جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد الثاني عشر – العدد الثالث: رجب 1447هـ/كانون الأول 2025م

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.

Volume (12), Number (3),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/ العدد الثالث/ 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/ العدد الثالث/ 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/ العدد الثالث/ 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. أنس قرقز

د. أحلام الزين

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
ديمه سامي العمري	دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين	31-13
د. عرين محمد الغزيوات	الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي "دراسة مسحية على طلبة المدارس الخاصة في الأردن"	60-33
د. يحيى حسين عثمان القطاونة	أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين نظرائهم الطلبة من غير المتلعثمين (دراسة مقارنة)	102-61
د. أحمد محمود أبو جرار	أثر المنهج الوصفي في معالجة تعدّد التأويلات النحوية نماذج تطبيقية	137-103
ايمن قاسم النعيمي	اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الأساسية في محافظة إربد	163-139
ديانا نعيم حداد	مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد	194-165
معاذ أحمد أسعد د. فاطمة عيد العدوان	القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية.	231-195
د. ساطع عبد الله الذنيبات أ.د. أحمد إبراهيم بني عطا	مقاربة اللام المفخمة في الإنجليزية للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" دراسة صوتية - مخبرية – كمية	284-233
عبد السلام عبد الكريم أخو ارشيدة	رواية (سفر بر لك ودروب القفر) لسليمان قوابعة ورواية (سفر بر لك - حكاية الفتى الخلاسي ذيب) لمقبول العلوي: دراسة مقارنة في البنية السردية	301-285
ريم جميل الشوابكة	درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مأدبا	332-303

	للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين	
د. نسرين محمود الكركي	الأسباب المؤديّة إلى الإرهاب من وجهةِ نظرِ طلبةِ تَخصُّص الانِحرافِ والجريمةِ: (كليّةُ الأميرةِ رحمة الجامعيّة: أنموذجاً)	369-333
زين نواف خلف العامري	درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات	401-371
فاطمة محمود ربابعة	تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن	431-403
د. ضرار علي بني ياسين	سؤال الهُويّة في حدود مُقاربات الفكر العربي المعاصر	456-433
أ.د. عبد الله عبد الغفور الصمادي أ.د. "محمد أمين" حامد القضاة	بناء وتقنين مقياس سلوك المواطنة الجامعية	479-457
د. سناء محمود جرار	النسوية السوداء :رواية *The Gilded Ones* (2021)لنمينا فورنا.	492-481
محمود فرج بن حسين أ.د. سلامة صالح النعيمات	طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء قبل الفتح الإسلامي	519-493
د. أحمد عبد الكريم الملقي	الدَّهْرُ فِي شِعْرِ ابْنِ الخَيَّاطِ الدِّمَشْقِيّ دراسة وصفية تحليلية	545-521
د. حنان ماجد جبارين أ.د. إبراهيم أحمد الشرع	تحليل فوقي لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) وواقع مراعاتها لعناصر البحث العلمي	576-547
د. يوسف أحمد الزغول	اتجاه تغير الأمطار السنوية في المفرق خلال الفترة من 1986- 2023	598-577
معاوية فلاح أبو جلبان أ.د. حسين سالم الشرعة	القدرة التنبؤية للأنا الهادئة والمرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون.	629-599
فتحي عبد الرحمن الشرمان	الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في	656-631

	ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز	
امل صلاح الدين جاد الله د. عماد محمد علي	درجة رضا الأمهات عن نتاجات برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان	695-657
د. عمر هجيج الرواجفة . نبيل "محمد هشام" حريز	قصيدةُ (غَرْفَةٌ مِن يَمّ) لأبي القاسم الشّابّيّ: دراسةٌ تحليليّةٌ بلاغيّة	716-697
د. محمد سلمان الرقب د. "محمد أديب" امرير د. موسى عبد الجليل عمرو	المرجعيّة القرآنيّة في شعر شعراء الحروب الصّليبيّة	738-717
د. أيمن أحمد الكريمين	تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في "ضوء نظرية النوافذ المكسرة"	775-739
مجاهد علي رضوان التميمي	درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية لدى الإدارات المدرسية في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية	811-777
د. خضر عيد السرحان د. أسماء جاد الله الخصاونة	الأنا والآخر في فكر الشيخ ماء العينين	845-813

دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين

ديمه سامي العمري*

تاريخ وصول البحث: 2024/1/2م تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

الملخص

هدفت الدراسة لبيان دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تربوية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي، البالغ عددهم (235) معلمًا ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وقد بينت النتائج أن دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى مرتفع، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: برنامج التدخلات العلاجية، بيئة تعليمية آمنة، المعلمين.

* باحثه.

The Role of the Remedial Interventions Program in Creating a Safe Educational Environment in the Directorate of Education of the Northern Mazar District from the Point of View of Teachers

Abstract

The study aimed to delineate the role of the remedial interventions program in creating a safe educational environment in the Directorate of Education of the Northern Mazar District from the point of view of teachers. The researcher used the descriptive approach, and the sample of the study consisted of 235 Arabic language and mathematics male and female teachers in public schools in the Directorate of Education of the Northern Mazar District, and they were selected using the available methods, the results from the point of view of teachers were at high levels and displayed the role of remedial interventions program in creating a safe educational environment in the Directorate of Education for the Northern Mazar District. It was also shown that there were no statistically significant differences due to the following variables (gender, years of experience, and scientific qualifications).

Keywords: Remedial Interventions Program, Safe Educational Environment, Teachers

مقدمة:

صدمت جائحة كوفيد-19 أنظمة التعليم في أغلب بلدان العالم، ونتج عنها تقييد الفرص التعليمية للعديد من الطلاب على جميع المستويات في معظم هذه البلدان، حيث انقطع الطلبة عن التعليم الوجاهي وتم الاتجاه نحو التعليم عن بعد، وبعد انتهاء جائحة كوفيد-19 وعودة الطلبة للتعليم الوجاهي على مقاعد الدرس في مدارسهم، وإجراء إختبارات تشخيصية لهؤلاء الطلبة تبيّن وجود فاقد تعليمي كبير لديهم، ويُعرف الفاقد التعليمي بأنه " كل فقدان عام أو خاص للمعرفة والمهارات، أو التراجع في مستوى التحصيل الأكاديمي، ويكون عادة بسبب فترات توقف عن التعليم، وله عدة أشكال كالفاقد التعليميّ الصيفي بسبب العطلة الصيفية للطلبة، والفاقد التعليميّ بسبب الانقطاع التام عن التعليم الرسميّ ويعود لعدة أسباب منها الهجرة من بلد لبلد الذي قد يسبب انقطاعًا عن التعليم لعدة سنوات، أو بسبب التسرب من المدرسة، وأحيانا يكون الفاقد التعليميّ بسبب تغيّب الطلبة عن المدرسة بسبب المرض أو لأسباب عائلية، ومن الممكن أن يظهر الفاقد التعليميّ بسبب تدني جودة التدريس في بعض المؤسسات التعليمية. وجميع هذه الأنواع باستثناء الفاقد التعليمي بسبب الإجازة الصيفية، كلها حالات استثنائيّة ليست عامة، في حين أن الفاقد التعليمي الحاصل بسبب جائحة كوفيد-19 يُعد سابقة تاريخية عامة امتدت لكل الدول تقريبًا وطالت كافة المراحل التعليمية" (الزغيبي، 2021).

ويُعدّ الأردن واحدًا من الدول التي عانت من توقف التعليم الوجاهي بسبب جائحة كوفيد-19، وتنبهت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى الفجوة التعليمية التي تسببت بها جائحة كوفيد-19، فقامت الوزارة بتنفيذ دراسات تشخيصية للطلبة، وبناءً على نتائج هذه الدراسات أعدت الوزارة برنامجًا وطنيًا للتدخلات العلاجية، يبدأ مع بداية العام الدراسي 2024/2023 وخلاله، إضافة إلى تداخلات متوسطة وطويلة الأمد سعيًا من الوزارة إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة وردم الفجوة التعليمة الناتجة عن جائحة كوفيد-19 وانقطاع الطلبة عن التعليم الوجاهي.

إن إنشاء بيئة تربوية آمنة يعتبر أمرًا أساسيًا لتعزيز تجربة التعلم. يتطلب ذلك التركيز على توفير مساحة يشعر فيها الطلبة بالراحة والأمان، مما يسأهم في تعزيز تفاعلهم واستكشافهم لإمكانياتهم الكاملة. كما يسودها التعاون والتفاعل الإيجابي والتركيز على حماية جميع مكونات البيئة التربوية من الأخطار الجسدية والنفسية، ولتحقيق ذلك يجب توافر سياسات فعالة وبرامج لتوعية للطلبة وأولياء الأمور وضمان مشاركة فاعلة لهم، إضافة إلى تدريب مناسب

للكوادر التعليمية والإدارية في المؤسسات التعليمية، ويعتبر التواصل الفعّال بين الطلبة والمعلمين جزءًا مهمًا لضمان إيجاد بيئة تعليمية آمنة.

ومن أهم العوامل التي تؤثر على كون المدرسة بيئة آمنة للطلبة هي الطريقة التي يدير بها مديرو المدارس مدارسهم، فمن خلال إدارتهم يمكنهم أن يغرسوا في الطلبة إحساسا بالمسؤولية إزاء السلوك المناسب، وبالتالي فإنّ المشكلات السلوكية ستصبح أقل، وبذلك يصبح من الممكن توفير بيئة مدرسية آمنة تدعم النشاط التعليمي للطلبة. ومن هذا المنطلق يجب على الإدارة المدرسية القيام بأدوارها ووظائفها المتعددة المنوطة بها داخل المدرسة من ناحية، وتدعيم قنوات الاتصال الفعال، وتقوية جسور العلاقات الوثيقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع خارج المدرسة من ناحية ثانية؛ وذلك من أجل تحسين البيئات المدرسية، وتسخيرها لخدمة الطلبة والمجتمع المدرسي، وتوفير الأمن والاستقرار لهم على المدى القريب والبعيد. (حسين وحسين، 2010)

وتؤدي وزارة التربية والتعليم دوراً حيويًا في تطوير وتفعيل وتنفيذ برنامج التدخلات العلاجية، ويشتمل على تدخلات علاجية فورية متباينة مركزية ولامركزية للإستجابة لاحتياجات المعلمين والطلبة، وتتطلب إدخال تغيرات على السياسات والإجراءات لضمان تحقيق ذلك، وجاء البرنامج بناءً على توجيهات ملكية سامية لاتخاذ خطوات فاعلة وقابلة للتنفيذ للتغلب على هذه الأزمة من خلال رفع استعداد الطلبة وتحسين الرفاه النفسي لهم، فقامت الوزارة بإطلاق برنامج التدخلات العلاجية الذي سعت من خلاله إلى إيجاد بيئة تربوية آمنة من خلال تحفيز التواصل الفعال بين الطلبة والمعلمين، وتوعية وتدريب المعلمين على البرنامج إضافة إلى توعية أولياء الأمور بأهمية برنامج التدخلات العلاجية، والعمل على إشراك المجتمع المحلي في توفير بيئة آمنة للتعلم، ورصد كافة الموارد المادية في المدرسة في خدمة برنامج التدخلات العلاجية لإيجاد بيئة تربوية آمنة، لذا جاءت هذه الدراسة لتستقصي دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن أهم التحديات التي تواجه الميدان التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية بعد جائحة كوفيد-19 تتمثل بالفاقد التعليمي لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وتنبهت وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تحسين جودة نتائج الطلبة والتغلب على التحديات إلى أوجدتها وفرضتها جائحة كوفيد-19، وإلى ضرورة تنفيذ تدخلات علاجية فورية لعلاج هذا الفاقد.

يعد برنامج التدخلات العلاجية من أهم البرامج التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لمعالجة الفاقد التعليمي لدى الطلبة، ورفع استعداد الطلبة للتعلم، وتبين للوزارة الحاجة إلى تدريب كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين على برنامج التدخلات العلاجية ومتابعة تنفيذ برنامج التدخلات العلاجية، إضافة إلى توعية أولياء الأمور إلى أهمية برنامج التدخلات العلاجية.

برزت مشكلة الدراسة كون الباحثة تعمل مديرة لإحدى مدارس مديرية لواء المزار الشمالي، ومن خلال لقائها مع مجموعة من مشرفي ومعلمي الرياضيات واللغة العربية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي، واطّلاعها على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة، وتحديدًا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.5) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

اهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

1.التعرف إلى دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين.

2.الكشف ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد العينة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين، وتبرز أهمية الدراسية الحالية في الآتي:

اولاً. الأهمية النظرية:

تمثل هذه الدراسة مرتكزًا ومرجعًا للدارسين والباحثين والمهتمين بموضوع التدخلات العلاجية ودوره في إيجاد بيئة تعليمية آمنة، مع ملاحظة قلة الأبحاث والدراسات العربية التي تتناول المشكلة مباشرة على حد اطلاع الباحثة، وتزويد المكتبة العربية والعالمية من معارف ومعلومات حول التدخلات العلاجية. ويمكن أن تقود تصورات معلمي الرياضيات واللغة العربية إلى تحسين المواد الداعمة المستخدمة في البرنامج الوطني للتدخلات العلاجية وزيادة فاعليتها في إنجاح عملية التعلم والتعليم وتقليل الفاقد التعليمي لدى الطلبة، وتعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تتناول برنامج التدخلات العلاجية من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً. الأهمية العملية:

تساعد هذه الدراسة المختصين والباحثين لإجراء دراسات مشابهة في بيئات تعليمية مختلفة، وتقديم تغذية راجعة لوزارة التربية والتعليم عن دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة من وجهة نظر المعلمين، كما تفيد صناع القرار في المؤسسات التعليمية من خلال توفير معلومات علمية حول أهمية التدخلات العلاجية ودورها في إيجاد بيئة تعليمية آمنة بناءً على وجهات نظر المعلمين، وستسهم هذه الدراسة في الكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق برنامج التدخلات العلاجية مما يساعد المشرفين التربويين على إعداد وتوجيه برامج تدريب المعلمين لتناول هذه المعوقات والتغلب عليها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في
مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات واللغة العربية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية التعليم في لواء المزار الشمالي.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2024/2023).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.برنامج التدخلات العلاجية: برنامج وطني أعدته وزارة التربية والتعليم بالتزامن مع ابتداء العام الدراسي 2024/2023 ويستمر العمل به طوال العام الدراسي لتجاوز الفجوة التعليمية الناتجة عن انقطاع الطلبة عن التعليم الوجاهي بسبب جائحة كوفيد-19.

2.بيئة تعليمة آمنة: يقصد بها البيئة التعليمية التي تتمتع بمواصفات ومعايير تؤدي إلى بناء شخصية الطالب من كافة الجوانب التعليمية، والانفعالية، والجسمية، والاجتماعية.

3.المعلمون: هم الأشخاص المعينون من قبل وزارة التربية والتعليم لتنفيذ برنامج التدخلات العلاجية لمادتي الرياضيات واللغة العربية للصفوف من الرابع إلى التاسع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بعد ظهور فيروس كوفيد-19 واعلانها جائحة من قبل منظمة الصحة العالمية، وتمددها إلى أنحاء العالم، سارعت أغلب الأنظمة التعليمية إلى إغلاق المدارس للحيلوله دون انتشار وتفشي الوباء، وبعد انتهاء الجائحة حاولت أغلب الدول ومن ضمنها المملكة الاردنية الهاشمية معالجة الفاقد التعليمي لدى الطلبة.

ويعتبر الفاقد التعليمي ظاهرة عالمية قديمة تمثل في خسارة الطلبة لإمكانية تلقي التعليم بالصورة المناسبة، حيث وصفت بأنها تقود إلى فشل ملحوظ في الأنظمة التعليمية، يتمثل في عجزها عن تحقيق الغايات والأهداف من وجود الأنظمة التعليمية، وتعود أسباب عدم تلقي التعليم في المدارس الى مشكلات متعددة منها الصحية أو السياسية أو طبيعية، التي تؤثر على جودة التعليم مالم تُقدم خطط علاجية لتدارك ذلك، لذلك أعدت وزارة التربية والتعليم برنامجًا وطنيًا للتدخلات العلاجية لرفع مستوى تحصيل الطلبة، وردم الفجوات التعليمية لديهم، وتحسين جودة التعليم.

وتعد البيئة التعليمية الآمنة من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح العملية التعليمية، ولها دور مؤثر في نمو الطلبة في كافة المجالات وإكسابهم مهارات التفكير، وتحفيزهم على الملاحظة والتجربة والاكتشاف، وتتأثر البيئة التعليمة بعدة عوامل منها الإدارة المدرسية، والعلاقات بين الطلبة والمعلمين، ونوعية الأنشطة التي تمارس داخل المدرسة إضافة إلى التوجيه والإرشاد المقدم من المدرسة.

وجاء برنامج التدخلات العلاجية لتحسين مستوى الطلبة وتلبية احتياجاتهم التعليمية ورفع تحصيلهم العلمي، والعمل على إيجاد حلول لمشكلات الطلبة الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية

والانفعالية، وضمان إيجاد بيئة تعليمية آمنة، وضمان استخدام مصادر التعلّم المناسبة لمواكبة التغيرات العالمية، إضافة إلى توظيف تقنيات وأساليب جديدة لجعل تجربة التعليم أكثر كفاءة ومشاركة من أجل إيجاد بيئة تعليمية آمنة.

الدراسات السابقة:

أجرى العمرات (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة، وتناولت مدارس مديرية تربية الطفيلة، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة (74) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية الطفيلة جاء متوسطًا، وأوصت الدراسة بضرورة توفير مناخات صفية تدعيمية آمنة وتجنب المناخات الدفاعية.

كما أجرى فراسير (Fraser, 2018) دراسة هدفت للتعرف إلى تجارب الإداريين عند تطبيق التدخلات العلاجية في مدارس المناطق الريفية في كندا للمرحلتين المبكرة والمتوسطة وذلك لدعم الطلبة الذين أظهروا فجوات في مهاراتهم، واكتشاف أفضل الممارسات لتنفيذ التدخلات العلاجية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها حاجة هذه المدارس إلى موارد ومصادر وأدوات تدريس للمعلمين تتناسب مع النقص الحاصل لدى الطلبة.

وأجرى حشايكة وتيم وضاهر (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة للصفوف من (1-10) في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (371) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية جاء بدرجة كبيرة.

أجرى حاميدي وكيناي (Kinay &Hamidi, 2022) دراسة هدفت إلى تحليل الدراسات الخاصة ببرنامج التعليم التقويمي في المدارس الابتدائية باستخدام تحليل الموضوع REPPS، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها ضيق وقت التنفيذ للبرنامج إضافة إلى نقص المواد الدراسية المستخدمة.

وأجرى عبابنة (2021) دراسة هدفت للكشف عن دور مديري مدارس مديرية التربية للواء قصبة إربد في توفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة (358) معلمًا ومعلمة، وتوصلت إلى نتائج من أهمها أن دور مديري

المدارس في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء بمستوى مرتفع، وليس هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي.

وأجرى أخضير (2021) دراسة هدفت لمعرفة العوامل التي تؤثر في تسرب ورسوب طلبة المدارس المتوسطة والحكومية في المملكة العربية السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات السابقة والأدب النظري، وتوصل إلى وجود عدة عوامل اجتماعية ومدرسية مرتبطة بالفاقد التعليمي من أهمها الغياب المتكرر، إضافة إلى عدم الرغبة في التخصص.

أجرى شعشاعة (2022) دراسة هدفت إلى تحديد مفهوم الفاقد التعليمي وأسبابه وأضراره وطرق العلاج للحد من آثاره، إضافة إلى متابعة عملية التعافي منه، والكشف عن التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات في دولة الإمارات العربية المتحدة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (68) طالبًا و (75) معلمًا، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها ضرورة إعداد خطة علاجية من قبل وزارة التربية على مستوى الدولة لعلاج الفاقد التعليمي.

وأجرى الحفاشي وآل كاسي (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الفاقد التعليمي عند طلبة المرحلة الابتدائية في مادة العلوم الناتج عن التعليم عن بعد اثناء جائحة كورونا في الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة، إضافة إلى أهم الممارسات التعليمية لعلاج الفاقد التعليمي، وتحديد أهم المعيقات من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (204) معلمينَ، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها أن كثرة الأعباء على المعلم من حصص وأنشطة تعليمية وأعمال إدارية من أهم المعوقات التي تحول دون معالجة الفاقد التعليمي لدى الطلبة إضافة إلى عدم تقديم حوافز للمعلمين المهتمين بمعالجة الفاقد التعليمي.

وأجرى الرشيد (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مشروع الفاقد التعليمي الذي أطلقته وزارة التربية في دولة الكويت للعام الدراسي 2022/2021، ومدى أثره في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة (50) معلمًا ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى أن مدى فاعلية برنامج الفاقد التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس، بينما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة والمنطقة التعليمية.

وأجرى العفيشات والمغربي (2023) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن برنامج الفاقد التعليمي في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الصفي المسحي،

واشتملت عينة الدراسة على (350) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ناعور، واظهرت الدراسة أن درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن برنامج الفاقد التعليمي في الاردن جاءت بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على ما تيسر من الدراسات السابقة تبين أنها تناولت في أغلبها الفاقد التعليمي في المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها التدريسية وأهم الممارسات التعليمية لعلاج الفاقد التعليمي مثل دراسة الخفاشي وآل كاسي(2022)، وكيفية ردم الفجوة التعليمية الناتجة عن جائحة كوفيد-19 وما ارتبط بها من ضعف في تحصيل الطلبة بسبب الانقطاع عن التعليم الوجاهي مثل دراسة شعشاعة (2022)، إضافة إلى تناولها البيئة التعليمية الآمنة وضرورة توفرها في كل المؤسسات التعليمية ودور كل من المعلم والمدير في توفير هذه البيئة الآمنة لكافة الطلبة مثل دراسة عبابنة (2021) والعمرات (2016)، ومن جهة أخرى اهتمت دراسات إلى التعرف على تجارب الإداريين عند تطبيق التدخلات العلاجية في بعض المناطق الريفية مثل دراسة فراسير (Fraser, 2018)، ومن حيث العينة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تطبيقها على المعلمين (حشايكة وتيم وضاهر،2020؛ عبابنة، 2021؛ شعشاعة، 2022؛ الحفاشي وآل كاسي، 2022؛ الرشيد، 2023؛ العفيشات والمغربي، 2023). واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة المتعلقة بالتدخلات العلاجية، وإبراز أهمية الدراسة الحالية في التعرف إلى دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين، واختيار وسائل جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا، وتفسير نتائج الدراسة وتوضيحها ومناقشة نتائجها.

أما من حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الوصفي المسحي (العفيشات والمغربي 2023). وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الحكومية في تربية لواء المزار الشمالي، البالغ عددهم (110) معلم رياضيات، و(148) معلم لغة عربية، بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2024/2023. وتكونت عينة الدراسة من (235) معلمًا ومعلمةً في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي، منهم (67) معلمًا، و(168) معلمة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجدول (1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئة/ المستوى	العدد
الجنس	ذكور	67
	إناث	168
المؤهل العلمي	بكالوريوس	155
	دبلوم عالي	37
	ماجستير فأكثر	43
الخبرة	أقل من 5 سنوات	43
	من 5- أقل من 10 سنوات	58
	10 سنوات فأكثر	134

أداة الدراسة:

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين، تم تطوير استبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من خلال الخطوات التالية:

1.الاطلاع على الدراسات والبحوث التي لها علاقة بموضوع الدراسة كدراسة العمرات (2026)؛ ودراسة عبابنة (2021)؛ ودراسة شعشاعة (2022)؛ وأخضير (2021)؛ ودراسة الحفاشي (2022)؛ ودراسة Fraser (2018).

2.الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع التدخلات العلاجية والفاقد التعليمي.

3.تحديد الفقرات الرئيسية للاستبانة ومقاييس التصحيح المناسبة لها.

4.صياغة الفقرات المتضمنة في الأداة بشكل مناسب.

5.إعداد الاستبانة بصورتها الأولية التي تكونت من (25) فقرة موزعة على (3) محاور.

6.التحقق من دلالات صدق الاستبانة وثباتها للخروج بالصورة النهائية لها.

7.تجهيز الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (22) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، المجال الأول: تضمين التدخلات العلاجية في الخطة المدرسية بواقع (10) فقرات، المجال الثاني: تطبيق التدخلات العلاجية في العمل المدرسي بواقع (7) فقرات، المجال الثالث: متابعة وتقويم التدخلات العلاجية في المدرسة بواقع (6) فقرات، حيث تم صياغة الفقرات بطريقة سلسلة وواضحة يستطيع أفراد عينة الدراسة الإجابة عليها، وصمم المقياس بتدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي (1,2,3,4,5).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين: **الأولى:** الصدق الظاهري للأداة بعرض الصورة الأولية للأداة المكونة من (25) فقرة على (7) محكمينَ ممن يحملون درجة الدكتوراه من عدة تخصصات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة والهاشمية وعمان الأهلية، وقد طلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول درجة صحة هذه الفقرات ودرجة مناسبة كل فقرة في الأداة ، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة يرونها مناسبة، وبعد استعادة الاستبانات جرى تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظات المحكمين، وتم التعديل وإجراء بعض التعديلات اللغوية والطباعية، فأصبحت مكونة من (22) فقرة.

والثانية: صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) معلمًا ومعلمةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، ومن نفس المجتمع الأساسي، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط المصحح لكل فقرة، وكان المعيار المعتمد لحذف أي فقرة أنّ يقل معامل ارتباطها عن (0.20)، وقد تراوحت جميع قيم المعامل للفقرات من (0.59- 0.76). وهي مناسبة لغايات هذه الدراسة

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α)، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وفق المجالات والدرجة الكلية

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
تضمين التدخلات العلاجية في الخطة التطويرية المدرسية	0.93	10
تطبيق الأنشطة العلاجية في العمل المدرسي	0.91	7
متابعة وتقويم التدخلات العلاجية في مجال بيئة الطالب	0.90	5
الكلي	0.96	22

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم ثبات الاتساق الداخلي للمجالات تضمين التدخلات العلاجية في الخطة التطويرية المدرسية، وتطبيق الأنشطة العلاجية في العمل المدرسي، ومتابعة وتقويم التدخلات العلاجية في مجال بيئة الطالب قد بلغت على التوالي (0.93، 0.91، 0.90)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لغايات هذه الدراسة، في حين أنّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغت (0.96).

معيار التصحيح:

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (22) فقرة يُجاب عليها ضمن التدريج الخماسي الذي يشتمل البدائل؛ موافق بشدة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (5)، موافق، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (4)، محايد، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (3)، معارض، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (2)، معارض بشدة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (1)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها **"ما دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين؟"**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، فقد تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	تضمين التدخلات العلاجية في الخطة التطويرية المدرسية.	3.96	0.63	مرتفعة
2	متابعة وتقويم التدخلات العلاجية في مجال بيئة الطالب	3.87	0.64	مرتفعة
3	تطبيق الأنشطة العلاجية في العمل المدرسي	3.80	0.69	مرتفعة
	دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين	3.89	0.60	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (3) أنّ تضمين التدخلات العلاجية في الخطة التطويرية المدرسية جاءت في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.96) وانحراف معياريّ (0.63)، تليها متابعة وتقويم التدخلات العلاجية في مجال بيئة الطالب، حيث جاءت ضمن المرتبة الثانية بوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (0.64)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تطبيق الأنشطة العلاجية في العمل المدرسي، بوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياريّ (0.69)، وجميع المجالات جاءت ضمن درجة توظيف مرتفعة. فيما كان دور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين بمستوى مرتفع، إذ بلغ الوسط الحسابي لها (3.89).

وقد يعزى حصول المحور وجميع مجالاته الفرعية على درجة تقدير مرتفعة لوجود إلى تدريب وتأهيل مدراء ومعلمي المدارس على برنامج التدخلات العلاجية، وربط أنشطة برنامج التدخلات العلاجية بالمصادر المتوفرة في المدارس، إضافة إلى وجود إرشادات وإجراءات تطبيقية لتضمين أنشطة التدخلات العلاجية في جميع مجالات الخطة التطويرية للمدرسة.

اتضح من خلال نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية بين برنامج التدخلات العلاجية من جهة وإيجاد بيئة تعليمية آمنة من جهة أخرى؛ وهذا يعني أن برنامج التدخلات العلاجية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي كان له دور واضح في إيجاد بيئة تعليمية آمنة، فتضمين التدخلات العلاجية في الخطة التطويرية المدرسية لتأسيس ثقافة مدرسية قائمة على الإيجابية واشتمالها على أنشطة تعزيز الدعم النفس الاجتماعي والانفعالي للطلبة، إضافة إلى تركيز الخطة التطويرية على ربط المعرفة في الحياة من خلال أنشطة التدخلات العلاجية.

وفيما يخص تطبيق الأنشطة العلاجية في العمل المدرسي كانت واضحة من خلال رصد المصادر المتوفرة في المدرسة ومدارس الشبكة، وإشراك المجتمع المحلي في توفير بيئة تعليمية آمنة، ومشاركة المرشد التربوي المعلمين بتقديم جلسات وبرامج الدعم النفس اجتماعي على مستوى المدرسة.

أما بالنسبة لمتابعة وتقويم التدخلات العلاجية في مجال بيئة الطالب حيث يتم متابعة وتقييم توعية الطلبة بأهمية برنامج التدخلات العلاجية والتحقق من إشراك الطلبة في صنع القرار حول توفر بيئة تعليمية آمنة وداعمة وشاملة، إضافة إلى متابعة وتقييم آثار تطبيق أنشطة التدخلات العلاجية على إدارة سلوك الطلبة وتخفيف مشاعر التوتر والخوف.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها **" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.5) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟ "**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

أبعاد المتغير التابع	المتغير المستقل	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التضمين	الجنس	ذكور	4.07	0.73
		إناث	3.92	0.58
	المؤهل	بكالوريوس	3.97	0.67
		دبلوم	3.90	0.66
		ماجستير فأعلى	3.96	0.40
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.93	0.87
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.98	0.59
		10 سنوات فأكثر	3.96	0.55
التطبيق	الجنس	ذكور	3.87	0.86
		إناث	3.78	0.61
	المؤهل	بكالوريوس	3.87	0.70
		دبلوم	3.58	0.63
		ماجستير فأعلى	3.73	0.66
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.86	0.89
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.83	0.67
		10 سنوات فأكثر	3.77	0.62
المتابعة	الجنس	ذكور	3.92	0.79
		إناث	3.86	0.56
	المؤهل	بكالوريوس	3.93	0.67
		دبلوم	3.73	0.55
		ماجستير فأعلى	3.82	0.58
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.96	0.81
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.87	0.52
		10 سنوات فأكثر	3.85	0.62

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي،

وللكشف عن دلالة هذه الفروق من الناحية الإحصائية فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد دون تفاعل (3 way-MNOVA without interaction)، وذلك بعد استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والتأكد من دلالة اختبار بارتليت للكروية، والجدول (5) يوضح نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد عديم التفاعل.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد بدون تفاعل Multivariate Tests

التأثير		القيمة	ف	فرضيات درجات الحرية	الخطأ في درجات الحرية	الدلالة
الجنس	Hotelling's Trace	0.015	1.100[b]	3.000	227.000	0.35
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	0.966	1.332[b]	6.000	454.000	0.24
الخبرة	Wilks' Lambda	0.987	.495[b]	6.000	454.000	0.81

يلاحظ من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين على الأبعاد كلاً على حدة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الثلاثي بدون تفاعل لكل بعد على حدة

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	تضمين	1.013	1	1.013	2.558	0.11
	تطبيق	0.304	1	0.304	0.644	0.42
	متابعة	0.147	1	0.147	0.362	0.55
المؤهل العلمي	تضمين	0.120	2	0.060	0.151	0.86
	تطبيق	2.369	2	1.185	2.510	0.08
	متابعة	1.021	2	0.511	1.259	0.29
الخبرة	تضمين	0.122	2	0.061	0.154	0.86
	تطبيق	0.070	2	0.035	0.074	0.93

	متابعة	0.208	2	0.104	0.257	0.77
الخطأ	تضمين	90.731	229	0.396		
	تطبيق	108.103	229	0.472		
	متابعة	92.864	229	0.406		
الكلي	تضمين	92.030	234			
	تطبيق	111.251	234			
	متابعة	94.522	234			

يلاحظ من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة في مديرية التربية للواء المزار الشمالي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة حسب كل بعد من أبعاد المقياس على حدة.

وتشير النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة تعزى للجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، فلم يكن هناك فروق جوهرية، وربما يعود ذلك إلى خضوع المعلمين لدورات تدريبية فيما يخص موضوع التدخلات العلاجية، إضافة للشعور الجماعي والاتجاه الإيجابي عند الجميع لأهمية برنامج التدخلات العلاجية في إيجاد بيئة تعليمية آمنة. وتختلف نوعا ما مع دراسة (الرشيد، 2023)، وتتفق قليلا مع دراسة (عبابنه، 2021).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1.العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية المعلمين والمدراء والمرشدين التربوين فيما يخص البرنامج الوطني للتدخلات العلاجية بشكل دوري مستمر، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية لهم.

2.تخفيف أنصبة معلمي الرياضيات واللغة العربية، وتقليل الأعباء الإدارية الموكلة إليهم للتفرغ لتنفيذ أنشطة برنامج التدخلات العلاجية.

3.العمل على رفد المصادر المتوفرة في المدارس الحكومية لتكون داعمة لعمل المعلمين في برنامج التدخلات العلاجية.

4.ضرورة تحديث البنى التحتية للمدارس الحكومية، وتزويد المدارس بالمرافق المختلفة من المختبرات والساحات الرياضية والمشاغل المختلفة لضمان تنفيذ برنامج التدخلات العلاجية بكل كفاءة.

5.إجراء دراسات مستقبلية في مجتمع دراسي مختلف ليكون التقييم شاملا ويمكن تعميمه والاستفادة منه بشكل أكبر في اتخاذ القرارات.

6.إجراء دراسات تربط بين برنامج التدخلات العلاجية ودور التنمية الاجتماعية والانفعالية، وإدارة السلوك لدى الطلبة.

7.توسيع مضلة برنامج التدخلات العلاجية بحيث يشمل كافة المواد الدراسية للطلبة من الصف الرابع وحتى التاسع.

قائمة المصادروالمراجع:

- أخضير، منصور (2021). **تعويض الفاقد التعليمي السبل والمخرجات**، مجلة العلوم التربيوية والإنسانية، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع4، 145-157.
- حسين، طه وحسين، سلامة. (2010). استراتيجيات مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- حشايكة، شيرين وتيم، حسن وضاهر، وجيه (2020). **دور الإدارةالمدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية من (1-10) الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، 2(26).
- الحفاشي، محمد وآل كاسي، عبد الله (2022). الفاقد التعليمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة العلوم الناتج عن التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، **مجلة كلية التربية جامعة بني سويف**، 19(144)، 237-276.
- الرشيد، نزهة (2023). **تقييم فاعلية برنامج الفاقد التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم لدى طلاب الصف السادس من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت**. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(4).
- الزغيبي، محمد (2021). **الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا**: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه، مجلة العلوم التربوية، 3(33) ،543-577: الرياض.
- شعشاعة، سها (2022). **علاج الفاقد التعليمي في الرياضيات ما بعد جائحة كورونا**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع29، 71-90.
- عبابنة، رامي (2021). **دور مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة إربد في توفير البيئة المدرسية الآمنة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، 33(12)، 139-252.
- العفيشات، روان والمغربي، آيات (2023). **درجة رضا معلمي المرحلة الأساسية عن برامج الفاقد التعليمي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- العمرات، محمد (2016). **دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنه في مدارس مديرية تربية الطفيلة**، مؤتة للبحوث والدراسات-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، 3(31)، 225-250.
- Fraser, A. (2018). Implementation of a Response to Intervention in Rural Early and Middle Years Schools.

  BU **Journal of Graduate Studies in Education**, v10, n2, p8-13.
- Kinay, I & Hamidi, N. (2022). Meta-Thematic Analysis of the Studies on the Remedial Education Program in Primary Schools**, Open Journal for Educational Research**, v6, n1, p105-116.

الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي "دراسة مسحية على طلبة المدارس الخاصة في الأردن"

د. عرين محمد الغزيوات*

تاريخ وصول البحث: 2024/1/13م تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

الملخص

هدفت هذه الدراسة، إلى معرفة الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك وفقًا لمتغيري الجنس والعمر، وبناء على اتّباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الاجتماعي. وقد اشتملت عينة أفراد الدراسة (375) طالبًا وطالبة من مدارس التعليم الخاص في لواء الجامعة محافظة العاصمة. ولغرض الدراسة، تم تطوير أداة خاصة لقياس الآثار النفسية والسلوكية بواقع (20) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للآثار النفسية لدى الطلبة من أفراد عينة الدراسة قد جاء مرتفعًا. في حين أن المستوى العام للآثار السلوكية جاء متوسطًا. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في الآثار النفسية والسلوكية تعزى لمتغير العمر والجنس.

وبناء على النتائج، تم صياغة التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الآثار النفسية والسلوكية، ضحايا الحروب، وسائل التواصل، الطلبة

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

The Psychological and Behavioral Effects of Viewing War Victims Through Social Media:

" A Survey Study on Private School Students in Jordan"

Abstract

This study aims to explore the psychological and behavioral effects of viewing war victims through social media, considering gender and age as variables. The research follows a descriptive analytical approach using social survey methodology. The study sample included (375) male and female students from private schools in the University District, Amman. For the purpose of the study, a specific tool comprising (20) items was developed to measure psychological and behavioral effects. The study results revealed a generally high level of psychological effects among the sampled students, while the overall level of behavioral effects was moderate. The study found no significant differences in psychological and behavioral effects attributed to age and gender variables. Based on the results, recommendations related to the study's topic were formulated.

Keywords: Psychological and Behavioral Effects, War Victims, Social Media, Students.

.

مقدمة:

تُعتبر فترة المراهقة من أهم المراحل كونها من المراحل التي يخضع فيها الإنسان لتحولات جسدية ونفسيّة، تتشكل خلالها هويته وفهمه للعالم المحيط به، التي تُشكل تحديًا واضحًا للمراهقين والقائمين على رعايتهم على حدٍّ سواء.

ويعتقد الأهل ومقدمي الرعاية أنّ الأطفال والمراهقين غير قادرين على فهم وقراءة الأحداث التي تحصل من حولهم أو إدراك مشاعرهم بشكل سوي إلّا أنهم أكثر حساسية وتأثراً بما يدور حولهم مما قد يتسبب في آثار سلبية وردود أفعال غير طبيعية وغير متزنة [1].

وفي ذاتِ السياق أشارت [2] إلى أنّ الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين أمر أساسي وحيوي لتشكل مفهوم الذات لديهم حسب هرم الحاجات (هرم ماسلو) من الحاجات الملحة بالنسبة للمراهق ويمكن لعوامل مثل التغيرات الجسدية وتشكل الهوية والضغوط الاجتماعية وتأثير وسائل الاتصال في تعزيز مفهوم الأمان النفسي لدى المراهقين.

تتأثر وتتغير طريقة التفكير والاستيعاب وأشكال التّعلّم عند الإنسان نتيجة تفاعله مع المجال الذي يحيط به، وكون الإنترنت والتدفق اللامتناهي للمعلومات والاتصال الذي توفره وسائل التواصل الاجتماعي أصبح جزءًا لا يتجزأ من هذا المحيط، حتى صار الإنسان يطور عادات وسلوكيات وقيم متأثرة بالمحيط العام يمكن أن تفيد أو تُضر بالصحة النفسية والعقلية لديهم [3].

وينظر الى الإنترنت وما يتبعه من البرامج التكنولوجية الحديثة كوسائل الاتصال الاجتماعية المختلفة (فيس بوك، انستغرام ...الخ) ثورة كبيرة في العالم الحديث، بما يتيح للأفراد سهولة وسرعة الوصول لأي معلومة وخبر أو صورة [4].

ولذلك تُعتبر الوسائط المرئية (الإعلام ووسائل الاتصال الاجتماعي) التي تعرض جميع المحتويات (برامج إخبارية أو مسلسلات أو برامج كرتونية مخصصه للأطفال) وتقدم محتويات عنيفة وشديدة الحساسية بالنسبة للأطفال والمراهقين وما إلى ذلك أمرًا شائعًا جدًا وبدون قيود في هذه الأيام [5].

وفي العالم الذي نعيش به الذي يتصف بسرعة التغير وتعدد الكوارث ابتداء بالكوارث الطبيعية كالزلازل والأعاصير وانتهاء بالصراعات والحروب التي قد تشكل عند المراهقين والبالغين أفكارًا ومشاعر مزعجة تؤثر سلبًا على صحتهم النفسية [6].

إنّ إحساس المراهقين والبالغين بالخوف والتوتر والقلق الذي يمكن أن يؤثر سلبا على الصحة العقلية، يتصل بشكل مباشر بالتعرض للصور والأخبار المرتبطة بالصراعات العالمية المزعجة. والصراعات في البلدان المجاورة، والأخبار التي ارتبطت بجائحة كوفيد-19 وتمَّ تداولها مثل انتشار النار بالهشيم عبر وسائل الاتصال الاجتماعي [7].

وعلاوة على سهولة الوصول إلى المحتوى الرقمي من قبل المراهقين ومشاهدة صور ضحايا الحروب حيث تؤثر هذه المشاهد تأثير كبير على صحتهم النفسية وتطورهم الشخصي، حيث يُثير هذا الموضوع تحديات مهمة وذلك لحساسية هذه المرحلة العمرية، التي قد يتراوح تأثيرها بين تأثير قصير وطويل الأمد [8]. وقد أشار تقرير لليونسف في عام 2023[9]، إلى وجود قلق شديد من قبل الأخصائيين بشأن تعرض الأطفال لرسائل الكراهية والصور العنيفة عبر الإنترنت ووسائل الاتصال الذي يؤثر بشكل مباشر على رفاهيتهم النفسية وحقوقهم.

ومما لا شك فيه فإن العنف الذي يعرض على جميع الوسائل الإعلامية وخاصة الأفلام التي يتعرض لها الشباب تؤدي دور سلوكياتهم وقيمهم وعاداتهم الاجتماعية ويتضح من خلالها مدى هذا التأثير وقوته [10].

إن ما سبق ذكره أكدته دراسة [11] إلى أنّ تعرّض الأطفال والمراهقين لفترات طويلة من مشاهدة صور العنف والأخبار المتعلقة بالحروب وضحايا الحروب تزيد من الإجهاد والتوتر النفسي عليهم، مما يتسبب بترك آثار نفسية سلبية مثل (القلق، التوتر، والخوف) التي تنعكس آثارها على الحياة اليومية العادية، وقد يترافق ذلك مع تراجع عام في الأداء الوظيفي والمدرسي ومهارات الحياة اليومية.

ومما لا شك فيه أنّ الآثار السلوكية التي ترافق الآثار النفسية نتيجة مشاهدة المحتوى الذي يتصف بالعنف وصور القتل والإيذاء لا تقل خطورة عن الجوانب الأخرى وقد تتصف باكتساب سلوكيات تبنى على وجود نموذج يُعرض أمام الأطفال والمراهقين وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي حيث يقوم الأطفال والمراهقين بعمل استنتاجات معرفيه سلبية يتبعها أنماط سلوكية قد تتصف بأنها أنماط سلوكية عدائية أو قد تظهر على شكل نمط سلوك انسحابي [12].

واستكمالًا لما سبق - وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيّات السابقة - تبين تناول الباحثين وتعرضهم للآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي تبعًا لمتغيرات مختلفة، حيث قام [13] بدراسة هدفت إلى فهم كيفية إدراك

المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الصحة النفسية. حيث تم تشكيل ست مجموعات تم متابعتها على مدى (3) أشهر حيث بلغت عينة الدراسة (54) مراهقًا تتراوح أعمارهم بين (11-18) عامًا، تم اختيارهم من مدارس الحكومية في منطقتي ليستر ولندن (المملكة المتحدة). وأظهرت النتائج ثلاثة مواضيع رئيسة: (1) يعتقد بعض المراهقين أن وسائل التواصل الاجتماعي تسبب اضطرابات المزاج والقلق، (2) يُعتبر منصة للتنمر الإلكتروني، و (3) يُصور استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في كثير من الأحيان كنوع من "الإدمان". يوصى بأن تركز الأبحاث المستقبلية على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز الرفاهية النفسية بين المراهقين وتثقيف الشباب لإدارة التأثيرات الضارة المحتملة.

وأجرى [14] دراسة بعنوان (التعرض للإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي الذي تعرض أخبار الحروب: التفاؤل وضبط النفس وأعراض ما بعد الصدمة بين المراهقين) وأُجرِيت الدراسة على مجموعه مكونة من (161) مفحوصا تراوحت أعمارهم بين 13 و18 عامًا واستخدمت مجموعة من الاستبانات والمقاييس التي تقيس: التعرض الإعلامي لأحداث النزاع المسلح، والضيق النفسي، وأعراض ما بعد الصدمة، والتفاؤل، والسيطرة على الذات. وأظهرت النتائج أنّ هنالك ارتباط مباشر بين مدى تعرض وسائل الإعلام لأخبار الحروب وصور الضحايا والضيق النفسي وأعراض ما بعد الصدمة. وأنّ المفحوصين الذين يتصفون بالتفاؤل ينخفض عندهم الإحساس بالقلق والتوتر وإعراض ما بعد الصدمة ومشاعر الخوف والتشاؤم من الواقع.

وكانت دراسة [15] التي هدفت إلى كشف العلاقة الارتباطية بين الخوف ومشاهدة صور العنف عبر وسائل الإعلام في دولة فنلندا. حيث تم توظيف المنهج الوصفي (المسحي) في الدراسة، وقد بلغت العينة (6,141) ضمن الفئة العمرية (15 و74 عامًا). واعتمدت الدراسة على فحص المعلومات والمصادر الإعلامية وطبيعة المحتوى الإعلامي (معلومات حول جرائم العنف) في وسائل الاتصال التي يتلقها المشاركون. ثم قام الباحثون بدراسة العلاقة بين استهلاك أنواع مختلفة من وسائل الإعلام ومصادر المعلومات حول جرائم العنف بمشاعر الخوف والتوتر، والشعور بالتهديد على الذات. وخلصت الدراسة الى وجود علاقة بين مشاهدة المحتوى العنيف والشعور بالتهديد النفسي وتطور أنماط سلوكية ضاره وسلبية في متغير العمر والجنس والتعليم والإيذاء السابق والضغوط الاقتصادية.

وتناولت دراسة [16] تأثير وسائل الإعلام التقليدية والاجتماعية للعنف الجماعي الحاد على المراهقين وعلاقتها بأعراض القلق والاكتئاب. وهدفت الدراسة إلى التعرف على ردود الفعل

العاطفي وعلاقته بالتعرض لوسائل الإعلام العنيفة، وربط ما يعرض على وسائل الاتصال بشعور التهديد، والمعتقدات الخاطئة والمشوهة التي تتشكل عند المراهق وأعراض القلق أو الاكتئاب الحالية لدى المراهقين. وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (342) مراهقًا في الولايات المتحدة تتراوح أعمارهم بين (13و17) عامًا، واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبانة عبر الإنترنت حول تعرضهم لمشاهد العنف في وسائل الإعلام، وردود أفعالهم العاطفية، وإدراكهم للتهديد، ومعتقداتهم الأساسية، وأعراض القلق والاكتئاب الحالية. وقد استخدمت الدراسة مقارنة المتوسطات لاختبار العلاقة بين تعرض وسائل الإعلام وأعراض القلق والاكتئاب. وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات المشوهة والردود العاطفية العصبية تباينت بين المفحوصين بناءً على مدة المشاهدة (طويلة الأمد وقصيرة الأمد) وسائل الإعلام ذات المحتوى الذي يتصف بالعنف وأعراض القلق الحالية.

ومن الدراسات التي تناولت الآثار السلوكية التي تنتج عن مشاهدة صور العنف وتلقي المحتوى العنيف والأخبار المتعلقة بالأحداث العالمية والكوارث دراسة (16) التي طبقت من خلال عمل استطلاع هاتفي في الولايات المتحدة للتحقق من مستوى الضغط النفسي بين المراهقين الأمريكيين المتعلق بهجمات 11/9 المرتبط بصور الضحايا والتفجيرات وبالرغم من التباين في المستويات الثقافية والاجتماعية للأطفال والمراهقين فيما إذا كان الأطفال والمراهقون قد تعرضوا إلى الإساءة من قبل الأهل أو المدرسة سابقًا، أظهرت النتائج ان هؤلاء الأطفال والمراهقين هم الأعلى تأثرا في الجانب النفسي لصور الكوارث والأحداث العالمية ومن اهم التأثيرات النفسية والسلوكية الشعور بالضغط النفسي والخوف من فقدان الأهل أو الأصدقاء في حال حصول هذه المواقف معهم وتطور الاضطراب السلوكي (العزلة الاجتماعية).

وأضافت دراسة [17] التي هدفت إلى الكشف عن تأثير وسائل الاتصال الاجتماعي وأخبار الحرب على الصحة العقلية، أظهرت الدراسة أنّ طبيعة الأخبار السلبية والصادمة تؤثر سلبًا على الأنشطة اليومية، ومشاهدة ومتابعه هذه الأخبار والصور تعمل كمحفز للإنسان لمشاهدة المزيد والبحث في وسائل الاتصال الاجتماعي أو القنوات التلفزيونية عن صور أو فيديوهات ذات محتوى عنيف بالرغم من أنها تسبب الإزعاج والتوتر والإجهاد الحاد والتفكير المتشائم ومشاعر الخوف وتستجر هذه الحالة بعض السلوكيات السلبية مثل الرغبة بالعزلة أو الرغبة في القيام بأي نشاط يساعد من التقليل من مشاعر التوتر والقلق الناتج عن هذه الأخبار.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنّ صعوبة الكشف والتعرف على الآثار النفسية للمراهقين اتجاه مشاهدة صور ضحايا الحروب تعتبر قضية أساسية بالنسبة للمربين والعاملين في المجال التربوي (المرشدين) من خلال توفير بيئة صحية باعتبارها حاجة إرشادية مُلحة لا تقل أهمية عن الحاجات الإرشادية التي يُقدمها المرشد في المدارس لمختلف المشكلات التي يُعاني منها الطلبة، وتترك هذه المشاهد التأثير الأكثر وضوحاً عند المراهقين والأطفال لأنهم في مرحلة بناء الأخلاق والقيم وترفع هذه المشاهد من مستوى القلق الذي يزيد من إفراز هرمونات معينة تزيد من الخوف والتوتر في الجسم حيث تعيق هذه الآثار أنشطة الحياة اليومية [18].

لذلك جاءت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس:" ما هي الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟ وذلك من خلال دراسة مسحية على عينة من طلبة المدارس الخاصة في إقليم العاصمة – لواء الجامعة، ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1.ما الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن؟

2.ما الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن؟

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما)؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار النفسية والسلوكية للطلبة للمراهقين اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي من خلال:

1.التعرف على الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن.

2.التعرف على الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن.

3.معرفة الفروق في مستوى الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة تُعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما).

4.معرفة الفروق في مستوى الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة تُعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما).

أهمية الدراسة: تكمن الأهمية العلمية والتطبيقية للدراسة في جانبين:

أ-الجانب النظري: تعتبر فئة المراهقين من أكثر الفئات تأثرًا بالأحداث التي تدور حوله ومنها الحروب التي تُظهر مشاهد مؤلمة ومخيفه لضحايا الحروب. ويظهر تأثر المراهقين على صورة الخوف والقلق الناتج عن عدم الشعور بالأمن في ظل هذه الأحداث. وجاءت هذه الدراسة لتقدم إضافة جديدة من ناحية التطرق إلى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي التي قد تُعتبر من أكثر العوامل ملازمة وتأثيرا للأشخاص على مستوى سلوكهم وأفكارهم ومشاعرهم.

وترى الباحثة أنّ فئة المراهقة هي من أهم الفئات التي يجب أنّ يتم التعرف على مدى تأثرهم النفسي بالمعلومات المسموعة والمرئية على وسائل التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على الجوانب السلوكية والمعرفية وارتباطها بالأداء الأكاديمي والتّحصيليّ للطالب.

ب-الجانب التطبيقي: تسعى هذه الدراسة في المساهمة في الكشف عن الآثار النفسية والسلوكية لدى الطلبة اتجاه مشاهدة صور ضحايا الحروب، وذلك من خلال لتقديم وتوفير أداة للكشف عن الآثار النفسية والسلوكية الطلبة المراهقين اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لتسهيل تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهذه المشكلة للحد والتقليل منها ولتكثيف جهود العاملين في المدارس على تقديم العون والمساعدة لتدعيم الصحة النفسية للطلبة الأكثر تأثرًا بتلك الأحداث.

مفاهيم الدراسة:

الآثار النفسية: الاستجابات النفسية والعاطفية التي يحدثها حدث معين أو وضع أو تجربة على الرفاهية العقلية والعاطفية للفرد، بالإضافة إلى تصرفاته ومواقفه وسلوكياته. يمكن أن يظهر هذا التأثير بطرق مختلفة، مثل التغيرات في المزاج والأفكار والمشاعر[19].

الآثار السلوكية: التغييرات في السلوك والعادات واتخاذ القرارات، فضلاً عن التغييرات الملحوظة في السلوك والأفعال، التي تنتج عن محفز أو وضع معين[20]

وتُعرّف الباحثة الآثار النفسية والسلوكية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: تأثير الأحداث على الحالة العقلية أو العاطفية والسلوكية على الصحة النفسية للطلبة مما يؤدي إلى إحداث تغيير في الإدراك أو السلوك أو كلاهما معا.

الطلبة: عرفت منظمة اليونسف (2020) الطلبة الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و18 عامًا وتمتد مراحلهم النمائية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والذين يتلقون تعليمهم في المدارس[21]. وتعرفه الباحثة إجرائيا: هم طلبة المدارس في التعليم الخاص والمسجلين في الكشوفات الرسمية لمديرية التعليم الخاص في الأردن الذين تتراوح أعمارهم من 12 – 17 عام، وهي الفترة التي يحدث فيها التطور التدريجي نحو النضج البدنيّ، والنفسيّ، والعقليّ، والجنسي.

ضحايا الحروب: وعرفت منظمة الاتحاد الأوروبي ضحية الحرب على أنه شخص يعاني من فعل مدمر تمّ نتيجة صراع مسلح بين طرفين أو أكثر، خصوصا الوفاة أو الإصابة أو الشدّة أو فقد الممتلكات والتشريد[22]. ويمكن تعريف ضحايا الحروب إجرائيا: هم الأفراد الذين تعرضوا للعنف أو القتل أو الضرر نفسيا وجسديا بشكل مباشر أو غير مباشر.

وسائل التواصل الاجتماعي: هي مجموعه التطبيقات المستندة إلى الإنترنت التي تعتمد على الأسس الأيدولوجية والتكنولوجية للويب التي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينشئه المستخدم وتم فيها تبادل المعلومات ونشرها بين المستخدمين[23]. وتُعرّف الباحثة وسائل التواصل الاجتماعي في هذه الدراسة بأنها: وسيلة لتواصل الأفراد عن طريق استخدام البرامج الإلكترونية المختلفة لتبادل المعلومات بشكل مرئي وصوتي مثل الفيس بوك والإنستغرام وتويتر وغيرها.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم النتائج المتعلقة بالدراسة في ضوء ما يلي:

الحد البشرى: أجريت هذه الدراسة على طلبة المدارس الخاصة ضمن الفئة العمرية من (12-17).

الحد المكاني: الطلبة المسجلين على كشوفات مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة – لواء الجامعة.

الحد الزمني: أجريت الدراسة خلال الفترة من 2023/11/25 – 2023/12/24.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتجهت الدراسات السّابقة التي تناولت الآثار النفسية والسلوكية للطلبة المراهقين اتجاه العنف في وسائل الإعلام سواء كانت قنوات إخبارية أو وسائل الاتصال الاجتماعي وأفلام أو مسلسلات مفاهيم نفسية كالقلق والخوف ومفاهيم سلوكية كالعنف والعدوان وتناول بعضها التأثيرات النفسية الحاد وأثرها على مفهوم الصحة النفسية عند المراهقين وركزت على الاستجابات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية بشكل عام وأغلب الدراسات فسّرت الظواهر السلوكية والنفسية والاجتماعية من منظور وجداني وكل ما يرافقه من حالات القلق والتوتر والإحباط. واعتمدت معظم الدراسات على نتائج التقارير والاستطلاعات والاستبانات الموجهة عبر وسائل الاتصال. وخلت الدراسات السابقة من التطرق الى الاختلاف بين المراهقين من ناحية عامل الجنس أو الفارق العمري والتفاعل بينهما

وترى الباحثة أنّ الدراسة الحالية حاولت فهم تأثير ما يُبث في القنوات الإعلامية ووسائل الاتصال الاجتماعي من صور واقعية وحقيقة على الجانب النفسي والسلوكي لفئة المراهقين من طلبة المدراس، وهذا ما يميزها عن غيرها من الدراسات في هذا المجال.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الاجتماعي في وصف وتحليل الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى عينة من الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانويّة للفروع الأكاديمية المُسجلين في المدارس الخاصة التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة في العاصمة عمان من الفئة

العمرية (12-17) سنة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2022) من كلا الجنسين والبالغ عددهم نحو (15022) طالباً وطالبة، والمنتظمين في الدراسة في (65) مدرسة خاصة (وزارة التربية والتعليم، 2023).

عينة الدراسة:

لاختيار الطلبة من أفراد عينة الدراسة الأساسية اعتمدت الدراسة على أسلوب العينة الطبقية التناسبية وفقاً لمتغير الجنس، وقد تم تحديد عدد أفراد الدراسة بناءً على جدول المعاينة الإحصائية لكريجسي ومورجان[24]، وتحديد عدد الطلبة من أفراد عينة الدراسة بـ (375) طالباً وطالبة، بواقع (152) طالبًا، و (223) طالبة، وقد تمت عملية التطبيق مباشرة من قبل الباحثة وبمساعدة الإدارات المدرسية على الطلبة من أفراد عينة الدراسة في الصفوف الدراسية. وقد شكل الطلبة من أفراد عينة الدراسة ما نسبته (2.50 %) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يوضح التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة وفقا لمُتغيّري الجنس والعمر.

الجدول (1)

توزيعُ أفرادِ عيّنة الدراسة وفقاً لمُتغيّري الجنس والعمر

المُتغيّر	الفئة	عدد أفراد العينة	النسبة (%)
الجنس	ذكور	152	46.10
	إناث	223	53.90
	المجموع	375	100
العمر	12-14 سنة	178	49.00
	15-17 سنة	197	51.00
	المجموع	375	100

ويتبن من الجدول (1) أنَّ غالبية أفراد عينة الدراسة من الإناث وبنسبة (53.9%) بينما بلغت نسبة الذكور (46.1%)، وكانت الغالبية من الفئة العمرية (15-17) وبنسبة مئوية (51%) تليها الفئة العمرية (12-14) وبنسبة مئوية (49%).

العيّنةُ الاستطلاعيّةُ:

تمّ تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية استطلاعية من طلبة المدارس الخاصة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، وتكونت من (100) طالبٍ وطالبة بواقع (40) طالباً و (60)

وطالبة، بهدف التعرف على المشكلات التي قد تواجه عملية التطبيق الأساسي لأداة الدراسة، وكذلك لإجراء المعالجات الإحصائيَّة الخاصة للتحقّق من الخصائص السيكوميترية للأداة والمُتعلّقة بالصدق والثبات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير أداة خاصة لقياس الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وقد تم تطوير الأداة وتحديد بُعدينِ رئيسينِ من خلال تحليل محتوى الأطر النظرية والدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تمّ الاستعانة بدليل العاملين في الصفوف الأمامية في التجمعات الفلسطينية[25]، في تطوير أداة الدراسة.

وقد تضمنت أداة الدراسة (20) فقرة موزعه على بعدين:

1.البعد النفسي: ويهدف إلى معرفة الآثار النفسية لمشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لمشاهدة ضحايا الحروب، وتضمن هذا البعد على (13) فقرة هي الفقرات أرقام: (1،2،3،4،5،8،9،10،14،15،16،17،20).

2.البعد السلوكي: ويهدف إلى معرفة الآثار السلوكية لمشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتضمن هذا البعد على (7) فقرات هي الفقرات أرقام: (6،7،11،12،13،18،19).

ويُستجاب عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادرا، لا تنطبق). وقد تم تقسيم درجات التقدير على الفقرات إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة الآتية وهي معيار التصحيح. طول الفئة = (القيمة الأعلى– القيمة الأدنى) / عدد الخيارات

طول الفئة = (5-1) / 3= 1.33، إضافة طول الفئة لبداية المقياس، وعليه يتم قياس مستوى الآثار النفسية والسلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بالشكل التالي:

أ. مستوى منخفض: أقل من أو يساوي (2.33).

ب. مستوى متوسط: أكبر من أو يساوي (2.34) إلى أقل من أو يساوي (3.67).

جـ مستوى مرتفع: أكبر من أو تساوي (3.68) إلى (5).

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولًا: صدق المحتوى "الظاهري":

تم التحقق من صدق المحتوى "الظاهري "لأداة الدراسة، وذلك من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على (10) محكمين من أصحاب الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء آرائهم في انتماء كل فقرة من فقرات الأداة، ووضوح الفقرات للطلبة من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة سلم التقدير للإجابة عن الفقرات، وإجراء تعديل، أو حذف، أو إضافة لفقرات المقياس.

وعلى ضوء اتفاق آراء المحكمين تم اعتماد فقرات الأداة التي أجمع 80 % من المحكمين على صحتها ومناسبتها للتطبيق. بذلك تضمنت أداة الدراسة (20) فقرة.

ثانياً: الصدق البنائي لأداة الدراسة:

للتحقق من الصدق البنائي قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي للأداة، حيث تم التأكد أولاً من الاعتمادية للأداة وتوفر الحد الأدنى من العلاقات، بالإضافة للحكم على الكفاية العددية لحجم العينة باستخدام اختبارKMO (Kaiser-Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) واختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، كما في الجدول (2):

جدول (2) نتائج اختبارKMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) واختبار بارتلت (Bartlett's Test of Sphericity)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)		**0.938**
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	**6535.71**
	Df	**190**
	Sig.	**0.00**

يتضح من الجدول (2) بأن قيمة KMO قد بلغت (0.938) وهي قيمة أكبر من (0.50) ووفق المستوى المتوسط حسب معايير كايزر Kaiser مما يدل على زيادة الاعتمادية للعوامل التي نحصل عليها من التحليل العاملي، وتعزز هذه النتيجة الثقة في أن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي، ويتضح كذلك بأن قيمة اختبار بارتليت Bartlett's معنوي ودالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن مصفوفة الارتباطات يتوفر فيها الحد الأدنى من العلاقات وإلى إمكانية استخدام التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة للتعرف على العوامل الرئيسة للأداة، ويوضح الجدول (3) قيم تشبع الفقرات على العوامل المستخلصة بتدوير فاريماكس لفقرات الأداة.

جدول (3) تشبع فقرات أداة الدراسة على العوامل

رقم الفقرة	الفقرة	التشبع	
14	أشعر بالقلق والتوتر عندما أتذكر صور الضحايا	**0.731**	0.203
1	تخيفني رؤية صور الضحايا في وسائل التواصل الاجتماعي	**0.673**	0.122
15	أتضايق عندما يتم الحديث عن الضحايا ومعاناتهم	**0.625**	0.137
4	أسترجع بطريقة غير إرادية الصور المرتبطة بالضحايا	**0.624**	0.202
10	أشعر بالذنب اتجاه ضحايا الحرب لعدم قدرتي على مساعدتهم	**0.613**	0.244
20	لا أكترث بمشاكل أصدقائي وزملائي في المدرسة	**0.610**	0.119
17	أشعر بالخوف الدائم من فقدان أحد أفراد الأسرة	**0.608**	0.084
16	الشعور بفقدان الشهية لتناول الطعام والشراب بكافة أشكاله	**0.558**	0.039
8	أشعر بالصداع والتعب بعد مشاهدة صور الضحايا	**0.517**	0.122
5	تراودني الأفكار المرتبطة بالموت بشكل متكرر	**0.494**	0.286
3	أصبح لدي نظرة متشائمة حول المستقبل	**0.442**	0.147
2	أعاني من الأرق ومشاهدة الكوابيس بسبب صور الضحايا المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي	**0.433**	0.032
9	الشعور بزيادة رغبتي في السلوك العدواني تجاه الآخرين	**0.421**	0.109
6	قلّ اهتمامي بالنشاطات المحببة لدي بعد مشاهدة صور الضحايا	0.124	**0.398**
7	انخفضت قدرتي على الدراسة والتحصيل	0.150	**0.383**
11	أتهرب من القيام بالواجبات المدرسية المطلوبة مني	0.141	**0.388**
12	أقضم أظافري عندما أتوتر وأخاف	0.101	**0.410**
13	ألجأ إلى وسائل الترفيه بشكل مفرط عند مشاهدة صور الضحايا	0.095	**0.376**
18	عدم الرغبة في الخروج واللهو واللعب مع الأصدقاء والزملاء	0.211	**0.365**
19	أصبحت أكثر رغبة في الالتصاق بوالدي في الأسرة	0.176	**0.450**

يتضح من الجدول (3) أن نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين، حيث تمثل العامل الأول بالآثار النفسية الذي تكوّن من (13) فقرة وتشبع على العامل الثاني (الآثار السلوكية) (7) فقرات، وتعتبر هذه النتائج دلالة واضحة على الصدق العاملي لأداة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأبعاد وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، وبالشكل التالي:

جدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأبعاد الأداة

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الآثار النفسية	14	0.598**	20	0.635**	3	0.682**
	1	0.451**	17	0.521**	2	0.501**
	15	0.409**	16	0.579**	9	0.614**
	4	0.485**	8	0.448**	-	-
	10	0.673**	5	0.568**	-	-
الآثار السلوكية	6	0.601**	12	0.523**	19	0.528**
	7	0.485**	13	0.470**	-	-
	11	0.449**	18	0.438**	-	-

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).**

يتضح من الجدول (4) أن فقرات أداة الدراسة في جميع أبعادها جاءت معاملات الارتباط لها مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي لهذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.01$)**. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبُعد الأول المتعلق بقياس الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي بين (0.409) و (0.682) وللبعد الثاني المتعلق بقياس الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي بين (0.438) و (0.601) مما يشير بشكل عام إلى التجانس الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

دلالات الثبات لأداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة ثبات الاستقرار وذلك بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test –Retest) بفارق أسبوع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى استجابات الطلبة في التطبيقين. وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل

كرو نباخ ألفا Cronbach Alpha لتقدير معاملات الاتساق الداخلي لاستجابات الطلبة في العينة الدراسية على فقرات أداة الدراسة. والجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد أداة الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الارتباط
الآثار النفسية	13	0.916	0.784*
الآثار السلوكية	7	0.824	0.693*
الأداة ككل	20	0.935	0.787*

*** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من النتائج في الجدول (5) أن قيم معاملات ثبات أبعاد أداة الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من ثبات الاستقرار. وتشير البيانات أن قيمة معامل الثبات كرو نباخ ألفا Cronbach Alpha لأبعاد أداة الدراسة ككل (0.935) وللأبعاد بين (0.824-0.916) ومما يشير إلى تمتع أبعاد أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأساليبُ الإحصائيَّةُ المُستخدمةُ في الدّراسةِ:

عالجت الدراسة البيانات المستخلصة من عملية تطبيق أداة الدراسة بعد الانتهاء من عملية تطبيقها على الطلبة من أفراد عينة الدراسة، وذلك بتخزينها على برنامج الرزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، حيث تم عمل ترميز لأبعاد وفقرات أداة الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتم استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

1- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لتحديد مستوى استجابة عينة الدراسة على أبعاد وفقرات الأداة، وتم حساب الانحرافات المعياريّة بهدف التعرف على مدى تشتّت التقديرات.

2- معامل ارتباط بيرسون Person correlation.

3- معاملات الثبات باستخدام معامل كرو نباخ ألفا Cronbach's Alpha.

4-التحليل العاملي لتحديد عدد العوامل الأساسية للأداة، واستخدام طريقة كايزر (KMO) و(Bartlett's Test) للتحقق من الاعتمادية وللحكم على كفاية حجم العينة.

5-تحليل التباين الثنائي لتحديد الفروق الإحصائية بين مستوى استجابات الطلبة على أبعاد الأداة التي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والتفاعل بينهما.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لإجابات الطلبة من أفراد عينة الدراسة على فقرات البُعد الخاص بقياس الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، علماً بأن هذا البُعد قد تضمن (13) فقرة، والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات الطلبة نحو فقرات بُعد الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تخيفني رؤية صور الضحايا في وسائل التواصل لاجتماعي	4.054	0.58	1	مرتفع
14	أشعر بالقلق والتوتر عندما أتذكر صور الضحايا	3.965	0.65	2	مرتفع
4	أسترجع بطريقة غير إرادية الصور المرتبطة بالضحايا	3.941	0.62	3	مرتفع
2	أعاني من الأرق ومشاهدة الكوابيس بسبب صور الضحايا المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي	3.864	0.74	4	مرتفع
15	أتضايق عندما يكون الحديث عن الضحايا ومعانتهم	3.787	0.73	5	مرتفع
3	أصبح لدي نظرة متشائمة حول المستقبل	3.763	0.78	6	مرتفع
10	أشعر بالذنب اتجاه ضحايا الحرب لعدم قدرتي على مساعدتهم	3.714	0.77	7	مرتفع
8	أشعر بالصداع والتعب بعد مشاهدة صور الضحايا	3.688	0.83	8	مرتفع
17	أشعر بالخوف الدائم من فقدان أحد أفراد الأسرة	3.665	0.80	9	متوسط
20	لا أكترث بمشاكل أصدقائي وزملائي في المدرسة	3.621	0.74	10	متوسط
9	الشعور بزيادة رغبتي في السلوك العدواني تجاه الآخرين	3.585	0.65	11	متوسط
16	الشعور بفقدان الشهية لتناول الطعام والشراب بكافة أشكاله	3.549	0.68	12	متوسط
5	تراودني الأفكار المرتبطة بالموت بشكل متكرر بعد مشاهدتي ضحايا الحرب	3.542	0.66	13	متوسط
-	**المستوى العام للآثار النفسية**	3.749	0.52	-	**مرتفع**

من النتائج المبينة في الجدول (6) يتضح أن المستوى العام للآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة من أفراد عينة الدراسة قد جاء مرتفعا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3.749) بانحراف معياري (0.52)، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (8) فقرات على مستوى استجابة مرتفعة وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عليها بين (3.688-4.054) وحصلت باقي الفقرات على مستوى استجابات متوسطة وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.542-3.665). ومن الملاحظ أن جميع فقرات هذا البُعد قد حصلت على مستوى إجابات مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة على مستوى إجابة منخفضة. وأوضحت النتائج أن قيم الانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على فقرات هذا البُعد قد تراوحت بين (0.58-0.83) مما يشير إلى التقارب في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد.

وجاءت الفقرة (1) التي تنص على"تخيفني رؤية صور الضحايا في وسائل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى وجاءت الفقرة رقم (14) في المرتبة الثانية التي تنص "أشعر بالقلق والتوتر عندما أتذكر صور الضحايا"وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة [11] التي أجريت على الطلبة المراهقين التي تراوحت أعمارهم من (11-18) واستخدموا وسائل اتصال اجتماعي أنها تسببت لهم بحالة من اضطرابات المزاج وارتفاع مستوى القلق، وهذا ما أكدته دراسة [12، 14] اللتان أشارتا إلى أن مشاعر الخوف والقلق وأعراض ما بعد الصدمة كانت مرتفعة عند المراهقين بسبب مشاهدة صور الحروب والأزمات التي ولدت أفكارًا لا عقلانية وتشوهات معرفية متمثلة بالتشاؤم مما يحدث في العالم من حروب وصراعات والخوف من المستقبل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لإجابات الطلبة من أفراد عينة الدراسة على فقرات البُعد الخاص بقياس الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، علماً بأن هذا البُعد قد تضمن (7) فقرات، والجدول (7) يوضح هذه النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات الطلبة نحو فقرات بُعد الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
13	ألجأ إلى وسائل الترفيه بشكل مفرط عند مشاهدة صور الضحايا	3.747	0.65	1	مرتفع
19	أصبحت أكثر رغبة في الالتصاق بوالدي في الأسرة	3.723	0.67	2	مرتفع
11	أتهرب من القيام بالواجبات المدرسية المطلوبة منّي	3.693	0.59	3	مرتفع
6	قلّ اهتمامي بالنشاطات المحببة لديّ بعد مشاهدة صور الضحايا	3.555	0.63	4	متوسط
7	انخفضت قدرتي على الدراسة والتحصيل	3.537	0.61	5	متوسط
18	عدم رغبتي في الخروج واللهو واللعب مع الأصدقاء والزملاء	3.501	0.68	6	متوسط
12	أقضم أظافري عندما أتوتر وأخاف من مشاهدة صور ضحايا الحرب	3.461	0.78	7	متوسط
-	**المستوى العام للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب**	3.602	.480	-	متوسط

من النتائج المبينة في الجدول (7) يتضح أن المستوى العام للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة من أفراد عينة الدراسة قد جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (3.602) بانحراف معياري (0.48)، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (3) فقرات على مستوى استجابة مرتفعة وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عليها بين (3.693-3.747) وحصلت باقي الفقرات على مستوى استجابات متوسطة وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.461-3.555).

ومن الملاحظ أن جميع فقرات هذا البُعد قد حصلت على مستوى إجابات مرتفعة ومتوسطة، ولم تحقق أي فقرة على مستوى إجابة منخفضة. وأوضحت النتائج أن قيم الانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة على فقرات هذا البُعد قد تراوحت بين (0.61-0.78) مما يشير إلى التقارب في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد.

وجاءت الفقرة (13) التي تنص على"ألجأ إلى وسائل الترفيه بشكل مفرط عند مشاهدة صور الضحايا" في المرتبة الأولى واتفقت هذه النتيجة مع دراسة [17]، التي أشارت إلى أنّ مشاهد الضحايا وخاصة إذا كانوا أطفالًا صغارًا أو مراهقينَ في نفس أعمارهم تسبب بالانزعاج والتوتر والإجهاد الحاد والتفكير المتشائم ومشاعر الخوف لهم وتستجر هذه الحالة بعض السلوكيات

السلبية مثل الرغبة بالعزلة أو الرغبة في القيام بأي نشاط يساعد من التقليل من مشاعر التوتر والقلق الناتج عن مشاهدة ومتابعة هذه الأخبار فيصبح المراهق أكثر رغبة في استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي للترفيه عن نفسه كشكل من إشكال الانسحاب الاجتماعي ليصبح الانسحاب الاجتماعي أكثر وضوحًا في هذه المواقف [16].

وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (19) التي تنص "أصبحت أكثر رغبة في الالتصاق بوالدي في الأسرة "واتفقت هذه النتيجة مع دراسة [16] التي أكدت أن الأطفال والمراهقين هم الأعلى تأثرا من الجانب النفسي والانفعالي على مشاهد وصور الكوارث والأحداث العالمية ومن أهم التأثيرات النفسية والسلوكية الشعور بالضغط النفسي وازدياد مشاعر الخوف عند المراهقين المرتبط بفقدان الوالدين أو الأصدقاء نتيجة مشاهدة صور الأطفال الضحايا الذين فقدوا آباءهم وأهلهم نتيجة الحروب والصراعات. قد يجدون صعوبة في إدراك أن المَشاهد ليست قريبة جدا والتهديدات يمكن أن تطالهم [1].

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن تعزى الى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما)؟

للإجابة عن السؤال، تم إجراء الاختبارات الإحصائية التحليلية للتأكد من اعتداله توزيع البيانات، والتحقق من تجانس البيانات باستخدام اختبار "ليفين" Levene's Test، حيث تبين من نتائج هذا الاختبار، أن القيمة الاحتمالية لتساوي التباين في المجموعات بلغت (0.234) لمتغير الجنس، وبلغت (0.195) لمتغير العمر، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، مما يؤكد تجانس التباين في المجموعات الفرعية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة التي تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما) تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق بين مستوى الآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، العمر، والتفاعل بينهما).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.497	1	1.497	1.868	0.173
العمر	1.762	1	1.762	2.198	0.139
التفاعل بين الجنس*العمر	0.114	1	0.114	0.143	0.706
الخطأ	297.389	371	0.802		
المجموع	6708	375			
المجموع المصحح	301.333	374			

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

1-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى الى متغير الجنس حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.868) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى متغير العمر حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (2.198) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار النفسية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والعمر حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (0.143)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتدل هذه النتائج أنّ الآثار النفسية الطلبة المراهقين اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة سواء أكانوا ذكورًا أم إناثا يؤثرون بشكل متشابه من

الناحية النفسية حيث إنّهم جميعا تتشكل لديهم مشاعر الخوف والقلق والتوتر والإحساس بالذنب اتجاه مشاهده صور الضحايا وهذه ما أكدته دراسة [13].

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة في الأردن تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما)؟

للإجابة عن السؤال، تم إجراء الاختبارات الإحصائية التحليلية للتأكد من اعتداله توزيع البيانات، والتحقق من تجانس البيانات باستخدام اختبار "ليفين" Levene's Test، حيث تبين من نتائج هذا الاختبار، أن القيمة الاحتمالية لتساوي التباين في المجموعات بلغت (0.207) لمتغير الجنس، وبلغت (0.189) لمتغير العمر، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (0.05)، مما يؤكد تجانس التباين في المجموعات الفرعية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى اختلاف متغيرات (الجنس، العمر، التفاعل بينهما) تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (9) يوضح النتائج.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق بين مستوى الآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، العمر، والتفاعل بينهما).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.502	1	2.502	3.083	0.080
العمر	0.825	1	0.825	1.017	0.314
التفاعل بين الجنس*العمر	0.438	1	0.438	0.539	0.463
الخطأ	301.062	371	0.811		
المجموع	7021	375			
المجموع المصحح	304.816	374			

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

1-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (3.083) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

2-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى متغير العمر حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.017) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للآثار السلوكية اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والعمر حيث بلغت قيمة (f) المحسوبة (0.539)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعزى إلى أنّ الاستجابة السلوكية لدى الطلبة المراهقين اتجاه مشاهدة ضحايا الحروب عبر وسائل التواصل الاجتماعي باختلاف العمر أو الجنس متقاربة ومتشابهة وكونها أسلوب للتعبير عن الخوف والتوتر والقلق ولأنهم يتأثرون بشكل مباشر بما يتم مشاهدته. وهنا لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أّن الطلبة المراهقين يخضعون لنظام الضبط الاجتماعي سواء عبر نظام المدرسة أو الأسرة في طريقة التعبير والاستجابة لمشاهد العنف لتقتصر على شكل الانسحاب الاجتماعي والعزلة النفسية وانخفاض الرغبة في الدراسة ومتابعه الواجبات المدرسية.

التوصيات:

1. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للكشف عن المشكلات النفسية والانفعالية والسلوكية عن الطلبة المراهقين وتتضمن متغيرات أخرى.
2. تكثيف عمل المرشدين التربويين لتعامل مع حالات الطلبة المتأثرين بشكل واضح بمشاهد العنف واعتبارها حالات ما بعد الصدمة (PSTD).
3. الكشف المبكر من قبل القائمين على رعاية الأطفال والمراهقين للآثار النفسية والسلوكية التي قد يعاني منها الطلبة لتجنب تفاقم المشكلات لديهم.

4. التركيز على تفعيل البرامج الإرشادية الوقائية لتدعيم مفهوم المناعة النفسية عند الطلبة في المدراس الأردنية

5. تطوير آلية تثقيفية وإرشادية فعّالة عبر استخدام وسائل الإعلام المختلفة موجهة للمجتمع بشكل عام وللأطفال والمراهقين بشكل خاص حول ما يبث من مشاهد العنف عبر وسائل الإعلام

المصادر والمراجع:

1. دليل العاملين في الصفوف الأمامية في التجمعات الفلسطينية، تعزيز الرفاهية النفسية في أوقات الأزمات، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الولايات الأمريكية المتحدة، 2021.

2. G. James, Kevin Bush, Doris Bergen, Veronica Barrios & Jon Noltemeyer Amity, Anthon Patton (2021) The Relationship between Deficiency Needs and Growth Needs: The Continuing Investigation of Maslow's Theory, Child & Youth Services, 42:1, 24-42, DOI: 10.1080/0145935X.2020.1818558.

3. https://online.king.edu/news/psychology-of-social-media/ September 19, 2019.

4. Cybersecurity Tech Accord. (2020). Cybersecurity Awareness in the Commonwealth of Nations.https://cybertechaccord.org/newwhitepaper-cybersecurityawareness-in-the-com-monwealth-ofnations/.

5. Liu, M., Xue, J., Zhao, N., Wang, X., Jiao, D., & Zhu, T. (2021). Using social media to Explore the Consequences of Domestic Violence on Mental Health. Journal of Interpersonal Violence, 36(3-4), NP1965-1985NP. https://doi.org/10.1177/0886260518757756.

6. Arthur A. Raney, Amy L. Ai, Mary Oliver. (2022) Exploring the impact of media use on wellbeing following a natural disaster, Volume 7 - https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.967383.

7. The Mental Health Effects of War: Backed by Science. (2022) https://healthcare.utah.edu/hmhi/news/2022/03/mental-health-effects-of-war-backed-science.

8. Keipi, Teo & Näsi, Matti & Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka. (2016). Online Hate and Harmful Content: Cross-National Perspectives. 10.4324/9781315628370.

9. Kardefelt Winther, Daniel; Stoilova, Mariya; Büchi, Moritz; Twesigye, Rogers; Smahel, David; Livingstone, Sonia; Bedrosová, Marie; Kvardová, Nikol (2023). Children's exposure to hate messages and violent images online, Innocenti Research Report, UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight.

10. البدري، السجاد عبد الله (2021). التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب. مجلة التربية، س 50 202، 259 - 298. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1261366

11. Stoilova, Mariya; Livingstone, Sonia; Khazbak, Rana (2021). Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes, Innocenti Discussion Papers no. 2021-01, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

12. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. Journal of Social Issues, 74(2), 386–413. https://doi.org/10.1111/josi.12275.

13. O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S., & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. Clinical child psychology and psychiatry, 23(4), 601–613. https://doi.org/10.1177/1359104518775154.

14. Pe'er, A., & Slone, M. (2022). Media Exposure to Armed Conflict: Dispositional Optimism and Self-Mastery Moderate Distress and Post-Traumatic Symptoms among Adolescents. International journal of environmental research and public health, 19(18), 11216. https://doi.org/10.3390/ijerph191811216.

15. Näsi, M., Tanskanen, M., Kivivuori, J., Haara, P., & Reunanen, E. (2021). Crime News Consumption and Fear of Violence: The Role of Traditional Media, social media, and Alternative Information Sources. Crime & Delinquency, 67(4), 574-600. https://doi.org/10.1177/0011128720922539.

16. Felix, E. D., Janson, M., Fly, J., & Powers, J. (2022). Social-cognitive mediators of the relationship of media exposure to acute mass violence and distress among adolescents. The American journal of orthopsychiatry, 92(1), 1–10. https://doi.org/10.1037/ort0000580.

17. Mijanovich T., Weitzman B.C. Disaster in context: The effects of 9/11 on youth distant from the attacks. Community Mental Health J. 2010; 46:601–611. [PubMed] [Google Scholar.

18. Jose, Joel Mathew & Thomas, Finny & Ca, Ashith &. j, Sreedevi. (2021). WAR-RELATED NEWS AND IMPACT ON MENTAL HEALTH: A REVIEW. 9. d195- d197.

19. Cantor, J. (2002). The psychological effects of media violence on children and adolescents. In Colloquium on Television and Violence in Society, Montreal.

20. Mouhatti, Saga & Rkhaila, Amine & Khadija, Ounine. (2023). Chapter 3 Main Manifestations of the Psychological and Behavioral Impacts of the COVID-19 Pandemic on Populations: A synthesis study. 10.4018/978-1-6684-6496-0.ch003.

21. جلال. أشرف. (2016) أثر الصور الإعلامية للحروب والنزاعات في المنطقة العربية على إدراك الأمن النفسي والاجتماعي للطفل والمرأة العربية. دراسة ميدانية مقارنة على الأسر السورية والعراقية واليمنية والفلسطينية المؤتمر الدوليّ السنوي الثاني حول البحوث والسياسات الأسريّة "تأثير الحروب والصراعات على الأُسَر العربيّة "17 - 18 أكتوبر

22. https://www.unicef.org/ukraine/media/5736/file/UNICEF_schoolsENG2.pdf.

23. https://www.eionet.europa.eu/gemet/ar/concept/13324.

24. الكريمين أيمن. (2021). أساسيات في علم الشرطة، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان ص278.

25. Krejcie, R., and Morgan, D., (1970) Determining sample size for research activities, educational and psychological Measurement, 30, 607-610.

الهوامش:

[1] دليل العاملين في الصفوف الأمامية في التجمعات الفلسطينية، تعزيز الرفاهية النفسية في أوقات الأزمات، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الولايات الأمريكية المتحدة، 2021.-https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/lb/PFA-guide-online-version.pdf

[2] Noltemeyer Amity, AnthonG. James, Kevin Bush, Doris Bergen, Veronica Barrios & Jon Patton (2021) The Relationship between Deficiency Needs and Growth Needs: The Continuing Investigation of Maslow's Theory, Child & Youth Services, 42:1, 24-42, DOI: 10.1080/0145935X.2020.1818558.: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0145935X.2020.1818558

[3] https://online.king.edu/news/psychology-of-social-media/ September 19, 2019.

[4] Cybersecurity Tech Accord. (2020). Cybersecurity Awareness in the Commonwealth of Nations.https://cybertechaccord.org/newwhitepaper-cybersecurityawareness-in-the-com-monwealth-ofnations/.

[5] Liu, M., Xue, J., Zhao, N., Wang, X., Jiao, D., & Zhu, T. (2021). Using social media to Explore the Consequences of Domestic Violence on Mental Health. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(3-4), NP1965-1985NP. https://doi.org/10.1177/0886260518757756. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29441804/

[6] Arthur A. Raney, Amy L. Ai, Mary Oliver. (2022) Exploring the impact of media use on wellbeing following a natural disaster, Volume 7 - https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.967383.

[7] The Mental Health Effects of War: Backed by Science. (2022) https://healthcare.utah.edu/hmhi/news/2022/03/mental-health-effects-of-war-backed-science.

[8] Keipi, Teo & Näsi, Matti & Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka. (2016). Online Hate and Harmful Content:Cross-NationalPerspectives.10.4324/9781315628370.

https://www.researchgate.net/publication/311587458_Online_Hate_and_Harmful_Content_Cross-National_Perspectives

[9] Kardefelt Winther, Daniel; Stoilova, Mariya; Büchi, Moritz; Twesigye, Rogers; Smahel, David; Livingstone, Sonia; Bedrosová, Marie; Kvardová, Nikol (2023). Children's exposure to hate messages and violent images online, *Innocenti Research Report*, UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. https://www.unicef-irc.org/publications/1893-childrens-exposure-to-hate-messages-and-violent-images-online.html

[10] البدري، السجاد عبد الله (2021). التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب. مجلة التربية، س 50 ،202 - 259 - 298. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1261366

[11] Stoilova, Mariya; Livingstone, Sonia; Khazbak, Rana (2021). Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes, *Innocenti Discussion Papers* no. 2021-01, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

[12] Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. *Journal of Social Issues, 74*(2), 386–413. https://doi.org/10.1111/josi.12275.

[13] O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S., & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical child psychology and psychiatry*, *23*(4), 601–613. https://doi.org/10.1177/1359104518775154.

[14] Pe'er, A., & Slone, M. (2022). Media Exposure to Armed Conflict: Dispositional Optimism and Self-Mastery Moderate Distress and Post-Traumatic Symptoms among Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *19*(18), 11216. https://doi.org/10.3390/ijerph191811216.

[15] Näsi, M., Tanskanen, M., Kivivuori, J., Haara, P., & Reunanen, E. (2021). Crime News Consumption and Fear of Violence: The Role of Traditional Media, social media, and AlternativeInformation Sources. *Crime & Delinquency*, *67*(4), 574-600. https://doi.org/10.1177/0011128720922539.

[16] Felix, E. D., Janson, M., Fly, J., & Powers, J. (2022). Social-cognitive mediators of the relationship of media exposure to acute mass violence and distress among adolescents. *The American journal of orthopsychiatry*, *92*(1), 1–10. https://doi.org/10.1037/ort0000580.

[17] **Jose, Joel Mathew & Thomas, Finny & Ca, Ashith &. j, Sreedevi. (2021). WAR-RELATED NEWS AND IMPACT ON MENTAL HEALTH: A REVIEW. 9. d195- d197 https://www.researchgate.net/publication/354946974_WAR-RELATED_NEWS_AND_IMPACT_ON_MENTAL_HEALTH_A_REVIEW.**

[18] Cantor, J. (2002). The psychological effects of media violence on children and adolescents. In *Colloquium on Television and Violence in Society, Montreal.* https://www.researchgate.net/publication/11440811_The_Effects_of_Media_Violence_on_Society

[19] Mouhatti, Saga & Rkhaila, Amine & Khadija, Ounine. (2023). Chapter 3 Main Manifestations of the Psychological and Behavioural Impacts of the COVID-19 Pandemic on Populations: A synthesisstudy.10.4018/978-1-6684-6496-0.ch003. https://www.researchgate.net/publication/368663234_Chapter_3_Main_Manifestations_of_the_Psychological_and_Behavioural_Impacts_of_the_COVID-19_Pandemic_on_Populations_A_synthesis_study

[20] جلال. أشرف. (2016) أثر الصور الإعلامية للحروب والنزاعات في المنطقة العربية على إدراك الأمن النفسي والاجتماعي للطفل والمرأة العربية. دراسة ميدانية مقارنة على الأسر السورية والعراقية واليمنية والفلسطينية المؤتمر الدوليّ السنوي الثاني حول البحوث والسياسات الأسريّة "تأثير الحروب والصراعات على الأُسَر العربيّة "17 - 18 أكتوبر

[21] https://www.unicef.org/ukraine/media/5736/file/UNICEF_schoolsENG2.pdf.

[22] https://www.eionet.europa.eu/gemet/ar/concept/13324.

[23] الكريمين أيمن. (2021). أساسيات في علم الشرطة، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان ص278.

[24] Krejcie, R., and Morgan, D., (1970) Determining sample size for research activities, educational and psychological Measurement, 30, 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

[25] دليل العاملين، مرجع سابق، ص3

انماط الهيمنة الدماغية السائدة لدى الطلبة المتلعثمين ونظرائهم من الطلبة غير المتلعثمين (دراسة مقارنة)

د. يحيى حسين عثمان القطاونة*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/6م تاريخ قبول البحث: 2024/3/31م

الملخص

هدَفت الدّراسةُ إلى الكشف عن أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم من غير المتلعثمين، تكونت عينية الدّراسة من مجموعتين من الطّلبة في الفئة العمرية من (9- 12) سنة، ضمت المجموعة الأولى (30) طالبا وطالبة من المتلعثمين، وضمت المجموعة الثّانية (70) طالبا وطالبة من غير المتلعثمين، استخدمت الدّراسة مقياس الهيمنة الدّماغية من إعداد الباحث، اتبعت الدّراسة المَنهجٌ الوَصفي، وقد أظهرت النتائجُ أنّ الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين هو النّمط الأيمن بمجموع درجات بلغت (18)، وبنسبة (0.60)، يليه النّمط الأيسر بمجموع درجات بلغت (7)، وبنسبة (0.223)، وجاء النّمط التّكاملي بالمرتبة الأخيرة بمجموع درجات بلغت (5)، وبنسبة (0.116) . كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين هو النّمط التّكاملي، بمجموع درجات بلغت (46) وبنسبة (0.657)، يليه النّمط الأيسر بمجموع درجات بلغت (18) وبنسبة (0.257)، وجاء النّمط الأيمن بالمرتبة الأخيرة، بمجموع درجات بلغت (6) وبنسبة (0.085)، وأظهرت نتائجُ الدّراسةِ وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha = 0.01$) في أنماط الهيمنة الدّماغية بين تكرارات درجات أنماط الهيمنة الدّماغية الثّلاث (الأيسر، التّكاملي، الأيمن) لدى الطّلبة المتلعثمين، لصالح النّمط الأيمن، وأظهرت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في أنماط الهيمنة الدّماغية تعزى للجنس (ذكور، إناث)، وقد أوصت الدّراسة، ضرورة حثّ المعلمينَ والإخصائيين الاهتمام بأنماط السّيطرة الدّماغية لدى الأطفال المتلعثمين، ومراعاة النّمط المفضل لهم، عند تعليمهم باستخدام استراتيجيات متعددة، ووسائل متنوعة لتنشيط عمل نصفي الدّماغ أثناء معالجة المعلومات وتجهيزها.

الكلمات المفتاحيّة: الهيمنة الدّماغية - الطّلبة المتلعثمين - الطّلبة غير المتلعثمين.

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

Patterns of Cerebral Dominance Prevailing among Students Who Stutter and Their Non-Stuttering Counterparts: A comparative Study

Abstract

The study aimed to reveal the prevailing patterns of cerebral dominance among students who stutter and their non-stuttering counterparts. The sample of the study consisted of two groups of students in the age group of 9-12 years. The first group included 30 male and female stutterers, and the second group included 70 male and female students who did not stutter. The study used a cerebral dominance scale prepared by the researcher. The study followed a descriptive approach. The results of the study showed that the dominant cerebral dominance among students who stutter is the right pattern, with a total score of 18, and a percentage of 0.60. It was followed by the left pattern with a total score of 7, and a percentage of 0.223. The integrative pattern came in the bottom with a total score of 5, and a rate of 0.116. The results of the study also showed that the dominant cerebral dominance among non-stuttering students is the integrative pattern, with a total score of 46 and a percentage of 0.657, followed by the left pattern with a total score of 18 and a percentage of 0.257, and the right pattern came in last rank, with a total score of 6 and a percentage of 0.085. The results of the study also showed that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.01$ in the patterns of brain dominance between the repetitions of the scores of the three patterns of brain dominance (right, left, and integrative) among students who stutter, in favor of the right-handed type. The results of the study also showed that there are no statistically significant differences in the patterns of cerebral dominance due to the variable of gender (males, females). The study recommended the need to urge teachers and specialists to pay attention to the patterns of cerebral dominance in children who stutter and to consider their preferred style, when teaching them using multiple strategies and various means to activate the work of both hemispheres of the brain while processing information.

Keywords: Cerebral Dominance; Stutterers; Non-Stutterers

المقدمة:

تُعد عملية التّواصل من أعقد العمليات التي يقوم بها الفرد وأهمها، من حيث الأساليب والبنى التّركيبية وطريقة الاستخدام، لاعتمادها بشكل أساسي على مراحل نمائيّة متعاقبة وقدرات مختلفة (العقلية، والنفسية والاجتماعية، واللغوية) وكذلك على سلامة أعضائه الجسميّة والحسيّة، ويستخدم الأفراد عمليات التّواصل بطرق وأساليب مختلفة، ويعد الكلام من أهم الطّرق المستخدمة في التّواصل، فمن خلال الكلام يستطيع الفرد التّفاعل والتواصل مع الآخرين، وبناءَ علاقاتٍ اجتماعية معهم، بما يمتلكه من استعدادات وقدرات تمكنه من إتقان إصدار الأصوات والكلمات بطريقة سليمة وفاعلية، وتختلف قدرات الأطفال في إصدارهم للكلام والتحكم فيه من طفل إلى آخر، باختلاف العديد من العوامل كسلامة أعضاؤه الجسمية، والظروف البيئيّة والنّفسية المحيطة بالفرد، كالظروف الأسرية ونمط التّنشئة الأسرية والمناخ المدرسي والبيئة التي يعيش فيها، (العلي، 2020) .

يعاني فئة من الأطفال من خلل أو اضطراب في إنتاج الكلام واستخدامه في التّواصل، تكون ناتجة من عدة عوامل منها ما يتعلق بالعوامل العضوية، كخلل في أحد الأجهزة الرّئيسة المسؤولة عن الكلام؛ كالجهاز التّنفسي أو الجهاز العصبي أو الجهاز الصّوتي أو غيرها من الأجهزة، منها ما يعود لعوامل بيئية ونفسية كالظُروف الأُسرية أو المدرسة، أو مجموعة الخبرات والظروف التي تعرض لها الفرد في المراحل الحياتيّة السّابقة، ونتيجة لهذه العوامل والظروف فقد يتأخر لدى البعض بداية ظهور الكلام، أو خروجه بشكل مشوّه، أو خلل في عملية انسيابه الكلمات وتدفقها، فقد يتلكأ في الكلام، أو وقفات في الكلام، أو تكرارات، أو إطالة نطق الأصوات، أو السّرعة الزّائدة في الكلام، مما يؤدي إلى خلل في عملية التواصل، وصعوبة في استخدام الكلمات في التعبير، ينتج عنه خلل في إيصال فحوى الرسالة وسؤ فهمها من قبل الآخرين، مما ينعكس ذلك سلباً على شخصية الفرد وخصائصه النفسية، وظهور العديد من الاضطرابات النّفسية، كالارتباك أو القلق أو العجز والدونية، ونتيجةً لما تعكسه هذه المشاعر من آثار سلبيّة على الفرد المتلعثم ، تجعله يتجنب الحديث مع الآخرين، والتفاعل مع زملائهم سواء في المدرسة أو خارجها، خوفا من السّخرية والاستهزاء من قبل زملائهم والآخرين (الزريقات، 2018). ويعد التلعثم احد أشكال الإضرابات الكلامية في الطفولةِ، يصاب به الصغار والكبار إلا أن هناك نسبة كبيرة منهم يتشافى مع بلوغهم السادسة من العمر بصورة طبيعية، أما إذا استمر هذا الإضطراب لدى البعض فإنّهم بحاجة إلى تدخلات علاجية وبرامج تدريبية، ويعد التلعثم من أبرز اضطرابات

الطلاقة الكلامية في الطفولة انتشارا وتأثيرا لدى الأطفال وخاصة في السّنوات الثّلاث الأولى من عمر المدرسة، التي تعد مرحلة مهمة من مراحل حياة الطّفل المؤثرة في تكوين شخصية الفرد المستقبلية ، فهي بمثابة مرحلة تطور لجميع مجالات الطفل وقدراته وخصائصه المختلفة (Chersters et al, (2018).

يختلف الأفراد في فيما بينهم في العديدِ من القدرات والسمات المختلفة، كان من بينها القدرات الكلاميّة ولتأثير تلك القدرات وانعكاساتها المباشرة على خصائص الفرد في مجالاته المختلفة، فقد شغل هذا الموضوع العديد من الباحثين والمختصين في مجال التّربية وعلم النّفس، للوقوف على أسباب تنوع تلك القدرات وتميزها لدى البعض وانخفاضها لدى البعض الآخر، ساهم ذلك في تنوع الدّراسات وتعددها في المجالات المختلفة، وكان من بين القدرات المتفاوتة التي لها تأثير مباشر على تواصل الفرد وتفاعله الاجتماعي هي القدرات الكلاميّة، فنجد أن البعض يتمتع بقدرات كلاميّة عالية، في حين نجد البعض الآخر يعاني من خلل أو اضطراب في القدرات الكلاميّة، سواء في إنتاجها أو انسيابها أو تدفقها، ولما يترتب على اضطرابات الطّلاقة الكلاميّة من آثار سلبيّة على جوانب الفرد المختلفة، فقد تمّ الاهتمام بهذا الاضطراب ودراسته في مجالاته المتعددة للتعرف على العوامل المؤدية لهذا الخلل وطرق الوقاية منه وعلاجه، وكان من أميز تلك الاهتمامات، هي تلك التي حاولت تفسير طريقة المعالجة الدّماغية للكلام، وأجزاء الدّماغ المسؤولة عن تلك المعالجة ونمط المعالجة، إذ إنّ الدّماغ البشري يعد المحرك الرّئيسي والمسؤول عن كافة أنشطة الجسم (المعرفيّة والسلوكيّة والعاطفيّة والحركيّة) التي تصدر عن الأنسان البشري في مواقفه المختلفة (Blomgring et al ,2023). وقد أجريت العديد من الدّراسات والبحوث العلمية لتحديد نشاط الدّماغ أثناء معالجة المعلومات أثناء الكلام ونمط الهيمنةُ الدّماغية السّائدة لدى المتلعثمين، حيث اتبعت الدّراسات السّابقة منهجين رئيسين، ركز المنهج الأول على التّصوير الإشعاعي، كتصوير الرّنين المغناطيسي، أو اختبار الصّوديوم، في حين ركز المنهج الثّاني على استخدام مقاييس نفسية مثل اختبار مكارثي، واختبار تورنس، واختبار هيرمان لتحديد الهيمنة الدّماغية (حمود، 2015). وكانت نتائج هذه الدّراسات متباينة ولم يتم التّوصل إلى معلومات دقيقة وثابتة لكي تعمم على كلّ الحالات، حيث لا زالت المعلومات فيه ضعيفة بالرغم من الإنتاج العلمي الوفير في هذا المجال، فلا زال هذا الموضوع يكتنفه بعض الغموض والمعلومات الدّقيقة حول معرفة طريقة معالجة الدّماغ للمثيرات الحسيّة (حافظ، 2008). ومع

ذلك فقد أجريت العديد من الدّراسات والبحوث للتعرف على وظائف الدّماغ والمهمات التي يقوم بها كل منطقة فيه، وكان أغلب اهتمام تلك الدّراسات التّركيز على وظائف الدّماغ لدى الأفراد البالغين، وفي هذه الحالة فإنّ تحليل أو تفسير النّتائج التي تدل على طريقة المعالجة الدّماغية قد تكون غير دقيقة كون أن الدّماغ البشري لدى البالغين قد تأثر باستجابات الآخرين وردود أفعالهم، مما جعلهم يبتكرون مهارات أو أنشطة تعويضيّة يستخدمونها في معالجة المعلومات للتغلب على الخلل الوظيفي في نمط السّيطرة الدّماغية، ولأهمية اضطرابات الطّلاقة الكلاميّة وتأثيراتها السّلبيّة المباشرة على العديد من جوانب الفرد الشّخصية، ومن هنا فقد أتت هذه الدّراسة للإجابة عن التّساؤل الرّئيس الآتي: ما نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم من غير المتلعثمين؟

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

يعد الكلام وسيلة من وسائِل التّواصل المهمة التي يستخدمها الأفراد فيما بينهم، وتعد وسيلة يستطيع من خلالها الفرد الذي يمتلك الاستعداد والقدرة على إنتاج الكلام واستخدامه، التأثير في مشاعر الآخرين وأفكارهم المختلفة، ويزداد هذه التّأثير أهمية وفاعلية عندما يمتاز إنتاج الكلمات طلاقة كلاميّة وانسيابا في تدفقها، في حين يعاني بعض الأفراد من خلل وتشوهات في إصدار الأصوات والمقاطع الكلاميّة، يتخللها شذوذ في إنتاج الأصوات بصورة صحيحة، مما يتسببُ في حدوثِ خلل في عملية التحدث وإيصال فحوى الرّسالة ومضمونها، الأمر الذي يترك أثرا سلبيا على العديدِ من الجوانب الشخصية للفرد، وعلى مستوى تفاعلاته مع الآخرين، وعزوفه عن مشاركتهم الاجتماعية والتفاعل معهم (الزريقات، 2018). ويعد ذوو اضطرابات الطلاقة في الكلام أحد مظاهر اضطرابات الطّلاقة الكلاميّة، ومن أكثرها انتشارا لدى الأطفال وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من عمر المدرسه، ولأهمية هذه المرحلة وما تعكسه من آثار مهمة على مستقبل الفرد، كونها تعد مرحلة مهمة وحساسة ومن المراحل المؤثرة في حياة الطّفل المستقبلية، لاعتمادها في تكوين العديد من جوانبه الشّخصية، فهي بمثابة مرحلة نمو ونماء لجميع القدرات التي يمتاز بها الفرد في حياته المستقبلية، وللوقوف على مشكلة ذوي اضطرابات الطلاقة وجوانبها المختلفة، للتعرف على أسبابها وأعراضها وتأثيراتها المختلفة، فقد فسرت العديد من النّظريات أسباب ذوي اضطرابات الطلاقة والعوامل المؤدية له وكان من أميزِ تلك النّظريات، هي نظرية السّيادة الدّماغية والتي فسرت أن ذوي اضطرابات الطلاقة قد يكون ناتجاً عن خلل في وظائفِ الدّماغ، واضطراباً في نمط المعالجة الدّماغية، وتحديد وظائف الدّماغ

والمناطق المسؤولة عن المُعالجات اللغوية أثناء الكلام، وتحديد نمط الهيمنة الدّماغية السائِدة في معالجة وتجيز المعلومات أثناء إنتاج الكلام (حمودة، 2015). وأجريت العديد من الدّراسات للوقوف على طريقة عمل نصفي الدّماغ في تجهيز المعلومات ومعالجتها أثناء إنتاج الكلام لدى المتلعثمين وغير المتلعثمين، ومقارنة النّشاط في نِصفي الدّماغ بين المتلعثمين وغير المتلعثمين، والجهة السّائدة في عملية المعالجة والتجهيز لدى الفئتين، كدراسة بلومغرين وآخرين (Blomgring et al ,2023)، ودراسة برايمشن (Primassin,2019) ودراسة روجر وآخرين (Roger et al ,2012)، ودراسة وبيل وآخرين (Beel at al., 2012)، و دراسة جنك وستيمتز jancke & (Steinmetz, 2004)، وقد أشارت نتائج تلك الدّراسات إلى وجود اختلافات في وظائف الدّماغ بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في نمط المعالجة الدّماغية، وخاصة في القشرة الدّماغية في المناطق المسؤولة عن معالجة المعلومات اللغوية أثناء الكلام . وبينت دراسات أخرى إلى أن اضطرابات الكلام لدى الطّلبة المتلعثمين، قد تكون ناتجة عن الفشل في هيمنةِ أحد نصفي الدّماغ في معالجة المعلومات أثناء الكلام، كدراسة كل من جاو (Chow ,2023)، ودراسة هالج وآخرين (et Halag al, 2016)، ودراسة بلومغرين (Blomgrin et al.,2023)، ودراسة روجر (Roger et al.,2012)، ودراسة (سليمان، 2002). كما وأكدت دراسة سالمين وأخرين (2000) ، أن المتلعثمين لديهم خلل في عمل المناطق الأمامية للجهة اليسرى من الدّماغ، وأن هنالك زيادة في نشاطِ البوتامين الأيسر في المناطق الأمامية الثّلاث المرتبطة بالكلام، قد تكون لها علاقة بحدوث التّلعثم، وأن هنالك اختلالات وظيفية في عمل الدّماغ ، والهيمنة الدّماغية في المناطق المسؤولة عن استقبال وإنتاج الكلام لدى المتلعثمين، ومع ذلك فقد ركزت أغلب تلك الدّراسات على وظائف الدّماغ لدى الأفراد البالغين، وفي هذه الحالة فإنّ تحليل أو تفسير النّتائج التي توضح طريقة المعالجة الدّماغية، قد تكون غير دقيقة كون أن الدّماغ البشري لدى البالغين قد تأثر باستجابات الآخرين نتيجة للخبرات المتلاحقة التي تعرض لها، مما يجعلهم يبتكُرون مهارات أو أنشطة تعويضية يستخدمونها في معالجة المعلومات للتغلب على جوانب الخلل في نمطِ السّيطرةِ الدّماغية، ولأهمية ذوي اضطرابات الطلاقة وانتشارها الواسع بين طلبة المدراس في مرحلة مهمة من حياة الطّفل، وما تعكسه من تأثيرات سلبيّة على جوانب الطّفل المتعددة التي قد تلازمه طوال فترة حياته المستقبلية، ولأهمية الدّماغ البشري ونمط السّيطرة الدّماغية في التّحكم بعملية إنتاج الكلام لدى الأفراد، وتفسير الكثير من النّظرياتِ بدور الهيمنة الدّماغية في اضطرابات

التّلعثم، ولندرة الدّراسات العربية التي تناولت جوانب الهيمنة الدّماغية لدى الطّلبة ذوي اضطرابات التّلعثم، فقد جاءت هذه الدّراسة في محاولة للإجابة عن التّساؤل الرّئيس: هل تختلف أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة بين الطّلبة المُتلعثمين ونُظرائهم من العاديينِ، ويتفرع من هذا السّؤال الأسئلةَ الفرعية التّالية:

ما نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين؟

ما نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة تعزى إلى نوع الطّلبة (متلعثم، غير متلعثم)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في نمط السّيطرة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين تعزى للجنس؟

أهداف الدّراسة:

تتحدد الدّراسة بالأهداف الآتية:

-التعرف على نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين.

