَٰنِ لِبُيُوتِهِم سُقُفا مِّن فِضَّة وَمَعَارِجَ عَلَيهَا يَظهَرُونَ * وَلِبُيُوتِهِم أَبوَٰبا وَسُرُرًا عَلَيهَا يَتَّكِـُٔونَ * وَزُخرُفا وَإِن كُلُّ ذَٰلِكَ لَمَّا مَتَٰعُ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا وَٱلأَخِرَةُ عِندَ رَبِّكَ لِلمُتَّقِينَ﴾[21] (الزخرف: 33-35).

ومن أجل زيادة اليقين عند الرسول الكريم؛ فقد استدعى السياق جزءاً من قصّة موسى عليه السلام مع فرعون، وللجزء المستدعى خصوصية دقيقة في كونه ينتظم وينسجم تمام الانسجام مع موقف الرسول عليه السلام من قومه حيث نجد أن فرعون يسخر من موسى ومكانته من العظمة وفقاً لقوله تعالى: ﴿وَنَادَىٰ فِرعَونُ فِي قَومِهِۦ قَالَ يَٰقَومِ أَلَيسَ لِي مُلكُ مِصرَ وَهَٰذِهِ ٱلأَنهَٰرُ تَجرِي مِن تَحتِيٓ أَفَلَا تُبصِرُونَ * أَم أَنَا خَير مِّن هَٰذَا ٱلَّذِي هُوَ مَهِين وَلَا يَكَادُ يُبِينُ * لَولَآ أُلقِيَ عَلَيهِ أَسوِرَة مِّن ذَهَبٍ﴾[22]. فهو يغترّ بعظمة ملكه، وينتقص من مكانة موسى عليه السلام من حيث يطالبه بأسورة من ذهب. فبدلاً من أن يكون الحوار مدعّماً بالحجج ابتدأه بالسخرية من العيب الخلقي المتمثّل في ضعف الإبانة في الكلام، ويشير هذا إلى إفلاس المحاجج؛ وهي (مغالطة الشخّصنة) المتمثّلة في

تجاهل الأفكار التي يقولها الشخّص ومهاجمته شخصياً. ويطابق استدعاء جزء من قصّة موسى عليه السلام حال أهل الشرك من قريش، وهو تجسيد لحال نبينا عليه السلام مع قومه. وقد انطلت عملية قياس الأفضل التي قام بها فرعون على قومه؛ فاستخفّهم فيها وأطاعوه وهي تقوم على الأموال والسلطان، وكأنما جاء موسى إلى فرعون وقومه ليدّعي دعوى بقوله: (عليكم أن تعبدوني أنا لأني أفضل من ربكم فرعون) فما كان جواب فرعون إلا أنّه الأفضل متجاهلاً الرسالة، بل وشرع يسخر من الرسول عليه السلام، وبالمثل صنعت قريش معه. ومن هنا نلمس دقّة الاستدعاء السياقي وارتباطه بالمحور الدلالي للسورة.

المبحث الثالث: استدعاء قصّة نوح في سورة الإسراء:

تتجلّى لنا هذه القصّة من خلال قوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلاً مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ * وَآتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَاهُ هُدًى لِّبَنِي إِسْرَائِيلَ أَلاَّ تَتَّخِذُواْ مِن دُونِي وَكِيلاً * ذُرِّيَّةَ مَنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْداً شَكُوراً﴾[23]. ويتمثّل مثل هذا التجلّي من خلال إعادة قصّة نجاة سيدنا نوح مستدعيا سياقيا دقيقا، وقد ذكر بعض المفسرين سببا لهذا التكرار على نحو ما نجد عند ابن كثير:" لَمَّا ذَكَرَ تَعَالَى أَنَّهُ أَسْرَى بِعَبْدِهِ مُحَمَّدٍ صلى الله عليه وسلم عطف بذكر موسى عبده ورسوله وكليمه أَيْضًا، فَإِنَّهُ تَعَالَى كَثِيرًا مَا يُقْرِنُ بَيْنَ ذكر موسى ومحمد عليهما من الله الصلاة والسلام، وبين ذكر التَّوْرَاةِ وَالْقُرْآنِ، وَلِهَذَا قَالَ بَعْدَ ذِكْرِ الْإِسْرَاءِ وَآتَيْنا مُوسَى الْكِتابَ يَعْنِي التَّوْرَاةَ وَجَعَلْناهُ أَيِ الْكِتَابَ هُدىً أَيْ هَادِيًا لِبَنِي إِسْرائِيلَ أَلَّا تَتَّخِذُوا أَيْ لِئَلَّا تَتَّخِذُوا مِنْ دُونِي وَكِيلًا أَيْ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا وَلَا مَعْبُودًا دُونِي، لِأَنَّ اللَّهَ تَعَالَى أَنْزَلَ عَلَى كُلِّ نَبِيٍّ أَرْسَلَهُ أَنْ يَعْبُدَهُ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ. ثُمَّ قَالَ: ذُرِّيَّةَ مَنْ حَمَلْنا مَعَ نُوحٍ تَقْدِيرُهُ يَا ذُرِّيَّةُ مَنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ، فِيهِ تَهْيِيجٌ وَتَنْبِيهٌ عَلَى الْمِنَّةِ، أَيْ يَا سُلَالَةَ مَنْ نَجَّيْنَا فَحَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ فِي السَّفِينَةِ تَشَبَّهُوا بِأَبِيكُمْ إِنَّهُ كانَ عَبْداً شَكُوراً فَاذْكُرُوا أَنْتُمْ نِعْمَتِي عَلَيْكُمْ بِإِرْسَالِي إِلَيْكُمْ مُحَمَّدًا صلى الله عليه وسلم "[24].

ويبدو لنا سبب استدعاء قصة نوح من خلال الآتي: بداية الحديث عن الإسراء وهو إخبار عن حادثة خارقة للعادة، تمثّلت في الانتقال من الحرم المكّي إلى المسجد الأقصى، وذكر هذا المكان/ المسجد الأقصى، استدعى ذكر أحداث ذات علاقة مسيسة به من مثل دعوة موسى عليه السلام، فهي ذات ارتباط وثيق بهذا المكان؛ فقد كان الوجهة الأولى لبني إسرائيل بعد عبورهم الخارق للبحر؛ فكانوا نجوا بفضل ذلك العبور/ الانتقال، وفي المقابل هلك عدوهم بالسبب نفسه. ونجد في الربط بين حادثة الإسراء وعبور موسى عليه السلام البحر التقاءً لرحلتين خارقتين إلى وجهة مكانيّة

واحدة، فقد استدعتا هاتان الرحلتان رحلةً خارقة مشابهة؛ وهي رحلة سيدنا نوح عليه السلام ومَن حمل معه؛ فهي رحلة نجاة تتشابه مع عبور موسى عليه السلام من خلال البحر وما تبعها من هلاك المبطلين.

لقد استدعى الانتظام بين الرحلات الخارقة وقصة نوح عليه السلام تحديداً من الأنبياء؛ لأنّ عنصر الماء في رحلتيّ نوح وموسى عليهما السلام، كان وسيلة النجاة للمؤمنين كما كان وسيلة الهلاك للمبطلين على أنَّ ثمَّة رابطاً خفياً، يجمع بين الرحلات الثلاث الخارقة وهو: استيفاء طرق الترحّل جميعها، فتتضمن الرحلات أشكال التنقل كلَّها؛ وأولها: الرحلة عبر الجوّ وتمثّلها حادثة الإسراء، وثانيها: الانتقال عبر البرّ وتمثّله رحلة موسى عليه السلام، وثالثها: الرحلة عبر البحر ويمثلها نجاة نوح عليه السلام. وفي هذا استيفاء لطرق التنقّل كلّها (الجوي، البري، البحري) وفي هذا انتظام خفيّ في كون الرحلات خارقات، كما كانت متعلقةً بأولي العزم من الرسل. وندرك بمثل هذه الطريقة من الاستدعاء سراً من خيوط الانتظام بين موضوعات قد تبدو كما لو أنها متنافرة للوهلة الأولى.

المبحث الرابع: استدعاء قصّة اسحق:

قد يتطلّب الانتظام الكلّي والحاجة للمواءمة أحياناً إلى استدعاء حدث مكرر من أجل الربط بين الموضوعات؛ فيصبح الاستدعاء هنا من روابط اللُّحمة النصيّة ولا يُنظر إليه بوصفه حدثاً زائداً عن حاجة السياق. ومن أمثلة هذا قصّة الخليل إبراهيم عليه السلام عندما رزقه الله بإسحق بعد عهد طويل من النكاح؛ فهي قصة تكررت غير مرّة في القرآن[25]. وقد جاء تفصيلها في بعض الآيات، كما أجملت في آيات أُخر على نحو ما جاء في سورة مريم بمؤدى قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا اعْتَزَلَهُمْ وَمَا يَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ وَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَكُلّاً جَعَلْنَا نَبِيّاً﴾ [26]؛ فإن لإعادة هذه القصّة مستدعياتٍ سياقيّةً قائمةً على الانتظام العميق[27] مع وحدات النصّ؛ إذا ما سلّمنا بأنّ المستدعيات السياقيّة ذات ارتباط وثيق بالمحور الدلالي للسورة، وذلك على النحو الآتي: لقد ابتدأ الحديث في سورة مريم عن ولادة نبيّ الله يحيى، وما تضمّنت هذه الولادة من أمر خارق للعادة بعد يأس الوالدين من الإنجاب. كما ورد فيها حديث عن ولادة نبيّ الله عيسى، وما كان فيها من خرق للعادة، تجسّد في محور السورة عن الولادة الإعجازية. من هنا استدعى حوادث الولادة التذكير بأمر ولادة إسحق؛ لأنها أيضاً حدث خارق للعادة، وتحاكي ولادة يحيى، إذ نجد في جواب زوج إبراهيم: ﴿قَالَتْ يَا وَيْلَتَى أَأَلِدُ وَأَنَاْ عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخاً إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ﴾[28]. أمّا عن سبب اقتصار السورة على ولادة أسحق دوناً عن ولادة إسماعيل؛ وهو الابن الأكبر؛ فذلك لأن

ولادته لم تكن حدثاً خارقاً للعادة؛ فيمكن حدوثه لأي إنسان في ظلّ مقدرة أُمّه على الإنجاب بحكم سنّها، وهذا ما جعلها تفارق ولادة إسحق.

يُضاف إلى هذا أمر آخر منتظم مع ولادة يحيى وعيسى، يتمثّل في إقامة إسماعيل في مكّة المكرمة، وليس في الأرض المقدّسة مهد عيسى ويحيى عليهما السلام، فضلاً عن أن النبيَّين المخصوصين بولادتيهما الخارقتين هم من أبناء إسحق، لذلك اقتضى الأمر من باب الانتظام مع وحدات المعاني في السّياق - التي تتحدث عن شؤون الولادات الخارقة من امرأتين عجوزين عقيمين والثالثة عذراء تنجب بلا زوج، وعن مكان الولادات في الأرض المقدسة - وجب استدعاء قصّة إسحق دون إسماعيل.

ولمّا كانت الولادات الخارقة هي المحور الدلالي في النصّ؛ فأصبح الاستدعاء – هنا - ضرورةَ سياقيّة؛ تدعم تتابع وحدات المعاني الفرعيّة في الانتظام. وللتذّكير بفتنة الأولاد ونسيان الموت؛ قال تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ الَّذِي كَفَرَ بِآيَاتِنَا وَقَالَ لَأُوتَيَنَّ مَالًا وَوَلَدًا﴾ [29]، ثمَّ جاء التذكير بشناعة ادّعاء الولد لله: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا*لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِدًّا*تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنْشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدًّا﴾[30]؛ فلا التداعي المنتظم مع محور الولادات. كما أن فيه انتظاماً مع حال ولادة المسيح التي وقع فيها الادعاء بالبنّوة.

المبحث الخامس: تكرار مشهد مناداة موسى عند جبل الطور:

لقد توزّعت قصّة موسى على أكثر من ثلاثين سياق مختلف في ثلاثين سورة، وقد تكررت أجزاء من هذه القصّة كأكثر قصّة تكراراً في القرآن الكريم في مرحلتيه المكّية والمدنيّة على السواء. وعند النظر في قصّة موسى بشكل مجرد؛ فيمكننا تقسيمها إلى خمسة مشاهد أو محطات رئيسة، جرى استدعاؤها في سياقات عديدة بسبب حاجة تلك السياقات مواءمة وانتظاماً عبر استحضار النظير المشابه.

أولا: مشاهد قصّة موسى وقومه وعلاقتها بالسياقات التي وردت فيها:

1-المحطة الأولى: موسى في مصر قبل النبوّة من يومه الأول إلى يوم الخروج باتجاه مدين.

2- المحطة الثانية: موسى في مدين قبل النبوّة.

3- المحطة الثالثة: موسى في سيناء مشهد المناداة والتكليف بالنبوّة.

4- المحطة الرابعة: موسى في مصر بعد النبوّة: صراع مع فرعون من أجل الخروج ببني إسرائيل.

5- المحطة الخامسة: موسى خارج مصر بعد عبور البحر وغرق فرعون وجيشه.

وتجدر الإشارة بداية إلى أنّ لكلّ مرحلة منها طابعها الخاصّ من حيث الصراع، ويتناظر هذا بدوره ويتقاطع مع سياق التنزيل بالنسبة للقرآن الكريم والمراحل التي مرّت بها آخر الرسالات؛ لذلك جرى توزيع هذا المحطات على امتداد مسيرة الدعوّة الإسلاميّة. وتمّ استدعاء أجزاء من قصّة موسى؛ تنتظم مع طبيعة الحدث في الرسالة المحمديّة، ويمكننا تسمية هذا النوع من الانتظام بانتظام مكوّنات القصّة مع الأحداث الجارية زمن التنزيل. والحقّ؛ أنّ المشهد الثالث من قصّة موسى ما يعنينا وهو: مشهد موسى في سيناء المتمثّل في المناداة والتكليف بالنبوّة.

وعطفاً على ما أسلفنا؛ فقد حظي مشهد العودة عبر سيناء والتكليف بالنبوّة باهتمام بارز في القرآن؛ وقد جرى استدعاؤه مراتٍ عديدة في سياقات مختلفة على الرّغم من أنّها على مستوى الزمن، لا تساوي غير ليلة واحدة. أمّا الصراع في هذه المرحلة؛ فكان مع الظروف الجويّة الباردة في البداية، ثمَّ الصراع النفسي الذي داهم موسى فور تكليمه الله له وإلقاء العصا، حيث ولّى مدبراً ولم يعقّب. ولو تتبعنا السياقات القرآنيّة التي وردت فيها مشاهد من قصّة موسى؛ لأدركنا أنّ كثيراً من السور التي وردت فيها أحداث من قصّة موسى، قد اكتفت بعرض مشهد أو عدّة مشاهد منها ما يلائم سياق تلك السورة. أمّا السور التي اكتفت بالمشهد الثالث؛ وهو مشهد العودة والتكليف بالرسالة؛ فقد استقلّت سورة النمل وحدها بهذا المشهد دوناً عن غيرها؛ على أنَّ هذا المشهد قد تكرر غير مرة، لكن لم يأتِ مستقلاً، بل جاء بمعيّة مشاهد قبله أو بعده. ويلخص الجدول الآتي عدد المشاهد والسور التي تكرّرت فيها المشاهد:

المشهد	التكرار	السورة
الأول: الولادة والنشأة	2	القصص، طه
الثاني: اللجوء إلى مدين	1	القصص
الثالث: (المناداة)	5	النمل، القصص، الشعراء، مريم، طه.
الرابع: العودة إلى مصر والصراع مع فرعون	14	الأعراف، طه، الشعراء، مريم، النازعات، الذاريات، الزخرف، غافر، الفرقان، المؤمنون، الحج، الإسراء، هود، يونس.
الخامس: (الخروج والصراع مع اليهود) والتنقل	7	البقرة، الصف، الكهف، إبراهيم، المائدة، النساء، طه.

سياقات مشهد المناداة واستدعاؤها في سورة مريم:

تزخر سورة مريم بأنواع من رحمة العباد الصالحين بعضهم ببعض من مثل رحمة الابن بوالديه، كما ورد على لسان يحيى، ورحمة الزوج بزوجته على نحو إسماعيل. بل إنّها تكاد تكون

سورة الرحمة؛ لكثرة ما ورد هذا الجذر اللغوي فيها حتى إنَّ اسم الله (الرحمن) تكرر في هذه السورة أكثر من أي سورة أخرى حيث بلغ ستة عشر تكراراً؛ إذا ما ألفيناه في سورة البقرة مرةً واحدةً فقط. وكثيرة هي أشكال الرحمات التي بين عباد الله الصالحين، والتي تؤدي الدور التكميلي لأشكال الرحمات الربانيّة التي تتابعت في هذه السورة.

وسيأتي الحديث عن الولادات وسورة مريم لاحقاً بناءً على محوريها الدلاليين: الولادات الإعجازية ورحمات الأقرباء؛ لأنّ الذي يعنينا المحور الثاني وهو: التركيز على رحمات الأقرباء بعضهم بعضاً، وقد استدعيت رحمة الله للأخ النبي من خلال شدّ عضده بأخيه النبي؛ وهذا استدعاء من باب الاستيفاء، وهنا لا يوجد أكثر انتظاماً مع هذه الحلقة من قصّة موسى وأخيه هارون؛ فقد قال تعالى: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مُوسَى إِنَّهُ كَانَ مُخْلَصًا وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا * وَنَادَيْنَاهُ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ الْأَيْمَنِ وَقَرَّبْنَاهُ نَجِيًّا * وَوَهَبْنَا لَهُ مِنْ رَحْمَتِنَا أَخَاهُ هَارُونَ نَبِيًّا﴾[31]، ولا ننس استهلال سورة مريم بمناداة زكريا ربه ﴿إِذْ نَادَى رَبَّهُ نِدَاءً خَفِيًّا﴾ [32]، وهذا انتظام ثان، كما أنّها تحدّثت في أغلبها عن أنبياء بني إسرائيل وهذا انتظام ثالث، وكان الاقتصار على ذكر مشهد المناداة لموسى آخر نداء في السورة؛ تلك التي كثر فيها النداء؛ فابتدأت بنداء زكريا ربه، ثمّ وصف نداء عيسى لأمّه: ﴿فَنَادَاهَا مِن تَحْتِهَا أَلَّا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا﴾[33]، ثمّ نداء الله لزكريا: ﴿يَا زَكَرِيَّا﴾[34]، ثمّ نداء الله يحيى: ﴿يَا يَحْيَى خُذِ﴾[35]، ثمّ نداء بني إسرائيل مريم: ﴿ يَا أُخْتَ هَارُونَ﴾[36]، ثمّ نداء إبراهيم أباه: ﴿يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ﴾[37]، و﴿يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا * يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّ﴾[38]، ثمّ وصف نداء الله موسى: ﴿وَنَادَيْنَاهُ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ الْأَيْمَنِ وَقَرَّبْنَاهُ﴾[39]. وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى المحور الثاني - الذي سيأتي الحديث عنه لاحقاً – يتمثّل في الولادات الإعجازية المتعلقة بأنبياء بني إسرائيل يطال موسى بحكم أن أمر ولادته وبقائه على قيد الحياة كان معجزةً.

جاء مشهد المناداة الثاني من خلال سورة النمل، وكان سبب استدعائه المواءمة والانتظام والاستيفاء مع التحوّلات الخارقة للكائن الحي، ووصف أنظمة الحكم بوصفها محورين دلاليين لسورة النمل؛ فأحد محوريها متعلق بشخصية الحيوان الخارق ضمن أنظمة الحكم الصارمة؛ لهذا نلفي هدهد سليمان الخارق، وحيّة موسى الخارقة، ونملة سليمان، وناقة صالح، فمن البدهيّ أن نسأل ما العلاقة بينها جميعاً؟ ستنغلق الإجابة على أنّها تمثل أنماط المخلوقات البرية: (الثديّات، الزواحف، الطيور، الحشرات)، فلو تمّ الاستغناء عند مشهد من قصّة موسى مع العصا – وكان تكرر خمس مرات - لانهارت منظومة الاستيفاء التكاملي التي عرضتها السورة.

ووفقاً للأسئلة المتوالدة؛ فسينبري سؤال لاحق: لماذا أُستدعي مشهد الدابّة التي تكلّم الناس؛ وهي من أشراط الساعة؟ فستكمن الإجابة في الانتظام مع الحيوان/ الشخوص الخارقة في السورة.

أما مشهد المناداة الثالث؛ فجاء في سورة الشعراء، وقد استدعته هذه السورة بشدّة؛ وذلك للتأكيد على حقيقة الوحي الذي نزل على رسولنا الكريم، وقد استدعى ذلك حتى يبتدئ الحديث عن طريقة تكليف موسى بالرسالة. يُضاف إلى هذا أن اسم السورة (الشعراء) وهم أصحاب الألسنة البليغة؛ ما استدعى طلب موسى من ربّه أن يبعث معه أخاه هارون نبياً، لأنّه أفصح منه لساناً. وهذان انتظامان واستدعاءان كافيان لحضور مشهد المناداة في سورة الشعراء حيث قال تعالى: ﴿وَإِذ نَادَىٰ رَبُّكَ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱئتِ ٱلقَومَ ٱلظَّٰلِمِينَ * قَومَ فِرعَونَ أَلَا يَتَّقُونَ * قَالَ رَبِّ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ * وَيَضِيقُ صَدرِي وَلَا يَنطَلِقُ لِسَانِي فَأَرسِل إِلَىٰ هَٰرُونَ * وَلَهُم عَلَيَّ ذَنب فَأَخَافُ أَن يَقتُلُونِ ... وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلعَٰلَمِينَ * نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلأَمِينُ * عَلَىٰ قَلبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِين * وَإِنَّهُۥ لَفِي زُبُرِ ٱلأَوَّلِينَ * أَوَلَم يَكُن لَّهُم ءَايَةً أَن يَعلَمَهُۥ عُلَمَٰٓؤُاْ بَنِيٓ إِسرَٰٓءِيلَ﴾[40].

ولا غرو أن تنطبق الحال نفسها على مشهد المناداة المستدعى في سورة (طه)؛ فتفتتح السورة مستهلها على ذكر القرآن وتنزليه وعدم الشقاء معه، وتستدعي طريقة إلقاء القرآن وتكليف الرسول بالدعوة - سلفاً مشابها لها؛ وهي طريقة إلقاء التوراة وتكليف موسى بها؛ فيقول تعالى: ﴿طه * مَآ أَنزَلنَا عَلَيكَ ٱلقُرءَانَ لِتَشقَىٰٓ * إِلَّا تَذكِرَة لِّمَن يَخشَىٰ * تَنزِيلا مِّمَّن خَلَقَ ٱلأَرضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلعُلَى *... فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِيَ يَٰمُوسَىٰٓ﴾[41] مع الالتفات إلى تأكيد أُلوهية الله في سورة طه على نحو ساطع؛ ما استدعى ذكر أخطر مدعٍ للألوهية (فرعون) من خلال استدعاء قصّة موسى معه.

أمّا المشهد الرابع المتكرر من مشاهد المناداة؛ فجاء في سورة القصص؛ وهي ذات خطاب سردي تسلسلي في عمومها، وقد أُعلن محورها العام من مستهلها: ﴿طسٓمٓ * تِلكَ ءَايَٰتُ ٱلكِتَٰبِ ٱلمُبِينِ * نَتلُواْ عَلَيكَ مِن نَّبَإِ مُوسَىٰ وَفِرعَونَ بِٱلحَقِّ لِقَوم يُؤمِنُونَ﴾[42]، ولا يخفى في هذا الموضع أنّه مشهد إخباري بالدرجة الأولى، لأنّ سياقه إخباري ودفّة الدلالة فيه محددة سلفاً من المستهلّ، بيد أن سياق التنزيل بالنسبة للسورة، جاء مناظراً لأحداث القصص؛ لهذا نزلت زمنياً قبل الهجرة في مرحلة صراع المؤمنين مع تجبّر أهل السلطة والمال الذين تتشابه مواقفهم وسخريتهم واستفزازهم مع أفعال فرعون. وقد انتهت السورة بمشهد نجاة موسى وفي المقابل غرق فرعون. قال تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى

إِنِّي أَنَا اللهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ * وَأَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَلَمَّا رَآهَا تَهْتَزُّ كَأَنَّهَا جَانٌّ وَلَّى مُدْبِرًا وَلَمْ يُعَقِّبْ يَا مُوسَى أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ إِنَّكَ مِنَ الْآمِنِينَ﴾[43].

وبناءً على ما سبق؛ فنكون قد مررنا على تكرار مشهد المناداة في خمس سور، اكتفينا من قصّة موسى بهذا المشهد فقط؛ لأن ذلك يحتاج إلى كتاب مستقلّ بذاته، يرصد حالات الاستدعاء والتكرار كلّها وعلاقتها بالانتظام.

النتائج والتوصيات:

لقد خلصت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية:

1. يكمن إعجاز القرآن الكريم في انتظامه المتشعّب الذي يتجاوز الآية والسورة إلى كليّة النصّ القرآني إلى جانب نظمه.
2. تكفل معرفة محور السورة الدلالي تفسير مسارات المعنى داخل السورة نفسها.
3. يرتبط مفهوم الاستدعاء في القرآن بالمحور الدلالي للسورة ارتباطاً وثيقاً.
4. يفسّر مفهوم الاستيفاء سببي الاستدعاء والاختيار في القرآن الكريم.

وبناءً على النتائج السابقة؛ فتوصي الدراسة المهتمين بالوقوف على مفهوم التكرار في القرآن الكريم من حيث دقّة استدعائه ومراعاة محور السورة العام؛ ما قد يبرر للمتدبّر سبب توظيف التكرار واستدعائه.

المصادر والمراجع:

1. البيضاوي، عبدالله بن عمر، (1416هـ). **التنزيل وأسرار التأويل**، تحقيق: عبد القادر العشا، دار الفكر، بيروت.
2. الحطاب، محمد بن عبدالرحمن، (1992). **مواهب الجليل في شرح مختصر الخليل**، دار الفكر، بيروت، ط3، 1992.
3. خطابي، محمد، (1991). **لسانيّات النصّ – مدخل إلى انسجام الخطاب**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1.
4. الخلوتي، إسماعيل حقي الإستانبولي، (د.ت). **تفسيرروح البيان**، دار إحياء التراث العربي، (دط).
5. الذنيبات، فايز، (2016). **الرؤية النصية (للتَّشْبِيْهِ الوَهْمِيّ) في القُرْآنِ**، بحث منشور في المؤتمر الدولي: البلاغة بين النّقد والأدب واللّغة- جامعة الطفيلة التقنية- 21 حزيران 2016.
6. الراغب، أبو القاسم الحسين بن محمد، (د.ت). **مفردات ألفاظ القرآن**، دار القلم، دمشق، (د.ط).
7. الزمخشري، محمود بن عمر، (1998). **الكشاف عن حقائق التنزيل**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
8. السرخسي، محمد بن أحمد، (1422هـ). **المبسوط**، تحقيق: محمد إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
9. الشيرازي، أبو إسحق إبراهين، (1995). **المهذب في فقه الإمام الشافعي**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.

10. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، (2000). **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1.

11. ابن عاشور، محمد الطاهر، (1420ه). **التحرير والتنوير**، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1.

12. عبدي وشيرخاني وحنون ورشراش، مالك ومحمد وعايد وحسن، (2024). أثر السياق في توجيه الدلالة القرآنية عند الشيخ حيدر حبُّ الله، مجلة بحوث في اللغة العربية، جامعة أصفهان، إيران، ع30، ص19-36.

13. العزاوي، وضاح كافي، (2011). أثر السياق القرآني في الترجيح بين المعاني، مجلة كلية الإمام الأعظم الجامعة، العراق، ع13، ص85-132.

14. الغزال، حصة أحمد، (2006). **ظاهرة تكرار القصص في القرآن الكريم**، حولية كلية أصول الفقه، القاهرة، م23، ع23.

15. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، (1998). **تفسير القرآن العظيم**، تعليق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلميّة، ط1.

16. يوسفي، إسماعيل، (2013). السياق وأثره في توجيه الخطاب القرآني في كتاب أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن للشنقيطي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

Sources and references:

1. Al-Baydawi, A., (1416 AH). **Revelation and the Secrets of Interpretation**, edited by: Abdul Qadir Al-Asha, Dar Al-Fikr, Beirut.

2. Al-Hattab, A. (1992). **Mawahib Al-Jalil fi Sharh Mukhtasar Al-Khalil**, Dar Al-Fikr, Beirut, 3rd edition, 1992.

3. Khattabi, M., (1991). **Text Linguistics - An Introduction to Discourse Harmony**, Arab Cultural Center, Beirut, 1st edition.

4. Al-Khalouti, E., (D.T**). Interpretation of the spirit of statement**, Dar Revival of Arab Heritage, (edit).

5. Al-Thanibat, F., (2016). **The textual vision (of imaginary simile) in the Qur'an**, research published in the International Conference: Rhetoric between Criticism, Literature and Language - Tafila Technical University - June 21, 2016.

6. Al-Ragheb, A., (d. T.). **Vocabulary of the Words of the Qur'an**, Dar Al-Qalam, Damascus, (ed.).

7. Al-Zamakhshari, (1998). **Al-Kashshaf fi Haqiqat al-Tanzil**, edited by: Abd al-Razzaq al-Mahdi, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition.

8. Al-Sarkhasi, Sh., (1422 AH). **Al-Mabsut**, edited by: Muhammad Ismail, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition.

9. Al-Shirazi, A., (1995). **Al-Muhadhdhab fi Jurisprudence of Imam Al-Shafi'i**, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1st edition.

10. Al-Tabari, (2000). **Jami' al-Bayan fi Interpretation of the Qur'an**, edited by: Ahmed Shaker, Al-Resala Foundation, 1st edition.

11. Ibn Ashour, M., (1420 AH). **Liberation and Enlightenment**, Arab History Foundation, Beirut, 1st edition.

12. Abdi, Shirkhani, Hanoun, and Rashrash, Malik, Muhammad, Ayed, and Hassan, (2024). **The effect of context in directing the meaning of the Qur'an according to Sheikh Haider Hoballah,** Journal of Research in the Arabic Language, Isfahan University, Iran, No. 30, pp. 19-36.

13. Al-Azzawi, Waddah Kafi, (2011). **The effect of the Qur'anic context on weighting between meanings**, Journal of the Imam al-A'zam University College, Iraq, No. 13, pp. 85-132.

14. Al-Ghazal, H., (2006). **The phenomenon of repeating stories in the Holy Qur'an**, Yearbook of the Faculty of Principles of Jurisprudence, Cairo, Part 23, No. 23.

15. Ibn Kathir, I. (1998). **Interpretation of the Great Qur'an**, Commentary: Muhammad Hussein Shams al-Din, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st edition.

16. Yousfi, Ismail, (2013). **The context and its impact on directing the Qur'anic discourse in the book Adwa' al-Bayan fi Ihdāh al-Qur'an bi al-Qur'an by Al-Shanqiti, Master's thesis**, University of Kasdi-Merbah, Ouargla.

.

الهوامش:

1- العزاوي، وضاح كافي، (2011). أثر السياق القرآني في الترجيح بين المعاني، مجلة كلية الإمام الأعظم الجامعة، العراق، ع13، ص85-132.

2- يوسفي، إسماعيل، (2013). السياق وأثره في توجيه الخطاب القرآني في كتاب أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن للشنقيطي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

3- مجموعة باحثين، (2024). أثر السياق في توجيه الدلالة القرآنية عند الشيخ حيدر حبُّ الله، مجلة بحوث في اللغة العربية، جامعة أصفهان، إيران، ع30، ص19-36.

4- خطابي، محمد. (1991). لسانيّات النصّ – مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، ص286.

5- الغزال، حصة أحمد، (2006). ظاهرة تكرار القصص في القرآن الكريم، حولية كلية أصول الفقه، القاهرة، م23، ع23، ص22.

3- انظر: السرخسي، محمد بن أحمد، (1422ه). المبسوط، تحقيق: محمد إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج2، ص106. والحطاب، محمد بن عبدالرحمن، (1992). مواهب الجليل في شرح مختصر الخليل، دار الفكر، بيروت، ط3، ج2، ح314. والشيرازي، أبو إسحق إبراهيم، (1995). المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج1، ص306-349.

7. سورة التوبة: أية 98.

8- يقول البيضاوي في تفسيره لمعنى الصافات: "أقسم بالملائكة الصافين في مقام العبودية، على مراتب". البيضاوي، عبد الله بن عمر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق: عبد القادر العشا، ج1، ط1، بيروت، دار الفكر، 1416هـ ج5، ص5.

9. سورة الصافات: أية 164-166.

10- يقول أحدهم:"إن الملائكة من قبيل الأجسام اللطيفة، فحضورهم لا يستلزم الرؤية...وكذا الجن من هذا القبيل" الخلوتي، إسماعيل حقي الإستانبولي، تفسير روح البيان، دار إحياء التراث العربي، (د.ط) (د.ت)، ج10، ص355.

11. سورة الصافات: أية 6-9.

12- يقول ابن عاشور: "إن الصفات التي لوحظت في القسم بها مناسبة للأغراض المذكورة بعدها؛ فالصافات يناسب عظمة ربها، والزاجرات يناسب قذف الشياطين عن السماوات، ويناسب تسيير الكواكب وحفظها من أن يدرك بعضها بعضا، ويناسب زجرها الناس في المحشر. و{التاليات ذكرا} يناسب أحوال الرسول والرسل". ابن عاشور، التحرير والتنوير: ج23، ص6.

13. سورة الصافات: أية 62-66.

[14] - جاء في سورة الإسراء: ﴿**وَالشَّجَرَةَ الْمَلْعُونَةَ فِي الْقُرْآنِ**﴾، وفي سورة (ص): ﴿**وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِي إِلَى يَوْمِ الدِّينِ**﴾.

15. سورة الصافات: 97-98.

16 - انظر بحث الذنيبات، فايز، الرؤية النصيّة (للتَّشْبِيْهِ الوَهْمِيّ) في القُرْآنِ، المؤتمر الدولي: البلاغة بين النّقد والأدب واللّغة، جامعة الطفيلة التقنية، 21 حزيران 2016، ص8.

17. سورة الصافات: أية 6-9.

18. سورة الصافات: أية 150-158.

[19] - تفسير الطبري، ج21، ص121.

20. سورة الصافات: أية 30-31.

21. سورة الزخرف: أية 33-35.

22. سورة الصافات: أية 51-52.

23. سورة الإسراء: أية 1-3.

[24] - ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تعليق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، بيروت ج5، ص43.

[25] - انظر مثلا سورة هود: 70 وما يلها، وكذلك الحجر: 51، والذاريات: 24.

[26] - سورة مريم: أية 49.

[27] - لصاحب تفسير التحرير والتنوير رأي يفسّر اختصاص إسحق عليه السلام دون إسماعيل عليه السلام بالذكر، كما أن له رأيا في سبب تكرار الحادثة، يقول: "وإنما اقتصر على ذكر إسحاق ويعقوب دون ذكر إسماعيل؛ فلم يقل: وهبنا له إسماعيل وإسحاق ويعقوب، لأن إبراهيم لما اعتزل قومه خرج بزوجه سارة قريبته، فهي قد اعتزلت قومها أيضا إرضاء لربها ولزوجها... أما إسماعيل؛ فقد أراد الله أن يكون بعيدا عن إبراهيم في مكّة؛ ليكون جار بيت الله. وإنه لجوار أعظم من جوار إسحق ويعقوب أباهما" ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج16، ص51-52.