-التعرف على نمطِ الهيمنةِ الدماغية السائدة لدى غيرِ المتلعثمين

-التعرف على الفروق في أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة بين الطّلبة المتلعثمين والطلبة غير المتلعثمين.

-التعرف على الفروق في أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين تعزى للجنس.

أهميةُ الدّراسة:

تمثلت أهمية الدّراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية :

تقديم إطار نظري حول الهيمنة الدّماغية السائدة لدى الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين

تقدم الدّراسة مزيدا من المعلومات حول العلاقة بين نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة واضطرابات ذوي اضطرابات الطلاقة.

تعد الدّراسة الحالية من الدّراسات العربية القليلة التي تناولت أنماط الهيمنة الدّماغية وعلاقتها بذوي اضطرابات الطلاقة.

الأهمية التطبيقة:

تقدم الدّراسة أداة قياس جيدة يمكن الاستفادة منها في تحديد أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة

الاستفادة من نتائج الدّراسة من قبل الأخصائيين والمعلمين في اضطرابات الكلام في التّركيز على أنماط التّعلم لدى الطلبة المتلعثمين من خلال استخدام استرتيجيات مختلفة لتعليمهم.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اضطرابات الطلاقة الكلامية:

عرف الدّليل التّشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النّفسية DSM-5 ***Diagnostic*** ***and Statistical Manual of Mental Disorders*** edition:، أن اضطرابات الطلاقة الكلامية "بأنه اضطراب في الطّلاقة الطّبيعية للكلام، والتشكيل الزّمني، والإطالة بشكل غير مناسب، تظهر على شكل إطالات في نطق الكلمات والأصوات، أو على شكل تكرارات، أو وقفات أثناء الكلام " (APA, 2013).

وعرف الدّليل التّشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النّفسية DSM-5 أن التلعثم يعد أحد اضطرابات الطلاقة الكلامية في الطفولة يمتاز بتكرارات في الصوت أو المقطع أو توقفات أثناء الكلام أو إطالة في الأصوات او الكلمات (ASMIV,2013,P307) ، ويعرّف إجرائيا المتلعثم بأنه الطّالب الذي يعاني من اضطرابات في الكلام على شكل تكرارات أو إطالات في الأصوات والمقاطع أو توقفات أثناء الكلام دون مبرر ومشخص من قبل الجهات الرّسمية ويخضع لجلسات علاجية في مراكز خاصة وعيادات تقدم خدمات علاجية لهم.

أنماط الهيمنة الدّماغية:

عرف أبو قورة (2021) الهيمنة الدّماغية "بأنها سيطرة أحد جانبي الدّماغ (الأيسر أو الأيمن) بالعمليات المعرفية ومعالجة المعلومات الحسية، وأنماط التّفكير وميل الفرد لاستخدام أحد جانبي الدّماغ أكثر من الآخر" ويعرف إجرائيا: بأنه النّمط المفضل لدى الطفل الذي يستدل عليه من خلال تطبيق مقياس السّيطرة الدّماغية المستخدم في الدّراسة.

حدود الدّراسة:

تمثلت حدود الدّراسة فيما يأتي:

الحدود المكانية: المراكز والمدارس الابتدائية في لواء الجامعة (مدرسة المنهل، المدرسة الرّيادية، قسم السّمع والنطق الجامعة الأردنية، مركز الجيلاني للنطق، مركز حكاياتي وكلماتي للنطق).

الحدود الزّمانية: تمّ تطبيق الدّراسة خلال الفصل الثّاني للعام الدّراسي 2022 /2023م

الحدود البشرية: الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين في المراكز والمدارس التي تقدم خدمات عالعلاج النطقي في عمان.

الإطار النّظري والدراسات السابقة:

يتعلم الطّفل الكلام واللغة منذ الطّفولة المبكرة، حيث تمر في مراحل نمائية متعاقبة ومتسلسلة، وتصبح اللغة قابلة للاستخدام عند استثارتها وتوجيهها وتعزيزها من قبل الأسرة والآخرين، ويسير النّمو اللغوي لدى جميع الأطفال في جميع مجتمعاتهم المختلفة بنفس نمط المراحل النّمائية، بغض النّظر عن اختلاف بيئاتهم ومجتمعاتهم، وتعتمد سرعة ومدة ونجاح اكتساب هذه المراحل على العديد من المتغيرات منها ما يتعلق بخصائص الفرد الشّخصية وقدراته واستعداداته وسلامة أعضائه الجسمية، ومنها ما يتعلق بالظروف والخبرات البيئية التي يمرون بها، فنجد فروقات في فترة اكتساب هذه المهارات ونجاحها من فرد إلى آخر بناء على تلك المتغيرات، ويعد الكلام من أبرز وسائل التّعبير النّفسي والاتصال الاجتماعي بين الفرد والآخرين، فهو يعد بمثابة نشاط حركيٍّ تشترك فيه العديد من الأجهزة والأعصاب والعضلات لإنتاج الكلام واستخدامه، فمن خلال استخدام الرّموز والمقاطع الصّوتية وانسياب تدفق الكلام بسلاسة وعدم حدوث توقفات او تكرارات في لفظ الأصوات أو المقاطع إلا عند الحاجة لأخذ النّفس أو الرّاحة أو للضرورة (العزالى، 2018) .

اضطراب التلعثم (Stuttering):

يعد اضطراب التلعثم احد أشكال اضطرابات الطلاقة الكلامية في الطفولة حيث ظهرت اضطرابات الطلاقة الكلامية منذ العصور القديمة، ويرجع أول ظهور لها إلى العصور المصرية القديمة، وكان الاعتقاد السّائد آنذاك أنّ أسباب ذوي اضطرابات الطلاقة يعود إلى خلل في أحد أعضاء الجسم المسؤولة عن الكلام، فقد أعزى أبو أبقراط وأرسطو، أنّ أسباب ذوي اضطرابات الطلاقة تعود إلى ضعف في عضلات اللسان وصلابته، وفي عدم قدرة الطّفل على التّحكم باللسان، ومع التّقدم العلمي وزيادة الاهتمام بهذا الاضطراب، أجريت العديد من الدّراسات والبحوث للوقوف على أسباب الطلاقة الكلامية وقد توصلت تلك الدّراسات بأنه لا يوجد سبب

واحد محدد للإصابة بالتلعثم، إذ إنّ هناك عوامل عديدة تساهم في ظهور التّلعثم، منها ما يعود لعوامل عضوية كالإصابة في أحد الأجهزة المسؤولة عن الكلام، كالجهاز التّنفسي أو الجهاز العصبي أو جهاز النّطق أو الجهاز الصّوتي، أو في طريقة معالجة الدّماغ للمعلومات الدّاخلة والخارجة منه، أو لنمط الهيمنة الدّماغية، ومنها ما يعود للظروف البيئية المختلفة المحيطة بالطفل سواء كانت الأسرية أو المدرسية أو غيرها من الظّروف المختلفة (حسانين، 2019) .

ويرى الزّريقات (2018) أن ذوي اضطرابات التلعثم يعد من اضطرابات الكلام المعقدة، التي تعكس أثاراً سلبيّة على العديد من جوانب الفرد النّفسية، كالقلق والإحباط وضعف التّكيف النّفسي والاجتماعي، ولتنوع أعراض هذا الاضطراب فقد استخدمت مصطلحات عدة للإشارة إلى المتلعثمين الكلاميّة، كالتلعثم، واللجلجة، والتّمتمة، والتّلعثم، والفأفأة. وبيّن علماء النّطق واللغة أن هنالك فروقات بين هذه المسميات، فهنالك مثلا فروقات بسيطة بين ذوي اضطرابات الطلاقة والفأفأة، إلا أن هنالك صفات مشتركة بينهم وهو ترديد أصوات التّاء والفاء، وخاصة إذا أتت في بداية الكلمة، فالتمتمة تأتي على صورة ترديد في صوت التّاء، علما بأن مخرج صوت التّاء هو التّقاء مقدمة اللسان مع الثّنايا العلوية، فمن خلال احتباس الهواء في هذه النّقطة يخرج الصّوت بشكل انفجاري عند انفراج اللسان عن الثّنايا العلوية، فمثلا عندما يريد الطّفل أن ينطق كلمة (تلفزيون) فإنّه ينطقها على شكل ترديد (التتتتتتتلفزيون)، وقد يعود السّبب في هذا الخلل في ضعف عضلات اللسان وعدم استطاعت هذه العضلات التّحكم باللسان وأخذ الوضعيات المختلفة المسؤولة عن تشكيل الصّوت وخروجه من مخرجه السّليم، أما الفأفأة فهي التّرديد في نطق صوت الفاء، حيث يعد صوت الفاء من الأصوات المهموسة التي تخرج عند التّقاء الثّنايا العلوية من الأسنان مع الشّفة السّفلية، فمثلا عندما يريد الطّفل نطق كلمة (فلفل) ينطقها على شكل (ففففلفل) وقد يعود السّبب في هذا الخلل إلى ما يعانيه الطّفل من اضطراب نفسي أو خجل أو ارتعاش، أما ذوو اضطرابات الطلاقة فيأتي أيضًا على شكل التّرديد في صوت التّاء وخاصة إذا أتى في بداية الكلمة ويرتبط ذوي اضطرابات الطلاقة بصوت التّاء لما يمتاز فيه هذا الصّوت من خصائص وصفات فيزيائية وصوتية فهو أيضًا من الأصوات المهموسة التي لا تتحرك فيه الأحبال الصّوتية وتخرج عند التّقاء مقدمة اللسان مع الثّنايا العلوية ويحدث خلالها احتباسا كاملا لمجرى النّفس وعند انفراجها يخرج الصّوت (الكناني، وآخرون، 2020).

مفهوم اضطرابات الطلاقة الكلامية:

أشارت القوافية (2020) إلى أن مفهوم اضطرابات الطلاقة الكلاميّة يضم مجموعة من الأشكال منها اللجلجة، والعقلة، والرتة، واللعثمة، والتاتاة، والتلعثم، وغيرها من المسميات وكان مصطلح التلعثم من أكثر المسميات التي لاقت رواجاً لدى المختصين سابقاً، وقد أطلق على هذا الاضطراب مصطلحان هما (Stammering) و (Stuttering) والمصطلحان يشيران إلى حالة الإطالة، أو التّكرار، أو التّوقف، أو عدم انسياب وتسلسل الكلمات، حيث استخدم الأمريكان مصطلح (Stuttering) في حين استخدم البريطانيون مصطلح (Stammering)، إلاّ أن الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية في الإصدار الخامس قد عدل هذه المسميات إلى مسمى واحد وهو اضطرابات الطلاقة.

وقد عرّف الدّليل التّشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النّفسية الإصدار الخامس (***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** edition: *DSM-5-TR*) " اضطرابات الطلاقة بأنها اضطراب في الطّلاقة الطّبيعية والتتابع الزّمني للكلام يمتاز بالتكرارات، أو الإطالة للأصوات والمقاطع اللغوية، أو التّوقفات أثناء الكلام ، مما يعوق عملية تواصل الفرد مع الآخرين"(American, Psychiatric Association 2022) .

وعرّفت منظمة الصّحة العالمية [World health Organization (WHO)] ذوي اضطرابات الطلاقة "بأنه اضطراب يصيب تدفق الكلام مع علم الفرد التّام بما سيقوله، لكنه غير قادر على قوله، بسبب تكرارات غير إرادية، أو توقفات، أو إطالات، أو عدم القدرة على إنتاج الكلام -ICD (5,2018).

كما عرف العلي ذوي اضطرابات الطلاقة (2020) " بأنه اضطراب في الكلام يمتاز بالتوقف بالكلام أو الإطالة أو التّكرار في الأصوات أو المقاطع أو الكلمات يصاحبها تشنجات في عضلات الوجه ".

وعرفه بلومغرين (Blomgrin et al.,2023) "بأنه صعوبة في لفظ الكلمات وخاصة الصّوت الأول من الكلمة الأولى في الجملة، وتأتي على صورة إطالة في نطق الصّوت أو المقطع أو تكرارات أو توقف في لفظ الكلمات".

واشار الدّليل التّشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النّفسية الإصدار الخامس (***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** edition:) المعدل أن التلعثم هو احد الاضطرابات الكلامية في الطفولة يصاب فيه الصغار والكبار في مرحلة ما دون

السادسة من العمر يتشافى معظمهم من هذ الاضطراب مع العمر دون تدخلات علاجية (يوسف، 2020).

مراحل ظهورذوي اضطر ابات الطلاقة:

بالرغم من أنّ ذوي اضطرابات الطلاقة يحدث في أي عمر للطفل، إلا أنّ أكثر نسبة انتشار يحدث في مرحلة ما قبل المدرسة، ويطلق عليها ذوو اضطرابات الطلاقة التّطورية وتظهر في السّنوات الأولى من عمر الطّفل في عمر (2- 5) سنوات. وتمر أعراض ذوي اضطرابات الطلاقة لدى معظم الأطفال بشكل تدريجي بأربعة مراحل متداخلة ومتسلسلة كما يلي:

المرحلة الأولى: تظهر في عمر (2 - 6) سنوات حيث تمتاز هذه المرحلة بأنّ ذوي اضطرابات الطلاقة يظهر في أوقات محددة، ويرافق هذه الحالة شعور الطّفل بالقلق والحرج وبعض تشنجات بالوجه، وأكثر أعراض هذا النّوع من ذوي اضطرابات الطلاقة تكرارات في الأصوات والمقاطع اللغوية، ولا يكون الطّفل في هذه المرحلة مدركا بأنه يعاني من التّلعثم.

المرحلة الثّانية: تظهر في عمر (6 -8) سنوات وفي هذه المرحلة تزداد شدة التّلعثم، وأكثر ما تظهر في لفظ الطّفل للأسماء والأفعال، ويبدأ فيها الإحساس بالمشكلة وتزدادُ معها الأعراض المصاحبة للتشنجات والقلق وتجنب الحديث نوعا ما (البلاوي، 2013).

المرحلة الثّالثة: تظهر في عمر (8 - 14) سنة وتمتاز هذه المرحلة بأن شدة ذوي اضطرابات الطلاقة تزداد ظهورها بشكل أكثر في مواقف محددة مثل عند التّحدث مع أشخاص مهمين، أو التّحدث مع مجموعة، أو التّحدث مع أشخاص جدد.

المرحلة الرّابعة: تظهر في عمر أكبر من (14) سنة وفي هذه المرحلة فإنّ ذوي اضطرابات الطلاقة يصل إلى ذروتها، وتزداد معاناة المتأتئ من القلق والخوف والتوتر أثناء الحديث، فيتجنب الحديث مع الآخرين، خشية الوقوع في ذوي اضطرابات الطلاقة كما يضطر إلى استبدال بعض الكلمات التي تزيد فيها ظهور ذوي اضطرابات الطلاقة وكذلك المراوغة في استخدام الكلمات (الشافعي، 2020). ويرى (الشخص، 2013) أن اضطرابات الطلاقة تمر بعدة مراحل، حيث تمتاز كل مرحلة بأنها أصعب وأشد تأثيرا من سابقتها كما يلي:

مرحلة ما قبل المدرسة: يعاني أغلب الأطفال في هذه المرحلة من المتلعثمين الكلامية وتبلغ ذروة هذا الاضطراب في السنة الرابعة من عمر الطفل، ويطلق عليه بالمتلعثمين الارتقائية ويصاب طفل من بين عشرين طفل بهذا الاضطراب دون سن الخامسة، وتظهر أعراضه على شكل ترديد

في الأصوات أو المقاطع أو الكلمات، وتمتاز هذه المرحلة بأنها من أبسط مراحل ذوي اضطرابات الطلاقة فقد تكون عرضيّة قد تختفي مع تقدم الطّفل في العمر دون علاج، أو قد تستمر لفترات أطول حسب شدتها، ومن أهم أسباب ذوي اضطرابات الطلاقة في هذه المرحلة الضّغوطات التي يعانيها الطّفل من الأهل والآخرين في بداية تعلمه الكلام.

مرحلة المدرسة: أنّ الطّفل الذي لم يتعافَ من المرحلة الأولى ويستمر لديه ذوو اضطرابات الطلاقة وتتطور بشكل أكبر ويصبح ذوو اضطرابات الطلاقة مزمنا، فيواجه صعوبات في إنتاج الكلام، وخاصة لفظ الصّفات والأفعال ويشعر أنّه متأتئ في الكلام مما يسبب له ضغوطات نفسية وحالة من التّوتر وحرج من الآخرين يجعله يتجنب الحديث مع الآخرين.

كما حدد الزّريقات (2018) أنواع ذوي اضطرابات الطلاقة هي:

- التّداخل: وفي هذه الحالة فإنّ الطّفل يقوم بإضافة صوت أو مقطع أو كلمة للجملة لم تكن موجودة.

مثال: أحمد (ها) ذهب إلى السّوق.

- الحيرة أو التّردد: توقف عن النّطق لمدة ثوان بسيطة وتوتر في ملامح الوجه ثم النّطق بالكلمة.

- ترديد الكلمات: وهي أن يقوم الفرد المصاب بترديد كلمات في الجملة.

مثال: ما، ما، بدي آكل.

- الكلمة غير المنتهية: وهي أن يلفظ المصاب الجملة فيها كلمة غير منتهية.

مثال: بدي أشتري بس ليت.

- ترديد شبه جملة: وهو قيام الفرد المصاب بترديد كلمتين أو أكثر في الجملة.

مثال: بدي اشرب، بدي أشرب، بدي أشرب شاي.

-التوقف عن الكلام: وهو توقف المصاب عن اللفظ في بداية نطق الكلمة الأولى، وتكون مصاحبة للتوتر وشحوب في الوجه.

مثال: ما اسمك وقف ..... أحمد.

- المراجعة: وهو تغيير في نطق الجملة أو شبه الجملة أو خلل في معنى الرّسالة.

مثال: بدي، هاه، هو، يلعب معنا.

- الإطالة: هو مد الصّوت وإطالته بشكل غير طبيعي.

مثال: ما صفك / خاااااااااااامس.

يعد الجهاز العصبي من أهم الأجهزة التي تسيطر على سلوكيات الفرد وإحساساته المسؤولة عن نشاط كل عضو من أعضاء جسم الإنسان، حيث يتكون الجهاز العصبي من مجموعة من الأجزاء المختلفة، كان من أهمها الجهاز العصبي المركزي، الذي يضم كلاً من: الدّماغ البشري، الحبل الشّوكي، ومن الجهاز العصبي الطّرفي (عناقرة، 2021) .ويعد الدماغ البشري من أهم أجزاء الجهاز العصبي، ومع ذلك فإنّه لم يحظَ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين والمختصين وذلك باعتباره من أجزاء الجسم غير المهمة ومن الأعضاء الغامضة التي من الصّعب التّعرف على أجزائه ووظائفه، إلا أنه ومع بداية القرن الخامس عشر بدأت الدّراسات والبحوث تتزايد حول الاهتمام بالدماغ البشري، وقد توصلت تلك الدّراسات إلى نتائج مهمة بأن الدّماغ البشري يعد من أهم الأعضاء في جسم الإنسان المسؤولة عن جميع إدراكات وإحساسات الفرد وتسيطر عليها، وهو مركز الجهاز العصبي الذي يتحكم بجميع الأنشطة والعمليات المعرفية للفرد، كما أنّ الدّماغ هو وسيط الإدراك والتركيز الذّهني، وإيصال العقل بالجسم، أي المسؤول عن ربط الجسم العقلي بالجسم المادي (الرابغي، 2015).

وتنوعت المسميات التي أطلقت على مفهوم الهيمنة الدّماغية، بناء على تعدد وتنوع الأطر المرجعية التي فسرت السّيطرة الدّماغية، فقد استخدم زينهو سيرن (Zenhau Sern) مصطلح التّعلم المعقد والذاكرة وطريقة التّفكير كمصطلح مرادف للسيطرة الدّماغية، واستخدم كلمان (Kulman) العمليات الدّماغية، مصطلحا بديلا عن السّيطرة الدّماغية، ويرجع مصطلح الهيمنة الدّماغية إلى عالم الأعصاب جاكسون (Jackson) الذي أشار إلى سيادة أحد جانبي الدّماغ لدى الفرد، وأطلق عليه فيما بعد الهيمنة الدّماغية أو السّيطرة الدّماغية، ويشير إلى سيطرة أحد نصفي الدّماغ لدى الفرد في التّعامل مع المعلومات الحسية الواردة ومعالجتها للمعلومات وتوجيه السّلوك بناء على تلك المعالجة، وأن أحد نصفي الدّماغ يسيطر على الوظائف المختلفة للجسم بصورة عكسية، أي أنّ نصف الدّماغ الأيسر يتحكم ويسيطر على وظائف الجسم الأيمن، وأن نصف الدّماغ الأيمن يتحكم في وظائف الجسم الأيسر (القاسم وآخرون ، 2023) .

وقد عرّف أبو قورة (2021) الهيمنة الدّماغية "بأنها سيطرة أحد جانبي الدّماغ (الأيسر أو الأيمن) بالعمليات المعرفية ومعالجة المعلومات الحسية، وأنماط التّفكير وميل الفرد لاستخدام أحد جانبي الدّماغ أكثر من الآخر".

كما عرفها تورنس والمنشور في حمودة (2021) "الهيمنة الدّماغية بأنها ميل الفرد إلى استخدام أحد نصفي الدّماغ الأيسر أو الأيمن بقدر أكبر من الآخر أو كليهما معا بالتساوي".

وعرف تشرشل (Churchill,2020) "أن السّيطرة الدّماغية هي استخدام الفرد لأحد وظائف نصفي الدّماغ، الأيسر، أو الأيمن، أو كليهما معا في العمليات السّلوكية أو العقلية".

كما عرفها المحمدي (2017) "أن السّيطرة الدّماغية تشير إلى استخدام أحد نصفي الدّماغ أكثر من النّصف الآخر في العمليات العقلية والسلوكية".

وتشير السّيطرة الدّماغية لنصف الدماغ الأيمن إلى أن الفرد يفضل استخدام نصف الدماغ الأيمن من الدّماغ، الذي يختص على التّعامل بالمعلومات المتحركة البصرية، وتفسير المثيرات البصرية، والتركيز على استخدام اللغة غير اللفظية، والتعامل مع عدد من المعلومات في آن واحد بطريقة كلية، أما هيمنة نصف الدماغ الأيسر، فإنّ الدّماغ في معالجته للمدخلات الحسية يقوم بوظائف تحليل المدخلات إلى أجزاء صغيرة، ومعالجة المعلومات بطريقة تتبعية متسلسلة (تخطيط، تنظيم، تفضيل، اختيار) ويختص بمعالجة مدخلات اللغة اللفظية، أما النّمط التّكاملي فإنّ السّيادة الدّماغية لدى الفرد تكون للنمطين معا بالتساوي دون تفضيل أحدهما على الآخر (شاهين ورسلان، 2010). ويرى تنسون (Tensen,2000) أن الدّماغ البشري يقسم إلى قسمين وكل قسم فيه يقسم إلى أربعة فصوص هي الفص الصّدغي، والفص الجبهي، والفص القفوي والجداري، ولكل جزء فيه وظائف محددة يقوم بها تختلف عن وظائف الجزء الآخر، إلا أن هذه الأقسام تعمل معا بشكل تكاملي للقيام في العديد من المهام والأنشطة المختلفة، حيث يمتاز النّصف الأيسر من الدّماغ لدى أغلب الأفراد الأصحاء بالمهام اللغوية، وتتم معالجة المعلومات الحسية في هذا الجزء بطريقة جزئية تحليلية، ويختص الجانب الأيمن من الدّماغ بالذاكرة البصرية المكانية، وتتم معالجة المعلومات بهذا الجزء بطريقة شمولية كلية.

كما يؤكد إبراهيم (2016) أنّ النّصف الأيمن من الدّماغ هو المختص بمعالجة الأحرف العربية المتشابهة مثل (ب، ن، ج، خ، ر، ز) فهي تواجه صعوبات في التّعامل مع النّقاط الموجودة على الأحرف في الأماكن المختلفة، ولكن لا يمكن التّمييز بين هذه الأحرف إلا من خلال عمل نصف الدماغ الأيسر، أما في حال الأحرف غير المتشابهة فإنّ النّصف الأيسر هو من يقوم بمعالجة تلك الأحرف مباشرة دون تدخل الجانب الأيمن.

ويرى ساموبل (Samuel ,2008) أن هُنالك علاقة قوية بين سيطرة أحدِ جانبي الدّماغ واضطرابات اللغة والكلام، وأن هنالك خللا في عدم سيطرة أحد جانبي الدّماغ على اللغة والكلام

من شأنه أن يؤدي إلى اضطرابات في الطّلاقة الكلاميّة، وأن الخلل في عدم نضج اللغة والكلام وتأخرها لدى الطّفل قد يكون ناتجا عن عجز أحد جانبي الدّماغ في السّيطرة على جانب اللغة والكلام، في مرحلة الطّفولة المبكرة. وأشارت نتائج فوكس وأخرين (Fox at al,2000 (إلى وجود اختلافات في وظائف الدّماغ بين الأطفال المتأتين والعاديين، وأن هنالك خللا في نشاط الدّماغ والسيطرة الدّماغية لدى المتأتئين. وأكدت نتائج دراسة سالمين وأخرين (2000) أن هنالك خللا في عملِ المناطق الأمامية للجهةِ اليسرى من الدّماغِ ، وأن هنالك زيادة في نشاطِ البوتامين الأيسر والمناطق الأمامية الثّلاث والمنطقة الأمامية السّفلية المرتبطة بالتلعثم، كما أن هنالك اختلالات وظيفية في عمل الدّماغ والهيمنة الدّماغية في المناطق المسؤولة عن استقبال وإنتاج الكلام، حيث أن هُنالك تزايدًا في نشاط مناطق الكلام في النّصف الأيمن أكثر من النّصف الأيسر من الدّماغ وحول الفرق في نمط الهيمنة الدّماغية تعزى للجنس، فقد أشارت العديد من الدّراسات إلى أن هنالك اختلاف في الهيمنة الدّماغية بين الذّكور والإناث، حيثُ أنّ الهيمنة الدّماغية لدى الإناث تكون للنصف الأيسر، في حين أنّ الهيمنة الدّماغية للذكور تكون للنصف الأيمن (الطائي وخلف، 2019) .

أن للهيمنة الدّماغية دورا مهما في طريقة المعالجة، وفي نمط التّفكير والأحاسيس وفي حَل المشكلات، وقد ساهم التّقدم العلمي والتطور في مجال البحوث النّفسية والتربوية إلى حد كبير في دراسة عمل الأجهزة المختلفة والمؤثرة في عملية تعلم الطّلبة، وكان من أبرز تلك الأجهزة، الجهاز العصبي الذي يحتوي على العديد من الأجزاء من أهمها الدّماغ البشري، الذي لاقى اهتماما كبيرا لأهميته ودوره الأساسي في السّيطرة والتحكم في جميع الأنشطة الصّادرة عن الفرد، فقد تمّ الاهتمام بالدماغ البشري والعمليات العقلية التي تحدث فيه وطريقة عمل الدّماغ في التّعامل مع المدخلات والمخرجات المختلفة وطريقة تعلم الأفراد واكتسابهم للمعلومات المعرفية والخبرات من العالم الخارجي وطرق معالجة الدّماغ لتلك المعلومات أو الخبرات وتجهيزها لأحداث عملية التّعلم والعوامل المؤثرة في قدرة الفرد على التّعلم والقصور في إحداث عملية التّعلم (الرابغي، 2015).

ويعد عمل الدّماغ البشري من أعقدِ الأعضاء في الجسم، الذي يتكون من عدة مليارات من الخلايا والوصلات العصبية، تربطها مع ترليونات من الممراتِ والتشعبات في السّيالات العصبية، التي هي مسؤولة عن نقل وإيصال النّبضاتُ العصبية بين مراكز الدماغ وبسرعة هائلة ومعقدة، لذا يعد الدّماغ الجزء الأساسي والمهم الذي يتحكم في جميع أجهزة الجِسم لدى الفرد، والمسؤول

عن كافة النّشاطات الحيوية الإرادية واللاإرادية، كما وله دور مهم ورئيس في عملية التّعلم واكتساب الفرد للمعلومات المعرفية والتعامل معها، ويعتمد تعلم الأفراد للمعلومات المعرفية على العديد من العوامل ، كان من أهمها طريقة عمل الدّماغ أو نمط الدّماغ المسيطر لدى الفرد، وطريقة معالجة الدّماغ لتلك المعلومات والتعامل معها (إبراهيم، 2016). وهذا ما أكده زيتون (2015) على أنّ الرّكيزة الأساسية في عملية التّعلم تعتمد على طريقة معالجة الفرد للمعلومات، من حيث طريقة استقبال المعلومات وتجهيزها والتعامل معها وأسلوب الرّبط والتأويل والربط بين المثيرات الخارجية الواردة من البيئة الخارجية والخبرات الموجودة في الدّماغ وأسلوب المعالجة بين تلك المعلومات والمدخلات والمخرجات والربط بينهما.

وتختلف وظائف نصفي الدّماغ البشري الأيمن والأيسر عن بعضهم البعض، فيختصُ كل جانب منهما بوظائف محددة يمتاز بها عن الجانب الآخر، كما يختلف الأفراد في نمط الهيمنة الدّماغية التي تحدد العديد من الوظائف الحيوية، وقد تمَ تقسيمُ الهيمنة الدّماغية لدى الأفراد إلى ثلاثةِ أنماط هي:

النّمط الأيسر: ويمتاز أصحاب هذا النّمط بتفضيل التّعامل مع المدخلات اللغوية واللفظية، والتحليلية، والتحميصية، وحل المشكلات بطريقة منطقية ومحسوسة، وتفضيل التّعامل مع المشكلات واحدة واحدة، والتحكم بالجهة اليمنى من الجسم ويعتبر النّمط الشّائع لدى حوالي (85%) من الأفراد، ويطلق عليهم دماغ المفكرين (حمودة، 2015).

والنّمط الثّاني هو نمط السّيطرة الدّماغية الأيمن ويمتاز الأفراد في هذا النّمط بالتغيير وتفضيل الأعمال المرنة، كما يفضلون العمل مع الأشياء المحسوسة والحية وغير الرّوتينية، كما يمتازون بدقة المواعيد، والدقة في إنجاز المهمات في أوقاتها المحددة، والتعامل مع المدخلات غير اللفظية، والاستجابة بشكل أفضل للتعليمات المصورة والمتحركة غير الثّابتة، كما يمتلكون القدرة فى التّعاملِ مع مشكلات عدة في آن وأحد، والقدرة على إيجاد حلول وبدائل متنوعة لكل مشكلة، والتحكم بالجهة اليسرى من الجسم، وتشكل نسبتهم حوالي (8%) ويطلق عليهم الفنانين (السلمي، 2021) .

ويرى بركات (2005) أنّ الأفراد الذين يميلون إلى النّمط الأيمن يمتازون بالقدرة على معالجة المعلومات بشكل منطقي، والتفاعل مع بيئات محددة، ويبنون إدراكاتهم ومعارفهم على معلومات واضحة ودقيقة، كما يميلون إلى التّعامل مع المسائل الحسابية، واعتمادهم على العمل بنظام ثابت ومنظم، ولا يفضلون الانتقال من مهمة إلى أخرى إلا بعد انتهائهم من المهمة الأولى،

ويتصفون بالثبات في المبادئ والآراء والمواقف الثّابتة، والعمل في أماكن مريحة وخالية من الإزعاج.

أمّا النّمط الثّالث: فهو النّمط التّكاملي الذي يمتاز فيه أصحاب هذا النّمط أنّ المهمات تقوم بها نصفا الدّماغ دون سيطرة أحدهما على الآخر، ولا يكون لديهم سيطرة واضحة في جانب عن الآخر في معظم الوظائف، حيث تعمل نصفي الدّماغ مع بعضهما البعض بإنجاز العديد من الوظائف والمهمات بشكل تكاملي دون سيطرة أحدهما على الآخر، ويمتاز أفراد هذه الفئة بالخصائص والإمكانات الموجودة لدى أفراد النّمط الأيمن والأيسر معا، وتبلغ نسبة انتشارهم (06%) (الرقاد وجاد الله، 2015).

وكان لهيرمان (Harmann,1979) دور بارز في تقديم معلومات دقيقة ومهمة في مجال العلوم النّفسية والتربوية، فقد قام بدراسة الدّماغ البشري لدى الأفراد وطريقة عمله، وتوصل إلى أن السّيطرة الدّماغية اليسرى تكون لدى الغالبية العظمى من البشر، فهي المسؤولة عن التّحكم بالمهمات الإرادية لدى الأفراد كاللغة والكلام، وقد قسم الدّماغ إلى أربعة أجزاء رئيسية، يمتاز كل جزء منه بوظائف أدائية محددة كما يلي:

الجزء العلوي الأيمن: وصنف بالجزء الدّاخلي وأعطي الرّمز (A) وأطلق عليه التّفكير الدّاخلي، وأنّ الدّرجة التي يتحصل عليها الفرد تشير إلى تفضيله الأنشطة التي تركزعلى التّفكير الإبداعي، والتفكير الاستراتيجي، والنظرة الشّمولية، والتركيز على إدراك الكل، وعدم الاهتمام بالتفاصيل والجزئيات الدّقيقة، والإبداع في معالجة المواقف المختلفة.

الجزء السّفلي الأيمن: صنف بالجزء التّفاعلي، وأعطي الرّمز (C) وأطلق عليه التّفكير التّفاعلي، وأن الفرد في هذا النّمط يفضل الأنشطة التي تتعلق بالإحساس بالانفعالات والعواطف والمشاعر، وفهم لغة الجسد وتعابير الوجه والإيماءات، وتفضيل التّفاعل مع الآخرين بالطرق الحسية البصرية.

الجزء العلوي الأيسر: وتمّ وصفه بالجزء الخارجي، وأعطي الرّمز (A) وسمي بالتفكير الخارجي، وأن الفرد في هذا النّمط يفضل الأنشطة ذات المعلومات التي تستند إلى التّحليل والقدرة على القياس بصورة دقيقة، من خلال جمع المعلومات وتحليلها بدقة، وكذلك الاعتماد على حل المشكلات بالمنطق والمعقول وبالطرق العلمية، والقدرة على التّعامل مع المعلومات الإحصائية والأرقام والتحليل الإحصائي المالي واتخاذ القرارات.

الجزء السّفلي الأيسر: أعطي الرّمز (B) وصنف بالجزء الإجرائي، وسمي بنمط التّفكير الإجرائي، وفي هذا النّمط فإنّ الفرد يفضل الأنشطة المتسلسلة، والمخطط لها التي تقوم على التّخطيط، والتّنفيذ، والصّيانة، والتّرتيب، والنّظام . والانضباط، والسلامة العامة، ويعمل الجزء السّفلي الأيسر بنظام ثابت محدد ودقيق، ويعتمد على الخبراتِ السّابقة والتجارب في التّغلب على المشكلات، ويمتلكُ القدرة على تقديم مبادرات وإدارتها والإشراف عليها وتطويرها وإدارة الوقت (نوفل، 2007).

ثانيا: الدّراسات السّابقة:

الدراسات العربية:

أظهرت نتائج دراسة إيمان (2022) التي هدفت إلى التّعرف على العلاقةِ بين أنماط السّيطرةً الدّماغية وصعوبات القراءة، حيث اشتملت عينة الدّراسة على (5) من طلبةِ الصّف الثّالث الأساسي، ممن يعانون من صعوبات القراءة، استخدمت الدّراسة مقياس الذّكاء المصور، واختبار صعوبات القراءة، وبعد تطبيق أدوات الدّراسة على العينة، دلت نتائج الدّراسة أن هنالك علاقة قوية بين سيطرة الجهة اليُسرى من الدّماغ لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة المتوسطة، كما دلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين سيطرة النّمط المتكامل (الأيسر والأيمن) وصعوبات القراءة البسيطة، كما أّن هنالك علاقة أيضًا بين سيطرة النّمط الأيمن وصعوبات القراءة الشدية، في حين كان النّمط التّكاملي المسيطر على الطّلبة ذوي صعوبات القراءة البسيطة.

وفي دراسة قامت بها يمينة (2022) وكانت تهدف إلى معرفة أنماط السّيطرة الدّماغية السائدةَ لدى الطّلبة المعاقين سمعيا في الأردن، حيث استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدّراسةِ مقياس السّيطرة الدّماغية، اشتملت الدّراسة على (70) طالباً من العاديين، و(50) طالبا من المعاقين سمعيا، أظهرت نتائج الدّراسة إلى أن النّمط السّائد لدى الطّلبة المعاقين سمعيا هو النّمط الأيسر، في حينِ دلت نتائج الدّراسة أنّ النّمط السّائد لدى الطّلبة العاديين هو النّمط التّكاملي، وأظهرت النّتائج بعدمِ وجود فروق في نمط السيطرة الدماغية تُعزى للجنس.

وأشارت دراسة حميد وآخرين (2021) التي كانت تهدَف إلى معرفة أنماط السّيطرة الدّماغية السّائدة لدى طلبة الصّف الثّالث الإعدادي في معالجة المعلومات اللغوية، حيث اشتملت الدّراسة على عينة قوامها (123) طالبا وطالبة في الصّف الثّالث الأساسي من مدارسِ محافظةِ

السّويس، تم استخدام كل من اختبار تورنس للسيطرة الدّماغية، ومقياس التّفكير الإيجابي ، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وقد استخلصت النتائج إلى هيمنة النّصف المتكامل من الدّماغ في معالجة المعلومات اللغوية، حيث كان النّمط المُتكامل السّائد لدى (68%) من أفراد العينة، وكان النّمط الأيسرالسائدُ لدى (27%) من الطّلبة، في حينِ احتل النّمط الأيمن في المرتبة الأخيرة وبنسبةِ (12%) من الطّلبة، مما يشير إلى أن النّمط المُتكامل هو السّائد لدى أغلبية الطّلبة في معالجة المعلومات.

وقامت السّيد بدراسة (2020) كان الهدف منها معرفة أنماط السّيطرة الدماغيةُ المهيمنة بين الطّلبة المعاقين سمعيا ونظرائهم من العاديين. تكونت عينة الدّراسة من (120) طالبا وطالبة من العاديين والمعاقين سمعيا في الفئة العمرية من (10 – 12) سنة، كان منهم (80) من العاديين، و(40) من المعاقين سمعيا، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ النّمط الدِماغي السّائد لدى المعاقين سمعيا هو الجانب الأيسر، في حين أنّ النّمط الدِماغي السّائد لدى العاديين هو النّمط التّكاملي، وأظهرت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة في النّمط السيطرة الدماغية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت المكاحلة (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط الهيمنة الدّماغية السائد عند الطّلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات (دراسة مقارنة)، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وسحبت عينة الدّراسة بالطريقة العشوائية من مجموعتين من الطّلبة، الأولى (107) طالبا وطالبة من العاديين في الصّفوف السّابع والثامن والتاسع، والثانية (87) طالبا وطالبةً من ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات في نفس الفئة العمرية. استخدمت الدّراسة مقياس أنماط السّيطرة الدّماغية من إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ نمط السّيطرة الدّماغية المهيمن لدى الطّلبة العاديين هو النّمط المتكامل، في حين كان النّمط المهيمن لدى طّلبة صعوبات تعلم الرّياضيات هو الأيمن، وقد أوصت الدّراسة ضرورة حث الطّلبة ذوي صعوبات تعلم الرّياضيات على التّركيز على جانبي الدّماغ في حل المسائل الرّياضية.

أشارت دراسة بن فليس (2013) التي هدفت إلى إيجاد الفروق في نمط المعالجة الدماغية بين الطلاب العاديينَ ونظرائهم من ذوي صعوبات الحساب والكتابة في المرحلة الأساسية، حيث اختيرت عينة الدّراسة بالطريقة القصدية من مجموعتين. ضَمت المجموعةَ الأولى (40) طالبا وطالبة من العاديين، والمَجموعة الثّانية (30) طالبا وطالبة من الطّلبة ذوي صعوبات تعلم

الحساب والكتابة. استخدمت الدّراسة لتحقيق أهدافها كل من المقابلة، والملاحظة، واختبار الذّكاء المصور، وبعد تطبيق أدوات الدّراسة أظهرت نتائج الدّراسة أن هنالك فروقات بين الطّلبة العادين، والطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب والكتابة في نمط المعالجة الدّماغية، حيث كان النّمط المسيطر لدى الطّلبة العاديين هو الجانب الأيسر، في حين كان النّمط المسيطر لدى طلبة صعوبات تعلم الحساب والكتابة هو الجانب الأيمن، وأن هنالك فروقا في نمط المعالجة الدّماغية، بين طلبة صعوبات التّعلم والعاديين في أنماط السّيطرة الدّماغية، كما أشارت الدّراسة إلى عدم وجود فروقات بين صعوبات التّعلم والعاديين في نمط السّيطرة تعزى للجنس.

وقامت أنغام وآخرون (2012) بدراسة هدفت إلى التّعرف على الاختلاف في معالجة المعلومات لدى الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم من غير المتلعثمين، تمّ استخدام الرّسام الكهربائي لتحديد نشاط الدّماغ، دلت النتائج على أن هنالك اختلافات في مستوى نشاط الجهة اليسرى واليمنى بين المتلعثمين والعاديين أثناء إنتاج الكلام، فقد كان نشاط دماغ الجهة اليسرى لدى المتلعثمين أضعف من الجهة اليمنى، وأنهم يعتمدون على الجهة اليمنى في معالجة المعلومات، في حين كان نشاط الدّماغ أثناء الكلام لدى العاديين أقوى في الجهة اليسرى، وكانت الجهة اليسرى هي السّائدة لدى العاديين، في حين كانت الجهة السّائدة لدى المتلعثمين اليمنى.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة جاو (Chow ,2023) إلى التّعرف على الفروق في نشاط نصفي الدّماغ في معالجة المعلومات أثناء إنتاج الكلام لدى الأطفال المتلعثمين ونظرائهم من العاديين، تَكونت عينة الدّراسة من مجموعتين من الأطفال، ضمت المَجموعة الأولى (22) طفلا وطفلة من المتلعثمين، في حين ضمت المَجموعة الثّانية (18) طفلا وطفلة من غير المتلعثمين في الفئة العمرية من (5 – 12) سنة، ومن خلال تتبع إشارات الرّنين المغناطيسي لنشاط نصفي الدّماغ أثناء إنتاج الكلام، أظهرت نتائجُ الدّراسة إلى أن هنالك ضعفا واضحا في نشاط النّصف الأيسر من الدّماغ في معالجة المعلومات، وخاصة في منطقة البطامة، ومنطقة المهاد مقارنة مع النّصف الأيمن من الدّماغ الذي كان أنشط من الأيسر، في حين كان نصفا الدّماغ نشيطينِ وبشكل متوازن لدى الأطفال غير المتلعثمينَ، كما دلت نتائج الدّراسة، إلى أن هنالك فروقًا في نشاط الدّماغ أثناء إنتاج الكلام بين المتلعثمين وغير المتلعثمين لصالح غير المتلعثمين، حيث أن نصف الدّماغ الأيمن كان أنشط من باقي الأنماط لدى المتلعثمين، في حين كان نصفا الدّماغ لدى الأطفال غير المتلعثمين نشيطينِ وبشكل متساو في كلا النّصفين .

وأجرى بلومغرين (Blomgring et al ,2023) دراسة هدفت إلى التّعرف على النّشاط الدّماغي لدى الأطفال المتأتئين والعاديين أثناء عملية إنتاج الكلام، وقد ضمت عينة الدّراسة على 22 طفلا من الأطفال المتأتئين، و12 طفلا من العاديين في الفئة العمرية من (5-12) ومن خلال التّصوير الطّبقي وتصوير عمل نشاط الدّماغ لدى أفراد عينة الدّراسة، فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ نشاط الدّماغ في منطقة الجهة اليسرى والمسؤولة عن اللغة والكلام لدى المتأتين كان منخفضا وأنّ نشاط الجهة اليمنى أعلى، وأن الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتأتئين كانت الجهة اليمنى، كما أظهرت النّتائج أن نشاط الدّماغ في معالجة الكلام واللغة لدى الطّلبة العاديين كان أنشط في الجهة اليسرى من الدّماغ عن اليمنى، وأن الهيمنة الدّماغية لدى العاديين كانت الجهة اليسرى.

وفي دراسة قام بها هالج ميلو وآخرون (Halag-Milo et al, 2016) وهدفت إلى التّعرف على نمط المعالجة الدّماغية أثناء الكلام لدى المتلعثمين وغير المتلعثمين، تكونت عينة الدّراسة من فئتين من الأفراد ضمت الفئة الأولى (11) فردا من المتلعثمين متوسط أعمارهم (30) سنة، كان منهم (8) ذكور و(3) إناث، وضمت الفئة الثّانية (25) فردا من غير المتلعثمين، من نفس الفئة العمرية، منهم (22) ذكرًا ، و(3إناث)، ومن خلال تصوير الرنين المغناطيسي تمّ مراقبة نشاط الدّماغ في معالجة المعلومات أثناء الكلام لدى الفئتين، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هنالك اختلافات كبيرة بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في نشاط الدّماغ في النّصفين الكرويين لصالح غير المتلعثمين، كما دلت نتائج الدّراسة إلى أنّ نشاط الدّماغ للأفراد المتلعثمين أثناء الكلام ضعيف وخاصة في النّصف الأيسر من الدّماغ، وأن النّمط السّائد لدى المتلعثمين هو النّمط الأيمن، في حين كان نشاط الدّماغ أثناء الكلام في النّصفين الكرويين نشيطا، وكانت السّيطرة الدّماغية لدى غير المتلعثمين هو النّمط التّكاملي، في حين كان النمط الّسائد لدى المُتلعثين هو الأيمن.

وقام روجر وآخرون (Roger et al ,2012) بدراسة هدفت إلى التّعرف على الاختلافات في نشاط الدّماغ بين الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم العاديينَ، حيث تكونت عينة الدّراسة من (18) طالبا وطالبة من العاديينَ و(12) من الطّلبة المتلعثمين، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تصوير نشاط الدّماغ أثناء الكلام بالرنينِ المغناطِيسي، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هنالك فروقات في نشاط الدّماغ بين المتلعثمين والعاديين في المعالجة أثناء إنتاج الكلام، حيث دلت النّتائج أن نشاط الدّماغ لدى المتلعثمين أثناء إنتاج الكلام ضعيف وخاصة في الجهة اليسرى من الدّماغ، في حين

كان نشاط الدّماغ أقوى لدى العاديين، وأظهَرت النتائجُ أن الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى المتلعثمين كانت الجهة اليمني من الدّماغ، وكانت الهيمنة السّائدة لدى العاديين هي التّكاملي.

كما عمل سيو إيون تشانغ وآخرون (Soo -Eun Chang et al,2013) دراسة هدفت إلى التّعرف على مراحل تطور ذوي اضطرابات الطلاقة لدى الأطفال والكبار المتلعثمين ومقارنتهم مع غير المتلعثمين، حيث أشارت الدّراسة إلى أن نسبة انتشار ذوي اضطرابات الطلاقة لدى الأطفال تقدر ب (5%) لدى الأطفال، يتعافى منهم حوالي (70%) مع التّقدم بالعمر دون علاج، ولدى دراسة المعالجة الدّماغية التي يقوم بها الدّماغ لدى الأفراد المتلعثمين وغير المتلعثمين من الأطفال والبالغين، تمّ تصوير مغناطيسي لمعرفة عمل الدّماغ ونمط المعالجة الدّماغية، وقد دلت نتائج الدّراسة إلى أن هنالك فروقًا بين الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين، في نشاط أجزاء الدماغ، حيث تبين وجود ضعف في نشاط النّصف الأيسر من الدّماغ لدى الأطفال المتلعثمين، وهذا يعود إلى النّقص في المادة البيضاء في الجهة اليسرى من الدّماغ وخاصة أسفل الحنجرة لدى الأطفال المتلعثمين، ونقص في حجم المادة الرّمادية في الجهة اليسرى من دماغ الأطفال المتلعثمين، وعدم تناسق عمل نصفي الدّماغ الأيسر والأيمن لدى المتلعثمين في معالجة المعلومات اللفظية أثناء الكلام، كما دلت النّتائج أن مستوى نشاط النّصف الأيسر من الدّماغ في معالجة المعلومات لدى غير المتلعثمين كان مرتفعاً.

التعليق على الدراسات السّابقه:

بعد تناول الدراسات السّابقه العربية والأجنبية ذات العلاقة بهذه الدراسة، فقد توصل الباحث إلى أوجه التّوافق والاختلاف بين تلك الدّراسات وأهم ما تمتاز به هذه الدّراسات، فقد توافقت مع أغلب الدّراسات السّابقة من حيث الأدوات المستخدمة، والمنهجية المتبعة، والمتغيرات التي تناولتها، وعينة الدّراسة، فقد استخدمت بعض الدّراسات السّابقة أدوات كمية مسحيّة لتحديد أنماط السّيطرة الدّماغية لدى الأفراد في معالجة المعلومات أثناء الكلام، كمقياس السّيطرة الدّماغية، ونمط المعالجة الدّماغية، ونشاط الدّماغ في نصفي الدّماغ، في حين اتبعت بعض الدّراسات على عملية تصوير الدّماغ بواسطة الأشعة المقطعية لتحديد نشاط الدّماغ أثناء الكلام، والجهة المسيطرة من الدّماغ في معالجة المعلومات، كما اتبعت معظم هذه الدّراسات المنهج الوصفي، والوصفي الارتباطي، أما بخصوص عينة الدّراسة فقد تناولت الدّراسات السّابقة فئات عمرية مختلفة، كالمرحلة الجامعية، ومرحلة المدرسة، في حين تناولت هذه الدّراسة مرحلة الطّفولة المبكرة، كما واتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السّابقة في

العديد من النّتائج سواء بصورة جزئية أو كلية، واختلفت مع دراسات أخرى سواء في الأدوات المستخدمة أو المجتمع، أو في بعض النّتائج، وكان من أبرز الدّراسات السّابقة التي اتفقت مع هذه الدّراسة مع دراسة (إيمان، 2022)، ودراسة (حميد وآخرين، 2021)، ودراسة (المكاحلة، 2017) ودراسة تشانغ وتشو (Chang & Zhu، 2013)، ودراسة (الدين، 2008)، في حين اختلفت مع دراسة جاو (Chow, 2023)، ودراسة (عياد، 2020)، ودراسة (مايكل وآخرون، 2003)، ودراسة (روجر، 2012)، ودراسة بوسان (Busan, 2016)، وقد تميزت هذه الدّراسة، عن العديد من الدّراسات السّابقة في تناولها مرحلة عمرية مهمة وحاسمة من حياة الفرد المستقبلية والتي تتكون فيها جميع جوانبه الشّخصية وهي المرحلة الأولى من حياة المدرسة مرحلة الطفولة ، وتميزت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة وخاصة العربية منها في تناولها موضوعا مهما يؤرق الأسر والمربين في مرحلة عمرية مهمة زاد انتشاره في المرحلة الأخيرة، تعود أسبابه إلى عوامل مختلفة ومتباينة وهم الطّلبة المتلعثمونَ.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدّراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته الدّراسة الحالية وتحقيق أهداف الدّراسة.

مجتمع الدّراسة: تكون مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين في المرحلة العمرية من (9- 12) سنة في المدارس الحكومية والخاصة التّابعة لمديرية تربية لواء الجامعة ومراكز النّطق في العاصمة عمان.

عينة الدّراسة : تكونت عينة الدّراسة من مجموعتين من الطّلبة، بلغ قوامها (100) طالب وطالبة، في الفئة العمرية من (9 -12)، ضمت المجموعة الأولى (30) طالبا وطالبة ممن يعانون من اضطرابات التّلعثم، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة، من قسم السّمع والنطق/ الجامعة الأردنية، ومركز جيلاني للنطق، ومركز هبة لتقويم النّطق، ومركز حكاياتي وكلماتي، في الفئة العمرية (9- 12) سنة، حيث روعي في اختيارهم استبعاد أي حالة تعاني من أي نوع من الإعاقات سوى التّلعثم، كما وضمت المجموعة الثّانية (70) طالبا وطالبة من غير المتلعثمين من نفس الفئة العمرية اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطّلبة العاديين من المدارس التّابعة لمديرية تربية لواء الجامعة، (المدرسة الرّيادية، مدرسة المنهل، مدرسة ضاحية الرّشيد، مدرسة الجامعة الأردنية، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة.

جدول (1)

يوضح توزيع افراد عينة الدّراسة حسب متغير نوع الطّالب (متلعثم .غير متلعثم) والجسن

الجنس الطلبة	ذكور		إناث		العدد	النسبة
المتلعثمين	18	%18	12	%12	30	%30
غير المتلعثمين	42	%42	28	%28	70	%70
المجموع	60	%60	40	%40	100	%100

أداة الدّراسة: استخدمت الدراسة مقياس الهيمنة الدماغية:

وصف مقياس الهمينة الدماغية في صورته الأولية.

بعد الرّجوع إلى الدّراسات السّابقة والإطار النّظري ذات الصّلة بالدراسة الحالي (كدراسة جوابير والبدري، 2023)، ودراسة (الهلالات، 2022)، و(عبدالستار، 2022) (Diane,2020)، ودراسة (عبد الحق، 2015)، ودراسة (العتوم، 2006)، والاطلاع على بعض مقاييس الهيمنة الدّماغية، قام الباحث بأعداد أداة الدّراسة بصورته الأولية مقياس نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة، التي تضمن من جزئين، ضم الجزء الأول المعلومات الدّيموغرافية المتعلقة بأفراد عينة الدّراسة العمر، الجنس، المدرسة، الصّف، درجة الذّكاء، في حين ضم الجزء الثّاني مجموعة من الفقرات التي تقيس الهيمنة الدّماغية، وقد تكون المقياس في صورته ألأولية من (38) فقرة تقيس الهيمنة الدّماغية.

الخصائص السّيكومترية لمقياس الهيمنة الدّماغية:

الصّدق: تمّ التّحقق من دلالات صدق مقياس الهيمنة الدّماغية بالطرق الآتية:

أولا: صدق المحتوى: (Content Validity):

تم عرض المقياس في صورته الأولية المكون من (38) فقرة على (10) من المختصين في مجال التّربية الخاصة واضطرابات الكلام واللغة، لأخذ آرائهم حول مدى سلامة المقياس، من حيث مدى سلامة الصّياغة اللغوية، ومدى تمثيل الفقرة للمقياس وقياسها للصفة المراد قياسها، وصلاحية المقياس لقياس السّمة المراد قياسها ومناسبتها للفئة العمرية، وقد تعامل الباحث مع ملاحظات المحكمين، بحيث تمّ اعتمادُ الفقرة التي حازت على نسبة اتفاق المحكمين (80%) فأكثر، وحذف أو تعديل الفقرةَ التي حازت على أقلَ من ذلك، حيث تمّ حذف (4) فقرات، وتعديل صياغة (3) فقرات.

ثانيا: صدق البناء: (Construct Validity)

للتحقق من الصّدق البنائي للمقياس تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسط كل درجة في المقياس مع الدّرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (1) يبين النّتائج.

جدول (2) معامل الارتباط بيرسون بين متوسط كل درجة في المقياس مع الدّرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.763**	13	.605**	25	.396**
2	.712**	14	.505**	26	.891**
3	.440**	15	.631*	27	.638**
4	.659**	16	.474**	28	.709**
5	.707**	17	.575**	29	.693**
6	.859**	18	.878**	30	.737**
7	.761**	19	.683**	31	.548**
8	.279**	20	.610**	32	.613**
9	.424**	21	.675**	33	.861**
10	.722**	22	.519**	34	.314**
11	.567**	23	.712**		
12	.814**	24	.672**		

**دال عند مستوى0.01 =α

يلاحظ من الجدول السّابق أن جميع معاملات ارتباط الفقرات باستخدام معامل ارتباط بيرسون كانت موجبة ودالة إحصائيا مما يدل على وجود الصّدق البنائي للمقياس.

الثبات:

تم التّأكد من دلالات الثّبات بطريقتين هما:

أ-ثبات الاتساق الدّاخلي:

تم التّحقق من ثبات مقياس الهيمنة الدّماغية بطريقة الاتساق الدّاخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ قوامها (40) طالبا وطالبة من المتلعثمين وغير المتلعثمين، وقد بلغ معامل ثبات المقياس على معامل الفا كرونباخ (0.934) لدى الطّلبة أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدجة ثبات عالية ويصلح لاستخدامه في الدّراسة الحالية.

ب-طريقة الاختباروإعادة الاختبار(Test -Retest):

حيث تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (30) طالبا وطالبة من المتلعثمين من مجتمع الدّراسة، من خارج عينتها، وبعد مضي أسبوعين من التّطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة وتمّ حساب معامل الثّبات بين التّطبيقين حيثُ بلغَ معامل الثبات (0.908)، والجدول رقم (3) يوضح معامل الثّبات بالطريقتين.

جدول (3) يوضح معاملات الثّبات بطريقة كرونباخ الفا وطريقة الاختباروإعادة الاحتبار

دلالات ثبات المقياس	معامل كرونباخ الفا	0.934
	الاختباروإعادة الاختبار	0.908

دالة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05)

يتضح من جدول (3) أن معاملات ثبات المقياس بمعادلة الفا كرونباخ بلغت (0.934) كما بلغت بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.908) وهذا يشير إلى أن مقياس الهيمنة الدّماغية المستخدم في الدّراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الثّبات تمكنه من استخدامه في هذه الدّراسة.

وصف المقايس بصورته النّهائية:

الصورة النّهائية من المقياس تكونت من (34) فقرة تقيس نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى أفراد عينة الدّراسة المتلعثمين وغير المتلعثمين في الفئة العمرية من (9 -12)، حيث تمّ توزيع بدائل الإجابات على فقرات المقياس (بنعم) أم (لا) توضع أمام كل عبارة من عبارات مقياس الهيمنة الدّماغية، حيث كانت تشير الإجابة (نعم) إلى نمط الهيمنة السّائدة الأيسر وخصص لها (17) فقرة، وتعطى الإجابة لها بدرجتان، في حين تشير الإجابة (لا) إلى النّمط المهيمن الأيمن وخصص لها أيضًا (17) فقرة، وتعطى الإجابة لها بدرجة واحدة.

طريقة تصحيح أنماط السّيطرة الدّماغ:

للحكم على أنماط السّيطرة الدّماغية الشّائعة تمّ اعتماد الخطوات التّالية:

تم احتساب مركز الفئة من خلالِ المعادلةِ التالية: الحد الأدنى للدرجة على المقياس +الحد الأعلى للدرجة على المقياس مقسوما على(2) ويساوي (70+35/ 2) أي (2/105) ويساوي (52.5) وهذا يعني أي القيمة التي يحصل عليها الطّالب أدنى من(52.5) يشير إلى النّمط الأيمن، وأي قيمة يحصل عليها الطّالب أعلى من(52.5) هذا يشير إلى النّمط الأيسر وبهذه الطّريقة لا يتم الجزم أو الحكم على النّمط المتكامل وللحكم على النّمط المتكامل تمّ الاعتماد على المدى الرّبعي

وذلك بقسمة المجموع الكلي (105)على (5) والناتج ويصبح النّاتج (21) وليكون متوسط الصّيغة الرّياضية لثلاث الفئات (أيسر، متكامل، أيمن) تمّ جمع الرّبعين الأول والثاني (21+21) ويساوي (42) فإذا قلت علامة المستجيب عن هذه القيمة فيكون من النّمط السّائد الأيمن، أما الفئة المتكاملة تكون العلامة ما بين (43- 63)، أما النّمط السّائد الأيسر فتكون العلامة أكثر من (63).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التّالية:

تم استخراج التّكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الهيمنة الدّماغية.

والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومربع كاي، واستخدام اختبار كرونباخ الفا ومعامل ارتباط بيرسون للتأكد من دلالا ت الصّدق والثبات.

نتائج الدّراسة:

السؤال الأول: ما أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة عند الطّلبة المتلعثمين؟

للإجابة عن هذا السّؤال، فقد تمّ ايجاد تكرارات درجات الطّلبة المتلعثمين، والنسب المئوية، ومربع كاي، حسب أنماط الهيمنة الدّماغية الثّلاث (الأيمن، التّكاملي، الأيسر) التي تمّ إيجادها بالاعتماد على مقياس الهيمنة الدّماغية المستخدم في الدّراسة، والمكون من (34) فقرة، وكانت بدائل الإجابات على المقياس (2، 1)،

والجدول (4) يوضح النّتائج، مرتبة تنازليا حسب التّكرارات والنسب المئوية.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لدرجات الطّلبة المتلعثمين على مقياس الهيمنة الدّماغية

أنماط الهيمنة الدّماغية	العدد (30)	النسب المئوية	مربع كاي	مستوى الدّلالة
النمط الأيمن	18	0.60	9.800	0.007
النمط الأيسر	7	0.233		
النمط التّكاملي	5	0,166		
المجموع	30	%100		

يتضح من الجدول (4) أن الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين، جاء النّمط الأيمن، حيث بلغ مجموع تكرارات هذا النّمط (18) درجة، وبنسبة (0.60)، وجاء في المرتبة الأولى،

يليه النّمط الأيسر بجموع تكرارات (7) درجات، وبنسبة (0.233)، وجاء النّمط التّكاملي في المرحلة الأخيرة، بمجموع تكرارات (5) درجة، بنسبة (0.166)، وبهذه النّتيجة تكون الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين هو النّمط الدّماغي الأيمن.

السؤال الثّاني: ما نمط السّيطرة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين؟

للإجابة عن السّؤال الأول، فقد تمّ حساب تكرارات درجات الطّلبة غير المتلعثمين، والنسب المئوية، ومربع كاي، حسب أنماط الهيمنة الدّماغية الثّلاث، الأيمن، التّكاملي، الأيسر، التي تمّ قياسها بالاعتماد على مقياس الهيمنة الدّماغية المستخدم في الدّراسة، المكون من (34) فقرة، وكانت بدائل الإجابات على المقياس (2، 1) وقد تمّ ترتيب الدّرجات مرتبة تنازليا حسب التّكرارات، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) التّكرارات والنسب المئوية لدرجات الطّلبة غير المتلعثمين على مقياس الهيمنة الدّماغية

أنماط الهيمنة الدّماغية	العدد (70)	النسب المئوية	مربع كاي	مستوى الدّلالة
النمط التّكاملي	46	0.657	36.114	0.0000
النمط الأيسر	18	0.257		
النمط الأيمن	6	0,085		
المجموع	70	%100		

يبين الجدول (5) أن الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين، كانت النّمط المتكامل، حيث بلغ مجموع تكرارات هذا النّمط (46) درجة، وبنسبة (0.657)، وجاء في المرتبة الأولى، يليه النّمط الأيسر بجموع تكرارات، (18) درجة، وبنسبة (0.257)، كما جاء النّمط الأيمن في المرحلة الأخيرة، بمجموع تكرارات (6) درجة، وبنسبة (0.085)، وبهذه النّتيجة تكون الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين هو النّمط الدّماغي التّكاملي. وهذه النّتيجة تشير إلى أن الطّلبة غير المتلعثمين يستخدمون نصفي الدّماغ بالتساوي، وأن الدّماغ يكون نشيطا في نصفي الدّماغ أثناء معالجة المعلومات وتجهيزها.

السؤال الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين والطلبة غير المتلعثمين؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، فقد تمّ استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين على أنماط السّيطرة الدّماغية، كما تمّ استخدام

اختبار (T-test) للعينات المستقلة، للتأكد من وجود الفروق الدّالة إحصائيا بين الفئتين من الطّلبة والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأداء الطّلبة غير المتلعثمين والمتلعثمين على أنماط السّيطرة الدّماغية

فئة الطّلبة	عدد الطلبة	الاوساط الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
غير متلعثمين	70	57.31	4.03	29.010	0.000
متلعثمين	30	35.73	0.69		

يلاحظ من الجدول السّابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى المتلعثمين، وغير المتلعثمين واستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (29.010)، بمستوى دلالة يساوي (0.000)، وقد كان الفرق لصالح الطّلبة غير المتلعثمي ن، حيث كان متوسطهم الحسابي الأعلى، فقد بلغ (57.31)، مقارنة مع المتوسط الحساب للطلبة المتلعثمين والبالغ (35.73).

السؤال الرّابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α=0.05) في أنماط السّيطرة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة المتلعثمين والطلبة غير المتلعثمين تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين في أنماط السّيطرة الدّماغية تعزى للجنس، كما تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للتأكد من أن الفروق دالة إحصائيا بين الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين تبعا للجنس وجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطّلبة غير المتلعثمين والمتلعثمين على أنماط السّيطرة الدّماغية وقيمة (ت) للفروق بينهما تبعا للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
ذكور	42	51.55	10.43	0.571	0.569
إناث	58	50.33	10.61		

يلاحظ من جدول (5) عدم وجود فرق دالة إحصائياً في أنماط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى المتلعثمين وغير المتلعثمين تبعا للجنس، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (0.571)، بمستوى دلالة يساوي (0.569)، وتعد هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدّلالة (0.05)، مما يدل إلى عدم وجود فروق دالة بين الذّكور والإناث في أنماط الهيمنة الدّماغية.

مناقشة النّتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة ذوي اضطرابات الطلاقة؟

أشارت نتائجُ الدّراسة إلى أن أنماط الهيمنة الدّماغية السّائد لدى الطّلبة المتلعثمين كان النّمط الأيمن، حيث احتل النّمط الأيمن بالمرتبة الأولى، بمجموع تكرارات بلغت (20) درجة، وبنسبة (0.66)، وهذا يشير إلى تفضيل الطّلبة ذوي اضطراب ذوي اضطرابات الطلاقة إلى استخدام النّصف الأيمن من الدّماغ أكثر من الأنماط الأخرى في تجهيز ومعالجة المعلومات، مما يشير ذلك إلى أن الطلبة المتلعثمين يعانون ضعفاً في التكامل في نشاط الدماغ وخاصة في الجهة اليسرى من الدماغ وهي الجهة المسؤلة عن معالجة المعلومات اللفظية والكلام، وهذا يدل على أن هناك خللا في طريقة عمل الدماغ في معالجته للمعلومات اللفظية أثناء حديث الطفل ذوي اضطراب الطلاقة، إذ إنّ إصدارالكلام تشترك فيه عمل مناطق متعددة في الدماغ تم إنتاجه بشكل صحيح يحتاج إلى أحد الأسباب المؤدية إلى ذوي اضطرابات الطلاقة، وتكون نتيجة هذه الدّراسة قد اتفقت مع أغلب الدّراسات السّابقة، التي أشارت نتائجها إلى أن الطّلبة المتلعثمين يعتمدون على النّصف الأيمن من الدّماغ في معالجة المعلومات، وأن نصف الدماغ الأيمن أنشط من باقي الأنماط الأخرى، كدراسة جاو (Chow ,2023) ودراسة برامشن (Primassin ,2019)، ودراسة هالج ميلو وآخرين (Halag-Milo et al, 2016)، ودراسة (أنغام وآخرين، 2012)، ودراسة روجر وآخرين (Roger et al ,2012)، ودراسة تشانغ وزو (Chang, & Zhu ,2013)، واتفقت أيضًا نتائج الدّراسة الحالية، مع نتائج الكثير من نتائج الدّراسات السّابقة، التي استهدفت فئات أخرى من فئات التّربية الخاصة، كفئة صعوبات القراءة، التي دلت نتائج تلك الدّراسات إلى أن الطّلبة ذوي صعوبات القراءة يفضلون استخدام النّصف الأيمن من الدّماغ، وأن الهيمنة الدّماغية لدى ذوي صعوبات القراءة هو النّمط الأيمن كدراسة (إيمان ، 2012) وبهذه النّتيجة تكون نتيجة الدّراسة الحالية متفقة مع أغلب الدّراسات التي أظهرت نتائجها أن هناك خللا في نمط الهيمنة الدماغية السائدة لدى الأفراد الذين يعانون من الاضطربات الكلامية، وأن نشاط النصف الأيسر من الدماغ لدى المتلعثمين كان ضعيف ، وحيث أن معالجة المعلومات تعتمد على نشاط النصف الأيسر من الدماغ وتفضيليه على الأنماط الأخرى في التعامل مع المعلومات اللفظية وتجهيزها، فإنّ الدماغ سيكون غير قادر على التعامل مع تلك المعلومات ويواجه صعوبة في تجهيزها، فقد يكون السبب في عدم قدرة الطفل من استخدام الكلمات وتوظيفها في التحدث

مع الآخرين بطريقة سليمة، وهذا ما أشارت إليه نظريات السّيادة الدّماغية، التي فسرت أن اضطرابات ذوي اضطرابات الطلاقة قد يعود إلى الخلل في نمط السّيطرة الدّماغية، وسيادة النّصف الأيمن من الدّماغ، بدلا من النّصف الأيسر أو التّكاملي، كون أن الدّماغ البشري يعد الجزء الأهم والرئيس والمسؤول عن التّحكم في كافة الاجهزة المسؤلة عن الكلام، وأن الخلل في وظيفة النّصف الأيسر من الدّماغ أو ضعفًا في نشاط هذا الجزء، قد يسهم في عدم تمكن الدّماغ من معالجة المعلومات وتجهيزها مما قد يجعل كلام المتلعثم يمتاز بالتكرارات في الأصوات أوفي المقاطع والكلمات، أو على شكل توقفات في تدفق الكلمات، أو على شكل إطالات في الأصوات والكلمات وغيرها من أشكال التّلعثم، لذا نجد أن الطّلبة المتلعثمين يعزفون عن التّعامل مع المعلومات اللفظية التي تعتمد على نشاط النّصف الأيسر من الدّماغ، بل يفضلون التّعامل مع المعلومات غير اللفظية كالبصرية والمكانية والعاطفية والوجدانية وغيرها من المعلومات التي لا تحتاج استخدام اللغة اللفظية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثّاني: ما الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة غير المتلعثمين؟

أظهرت نتائج هذه الدّراسة أن نمط الهيمنة الدّماغية السّائد لدى الطّلبة غير المتلعثمين، كان النّمط التّكاملي، حيث بلغ مجموع درجات النّمط التّكاملي (50) درجة، وبنسبة (0.714)، مما يدل على أن الطّلبة غير المتلعثمين، يستخدمون نصفي الدّماغ بالتساوي، ولا يفضلون استخدام جهة عن أخرى في تجهيز ومعالجة المعلومات، بل إن نصفي الدّماغ الأيسر، والأيمن يعملان معا بالتوازن وبشكل تكاملي، وتكون هذه النتيجة قد اتفقت مع أغلب الدّراسات السّابقة، التي أظهرت نتائجها إلى أن نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى الطّلبة العاديين، هو النّمط التّكاملي وأن النّشاط في نصفي الدّماغ في تجهيز ومعالجة المعلومات مُتساوٍ في نصفي الدّماغ، كدراسة جاو (Chow ,2023)، ودراسة (حميد وآخرين، 2021) , ودراسة (عياد ونمر، 2020) , ودراسة (المكاحلة، 2017)، ودراسة هالج ميلو وآخرين (Milo et al, 2016)، ودراسة روجر وآخرين (Roger et al ,2012)، وهذا يؤكد أن الدّماغ يكون نشطًا في كلتا الجهتين ويعملان بشكل تكاملي في معالجة استقبال المعلومات ومعالجتها أثناء إنتاج الكلام وإصداره، مع أن هناك مناطق في الدّماغ، تقوم بوظائف محددة أثناء عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث تختص كل منطقة بحسب نوعية المعلومات ونمط معالجتها، فقد تكون لفظية، أو أدائية، أو سمعية، أو بصرية، أو تحليلية، أو تركيبية وغيرها من الأنواع الأخرى التي تحتاج للمعالجة، وتعمل هذه الأجزاء عند

الأصحاء مع بعضها البعض بمرونة وبشكل تكاملي ومنظم لإتمام العديد من المهام والوظائف، بحيث تكون وظائف هذه الأجزاء مكملة لبعضها البعض، وهذا ما أكدته أيضًا النّظرية التّكاملية لنصفي الدّماغ، التي أوضحت أن نصفي الدّماغ الكرويين، يعملان بطريقة تكاملية ومنظمة كمنظومة واحدة تعمل مع بعضها البعض في إنجاز وتجهيز العديد من المعلومات، وخاصة في حال التّعامل مع نمطين مختلفين من المعلومات، حيث يقوم كل نصف من الدّماغ بوظائف محددة، يتم توزيع هذه الوظائف والمهام، كلاً حسب الوظائف المسؤول عنها، لكي يتمّ تجهيز هذا النّمط من المعلومات ومعالجتها في الجهة المسؤولة عن هذا النّمط، ثم يتم تجهيزها وتخزينها في أماكنها المخصصة لها في الدّماغ، حيث توجد المناطق المسؤلة عن معالجة الكلام واللغة في القشرة الدماغية من الجانب الأيسر من الدماغ لدى الغالبية العظمى من الأفراد الذين يستخدمون الأيدي اليمنى، وتعد منطقة فيرنكه من أبرز المناطق المسؤولة عن استقبال وتفسير اللغة وتخزينها في الدّماغ، كما أن هناك مناطق مسؤولة أيضًا عن اللغة التّعبيرية، وإنتاج الكلام واستخدامه والتحكم فيه، يطلق عليها منطقة بروكا فتعد المنطقة المسؤولة عن اللغة التّعبيرية، وتشترك منطقة فيرنكه مع منطقة بروكا في إنتاج الكلام من خلال خلايا عصبية أو وصلات عصبية في الدّماغ، تقوم بإيصال النّبضات العصبية التي ترسل من الدّماغ عن طريق النّخاع الشّوكي إلى الأعصاب المسيطرة عن تحريك الأعضاء المسؤولة عن إنتاج الأصوات والكلمات والتحكم في طريقة إخراجها وعملها، وأن حدوث خلل في تلك المناطق سواء من حيث الهيمنة الدّماغية، أم في ضعف التّناسق بين هذه الخلايا أو التّحكم في تلك الأعضاء، قد يؤدي إلى عجز أو اضطراب في عملية إصدار الكلام بطريقة صحيحة والتحكم فيها، قد يؤدي إلى خلل أو اضطراب في انسياب الكلام وتدفقه، وعدم تناسق إصدار الكلمات وتسلسلها، في حين فقد اختلفت هذه الدّراسة، مع بعض الدّراسات السّابقة في نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لدى غير المتلعثمين، كدراسة بلومغرين وآخرين (Blomgring et al ,2023)، وكدراسة (أنغام وآخرين، 2012)، ودراسة تشانغ وتشو(Chang & Zhu,2013)، التي أظهرت نتائجها أن النّمط السّائد لدى الطّلبة ينطبق على جميع العمليات التي تعالج في الدّماغ.

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم غير المتلعثمين في نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة؟

أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم من غير المتلعثمين في نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة، حيث بلغ متوسط درجات الطّلبة المتلعثمين (35.73)، في حين بلغ متوسطات درجات الغير متلعثمين (57.31)، كما دلت نتائج الدّراسة أن نمط الهيمنة الدّماغية السّائد لدى المتلعثمين كان الجانب الأيمن من الدّماغ، في حين كان النّمط المهيمن لدى غير المتلعثمين هو النّمط المتكامل، وبهذه النّتيجة تكون الدّراسة قد اتفقت مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة جاو (Chow, 2023) ودراسة هالج ميلو وآخرين (Halag-Milo et al, 2016)، و دراسة بن فليس (2013)، ودراسة أنغام وآخرين (2012)، ودراسة روجر (Roger et al ,2012) ودراسة تشانغ وتشو(Chang &Zhu,2013) ودراسة مايكل وآخرين (Michael et al.2003)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود فروق بين المتلعثمين وغير المتلعثمين في نمط الهمينة الدماغية إذ إنّ المتلعثمين يفضلون النصف الأيمن من الدماغ في معالجة المعلومات مما يدل على هيمنة النصف الأيمن من الدماغ لدى المتلعثمين، كما أشارت أيضًا نتائج تلك الدراسات إلى أن غير المتلعثمين يفضلون هيمنة النصف الأيسر من الدماغ، وهذا ما خلصت إليه نتائج هذه الدراسة التي أظهرت نتائجها إى وجود فروقات جوهرية بين الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين في أنماط الهيمنة الدّماغية، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النّتيجة إلى أن نشاط الدماغ في الجانب الأيسر لدى الطّلبة المتلعثمين ضعيف وهو الجانب المسؤل عن معالجة المعلومات اللفظية، مما أثر على قصور الدماغ في معالجة المعلومات أثناء الكلام والحديث مع الآخرين، في حين كان نشاط الجهة اليمنى من الدماغ أكبر، وحيث أن الجانب الأيمن من الدّماغ لا يمتلك القدرة على التعامل مع المعلومات اللغوية أثناء إنتاج الكلام والتحكم في إصداره مما يجعلهم يفضلون التعامل مع المعلومات البصرية والمكانية، والموسيقية، والدلالات الرّمزية، والتعامل مع الصّور، أكثر من تعاملهم مع المعلومات اللفظية، في حين نجد أن الطّلبة غير المتلعثمين، يستخدمون نصفي الدّماغ (الأيسر، والأيمن) بشكل متساوي، مع أن كل منطقة تمتاز بوظائف محددة لتجهيز المعلومات حسب أنماط المعلومات المختلفة، إلا ان نصفي الدّماغ تعمل مع بعضها البعض بشكل تشاركي لإتمام ومعالجة كافة المعلومات، مهما اختلفت أنماطها ونوعيتها، وقد يرجع تفضيل غير المتلعثمين إلى تفضيل النّمط التّكاملي، إلى وسائل التّدريس المختلفة التي يتعلم من خلالها الطلبة غير المتلعثمين، التي من شأنها أن تسهم في تنشيط جميع مراكز الدماغ لمعالجة المعلومات وتجهيزها مهما اختلفت

نوعيتها، العمل بشكل متوازن ومنظم، وتحسين مستوى نشاط المناطق المسؤولة عن الكلام في الدماغ.

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الرّابع الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين الطّلبة المتلعثمين ونظرائهم غير المتلعثمين تعزى للجنس؟

أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين الطّلبة المتلعثمين وغير المتلعثمين تعزى للجنس، حيث بلغ متوسط درجات الذّكور (51.55)، في حين بلغ متوسطات درجات الإناث (50.33)، وبهذه النّتيجة تكون الدّراسة قد اتفقت مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة يمينة (2022)، ودراسة حميد وآخرين (2021)، ودراسة ابن فليس (2013)، ودراسة أنغام وآخرين (2012)، ودراسة (Roger et al ,2012) ودراسة شانغووتشو (Chang& Zhu,2008)، ودراسة مايكل وآخرين (Michael et al.2003)، ويمكن إرجاع هذه النّتيجة إلى أن الطّلبة سواء أكانوا ذكورا، أم إناثًا لا يختلفون في نمط الهيمنة الدّماغية السّائدة لديهم، فمنهم من يفضل النّمط التّكاملي، ومنهم من يفضل النّمط الأيسر، ومنهم من يفضل النّمط الأيمن، فقد يفضلون نمطًا محددًا حسب تعليمهم وتنشأتهم، فقد يستخدمون أيًا من هذه الأنماط دون أن يكون للجنس دور في تحديد النمط المهيمن لديهم.

التوصيات:

في ضوء هذه النّتائج توصي الدّراسة بما يأتي:

حث المعلمين والمربين الاهتمام بأنماط الهيمنة الدماغية باستخدام إستراتيجيات متنوعة وأساليب متعددة في تعليم الطّلبة المتلعثمين.

إجراء دراسات تتناول أنماط الهيمنة الدّماغية مع فئات أخرى من فئات التّربية الخاصة كفئة اضطراب طيف التوحد.

حث المعلمين بضرورة مراعاة أنماط الهيمنة الدماغية السّائدة عند التخطيط والإعداد للعملية التدريسية لتنشيط نصفي الدماغ في معالجة المعلومات.

المراجع العربية :

-إبراهيم ، خالد (2016) .السيطرة الدماغية وعلاقتها بمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات ، **المجلة**

-العلمية للبحوث والنشر العلمي ،32(2)،149-189 .

-إبراهيم ، محمد عبدالستار (2022) . أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بعادات العقل واليقظة العقلية لدى طلاب

-الثانوية العامة مدمني الإنترنت، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، 70، 322 -304.

-البلاوي، إيهاب وأحمد، السيد (2014). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
-بركات، زياد (2005). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض سماتهم النفسية والشخصية، **مجلة جامعة الزرقاء للبحوث والدراسات**، 7(2)، 109 -138.
-بن فليس خديجة (2013). **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية، دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات والعاديين**، أطروحة دكتوراه، جامعة الإخوة منتوري، الجزائر. منتتوري، قسنطينة، الجزائر. 7(2)، 108- 138.
-جاد الله، وداد والرقاد، هناء (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن
- في عمان، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، جامعة النجاح، 29 (9)، 1637 -1697.
-حافظ، هبه (2008). **المناخ الأسري وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الأطفال المتلعثمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
-الحربي، فهد والرشيدي، عبد الرحمن (2021). دراسة حول الفروق في أنماط السيطرة المخية بين الموهوبين وغير الموهوبين، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، 33، (4)،753- 778
-حجاج ، محمد (2011). **العلاقة بين السيطرة الدماغية واضطراب الإدراك البصري لدى التلاميذ من ذوي صعوبات**
-التعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
-حسانين، أميمة (2019). شدة التأتأة لدى الأطفال مرحلة الروضة، دراسة حالة، **مركزالارشاد النفسي والتربوي**، كلية التربية، جامعة أسيوط، 7 ،123-147.
-حميد، علي وعلي، فوزي والصاوي، رضا وكامل، سماء (2021). أنماط السيطرة الدماغية المتنبئة بالتفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، 28(133)، 45-82.
-الحموري ، فراس (2006) . قياس دور الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ في معالجة اللغة العربية باستخدام المجال
-البصري وأداء المهام المزدوجة، المجلية الأردنية في العلوم التربوية ،2 (1)، 11-21.
- حمودة، آلاء (2015). **أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر**، رسالة
-ماجستيرغير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
-الرابعي، خالد (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**، عمان، مركز ديمونا لتعليم التفكر.
-الزريقات، إبراهيم (2018). **اضطر ابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج**، ط4، دار الفكر، عمان.
-الزعبي، نزار (2017). أنماط السيطرة المخية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حائل في ضوء

-متغيري النوع الكلية، **مجلة كلية التربية** جامعة الأزهر، 36 (176) ،753 -785.

-الزهراء، فاطمة فريحات (2015). السيادة النصفية الدماغية لدى المراهق المعاق بصريا ، **مجلة جامعة محمد بسكرات**، الجزائر.

-السلمي، رائد والغامدي، صالح (2021). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **-مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(44)، 153- 179.

-السيد، رقية (2020). السيطرة الدماغية لدى المعاقين سمعياً مقارنة بالعاديين، **مجلة المنهج العلمي والسلوك**،1(1)، 65-100.

-السليمان، ميرفت (2012). **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

-الشخص، عبدالعزي (2013). **اضطرابات النطق والكلام خلفيتها، تشخيصها، أنواعها**، (ط5)، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

-العزالي، سعيد (2018). **اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج**، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، الأردن.

-عطال، يمينة (2017) . مفهوم السيادرة النصفية للمخ والقدرات اللغوية، الأيسر، الأيمن من المخ، **مجلة جيل للعلوم الانسانية والاجتماعية**، الجزائر، 37، 9- 23.

-عطال، يمينه (2014). **أنماط السيادة النصفية للمخ ودرجة الفقدان السمعي ومهارات الكتابة (الخط-الإملاء -التعبير الكتابي)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

-العلي ، رشا (2020) . دراسة مسببات التأتأة عند الأطفال وتأثيراتها المستقبلية، **المجلة الدولية للنشر والبحوث**، 1(2)، 20- 31.

-عناقرة ، نذير (2021) . أنماط السيطرة الدماغية حسب نظرية هيرمان لدى طلبة الجامعة في الجزائر والسعودية، **مجلة دراسات إنسانية واجتماعية**، وهران ،10(2)، 413-428.

-العمايرة، أريج (2023). الضغط النفسي وعلاقته بالسيطرة الدماغية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة السلط،

- المجلة الحولية للعلوم النسانية الاجتماعية، 46، 86-106.

-القاسم، محمد وقدومي عبد الناصر (2023). أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في المدراس

-الحكومية والخاصة، **المجلة العربية للنشر والتوزيع**، 6، (99)، 3-4 -321.

-القرعان، جهاد والحموري، خالد (2013). أنماط **السيطرة الدماغية الشائعة لدى الطلبة المتفوقين تحصيليا -والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم**، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية،

28، (2)، 11- 32.

-القدومي، عبد الناصر (2010). السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،

-جامعة البحرين،11(41)، 257- 276.

-القوافي، براء (2020). فاعلية برنامج تدريبي لخفض شدة ذوي اضطرابات الطلاقة لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة عجلون، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،4(14)،41-57.

-الكناني، ممدوح وزيدان، عصام وأبو قوره، سها وعبد السلام، ساره (2020). فعالية برنامج إرشادي تدريبي قائم على

-إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة، **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة**، بور سعيد، 17، (1) 1-38.

-المحمدي، عفاف (2017). السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى

-طالبات الجامعة، **المجلية الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات، 41(1)، 133-162.

-معمرية بشير (2009). **علاقة المخ بالتحكم في السلوك الإنساني**، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، (الجزء الخامس)، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

-المكاحلة، أحمد 02019). دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في نمط سيطرة

-وظائف نصفي الدماغ ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، 27(1)، 1-19.

-ندى يحيى (2013) . السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، **مجلة القدس المفتوحة**، فلسطين 20،

. 248 -220

-نوفل ، محمد (2007) . علاقة السيطرة الدماغية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية، **مجلة**

-النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 21 (1) ، 100- 126.

-نوفل ، محمد وابو عواد ، فريال (2007). فاعلية الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان، لدى

-عينة من طلبة الجامعات الأردنية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 3، (2)، 143-163.

-الهلالات ، هيام (2022) . **درجة ممارسة التعليم البنائي وعلاقته بنمط الهيمنة الدماغية السائدة لدى معلمات الصفوف الثلاث الاولى من وجهة نظرهن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

-الهملان، أمل (2013). **الهيمنة الدماغية وعلاقتها بالتفضيل المهني لدى شرائح مختلفة من الطلاب في المجتمع - الكويتي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.

-الهيلات، مصطفى (2015). **مقياس هيرمان لأنماط التفكير**، مركز ديبونا لتعليم التفكير، الأردن.

-يوسف، عيد (2020). توظيف التقنيات المساندة لتأخير التغذية السمعية المرتدة ببرامج علاج التلعثم، **مجلة كلية التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق ،9 (33)، 36- 62.

المراجع الاجنبية:

American psychiatric association (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental of mental disorders** (5th Ed) Washington, DC**.**

Nagarajan, S.S., Lee, J.N., Li, T., & Alvord, L. (2003). **Preliminary results of a functional MRI study of brain activation patterns in stuttering and nonstutteringspeakers during a lexical access task.** *Journal of fluency disorders, 28 4*, 337-55.

Busan, P., Ben, G.D., Monti, F., & Battaglini, P.P. (2016). Differences in intracortical inhibition of tongue motor representations between persistent adult developmental utterers and normal speakers. ***Clinical Neurophysiology, 127(4), 130-147.***

Chang, S., & Zhu, D.C. (2013). **Neural network connectivity differences in children who stutter.** *Brain: a journal of neurology, 136 Pt 12*, 3709-26 .

Chang, S., Erickson, K.I., Ambrose, N.G., Hasegawa-Johnson, M., & Ludlow, C.L. (2008). **Brain anatomy differences in childhood stuttering.** *NeuroImage, 39*, 1333- 1344.

Chersters ,J.,Mottonen,R,Watkins,K(2018). Transcranial direct carrent stimulation over left in ferior frontal cortex improves speech fluncy in adults who statter .Brain,**Oxford Academic**, Oxford University ,41(4).1161-1172.

Chow, H.M., Garnett, E.O., Ratner, N.B., Chang, S.-E.(2023) Brain activity during the preparation and production of spontaneous speech in children with persistent stuttering , **Elsevier NeuroImage**, *39 (3), 1333- 1344.*

Churchill, J.A. (2020). **Teaching nutrition to the left and right brain: an overview of learning styles.** *Journal of veterinary medical education, 23(1)*, 47-63.

Foundas, A., Bollich, A., Corey, D., Hurley, M., Heilman, K., 2001. **Anomalous anatomy of speech- language areas in adults with persistent developmental stuttering**. Neurology 57 (2), 207–215.

World Health Organization. (2013). **The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders**.: Diagnostic criteria for research. Retrieved from disorders**.** Five American psychiatric associatio, Washington DC .Blomgren, M.,

Fox, P.T., Ingham, R.J., Ingham, J.C., Zamarripa, F., Xiong, J.H., Lancaster, J.L(2000).**Brain correlates of stuttering and syllable production performance- correlation analysis.** Brain 123 (10), 1985–2000.

Giraud, A., Neumann, K., Bachoud-Lévi, A., Gudenberg, A.W., Euler, H.A., Lanfermann, H., & Preibisch, C. (2008). **Severity of dysfluency correlates with basal ganglia activity in persistent developmental stuttering**. *Brain and Language, 104*, 190-199

Halag-Milo, T., Stoppelman, N., Kronfeld-Duenias, V., Civier, O., Amir, O., Ezrati- Vinacour, R. & Ben-Shachar, M. (2016). **Beyond production: Brain responses during speech perception in adults who stutter**. *NeuroImage : Clinical, 11*, 328 - 338.

Herrman,N.(2002).**The Creative Brain, retrieved September,from:** www.HBDI.com **Busan, P., Ben**.

Herman . A. (1997). **Indicator and the Herman Brain Dominance Instrument** , Harvard Business Review ,12,112-116.

Jäncke, L., Hänggi, J., & Steinmetz, H. (2004). **Morphological brain differences between adult Stutterers and non-stutterers.** *BMC Neurology, 4*, 23 - 23.

Kök,İ.(2014).Listening omprehension Achievement and Brain Dominance. ***Procedia – Social and Behavioral Sciences****, 122*, 329-334.

Lavis, C.C., Williams, K.A., Fallin, J.R., Barnes, P., Fishback, S.J., & Thien, S.J. (2016). Assessing a Faculty Development Program for the Adoption of Brain-Based Learning Strategies. ***The journal of faculty development, 30***, 57-69.

Lu, Y., Wiltshire, C.E., Watkins, K.E., Chiew, M., & Goldstein, L.M. (2022). Characteristics of articulatory gestures in stuttered speech: A case study using real- time magnetic resonance imaging. ***Journal of communication disorders, 97***, 106213 .

Nandhini, M. (2017). **A Study on brain dominance and academic achievement of higher secondary school students in Chennai District**. Review of Research Journal, 7(1), 1-8.

Oflaz, M. (2011). **The effect of right and left brain dominance in language learning**. *Procedia –Social and Behavioral Sciences, 15*, 1507-1513.

Primassin, A. (2019). **Longitudinal structural and functional brain changes associated with stuttering improvement by therapy or brain lesion,** Doctoral thesis, University School of Science, Universitätsmedizin Göttingen

Roger, J., Ingham,A., Scott,T., Grafton ,C & Janis,c (2012).**Brain activity in adults who stutter:similarities across speaking tasks and correlations with st uttering frequency and speaking rate**, **National Library of Medicine**, Brain Lang,122(1) :11-24

Soleimani, H.; Matin, F., (2012), **The Relationship between Right-Brain and Left- Brain Dominance and Reading Comprehension Test Performance, Brain Journal**,3,(2), 68- 94.

World Health Organization. (2013). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders.: Diagnostic criteria for research. Retrieved from http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf.

Zhang, R. (2011). **Cerebral hemispheres and learning: a study of the correlation between brain dominations and learning styles**. IJSER, 2(12), 1-6.

أثر المنهج الوصفي في معالجة تعدّد التأويلات النحوية نماذج تطبيقية

د. أحمد محمود أبو جرار*

تاريخ وصول البحث: 2023/12/27م تاريخ قبول البحث: 2024/4/30م

الملخص

يسعى الباحث إلى بيان دور المنهج الوصفي في التقليل من التعقيد النحوي القائم على التأويلات والتعليلات والفرضيات من خلال تطبيق أصوله على عدد من المسائل النحوية، مبينا أثر هذه الفرضيات في تعقيد النحو وتشعبه، وقد بدأ البحث بإضاءة مختصرة حول مفهوم المنهج الوصفي، وأصوله وقواعده، ثم إضاءة مختصرة حول مفهوم المنهج المعياري، وأصوله وقواعده، ثم تناول الباحث عددًا من المسائل النحوية مبرزا أثر التأويلات والتعليلات والفرضيات النحوية في تعقيد النحو، موظفا أصول المنهج الوصفي لاستبعاد تلك الفرضيات عن الدراسة النحوية.

* أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا.

The Effect of the Descriptive Approach in Processing Multiple Grammatical Interpretations - Applied Models

Abstract

The researcher seeks to explain the role of the descriptive approach in getting rid of the syntactic complexity which is based on interpretations, explanations and hypotheses by applying its principles to a number of syntactic issues. The researcher also tries to show the impact of these hypotheses on the syntactic complexity. Further, the research began with a brief overview of the descriptive approach, its origins and rules followed by a brief explanation of the concept of the standard approach, its origins and rules. Finally, the researcher investigates a number of syntactic issues highlighting the impact of interpretations, explanations and syntactic hypotheses on the complexity of syntax emphasizing the principles of the descriptive approach to exclude these hypotheses from the studies od syntax.

المقدمة:

لقد مر النحو العربي بمحاولات متتابعة للإصلاح والتيسير قديما وحديثا، وكانت جهود ابن مضاء الأندلسي من أبرز تلك المحاولات وأشهرها قديما، حيث أخذ على النحاة نظرية العامل التي تعدّ الأساس الذي قام عليه البناء النحوي.

وقد تتابعت المحاولات والجهود في هذا الجانب وكانت في عامتها تركز على ضرورة تخليص النحو العربي من التقديرات والعلل والأقيسة والفرضيات التي تقف حائلا بين المتعلم وفهم النحو، أو دراسته، مما يحول دون اكتسابه ملكة لغوية سليمة.

أمّا المحاولات الحديثة فقد بدأت مع رفاعة الطهطاوي في كتابه "التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية" ثم توالت بعد ذلك، فكانت جهود حفني ناصف وزملائه في كتاب "قواعد اللغة العربية"، ثم جهود علي الجارم ومصطفى أمين في كتاب "النحو الواضح"، ثم كانت محاولة إبراهيم مصطفى في كتاب "إحياء النحو"، وهي محاولة جريئة نحو "تجديد النحو وتيسيره"؛ حيث تميزت بالدعوة إلى إلغاء نظرية العامل، ولم يكن قد اطّلع على كتاب ابن مضاء، فالكتاب كان حينها مخطوطا؛ ومن ثم فهي محاولة جديدة من وجهة نظر صاحبها، ثم جاءت محاولة الدكتور شوقي ضيف وهي محاولة بارزة وجريئة نحو تجديد النحو العربي وتيسيره"[1]

وتاتي هذه الدراسة حلقة في سلسلة الدراسات السابقة، إذ يسعى الباحث من خلالها إلى الدراسة التطبيقية لقواعد المنهج الوصفي في عدد من الأبواب النحوية التي تثقلها الأقيسة والفرضيات والتعليلات العقلية، وصولا إلى التقليل من تلك الفرضيات والتعليلات.

وقد جاء البحث مقسمًا إلى ثلاثة أقسام:

1-تعريف بالمنهج الوصفي، وإضاءة تاريخية حول نشأته.

2-تعريف بالمنهج المعياري النحوي القائم على الفرضيات والتعليلات والأقيسة.

3-تطبيق قواعد المنهج الوصفي في عدد من أبواب النحو القائمة على المعيارية الصارمة للتقليل من الفرضيات والتأويلات النحويّة.

أهداف البحث:

يسعى الباحث لإثبات إمكانية التخلص من الفرضيات والتأويلات النحويّة من خلال تطبيق قواعد المنهج الوصفي على عدد من أبواب النحو ومسائله.

أسئلة البحث:

1-ما الأسباب التي أدت إلى إثقال النحو بالفرضيات والتأويلات؛ مما أدّى إلى صعوبته؟

2- هل يمكن الاستغناء عن الفرضيات والتأويلات النحوية؟

3-كيف يمكن للمنهج الوصفي أن يساعد في تيسير النحو العربي؟

حدود البحث:

يقتصر البحث على اختيار مجموعة من الأبواب النحوية لتطبيق قواعد المنهج الوصفي في معالجة الفرضيات والتأويلات النحوية.

منهج البحث:

اتّبع الباحث المنهج التطبيقي، حيث تتبع عددًا من المسائل النحوية القائمة على الفرضيات والعلل والأقيسة موظفا في دراستها قواعد المنهج الوصفي بديلا عن تلك الفرضيات والتأويلات.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات حول تيسير النحو وإصلاحه عموما، وجاءت بعضها لتركز على دور المنهج الوصفي في ذلك ومن الدراسات التي تناولت قضية تيسير النحو:

أولا: **النحو العربي بين التيسير والتدمير، الحباس محمد (2003م)، المجلس الأعلى للغة، الجزائر.**

وتسعى هذه الدراسة لبيان علاقة النحو باللغة العربية، فالنحو كان تابعا للغة فلا تيسير للنحو بما يقود إلى تغيير اللغة، وتؤكد الدراسة أنّ النحاة العرب لم يفعلوا أكثر من وصف اللغة العربية، كما تدعو إلى التفريق بين تعليم الملكة اللغوية وبين تعليم قوانين هذه الملكة، فطرق تعليم القوانين لا تكسب صاحبها الملكة ولو أصبح من أكبر النحاة، بل إن تعليم الملكة اللغوية مستغنية عن القوانين، كما قرر ذلك عبقري الأمة العربية الإسلامية العلامة ابن خلدون حين قال في وضوح وجلاء: "إنّ ملكة اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم" ودعت الدراسة إلى مراعاة الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالنحو العلمي هو كغيره من العلوم يمكن أن يكون فيه التحليلات والتعليلات العميقة التي لا يفهمها إلا المتخصصون في الميدان، أما النحو التعليمي فهو النحو المهذب الذي تراعى فيه مستويات الدارسين، وتقدم فيه المادة العلمية في أسلوب شيق ومناسب لكل مستوى من مستويات الدراسة.

ثانيا: جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، (2008م) دباس، صادق فوزي، جامعة القادسية، كلية التربية، العراق. إنّ فكرة تيسير النحو نزعة قديمة جديدة، شاعت أكثر في

العصر الحديث عند بعض النحاة والدارسين المحدثين نتيجة صيحات التبرم، والشكوى من صعوبة النحو وعسر تعلمه. فقد وضحت هذه الدراسة أنّ الداعي إلى تيسير النحو هو الغلو في القياس والتعليل وبروز ظاهرة العامل والمصطلح النحوي عند النحاة واختلاط المادة النحوية وجمعها وارتباك المنهج أدى إلى ظهور نتائج غير صحيحة أضف إلى ذلك أسلوب المادة النحوية وغموضها والحد السماعي والمكاني للغة. واختلاط النحو بالمنطق ودخول الفلسفة في الدراسة النحوية. وتناولت الدراسة الدعوات القديمة لتيسير النحو وما رافقها من ضجة بحذف العامل والتأويلات والتقديرات. أما المحدثون فقد تناولت الدراسة أبرز من دعا إلي التيسير ومناقشة آرائهم أمثال دكتور أبراهم مصطفى، وشوقي ضيف، ومهدي المخزومي، وغيرهم.

ثالثا: مهمات المنهج الوصفي في الارتقاء بالمنهج النحوي، الجبوري، حقي إسماعيل، (2011م)، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، العراق.

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر الدراسات اللغوية والنحوية الوصفية في مجال البحث العلمي، وتتبع تتطور هذه الدراسات التي أخذت مجالا كبيرا في البحث العلمي، موضحة عناوين فروع اللغة داخل المنهج اللساني الوصفي، مشيرة إلى انتشار المنهج الوصفي إذ صار له أنصاره، وملامحه، وأسسه، وأصبح يمتلك عناصر المنهج الرصين، مؤكدة دوره في تيسير الدراسات النحوية وتطويرها.

رابعا: تيسير النحو العربي: نقد ورؤية (2019م) حجازي، عبد الوهاب، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر. تؤكد هذه الدراسة أنّ تيسير النحو فكرة قديمة جديدة، لكنها شاعت في العصر الحديث وبشدة نظرا لما يشتكيه أهل هذا العصر من صعوبة في تحصيله وعسر كبير في تعلمه، فحاول أهل العلم المحدثون الولوج في عملية بحث واسعة تشمل جميع الأطراف للخروج بحل فيصل لهذه الدعوة، واختلفت الرؤى من دارس لآخر وبكيفيات متنوعة وأساليب متباينة. وتسعى هذه الدراسة لنقد تلك الجهود وبيانها ومحاكمتها.

ومما انفردت به دراستي الموسومة بـ(أثر المنهج الوصفي في معالجة تعدّد التأويلات النحوية - نماذج تطبيقية) عن الدراسات السابقة أنّها تتناول عددا من الأبواب النحوية بالدراسة والتحليل، موردة الفرضيات والتأويلات في تلك الأبواب، ثم تطبق أصول المنهج الوصفي على تلك الأبواب؛ مثبتة بشكل تطبيقي قدرة تلك الأصول الوصفية على التقليل من الفرضيات والتأويلات النحوية؛ الأمر الذي يفضي إلى تيسير النحو العربي.

المنهج الوصفي:

المنهج الوصفي هو "المنهج الذي يعنى بوصف اللغة من حيث هي تنظيم قائم بذاته" 2. فهو لا يقحم في دراستها الفرضيات والتعليلات والأقيسة العقلية، وقد لاقى هذا المنهج استحسانا وقبولا لدى كثير من الدارسين؛ بفضل سلامة نتائجه [3]. وإذا كان المنهج التاريخي قد طغى على الدراسات اللغوية في مرحلة زمنية معينة فإنّ "ظهور المنهج الوصفي في الدرس اللغوي كان ردّ فعل على المنهج التاريخي الذي سيطر على أعمال اللغويين الأوربيين طوال القرن التاسع عشر"4.

وتؤكد الدراسات اللغوية أنّ الدراسات الوصفية في مراحلها الأولى جاءت خدمة للدراسات التاريخية، وذلك على يد المستشرق برجشتراسر، إلا أنّ الملامح الأولى للأفكار اللغوية الوصفية لدى برجشتراسر لم تنل حضورا في الدراسات اللغوية الحديثة، فاستخدام بعض قواعد الوصفية وأصولها المنهجية لا يعني أنها شكلت منهجًا لغويا مستقلًا. ومن هنا فالدراسات الوصفية لم تنتشر ولم يكتب لها القبول في تلك الفترة من مراحل الدراسات اللسانية ؛ ذلك أنّ الصدارة كانت للمنهج التاريخي والمنهج المقارن، إذ طغيا على الدراسات اللغوية في القرن التاسع عشر.

ويعدّ (فردينان دي سوسير) المنشئ الحقيقي للمنهج الوصفي في الدراسات اللسانية، فهو أول من طبق الأصول الوصفية في الدراسات اللغوية، ونادى بالمنهج اللساني الوصفي منهجًا مستقلًا في البحوث اللغوية، وقد كان لهذا المنهج أبعاده الواضحة في أبحاثه اللغوية بل قد جعله ضرورة لدراسة اللغة؛ فاللغة لدى سوسير كائن حي وهي تحتاج إلى منهج لساني يراعي هذا الجانب في الدراسة والبحث، فالدراسة الوصفية تهتم بدراسة اللغة في مرحلة معينة؛ فهي تمثل ملخصًا لكل النشاطات اللغوية التي يستخدمها المجتمع اللغوي"5.

السمات العامّة للمنهج الوصفي:

تتفاوت المناهج في سماتها وتتباين خصائصها إلّا أنّ المنهج الوصفي هو سيد المناهج في رأي الكثير من الدارسين؛ وذلك لما يتصف به من السمات الإيجابية التي أهلته ليكون الأكثر استعمالاً في الدراسات اللغوية الحديثة عند العرب والمستشرقين، ويمكن تلخيص سماته بالآتي:

1- دراسة اللغة دراسة واقعية، فهو يجمع المعلومات التي تعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة اللغوية، وتعطي إضاءة كافية لكشف خصائصها.

2- ينظر إلى اللغة نظرة وصفية تعتمد على الملاحظة المباشرة، ولا يهدف من ذلك إلى وضع قوانين، وأصول وضوابط يفرضها على المتكلمين باللغة، بل يهدف إلى وصف نظام اللغة الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعجمي وصفًا واقعيًا دون تدخل من الباحث" 6.

3- يعدّ المنهج الوصفي في الدراسات اللغوية الأكثر واقعية من بين مناهج الدراسات اللغوية، كما أنه أسرع في نتائجه التي يمكن أن يُتوصل إليها من بقية المناهج لا سيما التاريخي 7.

4- لا يتعرض المنهج الوصفي لمراحل نشوء الظاهرة اللغوية أو تطورها، فغايته وصف الظاهرة اللغوية دون مقارنتها، أو الوقوف على مراحل تطورها السابقة، وتوصيف الظاهرة كما هي، وهذا ما أفاد النحو التعليمي؛ فقد انتشر المنهج الوصفي في الدراسات التعليمية انتشارًا كبيرًا، إذ عمدت الدراسات التعليمية إلى اتباع المنهج الوصفي في وضع الكتب التعليمية8.

إنّ هذه السمات جعلت المنهج الوصفي مقدما في الدراسات، والأبحاث اللغوية، وأصبحت قواعده وأصوله مرجعًا أساسيًا في تلك الدراسات.

الدراسات اللغوية القديمة والمنهج الوصفي:

يذهب بعض الدارسين إلى أنّ الدراسات اللغوية عند العرب تعدّ تطبيقا لقواعد المنهج الوصفي؛ فالسماع الذي اعتمدوه في تدوين اللغة وجمعها هو أحد أصول المنهج الوصفي، ودراسة اللغة لا يمكن أن تتم إلا بجمع الظواهر اللغوية، ثم بتصنيفها ودراستها، وتجربتها، وصولا إلى النتائج أو القواعد التي تخص هذه الظواهر.

وقد كانت الدراسات النحوية واللغوية تمتزج في بوتقة واحدة، حيث عملوا على جمع اللغة، وتمحيص نصوصها، ودراستها لاستخلاص القواعد منها، كما كانت لهم جهودهم في مجال وضع أسس النحو، وقواعده على أساس ما توصلوا إليه في الميدان اللغوي".9

والناظر في جهود علماء النحو واللغة، المتتبع طرائقهم في جمع اللغة، وتدوينها، وتبويبها، وتأصيلها وتأطيرها، يجد أنّ تلك الجهود تدور بين قواعد المنهج الوصفي، والمنهج المعياري، مبتدئة بالمنهج الوصفي، فالوصفية تتمثل في قواعد السماع والمشافهة والنقل، ثم تصنيف المادة العلمية، وما صاحب ذلك من ثوابت علمية تدور في فلك المنهج الوصفي، أمّا المعيارية فيمثلها القياس والتعليل والتأويل 10.