[28] - سورة هود: أية

[29] - سورة مريم: أية 77.

[30] - سورة مريم: أية 88.

[31] - سورة مريم: أية 51-53.

[32] - سورة مريم: أية 3.

[33] - سورة مريم: أية 24.

[34] - سورة مريم: أية 7.

[35] - سورة مريم: أية 12.

[36] - سورة مريم: أية 28.

[37] - سورة مريم: أية 43.

[38] - سورة مريم: أية 44-45.

[39] - سورة مريم: أية 52.

[40] - سورة الشعراء: أية 10-15، 97-192.

[41] - سورة طه: أية 1-4، 10.

[42] - سورة القصص: أية 1-3.

[43] - سورة القصص: أية 30-31.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة المدرسية الداعمة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين

لانا محمد الشديفات*

تاريخ وصول البحث: 2025/4/3م تاريخ قبول البحث: 2025/6/1م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المدرسية الداعمة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (203) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وظفت الباحثة استبانة من تطويرها، بعد التحقق من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة المدرسية الداعمة كانت متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديراتهم لممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة الداعمة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وأن درجة ممارسة المعلمين للتنمية المهنية المستدامة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي المدارس للتنمية المهنية المستدامة تعزى لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخدمة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة الداعمة وممارسة المعلمين للتنمية المهنية المستدامة. وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتوظيف القيادة الداعمة لأثرها الإيجابي على تنمية المعلمين مهنيًا.

الكلمات المفتاحية: *القيادة الداعمة، التنمية المهنية المستدامة*

* باحثة.

The Degree of Practice of Secondary School Principals in Zarqa Governorate of Supportive School Leadership and its Relationship to Sustainable Professional Development of Teachers

Abstract

The study aimed to identify the degree to which school principals practice supportive school leadership and its relationship to sustainable professional development for teachers. The study sample consisted of (203) male and female teachers from government secondary schools in the First Zarqa Education Directorate. The researcher used the descriptive correlational survey approach and a questionnaire developed by her. After extracting its psychometric properties of validity and reliability. The results showed: the degree to which principals practice supportive leadership is averageThere are no statistically significant differences in the study sample members' estimates of the degree to which school principals practice supportive leadership attributed to the number of years of service variable. There are no statistically significant differences between the study sample members' estimates of the degree to which school teachers practice sustainable professional development attributed to the sex and number of years of service variables. There is a positive correlation between principals' practice of supportive leadership and teachers' practice of sustainable professional development. The researcher recommended the need to pay attention to employing supportive leadership for its positive impact on teachers' professional development.

Keywords: Supportive Leadership, Sustainable Professional Development

المقدمة:

يعد المعلم أهم عناصر العملية التعليمية، والذي يعمل بشكل مباشر وتفاعلي على تحقيق أهداف التعليم، ولهذا فهو يحتاج إلى الدعم من قبل القائمين على العملية التعليمية، فالدعم الذي يحصل عليه المعلم من قيادته الفعالة يعمل على تسهيل تحقيقه أهداف التنمية المهنية المستدامة؛ من خلال توجيهه وتمكينه من أداء دوره بفاعلية، ومساعدته على اتخاذ القرارات المستقلة، والسماح له بالتعلم من خلال أخطائه وتقديم العديد من الخطط لتوجيه العمل وتحسينه. ويعد القادة الذين يفهمون واجباتهم ومسؤولياتهم ويمكنهم تشجيع مرؤوسيهم قادة داعمون. بالإضافة إلى أن القادة الداعمين يخلقون بيئة عمل ملائمة لتعزيز الاحترام والثقة والتعاون والدعم العاطفي، من خلال تحديد احتياجات المعلمين ودعمهم لتحسين الأداء (Lyons, 2019)، كما تؤدي ممارسة المديرين للقيادة الداعمة إلى تحسين أداء المعلمين اليومي في وظائفهم، حيث يُعتقد أنها الأداة لتطوير العمل الجماعي في المدرسة والتغيير والنجاح والاحتفاظ بالمعلمين. ويتجلى هذا الاعتقاد في الاهتمام المتزايد من جانب مختلف البلدان بضمان توظيف مديري المدارس الأكفاء والقادرين على التنويع بممارساتهم القيادية نحو تحقيق أهداف المدارس وتعزيز أدائها في مواجهة التحديات، وتحسين جودة المدارس وطلابها، وتنمية أداء المعلمين المهني، ومواءمة توقعاتهم، ووعيهم الوظيفي، ومساءلتهم الوظيفية مع تحقيق الأهداف التعليمية للمدرسة (Parveen et al., 2022).

يحتاج قادة المدارس إلى منح المعلمين الاستقلال وسيطرة أكبر على حياتهم المهنية. فالدعم الإداري لقادة المدارس يسهل عمل المعلمين، ويساعد في تحسين التدريس، ويمكن أن يتخذ أشكالًا مختلفة، بما في ذلك تزويد المعلمين بموارد العمل الضرورية. وقد ارتبطت بداية البحث في القيادة الداعمة بنظرية مسار الهدف، التي يصف مؤلفوها القائد الداعم بأنه "قائد ودود ومن السهل التعامل معه، وهو يُظهر اهتمامًا بمكانة المرؤوسين ورفاهيتهم واحتياجاتهم" تساعد القيادة الداعمة على تسهيل تحقيق الهدف من خلال توجيه المعلمين ليكونوا فعالين ويتعلموا في أدوارهم" كما يستخدم المصطلح غالبًا لوصف القيادة التي تساعد المعلمين على تلبية الاحتياجات الشخصية والمتعلقة بالعمل. ويهتم هؤلاء القادة برفاهية الموظفين، ويخلقون مناخ عمل وعلاقات إيجابية ومريحة وداعمة، ويوفرون الدعم المادي والعاطفي والأدواتي وغير ذلك من الدعم اللازم للقيام بالعمل (Mullen et al., 2021).

وقد تغير دور المعلم مع ظهور المستجدات التعليمية الناتجة عن التطور المعرفي والتكنولوجي في العصر الحديث، فلم يعد دوره مقتصرًا على التلقين ونقل المعلومات، بل انتقل إلى الاهتمام ببناء شخصية الطالب من جميع جوانبها، بما يتلاءم مع متطلبات العصر الحديث، وهذا جعل التنمية المهنية المستدامة ضرورة من ضرورات إعداد وتأهيل المعلمين، ليتمكنوا من مواكبة المستجدات وتحقيق أهداف التعليم وتلبية الاحتياجات المستقبلية.

تعد برامج التنمية المهنية المستدامة ضرورية لتمكين المعلمين من التدريس بشكل فعال. وتحقيق أهداف المجتمع وإعداد الطلبة لمواجهة تحديات المستقبل، ولا تقتصر هذه البرامج على ورش العمل أو الندوات لمرة واحدة بل تركز على فرص التعليم والتدريب المستمرين. فبرامج التنمية المهنية الفعّالة تحقق التعلم مدى الحياة، مما يسمح للمعلمين بالبقاء على اطلاع دائم بمستجدات المواضيع الدراسية والأساليب التربوية. والتزود بالأدوات اللازمة لتطبيق ما تعلموه على الفور في غرفة الصف، وهي تساعد على تعزيز مشاركة المعلمين العميقة واحتفاظهم بالمعرفة (Sims et al., 2023).

كما تمتاز برامج التنمية المهنية المستدامة بمرونتها مما يساعد على تلبية احتياجات المعلمين الفردية في المواقف المختلفة، وتشجعهم على تأمل ممارساتهم التعليمية وتقييمها بشكل مستمر ومنظم، والوقوف على نقاط ضعفهم لمعالجتها ونقاط القوة لديهم لتعزيزها وممارسة المزيد منها، كما تضمن برامج التنمية المهنية المستدامة دمج احتياجات المعلمين الخاصة ضمن أهدافها، مما يجعل هذه البرامج ديناميكية وواقعية تلبي احتياجات المعلمين، ومن العوامل التي تساعد على تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين التعاون فيما بينهم والذي يساعدهم على تبادل الأفكار والتعرف على أفضل الممارسات التعليمية، ومواجهة التحديات التي تواجههم في المواقف الصفية، كما يلعب الدعم والتعزيز من الإدارة والزملاء دورًا كبيرًا في تنمية المعلمين مهنيًا (Alharthi & Althaqafi, 2023).

في ضوء ما سبق يتضح للباحثة أن مفهومي القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة من المفاهيم المهمة والضرورية والمرتبطة ببعضها، والتي قد يعمل توظيفها على تحسين العمل المدرسي والحصول على أفضل النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن إعداد المعلم لمهنة التدريس وتطوير أدائه بشكل مستمر، يحتاج إلى من يدعمه ويحفزه للاستمرار في النمو والتعلم، وتعمل الإدارة المدرسية على تحقيق هذه الغاية (Greenlee & Brown, 2019) وهذا يظهر مدى أهمية دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا، وإيجاد معلم متميز، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمديرة مدرسة أن عمل المعلمات يتأثر بطريقة القيادة التي تمارسها مديرة المدرسة، بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات السابقة التي بينت دور القيادة الداعمة في الكثير من ممارسات المعلمين وآدائهم وتكيفهم مثل دراسة (الدومي والخرابشة، 2023) التي بينت دور القيادة الداعمة في التميز المؤسسي، ودراسة (الرجوب، 2024) التي بحثت في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة، ودراسة (Kilag, 2024) التي بينت وجود علاقة بين ممارسة القيادة الداعمة والتنمية الشخصية لمجتمع المدرسة من طلاب ومعلمين، ودراسة كل من (أبو علوش، 2020؛ الجبور، 2022) التي بينت وجود دور كبير لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين.

ونظراً لندرة الدراسات العربية -حسب علم الباحث- التي تربط بين القيادة الداعمة لمدير المدرسة على تنمية المعلمين المهنية المستدامة، تأتي هذه الدراسة لتكمل ما بدأ به الباحثون من قبل والبحث في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء للقيادة المدرسية الداعمة وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة للمعلمين من وجهة نظرهم، وبالتحديد الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1.ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة الداعمة في من وجهة نظر المعلمين؟

2هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، عدد سنوات الخدمة)؟

3.ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظرهم؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسات القيادة الداعمة لمديري

المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، وعدد سنوات الخدمة)؟

5.هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الداعمة لمديري المدارس وبين درجة ممارسة التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

1.التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة الداعمة في من وجهة نظر المعلمين.

2.التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظرهم.

3.معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسات القيادة الداعمة لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، وعدد سنوات الخدمة).

4.معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، عدد سنوات الخدمة).

5.التعرف إلى العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الداعمة لمديري المدارس وبين درجة ممارسة التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

جاءت أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وما تتوصل إليه من نتائج، وقد تم تصنيفها إلى أهمية نظرية وأهمية عملية كما يأتي:

1.الأهمية النظرية، والتي تتمثل فيما يأتي:

-تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري وتكوين إطار مفاهيمي عن متغيرات الدراسة (القيادة الداعمة، التنمية المهنية المستدامة).

-كما تأمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية لزيادة الاهتمام والتركيز على دور القيادة الداعمة، والتنمية المهنية المستدامة في تحسين العمل المدرسي.

2. الأهمية العملية (التطبيقية)، والتي تتمثل فيما يأتي:

-قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التعليم في مديريات التربية على متابعة ممارسة المديرين لأنشطة القيادة الداعمة، ومتابعة المعلمين في ممارسة أنشطة التنمية المهنية المستدامة.

-توفير مقياس للقيادة الداعمة، وممارسات التنمية المهنية المستدامة، اللذان قد يستفيد منهما الباحثون والتربويون في قياس متغيرات الدراسة لدى مديري المدارس ومعلميها، واستخدامها في الدراسات.

-قد تفيد هذه الدراسة المدراء في ملاحظة مؤشرات التنمية المهنية عند المعلمين، وتزودهم ببعض الآليات التي تمكنهم من مساعدة المعلمين على ممارسة التنمية المهنية المستدامة.

-قد توفر لمديري ومديرات المدارس آليات وأنشطة تمثل ممارسات القيادة الداعمة.

-قد توفر للمعلمين آليات وأنشطة للتنمية المهنية المستدامة الواردة في الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت حدود الدراسة بالآتي:

- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة حجمها (232) معلمًا ومعلمة من إجمالي عدد المعلمين في المديرية والبالغ عددهم (1523) معلمًا ومعلمة.

- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على (6) مدارس حكومية ثانوية (زبيدة بنت الحارث الثانوية للبنات، وأجنادين الثانوية للبنات، والشاملة الثانوية للبنات، ومظهر أرسلان الثانوية للبنين، والزرقاء الثانوية الشاملة للبنين، ومعاوية بن أبي سفيان الثانوية للبنين) في مديرية تربية الزرقاء الأولى/ الأردن.

- **الحد الزماني:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024م.

- **الحد الموضوعي**: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الداعمة، ودرجة ممارسة المعلمين والمعلمات للتنمية المهنية المستدامة وذلك باستخدام

مقياس القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة إلكترونيًا، ويتحدد تعميم النتائج في هذه الدراسة على مدى توافر معايير مقبولة من الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تم تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بهذه الدراسة على النحو الآتي:

- القيادة الداعمة: الأنماط السلوكية التي يمارسها القائد والتي تُظهر اهتمامه بتطوير المرؤوسين وإظهار دعم غير محدود للمرؤوسين لتحقيق المهام والأهداف الأكثر تحديًا (Northouse, 2013: 99).

ويعرَف إجرائيًا: الأنماط السلوكية الداعمة للمعلمين التي يقوم بها مديرو المدارس والواردة في الاستبانة، وستقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المدير على مقياس القيادة الداعمة المستخدم في هذه الدراسة.

- التنمية المهنية المستدامة: عملية شاملة ومتكاملة ومستمرة، ترتكز على الوصف الوظيفي للمعلم، وتساعده على تحقيق مهامه بطريقة مهنية فعالة ومتجددة، فهي تهدف إلى تمكين المعلمين من تحقيق الأهداف بطريقة جيدة ومستوى عالي، بما يحسن العملية التعليمية واستثمار الطاقات البشرية للمعلمين بأفضل طريقة (Torrington et al., 2017: 114).

ويعرَف إجرائيًا: الممارسات والأنشطة التي يؤديها معلمو ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى/ الأردن في مجال التنمية المهنية المستدامة وستقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/ ة على مقياس التنمية المهنية المستدامة المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: القيادة الداعمة:

تعد القيادة الداعمة سلوكًا قياديًا يهدف إلى تلبية الاحتياجات، وتنمية المواقف الإيجابية، وتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وقيادتهم. حيث يتميز القادة ذوو القيادة الداعمة أيضًا بالاهتمام والاحترام للمعلمين. وينشأ هذا نتيجة لعلاقة وثيقة متشابكة وتفاعل مستمر، وفهم مشترك لأهداف المدرسة ورؤيتها، والحرص على تحقيقها (Yu,2017). كما أن القيادة الداعمة تدعم رضا المعلمين عن تلبية احتياجاتهم وتحقيق رفاهيتهم. بالإضافة إلى ذلك، يحاول القادة الداعمين أيضًا خلق بيئة عمل ودية وداعمة نفسياً للمعلمين (Chih et al., 2018)، كما أن القادة الذين يتمتعون بالقيادة الداعمة يستمعون إلى المشاكل التي يواجهها المعلمين. ولا يتوقف الأمر عند

هذا الحد؛ بل يعرب القادة أيضًا عن فهمهم واهتمامهم بهذه المشاكل. بعد ذلك، يقدمون الدعم من موارد مادية وبشرية ذات الصلة من أجل مساعدة المعلمين في حل المشكلات والقيام بعمل جيد (Stein et al., 2020).

وتعرف القيادة الداعمة بأنها "مجموعة الأنماط السلوكية التي يمارسها القائد لإشباع احتياجات وتفضيلات المعلمين، مثل إظهار الاهتمام برفاهيتهم وخلق بيئة عمل ودية وداعمة نفسيًا" (House, 1996: 324)، كما تعرف القيادة الداعمة على أنها نمط من أنماط القيادة التي تقوم على تقدير ودعم التعاون بين المعلمين، ومراعاة الإحتياجات الفردية لهم. وتعزيز الإلتزام والرضا في بيئة العمل، بما يحسن من معايير العمل وتحقيق الأهداف الوظيفية، وتحقيق مستوى أعلى من السعادة والرضا بين الموظفين (الغالبي وجاسم، 2023). يشير أسلوب القيادة الداعمة إلى سلوكيات القائد الذي يُظهر اهتمامات فردية بتطوير المرؤوسين وإظهار دعم غير محدود للمرؤوسين لتحقيق المهام والأهداف الأكثر تحديًا (Northouse, 2013)

وقد بدأ هذا الأسلوب القيادي على يد (Mitchell & House) في عام 1971، حيث قدما نظرية المسار والهدف. وهي تناقش قدرة وفعالية تأثير القائد على مرؤوسيه وكيفية دعمهم، وكذلك كيفية فهم الأساليب والوسائل التي يمكن أن تكون بمثابة خريطة طريق تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة على المستويين التنظيمي والفردي، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على سلوك العاملين وتوجيههم ودعمهم من خلال قبول سلوك القائد. ويستند مصدر النظرية إلى نظريات سابقة تعتمد على الدافعية وتوقع سلوك الأفراد واتجاهات رضاهم الوظيفي من خلال درجة سلوك القيادة ونتائجها. وتؤكد هذه النظرية على أن سلوك القيادة يجب أن يكون عامل تحفيز للعاملين وتوجيههم للعمل من أجل تحقيق الأهداف (Shin et al., 2016).

وتعد القيادة الداعمة من مقومات عملية التنمية المهنية المستدامة، فمدير المدرسة يقوم بالعديد من الوظائف التي تعمل على تنمية المعلمين مهنيًا مثل الإشراف على المعلمين فهو مشرف مقيم في المدرسة، يسعى الي رفع وتحسين النمو المهني للمعلمين بتوظيف الطرق والأساليب الإشرافية الفعالة والداعمة من خلال تحسين كافة عناصر العملية التربوية وتنشيطها، فالقيادة المدرسية الداعمة هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال تنظيم المدرسة وتوجيه حركة العمل بها على أسس عملية تمكنها من تحقيق أهدافها. ومن الأساليب التدريبية التي يوظفها المدير الداعم الاجتماعات والندوات وورش العمل وتوجيه المعلمين للاطلاع على مصادر المعلومات الحديثة في مجال عملهم، ووفق تخصصاتهم وتوفير الفرص للقائهم مع المشرفين

التربويين، وتوفير برنامج للزيارات الصفية التبادلية بين المعلمين من نفس التخصص، لتبادل الخبرات بين المعلمين وتزويدهم بالأدلة والنشرات التربوية اللازمة لعمل المعلم (الخواجا، 2013).

القيادة الداعمة هي أحد أساليب الإدارة الحديثة التي تقوم على عدة أبعاد كالتمكين والإلهام والمعاملة العادلة والتحفيز على المشاركة على منح وتفويض صلاحيات أوسع للموظفين واختيار الأنسب لتحمل المسؤولية والتركيز على تدريبهم وتنمية معارفهم وتعزيز قدراتهم وخلق بيئة تنظيمية مناسبة (Al-Hadrawi et al., 2023).

ثانيًا: التنمية المهنية المستدامة:

أصبح مفهوم التنمية المهنية المستدامة من المفاهيم المهمة في عملية تطوير العملية التعليمية الشاملة، حيث ارتبطت التنمية المهنية المستدامة بتدريب المعلمين بما يتواءم مع متطلبات العصر الحالي وما ظهر فيه من مستجدات، تسترعي من المعلمين تطوير أنفسهم وأدائهم لمواكبة المستجدات العلمية والتربوية، وتعد التنمية المهنية المستدامة الركيزة الأساسية في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بفاعلية، فهي تزود المعلمين بالمهارات والكفايات وأساليب التدريس الضرورية لتمكين المعلمين من القيام بأدوارهم الجديدة في عصر يتميز بالإنفجار المعرفي الناتج عن التطور التكنولوجي المتسارع (بوضياف، 2015).

وقد تزايد الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة من قبل القائمين على المؤسسات التعليمية بشكل كبير؛ لإدراكهم لدورها الكبير في تطوير العمل التربوي وتحقيق أهدافه، حيث أصبحت شرطًا أساسيًا من شروط توظيف المعلمين ومعيارًا أساسيًا في استمرارهم في وظيفتهم، والحصول على الترقيات الوظيفية، فهي تضمن استمرار امتلاك المعلم للتأهيل الجيد، ومتابعته للمستجدات العلمية والمهنية التي تجعل المعلم قادرًا على تعليم وتمكين الطلبة من مواجهة تحديات العصر وامتلاك مهاراته، كما أصبحت ممارسة التنمية المهنية المستدامة من قبل المعلم معيارًا من معايير تقييمه؛ حيث أنها تمكنه من أداء عمله بأفضل طريقة (محمد، 2012).

وتكمن أهمية التنمية المهنية المستدامة في قدرتها على مساعدة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة وفعالية، وتعزز تكيفه المهني والاجتماعي مع المجتمع المدرسي، وتشجعه على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع المعلمين والطلاب، بما يطور سلوكه وأدائه (القاسم، 2019)، كما أنها توفر للمعلم الإطلاع على المستجدات التربوية التي تمكنه من التكيف المهني

وتزويد الطلبة بأحدث المعلومات والمعارف، بطرق تربوية حديثة تناسب قدراته وميوله واستعداداته المهنية (عبد الله، 2015).

تعتمد عملية التنمية المهنية المستدامة على مجموعة من المبادئ منها: أنها عملية تقوم على المبادرة الذاتية، والاستمرارية فهي تمتد طيلة فترة عمل المعلم، ولديها القدرة على إطلاق طاقات المعلم وإبداعاته، والتخلص من نقاط الضعف لديه، وهي عملية ترتبط برغبة المعلم بتطوير ذاته وتلبية احتياجاته والإرتقاء بعمله (مصطفى، 2016).

وتعرف التنمية المهنية المستدامة بأنها "عملية منظمة ومستمرة لتدريب المعلم من أجل تطوير ممارساته وتلبية احتياجاته الحالية والمستقبلية، وتحقيق أهداف المؤسسة والمجتمع ككل" (زكريا، 2016: 109)، كما عرفتها حداد (2019: 146) بأنها عملية مخططة ومنظمة لبناء كفايات تربوية وإدارية وشخصية عند المعلمين، لتطوير ما لديهم من قدرات، يتحمل فيها المعلم مسؤولية في تنميته المهنية، وذلك لتحسين فاعلية المعلم في التدريس بما ينعكس على نتائج طلبته".

وتمتاز التنمية المهنية المستدامة بخصائص منها التعلم المستمر، حيث إنها تركز على تطوير مهارات ومعرفة المعلم بشكل مستمر، بالإضافة إلى إطلاعهم على أفضل الممارسات. والتعاون؛ حيث تؤكد على العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين الزملاء، وبناء بيئة تعليمية داعمة، وتمتاز بالتطبيق العملي الذي يتضمن سيناريوهات وحلول تعليمية واقعية، تعزز إمكانية تطبيق المهارات الجديدة. والتخصيص: حيث تصمم برامج التنمية المهنية المستدامة لتلبية احتياجات كل معلم بشكل محدد، مما يزيد من صلته ومشاركته بها. كما تنفذ آليات التغذية الراجعة المنتظمة لتحسين البرنامج وتحسين جودته ونتائج المشاركين. كما تمتاز بالمساواة والشمولية؛ فهي تعالج احتياجات التعلم والخلفيات المتنوعة للمعلمين، وتدعم جميع المعلمين بعدالة ومساواة (Vorsah & Oppong, 2024).

وهنالك عدة استراتيجيات فعّالة يمكن توظيفها لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين منها: توفير بيئة تعلم تعاونية للمعلمين للمشاركة في التعلم والتعاون بين الأقران. والتطوير المهني المدمج في الوظيفة الذي يوفر فرص التعلم بشكل مباشر في الممارسة اليومية للمعلمين، مما يسمح لهم بتطبيق استراتيجيات جديدة في سياقات العالم الحقيقي. واستراتيجية التطوير المهني المتمايز حيث يوفر التطوير المهني المتمايز تجارب تعليمية مخصصة مصممة خصيصًا لتناسب اهتمامات وخبرات كل معلم. كما أنّ توظيف التكنولوجيا من أجل التطوير المهني يؤدي للاستفادة

من أدوات ومنصات التكنولوجيا في توسيع فرص التطوير المهني بصورة تتيح التعلم في أي وقت وفي أي مكان (Samundeeswari et al., 2024).

إنّ التأكيد على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أمر بالغ الأهمية لتعزيز معرفة المعلمين وقدراتهم في تحسين العملية التعليمية، وتعمل القيادة الداعمة بممارساتها على تعزيز دافع المعلمين للمشاركة بنشاطات التنمية المهنية بشكل كبير (Hashim et al., 2020).

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة في هذا الجزء بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وقد تم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات السابقة التي تناولت القيادة الداعمة:

في هذا المجال أجرت الرجوب (2024) دراسة بهدف التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين. وسعت للتعرف إلى الفروق بين استجابات العينة التي تعزى لجنس المعلم وسنوات خبرته ومؤهله العلمي والمرحلة التعليمية التي يُدرّسها, وجنس مدير المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (387) معلماً ومعلمةً، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات, وانتهجت المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل للقيادة الداعمة جاءت عالية وفي جميع مجالاتها والتي تتمثل في (تمكين المعلمين, والتشجيع الابداعي, والدفع الإلهامي). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنس المعلم وسنوات خبرته ومؤهله العلمي والمرحلة التعليمية التي يُدرّسها. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنس مدير المدرسة لصالح المديرين الذكور.

وهدفت دراسة كافيتا وآخرون (Kavita et al., 2024) إلى تحديد تأثير أسلوب القيادة الداعم للمديرين على دعم المعلمين لتطبيق تقييم الأداء في كليات تدريب المعلمين الابتدائية العامة في كينيا. استخدمت الدراسة تصميم البحث الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (271) معلمًا في

كليات تدريب المعلمين في كينيا. و(21) مديرًا في كينيا. تم جمع البيانات الأولية باستخدام استبيان للمعلمين ودليل المقابلة للمديرين. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أسلوب القيادة الداعم للمديرين أظهر تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على دعم المعلمين لتقييم الأداء. وخلصت الدراسة إلى أن أنماط القيادة الداعمة لمديري المدارس تشكل عوامل حاسمة في تعزيز مشاركة المعلمين والتزامهم بعملية التقييم. وهناك حاجة إلى أن توفر إدارة الكلية مواد التدريس والتدريب اللازمة لدعم التنفيذ الفعال لبرامج تقييم الأداء. وهناك حاجة أيضًا إلى أن يقدم المعلمون مخرجاتهم السابقة حتى يتمكنوا من إعلام المدير الداعم بما هو ضروري لبيئة عمل أفضل.

وفي دراسة أجرتها كيلاج (Kilag, 2024) تناولت هذه الدراسة العلاقة بين ممارسات القيادة لدى المديرين والتنمية الشخصية داخل مجتمع المدرسة. واستخدمت الدراسة نهجًا مختلط الأساليب، بما في ذلك استطلاع رأي المعلمين والطلاب بالإضافة إلى مقابلات مجموعات التركيز. وأشارت النتائج الكمية إلى أنّ ممارسات القيادة لدى المديرين، وخاصة التأثير المثالي والدافع الملهم، كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتنمية الشخصية. وحددت النتائج النوعية أربعة موضوعات مهمة في تعزيز التنمية الشخصية: القيادة الداعمة، والتعاون والعمل الجماعي، وعقلية النمو، والتعلم الشخصي. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن ممارسات القيادة لدى المديرين تلعب دورًا مهمًا في تعزيز التنمية الشخصية داخل مجتمع المدرسة. فالمديرون الذين يظهرون تأثيرًا مثاليًا ودافعًا ملهمًا يمكنهم إلهام وتحفيز موظفيهم وطلابهم، مما يؤدي بدوره إلى تنمية شخصية أكبر. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج النوعية إلى أن خلق بيئة داعمة، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي، وتعزيز عقلية النمو، وتوفير فرص التعلم الشخصي هي عوامل مهمة في تعزيز التنمية الشخصية.

كما أجرى الدومي والخرابشة (2023) دراسة بهدف التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (380) معلمًا ومعلمة، قام الباحثان بتطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة ممارسة القيادة الداعمة للمديرين من وجهة نظر المعلمين في قصبة عمان بدرجة مرتفعة، وجاء مستوى التميز المؤسسي لدى مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعًا، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة الداعمة والتميز المؤسسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التميز المؤسسي من وجهة

نظر معلمي المدارس الخاصة في قصبة عمان تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والراتب)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث.

هدفت دراسة (Vidic et al., 2022) إلى فحص مدى مساهمة بعض الخصائص الديموغرافية والسياقية للمعلمين، والقيادة الداعمة من مدير المدرسة، والكفاءة الذاتية والكفاءة الجماعية في التزام المعلم العاطفي والمعياري والمستمر بالمدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (767) معلمًا في المدارس الابتدائية من جميع مقاطعات جمهورية كرواتيا، تم استخدام مقياس دعم المدير، كما تم استخدام نسخة مختصرة من استبيان مقياس فعالية المعلم الجماعية. وتم استخدام نموذج المكونات الثلاثة (TCM) لاستبيان الالتزام لقياس التزام المعلم بالمدرسة. وقد أظهرت النتائج أن دعم المدير هو المتنبئ الأكثر أهمية لالتزام المعلم العاطفي والمعياري.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت التنمية المهنية المستدامة:

وفي دراسة الصرايرة والعموش (2023) التي هدفت استقصاء العلاقة بين التنمية المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العاصمة عمّان والتكيف الوظيفي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من (196) مديراً ومديرة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية، وأظهرت النتائج أن واقع التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمّان، كان بدرجة تقدير مرتفعة، وحازت جميع مجالات التنمية المهنية على درجة تقدير مرتفعة، وتبين أنّ التكيف الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العاصمة عمّان حاز على مستوى تقدير مرتفع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على واقع التنمية المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العاصمة عمّان ومستوى التكيف الوظيفي لديهم.

كما هدفت دراسة المطيري (2023) إلى تعرف درجة توظيف مديري المدارس لمعايير التنمية المهنية وأثرها على اداء المعلمين في تربية السلط، بالإضافة لبيان أثر كل من متغيرات المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة في التنمية المهنية للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من (250) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من(39) فقرة. أظهرت الدراسة أنّ درجة توظيف

مديري المدارس لمعايير التنمية المهنية وأثرها على أداء المعلمين في تربية السلط كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.

كما هدفت الدراسة التي أجراها الجبور (2022) إلى تعرف دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر، وفقًا لمغيرات الجنس والمؤهل العلمي في التنمية المهنية للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (92) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة من (30) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

وقام فتيح (Fatih, 2020) بدراسة لاستكشاف مستوى الدعم الذي يُقدّمه مديرو المدارس للتطوير المهني للمعلمين. واستندت إلى تصميم مسحٍ مقطعيٍّ كمّي. تكونت العينة من 4729 معلمًا يعملون في مقاطعة شانلي أورفا في تركيا. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس دعموا التطوير المهني للمعلمين من حين لآخر، وأن 25.5% فقط من المديرين دعموا التطوير المهني للمعلمين بشكلٍ كافٍ. واتبع مديرو المدارس في الغالب الموارد ذات الصلة لدعم التطوير المهني للمعلمين وإطلاعهم على الابتكارات المتعلقة بالتعليم. بالإضافة إلى ذلك، لم يُنفِّذ مديرو المدارس الأنشطة التي قد تدعم التطوير المهني للمعلمين بشكل كافٍ، مثل تحديد برامج التطوير الفردي والجماعي، وتنظيم نموذج لرصد التطوير المهني للمعلمين، وتنظيم الأنشطة التعليمية خارج فترة الندوات، وتلقي المساعدة الكافية من الخبراء في هذا المجال، وتوفير مهام قراءة وبحث فردية كافية. كما أشارت النتائج إلى أن مديري معلمي المرحلة الثانوية دعموا تطويرهم المهني أكثر من مديري المدارس الابتدائية والثانوية، ودعم مديري معلمي الفصول الدراسية ومعلمي الفروع التطوير المهني للمعلمين أكثر من مديري معلمات الفروع، ولم يُحدث المستوى التعليمي للمعلمين أي فرق في تصورات المعلمين.

دراسة (Chalikias et al., 2020) هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور القيادة في البيئة المدرسية ومساهمتها في فعالية التطوير المهني للمعلمين في التعليم الثانوي العام بأثينا، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (180) معلمًا في التعليم الثانوي

العام بأثينا، بما في ذلك المدارس الإعدادية والثانوية المهنية والعامة، باستثناء المدارس الخاصة وغيرها. استخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وبينت النتائج: عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين جنس المعلمين، ومهاراتهم، وخصائصهم وقدراتهم. ومع ذلك، لوحظ وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين العمر، وتقبلهم، ورفضهم للأساليب التعليمية، وممارسة التدريس. أكدت الأدلة المستمدة من هذه الدراسة التأثير المباشر لتدريب مدير المدرسة على التطوير المهني للمعلمين. وأخيرًا، خلصت الدراسة إلى أن مدير المدرسة يجب أن يعمل كمدير تعلم لقيادة المعلمين في التطوير المهني، وكمدير تعلم، ومصدر إلهام للتعلم مدى الحياة.

كما أجرى أبو علوش (2020) دراسة لاستقصاء دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، ومعرفة إن كان يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. استخدمت استبانة من (٤٨) فقرة موزعة على (٦) مجالات كأداة لتحقيق أهداف الدراسة.. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: إنّ دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنيًا جاء بدرجة منخفضة، وأن المديرات يُعطين الأولوية في تنمية المعلمات في مجال طرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، بينما يعطي مديرو المدارس هذا المجال المرتبة الأخيرة، ويحتل المجال العلمي المرتبة الثانية بالنسبة لمديرات المدارس، بينما يأخذ المرتبة الأولى بالنسبة لمديري المدارس، كذلك توصلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى الجنس، أو المرحلة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات التي استطاعت الوصول إليها والتي درست كل من محاور الدراسة ومتغيراتها وهي القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة وقد وجدت الباحثة أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة كانت قليلة جدًا، مثل دراسة (Chalikias et al., 2020) والتي بينت وجود أثر لممارسة القيادة الداعمة على تنمية المعلمين مهنيًا، أما الدراسات التي تناولت القيادة الداعمة مثل دراسة (الدومي والخرابشة، 2023؛ الرجوب، 2024) بينت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة كانت

مرتفعة وتباينت الدراستين في رأي المعلمين في درجة ممارسة القيادة الداعمة تعزى للجنس، في حين بينت دراسة فتيح (Fatih, 2020) أن الدعم المقدم من مديري المدارس للمعلمين غير كافٍ، كما بينت دراسة (Kilag, 2024) أن للقيادة الداعمة أثر إيجابي في التنمية الشخصية لمجتمع المدرسة في حين بينت الدراسات التي تناولت التنمية المهنية المستدامة وهي (أبو علوش، 2020؛ Fatih, 2020؛ الجبور، 2022، المطيري، 2023؛ الصرايرة والعموش، 2023) أن هنالك دورا إيجابيا للقيادة في التنمية المستدامة، وأن درجة التنمية المهنية كانت مرتفعًا، وعدم وجود فروق تعزى للجنس في رأي المعلمين حول درجة التنمية المهنية المستدامة ودور المدير في فيها، استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة، والمقابلات لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والوصفي والارتباطي.

وبشكل عام تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بعينتها وبتناولها لنمط القيادة الداعمة ودورها في تحسين ممارسات المعلمين للتنمية المهنية المستدامة، وأفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاطلاع على الإطار النظري، بالإضافة إلى طريقة اختيار العينة والطرق الإحصائية المستخدمة وكيفية عرض النتائج وبناء أدوات الدراسة وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية.

وأخيراً، تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة مكملة لما بدأه الباحثون من قبل في إظهار دور القيادة الداعمة في تحسين الأداء للمعلمين، ورصد أفضل الممارسات والآليات لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، وأن تكون دافعًا وموجهًا للآخرين في البحث بمتغيرات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة توضيحًا لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى استعراض أداة الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، بوصفه المنهج الملائم لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية وعددها (41) مدرسة منها (18) مدرسة ذكور و (23) مدرسة إناث في مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي (2024/

2025م) والبالغ عددهم (1523) منهم (688) معلمًا بنسبة (45.17%) و (835) معلمة بنسبة (54.83%)، وذلك وفق للإحصاءات الرسمية لمديرية تربية الزرقاء الأولى.

عينة الدراسة:

كما تكونت عينة الدراسة من (232) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات (6) مدارس حكومية ثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي (2025/2024) تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي. وقد تم جمع استجابات (203) منهم من خلال الرابط الإلكتروني الذي تم توزيعه على مدارس العينة المستهدفة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة لمعلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقًا لمتغير الجنس وعدد سنوات الخدمة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة	المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	88	%43.3	عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	40	%19.7
	أنثى	115	%56.7		من 5- 10 سنوات	56	%27.6
	المجموع	203	%100		أكثر من 10 سنوات	107	%52.7
					المجموع	203	100%

ويظهر من الجدول (1) أن عدد الذكور في العينة (88) وتشكل نسبة (43.3%)، وعدد الإناث (115) وتشكل نسبة (56.7%) من حجم العينة.

أداة الدراسة: استبانة ممارسات القيادة الداعمة وممارسات التنمية المهنية المستدامة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير استبانة من بُعدين الأول لقياس ممارسات القيادة الداعمة عند مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، والثاني لقياس درجة ممارسة المعلمين للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت القيادة الداعمة مثل (عودات، 2024؛ الطياري، 2024؛ Msigwa, Amos & Mushi, 2024؛ وزارة التربية والتعليم، 2018؛ العمري وآخرون، 2024) وتكونت بصورتها الأولية من (57) فقرة، وتم عرضها على (8) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والإدارة وبعد الأخذ بملاحظاتهم أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (24) فقرة لكل مجال، ويستجيب المفحوص عليها بالاختيار من تدريج ثلاثي يقابل كل فقرة. وتم

التأكد من أن فقرات المقياس تقيس السمة المراد قياسها باستخدام مؤشرات صدق البناء، من خلال استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية على المقياس للتأكد من أن فقرات المقياس تقيس السمة المراد قياسها. ويبين الجدول (3) مؤشرات صدق البناء لمقياس القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة.

الجدول (2) مؤشرات صدق البناءلاستبانة القيادة الداعمة والتنمية المهنية المستدامة:

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
القيادة الداعمة	0.73**
التنمية المهنية المستدامة	0.68**

** دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط للدرجة على البعد والمقياس ككل كانت (0.73) لمجال القيادة الداعمة، و (0.68) لمجال ممارسات التنمية المهنية المستدامة، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$.

جدول (3) معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.733	13	0.733	25	0.420	37	0.691
2	0.624	14	0.733	26	0.624	38	0.420
3	0.624	15	0.302	27	0.624	39	0.420
4	0.733	16	0.344	28	0.420	40	0.306
5	0.733	17	0.733	29	0.420	41	0.420
6	0.420	18	0.733	30	0.624	42	0.420
7	0.733	19	0.733	31	0.420	43	0.349
8	0.624	20	0.733	32	0.624	44	0.420
9	0.733	21	0.330	33	0.374	45	0.420
10	0.733	22	0.420	34	0.691	46	0.420
11	0.733	23	0.420	35	0.691	47	0.624
12	0.297	24	0.420	36	0.691	48	0.420
معامل الارتباط الكلي			0.644				

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط الكلي لفقرات الاستبانة (0.644) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة، كما أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

تراوحت ما بين (0.73 -0.297) وهي قيم مقبولة وجيدة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.01$.

ثبات الاستبانة:

تم حساب قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة الإعادة وحساب معامل الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي فكان (0.64) وحسب معادلة كرونباخ ألفا (0.89) وهي قيم مقبولة لغايات هذا البحث.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام مقياس ثلاثي التدريج في تصحيح استجابات المعلمين على الاستبانة وعلى الشكل الآتي (3 = بدرجة كبيرة)، (2 = بدرجة متوسطة)، (1 = بدرجة منخفضة)، وقد تم اعتماد المتوسطات الآتية في تفسير النتائج:

(1 – 1.66) منخفضة، (1.67- 2.33) متوسطة، (2.34- 3) مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. حصر مجتمع الدراسة المتمثل بمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى.
2. اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية لأغراض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
3. تطبيق الصورة الأولية لأدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلم ومعلمة، واستخراج الخصائص السيكومترية لها (الصدق، الثبات).
4. إعادة تطبيق الصورة الأولية لأدوات الدراسة بعد مرور أسبوعين لحساب ثبات الإعادة لمقاييس الدراسة.
5. اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة.
6. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وعددهم (232) من خلال منصات التواصل الاجتماعي وبالتنسيق مع مدراء ومديرات المدارس، وبيان أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وضرورة الإجابة على جميع أدوات الدراسة بدقة ومنح أفراد عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على أدوات الدراسة.

7. قامت الباحثة بجمع أدوات الدراسة، وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة وكان عددها (203).
8. تم رصد البيانات بصورتها النهائية، وإدخالها للحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخلاص النتائج.
9. مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وفي ضوئها تم تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تحليل البيانات ببرنامج spss، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها بشكل متسلسل وفقاً لأسئلتها مع مناقشة هذه النتائج، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للقيادة الداعمة في من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات على الاستبانة في بعدها الأول (ممارسات القيادة الداعمة). والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات القيادة الداعمة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	التقدير
3	تشارك الإدارة المعلمين في القرارات	2.66	0.61	1	مرتفعة
12	تأخذ الإدارة بعين الاعتبار احتياجات المعلمين عند وضع برامج التدريب.	2.63	0.51	2	مرتفعة
11	تشجع الإدارة المعلمين على الإبلاغ عن المشاكل التي تعيق العمل.	2.62	0.62	3	مرتفعة
4	تشجع الإدارة المعلمين في اتخاذ القرارات.	2.54	0.52	4	مرتفعة
9	توفر الإدارة الموارد المادية اللازمة لتنفيذ الأنشطة التدريسية.	2.51	0.55	5	مرتفعة
18	يسمح للمعلمين بالعمل دون إشراف كبير.	2.45	0.64	6	مرتفعة
7	تشجع الإدارة التطوير المهني.	2.38	0.57	7	مرتفعة
8	تشجع الإدارة مبادرات تحسين العمل.	2.37	0.64	8	مرتفعة
16	تفوض الإدارة الصلاحيات للمعلمين.	2.36	0.59	9	مرتفعة

1	تعد الإدارة مصدرًا للإلهام	2.36	0.61	9	مرتفعة
22	توجه الإدارة المعلمين للإطلاع على مصادر المعلومات الحديثة في مجال تخصصهم ومهنتهم.	2.35	0.52	10	مرتفعة
10	تمارس الإدارة أساليب التواصل الفعال مع الموظفين.	2.35	0.62	10	مرتفعة
23	تنظم الإدارة برامج للزيارات الصفية التبادلية.	2.31	0.63	11	متوسطة
17	تقدم الإدارة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين.	2.28	0.61	12	متوسطة
5	تشجع الإدارة المعلمين على طرح أفكار جديدة.	2.27	0.58	13	متوسطة
13	تخلق الإدارة بيئات عمل ودية للمعلمين.	2.25	0.65	14	متوسطة
21	تمارس الإدارة أساليب إشراف فعالة	2.24	0.59	15	متوسطة
2	تمتلك الإدارة القدرة على زيادة حماس المعلمين	2.23	0.56	16	متوسطة
14	يزود المعلمين بملاحظات منتظمة.	2.18	0.56	17	متوسطة
24	توفر الإدارة الأدلة والنشرات التربوية اللازمة لعمل المعلم.	2.16	0.58	18	متوسطة
20	تناقش الإدارة المعلمين في التقارير المرتبطة ترقيتهم	2.11	0.63	19	متوسطة
15	يساعد المعلمين في حل المشكلات التي تعيقه.	2.06	0.57	21	متوسطة
6	تدرب الإدارة المعلمين لتحسين الأداء باستراتيجيات متنوعة.	1.99	0.58	22	متوسطة
19	يدرب مديرو المدارس المعلمين على مهارات القيادة	1.87	0.72	23	متوسطة
البعد ككل		2.31	0.2		متوسطة

يلاحظ من الجدول (4) أن واقع ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.31) وبإنحراف معياري (0.34) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بين (1.87 -2.66) إذ حققت الفقرة (3) والتي تنص على "تشارك الإدارة المعلمين في القرارات" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.66) وإنحراف معياري (0.61)

وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (12) والتي تنص "تأخذ الإدارة بعين الاعتبار احتياجات المعلمين عند وضع برامج التدريب". بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة مرتفعة، في حين حققت الفقرة (6) والتي تنص على "تدرب الإدارة المعلمين لتحسين الأداء باستراتيجيات متنوعة" المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1.99) وانحراف معياري (0.58) وبدرجة متوسطة، والفقرة (19) والتي تنص " يدرب مديرو المدارس المعلمين على مهارات القيادة " على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.87) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة كون ممارسة المديرين والمديرات للقيادة الداعمة بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين أن مدراءهم يتعرضون إلى ضغط عمل كبير تجعل بعضهم يختصر الكثير من ممارسات القيادة الداعمة التي يعتقدون بعدم أهميتها كالتنويع في أساليب التدريب، وأهمية تدريب المعلمين على مهارات القيادة، في حين يعتقد المديرون وجود أهمية كبيرة في مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ليكونوا مقتنعين بهذه القرارات ويتبنون تنفيذها، كما يرى المديرون أن بناء برامجهم التدريبية وفق احتياجات المعلمين يحسن أداءهم ويشكل حافزًا لمشاركة المعلمين في هذه البرامج، كما تبين من النتائج أعلاه. وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة فتيح (Fatih, 2020) التي بينت أن الدعم المقدم من المديرين للمعلمين غير كافٍ وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الدومي والخرابشة، 2023) والتي أجريت في مدارس خاصة في سلطنة عمان ويمكن تبرير هذا الاختلاف في النتيجة لما للمدارس الخاصة من ظروف محسنة بالإضافة إلى كونها في سلطنة عمان، كما اختلفت مع نتيجة دراسة (الرجوب، 2024) التي أجريت في فلسطين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ممارسات القيادة الداعمة لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، وعدد سنوات الخدمة)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الداعمة عند مديري المدارس ومديراتها في المدارس الثانوية الحكومية تبعًا لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الداعمة عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية تبعًا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الجنس	ذكر	88	1.7	0.54
	أنثى	115	2.61	0.59
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	40	2.32	0.66
	من 5 إلى 10سنوات	56	2.62	0.53
	أكثر من 10 سنوات	107	2.31	0.58
المجموع		203	2.31	0.42

يظهر من الجدول (5) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على بعد ممارسة القيادة الداعمة ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لبعد القيادة الداعمة كما في الجدول (6):

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لبعد القيادة الداعمة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.241	1	1.241	5.481	*0.02
سنوات الخدمة	1.441	2	0.721	2.181	0.053
الخطأ	97.387	199	0.226		
الكلي	5043.310	203			
الكلي المعدل	99.932	202			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على البعد ككل (5.481) بمستوى دلالة (0. 02) وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) حيث

كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (2.61) أعلى مقارنة بالذكور بمتوسط حسابي (1.7). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية المتباينة بين المعلمين والمعلمات. مثل السمات الشخصية للإناث مثل التعاطف، والقدرة على الاستماع، والتفهم العاطفي بشكل أكبر من الذكور. هذه السمات تساعد المعلمات على تقبل الدعم من مديراتهن وإتاحة الفرصة للمديرات في ممارسة القيادة الداعمة، مثل دعم المعلمات، وتحفيزهن، وفهم احتياجاتهن العاطفية، كما ترى المعلمات أن التوقعات الاجتماعية والثقافية عند المديرات تؤدي دورًا كبيرًا في ممارستهن للقيادة الداعمة حيث يُتوقع من النساء أن يكن أكثر اهتمامًا بالعلاقات الاجتماعية والعاطفية. قد يتم تشجيعهن على الاهتمام بالآخرين، مما قد ينعكس في أسلوب القيادة الداعمة الذي يركز على رفاهية الفريق وتعزيز العمل الجماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدومي والخرابشة، 2023) في حين اختلفت مع دراسة (الرجوب، 2024) التي طبقت في الخليل.

في حين أظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للقيادة الداعمة تعزى لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم حيث كانت قيمة (f) على البعد ككل (2.181) بمستوى دلالة (0.053) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم إختلاف نمط القيادة الذي يتبعه المديرون بشكل كبير بين المعلمين ذوي سنوات الخبرة المختلفة. فالمدير الداعم والمديرة الداعمة يمارسان هذه القيادة مع الجميع، سواء كانوا مبتدئين أو ذوي خبرة طويلة، مما يؤدي إلى عدم وجود اختلاف في تقييمات المعلمين والمعلمات بناءً على الخبرة. كما توفر القيادة الداعمة بيئة تعليمة داعمة في المدرسة بشكل عام يشعر بها المعلمون بغض النظر عن سنوات الخبرة. كما أن ضغط العمل في المدارس الثانوية وأهداف المدرسة ورؤيتها تحتم على المديرين التفاعل مع جميع المعلمين بطريقة داعمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الدومي والخرابشة، 2023؛ الرجوب، 2024).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات على الاستبانة في بعدها الثاني (ممارسات التنمية المهنية المستدامة).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لممارسات التنمية المهنية المستدامة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	التقدير	الترتيب
2	أقوم بتنفيذ زيارات تبادلية صفية مع زملائي من نفس التخصص.	2.67	0.53	1	مرتفعة
8	أخطط بعض الدروس تشاركيًا مع زملائي من نفس التخصص.	2.63	0.57	2	مرتفعة
1	أبدي الرغبة في الإلتحاق ببرامج التنمية المهنية.	2.6	0.57	3	مرتفعة
10	أقوم بتحليل المناهج الجديدة "المطورة" للوقوف على محتوياتها.	2.6	0.6	4	مرتفعة
11	أتابع التعليمات التربوية والإدارية التي تصدر عن الوزارة بشكل مستمر.	2.6	0.57	4	مرتفعة
13	اوظف إستراتيجيات تعليم جديدة تعرفت إليها من مصادر التعلم المختلفة.	2.57	0.61	5	مرتفعة
23	اشارك في الندوات والدورات والورشات التدريبية بدافع داخلي.	2.57	0.6	5	مرتفعة
5	أقدم دروس نموذجية لمعلمي تخصصي	2.56	0.58	6	مرتفعة
15	أطلع على نتائج الأبحاث والدراسات التي تتناول استراتيجيات التدريس المختلفة.	2.51	0.66	7	مرتفعة
7	أعمل على الإفادة من نتائج تقويمي الذاتي لتحسين ممارساتي المهنية.	2.5	0.59	8	مرتفعة
14	أطلع على نتائج الأبحاث والدراسات المرتبطة بتخصصي.	2.5	0.62	8	مرتفعة
4	اقوم بالتطبيق العملي للمهارات والمعارف التي أكتسبها في غرفة الصف.	2.49	0.59	9	مرتفعة
24	اتابع التجارب والممارسات الفضلى محليا وعالميا في مجال عملي.	2.48	0.65	10	مرتفعة
12	أعمل على تعديل ممارساتي بناء على التغذية الراجعة من مديري ومشرفي التربوي.	2.46	0.64	11	مرتفعة
22	اضع خطة تطويرية لتنمية ذاتي مهنيا وأكاديميا وتقنيا	2.45	0.65	13	مرتفعة

3	أتابع المستجدات المتعلقة بمادة تخصصي من خلال القراءة الذاتية.	2.42	0.62	14	مرتفعة
16	أطلع على أحدث استراتيجيات إدارة الصف.	2.41	0.68	15	مرتفعة
21	أواكب التطورات التكنولوجية والبرامج الرقمية لتحسين التعليم	2.4	0.69	16	مرتفعة
6	أنفذ ورشات عمل لتبادل الخبرات مع معلمي تخصصي.	2.38	0.67	17	مرتفعة
20	أشارك في المسابقات التي تقام لأداء المعلمين المتميزين.	2.3	0.75	18	متوسطة
17	أطلع على إختبارات من إعداد زملائي من نفس التخصص من داخل وخارج المدرسة.	2.25	0.68	19	متوسطة
18	اتعاون مع مديري في الأعمال الإدارية في المدرسة.	2.25	0.68	19	متوسطة
9	أقوم بالاستفسار من زملائي عن خطوات الإستراتيجيات التدريسية التي لم أجربها سابقا.	2.23	0.78	20	متوسطة
19	أجري أبحاث إجرائية تتناول المشكلات في مدرستي.	2.19	0.73	21	متوسطة
البعد ككل		2.46	0.14	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول (7) أن واقع ممارسة معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في مديرية تربية الزرقاء الأولى من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.46) وبإنحراف معياري (0.14) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البُعد بين (2.19 -2.67) إذ حققت الفقرة (2) والتي تنص على " أقوم بتنفيذ زيارات تبادلية صفية مع زملائي من نفس التخصص." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.53) وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة (8) والتي تنص " أخطط بعض الدروس تشاركيًا مع زملائي من نفس التخصص." بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.57) وبدرجة مرتفعة، في حين حققت الفقرة (9) والتي تنص على " أقوم بالاستفسار من زملائي عن خطوات الإستراتيجيات التدريسية التي لم أجربها سابقا." المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.78) وبدرجة متوسطة، والفقرة (19) والتي تنص " أجري أبحاث إجرائية تتناول المشكلات في مدرستي." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الثانوية مسؤولون عن نتائج طلبتهم في الثانوية العامة مما كان يدفعهم إلى تنمية أنفسهم مهنيًا للحصول على نتائج جيدة مثل الإطلاع على حصص لزملاء آخرين، أو اختبارات متنوعة من مصادر مختلفة، بالإضافة إلى أن الكثير منهم يدرسون دروس خصوصية والبعض يصور دروس خاصة بأحدث التكنولوجيا وعمل بطاقات لبيعها في السوق وهذا يتطلب منافسة كبيرة في الأداء.

وتعزو الباحثة كون استفسار المعلمين والمعلمات من زملائهم لخطوات الاستراتيجيات التدريسية إلى ضيق الوقت وعدم وجود حصص فراغ تتيح لهم هذه اللقاءات للاستفسار وإن وجدت هذه الاستراحات فقد لا تجمع المعلمين من نفس التخصص، بالإضافة إلى توفر الحصص المتنوعة على شبكة الانترنت والتي قد تغنيهم عن ذلك، كما تعزو الباحثة ضعف إجراء الأبحاث الإجرائية من قبل المعلمين إلى ضيق الوقت وانشغال المعلمين في إنجاز المناهج الدراسية خاصة لمعلمي المرحلة الثانوية المرتبطين بإنهاء مناهجهم قبل الامتحانات الوزارية وقلقهم من غياب الطلبة قبل الامتحات بفترة أطول من بقية المراحل. وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة (الصرايرة والعموش، 2023) التي أجريت في العاصمة عمان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية الزرقاء الأولى تعزى لأثر (الجنس، عدد سنوات الخدمة)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الداعمة عند مديري المدارس ومديراتها في المدارس الثانوية الحكومية تبعًا لمتغيرات الدراسة كما في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التنمية المهنية المستدامة عند معلمي ومعلمات المدارس المدارس الثانوية الحكومية تبعًا لمتغيرات الدراسة من وجهة نظر المعلمين:

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الجنس	ذكر	88	2.38	0.54
	أنثى	115	2.51	0.59
عدد سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	40	2.42	0.66
	من 5 إلى 10سنوات	56	2.58	0.53
	أكثر من 10 سنوات	107	2.41	0.58
المجموع		203	2.46	0.14

يظهر من الجدول (8) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على بعد ممارسة التنمية المهنية المستدامة ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لبعد التنمية المهنية المستدامة كما في الجدول (9):

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لبعد التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.741	1	0.741	3.258	0.62
سنوات الخدمة	1.441	2	0.721	2.415	0.15
الخطأ	97.387	199	0.226		
الكلي	5043.310	203			
الكلي المعدل	99.932	202			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي المدارس للتنمية المهنية المستدامة تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على البعد ككل (3.258) بمستوى دلالة (0.62) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$). كما أظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لممارسة معلمي المدارس للتنمية المهنية المستدامة تعزى لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم حيث كانت قيمة (f) على البعد ككل (2.415) بمستوى دلالة (0.15) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) وتعزو الباحثة هاتين النتيجتين إلى التوجهات التربوية للتنمية المهنية المستدامة لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، ولجميع فئات سنوات الخدمة بشكل متساوٍ. قد تقدم المدارس ورش عمل، دورات تدريبية، وبرامج تنمية مهنيّة لجميع المعلمين بغض النظر عن الجنس، وسنوات الخدمة، مما يخلق فرصًا متساوية للتطوير المهني للجميع. وبالتالي تكون الفرص المتاحة بشكل متساوٍ :قد لا تكون هناك فروق في فرص الوصول إلى برامج التنمية المهنية بين المعلمين والمعلمات وبغض النظر عن سنوات الخدمة. وبما أن الفرص متاحة بشكل متساوٍ وتتمتع بالعدالة في التوزيع، فمن غير المرجح أن يكون هناك اختلاف كبير في الممارسات المهنية بين المعلمين وفق الجنس أو عدد سنوات الخدمة. كما تتبنى المدرسة أو النظام التعليمي سياسات تشجع على التنمية المهنية المستدامة للجميع دون النظر إلى الجنس أو سنوات الخدمة. كما أن التركيز على تحسين الأداء المهني في المدارس الثانوية أكثر تركيزًا على تحسين مهاراتهم المهنية وتعزيز أدائهم في الفصل الدراسي، وبالتالي يمكن أن يمارسوا التنمية المهنية المستدامة بنفس الطريقة بغض النظر عن جنسهم أو عدد سنوات خدمتهم. لحاجتهم لمتابعة جميع التطورات الحديثة في مجال التعليم والموارد المتاحة. كما أن مديريات التربية بكادرها الإشرافي تعمل على مساعدة المعلمين والمعلمات على تنميتهم مهنيًا من خلال التدريب على توظيف استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا وبناء الاختبارات وغيرها بناء على قاعدة البيانات التي يقومون بإعدادها بناء على الزيارات الصفية والاستبانات وغيرها بغض النظر عن الجنس أو عدد سنوات الخدمة، وقد يتعرض المعلم أو المعلمة للمساءلة في حال عدم حضور هذه الورشات.

قد تكون عوامل مثل التحديات المدرسية، ضغط العمل، أو التوجهات التربوية المعتمدة هي التي تهيمن على توجهات المعلمين والمعلمات نحو التنمية المهنية المستدامة، مما يجعل الجنس وعدد سنوات الخدمة ليس عاملاً مؤثرًا في هذا السياق. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو علوش، 2020؛ الجبور، 2022؛ المطيري، 2023).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الداعمة لمديري المدارس وبين درجة ممارسة

التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظرهم؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين ممارسات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين وممارسات معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظرهم فكانت 0.74 وهذا يدل على وجود علاقة ارتباط موجبة بينها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن القيادة الداعمة تتضمن تحفيز المعلمين وتشجيع على الممارسات الإيجابية لتحقيق أهداف المدرسة ومن أهم هذه الممارسات هي تنمية المعلمين المهنية التي تنعكس على تحصيل الطلبة. وقد بين (Parveen et al., 2022) أن ممارسات القيادة الداعمة التي يتبعها مديرو المدارس تؤدي إلى تحسين أداء المعلمين اليومي في وظائفهم. كما أن القيادة الفعالة تخلق بيئة تعليمية مريحة تتيح الفرص للمعلمين لممارسة تنميتهم المهنية بشكل مستدام، كما أن القيادة الداعمة تقدم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين وتطور البرامج بطرق تتيح لهم عقد اللقاءات وفتح باب الحوار بين المعلمين ومشاركتهم بالقرارات مما يحفزهم على تطوير أنفسهم ويزيد من فرصة ممارستهم لتنمية أنفسهم مهنيًا، وهذا يتفق مع دراسة (أبو علوش، 2020؛ الجبور، 2022) التي بينت الدور الإيجابي لمدير المدرسة في تنمية المعلمين المهنية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

- الاهتمام بممارسة مديري المدارس ومديراتها بممارسة القيادة الداعمة من خلال تدريب المدراء على استراتيجيات القيادة الداعمة، ومتابعة الأنشطة القيادية الداعمة في المدارس وتقديم الدعم للمدراء لتمكينهم من ممارسة القيادة الداعمة. وجعل ممارسة القيادة الداعمة أحد معايير تقييم المدراء.
- تمكين المعلمين من أساليب التنمية المهنية المستدامة من خلال ورش العمل والمحاضرات وغيرها من أساليب التدريب.
- العمل على نشر وتبني ثقافة التنمية المهنية المستدامة بين المعلمين والمعلمات كبديل لبرامج التنمية المهنية المعتادة.
- توفير الفرص للمعلمين والمعلمات لعقد اللقاءات والأنشطة المشتركة لتشجيعهم على ممارسة التنمية المهنية المستدامة.

المراجع العربية:

أبو علوش، يوسف. (2020). دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء بني كنانة. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 4(19)، 55- 76.

بوضياف ، نوال. (2015). درجة توفر اليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس بمدينة المسيلة / الجزائر من وجهة نظرهم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 1* (16)، 708-683.

الجبور، أمل. (2022). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الموقر. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2* (11)، 1- 31.

حداد، ديانا. (2019). اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية تربية بني عبيد نحو برامج التنمية المهنية المقدمة لهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 42*، 143-161.

الخواجا، عبد الفتاح. (2013). *تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية* (ط2). عمان: دار الثقافة والنشر للتوزيع.

الرجوب، بيان. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل للقيادة الداعمة من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

زكريا، لينا. (2016). *التنمية البشرية ومهارات تطوير الأداء والذات*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الدومي، حنين والخرابشة، عمر. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في قصبة عمان للقيادة الداعمة وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 6*(2)، 184- 229.

الصرايرة، خالد والعموش، وفاء. (2023). التنمية المهنية وعلاقتها بالتكيف الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة العاصمة عمان. *المجلة الدولية لضمان الجودة، 6*(2)، 104- 119.

الطياري، زكي. (2024). تطوير ممارسات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدارس الثانوية بتعليم جدة في ضوء التحول الرقمي. *مجلة الإدارة التربوية، (43)*، 17- 68.

عبد الله، كريم. (2015). *التوافق المهني، من منظور برغماتية*. مصر: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

العمري، ياسر والزيود، ماجد والعتوم، ياسر والمومني، أفنان. (2024). الحاجات المهنية للمعلمين المتقدمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 3*(1)، 89- 123.

عودات، وسام. (2024). *أثر القيادة الداعمة على التميز المؤسسي: دراسة ميدانية في شركات الصناعات الكيماوية في العاصمة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الغالبي، طاهر وجاسم، عرفات. (2023). دور القيادة الداعمة في تحسين الهياكل التنظيمية: دراسة تطبيقية في شركة موانئ العراق في البصرة. *مجلة كلية الإدارة والإقتصاد، قسم إدارة الأعمال، جامعة شط العرب، 18* (68)، 309- 328.

القاسم، دينا. (2019). *الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

محمد، ماهر. (2012). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي. *مجلة كلية التربية بأسيوط، 27*(2)، 1- 85.

مصطفى، عدنان (2016). *التنمية البشرية المستدامة، صراعات التهميش وفرص التمكين*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

المطيري، سعاد. (2023). درجة توظيف مديري المدارس لمعايير التنمية المهنية واثرها على اداء المعلمين في تربية السلط .*المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (22)*، 1- 31.

وزارة التربية والتعليم (2018). *الدليل التدريبي العام للمعلمين الجدد- التنمية المهنية المستدامة للمعلمين الجدد*. عمان، الأردن.

المراجع العربية المترجمة:

Abu Aloush, Y. (2020). The role of the school principal in the professional development of teachers from the point of view of school principals in Bani Kinanah District. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(19), 55-76.

Al-Domi, H. & Al-Kharabsheh, O. (2023). The degree of practice of supportive leadership by private school principals in the Qasaba of Amman and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 6*(2), 184-229.

Al-Ghalbi, T. & Jassim, A. (2023). The Role of Supportive Leadership in Improving Organizational Structures: An Applied Study in the Iraqi Ports Company in Basra. *Journal of the College of Administration and Economics, Department of Business Administration, Shatt al-Arab University, 18*(68), 309-328.

Alharthi, R. & Althaqafi, A. (2023). Exploring Saudi EFL Teachers' Perceptions of Using Reflective Practice as a Tool for Professional Development. *International Journal of English Language Education. 11*(1), 62- 127.

Al-Jabour, A. (2022). The role of school principals in the professional development of teachers from the perspective of secondary school teachers in Muwaqqar District. *Arab Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(11), 1-31.

Al-Mutairi, S. (2023). The degree to which school principals employ professional development standards and their impact on teachers' performance in the As-Salt Education Directorate. *Arab Journal of Humanities and Social Sciences, (22)*, 1-31.

Al-Omari, Y., Al-Zayoud, M., Al-Atoum, Y, & Al-Momani, A. (2024). Professional needs of teachers applying for the Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education. *International Journal of Psychological and Educational Research, 3*(1), 89-123.

Al-Sarayrah, K. & Al-Amoush, W. (2023). Professional development and its relationship to job adaptation of teachers in public secondary schools in the capital Amman Governorate. *International Journal of Quality Assurance, 6*(2), 104-119.

Al-Tayyari, Z. (2024). Developing sustainable professional development practices for teachers in secondary schools in Jeddah Education in light of the digital transformation. *Journal of Educational Administration, (43)*, 17-68.

Boudiaf, N. (2015). The degree of availability of sustainable professional development mechanisms for school principals in the city of M'Sila/Algeria from their point of view. *Jarash Journal of Research and Studies, 1*(16), 708-683.

Haddad, D. (2019). English language teachers' attitudes in Bani Obaid Education Directorate schools towards the professional development programs provided to them. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 42*, 25-50.

Mohamed, M. (2012). Professional accreditation and its relationship to the sustainable professional development of the teacher in the era of knowledge flow. *Assiut College of Education Journal, 27*(2), 1-85.

Chalikias, M., Raftopoulou, I., Sidiropoulos, G., Kyriakopoulos, G. & Zakopoulos, V. (2020). The school principal's role as a leader in teachers' professional development: the case of public secondary education in Athens. *Problems and Perspectives in Management, (18)*, 4, 461- 476.

Othman, A., Dabous, M., & Taym, H. (2012). The role of government secondary school principals in the professional development of teachers in the northern West Bank. *Studies, Educational Sciences, 39*(1), 1-16.

المراجع الأجنبية:

Al-Hadrawi, R., Alasady, A. & Alkaseer, N. (2023). The role of supportive leadership practices in addressing electronic management obstacles - an analytical study at al-furat al-awsat technical university - republic of iraq. *International Journal of Professional Business Review, 8*(7), 1- 18.

Chih, Y., Kiazad, K., Cheng, D., Emamirad, E., & Restubog, S. (2018). Interactive Effects of Supportive Leadership and Top Management Team's Charismatic Vision in Predicting Worker Retention in the Philippines. *Journal of Construction Engineering and Management, 144*(10), 04018095. https://doi.org/10.1061/(asce)co.1943-7862.0001553

Fatih, M. (2020). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Management. 9* (1), 54-75, doi: 10.17583/ijelm.2020.5158

Greenlee, B. & Brown Jr., J. (2019).Retaining teachers in challenging school. *Education, 130*(1), 96-109. Doi:https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i2.1066.

Hashim, N., Rosli, M. & Zain, S. (2020). Enhancing teacher research through instructional leadership: A Malaysian perspective. *Journal of Educational Leadership, 6*(3), 54–72.

House, R. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly, 7,* 323–352.

Kavita, M., Okoth, U. & Kalai, J. (2024). Influence of Principals' Supportive Leadership Style on Tutors' Support for Implementation of Performance Appraisal of Tutors in Public Primary Teachers Training Colleges in Kenya. *International Journal Of Research And Innovation In Social Science (Ijriss), 8*(10), 1599- 1615.

Kilag, O. (2024). The Role of Principal Leadership in Enhancing Personal Development: An Analysis of Bottlenecks, Lags, Issues and Concerns (BLICs). *International Multidisciplinary Journal Of Research For Innovation, Sustainability, And Excellence (Imjrise), 1*(2), 27- 36.

Lyons, B. (2019). "Principal Instructional Leadership Behavior as Perceived by Teachers and Principals at New York State Recognized and Non-Recognized Middle Schools. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT), 20*(1), 156- 164.

Msigwa O., Amos O. & Mushi P. (2024) Influence of Heads of Schools' Leadership Practices on Teachers Job Performance in Public Secondary Schools in Kigoma District Council, Tanzania. *British Journal of Education, 9 (12)*, 25-42.

Mullen, C., Shields, L. & Tienken, C. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *J. Scholarsh. Pract. 18*, 8–24.

Northouse, P. (2013). *Leadership: Theory and Practice*, (6th ed.). New York: Sage Publications.

Parveen, K., Tran, Q., Kumar, T., & Shah, H. (2022). Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Performances: An Empirical Investigation. *Frontiers in education, 7*, 1- 12.

Samundeeswari, D.,Angayarkanni, R., Gopala Raju, S., Nishta, R. & Aarti, S. (2024). Effective Strategies And Evaluation Methods, Educational Administration. *Theory and Practice, 30*(6), 1726-1733.

Shin, Y., Oh, W., Sim, C. & Lee, J. (2016). A multilevel study of supportive leadership and individual work outcomes: The mediating roles of team cooperation, job satisfaction, and team commitment. *Journal of Applied Business Research, 32*(1), 55–70. https://doi.org/10.19030/jabr.v32i1.9523

Sims, S., Fletcher-Wood, H. & O'Mara-Eves, A. (2023). Cottingham S, Stansfield C, Goodrich J, Van Herwegen J, Anders J. Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research. 2023 Dec 26*:00346543231217480.

Stein, M., Vincent-Höper, S., &Gregersen, S. (2020). Why busy leaders may have exhausted followers: a multilevel perspective on supportive leadership. Leadership and Organization Development Journal, 41(6), 829–845. https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2019- 0477

Torrington, D., Tailors. S, Hall. L, &Atkinson. G. (2017). Human Resource Management (10thed) trans-Atlantic Publications, London.

Vidic, T., Duranovic, M. & Klasnic, I. (2022). Relationship between the Principal Support, Self-Efficacy, Collective Efficacy and Teacher Commitment in Primary School. *European Journal of Contemporary Education, 11*(4), 1271- 1282.