ويذهب كثير من الباحثين إلى أنّ البذور الأولى للمنهج الوصفي ظهرت لدى العرب في بداية تصنيفهم النحوي، الذي تحول بعد ذلك إلى المعيارية الصارمة القائمة على الفرضيات والعلل والأقيسة " وإذا كان التعليل مما عابه النحاة المعاصرون على نحاتنا الأوائل، ومنهم سيبويه

باعتباره سلوكاً يتنافى مع المنهج الوصفي فإن ذلك لا يقف حائلاً دون عدّ منهج يونس، والخليل، وسيبويه، والكسائي منهجًا وصفيًا، أو فطريًا"11.

ومن المصنفات الحديثة التي نصرت هذا الرأي "المنهج الوصفي في كتاب سيبويه " إذ أثبت الباحث نوزاد حسن أنّ الأسس الحقيقية التي يستند إليها المنهج الوصفي الحديث هي نفسها التي اعتمدها سيبويه في كتابه (الكتاب)12. كما أكّد أنّ العرب عرفوا مبادئ ذلك المنهج وهو ما يظهر في شروطهم التي وضعوها لنقل اللغة وللبيئة التي تؤخذ منها.

فالنحو تستخلص قواعده من أساليب العرب وطرائقهم التي وصلت بالسماع والرواية والمشافهة، وهي ذاتها قواعد وركائز المنهج الوصفي، فأصحاب علم اللغة الحديث يرون أنّ مهمة الدارس ينبغي أن تقتصر على وصف الواقع اللغوي دون تصرف ولا تغيير، فإن كان ما هو موجود معوجاً فليس لأحد أن يقومه بالفرضيات والتعليلات والتقديرات التي كانت سببا في تعقيد النحو وصعوبته، وإنما ينبغي له أن يلاحظ عوجه كما هو، أمّا أن تمتد الأيدي والألسن لتعديل النطق والتصرف فيه فهو أمر ينافي مهمة الباحث كما يقرر ذلك الوصفيون المحدثون؛ لذلك عدوا ضوابط النحاة، وشروطهم وتعليلاتهم أمرًا لا يمكن قبوله، فهو يتنافى مع أصول المنهج الوصفي13.

والسماع من أصول المنهج الوصفي التي طبقها النحاة في دراساتهم اللغوية، يقول ابن فارس مشيرا إلى ذلك:" تؤخذ اللغة اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقنًا من ملقن، وتؤخذ سماعًا من الرواة الثقات، ذوي الصدق والأمانة "14. فابن فارس ينبه على طرائق تلقي اللغة، وتعلمها، واكتسابها، ونقلها، فالسماع عند ابن فارس أداة من أدوات التعلم، أمّا السماع المنهجي فهو طريقة لنقل اللغة ودراستها، وفي كلامه السابق ما يشير إلى بعض شروط النقل والسماع.

ولا شكّ أنّ ما قام به اللغويون العرب يعدّ دراسة تحليلية وصفية فذة للغتنا15، كما يؤكد ذلك أنيس فريحة، إذ يقول: " يظنّ أصحاب المنهج الوصفي الحديث في الغرب أنهم اكتشفوا شيئاً عظيماً مستحدثاً "16، ورغم أنّ المنهج الوصفي في الدرسات اللسانية الحديثة يعدّ منهجا متكاملا منضبط الأصول والقواعد إلا أنّ أصوله ظهرت في مراحل مبكرة من الدراسات اللغوية فابن جني في نظرته إلى العامل النحوي، وابن مضاء القرطبي في كتابه (الرد على النحاة) يعتبران أول من أرسى قواعد المنهج الوصفي، فالأصول الوصفية الأولى عربية المنشأ، يؤكد ذلك الدكتور

عبده الراجحي، إذ يقول: " إلا أنَّ ذلك كلَّه يلفتنا إلى أن كتب النحو العربيّ حافلة، بمادةٍ صالحة جدًّا عن العربية، وهذه المادة - وإن تكن في مستوى لغويٍّ وزمانيٍّ ومكانيٍّ معيَّن- تَقِفُنا على طريقة القدماء في تناول الظاهرة اللغويَّة، وهي طريقة لا تبتعد - في جوهرها - عن كثيرٍ مما يقرِّره الوصفيُّون"17.

والمتتبع لأصول المنهج الوصفي يجد أنّ السماع والرواية والمشافهة هي أهم الأصول التي انطلق منها علماء اللغة والنحو في جمع المادة اللغوية، وتدوينها، وقد استنبطوا قواعد اللغة وأحكامها، فالدراسات النحوية العربية بدأت وصفية عند البصريين والكوفيين، تنطلق من السماع والتدوين، ثم الدراسة والتصنيف. وجهود العرب القدماء قامت على جمع المادة اللغوية من مظانها،إذ اهتموا بالقبائل العربية التي تتسم بالفصاحة والثقة، ثم جاءت مرحلة التصنيف والتقعيد، القائمة على اللغة المسموعة أو الشواهد اللغوية والنحوية في مرحلة الاحتجاج.

يؤكد ذلك تمام حسان إذ يقول:" إنّ تاريخ دراسة اللغة العربية ليعرض علينا في بدايته محاولة جدية لإنشاء منهج وصفي في دراسة اللغة، يقوم على جمع المادة وروايتها ثم ملاحظة المادة المجموعة واستقرائها والخروج بعد ذلك بنتائج لها طبيعة الوصف اللغوي السليم"18

فالسماع والاتصال المباشر بالقبائل العربية في عصور الاحتجاج من أظهر أصول المنهج الوصفي في الدراسات النحوية، وما قام به علماء العربية من رحلة في جمع اللغة وتدوينها ومشافهة أهلها والنقل المباشر عنهم يدل على عنايتهم بالواقع اللغوي، وإدراكهم أهمية الاتصال بالبيئة اللغوية ؛ للوقوف على مستويات اللغة، وطرائق التخاطب ؛ باحثين عن اللغة الأنموذج. يؤكد ذلك الجاحظ قائلا:" إنّه ليس في الأرض كلام هو أمتع و لا أنفع ولا أنقى و لا ألذ في السماع، و لا أشد اتصالا بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان، و لا أجود تقويمًا للبيان من طول استماع حديث الأعراب العقلاء الفصحاء" 19. فالاتصال المباشر بالواقع اللغوي، وجمع الآثار اللغوية من أفواه أصحابها هي أصول وصفية خالصة.

وقد كانت جهود اللغويين والرواة متنوعة في هذا الجانب، فمنهم من خالط الأعراب ونزل معهم، وأدام المكث بينهم ومن هؤلاء أبو عمرو بن العلاء الذي خالط الأعراب قرابة أربعين سنة وسجل عنهم من الروايات ما ملأ بيته إلى قرابة السقف20.

إنّ هذا الأصل من أصول المنهج العربي في السماع هو ما قامت عليه المناهج اللسانية الحديثة ونادت به، فقد دعوا إلى الانطلاق من واقع اللغة، وأكدوا ضرورة التوجه إلى الإنسان صاحب اللغة في مجتمع لغوي واحد، وذلك من خلال الاستعمال الحي للغة، وهو ذاته ما قام به اللغويون

العرب في جمع اللغة ووصفها وتصنيفها، ثم استنباط قواعدها وأصولها21. فالمنهج الوصفي طغى على باكورة الجهود النحوية ؛ إذ سعى علماء العربية لجمعها من مظانها، ويمكن اعتبار المدرسة الكوفية أكثر اهتمامًا بالأصول الوصفية من المدرسة البصرية،وذلك من خلال النظر في أصول المدرستين ومنطلقاتهما.

ولو أنّ الدرسات النحوية ظلت قائمة على المنهج الوصفي دون أن تتحول إلى المعيارية الصارمة لوجدنا قواعد النحو بعيدة عن التعقيد والصعوبة المتمثلة في التعليل والتأويل والأقيسة والفرضيات. والمعيارية القائمة على الفرضيات والاقيسة جاءت في المرحلة الثانية من الدرسات النحوية العربية، إذ تتمثل الوصفية في قواعد السماع والمشافهة والنقل، ثم تصنيف المادة العلمية وما صاحب ذلك من ثوابت علمية تدور في فلك المنهج الوصفي،أما المعيارية فيمثلها القياس والتعليل والتأويل 22.

المنهج المعياري في الدرسات النحوية العربية:

مفهوم المنهج المعياري، ونشأته:

يقوم المنهج المعياري على " فرض القاعدة، فهو يبدأ بالكليات وصولا إلى ضبط الجزئيات "23 وهو يسعى إلى وضع القاعدة، ثم يجعل من هذه القاعدة معيارًا يحاكم به اللغة، ويميز بين خطئها وصوابها، وهذا ما يفسر كثرة الفرضيات والتعليلات والتأويلات التي تضفي تعقيدا على الدراسات النحوية.

المعيارية لغة: القياس والأنموذج، وكل ما اتخذ أساسًا للمقارنة، وعيار الشيء ما جُعل نظامًا له، وتقول العرب عايرت المكاييل والموازين، والمعيار على وزن مفعال24. فالمعيارية ميزان توزن به اللغة، ويعرف به صحيحها من سقيمها، وقد ساد هذا المنهج الدراسات اللغوية القديمة بعد البدايات الوصفية الأولى، وقد بدأ وصفيّا، أي أنّه قام في البداية على سماع المادة اللغوية وجمعها، وروايتها للخروج بعد ذلك بقواعد لها طبيعة الوصف اللغوي، لكنّ هذا المنهج سرعان ما تحول إلى معياريّ صارم. وإلى هذه الحقيقة أشار الدكتور صبحي الصالح، فالعرب بدؤوا دراساتهم اللغوية والنحوية انطلاقًا من أصول المنهج الوصفي " ولكنّ هذا المنهج السليم سرعان ما انحرف واعتوره الضعف، منذ أنْ استبدل العرب القواعد بالحقائق، والمعايير بالوقائع، والإلزام المتسلط بالوصف الدقيق الأمين، وبدأ الناس يسمعون من اللغويين مثل هذه اللهجة الجازمة الحاسمة: وليس لنا اليوم أنْ نخترع، ولا أنْ نقول غير ما قالوه، ولا أنْ نقيس قياسًا لم

يقيسوه؛ لأنّ في ذلك فساد اللغة وبطلان قواعدها، ونكتة الباب أنّ اللغة لا تؤخذ قياسًا نقيسه الآن نحن"25.

والمعيارية عند دعاتها أفضل وسيلة للحفاظ على اللغة في أنموذجها الأمثل وصورتها الأكمل وإلى ذلك يشير كمال بشر: " أمّا المعياريون فلهم موقف مخالف تجاه هذا الجديد، أو هذا التغير الذي يصيب اللغة، هذا التغير إنْ خرج عن قواعد اللغة المتفق عليها والخاضعة للضوابط المرسومة، عدّ خطأ صرفًا أو نوعًا من اللحن أو الانحراف في أقل تقدير، إنّ هؤلاء المعيارين يفرضون القواعد ويفرضون الالتزام بها، إذ اللغة عندهم "ما يجب أنْ يتكلمه الناس"، إنّهم ينهجون المنهج المعياري الذي يعني بوضع معايير ومقاييس لغوية معينة ينبغي اتباعها والأخذ بها دائمًا وأبدًا: فما جاء على وفق هذه المعايير والمقاييس فهو صواب، وما جاء على خلاف ذلك فهو خطأ"26. فهي تنتقي من المسموع، ما تراه منسجمًا، أو معبرًا عن عامة الاستعمال ؛ ومن هنا اضطر علماء اللغة إلى التقدير والتأويل، والفرضيات، والتأويلات، هذا ما يؤكده تمّام حسّان في وصفه منهج النحاة، وتقديمهم القواعد على المسموع، وإلزامهم المتكلمين بها:" ولقد تعلقت الإباحة وعدمها بقواعد معيارية تفرض نفسها على الاستعمال وعلى المسموع، وكان توصل النحاة إلى هذه القواعد نتيجة نشاط استقرائي تحليلي للغة، سواء في ذلك مفرداتها وتراكيبها ولكنهم بعد وصولهم إلى ما ارتضوه من قواعد جعلوا هذه القواعد أحكامًا، فكانت في نظرهم أولى بالاعتبار مما خالفها من المسموع ، ومن ثَمَّ أعملوا فيما خالف قواعدهم من النصوص حِيَل التخريج والتأويل والتعليل"27.

فالنحو في مرحلته المعيارية يسعى إلى ضبط القواعد على الأنموذج الأمثل من المسموع وتأويل ما لا يتوافق معها من بقية المسموع تأويلا قائم على الفرضيات وإن كانت بعيدة متكلفة ؛ ولذا " عكف النحاة على اللغة ينعمون فيها النظر، يسبرون غورها، فاستبطنوا دخائلها واستجلوا غوامضها، وأحصوا مسائلها واستقروا دقائقها، فما جرى من كلام العرب على سنن استنبطوا حكمه، وحملوا غير المنقول على المنقول منه وجعلوه قياساً لنظائره"28. وقد أشار إلى ذلك الجرجاني، إذ يقول: " اعلم أنه ليس النظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها. "29.

فالقواعد حاكمة على الكلام وأهله كما يظهر في كلام الجرجاني، فلا تجوز مخالفتها ولا الخروج عنها، وعلم النحو" صناعة علمية، ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب

استعمالهم لتعرف النسبة من صبغة النظم، وصورة المعنى، فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى" 30. وهو " علم بأقيسة تغيير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب" 31. وقد انتقد ذلك تمام حسان في كتابه (اللغة بين المعيارية والوصفية) إذ يقول:"وبذا أصبحت الروايات القديمة مقاييس متحجرة كان من الواجب في رأي النحاة على طلاب الفصاحة أنْ يحتذوها، وبدأ الكلام عند هذا الحد فيما يجوز وفيما لا يجوز من التراكيب، بل بدأ الكلام فيما يجب منها أيضًا" 32. ومن أجل ذلك لجأ النحاة إلى التأويل، والتعليل والتقدير ؛ الأمر الذي انعكس على النحو العربي تشعبا وتعقيدا.

المعيارية والدراسات اللغوية الحديثة:

لقد كان لظهور المنهج الوصفي في الدراسات اللغوية الغربية، وانتشاره في القرن العشرين تأثير على الدراسات اللغوية في المشرق العربي ؛ ومن هنا تعرض المنهج المعياري في الدراسات النحوية الحديثة لكثير من النقد، والمؤاخذات، إذ تناول الباحثون هذا المنهج التراثي القديم، بالقراءة والنقد والموازنة بينه وبين المناهج اللسانية الأخرى التي ظهرت على الساحة اللغوية، ومن أشهرها المنهج الوصفي. ويشير الدكتور إسماعيل عمايرة إلى بعض هذه الدراسات، فيقول:"ويكفي أنْ أشير من بين هذه الدراسات إلى كتاب (اللغة بين المعيارية والوصفية) لتمّام حسّان، إذ وازن فيه بين هذين المنهجين: المعيارية والوصفية، وكان واضح الترجيح للوصفية وواضح النقد للمعيارية، وتناول أحمد سليمان ياقوت، المعيارية والوصفية، في كتابه(الكتاب بين المعيارية والوصفية) وقد اجتهد فيه في تصنيف نماذج من مواقف سيبويه التي رأي فيها توافقًا مع الوصفية، ونماذج أخرى عدها معيارية، ولا يخفى مدى تأثر هذه الدراسة بالدراسة السابقة لتمام حسان، انتصارًا منه للوصفية على حساب المعيارية"33.

ويؤكد الدكتور محمود حجازي أنّ المنهج المعياري لا مكان له اليوم في الدراسات اللغوية حيث أصبح المنهج الوصفي مهيمنًا على الدراسات اللغوية فيقول:" وأصبح المنهج الوصفي المنهج السائد في السنوات العشر الماضية عند أكثر المشتغلين بعلم اللغة الحديث في كل أنحاء العالم"34.

لقد تعرضت أصول المنهج المعياري لكثير من الانتقادات، ومما أخذه المحدثون على المعياريين العرب طريقة احتجاجهم بالمادة اللغوية المسموعة والمجموعة، فهم بنتقون من المسموع ما يبنون عليه قواعدهم، وهذا ما أخذه عليهم الدكتور محمد عيد إذ يقول "ليس من حق النحاة أنْ

ينتقوا ويختاروا مستوىً واحدًا من بين مستويات، اللغة بل إنّ الواجب العلمي أنْ يلاحظ عالم اللغة كل صور الاستعمال دون الاحتفاء ببعضها على حساب الآخر" 35.

فالذي ينبغي أنْ يراعى هو الاستعمال وظروفه فقط فإذا تدخل الباحث في ذلك فانتقى واختار - كما فعل النحاة - فقد أساء إلى الاستعمال والدراسة36.

ويرى الدكتور إسماعيل عمايرة أنّ المعيارية هي المنهج الذي حفظ اللغة العربية انفرادها وعمل على بقائها وديمومتها من خلال معايير الخطأ والصواب، فلا يمكن للمعيارية أنْ تحقق غايتها لو أنّها تعاملت مع لغة كلّ قبيلة وحدها، فيقول:" وهنا ينهض دور" المعيارية "التي تسعى إلى أنْ تظلّ الأجيال على تواصل، وهي المنهج الذي سار عليه علماء التراث في تقعيد اللغة، وعرف باسم المعيارية ؛لأنّه يرمي إلى الحفاظ على معايير الصواب في اللغة برصد قواعدها، واستعمالاتها"37.

ويشير صاحب كتاب (مآخذ المحدثين على النحو العربي) إلى ما تعرض له النحو العربي ممثلًا بمنهجه المعياري من نقد ومآخذ، فيقول:" وفي العصر الحديث بدأت تظهر أصوات ناقدة للنظرية النحوية القديمة، وبرزت دراسات نقدية كثيرة كانت محورًا لها، ولعل أشهر تلك المحاولات في ذلك الوقت دعوة الأستاذ إبراهيم مصطفى إلى نبذ هذه النظرية ووضع نظرية بديلة تقوم على استبعاد عمادها وهي نظرية العامل "38.

التطبيقات الوصفية على المسائل النحوية:

يقوم النحو العربي في عامة مسائله على المعيارية الصارمة، حيث يفترض القاعدة النحوية بناء على نوع من الاستقراء غير الكامل، ثم يسعى لتأويل ما يخرج على القاعدة المقررة ؛ ليتوافق معها وإنْ كان هذا التأويل بعيدا ومتكلفا. وأكثر هذه التاويلات تقوم على الفرضيات التي أدّت إلى تعقيد النحو وصعوبته.

ويسعى الباحث إلى اختيار مجموعة من المسائل النحويّة ودراستها من الجانب المعياري القائم على الفرضيات والتاويلات، ثم تطبيق أصول المنهج الوصفي على هذه الأبواب النحوية ؛لإثبات إمكانية إقصاء الفرضيات والتعليلات النحوية التي أثقلت النحو العربي ونحت به إلى الصعوبة والتعقيد.

المسألة الأولى: وجوب تعريف المبتدأ:

هذا ما يقرره النحاة بناء على استقراء نماذج متنوعة من الكلام العربي في مرحلة الاحتجاج اللغوي، ورغم أنّ نماذج أخرى من الكلام العربي جاءت على خلاف هذه القاعدة المقررة إلّا أنّ

النحاة قد استبعدوا تلك النماذج حاكمين عليها بالقلة والشذوذ، أو محاولين تأويلها؛ لتناسب ما قرروه في هذا الباب.

يقول ابن الناظم في شرحه على الألفية: "الأصل في المبتدأ أنْ يكون معرفة، لأنّ الغالب في النكرة ألّا يفيد الإخبار عنها"39.هكذا يقرر النحويون وجوب الابتداء بالمعرفة، ويعللون ذلك بأن الإخبار عن المجهول لا تتحصل به الفائدة؛ فلم يجوزوا الابتداء بها إلا بشرط الإفادة. ويشير ابن هشام إلى ما ذكره النحاة من المواضع التي يجوز فيها الابتداء بالنكرة فيقول: " لم يعول المتقدمون في ضابط ذلِك إِلَّا على حُصُول الْفَائِدَة وَرَأى الْمُتَأَخّرُونَ أَنه لَيْسَ كل أحد يَهْتَدِي إِلَى مَوَاطِن الْفَائِدَة فتتبعوها فَمن مقلٍ مخلٍ وَمن مكثرٍ موردٍ مَا لَا يصلح أَو معدد لأمور متداخلة وَالَّذِي يظْهر لي أَنَّهَا منحصرة فِي عشرَة أُمُور " 40.

والناظر في الكتب النحوية يجد بعض النحاة قد أوصل ما حصره ابن هشام في عشرة مما يسوّغ الابتداء بالنكرة إلى ثلاثين مسوغا. ولا شك أنّ مثل تلك التفصيلات تثقل كاهل النحو وتجعله صعبا عسيرا على دارسه وطالبه.

ومن المقرر في الدارسات النحوية أنّ الاستدلال بالشاهد النحوي سمة عامة من سمات المصنفات النحوية واللغوية، وكتب المعاني والإعراب والتفسير اللغوي خاصة؛ وذلك لما له من أهمية في تأصيل القواعد النحوية، وإثباتها وإبراز المعاني والدلالات اللغوية، فالشاهد النحوي جوهري وأساسي في كل ما له علاقة بالدرس اللغوي والنحوي، على مستوى التفسير، والتعليل والتحليل، والتأصيل اللغوي والنحوي؛ فقواعد اللغات تؤسَّس في ضوء كلام الناطقين بها، وتبنى على استقراء اللغة المستمدة من واقع الاستعمال.

وما يستوقف الدارس هنا أنّ الشواهد النحوية في هذا الباب لا تقتصر على ما يؤيد القاعدة، بل هناك شواهد تخالفها، وعند الرجوع إلى قواعد المنهج الوصفي نجد أنّ إهمال الشواهد أو تأويلها يعدّ سلوكا مرفوضا في الدراسات اللسانية الوصفية، بل إنها تشكل قاعدة يجب إعمالها بعيدا عن التأويل والفرضيات؛ الأمر الذي يخلص النحو من هذه الفرضيات ويجعل القواعد النحوية موافقة للمنطوق العربي في عصور الاحتجاج وإن تنوع ذلك المنطوق.

فمن الشواهد التي ورد فيها مجيء المبتدأ نكرة قوله – تعالى -: ﴿سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنْزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (41) وفي مثل هذا الشاهد القرآني يلجأ النحاة إلى التقدير والفرضيات ؛ الأمر الذي يضفي على النحو صعوبة وتعقيدا، يقول مكيّ بن أبي طالب :" رفعت

سُورَة على إضمار مُبْتَدأ تَقْدِيره هَذِه سُورَة وأنزلناها صفة لسورة وانما احْتِيجَ الى اضمار مُبْتَدأ وَلم ترفع سُورَة بِالِابْتِدَاءِ لِأَنَّهَا نكرَة وَلَا يبتدأ بنكرة الا أَن تكون منعوتة واذا جعلت " **أَنْزَلْنَاهَا** " نعتا لم يكن فِي الْكَلَام خبر لَهَا لِأَن نعت الْمُبْتَدَأ لَا يكون خَبرا لَهُ فَلم يكن بُد من إضمار مُبْتَدأ ليَصِح نعت السُّورَة بأنزلناها وَقَرَأَ عِيسَى بن عمر سُورَة أنزلناها بِالنّصب على إضمار فعل تَفْسِيره أنزلناها تَقْدِيره أنزلنَا سُورَة أنزلناها وَلَا يجوز أَن يكون أنزلناها صفة لسورة على هَذِه الْقِرَاءَة لِأَن الصّفة لَا تفسر مَا يعْمل فِي الموصوف كَمَا أَن الصِّلَة لَا تفسر مَا يعْمل فِي الْمَوْصُوف وَقيل إن النصب على تَقْدِير اتلُ سُورَة أنزلناها فعلى هَذَا التَّقْدِير يحسن أَن يكون أنزلناها نعتا للسورة لِأَنَّهُ غير مُفَسّر لِلْعَامِلِ فِي السُّورَة "42.

ولك أنْ تتأمل هذه التخريجات والفرضيات، وما تشمله من صعوبة وتعقيد يجعل دارس النحو يعرض عن دراسته، والإفادة منه في تقويم لغته ولسانه.

وبالرجوع إلى قواعد المنهج الوصفي يمكن التخلص من كل هذه الفرضيات، وذلك بإعمال هذا الشاهد النحوي؛ لبناء قاعدة أشمل من القاعدة القائمة على النظرة المعيارية الضيقة، فالمبتدأ يجوز أن يأتي نكرة كما يجوز أن يأتي معرفة دون الحاجة إلى كل هذه التأويلات والفرضيات.

وقد جاءت مجموعة من الشواهد التي تؤكد جواز الابتداء بالنكرة، لكنّ النحاة سعوا إلى تأويلها حماية للقاعدة المعيارية، ومن تلك الشواهد:

" فيومٌ علينا ويومٌ لنا... ويومٌ نساء ويومٌ نسر[43]

يقول ابن الحاجب: له تأويلان: أحدهما: أنّ الخبر محذوف، والأخبار كثير حذفها إذا كان في الكلام دليل عليها، وتقديره: فمن هذه الأيام يوم علينا ويوم لنا مثله"44

والثاني: أن يكون قولك: علينا، هو الخبر، ويكون المصحح للابتداء الصفة المعلومة، وتقديره: فيوم من الأيام المتقدمة علينا ويوم منها لنا، مثل قولهم: السمن منوان منه بدرهم، فلو لم تقدر "منه" لم يستقيم45.

وبدلا من اللجوء إلى هذه التأويلات، وإنكار الشواهد الواضحة، يمكن القول: إنّ الابتداء بالكلمة لا علاقة له بكونها نكرة أو معرفة، بل ذلك منوط بالشرط العام في الكلام، وهو أن يكون ذا فائدة يجهلها السامع سواء في ذلك المبتدأ النكرة والمعرفة، فكم من نكرة يصح الابتداء بها لإفادة الحكم عليها إفادة جديدة، وكم من معرفة لا يصح الابتداء بها لعدم إفادة الحكم عليها أية فائدة.

وهنا يبرز دور المنهج الوصفي في دراسة اللغة، ذلك المنهج الذي لا يقحم في دراستها الفرضيات والتعليلات والأقيسة العقلية، بل هو منهج لغوي خالص يصف اللغة المدروسة كما هي.

وانطلاقا من أصول ذلك المنهج يمكن العدول عن هذه التأويلات والفرضيات بإعمال الشواهد الواردة في الباب؛ فنحكم بجواز الابتداء بالنكرة كما نحكم بجواز الابتداء بالمعرفة، فالاستعمال العربي جاء بصورتي الابتداء، وإنْ كان الابتداء بالمعرفة أكثر شيوعا وانتشارا.

إنّ الرجوع إلى أصول المنهج الوصفي في هذه المسألة يعطينا تصورا عاما عن الاستعمال العربي في عصور الاحتجاج، إذ يجعل القاعدة النحوية أكثر اتساعا ومرونة لتشمل كل ما استعمله العرب؛ الأمر الذي يغنينا عن التأويل والتعليل والتطويل.

المسألة الثانية: وجوب تعريف أسماء الأفعال الناسخة (كان وأخواتها):

الأصل في كان وأخواتها أنْ تعمل في ركني الجملة الاسمية، وهما المبتدأ والخبر، وقد نقلنا عن النحاة في المسألة الأولى أنهم يمنعون الابتداء بالنكرة، ويؤولون كل ما خالف ذلك من الكلام المنقول عن العرب؛ لتستقيم القاعدة على نسق نحوي واحد لا ينخرم.

وتعدّ هذه المسألة فرعا وتابعا للمسألة السابقة، فأسماء الأفعال الناسخة هي في أصلها المبتدأ الذي يشترط النحاة تعريفه؛ ومن هنا يشترط أن تكون أسماء الأفعال الناسخة معرفة ويمنعون ورودها نكرة، ويحاولون تأويل كل ما ورد بخلاف ذلك تارة، وحمله على الضرورة التي لا يقاس عليها تارة أخرى.

والناظر في هذا الباب النحوي يجد كلاما مطولا للنحاة في التأويل والتعليل، بل يجد النحاة يتباينون في تأويلاتهم وتعليلاتهم دفاعا عن القاعدة المعيارية، الأمر الذي يدخل دارس النحو في موجة من الآراء النحوية التي تنعكس على النحو صعوبة وتعقيدا.

ورغم ما يقرره النحاة في هذه المسألة فقد جاءت بعض الشواهد النحوية على خلاف ما قرره النحاة من وجوب التعريف في أسماء الأفعال الناسخة، ومن ذلك:

قول حسّان بن ثابتٍ الأنصاريّ - ﷺ-:

كأنّ سَبِيئَةً من بَيْتِ رَأسٍ... يكون مِزاجَها عَسَلٌ وماءُ46

ورغم ما في البيت من شاهد نحوي واضح على مخالفة القاعدة المقررة إلّا إنّ النحاة لا يرون الاستدلال به على جواز ورود النكرة اسما لكان وأخواتها، فابن يعيش يرى ذلك من باب الضرورة

التي لا يقاس عليها، إذ يقول: "الشاهد فيه نصب "المزاج" بأنّه خبرُ "يكون"، وهو معرفة، ورفعُ "العسل" و"الماء" بأنه اسمُها، وهو نكرة ضرورة كون القافية مرفوعةً" 47.

ثم بدأ يبحث عن مسوغ آخر غير الضرورة قائم على التأويل والفرضيات، فيقول: "وهو في هذا البيت أسهل من الذي قبله من حيث كان "المزاج" مضافًا إلى ضميرِ "سبيئة"، وهي نكرة. وضميرُ النكرة لا يفيد المخاطبَ أكثرَ ممّا يفيده ظاهرُها، وإن كان المضمر معرفة من حيث يعلم المخاطب أنه عائدٌ إلى المذكور، إلا أن المذكور غير متميّز، فكانَ حكمه حكم النكرة مع أنّ "عسلًا" و"ماءً" جنسان، ولا فرقَ بين تعريف الجنس وتنكيره من حيث لم يكن لأجزائه لفظٌ يخصّه، بل يُعبَّر عنه بلفظ الجنس. فإذًا لا فَرْقَ بين قولك: "عسلٌ"، و"العسلُ"، إذا أُريد الجنس. ألا ترى أنك تقول: "عندي عسلٌ"، و"عندك درهمٌ منه"، و"عندي عسلٌ"، و"عندك كثيرٌ". وقد رواه أبو عثمان المازنيّ "يكون مزاجُها عسلًا وماءُ" برفع "المزاج" على أنه اسمُ "يكون" وهو معرفة، و"عسلًا" الخبر، وهو نكرة على شرط الباب. و"ماءٌ" مرفوع حَمْلًا على المعنى، لأنّ كلّ شيء مازَجَ شيئًا، فقد مازَجَه الآخرُ، فصار التقدير: ومازَجَهُ ماءٌ، أي: خالَطَهُ"48.

وفيْ ما ذكره ابن يعيش تكلف واضح وتعسف لردّ الاستدلال بهذا الشاهد النحوي، والناظر في عامة كتب النحو يجد أصحابها يجتهدون وسعهم في تأويل كل الشواهد النحوية المخالفة لما قرروه من القواعد وإن تعددت هذه الشواهد أو كثرت.

ومما جاء مخالفا للقاعدة المعيارية في هذا الباب قول خداش بن زهير:

فإنّك لا تُبالِي بعد حَوْلٍ... أظَبْيٌ كان أُمَّك أم حِمارُ49

ويحاول ابن يعيش أنْ يجد له عددا من التأويلات أو الفرضيات التي تخرجه عن الاستدلال به في مخالفة القاعدة، فيقول: "والشاهد فيه جعلُ اسمِ "كان" نكرةً، والخبرِ معرفة؛ لأنها أفعالٌ مشبّهة بالأفعال الحقيقيّة، وفي الأفعال الحقيقية يجوز أن يكون الفاعل نكرة، والمفعول معرفة، فأُجريت هذه الأفعال مجراها في ذلك عند الاضطرار "50.

ولا يخفى أنّ التسليم بما جاء عن العرب والقول بمقتضاه في الاستعمال والتقعيد أولى البحث عن فرضيات بعيدة لردّه؛ الأمر الذي كان له دورٌ واضح في تعقيد النحو وصعوبته وتشعبه.

وبعد هذا التأويل الذي ذكره ابن يعيش ينقل تأويلات أخرى لبعض النحاة، فيقول: "وقد ذهب بعضهم إلى أن "ظبيًا" في قولك: "أظبي كان أُمَّك أم حمار" مرتفع بـ "كانَ" مضمرة تُفسِّرها "كانَ" هذه الظاهرةُ؛ لأنّ الاستفهام يقتضي الفعل، فعلى هذا يكون الاسم نكرة والخبر معرفة. ولا

يحسن ذلك عندي؛ لأنّ الاسم إذا وقع بعد همزة الاستفهام، وإن كان خبرُه فعلًا، فارتفاعُه بالابتداء. ولا يحسن ارتفاعُه بفعل محذوف، إلّا مع "هَلْ"، وقد تقدّم نحو ذلك51".

وينطبق على هذه التأويلات ما قرره عبد الرحمن أيوب، إذ يرى أنّ تأثر النحو العربي بالفلسفة اليونانية، وطغيان منطق أرسطو عليه هو السبب الذي جعله يعاني من المعيارية الصارمة التي قامت عليها عامة الدراسات والمصنفات النحوية القديمة - حسب رأيه - فالنحو العربي في نظره يبني قواعده على اعتبارات عقلية، فهو يفرض القاعدة قبل أن يستقرئ الأمثلة والشواهد النحوية، وهذا النوع من التفكير لا يمكن أن يوصف بأنه تفكير علمي بالمعنى الحديث 52.

فالشواهد النحوية السابقة تشكل صورة من صور الاستعمال العربي في مرحلة الاحتجاج النحوي، ولا يجوز لدارسي النحو العبث بهذه الاستعمالات أو إهمالها نصرة للمنهج المعياري الذي سيطر على المصنفات النحوية في المرحلة الثانية من التصنيف النحويّ.

هذا ما يقرره المنهج اللساني الوصفي، وهذا ما يدعو إليه، ولا شكّ أنّ العمل بمقتضى تلك الأصول الوصفية يقدم لنا صورة جديدة للنحو العربي خالية من الفرضيات والتأويلات والأقيسة العقلية الفلسفية.

المسألة الثالثة: وجوب تنكير الحال وامتناع تعريفه:

تقوم المعيارية على فرض القواعد المبنية على استقراء غير تام، فالمسموع لا يشمل اللغة شمولًا عامًا، والقواعد المستخرجة لا تنبني على المسموع كله، بل تنتقي منه، ما تراه منسجمًا، أو معبرًا عن عامة الاستعمال ؛ ومن هنا اضطر علماء اللغة إلى التقدير والتأويل، والحكم على بعض الظواهر اللغوية التي تخرج عن القواعد أو تخالفها، بأحكام معيارية كالشذوذ والقلة، والاستبعاد. يقول تمّام حسّان مشيرًا إلى منهج النحاة، وتقديمهم القواعد على المسموع، وإلزامهم المتكلمين بها:" ولقد تعلقت الإباحة وعدمها بقواعد معيارية تفرض نفسها على الاستعمال وعلى المسموع، وكان توصل النحاة إلى هذه القواعد نتيجة نشاط استقرائي تحليلي للغة، سواء في ذلك مفرداتها وتراكيبها، ولكنهم بعد وصولهم إلى ما ارتضوه من قواعد جعلوا هذه القواعد أحكامًا، فكانت في نظرهم أولى بالاعتبار مما خالفها من المسموع، ومن ثَمَّ أعملوا فيما خالف قواعدهم من النصوص حِيَل التخريج والتأويل والتعليل"[53].

ومن هذه القواعد المعيارية المقررة أنّ الحال في الاستعمال العربي الفصيح لا يكون إلا نكرة، وكل ما جاء مخالفا لهذه القاعدة المقررة لا بدّ من تأويله أو ردّه إلى الضرورة، ولا يجوز أن يقاس عليه أو يستشهد به.

يقول ابن يعيش مقررا هذه القاعدة ناقلا عن أئمة النحاة تأويل ما خالفها من المسموع:" قال صاحب الكتاب: "ومن حقها أنْ تكون نكرة، وذو الحال معرفة، وأما "أرسلها العراك"، و"مررت به وحده"، و"جاؤا قضهم بقضيضهم"، و"فعلته جهدك، وطاقتك"، فمصادر قد تكلم بها على نية وضعها في موضع مالا تعريف فيه، كما وضع "فاه إلى فيّ" موضع "شفاهًا"، وعُنِى معتركة، منفرداً وقاطبة وجاهداً. ومن الأسماء المحذوِ بها حذو هذه المصادر قولهم: "مررت بهم الجماء الغفير"، وتنكير ذي الحال قبيحٌ، إلا إذا قدمت عليه "54.

وقد جاءت الشواهد النحوية تخالف هذه القاعدة كما ورد فيْ ما نقله ابن يعيش آنفا، لكنّ النحاة لم يقبلوا بما في تلك الشواهد من استخدام عربي فصيح؛ لأنّ ذلك الاستعمال يخالف القاعدة المعيارية التي بنوها على عامة الاستعمال كما يزعمون، فما جاء من الاستعمال العربي مخالفا لها فلا بدّ من تأويله، أو نسبته إلى الضرورة التي لا يقاس عليها.

إنّ الشواهد النحوية التي تخالف القاعدة هي استعمال عربي فصيح، والذين نطقوا به هم العرب الأقحاح في عصور الاحتجاج؛ لذا فإنّ المنهج الوصفي يرفض هذا التحكم القائم على إقصاء الشواهد بحجة المحافظة على القاعدة، ويرون في هذه الشواهد توسيعا للقاعدة وتنويعا للاستعمال العربي الصحيح.

ومن تلك الشواهد قول لبيد:

فأرْسَلَهَا العِراكَ ولم يَذُدْهَا... ولم يُشْفِقْ على نَغَصِ الدِّخالِ55

وفي تأويل هذا الشاهد؛ ليوافق القاعدة المقررة يذهب ابن يعيش مذهبا بعيدا فيقول: " فنصب "العِراكَ" على الحال، وهو مصدرُ "عَارَكَ يُعَارِكُ مُعارَكَةً، وعِراكًا"، وجعل "العِراكَ" في موضع الحال، وهو معرفةٌ إذ كان في تأويل مُعْتَرِكَةٌ. وذلك شاذٌّ لا يُقاس عليه، وإنّما جاز هذا الاتّساعُ في المصادر؛ لأنّ لفظها ليس بلفظ الحال، إذ حقيقةُ الحال أن تكون بالصفات، ولو صرّحت بالصفة لم يجز دخولُ الألف واللام فلم تقل العربُ: "أرسلها المعترِكة"، و"لا جاء زيدٌ القائمَ"، لوُجودِ لفظ الحال والتحقيقُ أنّ هذا نائبٌ عن الحال، وليس بها، وإنّما التقديرُ: أرسلها معترِكةً، ثم جُعل الفعل موضع اسم الفاعل لمشابَهته له، فصار "تعترِكُ". ثمّ جُعل المصدر موضع

الفعل لدلالته عليه، يقال: "أَوْرَدَ إبله العِراكَ" إذا أوْردها جميعًا الماء، من قولهم: "اعترك القومُ"، أي: ازدحموا في المُعْتَرَك"56.

وليس يخفى على الناظر مقدار التكلف الزائد فيما قاله ابن يعيش؛ نصرة للقاعدة التي يرونها تمثل الاستعمال العربي الأعمّ.

يقول تمّام حسّان ناقدا منهج النحاة، في تقديم القواعد على السماع، وإلزامهم جمهور العربية بها: "ولقد تعلقت الإباحة وعدمها بقواعد معيارية تفرض نفسها على الاستعمال وعلى المسموع وكان توصل النحاة إلى هذه القواعد نتيجة نشاط استقرائي تحليلي للغة، سواء في ذلك مفرداتها وتراكيبها، ولكنهم بعد وصولهم إلى ما ارتضوه من قواعد جعلوا هذه القواعد أحكامًا، فكانت في نظرهم أولى بالاعتبار مما خالفها من المسموع ومن ثَمَّ أعملوا فيما خالف قواعدهم من النصوص حِيَل التخريج والتأويل والتعليل"57.

ورغم أنّ جمهور النحاة قد اتفقوا على هذه القاعدة إلّا إنّ بعضهم لم يجد بدًا من التسليم للسماع وإعماله، وإن خالف القاعدة المعيارية. ومن هؤلاء يونس بن حبيب الذي أجاز مجيء الحال معرفة يقول السيرافي ناقلا مذهب يونس بن حبيب، رادا عليه: "وذكر عن يونس: مررت به المسكين، على: مررت به مسكينا، ورد عليه: بأنّ الحال لا تدخلها الألف واللام، ولو جاز هذا لجاز: مررت بعبد الله الظريف، تريد: ظريفا، وقد ذكرنا من مذهب يونس وغيره قبل هذا، أنّه قد تذكر الألف واللام ويراد طرحهما، وربما أرادوا الألف واللام فيما ليستا فيه، وبينا فساد ذلك58.

فالنحاة لا يقبلون مخالفة القواعد المعيارية، ويلتزمون بفرضية وجوب تنكير الحال، وقد أداهم ذلك الى اللجوء الى فرضيات التأويل النحوي الذي يتم من خلاله تغيير واقع الصيغة من التعريف الى التنكير من أجل الحفاظ على الفرضية الأساسية التي تنص على وجوب تنكير الحال، أما الشواهد التي وردت فيها الحال معرفة، فهي مؤولة بالنكرة عندهم، حيث تفننوا في تخريجها نحويا وتكلفوا عبء تأويلها.

ولا شك أنّ إعمال الأصول اللسانية الوصفية في هذه المسألة يحتم علينا القول بتعدد وجوه الاستعمال، فالحال يأتي نكرة، ويأتي معرفة، ولسنا بحاجة إلى الخوض في التأويلات والتقديرات. وليس ثمة محذور يمنع اتساع القاعدة النحوية ومرونتها؛ لتشمل وجوه الاستعمال العربي في عصور الاحتجاج، فالعربي الذي نطق بالحال نكرة يقابله عربي آخر نطق بها معرفة، وتقديم أحد

الاستعمالين ليكون قاعدة صارمة يجعل القواعد قاصرة لا تمثل اللسان العربي كله، ويضطر النحاة إلى الخوض في بحر من التأويل والتعليل والفرضيات.

المسألة الرابعة: نداء المعرف بأل:

المنهج المعياري بعيد عن الملاحظة الخالصة، أو الاستقراء الكامل، يفرض وجهة نظره فرضًا وقد أشار إلى ذلك تمام حسان في كتابه (اللغة بين المعيارية والوصفية) إذ يقول:" وبذا أصبحت الروايات القديمة مقاييس متحجرة كان من الواجب في رأي النحاة على طلاب الفصاحة أنْ يحتذوها، وبدأ الكلام عند هذا الحد فيما يجوز وفيما لا يجوز من التراكيب، بل بدأ الكلام فيما يجب منها أيضًا" 59. فليس كلّ ما ورد عن العرب جائزا، فمنه الشاذّ والقليل، ومنه ما يحتمل التأويل.

ويشير إلى ذلك تمّام حسّان حيث يذكر أنّ علماء اللغة والنحو سعوا إلى وضع معيار ثابت يحتكم إليه أبناء اللغة فيكون ما يوافقه صوابًا، وما يخالفه خطأ، أو شاذًا، وإنْ كان بعض العرب يستعمله، فهو استعمال شاذ لا يقاس عليه 60.

ومن ذلك ما يقرره النحويون في هذا الباب حيث منعوا الاجتماع بين أداة النداء "يا" والأسماء المعرفة بـ(أل) إلا لفظ الجلالة المعظّم (الله)، يقول العكبري:" لا يجوزُ دخولُ (يا) على ما فيه الأَلف واللّام في الاختِيار"61.

ثم يسوق تعليلا عقليا صِرفا تردّه الشواهد التي تخالف هذه القاعدة المقررة، إذ يقول:" وجهُ القول الأول: أنّ الألفَ واللامَ، لتعريفِ المَعهودِ و ((يا)) تعرِّفُ بالقَصد والخِطاب، ولا يَجتَمِعُ على اسمٍ واحدٍ تَعريفان؛ لأنَّ الغَرض من التّعريف التَّخصيص، وإزالةِ [الاشتراكِ] وهذا يَحصُلُ بواحدٍ فلا يَجوزُ أنْ ينضمّ إليه آخر، كما لا يَجمع بين حرفي استفهامٍ، أو نفي، أو حرفَي جرٍّ"62.

ولا شكّ أنّ العربي وظّف النداء في حياته اليومية، واستعمله في خطابه، وشعره، ونثره لم يكن يخطر بباله ولا يمرّ في خلده هذه التعليلات العقلية، فقد نطق باللغة على سجيته، وعرفها سماعا من قومه وأهله، وتشربها في بيئته. فكان لزامًا على دارس اللغة أن ينطق حيث نطقت العرب، وأنْ يجعل القاعدة مبنية على كلامهم، فالقاعدة العامة تبنى على عامّة الاستعمال، وما جاء قليلا يعدّ صورة من صور اتساع القاعدة ومرونتها، بل هو دليل على قدرة اللغة على احتضان التنوع اللساني.

وقد جاءت الشواهد النحوية تصادم تلك القاعدة، ومن ذلك:

قول الشاعر ولا يعلم من هو:

بحبّكِ يالّتي تَيّمتِ قَلبي... وأَنتِ بَخيلةٌ بالودّ عَنّي63

وقالَ الآخر ولا يعرف قائله أيضا:

فيا الغُلامان اللّذانِ فَرّا... إيّاكُما أن تكسباني شَرّا64

فالعكبري على طريقة النحاة يردّ هذه الشواهد إنْ لم يجد لها تأويلا، يردها بحملها على الشذوذ والضرورة، فيقول:" أمّا الشِّعرُ فهو شاذٌّ في شعرٍ لا يُحتَجُّ به، بل يكون ذلك من ضَرورة الشّعر، ويجوزُ أن يكونَ أشارَ إلى شَخصين معرفين باللاّم فهما بمنزلة العَلمين، كما يَجوز أن يُسمى بما فيه الأَلف واللاّم نحو:

(العَباس) فجرت الألف واللام مَجرى التّعريف بالعَلمية، وقد قيل التقدير: يا أيُّها الغلامان، وهذا ليس بشيءٍ، إذ يَجوزُ أن يقدّر مثل ذلك في يا الرّجل ولم يَقل أحدٌ به "65.

فالعكبري هنا يسير على طريقة النحاة في حماية القاعدة المعيارية، ويتكلف كغيره من النحاة في الدفاع عنها بما أثقل النحو العربي من التعليلات والتأويلات والفرضيات.

والصواب أنّ هذه الشواهد النحوية وما جاء على شاكلتها ينقض القاعدة المذكورة، ويثبت عكسها رغم تأويلات النحاة البعيدة التي لا يمكن التسليم لها ولا قبولها، فهي تأويلات في غاية البعد والتكلف، والتعسف، والنحاة إنْ لم يجدوا طريقا للتأويل قالوا بالضرورة والشذوذ.

وبالطريقة ذاتها يقرر ابن يعيش هذه القاعدة، ويستبعد الشواهد المخالفة تارة بحملها على الضرورة والشذوذ، وتارة بتأويلها بتأويلات غير سائغة، وقد ينظّر لإثبات القاعدة تنظيرا عقليا فيقول: قد تقدَّم قولنا: إنّ حروف النداء لا تجامِع ما فيه الألف واللام، وإذا أُريد ذلك، تُوُصّلَ إليه بـ"أيّ" و"هذَا"، والعلّةُ في ذلك أمران:

أحدُهما: أنّ الألف واللام تفيدان التعريفَ، والنداءُ يُفيد تخصيصًا، وإذا قصدتَ واحدًا بعينه، صار معرفة كأنّك أشرت إليه، والتخصيصُ يُفيد من التعريف؛ فلم يُجْمَع بينهما لذلك؛ لأن أحدهما كافٍ، وصار حرفُ النداء بدلاً من الألف واللام في المنادى، فاستُغني به عنهما، وصارت كالأسماء التي هي للإشارة نحوِ "هذَا" وشِبْهِه.

الثاني: أن الألف واللام تفيدان تعريفَ العَهْد، وهو معنى الغَيْبة، وذلك أنّ العهد يكون بين اثنَيْن في ثالثٍ غائبٍ، والنداءُ خطابٌ لحاضرٍ، فلم يُجْمَع بينهما لتَنافي التعريفَيْن"66.

ويحاول السيرافي أنْ يجد مسوغا مناسبا للتوافق هذه الشواهد القاعدة المقررة، فيقرر أنّ فيها محذوفا يجعلها موافقة للقاعدة، فيقول: " أراد: فيا أيّها الغلامان، فأقام: " الغلامان " مقام " أيّ

" وقبح هذا؛ لأنّ حرف النداء لا يليه ما فيه الألف واللام، لأنّه يعرّف المنادى إذا قصد، والألف واللام يعرّفانه؛ فلا يجتمع تعريفان في اسم واحد. ومثله:

من أجلك يا التي تيّمت قلبي ...وأنت بخيلة بالودّ عنّي

يريد: " يا أيتها التي 67".

وقد مال الكوفيون في هذه المسألة إلى إعمال قواعد المنهج الوصفي بعيدا عن التأويل والتعليل فذهبوا إلى جواز نداء ما فيه الألف واللام، وهو أمر لا بدّ منه لكل باحث منصف ينظر في المسموع العربي، ويطبقه دون تدخل مجحف في بناء القاعدة النحوية.

يقول الأنباري:" ذهب الكوفيون إلى أنّه يجوز نداء ما فيه الألف واللام نحو "يا الرجل ويا الغلام" وذهب البصريون إلى أنّه لا يجوز.

أمّا الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أنّه جائز أنه قد جاء ذلك في كلامهم "68.

وأيدوا المسموع بالمعقول فقالوا: "والذي يدل على صحة ذلك أنّا أجمعنا على أنّه يجوز أنْ نقول في الدعاء "يا الله اغفر لنا" والألف واللام فيه زائدان، فدلّ على صحة ما قلناه"69.

وبعد أنْ ساق الأنباري حجة الكوفيين، ردّها وقدّم عليها حجة البصريين، وهو في ذلك يتساوق مع المنهج المعياري القائم على التعليل والتأويل والفرضيات، إذ يقول: " وأمّا الجواب عن كلمات الكوفيين: أمّا قوله:

فيا الغلامان اللذان فَرَّا

فلا حجة لهم فيه؛ لأنّ التقدير فيه "فيا أيها الغلامان" فحذف الموصوف وأقام الصفة مقامه 70".

ونترك للدكتور كمال بشر التعليق على ما قاله البصريون، وأيدهم فيه الأنباري في كتاب الإنصاف: " أمّا المعياريون فلهم موقف مخالف تجاه هذا الجديد، أو هذا التغير الذي يصيب اللغة، هذا التغير إنْ خرج عن قواعد اللغة المتفق عليها، والخاضعة للضوابط المرسومة عدّ خطأ صِرفًا أو نوعًا من اللحن أو الانحراف في أقل تقدير، إنّ هؤلاء المعيارين يفرضون القواعد ويفرضون الالتزام بها، إذ اللغة عندهم "ما يجب أنْ يتكلمه الناس"، إنّهم ينهجون المنهج المعياري الذي يعني بوضع معايير ومقاييس لغوية معينة ينبغي اتباعها والأخذ بها دائمًا وأبدًا: فما جاء على وفق هذه المعايير والمقاييس فهو صواب، وما جاء على خلاف ذلك فهو خطأ"71.

وقواعد المنهج الوصفي تأبى كل هذه التعليلات والتأويلات، وتقف مع الشواهد مقررة ما دلّت عليه، وهي في ذلك تقدم النحو العربي في ثوب من السهولة والتيسير نائية به عن كل ما جاء به المنهج المعياري من أقيسة نحوية وعلل عقلية.

المسألة الخامسة: أفعال المقاربة:

يقول ابن الناظم في شرحه على ألفية ابن مالك، مبينا أفعال المقاربة وأنواعها:" أفعال المقاربة على ثلاثة أضرب: لأنّ منها ما يدل على رجاء الفعل، وهو (عسى وحري واخلولق). ومنها ما يدل على مقاربته في الإمكان، وهو (كاد وكرب وأوشك). ومنها ما يدل على الشروع فيه، وهو (أنشأ وطفق وجعل وأخذ وعلق).

ويقرر النحويون أنّ أخبار هذه الأفعال لا تكون إلّا أفعالا، وكلّ ما جاء مخالفا هذه القاعدة فهو شاذ أو مؤول، أو نادر لا يقاس عليها. فابن يعيش يحاول تعليل هذه القاعدة التي يقررها النحاة على طريقتهم في إثبات قواعدهم بالتعليل حينا وبالفرضيات والتأويل حينا آخر، فيقول:" فإن قيل: فلِمَ لزم أنْ يكون الخبر "أنْ" والفعلَ؟ قيل: أمّا لزوم الفعل؛ فلأنّه لمّا مُنع لفظَ المضارع، واجتزئ عنه بلفظ الماضي؛ عُوّض المضارع في الخبر، وأيضًا فإنّه لمّا كانت "عَسَى" طَمَعًا، وذلك لا يكون إلّا فيما يستقبل من الزمان؛ جعلوا الخبر مثالًا يفيد الاستقبال، إذ لفظ المصدر لا يدلّ على زمان مخصوص. وأمّا لزوم "أن" الخبرَ؛ فلِما أُريد من الدلالة على الاستقبال، وصرِف الكلام إليه؛ لأن الفعل المجرد من "أنْ" يصلح للحال والاستقبال، و"أنْ"، تخْلِصه للاستقبال. والذي يؤيّد ذلك أن الغرض بـ"أنْ" الدلالةُ على الاستقبال لا غيرُ"72.

إنّ ما يورده ابن يعيش من تعليلات دفاعا عن القاعدة المعيارية لا يمكن قبوله لدى أنصار الوصفيّة ؛ فهذه الأحكام التي تستبعد جزءا من المسموع باعتباره شاذا، أو قليلا، وتسعى للدفاع عن القاعدة المعيارية بأسلوب عقليّ ستضطر إلى تأويل ما خالف القاعدة ؛ ليتوافق معها، وقد أشارت الدكتورة خديجة الحديثي إلى هذه الأصول، إذ تقول:" فما كان مطردًا وشائعًا قاسوا عليه، أمّا الشاذ المخالف للكثير المطرد فلم يقيسوا عليه بعد أنْ صنّفوا ما سمعوه إلى فصيح وأفصح، والفصيح، منه: المطرد الشائع الكثير الذي عدّوه أصلاً يُقاس عليه، ومنه: القليل المسموع الذي عدّوه جائزًا لا يصح القياس عليه، وأطلقوا (لغة) على ما خالف هذا الفصيح مما سمع من لغات القبائل التي لا يصح القياس على ظواهرها المخالفة لما ورد في اللغات الأخرى من

ظواهر فالقليل سمّوه: نادرًا، وإنْ كان ظاهرةً مفردة سمّوه شاذًا وما وقع في الشعر من دون النثر سمّوه ضرورة 73.

ومما جاء من الشواهد مخالفًا لهذه القاعدة:

قول الراجز، وينسب إلى رؤبة وليس في ديوانه:

أكترت في العذل ملحًا دائما... لا تكثرن إني عسيت صائما74

وقد عدّه ابن الناظم من النادر الذي لا يقاس عليه فقال:" التزم في هذا الباب كون الخبر فعلا مضارعًا إلا فيما ندر، مما جاء مفردًا، كقول الراجز، ثم ذكر البيت السابق "75

ثم أورد بعد هذا الشاهد عددا من الشواهد التي حكم عليها بالشذوذ والندرة فقال:" وقول الآخر:

فأبت إلى فهمٍ وما كدت أيبًا... وكم مثلها فارقتها وهي تصفر[76]

أو جملة اسمية، أو فعلا ماضيًا، كقول ابن عباس - رضي الله عنه -: (فجعل الرجل إذا لم يستطع أن يخرج أرسل رسولا). فهذا ونحوه نادر، والمطرد كون الخبر فعلا مضارعًا مقرونًا بـ (أنْ) المصدرية، أو مجردًا منها "77.

أمّا ابن هشام فقد قدّر في هذه الشواهد محذوفا؛ لتستقيم مع القاعدة الأصلية، فقال:" وَقَوْلهمْ فِي الْمثل:(عَسى الغوير أبؤسا) كَذَا قَالُوا وَالصَّوَاب أَنَّهُمَا مِمَّا حذف فِيهِ الْخَبَر أَي يكون أبؤسا، وأكون صَائِما لِأَن فِي ذَلِك إبْقَاء لَهما على الِاسْتِعْمَال الْأَصْلِيّ وَلِأَنّ المرجو كَونه صَائِما لَا نفس الصَّائِم "78.

وهكذا نجد النحاة يسعون لتأويل كل ما خالف قواعدهم المقررة رغم مجيئه عن العرب في عصر الاحتجاج؛ حفاظا على القاعدة التي بنوها على غالب الاستعمال أو أكثره، وهم بذلك يهملون جزءا من الشواهد النحوية والاستعمال العربي.

وبالرجوع إلى قواعد المنهج الوصفي نجدها ترفض هذا المنهج التقعيدي القائم على الانتقاء، وتقرر إعمال كل ما جاء من الشواهد النحوية. ولو أنّ النحاة ساروا على المنهج الوصفي الذي اعتمدوه في بداية جمعهم اللغة وتصنيفها لجاءت القواعد النحوية تتسم بالمرونة والتنوع، ولظلّ النحو في منأى عن التعقيد القائم على التعليل والتأويل.

وهكذا نجد عامة أبواب النحو التي لجأ النحاة فيها إلى الفرضيات العقلية القائمة على التعليل والتأويل لا تخرج عمّا ساقه الباحث من أمثلة تطبيقية.

فالباحث في هذه الدراسة لا يسعى إلى استقراء القواعد النحوية التي يستبعد فيها النحاة كثيرا من الشواهد؛ حفاظا على القاعدة العامة، ونصرة للمعيارية الصارمة، بل يسلط الضوء على نماذج تطبيقية، يثبت فيها أنّ طريقة النحاة القائمة على الفرضيات والتأويلات أدّت إلى تشعب النحو وتعقيده، وأنّ اللجوء إلى المنهج الوصفي هو المخرج من ذلك، إذا يمكن الحكم على كلّ ما خالف القاعدة العامة بالتنوع وسعة الاستعمال؛ الأمر الذي ينأى بالنحو عن التعقيد والتشعب.

المسألة السادسة: لغة أكلوني البراغيث:

قال سيبويه: "واعلم أنّ من العرب من يقول؛ ضربوني قومك، وضرباني أخواك، فشبهوا هذا بالتاء التي يظهرونها في: قالت فلانة... وهي قليلة"79.

وقد أشار إلى ذلك محمد عبد الخالق عضيمة في كتابه (دراسات لأسلوب القرآن) فقال:" وما قاله أبو عبيدة هو على لغة أكلوني البراغيث، وهي لغة رديئة، والعرب على خلافها، فلا يحمل عليها، مع ما فيه من مخالفة الظاهر، وقد نازع السهيلي النحويين في قولهم: إنّها لغة ضعيفة، وكثيرًا ما جاءت في الحديث"80. وما ذكره عبد الخالق من اعتراض السهيلي على النحاة وصفية واضحة، وانتصار للسماع على القياس، وهو ما اختاره قطرب في هذه المسألة.

وقال أيضا: "وقيل: فاعل، والواو علامة للجمع، ولا ينبغي ذلك لقلة هذه اللغة"81.

وقد قال بضعفها أبو حيان الأندلسي، فقال:" وجوّزوا أنْ يرتفع على الفاعل، والواو علامة للجمع لا ضمير على لغة أكلوني البراغيث، ولا ينبغي ذلك لقلة هذه اللغة"82.

وقد أقر قطرب بوجود هذه اللغة، ولم يشر إلى ضعفها، أو رداءتها، ورغم أنّه أشار إلى التأويلات المحتملة لما جاء من الآيات والنصوص على هذه اللغة إلا أنّه أشار إلى القول بإعمال هذه اللغة ولم يعترض عليها، وهو بذلك يطبق أصول المنهج الوصفي في قبول ما جاء عن أهل اللغة. وقد أشار محمد عبد الخالق عظيمة إلى أنّها لغة ضعيفة عند عامة النحويين، وإنْ كان بعضهم يخالف ولا يرى ضعفها، إذ يقول:" لغة (أكلوني) البراغيث قليلة ضعيفة لا ينبغي حمل القرآن عليها، وخالف في ذلك بعض النحويين" 83.

وقد أيد ذلك محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة، فقال: "وأما قوله وَأَسَرُّوا ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا فهو وارد على بعض لغات العرب، وهي لغة: أكلوني البراغيث، ولها شواهد كثيرة في العربية، وهذه اللغة تخرج على أنّ اللواحق بالأفعال ليست ضمائر وإنما هي علامات على التثنية أو الجمع، وما بعدها هو الفاعل، أو أنْ تكون اللواحق هي الفاعل والظواهر بعدها بدل منها، أو فاعل لفعل

محذوف يفسره المذكور"84. قال قطرب بعد أنْ ساق وجوهًا لتخريج قول الحق - سبحانه-: [ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ[85]]، وقوله- سبحانه -:[وَأَسَرُّوا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا[86]]، قال:" والوجه الثالث: أنْ يريد لغة " أكلوني البراغيث " فتكون ألف الاثنين، واو الجماعة علامة للتثنية والجمع، كالتاء في ضربتْ وقامتْ"87.

ثم ساق من الشواهد النحوية ما يؤكد صحة هذه اللغة وقبولها دون اعتراض منه، أو نقد أو تضعيف فقال: وقال عمرو بن ملقط:

يَا أَوْس لَو نالتك أرماحنا... كنت كمن تهوي بِهِ الهاويهْ

ألفيتا عَيْنَاك عِنْد الْقَفَا... أولى فَأولى لَك ذَا واقيهْ [88]

فقال: أُلفيتا عيناك، ولو نطق به على لغة عامة العرب لقال: أُلفيت عيناك.

وقال ابن الرقيات:

باتت بحيّ يعوين نسوتهم بحرّها مثل ما عوى جرس [89]

فقال: يعوين نسوتهم، ولو جاء بها على لغة عامة العرب لحذف نون النسوة. وفي قبوله لهذه اللغة التي وصفها كثير من النحاة بالضعف والرداءة ما يؤكد ميوله إلى الوصفية والسماع، والتزامه بمبادئ المنهج الوصفي في كثير من اختياراته النحوية، وقد نقل عنه الثعلبي في تفسيره تجويزه هذه اللغة وتسويغها فقال: "وقال قطرب: وهذا سائغ كلام العرب، وحكي عن بعضهم أنه قال: سمعت بعض العرب يقول: أكلوني البراغيث"90.

النتائج والتوصيات:

- كانت الجهود النحوية الأولى في جمع اللغة وتصنيفها منطلقة من أصول المنهج الوصفي ثم تحولت إلى المعيارية الصارمة القائمة على التعليل والتأويل.
- أجبرت المعيارية النحاة على استبعاد كثير من الشواهد النحوية، محاولين تأويلها للتساوق مع قواعدهم، فإنْ لم يجدوا لها تأويلا وصفوها بالشذوذ أو الضرورة والغلط، والضعف، والقبح، والقلة.
- أجبرت المعيارية النحاة على استحداث فرضيات تقعيدية؛ نتيجة لعدم مجيء بعض التركيب العربية على وفق فرضيات التقعيد الأساسي.
- تعددت التوجيهات النحوية في بعض الصيغ التي وردت مخالفة لفرضيات القواعد النحوية، فضلا عن تعدد توجيهاتهم في المسألة الواحدة، مما أدى الى تراكم الآراء، ومن ثم تعقيد الدرس النحوي.
- إنّ المنهج الوصفي في الدراسات النحوية يعدّ مخرجا من التعقيد النحوي، ومغنيا عن التأويلات العقلية والفرضيات النحوية، حيث يحكم على ما خالف القاعدة الأصلية بالتنوع وسعة الاستعمال.

- يدعو الباحث إلى إعادة صياغة النحو العربي انطلاقا من أصول المنهج الوصفي؛ مما يخفف من تراكم الفرضيات والتأويلات والتخريجات النحوية، ويسهم في توسيع القواعد النحوية ومرونتها.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- أحمد، نوزاد حسن، (1996م) المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، ط1، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله، (2003م) الإنصاف في مسائل الخلاف، ط1 (د.م)، المكتبة العصرية
- الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، (1957م)، لمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية.
- الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، (1420ه)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق صدقي محمد جميل، ط1، دار الفكر: بيروت.
- الأنصاري، حسان بن ثابت، ديوان حسان بن ثابت، دار الكتب العلمية.
- أنيس، إبراهيم، (1978م) من أسرار اللغة، ط6، مطبعة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- أيوب، عبد الرحمن محمد، (1957م)، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح: الكويت.
- بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة
- البغدادي، عبد القادر بن عمر، (1982م)، خزانة الأدب ولب لباب العرب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، مطبعة الخانجي: مصر.

- البياتي، سهيلة طه محمد، (2008م)، المنهج اَلوصفي فَي كَتاب (في اَلنحو اَلعربي نَقد وتوجيه) مَجلة جَامعة تَكريت- كَلية التربية 4 (11).
- تأبط شرا، ثابت بن جابر، ديوان ثابت بن جابر، ط1، دار صادر.
- الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، أبو إسحاق، (2002)، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، ط1، دار إحياء التراث العربي: بيروت، لبنان.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت،1423هـ
- الجرجاني، أبو بكر بن عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، (1992م) دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني: القاهرة.
- ابن الحاجب، حسن بن محمد بن شرف الأستراباذي، (2004م)، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، ط1، مكتبة الثقافة الدينية.
- ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أمالي ابن الحاجب، تحقيق د. فخر صالح سليمان قدارة، دار الجيل – بيروت، 1989م.
- حجازي، محمود فهمي، (د.ت)، أسس علم اللغة العربية، ط1، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع
- الحديثي، خديجة، (1990م)، المدارس النحوية، ط2، مطبعة جامعة: بغداد.
- حسّان، تمام، (2000م)، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4، القاهرة، عالم الكتب.
- حسّان، تمام، (2006م)، اللغة العربية معناها ومبناها، ط5، عالم الكتب: القاهرة.
- حسّان، تمام، (1990م)، مناهج البحث في اللغة، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسنين، صلاح الدين صالح، (1984م)، دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، ط1، (د.م)، دار العلوم للطباعة والنشر.
- الحمزاوي، علاء إسماعيل، موقف شوقي ضيف من الدرس النحوي، كلية الآداب. جامعة المنيا.
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، (د.ت)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق د. حسن هنداوي، ط1، دمشق، دار القلم.
- الخالدي، كَريم حَسين نَاصح، (2007م)، مناهج التأليف النحوي، ط1، عمان، الأردن، دَار صَفاء لَلنشر وَالتوزيع.
- خلكان، وفيات الأعيان، أبو العباس أحمد بن محمد، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى
- خليل، حلمي، (1995م)، العربية وعلم اللغة البنيوي، ط1، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الراجحي، عبده، (1986م)، النحو العربي والدرس الحديث، ط1، دار النهضة العربية.

- الراوي، طه، (1962م)، نظرات في اللغة والنحو، ط1، بيروت، المكتبة الأهلية.
- الرقيات، عبد الله بن قيس، ديوان عبد الله بن قيس الرقيات، تحقيق وشرح: د. محمد نجم، دار صادر: بيروت.
- الزبيدي، محمد بن محمد بن محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد العزيز مطر
- الزعبلاوي، صلاح الدين، دراسات في النحو، اتحاد كتاب العرب.
- زوين، علي، (د.ت)، منهج اَلبحث اَللغوي بَين التراث وَعلم اللغة الحديث، ط1، (د.م) دَار اَلشؤونَ الثقافية اَلعامة.
- سيبويه، عمرو بن عثمان، (1988م)، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي: القاهرة.
- السيرافي، الحسن بن عبد الله، شرح كتاب سيبويه، تحقيق أحمد حسن مهدلي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (1976م)، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق وتعليق الدكتور أحمد محمد قاسم، الطبعة الأولى، مطبعة السعادة: القاهرة.
- أبو شُهبة، محمد بن محمد بن سويلم، (2003م)، المدخل لدراسة القرآن الكريم، ط2، مكتبة السنة: القاهرة.
- الصالح، صبحي، (1960م)، دراسات في فقه اللغة، ط1، دار العلم للملايين.
- ضيف، أحمد شوقي عبد السلام، المدارس النحوية، دار المعارف: القاهرة
- العزاوي، نعمة رَحيم، (2001م)، مناهج البحث اللغوي بَين التراث وَالمعاصرة، ط1، مَنشورات المجمع العلمي، مَكتبة اَللغة اَلعربية.
- العامري، شعر خداش بن زهير العامري، (1986م)، جمعه الدكتور يحيى الجبوري، مجمع اللغة العربية، دمشق.
- العامري، لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر: بيروت.
- عضيمة، محمد عبد الخالق عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، تصدير محمود شاكر، دار الحديث: القاهرة.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق د. عبد الرحمن العثيمين، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م.
- عمايرة، إسماعيل أحمد، (1992م)، المستشرقون والمناهج اللغوية، ط2، عمان، دار حنين.
- عمايرة، إسماعيل أحمد، المعيارية: هذا المنهج الذي حفظ وحدة العربية.

- عيد، محمد (1976م)، الرواية والاستشهاد، عالم الكتب: القاهرة.
- الغفيلي، منصور بن عبد العزيز، (2013م) مآخذ المحدثين على النحو العربي، ط1، مطبوعات نادي القصيم الأدبي: القصيم
- الغلاييني، مصطفى بن محمد سليم، (1993م)، جامع الدروس العربية، ط28، المكتبة العصرية: صيدا، بيروت.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن القزويني، (د.ت)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، قدم له مصطفى الشويمي، ط1،(د.م) مؤسسة بدران للطباعة والنشر.
- القرطبي، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار، مشكل إعراب القرآن، تحقيق د. حاتم صالح الضامن، ط2، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- قطرب، محمد بن المستنير، (2016م)، معاني القرآن وتفسير مشكل إعرابه، تحقيق محمد لقريز، جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.
- المالكي، أبو محمد، بدر الدين، حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي، (2008م) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المالكي، مطير بن حسين، موقف علم اللغة الحديث من أصول النحو العربي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جَامعة أم القرى، كلية اللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة.
- ابن الناظم، بدر الدين، محمد ابن الإمام جمال الدين، (2000م)، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- نَحلة، محمود أحمد، (1987م)، أصول النحو العربي، ط 1، لبنان، دَار اَلعلوم اَلعربية.
- نهر، هادي، (د.ت)، الحروف والأصوات في مباحث القدماء والمحدثين، ط1، بغداد، جامعة المستنصرية.
- ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، الأنصاري (1985م)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط6، دار الفكر: دمشق.
- ابن يعيش، موفق الدين، يعيش بن علي بن يعيش، (د.ت)، شرح المفصل، ط1، بيروت، عالم الكتب.

الهوامش:

1 - الحمزاوي، علاء إسماعيل، موقف شوقي ضيف من الدرس النحوي، كلية الآداب. جامعة المنيا، ص.

2- زوين، علي، (د.ت)، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ط1، (د.م) دار الشؤون الثقافية العامة، (ص10).

3 -انظر، أحمد، نوزاد حسن، المنهج الوصفي في كتاب سيبويه (1996م)، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي ص23.

4 - العزاوي، نعمة رحيم، (2001م)، مناهج ألبحث ألللغوي بين التراث والمعاصرة، ط1، منشورات المجمع العلمي، مكتبة اللغة العربية، (ص94).

5- انظر، حسنين، صلاح الدين صالح، (1984م)، دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، ط1، (د.م)، دار العلوم للطباعة والنشر، (ص64).

6 - انظر، حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة (ص135).

7- انظر، عمايرة، إسماعيل أحمد، (1992م)، المستشرقون والمناهج اللغوية، ط2، عمان، دار حنين، (ص 108).

8- انظر، البياتي، سهيلة طه محمد، (2008م)، المنهج ألوصفي فَي كتاب (في النحو العربي نقد وتوجيه) مجلة جامعة تكريت- كلية التربية، 4 (11)، (مج 4، ص39).

9 انظر، حجازي، محمود فهمي، (د.ت)، أسس علم اللغة العربية، ط1، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، (ص60).

10- خليل، حلمي، (1995م)، العربية وعلم اللغة البنيوي، ط1، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص32.

11- الخالدي، كريم حسين ناصح، (2007م)، *مناهج التأليف النحوي*، ط1، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر وَالتوزيع، ص 47.

12- انظر، أحمد، نوزاد حسن، (1996م) المنهج الوصفي في كتاب سيبويه، ط1، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي (ص 15-16).

13- انظر، المالكي، مطير بن حسين، موقف علم اللغة الحديث من أصول النحو العربي، جامعة أَم القرى، كلية اللغة العربية وآدابها، مكة المكرمة (ص33).

14 - ابن فارس، أحمد بن فارس بن القزويني، (د.ت)، *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها*، قدم له مصطفى الشويمي، ط1، (د.م) مؤسسة بدران للطباعة والنشر، (ص62).

15- نهر، هادي، (د.ت)، *الحروف والأصوات في مباحث القدماء والمحدثين*، ط1، بغداد، جامعة المستنصرية، (ص 213).

16- انظر، الراوي، طه، (1962م)، *نظرات في اللغة والنحو*، ط1، بيروت، المكتبة الأهلية، (ص 86).

17 - الراجحي، عبده، (1986م)، *النحو العربي والدرس الحديث*، ط1، دار النهضة العربية، (ص53).

18 - حسّان، تمام، (2000م)، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب: القاهرة، ص22.

19 - الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت،1423هـ، ج 2، ص135.

20 - ابن خلكان، وفيات الأعيان، أبو العباس أحمد بن محمد، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، ج3، ص 466.

21 - الراجحي، (1979م)، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية ص114-115.

22 - خليل، حلمي (1995م)، العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص32.

23 - انظر، زوين، منهج البحث اللغوي، ص23.

24 - الزبيدي، محمد بن محمد بن محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد العزيز مطر مادة (عير)

25 - الصالح، صبحي، (1960م)، دراسات في فقه اللغة، ط1، دار العلم للملايين، ص27.

26 - بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، ص255.

27 - حسّان، تمام، (2006م)، اللغة العربية معناها ومبناها، ط5، عالم الكتب: القاهرة، ص13.

28 - الزعبلاوي، صلاح الدين، دراسات في النحو، اتحاد كتاب العرب، ص 4.

29 - الجرجاني، أبو بكر بن عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد،(1992م) دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني: القاهر، ص81.

30 - السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (1976م)، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق وتعليق الدكتور أحمد محمد قاسم، الطبعة الأولى، مطبعة السعادة: القاهرة، ص21.

31 -المصدر السابق، ص23.

32 - حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص44.

33 - عمايرة، إسماعيل أحمد، المعيارية: هذا المنهج الذي حفظ وحدة العربية، ص5.

34 - حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص38.

35 - عيد، محمد (1976م)، **الرواية والاستشهاد**، عالم الكتب: القاهرة، ص234.

36 - المالكي، موقف علم اللغة الحديث من اصول النحو العربي، ص32-33.

37 - عمايرة، المعيارية، ص12.

38 - الغفيلي، منصور بن عبد العزيز، (2013م) مآخذ المحدثين على النحو العربي، ط1، مطبوعات نادي القصيم الأدبي: القصيم، ص7.

39 - ابن الناظم، بدر الدين، محمد ابن الإمام جمال الدين، (2000م)، *شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك*، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، ج1، ص80.

40 - ابن هشام، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق د. مازن المبارك، ط6، 1985م، ج1، ص 608.

41- النور: 1/24.

42 - القرطبي، أبو محمد مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن، تحقيق د. حاتم صالح الضامن، ط2، 1405ه، ج2، 507.

43 - العكلي، النمر بن تولب، الديوان (2000م) ط1، دار صادر، بيروت، ص65.

44 - ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس، أمالي ابن الحاجب، تحقيق د. فخر صالح سليمان قدارة، دار الجيل – بيروت، 1989م، ج2، ص 749.

45 - المصدر السابق، ج2، ص 750.

46 - الأنصاري، حسان بن ثابت، ديوان حسان بن ثابت، دار الكتب العلمية، ط2، ص 18.

47 - المرجع السابق، ج4، ص341.

48 - ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ج4، ص341.

49 -العامري، شعر خداش بن زهير العامري، (1986م)، جمعه الدكتور يحيى الجبوري، مجمع اللغة العربية، دمشق، ص66.

50 - ابن يعيش، شرح المفصل، ج4،341.

51 - المصدر السابق، ج4، ص342.

52 - أيوب، عبد الرحمن محمد، (1957م)، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسسة الصباح: الكويت، مقدمة المؤلف، ص د.

53 - حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص13.

54 - ابن يعيش، يعيش بن علي بن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ج2، ص 17.

55 -العامري، ديوان لبيد بن ربيعة العامري. دار صادر -بيروت- سنة 1386 ه، ص86.

56 -ابن يعيش، شرح المفصل، ج2، ص18.

57 - حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص13.

58 -السيرافي، الحسن بن عبد الله، شرح كتاب سيبويه، تحقيق أحمد حسن مهدلي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج2، ص403.

59 - حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص44.

60 - المرجع السابق، ص26.

61 - البغدادي، خزانة الأدب ج12، ص147.

62 - العكبري، التبيين عن مذاهب النحويين، ص444.

63 - العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، تحقيق د. عبد الرحمن العثيمين، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1986م، ص445.

64 - البغدادي، خزانة الأدب ج12، ص147.

65 -المصدر السابق، ص447.

66 - ابن يعيش، شرح المفصل، ج1، ص343.

67 -السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ج1، ص224.

68 - الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، ط1، 2003م، ج1، ص274.

69 -المصدر السابق، ج1، ص275.

70 -المصدر السابق، ج1، ص276.

71 - بشر، كمال، دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة، ص255.

72 ابن يعيش، ج4، ص375.

73 - الحديثي، خديجة، (1990م)، المدارس النحوية، ط2، مطبعة جامعة: بغداد، ص 95 - 96.

74 - البغدادي، خزانة الأدب ج8، ص378.

75 -ابن الناظم، ص110.

76 -تأبط شرا، ثابت بن جابر، ديوان ثابت بن جابر، ط1، ص17.

77 -المرجع السابق، ص111.

78 -ابن هشام، مغني اللبيب، ص203.

79 - سيبويه، الكتاب، ج1، ص337.

80 - عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن، ج8، ص366.

81 - المصدر السابق، ج11، ص92.

82 - الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، (1420ه)، البحر المحيط في التفسير، تحقيق صدقي محمد جميل، ط1، دار الفكر: بيروت، ج4، ص328.

83 - عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن، ج8، ص422.

84 - أبو شُهبة، محمد بن محمد بن سويلم، (2003م)، المدخل لدراسة القرآن الكريم، ط2، مكتبة السنة: القاهرة، ص377.

85 - المائدة:71

86 - الأنبياء: 3

87 - قطرب، معاني القرآن، 507.

88 -البغدادي، خزانة الأدب، ج9، ص21.

89 - الرقيات، ديوان قيس الرقيات، ص127.

90 - الثعلبي، أحمد بن محمد بن إبراهيم، أبو إسحاق، (2002)، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، ط1، دار إحياء التراث العربي: بيروت، لبنان، ج6، ص270.

اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الأساسية في محافظة إربد

ايمن قاسم النعيمي*

تاريخ وصول البحث: 2023/11/13م تاريخ قبول البحث: 2024/4/3م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية اتجاه استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة إربد وفق متغيرات: (درجة المعلم الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (150) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام استراتيجية الفصل المقلوب كانت إيجابية إلى حد كبير حيث كان المتوسط الحسابي (3.86). بالإضافة إلى ذلك، لم تجد نتائج البحث فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في متغير الدرجة الأكاديمية للمعلم ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة في تدريس اللغة الإنجليزية. كما أظهرت النتائج أن مجموعة كبيرة تفضل الأساليب الحديثة والأنشطة التفاعلية في التعليم حيث يستمتع الطلاب بأدائهم الأكاديمي وترقيته عند استخدام هذه التقنيات التي تشمل وجود الأجهزة الذكية. وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بتدريب وتأهيل مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس على كيفية تطبيق وتنفيذ استراتيجية التعلم المقلوب.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية، استراتيجية الفصل المقلوب.

* باحث.

Attitudes of English Language Teachers Towards the Use of the Flipped Classroom Strategy in Teaching English to Basic-stage Students in Irbid Governorate

Abstract

The study aimed to determine the attitudes of English language teachers towards using the flipped classroom strategy in teaching English to students in the basic-stage education in the Hashemite Kingdom of Jordan in the Irbid governorate. The study variables were the teacher's academic degree and years of experience in teaching. The study relied on the descriptive-analytical method and used a questionnaire to collect data from the sample study, which consisted of 150 male and female teachers. The results showed that the attitudes of English language teachers towards using the flipped classroom strategy were positive, with a high degree of agreement as the mean was 3.86. In addition, the research results found no statistically significant differences at the 0.05 level or less in the teacher's academic degree variable and for the variable number of years of experience in teaching English. The results also show that most participants favor modern methods and interactive educational activities as they enjoy and upgrade their academic performance when using these technologies, including smart devices. Based on the results, the researcher recommended training and qualifying English language teachers in schools on applying and implementing the flipped classroom strategy.

Keywords: English Teachers' Attitudes, Flipped Classroom Strategy

1- Introduction:

Technology invades daily life in its various fields until it has become a basis that cannot be ignored or lived without. Therefore, it has become an important place and an essential requirement in education. Countries compete to provide their best to their students to prepare an educated, aware, and responsible generation capable of resolving crises. The Hashemite Kingdom of Jordan institutions are keen to develop all available means and resources to keep pace with global developments in education and employ them in schools to serve the teacher and the learner (Awidi & Paynter, 2019).

Since the educational process is based on communication between the teacher and the learner in different classroom situations and extracurricular activities, new concepts and methods that serve the educational process and improve its outputs have emerged (Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016). In this way, the Jordanian Ministry of Education seeks to change the thinking patterns of teachers and learners of their different categories to keep pace with every development and modernity. The curricula include critical thinking questions and problems that the student should solve. Classroom activities have also been added to the teacher's guide to educate teachers about new, unusual activities that make them bored. Students focus on classroom participation because of its importance in raising academic achievement and their performance in solving problems (Ceylaner & Karakus, 2021). From this standpoint, strategies were found in a way that allows the teacher to prepare the lesson for the student innovatively and lovingly, including the flipped classroom strategy, which is considered one of the blended learning methods in which the Internet is used to view links related to the lesson and to use that in the classroom (Shahani, Chalak & Heidari Tabrizi, 2021).

The researchers found that classroom participation constantly challenges students' creative thinking and problem-solving abilities. It also contributes to

developing students' abilities in proper dialogue, discussion, and listening to others inside the classroom, making them life skills. Thus, the teacher urges the student to collect information about the lesson, making the class more enjoyable. This method helps in the processes of development and self-learning, which makes the student more able to understand and memorize information (Abdullah et al., 2019). Thus, it is essential to introduce modern technologies that improve the quality of education and its outputs. Students are simultaneously given equal learning regardless of individual differences, considering those differences and raising their academic achievement level. The new educational strategies involve teachers in a way that trains them to stimulate creative thinking among students and produce appropriate educational materials that keep pace with every development in the surrounding environment (Farrah & Qawasmeh, 2018).

Modern teaching methods differ; some are centered on the teacher, some on the student, and some on the teacher and the learner together. One of the learning strategies in the twenty-first century that arouses the student's curiosity about the lesson is the flipped learning strategy. In this strategy, the teacher prepares for the class by providing the students with multimedia, such as videos and pictures, through specific websites. Moreover, the student prepares and collects an enormous amount of information on the topics covered in the lesson using what is presented by the teacher, which allows the student to participate in the class in the next lesson session (Singay, 2020). However, the inclusion of such modern educational technologies must include training teachers and motivating them to use them in various scientific or literary subjects, including foreign languages for non-native speakers, such as English in Jordan, as ministries of education in countries around the world seek to provide appropriate resources for teachers to use them to the fullest. In

their classes and classrooms, they raise the level of education at all levels and for different groups of students (Webb & Doman, 2020).

The study's results will shed light on the readiness of educators in Irbid Governorate to embrace innovative pedagogical approaches, particularly the flipped classroom strategy. By exploring teacher attitudes, the research offers insights into the effectiveness of this method for teaching English to basic-stage students. The findings may inform local educational policies, contribute to professional development initiatives, and enhance the overall learning experience for students. Moreover, the study addresses the specific regional context of the Irbid Governorate, providing valuable information for tailoring educational strategies to meet the needs and preferences of the local community.

The problem statement:

With the development in the educational process, the educational outcomes are no longer limited to making the students acquire scientific facts and knowledge only, but instead, provide them with the life skills required to face the changes in the surrounding environment and deal with them and solve the problems that the student may face in the future (Shuaib & Mansour, 2018). That is why the Ministry of Education in the Hashemite Kingdom of Jordan decided to change the educational system so that modern technological learning media and the Internet become an integral part of its curricula to activate the active learning process and allow the student to think and innovate and for the teacher to innovate what suits the abilities and levels of his students. However, some traditional methods used in teaching various subjects, especially English, still neglect and develop students' intellectual and mental abilities, negatively affecting their learning motivation, but most teachers prefer them. Hence, the problem of this study emerged, which seeks to understand the attitudes of English language teachers towards the use of modern technologies, such as the flipped classroom strategy, in teaching English to basic-stage students.

This study will attempt to answer the following questions:

1-What are the attitudes of English language teachers in Irbid schools towards using the flipped classroom strategy in teaching English to the basic stage students?

2-Are there statistically significant differences in the attitudes of English language teachers in Irbid who teach the basic stage towards using the flipped classroom strategy in teaching due to the educational qualification variable?

3-Are there statistically significant differences in the attitudes of English language teachers in Irbid who teach the basic stage towards using the flipped classroom strategy in teaching due to the variable number of years of teaching experience?

Study aim:

This study seeks to identify the extent to which English language teachers use modern teaching techniques, such as the flipped classroom strategy, in teaching English to students at the basic stage in Irbid schools.

The importance of studying:

The study's importance is attributed to its subject's importance, as competition increases to improve the quality of education outputs globally. The theoretical and practical significance of the study is summarized as follows:

Theoretical importance:

The theoretical importance of this study lies in the fact that it is centered on preparing the teacher to use smart devices in the classroom and to follow modern teaching methods that align with the progress in the surrounding environment and the success of the educational process. It is also concerned with making the educational process enjoyable and valuable by employing the means of communication and modern technology and preparing teachers who can manage the available resources in an innovative manner that serves the students. The study may cover the concept of changing the methods of teacher and learner use of the

Internet in Jordan in a way that improves learning outcomes and the learner's access to achieve lesson objectives with less time and effort, which contributes to significantly raising academic achievement among students in the English language.

Practical importance:

The study can be considered a means of feedback for teachers and educators responsible for developing curricula in Jordan to ensure access to the best results and educational outcomes in all subjects besides the English language. The study may be useful to educators to demonstrate the impact of educational technology, modern teaching methods, and teacher training on classroom participation in various subjects. This study can also contribute to building and designing other educational activities like the flipped classroom strategy.

Limits of the study:

-Time limit: The study was conducted during the academic year 2021/2022.

-Spatial limitation: This study was applied in the governorate of Irbid, the Hashemite Kingdom of Jordan.

-Human Limit: The study was applied to 150 male and female teachers who teach English at the basic stage in Irbid Governorate.

-Topic Limit: The study was limited to teachers who teach the English language.

Terms of this study:

-The flipped classroom: It is one of the modern strategies in education, as it is characterized by learning in a unique way that is not synchronized with the class time by watching video clips, audio recordings, pictures, or other media of the lesson recorded by the teacher or the teacher has previously specified and opens the way for The student discusses it the next day as a kind of effective group participation and group learning (Alamri, 2019). In this study, the term was used to refer to instructional strategy in English language education where traditional teaching methods are reversed, and typical lecture and homework elements are flipped.

-Modern educational technologies: These include various means used to clarify the concepts related to the lesson that play a role in the success of the educational process to help students acquire skills and knowledge easily, quickly, and efficiently, as its objectives are clearly crystallized to improve the level of the educational process and ensure its success (Aravindha, 2021).

-Attitudes: Formation of a hypothesis that mediates between the external stimulus (the subject of the Attitudes) and the individuals' response to it (behaviors), which is to some extent subjective and cannot be observed or seen directly (Betaubun, 2021). In this study, the term refers to a set of feelings, beliefs, and evaluations that individuals hold about specific people, objects, issues, or situations. These psychological constructs encompass a range of emotional, cognitive, and behavioral components, influencing how individuals perceive and respond to various stimuli in their environment. The attitude will be measured using the questionnaire prepared especially for this study.

Literature review:

Teacher Attitudes:

Attitudes are important in controlling an individual's conduct and assisting him/her in adapting to personal and societal compatibility. Attitude is a willingness or proclivity to respond to a particular topic or anything else in the environment that evokes these reactions in a specific way or anything in the field that inspires these responses in a particular way based on specific situations or stimuli that the individual encounters. Marpa (2021) defines attitude as a state of nervous and psychological readiness or nervous alertness organized by the individual's experience and has a directive or dynamic influence on the individual's reaction to all issues and circumstances that this response stimulates. Attitudes are defined according to what was reported by Wasserman and Migdal (2019) as the tendency

to categorize subjects and events to align with them according to the degree of evaluative stability. The researcher stresses the necessity of prior preparation for English language teachers with what the teaching profession requires of educational competencies and specific personal characteristics. Siyam (2019) divided the attitude into three components:

1.The cognitive component means what the individual has of knowledge, beliefs, experiences, and information about a specific topic.

2.The emotional component is based on the previous component, a positive or negative feeling towards that subject based on the information provided.

3.Behavioral component This component follows the previous two components, as the individual behaves based on his positive or negative attitude toward the subject.

Flipped classroom:

Educators are racing to provide modern teaching methods that keep pace with everything new in the education sector worldwide. Thus, the need to develop curricula and ways of critical thinking has become urgent. One of the most important and recent strategies is the flipped classroom strategy, which undoubtedly has a positive and influential role in teaching scientific or literary subjects.

The flipped classroom is defined as a method of employing technology and the Internet in education to present the content of the lesson outside the classroom, where the learner becomes the main focus in the educational process, which is based on the role of the teacher in provoking his creative thinking and is matched by interaction and sharing of information gained from the process of self-learning (Turan & Akdag-Cimen, 2020). There is no specific design for the flipped classroom method, but there are some steps that everyone agreed upon as follows (Aldossari & Alhamam, 2021):

-The teacher records a video or a recording of reading a text in which he explains the explanation of a specific part of a lesson and emphasizes that students focus on

concepts and vocabulary. The student watches or listens to these attachments outside the classroom and at home so that he records notes and collects data.

-The student writes down the questions related to the lesson that came to his mind while reading the lesson and its attachments to ask the teacher about them during class and discuss them with his classmates.

-In the classroom, the teacher opens the door for discussion and asks questions regarding the lesson and the data collected.

-The remaining time is allocated for an interactive classroom activity that proves the acquired information as planned by the teacher.

-The teacher evaluates the students by different means or other activities, and so on.

Those concerned in the field of educational technology assert that the term flipped or flipped class may not be literal but rather a new term because many teachers and lecturers use it regardless of their knowledge. They encourage and motivate their students to work and prepare in advance for the lesson and official lectures in a way that is considered sufficient to make the student able to participate, dialogue, discuss, and interact in the classroom with his classmates on the day allotted for the lesson (Campillo-Ferrer & Martinez, 2021). Thus, the student uses his thinking skills to collect information and link it with each other, increasing his memory efficiency. After he discusses what was collected on his own, from remarkable information from colleagues in the classroom, or from the teacher's open questions that stimulate creative thinking, he is ready for evaluation by the teacher (Mohammed & Daham, 2021).

The existence of measurable educational outcomes goals that increase the benefit from educational theories in solving the problems of academic situations is successful (Betaubun, 2021). The education technologies recently included in the education process must consider the nature of both the teacher and the learner, their

characteristics and capabilities, the teacher's capabilities, and the resources available to them, including smart educational devices that serve academic situations. In a way that shortens time and effort, the flipped classroom strategy is based on the reversal of the learning method by having the students view the content of the lesson at home, and the teacher creates an effective study environment for the lesson the next day, and while they exploit the class time with activities, they ensure active participation and feedback. In this way, [it guarantees access REWRITE] to the application in the subject of the English language, where students use the vocabulary they have learned and the skills they have acquired and transform them from mere monotonous texts into understandable texts that are easy to remember (Awidi & Paynter, 2019). It also gives students more opportunities to actively participate during lecture time and link the lessons to life. Accordingly, the flipped classroom strategy combines individual self-learning by watching videos on the various channels provided by the teacher and collecting information in order to prepare for the lesson. Interactive group learning among students has become a strategy in the classroom that links scientific theories and theoretical topics with reality and life situations (Jdaitawi, 2019).

Previous studies:

Al-Ghasab's (2022) study sought to determine the extent to which English language teachers use the flipped classroom approach at the elementary stage of instruction and the variances in utilization based on gender, academic credentials, and years of experience. The descriptive technique was employed to attain these goals. The study sample included 120 male and female instructors chosen randomly from the English language teachers at the primary level in Kuwait's AlMubarak Al-Kabeer Educational District. Following validation of its validity and reliability, a questionnaire was utilized to gather data. The results revealed that English language instructors at the elementary level used the Flipped Classroom technique to a

medium degree. Implementation received the most funds, followed by planning and assessment. The findings also revealed no statistically significant differences in the total degree and domains of use of the flipped classroom approach in teaching within and between English language teachers at the primary stage from the study sample's perspective due to the variables of gender, educational qualifications, and experience years. The study recommended that the Ministry of Education enhance its efforts in creating and implementing training programs and courses that contribute to strengthening and encouraging instructors to use this instructional style. In another study, Fanounna (2021) aimed to examine the attitudes of elementary school English language instructors concerning the use of a flipped classroom learning technique during the COVID-19 epidemic. Furthermore, the study investigated the impact of gender, qualification, years of experience, number of training courses, and graduation location on instructors' perceptions. Sixty-one individuals completed the questionnaire, and 20 took part in the interview. According to the study's findings, (75%) of EFL instructors are enthusiastic about implementing flipped classrooms during the epidemic. However, there were no statistically significant changes in the variables at ($\alpha \leq 0.05$). The survey also discovered that, while there are positive feelings about the flipped classroom approach, face-to-face classes are irreplaceable owing to their crucial importance. It was proposed that the flipped classroom may be employed in an emergency.

In Thangavel and Anbalagan's (2021) study, the main objective was to discover B.Ed. Teacher Trainees' attitudes regarding flipped classroom, A sample of 200 student teachers from various colleges in the Madurai area of Tamil Nadu. The current study's instrument was the attitude Toward a flipped classroom among B.Ed. According to the current study's findings, there is a considerable difference between male and female students' attitudes about flipped classrooms based on gender.

When comparing male and female students' attitudes toward the flipped classroom, female students (45.686) had a higher attitude regarding gender than male students (M=45.349). The current study's findings show a considerable variation in attitudes about flipped classrooms between rural and urban pupils based on location. When comparing rural and urban students' attitudes toward the flipped classroom, urban students (45.747) have a higher degree of attitude regarding locale than rural students (M=45.44.0).

The study by Mkhymryahya et al. (2021) aimed to identify the impediments to implementing the flipped classroom strategy among science teachers in Jordan. It discerned three primary barriers: teachers, students, and administrative and technological factors. The research focused on science teachers in Amman, Irbid, and Karak governorates during the academic year 2020/2021. The study revealed that the most widely acknowledged barrier among the study participants was in the second category—students. Additionally, statistical analyses indicated significant differences in these barriers concerning gender and governorates, while no statistically significant variances were found based on teaching experience. Based on these findings, the study makes several recommendations, including organizing training workshops on the flipped class strategy. Moreover, it suggests the creation of supported videos by groups of teachers to facilitate its implementation across various schools.

The study by Handayani, Santosa, and Saputra (2020) purpose of the study is to (1) investigate secondary school English teachers' attitudes toward the use of Flipped Learning in Buleleng regency, (2) observe the problems that the teachers encountered while implementing Flipped Learning, and (3) evaluate the solutions that the teachers used to solve the problems. The technique used in the present study was a cross-sectional survey, which was part of a mixed-method research strategy. Four intermediate English instructors who use Flipped Learning were

chosen using purposive sampling. They were students from three different public secondary institutions in Buleleng district. The tools used in this research were a questionnaire and an interview guide that had been evaluated for validity and reliability. The data analysis findings showed that most teachers had a favorable view of the use of Flipped Learning, as the mean score was 81.25, which placed them in the very high category. The findings indicate that Flipped Learning is highly suggested for use in the English instruction and learning process.

Erdemir & EKŞİ (2019) study examined the student instructors' experiences with 'Edmodo' and the flipped classroom approach. Teaching English to Young Learners, a compulsory subject in the English Language Teaching (ELT) curriculum, was flipped for ten weeks in a class of 31 student instructors at a Turkish public institution. To learn more about Edmodo and the flipped classroom, student instructors were handed a reflection form with closed- and open-ended questions. The results revealed that Edmodo and the flipped classroom effectively teach student instructors to improve their digital skills, collaborate, and manage their own learning process. The publication also stated that student instructors planned to use them as teachers in the future despite this being their first experience. In light of the results, teacher educators may be advised to improve student teachers' digital fluency by exposing them to multimedia tools in teacher education programs.

Farrah and Qawasmeh (2018) performed a study during the second term of the 2017/2018 school year; the research looked at the attitudes of English major students at Hebron University toward the flipped classroom. The research used both surveys and interviews, so a qualitative and quantitative approach was used. This research included 150 pre-service instructors who completed the questionnaire. Furthermore, ten pre-service teachers participated in this research and completed the questionnaires. A questionnaire assessed students' overall views toward using

flipped classrooms. Interviews were conducted to ascertain the students' overall opinions toward the challenges and answers. The study found that the flipped classroom encouraged greater student agency and self-direction. Furthermore, the attendees found the flipped classroom thrilling, motivating, and interesting. Finally, the researchers suggested that instructors use flipped classroom technology to improve learning chances for their pupils and accomplish improved learning results.

All studies indicated a positive impact of modern technologies on the student's acquisition of thinking skills, independent learning, and group work, as well as from the point of view of teachers in different schools and educational institutions. In contrast, the current study was distinguished from previous studies in that it specialized in studying the attitudes of English language teachers to teach students the English language as opposed to other subjects for basic stage students in Irbid Governorate. It also sought to search for the viewpoints of the male and female teachers on whom the study was conducted regarding the challenges and motives for using this technology in teaching.

Study method:

The descriptive analytical approach was employed, which is described as a methodology that deals with current events, phenomena, and practices that can be studied and measured in their current forms without the researcher's participation in their development and that the researcher can interact with, define, and analyze.

Study population and the sample:

The study population includes male and female English language teachers in the Irbid Governorate, and they counted 472, according to the statistics of Queen Rania Center. The study sample included 150 English language teachers from the governorate who were selected in a simple random way, where 200 questionnaires were distributed to English language teachers for the basic stage in Irbid Governorate. One hundred seventy-four questionnaires were retrieved, and after

verifying the answers, it was found that there were 150 valid questionnaires for analysis. Thus, the study sample consisted of 150 English language teachers affiliated with the Irbid First Directorate. The features of the study sample are described below in terms of its variables:

Table1 : Distribution of the study sample according to the study variables

Variable	Category	Frequency	Percentage (%)
Gender	**Male**	84	56.0
	Female	66	44.0
Academic Qualification	**Bachelor**	89	59.3
	Postgraduate	61	40.7
Years of experience	**Less than 5 years**	24	16.0
	5-10 years	74	49.3
	More than 10 years	52	34.7
Total		150	100.0

Study tool:

After analyzing the research literature and other studies, the researcher created the study tool (questionnaire). The questionnaire consists of 18 items constructed in a positive manner using a five-dimensional Likert scale. The following weights were assigned to the various sections: Strongly agree: 5 degrees, agree: 4 degrees, Neutral: 3 degrees, disagree: 2 degrees, and Strongly disagree: 1 degree. Averages were divided into three categories as follows: averages between (1 and 2.33) were described as low, while averages between (2.34 and 3.67) were described as moderate. Finally, the averages between (3.68 -5.00) were described as high.

Validity of the study tool:

The tool has been presented to a jury with expertise and experience in the field of education and teaching strategies, confirming the validity of the tool. They were invited to express their thoughts on the questionnaire's sections by adding,

removing, or changing them, as well as the instrument's suitability for the study's topic. The study instrument was changed in response to the arbitrators' observations. It was eventually reduced to 18 items, and as a result, the tool appreciates the honesty of the text.

Reliability of the study tool:

Cronbach's alpha coefficient calculated the reliability of consistency for the questionnaire. It reached $\alpha = 0.81$, a high value that allows the questionnaire to be used to obtain reliable results.

Table 2: Internal consistency reliability coefficient for the questionnaire dimensions (Cronbach alpha scale).

Variable	Cronbach's alpha coefficient
teachers attitude	0.81

Statistical analysis:

After data collection, coding, and processing by appropriate statistical methods, using the statistical program for social sciences SPSS, The researcher used frequencies, means, standard deviations, Cronbach's alpha equation, a t-test for two independent samples, and a one-way ANOVA analysis of variance.

Results and discussion:

This study aims to determine how basic-stage English language instructors feel about the flipped classroom approach to teaching English in the Irbid Governorate. To do this, the researcher employed a questionnaire with 18 items given to a sample of 150 people to understand the study's findings. The researcher used the following estimates based on the arithmetic mean:

-Less than 2.33: low application degree.

-2.34-3.67: moderate application degree.

-Greater than 3.68: high application degree.

The results related to the main study question.

What are the attitudes of English language teachers in Irbid schools towards using the flipped classroom strategy in teaching English to primary school students?

The following tables demonstrate how the arithmetic means and standard deviation for each section of the tool were extracted to provide an answer to this query:

Table 3: Means and standard deviations for the items of English language teachers' attitudes towards the flipped classroom strategy, arranged in descending

Num.	Item	Mean	Std. deviation	Degree
1	It bothers me to use the flipped classroom strategy because I have no experience with modern technologies	4.42	0.682	High
2	I don't prefer using the flipped classroom strategy because I do not have the necessary hardware and software for recording	4.26	0.669	High
3	The flipped classroom method is one that I enjoy doing since it encourages kids to get ready before class.	4.20	0.715	High
4	The flipped classroom technique gives students an engaging and delightful learning environment, which makes me feel at ease utilizing it. This setting encourages students to learn.	4.06	0.654	High
5	I like how the flipped classroom concept solves the issue of students missing class and missing the opportunity to learn.	4.06	0.697	High
6	I am worried about using the inverted separation strategy because it will cancel the traditional method	4.04	0.784	High
7	The flipped classroom method is what I utilize since it gives students rapid feedback in class.	4.03	0.703	High
8	The flipped classroom method is preferred because it helps students develop higher-order thinking abilities.	4.02	0.620	High
9	The flipped classroom method is one I prefer to employ	3.99	0.729	High

	since it pushes teachers to engage children in greater physical activity during class time.			
10	I enjoy using the flipped classroom approach because it enhances the chance for group learning when students are doing their assignments.	3.94	0.799	High
11	The flipped classroom approach is used to raise pupils' English language proficiency.	3.94	0.744	High
12	I support using the flipped classroom concept because it compels instructors to use a new kind of evaluation.	3.92	0.767	High
13	I object to the flipped classroom model because I cannot use modern technology to benefit the learners.	3.88	0.916	High
14	The flipped classroom strategy takes into account individual differences among students	3.88	0.741	High
15	I'm concerned that the flipped classroom approach may encourage indifference and keep pupils from paying attention to the material outside of the classroom.	3.88	0.678	High
16	Using the flipped classroom strategy enables me to build a strong relationship with the students	3.86	0.843	High
17	The flipped classroom strategy contributes to student participation in the learning process	3.85	0.854	High
18	I prefer the traditional method of education instead of the flipped classroom because it gives more scientific knowledge to the student	3.15	0.890	moderate
Teachers' attitudes as a whole		3.86	0.311	High

The results are shown in Table No. (3). shows that the basic-stage English language instructors in the governorate of Irbid had views about the flipped classroom strategy that ranged from high to moderate, so the means ranged between 4.42 and 3.15. The basic-level English language instructors' opinions on the flipped classroom strategy in the Irbid governorate were noteworthy regarding the overall score, according to the mean, which reached 3.86. The researcher attributes this result to the fact that the use of the flipped classroom strategy with the students had a role in allowing the students to view the educational material in advance, according to their abilities and the individual differences among them, which makes

the student in a state of prior mental readiness to receive the information of the new lesson and discuss it with his classmates inside the classroom. The results of this study are consistent with the results of Farrah and Qawasmeh's (2018) study, which concluded that teachers' attitudes toward using the flipped classroom strategy were positive. As for the teacher's skill in using the flipped classroom strategy and his professionalism in class management and classroom activities, 96.67% of the teachers think that good planning of lessons and using different multimedia contributions contribute to evaluating the teacher's work as either professional or weak.

Second question: Are there statistically significant differences in the attitudes of English language teachers in Irbid who teach the basic stage towards using the flipped classroom strategy in teaching due to the educational qualification variable?

The researcher employed the t-test for independent samples to address this query, and the findings are shown in Table 4:

Table 4: The results of the t-test for two independent samples to indicate differences in the attitudes of English language teachers according to the education level

Academic qualification	Frequency	Mean	Std. deviation	T value	Sig.
Bachelor	89	3.86	0.654	0.053-	0.95
Postgraduate	61	3.41	0.544		
Total	150	3.23	0.621		

Table (4) shows that the number of teachers holding a bachelor's degree is the largest among the samples studied, as evidenced by the data in the previous Table. The basic approach towards the flipped classroom strategy in the schools of Irbid governorate according to the educational qualification variable. The value of the

level of significance was (0.95), and this value is greater than (0.05). This result means that there are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) in the attitudes of English language teachers for the basic stage towards the flipped classroom strategy in the schools of the Irbid governorate according to a variable Qualification. The researcher attributes this result to the fact that the Irbid community is a society in which the academic qualifications, ranging from bachelor's and master's degrees, are close. Academic qualifications, whether a bachelor's degree or higher, seek diversification in teaching strategies to facilitate student learning. Specifically, the flipped class strategy allows them to learn about Videos according to their abilities and comprehension to increase their achievement and motivation for learning. This finding aligns with research by Al-Ghasab (2022) and Fanounna (2021), which found that the educational qualification variable did not statistically significantly affect instructors' opinions regarding the flipped classroom technique.

Third question: Are there statistically significant differences in the attitudes of English language teachers in Irbid who teach the basic stage towards using the flipped classroom strategy in teaching due to the number of years of teaching experience variable?

To answer the third question, means and standard deviations based on years of experience were found, and the results were as follows:

Table 5: Means and standard deviations based on years of experience.

	Frequency	Mean	St. deviation
Less than five years	24	3.07	1.001
5-10 years	74	4.09	.974
More than ten years	52	3.57	.963

To find if there is a statistically significant differences, the one-way analysis of variance test was used to indicate the differences, and the results of Table (6) show that:

Table 6: The results of the one-way ANOVA test for the significance of differences in the attitudes of English language teachers according to the variable of experience years

		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Years of experience	Between groups	0.210	2	0.105	1.080	0.342
	Within groups	18.261	188	0.097		
	Total	18.471	190			

Based on the data in the preceding Table, there are no statistically significant differences between the basic-stage attitudes of English language instructors about the flipped classroom technique in the schools of the Irbid Governorate and the variable of experience years. The significance level's value was (0.342), higher than (0.05). This finding indicates no statistically significant variations between the basic-stage attitudes of English language teachers about the flipped classroom technique in Irbid schools according to the variable of years of experience at the significance level (α= 0.05). The researcher explains this result that the teacher's years of experience increased their attitudes toward the necessity of diversification in teaching strategies that make the learner the center of the educational process. Hence, the tendency to use the flipped classroom strategy with students, specifically that we live in the age of the Internet and technology tools and social media have become means of attraction. It is essential for students, and because of it, the teacher's role in the educational process has changed from the prompter to the directing guide.