Vorsah, R. & Oppong, F. (2024). Sustainable professional development programs: preparing science educators to teach environmental issues effectively. *International Journal of Engineering Technology Research & Management, 11*(8), 214- 230.

Yu, P. (2017). Innovative culture and professional skills: The use of supportive leadership and individual power distance orientation in IT industry. *International Journal of Manpower, 38*(2), 198–214. https://doi.org/10.1108/IJM-10-2014-0214

بناء وتقنين مقياس للسلوك التكيفي في عينة من ذوي الإعاقة العقلية في فلسطين

علا حسن خويرة* **أ.د. فريال عبد الهادي الشنيكات****

تاريخ وصول البحث: 2025/3/1م تاريخ قبول البحث: 2025/6/1م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى بناء وتقنين مقياس للسلوك التكيفي على عينة من ذوي الإعاقة العقلية في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (1146) فرداً، (1000) من العاديين، و(146) من ذوي الإعاقة العقلية، تراوحت أعمارهم منذ (الولادة – 10) أعوام، وشملت عينة الدراسة المدارس العادية ومراكز الاحتياجات الخاصة موزعة جغرافياً على ثلاث مناطق: شمال، وسط، وجنوب فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء مقياس للسلوك التكيفي تكون من (300) فقرة، وقد عولجت البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس إحصائياً باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة واستخراج خصائص سيكومترية، وجرى التوصل إلى دلالات صدق المحتوى، والصدق التمييزي، وتم فحص متغيري العمر ونوع الحالة، وإيجاد الفروق في تطور السلوك التكيفي بمرور العمر وكذلك باختلاف نوع الحالة، وأظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لاختلاف نوع الحالة وكانت هذه الفروق لصالح الأفراد العاديين، كما أظهرت النتائج تطور السلوك التكيفي مع التقدم بالعمر في المقياس، كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء، وكانت معاملات الارتباط وثبات المقياس وصدقه مقبولة، واستخرجت الدرجات المعيارية المناسبة؛ وأخيراً تم التوصل الى مجموعة من التوصيات اهمها استخدام المقياس كأداة تشخيصية للأطفال الذين تشير سلوكياتهم التكيفية بأنها متدنية، وتعميمه على المؤسسات المعنية، وتدريب فريق متخصص لتطبيقه في مؤسسات التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: مقياس السلوك التكيفي، ذوي الإعاقة العقلية، تطوير، تقنين.

* محاضر متفرغ، جامعة القدس المفتوحة.

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

Building and Standardizing a Measurement for Adaptive Behavior on a Sample of Palestinians with Mental Disability

Abstract

The purpose of this study was to build and standardize an adaptive behavior measurement on a sample of persons with mental disabilities in Palestine. The sample of the study comprised 1146 individuals, 1000 normal participants and 146 participants with mental disabilities, whose ages ranged from (0-10) years. The study sample comprised regular school and rehabilitation centers in the north, middle and south of Palestine. To achieve the objectives of the study, an adaptive behavior measurement was built consisting of 300 items. The data resulting from applying the scale were statistically analyzed using a set of appropriate methods and extracting psychometric properties. The validity of the content and differential validity were obtained, and the results of the analysis of variance showed that there were statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ attributed to the difference in the type of the case and were in favor of normal individuals. Additionally, results showed the development of adaptive behavior increases with age, and indications of construct validity were reached where the correlation coefficient reached. Finally, the researchers came to certain recommendations: most importantly being utilizing the scale as diagnostic tool for children who show low adaptive behavior. As well as generalizing it by using it in relevant institutions and training specialized teams in implementing and using the scale in these institutions.

Keywords: Adaptive Behavior Measurement, Persons with Mental Disabilities, Developing, Standardizing,

المقدمة:

سعت برامج التربية الخاصة على مر العصور لتلبية احتياجات ذوي الاعاقة، وذلك من خلال إعداد وتطوير العديد من اختبارات الذكاء التي تقيس القدرات العقلية، حيث تحدد هذه الاختبارات موقع الأفراد العاديين وغير العاديين على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، إلا أن أختبارات الذكاء التي تقيس القدرات العقلية لم تعد كافية وحدها لأغراض التشخيص لذوي الإعاقة العقلية وقد واجهت العديد من الإنتقادات مما أدى إلى ظهور مقاييس السلوك التكيفي، حيث أن تعريف الاعاقة العقلية ينص على تدني مستوى الذكاء عن المتوسط بانحرافيين معياريين يرافقة خلل في السلوك التكيفي، من هنا جاء الإهتمام بضرورة إيجاد مقاييس تقيس السلوك التكيفي، حيث حظي السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) باهتمام واسع في ميدان التربية الخاصة، منذ أن اعتمدته الجمعية الأمريكية للقصور العقلي American Association on Intellectual) and Developmental Disabilities (AAIDD)) كأحد المحكات الرئيسة لتشخيص الإعاقة العقلية في مطلع الستينيات، إضافة إلى ذلك، كان صدور قانون رقم 94-142 (التعليم لكل الأطفال المعوقين) في منتصف السبعينيات، والذي يقضي باعتماد السلوك التكيفي كمحك رئيس في تعريف وتشخيص حالات ذوي الإعاقة العقلية وتحديد مستويات القبول في المؤسسات الخاصة بذوي الإعاقة العقلية (النهانية، 2016)، مما وضع حداً للاعتماد على مقاييس الذكاء كمحك وحيد لتشخيص الإعاقة العقلية. وقد ظهرت العديد من التعريفات لمصطلح السلوك التكيفي، واهتمت معظم تلك التعريفات بجانبين، هما: البيئة الطبيعية المحيطة بالفرد، ويتمثل السلوك التكيفي هنا بضبط الفرد لسلوكه واعتماده على ذاته والبيئة الاجتماعية، ويتمثل السلوك التكيفي هنا بتعامل الفرد مع بيئته الاجتماعية وقدرته على اكتساب المعايير واحتلال المراكز والأدوار الاجتماعية المناسبة له عن طريق تكوين روابط شخصية متبادلة والمشاركة في النظام الاجتماعي بمستوى يتناسب مع عمره وجنسه (عبد الرشيد،2015)

ومن هذه التعاريف تعريف "هيبر"، الذي عرفه بأنه: كفاءة الفرد في التكيف للاحتياجات المادية والاجتماعية لبيئته، والتي قد تظهر في النضج والتعلم والتوافق الاجتماعي، وعرفه جروسمان "Grossman" بأنه: الطريقة التي يعمل بها الفرد على مواجهة متطلبات البيئة الطبيعية والاجتماعية (الروسان، 2010). وعرفه "هيربرت" بأنه: المؤثر الفعال الذي يساعد الفرد في التغلب على المؤثرات الطبيعية والمتطلبات الاجتماعية للبيئة الطبيعية التي يعيش بها الفرد.

لقد أصبح الأداء التكيفي مهم بشكل متزايد في تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية، وذلك بسبب اعتماد العديد من التعريفات الحديثة للإعاقة العقلية على مظاهر السلوك التكيفي المختلفة، حيث عرفتها الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية على أنها تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي و يظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى (16) عاماً، وذلك حسب تعريف هيبر (1959)، وعرفها جروسمان (1973) بأنها تمثل الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافيين معياريين، ويصاحبه خلل في واحد أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى 18عاماً (Hallalan & Kauffman, 2013).

يظهر من التعريفات الحديثة للإعاقة العقلية اعتمادها على وجود قصور في مظاهر السلوك التكيفي كأساس لتحديد وجود الإعاقة من عدمها، مما زاد من أهمية هذه المعايير في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، ونظراً لذلك قامت العديد من الدول الأجنبية حول العالم ببناء العديد من مقاييس السلوك التكيفي التي تقيس القدرات الاجتماعية والتواصلية والاستقلالية الذاتية، وتبعتها عدة دول عربية قامت بتقنين وتطوير مقاييس أخرى، مثل: الأردن، ومصر، والكويت، والسعودية، وغيرها من الدول.

تمتاز مقاييس السلوك التكيفي إضافة إلى أنها أداة من أدوات التشخيص التكاملي للإعاقة العقلية، بأنها تساعد على اكتشاف مواطن القوة والضعف لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، والمساهمة في إعداد خططهم التربوية والتعليمية الفردية، وتحديد إنحراف قدراتهم التكيفية عن قدرات أقرانهم العاديين، كما أنها تحدد نوع الإعاقة وشدتها، ووضع البرامج المناسبة لشدة الإعاقة، ونظراً لأهمية مقاييس السلوك التكيفي، كان ضرورياً تطوير المزيد من هذه المقاييس بالدول العربية بشكل عام، وبفلسطين بشكل خاص، حيث لم تحظ مقاييس السلوك التكيفي على اهتمام الباحثين في فلسطين، باعتبار أن حقل التربية الخاصة يعتبر حقلاً جديداً في فلسطين، والاهتمام به حديث نسبياً، حيث يستخدم بعض الأخصائيين مقاييس مقننة بدول عربية مجاورة كالأردن ومصر للسلوك التكيفي، ويعتمد البعض الآخر على التشخيص الطبي أو التشخيص السيكومتري فقط، مما يؤكد أهمية استخدام مقاييس مقننة على البيئة الفلسطينية للسلوك التكيفي، كبداية لوضع أساس بالاهتمام بعملية التقييم والتشخيص في فلسطين بشكل عام والتركيز على مقاييس السلوك التكيفي بشكل خاص. إن توفير مقياس

للسلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية مناسب للبيئة الفلسطينية، يعد أمراً مهماً في عملية تقييم وتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث تفتقر البيئة الفلسطينية لمثل هذه المقاييس.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في بناء وتقنين مقياس للسلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة العقلية يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وتتضح هذه المشكلة من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة الفرعيين الآتيين:

السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بدلالات صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق التمييزي، والصدق العاملي؟

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي معبراً عنها بطريقة الثبات بإعادة الاختبار، معامل الثبات كرونباخ الفا، واتفاق المقيمين؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ويتحدد من خلال جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي، ويتضح ذلك فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

-إلقاء الضوء على فئة مهمة من الأطفال تحتاج إلى الاهتمام والرعاية في دولة فلسطين.

-تعد هذه الدراسة إضافة للأدب النظري في مجال تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكون نواة لدراسات قادمة في نفس المجال لتحسينه وتطويره في دولة فلسطين.

-إثراء معارف أخصائيي التربية الخاصة في دولة فلسطين فيما يتعلق بالتشخيص الاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

-إيجاد مقياس يمكن أن يستخدم مستقبلاً كأداة يمكن الاستفادة منها في التعرف إلى نقاط الضعف للمهارات التي يجب أن يكتسبها الطفل ذو الإعاقة العقلية في المرحلة العمرية من (الولادة - 10) أعوام.

-إيجاد أداة تساعد في تشخيص ذوي الإعاقة العقلية تفيد في بناء برامج وخطط في التربية الخاصة في دولة فلسطين.

-توجيه أنظار المسئولين في وزارة التنمية والتربية والتعليم نحو المقاييس المختلفة للسلوك التكيفي، والتي قد تكون طريقاً جيداً في التعامل مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

-إنجاح برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المدارس، وذلك لاعتماد المقياس على التكيف الاجتماعي الضروري لعملية الدمج.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

-بناء وتقنين صورة فلسطينية مطورة من مقياس السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية.

-تحديد دلالات صدق الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بطريقة صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق العاملي، والصدق التمييزي.

-تحديد دلالات ثبات الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بطريقة الثبات بإعادة الاختبار، واتفاق المقيمين، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الأفراد المنتظمون في مراكز التربية الخاصة ومراكز الأمومة والطفولة في محافظات (رام الله والبيرة، نابلس، وبيت لحم)، والذين شخصوا وفق وزارة الصحة الفلسطينية على أنهم يعانون من إعاقة عقلية، والطلبة العاديون في المدارس الحكومية في محافظات (رام الله والبيرة، نابلس، وبيت لحم).

الحدود المكانية: المحافظات (رام الله والبيرة في الوسط، نابلس في الشمال، وبيت لحم في الجنوب) في فلسطين.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019-2020م.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من ذوي الإعاقة العقلية في محافظات: (رام الله والبيرة، نابلس، وبيت لحم)، والمعتمدة من قبل وزارة التنمية والرعاية الاجتماعية، وهي العينة التي ستعمم نتائج الدراسة على المجتمع من خلالها.
- اقتصار عينة البحث على ذوي الإعاقة العقلية الحاصلين على تشخيص طبي في محافظات: (رام الله والبيرة، نابلس، وبيت لحم) من قبل وزارة الصحة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

السلوك التكيفي Adaptive Behavior:

عرف السلوك التكيفي وفق الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (Diagnostic -DSM5 and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) على أنه قصور في وظائف التكيف التي تتمثل في المجالات الإدراكية، والعملية، والاستقلالية اليومية، والتواصل، والمشاركة الاجتماعية، والمعيشة المستقلة في بيئات متعددة مثل المنزل والمدرسة والعمل والمجتمع.

ويعرف السلوك التكيفي إجرائياً في هذه الدراسة على أنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس السلوك التكيفي الذي أعد ليناسب البيئة الفلسطينية منذ (الولادة – 10) أعوام، وهي: بعد المهارات الاستقلالية، ومهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية، والمهارات الحركية.

الإعاقة العقلية Intellectual Disability:

لقد ورد تعريف الإعاقة العقلية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة (DSM-5, 2013)، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013)، بأنهم الأفراد الذين يتميزون بضعف كبير في كل من الوظائف المعرفية (معدل ذكاء أقل من 70) والسلوك التكيفي، تظهر هذه العلامات في فترة النمو (قبل سن 18)، ويؤثر هذا الضعف على مجموعة من المهارات، بما في ذلك المهارات المفاهيمية (مثل: القراءة، والكتابة، وفهم المال، والوقت، والأرقام)، المهارات الاجتماعية (مثل: العلاقات بين الأشخاص، والثقة بالنفس، وقواعد الطاعة والقوانين، وتجنب الإيذاء): ومهارات عملية التكيف (بما في ذلك الأنشطة اليومية العيش، والتعامل مع المال، والرعاية الصحية، والسلامة).

ويعرف ذوي الإعاقة العقلية **إجرائياً** بأنهم: الأفراد المنتظمون في مراكز التربية الخاصة في محافظات: (رام الله والبيرة، نابلس، وبيت لحم)، والذين شخصوا بأنهم يعانون من إعاقة عقلية وفقاً لوزارة الصحة الفلسطينية.

التقنين والبناء(إجرائياً) بأنه: ايجاد الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التكيفي للمرحلة العمرية منذ (الولادة- 10) أعوام، من ذوي الإعاقة العقلية.

مقياس السلوك التكيفي: "هو أداة منظمة ومقننة ومناسبة لقياس أهداف معينة والتعبير عنها بلغة رقمية أو لغة وصفية (الروسان،2010).

ويعرف **إجرائياً** بأنه: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك التكيفي الذي بنته الباحثتان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

السلوك التكيفي Adaptive Behavior:

يعتبر التكيف عملية سلوكية مهمة ومعقدة تعكس العلاقة الفرضية للإنسان مع المحيط العام للفرد، وتهدف إلى توفير نوع من التوازنات بين الشخص وكل ما يتغير أو يطرأ في محيطه العام، ويعبر التكيف عن محاولات الإنسان والنشاطات والعمليات التي يقدم عليها من أجل الحصول على توازن مقبول مع نفسه ومع متطلبات المحيطين. أما بالمعنى الاجتماعي فيقصد بالتكيف الطريقة التي من الممكن بواسطتها تلاؤم الجماعة مع محيطهم الاجتماعي، أو الفرد مع محيطه البيئي. ويعرفه علماء النفس بأنه: العملية التي بواسطتها يوازن الشخص بناءه النفسي، أو سلوكه ليستجيب للشروط المحيطة به سواءً أكانت طبيعية، أم اجتماعية، أو تحقيقه لذاته والشعور بالرضا والتوازن، والذي يعتبر مهماً لكل مناحي الحياة (فؤاد،2010).

وتعد الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Assosiation of Mental Retardation AAMR) إحدى أهم الجهات التي كان لها الدور الأكبر في إدخال تعريف السلوك التكيفي في مجال التخلف العقلي. فإن بدايات تحديد المفهوم تعود إلى روادها الأوائل الذي ساهموا في تعريف وانتشار معنى السلوك التيكفي في تعريف الإعاقة وتشخيصها، ومن هؤلاء العلماء هيبر (Heber, 1959)، ولايلاند (Leland, 1973)، وجروسمان (Grossman, 1973)، الذين ساهموا في تعديل تعريف الإعاقة العقلية من التعريف التقليدي المرتبط بالمعيار السيكومتري، إلى إدخال مفهوم السلوك التكيفي في تعريف الإعاقة العقلية (الروسان، 2018) يتضمن بناء أي مقياس للسلوك التكيفي المهارات التي يتوقع إتقانها من الفرد من أجل تلبية الاحتياجات الشخصية، والقدرة على مواجهة المتطلبات الاجتماعية والطبيعية في بيئته. وقد أشار ديترلاين وزملاؤه (Ditterline; Banner; Oakland & Bexton, 2008) إلى أن هذه المهارات تتضمن القدرة على عناية الفرد بصحته بشكل مستقل، والقدرة على العناية بسلامته، ولباسه، والقدرة على الاستحمام، والتواصل، والتصرف بطريقة مقبولة اجتماعيًا، والمشاركة الفعالة في المهارات الأكاديمية، والترفيه، والعمل، والمشاركة في نمط حياة المجتمع، ورغم أن هناك العديد من الدراسات التي

تؤكد أن مقاييس السلوك التكيفي ما زالت في مراحل التطوير والبناء. Harris & Greenspan, (2016)

خصائص السلوك التكيفي:

هناك العديد من الدراسات التي تطرقت الى خصائص السلوك التكيفي من أهم الدراسات دراسة استعرض (عبد الرشيد، 2015) مجموعة من خصائص السلوك التكيفي حيث إنه يزداد تعقيداً بازدياد العمر الزمني، فالسلوك التكيفي المتوقع من الأطفال في المراحل النمائية المبكرة أقل تعقيداً وكماً من المراحل النمائية اللاحقة، كما تعتمد أغلب مقاييس السلوك التكيفي بشكل عام على قياس مجالات محددة للسلوك، والتي تشمل مهارات المساعدة الذاتية، والمهارات الشخصية، ومهارات الاتصال المعرفي، والمهارات الحركية، وذلك للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويضاف إليها مجالي المسؤولية المهنية، والمهارات الجماعية للأطفال الأكبر سناً والمراهقين، كما يتأثر السلوك التكيفي بتوقعات الثقافة التي ينتمي إليها الفرد، فباختلاف الثقافات تختلف التوقعات التي نضعها لسلوك الطفل بالإضافة الى تأثره بالظروف والمواقف الخاصة بنشأة الطفل، كمركزه في الأسرة، أو ترتيبه بين إخوانه، أو الأجواء الأسرية المحيطة به، أو المتغيرات التي قد تطرأ على حياته كفقدان أحد أفراد الأسرة أو غيابه لفترة طويلة، أو التغيير المتكرر لبيئة الطفل مثل الانتقال من مدرسة إلى أخرى، أو من مدينة إلى أخرى، كما يعتمد قياس السلوك على ما يقوم به الأطفال أكثر من اعتماده على ما يقدرون فعله، حيث يرتبط السلوك التكيفي بالممارسات اليومية الفعلية التي يؤديها الأطفال أكثر من ارتباطه بالقدرات الحقيقية التي يملكونها.

مجالات السلوك التكيفي:

تشمل مجالات السلوك التكيفي المجال النمائي، ويتكون من خواص النمو المختلفة كمهارات النمو الحركي التي تتضمن مظاهر السلوك الحركي التي تبدو كأنماط مرتبطة بعمليات النضج الجسمي والعصبي إلاّ أنها تتحسن بتأثير التدريب والتعليم، وتشمل: الجري، والوثب، والوقوف على أطراف الأصابع، والقفز، والتركيب، والفك، وتوازن الجسم، والمهارات النفسية والحركية، والتحكم باليدين والقدمين، ومهارات النمو العقلي: ويشمل النشاط العقلي الحركي، ومن مظاهره التفكير والتذكر، مما يعطي مؤشر على التطور الواضح في نمو الطفل، ومهارات التواصل والتخاطب والذي يقصد به تعبير الطفل عن نفسه وكيفية استخدامه للغة في الحياة اليومية، وحصيلته اللغوية، مع القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر، مما قد يسهم بشكل

إيجابي في درجة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارات مساعدة الذات وتتضمن مهارات قضاء الحاجة، واستعمال أدوات الطعام، ومهارات النظافة الشخصية، ولبس الأحذية وخلعها، ومهارات التنشئة الاجتماعية: وتشمل السلوك التعاوني ومراعاة شؤون الآخرين، والتواصل الاجتماعي مع المحيطين، والمشاركة الاجتماعية ووعيه وشعوره بمن حوله، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، ومهارات تحمل المسؤولية: وتشمل المحافظة على الممتلكات الشخصية والعامة، ومدى الاعتماد عليه في احترام حقوق الآخرين، وتحمل المسؤولية، والسلوك القيادي، والاعتماد على الذات، والتفكير بصورة واقعية، ومهارات وقت الفراغ: وتشتمل الأنشطة الفنية والحركية والرياضية والهوايات المحببة له، والألعاب التنافسية والأنشطة الترويحية وحضور الحفلات، وتقديم بعض الخدمات للأطفال، واستخدام بعض الورق في تصميم أشكال فنية، ومهارات الحياة اليومية كترتيب المائدة وأدواتها، وتحضير الوجبات الخفيفة، وترتيب السرير وتنظيف الغرفة والأشياء الخاصة، والقيام ببعض أعمال المنزل بصورة منتظمة (فؤاد ووهيب، 2010).

تطورعملية قياس وتشخيص الإعاقة العقلية:

تعد فئة الإعاقة العقلية من الفئات التي يكاد لا يخلو منها أي مجتمع، وقد عرفها الكثير من الناس على مر الأزمنة، وساهمت العديد من الجهات العلمية في تعريف هذه الفئة ومدى تأثيرها على هذه المجتمعات، لذا نلاحظ الكثير من الميادين البحثية والعلمية والتطبيقية اهتمت بهذه الفئة ودرستها دراسة عميقة، كعلم النفس، والتربية، والطب، والقانون.

لقد كان ينظر لذوي الإعاقة في الحضارات القديمة نظرة رثاء وتحقير، ففي الحضارة الإغريقية واليونانية كانوا يعتبرون من المنبوذين، وبعد تركز المفاهيم الدينية التي دعت جميعها الى التسامح والعطف والمودة والرحمة تجاه الفئات المسكينة والضعيفة والذي كان فئة المعوقين منهم فأصبحوا محل تركيز وعناية وتسامح ورحمة، أما مع ظهور الإسلام فقد استخدم الأطباء والعلماء المسلمين العلاج النفسي، واهتموا بالفروق الفردية، وميزوا عوامل الذكاء. وفي عصر النهضة كانت أول محاولة لتعليم ذوي الإعاقة العقلية على يد العالم (ايتارد). أما في الولايات المتحدة، فقد بدأ الاهتمام بهذه الفئة مع تأسيس جمعية الأطفال غير العاديين على يد العالم سيجان في عام (1922م)، ولكن ذروة العناية بذوي الإعاقة العقلية كانت بعد (1962م)، لقد اهتمت بالإعاقة العقلية العديد من العلوم ومجالات البحث، وحين يتم التطرق لتعريف للإعاقة العقلية فإن الباحث يجد نفسه أمام عدد كبير من التعريفات، لهذا نجد تشابكا وتداخلا بين

الكثير من التخصصات حين يتم تقديم تعريف لمصطلح الإعاقة العقلية، وتماشى التطور في طرق قياس ذوي الإعاقة العقلية مع تطور المدخل التعريفي للإعاقة، حيث إن في بدايات البحث حول طرق قياس وتشخيص ذوي الإعاقة العقلية اتجه الأطباء إلى تشخيص الإعاقة العقلية باعتبارها حالة صحية من هنا جاء التعريف الطبي للإعاقة العقلية الذي يبحث في الأسباب التي تؤدي إلى إصابة معينة في مراكز عصبية في الدماغ، وهناك مجموعة من الأسباب كالوراثة والبيئة وتعرف الإعاقة العقلية طبياً بأنها حالة يتوقف فيها النمو العقلي، أو لا يكتمل هذا النمو، شريطة حدوثه قبل سن الثامنة عشر، وقد يكون السبب في ذلك هو الوراثة أو الإصابة بالأمراض، أو إصابة تحدث للفرد في سن المراهقة، أو ناشئة عن أسباب وراثية، ولم يتم الاكتفاء بالتعريف الطبي حيث أنه لم يستطع وصف الحالة من حيث القدرات العقلية التي يصعب على الطب تحديدها، لذا أدى ذلك إلى التعريف السيكومتري للإعاقة العقلية والذي يقيمهم باعتبارهم الاشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن (75) درجة على منحى التوزيع الطبيعي، حيث تم وصف ذوي الإعاقة العقلية باعتبارهم دون المتوسط على منحنيات الذكاء من خلال استخدام مجموعة من المقاييس للقدرة العقلية التي لم تساطع إعطاء صورة شاملة لها علاقة بتكيفهم الاجتماعي، من هنا أدى ذلك التطور إلى اعتبار التعريف الاجتماعي للإعاقة العقلية أداة هامة من أدوات التقيم، حيث يعرّف التعريف الاجتماعي على أنه قدرة الأفراد وتمكنهم من أداء الأنشطة الاجتماعية بكفاءة مماثلة للأشخاص بنفس عمرهم الزمني وأخيرا ومع تطور عملية التشخيص وتمكن بعض الأفراد ذوي الإعاقة العقلية من اجتياز بعض القدرات الأكاديمية أدى ذلك إلى ظهورالتعريف التربوي للإعاقة العقلية والذي عرفها باعتبارها قصور وضعف كبير في التحصيل المدرسي وتحديداً في المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل: الكتابة، والقراءة، والتعبير، والحساب وتعرف الإعاقة العقلية تربوياً بأنها ذلك الشخص من ذوي الإعاقة العقلية الذي يظهر علامات واضحة من التخلف عن غيره من أقرانه، وبطء في التحصيل المدرسي، وعدم إمكانية مسايرة منهاج التدريس للأشخاص العاديين، بسبب ضعف كبير في قدراته العقلية، بالإضافة إلى فشله في التعرف إلى المجردات وآليات التعامل معها، وعدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين بتعلم القراءة والكتابة إلّا من خلال طرق تدريس وآليات خاصة للتعلم، فبعضهم قابل للتعلم، وبعضهم الآخر يفشل في إتقان هذه الأسس العلمية، فيسمى غير قابل للتعلم. (القمش، 2011)

مقاييس السلوك التكيفي :

إن أبسط تعريف للقياس هو الإشارة إلى الأحداث بواسطة الأرقام، وللقياس أربع مؤشرات أساسية هي الاسمي، الرتبي، الفئوي، النسبي. ويعرّف القياس النفسي في مجالات الاختبارات النفسية والتربوية بأنه "عملية إعطاء قيم عددية للأشخاص بطريقة تسمح لخصائص هذه الأعداد أن تعكس وبشكل دقيق صفات هؤلاء الأشخاص"، ويجب على المقاييس النفسية لكي تحقق أهداف التنبؤ بطبيعة الأشخاص والسيطرة على بعض طرق سلوكهم أن تستخدم مقاييس ثابتة، وكي نحقق هذا الثبات يجب أن تكون أدوات القياس مستقرة تحت الظروف ذاتها، كما ويشترط في تلك المقاييس أن تكون صادقة، أي توفر قيم عددية صحيحة تقيس

الخاصية أو المتغير المراد قياسه، ويوجد العديد من الأمثلة في التربية الخاصة تحدد وتعبر عن مفهوم عملية القياس تعبيرها عن الصفات أو الظواهر محل موضوع القياس بمعلومات كمية محددة وواضحة أو رقمية، فمثلاً، يعبر عن مستوى القدرة العقلية عن طريق تحديده بنسبة ذكاء (100 أو 120) (الروسان، 2018).

إنّ عملية بناء مقاييس للسلوك التكيفي تعتمد بشكل عام على الأطر النظرية المتعلقة بخصائص الفئة المستهدفة، والتي تم التوصل لها عبر تطور دراسات القدرة العقلية، وعند تصميم هذه المقاييس يجب أن تبنى وفق معايير علمية (الدهام، 2013)، ولأهمية قياس السلوك التكيفي فقد أجريت في ثمانينات القرن الماضي عدد هائل من البحوث والدراسات التي ركزت على العنصر التركيبي للسلوك التيكفي؛ إذ إن هذا ظهر بصورة إيجابية، فقد أدى ذلك الى زيادة أعداد المقاييس التي تقيس السلوكات المتعددة لذوي الإعاقة (العتيبي، 2010)، وكان من أشهر المقاييس التي تقيس السلوك التكيفي مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ومقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية، ونظام تقييم السلوك التكيفي- النسخة الثانية ABAS-II: Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition ، ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال، ومقياس السلوك الإستقلالي.

مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي:

يعتبر مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي من أشهر وأكثرعاماً، فقدلتي تقيس السلوكات التكيفية؛ حيث إنه يعتبرمن الأداوات التي تستطيع تحديد مهارات السلوك التكيفي بشكل أكثر

دقة لمجموعة كبيرة من الفئات منذ الولادة إلى (18) عاماً، فقد كان من أقدم وأشهر المقاييس التي تم تشخيص ذوي الإعاقة العقلية، الذين تتراوح أعمارهم ضمن هذه الفئة الزمنية، فقد قام باعداه "دول" 1953، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (118) فقرة، تغطي ثمانية أبعاد: (الاستقلالية بشكل عام، العناية الذاتية بالملابس، العناية والنظافة الشخصية، وتناول الطعام والشراب، طرق الاتصال، تكوين الذات، القدرة على التنقل، مهارات العناية الاجتماعية)، كما يشمل المهارات المهنة (Giulia et al, 2014)

مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية:

ظهر مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية في عام 1961م من قبل كين وليفين، بهدف قياس وتشخيص المهارات التكيفية الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لتكون الأعمار الزمنية التي شملها المقياس من عمر (5-14) عاماً، ويعد هذا المقياس من مقاييس السلوك التكيفية الاجتماعية التي عرفت بشكل كبير في مجال قياس وتشخيص المهارات والأبعاد الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى أنه يساعد في معرفة أداء ذوي الاعاقة العقلية في الوقت الحالي، وبالتالي من الممكن وضع الخطط التربوية والتعليمية المناسبة لهؤلاء الأشخاص، ومن ثم تجربة فاعلية هذه الخطط والبرامج التربوية والتعليمية (Marc j.et al, 2010)

مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي باعداد هذا المقياس سنة (1966) ، وذلك ضمن تكليف من الجمعية الأمريكية فقد قامت هنري ليلاند ببناء مقياس للسلوك التكيفي؛ حيث قامت بتفادي الأخطاء التي وجهت إلى مقياس فاينلاند للتكيف الاجتماعي، وبمساعدة زميله "نهيرا" استطاعا جمع معلومات عدة عن المقياس عن طريق التواصل مع معظم مؤسسات التربية الخاصة في الولايات المتحدة، وأثمر هذا العمل عن بناء الصورة الأولى لمقياس السلوك التكيفي (ABS,1972)، وتألف المقياس من (110) بند موزعة على جزئين، توزعت على مجالات، هي: (المهارات الاستقلالية، النمو الجسدي، المفهوم الاقتصادي، التطور اللغوي، مفهوم الأعداد والأوقات، الأعمال في المنزل، التوجيه المهني، التعرف إلى الذات، المسؤولية، ومهارات التنشئة الاجتماعية). (النبهاني، 2018).

نظام تقييم السلوك التكيفي- النسخة الثانية ABAS-II: Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition:

قام بإعداده هاريسون وأوكلاند (Harrison & Oakland, 2003)، وهو صورة معدلة من الصورة الأصلية التي تم إعدادها عام (2000م)، يتكون هذا النظام في الصورة الثانية من خمس صور تمثل فئات عمرية مختلفة، أولها صورة أولياء الأمور للفئات العمرية (من الولادة- 5 سنوات)، الثانية صورة المعلمين أو مقدمي الرعاية للمرحلة المبكرة للفئات العمرية (2-5 سنوات)، ثالثاً صورة أولياء الأمور للفئات العمرية (5-12 سنة)، والرابعة صورة المعلمين للفئات العمرية (5-12 سنة)، والخامسة صورة التقدير الذاتي للفئات العمرية من (16-89 سنة). وجميع هذه الصور تتضمن عشرة أبعاد ما عدا صورة أولياء الأمور للفئات العمرية الدنيا (من الولادة- 5 سنوات)، فهي تتكون من تسعة أبعاد فقط. (النبهانية والسليمانية، 2016).

مقياس السلوك التكيفي للأطفال:

قام بتطويره (محمد وآخرون، 2015)، ويعد أداة تقويمية تهدف للتعرف إلى مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين لديهم قابلية للتعليم من عمر أربعة إلى ست سنوات، ويتكون المقياس من (38) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: (الإستقلالية، القدرات الاجتماعية، الصحية والأمان، القدرات الأكاديمية).

مقياس السلوك الإستقلالي:

قام كل من برونكس ووودكوك وويذرمان وهيل بإعداد مقياس السلوك الإستقلالي SIB-R، (Brininks, Wodcock, Wetherman, & Hill, 1997)، وهو عبارة عن مراجعة للإصدار السابق (SIB) الذي قدمه برونكس وآخرون (Bruininks et al., 1984)، وهو مقياس سلوك تكيفي شامل طبق على عينة ممثلة لأفراد المجتمع بشكل عام. تم تطويره للاستخدام مع الأفراد من عمر (3 أشهر إلى 80 عامًا)، يتكون من ثلاثة أشكال منفصلة: التطور المبكر (من 3 أشهر إلى 8 سنوات)، والنموذج الشامل (من 3 أشهر إلى 80 عامًا)، والنموذج المختصر. (العلي،2010).

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من الدراسة، يجري استعراض أهم الدراسات العربية والأجنبية التي تم الاطلاع عليها، والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت بناء مقاييس تشخيص ذوي الإعاقة

العقلية، أو المقاييس التي تم تطويرها وتقنينها بصورتها العربية عن مقاييس بنيت وطورت في الغرب، وفيما يلي عرضاً لتلك الدراسات:

هدفت دراسة البطش والكيلاني (1981)، إلى تطوير مقياس للسلوك التكيفي والنضج الاجتماعي لذوي الإعاقة العقلية في الأردن، وتم مراجعة العديد من مقاييس النضج الاجتماعي والسلوك التكيفي للتعرف إلى الأبعاد والتي تتضمنها هذه المقاييس وانتقاء فقرات منها تتلائم مع البيئة الأردنية، تم وضع المقياس في صورته النهائية كأداة للدراسة، وطبق على عينة تألفت من (130) مفحوص، (70) من الأسوياء، و (60) م من ذوي الإعاقة العقلية، وأظهرت النتائج قدرة المقياس على التنبؤ بمستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية من خلال تطبيق إجراءات الصدق والثبات، كما أظهرت النتائج قدرة المقياس على التفريق بين أداء العاديين وأداء ذوي الإعاقة العقلية، وتأثر النتائج بتغير العمر، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وفاعلية الفقرات للكشف عن الإعاقة العقلية والتعرف إلى جوانبها المختلفة المكونة للسلوك التكيفي والنضج الاجتماعي.

كما هدفت دراسة جرار (1982)، والتي إلى تطوير معايير أردنية لمقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي بجزئيه الأول والثاني في صور معدلة للبيئة الأردنية بدلالة أداء العاديين في مستويات العمرين (3) و(10) سنوات، وأداء المعوقين عقلياً في مستويات الإعاقة العقلية البسيطة والشديدة في مستويات العمر (5) و(10) أعوام، وقد تألفت عينة التقنين من (247) مفحوصاً، (160) منهم من العاديين، و(87) من ذوي الإعاقة العقلية، حيث تم التحقق من معايير صدقه وثباته لتلائم البيئة الأردنية وقد تم التوصل إلى أداء مئيني لكل من الفئات العمرية والعقلية، كما تم التوصل إلى مدرج عمري يمكن من خلاله مقارنة أداء فرد يشك بأنه معوق عقليا من خلال مقارنة أداءه بأداء العاديين، كما تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات على الدرجة التي وفرتها عينة الدراسة يستطيع الأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة استخدامها لأغراض التشخيص الخاصة بالفئات المحددة للمقياس.

أما دراسة البطش (2000)، فقد هدفت إلى معرفة البناء العاملي لمقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً والتأكد من سلامة التدرج التراكمي لمستويات الأداء على فقراته. تكونت عينة الدراسة العشوائية من (130) مفحوصاً منهم (60) من ذوي الإعاقة العقلية، (70) من العاديين طبق عليهم مقياس السلوك التكيفي، ثم أخضعت فقرات المقياس للتحليل العاملي. أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عشرة عوامل كانت قيمها النسبة تزيد عن (1)، كما أشارات النتائج

أن (90) فقرة من أصل (96) فقرة كان معامل الاستعادة لها (0.90) أو أكثر، وأن (86) فقرة فقط كان لها معامل جاكسون للنسبة المئوية الموجبة يزيد عن (0.70). هذا وأشارت نتائج الدراسة إلى تطابق البناء العاملي لمقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً مع الأبنية العاملية لمقاييس السلوك التكيفي الأخرى، مما يدل على صدق البناء الجديد للمقياس، ويشير إلى سلامة التدرج التراكمي لمستويات الأداء على الفقرات.

وفي دراسة يوسف (2004)، والتي هدفت إلى التوصل إلى دلالات عن فاعلية معايير للصورة الأردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، في عينة أردنية وذلك بالتوصل إلى دلالات صدق وثبات المقياس، ومعايير محلية للمقياس في صورته الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (1596) مفحوصاً، منهم (1020) من العاديين، و(384) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والشديدة، أظهرت نتائج الدراسة وجود (صدق المحتوى، والصدق التلازمي، وصدق البناء). كما أظهرت نتائج الدراسة توفر دلالات ثبات المقياس بصورته الأردنية بطريقة (الإتساق الداخلي وطريقة كرونباخ ألفا)، كما تم التوصل إلى معايير الأداء من خلال حساب الدرجة المعيارية التائية وما يقابلها من رتب مئينية.

وأجرى كل من بيلدت وكرايجر وسيتيما ومنديرا (Bildt; Kraijer; Sytema & Minderaa, 2005)، دراسة هدفت إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقاييس فينلاند للتكيف في السلوك لدى الأطفال والمراهقين ذوي التخلف العقلي. تكونت عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين الذين يعانون من الإعاقة العقلية (ن = 826، سن 4-18 أعوام). أظهرت نتائج الدراسة موثوقية المقياس أنها جيدة في تشخيص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، كما أظهرت النتائج أن صلاحية بناء المقياس عالية في جميع الأجزاء، مما يؤكد فائدة استخدام مقياس فينلاند في تشخيص وتقييم السلوك التكيفي مع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

وفي دراسة الحسين (2006)، والتي هدفت إلى تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي- الجزء الأول Scale of American Association on Mental Retardation – First Edition (AAMR, 1993) على البيئة السعودية لقياس السلوك التكيفي عند تشخيص ذوي الإعاقة العقلية، هذا وقد تكونت عينة الدراسة من (180) فرداً من العاديين، وذوي الإعاقة العقلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في جميع المجالات والدرجة الكلية للصورة السعودية من

المقياس. قدرة الصورة السعودية من المقياس على التمييز بين المجموعات الثلاث (العاديين، الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، والإعاقة العقلية الشديدة والشديدة جداً). كما أظهرت النتائج تمتع الصورة السعودية من القياس بدلالات صدق وثبات مقبولة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت معاملات صدق القياس ما بين (0.76-0.99)، وتراوحت معاملات ثبات القياس ما بين (0.99-1.0)، مما يجعل منها أداة ملائمة للاستخدام في تشخيص ذوي الإعاقة العقلية، في ضوء المعايير التي توفرت في الصورة السعودية من المقياس، والمتمثلة في الدرجات المعيارية المعدلة (التائية).

كما هدفت دراسة الظفيري (2007)، إلى بناء مقياس بلغة الإشارة لتشخيص السلوك التكيفي في مستويات عمرية متباينة لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الملتحقين بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. تكونت العينة من (490)، منهم (240) من ذوي الإعاقة السمعية، و(205) طالباً وطالبة من العاديين، أداة الدراسة مقياس للسلوك التكيفي بلغة الإشارة من تصميم الباحث. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى دلالات صدق ودلالات ثبات المقياس (صدق المحكمين) بنسبة (85%)، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات المقياس ما بين (0.36-0.74)، ودلالات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار تراوحت ما بين (0.36-0.63). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي تعزى لمتغيري شدة الإعاقة لصالح الإعاقة الجزئية، ومتغير الفئة العمرية لصالح الفئة العمرية من (13-18) عام في مختلف أبعاد السلوك.

وأخيرا هدفت دراسة العلي (2010)، إلى التحقق من فاعلية الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي في طبعته الثانية: صورة أولياء الأمور، وصورة المعلمين للفئات العمرية من (6-15) عام، في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي، لدى الأفراد العاديين والأفراد ذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية واضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من (670) فرداً عادياً، اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية، و(339) من ذوي الإعاقات، منهم (104) من ذوي الإعاقة العقلية. كانت أداة الدراسة صورة معربة من نظام تقييم السلوك التكيفي في طبعته الثانية (ABAS-II): صورة أولياء الأمور وصورة المعلمين للفئات العمرية (6-15) سنة. أظهرت نتائج الدراسة إلى توافر دلالات عن الصدق التطابقي للنظام في صورته الأردنية، بين المقياس ومقياس السلوك التكيفي للمعوقين. كما توفرت دلالات صدق البناء، ووجدت فروق ذات دلالة لصالح الأفراد الأكبر عمراً. كما توفرت دلالات ثبات النظام بصورته الأردنية بالطرق

(إعادة التطبيق، وثبات التقدير، والاتساق الداخلي)، واستخرجت درجات موزونة للأبعاد الفرعية، وتضمنت تلك الدرجات رتباً مئينية موزعة على الفئات العمرية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة، مثل دراسة: (الحسين، 2006)، و (جرار، 1982) هدفت إلى بناء وتطوير مقياس للسلوك التكيفي، ومعرفة أهم المهارات التي يجب أن يتميز بها الطفل في مرحلة عمرية ما لتكون دليلاً على تكيفه. كما ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة كدراسة: (جرار، 1982)، و (البطش، 2000)، طبقت على فئة ذوي الإعاقة العقلية. معظم الدراسات السابقة استخدمت مقاييس السلوك التكيفي العالمية أو المقننة على بيئاتها، كدراسة: و (العلي، 2010)، و (الحسين، 2006)، و (جرار، 1982)،(البطش، 2000).كما يظهر أن معظم هذه الدراسات توصلت إلى أن المقاييس التي قامت ببنائها حققت الخصائص السيكومترية من صدق وثبات وملاءمة للتطبيق في بيئاتها، كدراسة: (الظفيري، 2007)، و (جرار، 1982)، (و (البطش، 2000). أما فيما يتعلق بموضوع الدراسة الحالية وهو تطوير وتقنين مقياس للسلوك التكيفي في عينة من المعاقين عقليا في فلسطين، تتمتع بدلالات صدق وثبات فلسطينية، وتستخدم في الكشف عن مظاهر القصور في السلوك التكيفي للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، مقارنة بأداء الأفراد العاديين، فلم تتوافر في - حدود علم الباحثة – أي دراسة فلسطينية لتقنين أو تطوير مقياس للسلوك التكيفي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات العربية السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها وتمحورها حول مقاييس السلوك التكيفي، والسعي للتوصل إلى دلالات صدق وثبات ومعايير لمقاييس السلوك التكيفي بهدف توفير أداة تتمتع بخصائص سيكومترية، بالإضافة إلى تشابهها مع الدراسات السابقة بعينة التطبيق وهي الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والأفراد العاديين، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الأولى للسلوك التكيفي التي تم تطبيقها على عينة من المعاقين عقليا في فلسطين. فهي تتشابه بشكل خاص مع دراسة (يوسف، 2004)، التي هدفت إلى التوصل إلى دلالات عن فاعلية معايير للصورة الأردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، في عينة أردنية وذلك بالتوصل إلى دلالات صدق وثبات المقياس، ومعايير محلية للمقياس في صورته الأردنية، ولكن الدراسة الحالية تتميز عن دراسة يوسف، في

كونها تسعى إلى تطوير معايير فلسطينية، بالإضافة إلى أنها اعتمدت في تطوير وتقنين المقياس على العديد من الدراسات الأخرى عربية وأجنبية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس خصائص عينة الدراسة، ثم التعبير عن مستويات أدائهم، ووصف مناطق الأداء لكل فئة إحصائياً وبيانياً.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من:

- جميع الأفراد العاديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (الولادة – 10) أعوام في فلسطين.
- جميع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (الولادة – 10) أعوام، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة النهارية؛ والدائمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الرئيسية من (1146) فرد، تراوحت أعمارهم ما بين (الولادة-10) أعوام، منهم (1000) فرداً من الأفراد العاديين، و (146) فرداً من الأفراد ذوي الإعاقة، واختير الأفراد العاديين من محافظات الشمال، الوسط، والجنوب بطريقة العينة العشوائية الطبقية العنقودية بنسبة 1:2:3، لكل منطقة على التوالي. في حين اختير الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بالطريقة المتيسرة من مناطق الشمال، الوسط، والجنوب. وقد جمعت بيانات عينة الدراسة خلال الفترة من (2019/11/15 – 2020/2/5م)، ويوضح الملحق رقم (د) أسماء المدارس والمراكز التي شملتها الدراسة في كل مناطق الشمال والوسط والجنوب، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة الرئيسية حسب متغيرات: العينة؛ والفئة العمرية؛ والجنس؛ والمنطقة، كما يوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري العمر والمستجيب (أطفال عاديين، أطفال ذوي إعاقة).

الجدول (1) توزيع أفراد العينة الرئيسية حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية (ن=1146)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
العينة ن= 1146	الأفراد العاديون	1000	0.87
	الإعاقة العقلية	146	0.13
الجنس ن= 1146	ذكور	625	0.55
	إناث	521	0.45
العمر ن= 1146	0-2	183	0.16
	3—4	214	0.19
	5—6	296	0.26
	7—8	191	0.17
	9—10	262	0.23
المنطقة ن= 1146	الشمال \ نابلس	555	%48.42
	الوسط \ رام الله والبيرة	385	%33.6
	الجنوب \ بيت لحم	206	%17.98

إنّ أفراد العينة المذكورين أعلاه يمثلهم في الإجابة عن فقرات مقياس الدراسة، معلم/ة الطفل العادي في المدارس ورياض الأطفال، ومقدم الرعاية في المراكز معلم/ة التربية الخاصة، شريطة أن لا تقل فترة تعامله مع الطفل عن شهرين للعاملين في المراكز، وأن لا تقل فترة تعامل المعلم مع الطفل العادي عن فصل دراسي.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيري العمر والمستجيب (أطفال عاديين، أطفال ذوي إعاقة)

العمر	المستجيب		الكلي
	عاديين	ذوي الإعاقة العقلية	
0	32	6	38
1	52	8	60
2	76	9	85
3	87	9	96
4	108	10	118
5	133	9	142
6	146	8	154
7	86	10	96
8	80	15	95
9	100	18	118
10	100	44	144
الكلي	1000	146	1146

إجراءات تطوير المقياس:

لتحقيق أهداف الدراسة، طور مقياس السلوك التكيفي وفقاً للإجراءات الآتية:

أ. تعريف السلوك التكيفي كما ورد في الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – Fifth Edition، (2013-DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013، على أنه قصور في وظائف التكيف، التي تتمثل في المجالات: الإدراكية، والعملية، والاستقلالية اليومية، والتواصل، والمشاركة الاجتماعية، والمعيشة المستقلة في بيئات متعددة، مثل: المنزل، والمدرسة، والعمل، والمجتمع.

ب. مسح لأدوات تشخيص السلوك التكيفي التي قننت أو بنيت في دراسات سابقة للاستفادة منها في بناء وصياغة المقياس الحالي، ومن أهم تلك الدراسات: (العتيبي، 2005)، (البطش، 2000)، (الظفيري، 2007)، (يوسف، 2004)، (العلي، 2010)، (سيلفيا، 2018).

ج. استخدام العديد من الكتب في علم نفس النمو لتطوير وإثراء فقرات المقياس، ومن أهم هذه الكتب: (أبو الخير، 2004)، (أبوغربية، 2007)، (الروسان،2016))، (الزهران، 2005)، (سهيل،

2012)، (قطامي وآخرون، 2008)، (علاونة، 2012)، (الخطيب والحديدي، 2016)، (الدوايدة، 2013).

د. تحديد أبعاد المقياس ومكونات كل بعد استناداً إلى تعريف السلوك التكيفي كما ورد في الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية، وتكونت أبعاد مقياس السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية في فلسطين من مهارات: العناية بالذات، المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل، المهارات الجسمية والحركية، والمهارات المعرفية.

هـ. إعداد الصورة الأولية كما هو موضح في الملحق رقم (أ) من مقياس تشخيص السلوك التكيفي، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (300) فقرة.

و. تحكيم الصورة الأولية من المقياس من قبل عشرة محكمين من العاملين في المجال الأكاديمي وميدان التربية الخاصة، والتعليم، ومجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من صدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس، والعمل على تعديل المقياس حسب ملاحظاتهم وإضافاتهم، وبناءً على ملاحظات المحكمين الملحق رقم (ت)، تم وضع المقياس بصورته النهائية، حيث تكون من (300) فقرة، كما هو واضح في الملحق رقم (ب).

وصف مقياس السلوك التكيفي للفئات العمرية ما بين (الولادة إلى 10 أعوام):

أعدت فقرات المقياس للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في فلسطين، والذين تنحصر أعمارهم في الفترة ما بين (الولادة إلى 10 أعوام)، وتتألف هذه الصورة من خمسة أبعاد رئيسة، يندرج تحتها ثلاثة عشر مجالاً فرعياً، وهي كالآتي:

1.البعد الاستقلالي- ويضم أربع مجالات رئيسة:

أ. الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام: يقيس مهارات الطفل المتعلقة بالأكل لعمر 6 سنوات، ويضم (21) فقرة.

ب. الوظائف الاستقلالية المتعلقة باللباس: يقيس مهارات الطفل المتعلقة باللباس لعمر 6 سنوات، ويضم (21) فقرة.

ج. الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالنظافة الشخصية: يقيس المظاهر الصحية الشخصية لعمر 6 سنوات، ويضم (21) فقرة.

د. الوظائف الاستقلالية الذاتية: يقيس مظاهر الاستقلالية الذاتية العامة من عمر 7 أعوام حتى 10 أعوام، ويضم (12) فقرة.

2. بُعد التواصل- ويضم ثلاثة مجالات رئيسة:

أ. اللغة غير اللفظية: تقيس عملية التواصل من خلال إرسال أو استقبال رسائل دون كلمات بين الأشخاص، ويضم (15) فقرة.

ب. اللغة الاستقبالية: تقيس مهارات سماع اللغة وفهمها واستيعابها، ويضم (21) فقرة.

ج. اللغة التعبيرية: تقيس القدرة على استخدام اللغة المنطوقة ضمن المستوى العمري الملائم، ويضم (27) فقرة.

3. البعد الاجتماعي- ويضم مجالين رئيسيين:

أ. المشاركة الاجتماعية في المدرسة والمجتمع: يقيس كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين (الرد على الآخرين، التقليد، التعبير عن المشاعر، التواصل الاجتماعي في محيطه العام والمدرسي)، ويضم (33) فقرة.

ب. المشاركة الاجتماعية في البيت: يقيس كيفية تفاعل الفرد الاجتماعي في محيطه الأسري في البيت (تحمل المسؤولية، المشاركة الاجتماعية، التعاون)، ويضم (39) فقرة.

4. البعد المعرفي- ويضم مجالين:

أ. مهارات معرفية أساسية: يقيس مهارات الانتباه والتذكر والتفكير، ويضم (33) فقرة.

ب. مهارات معرفية أكاديمية: يقيس مهارات التعلم الأكاديمية المختلفة مثل (القراءة، الكتابة، الحساب)، وتبدأ هذه المهارات بالتطور بعد عمر الأربع سنوات من عمر الطفل، ويضم (21) فقرة.

5. البعد الحركي- حيث تنمو المهارات الحركية الأساسية في المرحلة العمرية الأولى من حياة الإنسان أي منذ الولادة حتى 5 سنوات، وهي المرحلة التي تشكل الأساس لتطوره الحركي فيما بعد، (شرف، 2005)، ويضم مجالين رئيسيين:

أ. المهارات الحركية الدقيقة: يقيس مجموعة من المهارات التي تعتمد على العضلات الإرادية الصغيرة في أصابع اليدين وأصابع القدمين، والفم، واللسان، وحول العينين، وتحتاج وقتاً أطول للتدريب عليها، ويضم (18) فقرة.

ب. المهارات الحركية الكبيرة: يقيس القدرات المكتسبة غالبا خلال فترة الرضاعة والطفولة المبكرة كجزء من التطور الحركي للطفل، وتصل إلى أفضل حالاتها في عمر الخامسة، وتستمر هذه المهارات في التحسن خلال فترة حياة الفرد إلى مرحلة البلوغ وتعتمد على عضلات جسمه الكبرى مثل الأيدي والأرجل ومنها (القدرة على المشي، القفز)، ويضم (18) فقرة.

إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تطبيق مقياس السلوك التكيفي على الأطفال حسب الإجراءات الآتية:

الفاحص: يقوم بتطبيق المقياس أخصائي، ويكون المستجيب على المقياس المعلم أو أحد والدي الشخص المراد تقييمه، أو من ينوب عنهم ويكون على مقربة ومعرفة من الشخص المراد تقييمه شريطة أن لا تقل فترة تعامله مع الطفل عن شهرين.

المفحوص: يتم تطبيق الفحص على أي فرد يظهر عليه مظاهر قصور بالقدرات العقلية والنمائية، لتحديد عمره التكيفي المقابل لعمره الزمني.

الخطوة الأولى:

أولاً: عند القيام بتطبيق المقياس، يحدد الفاحص العمر الزمني للمفحوص بناء على تاريخ الولادة المذكور من قبل (أهل المفحوص أو الشخص الأقرب من المفحوص أو شهادة ميلاد الطفل) وتاريخ الاختبار؛ وهو العمر الذي يبدأ به الفاحص الاختبار، مثلا عندما يكون عمر الطفل بين الست والسبع سنوات فإن نقطة البداية هي من عمر الست سنوات، وهو العمر الأقل، على الفاحص قراءة كل عبارة واختيار الإجابة المناسبة مع سلوك الطفل، ووضع إشارة (X) في المكان المخصص حسب الاستجابة المناسبة كما يلي: تنطبق – لا تنطبق – لا أعرف.

ثانياً: يطبق الفاحص الاختبار لكل بعد من الأبعاد الخمسة الرئيسة، بدأ بالعمر الزمني المحدد لكل بعد من هذه الأبعاد.

ثالثاً: لا يتم تطبيق بعد المهارات الحركية على الأطفال بعد عمر الخمس سنوات، حيث أن المهارات الحركية تظهر قبل هذا العمر، إلا بحال وجود إعاقة حركية عند المفحوص.

رابعاً: لا يتم تطبيق بعد المهارات الأكاديمية إلا بعد عمر 4 سنوات، حيث لا تظهر مهارات أكاديمية قبل هذا العمر.

الخطوة الثانية:

أولاً: يرصد الفاحص الاستجابات على فقرات المقياس وفقاً لمدى تمكن المفحوص من أداء المهمة من عدمها.

ثانياً: رصد الدرجة (1) تنطبق، في حالة أن الفرد قادر على أداء المهمة بنجاح وباستمرار.

ثالثاً: رصد الدرجة (0) لا تنطبق، في حالة أن الفرد غير قادر على أداء المهمة بنجاح وباستمرار.

رابعاً: رصد (ع) في حالة أن الفرد المجيب لا يعرف إن كان المفحوص قادراً على أداء المهمة من عدمها.

الخطوة الثالثة: تحديد العمر القاعدي والعمر السقفي لتطبيق المقياس:

عند تطبيق مقياس السلوك التكيفي يجب تكوين قاعدة وسقف لكل بعد من أبعاد المقياس كالتالي:

1. العمر القاعدي : قاعدة الاختبار المتمثل بالعمر الذي يحصل عنده المفحوص على الدرجة (1) على ثلاث فقرات متتالية، أي أنه العمر الذي تكون الإجابة على المقياس (تنطبق) لثلاث إجابات متتالية، وهذا يتطلب الاستمرار بتطبيق فقرات المقياس ضمن كل بعد حتى يتحقق هذا الشرط، وذلك بالرجوع بالفقرات إلى عمر أصغر من العمر الزمني للطالب.
2. العمر السقفي: وهو العمر الذي يحصل به المفحوص على الدرجة (0) في ثلاث فقرات متتالية، أي أنه العمر الذي تكون الإجابة على المقياس (لا تنطبق) لثلاث إجابات متتالية، وعندها يتم التوقف عن تطبيق البعد، والانتقال إلى البعد التالي.

يبدأ الفاحص الإجابة على الاختبار لكل بعد من الأبعاد وفقاً للعمر الزمني الذي حدده في بداية الاختبار، ويعود بالاختبار للعمر الزمني السابق عند استمرار الحصول على الإجابة صفر، ويتوقف عن الاختبار عند الإجابة لثلاث مرات متتالية والحصول على الدرجة (1) لكل بعد من الأبعاد، ويتوقف الفاحص عن الاختبار عند الحصول على الإجابة لا اعرف لـ 8 مرات متتالية، ويعاد الاختبار لمرة أخرى مع شخص على مقربة ومعرفة بالمفحوص بشكل اكبر.

مثال يوضح طريقة الإجابة:

(ينسق ملابسه بنفسه دون مساعدة) هذه إحدى فقرات المجال الفرعي "وظائف الاستقلالية الذاتية" من مجالات البعد الاستقلالي الموجود ضمن فقرات المقياس، فإذا كان المفحوص يستطيع تنسيق ملابسه لوحده دون مساعدة دائماً، فيمكنك أن تضع إشارة (X) في المربع المخصص (تنطبق) والتي يوازيها الرقم 1، أما إذا كان لا يستطيع تنسيقها أبدا فيمكنك وضع الإشارة في المربع المخصص (لا تنطبق) والتي يوازيها الرقم (0)، أما إذا لم يعرف الفرد المجيب إذا كان المفحوص يؤدي المهارة أم لا فتأخذ الفقرة الرمز (ع).

الخطوة الرابعة:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، تجمع درجات الطفل الخام على المقياس، وترصد في جدول الأداء المدرج في صفحة تقرير الحالة النفسية، كما يظهر في المثال المرفق في الملحق رقم (ز).

وبالرجوع إلى جدول العلامات المعيارية للمقياس، يتم إيجاد العلامات المعيارية المكافئة للدرجة الخام الملحق رقم (ر)، ووفقا لهذه العلامات تشخص حالة الطفل.

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (497) فرد، تراوحت أعمارهم ما بين (0 – 10) أعوام، منهم (423) فرداً من الأفراد العاديين، و(74) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية. واستخدمت هذه العينة من اجل دراسة معاملات الارتباط لفقرات المقياس، وتحديد الفقرات التي سوف يتم الإبقاء عليها في المقياس والفقرات التي سيتم حذفها من أجل التوصل للصورة النهائية للمقياس قبل تطبيقه على العينة النهائية للمقياس.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات، وهي كالآتي:

-القيام بإعداد صورة أولية من مقياس تشخيص السلوك التكيفي في ضوء معايير التشخيص الواردة في الدليل الإحصائي الخامس للتقييم والتشخيص (DSM-V)، والذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

-عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من دلالات صدق المحتوى للمقياس ومن ثم إعداد الصورة النهائية وفقاً لملاحظاتهم،

- مخاطبة الجهات الرسمية من أجل الحصول على الموافقات على إجراء الدراسة وتسهيل مهمة الباحثة.

-تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بهدف التحقق من فاعلية الفقرات.

-اختيار عينة الدراسة من الأطفال العاديين واللأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

-زيارة المدارس ومراكز ذوي الإعاقة التي تستقبل مختلف الفئات العمرية والروضات العلاجية التي يتلقى فيها الأطفال الخدمات المختلفة من علاجاتومقابلة الأفراد الذين يقومون بالرعاية، والمعلمين، لتوضيح إجراءات تعبئة المقياس، وذلك بمساعدة فريق من المتدربين من جامعة القدس المفتوحة التي قامت الباحثة بتدريبهم على تعبئة المقياس.

-إجراء التطبيق النهائي للمقياس على عينة الدراسة في الفترة الممتدة من 2019/11/15 – 2020/2/5 م

-جمع البيانات وإدخالها للحاسوب من أجل تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

دلالات الصدق والثبات

للاجابة عن السؤال الاول تم استخدام دلالات صدق المقياس التالية: صدق المحتوى وصدق البناء والصدق العاملي والصدق التمييزي، وفيما يلي شرح لهذه الدلالات:

- **صدق المحتوى:** لقد تم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية ذوي الاختصاص، والعاملين في مراكز التربية الخاصة، للتأكد من صحة الصياغة اللغوية وانتماء كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، واقتراح أي تعديلات ملائمة لتطوير أبعاد المقياس، وجرى بعد ذلك إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون بإضافة وحذف بعض الفقرات، للحصول على النسخة النهائية من المقياس بعد تحكيمه؛ حيث بلغ عدد فقراته بعد التحكيم (300) فقرة،
- **الصدق التمييزي:** للتحقق من الصدق لتمييزي للمقياس تم دراسة ثلاثة مؤشرات على هذا النوع من الصدق:

-تطور السلوك التكيفي مع العمر، حيث إن من المفترض في السلوك التكيفي أن يزداد مع الزيادة في العمر في مرحلة النمو، ومن أجل ذلك حسبت المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال على المقياس في المراحل العمرية المختلفة، كما استخدام تحليل التباين للتحقق من تزايد مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال مع ازدياد العمر.

-قدرة الاختبار على التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث يفترض أن يكون مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال العاديين أعلى من الأطفال ذوي الإعاقة، ولذلك الغرض حسبت المتوسطات الحسابية لدرجات للأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية على المقياس، واستخدام اختبار" ت" للعينات المستقلة لمقارنة مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

- **الصدق العاملي**: من أجل التحقق من الصدق العاملي أجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية استجابات الطلبة على مقياس السلوك التكيفي، وذلك عن طريق استخراج قيمة الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس السلوك التكيفي.
- **صدق البناء:** جرى التحقق من فاعلية فقرات مقياس السلوك التكيفي عن طريق حساب معاملات الارتباط لفقرات المقياس، وذلك بحساب ارتباط كل فقرة مع المجال الفرعي الذي تنتمي إليه.

دلالات الثبات

استخدمت دلالات الثبات الآتية: الثبات بإعادة الاختبار، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، وفيما يلي شرح لهذه الدلالات:

-ثبات الاختبار بطريقة الإعادة؛ حيث طبق مقياس السلوك التكيفي على عينة مكونة من (40) طفل، وبعد مضي حوالي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة، ومن ثم حسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق للأبعاد الرئيسة وللمجالات الفرعية..

-حساب معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات على كامل عينة الدراسة، وذلك للأبعاد الرئيسة وللمجالات الفرعية للمقياس.

كما جرى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال بناء المعايير للمقياس؛ حيث أن العلامة الخام ليس لها جدوى دون وجود معايير يمكن من خلالها تفسير هذا النتائج، لذلك استخرجت الدرجات المعيارية لدرجات المقياس في المراحل العمرية المختلفة التي شملتها عينة الدراسة.

النتائج:

النتائج المتعلقة ب**السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بدلالات صدق المحتوى، صدق البناء، الصدق التمييزي، والصدق العاملي؟**

أولاً- صدق المحتوى: لقد جرى التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والأردنية ذوي الإختصاص، والعاملين في مراكز التربية الخاصة، للتأكد من صحة الصياغة اللغوية وانتماء كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، واقتراح أي تعديلات ملائمة لتطوير أبعاد المقياس، وجرى بعد ذلك إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون بتعديل وصياغة بعض الفقرات، للحصول على النسخة النهائية من المقياس بعد تحكيمه؛ حيث بلغ عدد فقراته بعد التحكيم (300) فقرة،

ثانياً- الصدق التمييزي: للتحقق من الصدق التمييزي للاختبار وهي كالآتي:

-قدرة الاختبار على التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة: حيث يفترض أن يكون مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال العاديين أعلى من الأطفال ذوي الإعاقة، ولذا الغرض استخدم اختبار (ت) لمقارنة مستوى السلوك التكيفي لدى الطلبة في المجموعتين. من أجل

التحقق من الفروق في الدرجات على مقياس السلوك التكيفي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حسبت المتوسطات الحسابية لدرجات للأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية على المقياس، واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للحكم على دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الجدول (3) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في السلوك التكيفي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

البعد	المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستقلال	عاديين	1000	54.27	17.95	6.19	1144	0.000
	معاقين	146	43.79	25.77			
التواصل	عاديين	1000	47.77	14.35	7.11	1144	0.000
	معاقين	146	38.08	21.08			
الاجتماعي	عاديين	1000	40.01	16.49	3.22	1144	0.001
	معاقين	146	34.98	24.11			
الحركي	عاديين	488	25.28	9.61	9.87	537	0.000
	معاقين	51	11.49	8.19			
المعرفي	عاديين	1000	28.64	15.34	2.02	1144	0.044
	معاقين	146	25.75	21.12			

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك التكيفي بين ذوي الاعاقة والعاديين في جميع أبعاد مقياس السلوك التكيفي وتدل هذه النتائج على قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مما يدلل على صدق المقياس.

الصدق العاملي:

من أجل التحقق من الصدق العاملي، أجري التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية استجابات الطلبة على مقياس السلوك التكيفي، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الجدول (4) قيم الجذر الكامن للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس السلوك التكيفي

العامل	قيمة الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
1	128.38	43.67	43.67
2	56.63	19.26	62.93
3	24.89	8.46	71.39
4	19.71	6.71	78.10
5	15.37	5.23	83.33
6	8.82	3.00	86.33
7	7.47	2.54	88.87
8	5.43	1.85	90.71
9	3.81	1.29	92.01
10	3.77	1.28	93.29
11	2.19	0.74	94.03
12	1.80	0.61	94.64
13	1.68	0.57	95.22
14	1.25	0.43	95.64

يتضح من نتائج التحليل العاملي في الجدول)4) وجود (14) عامل تفسر الأداء على مقياس السلوك التكيفي، كانت قيم الجذر الكامن لها أكثر من (1)، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة ما مقداره (95.64%) من التباين في الأداء لدى الأطفال على مقياس السلوك التكيفي. وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (128.38)، وهي تساوي أكثر من ضعفي قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني التي بلغت (56.63)، مما يدل على وجود عامل عام يفسر الأداء على مقياس السلوك التكيفي، وفيما يلي رسم بياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل التي تفسر الأداء على مقياس السلوك التكييفي.

- **صدق البناء:**

للتحقق من صدق بناء فقرات مقياس السلوك التكيفي، حسبت معاملات الارتباط لفقرات المقياس وارتباط كل فقرة مع المجال الفرعي الذي تنتمي وذلك لعينة الدراسة كاملة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول (5) معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها - لفقرات بعدي الاستقلال والتواصل من مقياس السلوك التكيفي لعينة الدراسة الأصلية

البعد الأوَّل : الاستقلالي				البعد الثاني: التواصل		
المجال (أ) الطعام	المجال (ب) اللباس	المجال (ج) النظافة الشخصية	المجال (د) الوظائف الاستقلالية الذاتية	المجال (أ) اللغة غير اللفظية	المجال (ب) اللغة الإستقبالية	المجال (ج) اللغة التعبيرية
0.69	0.68	0.65	0.69	0.32	0.24	0.21
0.70	0.67	0.67	0.72	0.32	0.25	0.20
0.68	0.70	0.66	0.70	0.28	0.23	0.21
0.80	0.72	0.71	0.80	0.71	0.60	0.54
0.77	0.70	0.70	0.79	0.68	0.57	0.55
0.76	0.70	0.70	0.77	0.71	0.61	0.56
0.77	0.69	0.69	0.79	0.81	0.70	0.72
0.78	0.68	0.72	0.77	0.80	0.71	0.69
0.77	0.68	0.70	0.76	0.77	0.72	0.68
0.81	0.70	0.85	0.71	0.75	0.80	0.79
0.83	0.70	0.80	0.70	0.75	0.77	0.81
0.80	0.69	0.79	0.72	0.73	0.76	0.77
0.75	0.71	0.77		0.63	0.73	0.77
0.77	0.72	0.75		0.64	0.73	0.75
0.76	0.70	0.75		0.68	0.71	0.75
0.70	0.69	0.67			0.80	0.78
0.72	0.70	0.73			0.78	0.73
0.72	0.69	0.70			0.74	0.74
0.62	0.60	0.56			0.72	0.77
0.60	0.61	0.54			0.68	0.77
0.63	0.64	0.53			0.69	0.75
						0.80
						0.77
						0.76
						0.60
						0.60

البعد الأوَّل : الاستقلالي				البعد الثاني: التواصل		
المجال (أ) الطعام	المجال (ب) اللباس	المجال (ج) النظافة الشخصية	المجال (د) الوظائف الاستقلالية الذاتية	المجال (أ) اللغة غير اللفظية	المجال (ب) اللغة الإستقبالية	المجال (ج) اللغة التعبيرية
						0.59

الجدول (6) معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها - لفقرات أبعاد السلوكات التكيفية الاجتماعية والحركية والمعرفية من مقياس السلوك التكيفي:

البعد الثالث: المشاركة الاجتماعية		البعد الرابع: الحركي		البعد الخامس: المعرفي	
المجال(أ) المدرسة والمجتمع	المجال(ب) البيت	المجال(أ) الدقيقة	المجال (ب) الكبيرة	المجال(أ) المهارات الأساسية	المجال(ب) المهارات الأكاديمية
0.27	0.31	0.35	0.41	0.22	0.70
0.36	0.41	0.35	0.35	0.23	0.73
0.36	0.41	0.31	0.39	0.22	0.75
0.50	0.49	0.65	0.67	0.48	0.84
0.51	0.50	0.68	0.68	0.50	0.85
0.52	0.52	0.68	0.65	0.52	0.86
0.68	0.66	0.80	0.79	0.66	0.85
0.68	0.67	0.79	0.76	0.66	0.83
0.66	0.67	0.77	0.76	0.67	0.85
0.73	0.76	0.78	0.77	0.75	0.80
0.72	0.74	0.75	0.75	0.76	0.81
0.70	0.73	0.75	0.74	0.73	0.77
0.74	0.79	0.71	0.70	0.83	0.78

البعد الثالث: المشاركة الاجتماعية		البعد الرابع: الحركي		البعد الخامس: المعرفي	
المجال(أ) المدرسة والمجتمع	المجال(ب) البيت	المجال(أ) الدقيقة	المجال (ب) الكبيرة	المجال(أ) المهارات الأساسية	المجال(ب) المهارات الأكاديمية
0.72	0.77	0.72	0.71	0.79	0.75
0.73	0.76	0.70	0.70	0.80	0.80
0.77	0.80	0.62	0.62	0.81	0.71
0.75	0.79	0.60	0.60	0.79	0.72
0.75	0.77	0.64	0.64	0.79	0.70
0.70	0.83			0.80	0.53
0.72	0.79			0.77	0.55
0.71	0.78			0.77	0.55
0.70	0.75			0.75	
0.69	0.74			0.77	
0.71	0.72			0.74	
0.68	0.77			0.70	
0.69	0.75			0.70	
0.70	0.74			0.71	
0.68	0.68			0.66	
0.69	0.65			0.65	
0.68	0.64			0.68	
0.52	0.52			0.52	
0.51	0.50			0.50	
0.50	0.51			0.53	

ويتضح من خلال استعراض معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة للمقياس أن جميع فقرات المقياس كانت معاملاتها أعلى من (0.20)، كما أن معظم الفقرات كانت قيمة معاملات الارتباط لها أعلى من (0.40)، أي أن جميع الفقرات كانت معاملات الارتباط لها مقبولة وأن الجزء الأكبر من هذه الفقرات كانت معاملات الارتباط لها مرتفعة، مما يدل بشكل واضح على فاعلية فقرات المقياس.