This is consistent with the study of Al-Ghasab (2022), and Fanounna (2021), which concluded that there are no statistically significant differences in the attitudes of English language teachers towards the use of the flipped classroom in teaching due to the number of variable of years of experience. Still, it differs from the results of Al Ja'afreh (2020), which indicated statistically significant differences due to the variable number of years of experience.

Recommendations:

Based on the results of the study and its interpretations, the researcher recommends the following:

-To develop and implement training programs for English language teachers in schools. These programs should equip teachers with the necessary skills and knowledge to effectively apply and enforce the flipped learning strategy in their classrooms.

-Workshops, seminars, and conferences can be organized to keep teachers updated on the latest advancements in educational technology and innovative teaching methods.

-Schools and educational institutions should allocate resources, both financial and technological, to support the integration of modern teaching methods.

-To conduct studies looking at the impact of using the flipped learning strategy on academic achievement in various Jordanian schools in different governorates to consider its role in raising achievement and developing innovative thinking.

-To conduct further studies on the flipped learning strategy for other school subjects and courses to persuade teachers to use modern technologies.

-To train and qualify the English language teachers in schools on how to apply and implement the flipped learning strategy.

References:

-Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on Omani EFL learners' motivation level in English speaking performance. *Education and Information Technologies, 24*(5), 2975-2995.

-Alamri, M. M. (2019). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 11*(1), 103-119.

-Aldossari, A. T., & Alhamam, M. S. (2021). Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy in Teaching Qur'an Recitation Skills and Attitude Towards It among First Grade Students in Saudi Arabia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20*(11), 215-236.

-Al-Ghasab, G. B. (2022). English Language Teachers' Use Of The Flipped Classroom Method In Teaching At The Primary Stage In The State Of Kuwait. *Journal of Positive School Psychology,* 3975-3985.

-Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes. *English Language Teaching, 9*(10), 60-80.

-Aravindha, S. (2021). Recommender System Techniques and Approaches to Improve the Modern Learning Challenges. *Machine Learning Approaches for Improvising Modern Learning Systems, 4* (1), 97- 114.

-Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on the student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283.

-Betaubun, M. (2021). The student's attitude and learning experience toward flipped classroom implementation during COVID-19 outbreak: a survey study. *Jurnal Pendidikan Progresif, 11*(1), 54-62.

-Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications, 8*(1), 1-9.

-Ceylaner, S. G., & Karakus, F. (2018). Effects of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Directed Learning Readiness and Attitudes towards the English Course. *English Language Teaching, 11*(9), 129-143.

-Erdemir, N., & EKŞİ, G. Y. (2019). The perceptions of student teachers about using an online learning environment 'Edmodo'in a 'flipped classroom'. SDU International Journal of Educational Studies, 6(2), 174-186.

-Fanounna, K. (2021). *Attitudes of English Language Teachers of Elementary Schools towards the Implementation of Flipped Classroom Learning Strategy during the COVID-19 Pandemic in Qalqilia Governorate*. Unpublished Master Dissertation, An-Najah National University, Palestine.

-Farrah, M., & Qawasmeh, A. (2018). English student's attitudes towards using flipped classrooms in language learning at Hebron University. *Research in English Language Pedagogy, 6* (2), 275-294.

-Handayani, D. P., Santosa, M. H., & Saputra, I. N. H. (2020). Secondary School English Teachers' Preception Towards The Use of Flipped Learning in Buleleng Regency. *Journal of Education Research and Evaluation, 4*(2), 171-180.

-Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students' learning outcomes. *International Journal of Instruction, 12*(3), 665-680.

-Marpa, E. P. (2021). Technology in mathematics teaching: An analysis of teachers' attitudes during the COVID-19 pandemic. *International Journal on Studies in Education, 3*(2), 92-102.

-Mkhymryahya, S. M. N. A., Alsmadi, M. A., & Mansour al-etan, S. (2021). Barriers of using the flipped classroom strategy, from the standpoint of science teachers in Jordan. *Multicultural Education, 7*(9), 63-73.

Mohammed, H. J., & Daham, H. A. (2021). Analytic hierarchy process for evaluating flipped classroom learning. *Computers, Materials & Continua, 66*(3), 2229-2239.

-Shahani, S., Chalak, A., & Heidari Tabrizi, H. (2021). The Iranian intermediate EFL learners attitudes towards using flipped teaching via Google Classroom. *Research in English Language Pedagogy, 9*(1), 90-112.

-Singay, S. (2020). Flipped learning in English as a second language classroom: Bhutanese students' perceptions and attitudes of flipped learning approach in learning grammar. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9*(3), 666-674.

-Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies, 24*(3), 2035-2057.

-Thangavel, A., & Anbalagan, S. (2021). Attitude towards flipped classroom among B. Ed. Teacher trainees. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 18*(08), 3927-3936.

-Turan, Z., & Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 33*(5-6), 590-606.

-Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional Development: Teachers' Attitudes in Online and Traditional Training Courses. *Online Learning, 23*(1), 132-143.

-Webb, M., & Doman, E. (2020). Impacts of flipped classrooms on learner attitudes towards technology-enhanced language learning. *Computer Assisted Language Learning, 33*(3), 240-274.

مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد

ديانا نعيم حداد*

تاريخ وصول البحث: 2024/1/10م تاريخ قبول البحث: 2024/4/21م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد / الأردن، اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات :(الحماسة، والتفاني، والانهماك)، وتكونت عينة الدراسة من (942) معلمًا ومعلمة، منهم (410) معلمين ومعلمات في المدارس الحكومية، و532) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة، أشارت النتائج إلى أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة متحقق جاء مرتفعًا في جميع المجالات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح (الإناث)، ومتغير سنوات الخبرة لصالح (1 – 4 سنوات، و5 – 9 سنوات)، ومتغير نوع المدرسة لصالح (المدارس الحكومية) باستثناء مجال الانهماك .

الكلمات المفتاحية: مستوى، الاستغراق الوظيفي، المدارس الحكومية والخاصة، لواء بني عبيد

* باحثة.

The Level of Work Engagement Among Teachers in Public and Private Schools in Bani Ubaid District

Abstract

This study aimed to determine the level of work engagement among teachers in public and private schools in Bani Ubaid District, Jordan. In this study, the descriptive survey method was adopted. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (28) items was used, distributed into three areas: (enthusiasm, dedication, and involvement). The study sample consisted of (942) teachers, including (410) teachers of public schools, and 532 teachers of private schools. The results indicated that the level of work engagement among the study sample members was high and in all fields. Moreover, the results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in all fields and the tool as a whole owing to the gender variable in favor of (females), and the years of experience variable in favor of (1-4 years, and 5-9 years), and the school type variable is in favor of (public schools), except for the field of engagement.

Keywords: The Level, Work Engagement, Public and Private Schools, Bani Ubaid District

المقدمة:

تسعى المؤسسات إلى البقاء والاستمرارية في عملها لاسيما في ظل ظروف المنافسة العالمية، وهذا يحتاج إلى التنوع في الوظائف إلى جانب تحليل الجوانب المؤثرة في رضا الموظفين وبقائهم في المؤسسة.

ومن منطلق الاهتمام بالموظفين في المؤسسات، ظهر مفهوم الاستغراق الوظيفي باعتباره أحد روافد الرفاهية وجودة الحياة الوظيفية، وتحسين مستوى الإنجاز، الذي يصف مدى ارتباط الموظف بمؤسسته، ولما يترتب عليه من زيادة الفاعلية والكفاءة الإنتاجية (الغامدي، 2020). والاستغراق الوظيفي أحد المفاهيم الإدارية الحديثة نسبياً، ويعتبر من المواضيع التي لاقت رواجاً واهتماماً في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين في مجال علم نفس الإدارة (الحبسية والحراصي والمزيدي، 2023).

ويأتي الاستغراق الوظيفي كأحد السلوكيات الإيجابية التي يهتم بها علم النفس الإيجابي، ويعد أحد الظواهر التي كانت ومازالت مجال اهتمام كثير من الأبحاث والدراسات في بيئة العمل، ويعتبر أحد إسهامات علم النفس الإداري وعلم النفس الإيجابي، حيث بدأت المؤسسات تهتم بدراسة علم النفس الإيجابي؛ سعياً منها لترسيخ السلوكات الجيدة والإيجابية لدى الموظفين فيها. ونتيجة لذلك، سعت المؤسسات بشكل متزايد إلى رفع قيمة مواردها البشرية من أجل اكتساب الميزة التنافسية عن طريق الاستثمار في الموارد البشرية للوصول بالموظفين إلى درجة عالية من الاستغراق الوظيفي (العبد اللطيف والقرني، 2018).

وترجع أصول مفهوم الاستغراق الوظيفي إلى عام (1921) في الدراسات التي أجريت على الاستعداد النفسي والمعنوي لمجموعة من الأشخاص لتحقيق الأهداف المؤسسية، وقد ساهم الجيش الأمريكي بنضوج فكرة القيمة المعنوية للمؤسسات وذلك خلال الحرب العالمية الثانية؛ للتنبؤ بوحدة جهد واستعداد الجيش وقواته للذهاب إلى أي مدى من أجل سعادة ورفاهية المؤسسة العسكرية (عزار وبشري، 2022). وتم صياغة هذا المفهوم في عام (1990) على يد وليم خان (William Khan)؛ حيث عبر عن الاستغراق الوظيفي بأنه: تسخير الفرد لكامل طاقاته الجسدية والمعرفية والعاطفية من أجل القيام بالمهام والأعمال الوظيفية (قوشيح وكبريت، 2022).

ويشير الاستغراق الوظيفي إلى جودة الموظف الذي يلتزم بوظيفته أو مهامه وأدواره في العمل، وهو حالة من الانغماس والمشاركة الكاملة التي تشير إلى الوضع الذي يعبر عن استمرارية الموظف في عمله، ويقلل من فرص انتقاله أو دورانه الوظيفي (Cayak, 2021).

يمثل الاستغراق الوظيفي أهمية كبيرة في إدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات؛ فهو أحد المؤشرات التي تساعد على تفسير وفهم سلوكيات الموظفين داخل المؤسسة، فهو مؤشر مهم لقياس مستوى جودة حياة العمل، وينظر إليه على أنه مرحلة متقدمة من الالتزام المهني، ومن المؤشرات الدالة على حب الموظف لعمله ومشاركته الإيجابية في تطوير المؤسسة، وتمتعه بروح المبادرة والدقة في إنجاز الأعمال وكل يتعلق بوظيفته (الشميمري، 2022).

وللاستغراق الوظيفي أهمية في حياة المعلمين، فالمعلم المنغمس بدرجة عالية يعطي اهتماماً لمهماته الوظيفية، ويرى نجاحه في العمل كمؤشر من تقديرات الذات كالنجاح في الحياة ككل. والعكس من ذلك، فالمعلم المنغمس بدرجة أقل يشعر بأن هناك أشياء أخرى في الحياة أهم من وظيفته (مؤنس، 2018). ويمتاز المعلم المستغرق وظيفياً بامتلاكه مهاراته عالية في العمل، والمقدرة على التكيف مع التطورات والمستجدات الجديدة، والانهماك وعمق الشعور بالعمل، والمحافظة على التوازن بين الاحتياجات الشخصية والمصالح العامة للمدرسة، بالإضافة إلى السلوكيات والمواقف الإيجابية والمبدعة (Widodo, & Ciptaningsih, 2023).

مفهوم الاستغراق الوظيفي:

تعود كلمة استغراق في اللغة العربية إلى استغرق؛ أي بالغ في الشيء وجاوز الحد (ابن منظور، 2020). أما اصطلاحاً، فيعرف الاستغراق الوظيفي بأنه: درجة اهتمام العامل بعمله، باعتبار أن العمل هو الغاية، ومصدر أساسي لإشباع الحاجات البارزة للفرد العامل (أحمد وفتيحة، 2020). كما يعرف بأنه: " حالة سلوكية تشير إلى مدى ارتباط الشخص بوظيفته التي تشكل العنصر الرئيسي في علاقته ببيئة العمل وبالعمل نفسه، الذي ينعكس في طباعهم الشخصية " (الحكمي والشماسي، 2021، 48).

الاستغراق الوظيفي يعبر عن حب الموظف لعمله، وأن يكون مهتماً بالعمل الذي يشغله، فالأشخاص المحبون لعملهم يعملون بكفاءة عالية وإنتاجية أعلى من أولئك الذي يكرهون عملهم. "والاستغراق الوظيفي بأبسط مفاهيمه هو المستوى الذي يندمج فيه الموظف مع الوظيفة التي يشغلها ويقدر قيمتها وأهميتها. لذلك يرتبط الاستغراق الوظيفي بالجوانب العقلية

والانفعالية معاً " (عابد ومفتي والشماسي، 2021، 61). والاستغراق الوظيفي هو الانغماس النفسي بين الموظف ومؤسسته، حيث يشعر الموظف بالحماس، والتفاني، والانهماك في العمل (Ampofo, 2020). وينظر إلى الاستغراق الوظيفي في التعليم: بأنه الحالة التي تعكس مدى التزام المعلمين بأداء وظائفهم، واعتبارهم ذلك أحد أولويات تحقيق ذاتهم (Arifin, et al, 2019). ويعرف أيضاً بأنه: الدرجة التي تعبر عن المستوى المرتفع من المرونة العقلية والعاطفية لدى المعلمين، التي تولد لديهم رغبة قوية في بذل أكبر ما لديهم من جهد في تأدية عمله (Cai, et al, 2022).

أهمية الاستغراق الوظيفي:

يعد الاستغراق الوظيفي سر النجاح لأي مؤسسة، بِغَضِّ النظر عن طبيعتها، فهو يشكل العمود الفقري للمؤسسة، ومن خلال يمكن المؤسسة من الوصول إلى تحقيق أهدافها مع بقية الأركان والعناصر الإدارية الأخرى (فتحية وضيف، 2020). وتكمن أهمية الاستغراق الوظيفي في أنه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية؛ حيث إنه يتناول جميع ما يقوم به العامل وكيف يتصرف في مسؤولياته ومهامه، وما الذي ينتهجه سلوكاً من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وأهدافه الشخصية. ويساهم الاستغراق الوظيفي في تحقيق الرضا الوظيفي للفرد داخل بيئة العمل، وهو بمثابة أساس للدافعية والسلوك الموجه نحو تحقيق المرامي والأهداف المؤسسية فلكما زاد حالة الاستغراق لدى العامل كلما زادت احتمالية ولائه وحفاظه على مؤسسته (فرح وبدوي وبابكر، 2019). ويحسّن الاستغراق الوظيفي من جودة الحياة الوظيفية، ويعزز من كفاءة الإنتاجية، ويحفز العاملين ويوجه سلوكهم، ويقلل من الغياب والتأخير والدوران الوظيفي (يوسف والمقطف، 2020).

أبعاد الاستغراق الوظيفي:

اختلف بعض الكتاب في تحديد الأبعاد التي يمكن الاستدلال بها على مستوى الاستغراق الوظيفي، وهذا يعود إلى تعدد مداخل هذا المفهوم وسعته من حيث تأثيراته وعلاقاته. فبعض الباحثين اعتمدوا نموذج رتش (RiCh) في تصنيفه لأبعاد الاستغراق الوظيفي. وآتياً عرض مفصل لتلك الأبعاد (شلاش، 2022؛ خليل، 2021؛ الغامدي، 2020):

*الاستغراق الجسدي: أي ترسيخ المعلمين لطاقاتهم الجسدية والبدنية نحو إكمال مهمة معينة، ويتباين الاستغراق الجسدي ما بين الانخراط الخامل والانخراط النشط.

- الاستغراق الشعوري/ العاطفي: أي وجود علاقة قوية بين عواطف وأفكار وأحاسيس المعلم ووظيفيته، مما يولد لديه مشاعر من الفخر والحماس، ويؤدي ذلك بالضرورة إلى ارتباط المعلم بوظيفته ومدرسته ورفضه أي بدائل أو خيارات أخرى كالنقل من المدرسة أو الوزارة أو الاستقالة من الوظيفة.

- الاستغراق المعرفي: أي انهماك وتركيز المعلمين في تأدية مهامهم وأعمالهم الموكلة إليهم، وتجاهلهم التحدي والتنافس مع الآخرين. ويعني أيضاً: مدى قوة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بوظائفهم، والمكانة التي تحتلها الوظيفة في حياتهم. ويشمل الاستغراق المعرفي: (الحالة النفسية، واحترام الذات، والمشاركة الفعالة).

وبأهمية بمكان، اعتمد بعض الباحثين على نموذج بيكر (Bakker) الذي قسم أبعاد الاستغراق الوظيفي إلى ثلاثة أصناف أخرى مختلفة عن تلك التي صنفها رتش (RiCh)، وتنحصر أبعاد الاستغراق الوظيفي وفق بيكر (Bakker) بالآتي (الشبرمي، 2019):

-بعد الحماسة/ النشاط: ويقصد بهذا البعد المستويات المرتفعة التي تعبر عن الرغبة الشديدة لدى المعلم في استثمار جهده وطاقته في إنجاز الأعمال، وامتلاكه للمرونة العقلية، والمثابرة والمبادرة في مواجهة التحديات والمشكلات، وإن تطلب ذلك المزيد من الوقت والعمل الإضافي.

-بعد التفاني: والذي يعبر عن مجموعة من السلوكيات والممارسات التي يقوم بها المعلم لإنجاز وظائفه، وتشمل الممارسات التي تعبر عن التفاني في العمل التزام، والضبط الذاتي، وتوجيه جهده وطاقته نحو تحقيق الأهداف وفي الوقت المطلوب.

*بعد الانهماك: أي شدة تركيز المعلم في تأديته لأدواره ومهامه، متجاهلًا جميع المؤثرات المحيطة به.

العوامل التي تنمي الاستغراق الوظيفي:

أظهرت العديد من الدراسات الكثير من العوامل المحددة لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في المدرسة، والتي تؤخذ بعين الاعتبار من أجل تطوير المعلمين وتنميتهم. ويتحد مستوى الاستغراق بالعوامل الشخصية: الأقدمية، والحاجة للنمو، وأخلاق المعلم، والنوع الاجتماعي، وعدد المعلمين. والعوامل الوظيفية: الحافز، والحرية الوظيفية، والتنوع، ووصف الوظائف، والمشاركة، والتغذية الراجعة)، والعوامل الاجتماعية: التعاون مع الآخرين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومشاعر التفوق والنجاح (لعبني وشربال، 2021).

وهناك مجموعة أخرى من العوامل والاستراتيجيات لتعزيز الاستغراق الوظيفي، وهي (خلف وعبد ومحمود، 2020):

-العمل نفسه: يجب أن يقدم للمعلمين تغذية راجعة ذات مغزى حول أدائهم، ويفضل من خلال تقييم الأداء واستخدام القدرات والكفايات؛ أي أن ينظر المعلمون إلى وظائفهم على أنها تتطلب استخدام المهارات التي يقيمونها من أجل أداء الوظيفة بفعالية أو للتحكم الذاتي؛ إذ يجب أن يشعر المعلمون أن لديهم الفرصة لتحديد الأهداف الخاصة بهم، وتحديد المسارات لتحقيق هذه الأهداف.

- بيئة العمل: ويكون ذلك بتحسين جوانب معينة من بيئة العمل خصوصاً الاتصالات، والموازنة بين ظروف العمل والحياة الشخصية.

- القيادة: عندما يتم المدح والإشادة بالمعلمين من قبل قائد المدرسة، فإن ذلك يزداد لديهم مستوى الاستغراق الوظيفي، وهم يبدون اهتماماً بالقيادة والتزامها اتجاههم، والتي يجب أن تكون ذات رؤية مستقبلية وتركز على المعلمين في تلك الرؤية؛ من أجل زيادة استغراق المعلمين. وعلى القيادة المدرسية أن تظهر الثقة والإنصاف وعدم التصرف من أجل المصلحة الشخصية، بالإضافة العمل على غرس الشعور بالفخر لدى المعلمين وإلهامهم، والثناء على الأداء المتميز للمعلمين.

- فرص تطوير الذات: وهي فرص تمنح للمعلمين من ذوي الخبرات العالية من قبل مدارسهم مثل: التدريب، وتعلم المهارات، وتنمية القدرات الذاتية للمعلمين؛ لاكتساب المعرفة وتحقيق إمكاناتهم والاحتفاظ بالمعلمين الموهوبين، وتوفير فرص تطوير ذاتهم وهذا يكون عامل مهم في الاستغراق الوظيفي، وبالتالي فإن المعلم إذا ما حصل على تلك الفرصة سوف يولد ذلك لديه الثقة ويحفز للاستغراق الوظيفي، ويتولد لديه شعور بأن هناك بيئة مناسبة يمكن أن توفر له دور أفضل في المستقبل، وهنا يأتي دور القائد في توفير الفرص المناسبة للمعلمين.

- فرص المساهمة: مما يتيح توفير بيئة عمل تمنح المعلمين صوتاً من خلال تشجيعهم على إبداء آرائهم ومقترحاتهم، على أن تكون القيادة المدرسية على استعداد للسماع والاستجابة للمقترحات التي يقدمها المعلمون.

دور القيادة في الاستغراق الوظيفي:

تلعب القيادة المدرسية دوراً كبيراً في تحقيق الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين سواء بالإيجاب أو بالسلب، ويكون ذلك من خلال توفير المناخ وبيئة العمل الجاذبة الداعمة للمعلمين والتي

تتلاءم مع مهاراتهم وتخصصاتهم وتطلعاتهم وتحقق ذاتهم (Demir, 2020). ويسهم القائد في تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى معلميه من خلال توفير آليات الاتصال والتواصل الفعال ومن خلال الاجتماعات، وتشجيع العمل بروح الفريق الواحد، وتفويض السلطة والصلاحيات للمعلمين، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار، ونشر قيم ثقافة العمل الإيجابية، والتحلي بقيم التواضع وحب الآخرين (الغامدي، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تولي وزارة التربية والتعليم الأردنية جلَّ اهتمامها وتركيزها نحو الاهتمام بالمعلمين، وتعزيز الممارسات والسلوكات الإيجابية لديهم، وتعمل الوزارة جاهدة على سَن القوانين والتشريعات التي تكفل زيادة دافعية المعلمين، ورفع مستوى الحماس لديهم وصولاً بهم إلى مستوى جيد من الاستغراق والاندماج الوظيفي. وعلى الرغم من تلك الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تعزيز الانتماء المهني لدى المعلمين، وزيادة اندماجهم في عملهم إلا إنه هناك بعض السلوكيات والمظاهر السلبية لدى المعلمين تجاه مدارسهم، والتي أدت إلى وجود تباين في مستوى الاستغراق الوظيفي لديهم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المتعلقة بمجال الاستغراق الوظيفي كدراسة أبو الهوى (2022)؛ والعلي ودراوشة (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021)؛ والغامدي (2020)، لاحظت أن موضوع الاستغراق الوظيفي لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في البيئة العربية عموماً وفي البيئة الأردنية خصوصاً، حيث لم تجد الباحثة – في حدود علمها وبحثها – دراسات محلية تتناول موضوع الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة معاً. وبحكم عمل الباحثة مشرفة في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، وزياراتها إلى المدارس الحكومية والخاصة، إضافة إلى اهتمامها بموضوع الاستغراق الوظيفي، وملاحظتها لاختلاف مستويات الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة. أدى جميع ذلك إلى بلورة فكرة القيام بهذه الدراسة والتي تتلخص مشكلتها في سعيها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم، وبيان الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في جانبين:

-أولهما: الأهمية النظرية:

وتكمن هذه الأهمية في حداثة الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية، حيث تواكب هذه الدراسة التوجهات الحديثة في المجال الإداري؛ حيث تتناول الدراسة الحالية أحد المفاهيم الإدارية التي لها تأثير مباشر على أداء المعلمين واستقرارهم وكذلك على فاعلية المدرسة وتحقيقها لأهدافها بنجاح. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تواجه قلة في الدراسات العربية والأردنية؛ حيث تُعدّ هذه الدراسة الأولى محلياً على مستوى البيئة الأردنية - في حدود اطلاع الباحثة ومعرفتها -؛ وتتناول تحديد مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة معاً في لواء بني عبيد، الأردن.

-ثانيهما: الأهمية التطبيقية:

تَتَحدّد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال تطوير استبانة لتقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد، وإمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية باعتبارها مؤشرات تتناول تشخيص واقع الاستغراق الوظيفي لدى العينة المستهدفة، بالإضافة إلى توجيه أنظار القائمين على إعداد وتطوير برامج تنمية المعلمين مهنياً إلى دراسة التوصيات التي ستنتج عن الدراسة الحالية والاستفادة منها في تعزيز مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وكذلك القادة التربويين وجميع العاملين في الميدان التربوي، كما أن الدراسة الحالية تفتح المجال أمام الباحثين وأهل الاختصاص لإجراء دراسات وأبحاث مستقبلية تستهدف مجال الاستغراق الوظيفي وباستخدام أداة الدراسة (الاستبانة) ومتغيرات مختلفة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: الكشف عن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد وفي ضوء فقرات ومجالات أداة الدراسة المعدة لهذا الهدف.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على جميع المدارس الحكومية والخاصة الموزعة جغرافيًا على جميع مناطق مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد (الحصن، والصريح، وإيدون، وكتم، وشطنا).

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول (2024/2023).

- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية الحكومية والخاصة الواقعة ضمن حدود إدارة وإشراف مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

-الاستغراق الوظيفي: "درجة انهماك المعلمين والمعلمات واندماجهم بكل حماس وتفانٍ مع وظائفهم، وأدائهم لأدوارهم المناطة بهم، وشعورهم بأهميتها وارتباطهم النفسي بها، لدرجة تصل إلى حد الانغماس وبما يتحقق من خلالها تقديرهم لذواتهم، محققين بذلك الأهداف التربوية لمدارسهم " (العبد اللطيف والقرني، 2018، 346). **ويعرف إجرائياً بأنه:** مستوى اندماج معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد بوظائفهم التدريسية والتعليمية، بحيث ينهمكون في تأدية وظائفهم بدرجة عالية من الحماسة والتفاني، مما يشعرهم ذلك بالرضا الوظيفي، والوصول إلى تحقيق الذات، ويولد لديهم المقدرة على تحقيق الأهداف المدرسية بمستوى عالٍ من الإنتاج والكفاءة في الإتقان.

- **مستوى الاستغراق الوظيفي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال استجاباتهم على فقرات ومجالات استبانة الاستغراق الوظيفي.

- **المعلمون والمعلمات:** هم الموظفون الذين يتم تعيينهم وفق شروط وتعليمات إشغال وظيفة معلم وحسب الجهة المسؤولة عن تعيينهم (حكومية أو خاصة)، والذين يقومون بوظيفة التدريس لجميع المواد الدراسة في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، محافظة إربد، الأردن.

- **المدارس الحكومية**: هي المدارس الأساسية والثانوية التي تتبع لوزارة التربية والتعليم، والتي ينفق عليها من ميزانية الدولة، كما أنها تتبع إدارياً وإشرافياً لمديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

- **المدارس الخاصة**: المدارس المرخصة من قبل وزارة التربية والتعليم، وتعود ملكيتها إلى شركة أو أحد المواطنين، والتي تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم، وتدرس بعض المناهج الدراسية التي تتشابه مع تلك التي تدريس في المدارس الحكومية، وتوزع جغرافيًا حسب المناطق التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة الحالية ما تم تجميعه والوصول إليه من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الاستغراق الوظيفي، وقد راعت الباحثة في عرضها لهذه الدراسة التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

أجرى كافجاسي (Kavgacı, 2023) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية والثانوية التركية، طبق الباحث استبانة على عينة تكونت من (346) معلمًا ومعلمة، وبينت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المستجيبين من أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة.

وأجرت أبو الهوى (2022) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (217) معلمًا ومعلمة، حيث وزعت عليهم استبانة شملت (32) موزعة على ثلاثة مجالات (الحماسة، والتفاني، والانهماك)، وتوصلت النتائج إلى أن واقع الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة قد جاء بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة، مع عدم وجود ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

قامت العلي ودراوشة (2022) بدراسة لتقدير درجة ممارسة الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، وتم توزيع استبانة بمجالاتها الثلاثة على عينة بلغت (350) معلمًا ومعلمة، وقد أفضت النتائج إلى أن درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة للاستغراق الوظيفي قد جاء بدرجة متوسطة، ونوهت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح النوع الاجتماعي، لكنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير سنوات الخبرة.

وتطرق كل من باتيل وينجار (Patil, & Iyengar, 2022) في دراستهما إلى المقارنة بين مستويات الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة الهندية، شارك في الدراسة (300) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحثان في دراستهما استبانة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج وجود اختلاف في مستوى الاستغراق الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة.

أجرت طلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمديرين ومساعديهم، وتكونت العينة من (1397) شخصًا، طبقت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات (الإخلاص/ التفاني، والحماسة، والانغماس)، وخلصت النتائج إلى أن واقع الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة ولجميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع الاجتماعي.

كما أجرى سعيد وحسين (Saeed, & Hussain, 2021) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بولاية البنجاب حول استغراقهم الوظيفي، طبقت استبانة على عينة تكونت من (350) معلمًا ومعلمة، وقد خلصت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يتفقون على أنهم يتمتعون بدرجة كبيرة من الاستغراق الوظيفي.

قامت الغامدي (2020) بدراسة هدفت إلى تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى عينة من معلمات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، استخدمت الباحثة في دراستها استبانة، واختارت عينة بلغت (225) معلمة، وأسفرت النتائج إلى أن الاستغراق الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية في الرياض متحقق وبدرجة متوسطة، ووجود تباين ذي دلالة إحصائي لسنوات الخبرة.

وتناولت دراسة خاراني (Kharani, 2019) المقارنة بين مستوى الاستغراق الوظيفي بين معلمي ومعلمات القطاع الحكومي والخاص، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت استبانة على عينة مكونة من (120) معلمًا ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة الاستغراق الوظيفي بين موظفي القطاع العام والخاص.

وذهبت الشبل (2019) إلى القيام بدراسة لقياس درجة الاستغراق الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة، استخدمت الاستبانة أداة للحصول على المعلومات، وبلغت

عينة الدراسة (207) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن الاستغراق الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة عنيزة كان بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة:

* تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الاستغراق الوظيفي كدراسة كافجاسي (Kavgacı, 2023)؛ ودراسة أبو الهوى (2022)؛ ودراسة العلي ودراوشة (2022)؛ ودراسة طلول وعلاونة وأبو سمرة (2021)؛ ودراسة سعيد وحسين (Saeed, & Hussain, 2021)؛ ودراسة باتيل وينجار (Patil, & Iyengar, 2022)؛ ودراسة الغامدي (2020)؛ ودراسة خاراني (Kharani, 2019).

* تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اقتصار عينتها على المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة طلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) التي اقتصرت عينتها على (المعلمين والمشرفين والمديرين ومساعديهم)، كما أنها تختلف مع دراسة الشبل (2019) في اقتصارها على المعلمات فقط.

* تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة للدراسة.

* تتفق الدراسة الحالية مع دراسة باتيل وينجار (Patil, & Iyengar, 2022)؛ ودراسة دراسة خاراني (Kharani, 2019) في تناولها الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة معاً.

* تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة التي أجريت فيها؛ حيث إن الدراسة الحالية على تعرف مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة معاً في لواء بني عبيد، وفي ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

*استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد كل من موضوع الدراسة، ومشكلتها، وتطوير أداتها (الاستبانة)، والاستفادة من النتائج والتوصيات.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية، ومتغيرات الدراسة، وإجراءات الدراسة.

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي؛ لمراعاة طبيعة هذه الدراسة وملاءمته لأسئلتها والإجابة عنها، وتمثل ذلك من خلال استخدام استبانة والإحصاءات الوصفية الكمية.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من (5541) فرداً، منهم (4000) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية، و(1541) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2024/2023) حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تم توزيع (970) استبانة، وقد استرجع منها (942) استبانة منها (410) استبانات من المدارس الحكومية، و(532) استبانة من المدارس الخاصة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة مكونة من (942) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (17%) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيعها وفق خصائصها الشخصية.

جدول (1) توزيع الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	379	%40
	إناث	563	%60
سنوات الخبرة	1 – 4 سنوات	432	%46
	5 – 9 سنوات	320	%34
	10 سنوات فأكثر	190	%20
نوع المدرسة	حكومية	532	%56
	خاصة	410	%44
المجموع الكلي		**942**	**%100**

أداة الدراسة:

لتقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد، قامت الباحثة بتطوير استبانة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تطوير الاستبانة:

*مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الاستغراق الوظيفي كدراسة كافجاسي (Kavgacı, 2023)؛ ودراسة أبو الهوى (2022)؛ ودراسة طلول وعلاونة وأبو سمرة (2021)؛ ودراسة سعيد وحسين (Saeed, & Hussain, 2021).

* توصلت الباحثة من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات إلى مجموعة من الفقرات والمجالات التي تعبر عن الاستغراق الوظيفي، وبناء على ذلك، تم صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية. وقد قسمت الاستبانة في صورتها الأولية إلى قسمين:

*القسم الأول: الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وشملت: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة).

* القسم الثاني: تضمن (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:

المجال الأول: الحماسة، بواقع (13) فقرة.

المجال الثاني: التفاني، بواقع (15) فقرة.

المجال الثالث: الانهماك، بواقع (9) فقرات.

* التأكد من مدى تمتع أداة الدراسة بالصدق والثبات، وتم ذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى الظاهري بعرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة اليرموك وجدارا الأهلية، حيث بلغ عددها (13) محكماً، وتم الطلب من المحكمين قراءة فقرات الاستبانة وإعطاء آرائهم وتوجهاتهم بمناسبة الفقرات للمجالات المدرجة تحتها، وسلامتها لغوياً وخلوها من الأخطاء الإملائية، وغير ذلك مما يراه المحكمون مناسباً حذفًا أو تعديلًا أو إضافة. وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، قامت الباحثة بحذف (9) فقرات وبقيت الفقرات الأخرى كما هي، وبذلك تكونت الاستبانة النهائية من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات. وهذا وقد تم استخدام سلم ليكرت الخماسي في اختيار الإجابة عن فقرات الاستبانة، حيث كانت على النحو الآتي: (5 مرتفع جداً، 4 مرتفع، 3 متوسط، 2 منخفض، 1 منخفض جداً).

ثانيًا: ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بتوزيعها عشوائيًا على عينة من المعلمين والمعلمات من خارج عينة الدراسة الأصلية وبلغت عينة الثبات (30) معلماً ومعلمة، ثم أعيد توزيع الاستبانة على العينة العشوائية ذاتها وبفارق (14) يوماً بين التوزيع، وتم بعدها حساب معامل الارتباط بيرسون

بين التوزيعين. كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والاستبانة ككل. والجدول (2) يعرض نتائج الثبات.

جدول (2) نتائج معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

المجال	قيم معامل ثبات الإعادة (ارتباط بيرسون)	قيم معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المجال الأول: الحماسة	*0.87	*0.93
المجال الثاني: التفاني	*0.89	*0.96
المجال الثالث:	*0.86	*0.94
قيم ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للأداة ككل	***0.88**	***0.96**

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم ثبات الإعادة (وفق معامل ارتباط بيرسون) لمجالات أداة الاستغراق الوظيفي (الحماس، والتفاني، والانهماك) قد جاءت بالترتيب على النحو (0.87، 0.89، 0.86)، وبلغت للأداة ككل (0.88). كما يلاحظ من ذات الجدول أن قيم ثبات الاتساق الداخلي (حسب معادلة كرونباخ ألفا) للمجالات مرتبة (0.93، 0.96، 0.94)، وبلغت للأداة الكلية (0.96). وعليه، فإن قيم ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمجالات أداة الاستغراق الوظيفي والأداة الكلية دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن القيم تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي فهي صالحة لتطبيقها وتوزيعها على أفراد العينة.

المعالجات الإحصائية:

بعد الحصول على ردود استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، تم تفريغها في ملف إكسل، ومن ثم تفريغ تلك الردود في برنامج (SPSS)، وأجريت عليها المعالجات الإحصائية المناسبة؛ حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين (الأول، والثاني)، واختبار ت (T – Test) لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق الإحصائية في السؤال الثاني لكل من متغيري (النوع الاجتماعي، ونوع المدرسة)، وكذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، وطريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية وذلك من أجل تحديد الفروق الإحصائية في السؤال الثاني لمتغير سنوات الخبرة.

المعيار الإحصائي:

من أجل الحكم على نتائج متوسطات مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد، وبعد إعطاء خيارات الإجابة أوزانًا حسب سلم

ليكرت الخماسي (5 -1) تم تحديد استخدام المعادلة الآتية: (أعلى قيمة – أقل قيمة= قيمة المدى/ عدد الخيارات)؛ أي أن (5 – 1= 5/4). وعليه، تكون محكات الحكم على المستوى كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): محكات المعيار الإحصائي للحكم على النتائج

المتوسط الحسابي	المستوى
5.00 – 4.21	مرتفع جداً
4.20 – 3.41	مرتفع
3.40 – 2.61	متوسط
2.60 – 1.81	منخفض
1.80 – 1.00	منخفض جداً

متغيرات الدراسة:

* **المتغيرات المستقلة:** النوع الاجتماعي: (ذكور، وإناث). وسنوات الخبرة: (1-4 سنوات، 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، نوع المدرسة: (حكومية، وخاصة).

* **المتغير التابع:** مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد.

إجراءات الدراسة:

- تم الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة المتصلة بمجال الاستغراق الوظيفي.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من خصائصها السيكومترية (صدقها، وثباتها).
- الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.
- توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، والانتظار لمدة (3) أسابيع.
- استلام الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، وإدخال البيانات حاسوبيًا في ملف (Excel)
- تفريغ البيانات، ثم معالجتها في برنامج (SPSS).
- كتابة النتائج، وفي ضوئها تم الخروج بالتوصيات وتدوينها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: "ما مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم؟".

لتقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (4) يبين النتائج.

جدول (4) نتائج السؤال الأول: لتقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة للواء بني عبيد.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
2	2	التفاني	4.20	0.25	مرتفع
1	1	الحماسة	4.18	0.26	مرتفع
3	3	الانهماك	4.15	0.33	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة			**4.18**	**0.21**	**مرتفع**

تظهر النتائج الموجودة في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستغراق الوظيفي قد جاءت بمستوى مرتفع، حيث جاء مجال التفاني في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وتلاه في المرتبة الثانية مجال الحماسة وبمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وحل مجال الانهماك في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.15). وجاء التقدير الكلي لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة للواء بني عبيد بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.18). وقد يعزى ذلك إلى:

- العوامل الدينية: الانتماء الحقيقي المتولد لدى أفراد عينة الدراسة لمهنة التعليم؛ إيماناً منهم بأن هذه المهنة بمثابة رسالة مقدسة مستمدة من رسالة الأنبياء؛ مما دفع ذلك بالمعلمين والمعلمات إلى ترسيخ جميع جهودهم وطاقاتهم والاستغراق في العمل لإيصال قيم ورسالة العملية التعليمية إلى جميع الناس. والعوامل النفسية: حيث إن المعلمين يقدمون مثالاً في تفانيهم في الوظيفة، والتي تحقق رغباتهم وطموحاتهم، ويسعون من خلال الاستغراق الوظيفي إلى خلق ميزة تنافسية بين زملائهم، وبالتالي كسب التزامهم وولائهم للمدرسة.
- العوامل الاقتصادية: فقد دفعت الأوضاع الاقتصادية الراهنة بالمعلمين إلى التمسك بوظائفهم التعليمية والإدارية - والتي قد تكون مصدر الدخل الوحيد للبعض منهم -، من أجل الحصول على امتيازات ومكافآت تلك الوظائف فضلاً عن الترقية الوظيفية وتحسين أوضاعهم المادية والمعيشية.
- وجود قيادة مدرسية تتمتع بكفاءة واحترافية في العمل، والتي تلعب دوراً مهماً في التأثير بالمعلمين، ومن ثم إيصالهم إلى درجة كبيرة من الاستغراق والاندماج الوظيفي.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع كل من كافجاسي (Kavgacı, 2023)؛ وأبو الهوى (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021)؛ وسعيد وحسين (Saeed, & Hussain, 2021) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من العلي ودراوشة (2022)؛ والغامدي (2020)؛ والشبل (2019) التي أظهرت أن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة متوسطة.

هذا وقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستغراق الوظيفي. والجداول (5،6،7) تعرض النتائج.

المجال الأول: الحماسة:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحماسة.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	3	أشعر بالرضا عن العمل الذي أقوم به.	4.35	0.48	مرتفع جداً
2	4	أشعر بالقوة والاندفاع عند قيامي بعملي.	4.30	0.46	مرتفع جداً
3	5	أستثمر قدراتي العلمية وخبرتي الوظيفية لإتقان العمل.	4.27	0.44	مرتفع جداً
4	1	أشعر بامتلاكي الطاقة والمرونة الذهنية عندما أكون في العمل.	4.22	0.41	مرتفع جداً
5	2	أكون مثابرًا في العمل وإن لم تسِر الأمور على نحو جيد.	4.20	0.40	مرتفع
6	7	أمتلك الاستعداد النفسي والرغبة في القيام بالأعمال على أكمل وجه.	4.20	0.40	مرتفع
7	8	أهتم بمباشرة عملي بشكل مبكر.	4.17	0.41	مرتفع
8	6	أبقى في العمل وقتًا إضافيًا لإنهاء عملي وإن لم أحصل على تعويض مادي.	4.09	0.29	مرتفع
9	10	أبقى في العمل وقتًا إضافيًا لإنهاء عملي وإن لم أحصل على تعويض مادي.	4.03	0.18	مرتفع
10	9	أرغب بالدوام في أيام العطل.	4.00	0.11	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي للمجال			**4.18**	**0.26**	**مرتفع**

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الحماسة تراوحت ما بين (4.35 – 4.00)؛ (أي ما بين مستوى مرتفع جداً، ومرتفع)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) " **أشعر بالرضا عن العمل الذي أقوم به** " في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.35)، وجاءت الفقرة رقم (9) " **أرغب بالدوام في أيام العطل** " في المرتبة

الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.00). أما بخصوص المتوسط الحسابي الكلي لمجال الحماسة فقد بلغ (4.18)؛ وهو ما يقابل مستوًى مرتفعًا. وقد يعزى ذلك إلى تمتع أفراد عينة الدراسة بطاقة ومرونة عالية على قضاء أوقات طويلة في إنجاز أعمالهم، لارتباط تلك الأعمال والمهام بخبراتهم واختصاصاتهم العلمية والوظيفية، وكذلك لشعورهم بأهمية الدور والمسؤولية التي يقومون به، وهذا بدوره يشعرهم بالرضا عن العمل الذي يقومون به، وكذلك فهم يرغبون بالعمل في أوقات العطل، والرغبة في العمل وإن لم يحصلوا على أي تعويض مادي.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو الهوى (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) التي أظهرت أن مجال الحماسة قد جاء بدرجة كبيرة.

المجال الثاني: التفاني

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التفاني

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	17	أحافظ على سمعة مدرستي.	4.39	0.46	مرتفع جداً
2	18	أشعر بالوفاء والانتماء لمدرستي.	4.35	0.48	مرتفع جداً
3	16	أنجز أعمالي بكل تفاني وحب وإخلاص.	4.32	0.47	مرتفع جداً
4	19	أعمل بكل إمكانياتي وطاقتي.	4.29	0.45	مرتفع جداً
5	20	أحرص على استثمار الوقت جيدًا أثناء عملي.	4.26	0.44	مرتفع جداً
6	13	أشعر بدافعية عالية عند الذهاب إلى العمل.	4.20	0.40	مرتفع
7	11	أشعر بالمتعة عند أدائي عملي.	4.15	0.36	مرتفع
8	14	أشعر بالفخر والحماسة عندما أقوم بعملي.	4.12	0.33	مرتفع
9	15	أمتلك علاقات اجتماعية متينة مع زملائي في المدرسة.	4.00	0..32	مرتفع
10	12	يشغلني التفكير في عملي حتى بعد انتهاء الدوام.	3.91	0.39	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي للمجال	**4.20**	**0.26**	**مرتفع**		

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التفاني تراوحت ما بين (4.39 – 3.91)؛ (أي ما بين مستوى مرتفع جداً، ومرتفع)، حيث جاءت الفقرة رقم (17) " **أحافظ على سمعة مدرستي** " في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.39)، وجاءت الفقرة رقم (12) "**يشغلني التفكير في عملي حتى بعد انتهاء الدوام**" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.91). أما بخصوص المتوسط الحسابي الكلي لمجال التَّفَاني فقد بلغ (4.20)؛ وهو ما يقابل مستوًى مرتفعًا. وقد يعزى ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة بالانتماء والولاء الحقيقي لوظائفهم ومدارسهم التي يعملون به، بالإضافة إلى شعورهم بالإنجاز الشخصي، والاهتمام الذي توليه وزارة التربية للمعلمين. وقد يعزى ذلك إلى وجود الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تدفع المعلمين إلى التفاني في العمل، وصولاً منهم إلى تلك الحوافز والمكافآت.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو الهوى (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) التي أظهرت أن مجال التفاني قد جاء بدرجة كبيرة.

المجال الثالث: الانهماك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التفاني

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة المستوى
1	21	أنجز عملي بدقة وفي الوقت المطلوب.	4.34	0.80	مرتفع جداً
2	23	أولي عملي قدرًا كبيرًا من الاهتمام.	4.30	0.64	مرتفع جداً
3	22	أشعر بمرور الوقت بسرعة أثناء القيام بعملي.	4.25	0.60	مرتفع جداً
4	26	أدرك تمامًا طبيعة العمل المتوقع مني القيام به.	4.21	0.46	مرتفع جداً
5	25	أشعر بالحيوية والنشاط عندما أعمل بشكل مكثف.	4.15	0.50	مرتفع
6	28	أشعر بالإيجابية تجاه عملي.	4.10	0.48	مرتفع
7	27	أتوقع أن خبرتي الحالية في العمل لها دور كبير في تطوير حياتي المهنية.	4.00	0.55	مرتفع
8	24	أعمل على تنويع المهام والواجبات الموكلة إليّ.	3.87	1.13	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي للمجال			**4.15**	**0.33**	**مرتفع**

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الانهماك تراوحت ما بين (4.34 – 3.87)؛ (أي ما بين مستوى مرتفع جداً، ومرتفع)، حيث جاءت الفقرة رقم (21) "**أنجز عملي بدقة وفي الوقت المطلوب**" في المرتبة الأولى وبأعلى

متوسط حسابي بلغ (4.34)، وجاءت الفقرة رقم (24) " **أعمل على تنويع المهام والواجبات الموكلة إليّ** " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.87). أما بخصوص المتوسط الحسابي الكلي لمجال الحماسة فقد بلغ (4.15)؛ وهو ما يقابل مستوًى مرتفعًا. وقد يعزى ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة بالانتماء والولاء لوزارة التربية والتعليم ولوظائفهم ولمدارسهم التي يعملون فيها؛ نتيجة ارتباط الوظائف الموكلة إليهم بتخصصاتهم وخبراتهم واهتماماتهم. وترى الباحثة بأن انهماك أفراد عينة الدراسة وبقائهم في العمل لفترات طويلة قد يعود إلى طبيعة العمل نفسه، بالإضافة إلى شعور أفراد العينة بالحيوية والنشاط والإيجابية تجاه عملهم، فضلاً عن حرصهم على الدقة في إنجاز الأعمال والمهام المسندة إليهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو الهوى (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) التي أظهرت أن مجال الانهماك قد جاء بدرجة كبيرة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؟ ".

تم الإجابة عن هذا السؤال الحالي وفق ترتيب المتغيرات، وذلك على النحو الآتي:

أ- النوع الاجتماعي:

للكشف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين. والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لكل مجال من مجالات الاستغراق الوظيفي والأداة الكلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الرقم	المعيار	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	T	مستوى الدلالة
1	الحماسة	ذكور	379	4.09	0.19	-9.940	*0.00
		إناث	563	4.27	0.28		
المتوسط الحسابي للمجال			**942**	**4.18**	**0.26**		
2	التفاني	ذكور	379	4.08	0.14	-7.288	*0.00
		إناث	563	4.32	0.30		
	المتوسط الحسابي للمجال		**942**	**4.20**	**0.25**		
3	الانهماك	ذكور	379	4.05	0.35	2.940	*0.03
		إناث	563	4.25	0.32		
	المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**942**	**4.15**	0.33		
المتوسط الحسابي للاستبانة ككل		ذكور	379	4.07	0.15	-5.813	*0.00
		إناث	563	4.28	0.24		
			942	**4.18**	**0.21**		

تشير نتائج اختبار (T) في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لكل مجال من مجالات الاستغراق الوظيفي والاستبانة الكلية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات والأداة الكلية أقل من (0.05)، واعتماداً على المتوسطات الحسابية في الجدول (8) فإن الفروق الإحصائية جاءت لصالح (الإناث) باعتبار أن متوسطاتهن الحسابية أعلى مقارنة بالمتوسطات الحسابية عند الذكور. وقد يعزى ذلك إلى أن مجتمع المعلمات يخلو من انشغالات الحياة فترة بقائهن في المدرسة، التي تعد من اهتماماتهن اليومية، لذلك فإن المعلمات يقدمن مستوى عالٍ من الحماسة والدافعية والتفاني والانهماك في العمل. كما يعزى ذلك إلى أن المعلمات يسعين إلى بناء علاقات اجتماعية قوية مع مثيلاتهن في المدارس. وعليه، فإن المعلمة ترى بأن المدرسة هي سبيلها لبناء العلاقات الاجتماعية وتحقيق ذاتها وأهدافها، مما ينعكس ذلك على مستوى تكيفهم واستغراقهم الوظيفي في المدرسة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي ودراوشة (2022)؛ وطلول وعلاونة وأبو سمرة (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النوع الاجتماعي، بينما تختلف هذه

النتيجة مع دراسة أبو الهوى (2022) التي لم تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي.

ب-سنوات الخبرة:

للكشف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في لواء بني عبيد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	الحماسة	1 – 4 سنوات	432	4.33	0.28
		5 – 9 سنوات	320	4.21	0.25
		10 سنوات فأكثر	190	4.00	0.23
المجموع الكلي للمجال	**942**	**4.18**	**0.26**		
2	التفاني	1 – 4 سنوات	432	4.32	0.29
		5 – 9 سنوات	320	4.25	0.13
		10 سنوات فأكثر	190	4.03	0.15
المجموع الكلي	942	**4.20**	**0.25**		
3	الانهماك	1 – 4 سنوات	432	4.24	0.36
		5 – 9 سنوات	320	4.15	0.34
		10 سنوات فأكثر	190	4.06	0.26
المجموع الكلي للمجال	942	**4.15**	0.33		
	الاستبانة الكلية	1 – 4 سنوات	432	4.30	0.24
		5 – 9 سنوات	320	4.20	0.12
		10 سنوات فأكثر	190	4.03	0.09
المجموع الكلي	942	4.18	0.21		

يظهر الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات واستبانة الاستغراق الوظيفي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
الحماسة	بين المجموعات	17.452	2	8.726	170.612	*0.000
	داخل المجموعات	48.025	939	0.051		
	المجموع الكلي	65.477	941			
التفاني	بين المجموعات	20.470	2	10.235	229.271	*0.000
	داخل المجموعات	41.919	939	0.045		
	المجموع الكلي	62.389	941			
الانهماك	بين المجموعات	6.376	2	3.188	30.449	*0.00
	داخل المجموعات	98.313	939	0.105		
	المجموع الكلي	104.689	941			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	12.939	2	6.469	198.891	*0.00
	داخل المجموعات	30.544	939	0.033		
	المجموع الكلي	34.842	941			

تشير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لكل مجال من مجالات الاستغراق الوظيفي والاستبانة الكلية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات والأداة الكلية أقل من (0.05). وللكشف عن مصادر التباين الإحصائي، تم استخدام طريقة شفيه للمقارنات البعدية. والجدول (11) يعرض النتائج.

جدول (11) نتائج طريقة (Scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق الإحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	1- 4 سنوات	5 – 9 سنوات	10 سنوا فأكثر
المجال الأول: الحماس	1 – 4 سنوات	4.33	------	*0.12	*0.33
	5 – 9 سنوات	4.21	*-0.12	------	*0.21
	10 سنوات فأكثر	4.00	*-0.33	*-0.21	-----
المجال الثاني: التفاني	1 – 4 سنوات	4.32	------	* 0.07	* 0.29
	5 – 9 سنوات	4.25	* -0.07	------	*0.22
	10 سنوات فأكثر	4.03	*- 0.29	*-0.22	------
المجال الثالث: الانهماك	1 – 4 سنوات	4.24	------	*0.09	* 0.18
	5 – 9 سنوات	4.15	* -0.09	------	*0.09
	10 سنوات فأكثر	4.06	*- 0.18	* -0.09	------
الاستبانة الكلية	1 – 4 سنوات	4.30	------	*0.10	*0.27
	5 – 9 سنوات	4.20	*-0.10	------	*0.17
	10 سنوات فأكثر	4.03	*-0.27	*- 0.17	------

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) مجيء الفروق الإحصائية في المجالات الثلاثة والأداة الكلية لصالح المعلمين من ذوي فئة سنوات (1 - 4سنوات، و5 – 9 سنوات) مقارنة بالمعلمين الذين تزيد خبراتهم عن (10 سنوات فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الذي تتراوح خبرتهم ما بين (1 – 4 سنوات، و5 – 9 سنوات) لديهم درجة عالية من الدافعية والحماس؛ لأنهم يسعون إلى إثبات أنفسهم وتحقيق ذاتهم في وظائفهم بنسبة أعلى من المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر). وتزداد فاعلية الإنجازات التي يقوم بها المعلمون من ذوي فئة سنوات (1 – 4 سنوات، و5 – 9 سنوات) عن طريق دمج أنفسهم مع أعمالهم المدرسية واستغراقهم فيها، ومشاركتهم بهمة ونشاط في جميع الفعاليات والمهام التي تسند إليهم، مما ينعكس ذلك بالإيجاب على مستوى ارتباطهم واستغراقهم وانهماكهم في العمل.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الهوى (2022)؛ ودراسة الغامدي (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر إحصائي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العلي ودراوشة (2022)؛ ودراسة الشبل (2019) التي لم تدل نتائجها على وجود تباين إحصائي يعود لسنوات الخبرة.

ج- نوع المدرسة:

للكشف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية

والخاصة في لواء بني عبيد تبعاً لمتغير نوع المدرسة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين. والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12) نتائج اختبار(T) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لكل مجال من مجالات الاستغراق الوظيفي والأداة الكلية تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

الرقم	المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	T	مستوى الدلالة
1	الحماسة	حكومية	532	4.26	0.29	-19.417	*0.00
		خاصة	410	4.10	0.21		
المتوسط الحسابي للمجال			**942**	**4.18**	**0.26**		
2	التفاني	حكومية	532	4.28	0.30	-12.273	*0.00
		خاصة	410	4.12	0.16		
	المتوسط الحسابي للمجال		**942**	**4.20**	**0.25**		
3	الانهماك	حكومية	532	4.17	0.35	1.866	*0.06
		خاصة	410	4.13	0.32		
	المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**942**	**4.15**	0.33		
المتوسط الحسابي للاستبانة ككل		حكومية	532	**4.24**	0.24	**-7.246**	***0.00**
		خاصة	410	**4.12**	0.15		
			942	**4.18**	**0.21**		

تشير نتائج اختبار (T) في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في كل من مجال (الحماسة، والتفاني) والاستبانة الكلية تعزى إلى متغير نوع المدرسة، حيث إن مستوى الدلالة لجميع المجالات والأداة الكلية أقل من (0.05)، واعتماداً على المتوسطات الحسابية في الجدول (12)، فإن الفروق الإحصائية جاءت لصالح (المدارس الحكومية) باعتبار أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في المدارس الحكومية أعلى مقارنة بالمتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في المدارس الخاصة. وترجع الباحثة ذلك إلى أن معلمي ومعلمات المدارس الحكومية يستمتعون بعملهم؛ نظراً لتوفير احتياجاتهم الأساسية وعوامل الأمان والاستقرار الوظيفي، وقوة الترابط والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين، الأمر الذي أدى إلى زيادة مستوى الاستغراق الوظيفي لديهم ومجيء الفروق الإحصائية لصالح مدارسهم الحكومية.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باتيل وينجار (Patil, & Iyengar, 2022) التي أكدت على وجود اختلاف في مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة خاراني (Kharani, 2019) التي أشارت إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة الاستغراق الوظيفي بين العاملين في القطاعين الحكومي والخاص.

كما أظهرت النتائج في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الانهماك تعزى إلى متغير نوع المدرسة، حيث إن مستوى الدلالة بلغ (0.06) وهي قيمة أعلى من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً. وقد يرجع ذلك إلى أن تشابه ظروف العمل والوظائف والنشاطات التعليمية التي يؤديها أفراد عينة الدراسة وبغض النظر عن نوع المدرسة التي يعملون فيها سواء أكانت حكومية أم خاصة، ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خاراني (Kharani, 2019) التي أشارت إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة الاستغراق الوظيفي بين العاملين في القطاعين الحكومي والخاص، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باتيل وينجار (Patil, & Iyengar, 2022) التي أكدت على وجود اختلاف في مستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاص

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن يوصى بالآتي:

- تشجيع المعلمين نحو المحافظة على المستوى الكبير لاستغراقهم وظيفيًا.
- ترسيخ موضوع الاستغراق الوظيفي، ونشر آلياته وثقافته.
- قيام مديري المدارس بتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين؛ لضمان استقرارهم وتفانيهم في عملهم وتحقيقهم لأفضل الإنجازات.
- إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية ذات الارتباط بموضوع الاستغراق الوظيفي، وبمتغيرات جديدة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

-ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2020). **لسان العرب**. القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

-أبو الهوى، غادة (2022). **و اقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

-أحمد، ضيف وفتيحة، صدوق (2020). دور الاستغراق الوظيفي في تعزيز الأداء التنظيمي: دراسة مقارنة بين البنوك العامة والخاصة. **مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية**، 4(2)، 127 – 150.

الحكمي، سمية عبد الوهاب والشماسي، أريج عبد الرحمن (2021). دور الاستغراق الوظيفي في تحقيق الانتماء المهني: دراسة ميدانية على موظفي العقود بشركة الإسناد الخارجي فرع المحمل بمحافظة جدة. **المجلة العربية للنشر العلمي**، (38)، 45 – 80.

-خلف، ياسر لطيف وعبد، عذراء محسن ومحمود، زيد خوام 2020). القيادة الأبوية ودورها في الانغماس الوظيفي: دراسة استطلاعية في رئاسة جامعة الأنبار. **مجلة كلية المعارف الجامعة**، 31 (2)، 334 – 365.

-خليل، إسراء عبد السلام (2021). تعزيز دور الاستغراق الوظيفي في الدعم التنظيمي المدرك: دراسة تحليلية في التعليم الديني للدراسات الإسلامية. **مجلة الجامعة العر اقية**، (54)، 314- 331.

-الشبرمي، لميس عبد الله (2019). مستوى الانغماس الوظيفي لدى قائدات المدارس في مدينة بريدة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (20)، 571 – 601.

-الشبل، رند خالد (2019). مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة. **المجلة العلمية لكلية التربية (جامعة أسيوط)**، 35(10)، 68 – 96.

-شلاش، رؤى محمد (2022). **دور الاستغراق الوظيفي في الحد من الاحتراق النفسي (دراسة حالة: المعلمين لدى مديرية التربية بريف مدينة حلب)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الافتراضية، حلب، سورية.

-الشميمري، هدى صالح (2022). جودة حياة العمل وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي والسلوك الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **المجلة العلمية لكلية التربية (جامعة أسيوط)**، 38 (4)، 125 – 168.

-طلول، دعاء وعلاونة، مروان وأبو سمرة، محمود (2021). واقع الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل. **مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية**، (3)، 65 – 89.

-عابد، سخاء عدنان ومفتي، يارا بسام والشماسي، أريج عبد الرحمن (2021). واقع ممارسة القيادة الخادمة وأثرها على تحقيق الاستغراق الوظيفي – دراسة ميدانية على إداريات جامعة -الملك عبد العزيز: شطر الطالبات بالسليمانية، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية**، 5(19)، 54 – 80.

-العبد اللطيف، ثامر عبد الله والقرني، صالح علي (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. **مجلة كلية التربية**، 34 (4)، 334 – 371.

-عزار، بثينة وبشري، رباب (2022). **أثر الاستغراق الوظيفي على أداء العاملين بالمؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة – مؤسسة الاسمنت (تبسة)**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر.

-العلي، تهاني إبراهيم ودراوشة، نجوى عبد الحميد (2022). درجة ممارسة الانغماس الوظيفي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية**، 12 (2)، 43 – 56.

-الغامدي، مريم بنت مسفر (2020). **القيادة الخادمة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، السعودية.

-فرح، فرح يس وبدوي، مأمون يس وبابكر، صفاء ياسر (2019). أثر الرشاقة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي في الشركات الزراعية بولاية القضارف/ السودان. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية**، 3(1)، 73 – 91.

-قوشيح، خالدية وكبريت خديجة (2022). **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية للمستخدمين الإداريين بمديرية جامعة ابن خلدون –تيارت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر.

-لعبني، أحلام وشربال، بشرى (2021). **أثر العدالة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي – دراسة حالة وحدة إنتاج الكهرباء –جيجل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر.

-مؤنس، خالد عوض (2018). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في محافظة الوسطى – غزة، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 9(25)، 179 – 196.

-يوسف، صبري محمد الهاشمي والمقطف، فرج خليفة (2020). الاستغراق الوظيفي وأثره في الالتزام التنظيمي لدى العاملين في صندوق الضمان الاجتماعي: مكتب الأصابعة. مجلة إيليزا للبحوث والدراسات، 1 – 29.

المراجع الأجنبية:

Ampofo, E. (2020). Mediation effects of job satisfaction and work engagement on the relationship between organizational embeddedness and affective commitment among frontline employees of star–rated hotels in Accra. **Journal of Hospitality and Tourism Management**, 44(2020), 253 – 262.

Arifin, M., et al. (2019). Personality, Grit and Organizational Citizenship Behavior at Vocational Higher Education: The Mediating Role of Job Involvement. **Journal of Social Studies Education Research**, 10(2), 168 – 187.

Cai, Y., et al. (2022). Distributed leadership and teacher work engagement: the mediating role of teacher efficacy and the moderating role of interpersonal trust. **Asia Pacific Education Review**, 14(2022). 1 – 16.

Cayak, S. (2021). The Mediating Role of Organizational Happiness in the Relationship Between Work Engagement and Life Satisfaction: A Study on Teachers. **International Journal of Contemporary Educational Research**, 8(4), 24 – 46.

Kavgacı, H. (2023). Exploring the relationship among paternalistic leadership, teacher trust in principal, work engagement, and organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. **Journal of Pedagogical Research**, 7(1), 273 – 289.

Kharani, S. (2019). Job Satisfaction and Involvement among Private Employees and Government Employees. **International Journal of Research and Analytical Reviews**, 6(1), 405 – 410.

Patil, M., & Iyengar, V. (2022). A Study on Job Involvement of Teacher education with Respect to Some Variables. **International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)**, 9(6), 2320 – 2882.

Saeed, S., & Hussain, A. (2021). The Role of Perceived Organizational Support towards Teachers' Work Engagement. **Bulletin of Education and Research**, 43(3), 95 – 106.

Widodo, W.,& Ciptaningsih, E. (2023). How Do Employability, Personality, and Talent Management Affect Lecturers' Organizational Citizenship Behavior. **International Journal of Educational Methodology**, 9(3), 463 – 476

القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية.

معاذ أحمد أسعد * **د. فاطمة عيد العدوان****

تاريخ وصول البحث: 2024/2/14م تاريخ قبول البحث: 2024/4/23م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتكونت عينة الدراسة من (380) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية تم اختيارهم بطريقة قصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس اليقظة الذهنيّة وتكون من (31) فقرة، وتضمن أربعة أبعاد: الوعي بالحاضر، والتركيز على اللحظة الحالية، وعدم الحكم على الأفكار، والاهتمام المتواصل، ومقياس التدفق النفسي وتكون من (39) فقرة، وتضمن خمسة أبعاد: بعد الأهداف الواضحة، والشعور بالسيطرة، والتحدي، ودمج الوعي بالأداء، والتغذية الراجعة الواضحة. ومقياس القلق وتكون من (20) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة كبيرة، بينما جاء مستوى القلق بدرجة مُتوسّطة، وأن اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي كان إسهامهما دالاً في تفسير التباين الحاصل في أعراض القلق. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة الاستفادة من مستوى اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي المرتفع لدى طلبة السنة الأولى بتكليفهم بمشاريع تتناسب والمرحلة التي يمرون بها.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنيّة، التدفق النفسي، القلق، طلبة السنة الأولى.

* باحث.

** أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

The Predictive Ability of Mindfulness and Psychological Flow to the Degree of Anxiety Symptoms Among First-Year Students at the University of Jordan.

Abstract

The study aimed to identify the predictive ability of mindfulness and psychological flow for the degree of anxiety symptoms among first-year students at the University of Jordan. The study used the descriptive, predictive, correlational approach, and the study sample consisted of (380) first-year male and female students at the University of Jordan who were selected intentionally. To achieve the objectives of the study, the Mindfulness Scale was developed and consists of (31) items, and includes four dimensions: awareness of the present, focus on the present moment, non-judgment of thoughts, sustained attention, and the Psychological Flow Scale, which consists of (39) items, and includes five dimensions: Clear goals, a sense of control, challenge, integrating awareness of performance, and clear feedback. The anxiety scale consists of (20) items. The results of the study showed that the level of mental alertness and psychological flow among the study individuals was high, while the level of anxiety was moderate, and that mental alertness and psychological flow had a significant contribution in explaining the variation in anxiety symptoms. The study reached a set of recommendations, the most important of which is the necessity of benefiting from the level of mental alertness and high psychological flow among first-year students by assigning them projects appropriate to the stage they are going through.

Keywords: Mindfulness, Psychological Flow, Anxiety, First-Year Students.

مقدمة:

تستقطب الجامعات الأردنية كل عام أعدادًا كبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامِعيَّة، ويشكل هؤلاء الطلبة فئة معرضة بشكل خاص لمشاكل الصحة العقلية في ضوء التحديات المرتبطة بالانتقال إلى مرحلة البلوغ والصعوبات الاقتصادية والمادية المتكررة لهذه الفئة، والأهم من ذلك أن الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة يعد انتقالًا رئيسًا في الحياة بحد ذاته، ومصدرًا للضغط الذي يمكن أن يرتبط بمشاكل التكيف، والعديد من الصعوبات الأكاديميّة، والشخصيّة، والاجتماعيّة، والعاطفيّة.

وهذا ما أشار إليه موفاتح (Mofatteh, 2021) أن الالتحاق بالجامعة يعد خطوة جديدة في حياة الطلبة ترتبط ببعض التحديات مثل الانتقال إلى سكن مستقل، والهوية الاجتماعيّة، والإدارة الماليّة، واتخاذ القرارات، وتشكيل شبكة اجتماعيّة، ويمكن أن تسبب كثيرًا من الاضطرابات النفسية. ويرى مورين وجريجوار ولاشانس (Morin, Grégoire & Lachance, 2021) أن القلق والاكتئاب واضطرابات التكيف المرتبطة بالتوتر من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا لدى طلبة الجامعات.

إن القلق موجه بشكل أساسيّ نحو المستقبل ويتم اختباره على أنه إثارة فسيولوجية وعاطفية استجابة للتهديدات الحقيقية والمتخيلة، وكما هو الحال مع العديد من الاضطرابات النفسية، فإن القلق ينطوي على مشاكل أساسيّة مع عدم المرونة، وغالبًا ما يقترن بنقص الوعي والبصيرة بأفكار الفرد وسلوكياته (Bergen-Cico & Krishna Kumar, 2017). وعلى مدى العقد الماضي، تضاعفت النسبة لطلبة الجامعات الذين أبلغوا عن تعرضهم للقلق الذي أثر سلبًا على أدائهم الأكاديميّ والاجتماعيّ، وأشارت نتائج دراسة (Khoshaim et al, 2020) إلى أن حوالي (35٪) من طلبة الجامعات عانوا من مستويات مُتوسّطة إلى شديدة من القلق، وفي الأردن أظهرت نتائج دراسة (Hamaideh, Al-Modallal, Tanash & Hamdan-Mansour, 2022) أن (67.9٪) من طلبة الجامعات عانوا من القلق. كما أظهرت نتائج دراسة (Dalky & Gharaibeh, 2019) أن طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لديهم مستوى شديد من القلق.

إن هذه الآثار الضارة أثارت الاهتمام في تحديد الموارد النفسية الفردية التي يمكن أن تكون عوامل وقائية ضد الضغوطات الكامنة في سياق الجامعة، بحيث تعمل هذه الموارد على تعديل العلاقة بين التهديدات المحتملة والاستجابة للقلق، مما يشجع على التكيف النفسي بشكل أفضل (Freire, Ferradás, Regueiro, Rodríguez, Valle & Núñez, 2020)، ويؤكد عاصف

ومدثر وشهزاد ورؤوف وبرفيز (Asif, Mudassar, Shahzad, Raouf & Pervaiz, 2020) أن هذه النتائج تشير إلى الحاجة الملحة لبعض التدابير الوقائية والتدخلات لتحسين الصحة العقلية لطلبة الجامعة، ويرى (Bergen-Cico & Krishna Kumar, 2017) بأن إحدى هذه التدابير الوقائية من مستويات القلق المرتفعة لدى طلبة الجامعة، الاهتمام باليقظة الذهنيّة لديهم ليكون مفيدًا في التعامل مع القلق، حيث تهدف البرامج القائمة على اليقظة الذهنيّة إلى تطوير استراتيجيات سابقة تركز على الاستجابة والتي تعدل المكونات المعرفية والتجريبية للعواطف المرتبطة بالقلق، وبالتالي تعمل على تقليل القلق بمرور الوقت.

ويشير بارك وداندرا (Park & Dhandra, 2017) أنه على النقيض من القلق، فإن اليقظة الذهنيّة موجهة بشكل أساسيّ إلى الوعي باللحظة الحالية ومشبعة باستجابات مقصودة وواعية للإثارة الجسدية والعاطفيّة. وإن ممارسة اليقظة الذهنيّة مفيدة للطالب بشكل خاص في مجالات الحد من القلق، وتحسين التركيز، وتعزيز التنظيم العاطفيّ والمهارات الاجتماعيّة، وتحسين الأداء الأكاديميّ (Zhang, Razza, Wang, Bergen-Cico & Liu, 2022).

إن اليقظة الذهنيّة ليست فعالة فقط في انحسار مستويات القلق وزيادة مستويات تنظيم المشاعر، ولكن أيضًا في تعزيز مستويات التدفق النفسي، والتي تعمل أيضًا على التخفيف من الآثار السلبية للقلق نتيجة الضغوطات الحياتية، فتحقيق مستوى عالٍ من النجاح، والتدفق النفسي لا يمكّن الطلبة في الجامعة من مواجهة التغيرات السريعة التي تحدث في حياتهم فحسب، بل أيضًا الابتعاد عن الفشل (Abdel-Aal Ibrahim, 2022)، ويتنبأ سلبًا بالقلق (Mao, Yang, Bonaiuto & Harmat, 2020). فطلبة الجامعة الذين يمارسون أنشطة اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي يمكن أن يجلبوا رؤًى حول طرق جديدة لتحسين عاداتهم الدراسيّة، كون اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي يكافئان الحالات العقلية التي ينخرط فيها الطلبة بشكل كامل في الحاضر، ويجنبهم المشكلات المرتبطة بالقلق، علاوة على ذلك، تُعد اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي من مؤشرات الصحة العقلية والأداء الأمثل (Adil, Ameer & Ghayas, 2020)، وتأسيسًا على ما سبق، يتبين أن أحد أبرز الأمور التي تواجه طلبة السنة الأولى وتنعكس على حياتهم النفسية والأكاديميّة القلق؛ لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة استكشاف درجة مساهمة اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي في خفض القلق لدى عيّنة من طلبة الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة:

يعد الانتقال إلى الجامعة فترة مرهقة للغاية لبعض طلبة السنة الأولى، وترتبط بعدد من الضغوطات والصعوبات الأكاديميّة، والشخصيّة، والاجتماعيّة، والعاطفيّة، وتشمل العوامل المساهمة في هذه الضغوطات مطالب أكاديمية أكبر، والانفصال عن العائلة والأصدقاء، وترتيبات معيشية جديدة، وقد كشفت البيانات المستمدة من الدراسات السابقة أن هذه الضغوطات والصعوبات يمكن أن تسبب القلق، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية كدراسة (Hamaideh, Al-Modallal, Tanash & Hamdan-Mansour, 2022)، ودراسة (Dalky & Gharaibeh, 2019) أن معدل القلق أعلى بكثير بين طلبة السنة الأولى في الجامعات الأردنية على مدى العقود القليلة الماضية، وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال تجربتهما كطلاب على مقاعد الدراسة من أنه يتعين على طلبة السنة الأولى في الجامعات مواجهة مجموعة متنوعة من المطالب في حياتهم اليومية والتي يمكن أن تسبب لهم القلق،

وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة لزيادة الوعي ومعالجة مشاكل الصحة النفسية بين طلبة الجامعات، لا يزال هناك عدد متزايد من حالات القلق بين الطلبة مما يشير إلى عدم فعالية الإجراءات المعتمدة، وقد يعود ذلك إلى انخفاض مستوى الوعي واليقظة الذهنيّة لديهم، ممّا ينعكس على مستوى التدفق النفسي في إطلاق الطاقات النفسية الإيجابيّة في الوصول إلى مستوى عالٍ من الثقة بالنفس لمواجهة الصراعات الداخلية والنفسية والإحباطات التي يتعرضون لها التي تمكنهم من التكيف بشكل إيجابي مع مواقف الحياة المختلفة والتفوق في الجامعة، وتحقيق طموحاتهم، والوصول إلى مراكز متميزة بين زملائهم. وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن درجة مساهمة اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى عيّنة من طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية.

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1.ما مستوى كل من اليقظة الذهنيّة، والتدفق النفسي، والقلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية؟

2.ما درجة إسهام كل من اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

-الكشف عن مستوى كل من اليقظة الذهنيّة، والتدفق النفسي، والقلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية.

-التعرف إلى المدى الذي تسهم فيه اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي بالتنبؤ بدرجة أعراض القلق.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

-تنبع الأهمية النظرية للدّراسة من أهمية الصحة النفسية لطلبة الجامعات كونهم قادة المستقبل، حيث يؤمل أن تقدم معلومات تؤكد أو تنفي القدرة التنبؤية لليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي في خفض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة، الأمر الذي يشكل أساسًا ومرجعًا للباحثين المهتمين في هذا المجال.

- يؤمل أن تقدم الدراسة معلومات عن الطلبة المشاركين، التي قد تتحدث عن الحاجة إلى البحث المستقبليّ حول تطبيق اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي كتدخل لطلبة المستقبل.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

-يؤمل من الدراسة أن تُقدّم تشخيصًا لأصحاب القرار يبين مستوى القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة، وعمل برامج لتنمية اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي التي يمكن أن يساعد في خفض القلق.

-يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة طلبة السنة الأولى أنفسهم، حيث إن الاهتمام باليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي يعزز ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التفاني والمثابرة في بلوغ الأهداف الشخصيّة.

-يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تحفيز المزيد من البحث حول تصميم التدخلات الإيجابيّة المستهدفة لهذه الفئة من الطلبة، وتقليل الفجوة الموجودة في الأدبيات الحالية المُتعلّقة باليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي في خفض القلق لدى طلبة الجامعات المعرضين للخطر.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على إجابة طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية على فقرات مقياس اليقظة الذهنيّة وفقرات مقياس التدفق النفسي وفقرات مقياس القلق.

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عيّنة من طلبة السنة الأولى من مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية.

-الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسيّ 2024/2023.

مصطلحات الدراسة:

اليقظة الذهنيّة Mindfulness: "الوعي الذي ينشأ عند الانتباه إلى اللحظة الحالية دون إصدار أحكام" (Schuman-Olivier et al, et al, 2020: 372).

ويعرّف الباحثان اليقظة الذهنيّة إجرائيًا بأنّها: الدّرجة التي حصل عليها طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية على فقرات مقياس اليقظة الذهنيّة الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

التدفق النفسيpsychological flow : "تجربة متناغمة حيث يعمل العقل والجسم معًا دون عناء، مما يجعل الشخص يشعر بأن شيئًا مميزًا قد حدث للتو" (Coulson, 2020:7).

ويعرّف الباحثان التدفق النفسي إجرائيًا بأنّه: الدّرجة التي حصل عليها طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية على فقرات مقياس التدفق النفسي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

القلق anxiety: "حالة نفسية وفسيولوجية تتكون من الشعور بالتوتر أو العصبية أو الخوف بشأن شيء ما له نتيجة غير مؤكدة" .(Almalik et al, 2018:1).

ويعرّف الباحثان القلق إجرائيًا بأنّه: الدّرجة التي حصل عليها طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية على فقرات مقياس القلق الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

ويعرف الباحثان طلبة الجامعة الأردنية اجرائيًا بأنهم: الطلبة المسجلون في برنامج درجة البكالوريوس في الكليات العِلميَّة والإنسانيّة من السنة الأولى في الجامعة الأردنية.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

اليقظة الذهنيّة:

تعد اليقظة الذهنيّة شكلًا من أشكال الاهتمام والوعي اللذان يركزان على الحاضر الذي وُصِف أول مرة في تقاليد التأمل الشرقية القديمة ولكن تمت مناقشته وممارسته على نطاق واسع في الثقافة الغربية المعاصرة، ومن المنظور النفسي، تشير اليقظة الذهنيّة عادةً على أنها تركيز انتباه الفرد عن قصد على التجارب التي تحدث في الوقت الحاضر بطريقة غير قضائية، ويمكن أن تكون تجارب اللحظة الحالية داخلية في العقل والجسم كالأحاسيس، والإدراك،

والعواطف، والحوافز، أو جزء من البيئة الخارجية كالمشاهد، والأصوات، والروائح، وتشمل أيضًا نشاط الفرد المستمر(Baer, Caldera & Nagy, 2020).

وبدأ جون كابات زين (Kabat-Zinn) في تطوير أول التدخلات القائمة على اليقظة للحد من التوتر في عام 1977، من خلال دمج البصيرة البوذية (Pali) في ممارسة تأملية أخرى مثل اليوغا، وقد ولّد هذا العمل علمًا علمانيًا جديدًا، علمًا تعليميًا سائدًا لتدريب التدخلات القائمة على اليقظة، مع مجموعة من الممارسات مثل التنفس اليقظ، والتأمل أثناء الجلوس مجمعة في برنامج مدته ثمانية أسابيع تم تصميمه لتعزيز الانتباه اليقظ في الحياة اليومية، وبالتالي مساعدة المرضى على التعامل مع التوتر والألم والحالات المزمنة الأخرى(Schuman- et al, 2020 Olivier).

ويعد تعريف كابات زين الأكثر شيوعًا حيث يعرف اليقظة الذهنيّة على أنها "الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد، في اللحظة الحالية، وبدون إصدار أحكام لتكشف التجربة لحظة بلحظة" (Kabat-Zinn, 2003:145). إن اليقظة الذهنيّة تمكن الطلبة من تطوير القدرة على التأمل الذاتي من خلال قضاء بعض الوقت في الحياة اليومية ليكونوا على دراية بأفكارهم ومشاعرهم، وهذا يساعدهم في أن يصبحوا أكثر وعياً بأفكارهم اليومية مما قد يساعدهم على التخلص من أي أفكار ومشاعر سلبية متكررة مثل القلق. لذلك، من خلال ممارسة اليقظة، يتحكم الطلبة بشكل أفضل في أفكارهم وعواطفهم، ويميل الطلبة غير القادرين على إدراك أفكارهم ومشاعرهم إلى القلق الشديد بشأنها، فالاستراتيجيات القائمة على اليقظة فعالة في تقليل القلق وزيادة الرفاه العام والعلاقات الاجتماعيّة، كما أنها تحسن علاقات الطلبة مع الآخرين وكذلك تحسن صحة القلب والأوعية الدموية (Muelrath & Burk, 2021).

وهناك أربعة عناصر لليقظة الذهنيّة وهي (Kang, Gruber & ؛ Bamber & Morpeth, 2019 Gray, 2013):

(أ) الوعي: هو معرفة واعية بتجربة الفرد، بما في ذلك الأحاسيس الجسدية والأفكار والعواطف والأحداث الخارجية مثل المشاهد والأصوات، يتناقض الوعي مع ردود الفعل العقلية الآلية التي تحدث غالبًا دون الوعي.

(ب) الاهتمام المستمر: يتضمن الاهتمام المستمر توجيه انتباه الفرد إلى التدفق المستمر للمحفزات الداخلية والخارجية، فعندما يكون الفرد يقظًا ذهنيًا يلفت انتباهه إلى الهدف،

وعندما ينجرف الذهن بعيدًا أو يشتت انتباهه، يتم إرجاع الانتباه بلطف، ولكن بحزم إلى الهدف الأصلي للتركيز.

(ج) التركيز على اللحظة الحالية: ينطوي التركيز على اللحظة الحالية على توجيه انتباه الفرد، بجهد أو دون جهد، إلى الظواهر الداخلية والخارجية التي تحدث في كل لحظة من الوعي، ويتناقض مع الحالات التي ينشغل فيها العقل بأفكار حول الماضي أو المستقبل، مثل الذكريات أو الخطط أو التخيلات.

(د) القبول غير الحكمي: يتضمن القبول غير الحكمي (القضائي) تجربة الأفكار والأحاسيس والأحداث كما هي في اللحظة التي تدخل فيها وعي المرء، دون الحكم عليها على أنها جيدة أو سيئة، مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها، مهمة أو غير مهمة، فالقبول غير الحكمي هو السماح لجميع التجارب - سواء كانت ممتعة أو محايدة أو مؤلمة - بالظهور دون محاولة تغييرها أو التحكم فيها أو تجنبها، حيث ينطبق القبول غير الحكمي على التجارب الملموسة (على سبيل المثال، الألم الحسي) والمجردة (على سبيل المثال، مشاعر الرفض).

ومن النظريات المفسرة نظرية اليقظة الذهنيّة، وتستند نظرية اليقظة الذهنيّة للانجر (1989) Langer إلى الفعل البسيط المتمثل في ملاحظة الأشياء الجديدة والاستجابة للتغيرات السياقية، وتقترح نظرية اليقظة الذهنيّة أن الوعي يشجع اليقظة الذهنيّة في بيئة الفرد ويعزز التفكير والسلوك الشفاف، كما تؤثر اليقظة الذهنيّة على الإدراك المرتبط بقبول الذات، ووفقًا لنظرية اليقظة الذهنيّة للانجر، فإن العقلية المرنة التي تسعى إلى المشاركة في رسم ميزات بيئية جديدة لها فوائد أكثر أهمية من عقلية الحكم والقسوة التي تتخلى عن المرونة من أجل الشعور باليقين، وتشير النظرية إلى أن تركيز الانتباه اليقظ ينصب على قبول وتقييم التجربة الحالية بدلاً من التقييم الذاتي والنقد الذاتي، ووفقًا لانجر، اليقظة الذهنيّة هي عكس الغفلة، فالغفلة يمكن أن تمنع الفرد من اتخاذ قرارات بشأن ما إذا كان السلوك يتناسب بالفعل مع السياق الحالي، كونه مشابه لسلوك في الماضي. فنظرية اليقظة الذهنيّة هي رد فعل على الغفلة؛ لأن الغفلة تغلق العقل عن المعلومات الدقيقة، مما يعوق اتخاذ القرار من خلال توسيع السياق، وبالتالي يمكن التغلب على الغفلة من خلال التدخلات الواعية المعتمدة على اليقظة الذهنيّة (Snipes, 2019).

التدفق النفسي:

بدأ تاريخ التدفق النفسي عندما قام ميهالي سيكسزينتميهالي Mihaly Csikszentmihályi وزملاؤه الباحثون في البحث عن التدفق النفسي، وحدث هذا بعد أن أصبح Csikszentmihályi مفتونًا بالفنانين الذين انغمسوا، وخاصة الرسامين، في عملهم لدرجة أنهم تجاهلوا حاجتهم إلى الطعام والماء وحتى النوم. وهكذا، نشأ أصل البحث في نظرية التدفق النفسي عندما حاول Csikszentmihályi فهم هذه الظاهرة التي عاشها هؤلاء الفنانون، ثم أصبح بحث التدفق النفسي سائدًا في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، ولا يزال Csikszentmihályi وزملاؤه في إيطاليا يعملون على نظرية التدفق النفسي، كما بدأ الباحثون المهتمون بالتجارب المثلى والتأكيد على التجارب الإيجابيّة، خاصة في أماكن مثل المدارس وعالم الأعمال، بدراسة نظرية التدفق في هذا الوقت، وقد تم استخدام نظرية التدفق بشكل كبير في نظريات ماسلو وروجرز في تطويرهما للتقاليد الإنسانيّة لعلم النفس (Tandon, 2017).

وقد وصف عالم النفس المعرفي ميهالي سيكسزينتميهالي (1975) التدفق النفسي على أنه حالة يركز فيها الشخص الذي لديه تدفق نفسي بشكل كامل على نشاط ممتع يمثل تحديًا ويمكن الوصول إليه في وقت واحد، وهذا الشخص لديه دوافع ذاتية للانخراط في النشاط، ونتيجة لذلك، يبقى في المهمة دون تذكيرات خارجية. علاوة على ذلك، نظرًا لأن التدفق تجربة إيجابية، يعود الشخص على الصبر إلى ما يولد التدفق، وبالتالي يتم تزويده بفرص متكررة لتنمية المهارات (Jacobs & Morgan, 2022).

وتحدث حالة التدفق النفسي عندما يكون لدى الفرد أهداف واضحة وقريبة مع ملاحظات مستمرة حول تقدمه نحو تلك الأهداف، وتكون التحديات أو الفرص المتصورة التي توسع مهارات الفرد الحالية على قدم المساواة مع قدراته، وعندما يكون الفرد في حالة تدفق نفسي، فإنه يعالج باستمرار التعليقات حول التقدم ثم يعدل أفعاله وفقًا لذلك، وفي ظل هذه الظروف، من السهل على الفرد أن يعطي تفاصيل عن التجارب من وقت لآخر ويدخل الفرد في حالة ذاتية حيث يركز على اللحظة الحالية وأفعاله في الوقت الحالي، وينغمس في أفعاله ومدرك تمامًا لها، ويفقد الوعي الذاتي الانعكاسي، ويمكنه التعامل مع الموقف بسبب كفاءته الذاتية المعززة، ويعتقد أن الوقت يمر بشكل أسرع من المعتاد، ويختبر النشاط باعتباره مجزيًا جوهريًا لدرجة أن الهدف النهائي غالبًا ما يكون مجرد عذر له لإكمال المهمة (Adil, Ameer & Ghayas, 2020).

إن التدفق النفسي يزيد من استيعاب الأنشطة، التي يمكن أن ترتبط جيدًا بالتّعلُّم، كما يزيد من نظرة الطالب الإيجابيّة لنفسه واحترامه لذاته، فالطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التدفق النفسي يتمتعون بأداء عام عالٍ ومرونة في الحياة، وأن الطلبة الناجحون يشهدون تدفقًا عاليًا ويدركون أن تعليمهم العالي يجب أن يحظى بالأولوية كنقطة انطلاق مبكرة لمهنهم المستقبليّة (Coulson, 2020).

ومن النظريات المفسرة للتدفق النفسي نظرية التدفق النفسي التي تم تقديمها لأول مرة عن طريق Csikszentmihalyi (1975) من خلال دراساته للفنانين وغيرهم من الأفراد المبدعين، لقد كان مهتمًا بكيفية انغماس هؤلاء الأفراد تمامًا في نشاط ما بحيث يفقدون الاتصال بالعالم الخارجي، كما تم استخدام نظرية التدفق النفسي لوصف الأنشطة في جميع جوانب الحياة بما في ذلك أوقات الفراغ والعمل والدراسة، كما تنص النظرية على أنه بالرغم من عدم تجربة جميع الأفراد للتدفق النفسي في نفس السياقات، فإن كل شخص لديه القدرة على الدخول في حالة التدفق النفسي وأي نوع من النشاط يمكن أن يؤدي إلى التدفق النفسي في ظل الظروف المناسبة، واستنادًا إلى تطبيقها في التعليم وعلاقاتها المباشرة مع التحفيز والإنجاز قد توفر نظرية التدفق وسائل راحة معقولة يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها مع طلابهم الذين لديهم احتياجات تعليمية متنوعة (Pearsall, 2018).

وتنص نظرية التدفق على أنه بغض النظر عن النشاط، يمكن أن يتميز التدفق بعدة عناصر ظاهرية، وهي: التحدي المترابط مع المهارة المتصورة؛ وتحديد الأهداف؛ وردود فعل شفافة من خلال دمج الفعل والوعي، وفقدان الوعي الذاتي؛ والتركيز على المهمة، وأن تكون مسيطرًا؛ وتشويه زمني وتجربة آلية (Morrison, 2020). كما تشير نظرية التدفق النفسي إلى أن التدفق هو حالة من الامتصاص العميق في نشاط يكون ممتعًا في جوهره، كما هو الحال عندما يركز الفنانون أو الرياضيون على لعبهم أو أدائهم، ويرى الأفراد في هذه الحالة أن أدائهم ممتع وناجح، ويُنظر إلى النشاط على أنه يستحق القيام به من أجل حد ذاته، حتى لو لم يتم الوصول إلى هدف آخر، حيث يعمل الفرد بأقصى طاقته، وتصبح التجربة نفسها مكافأتها، وتستند نظرية التدفق على علاقة تكافلية بين التحديات والمهارات اللازمة لمواجهة تلك التحديات، حيث يُعتقد أن تجربة التدفق تحدث عندما لا تكون مهارات الفرد مبالغًا فيها أو غير مستغلة بشكل كافٍ لمواجهة تحدٍ معين، وعند فقدان هذا التوازن بين التحدي والمهارة من المحتمل أن يتم اختبار اللامبالاة (أي التحديات المنخفضة والمهارات المنخفضة) والقلق (أي التحديات العالية والمهارات

المنخفضة) أو الاسترخاء (أي التحديات المنخفضة والمهارات العالية)؛ لذا قد تدفع تجربة القلق أو الاسترخاء عضو هيئة التدريس إلى تغيير مستوى التحدي (Coulson, 2020).

القلق:

أصبح القلق، أحد أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا في العصر الحديث فهو يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تتميز بالخوف المفرط أو القلق أو تجنب مجموعة من المحفزات الخارجية والداخلية، حيث يعاني نسبة متزايدة من طلاب الجامعات في السنوات الأخيرة، ويعانون من القلق في مواجهة ثلاثة مخاوف رئيسية: الأداء الأكاديميّ، والضغط من أجل النجاح، وخطط ما بعد التخرج، بينما يمكن النظر إلى الدراسة الأكاديميّة على أنها تحدٍ إيجابي لطلاب الجامعات، مما قد يزيد من القدرة والكفاءة على التّعلُّم، لكن مثل هذا القلق يمكن أن يضر بالصحة العقلية للطالب إذا نظر إليه بشكل سلبي (Mao, Yang, Bonaiuto & Harmat, 2020).

إن القلق هو تجربة شخصية وعاطفية تعتمد على وجود مواقف يتم تحديدها على أنها غير سارة بالنسبة للطالب، حيث يواجه باستمرار مواقف مختلفة تسبب ضغوطًا نفسية وقلقًا خلال الدراسة الأكاديميّة، مثل ساعات الدراسة الطويلة، وتقديم الندوات، وأسابيع الاختبارات؛ لذا يميل بعض طلبة الجامعات إلى المعاناة من أعراض القلق Silva, Magalhaes & Duarte, (2020).

ووفقًا لـ DSM-5 يتداخل الخوف والقلق، إلا أنهما يختلفان أيضًا، حيث يرتبط الخوف برد الفعل للقتال أو الهروب الذي يختبره العقل والجسم، إلى جانب هذه الاستجابة التلقائية، توجد أفكار عن الخطر المباشر وسلوكيات الهروب. بينما يختلف القلق عن الخوف من خلال كونه مفرطًا أو مستمرًا إلى ما بعد الفترات الزمنية المناسبة للنمو، فالأفراد الذين يعانون من اضطرابات القلق عادة ما يبالغون في تقدير الخطر في المواقف التي يخشونها أو يتجنبونها، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى توتر العضلات، والاستعداد اليقظ لخطر محتمل في المستقبل، والسلوكيات الحذرة أو المتجنبة (American Psychiatric Association, 2013).

إن اضطرابات القلق تتميز بالخوف المفرط أو القلق الذي يستمر إلى ما بعد فترات زمنية مناسبة للنمو، وتسبب هذه الاضطرابات ضعفًا كبيرًا أو ضائقة في مجالات مهمة من الأداء، ويتم تصنيف الأنواع المختلفة من اضطرابات القلق حسب نوع الأشياء أو المواقف التي تسبب القلق ويمكن أن يكون لها أعمار مختلفة، (DSM-5tm) (American Psychiatric Association, 2013).

ولتشخيص اضطرابات القلق العام تشير جمعية الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association, 2013) أن اضطراب القلق مرتبط بثلاثة (أو أكثر) من الأعراض الستة التالية (مع وجود بعض الأعراض على الأقل لأكثر من أيام غير موجودة خلال الأشهر الستة الماضية) وهي: الأرق أو الشعور بالضيق أو القلق، والتعب بسهولة، وصعوبة في التركيز، والتهيج، وتوتر العضلات، واضطراب النوم (صعوبة النوم أو البقاء نائما، أو النوم المضطرب غير المرضي).

وقد تعددت النظريات التي فسرت القلق، ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي التي تُعَدُّ من أقدم النظريات التي قدمت تفسيرًا للقلق، وتم تطويرها من قبل سيغموند فرويد في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وكان يعتقد سيغموند فرويد أن معظم الاضطرابات التي تحدث للفرد يكون سببها نابع من وعيه، ويؤكد سيغموند فرويد في نظرية التحليل النفسي أنه عندما تكون لدى الفرد مشاعر قلق فهذا يعني أن الدوافع التي تكون غير مقبولة تقترب من منطقة اللاشعور، وبالتالي فإن وظيفة القلق هو إنذار من الأنا لتمنع أي مكبوتات من الإفلات من منطقة اللاشعور الخاصة بالفرد إلى منطقة الشعور والوعي(Pervin, Cervone, & John, 2005).

الدراسات السابقة:

أجرى (البيومي، 2022) دراسة هدفت التعرف إلى التدفق النفسيّ وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة (249) طالبًا وطالبة، منهم في السنة الثالثة (138) طالبًا وطالبة موزعين على (76) طالبًا، و (62) طالبة، و (111) طالبًا في السنة الرابعة موزعين إلى (57) طالبًا، (54) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التدفق النفسيّ، ومقياس جودة الحياة. أظهرت نتائج الدراسة تميز الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بمستوى عالٍ من التدفق النفسيّ، وتميز الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بمستوى حياة عالي الجودة.

وهدفت دراسة (السعودي والرفوع، 2022) التعرف إلى العلاقة بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة (434) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التدفق النفسيّ، ومقياس الاتساق المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية مستوى مرتفعًا من التدفق النفسي، ودرجة اتساق معرفي متوسطة.وأن هناك علاقة موجبة بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي.

وقام لاماري وماركوت (Lamarre & Marcotte, 2021) بدراسة هدفت التعرف إلى الدور الوسيط لليقظة الذهنيّة في القلق وأبعاد التكيف لدى طلبة السنة الأولى بالكلية في كندا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة من (283) طالبًا جامعيًا في السنة الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون مقياس اليقظة الذهنيّة، ومقياس القلق، ومقياس التكيف. أظهرت النتائج أن اليقظة الذهنيّة المرتفعة ارتبطت بأعراض أقل للقلق. أيضًا، تتوسط اليقظة الذهنيّة العلاقة بين عدم القدرة على التكيف وأعراض القلق.

وأجرى الطيب (Eltayeb, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الوعي الذهني لدى طلاب جامعة سطام بن عبد العزيز وعلاقته بالتسويف الأكاديميّ. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة من (206) طلاب من قسمي العلوم والفنون. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس اليقظة الذهنيّة، ومقياس التسويف الأكاديميّ. أظهرت النتائج أن الطلاب لديهم مستوى عالٍ من كل من اليقظة الذهنيّة والتسويف الأكاديميّ. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اليقظة الذهنيّة حسب التخصص (العلم مقابل الفنون).

كما قام فورونتسوفا فينجر وجيسليتا وأبابكوف وباريسنيكوف (Vorontsova-Wenger, Ghisletta, Ababkov & Barisnikov, 2021) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين اليقظة الذهنيّة والأداء الأكاديميّ والأعراض النفسية المرضية في عيّنة من طلبة الجامعات السويسرية أثناء التحضير للامتحانات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة من (150) طالبًا جامعيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون مقياس اليقظة الذهنيّة، ومقياس الأداء الأكاديميّ، ومقياس الأعراض النفسية المرضية. أظهرت النتائج أن اليقظة الذهنيّة ارتبطت بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديميّ للطلبة، وارتبطت سلبًا مع الأعراض النفسية المرضية.

وهدفت دراسة حمود (Hmood, 2021) التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي لدى طلبة السنة الرابعة في كلية العلوم التربويّة في جامعة البصرة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عيّنة الدراسة من (135) طالبًا جامعيًا، منهم (38) طالباً و(97) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس اليقظة الذهنيّة، ومقياس التدفق النفسي. أظهرت النتائج أن أفراد العيّنة يمتلكون مستوى متزايدًا من اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي، كما

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي تعزى إلى متغير الجنس.

وسعت دراسة محمد وصديق وأختاريزفر وجاني (Mohamad, Sidik, Akhtari-Zavare & Gani, 2021) التعرف إلى انتشار خطر القلق والعوامل المرتبطة به بين طلبة الجامعات في ماليزيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عيّنة الدراسة من (1851) طالبًا جامعيًا من جامعات حكومية وخاصة في جميع أنحاء ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس القلق. أظهرت النتائج أن خطر انتشار القلق بلغ (29%) بين طلبة الجامعات، كما بينت النتائج أن العوامل المرتبطة بالقلق الدعم المالي للدراسة، واستهلاك الكحول، وسوء نوعية النوم، والشك بشأن المستقبل، ووجود مشاكل مع الطلبة الآخرين.

وهدفت دراسة ماكدونالد وأولسن (MacDonald & Olsen, 2020) التعرف إلى التركيز في الانتباه كوسيط للعلاقات بين اليقظة الذهنيّة وأعراض القلق في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة من (286) طالبًا جامعيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس اليقظة الذهنيّة، ومقياس القلق، ومقياس التركيز في الانتباه. أظهرت النتائج أن مهارات اليقظة الذهنيّة المحددة مرتبطة بمهارات التحكم في الانتباه بشكل أفضل، وأن التركيز على التحكم في الانتباه قد يحمي بعد ذلك من أعراض القلق لدى طلاب الجامعات.

كما أجرى ماو ويانغ وبونايوتو وما وهارمات (Mao, Yang, Bonaiuto, Ma & Harmat, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقات بين التدفق النفسي والقلق من خلال النظر في أدوار احترام الذات والكفاءة الذاتية الأكاديميّة في الصين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عيّنة الدراسة من (590) طالبًا جامعيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التدفق النفسي، ومقياس القلق، ومقياس احترام الذات، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديميّة. أظهرت النتائج أن التدفق النفسي تنبأ سلبًا بالقلق، وأن كلًا من احترام الذات والكفاءة الذاتية الأكاديميّة توسطت بشكل كامل في المسار بين التدفق النفسي والقلق.

أما دراسة عليمات وعليمات والساحوري وشهباز وهولي (Olaimat, Aolymat, Elsahoryi, Shahbaz & Holley, 2020) فقد هدفت التعرف إلى المواقف والقلق والممارسات السلوكية لطلبة الجامعات في الأردن فيما يتعلق بـ COVID-19 خلال الفترة المبكرة من الإصابة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عيّنة الدراسة من (2083) طالبًا جامعيًا من الطلبة المسجلين في

الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس مواقف تجاه خطورة COVID19، ومقياس القلق، ومقياس وتدابير الوقاية المناسبة من COVID19، أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة أظهروا مواقف إيجابية وممارسات منخفضة المخاطر تجاه الوقاية من COVID-19، وكان أكثر من ثلثي الطلبة (69.2٪) قلقين من احتمال إصابتهم بـ COVID-19.

وقام صبيرة وتركماني (2020) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى أعراض اضطراب القلق المعمم لدى عيّنة من طلبة جامعة تشرين بمحافظة اللاذقية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عيّنة الدراسة من (500) طالبٍ جامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس القلق المعمم. أظهرت النتائج أن طلبة جامعة تشرين ظهرت لديهم أعراض القلق المعمم بمستوى متوسط (60.4 %). كما أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي إجابات أفراد العيّنة على مقياس القلق المعمم تبعا لمتغيري النوع، والكلية لصالح الذكور، ولصالح طلبة الكليات النظرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن بعضها تناول اليقظة الذهنيّة لدى طلبة الجامعة كدراسة (Vorontsova-Wenger et al , 2021)، وبعضها تناول التدفق النفسي والقلق لدى طلبة الجامعة كدراسة (Mao et al, 2020)، ومنها ما تناول اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة كدراسة (Hmood, 2021)، ومنها ما تناول القلق لدى طلبة الجامعة كدراسة (Mohamad et al, 2021)، ومنها تناول اليقظة الذهنيّة وأعراض القلق كدراسة (MacDonald & Olsen, 2020)، وقد اشتركت بعض هذه الدراسات مع موضوع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وعينة الدراسة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسي والقلق من حيث الأدب النظري والمنهجية وتطوير أدوات الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها هدفت التعرف إلى القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية والتدفق النفسي بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية. و- بحدود علم الباحثينِ - لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية وعددهم (16340) طالبًا وطالبة، وفق دائرة القبول والتسجيل في الجامعة الأردنية 2024/2023.

عينة الدراسة: تم اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة الطبقية التي تكونت من طلبة البكالوريوس ضمن السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية وعددها (380) طالبًا وطالبة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

المتغير	الفئة	المجتمع	عدد العيّنة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	6190	144	.937%
	أنثى	10150	236	%62.1
	المجموع	16340	380	%100
التخصص	كلية علمية	6585	153	%40.3
	كلية إنسانيّة	9755	227	%59.7
	المجموع	16340	380	%100

أدوات الدراسة:

اولاً: مقياس اليقظة الذهنيّة:

تم تطوير مقياس اليقظة الذهنيّة وذلك بالرجوع الى الأدب السابق والدراسات التي تناولت اليقظة الذهنيّة كدراسة (Kang, Gruber & Gray, 2013؛ Baer et al,2006؛ Brown & Ryan, 2003). وتكوّن المقياس بصورته الأوليّة من (49) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: بعد الوعي بالحاضر (12) فقرة، وبعد التركيز على اللحظة الحالية (13) فقرة، وبعد عدم الحكم على الأفكار (11) فقرة، وبعد الاهتمام المتواصل (13) فقرات.

صدق مقياس اليقظة الذهنيّة:

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض مقياس اليقظة الذهنيّة على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربويّ في الجامعات الأردنية، لإبداء رأيهم حول كفاية عدد فقرات المقياس، ودقة الصوّغ والبناء اللغوي لفقرات المقياس، وانتماء الفقرة للبعد، وتعديل أو حذف الفقرات، وبناءً على آراء وتوصيات المحكمين تم صياغة وحذف وتعديل بعض الفقرات، فأصبح المقياس مكونًا من (31) فقرة. كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويوضح الجدول (2) ذلك.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون لفقرات مقياس اليقظة الذهنيّة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	بعد الوعي بالحاضر		بعد التركيز على اللحظة الحالية		بعد عدم الحكم على الأفكار		بعد الاهتمام المتواصل	
	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
.1	0.762**	0.575**	0.723**	0.596**	0.824**	0.781**	0.674**	0.589**
.2	0.601**	0.679**	0.889**	0.845**	0.854**	0.736**	0.803**	0.782**
.3	0.622**	0.603**	0.716**	0.686**	0.790**	0.761**	0.812**	0.770**
.4	0.750**	0.593**	0.685**	0.615**	0.603**	0.555**	0.824**	0.761**
.5	0.664**	0.676**	0.825**	0.805**	0.795**	0.743**	0.876**	0.853**
.6	0.710**	0.608**	0.772**	.740**	0.786**	0.787**	0.779**	0.698**
.7	0.821**	0.810**	0.824**	.772**	0.842**	0.834**	0.829**	0.808**
.8			0.830**	.833**	0.782**	0.731**	0.886**	0.857**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من القيم في الجدول (2) الخاصة بصدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اليقظة الذهنيّة مع البعد التي تنتمي إليه والمقياس ككل دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس اليقظة الذهنيّة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (3) ذلك.

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس اليقظة الذهنيّة مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.

البعد	الوعي بالحاضر	التركيز على اللحظة الحالية	عدم الحكم على الأفكار	الاهتمام المتواصل
الوعي بالحاضر	1			
التركيز على اللحظة الحالية	0.794**	1		
عدم الحكم على الأفكار	0.855**	0.833**	1	
الاهتمام المتواصل	0.816**	0.864**	0.831**	1
المقياس ككل	0.919**	0.937**	0.941**	0.942**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس اليقظة الذهنيّة مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس اليقظة الذهنيّة:

للتأكد من ثبات مقياس اليقظة الذهنيّة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ -الفا (Cronbach Alpha)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها والمتمثلة بـ (30) طالبًا وطالبة، ويبين الجدول (4) ذلك.

الجدول رقم (4): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة الذهنيّة لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس الكلي، وقيم معاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار.

البعد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار
الوعي بالحاضر	7	0.83	0.79
التركيز على اللحظة الحالية	8	0.90	0.89
عدم الحكم على الأفكار	8	0.91	0.77
الاهتمام المتواصل	8	0.92	0.88
المقياس ككل	31	0.96	0.90

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

وللحكم على مستويات اليقظة الذهنيّة يستجيب طلبة السنة الأولى عن كل فقرة من فقرات المقياس بخمسة خيارات تبدأ من درجة (5) دائمًا، ودرجة (4) عادةً، ودرجة (3) غالبًا، ودرجة (2) أحيانًا، ودرجة (1) نادرًا. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج المقياس المستخدم في الدراسة، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، (1- 2.33) درجة يقظة ذهنيّة منخفضة، من (2.34- 3.67) درجة يقظة ذهنيّة متوسطة، من (3.68 - 5) درجة يقظة ذهنيّة عالية.

ثانياً: مقياس التدفق النفسي:

تم تطوير مقياس التدفق النفسي وذلك بالرجوع الى الأدب السابق والدراسات التي تناولت التدفق النفسي كدراسة ((السعودي والرفوع، 2022؛ Abduljabbar, 2021؛ البيومي، 2020؛ Pearsall, 2018؛ Jackson & Marsh, 1996). وتكوّن المقياس بصورته الأوليّة من (48) فقرة موزعة على خمسة أبعاد: بعد الأهداف الواضحة (10) فقرات، وبعد الشعور بالسيطرة (8) فقرات، وبعد التحدي (14) فقرة، وبعد دمج الوعي بالأداء (10) فقرات، وبعد التغذية الراجعة الواضحة (6) فقرات.