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بطريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ) ألفا، والثبات بالإعادة؟

- **طريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا):**

استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات على كامل عينة الدراسة، وذلك للأبعاد الرئيسة وللمجالات الفرعية للمقياس، وفيما لي عرض لهذه النتائج:

الجدول (7) معاملات الثبات لمقياس السلوك التكيفي المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والاعادة

الرقم	البعد / المجال		الاعادة	كرونباخ ألفا
1	المجال (أ): الوظائف الاستقلالية المتعقلة بالطعام		0.98	0.95
2	المجال (ب): الوظائف الاستقلالية المتعلقة باللباس		0.97	0.95
3	المجال (ج): الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالنظافة الشخصية		0.94	0.96
4	المجال (د): الوظائف الاستقلالية الذاتية		1	0.93
	البعد الأوَّل : الاستقلالي		**0.97**	0.96
1	المجال (أ) : اللغة غير اللفظية		0.95	0.90
2	المجال (ب): اللغة الاستقبالية		0.95	0.94
3	المجال (ج): اللغة التعبيرية		0.98	0.95
	البعد الثاني: التواصل		**0.97**	0.98
1	المجال (أ): المشاركة الاجتماعية في المدرسة والمجتمع		0.99	0.96
2	المجال (ب): المشاركة الاجتماعية في البيت		0.98	0.96
	البعد الثالث : الاجتماعي		**0.98**	0.98
1	المجال (أ): المهارات الحركية الدقيقة		0.97	0.97
2	المجال (ب): المهارات الحركية الكبيرة		0.99	9.96
	البعد الرابع : الحركي		**0.99**	0.97
1	المجال (أ): المهارات المعرفية الأساسية		1	0.94
2	المجال (ب): المهارات المعرفية الأكاديمية		1	0.95
	البعد الخامس : المعرفي		**1**	0.96

يلاحظ من الجدول رقم (7) ان معامل الثبات من خلال كرونباخ الفا والاعادة جاء مرتفعا على جميع مجالات االمقياس.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بدلالات صدق المحتوى، البناء، التمييزي، والصدق العاملي؟

أشارت النتائج المتعلقة بصدق المقياس إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق المحتوى بدلالات اتفاق المحكمين على ما نسبته (0.87)، والتي تم التحقق منها بعدما روجع المقياس من قبل (10) من المحكمين ذوي الاختصاص والكفاءة والحاصلين على درجات عليا في مجال التربية الخاصة، والعلوم التربوية، والقياس والتقويم، وعلم النفس، والإرشاد النفسي والتربوي، إذ قامو باقتراح تعديلات أجريت لاحقاً بتعديل وصياغة بعض الفقرات على المقياس ليظهر بصورته النهائية ليقيس ما أعد له، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (300) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، وأخرى فرعية. وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الفئات العمرية الأكبر، وذلك من خلال الأداء على الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي المطور على البيئة الفلسطينية؛ حيث أكد ذلك أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأطفال على أبعاد المقياس حيث تلاحظ أن درجات الأطفال في عينة هذه الدراسة تزداد مع تقدم العمر كما أظهرها الجدول (6) من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي، وهي نتيجة منطقية حيث أن هذه النتائج توافق ما ذكر في الأدب النظري بأن مهارات السلوك التكيفي تتطور مع زيادة المراحل العمرية، كما أن من خصائص السلوك التكيفي تطوره مع تقدم المراحل العمرية، وهذا يدل على قدرة المقياس على التمييز بين أداء الأفراد وتطوره مع تقدم العمر. وعليه، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (العلي، 2010)، ومع نتائج دراسة (يوسف، 2004)، التي أظهرت نتائج دراسته تغيير في أداء الأفراد العاديين على أبعاد السلوك التكيفي، وحسب متغير الفئة العمرية لصالح الأكبر عمراً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً ما بين أداء العاديين وأداء ذوي الإعاقة العقلية، حيث أن أداء الأطفال العاديين أفضل وبفرق واضح ما بينهم وبين ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لعدم وجود مشكلات تطورية نمائية لدى العاديين مقارنة بالأفراد ذوي الإعاقة، ذلك أن وجود قصور في مهارات السوك التكيفي يعتبر أحد المؤشرات على وجود إعاقة عقلية.

كما دلّت هذه النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك التكيفي بين الذكور والإناث في جميع أبعاد المقياس، وهذه نتيجة متوقعة فلا يوجد تأثير لعامل الجنس في الجوانب التطورية - التكيفية للأطفال.كما دلّت قيم الجذر الكامن والذي استخدم إحصائياً لتحقيق الصدق

العاملي على وجود عامل عام يفسر النتائج، وبما أن الصدق العاملي في التحليل الإحصائي يقوم بقياس وتحليل الصفة المقاسة، وذلك من خلال التأكد من أن جميع العناصر الفرعية تقيس الصفة الرئيسة التي يريد الباحث قياسها، وأن قيمة الجذر الكامن أكبر من (1)، وهي قيمة تفسر الصفة المقاسة إحصائياً "السلوك التكيفي".وبهذا تطابقت نتائج هذه الدراسة المرتبطة بدلالات صدق المقياس بصورته الفلسطينية مع نتائج كثير من الدراسات كدراسة (العلي، 2010)، (الحسين، 2006)، و (جرار، 1982)، والتي أشارت إلى تمتع الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي في طبعته الثانية بدلالات صدق البناء المتمثلة بحساب معاملات الارتباط بين الأداء على الأبعاد الفرعية والمقياس الكلي، ولم تختلف نتائج أي دراسة من الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة حيث إن جميع الدراسات السابقة أظهرت معاملات صدق مقبولة تسمح لاستخدام المقياس بصورته النهائية، وعليه نستنتج أن المقياس يؤكد حقيقة مدى تمتعه بصورته الفلسطينية بدلالات صدق مناسبة.

مناقشة السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الفلسطينية من مقياس السلوك التكيفي المطور معبراً عنها بطريقة الثبات بالإعادة، ومعامل كرونباخ ألفا؟

يعتمد الثبات بالتحليل الاحصائي على الاتساق الداخلي، الأمر الذي يعني أن كافة الفقرات سوف تصب في غرض عام يراد قياسه، ويوجد طرق يتم من خلالها قياس الثبات بالتحليل الإحصائي، وهي: الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا)؛ الإعادة (Test - Retest).حيث أظهرت درجات الثبات بطريقة الإعادة نسب مرتفعة وذات دلالة، فقد طبق مقياس السلوك التكيفي على عينة مكونة من (40) طفل، وبعد مضي حوالي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة. تراوحت قيم معامل الارتباط المحسوبة لأبعاد المقياس ككل (0.86)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العلي، 2010)، والتي جاء معامل الارتباط (0.89) على أبعاد المقياس ككل. واتفقتا هاتان النتيجتان مع نتائج دراسة (يوسف، 2004) والتي جاء معامل ارتباط فيها (0.84)، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (النبهاني وآخرون، 2018)، إذ جاءت قيم معامل الارتباط (0.81)). وفيمايتعلق بالطريقة الثالثة، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات على كامل عينة الدراسة، وذلك للأبعاد الرئيسة وللمجالات الفرعية للمقياس. البعد الأول: الوظائف الاستقلالية، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للبعد (0.96)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية ما بين (0.93 -0.96)، حيث كان أعلى معامل ثبات

لمجال الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالنظافة الشخصية، وأدنى معامل ثبات لمجال الوظائف الاستقلالية الذاتية. وتعزي الفاحصة هذا التباين بالنتائج إلى أن مجال النظافة الشخصية بني بالمقياس ليتناسب مع فئة عمرية أصغر من مجال وظائف الاستقلالية الذاتية، تليها بالمرتبة الثانية بعد مهارات التواصل بدرجة (0.98)، تليها بعد المهارات الاجتماعية بدرجة (0.97)، والبعد الاجتماعي بدرجة (0.96)، وأخيراً البعد المعرفي بدرجة (0.94)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للبعد (0.97).كما بلغت قيمة معامل الثبات لمجال المهارات الحركية الدقيقة (0.97)، ولمجال المهارات الحركية الكبيرة (0.96)، على الرغم من تقارب النتائج فيما بين المهارات بشكل عام الا انه قد يعود السبب بأن المهارات المعرفية جاءت ادنى نسبة بسبب انها مهارات تتسم بالتعقيد بالنسبة لعينة الدراسة وقد يكون من السهل على عينة البحث اتقان المهارات اليومية الاستقلالية أكثر وهي النتيجة التي تتفق معها العديد من الدراسات السابقة كدراسة (النهاني وآخرون، 2018) ودراسة (يوسف، 2004)، ولم تختلف نتائج أي دراسة من الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة حيث أن جميع الدراسات السابقة أظهرت معاملات ثبات مقبولة تسمح لاستخدام المقياس بصورته النهائية.

التوصيات:

تم التوصل الى مجموعة من التوصيات وفقا لنتائج الدراسة أهمها ضرورة استخدام المقياس كأداة تشخيصية للأطفال الذين تشير سلوكياتهم بأنها متدنية وقدراتهم العقلية المتواضعة، بالاضافة الى تعميم المقياس واستخدامه بصورته النهائية على الوزارات ومؤسسات التربية الخاصة للمساهمة في حل مشكلة عمليات التقييم والتشخيص التي تعاني منها المؤسسات، كما توصي بتدريب فريق من المتخصصين على النسخة المطورة من المقياس لكي يعمم استخدامه في مؤسسات التربية الخاصة، والاستفادة من المقياس في وضع الخطط التربوية والتعليمية الفردية، والتأكيد على ضرورة استخدام مقاييس السلوك التكيفي كأداة مهمة لتشخيص ذوي الاعاقات العقلية جنبا الى جنب مقاييس الذكاء السيكومترية المعتمدة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البطش، محمد وليد. (2000). اختبار صحة التدريج التراكمي لمستويات الأداء على فقرات مقياس السلوك

البطش، محمد وليد (2000). **اختبار صحة التدريج التراكمي لمستويات الأداء على فقرات مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً والبناء العاملي له**. دراسات العلوم التربويه، 27 (1): 17- 43.

البطش، محمد والكيلاني، زيد. (1981). **تطوير مقياس للسلوك التكيفي والنضج الاجتماعي لذوي الإعاقة العقلية في الأردن**. . دراسات العلوم التربويه، رسالة ماجستير غير منشورة. عمان.الاردن.

أبو الخير، عبد الكريم. (2004). **النمو من الحمل إلى المراهقة**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جرار، جلال محمد فيصل. (1982). **تطوير معايير أردنية لمقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي بجزئيه الأول والثاني في صورة معدلة للبيئة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو غربية، إيمان. (2007). **التطور من الطفولة حتى المراهقة. عمان:** دار جرير للنشر والتوزيع.

الحسين، عبدالله بن سعد محمد. (2006). **تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي- الصورة المدرسية الجزء الأول (1993) على البيئة السعودية**. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الخطيب، جمال والحديدي، منى.(2016). **التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2017). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهران، حامد. (2005). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، سيلفيا. (2018). **استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المعاق عقليا**. مديرية الأشخاص ذوي الإعاقة. وزارة التنمية الاجتماعية، الأردن.

سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. رام الله.

الدوايدة، موسى. (2013). **تقييم وتشخيص اضطرابات اللغة والكلام والسمع**. الرياض. السعودية. دار الناشر الدولي.

الروسان، فاروق. (2000). **الذكاء والسلوك التكيفي- الذكاء الإجتماعي**. الرياض: دار الزهراء.

الروسان، فاروق. (2018). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع.

الظفيري، راشد سليم غازي. (2007). **بناء مقياس بلغة الإشارة لتشخيص السلوك التكيفي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في دولة الكويت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

النهاني، رجاء سالم سيف؛ إمام، محمود محمد؛ السليماني، حميراء. (2018). **الصورة العمانية لمقياس نظام تقييم السلوك التكيفي: 3 - ABAS دراسة ميدانية على التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية فى سلطنة عمان.** مجلة التربية الخاصة - جامعة الزقازيق، المجلد(22): 182-223.

الروسان،(2010) **مقدمة في الاعاقة العقلية**، دار الفكر للنشر والتوزيع،الاردن، عمان.

السليمانية،والنهانية،(2016) **تقييم مقياس نظام تقييم السلوك التكيفي (Abas-3)على الطلبة ذوي الاعاقة الذهنية**مسقط، رسالة جامعية.

عبد الراشد، ناصر(2015) **مهارات السلوك التكيفي للاطفال ذوي الاعاقة العقلية**، دار الزهراء للنشر والتوزيع-الرياض، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، بندر بن ناصر. (2010). **استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية**. قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.

العتيبي، بندر بن ناصر. (2005). **مقياس فينلاند للسلوك التكيفي**. الرياض: كلية التربية الخاصة. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.

العلي، صفاء محمد. (2010). **فاعلية الصورة الأردنية من نظام تقييم السلوك التكيفي (ABAS-II) في الكشف عن مظاهر القصور في مهارات السلوك التكيفي لدى الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

علاونة، شفيق. (2012). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فؤاد، فيوليت ووهيب، محمد. (2010). **مقياس السلوك التكيفي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، محمد عبد الرحمن. (2004). **فاعلية الصورة الأردنية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في تشخيص الإعاقة العقلية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association (APA). (2013).**Diagnosis and Statistical Manual Of Mental Disorder**, (5th ed.). Washington, DS:Author.

Giulia et al, 2014, **The Diagnostic Adaptive Behavior Scale**: Evaluating its diagnostic sensitivity and specificity, Research in Development Disabilities.

Hallahan, J. & Kuaffman, M. (2013) Exceptional Learners: **An Introduction to Special Education.** Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, J. & Kuaffman, M. (1988) Exceptional Learners: **An Introduction to Special Education.** Boston: Allyn and Bacon.

Harris, J.C.; Greenspan, S. (2016). **Definition and Nature of Intellectual Disability**. Springer International Publishing: Cham, Switzerland.

Marc j.et al.(2010). **AIDD Diagnostic Adaptive Behavior Scale**, Journal of Applied Research in Intellectual

Margret et al, (2017). **Measuring Intellectual Functioning and Adaptive Behavior in Determining Intellectual Disability**, Research-based Practices for Educating Students with Intellectual Disability

Bildt et al. (2005). **Jounral Of Intellectual Disability.** Research-based Practices for Educating Students with Intellectual Disability

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصّة في الصين: لغة التجارة والأعمال أُنموذجاً

ZHANG LIYUAN* **أ.د. إبراهيم حسن الربابعة****

تاريخ وصول البحث: 2025/6/19م تاريخ قبول البحث: 2025/8/18م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليمها للناطقين بغيرها في الصين لأغراض التجارة والأعمال بشكل خاصّ، مع التركيز على المشكلات والصعوبات التي تواجه هذا المجال، وتسعى إلى توضيح مفهوم التجارة والأعمال وعلاقته بالمجالات الأخرى، إضافة إلى تيسير تعلّم اللغة العربية لهذا الغرض من خلال تصميم وحدات دراسية تلبّي احتياجات الدارسين، وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق أدوات البحث.

وبيّنت النتائج الأهمية المتزايدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصّة، لاسيّما في السياق الصيني، حيث يشهد التعاون التجاري والاقتصادي بين الصين والدول العربية نموًّا ملحوظًا. وقد أظهرت الدراسة أنّ تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال يتطلب استراتيجيات تعليمية متخصصة تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين والبيئة المهنية التي سيوظفون فيها اللغة، وتَسعى هذه الدراسة إلى تصميم مقرر متخصص في تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال، يجمع بين المهارات اللغوية الأساسية والمضامين التجارية، إضافة إلى أنها تقدم إطارًا تدريسيًّا متكاملًا؛ يمكن اعتماده مرجعًا لتطوير مقررات تعليم العربية لأغراض خاصة، مع التركيز على تنمية مهارات التواصل واللغة الوظيفية التي يحتاجها الطالب الصيني في بيئة العمل التجارية في الدول العربية، وتُوصي الدراسة بزيادة عدد الجلسات التطبيقية، ودمج سيناريوهات واقعية أكثر فاعلية؛ لتعزيز جاهزية الطلبة لمواقف الأعمال الحقيقية، إضافة إلى توفير قاموس متخصص بالمفردات والعبارات التجارية المستخدمة في بيئة الأعمال العربية، علاوة على تأمين نماذج عملية للمراسلات التجارية والتفاوض.

الكلمات المفتاحية: تعليم- اللغة العربية- الناطقين بغيرها، أغراض خاصة، الصين، التجارة والأعمال.

* باحثة.

** أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الأردنية.

Teaching Arabic to Non-Native Speakers for Specific Purposes in China: Trade and Business Language Model

Abstract

This study aims to shed light on the reality of teaching Arabic language in general, and teaching it to non-native speakers in China for trade and business purposes in particular, focusing on the problems and difficulties facing this field. It seeks to clarify the concept of trade and business and its relationship with other fields, in addition to facilitating the learning of Arabic for this purpose by designing study units that meet the learners' needs. The study adopts the descriptive-analytical approach in applying research tools.

The results highlighted the growing importance of teaching Arabic to non-native speakers for specific purposes, especially in the Chinese context, where trade and economic cooperation between China and Arab countries is witnessing remarkable growth. The study showed that teaching Arabic for trade and business purposes requires specialized teaching strategies that take into account the learners' needs and the professional environment in which they will use the language. This study seeks to design a specialized course in teaching Arabic for trade and business purposes, combining basic language skills and commercial content.

The study presents an integrated teaching framework that can be adopted as a reference for developing Arabic courses for specific purposes, with a focus on developing communication skills and functional language that Chinese students need in the Arab business environment. The study recommends increasing practical sessions, integrating more complex real-life scenarios to enhance students' readiness for actual business situations, providing a specialized dictionary of business vocabulary and phrases used in the Arab business environment, and securing practical models for business correspondence and negotiation.

Keywords: Teaching Arabic as a Foreign Language, Specific Purposes, China, Trade and Business.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم تطورات متسارعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد؛ ما أدى إلى ازدياد التفاعل بين الشعوب وتنامي الاهتمام باللغات بوصفها تشكّل جسرًا للتواصل والتبادل الثقافي والمعرفي، وتعد اللغة العربية من بين اللغات ذات المكانة العالمية المرموقة؛ إذ تحظى بالاعتراف كونها لغة رسمية في العديد من المنظمات الدولية، فضلًا عن أهميتها الدينية والثقافية والاقتصادية.

ويُعَدُّ تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغات؛ حيث يركز على تلبية حاجات المتعلمين وفقًا للسياقات التي تستدعي استخدام اللغة، ومن بينها المجالات المهنية، مثل التجارة والأعمال، ويرتكز هذا النوع من التعليم على البيئة التعليمية وما تتضمنه من أبعاد اجتماعية وثقافية واقتصادية؛ إذ تؤثر هذه العوامل في الأغراض المحددة لاكتساب اللغة وتوظيفها في الممارسة العملية.

وفي ظل التنامي الاقتصادي والتجاري بين الدول العربية والصين، برزت الحاجة المتزايدة إلى تعلّم العربية لأغراض تجارية، لا سيما بعد إطلاق مبادرة الحزام والطريق عام ألفين وثلاثة عشر، التي عززت التعاون التجاري والثقافي بين الجانبين، وقد أسهم ذلك في جعل الصين ثاني أكبر شريك تجاري للدول العربية؛ ما خلق طلبًا متزايدًا على تعلم العربية في المجالات الاقتصادية والتجارية.

وانطلاقًا من هذا الواقع؛ فتسعى هذه الدراسة إلى استكشاف واقع تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين، مع التركيز على لغة التجارة والأعمال، وتحليل الصعوبات التي يواجهها الدارسون في هذا المجال، وتحديد احتياجاتهم اللغوية، والعمل على تطوير استراتيجيات تعليمية تُلبّي هذه الاحتياجات، وتدعم الكفاية اللغوية المطلوبة في البيئات التجارية.

مشكلة الدراسة:

يرتبط التقدّم العلمي وما يرافقه من اكتشافات واختراعات بتنامي مستوى التواصل بين دول العالم، وتزايد انفتاح ثقافات بعضها على بعض، إلى جانب تنامي الاهتمام بلغات الشعوب المختلفة، وتُعتبر اللغة العربية من أبرز اللغات الحيّة التي تحظى بمكانة مرموقة بين لغات العالم؛ إذ أُدرجت بين اللغات الرسمية عالميًّا، وقد تنوّعت الدوافع التي أسهمت في تعزيز الاهتمام العالمي بها، سواء أكانت دينية أم ثقافية أم سياسية أم اقتصادية أم تجارية أم حضارية أم أدبية.

ويُمثّل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة فرعًا مهمًّا من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يُصمَّم هذا النوع من التعليم بما يتوافق والغرض الأساس من تعلّم اللغة، وما يتضمنه من عناصر البيئة التعليمية التعلمية، بما في ذلك الأبعاد الاجتماعية والثقافية، التي يمكن أن تؤثّر بشكل مباشر في تحديد أهداف التعليم ومضامينه.

وفي ظل هذا التوسّع في العلاقات التجارية والإقبال المتنامي من المواطنين الصينيين على تعلّم اللغة العربية؛ فبرزت الحاجة إلى دراسة علمية تتناول تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين، مع التركيز على لغة التجارة والأعمال بوصفها نموذجًا تطبيقيًّا، وتهدف هذه الدراسة الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه الدارسين في هذا المجال، إلى جانب التعرف إلى احتياجاتهم اللغوية وفق الأهداف المتخصصة، والعمل على تطوير استراتيجيات وطرائق تعليمية فاعلة؛ لتحقيق هذه الأهداف، وتهدف أيضًا إلى دعم جهود تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها في الصين، بما يعزز قدرتهم على تقديم تعليم متخصص يستجيب لحاجات المتعلمين في مجالات التجارة والأعمال.

أهميّة الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من ندرة البحوث التي تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في السياق الصيني- وذلك في حدود اطلاع الباحثين- وتكتسب الدراسة أهميتها من خلال تركيزها على لغة التجارة والأعمال بوصفها نموذجًا لتعليم العربية لأغراض خاصة، وهو مجال لم ينل ما يستحقه من الدراسة والبحث في الأدبيات العربية الحديثة، وتسهم هذه الدراسة في إغناء المعرفة النظرية المتعلقة بمفاهيم تعليم اللغة لأغراض خاصة، وخصائص المتعلمين في هذا المجال، وربط تلك الجوانب بالواقع اللغوي والاقتصادي المتغير في الصين، وتتجلى الأهمية العملية للدراسة في سعيها إلى رصد واقع تعليم اللغة العربية لأغراض تجارية ومهنية في الصين، وتسليط الضوء على أبرز التحديات والمشكلات التي تواجه الدارسين في هذا المجال وتظهر أهميتها- أيضًا- في مجال تحليل وتطوير الاستراتيجيات والطرائق التدريسية التي يعتمدها المعلمون داخل الصفوف التعليمية وخارجها، بما يسهم في الارتقاء بجودة التعليم وتلبية الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، إضافة إلى أهميتها في تطوير المناهج لتكون أكثر تكيفًا مع متطلبات سوق العمل والعصر الرقمي، حسب دعوات الباحثين والمختصين في ذلك، وهو ما

يجعل هذه الدراسة دراسة عملية؛ تسهم في توجيه الخطط التعليمية نحو المزيد من التخصصية والفاعلية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

بيان أبرز الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلم اللغة العربية وتعليمها لأغراض خاصة في السياق الصيني: لغة التجارة والأعمال نموذجًا.

1.الكشف عن الاستراتيجيات الملائمة لتعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني

2.تحديد معايير تعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني.

3.تحديد معايير مقرر تعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني.

4.توضيح أهمّ الحاجات الأساسية لتعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني.

أسئلة الدراسة:

تسعي هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلم اللغة العربية وتعليمها لأغراض خاصة في السياق الصيني: لغة التجارة والأعمال نموذجًا؟

2.ما أبرز الاستراتيجيات الملائمة لتعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني؟

3.ما معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني؟

4.ما معايير مقرر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني؟

5.ما الحاجات الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني؟

الدراسات السابقة:

دراسة عنقاوي، عبد العزيز علي عبد العزيز، (2015) بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال أنموذجًا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة

مع التركيز على تعليمها لأغراض التجارة وإدارة الأعمال، حيث أظهرت هذه الدراسة أهم الطرق التعليمية المستخدمة في الأغراض الخاصة ومفاهيمها، ونظريات نشوئها واختلافاتها عن تعليم العربية للناطقين بغيرها للحياة، والمشكلات التي تواجه تعليمها باللغة العربية، وتناولت هذه الدراسة مفهوم التجارة وإدارة الأعمال وموضوعاتها وتعليمها، وأعد الباحث استبانة شملت موضوعات التجارة الرئيسة، والمهارات الرئيسة لتعلم اللغة، واحتوت المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة التي يحتاجها الطلبة في تعلمهم للغة العربية، مثل مهارة المحادثة والتواصل وموضوع تفهم العادات والتقاليد العربية أولى الاحتياجات، وأخيرًا احتوت الدراسة وحدة دراسية تطبيقية للطلبة الذين يدرسون اللغة العربية من أجل غرض التجارة وإدارة الأعمال، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج والتوصيات تمثلت في ضرورة وضع أسس لتحليل أغراض التعليم لغرض خاص، وبينت تعدد المهارات التي يحتاج إليها هؤلاء الطلبة، والحاجة إلى تنسيق الجهود في هذا المجال لتسهيل البحث فيه، والعمل على إيجاد قاعدة للبيانات العربية في اللغة العربية لتعليم اللغة لأغراض خاصة في المجالات الحديثة كافة هذا المجال.

دراسة الرشدان، خالد أحمد صالح، (2017) بعنوان: تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة التسوّق أنموذجًا

تناولت الدراسة تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة لغة التسوق أنموذجًا، وتهدف إلى بيان الاختلافات بين برنامج تعليم العربية للحياة وتعليمها لأغراض خاصة، وأهمية الحصيلة اللغوية في التواصل في مواقف التسوق الضرورية لتلبية حاجاتهم في مجال التسوق، وفهم المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في التسوق، ومحاولة الابتعاد عن استخدام اللغة الوسيطة في مجال التسوق خاصة في المستويات المتوسطة والمتقدمة، والاهتمام بتقديم العادات الاجتماعية والثقافية وفق المهارات اللغوية الأربع، وتكوين القدرة على الاستفسار عن جميع القضايا الأساسية في التسوق.

وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج والتوصيات تمثلت في وجود اختلافات جوهرية بين تعليم العربية للحياة وتعليمها لأغراض خاصة، واستنتج الباحث أسباب قصور برامج تعليم العربية لأغراض خاصة ومشكلاتها، وأهمية المنهج التواصلي في غرض التسوق الخاص، وحصر المفردات والتراكيب اللغوية الشائعة في مواقف التسوق الخاص واستثمارها.

دراسة (ينغ، بي ليانغ، 2018) بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في الصين: الواقع والمستقبل.

حيث تناولت الدراسة واقع تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين، مسلطةً الضوء على التحديات التي تواجه هذا النوع من التعليم، والفرص المتاحة لتطويره مستقبلًا، انطلق الباحث من تحليل السياق العام لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على التعليم الموجه لأغراض مهنية وتخصصية، مثل التجارة، والسياحة، والعلاقات الدولية، استعرض البحث التجارب الحالية في الجامعات الصينية، وأظهر قصور المناهج التعليمية التقليدية في تلبية الحاجات العملية للمتعلمين، مشيرًا إلى غياب التخصصات الدقيقة ونقص الكفاءات البشرية المتخصصة في هذا المجال، و ناقش البحث أهمية التعاون بين المؤسسات الأكاديمية الصينية والعربية لتطوير البرامج والمناهج التعليمية، واقترح استراتيجيات فعالة لربط تعليم اللغة باحتياجات سوق العمل، وأوصت الدراسة بتبني رؤية مستقبلية قائمة على التكامل بين الجوانب اللغوية والتخصصية، بما يسهم في تعزيز مكانة اللغة العربية في الصين ضمن مسارات التنمية الاقتصادية والثقافية.

دراسة (سو تشو تينغ، 2022) بعنوان: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين.

هدفت الدراسة إلى تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين وتقديم اقتراحات لبرنامج تعليم اللغة العربية لأغراض تجارية من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، واعتمدت الدراسة على استبانة لمعرفة آراء العينة التي تمثلت في مئة وخمسين استبيانًا، وتوصلت الدراسة إلى تصميم الدروس المناسبة لأغراض تجارية؛ وهي ترتيب حاجات المتعلمين، والاهتمام بوضع الكلمات والعبارات المتخصصة بمجال التجارة في محتوى المنهج، وتصميم درس الحوار الذي يدرب الطلبة على التحدث باللغة العربية بطلاقة، ووضع الترجمة بين اللغتين الصينية والعربية كلمات وجملٍ في محتوى المنهج، بالإضافة إلى وضع القصص التي تعرف العادات والتقاليد والثقافة العربية الإسلامية في مجال التجارة في محتوى المنهج لجذب انتباه الطلبة، كما أوصت الدراسة بالاهتمام بتدريس اللغة العربية من حيث المهارات الأربعة: الاستماع الكلام القراءة والكتابة، والاهتمام ببناء برنامج تعليم اللغة العربية للأغراض التجارية في الصين علميًّا ومهنيًّا وتأليف كتب تعليم اللغة العربية للعاملين الصينيين التي تناسب مجالاتهم المختلفة.

دراسة سليمان، موسى عزت خليل، (2024) بعنوان: منهج مقترح لتعليم اللغة العربية التجارية للعاملين الصينيين في مجال التجارة وتحديد المنهج المناسب لهم هدفت الدراسة الحالية إلى وضع مقترح لمنهج تعليمي للغة العربية لأغراض تجارية لتجار صينيين حضروا إلى الأردن بهدف التجارة؛ وذلك من خلال الاطلاع على الأبحاث السابقة في هذا المجال، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع البيانات من خلال أداة الدراسة: الاستبانة، والمقابلة للتوصل إلى النتائج التي طبقت على (55) معلمًا من معهدي النور والاستقلال، بالإضافة إلى خمسة معلمين ناطقين باللغة العربية ويتقنون اللغة الصينية والإنكليزية في عمان، بعد إجراء المقابلات معهم فقد قام (55) معلمًا بتعبئة استبانة أعدت لهذا الغرض، واعتمدت الدراسة على معرفة آراء العينة التي تمثّلت في مقابلة المعلمين وأجوبة الاستبانة، وتوصلّت الدراسة إلى تصميم الدروس المناسبة لأغراض تجارية لترتيب حاجات المتعلمين والاهتمام بوضع الكلمات والعبارات المتخصصة في مجال التجارة في محتوى المنهج، وتصميم درس الحوار الذي يُدرِّب الطلبة على التحدث باللغة العربية بطلاقة ووضع الترجمة بين اللغتين الصينية والعربية كلمات وجملٍ في محتوى المنهج، بالإضافة إلى وضع القصص التي تعرف العادات والتقاليد والثقافة العربية الإسلامية في مجال التجارة في محتوى المنهج لجذب انتباه الطلبة، واقترحت الدراسة الاهتمام بتطوير المهارات الأربعة: الكتابة والقراءة، والكلام، والاستماع، وبناء برنامج تعليمي يُلبّي احتياجات الطلبة الصينين، سواء أكانوا يدرسون لأغراض مهنية أم أكاديمية، وكذلك تأليف كتب للصينيين تتناسب مع اهتماماتهم ومجالاتهم.

دراسة (Zhang، shuangshuang، 2024) بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في الصين: لغة الترجمة أنموذجًا.

تهدف الدراسة إلى مقارنة تجارب تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة في الصين مع التجارب الأردنية والتجارب الأمريكية، وتحليل دوافع الدارسين الذين يختارون تعلم اللغة العربية بغرض الترجمة، وأبرز الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغرض الترجمة في الصين، وتقديم تعريف الترجمة وتصنيف الترجمة، وتُسلّط الدراسة الضوء على خطوات الترجمة بين الصينية والعربية، وأهم صفات المترجم الناجح، وتحلل كتاب الترجمة العربية الذي تستخدمه الجامعات الصينية لتقديم وعرض كيفية تدريس اللغة العربية لأغراض خاصة (لغة الترجمة) في الصين،

ثم تشير إلى ما يجب أن يفعله المعلمون، وما الصفات التي يجب أن يتمتعوا بها، ومن ثم تصميم الدرس النموذجي التطبيقي والاختبارات النموذجية في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين، لغة الترجمة.

ساعدت الدراسة طلبة الناطقين بغير العربية على الاطلاع على مواقع وحيثيات برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة متعلقة بالترجمة في الصين، ومعرفة تاريخ الترجمة من العربية إلى الصينية والعكس في الصين وعملية الترجمة بين العربية والصينية، وفهم المحتويات التعليمية والنموذج التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في الصين: اللغة الترجمة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين، لغة التجارة والأعمال الذي لم تتناوله الدراسات السابقة، ومن المؤمّل أن تضيف هذه الدراسة نفعاً في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة.

منهجية البحث:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأداة العلمية الأنسب لطبيعة الموضوع؛ إذ يتيح هذا المنهج للباحثيَنِ وصف واقع تعليم اللغة العربية لأغراض تجارية ومهنية في السياق الصيني، وتحليل عناصره ومكوناته بدقة، وذلك من خلال تتبع البرامج التعليمية، وخصائص المتعلمين، وطرائق التدريس المتبعة، والصعوبات التي تواجه كلًّا من المعلم والمتعلم.

تطوير التجارة والأعمال الصينية – العربية

امتد تاريخ التجارة بين الصين والعالم العربي لآلاف السنين، وشملت التجارة البرية والبحرية، والتبادل الثقافي، والصلات السياسية في أبعاد متعددة، مما يعكس الروابط العميقة بين الصين والعالم العربي؛ فمنذ منذ العصور القديمة كانت التجارة جسرًا مهمًّا للتواصل بين الجانبين، وشهدت تطورًا وتوسعًا مستمرًّا مع مرور الزمن.

لقد قرر الخليفة المنصور بناء عاصمة جديدة في بغداد بعد تأسيس الدولة العباسية حيث قال: "هذا موقع مبارك، ليس بيننا وبين الصين حائل، وهذه دجلة، تجيء إلينا فيها كل شيء من البحر."[1] وفقاً للسجلات التاريخية، فإنه خلال الفترة الممتدة من السنة الثانية من عهد يونغ هوي (651م) وحتى السنة الرابعة عشرة من عهد تشنغ يوان (798م)، أرسلت الدولة العباسية (37) بعثة دبلوماسية إلى الصين، وربما كانت هناك بعثات أخرى لم يتم توثيقها، وشهدت هذه الحقبة

ازدهارًا كبيرًا في حركة الملاحة البحرية بين الجانبين؛ حيث كانت مدن مثل تشوانتشو (Quanzhou)، وهانغتشو (Hangzhou)، وقوانغتشو (Guangzhou) في الصين من أهم الموانئ الدولية التي ترسو فيها السفن العربية، وبفضل التبادل التجاري طويل الأمد، استقر في هذه المدن عدد كبير من التجار العرب، وفي الوقت نفسه، أبحرت السفن الصينية إلى موانئ عربية، مثل عُمان والبصرة وبغداد؛ مما عزز التواصل التجاري والثقافي بين الحضارتين[2].

أمّا بين القرنين السابع والتاسع؛ فقد وصلت آثار التجار المسلمين إلى الصين عبر الطرق البرية والبحرية من الشرق، ووصلوا إلى زنجبار، وإلى أبعد سواحل جنوب أفريقيا من الجنوب، وإلى روسيا من الشمال، وبينما كانت الأمواج العاتية للمحيط الأطلسي؛ البحر الأسود، في الغرب تعوق تقدمهم، فقد كانت التقارير التي قدمها التجار العائدون تثير اهتمامًا عامًّا حول الأراضي والشعوب البعيدة، ومن بين هؤلاء كان التاجر سليمان من ميناء سيراف في الخليج الفارسي، الذي زار أقصى الشرق في عام (851م)، وكتبَ مجهول رحلة سليمان استنادًا إلى ملحوظاته، وهذا هو أول تقرير عربي نملكه حول مناطق سواحل الصين والهند، وأخبرنا سليمان أن الصينيين كانوا يستخدمون بصمات أصابعهم بوصفها وسيلة للتوقيع[3]؛ ففي عهد أسرة تانغ كان النقل البري بين الصين والعرب مزدهرًا، حيث كانت الطريق الممتدة من العرب عبر سمرقند إلى الصين سالكة وغير معوقة[4].

وعلى حد سواء؛ فقد كانت طريق الحرير البرية، وطريق التوابل البحرية، قد أسهمتا في تعزيز وازدهار التبادلات التجارية بين الصين والعرب، وكان لهما تأثير كبير في العلاقات التجارية بينهما، وعلى التبادل الثقافي بين الحضارتين.

ازدادت أعداد التجار العرب القادمين إلى الصين في عهد أسرة سونغ، بشكل ملحوظ، وكانت السفن الصينية تسافر بانتظام إلى مصب نهر الفرات، وعدن، وغيرها من الأماكن، ومن السلع التي كانت الصين تصدرها إلى الدول العربية: الخزف، والحرير، والذهب، والفضة، والحديد، والسيوف، وغيرها، بينما كانت السلع التي كانت العرب تصدرها إلى الصين تشمل: الأدوية، والبخور، والعنبر، وقرون وحيد القرن، والعاج، وانتقلت المعرفة العربية في مجال الطب إلى الصين، بينما نقلت الصين إلى العرب اختراعات، مثل البارود والبوصلة، وفي فترة حكم أسرة سونغ-وبسبب الاضطرابات في ممر هوانغهي الغربية-أصبحت حركة التجارة والنقل البحري أكثر ازدهارًا[5].

في عهد أسرة يوان[6]، استمرت العلاقات التجارية بين الصين والعالم العربي في التطور والازدهار، وكان هناك عدد كبير من التجار العرب الذين قدموا إلى الصين، ولم يقتصر قدومهم على آسيا فقط، بل شمل –أيضًا- مناطق من أفريقيا، فقد نشط العديد من كبار التجار وأصحاب الثروات في المدن الكبرى بالصين، فعلى سبيل المثال، كان هناك في مدينة قوانغتشو[7] رجل عراقي يدعى أوحد الدين، عُرف بثرائه، وكان يعمل قاضيًا في الشريعة الإسلامية وشيخًا أيضًا، أما في مدينة هانغتشو[8]، فقد استقر التاجر المصري الكبير عثمان، الذي قام ببناء مسجد كبير لخدمة المسلمين المحليين، وبرز قِوام الدين-وهو مالك سفينة عربي من تطوان بالمغرب[9]- بمهارته في إدارة الأموال، وكان يتمتع بثروة هائلة.

أما أحد أبرز الأحداث في التبادل بين الصين والعالم العربي في عهد أسرة يوان، فقد تمثل في زيارة الرحالة العربي الشهير ابن بطوطة[10] للصين. وبعد عودته إلى وطنه، قام بتأليف كتابه الشهير رحلة ابن بطوطة، حيث قدَّم فيه وصفًا تفصيليًّا عن مشاهداته وتجربته في الصين، والعديد من البلدان والمناطق الأخرى.

أما من القرن الخامس عشر إلى أوائل القرن العشرين، وعلى الرغم مما شهدته التجارة الصينية-العربية من اضطرابات سياسية، وقيود سياسية، وتغيرات جغرافية، فإنها حافظت على قدر من الاستمرارية، ومن خلال القنوات الدبلوماسية الرسمية، والتبادلات التجارية الشعبية، ورحلات الحج التي يقوم بها المسلمون، لم تقتصر العلاقات بين الصين والعالم العربي على تبادل السلع المادية، بل امتدت –أيضًا- إلى مستويات ثقافية ودينية، مما أسهم في الحفاظ على روابط عميقة وطويلة الأمد بين الجانبين[11].

في أوائل القرن العشرين، وبعد أن تأثرت التجارة الصينية العربية سلبيًّا بتوسع الاستعمار في أواخر القرن التاسع عشر، بدأت هذه التجارة تستعيد نشاطها وتوسعها تدريجيًّا، على الرغم من التأثيرات العميقة للاستعمار على الأنشطة الاقتصادية في الشرق الأوسط والصين، إلا أنه مع تخفيف التوترات الدولية، أعاد التجار الصينيون والعرب إحياء الروابط التجارية عبر الطرق البحرية التقليدية؛ ففي تلك الفترة، تنوعت السلع المتبادلة بين الجانبين؛ حيث صدّرت الدول العربية إلى الصين موارد مهمّة، مثل النفط والقطن، بينما صدّرت الصين منتجاتها التقليدية المميزة، مثل الحرير والخزف والشاي، التي حظيت بقبول واسع في الأسواق العربية، ولم يسهم هذا الانتعاش التجاري) التجارية في تعزيز التبادل الاقتصادي الثنائي فحسب؛ بل وضعت – أيضًا- أُسسًا للتفاعل الثقافي والتعاون المستدام بين الجانبين[12].

عُقد مؤتمر باندونغ[13] عام (1955)، وكان لحظة تاريخية شهدت فيها الصين والدول العربية إقامة أولى الروابط السياسية والاقتصادية على الساحة الدولية؛ حيث جمع هذا المؤتمر العديد من الدول المستقلة حديثًا في آسيا وأفريقيا بهدف تعزيز الوحدة والتعاون ومناهضة الاستعمار والاستغلال الاقتصادي، تبادلت الصين والدول العربية احتياجاتهما التنموية ورؤى التعاون خلال منصة المؤتمر، مما وضع أساسًا متينًا لعلاقاتهما الثنائية، وبعد المؤتمر، بدأ الجانبان في تعميق التفاهم المتبادل، وأطلقا فصلًا جديدًا من التعاون في المجالات الاقتصادية والسياسية، مما مَهَّد الطريق لنمو العلاقات الثنائية في المستقبل.

ومع دخول عقد الثمانينيات من القرن العشرين، شرعت الصين في تنفيذ سياسة الإصلاح والانفتاح، مما أعطى دفعة قوية للتنمية الاقتصادية المحلية، وخلق فرصًا جديدة للتعاون الاقتصادي والتجاري بين الصين والدول العربية، وفي هذه الفترة شهد حجم التجارة بين الجانبين نموًّا سريعًا، وأصبحت الدول العربية مصدرًا رئيسًا للطاقة والمواد الخام للصين، لا سيما في قطاع النفط، حيث تعمق التعاون بشكل ملحوظ. وفي المقابل، غزت المنتجات الصينية الخفيفة الأسواق العربية بفضل جودتها وأسعارها المناسبة، ملبية احتياجات السكان المحليين[14].

منذ بداية القرن الواحد والعشرين، دخلت العلاقات الصينية العربية مرحلة جديدة من التعاون العميق والمستدام؛ حيث أصبحت الطاقة ومبادرة الحزام والطريق الخطوط الرئيسة لهذا التعاون، وفي عام(2004) تم تأسيس منتدى التعاون بين الصين والدول العربية (CASCF)[15]، ليكون آلية مهمّة لتعزيز التعاون بين الجانبين في مجالات الاقتصاد والثقافة والتجارة، وقد أسهم المنتدى في إنشاء منصة حوار منتظمة بين الصين والدول العربية، مما دفع إلى تنسيق السياسات وتعزيز التعاون العملي، وأسهم في تحقيق نمو سريع في حجم التجارة الثنائية في فترة زمنية قصيرة، ومن خلال هذا المنتدى، تعززت الروابط بين الجانبين في مجالات الطاقة والاستثمار والتبادل الثقافي.

وفي عام (2013)، أحدثت مبادرة الحزام والطريق تحفيزًا جديدًا للتعاون التجاري بين الصين والدول العربية، وبفضل موقعها الجغرافي الفريد ومواردها الطبيعية، أصبحت الدول العربية نقاطًا استراتيجية على طول الحزام والطريق. وفي إطار هذه المبادرة، بدأ الجانبان في تنفيذ مشاريع ضخمة في مجالات البنية التحتية والنقل اللوجستي وتطوير الطاقة، وقدمت الصين

دعمًا كبيرًا للدول العربية من خلال بناء الموانئ والطرق السريعة والمناطق الصناعية، مما أسهم في تعزيز التنمية الاقتصادية المحلية، وفي المقابل، ضمنت الدول العربية عبر تصدير النفط والغاز تأمين احتياجات الصين من الطاقة، وتم تأسيس سلسلة من المناطق الحرة والممرات الاقتصادية، مما سمح بتبادل الموارد وتحقيق المنافع المتبادلة[16].

وفي عام (2022)، مَثَّلت قمة الصين والدول العربية نقطة تحول مهمَّة في مسار التعاون بين الجانبين؛ ففي هذه القمة، قدمت الصين خططًا محددة لتعزيز التعاون مع الدول العربية في مجالات الطاقة والاقتصاد الأخضر والتكنولوجيا، وقد تعهد الجانبان بالتعاون المشترك لمواجهة تحديات التحول العالمي في قطاع الطاقة، والعمل معًا في مجالات تطوير الطاقة النظيفة، وتقنيات تقليل الانبعاثات الكربونية، والطاقة المتجددة، ودعمت الصين الدول العربية في تطوير اقتصادها الرقمي والصناعات التكنولوجية المتقدمة، وتعزيز التعاون في مجالات، مثل الذكاء الاصطناعي، والبيانات الكبيرة، والمدن الذكية، ولم تقتصر القمة على تحديد مجالات التعاون المستقبلية، بل وضعت –أيضًا- خارطة طريق لتوجيه العلاقات بين الصين والدول العربية نحو التنمية المستدامة[17].

اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين: لغة التجارة والأعمال:

تعريف التجارة وإدارة الأعمال:

لا يقتصر مفهوم التجارة وإدارة الأعمال على الأبعاد السياسية والقانونية والاقتصادية فحسب؛ بل يمتد ليشمل المجال التعليمي؛ حيث أصبح عنصرًا جوهريًّا في تأهيل الكفايات المتقدمة وتنمية المهارات المتخصصة.

تُعدُّ التجارة أحد الأنشطة الاقتصادية التي مارسها الإنسان منذ العصور القديمة، حيث تتمحور حول عمليات البيع والشراء، وتمثل التجارة عنصرًا أساسيًّا في الحياة الاقتصادية؛ فقد أسهمت في تبادل السلع والخدمات بين الأفراد والمجتمعات، ومع التطورات التي شهدتها الحضارة الإنسانية، شهدت التجارة تطورًا تدريجيًّا؛ ما أدى إلى توسيع نطاقها ليشمل التعاملات بين الدول، مما أدى إلى نشوء مفهوم التجارة الدولية[18].

فالتجارة الدولية بالإنجليزية (International Trade) تشير إلى عملية تبادل السلع والخدمات وعناصر الإنتاج المختلفة بين الدول، بهدف تحقيق منافع متبادلة بين أطراف المعاملة التجارية[19].

أمّا الإدارة (Management)؛ فهي وظيفة تنفيذ الأعمال عن طريق الآخرين باستخدام التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وذلك من أجل تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية، مع مراعاة مؤثرات البيئة الداخلية والخارجية[20].

إذن، تُعدُّ العلاقة بين التجارة الدولية والإدارة تكاملية وأساسية؛ حيث تمثل الإدارة عنصرًا محوريًّا في تنظيم وتوجيه الأنشطة المرتبطة بالتجارة الدولية لضمان تحقيق أهدافها بكفاية وفعالية، وتؤدي الإدارة دورًا جوهريًّا في تخطيط استراتيجيات التبادل التجاري، إضافة إلى تنسيق العمليات المتعلقة بإنتاج السلع والخدمات وتوزيعها عبر الحدود الدولية، وتسهم في إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية لضمان انسيابية العمليات التجارية، مع مراعاة التحديات الناشئة عن البيئات الداخلية والخارجية التي تتسم بالتغير المستمر.

ويعتقد الباحثان أنه من خلال فهم تعريفات التجارة الدولية والإدارة وعلاقتهما المتبادلة، يمكن للطلبة تعزيز فهمهم للسياق الفعلي وتطبيقات تعلم اللغة الأجنبية الثانية لأغراض التجارة وإدارة الأعمال.

خصائص تعليم العربية لأغراض خاصة في الصين: لغة التجارة والأعمال:

تزداد أهمية اللغة التجارية بشكل ملحوظ؛ وذلك مع النموّ المستمر للعلاقات الاقتصادية والتجارية بين الصين والدول العربية، فإتقان اللغة العربية في المجال التجاري لا يسهم فقط في تجاوز حاجز اللغة، بل يعزز –أيضًا- التواصل والتعاون بين الجانبين، ونتيجة لذلك، يتزايد اهتمام الطلبة الصينيين بتعلم اللغة العربية لأغراض تجارية؛ حيث أصبحت الكفاية اللغوية عنصرًا استراتيجيًّا لا غنى عنه في تعزيز الشراكات الاقتصادية والتجارية بين الصين والعالم العربي.

منذ تأسيس جامعة بكين[21] لتخصص اللغة العربية عام (1946)، شهد هذا التخصص في الجامعات الصينية تطورًا مستمرًّا على مدى ما يقارب سبعين عامًا، وخلال هذه المدة، تحقق تقدم ملموس في مختلف الجوانب التعليمية، بما في ذلك تطوير المناهج الدراسية، وإعداد المواد التعليمية، واستكشاف أساليب تدريس مبتكرة، وتصميم آليات تقييم فعالة، وقد أسهمت هذه الجهود في بناء منظومة تعليمية متكاملة تتميز بالشمولية والطابع المهني المتميز، وفي مطلع القرن الجديد، بدأت الجامعات الصينية الكبرى التي تقدم تخصص اللغة العربية في دمج اللغة العربية

مع أحد فروع العلوم الأخرى، لتشكيل نموذج تربوي: العربية والاتجاه التخصصي، والذي يشمل من بين هذه النماذج التربوية: اللغة العربية واتجاه التجارة الدولية [22].

على سبيل المثال، توفر جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية للطلبة، إلى جانب مواد تخصص اللغة العربية، خيار دراسة للغة العربية واتجاه التجارة الدولية، بالإضافة إلى تضمين مهارات اللغة العربية ومعارف الأعمال الدولية في مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال في الصين، تتميز هذه البرامج بخصائص بارزة أخرى تستحق الذكر، فمثلًا في سياق تعميق العلاقات الاقتصادية والتجارية بين الصين والدول العربية، ومن خلال التركيز على تلبية الاحتياجات الفعلية للتعاون الاقتصادي والتجاري بين الصين والدول العربية، يُعد من أبرز خصائص تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال في الصين أنها تعكس الطابع الصيني المميز [23].

أهداف تعليم العربية لأغراض خاصة في الصين - لغة التجارة والأعمال:

يُشير تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال إلى منهج تعليمي يستند في أهدافه ومحتواه وأساليب تدريسه إلى اللغة والمهارات التجارية اللازمة لرجال الأعمال والمهتمين بمجال التجارة والأعمال باللغة العربية، ويعتمد هذا النهج على تحليل مسبق لاحتياجات الدارسين وأهدافهم، مما يضمن تزويدهم بالمعارف والمهارات اللغوية المتخصصة التي تلبي متطلبات البيئة التجارية والاقتصادية[24].

واستنادًا إلى تحليل خصائص تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال؛ فيتضح أنّ هذا البرنامج يهدف إلى إعداد كوادر دولية متعددة التخصصات، مجهزة بالمعرفة والمهارات اللازمة في مجالات متنوعة، ولا يقتصر الأمر على ضرورة امتلاك هؤلاء الكوادر أساسًا لغويًّا قويًّا في اللغة العربية، بل يتطلب -أيضًا- إلمامًا منهجيًّا بالمفاهيم الاقتصادية، وفهمًا عميقًا للتجارة الدولية، كما يجب أن يكون لديهم دراية شاملة بالثقافة العربية الإسلامية ومعرفة دقيقة بأوضاع الدول العربية، وبذلك، يصبحون قادرين على المساهمة الفعّالة في تعزيز التبادلات الاقتصادية والتجارية بين الصين والدول العربية، والإسهام الفعال في تطوير العلاقات الثنائية بشكل ملموس.

أمّا بالنسبة للطلبة في المراحل الدراسية المختلفة؛ فإن أهداف تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال تختلف تبعًا لذلك، ويمكن تقسيم هذه الأهداف إلى ثلاثة مستويات: المستوى

المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم [25]، وتختلف أهداف التدريس وفقًا للمستويات المختلفة، ونحتاج هنا إلى معرفة معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات الأخرى.

يهدف برنامج اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال إلى تخريج طلبة يتقنون المهارات الأساسية للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والترجمة باللغة العربية، مع نطق سليم وتجويد دقيق، ومهارات ترجمة دقيقة وسلسة، وقادرين على القيام بالترجمة الشفوية والتحريرية المتعلقة بالمعاملات الدولية والتعاون الاقتصادي الدولي والشؤون الخارجية الأخرى بشكل مستقل، ويتعين على الخريجين إتقان النظريات الأساسية للاقتصاد والتجارة الدولية، والإلمام بمبادئ وسياسات ومعارف التجارة الخارجية والتعاون الاقتصادي للصين[26].

تهدف البرامج التعليمية في تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال إلى تطوير مهارات الأفراد وفقًا لمستوياتهم المختلفة، بالنسبة للمستوى المتقدم، حيث يركز التعليم على تدريب الأفراد الذين يمتلكون مستوى متقدمًا في اللغة العربية ومعرفة متعمقة في مجال التجارة والأعمال، مما يؤهلهم للقيام بأدوار، مثل المفاوضين، والممثلين الدبلوماسيين، أو المترجمين رفيعي المستوى في التعاون التجاري مع الدول العربية، ويجب على هؤلاء الأفراد إتقان المصطلحات التجارية باللغة العربية، والقدرة على التعامل مع التفاعلات الثقافية المعقدة، وفهم آداب الأعمال العربية وسياقاتها الثقافية. علاوة على ذلك، ينبغي أن يمتلكوا مهارات تحليل ومقارنة الثقافات واللغات المختلفة، والتواصل والتعاون الفعّال في بيئة الأعمال العالمية.

أما بالنسبة للمستوى المتوسط، فإن الهدف هو تزويد الأفراد بمستوى مناسب من اللغة العربية والمعرفة التجارية بما يسمح لهم القيام بأدوار في الأنشطة التجارية البسيطة، ويمكن لهؤلاء الأفراد أداء مهام، مثل الترجمة والمشاركة في المفاوضات التجارية، ويمكنهم فهم ثقافة الدول العربية وعادات الأعمال بشكل معقول، والتعامل مع المعاملات التجارية اليومية، وعلى الرغم من أن مهاراتهم اللغوية وفهمهم الثقافي ليسا بالمستوى نفسه للأفراد في المستوى المتقدم، إلا أن قدراتهم كافية لدعم التواصل والتعاون الفعال في بيئات العمل العملية.

أما بالنسبة للمستوى المبدئي، فإن التركيز في التعليم يكون على تدريب الأفراد الذين يمتلكون قدرات أساسية في اللغة العربية، بحيث يمكنهم أداء أدوار، مثل المرافقين والمترجمين في الأنشطة التجارية البسيطة، ولا يحتاج هؤلاء الأفراد إلى معرفة عميقة في مجال التجارة والأعمال، ولكن من الضروري أن يكون لديهم فهمًا للآداب التجارية الأساسية، والعادات، والتقاليد الثقافية في

الدول العربية، وأن يكونوا قادرين على إجراء تواصل بسيط في السياقات العملية مع الأفراد الناطقين بالعربية، لضمان سير الأعمال اليومية بسلاسة.

الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلّم اللغة العربية وتعليمها لأغراض خاصة في السياق الصيني: لغة التجارة والأعمال أنموذجًا.

يواجه الطلبة الذين يدرسون برامج اللغة العربية لأغراض خاصة العديد من التحديات والمشكلات التي تتنوع في جوانب تعلم اللغة المختلفة، وباعتبار أن تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال يُعدّ فرعًا حيويًّا من تعليم اللغة لأغراض خاصة، فإنه يتسم بخصائص مميزة، فهو لا يقتصر على مواجهة المشكلات المشتركة في تعليم اللغات لأغراض خاصة، بل يتعامل – أيضًا- مع تحديات فريدة تسهم في تعقيد أهدافه وأساليبه التعليمية، وبالتالي، سيكون التركيز في هذه المناقشة على تحليل المشكلات الرئيسة التي تواجه تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة، مع دراسة احتياجات هذا المجال والعمل على تطويره.

المشكلات اللغوية:

تواجه عملية تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال مجموعة من المشكلات اللغوية التي تتكرر –أيضًا- في تعليم اللغة لأغراض خاصة، ومن أبرز هذه المشكلات وأولها، هي الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى والعامية؛ إذ يُطلب من الطلبة التفاعل مع الفجوة الكبيرة بين اللغة (الفصيحة) المستخدمة في الكتابات الرسمية وبين اللغة العامية السائدة في الحياة اليومية، وهذا التباين يسبب -غالبًا- حيرة لدى الطلبة حول اختيار الأسلوب اللغوي المناسب للتعبير، مما يؤدي إلى عدم اليقين بشأن استخدام اللغة بشكل صحيح في مختلف المواقف[27].

ثانيها، تأتي مشكلة الثنائية اللغوية (الثنائية بين العربية واللغة الأم)، حيث يُضطر الطلبة في أثناء عملية التعلم إلى التنقل المستمر بين اللغة العربية ولغتهم الأم أو لغات أجنبية أخرى، وإن هذا الانتقال المتكرر يُضيف عبئًا ذهنيًّا، ويؤثر في طلاقة اللغة المكتسبة، مما يجعل عملية التعلم أكثر تعقيدًا[28]؛ علاوة على ذلك، تُعتبر المشكلات الصوتية من أبرز العقبات التي يواجهها الطلبة الصينيون في تعلم اللغة العربية؛ فاللغة العربية تحتوي على أصوات فريدة، مثل الأصوات الحلقية والانفجارية، التي لا وجود لها في النظام الصوتي للغة الصينية، إن هذا الاختلاف يُصعّب على الطلبة نطق هذه الأصوات بدقة، ويؤدي أحيانًا إلى خلط بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة، مما ينعكس سلبًا على وضوح التواصل ودقته[29].

وأخيرًا، تأتي المشكلات النحوية والصرفية، وهي واحدة من أكبر التحديات التي تواجه الطلبة الصينيين؛ إذ إن اللغة العربية تتميز بقواعد نحوية وصرفية شديدة التعقيد والدقة، مثل نظام إعراب الأسماء، وتصريف الأفعال، وبنية الجمل، ويشكّل هذا الأمر تحديًا كبيرًا للطلبة الذين لا تحتوي لغتهم الأم على نظام نحوي مشابه، وبالتالي يحتاج هؤلاء الطلبة إلى بذل جهود مضاعفة لفهم هذه القواعد بعمق، مع ممارسة مستمرة لتطبيقها بصورة صحيحة في سياقات الاستخدام الفعلي للغة[30].

المشكلات الثقافية:

إن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة لا تنفصم، فلا ثقافة بلا لغة، ولا لغة بلا ثقافة، والعكس صحيح؛ فاللغة وعاء الثقافة وأداتها، تعكس ملامحها وتحمل بصمتها، وتتأثر بها شكلًا ومضمونًا، وإذا ما هُدِمت اللغة أو أُقصيت عن الساحة، فإن ذلك لا يعدو كونه معوّلًا يهدم جدار الثقافة، ذلك الجدار الذي بُني من نسيج الحروف والكلمات، فبانهيار اللغة ينهار معه كيان الثقافة وروحها[31]، ومن المؤكد أن الطالب الذي يتعلم لغة أجنبية ثانية سيواجه مشكلات ثقافية متعلقة باللغة.

والثقافة لها تأثير عميق على التجارة الدولية والأعمال، خاصة في جانب العوامل السلوكية التي تشمل القيم الاجتماعية، والمعتقدات، وأنماط التفكير العامة، التي تؤثر ليس فقط على طريقة اتخاذ الأفراد والشركات للقرارات، بل –أيضًا- تُشكِّل البيئة السوقية والقواعد التجارية على نطاق أوسع، وهذه العوامل تحدد كيفية تفاعل الشركات مع المستهلكين والشركاء والموظفين ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، ولها تأثير كبير على وضع الاستراتيجيات التجارية.

إنّ فهم تلك العوامل السلوكية وتكييفها أمر بالغ الأهمية لدخول الأسواق الدولية بنجاح، ويساعد الشركات في اتخاذ قرارات دقيقة في بيئة عالمية معقدة[32].

إذن يواجه الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال تحديات ثقافية متعددة، لاسيما بسبب الفوارق الكبيرة بين الثقافة الصينية والثقافة العربية، فهذه الاختلافات الثقافية تجعل عملية تعلم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال تتجاوز مجرد اكتساب المهارات اللغوية؛ إذ يصبح من الضروري التكيف مع القيم الاجتماعية المختلفة، وفهم تأثير الدين على الأنشطة التجارية، وتعديل أنماط التفكير بما يتناسب و بيئة الأعمال العربية، بالإضافة إلى استيعاب قواعد وآداب التعامل التجاري في المجتمعات العربية، وتُعدُّ هذه العوامل

الثقافية ذات أهمية بالغة في سياق التواصل التجاري؛ حيث إن عدم إدراكها والتكيف معها قد يؤثر سلبًا على فاعلية التواصل بين الثقافات ونجاح الشراكات التجارية.

ومن الواضح للعيان وجود اختلافات بين الثقافة الصينية والثقافة العربية من حيث القيم الاجتماعية؛ فالثقافة الصينية تركز على الجماعية والتوازن، حيث يميل الناس في السياقات التجارية –عادةً- إلى تجنب الصراعات المباشرة للحفاظ على استقرار العلاقات الإنسانية، وفي المقابل، تأثرت الثقافة العربية جزئيًّا بالثقافة الغربية، وتولي اهتمامًا أكبر للفردية، حيث يُعتبر الشخص هو الأهم[33]. ولذلك، قد يواجه الطلبة الصينيون صعوبة في فهم قِيَم شركائهم التجاريين العرب، ويستندون إلى منظور ثقافي صيني في التعامل مع المسائل، مما يؤدي إلى حدوث سوء تفاهم في التواصل عبر الثقافات.

وتؤثر المعتقدات الدينية بشكل عميق في الأنشطة التجارية في الدول العربية، بينما في الصين، التي تتمتع بدرجة عالية من العلمانية، يكون تأثير الدين على الأعمال التجارية أقل نسبيًّا، أما في الدول العربية، فتؤثر مبادئ الحلال بشكل واسع على العديد من الصناعات، مثل الغذاء، والتمويل، والملابس، بالإضافة إلى ذلك، في سياق التبادل التجاري بين الصين والدول العربية، تبرز الفروقات الثقافية بشكل واضح في كيفية بناء العلاقات التجارية، وأسلوب التفاوض، وآداب التعامل التجاري، مما يشكل تحديات مهمة للطلبة الصينيين في تعلم اللغة العربية للأعمال.

المشكلات التربوية والتعليمية:

1. المعلم:

أشار طعيمة إلى أنّ المعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو –أيضًا- مدير للنشاط التعليمي، ومصمم للعملية التعليمية، ومصدر أساسي في تدريب المتعلمين على اكتساب المعرفة[34]؛ فيُعَدُّ المعلم العامل الرئيس في تأهيل الكوادر المتخصصة في اللغة العربية للأغراض التجارية.

وإن من أهمّ صفات المعلم الناجح أن يكون ذا ثقافة واسعة ودراية كافية باللغة العربية عمومًا، وبالمعلومات الخاصة بالغرض الذي يُدرِّسه[35]، ففي تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال، لا يقتصر دور المعلم على إتقان المصطلحات المتخصصة فحسب، بل يجب عليه –أيضًا- أن يكون على دراية بالخلفية الثقافية، وبيئة الأعمال، والمعارف المتعلقة بالتجارة الدولية.

في الدراسات الاستقصائية حول معلمي اللغات الأجنبية للأعمال في الصين، يُعدُّ التوزيع الأمثل للمعلمين بين التخصصات اللغوية والتجارية والتطبيقية هو تقريبًا بنسبة (6:3:1)، وبالإضافة

إلى إتقان اللغة الأجنبية، يُفترض أن يكون معلمو المواد التجارية حاصلين-على الأقل- على درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراة في الاقتصاد أو إدارة الأعمال أو القانون التجاري، غير أن الواقع الحالي يعكس أن معظم برامج اللغات الأجنبية للأعمال في الجامعات الصينية نشأت عن تحوّل في التخصصات القائمة على دراسة اللغات الأجنبية، مما أسهم إلى حدٍّ ما في تخفيف مشكلة انخفاض معدلات توظيف خريجي هذه التخصصات، حيث إنهم يتلقون تدريبًا أكثر شمولًا يعزز من تنافسيتهم في سوق العمل، ومع ذلك، فإن تعليم اللغات الأجنبية للأعمال يواجه تحديات كبيرة؛ إذ إن الغالبية العظمى من الأساتذة المتخصصين في هذا المجال هم في الأصل خريجو أقسام اللغات الأجنبية، مما يعني أنهم يتمتعون بأساس لغوي قوي، ولكنهم يفتقرون إلى الخبرة الأكاديمية أو العملية في مجال الأعمال الدولية[36]، وبعبارة أخرى، فإن هناك نقصًا حادًّا في عدد المعلمين المؤهلين في هذا التخصص، لا سيما أولئك الذين يجمعون بين التأصيل النظري والخبرة العملية.

2. المواد التعليمية:

المقررات الدراسية هي الوسيلة الأساسية لتدريس المناهج والمرجع الأساسي للعملية التعليمية، وتُعَدُّ كتب تعليم اللغات الأجنبية المصدر الرئيس لاكتساب المعرفة الثقافية واللغوية، إضافة إلى أنها قناة أساسية لنقل الأفكار والمعلومات، وتمثل المرحلة الأولى لتحويل المبادئ التربوية إلى ممارسات تطبيقية[37]، ويرى(Harwood) أن المقررات الدراسية تشمل النصوص التي تُقدَّم للمتعلمين في شكل مكتوب أو مسموع أو مرئي، إضافةً إلى التمارين والأنشطة المُصمّمة حول تلك النصوص"[38].

وهذه بعض المشكلات المواد التعليمية التي يواجهها الطلبة في الصين عند تعلم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال.

أولًا تواجه المناهج الدراسية للغات الأجنبية في مراحل التعليم الأساسي والعالي في الصين بعض المشكلات، مثل تكرار المحتوى وضعف الترابط بين المراحل، مما يؤثر على استمرارية العملية التعليمية وترابط تعلم الطلبة للمفاهيم[39]، وتعاني المواد التعليمية للغة العربية للتجارة والأعمال من المشكلة نفسها، حيث تفتقر إلى النظامية وعدم وجود تخطيط فعال لربط المعرفة بين المراحل الدراسية المختلفة، ويؤدي ذلك إلى صعوبة لدى الطلبة في فهم العلاقة بين المعرفة الأساسية والمتقدمة، مما يجعل من الصعب بناء إطار تعلم متسلسل من المستوى

المبتدئ إلى المتقدم، ويؤثر –أيضًا- على قدرة الطلبة في استخدام اللغة بشكل مرن في السياقات التجارية العملية، لذا، يجب أن يُولي تصميم المناهج اهتمامًا أكبر للربط العضوي بين المراحل الدراسية لضمان تطوير مستمر ومنهجي لقدرات الطلبة اللغوية عبر جميع المراحل التعليمية.

ثانيًا، تعاني مواد اللغات الأجنبية في الصين من نقص في الإبداع والمستوى العالي للمواد التعليمية، خاصة في اللغات الأجنبية غير الإنجليزية، حيث تفتقر هذه المناهج إلى التوجه المستهدف، إضافة إلى أن العديد من الكتب الدراسية تعتمد على الترجمة والتعديل من مواد أخرى، مما يجعلها تفتقر إلى التكيف مع احتياجات الطلبة الصينيين، بالإضافة إلى ذلك، تحتوي بعض المواد على محتوى قديم، ولا يتم تحديثه بانتظام، مما يجعلها غير قادرة على مواكبة التغيرات المستمرة في البيئة اللغوية والثقافية(40).

وبالنسبة لمواد اللغة العربية للتجارة والأعمال، فإن المشكلات تكون أكثر وضوحًا؛ حيث إن عدد المواد الأصلية والمستوى العالي في مجال اللغة العربية للأعمال قليل، ومعظم المواد الحالية هي ترجمات لكتب من لغات أخرى، مما يفتقر إلى الطابع المحلي، والتركيز على احتياجات الطلبة الصينيين، مما يؤدي إلى نقص في الفاعلية والملاءمة، ومن جهة أخرى، فإن العديد من هذه المواد تحتوي على محتوى قديم ولم يتم تحديثه بما يتناسب مع التطورات في بيئة الأعمال الدولية والتغيرات الاقتصادية في الدول العربية، فعلى سبيل المثال، قد تفتقر المواد إلى استعراض النماذج التجارية الحديثة في الدول العربية، وآلية عمل الشركات متعددة الجنسيات، فضلًا عن التغيرات في الثقافة العربية والتواصل التجاري العالمي، مما يجعل من الصعب تلبية احتياجات الطلبة لاستخدام اللغة بشكل فعال في بيئة الأعمال الحديثة.