صدق مقياس التدفق النفسي:

تم عرض مقياس التدفق النفسي على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربويّ في الجامعات الأردنية، لإبداء رأيهم حول كفاية عدد الفقرات لقياس التدفق النفسي، ودقة الصوّغ والبناء اللغوي، وانتماء الفقرة للبعد، وتعديل أو حذف الفقرات، وبناءً على توصيات وآراء المحكمين تم إعادة صياغة وحذف وتعديل بعض الفقرات، فأصبح المقياس مكونًا من (36) فقرة. كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويوضح الجدول (5) ذلك.

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس التدفق النفسي والبعد الذي تنتمي إليه.

الفقرة	بعد الأهداف الواضحة		بعد الشعور بالسيطرة		بعد التحدي		بعد دمج الوعي بالأداء		بعد التغذية الواضحة	بعد الراجعة
	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
.1	0.781**	0.722**	0.810**	0.755**	0.647**	0.569**	0.691**	0.548**	0.685**	0.637**
.2	0.707**	0.575**	0.800**	0.730**	0.720**	0.670**	0.897**	0.875**	0.880**	0.834**
.3	0.768**	0.731**	0.889**	0.875**	0.775**	0.726**	0.725**	0.694**	0.796**	0.781**
.4	0.804**	0.799**	0.794**	0.682**	0.738**	0.739**	0.708**	0.637**	0.819**	0.785**
.5	0.826**	0.802**	0.805**	0.771**	0.827**	0.704**	0.809**	0.834**	0.826**	0.850**
.6	0.713**	0.694**	0.898**	0.885**	0.819**	0.735**	0.738**	0.781**	0.846**	0.779**
.7	0.740**	0.616**	0.660**	0.543**	0.855**	0.807**	0.859**	0.785**		
.8					0.630**	0.646**				
.9					0.692**	0.628**				

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من القيم في الجدول (5) الخاصة بصدق البناء؛ أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التدفق النفسي مع البعد التي تنتمي إليه دالة إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التدفق النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجداول (6)ذلك.

جدول (6): معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التدفق النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

البعد	الأهداف الواضحة	الشعور بالسيطرة	التحدي	دمج الوعي بالأداء	تغذية راجعة واضحة
الأهداف الواضحة	1				
الشعور بالسيطرة	0.810**	1			
التحدي	0.823**	0.820**	1		
دمج الوعي بالأداء	0.802**	0.861**	0.824**	1	
تغذية راجعة واضحة	0.894**	0.833**	0.846**	0.953**	1
المقياس ككل	0.921**	0.925**	0.930**	0.944**	0.951**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من الجدول (6)أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التدفق النفسي جاءت ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء.

ثبات مقياس التدفق النفسي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها المتمثلة بـ (30) طالبًا وطالبة، والجدول (7) يبين معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بُعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي، ومعامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بعد مرور أسبوعين.

الجدول رقم (7): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي لكل بعد من أبعاد المقياس، وقيم معاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار.

البعد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار
الأهداف الواضحة	7	0.87	0.79
الشعور بالسيطرة	7	0.90	0.83
التحدي	9	0.89	0.80
دمج الوعي بالأداء	7	0.88	0.81
تغذية راجعة واضحة	6	0.88	0.74
المقياس ككل	36	0.96	0.88

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

يتبين من الجدول (7) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي، ومعاملات الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار بعد أسبوعين من تطبيق مقياس التدفق النفسي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (36) فقرة.

واستجاب طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية عن كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام تدريج ليكرت الخماسي(Likert) ، الذي تتدرج الإجابة عليه كالآتي: دائمًا وتعادل (5) درجات، وغالبًا وتعادل (4) درجات، وأحيانًا وتعادل (3) درجات، ونادرًا وتعادل درجتين، وأبدًا وتعادل درجة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج المقياس المستخدم في الدراسة، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية وذلك للحكم على مستويات أبعاد مقياس التدفق النفسي، (1- 2.33) درجة تدفق نفسي منخفض، من (2.34 - 3.67) درجة تدفق نفسي متوسط، من (3.68 - 5) درجة تدفق نفسي عالٍ.

ثالثًا: مقياس القلق:

تمّ اعتماد مقياس القلق الذي أعده زونغ (Zung, 1971)، المكون من (20) فقرة وترجمته ومواءمته مع البيئة الأردنية، حيث تم ترجمته من قبل مترجم إلى اللغة العربية، ثم أعيد ترجمته مرة أخرى للغة الإنجليزية للتأكد من عدم فقدان فقراته للمعنى، وتم مراجعة النسختين من قبل مترجم في المجال التربوي ليتناسب مع أغراض الدراسة.

صدق مقياس القلق:

تم عرض المقياس على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإرشاد النفسيّ والتربويّ في الجامعات الأردنية، لإبداء رأيهم حول مدى كفاية عدد الفقرات لقياس القلق، ودقة الصوّغ والبناء اللغوي للفقرات، وتعديل أو حذف الفقرات، ومدى ملاءمته للبيئة الأردنية، وبناءً على توصيات وآراء المحكمين تم صياغة وتعديل بعض فقرات المقياس، فأصبح المقياس مكونًا من (20) فقرة. وللتأكد من صدق البناء لمقياس القلق طبق على عيّنة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجداول (8) ذلك.

الجدول (7): معامل ارتباط بيرسون لفقرات مقياس القلق والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
معامل الارتباط	0.838**	0.846**	0.814**	0.740**	0.760**
رقم الفقرة	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
معامل الارتباط	0.736**	0.845**	0.649**	0.606**	0.814**
رقم الفقرة	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
معامل الارتباط	0.806**	0.700**	0.856**	0.725**	0.794**
رقم الفقرة	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
معامل الارتباط	0.740**	0.835**	0.850**	0.825**	0.722**

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

يتبين من الجدول (8) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس القلق والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا، مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس القلق.

ثبات مقياس القلق:

للتأكد من ثبات مقياس القلق استخدمت طريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ -الفا (Cronbach Alpha)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وذلك بتطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا (0.92)، وقيمة معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.84). مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (20) فقرة. وللحكم على مستوى القلق، فقد أجاب طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية عن فقرات المقياس باستخدام تدريج ليكرت الخماسي (Likert)، الذي تتدرج الإجابة عليه كالآتي: دائمًا وتعادل (5) درجات، وغالبًا وتعادل (4) درجات، وأحيانًا وتعادل (3) درجات، ونادرًا وتعادل درجتين، وأبدًا وتعادل درجة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج المقياس المستخدم في الدراسة، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، (1-2.33) مستوى قلق منخفض، من (2.34 - 3.67) مستوى قلق متوسط، من (3.68 - 5) مستوى قلق عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة كل من اليقظة الذهنيّة، والتدفق النفسيّ، والقلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية؟

أولًا: النتائج المتعلقة باليقظة الذهنية:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية لأبعاد مقياس اليقظة الذهنيّة والمقياس ككل مرتبة تنازُليًّا. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (8): المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة والمستوى لأبعاد مقياس اليقظة الذهنيّة والمقياس ككل لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية مرتبة تنازُليًّا.

رقم البعد	البعد	المتوسّط الحِسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة المستوى
4	الاهتمام المتواصل	3.74	0.51	1	كبيرة
3	عدم الحكم على الأفكار	3.73	0.52	2	كبيرة
2	التركيز على اللحظة الحالية	3.70	0.50	3	كبيرة
1	الوعي بالحاضر	3.53	0.49	4	مُتوسّطة
المقياس ككل		3.68	0.37	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى اليقظة الذهنيّة لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية جاء بدرجة كبيرة؛ إذ بلغ المتوسّط الحِسابيّ الكلي (3.68) وبانحراف معياريّ (0.37). وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: الاهتمام المتواصل في المرتبة الأولى، وعدم الحكم على الأفكار في المرتبة الثانية، والتركيز على اللحظة الحالية في المرتبة الثالثة، والوعي بالحاضر في المرتبة الرابعة والأخيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد على التوالي (3.74؛ 3.73؛ 3.70؛ 3.53) بانحراف معياري (0.51؛0.52؛0.50 ؛ 0.49).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ارتفاع اليقظة لذهنية لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية من خلال حقيقة أن الطلبة قد يوجهون أفعالهم ومصالحهم نحو المستقبل لتحقيق الأداء وفقًا لمعاييرهم العالية، ويختبرون الأحداث في الوقت الحالي من خلال تبني رؤية مستقبلية لأدائهم، وهذا ربما أدى إلى ارتفاع مستوى اليقظة الذهنيّة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن جوانب اليقظة الذهنيّة لدى الطلبة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بأدائهم الأكاديميّ، فالطلبة الذين يتبعون نهجًا مدروسًا يكونون أكثر نجاحًا في دراستهم الجامِعيَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه فورونتسوفا فينجر وآخرون (Vorontsova-Wenger et al, 2021) إلى أن هناك علاقة موجبة بين امتلاك الطلبة لمهارات اليقظة الذهنيّة وأدائهم الأكاديميّ.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدعم الاجتماعيّ الذي يتلقاه طلبة السنة الأولى في الجامعة خاصة، ويعمل كعامل وقائي من الاضطرابات النفسيّة ويساهم في ارتفاع اليقظة الذهنيّة لديهم، فالدعم الاجتماعيّ المستقر على مدار الفصل الدراسيّ من الوالدين والأصدقاء يتوقع أن يحسن التكيف لدى طلبة السنة الأولى بالجامعة، وبالنظر إلى أن بعض الطلبة الملتحقين بالجامعة قد يعيشون بعيدًا عن المنزل لأول مرة، فمن الممكن أن يكون الدعم الملموس وتوافر الأصدقاء في هذه البيئة الجديدة عاملاً مهمًا ومواردًا ضروريًا للتكيف، وهذا ربما أدى إلى ارتفاع مستوى اليقظة الذهنيّة لديهم.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعة توفر للطلبة العديد من الفرص للمشاركة في الحياة داخل الحرم الجامعي، وبالتالي تطوير العلاقات؛ لذلك، عندما يشير الطلبة إلى أنهم يشعرون بالتكيف الاجتماعيّ داخل الجامعة، فمن المحتمل أن يشعروا بالارتباط بها، وبالتالي يرتفع لديهم مستوى اليقظة الذهنيّة التي تساهم بشكل كبير في التكيف مع المتطلبات الدراسيّة في الجامعة وخاصة في السنة الأولى.

وقد يعزى حصول بعد الاهتمام المتواصل على المرتبة الأولى بأن طلبة السنة الأولى يفكرون في كيفية جعل واجباتهم الجامِعيَّة ذات معنى، وذلك لمساعدتهم في العثور على الاهتمام المستمر اللازم للمثابرة، كما أنهم ربما يفكرون بما هو مفيد بالنسبة لهم، واكتشاف كيف يمكن لجميع جوانب رحلتهم التعليمية أن تدعم أهدافهم طويلة وقصيرة المدى، وبالتالي عندما يكونون قادرين على الحفاظ على الاهتمام ومواصلة التركيز على أهدافهم طويلة المدى، فإنهم قادرون على إعادة الالتزام بشغفهم يومًا بعد يوم؛ لذا يمكن أن يكون الوعي التام أداة مهمة للحفاظ على هذا الالتزام، وذلك من خلال الرجوع إلى للخلف لمراقبة أنفسهم بطريقة لطيفة وغير قضائية، وإجراء تغييرات إيجابية في ردود أفعالهم وسلوكهم، وبالتالي عندما يتعلمون معالجة المشاعر بطريقة بناءة والحفاظ على شعور إيجابي بالذات، لن تكون هناك عقبة كبيرة بالنسبة للطلبة، مما يؤدي إلى ارتفاع الاهتمام المتواصل وتوجيه انتباههم إلى التدفق المستمر للمحفزات الداخلية والخارجية لدعم اهتمامهم بدراسته الجامعة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Bamber & Morpeth, 2019) بأن الاهتمام المستمر يتضمن توجيه انتباه الفرد إلى التدفق المستمر

للمحفزات الداخلية والخارجية، فعندما يكون الفرد يقظًا ذهنيًا يلفت انتباهه إلى الهدف، وعندما ينجرف الذهن بعيدًا أو يشتت انتباهه، يتم إرجاع الانتباه بلطف، ولكن بحزم إلى الهدف الأصلي للتركيز.

وقد يعزى حصول بُعد الوعي بالحاضر على المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة مُتوسّطة بأن بُعد الوعي بالحاضر يحتاج من الطلبة مهارة وتدريبًا أكبر؛ كونه ينطوي على التركيز وعدم التشتت في الأنشطة التي يقومون بها، كما ينطوي على تخفيف الضغط العاطفيّ، وتنظيم المشاعر، وتعزيز الرفاهية، والتنظيم الذاتي الذي يشير إلى ممارسة اليقظة الذهنيّة كدافع لتقليل التوتر والقلق والألم، واستكشاف الذات، ويشير إلى استخدام ممارسة اليقظة الذهنيّة لزيادة الوعي وفهم الذات، وأخيرًا، تحرير الذات الذي يشير إلى ممارسة اليقظة الذهنيّة لأسباب روحية أو من أجل النمو الشخصي، وكل هذه الأمور يحتاج طالب الجامعة التدرب عليها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه ((Chen, Scott & Benckendorff, 2014) أن الوعي بالحاضر يتطلب من الفرد الانتباه والإدراك لما يحدث في الوقت الحاضر، وهذا لا يأتي إلا من خلال التدريب. كما يتفق مع ما أشار إليه (Toniolo-Barrios & Pitt, 2021) بأنه على الرغم من أن الوعي بالحاضر قد يبدو مهمة بسيطة، إلا أنه ليس من السهل دائمًا القيام به؛ وهذا هو السبب في أن الانخراط في تقنيات اليقظة الذهنيّة يمكن أن يكون مفيدًا للطلبة. وأن التدخلات القائمة على اليقظة الذهنيّة هي ممارسة نفسية مدروسة جيدًا وتتميز بالتحكم في الوعي بالحاضر التي يتم اكتسابها من خلال ممارسة التأمل، حيث ينصب التركيز على تطوير الوعي بمرور الوقت من خلال التدريبات المنهجية التي تدرب عقل الطالب على الوعي بالأحاسيس الجسدية وأحداث الحياة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمود (Hmood, 2021) التي توصلت إلى أن طلبة كلية العلوم التربويّة يمتلكون مستوى عاليًا من اليقظة الذهنيّة. كما تتفق مع نتائج دراسة لاماري وماركوت (Lamarre & Marcotte, 2021) التي توصلت إلى أن طلبة السنة الأولى بالكلية في كندا لديهم مستوى مرتفع من اليقظة الذهنيّة. كما تتفق مع نتائج دراسة الطيب Eltayeb, (2021) التي توصلت إلى أن طلاب جامعة سطام بن عبد العزيز لديهم مستوى عالٍ من كل من اليقظة الذهنيّة.

ثانيًا: النتائج المُتعلّقة بالتدفق النفسيّ:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية لأبعاد مقياس التدفق النفسيّ مرتبة تنازُليًّا. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): المُتوسِّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة والمستوى لأبعاد مقياس التدفق النفسيّ لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية مرتبة تنازُليًّا.

رقم البعد	البعد	المتوسّط الحِسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة المستوى
5	تغذية راجعة واضحة	3.88	0.73	1	كبيرة
1	الأهداف الواضحة	3.82	0.55	2	كبيرة
4	دمج الوعي بالأداء	3.67	0.57	3	كبيرة
2	الشعور بالسيطرة	3.60	0.45	4	مُتوسّطة
3	التحدي	3.46	0.51	5	مُتوسّطة
المقياس ككل		3.67	0.35	-	كبيرة

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى التدفق النفسيّ لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية جاء بدرجة كبيرة؛ إذ بلغ المتوسّط الحِسابيّ الكلي (3.67) وبانحراف معياريّ (0.35). وجاء ترتيب الأبعاد كالآتي: تغذية راجعة واضحة في المرتبة الأولى، والأهداف الواضحة في المرتبة الثانية، ودمج الوعي بالأداء في المرتبة الثالثة، والشعور بالسيطرة في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة بعد التحدي إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد على التوالي (3.88؛ 3.82؛ 3.67؛ 3.60؛ 3.46)بانحراف معياري (0.73؛0.55؛0.57؛ 0.45؛ 0.51).

وقد تعزى نتيجة مستوى التدفق النفسيّ المرتفع إلى أن طلبة السنة الأولى ينغمسون بالكامل في العمل والمهام الأكاديميّة والتوافق مع متطلبات الحياة، وفي الوقت نفسه، فإنهم يتجنبون أي إلهاء، بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بالإنجاز وتقديرهم لقدراتهم ومهاراتهم في مواجهة الصعوبات والتحديات، وربما يعود أيضًا إلى تركيز الطالب أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام المختلفة والانغماس في الأنظمة الكاملة لشخصياتهم أثناء أداء المهمة بإسقاط عامل الوقت من حساباتهم، الأمر الذي ربما رفع لديهم مستوى التدفق النفسيّ. وهذا يتفق مع ما أشار إليه Van der Linden, (Tops & Bakker, 2021) بأن انخراط الطلبة في مهام معيّنة أثناء الدراسة أو وقت الفراغ، يترافق مع الشعور بالإنجاز، الأمر الذي يؤدي إلى التدفق النفسيّ.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أنّ التدفق النفسيّ حالة تؤدي إلى زيادة التركيز لدى الطلبة، وتزيد من استيعاب الأنشطة، التي يمكن أن ترتبط جيدًا بالتّعلُّم، كما تزيد من نظرة الطالب الإيجابيّة لنفسه واحترامه لذاته، وهذا ما أكده (Coulson, 2020) بأن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التدفق النفسيّ يتمتعون بأداء عالٍ ومرونة في الحياة، وأن الطلبة الناجحون يشهدون تدفقًا عاليًا ويدركون أن تعليمهم العالي يجب أن يحظى بالأولوية كنقطة انطلاق مبكرة لمهنهم المستقبليّة.

وقد يعزى حصول بُعد التغذية الراجعة الواضحة لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية على المرتبة الأولى إلى أن التغذية الراجعة تعد بمثابة نهج حيوي لتسهيل تطوير الطلبة كمتعلمين مستقلين من أجل مراقبة وتقييم وتنظيم تعلمهم، فعندما يدخل الطلبة الجامعة فإن نوع ردود الفعل التي يتلقونها بعد ذلك، عن قصد أو عن غير قصد، تؤدي دورًا مهمًا في تشكيل مستقبل تعلمهم.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى تطور التقييم الذاتي لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة، الذي يمكن أن يجعل التغذية الراجعة أكثر فعالية، وربما يعود ذلك إلى دور أعضاء هيئة التدريس في زيادة قدرة طلبتهم على فهم عملية التنظيم الذاتي. كما أن تعليقاتهم تعد مصدرًا يمكن للطلبة من خلالها تقييم تقدمهم. علاوة على ذلك، عادة ما يكون أعضاء هيئة التدريس أكثر فعالية في اكتشاف الأخطاء في عمل الطلبة بدلاً من اكتشافهم بأنفسهم. ونتيجة لذلك، فإن توفير معلومات جيدة للطلبة يعد أمرًا مهمًا للغاية لضمان تعلمهم. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Van der Linden, Tops & Bakker, 2021) بأن إنشاء التدفق النفسيّ هو ردود الفعل الفورية على أداء الفرد للمهمة؛ لذا يجب أن يتلقى الطلبة توجيهًا في الوقت المناسب حول ما إذا كانت أفعالهم تجعلهم أقرب أو بعيدًا عن أهدافهم، وكلما اقتربت هذه التعليقات من الإجراءات التي تستند إليها الملاحظات، زادت سرعة قدرة الفرد على تصحيح أي أوجه قصور.

وقد يعزى حصول بعد التحدي على المرتبة الخامسة والأخيرة وبدرجة مُتوسّطة إلى أن الحياة الجامِعيَّة تكون تجربة مثيرة لبعض الطلبة، ولكنها يمكن أن تمثل أيضًا العديد من التحديات للطلبة الآخرين، فالمسؤوليات الأكاديميّة والتكيف الاجتماعيّ، والمهام المتعددة المطلوب انجازها، وضيق الوقت تعد من أكثر التحديات الشائعة التي قد يواجهها الطلبة، وبالتالي قد يشارك طلبة السنة الأولى في مهام تكون أعلى من قدراتهم أو لا تتوافق معها، وبالتالي لا يستطيعون إنجازها ويشعرون بالتحدي والقلق حيالها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Adil, Ameer & Ghayas, 2020)

أن التحدي أو مطابقة المهارة يشير إلى العلاقة النسبية بين صعوبة المهمة وقدرة الفرد على التغلب على التحدي، فإذا كان تحدي المهمة يتجاوز بكثير قدرة المؤدي، فمن المرجح أن يعاني الفرد من القلق، وإذا كانت قدرة الفرد تتجاوز بكثير التحدي المتمثل في المهمة، فمن المحتمل أن يعاني هذا الفرد من الملل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (البيومي،(2022 التي أظهرت نتائجها تميز الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بمستوى عالٍ من التدفق النفسيّ. كما تتفق مع نتائج دراسة (السعودي والرفوع، 2022) التي توصلت إلى أن لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية مستوى مرتفعًا من التدفق النفسي، كما تتفق مع نتائج دراسة حمود (Hmood, 2021) التي أظهرت نتائجها أن أفراد العيّنة يمتلكون مستوى عاليًا من التدفق النفسيّ.

ثالثًا: النتائج المُتعلّقة بالقلق:

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المُتوسّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية عن فقرات مقياس القلق مرتبة تنازُليًّا. والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): المُتوسّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية على مقياس القلق.

المقياس	المتوسّط الحِسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة المستوى
القلق ككل	3.24	0.40	مُتوسّطة

يبين الجدول (11) أن درجة القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية جاء بدرجة مُتوسّطة بمتوسط حِسابيّ بلغ (3.24)، وانحراف معياريّ (0.40).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى متوسط من القلق لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة الأردنية يعكس حالة من التوتر الذي قد يكون طبيعيًا في سياق الحياة الجامِعيَّة وخاصة لهؤلاء الطلبة، كون هناك عدة عوامل تسهم في ذلك وربما تشمل الضغوط الأكاديميّة مثل ضغوط الامتحانات، والرغبة في تحقيق الأداء الجيد، والتحولات الشخصيّة في بداية الدراسة في الجامعة ومنها التعرض لبيئة اجتماعيّة جديدة. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى في

الجامعة الأردنية قد يحتاجون إلى مستوى معتدل من القلق الذي يمكن أن يكون له بعض الفوائد المحتملة، لأنه بمثابة استجابة طبيعية وتكيفية لمواقف معيّنة فقد يساعد القلق المعتدل هؤلاء الطلبة في السنة الأولى على الاستمرار في التركيز على المهمة التي بين أيديهم، وقد يدفعهم إلى الاستعداد بشكل كاف، والعمل الجاد، وفي البيئة الأكاديميّة، يمكن لمستوى معتدل من القلق أن يسهل عملية التّعلُّم، ويشجع الطلبة على الانخراط بشكل أعمق في المواد الدراسيّة، وطلب المساعدة عند الحاجة، وتبني عادات دراسية فاعلة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Mohamad et al, 2021؛ Spielberger, 2013) بأن القلق قد يحدث لأي شخص تحسبًا لمشاكل محتملة ومضاعفات الحياة، وهذه الحالة طبيعية وتؤدي دورًا إيجابيًا، لأنها تعمل كآلية تعبئة تسمح للشخص بحل المشكلات الناشئة بجدية ومسؤولية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Lamarre & Marcotte, 2021) التي توصلت إلى مستوى القلق لدى الطلبة جاء بدرجة مُتوسّطة. كما تتفق مع نتائج دراسة صبيرة وتركماني (2020) التي توصلت إلى أن طلبة جامعة تشرين ظهرت لديهم أعراض القلق بمستوى متوسط. واتفقت مع نتائج دراسةعليمات وآخرين (Olaimat et al, 2020) التي توصلت إلى أن أكثر من ثلثي الطلبة (69.2٪) قلقين، بينما اختلفت مع نتائج دراسة محمد وآخرين (Mohamad et al, 2021) التي أظهرت نتائجها أن خطر انتشار القلق بلغ (29%) بين طلبة الجامعات. واختلفت مع نتائج دراسة إسلام وآخرين (Islam et al, , 2020) التي أظهرت نتائجها أن 18.1٪ من طلبة الجامعة يعانون من القلق. كما اختلفت مع نتائج دراسة تشيونغ وآخرين (Cheung et al, 2020) التي توصلت إلى أن معدل انتشار القلق بين طلبة الجامعات (30.9٪)، كما اختلفت مع نتائج دراسة دَلكى وغرايبة (Dalky & Gharaibeh, 2019) التي توصلت أن طلبة الجامعات الأردنية لديهم مستوى شديد من القلق.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة إسهام كل من اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ بدرجة أعراض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد درجة تنبؤ المتغيرات المستقلة المتمثلة في اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ في المتغير التابع والمتمثل بمستوى أعراض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية تم استخدام معادلة الانحدار المتعدد بطريقة (Step Wise)، ونتائج التنبؤ موضحة بالجدول (12).

الجدول(12): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Regression Multiple) لأثر العوامل المتنبئة بأعراض القلق.

المتغيرات المتنبئة	معامل الانحدار (B) غير المعياريّة	قيمة (t)	الدلالة الإحصائيّة (t)	معامل التحديد (R^2)	قيمة (f)	الدلالة الإحصائيّة (f)	معامل تضخم التَّباين VIF
الحد الثابت	5.960	35.068	0.000				
اليقظة الذهنيّة	-0.321	-5.571	0.000	0.407	129.569	0.000	2.840
التدفق النفسيّ	-0.420	-4.478	0.000	0.376			2.840

يتضح من الجدول (12) أن عامل تضخم التَّباين للنموذج أقل من (3)، مما يؤكد عدم وجود مشكلة التعددية الخطية للمتغيرات الداخلة في النموذج. ويتبين من الجدول أن نتائج نموذج الانحدار المتعدد معنوي، فقد بلغت قيمة (ف) (129.569) وبدلالة إحصائيّة (0.000) وهي دالة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما يلاحظ من خلال معامل التحديد (R^2) أن اليقظة الذهنيّة قد فسرت (40.7%) من التَّباين الحاصل في أعراض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية. وجاءت قيمة بيتا (B) لليقظة الذهنيّة (0.321-) وهي دالة إحصائيًا، ويمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) البالغة (5.571-) ودلالتها الإحصائيّة (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى اليقظة الذهنيّة بمقدار وحدة قل القلق بمقدار (0.321) وحدة. كما يلاحظ من خلال معامل التحديد (R^2) في الجدول (12) أن التدفق النفسيّ قد فسر (37.6%) من التَّباين الحاصل في أعراض القلق لدى طلبة السنة الدراسيّة الأولى في الجامعة الأردنية. وجاءت قيمة بيتا (B) للتدفق النفسيّ (0.420-) وهي دالة إحصائيًا، ويمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) البالغة (4.478-) ودلالتها الإحصائيّة (0.000) وهذا يعني أنه كلما تحسن مستوى التدفق النفسيّ بمقدار وحدة قل القلق بمقدار (0.420) وحدة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه عندما يُظهر الطالب المصاب بالقلق أي أفكار أو مشاعر سلبية متكررة، فإن اليقظة الذهنيّة ستساعده في تحدي تلك الأفكار أو المشاعر والابتعاد عنها للتركيز على اللحظة الحالية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (MacDonald & Olsen, 2020) أن الهدف الأساسيّ من اليقظة الذهنيّة تزويد الطلبة بالثقة لإدارة أفكارهم وعواطفهم وسلوكياتهم، وهذا بدوره سيسمح لهم بالتركيز على عملية التّعلُّم وزيادة التحصيل.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى الأكثر وعيًا، أي الموجهين نحو اللحظة الحالية، سيظهرون مستوى أعلى من ضبط النفس والتنظيم العاطفيّ، وبالتالي يكونون أقل عرضة للمشاكل النفسيّة وأكثر تفاؤلًا ولديهم احترام أفضل للذات، ونظرًا لأن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى أعلى من اليقظة الذهنيّة يميلون إلى أن يكونوا أكثر وعيًا باللحظة الحالية وأقل انشغالًا بالأحداث المجهدة المستقبليّة، وبالتالي يكونون أقل عرضة لتطور أعراض القلق.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طالب السنة الأولى الذي لديه تدفق نفسي متكرر سيختبر المزيد من الشخصيّة الاستقلالية، فإذا أدرك الطالب أن مهاراته غير قادرة على مواجهة التحديات في مهمة معيّنة سيشعر بالقلق، وبعد ذلك سيحاول اكتساب مهارات جديدة للحفاظ على التوازن من أجل التعامل مع المهمة، ومثل هذه الشخصيّة تمكن الطالب من الحصول على نمط من تجربة التدفق النفسيّ التي تعد قوة دافعة أساسيّة للكشف الناجح عن الإمكانات الشخصيّة، التي تعمل بشكل إيجابي في مواجهة القلق. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Mao et al, 2020) بأن التدفق النفسيّ العالي يرتبط بشكل إيجابي بالشعور بالحماسة، والرضا عن الحياة، وبالتالي فإن التدفق النفسيّ يرتبط سلبًا بالقلق، وكلما زادت تجربة التدفق النفسيّ، قل القلق.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاماري وماركوت (Lamarre & Marcotte, 2021) التي أظهرت نتائجها أن أعراض القلق ترتبط سلبًا باليقظة الذهنيّة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (MacDonald & Olsen, 2020) أن جوانب اليقظة الذهنيّة في الوصف، والعمل بوعي، وعدم إصدار أحكام، وعدم رد الفعل من شأنها أن تتنبأ بشكل سلبي بأعراض القلق. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماو وآخرين (Mao et al,) التي أظهرت نتائجها أن التدفق النفسيّ تنبأ سلبًا بالقلق.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بالآتي:

- توفير التثقيف النفسيّ حول الوعي الذهني والتدريب القائم على الوعي كجزء من الموارد المقدمة لطلبة السنة الأولى من أجل المحافظة على مستوى اليقظة الذهنيّة.
- الاستفادة من مستوى اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ المرتفع لدى طلبة السنة الأولى بتكليفهم بمشاريع تتناسب والمرحلة التي يمرون بها.
- تعزيز بعد الوعي بالحاضر في اليقظة الذهنيّة لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة، من خلال ورش تدريبية حيث اتضح أن مستواه متوسط.
- تعزيز بعدي الشعور بالسيطرة والتحدي في التدفق النفسيّ لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة، من خلال ورش تدريبية حيث اتضح أن مستواهما متوسط.
- اقرار مساقات تدريبية في اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ في الجامعات الأردنية.
- إجراء دراسة تجريبيّة كبناء برنامج لتنمية متغيرات اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ لدى طلبة المدارس الثانوية لتهيئتهم للالتحاق بالجامعة.
- استكشاف مدى فاعليّة البرامج الإرشاديَّة في تعزيز اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة.
- استكشاف العلاقة بين اليقظة الذهنيّة والتدفق النفسيّ والمتغيرات النفسيّة مثل عوامل الشخصيّة الكبرى.
- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى كطلبة المدارس الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

-البيومي، أحمد (2022)، التدفق النفسيّ وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية، *المجلة العلمِيَّة لعلوم وفنون الرياضة*، 40(40)، 31-50.

-السعودي، رزان ومحمد، الرفوع، (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 2(6)،408-443.

-صبيرة، حسن وتركماني، مي. (2020)، مستوى القلق المعمم لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلِميَّة - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة*، 42 (5)،427 - 443.

ثانيًا: المراجع الاجنبية

Abdel-Aal Ibrahim, K. A. (2022). The Relative Contribution of Psychological Flow and Resilience in Anticipating the Cognitive Failure of Elementary School Students. *Education Research International, 1-14.*

Abduljabbar, J. (2021). *Mixed Method: Investigation of Flow in E-Learning During the Covid-19 Pandemic from Students' and Teachers' Perspectives* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago).

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66.

Almalik, M., Alnowaiser, A., El Meligy, O., Sallam, J., & Balkheyour, Y. (2018). Clinical anxiety among Saudi postgraduate pediatric dentistry students in Jeddah city. *International journal of dentistry*, *1-6*.

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

Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan journal of medical sciences*, *36*(5), 971.

Baer, R., Caldera, C., & Nagy, L. M. (2020). Mindfulness. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 2898-2908). Cham: Springer International Publishing.

Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, *10*(2), 203-214.

Bergen-Cico, D., & Krishna Kumar, A. (2017). Examining the processes of change associated with mindfulness-based meditation and reductions in trait anxiety. *Journal of Depression and Anxiety Disorders*, *1*(1), 1-11.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822-848.

Chen, I. L., Scott, N., & Benckendorff, P. (2014). An exploration of mindfulness theories in eastern and western philosophies. *CAUTHE 2014: Tourism and Hospitality in the Contemporary World: Trends, Changes and Complexity: Trends, Changes and Complexity*, 163-174.

Cheung, K., Tam, K. Y., Tsang, M. H., Zhang, L. W., & Lit, S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of affective disorders*, *274*, 305-314.

Coulson, F. (2020). *Learning From At-Risk College Students Who Participate in Flow Activities* (Doctoral dissertation, Capella University).

Dalky, H. F., & Gharaibeh, A. (2019). Depression, anxiety, and stress among college students in Jordan and their need for mental health services. In *Nursing forum* , 54(2), 205-212.

Eltayeb, F. (2021). Mindfulness and its relation to academic procrastination among university students. *Universal Journal of Educational Research*, *9*(5), 917-927.

Eltayeb, F. (2021). Mindfulness and its relation to academic procrastination among university students. *Universal Journal of Educational Research*, *9*(5), 917-927.

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered approach. *Frontiers in psychology*, *11*, 841.

Hamaideh, S. H., Al-Modallal, H., Tanash, M. A., & Hamdan-Mansour, A. (2022). Depression, anxiety and stress among undergraduate students during COVID-19 outbreak and" home-quarantine". *Nursing Open*, *9*(2), 1423-1431.

Hmood, K. H. (2021). The relationship of Mindfulness with Psychological flow for students of the College of Education for Pure Sciences 2018. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(13), 3460-3472.

Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PloS one*, *15*(8), e0238162.

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, *18*(1), 17-35.

Jacobs, C., & Morgan, W. J. (2022). That Was Amazing!" A Two-Study Perspective on Language Classroom Experiences Through the Lens of Psychological "Flow. *Journal for the Psychology of Language Learning*, *4*(2), 1-19.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. ***Clinical Psychology: Science and Practice, 10***(2), 144–156.

Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2013). Mindfulness and de-automatization. *Emotion review*, *5*(2), 192-201.

Khoshaim, H. B., Al-Sukayt, A., Chinna, K., Nurunnabi, M., Sundarasen, S., Kamaludin, K.,... & Hossain, S. F. A. (2020). Anxiety level of university students during COVID-19 in Saudi Arabia. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 579750.

Lamarre, C., & Marcotte, D. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, *71*(6), 100633.

MacDonald, H. Z., & Olsen, A. (2020). The role of attentional control in the relationship between mindfulness and anxiety. *Psychological reports*, *123*(3), 759-780.

Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability*, *12*(7), 2987.

Mofatteh, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, *8*(1), 36.

Mohamad, N. E., Sidik, S. M., Akhtari-Zavare, M., & Gani, N. A. (2021). The prevalence risk of anxiety and its associated factors among university students in Malaysia: a national cross-sectional study. *BMC public health*, *21*(1), 1-12.

Morin, L., Grégoire, S., & Lachance, L. (2021). Processes of change within acceptance and commitment therapy for university students: Preliminary evidence from a randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, *69*(6), 592-601.

Morrison, S. A. (2020). *Flow and Its Relationship with the Mathematical Classroom*. Degree Of Doctoral ,Open University (United Kingdom).

Muelrath, L., & Burke, D. S. (2021). mindfulness: Unwind, de-stress, and focus your mind for a healthier, happier you. DK Publishing.

Olaimat, A. N., Aolymat, I., Elsahoryi, N., Shahbaz, H. M., & Holley, R. A. (2020). Attitudes, anxiety, and behavioral practices regarding COVID-19 among university students in Jordan: a cross-sectional study. *The American journal of tropical medicine and hygiene*, *103*(3), 1177.

Park, H. J., & Dhandra, T. K. (2017). The Effect of Trait Emotional Intelligenceon the Relationship Between Dispositional Mindfulness and Self-esteem. *Mindfulness*, *8*(5), 1206-1211.

Pearsall, S. J. (2018). *Getting in the Zone: Flow Experiences of High School Students in Language Arts*. The University of North Carolina at Greensboro.

Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality: Theory and research* (9th ed.). New York: Wiley.

Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R.,... & Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and behavior change. *Harvard review of psychiatry*.371-394.

Silva, V. M., Magalhaes, J. E. D. M., & Duarte, L. L. (2020). Quality of sleep and anxiety are related to circadian preference in university students. *PLoS One*, *15*(9), e0238514.

Snipes, R. S. (2019). *Classroom Effects Of Ultra-Brief Mindfulness On Entrepreneurial Self-Efficacy And Empathy*. Degree Of Doctoral, Prescott College.

Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Elsevier.

Tandon, T. (2017). A study on relationship between self-efficacy and flow at work among young adults. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(4), 87-100.

Toniolo-Barrios, M., & Pitt, L. (2021). Mindfulness and the challenges of working from home in times of crisis. *Business horizons*, *64*(2), 189-197.

Van der Linden, D., Tops, M., & Bakker, A. B. (2021). The neuroscience of the flow state: involvement of the locus coeruleus norepinephrine system. *Frontiers in Psychology*, *12*, 645498.

Vorontsova-Wenger, O., Ghisletta, P., Ababkov, V., & Barisnikov, K. (2021). Relationship between mindfulness, psychopathological symptoms, and academic performance in university students. *Psychological reports*, *124*(2), 459-478.

Zhang, Y., Razza, R., Wang, Q., Bergen-Cico, D., & Liu, Q. (2022). Mechanisms of Change Underlying Mindfulness-Based Practice Among Adolescents. *Mindfulness*, 1-13.

Zung, W. W. (1971). A rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatics: Journal of Consultation and Liaison Psychiatry*.12(6).371-379.

.

مقاربة اللام المفخمة في الإنجليزية للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" دراسة صوتية - مخبرية – كمية

د. ساطع عبد الله الذنيبات * أ.د. أحمد إبراهيم بني عطا**

تاريخ وصول البحث: 2024/3/18م تاريخ قبول البحث: 2024/5/20م

الملخص

يتفرد فونيم اللام - من بين الأصوات في العربية- في اسم الجلالة (الله) بأصالة التفخيم، أمَّا الترقيق فهو تنوع ألوفوني حادث فيه، وهذه الظاهرة من الظواهر الفريدة في اللغات، أما اللام في العربية فتأخذ حكما مختلفا، هذا وقد تفرد صوت اللام المفخمة في الإنجليزية في مشاكلته لصوت اللام المفخمة في اسم الجلالة (الله). نظراً لما تحقَّق بِلام اسم الجلالة (الله) من ملامح تفخيمية فريدة في العربية، لم تتحقق في غيرها من اللَّامات المفخمة. فجاءت الدراسة لتبحث في أوجه المشاكلة بين طبيعة الملامح التمييزية للتفخيم في اللام الإنجليزية، وطبيعة الملامح التمييزية للتَّفخيم في لام اسم الجلالة (الله)، وما هي أبرز العوامل الصَّوتية التي يمكن أن تكونَ ساعدت في نشوء ظاهرة التفخيم للام الإنجليزية. إنَّ المقاربة الصوتية بين اللام الإنجليزية المفخمة، ولام لفظ الجلالة "الله" يلفت الانتباه إلى تموضع صوتي جديد وفريد في العربية.

الكلمات المفتاحية: التفخيم، لام لفظ الجلالة، اللام الإنجليزية، المقاربة.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

** محاضر غير متفرغ، قسم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

Approach of Tafkheem (Velarization) in Lamm in English with Tafkheem in Lamm in the Name of "Allah"A Phonetic-Laboratory-Quantitative Study

Abstract

The phoneme of "Lamm" stands out - among the sounds in Arabic - in the name of Allah with originality of Tafkheem; while Tarqeeq (Attenuation); is an allophonic variation that occurs within it. This phenomenon is one of the unique features in languages. The phoneme of Tafkheem of Lamm has its uniqueness in English through its resemblance of phoneme of Tafkheem of Lamm in the name of Allah. This is due to what has been realized in the name of Allah of Tafkheem features in Arabic that are not present or realized in other Tafkheem of Lamms. Thus, this study aims to explore similarities of nature of distinctive features in Tafkheem of Lamm in English and of nature of distinctive features in Tafkheem of Lamm in the name of Allah. In addition to, what are the most important phonemic factors that may have contributed to development in phenomenon of Tafkheem of Lamm in English. Phonetic approach between Tafkheem of Lamm in English and Tafkheem of Lamm in the name of Allah draws attention to a new and unique phonetic positioning in Arabic.

Keywords: Tafkheem, Lamm in the Name of "Allah", Lamm in English, Approah

مقدمة:

حد اللغة أصوات يعبر بها كلُّ قوم عن أغراضهم، والصوت اللغوي أعتق قوالب التواصل والتخابر بين الناس، ولاسيما أنه مظهر من مظاهر تكريم الله للإنسان، قال تعالى: "ولقد كرمنا بني آدم" فالجهاز النطقي عند الإنسان مهيأ لإحداث أصوات كثيرة بملامح صوتية متنوعة تتفاوت قدرتنا في رصدها وتوصيفها، فمنها الجلي ذو الوضوح السمعي، يمكننا من رصد مداراته الصوتية في الظروف السمعية الطبيعية، ومنها المتواري لا يدرك سمعيا، يتحتم رصده مخبريا.

والمظهر الصوتي يختلف باختلاف بنائيته ووظيفته، فهو متحقق بذبذبات ليس من السهولة تمثيلها خطيا بالاعتماد على السماع تمثيلا دقيقا، ولهذا وضعت الرموز الأبجدية الصوتية، وهي تمثيل خطي تقريبي لذبذبات اللغات الإنسانية في بيئاتها اللغوي، بالارتكاز على الفحص المخبري، في تخصيص السمات الفيزيائية للصوت اللغوي داخل البنية اللغوية.

ولهذا جاءت هذه الدِّراسة لتكشف عن السمات الفيزيائية للصوت النموذج (اللام) كمرجع ثابت في حالة التجرد، والصفات الفيزيائية المتغيرة لصوت (اللام) المفخمة في الإنجليزية واللام المفخمة في لفظ الجلالة، وما يحدث فيها من تحولات فيزيائية نتيجة البنائية الوظيفية لهذا الصوت، وعوامل التأثير والتأثر بالمجاورة الصوتية، واختلاف أدائها من ناطق إلى آخر، كمرجع متغير، عن طريق المحلل الصوتي.

مشكلة الدراسة: تنحصر مشكلة هذه الدراسة في السؤال البحثي الآتي: هل هناك علاقة صوتية تفخيميه بين اللام الإنجليزية ولام لفظ الجلالة، ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة وهي على النحو الآتي:

-هل نسبة الطيف في اللام الإنجليزية المفخمة تساوي نسبة الطيف في اللام المفخمة للفظ الجلالة "الله"

-هل المدة الزمنية التي تقطعها موجة اللام الإنجليزية المفخمة تساوي المدة الزمنية التي تقطعها موجة اللام المفخمة في لفظ الجلالة " الله".

-هل سعة الموجة في اللام الإنجليزية المفخمة تساوي سعة الموجة في اللام المفخمة في لفظ الجلالة "الله"

-هل عدد الترددات في موجة اللام الإنجليزية المفخمة يساوي عدد الترددات في موجة لام لفظ الجلالة "الله"

-هل طول الموجة في اللام الإنجليزية المفخمة يساوي طول الموجة في اللام المفخمة في اسم الجلالة" الله"

أهداف الدراسة:

-تحديد مَخْرِج صوت اللام العربية والإنجليزية وصفاتها.

-الوصف النطقي للام المفخمة في العربية والإنجليزية.

-رصد حالات التفخيم وحالات الترقيق للام في الاسم الجليل.

-التعرف إلى كنه أسباب التفخيم، والترقيق في (dark L) الإنجليزية، ولام لفظ الجلالة.

التعرف إلى الخصائص الصوتية الفيزيائية لـ (dark L) ومدى مشاكلتها فيزيائيا للام لفظ الجلالة المفخمة.

أدوات جمع معلومات الدراسة: قام الباحث بالاعتماد على برنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer) لرصد الملامح الفيزيائية لظاهرة التفخيم في (dark L) ولام لفظ الجلالة "الله"، حيث تم الاستعانة بمخبري فيزيائي لإدخال المعلومات على برنامج التحليل الصوتي واستخلاصها، للتأكد من صحة النتائج المستخلصة ضمن الظروف الطبيعية، وكان جمع أدوات الدراسة على النحو الآتي:

1.جمعت عشرون كلمة من اللغة الإنجليزية تحتوي على (dark L) في وسطها وفي آخرها.

2.تمثلت ألفاظ الدراسة من أكثر الكلمات دورانا على ألسنة الناطقين بها.

3.الحكم على ألفاظ الدراسة بتفخيم اللام فيها من خلال الكتابة الأبجدية الصوتية العالمية في معجم إسكفورد.

4.قُدمت الألفاظ لثلاثة محكمين للتحقق من تفخيم اللام فيها.

5.بالاستعانة بثلاثة متحدثين من أبناء اللغة الإنجليزية (native speakers)، تم تسجيل نطقهم لألفاظ الدراسة على نظام التحليل الصوتي.

6.أُخذت عينة تكونت من عشرة مواضع للاسم الجليل، بأصوات مُقْرِنَيْن اثنين وفق المقامات الصوتية، وتسجيل نطقهم على برنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer).

أداة الدراسة: استعمل الباحث لقياس الملامح التمييزية الفيزيائية لصوت اللام برنامج التحليل الصوتي (S.A) (Speech Analyzer)، والذي يمكننا من الحصول على صورة طيفية للموجة الصوتية، يمكن من خلالها الوقوف على الخصائص الصوتية لصوت اللام، ومعرفة درجة التردد.

ويقدم برنامج التحليل الصوتي (S,A) عددا من القياسات نكتفي في هذا الموضع بذكر القياسات التي يمكن أن توصلنا إلى نتائج هذه الدراسة ومن أهم هذه القياسات: Power: شدة الصوت. Waveform: شكل الموجة. magnitude: الحجم. Spectrogram: الطيف.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق النتائج التي تتضمن اللام المفخمة في الإنجليزية، تم أخذ عينة تجريبية تكونت من خمسة ألفاظ غير ألفاظ العينة الرئيسة، حيث قام بتمثلها في النطق ثلاثة من الناطقين (Nativ speaker) على برنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer) بعد تسجيلها على قرص مرن، وعرض النتائج المخبرية، على مخبري فيزيائي للتأكد من صدق النتائج، مع الأخذ بتوجيهاته ومقترحاته.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغير التابع وهو اللام المفخمة في الإنجليزية واللام المفخمة في لفظ الجلالة والصفات الفيزيائية المتغيرة لهذا الصوت نتيجة تحولات فيزيائية وبنائية وظيفية، وعوامل التأثير والتأثر بالمجاورة الصوتية، واختلاف أدائها من ناطق إلى آخر.

عينة الدراسة: اختير عينة عشوائية من ألفاظ اللغة الإنجليزية، تكونت من (10) ألفاظ اشتملت على اللام المفخمة في وسط الكلمة، وعلى (10) ألفاظ اشتملت على اللام المفخمة في آخر الكمة، نطقت من قبل ثلاثة متحدثين أصليين باللغة الإنجليزية، وسجلت على قرص مرن لتمكين إدخالها على برنامج التحليل الصوتي، وتم أخذ عينة للام المفخمة في الاسم الجليل "الله تكونت من عشرة مواضع، بأصوات مُقْرِئَيْن اثنين وإدخالها على برنامج التحليل الصوتي (S.A).

حدود الدراسة: تقف الدراسة على صوت اللام في حالة التفخيم في حدود اللغة الإنجليزية، ولفظ الجلالة "الله"

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التقابلي التجريبي معتمدا على التحليل المخبري؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تتعلق باستظهار أوجه المقابلة بين الخصائص الفيزيائية والنطقية والصوتية للام لفظ الجلالة واللام الإنجليزية، التي يمكن أن ندركها مخبريا ما لا يدرك بالأذن المجردة واقعياً؛ ولأن التَّحليل المخبري بحد ذاته يعد من أدوات المنهج التقابلي التجريبي؛ والذي يقوم على دراسة المشكلات المتعلقة بالعلوم الإنسانية.

الدراسات السابقة:

- قام الباحث طارق محمود الخوالدة (2016م) بدراسة عنوانها" اللام في لفظ الجلالة(الله) بين التفخيم والترقيق" دراسة صوتية، هدفت إلى التعرف على الوصف النطقي للام المفخمة، وتوصلت إلى نتائج منها: أن الأصل في لام لفظ الجلالة التفخيم والترقيق جيء به اضطرارا.

- قامت الباحثة ابتسام حسن، جامعة الإسراء، الأردن (2012م) بدراسة عنوانها " ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية دراسة نطقية وصفية مخبرية" هدفت إلى الكشف عن خاصية التفخيم في اللغة العربية مخبرياً، وتوصلت إلى نتائج منها أن التحرك العضوي الرئيس المسؤول عن تشكيل خاصية التفخيم هو انسحاب جذر اللسان باتجاه جدار الحلق، ويكون الانسحاب بدرجات متفاوتة.

- دراسة قام بها الباحث سعيد الغانمي، بغداد (1990م) بدراسة عنوانها " اللام المفخمة في العربية فونيما، هدفت إلى الكشف عن اللام المفخمة في العربية وفحص طبيعتها الصوتية، وتوصلت إلى نتائج منها: أن اللام المفخمة في العربية يجب أن تكون فونيما مستقلا.

التعليق على الدراسات السابقة: بعد سرد هذه الدراسات نجد أنَّها خرجت بمجموعة من النتائج انحصر جلها في الكشف عن الحالات التي تأتي فيها لام لفظ الجلالة مفخمة، والحالات التي تأتي فيها مرققة، والبحث عن أصالة التفخيم فيها، ووقف بعضها الآخر على ظاهرة التفخيم في الأصوات العربية، من دون الكشف عن الأسباب وراء تفخيم اللام في لفظ الجلالة، بينما جاءت هذه الدراسة لتخصص ولتفرد صوت اللام المفخمة في لفظ الجلالة واللام الإنجليزية المفخمة، بالتحليل لما لهما من صفات صوتية ونطقية وفيزيائية متقاربة إلى حدّ كبير، إذ إنّ المقاربة الصوتية لهذه الظاهرة بين هذين الصوتين لم ترصد من قبل، هذا وقد لاحظ الباحث ومن خلال الإدراك بالأذن المجردة أن بين هذين الصوتين تقارب سمعي كبير، فعرج في رصد هذه الظاهرة مخبريا؛ لإثبات مدى المقاربة الصوتية، والنطقية والفيزيائية بينهما، ويعتقد الباحث أن هذه الدراسة في حدود هذا التوصيف لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

أهمية الدراسة: تتجلى الأهمية الأساسية لهذه الدراسة في رصد الملامح السمعية الفيزيائية، التي تدور في موضعة صوت اللام المفخمة في الإنجليزية والعربية، ومحاولة ضبطها وفق معايير مخبرية في البُنى الخبيئة للصوت والتي تحتجب تحت ظلال الصوت المسموع، المهيمن والمؤثر على حقيقته الصوتية، فحقيقة الأمر ما نسمعه ما هو إلا أوعية سطحية ترصدها الأذن الخارجية وفق معيار السماع القصدي الاعتيادي، ولكن الحقيقة الصوتية الخبيئة هي المقصودة، وهي التي نستطيع من خلالها رصد العناصر الصوتية خارج إطار الانسيابية في الأوردة السمعية، الأمر الذي يحتم الكشف عن ماهية تلك الأصوات، وقيمها السمعية من خلال التحليل المخبري؛ ولهذا تتحدد الأبعاد الثانوية لأهميَّة الدِّراسة في النواحي الآتية:

- إنَّ المقاربة الصوتية بين اللام الإنجليزية المفخمة، ولام لفظ الجلالة المفخمة " الله" يلفت الانتباه إلى تموضع صوتي جديد وفريد في العربية.
- الكشف عن الصفة التفخيمية للام لفظ الجلالة "الله" وفق المقاييس الفيزيائية والمخبرية، تلقي الضوء على النطق الصحيح والتموضع الصحيح للام لفظ الجلالة، وتعمل على إعادة تصحيح وضعيات نطقية.
- تقديم إطار نظري عن الملامح النطقية والصوتية والسمعية عن اللام المفخمة في الإنجليزية ولام لفظ الجلالة "الله".
- يمكن أن تدفع هذه الدراسة القائمين على تدريس الصوتيات العربية إلى الوقوف على هذا التموضع الصوتي للام في لفظ الجلالة "الله".
- تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الأصواتيين إلى هذا التموضع الجديد لصوت اللام في لفظ الجلالة، تتحقق به الرغبة في توسيع الدراسات الصوتية في هذا الجانب.

مصطلحات الدراسة:

الصوت: في اللغة: الجرس، والجمع أصوات: قال ابن السكّيت: الصوت؛ صوت الإنسان وغيره، والصائت: الصائح، ورجل صيّت: أي شديد الصوت [1].

أما في الاصطلاح: فقد عرّفه ابن جنّي بأنه: "عَرَض يخرج من النَّفَس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته"[2]. وعرفه الجاحظ بأنه: "آلة اللفظ، والجوهرُ الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكُونَ حركاتُ اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلاّ بظهور الصوت. ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف"[3]. وعرّفه ابن سينا بأنه: "تموُّج الهواء ودفعه بقوة وسرعة من أي سبب كان"[4]

أما عند المحدثين: فظاهرة طبيعية، وشكل من أشكال الطاقة، يستلزم وجود جسم في حالة اهتزاز أو تذبذب، تنتقل عبر وسط معين حتى تصل إلى أذن الإنسان [5]. ويعرفه روبن (Robin) بقوله: "هو اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج ثم في ضعف تدرجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي"[6]. ويعرفه إبراهيم أنيس بأنه: "ظاهرة ندرك أثرها دون أن ندرك كنهها"[7]. ويعرفه كمال بشر بأنه: "أثر سمعي يصدر طواعية واختيار عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزا أعضاء النطق، يظهر هذا الأثر بصورة ذبذبات

معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم والأعضاء المختلفة"[8] وهو سيل موجي حاصلٌ نتيجة: القرع والتخلخل والتقطيع، ففي الجهاز النطقي أغلب الأصوات الصادرة عنه إنما هي نتيجة للتصادم بين عضوين؛ ونتيجة لهذا يهتز ويتخلخل الهواء المحيط بالمتصادمين، ويسير في طريقه بصورة اعتباطية حتى يلاقي عوائق تعترضه، فتعمل على تقطيعه إما بالحبس، أو بالتضييق لمنافذ خروجه؛ فينتشر في الهواء بصورة موجية، نتيجة لقوة دفعه ونفثه حتى يصل إلى السامع أو يتلاشى. وتتناسب قوة الوضوح الصوتي أو ضعفها تناسباً طرديا مع قوة التصادم بين العضوين [9].

التفخيم: ارتفاع أقصى اللسان نحو الحنك، وتقعر وسطه، ورجوع اللسان قليلاً إلى الخلف. [10]

الترقيق: عكس التفخيم، حيث يبتعد اللسان عن الحنك الأعلى ويستوي في وسط الفم، وحروفه تسمى بحروف الاستفال، قال مكي: وإنما سميت مستفلة؛ لأن اللسان والصوت لا يستعلي عند النطق بها إلى الحنك... بل يستفل اللسان بها على قاع الفم عند النطق بها. [11]

المبحث الأول: إنتاج اللام الإنجليزية ولام لفظ الجلالة "الله" وتفخيمهما وترقيقهما

تعد ظاهرة التفخيم في العربية من الظواهر الصوتية الفريدة بملامحها وخصائصها التَّمييزية إذ تفرَّدت العربية من بين اللغات بالخروج عن الثنائية الصوتية، التي تقوم على مقابلة الملامح كالتفخيم والترقيق، والهمس والجهر، والاستعلاء والاستفال، في حين قد تجاوز ملمح التَّفخيم في لفظ الجلالة "الله" في العربية الحدود التفخيمية التي تؤطره في تماثله مع اللام المفخمة في الإنجليزية، ولا يمكن الجزم بالتطابق التام بين تلك الصفات الثنائية في العربية والإنجليزية وإن تقاربت في التموضع، وهذا بدوره يقود إلى التعرف على الملامح الصوتية الأساسية للام العربية والإنجليزية.

أولا: إنتاج اللام العربية والإنجليزية: إنَّ إنتاج اللام في العربية وفي الإنجليزية ينبني عن طبيعة وظائف أعضاء النطق، ومدى التوافق في التموضع بين اللغتين في تأدية اللام، إذ إنَّ الدراسات الصوتية والمخبرية أثبتت أنَّ فسيولوجية اللام الإنجليزية والعربية تتقارب إلى حد كبير فيما بينها، في حين إنَّ بعض اللغات تتشابه فيها الملامح الصوتية لصوت ما، وتتباين أعضاء النطق في فعلها عند إنتاج ذلك الصوت. وفيما يأتي سنتناول آلية إنتاج اللام العربية كما وصفها الأصواتيون القدماء والمحدثون، وآلية إنتاج اللام الإنجليزية:

- **إنتاج اللام العربية**: اللام صوت لثوي ينتج بملامسة أسلة اللسان للثة، فيؤدي إلى تشكل حبسة كاملة الانغلاق على طول خط الوسط في التجويف الفموي، مع وجود منفذ من أحد جانبي اللسان يتحرر منه الهواء أو من كليهما معاً، ويرافقه تذبذب للأوتار الصوتية [12]، مع بقاء تيار الهواء مستمرا في السريان دون توقف، ويظل الطريق الأمامي مغلقا مدة نطق الصوت [13]، وأشار إلى ذلك سيبويه، بقوله: "ومنها المنحرف، وهو صوت شديد جرى فيه الصوت لانحراف اللسان، مع الصوت، ولم يعترض على الصوت كاعتراض الحروف الشديدة، وهو اللام، وإن شئت مددت لها الصوت [14].

ويتضح من قول سيبويه ووصفه الدقيق للام أن اللام يتموضع تموضع الشديد وليس بشديد، فقد فرق تفريقا دقيقا بين الأصوات الانحباسية والأصوات المنحرفة وجعل اللام بين الشديد والمنحرف، وهذا يتلخص في أن الأصوات تتحقق إما بتشكل حبسة، أو عائق، أو تضييق، فالحبسة تتحقق نتيجة التقاء تام بين عضوين أو أكثر من أعضاء النطق بحيث يتشكل انغلاق تام يضغط الهواء مستمرا في موضعها؛ ليخرج فيما بعد على صورة انفجار؛ كما هو مع صوت الباء والتاء والدال، فالحبسة يتبعها انفجار في الهواء، أما العائق فيتأتى من الالتصاق التام بين عضوين أو أكثر من أعضاء النطق، يتحول فيه الهواء إلى مجرى آخر بمجرد الوصول إلى نقطة الالتقاء، كما هو مع صوت اللام والنون والميم، فالعائق يتبعه تحويل وانحراف في مجرى الهواء، أما التضييق فيحدث بتشكل مجرى تتفاوت سعة قطره تبعا لنسبة الاحتكاك اللازمة ، ويبلغ أعلى درجات التضييق مع السين والزاي والصاد، وأقل درجات التضييق مع الأصوات الصائته. فاللام من الأصوات التي تعتمد في إنتاجها على تشكل العائق، وهوما أشار إليه سيبويه بقوله: " صوت شديد ...، لا يعترض على الصوت كاعتراض الشديد"

وأكد ذلك مكي بن أبي طالب بقوله: "أما اللام فهو من الحروف الرخوة لكنه انحرف به اللسان مع الصوت إلى الشدة، فلم يعترض في منع خروج الصوت اعتراض الشديد، ولا خرج معه الصوت كله خروجه مع الرخوة، فسمي منحرفا لانحرافه عن فكر الشديدة وعن فكر الرخوة فهو بين صفتين [15].

فقد فرق بين المنْحَرِفات والوقفيات، إذ يتحقق الصوت الوقفي من خلال تشكل حبسة كاملة الانغلاق، تعمل على سد القناة الهوائية، وعدم إنفاذ الهواء لفترة، من دون تحويل له إلى مجرى آخر، أما الصوت المنحرف فيتحقق بتشكل عائق يعمل على تحويل الهواء من حافة اللسان، فهو ليس كاعتراض الحروف الشديدة، ويفرق كذلك بين اللام والصوت المستمر، من حيث

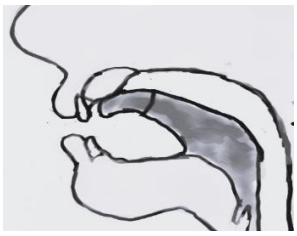
استمرارية العائق مع اللام، وتوقفه مع الصوت الاستمراري[16] ويؤكد الأصواتيون المحدثون أن الصوت المنحرف صوت مائع يتصف بصفات صائتية، وصامتية، إذ تنفرج القناة الهوائية عند المباشرة بنطقه انفراجا مشابها لنطق الحركات، حتى جعلها بعضهم من جنس الصوائت[17].

- **إنتاج اللام الإنجليزية:** تظهر اللام الإنجليزية بصورتين صورة اللام المرققة واللام المفخمة، حيث تتخذ اللام المرققة في إنتاجها وذلك الخطوات الآتية:

-يتحرك الهواء عبر القناة الهوائية القصبة الهوائية، مرورا بالحنجرة وهناك يقترب الوتران الصوتيان من بعضهما يسمح بمرور الهواء من بينهما محركا الطيات الصوتية ومحدثا ما يسمى بالجهر.

-يلتصق طرف اللسان باللثة العليا محدثا عائقا لخروج الهواء فيرتد الهواء ويتحول للخروج من حافتي اللسان أو إحدى حافتيه الشكل رقم (1).

-يرتفع وسط اللسان قليلا باتجاه وسط الحنك ليشكل عائقا شبه وسطي لمجرى الهواء المرتد من الأمام، وليساعد على ارتداد جزء من الهواء للخروج من حافتي اللسان. الشكل رقم (2).



شكل رقم (1)



شكل رقم (2)

أما إنتاج اللام المفخمة في الإنجليزية فيتحقق بالخطوات الآتية:

-يتحرك الهواء عبر القناة الهوائية القصبة الهوائية، مرورا بالحنجرة وهناك يقترب الوتران الصوتيان من بعضهما يسمح بمرور الهواء من بينهما محركا الطيات الصوتية ومحدثا ما يسمى بالجهر، ولكن ما نلاحظه ان درجة اهتزاز الأوتار الصوتية مع اللام المفخمة أكبر من تذبذبها مع اللام المرققة.

-يتخذ اللسان حركة عكسية مخالفة تماما لحركة اللسان في اللام المرققة، إذ تتحقق الحركة الأولى للسان بارتفاع أقصى اللسان باتجاه أقصى الحنك، من غير أن يلتصق به بحيث يسمح

بمرور الهواء مرورا كافيا، ولهذا وبهذا يسمع الإطباق والتغليظ المرافق لهذه اللام، كما في الشكل رقم (3).

-على التوالي مباشرة يلتصق طرف اللسان باللثة العليا محدثا عائقا لخروج الهواء، فيرتد الهواء ويتحول للخروج من حافتي اللسان أو إحدى حافتيه، كما في الشكل رقم (4) وذلك بفعل العائق الأمامي الكلي الذي تشكل من طرف اللسان واللثة بالاتصال والالتصاق، والعائق الجزئي الخلفي المشكل بارتفاع أقصى اللسان، والذي ساعد كذلك على خروج الهواء من حافتي اللسان.



الشكل رقم (3)



الشكل رقم (4)

ثانيا: حالات التفخيم والترقيق للام لفظ الجلالة " الله": لقد حصلت اللام المرققة والمفخمة على جانب كبير من الاهتمام في البحث عند العلماء العرب القدماء اللغويين والفلاسفة الأوائل والمتأخرين، فوقف على توصيفها كل من الفراهيدي [18] وسيبويه [19] وابن جني [20] وابن سينا [21] وغيرهم من العلماء المحدثين، ومنهم تمام حسان [22]وإبراهيم أنيس [23]، وكمال بشر [24]. ونبه بعض العلماء الغربيين ومنهم فيرغسون إلى استحداث فونيم للام المفخمة في العربية، وتبعه في هذه الدعوة جاكبسون[25]، وأكد سعيد الغانمي دعوته إلى وضع فونيم مستقل للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" [26]

روي عن سيبويه أنَّ لفظ الجلالة "الله" اسم مشتق، كان في الأصل "إلاه" مثل "فِعَال"، فأدخل الألف واللام بدلاً من الهمزة؛ مثل: النَّاس، أصله: إناس[27]، وقال غيره: أصله في الكلام "إله"، وهو مشتق من أله الرجل يأله إليه، إذا فزع إليه من أمر نزل به، فآلهه؛ أي: أجاره وآمنه، فسمي إلاهاً، كما يسمى الرجل إمامًا إذا أمَّ الناس فأتمُّوا به، ثم إنه لما كان اسمًا لعظيم ليس كمثله شيء، أرادوا تفخيمه بالتعريف الذي هو الألف واللام؛ لأنهم أفردوه بهذا الاسم دون غيره، فقالوا: الإله، واستثقلوا الهمزة في كلمة يكثر استعمالهم إياها، وللهمزة في وسط الكلام ضغطة شديدة، فحذفوها فصار الاسم كما نزل به القرآن، وقال الكسائي والفراء: أصله الإله، حذفوا الهمزة، وأدغموا اللام الأولى في الثانية، وعلى هذا؛ فالصحيح أنه مشتق من أله[28].

والفرق بين اللام المرققة واللام المفخمة هو وضع اللسان مع كل منهما؛ لأنَّ اللسان مع اللام المفخمة يتخذ شكلاً مقعرا كما هو الحال مع أصوات الإطباق[29]، أما في اللام المرققة فإنَّ مؤخرة اللسان تنخفض إلى قاع الفم، مثل باقي الحروف المستفلة[30] والفرق بين اللام المرققة واللام المفخمة هو نفس الفرق بين الدال والضاد والتاء والطاء، لكن الرسم العربي لم يرمز إلى اللام المفخمة برمز يختلف باختلاف الكلمة.[31]

أمَّا اسم الجلالة (الله) فإنَّ تفخيم اللام فيه الأصل وذلك؛ لأنَّ اسم الجلالة (الله) إذا خلا من السوابق كان مفخَّما على أصل بقائه، وقد يكون السبب في ذلك يعود إلى الخصوصيات الكثيرة لهذا الاسم الفريد [32] ولأجل ذلك ذهب بعض العلماء إلى اعتبار اللام المفخمة في لفظ الجلالة (الله) فونيما مستقلا كنسبة السين إلى الصاد [33] ومن المحتمل أنه كان شائعا ثم اندثر، لاسيما أنَّه صوت منتشر في الساميات [34] وظاهرة التفخيم في لفظ الجلالة "الله" ظاهرة تنغيمية للتعظيم [35].

- **حالات تفخيم لام لفظ الجلالة " الله":** إنَّ تفخيم اللام لازم لاسم (الله) جل جلاله في بعض السياقات [36] وتفخم اللام في لفظ الجلالة (الله) إذا وقعت بعد الأصوات المفخمة ما لم تكن اللام مكسورة، مثل الطلاق، الصلاة، الضلالة، [37] فتفخيم اللام في لفظ الجلالة (الله) أمر متفق عليه إذا كان قبله فتح أو ضم [38] قال البناء [39] ثم إن تغليظ اللام متفق عليه من اسم الله تعالى، ويمكن إيجاز الحالات التي تأتي فيها لام لفظ الجلالة مفخمة على النحو الآتي:[40]

1-لام لفظ الجلالة إذا تقدمها فتح أو كان مبدوءا بها. مثل: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص :1] ﴿اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ [الإخلاص :2].

2- لام لفظ الجلالة إذا تقدمها ضم [41]. مثل: ﴿نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ﴾ [الهمزة :6]

3-لام لفظ الجلالة إذا تقدمها ساكن قبله فتح. مثل: ﴿وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا﴾ [الجن :4]

4-لام لفظ الجلالة إذا تقدمها ساكن قبله ضم. مثل: ﴿أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ وَأَطِيعُونِ﴾ [نوح :3]

5- إن زيد على لفظ الجلالة "الله" الميم في آخره (اللَّهُمَّ).

6-وقوعها بعد الفتح الحكمي: مثل: "آللَّهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ" على كلا الوجهين؛ أي الإبدال والتسهيل وذلك لأن اللام هنا لم تقع بعد فتح حقيقي كما نحو: "قَالَ اللَّهُ" وإنما وقعت بعد الهمزة المبدلة ألفاً [42]. وقد أشار إلى شرطي التفخيم في لام لفظ الجلالة الحافظ ابن الجزري في المقدمة الجزرية بقوله:

وفَخَّم اللاَّمَ من اسْمِ الله عن فتْحٍ أو ضَمٍّ كَعَبْدُ الله [43]

كما أشار إلى ذلك الإمام ابن بري في الدرر بقوله:

وفُخِّمَتْ في الله واللَّهُمَّهْ للْكُلِّ بَعْدَ فتْحة أو ضمَّة [44]

ويدور توجيه اللام المفخمة في لفظ الجلالة عند العلماء على محورين:

المحور الأول: للتنبيه على فخامة المسمى به وجلاله [45]، وقصدا لتعظيم هذا الاسم الأعظم [46]، وللتفرقة بينه وبين سائر اللامات[47]. وتعظيما لهذا الاسم الشريف الدال على الذات وإيذانا باختصاصه بالمعبود الحق [48].

المحور الثاني: فخمت اللام؛ لأن الفتح والضم يناسبهما التفخيم؛ لأنهما يستعليان في الحنك ومن ذلك وقولهم: "فخمت بعد الضم والفتح لأن موجب الترقيق معدوم والضمة والفتحة يستعليان في الحنك"[49]. وقيل: "لمناسبة الفتح والضم التفخيم المناسب للفظ الله"[50].

- **حالات ترقيق لام لفظ الجلالة" الله":** أما حالات الترقيق فيمكن إيجازها على النحو الآتي [51]:

1.لام لفظ الجلالة إذا تقدمها كسر أصلي. مثل: ﴿قُلِ اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [الزمر :46].

2.لام لفظ الجلالة إذا تقدمها كسر عارض. مثل: (قُلْ أَيُّ شَيْءٍ أَكْبَرُ شَهَادةً قُلِ اللّهِ شَهِيدٌ بِيْنِي وَبَيْنَكُمْ) [الأنعام:19] والكسر العارض في فعل الأمر (قُلْ) حيث كان أصلها السكون ولكنها حُرِّكت بالكسرة منعًا لالتقاء الساكنين.

3.لام لفظ الجلالة إذا تقدمها ساكن قبله كسر. مثل: ﴿وَيُنَجِّي اللَّهُ الَّذِينَ اتَّقَوا بِمَفَازَتِهِمْ﴾ [الزمر :61]

4.لام لفظ الجلالة إذا تقدمها ساكن قبله كسر. كقوله تعالى: ﴿وَيُنَجِّي اللَّهُ الَّذِينَ اتَّقَوا بِمَفَازَتِهِمْ﴾[الزمر: 61]

فترقيق لام لفظ الجلالة، كان اضطرارا لمناسبة الكسرة قبلها، أما التفخيم فيها، فهو لتعطيش اللام سمعيا وتفريقها عن لفظ (الإله)، فالاقتصاد في الجهد المبذول في إنتاج اللام المفخمة في لفظ الجلالة (الله) جعل من هذه التموضع أصلا، وذلك لأنَّ وضع اللسان في استعلائه نحو الطبق مع الضمة والفتحة اقتصد الجهد المبذول في استعلائه مع اللام المفخمة، مما ترك أثرا لدى الناطق في استلزام هذه الكيفية لسهولة النطق بها، وعدم الفرار منها طلبا للخفة، على غير حقيقة الترقيق في اللام، فالكسرة حركة أمامية مرتفعة، والترقيق يستدعي أقصى اللسان، فانتقال اللسان من موضع أمامي مرتفع مع الكسرة، إلى موضع استفال فيه صعوبة وعسر[52]. والرسم الآتي يبين وضع اللسان في اللام المرققة واللام المفخمة [53]

ثالثا: حالات التفخيم والترقيق للام الإنجليزية: يقول الدكتور محمود السعران: "أما صوت اللام الإنجليزية فهو لثوي، والإنجليزية كذلك تستعمل نوعين رئيسيين من اللام، اللام المفخمة، وتسمى " Dark L " أي اللام الصافية أو المشرقة. ويتعين نطق اللام في الإنجليزية " مفخمة" إذا وقعت قبل أي صوت صامت كما فيfield ، أو متطرفة كما في feell، وpill، ويتعين نطقها مرققة إذا وقعت قبل أي صوت صائت كما في Late أو قبل صوت الياء كما في MillionK[54].

المبحث الثاني: الملامح التمييزية الصوتية للام المفخمة في العربية والإنجليزية:

تجدر الإشارة إلى أنَّ التدوينات الصَّوتيّة لنطق اللام الإنجليزية المفخمة تم تسجيلها من متحدثين أصلين باللهجة الإنجليزية، وقد تم الاستعانة ببرنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer) لتحديد مقياس ودرجة التفخيم للام الإنجليزية، وتم الاستعانة بقارئين من قراء القرآن الكريم، والذين يسيرون وفق المقامات الصوتية، وتسجيل نطقهم للفظ للام المفخمة في اسم الجلالة " الله" على برنامج التحليل الصوتي (S. A). وحددت العينات الصوتية بطريقة قصدية، فكانت من أكثر الألفاظ شيوعا في مجتمع الدراسة، وطبقت من قبل متحدثين أصليين.

أوَّلا: القياسات الصوتية والطيفية والشكل الموجي للام الإنجليزية المفخَّمة: يتضمن هذا الجزء من الدّراسة بعض القياسات الصوتية للام المفحمة، كحجم الموجة وشدتها والصور الطيفية، بواسطة برنامج التحليل الصوتي (S. A) لإظهار أماكن التفخيم من خلال البؤر الداكنة، وتكونت العينة من عشرين كلمة من كلمات اللغة الإنجليزية تحققت اللام المفخمة في عشر كلمات في وسطها، وعشر كلمات في آخرها، واكتفي بعرض أربع صور طيفية للام في وسط الكلمة، وأربع في آخرها، ليسهل على القارئ مطالعتها وقراءتها بعد ترتيبها بالجوار، وجدولت قياساتها في وسط الكلمة، وقياساتها في آخرها، وأفردت الصور الطيفية للام في وسط الكلمة بعنوان للدراسة والمناقشة، والصور الطيفية للام في آخرها بعنوان.

1-القياسات الصوتية لكلمات العينة: (Dark L) في وسط الكلمة [55]: يشير العمود الأول إلى عينة من ألفاظ اللغة الإنجليزية وقعت فيها اللام المفخمة في وسط الكلمة، وعددها عشرة الفاظ، ويتضمن العمود الثاني الكتابة الصوتية للألفاظ وذلك بالاعتماد على قاموس أكسفورد، وأعطيت اللام المفخمة لونا مغايرا باللون الأحمر، ويشير العمود الثالث إلى حجم موجة اللام المفخمة بـ (HZ) في كل لفظ من ألفاظ العينة، أما العمود الرابع فيبين طاقة الموجة (شدة الصوت) للام المفخمة بالديسبل (dB).

القياسات الصوتية لكلمات العينة: (Dark L) في وسط الكلمة جدول رقم (1)				
م	Dark L (middle)	Phonetic writing	Magnitude (HZ)	**Power (dB)**
1	Milk	[ˈmɪɬk]	0.1793	**1397**
2	Kilt	[ˈkɪɬt]	0.1974	**1193**
3	Delft	[ˈdɛɬft]	0.1808	**1047**
4	Almost	[ˈɔːɬməʊst]	0.1619	**1004**
5	Elbow	[ˈɛɬbəʊ]	0.1232	**1070**
6	Belfry	[ˈbɛɬfri]	0.1740	**1321**
7	Help	[ˈhɛlp]	0.1771	**1121**
8	Build	[ˈbɪɬd]	0.1931	**1399**
9	Belong	[bi ɬông]	0.2719	**2066**
10	Else	[ˈɛɬs]	0.1957	**1245**

ويلاحظ في جدول رقم (1) ما يأتي:

-بلغ أكبر حجم موجة للام في لفظ (Belong) بدرجة قياس (0.2719 HZ)، وأقل حجم موجة للام في لفظ (Elbow) بدرجة قياس (0.1232 HZ).

-أعلى طاقة للام في لفظ (Build) بقوة (2066 dB)، وأقل طاقة للام في لفظ (Almost) بقوة (1004 dB).

-تناسبت سعة الموجة تناسبا عكسيا مع شدتها في كلمات العينة؛ فكلما جاءت سعة الموجة كبيرا كانت شدتها قليلة، وقد يعزى ذلك إلى أن جزءا كبيرا من الطاقة قد توزع على طول الموجة فقلت طاقتها.

-يظهر من عينة الكلمات تقارب كبير في حجم موجاتها، إذ حققت اللام تقاربا نسبيا في حجم الموجة في الكلمات (Else / Build /Help / Belfry / Delft /Kilt /Milk) ويعزى ذلك إلى تماثلها في موقع الفاصل، بينما تباين حجم موجتها مع حجم موجة اللام في كلمات (Elbow /Almost)؛ لاختلاف موضع الفاصل، وتفردت اللام في كلمة (Belong) بكبر حجم موجتها مقارنة ببقية الكلمات؛ لوقوعها بداية الفاصل، وأدى ذلك إلى أن تحتل المرتبة الأولى في شدة الطاقة.

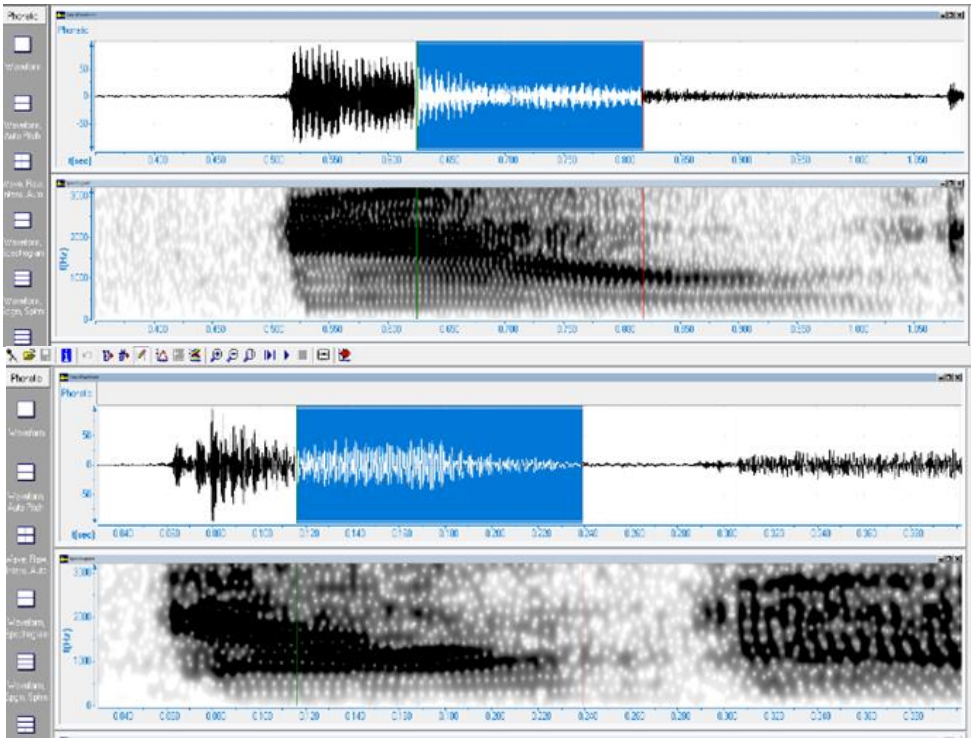
-إن التفاوت النسبي في طاقة اللام المفخمة وفي حجم موجتها هي فوارق طبيعية، قد تعزى إلى الناطق نفسه بين فترة وأخرى وهي فوارق لا ينبني عليها نتائج في الدراسة كالفارق بين لامي (Build/Milk) حيث بلغت الطاقة في اللام الأولى (1397) وفي الثانية، (1399)، في حين لا يمكن أن نغفل عما يمكن أن تحققه القياسات ذات الفوارق العالية في الوصول إلى نتائج.

-الوضوح السمعي للام المفخمة في وسط الكلمة عال نسبيا؛ وذلك لصغر حجم الموجة وتركز طاقتها.

2-الصور الطيفية Spectrogram والشكل الموجي لكلمات العينة: (Dark L) في وسط الكلمة:

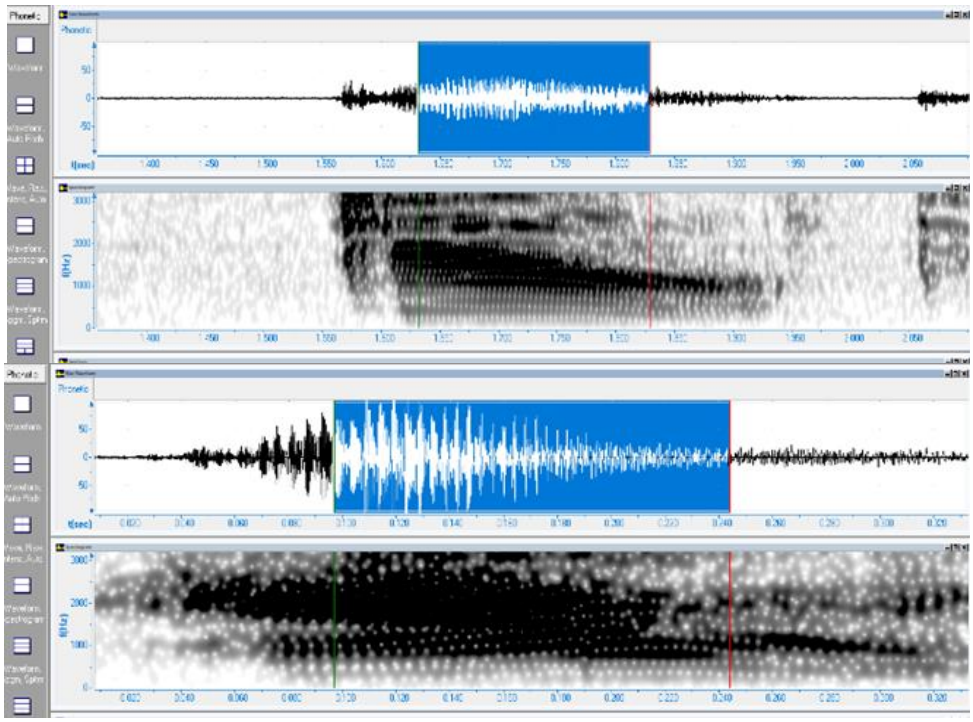
لم تعد نتائج الدراسات الصوتية تقوم على الذوق والظن في استظهار البنى الصوتية، وإنما أصبح الاعتماد في معرفة حقائقها بوساطة الصور الطيفية، التي تكشف عن كل خصائصها في السلسة الكلامية، وفي الصور الآتية تمثل النافذة الأولى عرض الموجة، بينما تمثل النافذة الثانية الرسم الطيفي لتلك الموجة وتمثل النافذة الثالثة الأشكال الطيفية لصوت اللام المفخمة.

Build **Elbow**



Help **kills**

Elbow **Build**



kills **Help**

يظهر من خلال الصور الطيفية السابقة ما يأتي:

-ارتفاع نسبة الدكانة في الجزء السفلي وانخفاضها في الجزء العلوي من الصور الطيفية للام في الكلمات (kills /Build / Elbow)، إذ يظهر تشابه نسبي في كمية الدكانة بين هذه الكلمات وفي طريقة توزيعها، وهذا يدل على تقارب نسبة التفخيم فيها، بينما توزعت الدكانة في الكلمة الرابعة (Help) على جميع مناطق حيز التفخيم.

-تشكلت الصور الطيفية في اللام المفخمة في الكلمات (kills /Build / Elbow) على شكل مذنب عكسي بقاعدة ذات قتامة عالية ومنتشرة، بينما شغلت القتامة في الكلمة الرابعة حيزا كبيرا في المقطع الطيفي، وعليه يمكن القول: إن نسبة التفخيم في هذه الأخيرة أكبر بشكل ملحوظ عن بقية الكلمات.

-أمَّا الشكل الموجي للام في الكلمات (kills /Build / Elbow) فيبدو ضعيفا، ويشكل نمطية متقاربة فيما بينها إلى حد كبير، ويختلف شكل الموجه في لام كلمة (Help) عن غيرها إذ يحقق حدودا مرتفعة.

-يكشف الشكل الموجي عن تضاغط كبير في حجم موجة لام (kills /Build)، وعن تخلخل في جزيئات الشكل الموجي للام في كلمتي (Help /Elbow)، وتتحقق بشكل جلي في الارتفاع والانخفاض في لام (Help).

-وجود فوارق في درجة التفخيم اللام يظهر من خلال التفاوت في شكل الموجة ونسبة القتامة، حيث شكلت اللام في كلمة (Help) أعلى نسبة وضوح في القتامة، وهذا يدل على قوة تفخيم اللام في هذه الكلمة.

-تقارب نسبة التضاغط بين لام كلمتي (kills /Build)، وقد يرجع سبب ذلك وجود الصائت (i) قبلهما، وكذلك تقارب نسبة التضاغط بين لام كلمتي (Elbow /Help)، لوجود الصائت القصير (e) قبلهما.

-يظهر من خلال الشكل الموجي أن الضغط الصوتي للام في كلمة (Help) أقل من الضغط الصوتي للام في كلمة(Elbow) ، في حين إنه حقق درجة منخفضة للام في كلمتي (kills /Build).

3-القياسات الصوتية، لكلمات العينة: (Dark L) في آخر الكلمة [56]: يتضمن العمود الأول عينة من ألفاظ اللغة الإنجليزية وقعت فيها اللام المفخمة في آخر الكلمة، وعددها عشرة ألفاظ، أعطيت الأرقام (1- 10) أما العمود الثاني فهو تمثيل آخر لهذا الألفاظ بالكتابة الصوتية Phonetic writing، لبيان النطق الصحيح والمثالي لهذه الكلمات، ويشتمل العمود الثالث على حجم الموجةMagnitude اللام المفخمة بـ (HZ) في كل لفظ من ألفاظ العينة، أما العمود الرابع فيكشف عن طاقة الموجة Power للام المفخمة بالديسبل (dB).

القياسات الصوتية، لكلمات العينة: (Dark L) في آخر الكلمة جدول رقم (2)

م	Dark L (last)	Phonetic writing	Magnitude	Power (dB)
1	Call	[kôɬ]	0.3038	1113
2	Ball	[ˈbɔːɬ]	0.3228	1800
3	Doll	[doɬ]	0.2683	1600
4	Scholl	[ˈfɔːɬ]	0.2173	947
5	Will	[ˈwɪɬ]	0.3478	1057

6	Tall	[ˈtɔːɬ]	0.3343	1039
7	Girl	[ˈgɜːrɬ]	0.3413	2119
8	Deal	[ˈdiːɬ]	0.3016	1835
9	Detail	[ˈdiːteɪɬ]	0.3148	1806
10	e-mail	[ˈiːmeɪɬ]	0.3434	2019

ويلاحظ في جدول رقم (2) ما يأتي:

-بلغ أكبر حجم موجة للام في كلمة (e-mail) بدرجة قياس (0.3434 HZ)، وأقل حجم موجة للام في كلمة (Scholl) بدرجة قياس (0.2173 HZ)، وبلغت أعلى طاقة للام في كلمة (Girl) بقوة (2119 dB)، وأقل طاقة للام في كلمة (Scholl) بقوة (947 dB).

-تناسبت سعة الموجه تناسبا عكسيا مع شدتها في كلمات العينة، فكلما اتسعت الموجة قلت شدتها؛ لانتشار الطاقة على طول الموجة.

-وجود تقارب نسبي بين حجم الموجة في العينة، وذلك لتشابهها في الموقعية، ونتيجة لذلك حققت أكبر حجم موجي لموقها الختامي الذي منحها قابلية الاستطالة والاستمرارية على عكس اللام المتوسطة التي تقل استطالتها واستمراريتها.

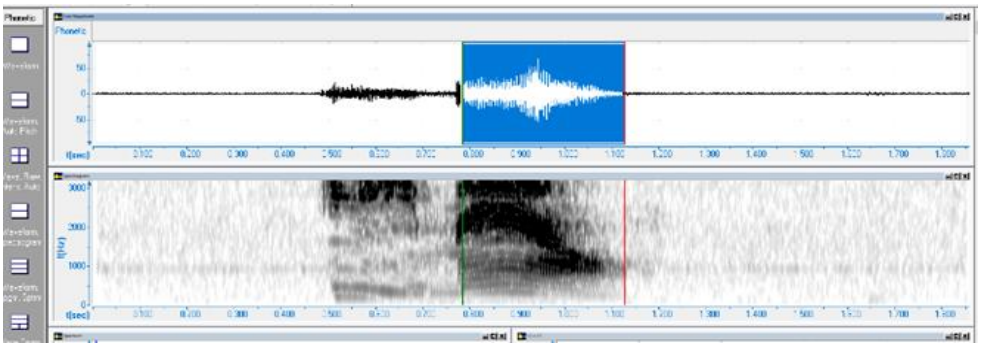
-تضعيف اللام لم يؤثر في طولها الموجي حيث أظهرت القياسات تقارب الحجم الموجي بين اللام المضعفة واللام غير المضعفة في كلمات العينة.

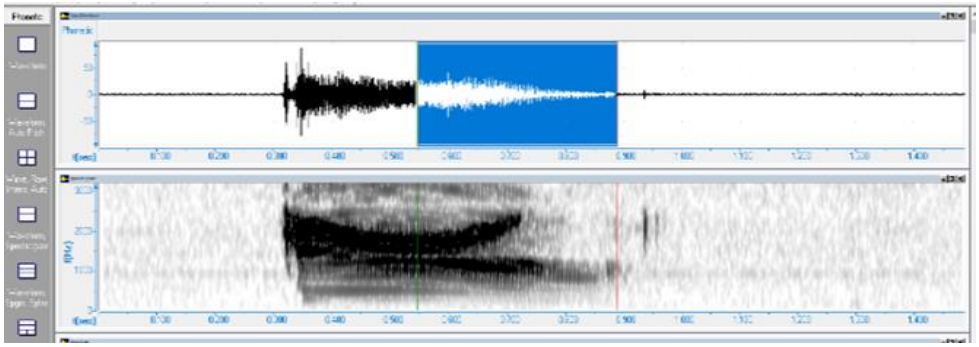
-أظهرت القياسات تفاوتا واضحا في مقدار الطاقة للام المفخمة في كلمات العينة، سببه الموقع الختامي والقابلية للاستطالة والاستمرارية، وهذه الصفة غير مقيدة بحدود زمنية، فلكل لام استمرارية خاصة بها يفرضها عليها الناطق، والبيئة التي وجدت فيها، وهذا بدوره أثر على كمية الطاقة والجهد.

-ضعف الوضوح السمعي للام في آخر الكلمة لكبر حجمها الموجي وضعف طاقتها، وعليه فاللام المفخمة في وسط الكلمة أكثر وضحا سمعيا من اللام المفخمة في آخرها؛ لأن حجم الموجة للام في وسط الكلمة أقل من حجمها في آخرها، وبهذا تتركز شدة الطاقة وتزداد على حجم موجي قليل.

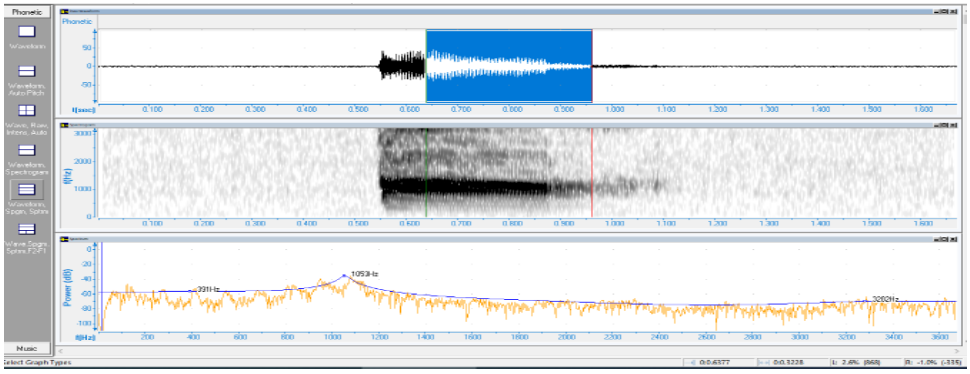
4-الصور الطيفية Spectrogram والشكل الموجي لكلمات العينة: (Dark L) في آخر الكلمة:

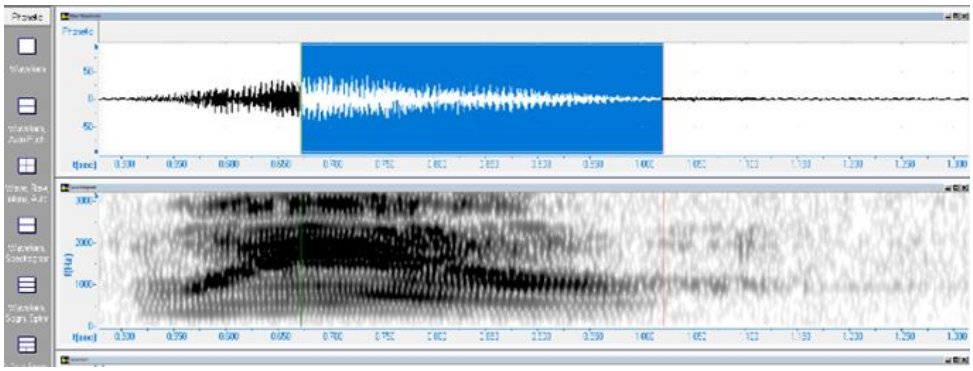
اشتملت العينة على أربع صور طيفية للام المفخمة في آخر الكلمة لأربع كلمات باللغة الإنجليزية، حيث جاءت هذه الألفاظ من أكثرها شيوعا في الاستعمال الإنجليزي، وهي (**Girl**، **Email**، **Will**، **Ball**).





Girl **Email**





Will Ball

يلاحظ من خلال مطالعة الصور الطيفية السابقة ما يأتي:

-توزعت قتامة اللام في كلمتي (Will/Email) على ثلاثة مواضع: علوي، وسطي متقعر إلى أسفل، ومستفل، وتوزعت في كلمة (Girl)، على ثلاثة مواضع مختلفة وهي: وسطي متقعر إلى أعلى، ومستفل، ومستعل ضعيف الدكانة، بينما توزعت قتامة اللام في كلمة Ball، على موضع الاستفال فقط، ويرجع سبب التقارب في توزيع قتامة اللام المفخمة في كلمتي (**Will،Email**) إلى تأثير مجاورتها للعلة الأمامية المرتفعة (i). وعليه يمكن القول إنه لما سبقت اللام المفخمة بصائت خلفي متوسط مفتوح (ɔ:) تماهت القتامة التفخيمية الوسطية والمستعلية، وتمركزت القتامة المستفلة لتتناسب مع الصائت الخلفي المنخفض، أما اللام المفخمة المسبوقة بصائت أمامي مرتفع، فقد توزع جزء من قتامتها توزيعا مرتفعا بتأثير مجاورتها للصائت الأمامي العلوي.

-حقق الضغط الصوتي في اللام المفخمة في كلمة (**Email**)أعلى مستوى مقارنة باللام المفخمة في بقية الكلمات، حيث تمركز ضغطها الصوتي في منتصف الشكل الموجي، وجاءت أقل نسبة للضغط الصوتي في اللام المفخمة في كلمة (**Girl**)، بينما حققت درجة التخلخل في الشكل الموجي للام كلمة (**Will**) أعلى درجاتها مقارنة مع بقية اللامات في كلمات العينة. وحققت درجة التخلخل في اللام المفخمة في كلمة (**Email**)أقل درجة، وهذا يفسر سبب الضغط الموجي العالي في لام كلمة (Email).

-يمثل الامتداد الموجي والطيفي للام المفخمة في كلمة (Will) أعلى درجات الامتداد مقارنة مع اللام في بقية كلمات العينة، بينما تمثل اللام في كلمة (Email) أقل درجات الامتداد، وهذا يقودنا إلى تفسير الضغط الموجي المرتفع للام في (Email)وانخفاضه في (Will).

-تمركز القتامة التفخيمية في لام (Ball) من المنطقة السفلى في التجويف الفموي لأنه تقدمه صائت خلفي مفتوح متوسط (ɔ:).

-يتوزع الضغط الصوتي في لام كلمات (Girl /Ball /Will) بشكل يكاد يكون متساويا، بينما بلغت قمة الضغط الصوتي في لام (Email) في وسط الشكل الموجي.

ثانيا: القياسات الصوتية والطيفية والشكل الموجي للام المفخمة في الألفاظ العربية: قام الباحث بأخذ قياسات عينة اللام المفخمة في الألفاظ العربية الواردة في غير لفظ الجلالة، وتكونت العينة من ثمانية ألفاظ، سجلت من قبل ناطقين أصليين باللغة العربية على برنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer)، وكان الهدف من هذه العينة، التحقق من مدى الفوارق القياسية التفخيمية بين اللام المفخمة في لفظ الجلالة" الله" وبين اللام المفخمة في الألفاظ العربية.

1-القياسات الصوتية للام المفخمة في الألفاظ العربية في وسط الكلمة: تشمل هذه القياسات خمسة ألفاظ داخلتها اللام، وننبه أنه لا يوجد لام مفخمة بذاتها في ألفاظ العربية في حالة التجريد، بل إنَّ تفخيمها حاصل بتأثير أصوات (الضاد، والظاء، والطاء، والصاد) المجاورة لها.

القياسات الصوتية للام المفخمة في الألفاظ العربية في وسط الكلمة جدول رقم (3)

م	وسط الكلمة	الكتابة الصوتية	Power (dB)	Magnitude
1	الطلاق	At talaq	2427	0.1380
2	الضلال	AD Dalaal	2439	0.1248
3	الظلام	AĐ Đalaam	2230	0.1467
4	الصلاة	AS Salaat	2312	0.1326
5	طلع	Tala<	2436	0.1370

ويلاحظ في جدول رقم (3) ما يأتي:

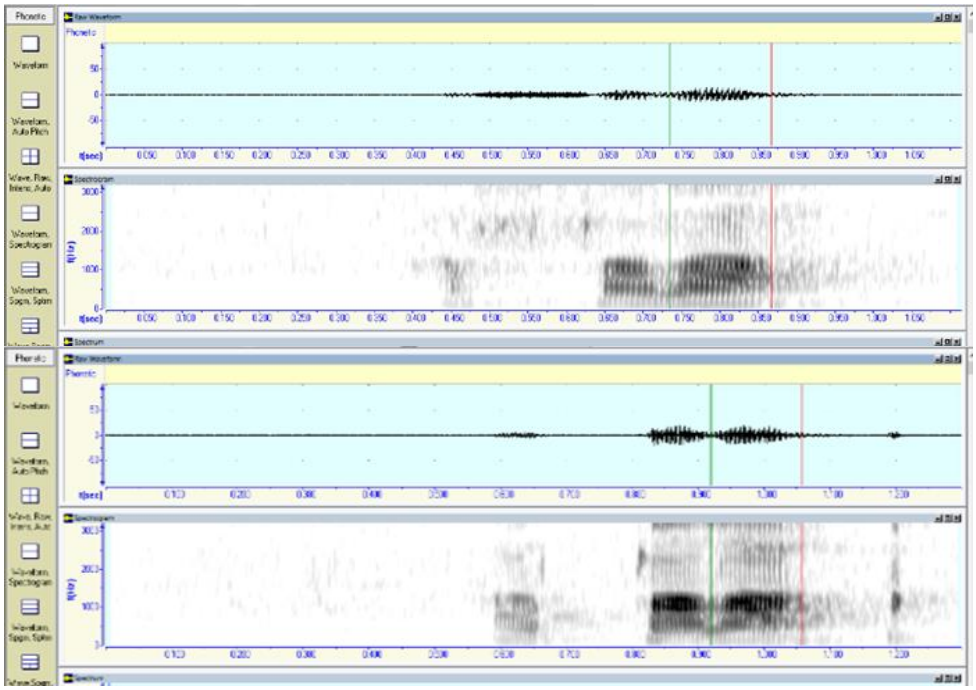
-بلغ أكبر حجم موجي للام في لفظ (الظلام) بدرجة قياس (0.1467 HZ)، وأقل حجم موجي للام في لفظ (الضلال) بدرجة قياس (0.1248 HZ)، وأعلى طاقة للام في لفظ (الضلال) بقوة (2439 dB)، وأقل طاقة للام في لفظ (الظلام) بقوة (2230 dB).

-حققت شدة الصوت في لام جميع كلمات العينة قياسات أكبر بكثير من شدة الصوت في قياسات اللام الإنجليزية المفخمة، وقد يعزى ذلك إلى أنّ تفخيم لام الألفاظ العربية حادث فيها تحقق لمجاورتها لصوت مفخم فأكسبها طاقة إضافية، حيث تحقق نطق اللام واللسان في وضع تفخيم للطاء والضاد والظاء والصاد لعدم وجود فاصل يتيح تعديل وضعية التفخيم والمباشرة في نطق اللام، ولهذا تشاكلت شدة الصوت المفخم بذاته مع شدة صوت اللام، وعزز ذلك قصر حجم الموجة لاختلاسها من قبل أعضاء النطق التي تهيأت لنطق الصوت التالي.

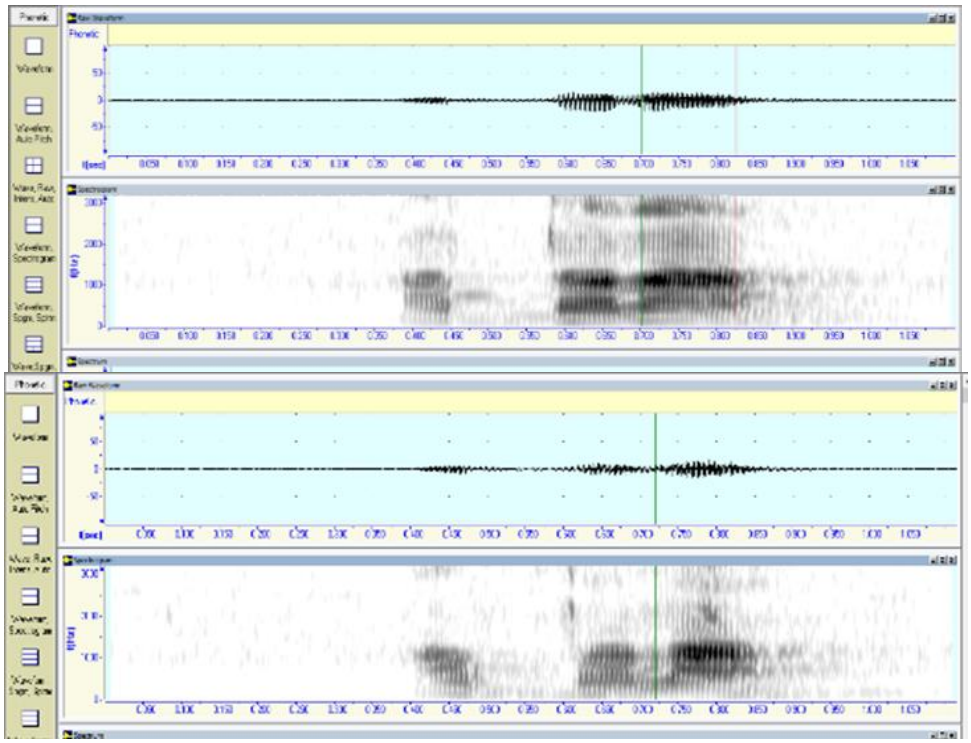
-هناك فوارق بين شدة الصوت، وحجم الموجة في لام كلمات العينة، لكونها مفخمة بالجوار وليس بالأصالة، فعملت فيها أعضاء النطق فاختلستها فقصرت موجتها، وتركزت طاقتها عليها.

-تظهر قياسات أنَّ الفاصل السَّالب بين أصوات كلمات العينة في حده الأعلى بين اللام وما يليها من الأصوات، وفي حده الأقل بين الأصوات المفخمة في ذاتها واللام المجاورة لها، حيث بلغ أكبر فاصل سالب في لفظ الظلام بين صوت الظاء والميم وظهر ذلك من خلال كبر حجم موجتها حيث حقق الفاصل السالب بينهما حجم موجة 0.1467 وحققت أقل شدة صوت في ألفاظ العينة حيث بقياس (2230) وهذا يعزز أن نسبة الاختلاس في هذه اللام كانت أقل نسبة مقارنة بغيرها، في حين بلغ أقل فاصل سالب في لام كلمة الضلال بحجم موجة 0.1248 وأعلى شدة صوت بقياس(2439) وهذا يؤكد ظاهرة الاختلاس والتي بلغت أكبر نسبة في عينة هذه المجموعة من الألفاظ.

2-الصور الطيفية Spectrogram والشكل الموجي للام المفخمة في الألفاظ العربية في وسط الكلمة: تضمنت هذه العينة أربع صور طيفية للام المفخمة سياقيا في وسط الكلمة، جاءت في الكلمات (الصلاة، الطلاق، الظلال، الظلام)، وفخمت الكلمة الأولى بالتجاور السياقي لصوت الصاد، والكلمة الثانية بالتجاور السياقي لصوت الطاء، والكلمة الثالثة والرابعة بالتجاور السياقي لصوت الظاء.



الصلاة الطلاق



الظلال الظلام

يتضح في الصور الطيفية في كلمات عينة اللام المفخمة ما يأتي:

-نسبة الداكنة للام المفخمة سياقيا قليلة جدا، والسبب يعود إلى أنَّ التفخيم في اللام ليس تفخيما بالوضع، بل بالجوار.

-الضغط الموجي للام المفخمة ضعيف جدا، ونسبة التخلخل ظاهرة.

-هناك تقارب كبير في تشكل القتامة في اللام المفخمة سياقيا في جميع كلمات العينة، حيث جاءت مستفلة في جميع اللامات، في حين شغلت اللام المفخمة في الكلمات الإنجليزية موضع الاستفال والتوسط والاستعلاء، وكذلك يتأكد عدم وجود تقارب في الشكل الموجي لهذه اللام مع الشكل الموجي للام المفخمة في الكلمات الإنجليزية.

-بلغ الضغط الموجي في لام كلمة الطلاق أعلى نسبة مقارنة ببقية كلمات العينة، ويعزى ذلك إلى عدة أسباب منها ارتفاع كمية التصويت عند نطقها، أو نتيجة تحفيز صوت الطاء الذي يتفوق على بقية أصوات الإطباق بقوة تفخيمه.

3-القياسات الصوتية للام المفخمة في الألفاظ العربية في آخر الكلمة: من الملاحظ أن بعض الأصوات تتغير ملامحها التمييزية بناء على توزيعها في الكلمة، ولا شك كذلك أن الموقع يلعب دورا أساسيا في تعديل قياسات الموجة الصوتية وشدتها، ولذلك جاءت هذه العينة للام في الموقع الختامي لغاية الوقوف على الفوارق القياسية لهذه اللام عنها في الموقع الوسطي.