ثالثًا، تفتقر مناهج تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال إلى مواد متخصصة في مجالات التمويل والتجارة، ويقدّم المعيار الوطني لجودة التدريس في الجامعات الصينية نموذجًا مثاليًّا لخطة تدريس تخصص اللغة الإنجليزية للأعمال، حيث يتضح أن هذا التخصص يركّز على تنمية المهارات التطبيقية من خلال مقررات تجمع بين المعرفة اللغوية والمهارات التجارية، مما يعزز القدرة العملية للطلبة.

أما في مناهج العربية لأغراض التجارة والأعمال، فبينما تتوافر مواد اللغة، فإن المواد المتخصصة في مجالات مثل التمويل، الإدارة، والتسويق تظل نادرة أو غير محدثة، وهذا يؤثر في قدرة الطلبة في فهم بيئة الأعمال العربية والتفاعل بفعالية مع سوق العمل الدولي، لهذا، فمن

الضروري تطوير مناهج أكثر تكاملًا، تجمع بين المعرفة اللغوية والاقتصادية ضمن سياق الثقافة العربية، لضمان تأهيل الطلبة لمتطلبات الأعمال الحديثة.

مشكلات التطبيق العملي:

تشير فرضية الإنتاج التي قدمتها(Swain) إلى أنه بالإضافة إلى المدخلات المفهومة، يحتاج المتعلمون إلى إخراج اللغة لتعزيز اكتساب اللغة؛ فهي ترى أن الإنتاج اللغوي لا يساعد فقط في تحسين مهارات اللغة لدى المتعلمين، بل يحفزهم –أيضًا- على الانتباه إلى استخدام أشكال اللغة[41]، وتشير نظرية اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP) إلى أنه يجب أن يكون تعلم اللغة لأغراض خاصة مركَّزًا حول احتياجات صناعة معينة[42]، وبالتالي يجب أن يعتمد تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال على بيئات تجارية حقيقية وفرص عملية لتعزيز فاعلية التعليم، وتوجيهه نحو التطبيق العملي، وفي الواقع، تفتقر العديد من برامج تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال إلى مثل هذه الفرص العملية، مما يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على تطبيق اللغة في بيئات تجارية حقيقية، وتتمثل هذه المشكلة بشكل رئيس في نقص مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فضلًا عن ضعف القدرة على تطبيق اللغة في السياقات العملية.

وتتأثر مهارات الاستماع والمحادثة بنقص الفرص العملية؛ حيث يعاني المتعلمون من بطء ردود الفعل وصعوبة استخدام المصطلحات المهنية في المحادثات التجارية الرسمية، مما يؤثر على كفاءة التواصل، وتواجه مهارات القراءة والكتابة تحديات بسبب نقص التمرينات مع النصوص التجارية الحقيقية، مما يجعل من الصعب على المتعلمين فهم الوثائق المعقدة، وكتابة الرسائل التجارية بشكل صحيح، ويفتقر المتعلمون إلى القدرة على التكيف مع سياقات الأعمال المختلفة بسبب نقص الفرص العملية في بيئات العمل الحقيقية، مما ينتج عن الفجوة بين التعليم النظري واحتياجات العمل الفعلية.

تحليل حاجات الدارسين الصينيين لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني:

ويتركز في الوقت الحالي تدريب الكوادر في مجال اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال في الصين بشكل أساسي على مستوى البكالوريوس وما دونه[43]؛ لذلك في تحليل حاجات الطلبة في هذا المبحث، فإن المستوى التعليمي للطلبة الذي تم تحليله هو البكالوريوس.

ويُعدّ تحليل الحاجات من المصطلحات الشائعة في مجال تعليم اللغات، ويتمثل في عملية تحديد دوافع المتعلم لاكتساب لغة معينة، وترتيب هذه الدوافع وفقًا لأهميتها وأولويتها، وعادةً ما

تسبق هذه العملية وضع المناهج التعليمية الخاصة بتعليم اللغات، حيث تُعدّ خطوة أساسية لضمان توافق المحتوى التعليمي مع متطلبات المتعلمين واحتياجاتهم الفعلية[44]، وتكمن أهمية تحليل الحاجات في دوره الفاعل في تعزيز كفاءة التعلم وزيادة دافعية الطلبة؛ إذ تُمكِّنهم من دراسة ما يتماشى مع رغباتهم وأهدافهم بعيدًا عن فرض محتويات تعليمية لا صلة لها باحتياجاتهم الواقعية.

وتُعرَّف الحاجات اللغوية على أنّها العوامل والبواعث التي تُولّد لدى المتعلم دافعًا داخليًّا ورغبة مُلحّة في تعلّم لغة معينة[45]، وتنعكس هذه الحاجات في تصميم المناهج الدراسية، بحيث تُترجم إلى محتويات تعليمية تلبّي تطلعات المتعلمين ومتطلبات مجالاتهم المختلفة، وقد بدأ تطبيق تحليل الحاجات في تعليم اللغات مع ظهور مفهوم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP)، حيث تزايدت الحاجة إلى برامج لغوية متخصصة منذ ستينيات القرن العشرين، ما جعل تحليل الحاجات ركيزة أساسية في تصميم المقررات اللغوية الهادفة إلى تلبية المتطلبات المتخصصة للمتعلمين[46].

إن تحليل الحاجات لا يقتصر على أنه الخطوة الأولى في تصميم مقررات تعليم اللغات لأغراض خاصة، بل يمكن اعتباره العنصر الأكثر أهمية في هذه العملية، وبما أن جوهر هذه البرامج يقوم على تلبية الاحتياجات المحددة للمتعلمين؛ فلا بد أن يستند تصميمها إلى فهم دقيق لهذه الحاجات، وعليه، فإن تحديد حاجات الطلبة وتحليلها بعمق يُعتبر الخطوة الأساسية في إعداد مقررات اللغة العربية للأعمال، وذلك لضمان ملاءمة المحتوى التعليمي لاحتياجاتهم الخاصة، وتعزيز فاعلية التعلم والتطبيق العملي.

ووفقًا لنتائج الاستطلاع الذي أُجري على خريجي تخصص اللغة العربية للأعمال؛ فتبيَّن أن النسبة الأكبر منهم تعمل في الشركات الخاصة، تليها المؤسسات الحكومية، ثم المتاجر التجارية، وأخيرًا وزارة التجارة والأسواق[47].

إنَّ الموضوعات الأساسية المتعلقة بالأعمال في اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال، هي الاتصال والإدارة التجارية، والأخلاق التجارية باللغة العربية، والاقتصاد، والاستراتيجيات وتحليلها، والتسويق، ورأس المال والقانون التجاري، والإدارة الداخلية[48].

ويتضح أن الطلبة الصينيين عند تعلم اللغة العربية للأعمال، يركزون بشكل رئيس على المواضيع المتعلقة بالتواصل، مثل التواصل التجاري، مهارات التفاوض، والقدرة على التواصل بين الثقافات، وهي من أبرز اهتماماتهم، ومع ذلك، فإن المواضيع الأخرى في مجال الأعمال، مثل

الاقتصاد، تحليل الاستراتيجيات، التسويق، القانون والإدارة، لا تقل أهمية ويجب عدم تجاهلها، وسوف تساعد هذه المواضيع الطلبة في تعزيز قدرتهم على تطبيق اللغة العربية في بيئة الأعمال بشكل شامل.

لذلك، في تصميم مقررات اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال، يجب التركيز على تعزيز مهارات الاستماع والمحادثة لدى الطلبة، مع التركيز على تضمين مواضيع تتعلق بالتواصل لتلبية احتياجات الطلبة العملية، ومع ذلك، يجب ألا نغفل عن تنمية المهارات الأخرى والمواضيع التجارية لضمان شمولية المحتوى وفعاليته.

المهارات الفرعية الخاصة بالتجارة والأعمال:

يتضمن نظام مهارات دروس العربية لأغراض التجارة والأعمال أربع مهارات لغوية أساسية، بالإضافة إلى بعض المهارات الفرعية المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالأنشطة التجارية، وفي تصميم الدروس، تختلف الأهداف التعليمية لكل مهارة وفقًا لطبيعتها ومتطلبات استخدامها في السياقات المهنية، فأولًا، تتميز مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بوظائف مختلفة في بيئة الأعمال، مما يستدعي تطوير قدرات الدارسين بما يتناسب مع احتياجاتهم العملية في هذا المجال.

في مهارة الاستماع، يجب أن يكونوا قادرين على فهم المحاضرات التجارية، والمحادثات الهاتفية، والمناقشات الصفية، والاستفسارات، والبرامج الإعلامية، والندوات التجارية، مما يساعدهم على تحليل واستنباط المعلومات المهنية، وفي مهارتي الكلام والمحادثة، فينبغي أن يتمكنوا من التعبير بفعالية في المواقف التجارية والاجتماعية، عبر استخدام المفردات والتراكيب المتخصصة، والمشاركة في المحادثات، والعروض الشفوية، والتفاوض، والاجتماعات، واللقاءات الإعلامية، مما يعزز تفاعلهم مع الناطقين بها، أما في مهارة القراءة، فيحتاجون إلى القدرة على استيعاب النصوص التجارية والإدارية، سواء بالقراءة الجهرية أو الصامتة، مما يساعدهم في التخطيط لمهامهم المهنية والأكاديمية بناءً على فهم المفردات والسياقات المتخصصة، وأخيرًا، في مهارة الكتابة، يجب أن يكونوا قادرين على صياغة النصوص التجارية بدقة، باستخدام المصطلحات المتخصصة الخالية من الأخطاء اللغوية، بما يشمل كتابة الرسائل التجارية، وتحليل الأخبار، وإعداد السير الذاتية، وصياغة الإعلانات التجارية، مما يمكنهم من التواصل

المهني الفعّال[49]، فتشكل المهارات اللغوية الأساسية الأربع كيانًا مترابطًا لا غنى عنه؛ إذ تتكامل في ما بينها لتكون الأساس الذي يرتكز عليه تواصل الطلبة في البيئات التجارية.

مبادئ تصميم الدروس لتعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني من خلال معايير تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال التي تم وضعها، يتّضح أنَّ إعداد كوادر تجمع بين الكفاءة اللغوية والمهارات التطبيقية يُعدّ اتجاهًا جوهريًّا في تنمية المواهب في مؤسسات التعليم العالي، فاللغة هي الأساس؛ إذ تمثل أداة رئيسة لمزاولة الأنشطة التجارية الدولية، بينما التخصص هو الجوهر، حيث يُشكّل دعامة ثابتة لممارسة الأعمال والتجارة الدولية، ويكمِّل كلٌّ منهما الآخر، ولا غنى عن أحدهما، فالأفراد الذين يمتلكون معرفة تخصصية دون كفاءة لغوية، أو يتمتعون بقدرات لغوية دون خلفية تخصصية، يجدون أنفسهم في موقف تنافسي ضعيف في سوق العمل الدولي[50].

بناءً على ذلك، ينبغي أن يعتمد تأهيل الطلبة في تخصص اللغة العربية للأعمال على مبدأ اللغة والتخصص، بحيث يكتسب الطلبة كفاءة لغوية عالية المستوى إلى جانب معرفة تخصصية متينة، مما يمكّنهم من مواجهة تحديات بيئة الأعمال الدولية بفاعلية، حيث إن التكامل بين اللغة والتخصص يشكّل الركيزة الأساسية لهذا المجال، مع عدم إغفال مبدأ التوطين، والتحديث، والمرونة، والتطبيقية.

معايير مقرر تعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني:

في الفقرات السابقة، تمّ تحديد معايير تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال، وعلى هذا الأساس تمّ وضع هيكل المقررات التخصصية، وتُعدّ المقررات التخصصية محور العملية التعليمية، ويأتي في مقدمتها المقررات التخصصية الأساسية، التي تشكّل حجر الزاوية في تحقيق أهداف إعداد الكفاءات المتخصصة في هذا المجال، من خلال توضيح المتطلبات المحددة والمحتوى التعليمي لهذه المقررات، يمكننا تصنيفها إلى أربع فئات رئيسة، وهي:

1 - مقررات اللغة العربية الأساسية للتجارة والأعمال تهدف مقررات اللغة العربية الأساسية للأعمال إلى تزويد الطلبة بأساس متين في المهارات اللغوية، بحيث يتمكنون من استخدام اللغة العربية بفعالية في السياقات التجارية الحقيقية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، إضافة إلى الترجمة، ويكمن الهدف الرئيس من هذه المقررات إلى تمكين الطلبة من إتقان المفردات والتعابير المستخدمة في بيئة الأعمال، وتطوير المهارات اللغوية الأساسية، تمهيدًا للدراسة المتقدمة والتطبيقات العملية.

أما من حيث المحتوى، فتُركّز المقررات على الجمع بين الطابع الوظيفي والمهني للغة، من خلال اختيار نصوص ومواد تعليمية مستمدة من مواقف تجارية حقيقية، مثل: التعريف بالشركات، والترويج للمنتجات، والرسائل التجارية، والحوارات في الاجتماعات، ويُراعى في اختيار النصوص أن تكون مناسبة من حيث مستوى اللغة، وتضم خلفيات ثقافية وتجارية، بهدف تعزيز قدرة الطلبة تدريجيًّا على التعامل مع مهارات التواصل التجاري باللغة العربية بمستوى متقدم.

2. مقررات الاقتصاد والتجارة الدولية باللغة العربية:

تُعدّ دروس الاقتصاد والتجارة الدولية المقدَّمة باللغة العربية محورًا أساسيًّا في تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال، وتهدف إلى إبراز الطابع المُركَّب ومتعدد التخصصات لهذا المجال، مما يساعد الطلبة في اكتساب المعرفة الاقتصادية والتجارية مع تعزيز قدرتهم على توظيف اللغة العربية بفعالية، بما يحقق التكامل بين المهارات اللغوية والمعرفة التخصصية.

تتميّز هذه الدروس بازدواجية في طبيعتها؛ فمن جهة، تركز على تطوير المهارات اللغوية العربية، مما يمكّن الطلبة من التعبير بطلاقة والتواصل باحترافية في بيئات العمل الحقيقية، ومن جهة أخرى، تتناول مضمونًا متخصصًا في الاقتصاد والتجارة الدولية، مع التركيز على تنمية التفكير التحليلي، وتعزيز قدرة الطلبة على التفكير مباشرةً باللغة العربية وحل المشكلات التجارية الدولية من منظور عربي، وبالمقارنة مع الدروس المقدَّمة باللغة الصينية، فإن هذه الدروس أكثر تخصصًا واستهدافًا، حيث تُعنى بشكل أساسي بالاقتصاد العربي والعلاقات التجارية بين الدول العربية والصين.

3. مقررات الثقافة العربية الإسلامية والأوضاع الوطنية:

تُعدّ دروس الثقافة العربية الإسلامية والأوضاع الوطنية من الخصائص المميزة لتعليم اللغة العربية للأعمال، ويهدف هذا المساق إلى تعزيز فهم الطلبة للثقافة العربية، والتاريخ، والدين، والعادات والتقاليد، لا سيما في ما يتعلق بالثقافة التجارية في الدول العربية، أما مساق الأوضاع الوطنية، فيساعد الطلبة في فهم القضايا الراهنة في السياسة، والاقتصاد، والعلاقات الدولية الإقليمية في الشرق الأوسط، وتعكس هاتان المادتان الفروق الجوهرية بين تعليم اللغة العربية للأعمال وأنواع التعليم الأخرى، سواء تعليم اللغة العربية العام أم تدريس اللغات الأجنبية لأغراض التجارة.

4. مقررات التعليم التطبيقي:

يُعتبر التعليم التطبيقي مرحلة أساسية في تدريس اللغة العربية للأعمال، حيث يهدف إلى تحويل المهارات اللغوية والمعرفة التجارية المكتسبة في الفصول الدراسية إلى قدرات عملية قابلة للتوظيف، ويتمثل هدفه الأساسي في تأهيل الطلبة لاستخدام اللغة العربية بفعالية في بيئات التجارة والأعمال بين الدول العربية والصين، سواء في التواصل التجاري، أم التفاوض، أم أبحاث السوق، أم الكتابة التجارية، إضافةً إلى تقييم مدى فاعلية التعليم النظري داخل الفصول الدراسية.

الاستراتيجيات الملائمة لتعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال في السياق الصيني.

إن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة بها أوسع عمقًا وأكثر فائدة.

إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج، وضعف المتعلم وصعوبة الكتاب المدرسي[51]؛ فعند تدريس اللغة الثانية، لا بد من اختيار الاستراتيجيات والأساليب وطرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف المتعلمين، سواء أكانت تلك الأهداف عامة أم خاصة[52]؛ لأن طريقة التدريس تلعب دورًا مهمًّا في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ومن أهم الطرق التي لابد من مراعاتها عند تعليم اللغة العربية لغرض التجارة والأعمال، هي: الطريقة السمعية الشفهية البصرية(Audio Lingual Method)، والطريقة التواصلية (Communicative Method)، وطريقة تعليم اللغة المتكاملة (Whole Language Approach)، والطريقة التعليمية القائمة على البحث (Research-oriented Teaching)

الخاتمة:

يؤكد الباحثان أهمية المتزايدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، لا سيما في السياق الصيني، حيث يشهد التعاون التجاري والاقتصادي بين الصين والدول العربية نموًّا ملحوظًا، وقد أظهرت الدراسة أن تعليم العربية لأغراض التجارة والأعمال يتطلب استراتيجيات تعليمية متخصصة تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين والبيئة المهنية التي سيوظفون فيها اللغة، وأظهرت الدراسة أهمية تطوير مناهج تتسم بالمرونة والملاءمة لسياقات الأعمال، إلى جانب تعزيز مهارات التواصل العملي والمصطلحات التجارية.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج المهمة، من أبرزها:

1. واقع تعليم العربية لأغراض خاصة في الصين:

– يشهد تعليم اللغة العربية في الصين اهتمامًا متزايدًا، خاصة في الأوساط الأكاديمية والتجارية.

– يتركز التعليم في الجامعات والمعاهد، مع ندرة في البرامج التدريبية المتخصصة في لغة التجارة والأعمال.

2. الفروقات بين تعليم العربية للأغراض العامة، وتعليمها لأغراض خاصة:

– يتميز تعليم العربية للأغراض الخاصة بتركيزه على مفردات ومهارات مهنية محددة، بينما يركز التعليم العام على الكفاءة اللغوية الشاملة.

– يحتاج تعليم لغة التجارة والأعمال إلى نهج وظيفي عملي يعكس بيئة الأعمال الفعلية.

3. أبرز التحديات التي تواجه الدارسين:

– صعوبة إتقان المصطلحات التجارية المتخصصة بسبب ندرة القواميس والمواد التعليمية المناسبة.

– قلة الخبرات التدريسية المتخصصة في مجال العربية لأغراض التجارة والأعمال.

– ضعف فرص الممارسة العملية في بيئات تجارية حقيقية.

4. احتياجات الدارسين في تعلم العربية لأغراض التجارة والأعمال:

– الحاجة إلى مواد دراسية تركز على المصطلحات التجارية، والعقود، والتفاوض التجاري.

– برامج تفاعلية تدمج بين الجوانب اللغوية والمهارات التجارية التطبيقية.

– التدريب على مهارات التحدث والكتابة في سياقات مهنية، مثل كتابة التقارير، ورسائل البريد الإلكتروني التجارية.

الاستنتاجات والتوصيات:

- أظهرت التجربة أن المحاكاة العملية للمفاوضات والنزاعات التجارية تُعتبرّ من أكثر الأساليب فاعلية في تحسين مهارات الطلبة، لذلك لابد من زيادة عدد الجلسات التطبيقية، ودمج سيناريوهات واقعية أكثر تعقيدًا لتعزيز جاهزية الطلبة لمواقف الأعمال الحقيقية.
- تقديم وحدات دراسية تركز على فهم العادات التجارية والثقافية في الدول العربية، حيث تلعب هذه العوامل دورًا مهمًّا في نجاح المفاوضات وإدارة النزاعات التجارية.
- يحتاج الطلبة إلى مزيد من التدريب على كتابة المستندات التجارية الرسمية، مثل خطابات المطالبات والعقود التجارية، لضمان إتقانهم لمهارات التواصل الكتابي في بيئة العمل.
- ينبغي تعزيز إعداد معلمي اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال ليتمكنوا من الجمع بين المهارات اللغوية والمعرفة بمجال التجارة والأعمال، بالإضافة إلى دفع تحديث المواد التعليمية لتحقيق التنوع والعملية في

المحتوى.

- يُوصى بتشجيع تعزيز التعاون بين الجامعات والشركات من أجل زيادة الفرص العملية للطلبة، وتعزيز مشاركتهم في الأنشطة التجارية الفعلية.
- ينبغي تعزيز البحث في كتب اللغة العربية ومقرراتها للأغراض التجارية، وعلى الجهات المعنية أن تدعم هذه الأبحاث وتوجهها بما يسهم في تطوير تعليم اللغة العربية لأغراض التجارة والأعمال في الصين.

المراجع باللغة العربية:

1. تينغ، سوتشو(2022)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين، بحوث ومقالات، **المجلة العلمية**، كلية الآداب، جامعة أسيوط. (81) 59-118
2. جابر، جوليا(1984)، **إدارة الأعمال بين العلم والممارسة**، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر.
3. الجراح، محمد إبراهيم محمد(2010)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، لغة السياسة نموذجًا**.
4. الرشدان، خالد أحمد صالح(2017)، **تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة التسوق أنموذجًا**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
5. ريتشاردز، جاك(2007)، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، الرياض.
6. الزراعة، محمد يوسف(2012)، **العولمة الثقافية واللغة العربية: التحديات والآثار**، الأكاديميون للنشر والتوزيع.
7. الشميمري، أحمد بن عبدالرحمن(2022)، **إدارة الأعمال: أساسياتها، ومفاهيمها، وتطبيقاتها المعاصرة**، الرياض: شركة العبيكان للتعليم، ط1.
8. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود(2006)، **تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات**، القاهرة: دار الفكر العربي.
9. عبد الرحيم فؤاد الفارس، فراس أكرم الرفاعي(2013)، **مدخل إلى الأعمال الدولية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
10. عبد العظيم، حمدي(2000)، **اقتصاديات التجارة الدولية**، دار النهجة العربية.
11. عبدالله، محمد (2020)، **التعاون الصيني العربي في إطار مبادرة الحزام والطريق**، دار الفكر العربي، 120-145.
12. عبد الله، محمد محمود(2013)، **أساسيات التدريس: طرائق - استراتيجيات - مفاهيم تربوية**، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.
13. العصيمي، عبد العزيز بن إبراهيم(1999)، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

14. عنقاوي، عبدالعزيز علي عبدالعزيز(2015)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال نموذجًا**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

15. الفاخوري، حنا(1948)، **تاريخ الأدب العربي**، بيروت: دار العلم للملايين، ط1.

16. الفاعوري، عوني، أبو عمشة، خالد(2005)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 32، العدد3.

17. مصطفى عبد الرؤوف(2010)، تطور التجارة بين الصين والدول العربية بعد الإصلاح والانفتاح، **مجلة الدراسات الصينية**، جامعة القاهرة، 12(3)، 100-120.

18. الهاشمي، أحمد علي(2015)، **العلاقات الاقتصادية بين الصين والدول العربية: الماضي والحاضر**، المركز العربي للأبحاث.

19. ينغ، يه ليانغ(2018)، **تعليم اللغة العربية للأغراض خاصة في الصين: الو اقع والمستقبل**، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية.

المراجع الأجنبية:

1. Ali Abdullah Mohammed Oshaish(2021), **Cultural Differences Between China and Arab Countries as Seen from Gift-giving**, Master's thesis, Retrieved from CNKI, Shaoxing University.

2. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998), Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach, **Cambridge University Press**, P1-13.

3. Guo Yingde ,)2015(**History of China-Arab Relations** ,Beijing :Peking University Press , P52.56 -

4. Harwood N.(2010), **English Language Teaching Materials: Theory and Practice [M], Cambridge**: Cambridge University Press.

5. Huang Hui(2015), An Analysis of the Training Model for Business Arabic Talent, **International Business—Journal of the University of International Business and Economics,** No. 1

6. LAN Bo(2020), **A Study of Universities' Foreign Language Planning for the Purpose of Business in the Context of the Belt and Road Initiative**,Master's thesis, Retrieved from CNKI, School of Foreign Languages, Southeast University.

7. Li, Jianhua(2011), **A Study on the Sino-Arab Trade Relations during the Song Dynasty**, Commercial Press.

8. McGrath I.(2002), **Materials Evaluation and Design for Language Teaching [M], Edinburgh:** Edinburgh University Press.

9. Richards, Jack C & Schmidt, Richards(2010), **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**, Longman, 4d Edition.

10. Silsilat al-Tawarīkh, ed. Langlès, P44. See Eng. tr. by E. Renaudot (London, 1733), P26; **Akhbār as-Sīn wa-l-Hind**, ed. and tr. J. Sauvaget (Paris, 1948).

11. Swain, M. (1985), **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**, In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition, Newbury House, P235-253.

12. Wang, Jianxin(2015), Sino-Arab Interactions during the Tang and Song Dynasties: **Historical Significance and Contemporary Value, West Asia and Africa**, No.5, P60—70.

13. Wang, Jin(2014), Course Design for Business English from ESP Perspective, **Wuhan University Press, Wuhan**.

14. Wang, M. Y., & Yuan, X. (2023), **The mission and development of foreign language textbook construction in China in the new era,** Foreign Language World, No.6.

15. Xue, Aihua(2005), **Foreign Civilizations during the Tang Dynasty**,

16. Zhang Hua(2022), 2022 China-Arab Summit: A New Chapter in Energy, Green Economy, and Technology Cooperation, International Relations Research, **China Social Sciences Press**, No.12.

17. Zhang, W. Z., Zhai, Y., Wang, D. Y., Liu, H., Xu, C. P., Feng, R. L.(2022), An overview of "foreign - language teaching/learning practice research" from the perspective of foreign - language pedagogy, **Foreign Language Teaching**, No.2, P10 - 15.

18. Zhang ،shuangshuang. (2024) **Teaching Arabic to Non-Native Speakers for Special Purposes in China: The Language of Translation as a Model**, Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman.

.

الهوامش:

(1) الفاخوري، حنا، (1948)، تاريخ الأدب العربي، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، ص355. 145.

(2) Wang, Jianxin(2015), Sino-Arab Interactions during the Tang and Song Dynasties: Historical Significance and Contemporary Value, West Asia and Africa, No.5, P60–70.

(3) Silsilat al-Tawarīkh, ed. Langlès, P44. See Eng. tr. by E. Renaudot (London, 1733), P26; Akhbār as-Sīn wa-l-Hind, ed. and tr. J. Sauvaget (Paris, 1948), P19.

(4) Xue, Aihua(2005), Foreign Civilizations during the Tang Dynasty, Shanxi Normal University Press, P44.

(5) Li, Jianhua(2011), A Study on the Sino-Arab Trade Relations during the Song Dynasty, Commercial Press, P85.

(6) حكمت الصين من عام 1271 إلى عام 1368، وأسسها المغول بقيادة قوبلاي خان بفتحها للتجارة الدولية عبر طريق الحرير البري والبحري، ما ساعد في تعزيز التبادل الثقافي والتجاري بين الصين والعالم الإسلامي.

(7) مدينة ساحلية في جنوب الصين، تُعرف تاريخيًا بأنها مركز تجاري هام وكانت ميناءً أساسيًا لتبادل البضائع بين الصين والعالم العربي خلال العصور الوسطى.

(8) مدينة تقع في شرق الصين وعاصمة مقاطعة تشجيانغ وكانت تُعتبر مركزًا ثقافيًا وتجاريًا مزدهرًا خلال عهد أسرة يوان، وأستقطبت العديد من التجار العرب.

(9) مدينة تقع في شمال المغرب على الساحل المتوسطي وكانت تطوان ميناءً تجاريًا هامًا يُصدر التجار العرب منه بضائعهم إلى مناطق متعددة بما فيها آسيا.

(10) رحالة عربي مغربي اسمه الكامل محمد بن عبد الله اللواتي الطنجي وعاش في القرن الرابع عشروزار الصين خلال عهد أسرة يوان وكتب عن رحلاته في كتابه الشهير"رحلة ابن بطوطة" الذي يُعتبر مصدرًا هامًا لتاريخ التبادل الثقافي والتجاري.

(11) Guo Yingde(2015), History of China-Arab Relations, Beijing: Peking University Press, P52 - 56).

(12) الهاشمي، أحمد علي(2015)، العلاقات الاقتصادية بين الصين والدول العربية: الماضي والحاضر،المركز العربي للأبحاث، ص120-135.

(13) هو مؤتمر تاريخي عقد في مدينة باندونغ في إندونيسيا في أبريل (1955) ، جمع ممثلين من 29 دولة من آسيا، وأفريقيا الهدف الأساسي للمؤتمر كان تعزيز الوحدة والتعاون بين هذه الدول، بالإضافة إلى مناهضة الاستعمار والاستغلال الاقتصادي، وهو ما يعكس سعي الدول الأعضاء إلى استعادة استقلالها والوقوف فيوجه التدخلات الاستعمارية.

(14) مصطفى عبد الرؤوف(2010)، تطور التجارة بين الصين والدول العربية بعد الإصلاح والانفتاح، مجلة الدراسات الصينية، جامعة القاهرة، 12(3)، ص100-120.

(15)هو منتدى دولي تم تأسيسه في عام 2004 بهدف تعزيز التعاون الشامل بين الصين والدول العربية في مختلف المجالات مثل الاقتصاد التجارة، الثقافة، والتعليم، والطاقة، وغيرها من المجالات الحيوية.

(16) عبدالله، محمد(2020)، التعاون الصيني العربي في إطار مبادرة الزام والطريق، دار الفكر العربي، ص120-

(17) Zhang Hua(2022), 2022 China-Arab Summit: A New Chapter in Energy, Green Economy, and Technology Cooperation, International Relations Research, China Social Sciences Press, No.12, P135.

(18) جابر، جوليا (1984)، إدارة الأعمال بين العلم والممارسة، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر، ص11.

(19) عبد العظيم، حمدي(2000)، اقتصاديات التجارة الدولية، دار النهجة العربية، ص13.

(20) الشميمري، أحمد بن عبدالرحمن(2022)، إدارة الأعمال: أساسياتها، ومفاهيمها، وتطبيقاتها المعاصرة، شركة العبيكان للتعليم، الرياض، ط1، ص17.

(21) جامعة بكين، المعروفة اختصارًا بـ"Peking University" (بيكا دا)، تُعتبر من أقدم الجامعات الصينية وأكثرها شهرة، تأسست عام 1898 تحت اسم "Imperial University of the Capital" (الجامعة الإمبراطورية للعاصمة). تُعتبر جامعة بكين مؤسسة رائدة في التعليم العالي والبحث العلمي في الصين، وتغطي مجموعة واسعة من التخصصات.

(22) ينغ، يه ليانغ(2018)، تعليم اللغة العربية للأغراض خاصة في الصين: الواقع والمستقبل، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، ص178.

An Analysis of the Training Model for Business Arabic Talent, International Business— (23) Huang Hui(2015), Journal of the University of International Business and Economics, No. 1, P152.

(24) عنقاوي، عبد العزيز(2015)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال أنموذجًا، رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص18.

An Analysis of the Training Model for Business Arabic Talent, previous reference, No. 1,),2015(25) Huang Hui(P153.

(26) LAN Bo(2020), A Study of Universities' Foreign Language Planning for the Purpose of Business in the Context of the Belt and Road Initiative, Master's thesis, Retrieved from CNKI, School of Foreign Languages, Southeast University, 28P.

(27) عنقاوي، عبد العزيز(2015)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال أنموذجًا، رسالة ماجستير، مرجع سابق، ص47.

(28) المصادر نفسه، ص48.

(29) الفاعوري، عوني، أبو عمشة، خالد(2005)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد32، العدد3، ص490.

(30) العصيمي، عبد العزيز بن إبراهيم(1999)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص230.

(31) الزراعة، محمد يوسف(2012)، العولمة الثقافية واللغة العربية: التحديات والآثار، الأكاديميون للنشر والتوزيع، ص191.

(32) عبد الرحيم فؤاد الفارس، فراس أكرم الرفاعي(2013)، مدخل إلى الأعمال الدولية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص31.

(33) ALI ABDULLAH MOHAMMED OSHAISH(2021), Cultural Differences Between China and Arab Countries as Seen from Gift-giving, Master's thesis, Retrieved from CNKI, Shaoxing University, P12.

(34) طعيمة، رشدي(2006)، المعلم كفاياته، إعداده ، تدريبه، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي، ص30.

(35) الخبارات، نعايم عبد المولى موسى(2018)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: لغة السياحة أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص23.

(36) LAN Bo(2020), A Study of Universities' Foreign Language Planning for the Purpose of Business in the Context of the Belt and Road Initiative, Master's thesis, Retrieved from CNKI, School of Foreign Languages, Southeast University, P34.

(37) McGrath I.(2002), Materials Evaluation and Design for Language Teaching [M], Edinburgh: Edinburgh University Press.

(38) Harwood N.(2010), English Language Teaching Materials: Theory and Practice [M], Cambridge: Cambridge University Press.

(39) Wang, M. Y., & Yuan, X. (2023), The mission and development of foreign language textbook construction in China in the new era, Foreign Language World, No.6, P4.

(40) Zhang, W. Z., Zhai, Y., Wang, D. Y., Liu, H., Xu, C. P., & Feng, R. L. (2022), An overview of "foreign - language teaching/learning practice research" from the perspective of foreign - language pedagogy, Foreign Language Teaching, No.2, P10 - 15.

(41) Swain, M. (1985), Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition, Newbury House, P235-253.

(42) Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998), Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach, Cambridge University Press, P1-13.

(43) Huang Hui(2015), An Analysis of the Training Model for Business Arabic Talent， International Business—4Journal of the University of International Business and Economics, No. 1, P15.

(44) Richards, Jack C & Schmidt, Richards(2010), Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, Longman, 4d Edition.P389.

(45) طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود(2006)، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، مرجع سابق، ص224.

(46) ريتشاردز، جاك(2007)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ص76.

(47) تينغ، سوتشو(2022)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين، بحوث ومقالات، المجلة العلمية، كلية الآداب، جامعة أسيوط، ص100.

(48) عنقاوي، عبد العزيز(2015)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال أنموذجًا، مرجع سابق، ص81.

(49) عنقاوي، عبد العزيز(2015)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: لغة التجارة والأعمال أنموذجا، مرجع سابق، ص101-113.

(50) Wang, Jin(2014), Course Design for Business English from ESP Perspective, Wuhan University Press, Wuhan, P177.

(51) عبد الله، محمد محمود(2013)، أساسيات التدريس: طرائق - استراتيجيات - مفاهيم تربوية، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع، ص15.

(52) الجراح، محمد إبراهيم محمد(2010)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة، لغة السياسة نموذجًا، مرجع سابق، ص47.

The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed Journal

Mulhaq-Volume (12), Number (4), Rajab 1447, December 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

Mulhaq-Volume (12), Number (4), Rajab 1447, December 2025

Editor in Chief

Prof. Yazeed Ahmad Al-Sbou

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. Hussien ghwanmeh

Designer: Bashar Alwraikat