القياسات الصوتية للام المفخمة في الألفاظ العربية في آخر الكلمة جدول رقم (4)

م	آخر الكلمة	الكتابة الصوتية	Power (dB)	Magnitude
1	وَصَلَ	Wa Sala	2491	0.1106
2	فَضْل	FaDl	2431	0.1104
3	ظلَّ	Ðalla	2741	0.1220
4	طلل	Talal	2794	0.1249
5	ضال	Daal	2463	0.1232

يلاحظ في جدول رقم (4) ما يأتي:

-بلغ أكبر حجم موجي للام في لفظ (طلل) بدرجة قياس (0.1249 HZ)، وأقل حجم موجي للام في لفظ (فَضْل) بدرجة قياس (0.1104 HZ)، وبلغت أعلى طاقة للام في لفظ (طلل) بقوة (2794 dB)، وأقل طاقة للام في لفظ (فَضْل) بقوة (2431 dB).

-نسبة طول الموجة في لام ألفاظ هذه العينة أقل من نسبتها في ألفاظ عينة اللام في وسط الكلمة، ومرجع ذلك أن اللام في العينة الأولى قد أخذت النبرة الرئيسة وذلك بإلحاقها بالصائت الطويل، في حين أخذت اللام النبرة الثانوية في ألفاظ (وَصَلَ، فَضْل، ظلَّ، طلل).

-تتقارب شدة صوت لام ألفاظ هذه العينة إلى حد كبير مع شدة صوت اللام المفخمة في وسط الكلمة، ويعزى ذلك إلى أنَّ التوزيع الصوتي قد غير حجم الموجة، مع بقاء شدة الصوت؛ فطاقة التفخيم لهذه الأصوات هي طاقة مستمدة من الأصوات المجاورة لها وليس تفخيما ذاتيا، فالمجاورة لم تتغير بل تغير توزيع اللام، وعليه ثبتت طاقتها المكتسبة وتغير حجم موجتها.

-تناسبت طاقة الموجة تناسبا عكسيا مع طول الموجة، فلما قل حجم الموجة زادت طاقتها.

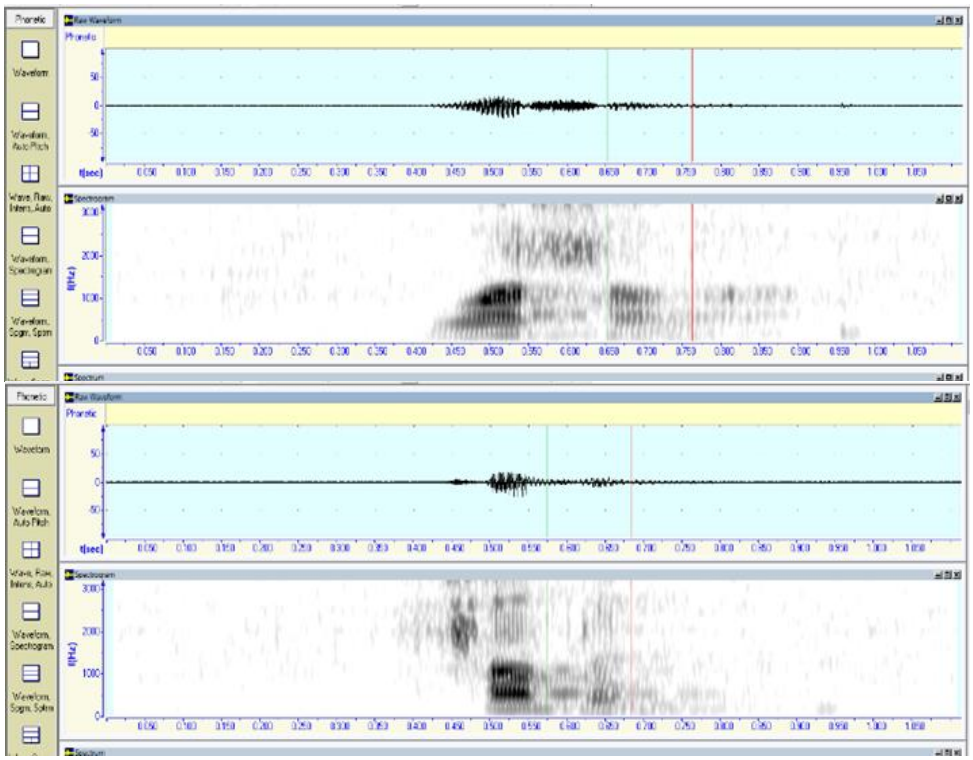
-إنَّ التوزيع الموقعي للأصوات يلعب دورا أساسيا في تغيير القياسات الموجيه، فالتعديل على الموقع يتبعه تعديل في قياسات الحجم الموجي، فالموقع الختامي في الصوت الاستمراري يهيئه للتطويل والامتداد، ولكن ما نلاحظه على غير المتوقع فقد كان حجم الموجي للام قصير على الرغم من قابليتها للتطويل، وقد يعزى ذلك إلى ظاهرة اختلاس صوت اللام في آخر الكلمة من قبل

الناطق او الملقم الصوتي، ولوقوعها نهاية خط التنغيم، حيث اختلس نطقها من دون تحقيقي لإظهاراها.

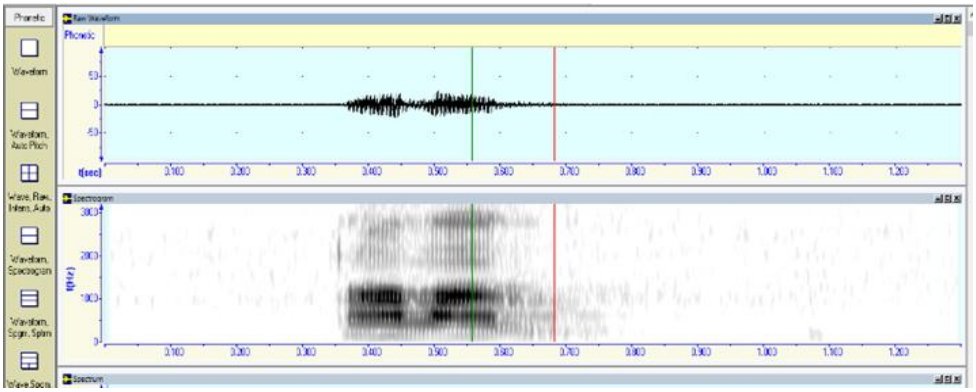
-تضع بعض الأصوات قيودا على الأصوات اللاحقة لها أو السابقة عليها، ومن القيود التي تضعها الأصوات المفخمة (الطاء والضاد والظاء والصاد) على الأصوات التي تجاورها قيد التفخيم، وبعد تتبع القياسات نجد أن الأصوات المفخمة بذاتها قد فرضت قيد التفخيم على الأصوات التي تتبعها ولم تفرضه على الأصوات التي تسبقها، حيث فرضت قيد التفخيم على اللام.

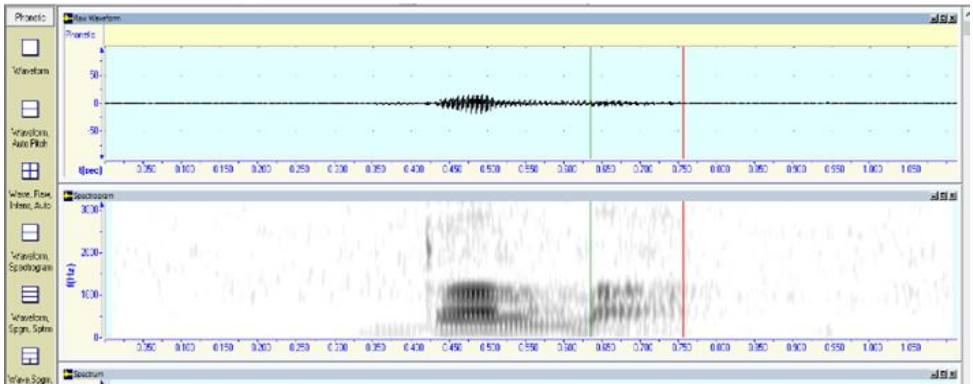
4-الصور الطيفية (Spectrogram) والشكل الموجي للام المفخمة في الألفاظ العربية في آخر الكلمة

تضمنت هذه العينة أربع صور طيفية للام المفخمة سياقيا في آخر الكلمة، جاءت في الكلمات (وصل، فضل، طلل، طلّ)، وفخمت الكلمة الأولى بالتجاور السياقي لصوت الصاد، والكلمة الثانية بالتجاور السياقي لصوت الضاد، والكلمة الثالثة والرابعة بالتجاور السياقي لصوت الطاء.



وصل فضل





طلل طلٌّ

بعد ملاحظة الصور الطيفية للام المفخمة في عينة الكلمات السابقة يتضح ما يأتي:

-تتكون كل صورة طيفية من ملمحين: ملمح اللام المفخمة سياقيا ذات (التظليل الفاهي)، وملمح الصوت المفخم بذاته وهي الأصوات الطبقية ذات (التظليل القاتم)، وبالمقابلة بين هذين المقطعين يتأكد لدينا الفارق الواضح بين التفخيم بالأصالة والتفخيم بالمجاورة، ويؤكد على أن الملمح التفخيمي للام كلمات العينة هو ملمح منسحب إليها من الأصوات الطبقية المجاورة لها.

-يظهر الطيف الفاهي ضعف التأثر للام في آخر الكلمة بتفخيم المجاورة، بينما أظهرت الصور الطيفية للام في وسط الكلمة تأثرا قويا بتفخيم المجاورة، ويعزى ذلك لأسباب منها انقطاع النفس مع اللام في آخر الكلمة لانتهاء النطق وقطع استمرارية النفس، إضافة إلى أنها تمثل نهاية مقطع

وهو أضعف جزء في الوضوح السمعي، بينما أتاح استمرار الهواء المرافق للام المتوسطة إلى اكتمال دائرة التفخيم، حيث مثلت فيه اللام قمة النبر، ولهذا أظهرت الصور الطيفية تقاربا كبيرا في درجة القتامة بين طيف الأصوات المطبقة وطيف اللام المفخمة في وسط الكلمة.

-ظهر الشكل الموجي ضعيفا في جميع الصور الطيفية للام في جميع الكلمات مقارنة بالشكل الموجي للأصوات المطبقة في كلمات العينة نفسها، وعليه يمكن القول: إنه كلما زادت التضاغطات في الشكل الموجي زادت درجة التفخيم الصوتي وقلت التخلخلات.

ثالثاً: القياسات الصوتية والصور الطيفية والشكل الموجي للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله": لقد تم الركون في نطق اللام المفخمة في اسم الجلالة" الله" على قراء القرآن الكريم الذين يؤدون قراءتهم وفق نظام المقامات، وتكونت العينة من عشرة مواضع للاسم الجليل، بأصوات مُقْرِئَيْن اثنين، وتسجيل نطقهم على برنامج التحليل الصوتي (Speech Analyzer)، وهم: القارئ علي الحذيفي، والقارئ محمد صديق المنشاوي"

1-القياسات الصوتية للام المفخمة بصوت القارئ علي الحذيفي: تفرد لفظ الجلالة "الله" من بين ألفاظ العربية باللام المفخمة في ذاتها؛ ولهذا كانت الدعوات إلى جعلها فونيما مستقلا، حيث يظن سبب التفخيم فيها لتقدم الضم أو الفتح عليها، وحقيقة إنتاج الفتح الاستفال وهذا التموضع لا يكسب اللام تفخيما، وإلا لانسحبت صفة التفخيم على كل صوت يجاور الفتحة، والأصوات العربية المفخمة بذاتها هي "الضاد، والطاء، والظاء، الصاد" إذ يرافقها ارتفاع في أقصى اللسان باتجاه الطبق، ولولا التفخيم لاستحالت إلى أصوات من موضع النطق نفسه، وهو ما يحدث تماما مع اللام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" فاقتضت بعض السياقات القرآنية اللام المفخمة واقتضت بعضها اللام المرققة.

وفيما يأتي خمس آيات قرآنية اشتملت على لفظ الجلالة "الله" باللام المفخمة، وقياساتها الصوتية، حيث تقدمها الضم في الموضع الأول والرابع، وتقدمها الفتح في الموضع الثاني والخامس، وابتدئ بها في الموضع الثالث.

القياسات الصوتية للام المفخمة بصوت القارئ علي الحذيفي جدول رقم (5)

م	الآية القرآنية	الكتابة الصوتية	Power (dB)	Magnitude
1	﴿ذَٰلِكَ أَمْرُ اللَّهِ﴾ (57)	Ŏaalika >amru allaah	1280	0.3302
2	﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ (58)	Qul huwa allaahu >aḥadun	2095	0.3144
3	﴿اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ (59)	Allahu aSSamad	1103	0.2439

4	﴿ذَٰلِكَ فَضْلُ اللَّهِ﴾ (60)	Ŏaalika faDlu allahi	1585	0.3172
5	﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ﴾ (61)	Qad sami<a Allahu	1193	0.2983

دلت نتائج تحليل القياسات الصوتية للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" بصوت القارئ علي الحذيفي على مجموعة من الملاحظات:

-بلغ أكبر حجم موجة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿ذَٰلِكَ أَمْرُ اللَّهِ أَنزَلَهُ إِلَيْكُمْ﴾ بدرجة قياس (0.3302 HZ)، وأقل حجم موجة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ بدرجة قياس (0.2439 HZ).

-بلغت أعلى طاقة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ بقوة (2095 dB)، وأقل طاقة للام في لفظ الجلالة (الله) الآية ﴿اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ بقوة (1103 dB).

-يظهر التقارب في الحجم الموجي في اللام المفخمة في كلمات العينة أنها لناطق واحد.

-دلت نتائج القياس على تقارب في شدة الصوت في الآيات رقم (1، 2، 4، 5) وتفردت اللام المفخمة في الآية رقم (2) بطاقة عالية عن بقية الآيات، وقد يكون السبب وراء ذلك أن لام لفظ الجلالة قد سبقت بصائت هو الواو، استغرق فترة زمنية لاستدارة للشفتين أكبر من فترة استدارة الضمة القصيرة، وصاحب هذه الاستدارة ارتفاع مؤخرة اللسان، فهي مستديرة خلفية مرتفعة، وهذا الارتفاع لمؤخرة اللسان أكسب اللام المفخمة بذاتها طاقة تفخيمية إضافية، ولهذا تفردت طاقة اللام في " قل هو الله أحد" بارتفاع شدة طاقتها، ومثلت اللام في الآية " الله الصمد" أضعف شدة في الطاقة، للابتداء بها.

-تميزت اللام المفخمة المسبوقة بضم بطاقة أعلى من طاقة اللام المسبوقة بفتح، ويفسر ذلك أن التعديل من نطق الضم الذي يصاحبه استدارة وارتفاع في اقصى اللسان إلى نطق اللام المفخمة أسهل تعديلا من الاستفال إلى الاستعلاء، لا سيما أن التعديل من الضم إلى اللام قد حفز على تضعيف طاقة اللام.

-التقارب النسبي في الحجم الموجي بين اللام المفخمة المسبوقة بضمة قصيرة وبضمة طويلة، حيث حققت أعلى درجات الحجم الموجي، فالانتقال من الارتفاع في أقصى اللسان مع الضم والواو إلى وضعية اللام المفخمة جعلها على خط تنغيم واحد ومنحها صفة الاستطالة في الحجم الموجي، ولكن لما اختلف خط التنغيم بين الاستفال بالفتح والارتفاع باللام اختزل هذا الوضع

الحجم الموجي للام المسبوقة بفتح، أمَّا اللام غير المسبوقة بصائت فقد حققت أقل حجم موجي لكونها بداية خط التنغيم وهذا بدورة اختزل نسبة كبيرة من حجمها الموجي.

-تضع الصوائت قيودا على الحجم الموجي، وشدة الطاقة؛ فالصوائت الخلفية المرتفعة تزيد من نسبة الحجم الموجي وشدة الطاقة، والصوائت الخلفية المنخفضة تختزل الحجم الموجي وشدة الطاقة. وتضع الصوائت الخلفية المرتفعة والمنخفضة قيودا على الصوامت اللاحقة لها، ويمكن إيجاز ذلك بالمعادلات الآتية:

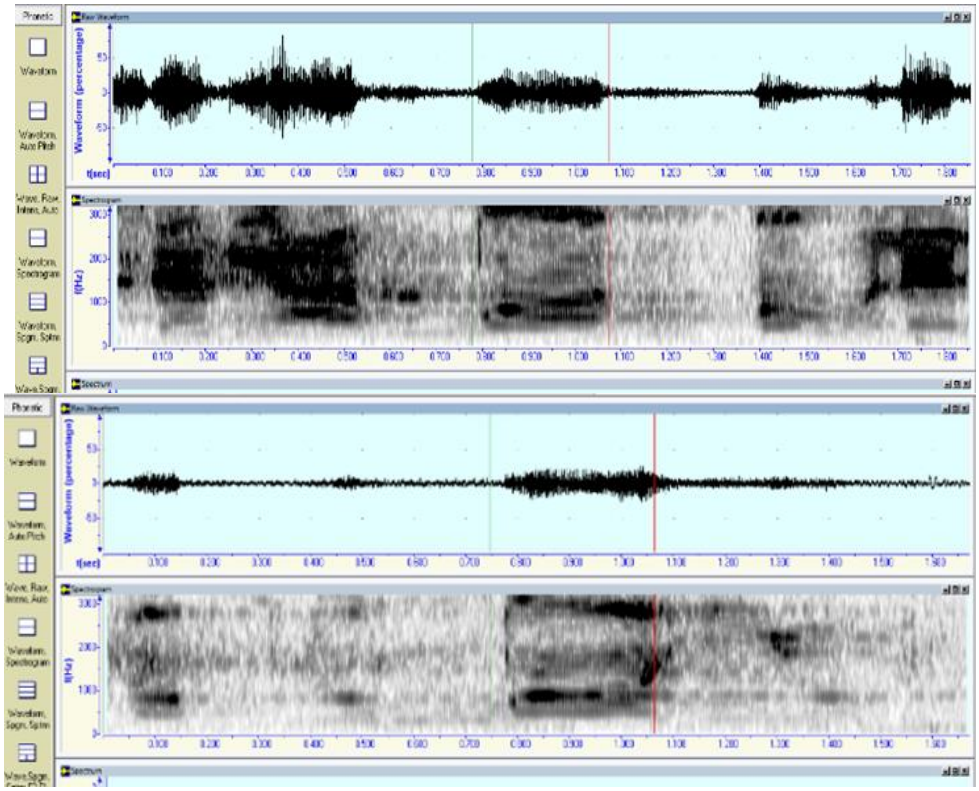
ـُ + ل= طاقة عالية ـَ + ل= طاقة متوسطة 0 + ل= طاقة منخفضة

ـُ + ل= موجة كبيرة ـَ + ل= موجة متوسطة 0 + ل= موجة منخفضة

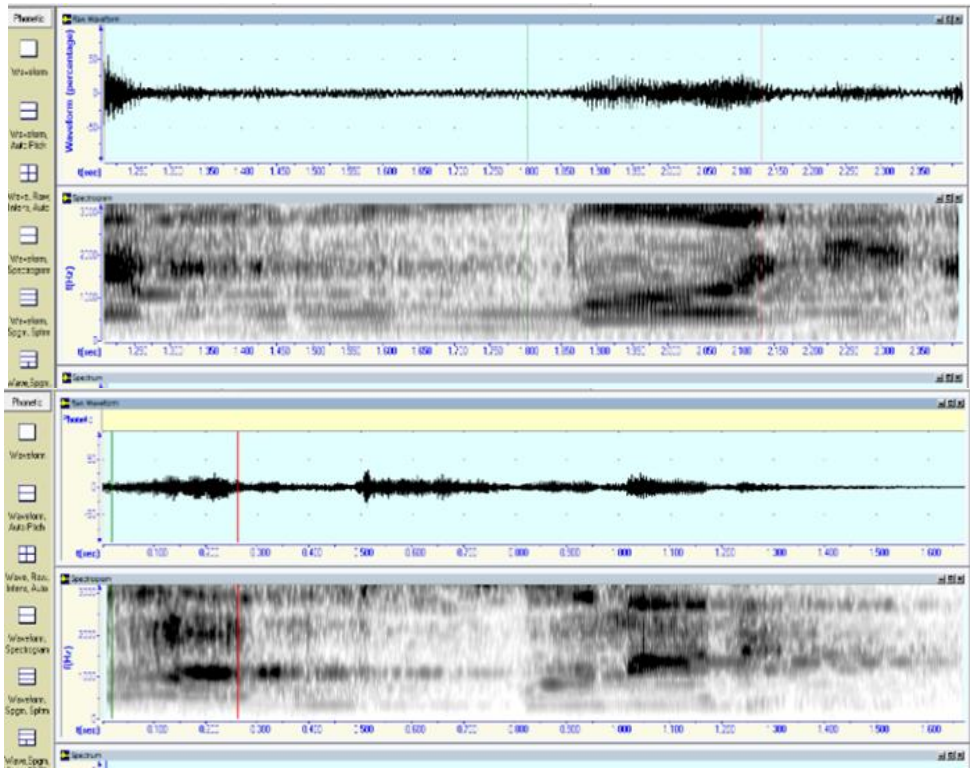
و+ ل= طاقة عالية ى+ ل= طاقة متوسطة

و+ ل= موجة كبيرة ى+ ل= موجة متوسطة

2-الصور الطيفية، والشكل الموجي للام المفخمة بصوت القارئ علي الحذيفي: اكتفي بأربع صور طيفية من العينة العشوائية للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" التي اشتملت عليها أربع آيات قرآنية، وهي الآية الأولى من سورة المجادلة، والآية الرابعة من سورة الجمعة، والآية الثانية من سورة الإخلاص، والآية الخامسة من سورة الطلاق.



المجادلة (1) الجمعة (4)



الإخلاص (2) **الطلاق (5)**

بعد مطالعة الصور الطيفية التي تمثل اللام المفخمة في عينة الدراسة بصوت القارئ علي الحذيفي يتبين ما يأتي:

-توزعت القتامة في اللام المفخمة في العينة الطيفية على ثلاثة مواضع: الموضع المستعلي، والموضع المتوسط، والموضع المستفل، بفارق نسبي في شدة القتامة بينها. وهذا بدوره يتقارب إلى حد كبير مع مواضع توزيع القتامة في عينة اللام المفخمة في وسط الكلمة وآخرها في الإنجليزية.

-حقق الشكل الموجي في اللام المفخمة في آية المجادلة أعلى نسبة في التضاغط، بينما حققت اللام المفخمة في آية الطلاق أقل نسبة في التضاغط، ويرجع السبب وراء ذلك إلى خط التنغيم الجملي الذي يحدث توازنا تركيبيا ونغميا لجميع أصوات الجملة، ويحفظ مستواها التنغيمي، ومن خلال ملاحظة بقع القتامة اللاحقة والسابقة للام في آية المجادلة فقد سبقت بدرجة عالية من القتامة المنتشرة على طول الصورة الطيفية نتيجة التفخيم السياقي أو التفخيم التنغيمي، فأكسبها

ملمحا تفخيميا زائدا عن بقية أخواتها، ولهذا مهما بلغت درجة استحكام الفصل الصوتي، فلا يمكن عزل بعض الملامح التنغيمية بفعل التكيف والتأثر.

3-القياسات الصوتية للام المفخمة بصوت القارئ محمد صديق المنشاوي: فيما يأتي خمس آيات قرآنية بصوت المنشاوي اشتملت على لفظ الجلالة "الله" باللام المفخمة، وقياساتها الصوتية، حيث تقدمها الفتح في الموضع الأول، والثاني، والثالث، والرابع، وتقدمها الضم في الموضع الخامس.

القياسات الصوتية للام المفخمة بصوت القارئ محمد صديق المنشاوي جدول رقم (6)

م	الآية القرآنية	الكتابة الصوتية	Power (dB)	Magnitude
1	﴿لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ﴾ (62)	lammaa qaama <abdo allaah	1882	0.3507
2	﴿عَلَى اللَّهِ شَطَطًا﴾ (63)	<ala allaahi ŠaTaTa	3040	0.3610
3	﴿إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ﴾ (64)	>nnama al<ilmu <inda allaahi	2773	0.3591
4	﴿مَا أَحَلَّ اللَّهُ﴾ (65)	maa >aḥalla allaahu	2762	0.3412
5	﴿إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ﴾ (66)	>innaka larasuulu allaahi	2623	0.3158

ويلاحظ في جدول رقم (6) ما يأتي:

-بلغ أكبر حجم موجة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا﴾ بدرجة قياس (0.3610 HZ)، وأقل حجم موجة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ﴾ بدرجة قياس (0.3158 HZ).

-بلغت أعلى طاقة للام في لفظ الجلالة (الله) في الآية ﴿وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطًا﴾ بقوة (3040 dB)، وأقل طاقة للام في لفظ الجلالة (الله) الآية ﴿وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ﴾ بقوة (1882 dB).

-يظهر في العمود الأول، عمود الحجم الموجي تقاربا كبيرا في القياسات وهذا بدوره يثبت أنَّ الصوت لناطق واحد.

-هناك اختلافات في شدة الطاقة يعزى إلى تلوين التنغيم في القراءة عند المنشاوي أكثر من الحذيفي، وتبديل موقع التنغيم يغير من قياسات الشدة الصوتية بقراءة المنشاوي.

- يأخذ كل مقطع في الكلمة درجة مناسبة من النبر الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف المقاطع في البروز والعلو، حيث يظهر في قراءات العمود الثاني أن اللام في لفظ الجلال في الآيات (2، 3، 4، 5) قد

أخذت نبرة رئيسية، ولهذا حققت شدة طاقة متقاربة، بينما حققت اللام في الآية الأولى نبرة ثانوية، لضعف شدة طاقتها.

-حققت لام لفظ الجلالة النبرة الرئيسة، والتقابلية في الآية الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة؛ لكونها الكلمة الأساس في السياق؛ ولهذا حققت شدة طاقة مرتفعة، بينما قلت شدة طاقتها في الآية الأولى لكونها لم تأخذ النبرة التقابلية والنبرة الأساس، فقد جاءت بصيغة المركب الإضافي (عبد الله)، فالنبرة التقابلية على كلمة (عبد)، وهي التي يراد منها تأدية المعنى وتوكيده.

-يفرض التجانس الصوتي قيودا على الصوت الذي يتبعه؛ ولهذا حققت لام لفظ الجلالة التي سبقت بلام من جنسها طاقة ذات شدة عالية، كما في لام لفظ الجلالة في الآية الرابعة والثانية والخامسة، وحققت اللام التي تسبق بصوت يجانسها في الجهر والذلاقة طاقة أقل كما في لام لفظ الدلالة في الآية الأولى والثانية.

-للتطويل أثر على اللام المفخمة في لفظ الجلالة، فتعليق اللام بلام قبلها أكسبها تطويلا إضافيا، وتعليق اللام بصائت طويل بعدها أكسبها تطويلا إضافيا لتصير نبرة رئيسية ونواة للمقطع، وتعد اللام من الأصوات القابلة للتطويل الطبيعي، فهو تطويل ألوفوني لا يغير وظيفة الصوت ولا معنى الكلمة، ولكنه يحدث تأثيرا في شدة الطاقة الصوتية والحجم الموجي، ويمكن تلخيص ظاهرة التطويل للام في لفظ الجلالة بالجدول الآتي:

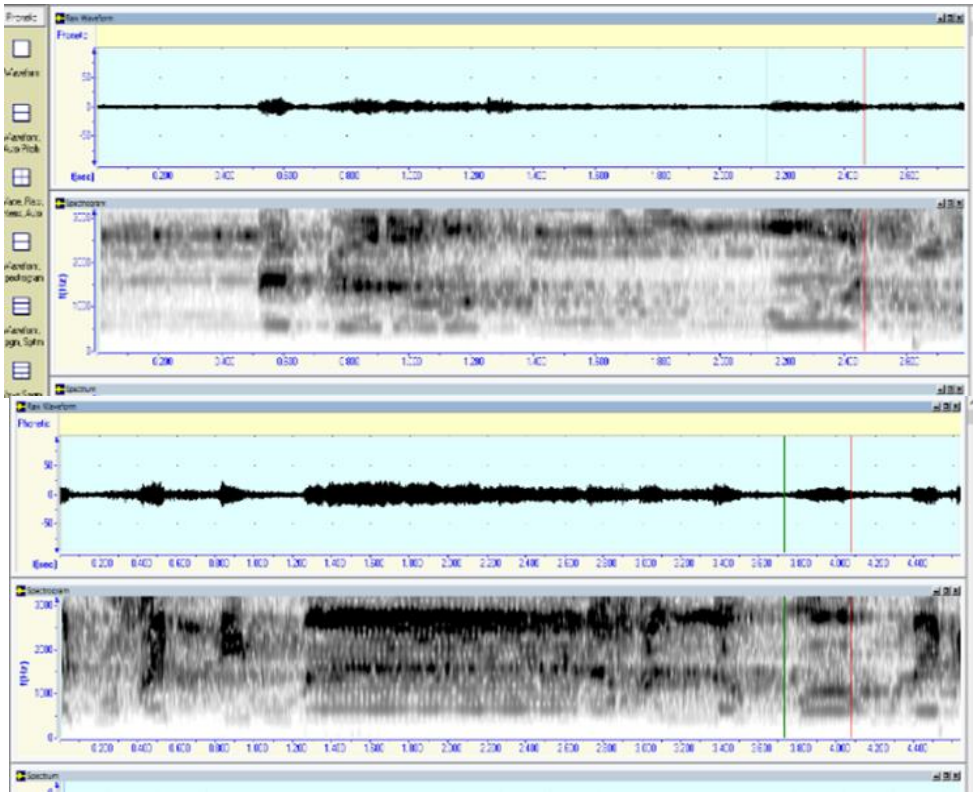
جدول رقم (7) التطويل للام في لفظ الجلالة "الله"

م	الآية القرآنية	التطويل المكتسب			التطويل الطبيعي
		بالنبر	بالتماثل	بالتجانس	
1	﴿لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ﴾	×		×	×
2	﴿عَلَى اللَّهِ شَطَطًا﴾	×	×		×
3	﴿إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ﴾	×		×	×
4	﴿لِمَ تُحَرِّمُ مَا أَحَلَّ اللَّهُ﴾	×	×		×
5	﴿نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ﴾	×	×		×

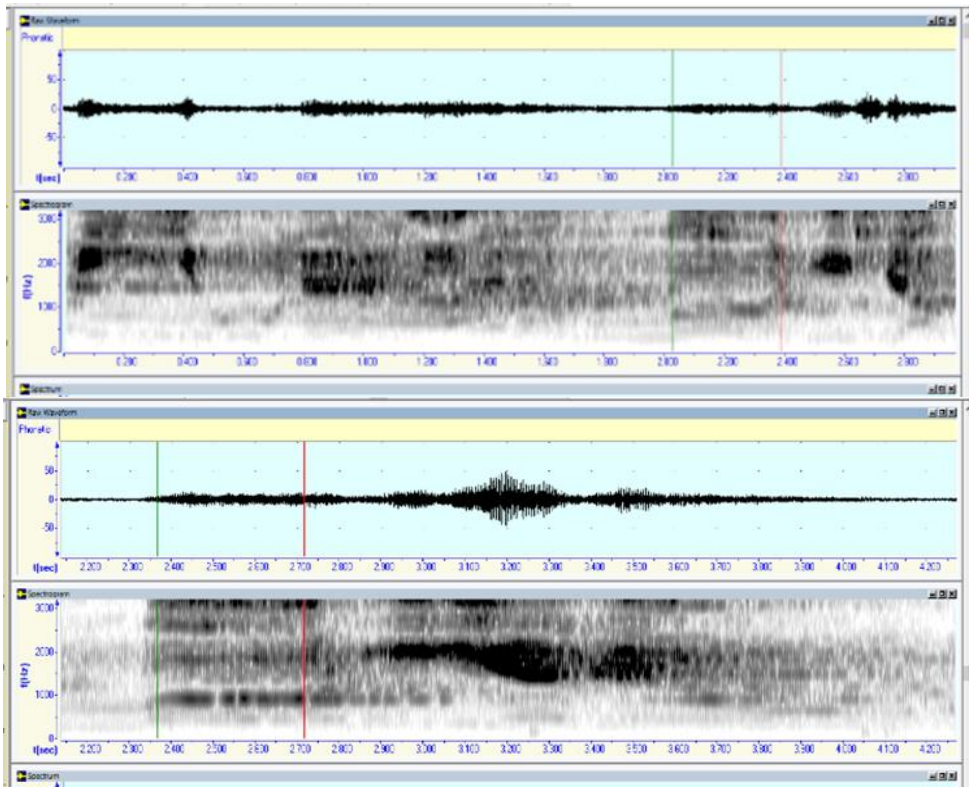
-اللام المرققة أسهل في النطق من اللام المفخمة؛ لأن اللام المفخمة تقتضي حركة إضافية، وذلك بارتفاع أقصى اللسان باتجاه الطبق، ولهذا كانت اللام المرققة أكثر شيوعا في العربية من اللام المفخمة، فاقتصرت اللام المفخمة بذاتها على لفظ الجلالة "الله" ولهذا حققت اللام المفخمة طاقة أشد، وحجم موجي أكبر لإنتاجها.

-الصوت المكيف يفقد جزءا من طاقته للصوت المتكيف؛ ولهذا كانت طاقة اللام المفخمة سياقيا أقل من طاقة الصوت المفخم بذاته، كما في لام كلمة "الصلاة" حيث إن تفخيمها سياقيا بتأثير مجاورة الصاد، أما اللام في لفظ الجلالة "الله" فهو مفخم بذاته، ومن هنا جاءت طاقة الصوت الذي اكتسب تفخيما من صوت الصاد أقل طاقة من لام لفظ الجلالة "الله".

4-الصور الطيفية والشكل الموجي للام المفخمة بصوت القارئ محمد صديق المنشاوي: اكتفي بأربع صور طيفية من العينة العشوائية للام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" التي اشتملت عليها أربع آيات قرآنية، وهي الآية الأولى من سورة المنافقون، والآية الأولى من سورة التحريم، والآية الرابعة، والتاسعة عشرة من سورة الجن.



المنافقون (1) التحريم (1)



الجن (4) **الجن (19)**

تظهر الصور الطيفية السابقة في عينة اللام المفخمة في لفظ الجلالة النتائج الآتية:

-توزعت القتامة وبدرجات متقاربة على ثلاثة مناطق وهي: المنطقة المستعلية، والمنطقة المتوسطة، والمنطقة المستفلة، وهذا يثبت أنَّ اللام مفخمة بالأصالة وليس تفخيمها تفخيما سياقيا، ولو كان تفخيمها سياقيا لظهرت درجة القتامة متفاوتة بتفاوت درجة التكيف.

-بلغت درجة القتامة في اللام بصوت الحذيفي أعلى منها بصوت المنشاوي، وعليه يتحقق أن نسبة تفخيم اللام بصوت الحذيفي أعلى منها بصوت المنشاوي.

-توزعت القتامة بصوت الحذيفي في المنطقة العلوية والمنطقة السفلية.

-يظهر مخطط الشكل الموجي أن التضاغط الموجي عند الحذيفي أشد من التضاغط الصوتي عند المنشاوي.

-تظهر الصور الطيفية تقارب في توزيع القتامة في اللام الإنجليزية في وسط الكلمة وآخرها، ولام لفظ الجلالة بصوت المنشاوي.

رابعا: جدول القياسات التقابلية للام المفخمة: يحتوي الجدول رقم (8) على قياسات عينة الدراسة للام المفخمة للغة الإنجليزية في وسط الكلمة وآخرها، وقياسات اللام المفخمة في الألفاظ العربية، والآيات القرآنية، حيث أدرجت جميع القياسات في جدول واحد للمقارنة بينها، ولتمكين القارئ من ملاحظة النتائج بسهولة ويسر. واقتصر على ذكر قياسات العينات فقط، ومثلت الأرقام (1- 10) اللام المفخمة في الكلمات الإنجليزية، والألفاظ العربية، والآيات القرآنية، وفق ترتيبها في أبوابها السابقة، أما العمودان المختصان في الآيات القرآنية، فتشير الأرقام (1- 5) إلى قياسات اللام المفخمة بصوت الحذيفي، وتشير الأرقام (6- 10) إلى قياسات اللام المفخمة بصوت المنشاوي، وفيما يخص الألفاظ العربية فقد تضمنت الأرقام (1- 5) قياسات اللام المفخمة في وسط الكلمة، وتضمنت الأرقام (6- 10) قياسات اللام المفخمة في آخر الكلمة.

جدول القياسات التقابلية للام المفخمة جدول رقم (8)

م	(Dark L) في وسط الكلمة		(Dark L) في آخر الكلمة		بصوت الحذيفي والمنشاوي		الألفاظ العربية وسط/آخر	
	Magnitude ع (1)	Power ع (2)	Magnitude ع (3)	Power ع (4)	Magnitude ع (5)	Power ع (6)	Magnitude ع (7)	Power ع (8)
1	0.1793	1397	0.3038	1113	0.3302	1280	0.1380	2427
2	0.1974	1193	0.3228	1800	0.3144	2095	0.1248	2439
3	0.1808	1047	0.2683	1600	0.2439	1103	0.1467	2230
4	0.1619	1004	0.2173	947	0.3172	1585	0.1326	2312
5	0.1232	1070	0.3478	1057	0.2983	1193	0.1370	2436
6	0.1740	1321	0.3343	1039	0.3507	1882	0.1106	2491
7	0.1771	1121	0.3413	2119	0.3610	3040	0.1104	2431
8	0.1931	1399	0.3016	1835	0.3591	2773	0.1220	2741
9	0.2719	2066	0.3148	1806	0.3412	2762	0.1249	2794
10	0.1957	1245	0.3434	2019	0.3158	2623	0.1232	2463

يلاحظ في الجدول رقم (8) ما يأتي:

-تظهر قياسات العينة تقاربا كبيرا جدا بين حجم الموجة تراوح بين (0.1974 -0.1104) في العمود (1، 7) حيث بلغ عدد الكمات ضمن الحجم الموجي (9) كلمات من ألفاظ اللغة الإنجليزية للام المفخمة في وسط الكلمة في العمود (1)، وبلغ عدد الكلمات ضمن نسبة الحجم الموجي (10) كلمات للام المفخمة سياقيا في العمود (7).

-هناك تقارب كبير جدا في الحجم الموجي تراوح بين (0.3610 -0.3016) في العمود (3، 5) حيث بلغ عدد الكلمات ضمن الحجم الموجي (8) كلمات للام المفخمة في الإنجليزية بآخر الكلمة في العمود (3) وعدد الكلمات ضمن الحجم الموجي (8) كلمات بصوت الحذيفي والمنشاوي في العمود (5).

-يوجد فوارق كبيرة في حجم الموجة بين عينة اللام المفخمة في الإنجليزية في وسط الكلمة في العمود (1)، وحجم الموجة في اللام المفخمة سياقيا في العمود (5)، حيث تراوح حجم الموجة في أغلب مفردات العينة الأولى والتي عددها (9) كلمات بين (0.1974 -0.1232) وتراوح حجم موجتها في أغلب مفردات العينة الثانية والتي عددها (8) كلمات بين (0.3610 - 0.3144).

-يوجد فوارق كبيرة في حجم الموجة بين عينة اللام المفخمة في الإنجليزية في آخر الكلمة في العمود (3) وحجم الموجة في اللام المفخمة سياقيا في العمود (7)، حيث تراوحت حجم الموجة في أغلب مفردات العينة الأولى والتي عدد كلماتها (8) كلمات بين (0.3478 -0.3016) وتراوح حجم موجتها في أغلب مفردات العينة الثانية والتي عدد كلماتها (7) كلمات بين (0.1467 – 0.1104).

-هناك تقارب في شدة الطاقة تراوحت بين (1004 – 1882) في العمود (2، 6)، حيث بلغ عدد الكلمات ضمن نسبة هذه الطاقة (9) كلمات للام المفخمة في الألفاظ الإنجليزية وسط الكلمة في العمود (2)، وبلغ عدد كلمات اللام المفخمة ضمن نسبة هذه الطاقة (5) كلمات بصوت الحذيفي والمنشاوي في العمود (6).

-هناك تقارب في شدة الطاقة تراوحت بين (1004– 1882) في العمود (4، 6) حيث بلغ عدد الكلمات ضمن نسبة هذه الطاقة (7) كلمات للام المفخمة في آخر الكلمة في العمود (4)، وعدد الكلمات ضمن نسبة هذه الطاقة (5) كلمات اللام المفخمة بصوت الحذيفي والمنشاوي في العمود (6).

-وتقارب نسبي في الطاقة تراوحت بين (2773 -2019) في العمود (4، 6)، حيث بلغ عدد الكلمات ضمن نسبة هذه الطاقة كلمتان للام المفخمة في آخر الكلمة في العمود (4)، وعدد الكلمات ضمن نسبة هذه الطاقة (4) كلمات اللام المفخمة بصوت الحذيفي والمنشاوي في العمود (6).

-يوجد فوارق كبيرة في شدة الصوت بين عينة اللام المفخمة في الإنجليزية في وسط الكلمة في العمود (2)، وشدة الصوت في اللام المفخمة سياقيا في العمود (8)، حيث تراوحت شدة الصوت في أغلب مفردات العينة الأولى وعدد كلماتها (9) كلمات بين (1397 -1004)، وتراوحت شدتها بين (2794 -2230) في أغلب مفردات العينة الثانية وعدد كلماتها (10).

-يوجد فوارق كبيرة في الطاقة بين عينة اللام المفخمة في الإنجليزية في آخر الكلمة في العمود (4) وشدة الصوت في اللام المفخمة سياقيا في العمود (8)، حيث تراوحت شدة الصوت في أغلب مفردات العينة الأولى والتي عدد كلماتها (9) كلمات بين (2119 -1039)، وتراوحت شدتها في أغلب مفردات العينة الثانية وعدد كلماتها (10) كلمات بين (2794 -2230).

-هناك فوارق متوسطة بين شدة طاقة اللام المفخمة في العمود (6) والذي يمثل لفظ الجلالة "الله"، حيث بلغ عدد الكلمات التي تراوحت نسبة شدة الصوت فيها بين (1882 -1103) (5) كلمات، وعدد الكلمات في نفس العمود والتي تراوحت شدتها بين (3040 -2095) (5) كلمات كذلك، في حين بلغ عدد الكلمات في العمود (8) والتي تراوحت شدة الصوت فيها بين -2230) (2794(10) كلمات.

ولهذا يمكن القول: إنَّ نسبة المقاربة بين اللام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" واللام المفخمة سياقيا تعادل 50%؛ لأن نصف العينة في اللام المفخمة للفظ الجلالة بلغت شدة الصوت فيها أعلى بمقدار النصف من شدة الصوت في اللام المفخمة سياقيا، وهذا مرجعه لكون اللام المفخمة سياقيا قد اكتسبت تفخيمها بالتكيف والتأثير، بينما لام لفظ الجلالة مفخمة بأصل الوضع، ولهذا حققت طاقة عالية تتجاوز نصف طاقة اللام المفخمة سياقيا.

خامسا: رتب قياسات عينة اللام المفخمة في الإنجليزية والعربية والآيات القرآنية: بهذه الجدولة يمكن التعرف على الرتب التي حققتها قياسات العينة على مستوى الطاقة، والحجم الموجي، للخروج بنتائج تبين مدى التقارب بين اللام المفخمة في لفظ الجلالة واللام الإنجليزية، واحتوى الجدول الأول على رتب قياسات الحجم الموجي، والجدول الثاني على رتب قياسات شدة الصوت.

1-رُتب قياسات الحجم الموجي: استخدم مقياس الحجم الموجي خماسي التدريج تراوح بين (0.1000 HZ – 0.4000 HZ) هيرتز لكل ثانية، بدرجات تقدير (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، قليلة، فليلة جدا) وإعطاء التقديرات الرقمية الآتية على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

رُتب قياسات الحجم الموجي جدول رقم (9)		
الحجم الموجي	الرتبة	درجة التقدير
0.3400 – 0.4000	1	مرتفعة جدا
0.2800 – 0.3400	2	مرتفعة
0.2200 – 0.2800	3	متوسطة
0.1600 – 0.2200	4	قليلة
0.1000 – 0.1600	5	قليلة جدا

جمع الجدول رقم (10) قياسات الحجم الموجي لجميع عينات الدراسة وفق معيار الرتبة، فاحتوى العمود الأول على قياساتها في الألفاظ الإنجليزية في وسط الكلمة، والعمود الثاني على قياساتها في آخر الكلمة، بينما جمع العمود الثالث قياساتها في لفظ الجلالة بصوت الحذيفي والمنشاوي، والعمود الرابع على قياساتها في الألفاظ العربية في وسط الكلمة وآخرها. وبناء على مقياس (الحجم الموجي) وزعت ألفاظ عينة الدراسة على الرتب حسب متغيراتها ووفق أطوالها الموجية.

مقياس (الحجم الموجي)، توزيع ألفاظ عينة الدراسة على الرتب حسب متغيراتها ووفق أطوالها الموجية جدول رقم (10)

الألفاظ العربية وسط/ وآخر		بصوت الحذيفي والمنشاوي		(Dark L) في آخر الكلمة		(Dark L) في وسط الكلمة		
الرتبة ع (8)	Magnitude ع (7)	الرتبة ع (6)	Magnitude ع (5)	الرتبة ع (4)	Magnitude ع (3)	الرتبة ع (2)	Magnitude ع (1)	م
5	0.1380	2	0.3302	2	0.3038	4	0.1793	1
5	0.1248	2	0.3144	2	0.3228	4	0.1974	2
5	0.1467	3	0.2439	3	0.2683	4	0.1808	3
5	0.1326	2	0.3172	4	0.2173	4	0.1619	4
5	0.1370	2	0.2983	1	0.3478	5	0.1232	5
5	0.1106	1	0.3507	2	0.3343	4	0.1740	6
5	0.1104	1	0.3610	1	0.3413	4	0.1771	7
5	0.1220	1	0.3591	2	0.3016	4	0.1931	8
5	0.1249	1	0.3412	2	0.3148	3	0.2719	9

5	0.1232	2	0.3158	1	0.3434	4	0.1957	10

■ يُبيّن الجدول رقم (10) أن العمود الثاني الذي نص على "اللام المفخمة في وسط الكلمة"، قد احتلت فيه ثماني كلمات المرتبة الرابعة بدرجة تقدير قليلة، وأخذت الكلمة الخامسة المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا، وأخذت الكلمة التاسعة المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، أما العمود الرابع الذي نص على "اللام المفخمة في آخر الكلمة"، فقد تبوأت خمس كلمات المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة، وثلاث كلمات المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جدا، في حين جاءت كلمة واحدة في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، وكلمة واحدة في المرتبة الرابعة بدرجة تقدير قليلة. ويبين العمود السادس الذي نص على "اللام المفخمة بصوت الحذيفي والمنشاوي"، أخذت أربع كلمات المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جدا، وخمس كلمات المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة، وكلمة واحدة المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، وتضمن العمود الثامن الذي نص على "الكلمات المفخمة تفخيما سياقيا"، عشر كلمات في المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا.

■ هناك تقارب كبير في حجم موجة اللام الإنجليزية المفخمة في آخر الكلمة، ولام لفظ الجلالة، حيث جاءت أغلب مفردات العينة في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جدا، والمرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة.

■ حصلت جميع ألفاظ اللام المفخمة في العمود الثامن على المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا؛ لأن تفخيم اللام في هذه الألفاظ تفخيم سياقي.

■ حجم موجة اللام الإنجليزية في وسط الكلمة أقل من حجمها في آخر الكلمة، لأنّ أغلب رتب اللام المفخمة في العمود الثاني بالمرتبة الرّابعة بدرجة تقدير قليلة، بينما أغلب رتب العمود الرابع في المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جدا، وفي المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة.

2-رتب قياسات الشدة الصوتية: استخدم مقياس الشدة الصوتية خماسي التدريج تراوح بين (900dB – 3400dB) ديسبل لكل ثانية بدرجات تقدير (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، قليلة، فليلة جدا) وإعطاء التقديرات الرقمية الآتية على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

رتب قياسات الشدة الصوتية جدول رقم (11)		
الشدة الصوتية	الرتبة	درجة التقدير
3400 – 2900	1	مرتفعة جدا
2900 – 2400	2	مرتفعة
2400 – 1900	3	متوسطة
1900 – 1400	4	قليلة
1400 – 900	5	قليلة جدا

اشتمل الجدول رقم (12) على قياسات شدة الصوت لجميع عينات الدراسة وفق معيار الرتبة، فاحتوى العمود الأول على قياساتها في الألفاظ الإنجليزية في وسط الكلمة، والعمود الثاني على قياساتها في آخر الكلمة، بينما جمع العمود الثالث قياساتها في لفظ الجلالة بصوت الحذيفي والمنشاوي، والعمود الرابع على قياساتها في الألفاظ العربية في وسط الكلمة وآخرها. وبناء على مقياس (رتب الشدة الصوتية) وزعت ألفاظ عينة الدراسة حسب متغيراتها على الرتب وفق أطوالها الموجية.

مقياس (رتب الشدة الصوتية) وزعت ألفاظ عينة الدراسة حسب متغيراتها على الرتب وفق أطوالها الموجية جدول رقم (12)							
الألفاظ العربية وسط/آخر		بصوت الحذيفي والمنشاوي		(Dark L) في آخر الكلمة		(Dark L) في وسط الكلمة		م
الرتبة ع (8)	Power ع (7)	الرتبة ع (6)	Power ع (5)	الرتبة ع (4)	Power ع (3)	الرتبة ع (2)	Power ع (1)	
2	2427	5	1280	5	1113	5	1397	1
2	2439	3	2095	4	1800	5	1193	2
3	2230	5	1103	4	1600	5	1047	3
3	2312	4	1585	5	947	5	1004	4
2	2436	5	1193	5	1057	5	1070	5
2	2491	4	1882	5	1039	5	1321	6
2	2431	1	3040	3	2119	5	1121	7
2	2741	2	2773	4	1835	5	1399	8
2	2794	2	2762	4	1806	3	2066	9
2	2463	2	2623	3	2019	5	1245	10

-يُبيّن الجدول رقم (12) أن العمود الثاني الذي نص على "اللام المفخمة في وسط الكلمة"، قد احتلت فيه تسع كلمات المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا، وأخذت الكلمة التاسعة المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، أما العمود الرابع الذي نص على "اللام المفخمة في آخر الكلمة"، فقد تبوأت أربع كلمات المرتبة الرابعة بدرجة تقدير قليلة، وأربع كلمات المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا، في حين جاءت كلمتان في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، ويبين العمود السادس الذي نص على "اللام المفخمة بصوت الحذيفي والمنشاوي"، أخذت كلمة واحدة المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفعة جدا، ثلاث كلمات المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة، وكلمة واحدة المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، وثلاث كلمات المرتبة الخامسة بدرجة تقدير قليلة جدا، وتضمن العمود الثامن الذي نص على "الكلمات المفخمة تفخيما سياقيا"، ثماني كلمات في المرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة.

-هناك تقارب كبير في شدة الصوت للام المفخمة في وسط الكمة وآخرها في الإنجليزية، مع صوت الحذيفي، حيث حصلت جميعها على رتب تراوحت (3- 5) بدرجة تقدير متوسطة مرتفعة، ومرتفعة جدا.

-حصلت اللام المفخمة سياقيا، والمفخمة بلفظ الجلالة بصوت المنشاوي على الرتبة الثانية بدرجة تقدير مرتفعة.

نتائج الدراسة:

وبعد هذه الجولة في استظهار أوجه المشاكلة بين طبيعة الملامح التمييزية للتفخيم في اللام الإنجليزية، وطبيعة الملامح التمييزية للتَّفخيم في لام اسم الجلالة (الله)، وهي من أبرز العوامل الصَّوتية التي يمكن أن تكونَ ساعدت في نشوء ظاهرة التفخيم للام الإنجليزية، وذلك بتتبعها وملاحظتها في عينة الدراسة، لتكون معايير يمكن الاحتكام إليها، ناهيك عن توظيفها أداة من الأدوات التي يمكن أن يستفيد منها المشتغلون في مجال الدرس الصوتي، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

-حققت اللام المفخمة ذات الموقع الختامي أكبر حجم موجي؛ لقابلية الاستطالة والاستمرارية.

-حققت اللام المفخمة في وسط الكلمة وضحا سمعيا أكثر من اللام المفخمة في آخرها؛ لتركز شدة الطاقة على حجم موجي قليل.

-تفخيم لام الألفاظ العربية حادث فيها بتأثير المجاورة، ولهذا تشاكلت شدة الطاقة للام المفخمة بذاتها مع شدة الطاقة للام المفخمة بالمجاورة، لقصر حجم موجتها، واختلاسها بفعل تهيؤ أعضاء النطق لمباشرة الصوت الذي يليها.

-نسبة داكنة اللام المفخمة سياقيا قليل جدا، لأن التفخيم فيها ليس بأصل الوضع بل بالجوار. والتقارب الكبير في تشكل القتامة في اللام المفخمة سياقيا في جميع كلمات العينة.

-يلعب الموقع دورا أساسيا في تعديل قياسات الموجة الصوتية وشدتها، ولهذا تغير الملامح التمييزية للام بناء على توزيعها في الكلمة، وتبع ذلك تعديل في قياسات الحجم الموجي، حيث هيأ الموقع الختامي للام إمكانية التطويل.

-تضع بعض الأصوات قيودا على الأصوات اللاحقة لها أو السابقة عليها، فقد وضعت الأصوات المفخمة بذاتها قيد التفخيم على الأصوات التي تتبعها ولم تفرضه على الأصوات التي تسبقها.

-يظهر الطيف الفاهي ضعف التأثر للام في آخر الكلمة بتفخيم المجاورة، بينما أظهرت الصور الطيفية للام في وسط الكلمة تأثرا قويا بتفخيم المجاورة؛ لكونها تمثل نهاية مقطع وهو أضعف جزء في الوضوح السمعي، بينما أتاح استمرار الهواء المرافق للام المتوسطة إلى اكتمال دائرة التفخيم.

-تفردت لام لفظ الجلالة "الله" من بين ألفاظ العربية بأنها مفخمة بذاتها، وتميزت اللام المفخمة المسبوقة بضم بطاقة أعلى من طاقة اللام المسبوقة بفتح، وأدى اختلاف خط التنغيم إلى اختزال الحجم الموجي للام المسبوقة بفتح.

-تضع الصوائت قيودا على الحجم الموجي، وشدة الطاقة؛ فالصوائت الخلفية المرتفعة تزيد من نسبة الحجم الموجي وشدة الطاقة، والصوائت الخلفية المنخفضة تختزل الحجم الموجي وشدة الطاقة.

-يحدث خط التنغيم الجُمْلي توازنا تركيبيا ونغميا لجميع أصوات الجملة، ويحفظ مستواها التنغيمي، حيث يكسبها ملمحا تفخيميا زائدا عن بقية أخواتها.

-يعزى اختلافات شدة الطاقة إلى تلوين التنغيم في قراءة المنشاوي أكثر من الحذيفي.

- يأخذ كل مقطع في الكلمة درجة مناسبة من النبر الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف المقاطع في البروز والعلو، ولهذا حققت اللام في لفظ الجلالة نبرة رئيسية، وشدة طاقة متقاربة، بينما حققت اللام في بعض الآيات نبرة ثانوية، لضعف شدة طاقتها.

-تتمثل النبرة التقابلية في بعض الآيات في الكلمة الأساس في السياق؛ ولهذا حققت شدة طاقة مرتفعة، بينما قلت شدة طاقتها في بعض الآيات لكونها لم تأخذ النبرة التقابلية، والنبرة الرئيسة.

-يفرض التجانس الصوتي قيودا على الصوت الذي يتبعه؛ ولهذا حققت لام لفظ الجلالة التي سبقت بلام من جنسها طاقة ذات شدة عالية، وحققت اللام التي تسبق بصوت يجانسها في الجهر والذلاقة طاقة أقل كما في لام لفظ الجلالة.

-للتطويل أثر على اللام المفخمة في لفظ الجلالة، فتعليق اللام بلام قبلها أكسبها تطويلا إضافيا، وتعليق اللام بصائت طويل بعدها أكسبها تطويلا إضافيا لتصير نبرة رئيسية ونواة للمقطع، وهذا بدوره أحدث تأثيرا في شدة الطاقة الصوتية والحجم الموجي.

-الصوت المكيف يفقد جزءا من طاقته للصوت المتكيف؛ ولهذا كانت طاقة اللام المفخمة سياقيا أقل من طاقة الصوت المفخم بذاته.

-هناك تقارب في شدة الطاقة في كلمات اللام المفخمة في الألفاظ الإنجليزية وسط الكلمة، وكلمات اللام المفخمة بصوت الحذيفي والمنشاوي.

-إنَّ نسبة المقاربة بين اللام المفخمة في لفظ الجلالة "الله" واللام المفخمة سياقيا تعادل 50%؛ لأن نصف العينة في اللام المفخمة للفظ الجلالة بلغت شدة الصوت فيها أعلى بمقدار النصف من شدة الصوت في اللام المفخمة سياقيا.

-هناك تقارب كبير في شدة الصوت للام المفخمة في وسط الكمة وآخرها في الإنجليزية، مع صوت الحذيفي.

الهوامش:

(1) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711ه) لسان العرب، دار صادر، بيروت/ لبنان، ط3، 1993م، ج: 6، ص: 35.

(2) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ه)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت/لبنان، ط1، 1421ه/ 2000م، ج:1، ص:16.

(3) الجاحظ، عمرو بن بحر (ت 255ه)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، ط5، 1985م، ج:1، ص:79.

(4) ابن سينا، الحسين بن عبد الله (ت427ه)، أسباب حدوث الحرف، تحقيق: محمد الطيان، مجمع اللغة العربية، دمشق/ سوريا، ط1، 1990م، ص:7.

(5) ينظر: باي، ماريو: أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، طرابلس/ ليبيا، د. ط، 1973م، ص: 38.

(6) محمد، مناف مهدي: علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب، بيروت/ لبنان، ط1، 1998م، ص:13.

(7) أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة/ مصر، ط5، 2010م، ص:9.

(8) بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة/ مصر، ط4، 2000م، ص:119.

(9) بني عطا، أحمد إبراهيم، محاكاة المصوتات الموسيقية لحجر الرنين الإنسانية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 2019م، عدد 145، مج 37، ص 135.

(10) عبد العزيز، محمد حسن: مدخل إلى اللغة، مكتبة الشباب، القاهرة/ مصر، د.ط، 1992م، ص:80. وانظر: حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، ط2، 1979م، ص:53، ٦٣. ومصلوح، سعد: دراسة السمع والكلام، عالم الكتب، القاهرة/ مصر، د.ط، 1980م، ص: ٢٠٦. والخولي، محمد علي: الأصوات اللغوية، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة/ السعودية، ط1، ١٩٨٧م، ص: ٢١٤.

(11) ابن ابي طالب، مكي (9ت 966ه): الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان/ الأردن، ط4، 2001م، ص: 124.

(12) حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة والأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء/ المغرب، 1986م، ص:133، وانظر: عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، ط3، 1997، ص: 47_ 48. الشايب، فوزي: محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، عمان/ الأردن، 1999م، ص: 176.

(13) استيتية، سمير: الأصوات اللغوية، دار وائل للنشر، عمان/ الأردن، ط1، 2003م، ص 154.

(14) سيبويه، عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت/ لبنان، ط1، 2008م، ج:2، ص:310.

(15) ابن أبي طالب: الرعاية، ص:2001.

(16) استيتية: الأصوات اللغوية، ص: 155.

(17) استيتية: المرجع نفسه والصفحة.

(18) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 786): كتاب العين، دار الرشيد، بغداد/ العراق، 1980م، ج:1، ص:51.

(19) سيبويه: الكتاب، ج:4، ص:435.

(20) ابن جني: سر صناعة الإعراب، ص:52.

(21) ابن سينا: أسباب حدوث الحرف، ص:20، 25.

(22) حسان: مناهج البحث في اللغة، ص:133.

(23) أنيس: الأصوات اللغوية، ص:62.

(24) بشر،كمال: علم اللغة العام، الأصوات، ص:129.

(25) R Jacobson muyfaxxzma the emphatic phonemes in Arabic in phonologh edited by fudge pongnin book 1973 p159.

(26) الغانمي، سعيد: اللام المفخمة في العربية فونيما، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد/ العراق، مج 19، ع1، 1990م، ص ص 252- 250.

(27) ينظر: سيبويه: الكتاب، ج:2، ص 195، وينظر: ابن كثير، إسماعيل بن عمر (774ه): تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمود حسن، دار الفكر، دمشق/ سوريا، ط1، 1414ه/ 1994م، ج:1، ص29، أبي حيان، محمد بن يوسف (ت745ه): تفسير البحر المحيط، دار الفكر، بيروت/ لبنان، 1420م، ج:1، ص: 2، القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت 671ه):

الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة/ مصر، ط2، 1384هـ/ 1964م، ج:1، ص: 102، و المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن (ت 749هـ): الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين ومحمد نديم، بيروت، لبنان، 1983م، ج:1، ص :33. ابن جني: الخصائص، ج:3، ص: 150.

(28) ينظر: البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت 458هـ): الأسماء والصفات، تحقيق: عبد الله بن محمد الحاشدي، مكتبة السوادي، جدة/ السعودية، ط1، ط1، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م، ج:1، ص:58. الحكمي، حافظ بن أحمد: معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، دار ابن القيم، الدمام/ السعودية، ط1، 1410هـ/ 1990م، ج:1، ص: 67، أبو بكر الجزائري، جابر بن موسى: أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة/السعودية، ط5، 1424هـ/ 2003م، ج:1، ص: 11، ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق (ت 542هـ): المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط1، 1413هـ/ 1993م، ج:1، ص: 56. الماوردي، علي بن محمد (ت 450هـ): النكت والعيون، تحقيق: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ج:1، ص: 50. الخازن، علاء الدين علي بن محمد . ت 741): لباب التأويل في معاني التنزيل، دار الفكر، بيروت/ لبنان، 1399 هـ/ 1979م، ج:1، ص: 17. الجوزي، أبو الفرج، عبد الحمن علي بن محمد القرشي (ت 597هـ): زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت/ لبنان، ط3، 1404هـ، ج: 1، ص: 9.

(29) أنيس: الأصوات اللغوية، ص: 65- 66.

(30) عبد التواب: المدخل إلى علم اللغة، ص: 48.

(31) أنيس: المرجع السابق، ص: 65- 66.

(32) انظر: استيتية: المرجع السابق، ص: 148.

(33) الشايب: محاضرات في اللسانيات، ص: 176.

(34) انظر: إسماعيل، خالد: فقه لغات العاربة، مكتبة البروج، إربد/ الأردن، ط1، 2000م، ص: 92.

(35) البناء، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت 1117): اتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط3، 2006، ص: 132.

(36) استيتية: المرجع السابق، ص: 48.

(37) الشايب: المرجع السابق، ص: 176.

(38) الرعاية، مكي، ص129.

(39) البناء: اتحاف فضلاء البشر، ص: 132.

(40) سويد، أيمن: الإتقان لتلاوة القرآن، أحكام اللام، مراتب التفخيم لحروف الاستعلاء، الحلقة الثلاثون، https://cutt.us/HwLgh، عبد الحميد، سالم: ملتقى أهل التفسير، لفظ الجلالة بين علماء التجويد وأهل اللغة، 2010/7/5م.

(41) ابن السيد عجمي، عبد الفتاح بن السيد العسس (ت 1409هـ): هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة/ السعودية، ط1، ج:1، ص: 120.

(42) ابن السيد العجمي: المرجع نفسه، ج:1، ص: 119.

(43) ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد (ت 833هـ): في المقدمة الجزرية، دار المغني للنشر والتوزيع، الرياض/ السعودية، ط1، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص: 3.

(44) ابن بري، ابن عبد الجبار المقدسي (ت 582هـ): الدرر اللوامع في مقرأ الإمام نافع بشرح ابن بري، وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات، الرياض/ السعودية، 2010م، ج:1، ص:2.

(45) القرطبي، عبد الوهاب بن محم (ت 461هـ): الموضح في التجويد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان/ الأردن، ط2، 1430هـ/ 2009م، ص: 46.

(46) البناء: اتحاف فضلاء البشر، 152.

(47) الخيمي، صلاح محمد: فهارس علوم القرآن الكريم المخطوطات دار الكتب الظاهرية، المنح الفكرية في شرح المقدمة الجزرية، مجمع اللغة العربية، دمشق/ سوريا، 1403هـ/ 1983م، ج:1، ص: 77.

(48) النُّوَيْري، محمد بن محمد، (ت857هـ): شرح طيبة النشر في القراءات العشر، تحقيق: مجدي محمد سرور سعد باسلوم.

دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط1، ١٤٢٤ هـ/ ٢٠٠٣ م، ج: 2، ص: 68.

(49) السخاوي، أبو الحسن علي بن محمد (ت 643هـ): فتح الوصيد في شرح القصيد للسخاوى، تحقيق: مولاي محمد الإدريسي الظاهري، مكتبة الرشد، الرياض/ السعودية، ط1، 2005م، ج:2، ص 67.

(50) الأزهري، عبد الدائم، الطرازات المعلمة في شرح المقدمة، تحقيق: نزار خورشيد عقراوي، دار عمار، عمان/ الأردن، ط1، 2003هـ/ 1424هـ، ج:1، ص: 48.

(51) سويد: الإتقان لتلاوة القرآن، https://cutt.us/HwLgh، وملتقى أهل التفسير، لفظ الجلالة بين علماء التجويد وأهل اللغة، سامح سالم عبد الحميد، 2010/7/5م.

(52) ينظر: الخوالدة، طارق محمود سلمان، اللام في لفظ الجلالة "الله" بين التفخيم والترقيق، حوليات آداب عين شمس، مصر، 2016، مج 44، ص: 435، ص: 436.

(53) ينظر: حسين، ابتسام: ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية دراسة نطقية - وصفية – مخبرية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية مج 26، ع 4، 2012، ص ص 885- 908.

(54) ينظر: السعران، محمود: علم اللغة العام، دار الفكر العربي، القاهرة/ مصر، ط2، ١٩٩٧ م، ص: 161.

(55) انظر: قاموس oxford، https://cutt.us/axdQY

(56) انظر: قاموس oxford، https://cutt.us/axdQY

(57) الطلاق: 5

(58) الإخلاص: 1

(59) الإخلاص :2

(60) االجمعة: 4

(61) المجادلة: 1

(62) الجن: 19

(63) الجن: 4

(64) الملك: 26

(65) االتحريم: 1

(66) المنافقون: 1

قائمة المصادر والمراجع

1- استيتية، سمير: الأصوات اللغوية، دار وائل للنشر، عمان/ الأردن، ط1، 2003م.

2- إسماعيل، خالد: فقه لغات العاربة، مكتبة البروج، إربد/ الأردن، ط1، 2000م.

3- الأزهري، عبد الدائم، الطرازات المعلمة في شرح المقدمة، تحقيق: نزار خورشيد عقراوي، دار عمار، عمان/ الأردن، ط1، 2003هـ/ 1424هـ

4-أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة/ مصر، ط5، 2010م.

5-باي، ماريو: أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، طرابلس/ ليبيا، د. ط، 1973م.

6-ابن بري، ابن عبد الجبار المقدسي (ت 582هـ): الدرر اللوامع في مقرأ الإمام نافع بشرح ابن بري، وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات، الرياض/ السعودية، 2010م.

7-بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة/ مصر، ط4، 2000م.

8-أبو بكر الجزائري، جابر بن موسى: أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة/السعودية، ط5، 1424هـ/ 2003م.

9-البناء، شهاب الدين أحمد بن محمد (ت 1117هـ): اتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط3، 2006.

10-بني عطا، أحمد إبراهيم، محاكاة المصوتات الموسيقية لحجر الرنين الإنسانية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 2019م، عدد 145، مج 37، ص 135.

11-البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (ت 458هـ): الأسماء والصفات، تحقيق: عبد الله بن محمد الحاشدي، مكتبة السوادي، جدة/ السعودية، ط1، ط1، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.

12-الجاحظ، عمرو بن بحر (ت 255هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، ط5، 1985م.

13-ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد (ت 833هـ): في المقدمة الجزرية، دار المغني للنشر والتوزيع، الرياض/ السعودية، ط1، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

14-ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢هـ)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت/لبنان، ط1، 1421هـ/ 2000م.

15-الجوزي، أبو الفرج، عبد الحمن علي بن محمد القرشي (ت 597هـ): زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت/ لبنان، ط3، 1404هـ

16-حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، ط2، 1979م.

17-حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة والأدب، دار الثقافة، الدار البيضاء/ المغرب، 1986م.

18-حسين، ابتسام: ظاهرة التفخيم الصوتي في اللغة العربية دراسة نطقية - وصفية – مخبرية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية مج 26، ع 4، 2012.

19-الحكمي، حافظ بن أحمد: معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، دار ابن القيم، الدمام/ السعودية، ط1، 1410هـ/ 1990م.

20-حمد، مناف مهدي: علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب، بيروت/ لبنان، ط1، 1998م.

21-أبو حيان، محمد بن يوسف (ت745ه): تفسير البحر المحيط، دار الفكر، بيروت/ لبنان، 1420م.
22-الخازن، علاء الدين علي بن محمد . ت 741): لباب التأويل في معاني التنزيل، دار الفكر، بيروت/ لبنان، 1399 ه/ 1979م.
23-الخوالدة، طارق محمود سلمان، اللام في لفظ الجلالة "الله" بين التفخيم والترقيق، حوليات آداب عين شمس، مصر، 2016.
47
24-الخولي، محمد علي: الأصوات اللغوية، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة/ السعودية، ط1، ١٩٨٧م.
25- الخيمي، صلاح محمد: فهارس علوم القرآن الكريم المخطوطات دار الكتب الظاهرية، المنح الفكرية في شرح المقدمة الجزرية، مجمع اللغة العربية، دمشق/ سوريا، 1403ه/ 1983م.
26- السخاوي، أبو الحسن علي بن محمد (ت 643ه): فتح الوصيد في شرح القصيد للسخاوى، تحقيق: مولاي محمد الإدريسي الظاهري، مكتبة الرشد، الرياض/ السعودية، ط1، 2005م.
27- السعران، محمود: علم اللغة العام، دار الفكر العربي، القاهرة/ مصر، ط2، ١٩٩٧ م.
28- سويد: الإتقان لتلاوة القرآن، https://cutt.us/HwLgh، وملتقى أهل التفسير، لفظ الجلالة بين علماء التجويد وأهل اللغة، سامح سالم عبد الحميد، 2010/7/5م.
29-سيبويه، عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت/ لبنان، ط1، 2008م.
30-ابن سينا، الحسين بن عبد الله (ت427ه)، أسباب حدوث الحرف، تحقيق: محمد الطيان، مجمع اللغة العربية، دمشق/ سوريا، ط1، 1990م.
31-ابن السيد عجمي، عبد الفتاح بن السيد العسس (ت 1409ه): هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة/ السعودية، ط1.
32-الشايب، فوزي: محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، عمان/ الأردن، 1999م.
33-ابن ابي طالب، مكي (9ت 966ه): الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان/ الأردن، ط4، 2001م.
34-عبد التواب، رمضان: المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، ط3، 1997.
35-عبد الحميد، سالم: ملتقى أهل التفسير، لفظ الجلالة بين علماء التجويد وأهل اللغة، 2010/7/5م.
36-عبد العزيز، محمد حسن: مدخل إلى اللغة، مكتبة الشباب، القاهرة/ مصر، د.ط، 1992م.
37-ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق (ت 542ه): المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط1، 1413ه/ 1993م.
38-الغانمي، سعيد: اللام المفخمة في العربية فونيما، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد/ العراق، مج 19، ع1، 1990م.
39-الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت 786): كتاب العين، دار الرشيد، بغداد/ العراق، 1980م.
40-القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت 671ه): الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة/ مصر، ط2، 1384ه/ 1964م.
41- القرطبي، عبد الوهاب بن محم (ت 461ه): الموضح في التجويد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان/ الأردن، ط2، 1430ه/ 2009م.

42-ابن كثير، إسماعيل بن عمر (774هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمود حسن، دار الفكر، دمشق/ سوريا، ط1، 1414هـ/ 1994م.

43-الماوردي، علي بن محمد (ت 450هـ): النكت والعيون، تحقيق: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان.

44-المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن (ت 749هـ): الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين ومحمد نديم، بيروت، لبنان، 1983م.

45-مصلوح، سعد: دراسة السمع والكلام، عالم الكتب، القاهرة/ مصر، د.ط، 1980م.

46-ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ) لسان العرب، دار صادر، بيروت/ لبنان، ط3، 1993م.

47- النُّوَيْري، محمد بن محمد، (ت857هـ): شرح طيبة النشر في القراءات العشر، تحقيق: مجدي محمد سرور سعد باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، ط1، ١٤٢٤ هـ/ ٢٠٠٣ م.

المراجع الأجنبية:

1- https://cutt.us/axdQY ،oxford

2- R Jacobson muyfaxxzma the emphatic phonemes in Arabic in phonologh edited by fudge pongnin book 1973.

رواية (سفر برلك ودروب القفر) لسليمان قوابعة ورواية (سفر برلك - حكاية الفتى الخلاسي ذيب) لمقبول العلوي: دراسة مقارنة في البنية السردية

عبد السلام عبد الكريم أخو ارشيدة*

تاريخ وصول البحث: 2024/1/29م تاريخ قبول البحث: 2024/5/22م

الملخص

تهدف الدراسة إلى تناول حدث تاريخي بطريقة مقارنة بين روايتين. ويشير الحدث التاريخي (سفر برلك) إلى النفير العام الذي فرض في نهايات الدولة العثمانية، وتطرح الدراسة رؤية مؤلفين مختلفين تناولا الحدث التاريخي: رواية "سفر برلك ودروب القفر لسليمان قوابعة، ورواية "سفربرلك - حكاية الفتى الخلاسي ذيب " لمقبول العلوي، وتنطوي أحداث الروايتين على مواقف بطلين يتعرضان لمأزق الانخراط في سفر برلك، حيث يتبلور بناء الروايتين في ضوء الملابسات التاريخية بأسلوب فني سردي، واعتمدت الدراسة على الإفادة من المنهج المقارن من أجل الوصول إلى نتائجها التي أبرزت الطبيعة التاريخية للروايتين اللتين جعلتا من الخدمة العسكرية الإجبارية إبان الحكم العثماني منطلقا لها، ربطت الحدث التاريخي بشخصيتين محوريتين تتمثل فيهما السمات الاجتماعية والاقتصادية، وتفصيل ظروف الحياة العامة للمجتمعات العربية في تلك الفترة.

الكلمات المفتاحية: سفر برلك، الرواية التاريخية، القوابعة، العلوي.

* باحث.

and the Paths of the Wilderness" by Suleiman Qawabeh, and "Safar Berlak the novel "Safar Berlak - The Tale of the Khalasi Boy Theeb" by Maqbool Al-Comparative Study in narrative structure:Alaw

Abstract

The study aims to deal with a historical event in a comparative manner between two novels. The historical event (Safar Berlak) refers to the general mobilization that was imposed at the end of the Ottoman Empire, and the study presents the vision of two different authors who dealt with the historical event: the novel "Safar Berlak and the Paths of the Wilderness" by Suleiman Qawabeh, and the novel "Safar Berlak - The Tale of the Khalasi Boy Theeb" by Maqbool Al-Alawi. The events of the two novels are based on the positions of two heroes who are exposed to the dilemma of engaging in Berlak's journey, where the structure of the two novels crystallizes in the light of historical circumstances in a narrative artistic style. The study relied on the comparative approach in order to reach its results, which highlighted the historical nature of the two novels that made compulsory military service during the Ottoman rule their starting point. It linked the historical event to two pivotal figures represented by the social and economic characteristics and detailed the general life conditions of Arab societies in that period.

Key Words: Safr Berlak. Historical novel. Al-Qawabeh, Al-alawi

المقدمة:

الروايتان تدوران حول حدث تاريخي مفصلي كان له دور حاسم في مصير الشرق كله؛ بل على مستوى العالم ومستقبله كان البعد الإنساني شاهدا على الويلات التي تنتج عن الحروب، وما تنطوي عليه النفوس حين تستثيرها غريزة الصراع فتستيقظ نزعات الشر وتطغى على ما عداها، وقد قدمت لنا هاتان الروايتان وجهين قاتمين من وجوه هذه الحرب في البوادي والحضر وما أسفرت عنه من ندوب اجتماعية ونفسية وقد رأيت أن أقدم هذه الدراسة المختصرة مقارنا بين البنية السردية في كلتيهما ملما من خلال المنهج المقارن، والروايتان صدرتا في العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين كان صدور الأولى منهما (رواية سليمان القوابعة) عام 2010 والثانية (رواية مقبول العلوي) عام 2019 ولم يظهر في الرواية الثانية أنه تأثر بالكاتب الأول، الرواية الأولى صدرت لكاتب أردني والثانية لكاتب سعودي، وهما تكشفان عن التضاريس السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة تحت حكم الدولة العثمانية.

حظيت الرواية التاريخية باهتمام نقدي وبحثي، قدم فيه الدارسون رؤيتهم السردية لبناء الرواية التاريخية بما تتضمنه من توازن بين فن السرد ووقائع التاريخ، وقد أخذت الفترة الزمنية للحكم العثماني والتركي مساحة من العمل الروائي التاريخي، رافقه بحث نقدي، ومن تلك الدراسات:

-دراسة طه الشبول بعنوان (الرواية التاريخية الشامية) [1]

حيث هدفت الدراسة إلى تتبع صورة الأتراك في روايات (سفر برلك ودروب القفر لسليمان قوابعة، ورواية مدارات الشرق لنبيل سليمان، ورواية دروز بلغراد لربيع جابر، ورواية راكب الريح ليحيى خلف)، اتبعت الدراسة المنهجية الوصفية التحليلية، حيث بينت الروايات بمجملها معظم السياسات التعسفية للحكومة التركية من مثل التجنيد الإجباري، وتفتت الدولة العثمانية، في حين ركزت رواية دروز بلغراد على الحرب الأهلية في جبل لبنان بين الدروز والمسيحيين عام 1860م ودور الحكومة التركية فيها.

- دراسة أسماء الأحمدي (2022) بعنوان (بنيات الحرب والمجاعة والوباء (قراءة في روايتي سفر برلك وقنص)[2]، هدفت الدراسة إلى الكشف عن قراءة الأبعاد الاجتماعية والتاريخية في روايتي سفر برلك وقنص، من خلال التركيز على بنيات المجاعة والوباء والحرب، اتبعت الدراسة المنهج البنيوي التكويني، حيث أظهرت نتائجها أنّ الخطاب الروائي تمكن من التعبير عن الظواهر المختلفة التي تبرز على سطح المجتمع؛ فنقله عبر الروايتين إلى عالم سردي يجمع بين لغة الواقع المعبر عنه

ولغة التخييل؛ بوصفه عملًا إبداعيًا قادرًا على معالجة قضايا واقعه، وتصوير ظواهره، ورصدها والكشف عن أسبابها.

-دراسة أسماء الزريقات وسالم الفقير (2023) بعنوان " دلالة المكان في سفر برلك ودروب القفر لسليمان قوابعة)[3]. تناولت الدراسة دلالة المكان، باعتباره المحرك لأحداث الرواية، واتبعت الدراسة منهجية وصفية تحليلية، حيث كشفت عن أن المكان حمل العديد من الدلالات التي عكست الحقبة التاريخية التي عاشتها الأمة العربية في بدايات القرن العشرين، وكشفت انفتاح النص الروائي على شعرية المكان، وتأثير ذلك على جذب القارئ وإشراكه في النص الروائي.

وتمضي الدراسة الحالية في ركب الدراسات النقدية للرواية التاريخية؛ لترفد تلك الدراسات بنظرة جديدة للحقبة العثمانية/التركية التي كان لها وجودها التاريخي زمانًا ومكانًا، وتضيف هذه الدراسة منهجًا خاصًا بها في تبني منطق المقارنة بين روايتين تعرضان الموقف التاريخي بآليات سردية تتوافق مع رؤية الكاتب الخاصة، ولعل ذلك ما يمنح الدراسة تميزها وتفردها عن غيرها من الدراسات المهتمة بالرواية التاريخية.

وقد جاءت هذه الدراسة في تمهيد عملت فيه على تحرير المصطلحات الواردة في العنوان؛ ومبحثين: تناولت في الأول منهما البنية السردية في رواية القوابعة وفي الثاني درست البنية السردية في رواية العلوي مقارنا بينها وبين رواية القوابعة، ثم انتهيت إلى خاتمة سجلت فيها أبرز النتائج التي خلصت إليها.

تمهيد: المصطلح والمفهوم:

تمثل الرواية بشكل عام "تاريخ متخيل داخل التاريخ الموضوعي"[4]، يمكن التماس الخيط الذي يشدها إلى التاريخ، عبر اشتراكهما بالعناصر الرئيسة: الإنسان، والزمان، والمكان، وأكثر اشتراكهما بالقصة أو الطابع القصصي، حيث التاريخ نوع من الرواية " القص" لأحداث وقعت في الماضي ونمط من الحكي عن الأشخاص والظواهر الاجتماعية بكل تجلياتها، فالرواية تسجيل تاريخي أدبي للظواهر الاجتماعية والتاريخية التي تحمل دلالات متنوعة[5].

وتعبّر الرواية التاريخية عن مصطلح مرن أصبح مفهومه ينسحب على كل عمل روائي يقارب التاريخ أحداثاً و شخصيات و مناخات ورؤى أياً كان لون هذه المقاربة إسقاطا أو تمثلاً أو تعليماً أو ترميزاً أو موازاة أو تناصاً؛ ولذلك كان لا بد من الرجوع إلى المرجعيات التي سبقت إلى التنظير لهذا اللون الأدبي، وربما كان جورج لوكاش George Lucas من الأوائل الذين ألفوا في هذا المجال

خصوص في كتابه (الرواية التاريخية) Historical Novel حيث يصف الرواية التاريخية بأنها " رواية تثير الحاضر ويعيشها المعاصرون بوصفها تاريخهم السابق بالذات"[6] غير أننا يمكن أن نتبيّن خصائص الرواية التاريخية لدى من اهتموا بتعريفها من المنظرين لها على هذا النحو:

أولاً - النظر إلى المادة التاريخية التي تستثمرها الرواية بوصفها جزءاً من تكوينهم الذي هم عليه، وفهمه يساعدهم على فهم أنفسهم، وهنا ينظر إلى الهدف منها.

ثانياً – إعادة تشكيل المادة التاريخية عبر الخيال والتصرّف بها وفقا لرؤية الكاتب، لذا يتم فهمها وفقا لأسلوب الصياغة والتشكيل.

ثالثاً – بناء الشخصية الروائية في ضوء الملابسات التاريخية التي أحاطت بها وأسهمت في بلورتها فيتداخل الفن مع الحقائق التاريخية لتتشكل رؤية الواقع.

رابعاً - الوصف الدقيق لحياة الأجيال الماضية وإعادة تركيب الحياة في فترة من فترات التاريخ حيث تبدو أقرب إلى السيرة[7].

ولعل ما قدمته الروايتان ينسجم مع هذه الرؤية، حيث يعمد الكاتبان إلى وصف الحياة في ظل الحدث التاريخي (سفر برلك) فقد أعادا تشكيل الحياة وفقا لرؤية الكاتبين، وكان للخيال دوره في إعادة صياغة الوقائع، فضلاً عن النظر للسيرورة التاريخيّة بوصفها وحدة متصلة، الحاضر في جدل متّصل مع الماضي، يعيد إنتاجه وتحليله فضلاً عن القيمة التوثيقية للحظة التاريخية على عمق دلالتها الإنسانية كما سيتضح من خلال التحليل.

المبحث الأول:

البنية السردية في رو اية سليمان قو ابعة:

البنية تعني النظام المتسق الذي تتحدّد فيه علاقة أجزائه في مجموعة منتظمة من الوحدات، ذات علاقة تبادلية، فهي إذن عبارة عن نظام يتكون من أجزاء ووحدات متماسكة، بحيث يتحدد كل جزء بعلاقته مع الأجزاء الأخرى[8]

والبنية السردية تعني - هنا - شبكة العلاقات بين عناصر السرد: الشخصيات والأحداث والزمان والفضاء الروائي، وليس من شك في أن كلتا الروايتين يتّكئ في عنصر التشخيص على ما يعرف في تقاليد السرد بالبطل أي (الشخصية المحورية التي تتمركز حولها العناصر السردية الأخرى، وهو مؤشر مبدئي على التوجّه السّردي التقليدي المعروف في الرواية الواقعية والرواية التاريخية التي تنهض على نسيج من العلاقات تسخّر فيها سائر عناصر البنية الروائية لتجلية الثيمة الرئيسة المتعلقة بالحدث التاريخي الذي يتشكل في محيطه بطل الرواية[9].

وكما هو معروف فإن البطل في الرواية التاريخية يتحوّل إلى نموذج يمثل شريحة اجتماعية بخصائصها الجوهرية و بتفاصيل ذات خصوصية تجعل منه عنصراً متميّزا عن غيره، والبطل النموذج في رواية القوابعة (علي الرضي) يعايش فضاءً مكانيّاً يقع على حافة المفارقة بين عالمه الصحراوي الفسيح ملجاً وملاذاً والمحاصر وحشةً ورعباً وخوفاً، وهو يمثل الفضاء المكاني بأبعاده المتميّزة ما يكفل للشخصية بُعداً خاصاً يؤثر في سلوكه وسيرورة حياته، ويجلو الفضاء الزمني مُمثلاً في الحقبة التاريخية التي نمت فيها شخصيته وتشكّل فيها مأزقه الوجودي، حيث يتحوّل المنعطف التاريخي إلى أزمة وجودية صنعته لحظات زمنية شكلت تحوّلا مهماً في حياة المنطقة بكاملها. والبطل الذي يحمل بعض ملامح البطولة الملحمية، وكذلك البطولة التراجيدية التي أبقت الشخصية الرئيسة (علي الرضا) عارياً إلا من صراعه الدؤوب مع عالمه الموحش، يذرع الصحراء بحثاً عن المجهول وعن مأمن من سطوة البطش الذي واجه به (جمال باشا السفّاح) الحركة القومية التي أفرزتها ظروف المرحلة وبلغت ذروتها في تنفيذ الإعدام بكوكبة من الثوار العرب، الأمر الذي بدا قطيعة تاريخيّةً مع تاريخ ممتد من الهيمنة استمرّ لقرون طويلة، فـ (علي الرضي) بطل رواية القوابعة يدير حواراً داخلياً في مناجاة للذات عبر مشواره الطويل في متاهة الصحراء التي فرّ إليها من أتون الموت لائذاً بها من مأزقه الذاتي لتكون سجنا متّسع الأرجاء في مقابل السجن المنتظر الذي قد يضيق ليصل به إلى دائرة الموت، الصراع الذي يبدو أقرب إلى (المونودراما) الذي يعني صراعا ذاتيا متفردا في بعض جوانبه يستغرق المسافة الزمنية من بداية الرواية إلى آخرها بوصفها نصاً سرديا محكيًا؛ ولكنّها تظل مشرعة بلا نهاية باعتبارها خطاباً يحمل رؤية لمرحلة بدت مطلة على احتمالات متعدّدة.[10]

يُذكّر موقف على الرضا(بالشنفرى) الشاعر الجاهلي الذي فرّ من ظلم الأقربين إلى عالم الوحوش الذي وجده أكثر رحابة من دنيا البشر، وهذا يترجم واقعاً عاشه بطل الرواية، فهو يبحث عن حريته في ملاذ آمن يخلّصه من الرعب الذي بات يطبق على المنطقة برمتها ، لقد كان وريثاً لمصير والده، فقد ذهب ولم يعثر له على أثر، ولاذ - بحذر شديد بكائنات الصحراء التي كان لا يأمن غدرها، ويتبدى الحدث هنا نتاجا لعوامل تتصل بالمحيط الزمني والمكاني و الفضاء التاريخي بشكل عام ويكون نسيجا منجزا عبر الصراع الذي أفرزته تلك الحقبة مُمثلاً في الحرب الضروس التي اشتعلت على مستوى الكون، وكان الحيز المكاني جغرافياً ميدانها الأشدّ ضراوة، ولم تكن الصحراء التي هام فيها (علي الرضا) بمأمن من الخطر، بل بدت ذات نصيب وافر من

الخطر الداهم الذي تشكّل في الأفق بكافة أبعاده حيث المفارقة التي تجمع النقيضين الخطر والملاذ[11] ، والبحث عن الأب المفقود والضياع في التيه فقد كان العثمانيون يرسلون رجالهم باحثين في عمق الصحراء ومضارب القبائل عمن يتهربون من الخدمة العسكرية الإلزامية بعد إعلان النفير العام الذي عرف بهذا الاسم (سفر برلك) تستكنّ فيه مشاهد الدم والجوع والموت، وقد بدت ملامح البطولة الملحمية في تشكيل شخصية (على الرضي) في رفضه واقع الذل وانصرافه للصراع مع فضائه الصحراوي في بحثه الدؤوب عن أبيه الغائب، لقد كان لقاؤه بالشيخ العجوز وهو رجل في نهاية العمر ينشد القصيد في الصحراء ممزوجاً بدموعه وإن سألك عني من الحي وداد قل له كفيت الشر، قل له كفيت الشر، حالي زريّة، وإن سألك من الحيّ حسّاد قل له شديد الحيل على معنقيه "[(12)].

هنا تتبدّى الروح الملحمية في ملامحها البطولية وموقفها التاريخي الذي يصارع من أجل الخلاص، وهذا الشيخ العجوز يمثل بعداً آخر من أبعاد هذه البطولة في الرواية، فعلى الرغم من كل مظاهر الانهيار من حوله يجهد في مواصلة الصمود ومجاهدة الذل، فهو فارس منتش بروح المصارع الذي يأبى الاستسلام، وجه آخر لبطل الرواية على الرضي، شاب لائذ بالصحراء اختار عالمه الوحشي بما ينطوي عليه من خوف ورعب، بعيداً عن عالمه الآخر الذي يصارع به عدوّا أشدّ بأساً من حيوانات الصحراء، فهو مجاهد فرّ من مغالبة عدوّ إلى مقارعة عدو آخر فامتلك حرية الاختيار، وشيخ صامد يقاوم الوهن باللوذ إلى حصن الصمود وذكريات الماضي: طرفان يلوذ أحدهما بالآخر، وجهان لحقيقة واحدة، حيث يقول الشيخ "أتعبني المحراث وخفّ النظر عندي، عساكر العصملي لقطوا الرجال، ولدي منهم، وما بقي غير الحريم و المريض والعاجز مثلي، وأنا اليوم أطلب نخوتك"[(13)].

تبدو المفارقة في موقف على الرضا التي تجمع نقيضين على صعيد واحد ماثلة في أمرين: الهرب من بطش العساكر العثمانيين الذين فتكوا بأسرته فقبضوا على والده الذي لا يَعرف له مصيرا (الأصل والمحتد) وسبوا أخته (العرض والشرف) وقد اختار الكاتب لها اسم (ساجدة) بما يوحي به من خضوع وخشوع وتقوى، لم يكن ملاذه في الصحراء آمنا، فقد كان عرضة لفريقين من الأشرار: وحوش البرّية من الحيوان من ناحية، وقطّاع الطرق ولصوص الفيافي من ناحية أخرى. ولكنّه يجد بغيته في واحة أمّنته من هلاك منتظر بعد أن أعيته الحيلة في العثور على شقيقته المسبية ووالده الأسير، وذلك في حمى شيخ من شيوخ القبائل هو(الشيخ حمد بن مصلح) الذي وفّر له الأمن الجسدي والأمن النفسي؛ فكان أن امتلأ فراغ قلبه بعشق (صفيّة) ابنة الشيخ،

وهنا يستردّ على الرّضي صوته فيغرق في مناجياته العاطفية و تنتقل بؤرة السرد إلى لسان البطل : " ردّي جدائلك الملقية يا صفيّة كي لا أراها واخفضي للمتعب جناحا من فيضك ورقتك النبيلة لو كان عندي أهل وشيء من الرضا في هذا الخلاء المنسي لهيّأت نفسي لك وحدك"[14].

لعل اختيار الراوي لاسم بطله يبدو شديد الدلالة فهو (علي الرضى بن عبد الله الشاهد) وعلي الرضي بإيحاءاته الدينية والمذهبية واتساع المدى فيه للتأويل يلقي الضوء على رؤية الكاتب فالعلو والرضا من جانب، والعبودية لله و الشهادة له من جانب آخر، تحمل في طياتها معاني السكينة و التقوى والاستشهاد والشهادة على عصر من الظلم و الظلام، وهذا يتسق مع الاسم الذي اختاره الكاتب لشقيقة علي، وهو (ساجدة) التي تحمل بدورها إيحاءات روحية؛ فالسجود منتهى الخضوع الله في مقابل الذُّل والانكسار الذي وقعت بين براثنه ساجدة حينما سباها جند الأتراك فعادت تحمل سفاحاً.[15]

تلك الفجيعة التي في طياتها ملامح مأساة تراجيدية، لقد انهار كل شيء الشرف والمروءة والأرومة فبدت رحلة الهوان بلا نهاية وضاعت صرخة البطل: "أين أنت يا عبد الله الشاهد، أشجار طلح وغضا ونخيل ودروب صحراء الرمل تتوالى وأسراب طيور وراحلتي يواجهها ظمأ القفار وقلة المؤونة فالمسار يبدو بعيدًا" [16].

عبد الله، هذا الاسم الذي يفصح عن العبودية لله سبحانه وتعالى وينطوي على الإنكار لكل أنواع العبودية للطواغيت؛ وأما لقب الشاهد فيشير إلى الشهادة على ما ارتكبته عصابات القتل والدمار في تلك الحقبة المظلمة من التاريخ، وهذه العلامات اللغوية تختزل كثيرا من المعاني التي انطوت عليها الرواية. البعد التاريخي للرواية تؤطره أحداث الحرب العالمية الأولى، فقد كانت (جمعية الاتحاد والترقي) قد هيمنت على الحكم في تركيا بعد الانقلاب على السلطان عبد الحميد الثاني، والفضاء المكاني في الرواية ممتد ما بين المدينة المنوّرة بما فيها وادي العقيق وقفار جنوب الأردن وشماله ووسطه إلى بر الشام وحتى الحدود التركية.

الوسط البشري للرواية جماعات من صعاليك وغزاة يجوبون الصحراء فُتّاكا ولصوص وقتلة، وفلاحين وعسكر وحجاج ومعتمرين وقبائل تخيم في مضاربها المتنقلة في جنبات الصحراء بحثاً عن مصادر العيش ومظانّ الرزق تطاردهم السلطات العثمانية لتصطاد رجالهم، وتزج بهم في محرقة الحرب يخوضون صراعاً بطولياً مع قسوة الصحراء و(عساكر العصملي) ومخاتلة المواسم.[17]

لعل أبرز ما يتصف به بطل سليمان القوابعة هو السير في الفيافي هرباً، و كأنه رحالة بحاثة عن ملجأ وليس مستكشفاً طالباً المعرفة، فهو في رحلته أشبه بالشاعر (الشنفرى) الذي يلوذ بالوحوش ينشد الأمن والأمان لدى ذئاب الصحراء عوضاً عن البشر الذين خذلوه و غدروا به، إنه في رحلة التيه هذه ينشد الأمن والأمان هرباً من الطغيان، ولكنه يمتلك رغبة الرّحالة في الكشف؛ بل عن الأصل المفقود يحتذي نهجه و يتتبع خطاه، ولكنه بدلا من أن يعثر على أبيه يعثر على النظير الذي وفر له شيئا من الأمان "يا ولدي تعال أتعبني المحراث وحداني خف النظر عندي، عساكر العصملي لقطوا الرجال، ولدي منهم وما بقي غير الحريم والمريض والعاجز، مثلي وأنا اليتيم يا هداك الله أطلب نخوتك"[18].

شيخ كسير الخاطر يشعر بالثقل بعد أن اقتاد عساكر العصملي ولده، وشاب يتيم فقد والده وافتقد شقيقته وانتهكت حرماته وتلم شرفه بفعلهم ، لقد التأم شمله البديل عما تشتّت منه، ووجد عوضاً عن شقيقته من تشغله عنها ولو إلى حين ممثلة في (صفية) ابنة الشيخ (حمد بن مصلح)، وألقى الفتى عصا الترحال وأوى إلى ركن شديد، فقد وجد ضالته؛ ولكن الفتى يظل مسكوناً بهمومه التي تصرفه عن عشقه الجديد فيحتدم داخله الصراع بين طارئ جديد ووهم متجذر عميق، إذ يقول: " جميلة تتأنق وهي تواجه إطلالة الشمس فأسكت دواخلي وإن استيقظت الأشواق، ردي جدائلك الملقية يا صفية كي لا أراها ، واخفضي للمتعب جناحا من فيضك ورقتك النبيلة لو كان عندي أهل وشيء من الرضا في هذا الخلاء المتسع لهيأت نفسي لك وحدك "[19]

المبحث الثاني:

بنية السرد في رو اية مقبول العلوي:

في مقابل الرضي بطل رواية سليمان قوابعة تبرز شخصية الفتى (ذيب) في رواية مقبول العلوي الذي يشترك معه في مأساة الأب على نحو لافت، وإن كان مرض الأب فيما يتعلق برواية العلوي خارج السياق الروائي فقد أصيب بالجدري نتيجة كونه مطوّفا للحجاج[20]، وليس بسبب الوضع السائد إبان (سفر برلك) وإن كان هذا المرض غير منبت الصلة تماما عن الأوضاع البائسة التي خلفتها الحرب الضروس وصرفت النظر عما عداها، فانتشرت الأوبئة في تلك البيئة التي عمها الطغيان واستبد بها الفقر والفاقة وغابت عنها مقومات الحياة وتوارت كل أشكال الرعاية الصحية، في حين كانت مأساة الأب في رواية قوابعة في صميم السياق السياسي والعسكري الذي ساد إبان محنة سفر برلك، من هنا فإن بداية تشكّل شخصية بطل الرواية يختلف بين الروايتين

من حيث المظهر الخارجي في إطار البنية السطحية؛ ولكنهما يلتقيان في العمق منها؛ فكلاهما ضحية لأوضاع إنسانية شاذة وبائسة صنعتها تلك الحقبة التاريخية بطواغيتها وغياب الأفق الإنساني عنها، فالرضي يبحث عن الأب الضائع المختطف الذي يذكرنا برواية نجيب محفوظ التي يبحث فيها عن الأب الذي يمثل في حقيقة الأمر البحث عن الذات في روايته (الطريق) [21]ذلك الأب الذي تركه في رعاية أم فاسدة تكافئ على نحو أو آخر المحيط الإنساني الشائه الذي ترك فيه بطلا الروايتين، وأما الرضي فيبحث عن المصير الذي آل إليه في حين وقع ذيب في شرك الصراع المباشر مع عساكر العصملي فكان في صميم المحرقة.

من هنا فإن البطلين يشتركان في نسق السرد السيري لحياتهما، وكانت المحطات المكانية التي تمثل قواقع مغلقة، ما إن يخرج من إحداها حتي يدخل في التي تليها عبر محطات الأسر، حيث انتهى إلى سوق العبيد ليباع بثمن بخس، ولكن يشاء الله أن يجد الخلاص على يد الشيخ الوجيه عبد الرحمن الذي غيّر مسيرة حياته بالكامل وانتهى به إلى مكتبة عارف حكمت[22] [15] في حين ظل بطل القوابعة (علي الرضي) في الصحراء خارج القوقعات المكانية فلم تكن عوامل نمو الشخصية مكانية كما هي الحال لدى القوابعة، بل كانت المرأة حيث كان لقاؤه بابنة شيخ القبيلة نقطة تحوّل مفصلية في حياته بينما كان لقاء ذيب ب (زمردة) الجارية حدثاً عابراً في حياة ذيب.

والمرأة لم تكن غائبة عن حياة الفتى الخلاسي بطل رواية العلوي؛ بل ظلت حاضرة، ومثلت بابا من أبواب الخلاص من الشرنقة التي أحاطت به؛ ولكن الخلاسي التقى بها في وضع مريح بعد أن انفكت عقدة الحصار، فوجد في كنف الشيخ عبد الرحمن ما يجعله في مأمن؛ أما علي الرضي في رواية القوابعة فقد كانت بابا مشرعا من أبواب الخلاص الرئيسة التي عوّضته عن فقد الأب والأخت، وفي كلتا الروايتين تنهض المرأة بدور في فك الحصار النفسي عن كل منهما.

الفتى الخلاسي ذيب بطل رواية مقبول العلوي تم اختطافه قسراً في حين كان علي الرضي بطل رواية قوابعة قد تاه في الصحراء فاراً من عسف العسكر العثمانيين، وقد تتبعه الكاتب - فيما يبدو نهجاً سيريّاً يتعلق مع السرد الرحلي والتدوين التاريخي - من لحظة اختطافه في بطحاء مكة حتى وفاته عام 1955م[23]، ودفنه في مقبرة المعلاة بالقرب من الحرم المكي، كلاهما كان فضاؤه الروائي الصحراء (الرضي لدى قوابعة و ذيب عند العلوي)، بينما كان الرضي قد فرّ إلى الصحراء بحثاً عن النجاة، أما ذيب فقد انتزع من الصحراء في حركة عكسية، لقد أُذيب وبيع في سوق الرقيق، ثم نال حريته وسافر قسراً إلى دمشق وعاد إلى الصحراء ثانية إلى مضارب أهله.

مسيرة البطلين في الروايتين متعاكسة؛ فذيب بدأت رحلته بالعبودية وانتهت بالحرّية على عكس علي الرضي فقد عانى من الانتقال إلى الدونية في الدرجة حين كان مع رفاقه المختطفين الخمسة يركبون الحمير، في حين كان مختطفوهم يركبون الخيل والجمال، وكان علي الرضي ينتقل من الهيام في الصحراء والتشرد فراراً من العبودية والمذلة حرا طليقا على الرغم من معاناته التيه والضياع في الصحراء هائماً على وجهه إلى كنف الشيخ الذي أحب ابنته، في مقابل الأب المختطف.

في الرواية الأولى كان الخال (مانع) هارباً أو أسيراً أو مقتولاً، وكان وجوده في الصحراء حفاظاً على الوالد المصاب بالجدري الذي ظلّ في رعاية الأم تنشد له هواء نقياً في الصحراء، لعل الهواء الجاف يشفي البثور التي استنبتها مرضه فشوّه حياته كلها، لقد تشكلت شخصية البطل في رواية العلوي عبر التنقل بين أماكن مختلفة، تنفتح حيناً وتنغلق أغلب الأحيان إلى أن تنتهي إلى فضاء الصحراء الفسيح الذي يكافئ الحرية التي نالها أخيراً.

كلاهما تهيّأت له أسباب الخلاص عبر شخصيتين خيّرتين صدفة ودون قصد، فالشيخ عبد الرحمن المدني الرجل المثقف الواعي يقول:" لا أريد عبداً في بيتي ولا جارية، فكل من بهذا المنزل هم بمكانة أبنائي وأتعامل معهم بهذا المفهوم[24] " والعلوي يجعل من الشيخ عبد الرحمن موازياً في موقفه من ذيب حين يحرص على التوسع في استقصاء جوانب من حياته لا علاقة لها بذيب الشخصية المحورية في الرواية، فيتحدث عن زوجته التي ماتت قبل ثلاث سنوات، وعن ابنته المتزوجة التي تعيش مع زوجها في جدة وابنه الذي يواصل تعليمه في مصر.

وهكذا تتبدّى الأساليب السردية التي لجأ إليها الكاتب في بناء الشخصية الرئيسية في الرواية، وهي شخصية (ذيب)؛ فأما الوسيلة الأولى فهي توظيف النّقلات المكانية في تنمية الشخصية وتطوّرها، بالتوازي مع التحولات الزمنية في خط أفقي يتحوّل إلى منحنى حلزوني أحياناً، حين يلجأ إلى الاسترجاع الخارجي فيما يتعلق بوالده الذي أصيب بوباء الجدري نتيجة لمخالطته للوافدين من الزوار والمعتمرين، ويبدو واضحا أن التطور الزمني التاريخي يتقاطع فيه العام والخاص؛ الوقائع التي تتعلق ب(سفر برلك) هي، التي تهيمن على حركة الشخصية وتحدد مسارها، الاختطاف الذي بدأت به الأحداث المتصلة بالشخصية كان نتيجة تلقائية لما ساد في تلك المرحلة التاريخية من فوضى وانعدام الأمن وانتشار العصابات واستغلال الجند لنفوذهم في ظل هيمنة العسكر وإطلاق أيديهم للعبث بحياة الناس وأقدارهم، والعصابات التي تنتشر في طول البلاد وعرضها، وانتشار أسواق النخاسة والإتجار بالبشر، حيث سوق العبيد الذي شرّعته السلطة

الحاكمة. لقد بدا واضحا أن نمو الشخصية يغلب عليه التحوّلات في خط زمني أفقي بشكل عام عبر جديلة ومكانية؛ بمعنى أن التوازي بين التحرك المرسوم من مكان إلى مكان هو الذي يحدو نموّ الشخصية، فمن الصحراء إلى المدينة إلى مكة إلى جدة وما يقع بينها من أمكنة تتنقل عبرها الشخصية تحكم مسيرها ومصيرها، وكذلك الرحلة من المدينة إلى الشام إلى استنبول، ناهيك عن محطات القطار والأماكن الفردية، وللقطار ووسائل النقل الأخرى سواء مشياً على الأقدام أو على ظهور الدواب أو المواصلات، هذه الوسائل تنهض بدور مهم في بناء الشخصية وتسليط الضوء على بنيتها الاجتماعية والنفسية، فركوب المخطوفين - ومنهم ديب - على الحمير يعبر عن درجة الاحتقار التي ينظر بها المختطفون إلى ضحاياهم، كذلك فإن القطار الذي يحتشد بالركاب المهجرين قسراً من المدينة يوضح المصير الجماعي الذي يتساوى فيه ديب مع الآخرين في البلاء الذي نزل بهم، ويعرفه على الشخصيات التي قامت بدور مؤثر في حياته ومصيره.

الأماكن التي وجد (ذيب) [25] فيها نفسه محاصراً، وهي مغلقة كالسجون والبيوت وعربات القطار حيث المهانة والذل - وإن كان بعضها على نقيض ذلك. مثل بيت الوجيه المدني الشيخ عبد الرحمن رمز التحرّر وعنوان الكرامة، ومكتبة عارف حكمت رمز المعرفة والثقافة، أما الأماكن المفتوحة، مثل الصحراء والطرقات الطويلة فهي عنوان الاختطاف والرعب والخوف والافتقاد الكامل لإنسانية البشر، على نحو ما حدث للطفل (فارس) الذي اختطف وانتهك جسده، وذبح ودفن بلا كفن أو صلاة أو لحد من قبل العصابة التي اختطفت ذيب ورفاقه، وقد وظف الكاتب عناصر كثيرة للإيحاء بما حدث لبطله من خلال وصف الطعام الذي تمثل في العدس الأسود والبصل.

إن أهم ما يميّز النهج الذي التزم به الكاتب في بناء شخصيته يتمثل في الربط بين المصائر الفردية والجماعية التي تسلط الضوء على تلك الحقبة التاريخيّة المظلمة، فمسيرة البطل منذ اختطافه يلاقيها رفاقه ونظراؤه نتيجة عسف السلطات العثمانية في تلك الحقبة الخطف والمهانة والاسترقاق، كل ذلكم لم يكن مقصوراً على بطل الرواية، بل يشارك فيه غيره بخلاف ما نجده قي الرواية الأخرى فقد كان (علي الرضي) ذا تجربة خاصة في الأغلب الأعم يحرص الكاتب أن يكل إليه مهمة تخصه دون غيره؛ فهو جاد في البحث عن أبيه.

أما التجربة الجماعية فتتمثل في مرحلة الاختطاف والسفر وسوق العبيد، وهي مراحل ذات صبغة اجتماعية سياسية تكشف عن طبيعة المرحلة وتتسم بالطابع التوثيقي، وهو لون من

ألوان التأريخ الذي يقع على هامش المرحلة، وهو المادة الأكثر ملاءمة للعمل الفني الروائي، في عالمها تتشكل مصائر الأفراد فضلاً عن مصائر الأمم، وقد عني بها الكاتب عناية واضحة لأنها تشكّل الفضاء الروائي للسرد، وقد كان الربط بين تطور شخصية (ذيب) وبين المحطات المكانية ينطوي على توليد شخصيات جديدة تساعد في تطوره ومن الأمثلة على ذلك لقاؤه في سوق العبيد بالشيخ عبد الرحمن ودخول الجارية على خط حياته في بيت الشيخ عبد الرحمن، وكذلك تعرفه في القطار على شخصيات جدد، فذيب الذي وقع في أسر الجنود الأتراك ورحل شأنه شأن أبناء المدينة المنورة إلى دمشق ، فنحن في رواية العلوي أمام سيرة وتتنكب التقنيات الجديدة في الرواية المعاصرة متوسّلاً بالتنامي السردي الأفقي محتفلاً بالحكاية في تواصلها السردي عبر الزمن التاريخي، ولكنها في التشخيص تختص بالخلاسيين ذوي البشرة السمراء لبيعهم في المدن بعد تبديل أسمائهم بأخرى تلائم تجارة الرقيق وتقاليدها في تمييز عنصري واضح، وهو في بنيته السردية يسلك سبيل الرحالة الذي يهتم بالوعاء المكاني وخصائصه وسماته في تعالقه مع الزمنية التي تبدأ عام 1915 مع بدايات الحرب العالمية الأولى، وإرهاصات النهاية بالنسبة للدولة العجوز التي تكأكأت عليها الأمم لتنهي عصراً طال لقرون عدّة.

يتميز فضاء هذه الرواية بالثراء من حيث زخم الأحداث والوقائع على المستوى الذاتي والجماعي، فنحن أمام وصف دقيق للأحداث التاريخية؛ وخصوصاً الصراع بين الشريف حسين بن علي قائد الثورة العربية الكبرى والعثمانيين ورحلة الأسر التي عانى منها ذيب بطل الرواية التي دوّن فيها أحداثا. مرعبة قاسية تخلو من الحس الإنساني حيث سبي الأم ومنعها من اصطحاب ابنتها حديثة الولادة، وسرقة خزائن الكتب من مكتبة عارف بالمدينة المنورة.

لقد اصطنع الراوي ضمير الأنا السرد الذاتي ليقدم لنا المادة القصصية في مبناها الحكائي الذي يوازي المتن الحكائي الأصل، ولكنّه نوّع في عملية (التبئير) فروى جزءاً يسيراً من الرواية على لسان الأم، وكذلك انتقل إلى ضمير الغائب في تسجيله لموقف فخري باشا، حيث أرى أن سبب ذلك ارتحال البطل هربا من سياسة التجنيد الإجباري بين أمكنة مختلفة بحثًا عن ذاته المسلوبة وأمته الباحثة عن التحرر من العثمانيين، كذلك لأن الرواية التاريخية أكثر ارتباطًا بالأمكنة التي ترصد أحداثًا مختلفة ذات تعالقات تاريخية.

الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1 – الروايتان تنتميان إلى جنس روائي يُعرف بالنوفيلا (الرواية القصيرة) التي تعتمد على تكثيف الأحداث وتعتمد على شخصية محورية واحدة.

2 - البنية السردية تصطنع العلاقات المعتادة بين عناصرها من حيث وجود شخصية محورية تنهض بالعبء الرئيس في فاعلية الأحداث في الرواية من حيث كونها مادةً لا تملك رداً، ودورها الإرادي فيها محدود للغاية.

3 – اتفقت الروايتان في الموضوع وهو سفر بر لك وما كان يرافقه من مشاكل اجتماعية.

4- ثمة استحضار في كلتا الروايتين لتداخل النهج الرحلي في بناء السرد حيث الانتقال بين بيئات مختلفة ومحطات متعددة وخصوصا في رواية العلوي على وجه الخصوص في حين كانت هذه الظاهرة أقل بروزاً في رواية القوابعة.

5 - تنوع الفضاء الروائي من حيث البيئة الصحراويّة والمدنيّة والأماكن المغلقة والمفتوحة والمحبوبة والمكروهة، والضيقة والفسيحة.

6 - كان الفضاء واسعا في رواية القوابعة لأن ميدانها الرئيس هو الصحراء، ولكن فضاءها الاجتماعي محدود.

7 - تنوعت الفضاءات في رواية العلوي فشملت أنواعها كافّة، وإن كانت الأماكن المغلقة الأبرز حيث المنازل والسجون والقطار هي والمكتبة والمتجر وكلها أماكن مغلقة في حين اتحد الفضاء الزماني من خلال الحدث الرئيس المعين تاريخياً.

8 - اللغة السردية في كلتا الروايتين ذات وظيفة جمالية لا تخلو من بعض السمات الشعرية، وهي لغة تمتاز بالانسيابية بعيداً عن المبالغة في اقتناص المجازات البعيدة والتقعر اللفظي.

المصادر والمراجع:

-أبو المعاطي، خير، **الرواية المصرية القصيرة في الربع الأخير من القرن العشرين**، مكتبة بستان المعرفة، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.

-الأحمدي، أسماء، **بنيات الحرب والمجاعة والوباء، قراءة في روايتي سفر برلك وقنص**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (30)، العدد (1).

-الزريقات، أسماء والفقير سالم، **دلالة المكان في سفر برلك ودروب الفقر لسليمان قوابعة**، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المجلد (47، العدد (108)، 2023م

- زيدان، جرجي، **تراجم مشاهر الشرق في القرن التاسع عشر**، مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، 2005م.

-سويدان، سامي، **في دلالية القص وشعرية السرد**، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.

-الشبول، كايد، **صورة الأتراك في الرواية الشامية**، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، المجلد (7)، العدد (1)، 2021م.

-الشمالي، نضال، **الرواية التاريخية**، عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

-العالم، أمين، **الرواية بين زمنيتها وزمانها**، مجلة فصول، المجلد (12)، العدد (2)، 1993م.

-عباس، إبراهيم، **الرواية المغاربية: الجدلية التاريخية والواقع المعيش: دراسة في بنية المضمون**. دار المؤسسة الوطنية للنشر، الجزائر، 2000م.

-العلوي، مقبول، **رواية سفربرلك**، دار الساقي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2019م.

-الغذامي، عبد الله، **الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية: قراءة نقدية لنموذج معاصر**، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.

-القوابعة، سليمان، **رواية سفربرلك ودروب الفقر**، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

-القواسمة، آمنة، جماليات الوصف في روايات سليمان القوابعة، جامعة مؤتة ،2014

-المقابلة، شهناز عيسى، توظيف الموروث في رواية (سفر براك دروب الفقر، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا ،2023.

-لوكاش، جورج، **الرواية التاريخية، ترجمة: صالح جواد كاظم**، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1978م.

.

الهوامش:

(1) الشبول، كايد، **صورة الأتراك في الرواية الشامية**، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، المجلد (7)، العدد (1)، 2021م.

(2) الأحمدي، أسماء، **بنيات الحرب والمجاعة والوباء، قراءة في روايتي سفر برلك وقنص**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (30)، العدد (1).

(3) الزريقات، أسماء والفقير سالم، **دلالة المكان في سفر برلك ودروب الفقر لسليمان قوابعة**، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المجلد (47، العدد (108)، 2023م

(4) العالم، أمين، **الرواية بين زمنيتها وزمانها**، مجلة فصول، المجلد (12)، العدد (2)، 1993م، ص13.

(5) انظر: عباس، إبراهيم، **الرواية المغاربية: الجدلية التاريخية والواقع المعيش: دراسة في بنية المضمون**. دار المؤسسة الوطنية للنشر، الجزائر، 2000م، ص212.

(6) لوكاش، جورج، **الرواية التاريخية، ترجمة: صالح جواد كاظم**، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1978م، ص89.

(7) الشمالي، نضال، **الرواية التاريخية**، عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص33.

(8) انظر: الغذامي، عبد الله، **الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية: قراءة نقدية لنموذج معاصر**، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص34.

(9) انظر: سويدان، سامي، **في دلالية القص وشعرية السرد**، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص163.

10 القواسمة، آمنة، جماليات الوصف في روايات سليمان القوابعة، جامعة مؤتة ،2014 ص58

11 المقابلة، شهناز عيسى، توظيف الموروث في رواية (سفر براك دروب الفقر، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا ،2023. ص 45

(12) القوابعة، سليمان، **رواية سفر برلك ودروب الفقر**، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص54.

(13) القوابعة، سليمان، **رواية سفر برلك ودروب الفقر**، مرجع سابق، ص76.

(14) المرجع السابق، ص25.

15 القواسمة، آمنة، جماليات الوصف في روايات سليمان القوابعة، جامعة مؤتة ،2014 ص 69

(16) القوابعة، سليمان، **رواية سفر برلك ودروب الفقر**، مرجع سابق، ص199.

17 المقابلة، شهناز عيسى، توظيف الموروث في رواية (سفر براك دروب الفقر، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة فيلادلفيا ،2023. ص73

(18) القوابعة، سليمان، **رواية سفر برلك ودروب الفقر**، مرجع سابق، ص67.

(19) المرجع السابق، ص25.

(20) العلوي، مقبول، **رواية سفر برلك**، دار الساقي للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2019م، ص25.

(21) المرجع السابق، ص25.

(22) المرجع السابق، ص15.

(23) العلوي، مقبول، **رواية سفر برلك**، مرجع سابق، ص112.

(24) المرجع السابق، ص 82.

(25) العلوي، مقبول، **رواية سفر برلك**، مرجع سابق، ص77.

درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين

ريم جميل الشوابكة*

تاريخ وصول البحث: 2023/9/2م تاريخ قبول البحث: 2024/5/26م

الملخص

هدفت الدّراسة التعرّف إلى درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال الاستبانة. تكونت العينة من (457) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس في محافظة مأدبا. وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الأخلاقية كانت مرتفعة، وبينت النتائج أنَّ مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس كانَّ مرتفعاً، وتبينَّ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للقيادة الأخلاقية لدى معلمي المدارس تعزى للجنس، وسنوات الخدمة. كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين القيادة الأخلاقية والرضا لوظيفي. وفي ضوء النتائج تم تقديم التوصيات. تعزيز القيادة الأخلاقية، من خلال تبني فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق مبادئ وأبعاد القيادة الأخلاقية، والاهتمام بمتطلبات الرضا الوظيفي لدى المعلمين والبحث عن طرق لرفع مستوياتهم وأدائهم الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: مديرو المدارس، القيادة الأخلاقية، الرضا الوظيفي.

* باحثة.

The Degree of Ethical Leadership Practice by Principals of Madaba Schools and its Relationship to Job Satisfaction among the Teachers of Those Schools from the Point of View of the Teachers Themselves.

Abstract

The study aimed to identify the degree to which school principals in Madaba Governorate practice ethical leadership and its relationship to job satisfaction among teachers in those schools from the teachers' point of view. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive, correlational approach, through a questionnaire. The sample consists of (457) male and female school teachers in Madaba Governorate. The results showed that the degree to which school principals applied ethical leadership was high, they also found that job satisfaction level among school teachers were high, and it was found that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages of ethical leadership among school teachers due to gender and years of service. There is also a statistically significant positive correlation at the significance level ($\alpha = 0.05$) between ethical and job satisfaction. In light of the results, recommendations were made. Promoting ethical leadership by adopting an administrative philosophy and organizational methods that support the application of the principles and dimensions of ethical leadership, paying attention to the requirements of job satisfaction among teachers, and searching for ways to raise their levels and job performance.

Keywords: School Principals, Ethical Leadership, Job Satisfaction

المقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين تطورات علمية وثورة معلوماتية متطورة ومتجددة؛ فرضت واقعاً إدارياً مختلفاً عمّا كانت عليه في العقود السابقة، وتتجلى مظاهر الواقع الجديد في تراجع كثير من المفاهيم الفكرية والمنظومات التي اعتمدت عليها الدراسات الإدارية السابقة.

وفي ظل هذه التطورات المتسارعة في بيئة العمل، والضغوط المرافقة للمنافسة العالمية، تولي المؤسسات التربوية الاهتمام لتبني مفاهيم إدارية حديثة، والسعي الجاد للارتقاء بكفاءة النظام التعليمي على المستويين الداخلي والخارجي، ذلك من خلال تطوير الفكر الإداري من حيث الاستراتيجيات والفلسفات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية، وكذلك من حيث سعي النظام التعليمي لمراجعة أهدافه وفلسفته وتنظيماته بشكل مستمر، وعلاقته بالمجتمع الذي يوجد فيه، وهذا السعي لمواجهة هذه التحديات ليس الغرض منها الاقتصار فقط لحل المشكلات المعاصرة، وإنما تلافيها في المستقبل، والسعي للتطوير وتحسين الأداء (Balyer, 2017).

وقد أصبحت الأهداف تتجه نحو تحسين الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي من خلال تطوير البرامج التعليمية ومناهجه، وجودة الإدارة المدرسية بما يتناسب مع المستجدات التربوية الحديثة. وانطلاقًا من أهداف التربية المعاصرة التي أصبحت تركز على المهارات والقدرات القيادية؛ وخاصة مدير المدرسة من خلال ما يقوم به من دور أساسٍ في تسيير العملية التربوية وإنمائها، فهو القائد التربوي المسؤول عن الإشراف وتصريف الأمور الإدارية المتعددة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربويّة ويشرف عليها بانتظام (صبح، 2021).

ويشير الترتوري (2018) إلى أن تحقيق ذلك يجب أن ينطلق من أسس علمية ومنهجية تعتمد على طبيعة القيادة التربوية ونمطها في المدرسة، فمدير المدرسة بوصفه قائداً تربويّاً يجب أن يمتلك قدرات قيادية ومهارات إدارية تمكنه من التخطيط والتطوير والتحديث المستمر للمدرسة وفق المتغيرات والمستجدات الراهنة، وتمكنه من مواجهة تلك التحديات وطرح الأفكار التي من شأنها تحقيق أهداف ورؤى المدرسة، وإيجاد التنمية والتطوير للعاملين في ميدان التعليم لرفع كفايتهم وزيادة إنتاجهم.

في حين يشير ميهيليتش وليبيكنيك وتيكافسيتش (Mihelic, Lipicnik & Tekavcic, 2010) إلى أن القيادية الأخلاقية نالت اهتمامًا كبيرًا بين الباحثين في السنوات الأخيرة، والتي تتطلب مراعاة الجانب الأخلاقي في العملية الإدارية لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتمثل القيادة الأخلاقية في الأمانة، والولاء، والتركيز على الهدف. ويضيف غسان وصبير (2018) إلى ذلك أن الأخلاق تمثل

صميم السلوك التنظيمي والقيادي، فقد أصبح دمج المعايير الأخلاقية في ممارسة الإدارة التربوية هو الحل الأمثل لبقاء المؤسسة التعليمية على المدى الطويل، لذا فقد دعت العديد من الدراسات إلى تجسيد الأخلاق وإظهار أهميتها ودورها في العملية الإدارية من أجل المحافظة على المستوى المطلوب من الإنتاجية والاستمرار في تطوير الأداء وتجويده.

من هنا ظهرت الحاجة إلى تبني مديري المدارس القيادة الأخلاقية؛ التي عرفتها الحنيطي (2022) بأنها نظام فكري يقوم على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله. وتعرف زهران (2020) القيادة الأخلاقية بأنها ذلك التعامل النبيل الذي يتبعه مدير المؤسسة مع مرؤوسيه، ويتوافق مع معايير القيم الأخلاقية، ومحاولته غرسها في نفوسهم بالقدوة والمعاملة الحسنة والتوجيه السليم، وجعل الأخلاق والسلوكيات الفاضلة هي المبدأ الأساسي للتعامل داخل المؤسسة، والحافز لتحقيق أهدافها. أما درادكه والمطيري (2017) فعرفا القيادة الأخلاقية على أنها ما يصدر عن مدير المدرسة من ممارسات وأفعال وسلوكات باستخدام الوسائل والسبل الملائمة التي يمكن من خلالها إكساب جميع العاملين والطلبة القيم والفضائل الأخلاقية التي تجعلهم أفرادًا صالحين ومنتجين يساهمون في تنمية وتطوير المجتمع الذي يعيشون.

وتُعرف القيادة الأخلاقية أيضًا بأنها مجموعة من المبادئ والضوابط يتم من خلالها تحقيق العدالة والمساواة والإخلاص والأمانة التي تتمثل في شخصية المدير وسلوكه مع مرؤوسيه داخل المؤسسة فيؤثر عليهم أخلاقيًا ومهنيًا لتحقيق الأهداف المنشودة (الزهراني وشريف، 2020; الشريف، 2021; فطاني، 2020).

وفي ضوء التعريفات السابقة للقيادة الأخلاقية ترى الباحثة أن القيادة الأخلاقية هي ممارسات قيادية وإدارية تقوم على القيم الأخلاقية والإنسانية التي يحملها ويمارسها مدير المدرسة من خلال أساليبه وأقواله وتصرفاته مع جميع العاملين في المدرسة بهدف بناء جسور الثقة والمودة بين المدير والمعلم لتحقيق أهداف وغايات المدرسة.

لذا؛ فهذا النمط القيادي الأخلاقي يجب أن يظهر في كل المستويات الإدارية في قطاع التربية والتعليم عامة وفي الإدارات المدرسية على وجه الخصوص، وتستند الباحثة في هذا الرأي إلى ما أشار إليه برينس (Arisoy & Cömert, 2021) وهو أن مستقبل المجتمعات يتوقف على القادة الذين يستطيعون ممارسة قيادة فعّالة وقوية تخدم الآخرين، وأنه يتوقف نجاح القادة في

أعمالهم الإدارية والقيادية على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق غايات وأهداف مدارسهم أو المؤسسة التي يعملون فيها.

فيما يرى القرني (2016) أن نجاح المؤسسات التعليمية مرتبط بقدرة القادة على إدارة المؤسسة بسلوكيات أخلاقية كنموذج يحتذى به من قبل العاملين في المؤسسة، فالقيادة الأخلاقية تبدأ من ممارسة القائد للقيم الأخلاقية المتمثلة في العدالة والنزاهة والموضوعية والأمانة في أداء الواجبات. وفي السياق نفسه يرى ماينجر وستياب (Stiab & Maninger, 2012) أن القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس تعمل على تعزيز الفهم والإدراك العملي عن طريق اللجوء لعدد من التصورات والمفاهيم العملية التي تحقق منفعة للمؤسسة أكثر من تحقيق المصلحة الشخصية. في حين يرى تشنغ وآخرون (Cheng, et al, 2014) أن القيادة الأخلاقية ترتبط بزيادة تحفيز العاملين في المؤسسات التعليمية وتحقق الرضا الوظيفي لديهم.

وفي ضوء ذلك؛ ترى الباحثة أن القيادة الأخلاقية تعد نمطًا من أنماط القيادة المشهود لها بفعاليتها، لما لها من تأثيرات إيجابية تنعكس على سلوكات المعلمين وترفع من مستوى الإنجاز والرضا لديهم، هذا لأن القيادة الأخلاقية تحتوي على عدة مجالات ذكرتها الحنيطي (2022) بأنها: القيم الأخلاقية الشخصية، والقيم الأخلاقية الإدارية، والقيم الأخلاقية في العلاقات الإنسانية والعمل بروح الفريق، التي يحملها مدير المدرسة ويوظفها في العملية الإدارية لتكون مؤشرات على تقييم مستوى الإنجاز والانتماء والرضا لدى المعلمين، وكفاءة المدرسة بشكل عام.

وفي ضوء اهتمام العديد من الباحثين ومحاولاتهم في تعريف مفهوم الرضا الوظيفي يُلاحظ أن منهم من عرفه بأنه مجموع من المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو وظيفته وانتمائه لها وتفاعله مع بيئة العمل الداخلية والخارجية ومع الآخرين، وتكون انعكاسًا لما يحققه من إشباعات يستمدها من المؤسسة التي يعمل بها (زهران، 2022; الترتوري، 2018; الشريف، 2021). أما سميث (Smith, 2002) فيعرفه بأنه المدى الذي توفر معه الوظيفة لشاغلها نتائج ذات قيم إيجابية. كما تعرفه زهراني (2020، 38) بأنه: "شعور الفرد بأن المؤسسة التي ينتمي إليها قادرة على إشباع حاجاته ورغباته في العمل، وشعوره بأن ما ينجزه ذو فائدة وقيمة حتى يحقق طموحاته، ويستثمر خبراته وقدراته العملية ويتفاعل مع بيئة العمل من أجل تحقيق أهداف مؤسسته".

وعليه؛ ترى الباحثة أنه من الممكن تعريف الرضا الوظيفي على أنه مدى تحقيق الفرد لاحتياجاته ورغباته بما يتناسب مع مستوى طموحاته وتوقعاته من المؤسسة التي يعمل بها.

وللرضا الوظيفي أهمية كبيرة بالنسبة للعاملين؛ حيث يرى العنزي وعبد العزيز (2018) أن أهمية الرضا الوظيفي تنعكس على (الفرد، والمؤسسة، والمجتمع) فتحقيق الرضا الوظيفي للفرد يرفع من قدرته على التكيف والتفاعل مع بيئة العمل، ويزيد من سعيه ورغبته في التطور والتميز الوظيفي بشكل مستمر. وهذا الرأي يتوافق مع نظرية الحاجات لـ"ماسلو" Maslow الذي يرى أن إشباع حاجات الفرد المادية التي تتمثل بالمأكل والمشرب والسكن وغيرها، وحاجاتهم غير المادية التي تتمثل بالتقدير والاحترام تساعد في قدرته على تحقيق الذات وتزيد لديه الرغبة في التطور والتميز. أما أهميته للمؤسسات فهي تتمثل في الأداء المرتفع والجودة العالية، وكذلك يؤدي إلى تقليل تكاليف الإنتاج بسبب ارتفاع مستوى الأداء وانخفاض معدلات التأخير والغياب ودوران العمل، أما أهميته بالنسبة للمجتمعات فتتمثل في رفع معدلات النمو والتطور فيها، وخفض مستوى البطالة، ومعدلات ترك العمل؛ وبالتالي دوران عجلة الاقتصاد، وتطور المجتمع وتماسكه.

وفي هذا الصدد يشير البلوي (2008) إلى الرضا الوظيفي بأنه من أساسيات نجاح المؤسسة؛ فمن جهة يقوم على ضبط العلاقات بين الرئيس والمرؤوس؛ وبين المرؤوس ووظيفته من جهة أخرى، كما أنه يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، ويرفع من مستوى النزاهة، ويزيد من رضا العملاء، ويحسن من العمل الجماعي، ويعزز الحضور والالتزام من قبل العاملين، ويزيد ولاءهم وانتماءهم لمؤسستهم.

وهذا يوضح أن الموظف الراضي عن عمله دائمًا ما يكون لديه الرغبة والاستعداد الكبير للنهوض بمؤسسته وتحقيق أهدافها بكل نشاط وحيوية، فَرِضَا الموظفين يزيد من رضا العملاء وولائهم للمؤسسة التي يتعاملون معها. وعليه؛ يمكن القول: إن تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين في المدارس يحسن من نوعية أدائهم، ومن ثم يحقق نتائج إيجابية تخدم كافة أقطاب العملية التعليمية، ويشجع جميع العاملين على قبول الرؤية العامة للمدرسة والعمل على تنفيذها ومتابعتها من أجل الحفاظ عليها. ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة وكفاءتها.

وترى الشريف (2021) أن الرضا الوظيفي يتمثل في المكونات التي تدفع الفرد وتشجعه على العمل والإنتاج، التي تتمثل في عدة أبعاد منها: (مجال وطبيعة العمل، ومعايير تقويم الأداء، والتطور المهني ونموه، وصناعة القرار، وطبيعة العلاقة بين القائد والعاملين، والنمط القيادي المتبع). ويؤكد العبادي والإبراهيم (2019)على ضرورة سعي القيادات الإدارية في المدارس إلى

إشباع حاجات المعلمين لتحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي لديهم، وذلك من خلال مشاركتهم في صنع القرارات وتحفيزهم على الأداء والمعاملة دون التحيز، وتهيئة بيئة عمل مناسبة لهم، وبالتالي الوصول إلى الغايات المنشودة.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين، وأشار بعض منها إلى وجود علاقة وثيقة بين النمط الإداري والرضا الوظيفي، حيث أكدت دراسة حبايبه (2009) أن درجة الرضا الوظيفي مهمة للأفراد نحو وظائفهم، وأن هناك مجموعة من العوامل التي تحقق الرضا الوظيفي للعاملين كالعوامل الشخصية، والعوامل التنظيمية، والعوامل المتعلقة بالنمط القيادي السائد في المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه من الممكن أن يكون للقيادة الأخلاقية -باعتبارها نمطًا إداريًا - دور في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وفي المقابل لا بد من الإدارة المدرسية أن تتمثل الأخلاق على كافة المستويات سواء في الأعمال الفنية أو الإدارية أو العلاقات الإنسانية. وللوصول إلى تحقيق هدف الدراسة فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مشكلة الدارسة:

أشارت دراسات عديدة إلى أهمية توظيف القيادة الأخلاقية في الممارسات القيادية لدى مديري المدارس لما لها من دور في تمكين مديري المدارس من إدراك احتياجات العاملين معهم، والشعور بهم، كما أنها تجعل جميع العاملين والطلبة يستجيبون لتوجيهات مديريهم (رضوان وآخرون، 2019). وأشارت دراسات مماثلة إلى أن الأنماط والأساليب القيادية تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين إيجابًا وسلبًا، كدراسات الشريف (2004) ورضوان وآخرون (2019) وسعادة (2019) والملاحيم (2020)، التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي والرضا الوظيفي. في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي كدراسة العنزي وعبد العزيز (2018) ودراسة الشريف (2021).

وهذا يوضح مدى اهتمام الباحثين بدراسة العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي. ورغم هذا الاهتمام وتوافر الدراسات التي تناولت القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي وما أسفرت عنه نتائجها إلا أنه ما زال هناك بعض القصور لدى مديري المدارس من ممارسة القيادة الأخلاقية في مدارسهم، وتبين هذا من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، حيث لاحظت تدني

في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس، وقد يعود هذا للأنماط والممارسات القيادية المتبعة في تلك المدارس وخاصة القيادة الأخلاقية، وتستند الباحثة في هذا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة. فكل هذا شكل دافعًا لدى الباحثة في إجراء هذه الدراسة؛ كما جاءت هذه الدراسة تحقيقًا لتوصيات بعض الدراسات السابقة كدراسة زهران (2022) التي أوصت بضرورة اهتمام الباحثين بإجراء دراسات أخرى تبحث في القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس تطبق على عينات ومناطق متنوعة.

وفي ضوء ذلك جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)؟
3. ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا من وجهة نظرهم؟
4. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)؟
5. هل هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(a=0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وذلك لتعزيزها لتكون ذات طابع حقيقي وإيجابي لدى المدراء.

2.معرفة إن كان هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة). لتقصي تلك الفروق والوقوف على أسبابها.

3. الكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا من وجهة نظرهم، للوقوف على أهم الأسباب التي تساهم في تنمية الرضا الوظيفي للمعلمين.

4.معرفة إن كان هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة). لتقصي تلك الفروق والوقوف على أسبابها.

5.معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(a=0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا، لبيان مدى العلاقة الحقيقية بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لضبط وتوجيه السلوكات وتنمية الالتزام بالإدارة الأخلاقية لدى مديري المدارس، وتنمية الرضا الوظيفي لدة المعلمين.

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة الحالية في أنها ستلقي الضوء على موضوع في غاية الأهمية في الإدارة التربوية، وهو القيادة الأخلاقية لدورها في مساعدة مدير المدرسة بالقدرة على إدارة بيئة العمل وتحقيق غايات وأهداف وزارة التربية والتعليم بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى تطرقها للعلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي التي لما لها دور في تعزيز شعور المعلم بالرضا والانتماء للعمل في الحياة المدرسية وتعزيز روحهم المعنوية ومن ثم على أدائهم.

الأهمية التطبيقية: يمكن الإشارة إلى الأهمية التطبيقية في النقاط الآتية:

1.يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد الدراسة صُنَّاع القرار والسياسات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في التعرف على أهمية القيادة الأخلاقية ودورها الضمني الإيجابي في أداء كل من العاملين والمؤسسة؛ ومن ثم تحقيق الأهداف.

2.من المتوقع من هذه الدراسة مساعدة صُنَّاع القرار والسياسات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في طرق تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين الذي يعد مؤشرًا إلى نجاح العمل.

3.يمكن أن تشكل هذه الدراسة إفادة للباحثين من خلال ما تقدمه من أدب نظري ونتائج وتوصيات.

4.تقدم الدراسة الحالية أداتين (القيادة الأخلاقية، الرضا الوظيفي) تأمل من خلالهما مساعدة الباحثين عند إجراء بحوث مستقبلية في هذا المجال.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

القيادة الأخلاقية: يعرف عابدين وشعيبات وحلبية (2012، 336) القيادة الأخلاقية بأنها: "إظهار سلوك قيادي ملائم من حيث الالتزام بالمعايير المعتمدة والمقبولة في التصرفات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص، وترويج ذلك السلوك لدى الأتباع والمرؤوسين".

وتعرف القيادة الأخلاقية إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم على فقرات مقياس القيادة الأخلاقية الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة.

الرضا الوظيفي: يُعرف الرضا الوظيفي بأنه شعور داخلي ينتج عن تفاعل الفرد مع وظيفته، ويعكس مدى الإشباع الذي يستمده الفرد من عمله، كما يعكس انتماءه وتفاعله مع جماعة العمل، ومع بيئة العمل الداخلية والخارجية، وبالتالي فهو يشير إلى الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله (الشهري، 2020).

ويعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم على فقرات مقياس الرضا الوظيفي الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

-الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين.

-**الحد الزمني**: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي (2023/2022).

-**الحد المكاني**: تم إجراء الدراسة على المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا.

-**الحد البشري**: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة مأدبا.

-**محددات الدراسة:** تتمثل في مدى جدية المستجيبين في الإجابة عن مقياس الدراسة الحالية وفي دلالات صدقهما وثباتهما.

الدراسات السابقة:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تبين وجود بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لبعض منها مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة أجريت في تركيا لكاراكوز (Karakose, 2007) إلى التعرف على تصورات المعلمين حول القيادة الأخلاقية للمديرين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لغايات جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (463) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يظهرون سلوكًا أخلاقيًا عاليًا جدًا في الإدارة في مجال التواصل، ويرى المعلمون أن مديريهم يظهرون سلوكًا مناسبًا في مجال المناخ الإنساني، ويظهر المديرون سلوكًا متوسطًا في مجال صناعة القرار.

وهدفت دراسة باورز (Bowers, 2011) أجراها في الولايات المتحدة إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (209) معلمينَ. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة سلوك القيادة الأخلاقية والكفاءة الجماعية للمعلمين.

وهدفت دراسة العنزي وعبد العزيز (2018) إلى التعريف على واقع القيادة الأخلاقية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وتحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية في ذلك، والكشف عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (237) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتم استخدام الاستبانة لغايات جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى القيادة

الأخلاقية ككل جاء بدرجة تقدير كبيرة، وجاء مستوى الرضا الوظيفي ككل لدي المعلمين بدرجة تقدير كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي.

فيما هدفت دراسة بالأردن أجراها رضوان وآخرون (2019) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وإن كان هناك أثر لكل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية. وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وزّعت على عينة مكونة من (317) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

وهدفت دراسة أخرى في الأردن قام بها الملاحيم (2020) إلى التعرف على القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية والحكومية في محافظة الشوبك وعلاقتها بأداء المعلمين. واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الاستبانة لغايات جمع البيانات تم توزيعها على عينة مكونة من (110) معلمينَ. وقد أظهرت النتائج أن مستوى كل من القيادة الأخلاقية والأداء لدى مديري المدارس كان متوسطًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة الأخلاقية وأبعاد الأداء الوظيفي لمديري الحكومة.

وقام الزهراني وشريف (2020) بدراسة هدفت الكشف عن درجة ممارسة قائدات المدارس الحكوميَّة بمحافظة قلوة للقيادة الأخلاقيَّة، من وجهة نظر المعلِّمات، والتعرُّف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلِّمات بمحافظة قلوة، اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيَّة العشوائيَّة، تألفت من (253) معلِّمة من معلِّمات المدارس الحكوميَّة بمراحلها الثلاث بمحافظة قلوة للعامِ الدراسي 2020، ولتحقيق أهداف البحث تمَّ تطبيق الاستبانة لغايات جمع لبيانات، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قائدات المدارس الحكوميَّة بمحافظة قلوة للقيادة الأخلاقيَّة من وجهة نظر المعلِّمات "ط" يُشير إلى درجة ممارسة (عالية جدًّا)، وأن تقديرات مفردات عينة البحث لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلِّمات

بمحافظة قلوة جاءت بدرجة (عالية جدًّا)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة طرديَّة (موجبة) ذات دلالة إحصائيَّة بين درجة ممارسة قائدات المدارس الحكوميَّة بمحافظة قلوة للقيادة الأخلاقيَّة، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلِّمات.

وهدفت دراسة الشهري (2020) الكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي عند المعلمين، وكذلك التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسطات درجات تقديرات المعلمين لمستوى رضاهم الوظيفي تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من قسمين، أولهما للقيادة الأخلاقية، وثانيهما للرضا الوظيفي، وقد تألفت عينة الدراسة من (357) معلماً بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين جاءت (بدرجة مرتفعة)، وأن مستوى الرضا الوظيفي عند معلمي مدارس مدينة الدمام من وجهة نظرهم جاء (بدرجة مرتفعة)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس والرضا الوظيفي عند المعلمين من وجهة نظرهم.

وقامت زهران (2022) بدراسة في الأردن هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في لواء الرصيفة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدمت الاستبانة لغايات جمع البيانات، وتكونت العينة المبحوثة من (230) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الأخلاقية السائدة لدى مديرات المدارس حصلت على مستوى تقدير متوسط، وأن المستوى العام لفقرات مستوى الرضا الوظيفي جاءت بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين القيادة الأخلاقية التي تتبعها مديرات المدارس الحكومية مع الرضا الوظيفي للمعلمات، وأظهرت أيضًا عدم وجود فروق إحصائية لدرجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي والخبرة).

وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، وجدت الباحثة أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعضها واختلفت مع البعض الآخر، فمن حيث الهدف فقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض

الدراسات كدراسة زهران (2022) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات، واختلفت مع دراسة باورز(Bowers, 2011) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية ومستويات الكفاءة الجماعية. ومن حيث العينة والأداة فقد استخدمت هذه الدراسة الاستبانة لغايات جمع البيانات وطبقت على معلمي المدارس؛ وبهذا تكون قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة، أما من حيث المنهج فقد اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة زهران (2022) ودراسة الملاحيم (2020)، في حين اختلفت مع دراسة رضوان وآخرين (2019) التي اتبعت المنهج المسحي. وقد **استفادت** هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة الحالية، وكذلك إثراء الأدب النظري المتعلق بدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، والمساعدة في الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة المناسب وصياغة مشكلة الدراسة ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة، ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها. **وتميزت** هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها طبقت على عينة لم يسبق تناولها من قبل الدراسات السابقة –في حدود علم الباحثة-.

الطريقة والإجراءات:

تتناول الباحثة وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، أداتا الدراسة التي تم استخدامها في جمع البيانات، وإجراءات تطويرها وصدقها وثباتها، ومنهج الدراسة وتصميمها، ومتغيراتها وإجراءاتها التطبيقية والطرق الإحصائية المستخدمة فيها.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظرهم، وذلك لمناسبته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

أفراد الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في محافظة مأدبا البالغ عددهم (9724) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس في محافظة مأدبا بنسبة (17.68%) تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وزعت عليهم

الاستبانة إلكترونيًا، وقد تم استرجاع (457) استبانة، وبهذا أصبحت عينة الدراسة تتكون من (457) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس في محافظة مأدبا للعام 2023/2022م.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

الفئات		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	218	47.9
	أنثى	239	52.1
المجموع		**457**	**%100.0**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	141	23.7
	من 5 -10 سنوات	228	42.2
	أكثر من 10 سنوات	88	24.1
المجموع		**457**	**%100.0**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بمعرفة مستويات ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس، وعلاقة القيادة الأخلاقية بالرضا الوظيفي، قامت بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة كل من العنزي وعبد العزيز(2018)، والزهراني وشريف (2020)، والشهري (2020)، وزهران (2022)، وأخذ بعض الفقرات وصياغتها بما يتناسب مع هذه الدراسة، والاستعانة ببعض الأساتذة المختصون وأصحاب الخبرة، للتأكد من سلامة التعبيرات المستخدمة، وتم إبداء جملة ملاحظات تتعلق بدقة صياغة فقرات المقياس، حيث تكون المقياس من (58) فقرة، قسم إلى جزأين؛ الأول يقيس مستوى القيادة الأخلاقية وتمثله الفقرات (1-27) موزع على ثلاثة أبعاد وهي: الصفات الشخصية وتقيسه الفقرات من(1-7)، والصفات الإدارية وتقيسه الفقرات من(8-17)، والعلاقات الإنسانية وتقيسه الفقرات من(18-27).، أما الثاني فيقيس الرضا الوظيفي وتمثله الفقرات (28-58) موزعة على خمسة أبعاد وهي: الرضا عن الذات وتقيسه الفقرات من (28-35)، والرضا عن طبيعة العمل وتقيسه الفقرات من (36-41)، والرضا عن العلاقة بالمسؤولين وتقيسه الفقرات من (42-47)، والبعد الاجتماعي وتقيسه الفقرات من (48-53)، وتقييم المعلم لمهنه وتقيسه الفقرات من (54-58)، ويتمتع المقياس بمؤشرات مرتفعة من الصدق والثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الأصلي (0.80)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

دلالات الصدق والثبات لمقياس الدراسة بصورته الحالية:

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

بهدف التحقق من مؤشرات صدق الاتساق الداخلي، طبّقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة ومن نفس مجتمعها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد لوحظ أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الصفات الشخصية قد تراوحت بين (0.604-0.650) مع بُعدها وبين (0.37-0.96) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم فقرات بعد الصفات الإدارية بين (0.578-0.682) مع بُعدها وبين (0.368-0.477) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم فقرات بعد العلاقات الإنسانية تراوحت بين (0.648-0.816) مع بُعدها وبين (0.415-0.620) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين (0.469-0.800) مع بُعدها، وبين (0.271-0.728) والمقياس ككل، وتراوحت قيم فقرات بعد الرضا عن طبيعة العمل بين (0.839-0.903) مع بُعدها، وبين(0.718-0.683) والمقياس ككل، وتراوحت قيم فقرات بعد الرضا عن العلاقة بالمسئولين بين (0.843-0.881) مع بُعدها، وبين(0.370-0.392) والمقياس ككل، وتراوحت قيم فقرات البعد الاجتماعي بين (0.819-0.901) مع بُعدها، وبين (0.671-0.715) والمقياس ككل، وتراوحت قيم فقرات بعد تقييم المعلم لمهنه بين (0.850-0.887) مع بُعدها، وبين (0.370-0.392) والمقياس ككل. يتضح من مؤشرات صدق الاتساق السابقة؛ أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (58) فقرة. كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لأبعاد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، إذ تبين أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.339-0.481)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.426–0.724)، وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة؛ تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية البالغ عددها (30)

معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده؛ تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-(Retest، وذلك بمقدار زمني أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين السابقين على نفس العينة الاستطلاعية، إذ لوحظ أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للأبعاد الفرعية للمقياس قد تراوحت بين (0.786-0.901)، أما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس الكلي فقد بلغت (0.856). ولوحظ أيضًا أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.750-0.895) في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس الكلي (0.808)، حيث تعتبر هذه القيم مؤشرًا جيدًا على ثبات الأبعاد والمقياس ككل.

مؤشرات الصدق الظاهري مقياسي الدراسة (القيادة الأخلاقية، الرضا الوظيفي):

للتحقّق من الصدق الظاهري لمقياس الدراسة، تم عرضهما بصورتهما الأولية على مجموعة محكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية، بهدف إبداء آرائهم حول دقة محتوى المقياسين وصحتهما ومدى مناسبتهما للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومناسبتها للبيئة الأردنية وتعديل ما يرونه مناسبًا أو إضافته أو حذفه من الأبعاد أو الفقرات. وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية مقياسي الدراسة ووضوح ومناسبة فقراتهما حيث بلغت نسبة الاتفاق (82%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة وبالتالي، بقيت عدد فقرات المقياس كما هي (58) (القيادة الأخلاقية (27) فقرة، الرضا الوظيفي (31) فقرة.

تصحيح مقياسي الدراسة (القيادة الأخلاقية، الرضا الوظيفي):

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (58) فقرة (القيادة الأخلاقية (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتكون والرضا الوظيفي تكون من (31) فقرة موزعة على خمسة أبعاد) يستجيب لها معلمي المدارس وفق تدريج خماسي يشمل البدائل التالية: (دائماً، وتعطى عند تصحيح المقياس5 درجات، غالباً وتعطى4 درجات، أحياناً وتعطى3 درجات، ونادراً وتعطى2 درجتين، وأبداً تعطى درجة1 واحدة)، وبذلك تتراوح درجات المقياسين ككل (11-55). حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي، وقد صنفت الباحثة

استجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: منخفض جدًا لمن يحصل على درجة 1.49 فأقل، منخفض للحاصلين على درجة 1.50–2.49، متوسط للحاصلين على درجة تتراوح بين 2.50–3.49، مرتفع للحاصلين على درجة تتراوح بين 3.50–4.49، مرتفع جداً للحاصلين على درجة 4.50 فأكثر.

متغيرات الدِّراسة:

اشتملت الدِّراسة على المُتغيرات الآتية:

أ.المتغير المستقل

-القيادة الأخلاقية.

ب.المتغيرات الوسيطة

-**الجنس**: وله فئتان؛ (ذكر، أنثى).

-**سنوات الخبرة**: وله ثلاثة فئات؛ (أقل من5 سنوات، من5-10 سنوات، أكثر من10 سنوات)

ج-المتغير التابع

-الرضا الوظيفي.

المعالجة الإحصائيَّة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت المعالجات البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، من خلال استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- **للإجابة عن السؤال الأول والثاني**؛ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس في محافظة مأدبا. كما تم استخدام تحليل التباين الرباعي (way ANOVA-4) (دون تفاعل) لمعرفة دلالة الفروق في متغيري الجنس وسنوات الخبرة.
- **للإجابة عن التساؤل الثالث**، تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة بين القيادة الأخلاقية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، وتمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.

عرض النتائج

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: " ما درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟" للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية ومجالاته لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب مجالات القيادة الأخلاقية لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرقم	الرتبة	القيادة الأخلاقية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	العلاقات الإنسانية	3.96	0.278	مرتفعة
2	1	الصفات الشخصية	3.84	0.629	مرتفعة
3	2	الصفات الإدارية	3.62	0.861	مرتفعة

يتضح من الجدول (2) أنَّ درجة جميع مجالات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة مأدبا تراوحت بين (3.62- 3.96) وجاءت بدرجة تقدير مرتفعة، بعد تصنيف الأوساط الحسابية العائدة عليها وفقًا للمعيار المذكور سابقًا؛ فقد جاءت المجالات على الترتيب الآتي: العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى، تلاه الصفات الشخصية في المرتبة الثانية، تلاه الصفات الإدارية في المرتبة الثالثة والأخيرة.

أوضحت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة ميري مدارس محافظة مأدبا جاءت مرتفعة بجميع المجالات، أي أن مديري المدارس يمارسون القيادة الأخلاقية بشكل كبير وفعّال، وهذا قد يعزى إلى وجود وعي وإدراك من قبل مديري المدارس في محافظة مأدبا لأهمية القيادة الأخلاقية في نجاح سير العمل ونجاح العملية التعليمية.

فمن حيث الصفات الشخصية ويمكن تفسيرها بأن هناك حرصًا لدى مديري المدارس في الظهور أمام المعلمين بأنهم على درجة عالية من الالتزام، وأنهم قدوة للمعلمين، فمديرو المدارس

يدركون أهمية الرسالة التي يحملونها، وأن مهنة التعليم هي في أساسها مهنة قائمة على الأخلاق، لذا لا بد من ممارستها والتحلي بالفضائل والأخلاق في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف والأعراف والقيم الاجتماعية النبيلة، وما نصت عليه التعليمات والقوانين والأنظمة، بحيث يرى الطلبة والمعلمين في هؤلاء المديرين النموذج والقدوة الحسنة (رضوان وآخرون، 2019).

أما الصفات الإدارية فيمكن تفسيرها بأن ممارسة مديري المدارس للصفات الأخلاقية الإدارية يعلمون جيدًا ما توفره هذه الصفات من مناخ صحي إيجابي فيها، حيث إن تَمَتُّع مديري المدارس بصفات أخلاقية شخصية من الطبيعي أن تنعكس إيجابًا على أداء وَرِضَا المعلمين هذا لأن هذه الصفات الأخلاقية التي يمتلكها مدير المدرسة تحمل في طياتها النزاهة والشفافية والمساواة وعدم التحيز، والإنصاف في توزيع المهام والأدوار، وبالتالي يكون المعلمين أكثر ثقة واستجابة للقوانين والأنظمة.

أما العلاقات الإنسانية فمن المؤكد أن عدم تعامل مديري المدارس مع المعلين بصرامة وجدية هو من باب حرصهم على تقوية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، حتى تعم الألفة والمحبة بين الجميع، لما لهذه العلاقات الإنسانية من دور إيجابي تصب في مصلحة العمل وتحسن العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة كاراكوز (Karakose, 2007)ودراسة العنزي وعبد العزيز (2018) ورضوان وآخرين (2019) التي أظهرت أن مستوى تطبيق مديري المدارس للقيادة الأخلاقية جاء بدرجة مرتفعة، وتختلف مع دراسة الملاحيم (2020) التي بينت أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس كانت متوسطة.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة مأدبا للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير(الجنس، سنوات الخبرة)؟

ولتحديد أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة) على القيادة الأخلاقية (ككل)؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقيادة الأخلاقية (ككل) لدى مديري المدارس في محافظة مأدبا وفقاً لهذه المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات القيادة الأخلاقية		
			الصفات الشخصية	الصفات الإدارية	العلاقات الإنسانية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	1.93	3.87	3.62
		الانحراف المعياري	0.242	0.615	0.827
	أنثى	المتوسط الحسابي	1.94	4.08	3.64
		الانحراف المعياري	0.282	0.713	0.870
سنوات الخبرة	أقل من5 سنوات	المتوسط الحسابي	1.91	3.93	3.69
		الانحراف المعياري	0.263	0.713	0.840
	من 5 إلى10 سنوات	المتوسط الحسابي	1.93	3.84	3.63
		الانحراف المعياري	0.298	0.658	0.885
	أكثر من10 سنة	المتوسط الحسابي	1.88	4.20	3.63
		الانحراف المعياري	0.259	0.590	0.857

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات القيادة الأخلاقية مجتمعة لدى مديري المدارس، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس مجتمعة وفقًا للمتغيرات.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.019	1.924	3.000	311.000	.126
سنوات الخبرة	Wilks' Lambda	0.951	2.634	6.000	622.000	.016*

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبين من الجدول (4)، عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرات (الجنس)، عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات القيادة الأخلاقية مجتمعة، في حين وجد أثر دال إحصائيًا لمتغير سنوات الخبرة على مجالات القيادة الأخلاقية، ولتحديد على أي مجال من مجالات القيادة الأخلاقية كان الأثر تم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات القيادة الأخلاقية وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات القيادة الأخلاقية وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة لإحصائية
الجنس	الصفات الشخصية	0.153	1	0.153	2.115	0.147
	الصفات الإدارية	1.692	1	1.692	3.732	0.054
	العلاقات الإنسانية	0.006	1	0.006	0.009	0.926
سنوات الخبرة	الصفات الشخصية	0.536	2	0.268	3.699	0.026*
	الصفات الإدارية	3.676	2	1.838	4.054	0.018*
	العلاقات الإنسانية	0.225	2	0.113	0.152	0.859
الخطأ	الصفات الشخصية	22.665	447	0.072		
	الصفات الإدارية	141.891	447	0.453		
	العلاقات الإنسانية	231.579	447	0.740		
الكلي	الصفات الشخصية	23.324	456			
	الصفات الإدارية	148.305	456			
	العلاقات الإنسانية	233.065	456			

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتضح من الجدول (5) ما يلي:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية، الصفات الإدارية، العلاقات الإنسانية) لدى مديري المدارس في محافظة مأدبا تعزى لمتغيرات (الجنس).

-وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال الصفات الشخصية لدى مديري المدارس في محافظة مأدبا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة

مصادر هذه الفروق؛ فقد تم إجراء اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لمجال الصفات الشخصية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

المجال	سنوات الخبرة		أقل من 5 سنوات	5 سنوات – اقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
	Scheffe	المتوسط الحسابي	1.963	1.915	1.878
الصفات الشخصية	أقل من 5 سنوات	1.963			
	5 سنوات – اقل من 10 سنوات	1.915	0.047		
	10 سنوات فأكثر	1.878	0.084	0.036	

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال (الصفات الشخصية) لدى مديري المدارس تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، لصالح من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات.

وفي ضوء النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديمغرافية فيمكن عزوها إلى أن المعلمين بغض النظر عن جنسهم فهم يدركون مدى ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية ومتطلبات الوظيفة العامة، حيث إن جميع المدارس تعيش الظروف نفسها، وأن المعلمين بغض النظر عن جنسهم عدون للمهنة إعدادا متشابها، إلا أن التقديرات قد تختلف باختلاف سنوات الخبرة، فالمعلمون الذين لديهم خبرة أكثر هم على وعي أكثر من غيرهم بالقيادة الأخلاقية التي يجب أن يمارسها مدير المدرسة وخاصة الصفات الشخصية لأن المديرين الذين يمتلكون صفات أخلاقية شخصية من المؤكد أن تنعكس على باقي التعاملات مع المعلمين بطريقة محببة للمعلم وخاصة من لديه خبرة أكثر.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهران (2022) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية لدرجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير (الخبرة).

ثالثًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: " ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي ومجالاته لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) الأوساط الحسابية والانحر افات المعيارية للرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرقم	الرتبة	الرضا الوظيفي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الرضا عن الذات	3.76	0.643	مرتفعة
2	4	الاجتماعي	3.71	0.388	مرتفعة
3	5	الرضا عن العلاقة بالمسؤولين	3.68	0.856	مرتفعة
4	2	الرضا عن طبيعة العمل	2.98	0.732	متوسطة
5	3	تقييم المعلم لمهنه	3.45	0.388	متوسطة
		الرضا الوظيفي (ككل)	3.47	0.366	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أنَّ درجة غالبية مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس كانت مرتفعة، في حين كانت درجة بعدي (الرضا عن طبيعة العمل) و(تقييم المعلم لمهنته) متوسطة، وكان مستوى الرضا الوظيفي (ككل) متوسطاً، بعد تصنيف الأوساط الحسابية العائدة عليها وفقًا للمعيار المذكور في الفصل الثالث؛ حيث جاءت المجالات على الترتيب الآتي: الرضا عن الذات في المرتبة الأولى، تلاه البعد الاجتماعي في المرتبة الثانية، تلاه الرضا عن العلاقة بالمسؤولين في المرتبة الثالثة، تلاه الرضا عن طبيعة العمل في المرتبة الرابعة، تلاه تقييم المعلم لمهنه في المرتبة الخامسة والأخيرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة العلاقة الحسنة بين المدير والمعلم واحترام المدير للمعلم داخل المدارس يزيد من ثقة المعلم بنفسه وبالتالي يرتفع مستوى الرضا عن مديره وعن علاقته بزملائه، في ظل مناخ مدرسي يسوده نوع الألفة والمحبة المتبادلة، فهذه جهود مشتركة بين المدير والمعلم في إدراكهم لأهمية العلاقة بين المسؤولين والزملاء المبنية على الشراكة الفعالة والروابط القوية والاهتمامات المشتركة. أما بعدا الرضا عن طبيعة العمل وتقييم المعلم لمهنه اللذان جاءا بدرجة متوسطة فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مهنة التدريس مهنة لها طابع خاص إذ يرى

المعلم في هذه المهنة أنه يحمل رسالة سامية يجب عليه تأديتها بالشكل المطلوب وأنه مسؤولٌ عن جميع الطلبة في المدرسة وهذا من الطبيعي أن تتشكل ضغوط نفسية كبيرة لدى المعلم وبالتالي قد يكون لهذا عدم رضا كامل للمعلم عن طبيعة العمل وتقييم المعلم لمهنته.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي وعبد العزيز (2018) التي بينت أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة زهران (2022) التي بينت أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة.

رابعًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة مأدبا تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)؟

لتحديد أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة) على الرضا الوظيفي (ككل)؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الرضا الوظيفي (ككل) لدى معلمي المدارس وفقاً لهذه المتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	الرضا الوظيفي (ككل)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.43	0.338
	أنثى	3.43	0.381
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.38	0.365
	من 5 إلى 10 سنوات	3.48	0.368
	أكثر من 10 سنة	3.49	0.355

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي (4-ways ANOVA) (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.055	1	.055	.412	.521
سنوات الخبرة	.422	2	.211	1.592	.205
الخطأ	41.519	453	.133		
الكلي	42.824	456			

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس تعزى لكل من: (الجنس، سنوات الخبرة).

وفيما يخص المتغيرات الديمغرافية التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس، وسنوات الخبرة، فيمكن عزو ذلك إلى أن المعلمين بمختلف فئاتهم يمرون بنفس الظروف والخبرات التي يكون لها الانعكاس نفسه عليهم.

خامسًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي نصَّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي تلك المدارس في محافظة مأدبا؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية بين القيادة الأخلاقية، والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10): مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس

المتغير	الصفات الشخصية	الصفات الإدارية	العلاقات الإنسانية
الرضا الوظيفي	0.435*	0.428*	0.231*

***دالة إحصائيا على مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (10) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس.

وبما أن النتائج أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مجالات القيادة الأخلاقية ومجالات الرضا الوظيفي. فهذا يعكس أنه كلما مارس مدير المدرسة القيادية الأخلاقية كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد يعود ذلك إلى أن المُعلم يتأثر بسلوكيات المدير فهو يراه مثله الأعلى لذا فهو يتوقع منه معاملة تقوم على الاحترام والتقدير والتحفيز، فحين يلقى ذلك فمن الطبيعي أن ينعكس هذا السلوك على مستوى الرضا بجميع الأطراف في المدرسة، بالإضافة إلى الرضا عن الإدارة المدرسية الناتجة عن التوقعات الإيجابية حول تقديم المساعدة للمعلمين نتيجة التواصل الجيد فيما بينهم ترفع من رضاه عن إدارته وزملائه وطلبته.

كما وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك ترابطًا واضحًا بين القيادة الأخلاقية والرضا، إذ تعد المبادئ الأخلاقية أداة المدير التي توجه سلوكه الوظيفي، حيث تعتبر صفةً أصيلة في ممارساته الإدارية، فأهمية أخلاقيات القيادة تعود إلى دورها في عملية الإدارة الذاتية وتوجيه السلوك لمدير المدرسة في مدرسته، فتحقيق المبادئ الأخلاقية كالتعامل الحسن والود والاحترام والمساواة والعدل والأمانة في معاملة المعلمين، إذ تعتبر هذه الأمور من أهم المرتكزات التي يطمح المعلم في تحقيقها، التي قد تنعكس إيجابًا على درجة الرضا الوظيفي لديه. وبما أن عينة الدراسة (المعلمين) يرون أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس مرتفعة، فمن الممكن اعتبار هذا مؤشرًا لمستوى رضا الوظيفي الذي جاء لأيضًا بمستوى مرتفع. وفي ضوء ذلك يتضح أن للقيادة الأخلاقية دورًا مهمًا في الرضا الوظيفي للعاملين إيجابًا وسلبًا، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة وهو أن الرضا الوظيفي يتأثر بالقيادة الأخلاقية كدراسة العنزي (2018)، ودراسة الزهراني وشريف (2020)، ودراسة زهران (2022).

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي

1.تعزيز القيادة الأخلاقية، من خلال تبني فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق مبادئ وأبعاد القيادة الأخلاقية، والاهتمام بمتطلبات الرضا الوظيفي لدى المعلمين والبحث عن طرق لرفع مستوياتهم وأدائهم الوظيفي.

2.أن تهتم وزارة التربية والتعليم بتعزيز القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس من خلال التأكيد عليها كجزء من تقييم المديرين وترقيتهم، واعتبار امتلاك الضوابط الأخلاقية مكونًا أساسيًا لها، ومعيارًا أساسيًا لاختيار مديري المدارس.

3.تبني برامج تدريبية لمديري المدارس تسهم في تنمية مستويات المعرفة بمتطلبات ممارسة القيادة الأخلاقية، ودورها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

4.عقد دورات تدريبية وندوات وورش عمل لتوعية مديري المدارس بأهمية القيادة الأخلاقية ودورها في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

5.تشجيع مديري المدارس على ما يقومون به من ممارسات أخلاقية؛ نظراً لأن الدراسة الحالية قد أشارت إلى أنَّ مستوى القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس كان مرتفعًا.

6.إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تحاول الكشف عن علاقة القيادة الأخلاقية بالرضا الوظيفي تطبق على عينات أكبر ومناطق أخرى.

7.إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تحاول الكشف عن علاقة القيادة الأخلاقية بمتغيرات أخرى مثل الثقة التنظيمية لدى المعلمين.

قائمة المراجع:

-البلوي، محمد. (2008). **التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك، الأردن.

-الترتوري، محمد. (2018). النظريات الحديثة في الدارة المدرسية. **المجلة الدولية للبحوث المتخصصة**، 8(1)، 1-16.

-حبايبه، سهير عبد النور. (2009). **مستوى الرضا الوظيفي لدى مساعدي مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

-الحنيطي، آلاء سعد. (2022). **القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الحكومي وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في لواء الرصيفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمّان، الأردن.

-درادكة، أمجد والمطيري، هدى. (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 13(2)، 223–237.

-رضوان، أحمد ومصاروة، أسامة وسالم، حسني. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 46(2)، 665- 682.

-زهران، لينا محمد. (2022). درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في لواء الرصيفة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن. **مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية**، 2(2)، 265-243.

-الزهراني، سلوى وشريف، محمد. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة قلوة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن. **مجلة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، 39(85)، 723-673.

-سعادة، سميرة عبد الرحمن. (2019). الأنماط القيادية لمدراء ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء ماركا في محافظة عمان- الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, 21(3)، 92-105.

-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

-صبح، أنوار إبراهيم. (2021). **دور الإدارة المدرسية في تمكين المستشارين التربويين وعلاقته بتوفير البيئة الحاضنة للمواهب الطلابية داخل الخط الأخضر: المعيقات وحلول مقترحة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد.

-العبادي، أحمد عبد الله، والإبراهيم، عدنان بدري رزق. (2019). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر معلمي المدارس. **مجلة جامعة القاهرة للعلوم التربوية**، 27(1)، 433-392.

-العنزي، تهائي صالح وعبد العزيز، صفوت حسن. (2018). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. **مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 44(6)، 49-70.

-غسان، بركات وصبيرة، فؤاد، وتفاحة، عصام. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة ميدانية من وجهة نظر المدرسين في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**

-فطاني، حنان. (2020). **القيادة الأخلاقية و أثرها على الأداء الوظيفي للعاملين بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.

-القرني، عبد الله (2016). القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، **مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر**. (35) 170، 694-649.

-قرواني، خالد. (2018). مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء. الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 26(2)، 11-55.

-الملاحيم، عودة إبراهيم. (2020). القيادة الأخلاقية لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في لواء الشوبك وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 35(4)، 1-18.

-عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحليمة، بنان (2012). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- فلسطين**، 28(3) 327 - 363.

-الشهري، عبد العزيز. (2020). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس مدينة الدمام وعلاقتها بالرضا الوظيفي عند المعلمين. جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**، 186(2). 701-751.

المراجع الأجنبية:

-Arisoy, E., & Cömert, M. (2021). The Correlation Between Ethical Leadership Behaviors of School Principals and Teacher Motivation .*Kastamonu Eğitim Dergisi,* 29(5), 953-964.

-Balyer, A. (2017). School principals' views on administration work, their "frequent turnover" and its effects on their work. *The Qualitative Report*, 22(5), 1471-1487.

-Bowers (2011). *Connection Between Ethical Leadership Behavior And Collective Efficacy Levels as Perceived by Teacher*, PhD, Colleague Education, Ashland University, USA.

-Cheng. W., Chang. C., Kuo. H., & Cheung, H. (2014). Ethical leadership, work engagement, and voice behavior. *Industrial Management and Data Systems*, 114(5), 817–831.

-Karakose (2007). High school teachers "perceptions regarding principals" ethical leadership in Turkey, *Asia Pacific Education Review* ،8 (3) PP 464 – 43.

-Mihelic, K., Lipicnik, B., & Tekavcic, M. (2010). Ethical Leadership. *International Journal of Management and Information Systems*, 14(5), 31-42.

-Smith, P., Escobedo, P., & Kearney, W. (2020). Principal Influence: A Catalyst for Positive School Climate. *International Journal of Education Policy and Leadership,* 16(5), 1-16.

-Stiab, J & Maninger, R. (2012). Ethical leadership in the principal ship: Qualitative analysis. *National forum of educational administration and supervision journal,* 29(2), 23-29.

الأسباب المؤديّة إلى الإرهاب من وجهةِ نظرِ طلبةِ تَخصُّص الانِحرافِ والجريمةِ: (كليّةُ الأميرةِ رحمة الجامعيّة: أنموذجاً)

د. نسرين محمود الكركي*

تاريخ وصول البحث: 2024/7/10م تاريخ قبول البحث: 2024/10/7م

الملخص

هدفت الدّراسةُ التّعرّفَ إلى الأسبابِ (النفسيّةِ، والاقتصاديّةِ، والتكنولوجيّةِ، والسياسيّةِ) المؤدّيةِ إلى الإرهاب، من وجهةِ نظرِ طلبة تخصص الانحرافِ والجريمة. والتّعرفَ إلى العلاقةِ بينَ الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهةِ نظرِ طلبةِ تخصص الانحراف والجريمة، والذي يُعزى إلى الجنسِ، والعمر، والسنة الدراسيّة. وقد تمّ استخدام المنهج (الوصفّي التحليليّ)؛ لملاءمَتِه أغراض الدّراسة، وقد تم اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقةِ العشوائيّةِ، حيثُ تم التوصّل إلى (167) مستجيبًا، يمثلونَ ما نسبته (85.2%) من العيّنةِ الرئيسةِ.

وأظهرت النتائجُ أن أهم الأسباب النفسيّة المؤديّة إلى الإرهاب من وجهة نظر الطلبة كانت الإحباط الذي يعاني منه الشباب، كذلك إشارات النتائج أن العوامل الاقتصاديّة ذات أهميّة عالية لدى الشباب للتوجّه إلى الإرهاب، فكانتْ البطالةُ الأكثر تأثيرًا، وتبعتها زيادة الأعباء المادية، كما تبيّن أن انتشارَ التكنولوجيا يساعدُ على انضِمام الشبابِ إلى العصاباتِ الإرهابيّةِ، كما تساعدهم في التوسع في عملهم، فضلاً عن الإشارةِ إلى أنّ أهم الأسباب السياسيّة المؤدّية للانضمام إلى الإرهاب هو زيادة الحروب والمُشكلاتِ السياسيّة، وعدم وجود دور كافٍ للشبابِ في التعبيرِ السياسي، وعدم وجود حريّةٍ سياسيّةٍ وتفريغ سياسي حقيقي.

الكلمات المفتاحيّة: العوامل، الإرهاب، طلبة قسم الانحراف والجريمة

* أستاذ مشارك، قسم علم الاجتماع، جامعة البلقاء التطبيقية- كلية الاميرة رحمة.

The Causes Leading to Terrorism from the Perspective of the Students of Crime and Delinquency Specialty (Princess Rahma University College as a model)

Abstract

This study aims to identify the (psychological, economic, technological, and political) causes leading to terrorism from the perspective of the students of crime and delinquency specialty and identify the relationship between the causes leading to terrorism from the perspective of the students of crime and delinquency specialty which are attributed to gender, age, and academic year. The study used the analytical descriptive approach due to its compatibility to the study objectives. The study sample was selected randomly, where the final sample consisted of (167) respondents representing (85.2%) of the main sample.

The results revealed that the most important psychological cause leading to terrorism from the perspective of the students was frustration from which most youth suffer. The results revealed that the economic factors have a great importance concerning the youth attitude towards terrorism, where unemployment was the most influential, followed by the increased financial burdens. Also, the prevalence of technology contributed to the youth affiliation to terrorist groups which, in turn, extended the work of those groups. The results revealed that the most prominent political causes leading to terrorism were the increased wars and political crises, the lack of a sufficient role for the youth concerning the political expression, and the lack of real political freedom or political disclosure.

Key words: Factors, Terrorism, Students of Crime and Delinquency Department.

المُقدّمة:

الإرهاب هو أحد أشكال التخويف المتّبع من أجل نشر الأفكار السياسيّة، والحصول على المنافع المادية، أو التقليل من هيبة وسلطة الدولة وهيبتها، حيث إن العصابات الإرهابيّة تُعد فئة خارجة عن القانون الدولي، وقانون الدولة، والقوانين الاجتماعيّة.

ومن أهم الأسباب التي تقف وراء الإرهاب العوامل الاقتصاديّة والبطالة التي تعاني منها جميع الدول، وكذلك الأسباب المجتمعيّة والتنشئة الاجتماعيّة، وقد أدّى انتشار التكنولوجيا إلى انتشار الإرهاب، وأصبح التجييش له أكثر سهولة، كما كان للفوضى السياسيّة التي مرّت بها الدول العربيّة بعد الربيع العربي والانفلات الأمني الذي عقبه، دوراً في انتشاره.

يعد الإرهاب ظاهرة منتشر منذ الزمان والمكان بوتيرة متفاوتة، باختلاف الأدوات والطريقة، وهو من أكثر الجرائم خطورة؛ لأنه يمسّ الفئات التي لا تدخل لها في السياسية، وهي الفئة الأضعف في المجتمعات، ويطال الإرهاب أعدادًا كبيرة من المجتمعات، وللإرهاب أشكال متعددة منها السياسي والاقتصادي والفكري، ويمسّ كذلك فئة الشباب، ومن حيث التجييش وتخويف الأفراد. فأصبح لزامًا أن تتم دراسته، والتعرّف على أسبابه وكيفيّة التقليل منه، ونشر الوعي بين فئة الشباب؛ من أجل عدم الانضمام إلى العصابات الإرهابية، وحماية مجتمعاتهم من تلك الظاهرة.

مُشكلة الدّراسة:

كشف المؤشّر انخفاض العدد الإجمالي للوفيات الناتجة عن الإرهاب إلى (7،142) قتيلًا في عام (2021م)، بنسبة تراجُع قدرها (1.2%) عن العام السابق، و(33%) منذ الذُّروة في عام (2015م) الذي قُتل فيه (10،699) شخصًا في الهجَمات الإرهابية. وعلى الرّغم من انخفاض عدد الوفيات، فقد ارتفع عدد الهجَمات من (4،458) هجمة في عام (2020م)، إلى (5،226) هجمة في عام (2021م)، بزيادة قدرها (17%)، مسجّلة أكبر عدد من الهجمات منذ عام (2007م)، وبلغت الأعمال الإرهابيّة منها (المنسوبة إلى تنظيم إرهابي) (52%) فقط. وسجّلت موزمبيق أكبر انخفاض في الوفيات بسبب الإرهاب، من (507) حالات وفاة في عام (2020م) إلى (93) في عام (2021م). ومن البلدان الخمسة التي شهدت أعلى مستويات في الإرهاب، سجّلت أربع دول زيادة في عدد الوفيات، هي: أفغانستان، ومالي، وبوركينا فاسو، والنيجر. في حين انخفض العدد الإجمالي للوفيات في الصومال فقط، وكان عام (2021م) العام الأول الذي تدخل فيه ميانمار والنيجر إلى

قائمة الدول العشر الأعلى في عدد الوفيات بسبب الإرهاب. وسجّلت هذه الدول (85%) من جميع الوفيات الناتجة عن الإرهاب في ذلك العام [1]. (مؤشر الإرهاب العالمي عام 2022).

لقد كان للأردن نصيبا من الإرهاب، وأبرزها في عام (2005) في فندق الراديسون ساس، وكان عدد الضحايا (60) شخصًا؛ وكان سبب التفجير سياسيا وفي (2016) كانت أحداث قلعة الكرك وبلغ عدد الضحايا القتلى (10) أشخاص من بينهم (7) أفراد من الأمن العام وقد تبنّت داعش هذه العمليّة الإرهابيّة، وفي (2018) كانت تفجيرات الفحيص، حيث كان عدد الضحايا عنصرًا واحدًا من رجال الأمن. وهناك كثير من المخطّطات الإرهابيّة التي أحبطتها دائرة المخابرات والأمن العام قبل وقوعها، وفي عام (2023) بدأت أعمال تهريب المخدّرات على الحدود الشماليّة مع سوريا، (الأمن العام، 2023) وتبيّن أن هذه العمليات غطاء للإرهاب المدعوم من دول أخرى، ويلاحظ أن جميع الأعمال الإرهابيّة في الأردن كانت لأسباب سياسية [2]. وتكمن مشكلة الدراسة أن العنف ينتشر في المجتمعات بسبب الكثير من العوامل الاجتماعيّة منها والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، ولأن الطلبة في هذه الفئة العمريّة وفي تخصص علم الجريمة الذي يهتم بجريمة العنف ودراستها وتوظيف نظريات الإرهاب فقد تم اختيار هذا المجتمع من أجل الكشف عن العوامل المؤديّة إلى الإرهاب.

أسئلة الدّراسة:

السؤال الأول: ما الأسباب النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

السؤال الثاني: ما الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

السؤال الثالث: ما الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

السؤال الرابع: ما الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى العوامل المؤدّيّة إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، والعمر، والسنة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

1-التعرّف إلى الأسباب النفسيّة المؤدّيّة إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة.

2- التعرّف إلى الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة.

3- التعرّف إلى الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة.

4- التعرّف إلى الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة.

5- التعرّف إلى فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى العوامل المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية، يُعزى إلى الجنس، والعمر، والسنة الدراسية.

أهميّة الدراسة:

تكمن الأهميّة النظريّة لهذا البحث في مساهمته في تطوير الفهم الأكاديمي للأسباب المؤدية إلى الإرهاب، من خلال الاستناد إلى منظور طلبة تخصص علم الجريمة الّذين يتمتعون بفهم أعمق للعنف والإرهاب بسبب تخصصهم الدراسي. كما يساهم البحث في إثراء الأدبيات الأكاديميّة المتعلقة بالإرهاب من خلال تقديم رؤى جديدة حول العوامل النفسيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة التي قد تؤدي إلى تطرف الأفراد. ويتيح هذا البحث فرصة لاختبار وتطوير النظريات الحاليّة المتعلقة بالإرهاب والانحراف، مما يعزز الفهم النظري لهذه الظاهرة المعقدة ويساهم في تطوير نظريات جديدة أو تعديل النظريات القائمة.

الأهميّة التطبيقيّة:

تتجلى الأهميّة التطبيقيّة لهذا البحث في إمكانيّة استخدام نتائجه لتطوير سياسات وبرامج وقائيّة تهدف إلى الحد من انتشار الإرهاب. حيث يمكن للجهات الأمنيّة وصناع القرار الاستفادة من الرؤى المستمدة من آراء طلبة تخصص علم الجريمة لتحديد العوامل الأكثر تأثيرًا في دفع

الأفراد نحو الإرهاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساهم نتائج البحث في تصميم برامج تعليميّة وتوعويّة تستهدف الشباب والطلاب، بهدف تعزيز وعيهم بمخاطر الإرهاب والأسباب التي قد تؤدي إلى التطرف. وعليه فإنه يمكن أن يسهم البحث في تقليل معدلات الانخراط في الأنشطة الإرهابيّة وتعزيز الأمن الاجتماعي في المجتمعات.

التعريفات الإجرائيّة:

الأسباب: كل فعل أو علاقة يمكن التنبؤ بها أنها تساهم في إيجاد ردة فعل لدى الأفراد بعد تعرضهم له وهي كل ما يحيط بالفرد ومن شأنه أن يساهم في انضمامه إلى العصابات الإرهابيّة مثل الأسباب الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والدينيّة، والتكنولوجيّة.

الإرهاب: هو مجموعة من الأفعال التي تقوم بها جماعة خارجة عن القانون والعقد الاجتماعي ويكون الهدف منها تخويف الناس وقتلهم ويقسم الإرهاب إلى إرهاب داخلي وطني وإرهاب خارجي دولي وتكون الأسباب المؤديّة له سياسية في أغلب الأوقات.

العصابة الإرهابيّة: هم مجموعة من الأفراد يشكلون جماعة ذات ثقافة فرعيّة، يخلقون أهدافهم ووسائلهم بنفسهم ويصنعون قانونًا منفصلًا عن قانون الدولة وعن القانون الدولي.

الدّراسات ذات الصّلة بالموضوع:

الدّراسات العربيّة:

دراسة (هاشم وحنفي، 2020)[3] التي تحمل عنوان "الجذور النفسيّة للإرهاب: دراسة تحليليّة للمحّددات المحركة للسلوك الإرهابي"، حيث اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وحلّلت الدّراسات السّابقة في مجال العوامل النفسيّة والإرهاب، علاوة على عمل لقاءات مع المختصين النفسيين والمراهقين المنجذبين للإرهاب، وقد تبيّن أن هؤلاء الأفراد المنجذبين للإرهاب يعانون من اضطرابات نفسيّة سابقة لانضمامهم للمنظمات الإرهابية، وأن عدم علاج تلك الاضطرابات يزيد من الإرهاب.

وفي دراسة غنيم (2020)[4] التي تحمل عنوان العوامل الاقتصاديّة وأثرها في التصدّي لظاهرة الإرهاب. اهتمت هذه الدراسة بالعوامل الاقتصاديّة وأثرها في التصدي لظاهرة الإرهاب في المنطقة العربية. وهذا الموضوع له العديد من الجوانب، فقد كان التركيز على ثلاثة محاور أساسيّة تعكس الجوانب المختلفة له، وتتمثل هذه المحاور الثلاثة في: أثر العوامل الاقتصاديّة في انتشار ظاهرة الإرهاب، وأثر الإرهاب في الأبعاد الاقتصادي و تبين أن الدول العربيّة هي الأكثر

تأثرًا بالإرهاب من بين دول العالم وتبين أن العوامل الاقتصاديّة ذات علاقة ضعيفة جدا بانتشار وأن النظر يجب أن يكون إلى الفقر الخاص بحقوق الإنسان والمواطنة، فهو الأكثر تأثيرًا في انتشار الإرهاب والانضمام له، وتبين أيضا أن محتوى التعليم عامل مؤثر للقيام بعمليات إرهابية، وتبيّن أن الفقر والجوانب الاقتصاديّة تؤدّي إلى ارتكاب الجريمة، ولا تؤدّي إلى ارتكاب الإرهاب.

وكذلك دراسة (هيبة، 2020)[5] المعنونة بـ "دور الصحف الإلكترونيّة في تشكيل معارف طلاب الجامعات المصريّة نحو الإرهاب: دراسة ميدانية"، حيث درست دور الصحف الإلكترونيّة في المساعدة في انتشار الإرهاب بين الشباب في المجتمع وزيادة الانضمام للإرهاب، وقد أجريت الدّراسة في جامعتي الأزهر والقاهرة، واعتمدت على المسح بالعيّنة لجمع معلوماتها بعيّنة مكوّنة من (400) طالب، وتبيّن بعد إجراء الدّراسة أن من أسباب الإرهاب والانضمام إليه هو الربط بين الدين والسياسة، وعدم وجود مفاهيم لدى الشباب حول الدين والأحكام الدينية، والربط بين الإرهاب والدين على غير دراية، وتبيّن من الدّراسة أن هناك خللًا في عمليّة الضبط الاجتماعي لدى الأسرة، كما يتبيّن أن هذا الخلل من أكثر الدوافع التي تقف وراء الإرهاب، ويتمثل الخلل في التنشئة الاجتماعيّة المتذبذبة، وعدم وجود قنوات داخل الأسرة بين الآباء والأبناء أدت إلى الاتجاه للإرهاب .

وفي دراسة الجنفاوي (2019)[6] المعنونة بـ "صناعة الشخصيّة الإرهابية: الخصائص والعوامل المؤدّية"، وهو بحث نظري، قامت الدراسة بالاستعانة بالمراجع والقواميس وقامت الدراسة باستطلاع راي بعض الإرهابين والسياسيين ورجال الضابطة العدليّة ... وقد بحثت الدّراسة كيفيّة صناعة الشخصيّة الإرهابيّة، والتعرّف عليها، ومدى تأثير الدوافع والعوامل المؤدية للإرهاب، وتبيّن أن أهم العوامل التي تشكّل الشخصيّة الإرهابيّة هي الاضطرابات السياسية، وعدم الوعي السياسي، والاضطرابات الاقتصادية، وانعدام العدالة المجتمعيّة وعدم الوعي الديني، والتضاربات الدينية، وظهور التكتلات المدّعية للدين. وقد أوصت الدراسة بوجوب تضافر الجهود بين مؤسسات المجتمع.

دراسة (الطهراوي، 2019) [7]، الوأهدافهانوان "أساليب الجماعات المتطرّفة في نشر الفكر الإرهابي بين الشباب الأردني، من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة"، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام المسح الاجتماعي بالعينة لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة و أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا جامعة مؤتة فقد

كانت العينة عشوائيّة وبلغ مجتمع الدراسة 384 طالبا وطالبة حيث تبيّن من الدّراسة أن الجماعات المتطرفة لديها أساليب كثيرة ومتطورة لنشر الإرهاب بين الشباب، كما تبيّن أنهم يستغلون الجوانب الاقتصاديّة السيئة لضحاياهم، والأسباب الأسريّة والاجتماعية، وقد تبيّن كذلك أن العصابات الإرهابيّة قد استخدمت طريقة بناء القناعة الفكريّة المتطرفة، باستخدام التكنولوجيا؛ للوصول لأكبر عدد ممكن من الشباب.

دراسة (المطالقة، 2019)[8] المعنونة بـ"الإرهاب أسبابه ونتائجه والوقاية منه، من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات"، وهدفت الدراسة إلى معرفة أسباب الإرهاب ونتائجه والوقاية منه، من وجهة نظرهم، وعلاقتها بالجنس، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، والكلية، وتكوّنت عينة الدراسة من (2000) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العيّنة القصدية. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لوجهة نظر الطالب الجامعي الأردني نحو الإرهاب، ووجود درجة متوسطة للأسباب المؤدية للإرهاب، ووجود درجة مرتفعة لنتائج الإرهاب، ووجود درجة مرتفعة لسبل الوقاية من الإرهاب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة من وجهة نظر الطالب نحو الإرهاب تبعا لمتغيّرات الجنس، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، ومتغيّر الكلية.

دراسة (الحسين، 2019)[9] المعنونة بـ "الخوف من الإرهاب والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك"، وقد بحثت الدّراسة مدى الخوف من الإرهاب ومستوى الأمن النفسي، والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك، والتعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين الخوف والأمن النفسي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (417) طالبًا وطالبة للعام الدراسي (2016/ 2017)، وأظهرت نتائج الدّراسة مستوى متوسطًا للخوف من الإرهاب، ومستوى مرتفعًا للأمن النفسي لطلبة الجامعة، كما تبيّن أن العلاقة علاقة عكسيّة دالة إحصائيًا بين جميع مجالات الخوف من الإرهاب، والشعور بالأمن، والشعور بالحب، وعلاقة عكسيّة دالة بين الأمن النفسي والخوف من الإرهاب. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى إلى متغيّر الجنس، أو السنة الدّراسية، أو التخصص في جميع مجالات الخوف من الإرهاب، باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مجال المخاوف السلوكيّة تُعزى إلى الجنسية.

دراسة (كلاع ،2018) [10] المعنونة بـ "ظاهرة تجنيد الشباب في الجماعات الإرهابيّة من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي" وهو بحث نظري اعتمد على مراجعة أدبيات الإرهاب،

تبيّن أن شبكات التواصل الاجتماعي لها أثر سلبي على المجتمعات إذا تم استخدامها بطرق سلبية، خاصة في بنشر الإرهاب، وأن العصابات الإرهابيّة تقوم باستخدام وسائل التكنولوجيّة لاجتذاب الشباب للإرهاب وتجنيدهم.

دراسة (نصار، 2017) [11] المعنونة بـ "المسؤوليّة الاجتماعيّة للقيادات الشبابيّة والتخفيف من حدّة العوامل المؤدّية للإرهاب الإلكتروني"، استخدمت الدراسة المسح الاجتماعي معتمدة على المنهج الكمي مستخدمة الاستمارة وكان عدد المبحوثين 109 من البرلمانيات. وهدفت إلى معرفة علاقة القوى الشبابيّة في المجتمع في التخفيف من حدّة انتشار الإرهاب بين الشباب، والتقليل من العوامل المؤدّية إلى الانضمام إلى الجماعات الإرهابية. وكانت نتائج الدّراسة كما يلي: هناك علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين اهتمام القيادات الشبابيّة بالمسؤوليّة الاجتماعيّة، والتخفيف من حدّة العوامل المؤدّية للإرهاب الإلكتروني، وتبيّن أن العمل على تصحيح العلاقات الاجتماعية، وإدماج الشباب المعرّض للانحراف للمشاركة الحزبيّة والاندماج الاجتماعي، وتحسين علاقة بالفرد بالأسرة، والمجتمع، والدولة.

دراسة الباجوري (2016)[12] المعنونة بـ"الأسباب الاقتصاديّة لتنامي ظاهرة الإرهاب في إفريقيا جنوب الصحراء"، حيث تبين من نتائج الدّراسة المرتكزة على نظريّة الحرمان الاقتصادي أن العوامل الاقتصاديّة والانفتاح الاقتصادي العالمي وعولمة الاقتصاد أدّت إلى زيادة انخراط الشباب في الإرهاب، وأن الفقر والبطالة، التي يعاني منها نسبة كبيرة من أفراد المجتمع، قد أدّت إلى انخراط بعض أفراد المجتمع في الإرهاب، وأوضحت الدراسة أن العوامل الاقتصاديّة ليست بمعزل عن بقية الأسباب التي تساند انتشار ظاهرة الإرهاب.

الدّراسات الأجنبية:

وفي دراسة Jager،(2018 [13]) بعنوان Does Poverty Cause Terrorism? هل الفقر يسبب الإرهاب؟ تبيّنت الدّراسة أن الفقر ليس السبب الوحيد أو الأول في الانضمام إلى الإرهاب؛ لأن الفقراء ليس لديهم الوقت للبحث عن التطرّف والإرهاب؛ فهم مشغولون في توفير أساسيات الحياة الأولية، بل أن هناك عوامل أخرى، ومن بينها الظلم والإذلال والقهر الذي تتعرّض له الشعوب، وأن الإرهاب يحتاج إلى تخطيط وقوة ماليّة وتجيش للأفراد، وهذا ما لا يقدر عليه الفقراء، وأن الإرهاب الدولي لا يستطيع الأفراد العاديون والفقراء التخطيط له، بل إن العوامل كثيرة التي تجعل الإرهاب منتشر، ولا يعدّ الفقر سببًا مباشرًا له.

وبيّنت نتائج دراسة Mario COCCIA،(2017) المعنونة

(General Causes of Terrorism: High Population Growth in Problematic Society [14])، (الأسباب العامة للإرهاب: النمو السكاني المرتفع في المجتمع)، أن الأسباب المؤدّية إلى انتشار الإرهاب في دول الشرق الأوسط هو العامل الأساس لمصدر الإرهاب وتطوّره. ووجدت هذه الدّراسة أن الإرهاب يزدهر في المدن ذات الكثافة السكانيّة العالية، وتبيّن أن هناك عوامل الهويّة الاجتماعيّة لأفراد المجتمع، وانخفاض التنمية الاجتماعيّة والاقتصادية، ووجود الضغوط البيئيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة العالية، وهذه العوامل تؤدي إلى الانحراف الثقافي، والإحباط، والغضب، والاكتئاب، وكذلك الإرهاب. وعليه، يجب العمل على التقليل من الأسباب التي تؤدّي إلى الإرهاب.

وهدفت دراسة Daniel)،(2012 العلاقة السببيّة بين الإرهاب والنمو الاقتصادي (Causality between terrorism and economic growth) إلى معرفة العلاقة بين الإرهاب والنمو الاقتصادي، وقد جمع الباحث البيانات لـ(160) دولة من عام (1970-2007)، وتبيّن أن هناك علاقة بين الإرهاب ومستوى التنمية السياسيّة والاقتصادية، والمستوى الثقافي للدول، وعدم الاستقرار السياسي في تلك الدول، وتبيّن أن هناك علاقة بين الإرهاب والنمو الاقتصادي في الدول الأمريكية، وأن من آثار الإرهاب الإضرار بالنمو الاقتصادي، وعدم الاستقرار السياسي وفي دراسة (بعنوان،Graham Bird 2008)[15]

Consequences and Cures،International Terrorism: Causes الإرهاب الدولي: الأسباب والعواقب والعلاج تبيّن من خلال الدراسة دحض النظريّة القائلة أن دوافع الإرهاب دينية، وأن له عواقب سلبيّة مهمة. وهذه الدّراسة كانت في الفترة الزمنيّة أواخر الستينيات إلى أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. ولمعرفة الأسباب مؤدية إلى الإرهاب الدولي؛ تبيّن أن الأسباب الاقتصاديّة والسياسة أكثر الأسباب تأثيرًا في الاتجاه إلى الإرهاب، وتبيّن أن الإرهابيين من بلدان فقيرة وغير ديمقراطية، وفيها اضطهاد سياسي، وأن الإرهابيين يقومون بالعمليات الإرهابيّة ضد الدول الغنية، وبحثت الآثار المترتبة على الإرهاب؛ الاقتصاديّة منها والاجتماعية، والأمنية، والسياسيّة.

الإطار النظري:

العمل الإرهابي : كل عمل مقصود، أو التهديد به، أو الامتناع عنه، أيًّا كانت بواعثه وأغراضه أو وسائله، يقع تنفيذًا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، من شأنه تعريض سلامة المجتمع وأمنه

للخطر، أو إحداث فتنة، إذا كان من شأن ذلك الإخلال بالنظام العام، أو إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم، أو تعريض حياتهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة، أو المرافق والأملاك العامة. أو الأملاك الخاصة، أو المرافق الدولية، أو البعثات الدبلوماسية، أو احتلال أي منها، أو الاستيلاء عليها، أو تعريض الموارد الوطنيّة أو الاقتصاديّة للخطر، أو إرغام سلطة شرعيّة أو منظمة دوليّة أو إقليميّة على القيام بأي عمل أو الامتناع عنه، أو تعطيل تطبيق الدستور، أو القوانين، أو الأنظمة. (قانون منع الإرهاب رقم 55 لسنة 2006 وتعديلاته)

وعرّفت الجمعيّة العامة للأمم المتحدة في قرار (43/60 لعام 2006) الأعمال الإرهابيّة بأنها "أعمال إجراميّة يقصد أو يراد بها إشاعة حالة من الرعب بين عامة الناس، أو جماعة من الأشخاص، أو أشخاص معينين لأغراض سياسية". [16]

أنواع الإرهاب:

يقسم الإرهاب من حيث هدفه إلى:

1.إرهاب القانون العام: ويكون بدافع الكسب المادي، وليس بهدف سياسي؛ مثل: الابتزاز، وقطع الطريق.

2.الإرهاب الاجتماعي: ويكون بهدف نشر أسلوب تفكير معين، سواء أكان سياسيًّا، أم دينيًّا، وإقناع الأفراد به.

3.الإرهاب السياسي: ويوجه بشكل دولي أو مؤسسي، وإضعاف الدولة ومؤسساتها، وخصوصًا الأمنيّة منها.

ويقسم من حيث نطاقه إلى:

4.محلي: ويكون داخل الدولة ويكون ضعيف والهدف منه تلبية طلبات معيّنة للإرهابين وهو في وقتنا الحالي قليل جدا.

5.دولي: وهو الأكثر انتشارًا، وتقوم به مجموعة من الأشخاص متعددي الجنسيات والديانات، متفقي الايديولوجيّة الإرهابية؛ من أجل زعزعة الأمن في الدول، ويكون من خلال منظمات إرهابيّة كبيرة مدعومة ماليًّا [17].

أسباب الإرهاب: وتقسم أسباب الإرهاب إلى أسباب دوليّة أو وطنيّة، أسباب مجتمعيّة أسريّة بيئيّة، وأسباب ذاتيّة نفسيّة وعقلية:

1.الأسباب السياسيّة: وتكون دوليّة أو وطنيّة بسبب الاضطهاد السياسي، الحروب، الدكتاتوريّة. وهذا يؤدي إلى انضمام الشباب إلى العصابات الإرهابيّة من أجل التحرر من الاضطهاد السياسي.

2.الأسباب النفسيّة وهي أحد أهم الأسباب الذاتيّة للإرهاب، حيث إن النمو النفسي لدى الأفراد الذين تعرضوا لأي خلل وأحاط بهم ظروف اقتصاديّة واجتماعيّة وسياسيّة يؤدي بهم إلى الانضمام إلى الإرهاب أو تشكيل عصابات إرهابية.

3.الأسباب الاقتصاديّة: تعاني المجتمعات بشكل عام من اضطرابات اقتصاديّة تؤثر على الأفراد ومدى قدرتهم على تلبية احتياجاتهم واحتياجات أسرهم، ويعد انتشار البطالة من أبرز المشكلات الاقتصاديّة التي تؤدي إلى التردي الاقتصادي وهذا يجعل الأفراد أكثر عرضة للانحراف إلى الإرهاب.

4.الأسباب الاجتماعيّة: وتتمثل في التنشئة الاجتماعيّة، والعلاقات الأسريّة والتفكك الاسري والعادات والتقاليد التي تتبعها الأسرة ومدى الانضباط في القوانيين الاجتماعيّة لدى أفراد الأسرة [18].

النظريات المفسّرة للإرهاب:

الصراعية:

ترتبط النظريّة الصراعيّة بالإرهاب؛ بأن المجتمعات قائمة على الصراع بين الأقوياء، والأقل قوة، فيكون هناك صراع دائم حول مصالح كلتا الفئتين، إذ إن الأفراد الأقل قوة لا يستطيعون التحكّم بالقوانين وفي المجتمعات، وذلك يؤدّي إلى حقد اجتماعي بين فئات المجتمع؛ مما يؤدي إلى الانضمام إلى الإرهاب؛ من أجل حسم الصراع لجانب الفئة الضعيفة كما يعتقدون، وهناك طرق للضبط والتحكم، وقد وضّحت هذه النظريّة الصراع الثقافي بين الدولة ممثلة بالضابطة العدلية، والقانون، وبين أبناء الطبقة الفقيرة مما يساعد في جعل أبناء الطبقة الفقيرة يخطّطون للتخلّص من الدولة، أو زعزعتها. كما تؤثّر الظروف المعيشيّة للفرد على معياريّة الشخص تجاه المجتمع وأفراده [19] تركز النظريّة الصراعيّة على أن الجمعات تتنافس على قمع بعضها البعض وتفوق جماعة على الأخرى سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وهذا ما نراه بين الجماعات الإرهابيّة والجماعات المنافسة لها في الجانب الآخر. وقد يساهم الفقر والبطالة والجهل والحروب بزيادة حدة الصراعات القائمة بين الدولة والعصابات الإرهابيّة. فيكون الإرهاب رد فعل بديهي للتخلص من سيطرة الجماعات السياسيّة الأخرى سواء كانت رسميّة أو غير رسميّة.

نظريّة الأنومي اللا معياريّة: لـ (روبرت ميرتون)

ترتكز هذه النظريّة على الوسائل والأهداف المشروعة، ومدى التزام أفراد المجتمع فيها، فكان الإرهابيون يمثلون الثائرين في هذه النظرية، وهم الفئة التي ترفض الأهداف الثقافيّة والوسائل المشروعة، وتخلق لنفسها وسائل وأهدافًا خاصة بها كثقافة فرعية، وتقوم بأخذ حقوقها من المجتمع، وتصنع مكانة لنفسها بوسائلها وأهدافها الخاصة بها، التي تخالف القانون، ومن الممكن أن تحارب الدولة وتقتل الأفراد من أجل تحقيق أهدافها. يكون لدى بعض الأفراد توازن بين الأهداف والوسائل، وقد يكون الفرد ابتكاريا أي أنه ينفذ أهدافًا مقبولة من أجل تحقيق أهداف غير مقبولة. أما الطقوسي فهو ذاك الفرد الذي يستخدم أهدافًا غير مقبولة ووسائل مقبولة، والانسحابي الذي لا يهتم للوسائل أو الأهداف، ويندرج النوع الأخير تحت مظلة الإرهاب وهو المتمرد الذي لا يلتفت إلى أهداف المجتمع أو وسائله، ويصنع أهدافًا خاصة له بعيدة عن أهداف المجتمعات والوسائل القانونية [20] يعرف العالم ميرتون المجتمعات بأنها علاقات اجتماعيّة مترابطة بعضها ببعض وتربط الافراد بعلاقات قيميّة دينيّة اجتماعيّة وقانونيّة. وتحاول العصابات الإرهابيّة تغيير سمات المجتمعات الاجتماعيّة والدينيّة والقيميّة والقانونيّة من خلال فرض بعض القواعد التي تخلقها الجماعة الإرهابيّة

منهج الدّراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته أغراض الدّراسة، المتعلقة بالعوامل المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية؛ إذ يعدّ المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة؛ لأنه يوضّح مستوى متغيّرات الدّراسة، والعلاقة بين متغيّراتها، فضلًا عن الكشف عن الفروق في مستوى استجابات أفراد عينة الدّراسة حسب متغيّراتهم الديموغرافيّة فيما يتعلّق بالعوامل المؤدّية إلى الإرهاب.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية، والبالغ عددهم (400) طالبا وطالبة بحسب (دائرة القبول والتسجيل، كليّة الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقيّة – السلط)، وتم اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة العشوائيّة من مجتمع الدّراسة، بناء على جدول اختيار العيّنات المستخدم وفقًا لكريجيسي ومورغان Krejcie& Morgan [21]، البالغة (196) طالبًا وطالبة، وقد تم توزيع أداة الدّراسة عليهم من خلال الرابط الإلكتروني

https: //forms.gle/Uuoq9mT9E6ErFrgH9، وقد تم التوصّل إلى (167) مستجيبًا، يمثلون ما نسبته (85.2%) من العيّنة الرئيسة، والجدول (1) يوضّح توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المعلومات الديموغرافية، المتمثلة بالجنس والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية، ونوع العمل، ومستوى الدخل، والاهتمامات السياسية، والانضمام إلى الأحزاب، ومعرفة الإرهاب.

الجدول (1): توزيع عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الديموغرافية

المتغيّر	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	32	19.2
أنثى	135	80.8
العمر		
18-20 سنة	97	58.1
21-24 سنة	62	37.1
25 سنة فما فوق	8	4.8
مكان السكن		
بادية	12	7.2
ريف	35	21.0
مدينة	120	71.9
السنة الدّراسية		
الأولى	80	47.9
الثانية	17	10.2
الثالثة	38	22.8
الرابعة	32	19.2
نوع العمل		
لا يعمل	140	83.8
عمل حكومي	4	2.4
عمل خاص	18	10.8
عمل عسكر	5	3.0
المجموع	167	100.0
الدخل		
لا يوجد دخل	119	71.3
أقل من 260 دينارًا	24	14.4
261 – 400 دينارًا	16	9.6
401 – 700 دينارًا	8	4.8

701 دينار فما فوق	___	___
الاهتمامات السياسية		
لا يوجد اهتمام	62	37.1
اهتمام سطحي	89	53.3
اهتمام قوي	16	9.6
الانضمام إلى الأحزاب		
منضم	6	3.6
غير منضم	159	95.2
انضممت سابقًا ولم أكمل	2	1.2
المجموع	167	100.0
مدى قراءتك ومعرفتك بالإرهاب		
لم أقرأ عنه	16	9.6
في حكم تخصّصي عرفت عنه	111	66.5
أنا دائم القراءة والبحث في موضوع الإرهاب	40	24.0
المجموع الكلي	167	100.0

متغيّرات الدّراسة ونموذجه:

متغيّرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على العديد من المتغيّرات:

أولًا: المتغيّرات المستقلة، وتشمل (الخصائص الديموغرافيّة للمستجيبين).

ثانيًا: المتغيّر التابع، ويشمل (الاسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية)، **ويتضمّن المتغيّرات التابعة الفرعيّة الآتية:**

-الأسباب لنفسيّة.

-الأسباب الاقتصاديّة.

-الأسباب التكنولوجيّة.

-الأسباب السياسيّة

مصادر الحصول على المعلومات وأدوات الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة على المصادر الآتية في جمع معلوماتها:

1-المصادر الأولية: هي المصادر ذات العلاقة بالبيانات الخاصة بالدّراسة، ويتم التوصل من خلالها إلى نتائج الدّراسة وهي الاستبانة.

2-المصادر الثانوية: هي المعلومات من الكتب، وقواعد البيانات، والمجلات العربيّة والأجنبيّة في المكتبة العربيّة والأجنبيّة، بالإضافة إلى المكتبات الإلكترونيّة.

حدود الدراسة: جامعة البلقاء التطبيقيّة كليّة الاميرة رحمة الجامعيّة –السلط

صعوبات الدراسة: من الصعوبات التي واجهت الدراسة الحصول من مديريّة الأمن العام على إحصائيات حول الإرهاب؛ وذلك لأن تلك المعلومات سريّة. وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونيا فكانت بعض الاستبانات تعود فارغة أو أن الإجابة فيها مجزوءة.

أداة الدّراسة:

بالاعتماد على الأدب النظري السابق المتعلق بالأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية، وتم الاستفادة من بعض الدّراسات السّابقة. وتم الرجوع لعدد من أدوات قياس لدراسات تبحث نفس مجال هذه الدّراسة، والمطبّقة في بعض الدّراسات السّابقة، وقد تكوّن مقياس الدّراسة من ثلاثة أقسام، هي:

القسم الأول: يتضمن المعلومات الشخصيّة الديموغرافيّة، والمكوّنة من الجنس، والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية، ونوع العمل، ومستوى الدخل، والاهتمامات السياسية، والانضمام إلى الأحزاب، ومعرفة الإرهاب.

الجزء الثاني: العوامل المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعية، الذي يتضمن أسئلة المقياس المكونة من (21) فقرة، حيث تم تناول عدة محاور:

- المحور الأول: يتناول الأسباب النفسية، ويتضمّن (6) فقرات.
- المحور الثاني: يتعلق بالأسباب الاقتصادية، ويتضمّن (5) فقرات.
- المحور الثالث: يتعلق بالأسباب التكنولوجية، ويتضمّن (5) فقرات.
- المحور الرابع: يتعلق بالأسباب السياسية، ويتضمّن (5) فقرات.

صدق أداة الدّراسة:

يعدّ صدق الأداة من العمليات المهمة لتحديد ما إذا كانت هذه الأداة تحقق الهدف من الدّراسة، وتقيس ما وضع لأجله، وذلك من خلال التأكد من صحة وسلامة الصياغة اللغويّة للفقرات الخاصة بالاستبانة، وما إذا كانت هذه الفقرات ذات علاقة بموضوع الدّراسة أم لا، كما

يتم التحقّق من أن جميع الفقرات تنتمي لأبعادها أو مجالاتها. وهنا، يتم التحقّق من صدقها. ولأغراض الدّراسة الحالية؛ تم التحقّق من صدق الأداة من خلال:

أولًا: طريقة صدق المُحكّمين:

تم عرض المقياس بعد إعداد الصورة الأوليّة على مُحكّمين مختصين في مجال علم الاجتماع، والانحراف والجريمة، والعمل الاجتماعي، البالغ عددهم 4 من أعضاء الهيئة التدريسيّة في قسم الانحراف والجريمة في جامعة مؤتة وجامعة البلقاء التطبيقيّة؛ وذلك لأخذ رأيهم في صدق وانتماء الفقرات لأبعادها، وأنها تقيس ما وضعت وصمم لقياسه، لإجراء تعديل على الفقرات، وقد تم تبنّي المعيار بقيمة (80%) لبيان صلاحيّة الفقرة، واستنادا إلى رأي المُحكّمين تم التغير والتعديل للفقرات من ناحيّة كتابتها وفهمها لغرض توضيحها، وصولا إلى الصدق الظاهري للاستبانة.

ثانيًا: طريقة صدق البناء الداخلي.

للتحقّق من أن الفقرة تنتمي لمجالها، وأنها تقيس نفس الخاصية، وأنها مميّزة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لدرجة الفقرة وارتباطها بمجالها، والجدول (2) يوضّح تلك النتائج.

الجدول (2): معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها باستخدام اختبار (Pearson Correlation) للتعرّف إلى صدق بناء مقياس الدّراسة

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالأسباب النفسية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالأسباب الاقتصادية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالأسباب التكنولوجية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالأسباب السياسية
1	.763**	1	.815**	1	.465**	1	.685**
2	.770**	2	.743**	2	.721**	2	.688**
3	.643**	3	.746**	3	.728**	3	.773**
4	.825**	4	.785**	4	.627**	4	.676**
5	.773**	5	.576**	5	.699**	5	.761**
6	.689**						

**: دالة عند مستوى دلالة (0.01)، أو أقل.

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع فقرات المقياس تنتمي لمجالاتها بدلالة إحصائيّة أقل من (0.01)، وهذا مؤشر إلى أن جميع الفقرات تقيس خواص مجالاتها، وهي مميزة بنفس الخواص، كما أن معامل الارتباط لجميع الفقرات كان أعلى من (0.30)، وهو المعيار لقبول وتمييز الفقرات (Pallant[22] ، (2005 ؛ مما يؤكد صدق البناء الداخلي للمقياس.

ثبات أداة الدّراسة:

تعدّ عمليّة حساب ثبات أداة الدّراسة من العمليات المهمة أثناء إجراء البحث، وهي تعنى مدى انسجام استجابات أفراد عيّنة الدّراسة مع بعضها بعضًا على الفقرة وعلى المحور كلها، وهي مرحلة تبيّن أن هناك اتجاهًا لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة بغض النظر عن الموافقة، أو عدمها، أو المحايدة على تلك الاستجابات، ومن الضروري التعرف إلى ثبات أداة الدّراسة؛ حتى يتمكّن الباحث من إمكانيّة تطبيق أداة الدّراسة في مرات أخرى، أو التطبيق على بيئات بحثيّة أخرى مشابهة للبيئة التي طبّق المقياس عليها في هذه الدّراسة. ولأغراض الدّراسة الحالية؛ قامت الدراسة بحساب معامل ثبات الأداة من خلال استخدام اختبار كرونباخ ألفا (Chronpach Alpha)، حيث تتراوح قيم معامل (كرونباخ ألفا) ما بين (0.00 – 1.00)، وتكون قيمة معامل الثبات مقبولة إذا زادت عن القيمة (0.70)، وتكون قيمة معامل الثبات جيدة إذا تراوحت ما بين (0.75 – 0.80)، وتكون قيمة معامل الثبات قويّة إذا زادت عن (0.85) .Hair et al)،(2010 [23]، والجدول (3) يوضّح نتائج قيم معاملات الثبات لمتغيّرات الدّراسة.

الجدول (3): معاملات الثبات لفقرات أداة الدّراسة باستخدام اختبار (كرونباخ ألفا)

متغيّرات الدّراسة	الفقرات	معامل الثبات باستخدام (كرونباخ ألفا)
الأسباب النفسية	6	0.836
الأسباب الاقتصادية	5	0.756
الأسباب التكنولوجية	5	0.654
الأسباب السياسية	5	0.764
الأداة ككل	21	0.894

يتّضح من الجدول (3) تراوحت قيم معامل (كرونباخ ألفا) لمتغيّرات الدّراسة ما بين (0.654 – 0.836)، وبمعامل ثبات كلي بلغ (0.894)، وهي قيم مقبولة ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة بحسب (Hair et al.، 2010) [24].

مفتاح تصحيح درجة الحكم على مستوى استجابة أفراد الدراسة عن فقرات الدّراسة ومتغيّراتها:

كانت الاستجابات على فقرات أداة الدّراسة من خلال مقياس (ليكرت الخماسي) كما يلي:

بدائل الإجابة				
مو افق بشدّة	مو افق	محايد	غير مو افق	غير مو افق بشدّة
5	4	3	2	1

كانت الاستجابات على فقرات أداة الدّراسة من خلال تدرّج سلم (ليكرت الخماسي) ضمن بدائل الإجابة (موافق بشدّة = 5، موافق =4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدّة =1)، وقد تم تطبيق المعادلة (القيمة العليا– القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات)، وبذلك يتّضح أن المستوى المنخفض يكون من (1.00 - 2.33)، ويكون المستوى المتوسط من (2.34 -3.67)، ويكون المستوى المرتفع من (3.68- 5.00).

المعالجة الإحصائيّة المناسبة والملائمة لاستخراج نتائج الدّراسة والإجابة عن أسئلتها وتحقيقها لأهدافها:

لغايات استخراج النتائج، والإجابة عن أسئلة الدّراسة؛ تم استخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، (SPSS) الإصدار (Version - 25)؛ لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وتتلخّص الطرق الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة بما يلي:

* استخراج التكرار والنسب لوصف أفراد عيّنة الدّراسة حسب المتغيّرات الشخصية.

*استخراج معاملات الارتباط باستخدام اختبار (Pearson Correlation)؛ للتحقّق من صدق البناء الداخلي للاستبانة وتوزيع الفقرات على أبعادها، كما تم استخدام مقياس كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)؛ للتحقّق من ثبات الاستبانة.

* مقاييس النزعة المركزيّة المتمثلة في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للتعرّف إلى مستوى استجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأداة، بالإضافة إلى تعرّف مستوى تشتّت استجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن وسطها الحسابي.

*استخدام اختبار العيّنة الواحدة (One Sample T-test).

*استخدام اختبار عيّنتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، واستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA)؛ لاستخلاص قيمة معامل (F)، واللذين يوضّحان مدى الفروق ما بين قيم المتوسطات الحسابية.

تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية؛ للتعرّف إلى أهم الاسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقية، والجدول (4) يوضّح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لأهم العوامل المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة مرتبة تنازليًّا

الرقم	العوامل المؤدّية إلى الإرهاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	الأسباب الاقتصادية	4.15	0.67	1	مرتفع
1	العوامل النفسية	3.94	0.73	2	مرتفع
3	العوامل التكنولوجية	3.92	0.62	3	مرتفع
4	العوامل السياسية	3.74	0.73	4	مرتفع
	المتوسط الحسابي العام	3.94	0.55		مرتفع

أظهرت نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة (3.94)، وبانحراف معياري (0.56)، وهو من المستوى المرتفع، وقد جاء ترتيب المتغيّرات بحسب المتوسط الحسابي (المرتبة الأولى: الأسباب الاقتصادية: 4.15، وبانحراف معياري: 0.67) وبمستوى مرتفع، (وبالمرتبة الثانية: الأسباب النفسية: 3.94، وبانحراف معياري: 0.73) وبمستوى مرتفع أيضًا، (وبالمرتبة الثالثة: الأسباب التكنولوجية: 3.94 وبانحراف معياري: 0.62) وبمستوى مرتفع، (وبالمرتبة الرابعة: الأسباب السياسية: 3.74، وبانحراف معياري (0.73) وبمستوى مرتفع. وفيما يلي نتائج مستوى فقرات المجالات الفرعية:

1-الأسباب النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة:

تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأسباب النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة. والجدول (5) يوضّح النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات "الأسباب النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب" مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	وجود الإحباط لدى فئات الشباب.	4.26	0.92	1	مرتفع
1	يعاني الشباب من القلق والتوتر	4.03	1.04	2	مرتفع
4	انتشار الاضطرابات النفسية.	4.03	0.97	2	مرتفع
5	عدم وجود اتزان نفسي لدى الشباب.	3.95	0.93	4	مرتفع
3	فشل الشباب في تحقيق طموحاتهم.	3.89	1.05	5	مرتفع
6	اضطرابات الأنا العليا.	3.46	0.98	6	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	**3.94**	**0.73**		مرتفع

يتبيّن من الجدول (5) أن الاوساط الحسابيّة لفقرات (**الأسباب النفسية**) المؤدّية إلى الإرهاب، تراوحت ما بين (4.26 و3.46)، حيث حصلت العوامل النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب على متوسط عام حسابي (3.94)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (4) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.26)، وبانحراف معياري (0.92)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصّت الفقرة على "وجود الإحباط لدى فئات الشباب"، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وبانحراف معياري (1.04)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصّت الفقرة على "انتشار الأمراض النفسية". أما الفقرة رقم (6) فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري (0.98)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصّت الفقرة على "اضطرابات الأنا العليا"

2-الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة:

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات "الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب" مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	يعاني الشباب من تدني فرص العمل	4.53	0.88	1	مرتفع
2	زيادة الأعباء المادية.	4.38	0.79	2	مرتفع
1	تدني المستوى الاقتصادي.	4.36	0.89	3	مرتفع
4	عدم قدرة الشباب على توفير احتياجاتهم المادية.	4.33	0.87	4	مرتفع
5	يعدّ الشباب الإرهاب بأنه يحقق السلطة والمال بسرعة.	3.16	1.23	5	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	4.15	0.67		مرتفع

يتبيّن من الجدول (6) أن الاوساط الحسابيّة لفقرات (**الأسباب الاقتصاديّة المؤدية إلى الإرهاب**)، تراوحت ما بين (4.53 و3.46)، حيث حصلت الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب على متوسط عام حسابي (4.15)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (3) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.53)، وبانحراف معياري (0.88)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصّت الفقرة على "يعاني الشباب من البطالة"، وفي المرتبة الثانيّة جاءت الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وبانحراف معياري (0.79) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصّت الفقرة على "زيادة الأعباء المادية". أما الفقرة رقم (5) فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.16)، وبانحراف معياري (1.23)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصّت الفقرة على "يعدّ الشباب الإرهاب بأنه يحقق السلطة والمال بسرعة".

3-الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة:

تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة. والجدول (7) يوضّح النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات "الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب" مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تساعد التكنولوجيّة في زيادة الوصول إلى الأفراد ومراقبتهم.	4.47	0.71	1	مرتفع
5	تخدم التكنولوجيا الإرهاب وتسهّل عمله.	4.07	0.91	2	مرتفع
3	اتساع رقعة الإرهاب إلكترونيا.	4.02	0.91	3	مرتفع
2	القدرة على بثّ روح الإرهاب لدى الشباب؛ وذلك لسهولة الوصول إليهم.	3.86	1.01	4	مرتفع
4	صعوبة الوصول إلى الإرهابيين إذا كان النشاط إلكترونيًّا.	3.17	1.17	5	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	3.92	0.62		مرتفع

يتبيّن من الجدول (7) أن الأوساط الحسابيّة لفقرات (**الأسباب التكنولوجيّة المؤدية إلى الإرهاب**)، تراوحت ما بين (4.47 و3.17)، حيث حصلت الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب على متوسط عام حسابي (3.92)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (1) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.47)، وبانحراف معياري (0.71)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصّت الفقرة على "تساعد التكنولوجيا في زيادة الوصول إلى الأفراد ومراقبتهم"، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري (0.91) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصّت الفقرة على "تخدم التكنولوجيا الإرهاب وتساعد عمله". أما الفقرة رقم (4) فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.17)، وبانحراف معياري (1.17)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصّت الفقرة على "صعوبة الوصول إلى الإرهابيين إذا كان النشاط إلكترونيًّا".

4-الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة:

تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة. والجدول (8) يوضّح النتائج.

الجدول (8): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات "الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب" مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	زيادة الحروب والمشكلات السياسية.	3.90	1.07	1	مرتفع
5	عدم وجود دور كافٍ.	3.87	1.01	2	مرتفع
4	عدم كفاءة الأحزاب السياسيّة لاجتذاب الأفراد.	3.66	0.95	3	متوسط
1	شعور الأفراد بالاضطهاد السياسي.	3.64	0.96	4	متوسط
3	عدم وجود حريّة سياسيّة وتفريغ سياسي حقيقي.	3.63	1.13	5	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	3.74	0.73		مرتفع

يتبيّن من الجدول (8) أن الأوساط الحسابيّة لفقرات (**الأسباب السياسيّة المؤدية إلى الإرهاب**)، تراوحت ما بين (3.90 و3.63)، حيث حصلت الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب على متوسط عام حسابي (3.74)، وهو من المستوى المرتفع.

وقد حصلت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (3.90)، وبانحراف معياري (1.07)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصّت الفقرة على "زيادة الحروب والمشكلات السياسية"،

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبانحراف معياري (1.01)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصّت الفقرة على "عدم وجود دور كافٍ). أما الفقرة رقم (3) فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.63)، وبانحراف معياري (1.13)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصّت الفقرة على "عدم وجود حريّة سياسيّة وتفريغ سياسي حقيقي".

وللتحقّق من أن الأسباب النفسيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة والسياسيّة تؤدي إلى الإرهاب؛ تم استخدام اختبار العيّنة المستقلة (One Sample T-test)، التي تظهر نتائجه في الجدول (9) الآتي.

الجدول (9): اختبار العيّنة المستقلة (One Sample T-test)

المصدر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	قيمة (T) الجدولية	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأسباب النفسية	3.94	0.73	16.619	1.96	166	.000*
الأسباب الاقتصادية	4.15	0.67	22.151			.000*
الأسباب التكنولوجية	3.92	0.62	19.174			.000*
الأسباب السياسية	3.74	0.73	13.078			.000*
الأسباب ككل	3.94	0.55	21.876			.000*

*: دالة عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (9) أن قيم التحليل الإحصائي (T) للأسباب النفسيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة والسياسيّة، والدرجة الكليّة للأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الجريمة، والانحراف (16.619، 22.151، 19.174، 13.078، 21.876) على التوالي هي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يشير إلى أن هذه الأسباب تؤدّي إلى الإرهاب.

نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، والعمر، والسنة الدّراسية؟

5-الجنس:

تم استخدام اختبار عيّنتين مستقلتين (Independent Samples T-test)؛ للتعرّف إلى الفروق في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، والجدول (10) يوضّح ذلك.

الجدول (10) اختيار عينتين مستقلتين:

مصدر التباين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
الأسباب النفسية	ذكر	32	3.71	0.88	165	-1.993-	*.048
	أنثى	135	3.99	0.68			
الأسباب الاقتصادية	ذكر	32	3.95	0.74	165	-1.897-	.060
	أنثى	135	4.20	0.65			
الأسباب التكنولوجية	ذكر	32	3.74	0.67	165	-1.843-	.067
	أنثى	135	3.96	0.60			
الأسباب السياسية	ذكر	32	3.56	0.75	165	-1.605-	.110
	أنثى	135	3.79	0.72			
الأسباب ككل	ذكر	32	3.74	0.63	165	-2.307-	*.022
	أنثى	135	3.98	0.53			

*: دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

يتّضح من الجدول (10) أن قيم الإحصائي (T) (-1.993، و-2.307) (للأسباب النفسيّة والعوامل ككل) والمؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، وبحسب المتوسطات الحسابية، يتضح أن مصدر الفروق لصالح الإناث.

ويلاحظ أن قيم الإحصائي (T) (-1.897، -1.843، -1.605)، وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) والفروق ما بين المتوسطات الحسابيّة، إن وجدت، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

6-العمر

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرّف إلى الفروق في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى العمر، والجدول (11) يوضّح ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة واختبار التباين الأحادي للتعرّف إلى الفروق في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب يُعزى إلى متغيّرعمر الطلبة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّة	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأسباب النفسية	18-20سنة	97	3.84	0.83	2.122	.123
	21-24سنة	62	4.06	0.56		
	25سنة فأكثر	8	4.15	0.46		
	المجموع	167	3.94	0.73		
الأسباب الاقتصادية	18-20سنة	97	4.08	0.78	1.597	.206
	21-24سنة	62	4.27	0.48		
	25سنة فأكثر	8	4.05	0.51		
	المجموع	167	4.15	0.67		
الأسباب التكنولوجية	18-20سنة	97	3.80	0.62	4.758	*.010
	21-24سنة	62	4.10	0.60		
	25سنة فأكثر	8	3.90	0.41		
	المجموع	167	3.92	0.62		
الأسباب السياسية	18-20سنة	97	3.59	0.78	6.231	*.002
	21-24سنة	62	3.99	0.61		
	25سنة فأكثر	8	3.70	0.62		
	المجموع	167	3.74	0.73		
الكلي	18-20سنة	97	3.83	0.62	4.990	*.008
	21-24سنة	62	4.11	0.40		
	25سنة فأكثر	8	3.96	0.31		
	المجموع	167	3.94	0.55		

يلاحظ من الجدول (11) أن قيم الإحصائي (F) (2.122، 1.597) على التوالي لمستوى الأسباب النفسيّة والاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب يعزى لمتغيّر عمر الطلبة، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) والفروق ما بين قيم المتوسطات الحسابية، إن وجدت، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

ويلاحظ من الجدول (11) أن قيم الإحصائي (F) (4.758، 6.231، 4.990) على التوالي لمستوى الأسباب التكنولوجية، والسياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب يُعزى إلى متغيّر عمر الطلبة، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحسب اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية؛ تبيّن أن

مصدر الفروق كانت لصالح الفئة العمريّة (21- 24 سنة) من الطلبة، والمبينة في الجدول (12) أدناه.

الجدول (12): اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية

المتغيّرات التابعة	(I)العمر	(J)العمر	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الاحصائية
الأسباب التكنولوجية	18-20سنة	21-24سنة	-.30323-*	.010
		25سنة فأكثر	-.10000-	.904
	21-24سنة	18-20سنة	.30323*	.010
		25سنة فأكثر	.20323	.671
	25سنة فأكثر	18-20سنة	.10000	.904
		21-24سنة	-.20323-	.671
الأسباب السياسية	18-20سنة	21-24سنة	-.40798-*	.003
		25سنة فأكثر	-.11443-	.909
	21-24سنة	18-20سنة	.40798*	.003
		25سنة فأكثر	.29355	.548
	25سنة فأكثر	18-20سنة	.11443	.909
		21-24سنة	-.29355-	.548
الكلي	18-20سنة	21-24سنة	-.27753-*	.008
		25سنة فأكثر	-.13065-	.806
	21-24سنة	18-20سنة	.27753*	.008
		25سنة فأكثر	.14689	.770
	25سنة فأكثر	18-20سنة	.13065	.806
		21-24سنة	-.14689-	.770

8-السنة الدّراسية:

تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، واستخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرّف إلى الفروق في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى السنة الدّراسية، والجدول (13) يوضّح ذلك.

الجدول (13): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة واختبار التباين الأحادي للتعرّف إلى الفروق في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب يُعزى إلى متغيّر السنة الدّراسيّة لدى الطلبة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الأسباب النفسية	أولى	80	3.76	0.86	3.503	*.017
	ثانية	17	4.24	0.46		
	ثالثة	38	4.01	0.64		
	رابعة	32	4.13	0.42		
	المجموع	167	3.94	0.73		
الأسباب الاقتصادية	أولى	80	4.02	0.82	2.215	.088
	ثانية	17	4.33	0.39		
	ثالثة	38	4.30	0.48		
	رابعة	32	4.21	0.48		
	المجموع	167	4.15	0.67		
الأسباب التكنولوجية	أولى	80	3.68	0.62	9.340	*.000
	ثانية	17	4.00	0.57		
	ثالثة	38	4.14	0.53		
	رابعة	32	4.21	0.49		
	المجموع	167	3.92	0.62		
الأسباب السياسية	أولى	80	3.55	0.82	3.959	*.009
	ثانية	17	3.91	0.62		
	ثالثة	38	3.96	0.65		
	رابعة	32	3.89	0.53		
	المجموع	167	3.74	0.73		
الكلي	أولى	80	3.75	0.66	6.333	*.000
	ثانية	17	4.12	0.29		
	ثالثة	38	4.10	0.43		
	رابعة	32	4.11	0.31		
	المجموع	167	3.94	0.55		

*: دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

يلاحظ من الجدول (13) أن قيم الإحصائي ((F)3.503، 9.340، 3.959، 6.333) على التوالي لمستوى الأسباب النفسيّة والتكنولوجيّة والسياسيّة، والقياس الكليّة للأسباب المؤدّية إلى

الإرهاب يُعزى إلى متغيّر السنة الدراسية، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحسب اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، تبيّن أن مصدر الفروق كانت لصالح الطلبة من ذوي فئة السنة الدراسيّة (الثانية، والثالثة، والرابعة)، والمبينة في الجدول (14) أدناه.

ويلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب يُعزى إلى متغيّر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة الإحصائيّة (F) (2.215) وهي قيمة غير دالة، والفروق ما بين المتوسطات الحسابية، إن وجدت، لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

الجدول (14): اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية

المتغيّرات التابعة	(I)السنة_الدراسية	(J)السنة_الدراسية	الفرق بين المتوسطات(I-J)	الدلالة الاحصائية
الأسباب النفسية	أولى	ثانية	-.47279-*	.014
		ثالثة	-.24627-	.081
		رابعة	-.36771-*	.015
	ثانية	أولى	.47279*	.014
		ثالثة	.22652	.278
		رابعة	.10509	.624
	ثالثة	أولى	.24627	.081
		ثانية	-.22652-	.278
		رابعة	-.12144-	.479
	رابعة	أولى	.36771*	.015
		ثانية	-.10509-	.624
		ثالثة	.12144	.479
الأسباب التكنولوجية	أولى	ثانية	-.32250-*	.038
		ثالثة	-.46461-*	.000
		رابعة	-.52875-*	.000
	ثانية	أولى	.32250*	.038
		ثالثة	-.14211-	.399
		رابعة	-.20625-	.235
	ثالثة	أولى	.46461*	.000
		ثانية	.14211	.399
		رابعة	-.06414-	.643
	رابعة	أولى	.52875*	.000

		ثانية	.20625	.235
		ثالثة	.06414	.643
الأسباب السياسية	أولى	ثانية	-.36088-	.060
		ثالثة	-.41289-*	.004
		رابعة	-.34875-*	.021
	ثانية	أولى	.36088	.060
		ثالثة	-.05201-	.803
		رابعة	.01213	.955
	ثالثة	أولى	.41289*	.004
		ثانية	.05201	.803
		رابعة	.06414	.709
	رابعة	أولى	.34875*	.021
		ثانية	-.01213-	.955
		ثالثة	-.06414-	.709
الكلي	أولى	ثانية	-.37206-*	.009
		ثالثة	-.34655-*	.001
		رابعة	-.36042-*	.001
	ثانية	أولى	.37206*	.009
		ثالثة	.02550	.869
		رابعة	.01164	.942
	ثالثة	أولى	.34655*	.001
		ثانية	-.02550-	.869
		رابعة	-.01386-	.913
	رابعة	أولى	.36042*	.001
		ثانية	-.01164-	.942
		ثالثة	.01386	.913

مناقشة النتائج :

السؤال الأول: ما الأسباب النفسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

تبيّن بعد إجابة المبحوثين عن هذا السؤال أن الأسباب النفسيّة لدى الإرهابيين ذات تأثير عالٍ لانضمامهم إلى الجماعات الإرهابية، وأن الإحباط الذي يعاني منه الشباب هو أهم الأسباب النفسيّة التي تؤدي إلى ارتكاب الإرهاب، ومن ثم جاء انتشار الأمراض النفسيّة لدى أفراد المجتمع كثاني سبب للانضمام إلى الجماعات الإرهابية، وأن مستوى اضطرابات الأنا العليا لدى الشباب لم يكن سببًا عالي الأهميّة لارتكاب الإرهاب، وهذا يتوافق مع دراسة (هاشم وحنفي، 2020) [25] التي تحمل عنوان "الجذور النفسيّة للإرهاب". تعد الأسباب النفسيّة الأكثر انتشارا في المجتمعات الحديثة التي يعاني منها الشباب وقد تكون بعض هذه الأمراض داعمة للانضمام إلى الإرهاب أو تشجيعه من قبل الشباب، ويعاني الشباب من الإحباط بسبب عدم التوافق بين الطموحات والواقع وهذا يؤدي بهم الى محاربة مجتمعاتهم والخروج عليها باستخدام الإرهاب. وهذا ما تؤيده نظريّة الأنومي اللامعياريّة، إذ إن الأسباب النفسيّة المتراكمة، دون علاج ومع وجود استعداد جرمي لدى الفرد تجعله ينسلخ من المعايير والقيم الاجتماعيّة فيصبح لا معياري ويبحث عن معايير جديدة ينظم لها، حتى لو لم تكن تناسب أفكاره.

السؤال الثاني: ما الأسباب الاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

تبيّن من إجابة المبحوثين أن الأسباب الاقتصاديّة ذات أهميّة عاليّة لدى الشباب للتوجّه إلى الإرهاب، فكانت تدني فرص العمل الأكثر تأثيرًا، وتبعتها زيادة الأعباء المادية، وهو من المستوى المرتفع. وأخيرًا، كان نظرة الشباب إلى الإرهاب بأنه يؤدّي إلى السلطة والمال بشكل سريع. وهذا ما جاءت به نتائج دراسة، وفي دراسة غنيم، ونظريّة (روبرت ميرتون2020)، دراسة الباجوري (2016) [26]، وفي دراسة الجفناوي (2019)[27]، (Mario COCCIA،2017)، (Daniel(2018،Jager)،(2012) [28]، تمر مجتمعاتنا بتوتر اقتصادي مما يؤثر على فئة الشباب ويزيد من تفشي البطالة والجريمة من أجل الحصول على المال وتحدي الفقر فيجد الشباب أن التوجه إلى الإرهاب هو أكثر الطرق وأسهلها إلى الثراء وتحقيق طموحاتهم الاقتصاديّة. وهذا ما تؤيده نظريّة الصراع، الصراع في المجتمعات حسب الطبقات الاجتماعيّة وما يحدد الطبقات الاجتماعيّة هو الجانب الاقتصادي لديهم فالطبقة الفقيرة تعتبر طبقة ذات شأن أقل في

المجتمعات فيتم ازدرائها من قبل الطبقات الأخرى ويبدأ الصراع بين الطبقة الاقتصاديّة العليا والطبقة الدنيا.

السؤال الثالث: ما الأسباب التكنولوجيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

فقد تبيّن أن التكنولوجيا تساعد على زيادة الوصول إلى الأفراد ومراقبتهم، وأنها تساعد الإرهابيين في أداء عملهم، وتجعل الكشف عن جريمة الإرهاب إلكترونيا أمرًا صعبًا. وهذا يطابق دراستي (كلاع، 2018) (نصار، 2017) [29]. فقد أدى التطور التكنولوجي إلى انتشار الكثير من الجرائم في المجتمعات؛ وذلك لأنها سهلت الوصول إلى الضحايا والوصول إلى الشباب الذين يعانون من مشكلات مجتمعيّة ذاتيّة كانت أم عامة وتجيشهم من أجل العمل كإرهابيين وزادت من قدرة الإرهابيين على بث أفكارهم الإرهابيّة لأكبر فئة ومساعدتهم في إخفاء جرائمهم بسبب براعتهم في التكنولوجيّة.

السؤال الرابع: ما الأسباب السياسيّة المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة؟

تبيّن أن أعلى الأسباب المؤدّية للانضمام إلى الإرهاب هو زيادة الحروب والمشكلات السياسية، وعدم وجود دور كافٍ للشباب في التعبير السياسي، وعدم وجود حريّة سياسيّة وتفريغ سياسي حقيقي. الجفناوي (2019)Jager ،Daniel ;2018 ،(2012) [30] وهذا ما أيدته النظريّة الصراعيّة أن صراع أفراد المجتمع مع بعضهم البعض ومع الدولة والاضطهاد الذي يعانيه الأفراد يجعل لديهم حقد على المجتمع ويجعلهم مرت، وتمر مجتمعاتنا بكثير من الحروب والمشكلات السياسيّة، ومن أبرزها الربيع العربي وأحداث غزة كل هذه الاضطرابات أدت إلى توترات اجتماعيّة واقتصاديّة وهجرات قصريّة والكثير من الحقد على القيادات السياسيّة وعلى المجتمعات فيتم مواجهتها بالعنف والإرهاب من أجل إثبات وجودهم. وهذا ما أيدته النظريّة الصراعيّة، ومن أهم الأسباب المحركة للإرهاب هي السياسة؛ وذلك لأن أهم أهداف الإرهاب التغيير السياسي ومحاربة السياسات التي يعتبرها الإرهابيون جائرة من وجهة نظرهم، يبدأ الصراع السياسي من داخل الدولة كصراع بين الأفراد والقوانيين السياسيّة والحزبيّة ويبدأ الصراع عن طريق الإرهاب السياسي والحرمان من الحريات من قبل الدولة فيقابله صراع الأفراد ضد هذا الاضطهاد.

السؤال الخامس نتائج: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الأسباب المؤدّية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، والعمر، والسنة الدراسية؟

تبين أن الجنس والأسباب كلها المؤدية إلى الإرهاب، من وجهة نظر طلبة تخصص الانحراف والجريمة في كليّة الأميرة رحمة الجامعيّة بجامعة البلقاء التطبيقيّة يُعزى إلى الجنس، وبحسب المتوسطات الحسابية، يتّضح أن مصدر الفروق لصالح الإناث؛ أي أن الإناث يعتقدن بقوة أن جميع العوامل المذكورة في البحث تسبّب الإرهاب؛ فقد كانت الدلالة الإحصائيّة أقل من (05.)

وفيما يخصّ العمر، فقد تبيّن أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين العمر، والأسباب النفسيّة والاقتصاديّة المؤدّية إلى الإرهاب، أما الأسباب التكنولوجيا وأثرها على الإرهاب، فقد كان ذا دلالة إحصائيّة عند عمر (21-24).

السنة الدّراسية: الأسباب النفسيّة والتكنولوجيّة والسياسيّة والقياس الكليّة للعوامل المؤدّية إلى الإرهاب يُعزى إلى متغيّر السنة الدّراسية، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبحسب اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية؛ تبيّن أن مصدر الفروق كانت لصالح الطلبة من ذوي فئة السنة الدراسيّة (الثانية، والثالثة، والرابعة)، أما العوامل الاقتصاديّة فكانت غير ذات دلالة إحصائية. (المطالقة، 2019)[31]، و(الحسين، 2019)[32]

التوصيات:

1.القيام بأبحاث متعمّقة مع الإرهابيين الموجودين في مؤسسات الإصلاح والتأهيل؛ للتعرّف بشكل أدقّ على الأسباب التي جعلتهم ينضمون إلى العصابات الإرهابية.

2.العمل على توعية الشباب في المدارس والجامعات حول الجماعات الإرهابية، وكيفيّة الابتعاد عنهم.

3.تعريف المجتمع بخطورة الإرهاب، وخطورة المواقع الإلكترونيّة في تجنيد الشباب في المنظمات الإرهابية.

4.العمل على تقليل الأسباب الاجتماعيّة والنفسيّة المؤدية إلى الإرهاب وعلاجها؛ من أجل تجنّب الوقوع في الإرهاب.

5.تطوير برامج تأهيل وإعادة إدماج مخصصة تستهدف تقليل نسبة العودة إلى النشاط الإرهابي.

6.تطوير مناهج تعليميّة وبرامج توعيّة تستند إلى الفهم المعمق للعوامل التي تجذب الشباب إلى هذه الجماعات، مما يجعل هذه المناهج أكثر فعاليّة وتأثيرًا.

7.توجيه حملات توعيّة شاملة، يمكن للمجتمع فهم الآليات التي تستخدمها الجماعات الإرهابيّة لتجنيد الأفراد، مما يسهم في تقليل فعاليّة هذه الآليات.

8.محاولة الحد من العوامل الاجتماعيّة والنفسيّة مثل الفقر، البطالة، والضغوط النفسية، مما يقلل من البيئة الخصبة التي تسهم في نمو الإرهاب.

9.تطوير سياسات وبرامج اجتماعيّة واقتصاديّة تهدف إلى تحسين الظروف المعيشيّة وتوفير الدعم النفسي للمجتمعات الأكثر عرضة للخطر، مما يقلل من احتمالات تحول الأفراد إلى العنف والتطرف.

المصادروالمراجع:

-الامين، مهاية، محمد عجيلة، (2014). جريمة الإرهاب في القانون الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غارداية، الجزائر.

-الباجوري، سمر (2016). **الأسباب الاقتصادية لتنامي ظاهرة الإرهاب في إفريقيا جنوب الصحراء** MPRA Paper 74740، University Library of Munich، Germany.

-الجنفاوي، خالد، (2019). صناعة الشخصية الإرهابية: الخصائص والعوامل المؤدّية"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، مجلد 13، عدد 2، 2019، ص 33-68

-الوريكات، (2013)، **نظريات علم الجريمة**، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

-الحسين، هديل فايز (2019). **الخوف من الإرهاب والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الاردن

-الطهراوي، فادي عبد الكريم (2019). **أساليب الجماعات المتطرفة في نشر الفكر الإرهابي بين الشباب الأردني من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة**، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الاردن.

-العموش، أحمد فلاح، (1999)، **اسباب انتشار ظاهرة الإرهاب :(دراسة من منظور تكاملي)**، اكاديمية الامير نايف، دار نايف للنشر.

-غنيم، أحمد(2020) **العوامل الاقتصادية و أثرها في التصدّي لظاهرة الإرهاب**، جامعة نايف العربية العلوم الامنية، دار جامعة نايف للنشر.

-كلاع، شريفة (2018). ظاهرة تجنيد الشباب في الجماعات الإرهابية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، **مجلة مدارات سياسيّة**، المجلد رقم 2، العدد السادس ص81-96.

-المطالقة، فيصل (2019). الإرهاب: أسبابه ونتائجه والوقاية منه من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، ع85، مج1، 319 – 282.

-نصار، علي عباس (2017). المسئولية الاجتماعية للقيادات الشبابية والتخفيف من حدة العوامل المؤدية للإرهاب الإلكتروني: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، ع 58، ج6، 408-448.

-هاشم، عزة، حنفي احمد (2020) **الجذور النفسية للإرهاب: دراسة تحليلية للمحّددات المحركة للسلوك الإرهابي**، جامعة نايف العربية العلوم الامنية، دار جامعة نايف للنشر.

-هيبه، أحمد منصور (2020). دور الصحف الإلكترونية في تشكيل معارف طلاب الجامعات المصرية نحو الإرهاب: دراسة ميدانية، **مجلة البحوث الإعلامية**، ع53، مج1، 125- 182.

-الوريكات، عايد،(2013) **نظريات علم الجريمة**، الطبعة الاولى، دار وائل للنشر، الأردن – عمان.

المراجع الأجنبية:

-Bird ،**Graham** ،**Blomberg**، **Brock** ، **Hess**، **Gregory** (2008) International Terrorism: Causes، Consequences and Cures.

-Coccia،Mario(2017). General Causes of Terrorism: High Population Growth in Problematic Society. January 2017 SSRN **Electronic Journal**، DOI:10.2139/ssrn.2951293

-Daniel، Meierrieks، Gries، Thomas، (2012). Causality between terrorism and economic growth، **Journal of Peace Research**، 2013، vol. 50، issue 1، 91-104

-Hair، J. F; Black، W. C; Babin، B. J; Anderson، R. E & Tatham، R. L، (2010)، "**Multivariate Data Analysis**"، 7th edition.، New York: https://ar.guide-humanitarian-law.org

-Jager، Avraham(2018)، Does Poverty Cause Terrorism?، **international institute for counter-terrorism with the support of keren Daniel.**

-Krejcie، R. V.، & Morgan، D. W. (1970). **Determining sample size for research activities**. Educational and psychological measurement، *30*(3)، 607-610.

-Pallant، J.، (2005)، SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12). 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.

-The world economy : **the leading journal on international economic relations**. - Oxford : Wiley-Blackwell، ISSN 0378-5920، ZDB-ID 1328967. - Vol. 31.2008، 2، p. 255-27

الهوامش:

(1) (مؤشر الإرهاب العالمي عام 2022).

(2) مديرية الأمن العام، 2023).

(3) هاشم، عزة، حنفي أحمد (2020) الجذور النفسية للإرهاب: دراسة تحليلية للمحّددات المحركة للسلوك الإرهابي جامعة نايف العربية العلوم الأمنية، دار جامعة نايف للنشر.

(4) غنيم، أحمد (2020) العوامل الاقتصادية وأثرها في التصدّي لظاهرة الإرهاب، جامعة نايف العربية العلوم الأمنية، دار جامعة نايف للنشر

(5) هيبه، أحمد منصور (2020). دور الصحف الإلكترونية في تشكيل معارف طلاب الجامعات المصرية نحو الإرهاب: دراسة ميدانية، مجلة البحوث الإعلامية، ع 53، مج 1، 125-182.

(6) الجنفاوي، خالد، (2019) صناعة الشخصية الإرهابية: الخصائص والعوامل المؤدّية" مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية مجلد 13 عدد 2 2019 ص 33-68.

(7) الطهراوي، فادي عبد الكريم (2019). أساليب الجماعات المتطرفة في نشر الفكر الإرهابي بين الشباب الأردني من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الاردن.

(8) المطالقة، فيصل (2019). الإرهاب: أسبابه ونتائجه والوقاية منه من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ع85, مج1، 319 – 282.

(9) الحسين، هديل فايز (2019). الخوف من الإرهاب والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الاردن.

(10) كلاع، شريفة (2018) ظاهرة تجنيد الشباب في الجماعات الإرهابية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، مجلة مدارات سياسيّة المجلد رقم 2العدد السادس ص81-96.

(11) نصار، علي عباس (2017). المسئولية الاجتماعية للقيادات الشبابية والتخفيف من حدة العوامل المؤدية للإرهاب الإلكتروني: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع، مجلة الخدمة الاجتماعية، ع 58، ج6، 408-448.

(12) الباجوري، سمر ((2016) الأسباب الاقتصادية لتنامي ظاهرة الإرهاب في إفريقيا جنوب الصحراء ,74740 MPRA Paper University Library of Munich, Germany.

(13) Jager, Avraham(2018), Does Poverty Cause Terrorism? , international institute for counter-terrorism with the support of keren Daniel.

(14) Coccia,Mario(,2017)(General Causes of Terrorism: High Population Growth in Problematic Society. January 2017 SSRN Electronic Journal, DOI:10.2139/ssrn.2951293

(15) Bird, **Graham** , Blomberg, **Brock, Hess, Gregory** (2008) International Terrorism: Causes, Consequences and Cures.

(16) https://ar.guide-humanitarian-law.org

(17) الأمين، مهاية، محمد عجيلة، (2014) جريمة الإرهاب في القانون الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غارداية الجزائر.

(18) العموش، أحمد فلاح، (1999) أسباب انتشار ظاهرة الإرهاب :(دراسة من منظور تكاملي) أكاديمية الأمير نايف.

(19) الوريكات،2013، نظريات علم الجريمة، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

(20) المرجع نفسه.

(21) Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). **Determining sample size for research activities**. Educational and psychological measurement, *30*(3), 607-610.

(22) Pallant, J., (2005), SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12). 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.

(23) Hair, J. F; Black, W. C; Babin, B. J; Anderson, R. E & Tatham, R. L, (2010),"Multivariate Data Analysis ", 7th edition., New York: The world economy : the leading journal on international economic relations. - Oxford : Wiley-Blackwell, ISSN 0378-5920, ZDB-ID 1328967. - Vol. 31.2008, 2, p. 255-27

(24) Hair, J. F; Black, W. C; Babin, B. J; Anderson, R. E & Tatham, R. L, (2010),"Multivariate Data Analysis ", 7th edition., New York: The world economy : the leading journal on international economic relations. - Oxford : Wiley-Blackwell, ISSN 0378-5920, ZDB-ID 1328967. - Vol. 31.2008, 2, p. 255-27

(25) هاشم، عزة، حنفي أحمد (2020) الجذور النفسية للإرهاب: دراسة تحليلية للمحّددات المحركة للسلوك الإرهابي جامعة نايف العربية العلوم الأمنية، دار جامعة نايف للنشر.

(26) الباجوري، سمر (2016) الأسباب الاقتصادية لتنامي ظاهرة الإرهاب في إفريقيا جنوب الصحراء ,74740 MPRA Paper University Library of Munich, Germany.

(27) الجنفاوي، خالد، (2019) صناعة الشخصية الإرهابية: الخصائص والعوامل المؤدّية" مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية مجلد 13 عدد 2 2019 ص 33-68

(28) (Daniel, Meierrieks, Gries, Thomas 2012) Causality between terrorism and economic growthJournal of Peace Research, 2013, vol. 50, issue 1, 91-104

(29) نصار، علي عباس (2017). المسئولية الاجتماعية للقيادات الشبابية والتخفيف من حدة العوامل المؤدية للإرهاب الإلكتروني: دراسة من منظور طريقة تنظيم المجتمع، مجلة الخدمة الاجتماعية، ع 58، ج6، 408-448

(30) Jager, Avraham(2018), Does Poverty Cause Terrorism? , international institute for counter-terrorism with the support of keren Daniel

(31) المطالقة، فيصل (2019). الإرهاب: أسبابه ونتائجه والوقاية منه من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ع85, مج1، 319 – 282.

(32) الحسين، هديل فايز (2019). الخوف من الإرهاب والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات

زين نواف خلف العامري*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/7م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة للكشف عن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات، التي تكونت من (30) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (151) مساعداً ومساعدةً في المدارس الأساسية في لواء قصبة إربد، منهم (68) مساعداً، و(83) مساعدةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات كانت مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر المساعدين والمساعدات تبعاً لمتغيري نوع الجنس والخبرة العملية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بضرورة أن تتبنى الإدارات المدرسية مفهوم القيادة الإبداعية لما له من دور إيجابي في تحقيق رسالة المدرسة، ورؤيتها وأهدافها، وفي تحفيز العاملين فيها.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية، مديري ومديرات المدارس الأساسية، المساعدين والمساعدات.

* باحثة.

The Degree of Creative Leadership Practice by Principals of Public Primary Schools at Qasaba Irbid District

Abstract

This study aimed to reveal the degree of creative leadership practice by principals of public primary schools at Qasaba Irbid district from the point of view of co- principals. To achieve the study objectives, a questionnaire was used to reveal the degree of creative leadership practice by principals of public primary schools at Qasaba Irbid district from the point of view of co- principals, it consisted of (30) items. The study sample consisted of (151) co- principals in basic schools at Irbid Qasaba district, including (68) male and (83) female co-principals who were selected by a simple random method. The study results indicated the degree of creative leadership practice by principals of public primary schools at Qasaba Irbid district from the point of view of co- principals was high. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the degree of creative leadership practice by principals of public primary schools at Qasaba Irbid district from the point of view of co- principals according to the variables of gender and work experience. In light of the results of the study, the study recommends the need for school leaders to adopt the concept of creative leadership because of its positive role in achieving the school's mission, vision and goals, and in motivating its employees.

Keywords: Creative leadership, Primary School Principals, Co- principals.

المقدمة:

تعتبر الإدارة التربوية فرعاً من فروع الإدارة العامة، وهي عملية يتم من خلالها إدارة النظام التعليمي في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجيته، ووفقاً لظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بما يحقق الأهداف الوطنية للتعليم في المجتمع؛ وتتمثل في تعليم النشء وإعدادهم لعيش حياة كريمة والمشاركة الفاعلة في المجتمع، فضلاً عن توفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة ومواكبة التغيرات المتسارعة، وتحقيق المخرجات التعليمية، وخلق بيئة تتميز بالإبداع والابتكار للمساهمة في التنمية المهنية المستدامة لمواكبة التطور المهني والتعليمي للعاملين في القطاع التعليمي.

ولقد ظهر الاهتمام بالإبداع عندما ظهر أثر العملية الإدارية الإبداعية في تنمية وتحفيز قدرات الأفراد وطاقاتهم وإمكانياتهم في العمل، وخلق طاقات ابتكارية غير متوقعة لدى الأفراد والمجتمعات الطبيعية، في سبيل تحقيق مستوى عالٍ من النجاح في العملية التعليمية. وتمتلك إدارة المدرسة القدرة على توفير الظروف المناسبة التي تشجع وتنمي الطاقات الإبداعية لدى المعلمين، وتفسح المجال أمام جميع عناصر العملية التربوية للمساهمة في تحقيق المخرجات التعليمية المخطط لها، وذلك من خلال خلق مناخ تعاوني وتفاعلي، وجو من المنافسة الودية، وزيادة فعالية العمل من خلال برامج حديثة ومتطورة، وأيضاً من خلال التواصل مع المجتمع المحلي. ويكمن سر النجاح وبلوغ الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها في الإبداع والقدرة على الابتكار بما يحفز العقل البشري في جو تنافسي توفره المدرسة؛ ولذلك أصبحت إدارة التعليم الإبداعي ضرورة لمواكبة عملية التطور والتقدم في المجال التربوي (السويد، 2014).

ويمثل الإبداع في الإدارة القدرة الأساسية على ابتكار الأساليب والأفكار التي يمكن أن تلقى الاستجابة المثلى للعاملين وتحفزهم على استثمار قدراتهم ومواهبهم لتحقيق الأهداف التنظيمية في المؤسسات التعليمية. وتسعى المؤسسات التعليمية إلى تنظيم كافة شؤونها في مختلف المجالات، كما تسعى إلى تطوير علاقاتها الداخلية والخارجية من خلال خلق قيادة واعية ومدركة لتطورات العصر والظروف المستجدة. لذلك، يجب على الإدارة مواكبة سرعة التطورات والاحتياجات المهمة للمؤسسة، ويتم تحقيق هذه الأهداف المرجوة والتطلعات المستقبلية من خلال وجود قيادة مبدعة قادرة على تنظيم شؤونها، ومتابعة الاهتمامات والقضايا المهمة (Hughes, et al., 2018).

ولكي ترقى الإدارة إلى مستوى التعامل مع التحديات والتغلب عليها لا بد أن تصبح إدارة إبداعية بقيادتها؛ وهذا لا يعني أن يصبح المدير نفسه قائداً مبدعاً فقط، بل عليه أن يخلق بيئة إبداعية محفزة للابتكار والإبداع لجميع العاملين فيها، ويرتقي إلى مستوى تبني وتعميق النتاجات التي تعود بالتميز والقيادة على المؤسسة، والقدرة على تحقيق الأهداف بشكل أكثر فعالية على النحو المعد لها (Mayer & Oosthuizen, 2020).

مما سبق، ترى الباحثة أن هناك حاجة إلى إجراء دراسة ميدانية علمية تهدف إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية في أماكن عملهم من خلال القيام وتنفيذ الأعمال والمهام التي تخدم العملية التعلمية والتعليمية وأهدافها، وإيجاد بيئة مدرسية صحية داعمة إبداعية، وتوفير الفرص والإمكانات للعاملين في المدرسة بهدف تمكينهم وجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المتغيرات المتسارعة، والتحديات المفاجئة وتجاوز العقبات المتلاحقة في أجواء إبداعية. ولذلك تسعى الدراسة الحالية التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات.

مشكلة الدراسة:

إن معظم الإدارات والقيادات في المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس لديها الرغبة في التغيير والتطوير لمواكبة التغيرات المتسارعة في العصر الحالي. لذا تحتاج المدارس إلى نموذج جديد من القادة ذوي المهارات والاتجاهات الحديثة والمميزة، الذين تتوافر فيهم مهارات قيادية إبداعية وابتكارية تتمثل بقدرتهم على التطوير والتحديث المستمر للمدرسة وفقاً للمستجدات الراهنة والتغيرات المتسارعة والتحديات المفاجئة، والقدرة على حل المشكلات ومواجهة تلك التحديات بالإضافة إلى قدرتهم على التخطيط وإنجاز مهام العمل بطرق وأساليب ابتكارية وإبداعية مدروسة بمنأى عن الطرق التقليدية، ومتابعة تنفيذها بالتعاون مع الكادرين الإداري والتدريسي وذلك تحقيقاً لأهداف ورسالة المدرسة ورؤيتها وتنمية وتطوير العاملين فيها لرفع كفايتهم وزيادة إنتاجهم.

ولعل القيادة الإبداعية وممارساتها بحاجة ماسة إلى الترسيخ في المدارس الحكومية، كونها من المفاهيم المهمة التي يتبناها الفكر الإداري الحديث، لما لها من فوائد جمة تعود بالمنفعة على الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة. وإيماناً منها بأهمية دور مدير المدرسة كقائد تربوي يحمل على

عاتقه قيادة العملية التربوية وتطويرها، ومسؤولية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ومن خلال عمل الباحثة مساعدة لمديرة مدرسة، لاحظت أن هناك نقصًا لدى مديري ومديرات المدارس في بعض مهارات الإبداع وقصورًا في ممارسة القيادة الإبداعية مما يجعلهم يتبنون الأنماط القيادية التقليدية أو قد تواجههم صعوبات كعدم التوازن بين المسؤوليات والمهام الوظيفية؛ مما ينعكس سلباً على جودة العمل في المدرسة وأداء العاملين فيها، ونتائج الطلبة. وهذا ما دفع واستدعى الباحثة إلى إجراء هذا البحث للكشف عن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات. وفي حدود علم الباحثة لم تُجرَ إي دراسة عربية أو أجنبية تناولت القيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في المدارس الأساسية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1.ما درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية في لواء قصبة إربد؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-الكشف عن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد.

-الكشف عن دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية في لواء قصبة إربد.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما ستوفره من معلومات حول موضوع مهم في المجال التربوي؛ حيث تعتبر القيادة الإبداعية أحد الاتجاهات الإدارية المعاصرة التي تؤثر على الأداء الاستراتيجي للمدرسة وتطوير الأداء الإداري والوظيفي للعاملين فيها

ومفاهيم التنمية المهنية لديهم، كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كون مديري المدارس والعاملين فيها يعتبرون من أهم العناصر الأساسية في العملية التربوية، ونجاحهم هو نجاح لها. علاوة على ذلك، تبرز أهمية هذه الدراسة من أن موضوع القيادة الإبداعية تعتبر من المواضيع الجديدة المهمة التي تتطلب من القادة التخلص من الأعمال الروتينية والتوجه نحو الإبداع والابتكار والحصول على المعرفة بأسرع ما يمكن وبأقل التكاليف وأسهل الطرق.

الأهمية العلمية: تظهر أهمية الدراسة العملية من خلال ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات، حيث يمكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التربوية في رصد واقع ممارسة الإدارة الإبداعية داخل المدارس، وكيفية تحقيق متطلباتها، بالإضافة إلى مساهمتها في تصميم البرامج التدريبية لتنمية القدرات الإبداعية لدى مدراء المدارس. كما يؤمل أن يستفيد مديرو ومديرات المدارس من نتائج هذه الدراسة من خلال التعرف على درجة ممارستهم لمهارات القيادة الإبداعية من وجهة نظر مساعديهم والتعرف على جوانب القوة والضعف وتعزيزها بهدف تعديل ممارساتهم فيما يتعلق بمهارات القيادة الإبداعية. ويؤمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم بشكل عام من هذه الدراسة ومديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد بشكل خاص، التعرف على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الحكومية للقيادة الإبداعية، وفي ضوء نتائجها فأنه من الممكن عقد دورات تدريبية تساهم في زيادة ممارسة الإبداع والكفاءة الإدارية لمديري المدارس.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

-**الحد البشري**: اقتصرت هذه الدراسة على مساعدي ومساعدات المدارس الأساسية الحكومية في لواء قصبة إربد.

-**الحد الزماني**: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 – 2024.

-**الحد المكاني**: أجريت هذه الدراسة في لواء قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

-**الحد الموضوعي**: اقتصرت هذه الدراسة على تناول موضوع درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بمدى تعميم نتائج الدراسة على مجتمعات أخرى متشابهة، كما تتعلق بما تتمتع به أداة الدراسة ومجالاتها (الشعور بالمشكلات، والمثابرة، والمبادرة، والأصالة) من خصائص سيكو مترية جيدة، ومدى موضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

-**القيادة الإبداعية**: هي المبادرات التي يُبديها المدير بقدرته على الخروج عن النمط المألوف العادي أو التقليدي في التفكير (السكارنة، 2011: 18). وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الإبداعية الذي تم تطويره لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

-**القائد المبدع**: هو الفرد الذي يعرف كيف يخلق جوانب العمل ويؤخر الانسجام والمناخ الصحي للعاملين، وهو الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه وكيف يحصل على تعاونهم الكامل (الجعافرة وبن طريف، 2018: 45).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

القيادة الإبداعية:

تبرز أهمية القيادة بسبب دورها الكبير في نجاح الإدارة التربوية؛ فهي ضرورية لجميع المؤسسات، بغض النظر عن أنواع الأنشطة التي تمارسها، التي تشمل جميع المجالات الإدارية من التخطيط والتنظيم والتحفيز والرقابة واتخاذ القرارات، وللقائد دور كبير في توجيه العاملين معه لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال قدرته على التأثير في سلوكهم وجعل الإدارة أكثر فعالية وديناميكية.

وتُعد القيادة الإبداعية إحدى النهج الحديثة التي تستخدم لتطوير وتحسين أداء المؤسسات، حيث يقوم القائد الإبداعي بتغيير الحالة العامة لسياسة المؤسسة من خلال الموارد المالية والبشرية المتاحة وصياغة الرؤى المستقبلية الجديدة والمبتكرة. كما يضع الاستراتيجيات اللازمة والطرق المناسبة لتنفيذ هذه الرؤى بسلاسة ومرونة، ويحدد الإطار العام وطرق العمل لتحقيق آليات الإبداع لأداء جميع العاملين في المؤسسة، ويوجههم ويرشدهم من خلال تحفيزهم والاقتداء به كونه نموذجا يحتذى به (Ratih, et al., 2016).

ويبين يي وآخرون (Ye, et al., 2015) أن هناك عناصر أساسية للقيادة الإبداعية يجب أخذها بعين الاعتبار مثل التفكير الاستراتيجي وبناء الثقة المؤسسية التي تلبي احتياجات ومتطلبات أفراد المؤسسة باعتبارهم عناصر يجب تدريبهم والاهتمام بهم على مستوى عالٍ من التميز والابتكار والإبداع.

وهناك عدة تعريفات تناولت مفهوم القيادة الإبداعية، فقد عرفتها عيد (2015: 17) بأنها: "مجموعة النشاطات التي يقوم بها القائد الإداري في مجالات التخطيط والتنظيم وصنع القرارات واتخاذها والإشراف على العاملين باستخدام السلطة الرسمية، والتأثير عليهم وعلى سلوكاتهم بهدف تحقيق أهداف المؤسسة". كما عرف مابري (Mabry, 2016: 5) القيادة الإبداعية بإنها: "قدرة القائد على الابتكار والإصلاح في مختلف المجالات لإحداث تطور نوعي في مجالي العمل والإنجاز داخل المؤسسة، وإذ تأخذ في اعتبارها العمل على كشف المشكلات والعقبات من أجل حلها، لتهيئة بيئة عمل مستقرة، وتلبية احتياجات العمال". كما عرفها ازونلار (Uzunlar, et al., 2022) بأنها: "أي فكرة أو اقتراح يسهم في زيادة إنتاج المؤسسة".

وعرفت فريوان (2020: 34) القيادة الإبداعية بإنها: "قدرة القائد على السير برؤية المؤسسة التربوية ورسالتها نحو تحقيق الاهداف وزيادة الإنتاجية بطرق مبتكرة وفريدة". وعرفها القحطاني (2020: 61) بأنها: "قدرة القائد على التغيير والتطوير والتجديد والإصلاح في التفكير والممارسة لأحداث وتطورات كمية ونوعية في مجالات العمل بهدف حلها وتهيئة المناخ الفعال وتلبية حاجات المرؤوسين والبيئة المحيطة".

ومن التعاريف السابقة ترى الباحثة أن القيادة الإبداعية أصبحت مطلباً أساسياً للقائد الحديث في ظل التحديات والتطورات الحديثة، وذلك بهدف توجيه المؤسسة لتحقيق جودة تنافسية عالية بين المؤسسات الأخرى؛ حيث تقوم القيادة الإبداعية على تغيير وبناء إطار مؤسسي يشجع على الإبداع واستخدامه لتحقيق الكفاءة والتميز، لاسيما عندما يدرك صناع القرار أن هناك فجوة بين الأداء الفعلي للمؤسسة والأداء المرغوب فيه.

أهمية القيادة الإبداعية:

إن الإبداع هو المحرك الرئيسي للتغيير، وليس للإبداع قيمة بدون التغيير فكل منهما يؤدي إلى الآخر. ووفقاً للقيادة الإبداعية، فإن التغيير المنشود في المؤسسات التعليمية يشمل أموراً أساسية، مثل الاستراتيجيات والسياسات، ورؤية المؤسسة، واستخدام التقنيات الحديثة،

واستخدام الأساليب غير التقليدية للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ وهذا يتعارض مع القيادة التقليدية التي تتميز بعدم المرونة والصلابة (Al-Khathami & Al-Alfi, 2020).

لذا فإن اهتمام المؤسسات التعليمية بنشر ثقافة الإبداع بين كافة العاملين لديها يهدف إلى تشجيعهم على الابتكار وتحقيق الأهداف المنشودة بطرق جديدة غير تقليدية. ولقد أكدت العديد من الأدبيات الإدارية والتربوية على حاجة المؤسسات إلى الإبداع من خلال التأكيد على أن الإبداع أصبح من المهام الأساسية للمدير، وأنه من واجب كل مدير أن يتعلم كيفية إدارة العمليات والمهام بإبداع، حيث يكون ضرورة وحيوية للمؤسسة وليست مجرد استعراض؛ فيشير بترسون وآخرون (Peterson, et al., 2016) إلى تأثير البيئات الإبداعية على تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين وتحصيل الطلبة.

ولذلك يمكن القول: إن من خلال تطوير القدرات الإبداعية يمكن الوصول إلى أولوية علمية وتكنولوجية تضمن الريادة للأمم؛ ولذلك وضعت الأمم هدفاً رئيسياً للعملية الإدارية والتعليمية وهو تنمية التفكير بكافة أنواعه لدى أبنائها في كل مجال باعتباره الطريق الأمثل لإعداد جيل قادر على تدريب نفسه وتعليم أبنائه طرق اتخاذ القرارات السليمة وتحمل المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقهم.

دور مدير المدرسة في القيادة الإبداعية:

تميز القيادة الإبداعية المدير الكفء والمبدع عن الآخرين، وذلك لأنها بحاجة إلى الكثير من العمل والكثير من الإنجازات التي تؤدي إلى التفوق والتميز، كما أن تطوير التقنيات المتقدمة في المؤسسة لا يكفي دون قيادة مبدعة لخلق تفاعل إيجابي بين عناصر بيئتها، كما يعتمد التقدم أو الفشل في تحقيق أهداف أي مؤسسة على كفاءة وإبداع قيادتها (حجازين، 2022).

ووفقاً لأدوار مدير المدرسة المتوافقة مع المفاهيم الإبداعية؛ فهناك العديد من المتطلبات التي يجب أن تتوفر في القادة المبدعين، وهي إعادة النظر في رسالة المؤسسة التعليمية ورؤيتها واستراتيجياتها وهيكلها التنظيمي، وتحقيق مفاهيم الجودة الشاملة، وتحقيق التفاعل والتكامل الكامل بين المؤسسة والبيئة المجاورة لها، وتقديم مستوى عالٍ من العمل والخدمات ذات جودة مرتفعة بجميع أشكالها، بما في ذلك العمل الإداري والتدريسي، والقدرة على إدارة أي تغيير أو صراع بالإضافة إلى القدرة على التفاعل مع الظروف أو التحديات الناشئة (Zhang, et al., 2018).

وعلاوة على ذلك، لم تعد أدوار مدير المدرسة تهدف فقط إلى أداء العمل المدرسي بشكل روتيني وفق قواعد وتعليمات محددة، بل أصبح دور وظيفي يتميز بالابتكار والإبداع لتوفير الظروف الملائمة لنمو المعلمين مهنياً وتطويرهم وتقدمهم، والنمو العقلي والروحي والاجتماعي والبدني السليم للطلبة، وإعدادهم لتحمل المسؤوليات المستقبلية في العصر الحديث (براهيمي، 2022).

سمات القائد المبدع:

يرى المهنا (2020) أن القائد المبدع يجب أن يمتلك السمات والمهارات التي يحتاجها في مجالات عمله، وهناك الكثير منها التي يمكنه اكتسابها من خلال التدريب والتعلم. وتتضمن ممارسة القائد المبدع للعمل تدريب نفسه على اكتساب مهارات العمل وتطوير أساليبه من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات حول سير العمل ومراقبة النماذج المادية الناجحة في القيادة، وتعتبر كلها من سبل تنمية مهارات القادة.

وأشار ساجلام واكر (Saglam & Ucar, 2022) إلى أن القائد المبدع قادر على إنشاء بيئة عمل اجتماعية مناسبة للتعاون بين العاملين مع بعضهم البعض، وتعزيز المنافسة البناءة بينهم للوصول إلى المستويات العليا لمعايير الجودة الشاملة، وتحقيق الأهداف المرجوة. كما ركز على أن المبدعين يمتلكون صفات شخصية إبداعية التي في ضوئها تميزهم عن غيرهم من الأشخاص العاديين، مثل الاستقلالية والمثابرة والانفتاح على التجربة والمخاطرة.

وذكر الغامدي (2013) أن سمات القيادة الإبداعية وصفات القائد المبدع تشمل ما يلي:

1.الشعور أو التنبؤ بالمشكلات؛ فالقائد المبدع هو أكثر الأشخاص قدرة على استشعار المشكلات وكشفها وامتلاك القدرة على حلها، كما يعي نواحي الضعف والقصور في العمل.

2.المثابرة؛ فالقائد المبدع هو الأكثر إصراراً وقدرةً على السيطرة أو التحكم في محيطه، بالإضافة إلى الأكثر قدرةً على تحمل المسؤولية والوصول إلى حلول مبتكرة جديدة لحل المشكلات.

3.المبادرة؛ حيث إن القادة المبدعين يقومون بدور استباقي وسريع والتصرف بشكل واعٍ في مختلف المواقع ويحققون مستوى عاليًا من الأداء، وتعتمد المؤسسات عليهم في إجراء التغيير اللازم.

4.الأصالة؛ فالقائد المبدع لديه القدرة على توليد الأفكار الجديدة غير المألوفة، والتحرر من كل ما هو تقليدي وشائع.

ويستطيع المدير المبدع أن يفكر في العملية التعليمية التعلمية الشاملة بشكل قائم على الإبداع بجميع عناصره ومكوناته؛ بحيث يسعى المدير بكل جهد ووعي إلى توفير بيئة مشجعة على العمل بأفضل طاقات الإبداع، من خلال إعطاء الحرية الكاملة لجميع العاملين بشكل عام والمعلمين بشكل خاص في تطوير وتطبيق أساليب التدريس الفعالة وقبول جميع وجهات النظر باعتبارها إمكانات إبداعية تتناسب مع تباين الإمكانات بين الأفراد بحيث يشعر المعلمون بأنهم يتحكمون في الأمور ويشاركون في اتخاذ القرار مما يتيح لهم الفرصة لتطبيق مهارات وإمكانات التفكير بكافة أنواعه ليصلوا إلى الإبداع ويمنحهم الشعور بالثقة بالنفس، ويشجعهم على تجربة الأساليب والوسائل التي يتجنبون تجربتها خوفاً من الفشل ذلك أن الفشل بالنسبة لهم بداية لطاقات إبداعية جديدة، وذلك لأن الإدارة الإبداعية هي التي تعمل على تفعيل المشاركة الواعية بين العاملين وتعمل على تنمية مهارات التعاون وتبادل الخبرات من أجل تحقيق الهدف الأسمى للمؤسسة التعليمية والمجتمع؛ والقضاء نهائياً على الصراع والمواجهة بين أفراده وتعتبر السبب الرئيس لضرر العمل والتفكير الإبداعي (Li &Yue, 2019).

كما أن النجاح في المستقبل يتطلب قادة مدارس يتمتعون بخصائص نوعية لمواكبة العولمة ومعالجة البيانات والتطورات السريعة لمختلف وسائل الاتصال والتكنولوجيا. ولقد أشار اكر وساجلام (Ucar & Saglam, 2019) إلى أن هناك عدة ممارسات تساعد في تنمية القيادة الإبداعية:

-تشجيع العاملين في المؤسسة على طرح أفكارهم التي يجب الاستماع إليها واحترامها.

-إيجاد وسائل تواصل فعالة بين الإدارة والعاملين في المؤسسة تسمح بتبادل ومناقشة المعلومات والأفكار.

-تشجيع العاملين في المؤسسة على النقاش الحر لتحفيزهم على طرح الأفكار الإبداعية.

-تقديم الدعم المعنوي والمادي للعاملين المبدعين والمبتكرين في المؤسسة ورعاية المشاريع الإبداعية.

-إعطاء الفرصة للمبادرات والمشاريع وتحمل نتائج الفشل.

-منح العاملين في المؤسسة الاستقلالية الشخصية.

معيقات تطبيق القيادة الإبداعية:

تشير الضويحي (2020) إلى أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بقضايا الإدارة التعليمية في العديد من البلدان العربية على مدى العقود الثلاثة الماضية، فإن بعض قادة المؤسسات

التعليمية لم يتعاملوا مع الأساليب الحديثة والمبتكرة، فلم يعملوا على تطوير عمليات الإدارة التربوية الروتينية وعناصرها إلى عمليات مبتكرة تعتمد على التخطيط الاستراتيجي والتنسيق الفعال والتنظيم المؤسسي والتقييم الشامل. كما تشير عمر (2022) إلى أن بعض مديري المدارس ما زالوا يستخدمون الأساليب التقليدية في الإدارة، متجاهلين الطرق والأساليب الابتكارية والإبداعية في العمل؛ وقد يكون هذا بسبب تخوفهم من تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة وعدم كفاية العائد المادي، والافتقار إلى القيادة الإدارية الإبداعية، وعدم وجود دافع داخلي للإبداع، والمستوى المنخفض لوعي مديري المدارس بأبعاد مفهوم القيادة الإبداعية.

بينما يبين كينجلينج (Qingling, 2020) إلى أن أهم معيقات ممارسة القيادة الإبداعية تتمثل في تدني الأساليب الإدارية والإبداعية لدى مديري المدارس، والجمود الإداري، ونقص المرونة في اتخاذ القرارات، والافتقار إلى تطوير البرامج التدريبية، وسبل التغلب عليها، وغياب العمل التعاوني والجماعي بين المستويات الإدارية المختلفة، وتجاهل الآراء الإبداعية، وانعدام الحرية والديمقراطية.

وتبين فريوان (2022) أن معظم مديري المدارس إما أنهم يقعون تحت مظلة النمط القيادي البيروقراطي الذي يلتزم حرفياً بتنفيذ قرارات المستويات الإدارية العليا، والالتزام الحرفي بالأنظمة والقوانين، ونظام الحوافز بشقيه المادي والمعنوي، ومركزية اتخاذ القرار، إضافة إلى فشل بعض القادة في خلق رؤية واقعية مثيرة تأخذ في الاعتبار قيم وأوضاع العاملين في المؤسسة وذلك لافتقارهم إلى العديد من المهارات والسمات الإدارية الإبداعية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجرت ال حسين (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تعيق ممارستها من وجهة نظر افراد عينة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة مكونة من 50 فقرة. تكونت عينة الدراسة من (193) معلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية). وأشارت

نتائج الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تعيق ممارسة القيادة الإبداعية كانت المعوقات الشخصية والمعوقات الإدارية،

كما أجرى الرقاص والعيسى (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية والعلاقة بينهما لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس القيادة الإبداعية، وقائمة فاعلية الذات الإبداعية. تكونت عينة الدراسة من (122) مشرفة تربوية. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية بدرجة عالية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية تعزى لمتغير الوظيفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وقام المهنا (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، وأثر متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية) عليها. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تضمنت (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وتكونت عينة الدراسة من (504) معلمين ومعلمات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية ككل وجميع أبعادها لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول القيادة الإبداعية ككل وجميع أبعادها تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

كما قام زانج وآخرون (Zhang, et al., 2020) دراسة هدفت إلى تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز إبداع المعلمين بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز إبداع المعلمين. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام منهج بحثي مختلط، بالإضافة إلى استبانة ونموذج التقييم الاستراتيجي للملاءمة والجدوى. تكونت عينة الدراسة من (636) من مديري المدارس والمعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن القوة تكمن في تسهيل الإمكانات الإبداعية لكل معلم، وكانت نقاط الضعف هي تشكيل وتسهيل فرق المعلمين الإبداعية الديناميكية وتعزيز ثقافة الابتكار المدرسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه تم تطوير ثلاث استراتيجيات رئيسية بما في ذلك (1) تطوير القيادة الإبداعية لمديري المدارس في تسهيل الإبداع الجماعي للمعلمين لتعزيز إبداع الطلبة. (2) تطوير القيادة الإبداعية لمديري المدارس في تعزيز ثقافة الابتكار التي تشجع

الإبداع الفردي والجماعي للمعلمين لتعزيز إبداع الطلبة؛ و(3) تطوير القيادة الإبداعية لمديري المدارس في تسهيل الإبداع الفردي لكل معلم لتعزيز إبداع الطلبة.

وقامت فريوان (2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداة الاستبانة لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (332) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة التربوية الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة في كل مجالات الدراسة.

أجرى ازونلار (Uzunlar, et al., 2022) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الأنماط الإدارية وخصائص القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام نموذج المسح الوصفي والكمي من خلال استخدام مقياس "الصفات القيادية الإبداعية لمديري المدارس" لقياس تصورات المعلمين تجاه الصفات القيادية الإبداعية، ومقياس أساليب الإدارة التي أظهرها مديرو المدارس. تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب الإدارية والخصائص القيادية الإبداعية لدى الإداريين باختلاف متغيرات مثل الجنس والعمر والأقدمية المهنية والمستوى التعليمي للمعلمين.

كما قامت عصافرة (2023) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (53) معلما ومعلمة من المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية العامة حول ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل جاءت بدرجة ممارسة (متوسطة) وعلى مستوى الأبعاد. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

وأجرى الزعبي وآخرون (Al-Zoubi, et al., 2023) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية للقيادة الإبداعية وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج

الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (362) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل القادة الأكاديميين في كليات الجامعات الحكومية الأردنية مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الإبداعية في كليات الجامعات الحكومية الأردنية تعزى لمتغيري الكلية وسنوات الخبرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الإبداعية ومستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

كما أجرى الدوسري (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (195) معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، التخصص)، فيما وجدت فروق تُعزى لمتغير (سنوات الخدمة) ولصالح فئة 10 سنوات فأكثر، كما بلغت علاقة الارتباط (0.85) وتعكس علاقة قوية للقيادة الإبداعية بالتميز المؤسسي.

التعقيب على الدارسات السابقة:

بمطالعة الدراسات السابقة التي تم استعراضها، يُلحظ الاهتمام بتناول متغير القيادة الإبداعية، بالبحث والدراسة، وهذا يعطي مؤشراً على أهمية هذا المتغير في مجال الإدارة التربوية. ويلاحظ من خلال مطالعة الدراسات السابقة التي تم استعراضها، فإن بعض هذه الدراسات هدفت الكشف عن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس، كما ورد في دراسة ال حسين (2018)، ودراسة المهنا (2020)، ودراسة المجالي (2019) ، ودراسة فريوان (2022)، ودراسة عصافرة (2023). كما ويلاحظ أن بعض هذه الدراسات اختلفت عينتها عن الدراسة الحالية، كدراسة الرقاص والعيسى (2018) إلى سعت إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام، ودراسة الزعبي (Al-Zoubi, et al.,

2023) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية.

من جهة أخرى، تناولت بعض الدراسات موضوع القيادة الإبداعية وعلاقتها بمتغيرات أُخرى مثل فاعلية الذات الإبداعية، كدراسة الرقاص والعيسى (2018) إلى سعت إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية والعلاقة بينهما، ودراسة ازونلار (Uzunlar, et al., 2022) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الأنماط الإدارية وخصائص القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، ودراسة الدوسري (2023) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية والتميز المؤسسي. علاوة على ذلك، هناك دراسة زانج وآخرين (Zhang, et al., 2020) التي تناولت تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي تواجه القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري، واختيار المنهج والأداة المناسبة للدراسة الحالية، وكذلك الاستفادة من تحديد الأساليب الإحصائية التي تناسب الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الإفادة في اختيار عينة الدراسة وتحديدها.

لم تجد الباحثة -بحدود علمها- أيًّا من الدراسات العربية أو الأجنبية السابقة التي تناولت درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس من وجهة نظر المساعدين والمساعدات؛ إذ إن معظم الدراسات السابقة تناولت ممارسة القيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة ويعطيها موقعاً بين الدراسات السابقة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم استخدام المنهج المسحي الوصفي للكشف عن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد، وذلك من خلال توزيع الاستبانة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة ورصد استجاباتهم وتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المساعدين والمساعدات في المدارس الأساسية في لواء قصبة إربد خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/ 2024، والبالغ عددهم (302) مساعداً ومساعدةً، وتم الحصول على العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة بعد الرجوع إلى السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بما نسبته (50%) تقريباً من المجتمع الكلي؛ وبناء على ذلك تكونت عينة الدراسة من (151) مساعداً ومساعدةً في المدارس الأساسية في لواء قصبة إربد، منهم (68) مساعداً، و(83) مساعدةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والكشف عن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد، تم تطوير استبانة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة والاستعانة ببعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والإنجليزية ذات الصلة التي تناولت موضوع القيادة الإبداعية، كدراسة المهنا (2020)، ودراسة فريوان (2022)، ودراسة عصافرة (2023)، ودراسة الزعبي وآخرين (Al-Zoubi, et al., 2023)، ودراسة ازونلار (Uzunlar, et al., 2022). وفي ضوء ذلك أعدت الاستبانة، وتكونت بصورتها الأولية من (30) فقرة، موزعة على (4) مجالات، وهي: الشعور بالمشكلات، والمثابرة، والمبادرة، والأصالة.

صدق الأداة:

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

أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (7) محكمين من المتخصصين في الإدارة التربوية، والمشرفين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وجامعة اليرموك، وجامعة إربد الأهلية؛ حيث طلب منهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، ومدى انتماء الفقرة للمجال، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول الفقرة، أو رفضها، أو تعديلها، أو إضافة أي فقرة. وبناءً على

ذلك، ووفقاً لآراء لجنة المحكّمين، تم إعادة صياغة (5) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، واستناداً إلى تلك التعديلات تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: الشعور بالمشكلات، والمثابرة، والمبادرة، والأصالة. وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات.

ثانياً: صدق البناء:

تم التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) مساعداً ومساعدةً، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباطها بالاستبانة ككل، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل بين (0.41- 0.91)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها بين (0.42- 0.88). وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول أية فقرة من الفقرات، بأن لا يقل معامل ارتباطها بالأداة عن (0.25)، (Rest, 1979). وبناءً على ذلك فقد تم قبول جميع الفقرات، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: الشعور بالمشكلات، والمثابرة، والمبادرة، والأصالة.

ثبات الأداة:

تم إيجاد ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) مساعداً ومساعدةً، وأُعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان، وتم حساب قيم معاملات الثبات للمجالات والاستبانة ككل باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، وتراوحت (0.89)، وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وتراوح ثبات الاتساق الداخلي للمجالات والاستبانة ككل (0.88).

طريقة التصحيح:

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: الشعور بالمشكلات، والمثابرة، والمبادرة، والأصالة. ويختار المستجيب الفقرة التي تتفق مع قناعته ورأيه الشخصية، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة

قليلة جداً (1) درجة. وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (150) درجة، وأدنى درجة هي (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة).

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

- بعد التحقق من مؤشرات صدقها وذلك من خلال صدق المحكمين بعرضها عليهم، والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، وصدق البناء، بالإضافة إلى التحقق من دلالات ثباتها بطريقتين هما: ثبات الاستقرار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وثبات الاتساق الداخلي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) مساعداً ومساعدةً.

- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي بالاعتماد على السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، والحصول على الأعداد الرسمية لذلك، ثم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة.

- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال رابط إلكتروني تم تصميمه، وتم نشر الرابط على مجموعات التواصل الاجتماعي كمجموعات الفيسبوك، والماسنجر، والواتس اب. لغايات جمع البيانات.

- توضيح طريقة الإجابة على فقرات أداة الدراسة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بذلك، وإعلامهم أن استجاباتهم على أداة الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع ضرورة الإجابة على جميع فقرات أداة الدراسة بدقة ومصداقية.

- بعد تطبيق أداة الدراسة تم التأكد من صلاحية الاستبانات لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، واستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية بهدف استخراج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم مناقشتها والخروج بالتوصيات التي تتناسب والنتائج التي تم الوصول إليها، وإعداد الدراسة بصورتها النهائية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية:

- **نوع الجنس:** وله فئتان (ذكر، أنثى).

- **الخبرة العملية:** ولها مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

-درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات.

المعالجات الإحصائية:

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة، أُستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

-للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات في لواء قصبة إربد.

-للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية على مجالات المقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية على مجالات المقياس ككل مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المثابرة	4.22	00.72	مرتفعة
2	الشعور بالمشكلات	4.09	0.911	مرتفعة
3	المبادرة	4.01	00.67	مرتفعة
4	الأصالة	3.96	00.67	مرتفعة
المقياس ككل		**4.07**	**.6860**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية على مجالات المقياس ككل تراوحت بين (3.96-4.22)، وجاء مجال المثابرة في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، وبدرجة مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية، مجال الشعور بالمشكلات، بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال الأصالة في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ككل (4.07)، وبدرجة مرتفعة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وعي مديرو ومديرات المدارس الأساسية بأهمية الإبداع والابتكار والحاجة لهما كأحد الضروريات الأساسية في إدارة المؤسسات التعليمية في ظل التطورات والتغيرات التكنولوجية الحديثة المستمرة. وبسبب توسع احتياجات ومتطلبات وطموحات تلك المؤسسات مع مرور الوقت، وإدراك مديرو ومديرات المدارس أهمية ممارسة القيادة الإبداعية وما تعود به من منفعة وفائدة على المدرسة والعملية التربوية؛ فلم يعد يكفي أداء العمل الإداري في المدارس بالطريقة التقليدية، لأن الاستمرار فيها سيؤدي إلى الرجوع إلى الوراء وعدم مواكبة الحداثة، أو حتى الفشل في تحقيق أهداف المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى تبني القيادات المدرسية لأساليب جديدة في القيادة تعود بالنفع على المدرسة والعملية التعليمية؛ فخبرة المدير التي يكتسبها من خلال المواقف والخبرات الإدارية والدورات التدريبية التي تُطرح من قبل وزارة التربية والتعليم في القيادة التعليمية تنعكس على تشجيع فريق العمل معه على الإبداع والإنتاجية والابتكار. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى تبني القيادات المدرسية للإبداع في إدارتها، وترجمت خبراتها التي اكتسبتها إلى خيارات وأفكار جديدة مبتكرة تتميز بالجودة والنوعية من خلال اهتمامها بحل المشكلات باستخدام الطرق الإبداعية التي تختلف عن الطرق التقليدية، بالإضافة إلى سعي الإدارة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وذلك من خلال الانفتاح وانتقاء الأفكار والقرارات المناسبة؛

مما يؤثر تأثيراً مباشراً إيجابياً على زيادة إنتاجية المعلمين ونموهم المهني والطلبة وتحصيلهم الدراسي، كما يجد المعلمون مساحة مناسبة للإبداع لتحقيق الذات.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من المجالات على حدا، كما هو مبين في الجداول (2، 3، 4، 5).

أولاً: المثابرة:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال المثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
30	1	يستخدم صلاحياته لتكليف العاملين لإنجاز مهامه الوظيفية.	4.12	0.67	مرتفعة
14	2	يتصف بالقدرة على التخطيط وتنظيم ومتابعة العمل بطريقة فعالة ومبتكرة.	4.09	0.74	مرتفعة
5	3	السعي إلى تطوير معرفته ومهاراته لتحسين أدائه.	4.03	0.73	مرتفعة
1	4	يتحمل المسؤولية وضغوطات العمل في السبيل الوصول الى حلول مبتكرة جديدة.	3.96	0.72	مرتفعة
29	5	يتخذ القرارات الصحيحة نحو الأهداف في الوقت المناسب.	3.89	0.82	مرتفعة
7	6	يصر على تحقيق الأهداف المنشودة في العمل.	3.68	0.99	مرتفعة
12	7	يمتلك القدرةً على السيطرة أو التحكم في بيئة العمل.	3.57	1.21	متوسطة
9	8	يبذل جهدًا كبيرًا للتكيف مع التحديات المختلفة والظروف المتغيرة في العمل.	3.34	1.01	متوسطة
		مجال المثابرة ككل	**3.84**	**0.98**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المجال الأول المثابرة تراوحت بين (3.34- 4.12) وجاءت الفقرة (30)، التي تنص على "يستخدم صلاحياته لتكليف العاملين لإنجاز مهامه الوظيفية"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (9)، ونصها "يبذل جهدًا كبيرًا للتكيف مع التحديات

المختلفة والظروف المتغيرة في العمل"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المثابرة ككل (3.84)، وبدرجة مرتفعة. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن المدير القائد يؤمن بأهمية إشراك العاملين معه في عملية اتخاذ القرارات، وتبني الأساليب والسلوكيات التربوية الحديثة التي تشجع على تمكينهم باعتبارهم اتجاهاً للتغير بالإضافة إلى تحمل مسؤولياته وضغوط العمل في السبيل الوصول الى حلول مبتكرة جديدة، وإصراره على تحقيق الأهداف المنشودة.

ثانياً: مجال الشعور بالمشكلات:

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

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	1	يمتلك القدرة على مواجهة المشكلات في العمل.	3.97	1.21	مرتفعة
13	2	يمتلك القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها.	3.88	0.97	مرتفعة
27	3	يمتلك القدرة على تحليل المشكلة من جميع الجوانب.	283.	1.02	مرتفعة
21	4	يمتلك القدرة على طرح البدائل لحل المشكلات وتطبيقها.	773.	1.04	مرتفعة
8	5	يقترح الحلول السريعة لمشكلات العمل اليومية.	3.69	0.98	مرتفعة
20	6	يمتلك القدرة على رؤية الأمور من زوايا مختلفة.	3.51	1.13	متوسطة
18	7	يمتلك القدرة على تحديد نقاط الضعف ومواطن القصور ومسببات المشكلات بوضوح في العمل.	3.43	1.22	متوسطة
10	8	يدرب العاملين معه على أسلوب حل المشكلات.	3.37	097	متوسطة
مجال الشعور بالمشكلات ككل			**3.68**	**0.67**	مرتفعة

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الشعور بالمشكلات، تراوحت بين (3.37- 3.97)، وجاءت الفقرة (24)، التي تنص على "يمتلك القدرة على مواجهة المشكلات في العمل" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (10)، ونصها "يدرب العاملين معه على أسلوب حل المشكلات"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الشعور بالمشكلات ككل (3.68)، وبدرجة مرتفعة. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن المدير المبدع لديه شعور عالٍ بالتنبؤ بحدوث المشكلات ومواجهتها وتحليلها وتحديد نقاط الضعف ومواطن القصور ومسبباتها بوضوح في العمل بأساليب علمية منهجية، ثم اقتراح الحلول والبدائل الإبداعية المبتكرة، وتنفيذها بطرق إبداعية وقيادية مبتكرة.

ثالثاً: مجال المبادرة

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	1	يحدد المسؤوليات ويوزع المهام على العاملين معه بطريقة تضمن تحقيق الأهداف.	4.34	0.97	مرتفعة
15	2	يقدم الدعم اللازم للعاملين معه لتطوير مهاراتهم.	4.27	1.05	مرتفعة
3	3	يستمع إلى آراء الفريق واقتراحاتهم والعمل على تطبيقها.	4.04	1.30	مرتفعة
16	4	يمتلك القدرة على اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين أدائها.	3.96	1.23	مرتفعة
17	5	يميل إلى الأعمال المتجددة والمبتكرة، وطرح الأفكار غير التقليدية لتطوير العمل.	3.84	1.38	مرتفعة
22	6	يتابع مدى تحقق الأهداف من الأفكار المطروحة.	3.62	0.97	متوسطة
26	7	يستثمر في التكنولوجيا واستخدامها بشكل فعال في التعليم والتعلم.	3.56	0.67	متوسطة
		مجال المبادرة ككل	**3.95**	**0.98**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال المبادرة تراوحت بين (3.56- 4.34)، وجاءت الفقرة (11)، التي تنص على " يحدد المسؤوليات ويوزع المهام على العاملين معه بطريقة تضمن تحقيق الأهداف"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (26)، ونصها "يستثمر في التكنولوجيا واستخدامها بشكل فعال في التعليم والتعلم"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المبادرة ككل (3.95)، وبدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدير القائد المبدع يؤمن بتوفير الفرص للعاملين معه للمشاركة في اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بالعملية التربوية والإدارية بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنه مسؤول عن دعمهم لتطوير مهاراتهم من خلال التواصل باستخدام لغة إيجابية تتسم بالدعم وبث روح التعاون ورفع المعنويات لديهم، وبناء علاقات قائمة على مبادئ الثقة والتعاون

رابعاً: مجال الأصالة:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال الأصالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	1	يولد أفكارًا أصيلة مختلفة عن الآخرين.	4.12	0.97	مرتفعة
4	2	يعمل على تحقيق الأهداف بطريقة نزيهة وشفافة.	4.08	1.05	مرتفعة
19	3	يتبنى الأفكار الجديدة لتحسين أساليب العمل.	3.96	1.30	مرتفعة
28	4	يقترح أفكارًا جديدة غير شائعة وغير تقليدية.	3.87	1.23	مرتفعة
2	5	يطور إجراءات العمل بشكل مستمر بعيداً عن التقليدية.	3.72	1.38	مرتفعة
6	6	يشرك العاملين معه في إعداد البرامج وبناء الخطط التطورية.	3.55	0.97	متوسطة
25	7	يوفر مناخًا لتحفيز المعلمين على الإبداع.	3.21	0.67	متوسطة
		مجال الأصالة ككل	**3.79**	**0.98**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الأصالة تراوحت بين (3.21- 4.12)، وجاءت الفقرة (23)، التي تنص على "يولد أفكار أصيلة مختلفة عن الاخرين"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (25)، ونصها "يوفر مناخ لتحفيز المعلمين على الإبداع"، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الأصالة ككل (3.79)، وبدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدير القائد المبدع يسعى إلى تطوير العمل ومواكبة كل ما هو جديد، وتحقيق التميز من خلال طرح أفكار جديدة مميزة تؤثر على التطوير الوظيفي، وتبني الأساليب المتجددة في العمل لمسايرة الاتجاهات العالمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ال حسين (2018)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الابتدائية جاءت بدرجة مرتفعة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة وأجرى الزعبي وآخرين (Al-Zoubi, et al., 2023)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل القادة الأكاديميين في كليات الجامعات الحكومية الأردنية مرتفعة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المهنا (2020)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية ككل وجميع أبعادها لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فريوان (2022)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عصافرة

(2020)، التي أشارت نتائجها إلى أن الدرجة الكلية العامة حول ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل جاءت بدرجة ممارسة (متوسطة) وعلى مستوى الأبعاد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغيري الدراسة الجنس والخبرة العملية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية، كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6): لاستجابات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية تبعاً لمتغيري (الجنس، والخبرة العملية)

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.051	0.24
	أنثى	4.064	0.21
الخبرة العملية	أقل من 10 سنوات	4.208	0.29
	10 سنوات فأكثر	4.188	.0.25

يظهر من الجدول رقم (6) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة العملية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الثنائي لمتغيري الجنس والخبرة العملية على درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المساعدين والمساعدات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.101	1	0.101	1.090	0.392
الخبرة العملية	0.001	1	0.001	0.066	0.213
الخطأ	18.795	148	0.255		
الكلي	18.897	150			

يتضح من الجدول رقم (7) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.090)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.392).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية للقيادة الإبداعية. حيث بلغت قيمة ف (0.066)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.213).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة سواء الذكور أو الإناث، وبغض النظر عن خبرتهم العملية هم جزء لا يتجزأ من الكادر الإداري للمدرسة وهم في المرتبة الثانية في إداراتها بعد المدير؛ فهم الأكثر دراية بمتطلبات ممارسات القيادة الإبداعية التي يقوم بها جميع مديرو المدارس، التي تتمثل في إجراء المناقشات مع الكادرين الإداري والتعليمي لإيجاد الحلول المناسبة للقضايا والأمور التي تحدث في العمل واكتساب المهارات المطلوبة لحل المشكلات التي تحدث في العمل، بالإضافة إلى تنشيط الأفكار الجديدة التي يقدمها مرؤوسوه وتشجيع المبادرات الجديدة، فضلاً إلى تكليف المساعدين والمساعدات ببعض صلاحياتهم في العمل وتحفيز روح القيادة لديهم وتشجيعهم، وتدريبهم على مهارات القيادة والحوار، وتوفير البيئة اللازمة للعمل والإمكانيات التي تساهم في الإبداع. لذا نجد أن هناك توافقًا في وجهات نظر المساعدين والمساعدات حول درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن وجهات نظر المساعدين والمساعدات في تقديراتهم لدرجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية لا تختلف على الرغم من اختلاف جنسهم أو خبراتهم العملية؛ وذلك لأن واقع القيادة المدرسية في الوقت الراهن متشابه لمعظم مديري ومديرات المدارس الأساسية، فلا يوجد ما يميزهم عن بعضهم وخاصة أن طبيعة عمل جميع المديرين والمديرات متشابهة؛ فمعظم مديرو ومديرات المدارس يحرصون على إنجاز الأعمال بأساليب وطرق متغيرة ومتجددة بهدف إحداث تطورات كمية ونوعية في مجالات العمل في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، بالإضافة إلى مشاركة الآخرين أفكارهم الإبداعية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية، وتلبية حاجاتهم، وتهيئة بيئة العمل لهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فريوان (2022)، التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة العملية. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية

مع نتيجة دراسة ازونلار (Uzunlar, et al., 2022)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب الإدارية والخصائص القيادية الإبداعية لدى الإداريين باختلاف متغير الجنس.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عصافرة (2023)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة). كما اتفقت مع نتيجة دراسة الزعبي وآخرين (Al-Zoubi, et al., 2023)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الإبداعية في كليات الجامعات الحكومية الأردنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ال حسين (2018)، حيث أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرقاص والعيسى (2018)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المهنا (2020)، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية.

التوصيات:

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للباحثة أن توصي وتقترح ما يلي:

-ضرورة أن تتبنى الإدارات المدرسية مفهوم القيادة الإبداعية لما له من دور إيجابي في تحقيق رسالة المدرسة، ورؤيتها وأهدافها، وفي تحفيز العاملين فيها.

-يجب على وزارة التربية والتعليم وضع السياسات المتعلقة بتطوير القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية وتنفيذها، وبالتالي تعزيز إبداع الكادرين الإداري والتدريسي، والطلبة.

- يجب على مديري المدارس الابتدائية تحسين بيئة العمل حيث يمكن إطلاق العنان للإمكانات الإبداعية لمساعدي مديري المدارس والمعلمين، وتشجيع الإبداع الفردي والجماعي للمعلمين لتعزيز التعلم الإبداعي للطلبة.

-العمل على عقد الاجتماعات والتدريبات والاستشارات الدورية، مع مديري ومديرات المدارس والعمل على استثمارها لتفعيل أساليب القيادة الإبداعية.

المقترحات

-يمكن إجراء بحوث مستقبلية حول درجة ممارسة القيادة الإبداعية من وجهة نظر عينات دراسية مختلفة كمديري المدارس أو المعلمين... إلخ.

-إجراء المزيد من الدراسات حول أسلوب القيادة الإبداعية والمعيقات والصعوبات التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس.

-إجراء دراسات مماثلة تتناول العلاقة بين القيادة الإبداعية ومتغيرات وسيطة أخرى مثل تمكين المعلمين، والرضا الوظيفي، والالتزام المهني، وغيرها.

-إجراء دراسات مماثلة تتناول متغيرات أخرى مثل المؤهل الأكاديمي، ونوع المدرسة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. آل حسين، سارة. (2018). القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 15* (6)، 97 - 179.
2. براهيمي، سامية. (2022). مستوى القيادة الإبداعية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 14* (1)، 241- 260.
3. الجعافرة، صفاء وبن طريف، عاطف. (2018). واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء معايير القيادة الفعالة من وجهة نظر معلميها. *دراسات، العلوم التربوية، 45* (4)، 365- 389.
4. حجازين، زياد. (2022). سمات القائد المدير من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في لوائي قصبة مادبا وناعور. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 2*(1)، 32- 52.
5. الدوسري، متعب. (2023). مدى توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7* (8)، 1- 21.
6. الرقاص، خالد والعيسى، ريم. (2018). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية، 30* (4) 649-668.
7. السكارنة، بلال. (2011). *الإبداع الإداري*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
8. السويد، عبد الله. (2014). *القيادة الإبداعية أسس ونظريات*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
9. الضويحي، عائشة. (2020). معوقات تطبيق القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة لابتدائية "دراسة وصفية على عينة من منسوبات التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، 77* (4)، 244- 264.
10. عصافرة، هنادي. (2023). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية، 7* (22)، 1- 20.
11. عمر، إيناس. (2022). المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 2*(1)، 143- 164.
12. عيد، هالة. (2015). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 61* (1)، 387- 426.
13. الغامدي، علي. (2013). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة. *دراسات، العلوم التربوية، 40* (3)، 1068- 1096.

14. فريوان، منيرة. (2022). درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 28*(2، 10)، 179- 206.

15. القحطاني، محمد. (2020). تنمية الإبداع الاداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الادارية المعاصرة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 36*(11)، 61- 97.

16. المهنا، محمد. (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، 3*(1)، 235- 303.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Al-Khathami, M. & Al-Alfi, A. (2020). The creative leadership of school leaders in Khamis Mushait Governorate from the point of view of teachers (a field study). *Scientific Journal, 36*(1)482- 508.

2. Al-Zoubi, Z., Issa, H. & Musallam, F. (2023). The Degree of Practicing Creative Leadership by Academic Leaders at Jordanian Universities and Its Relationship to the Level of Teaching Performance. *Education Sciences*, *13*(2), 163.

3. Hughes, D., Lee, A., Tian, A., Newman, A., & Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*, *29*(5), 549-569.

4. Li, T., &Yue, C. (2019). Working with creative leaders: An examination of the relationship between leader and team creativity, social behavior & personality. *An International Journal, 47*(6), 1-12.

5. Mabry, S. (2016). Towards A Creative Leadership Model: A State University's Leadership Labors. *J. Case Res, 7*, 1–22.

6. Mayer, C. & Oosthuizen, R. (2020). Concepts of creative leadership of women leaders in 21st century. *Creativity studies*, *13*(1), 21-40.

7. Peterson, J., Frankham, N., Mcwhinnie, L. & Forsyth, G. (2016). Leading Creative Practice Pedagogy Futures. *Communication in Higher Education, 14*(1), 71-86.

8. Ratih, I., Supartha, W., Dewi, G. & Sintaasih, D. (2016). Creative leadership, knowledge sharing and innovation: evidence of small and medium enterprises. *European Journal of Business and Management*, *8*(5), 15-25.

9. Saglam, E. & Ucar, R. (2022). The Relationship between School Administrators' Creative Leadership Qualities and School's Organizational Intelligence Levels. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *9*(4), 1133-1147.

10. Ucar, R. & Saglam, E. (2019). Creative leadership characteristics of school principals: A scale development study. *YYÜ Faculty of Education Journal, 16*(1), 417-435.

11. Uzunlar, N., Aktunc, H., Tavukcuoglu, H., & Oznacar, B. (2023). An Investigation into Management Styles and Creative Leadership Characteristics of School Administrators. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14*(4), 311- 318.

12. Ye, P., Liu, L., & Tan, J. (2022). Creative leadership, innovation climate and innovation behaviour: the moderating role of knowledge sharing in management. *European Journal of Innovation Management, 25*(4), 1092- 1114.

13. Zhang, Q., Siribanpitak, P., & Charoenkul, N. (2020). Creative leadership strategies for primary school principals to promote teachers' creativity in Guangxi, China. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *41*(2), 275-281.

تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن

فاطمة محمود ربابعة*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/7م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8م

الملخص

هدفت الدراسة تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة. أعدت الباحثة قائمة لأبرز معايير المنهج الإنساني لمحتوى كتاب الجغرافيا حيث اشتملت على (49) مؤشرًا، موزعة على أربعة مجالات رئيسة (المعرفي، الأخلاقي، الاجتماعي، العاطفي)، كما تم بناء استبانة معايير المنهج الإنساني لنفس المحتوى، بالإضافة إلى قائمة تحليل المحتوى. أظهرت النتائج أنَّ مؤشرات المنهج الإنساني لمختلف المجالات قد جاءت على النحو التالي: المجال المعرفي في المرتبة الأولى ضمن مستوى توافر (مرتفع) بنسبة مئوية (91.13%) ثم المجال الأخلاقي في المرتبة الثانية وبنسبة 4.64%، ثم المجال الاجتماعي في المرتبة الثالثة وبنسبة 3.93%، ثم المجال العاطفي في المرتبة الرابعة وبنسبة 0.30%؛ وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها اهتمام مؤلفي مناهج الجغرافيا والقائمين على عملية تطويرها بالمجال الوجداني.

الكلمات المفتاحية: تقييم، المنهج الإنساني، كتاب الجغرافيا، الأردن.

* باحثة.

Evaluating the Degree of Availability of the Humanistic Curriculum Standards in the Geography Textbook for the Tenth Grade Basic in Jordan

Abstract

The study aimed to assess the degree of availability of the standards of the humanitarian curriculum in the Geography textbook for the tenth grade basic in Jordan. The study used the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (100) female teachers. The researcher prepared a list of the most prominent standards of the humanistic curriculum for the content of the geography textbook, as it included (49) indicators, distributed into four main areas (cognitive, ethical, social, and emotional), and a questionnaire of the standards of the humanistic curriculum was built for the same content, in addition to the list of content analysis. The results showed that the indicators of the humanistic approach to the various fields came in sequential order. The cognitive field came in first place in the level of availability (high) with a percentage (91.13%), then the ethical field came in second place with a percentage of 4.64% then the social field came in third place with a percentage of 3.93% then the emotional domain ranked fourth with a percentage of 0.30%

In light of the results, the study presented a set of recommendations, the most important of which are: the interest of authors of geography curricula and those developing them in the emotional field.

Key Words: Evaluating, Humanistic Curriculum, Geography Textbook, Tenth Grade, Jordan.

المقدمة:

تميل طبيعة النفس البشريّة إلى العلاقات الأخوية المبنية على الاحترام وتقدير الذّات، والرفق والمودة، وهي قابلة للتغير واكتساب القيم والرسول- صل الله عليه وسلم- هو المربي الأعظم لهذه الأمة، والمعلم لهذه البشريّة، الّذي جسّد معنى الإنسانية قولاً وعملاً وفعلاً قال تعالى-: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ)[آل عمران: 159] أمّا الواقع التّعليمي الآن فيشير إلى الاهتمام بتربية العقل وإهمال تربية المشاعر والأحاسيس وتقويم الأخلاق، وتظهر الحاجة لتنمية الجانب الوجداني نظرًا لأهمية الوجدان وتأثيره في النفس البشرية.

وتهدف التربية إلى بناء الإنسان لذا؛ ينبغي أن تكون عملية تراعي خصائص المعلم والمتعلم كإنسان، وتُراعي الجوانب الإنسانية في تعليم أبنائها والتربية عملية اجتماعيّة والإنسان موضوعها، وينبغي أن تهتم بتحقيق النمو المتكامل لشخصية الإنسان (ضياء الدين، 2014).

ويُعد المنهاج واحدًا من أقوى الأدوات، ويُمثّل الركيزة الأساسية في صقل شخصية الطلبة وأكثرها تأثيرًا في إحداث تغيير في العمليّة التربوية في الوقت الحاضر، ويسعى إلى تكوين فلسفة شخصيّة توجه سلوك الطلبة وتنمّي لديهم القيم والاتجاهات والمبادئ؛ لأن المجتمع ينظر إلى المنهاج بوصفه قوة أولى في تشكيل شخصية الطالب وتطلعاته وآماله المستقبلية طوال حياته، وعلى الرغم من اتفاق النّظم التّعليميّة حول الإطار العام لمحتويات المنهاج، إلاّ أنّها تختلف عن بعضها، فمنها ما يركّز على الجوانب المعرفيّة، والآخر على الجوانب المهاريّة دون الاهتمام بالجوانب الوجدانيّة؛ ممّا يؤدي إلى الخلل في بناء الإنسان (مكنيل، 2008).

وطبقًا للمنهج الإنساني فإنه ينبغي أن يسمح للطلبة أن يعبّروا، ويتصرّفوا، ويجرّبوا، ويخطئوا، ويروا، ويحصلوا على التغذية الراجعة، وأن يكتشفوا من هم؟ وعلى المنهج الإنساني أن يمدّهم بالنمو المعرفيّ والشخصيّ في الوقت ذاته، ويرى أصحاب المنهج الإنساني، أنّ التربيّة عمليّة ديناميكيّة شخصيّة ترتبط بالتنميّة الذاتيّة والاستقلال الذاتي، وينبغي أن تحقق اتجاهًا أسلم نحو الذّات والأقران والتعلم، وتحقيق الذّات (شوق، 2001).

والتقييم الذّاتي والإبداع تعد من الجوانب المهمة في المناهج الدراسيّة، وينبغي استجابة مطوري المناهج للحاجات الأساسية والميول لدى الطلبة؛ كي يتمكنوا من مواجهة التحديات والمشكلات، إذ إن وضع المشاعر والحقائق معًا أمر منطقي، ويجب أيضًا مساعدة الطلبة على

اكتساب أساليب مختلفة للمعرفة وهناك حاجة للتعلم قبل التطوير للمناهج التي ستساعد الطلبة على تحقيق ذاتهم، إنّ الاتجاه الذّاتي ينبع من تعزيز الثقة ومشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات حول ماذا وكيف يتعلمون؛ لتعزيز احترام الذّات (Alastair،2012).

ودعاة هذا المنهج لا يقللون من شأن المعرفة والمعلومات العلميّة؛ للإعلاء من شأن المعرفة الذّاتية أو التخمين؛ لذا فإن هذا المنهج يقوم على امتلاك الجانب المهاري واكتشاف الطلبة أنفسهم بأنفسهم ويبرز النشاطات الاستكشافيّة التي تأخذ بالبحث والاستقصاء وتستثير الفكر والمخيّلة وتجديد الذّات ويقوم جوهر التعليم في المنهج الإنساني على التكامل بين المجال العاطفيّ (الانفعالات والقيم) والمجال المعرفيّ (القدرات والمعرفة العقليّة) وهذه الأبعاد العاطفيّة تُضاف إلى المواد الدراسيّة، بحيث يكون للتعلم معنى ذاتي (مكنيل، 2008).

ويركز المنهج الإنساني على المهارات الفكريّة واستقلال الرأي، ويدعم الطّلبة ويساعدهم في اكتشاف هويّاتهم وذواتهم ويركّز على مشكلة أساسيّة وهي أن يفهموا ما يتعلمونه من المواد الدّراسيّة لا من أجل الامتحان؛ بل لتوظيف المعرفة ويسعى لتحقيق الذّات والسّلامة العاطفيّة وقيام علاقات إيجابية ويخاطب هموم الطّلبة ويبعدهم عن الخوف والقلق والتّعب، ويحترم الذّات، ويُدخل العلاقات الإنسانية والقيم في المنهاج ويُشجّع على الابتكار والإبداع وحل المشكلات والاستقصاء (مكنيل، 2008).

امّا الوسيلة لبناء القاعدة الوجدانيّة الأساسية، فتمكن في مناهج الدراسات الاجتماعيّة التي تُعد من أكثر المناهج اهتمامًا بالإنسان وعلاقته بالمجتمع والبيئة، وتتناول أعمال الإنسان وأفكاره ومشاعره وتمكنه من مواجهة التحديات والمشاركة في حلها، وتهتم بالمشكلات الاجتماعيّة والإنسانية الاقتصاديّة، وتسعى إلى بناء المواطن الصالح، ولها دور أساسي في بناء النظام القيميّ وما يرتبط به من مفاهيم وعواطف تُسهم في عملية التفاعل بين المعلم والطلبة ولهذه المناهج ارتباط قوي في الجوانب الوجدانيّة للإنسان، ولها ارتباط باتجاهات الطالب وبناء شخصيتّه وتُكسب الطلبة المهارات والقيم والنظريات بحيث يتمكنون من القدرة على التفكير وتحقيق الذّات (اللقاني ومحمد، 2004).

وتتناول الجغرافيا الإنسان عنصرًا يتفاعل مع البيئة اجتماعيّا وتساعده في دخول الحياة الاجتماعيّة، وفهم الطلبة لأنفسهم وللمجتمع، وترسّخ لديهم الإيمان بقدرة الخالق وحكمته، وفهم كرامتهم وتنمية عواطف المحبة والشكر وبها يستشعرون حسن الإبداع والاتقان في

الظواهر الكونيّة؛ فيكونون على يقين أنّ آيات الله في الكون تسير وفق قوانين منظمة وتهيئ مجالات متنوعة تساعده على النمو الإنساني، وعند دراسة قصص الاكتشافات والمتاعب التي تصادفهم تزودهم بالإدارة الإنسانية، ويصبحون عناصر فعّالة في تقدّم المجتمع وتطوّره (القطلي، 2016).

وعليه؛ ترى الباحثة ضرورة تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في مناهج الجغرافيا في المرحلة الأساسية، وذلك لأهمية مراعاة الجوانب الوجدانيّة فيها، وتقدير الذّات الإنسانية وتقديم أساليب تحقق رضا وسعادة وعلاقات إنسانيّة إيجابيّة في المدرسة بحيث ينعكس أثرها على المجتمع من خلال تضمين معايير المنهج الإنساني في مناهجها.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

نظراً لإيمان الباحثة بأهمية مراعاة الاحتياجات النفسيّة والمشاعر والأحاسيس وتقدير الذّات الإنسانية، والتحلي بالأخلاق الحميدة أضحى لازما في مجتمع زادت فيه مظاهر الأميّة الوجدانيّة، وطغيان الجانب الأكاديميّ على الوجدانيّ؛ ممّا ترك أثرًا سلبيًا على مخرجات التعليم، ويشير الواقع التربوي إلى غياب المنظومة الوجدانيّة في الإطار العام لمناهج الجغرافيا، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة كدراسة (ربابعة،2019) ودراسة (عبد العال،2015) ممّا يتطلب تربية الأبناء تربية وجدانيّة قائمة على مبادئ وقيم إنسانيّة وأساليب تتيح إطلاق العنان في الإبداع والابتكار. -وبحسب اطلاع الباحثة- ؛ فإن المناهج ما زالت تفتقر للمنهج الإنساني- خاصة في مناهج الجغرافيا- مع وجود كثير من التحديات المعاصرة، والتغيير الاجتماعيّ وظهور معايير جديدة حلّت محل القيم والمبادئ في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي ولابدّ أن يرتكز المنهج على أسس متينة تجعل المجتمع الإنساني يمتلك على مسايرة التغيرات العالميّة بأساليب إنسانيّة وأضحى لازمًا أن تراعي مناهج الجغرافيا تلك التحديات، وإعطاء الدور للمساهمة في حلها وتضمينها منهجيًا ومعالجتها تحليلاً فالحاجة ملحّة لمنهج تطبيقي لا تقليدي بعد تقييم كتب الجغرافيا. لذا قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية لتقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن، وحاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي " **ما درجة تو افر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغر افيا للصف العاشر الأساسي في الأردن؟**".

أهداف الدّراسة:

هدفت الدراسة إلى تقييم كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي بتحديد درجة توافر معايير المنهج الإنساني في المنهاج، وتم تحديدها بمجالاتها الرئيسة الأربعة: (المعرفيّ، والوجدانيّ، والاجتماعيّ، والأخلاقيّ) وتندرج عنها مؤشرات تحاكي المنهج الإنساني في محتوى الكتاب.

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في الآتي:

-تقييم محتوى كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير المنهج الإنساني لقياس درجة توافر تلك المعايير في الكتاب.

وأمّا الأهمية التطبيقية فلها أثر واضح على العملية التعلمية من خلال:

- قد تفيد الدراسة الحالية صّناع القرار في وزارة التّربيّة والتّعليم بتسليط الضوء على أهميّة المنهج الإنساني في الحياة العمليّة من خلال تهيئة مناخ صفي يسوده الثقة والاحترام والمعاملة الحسنة للحصول على مخرجات تعليميّة قادرة على تحمّل المسؤولية؛ لمواجهة التّحديات والأزمات.

-تشجيع مؤلفي منهاج الجغرافيا ومطوريها في الأردن على الاهتمام بتربية الطلبة تربية إنسانية شاملة لجميع جوانب شخصيتهم الوجدانية والعقلية.

- قد تفتح مجالاً واسعًا لدراسات أخرى أكثر شمولاً؛ نظرًا لقلة الدراسات المتعلقة في المنهج الإنساني.

-الكشف عن جوانب الضعف في مجالات التربيّة الإنسانية، مقدمتها المجال الوجداني.

التعريفات الإجرائية

المنهج الإنساني: تعلم يقوم بتهيئة مواقف ونشاطات وخبرات تساعد الطلبة على استغلال طاقتهم الابتكارية، وقدراتهم العقليّة ومهاراتهم الاجتماعيّة؛ لإتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم في مناخ ودي ضمن فريق لتنمية الجوانب الوجدانيّة.

معايير المنهج الإنساني: مؤشرات اشتقت من الأدب النظريّ والدراسات ذات الصلة بالمنهج الإنساني، وحُلّل الكتاب في ضوئها وشملت المجالات الآتية: (المعرفيّ والاجتماعيّ والوجدانيّ

والأخلاقيّ) واندرج عنها مؤشرات فرعية، وظّفت للتعرّف إلى نقاط القوة والضعف فيما يتم تقويمه وإصدار الأحكام عليه وتهدف إلى تنمية المتعلم وجدانيًا وعقليًا.

كتاب الجغرافيا: كتاب يتضمن أربع وحدات دراسيّة: (الموارد والتنميّة، والنّظام النهري، والأنشطة الاقتصاديّة، والمشكلات البيئيّة) يدرّس لطلبة الصف العاشر الأساسي على مدار فصلين قام بتأليفه نخبة من المتخصصين في مبحث الجغرافيا في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2018/2017م بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/36) تاريخ 2016/3/26م.

حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا في الصف العاشر الأساسي.

-**الحدود البشرية**: اقتصر تطبيق الدّراسة على عينة من معلمات الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربيّة والتّعليم للواء قصبة إربد.

-**الحدود الزّمنيّة**: طبّقت الدّراسة في الفصل الدراسيّ الأول للعام 2022/ 2023.

محددات الدراسة:

اقتصر تعميم النتائج على مدى دقة استجابة عينه الدراسة للأدوات التي استخدمت في تلك الدراسة الممثلة بإعداد قائمة لأبرز معايير المنهج الإنساني وأداة تحليل المحتوى التي تم إعدادها ودلالات صدقها وثباتها ومدى مناسبة الوسائل الإحصائية.

-الإطار النظري.

مفهوم المنهج الإنساني:

إنّ كلمة الإنسانية وفق الشريعة الإسلامية تُعرّف أيضًا على أنها حُسن التعامل مع الإنسان على اعتبار أنه مخلوق مميز بما وهبه الله من خصائص تميزه عن باقي المخلوقات، بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الدين، وتهدف إلى خير البشرية وسعادتها وإقامة العدل والإحسان بين الناس وتحمل معانيَ واسعة ومفاهيم متعددة، تشير في الغالب إلى أنها الصفات الجماليّة والقيم الأخلاقيّة وعند القول إنسان يقصد أنه إنسان، إمّا لانتمائه إلى مجتمعه أو سلوكه مع الآخرين وله سمات وصفات تعكس صفات إنسانيّة وهي عملية تقييم أخلاقي وجمالي، (القاسم، 2012: 7).

والإنسانية نظام قائم على احتياجات الإنسان وقيمه؛ لذا فإن المنظور الإنساني في الحياة يصنع جوًا وديًا لإيجاد العجائب، ويحصل المعلم الّذي يتعامل في دروسه مع منهج إنساني على نتيجة أفضل مقارنة بالمعلمين الّذين لا يستخدمون نهجًا إنسانيًا، (Vasuhi) ،2011

ويعتقد أصحاب المنهج الإنساني أنّ البشر يمتلكون قدره غير موجودة في الكائنات الحيّة الأخرى، ومن ثم فهي تتعلق بالمصالح والاحتياجات الإنسانية، يعتقد (كارل روجرز) أنّ البشر لديهم هدف عام واحد هو تحقيق إمكانات الفرد وتحقيق أعلى مستوى من إنسانيته، وأنّ البشر هم من عُشاق القلب لكنّهم يصبحون أشرارًا أو ينتهكون عندما تكون هناك عوامل خارجية تهيمن على القيمة الذّاتية (Ling،2014).

ويؤكد المنهج الإنساني في مجال التدريس على أهمية العالم الداخلي للمتعلم، ويضع تفكيره وعواطفه ومشاعره في مقدمة كل من التنمية البشرية، ونتيجة لهذا التحول الجديد في الاهتمام ابتعد التعليم والتربية عن النهج السلوكيّة والنفسيّة، وظهر نوع جديد من التعليم يُعرف بالتعليم الإنساني، وبالتالي حدثت تغييرات كبيرة في جميع جوانب التعليم؛ أي أن الأدوار التقليدية للمعلمين والمتعلمين أعُيد تعريفها وتم استبدال ممارسات التدريس التسلطية السابقة بالممارسات المتمحورة حول المتعلم Khatib).،(2013

إن مفهوم التعلم المتمحور حول الطالب بارز في مجموعة من الخطابات التّعليميّة، وهو تركيز لأفكار الفلسفة الإنسانية وعلم النفس الذي يعترف بالنزاهة وحرية الفرد ومحاولات تحويل عملية التعليم والتعلم وفقًا لذلك من خلال جون ديوي (John Dewey) إلى (Rogers) حيث إن مصطلح التعلم المتمحور حول الطالب قد اخترعه عالم النفس الإنساني (كارل روجرز)، ويشير إلى أنّه مرادف لمصطلحات أخرى مثل التّعلم النشط والتّعلم التشاركي (Hodge،2010).

ويُعرف المنهج الإنساني بمنهج النشاط فهو يؤكد على وجوب الاهتمام بالنمو الشخصي المتكامل للمتعلم عن طريق تقديم الخبرات المتنوعة الملائمة، والطالب في هذا المنهج يخطط وينفّذ ويقوّم ويبحث عن الحقائق والمعلومات، ويمارس التجارب ويسجّل النتائج ممّا يتيح له تكوين شخصيته وتعديل سلوكه، وتنظّم الأنشطة في صورة مشروعات أو مشكلات يقوم الطلبة بدراستها؛ ليتخطى الحدود والحواجز في جو من الحريّة والديمقراطية بحيث يكتسب الطلبة الثقة بأنفسهم وله أثر في العمليّة التعليميّة من خلال التقويم المستمر واكتشاف الأخطاء

وتصويبها التي تسهم في زيادة نمو المتعلم، وبذلك تتحقق وحدة المعرفة من خلال الإرشاد والتوجيه ممّا ينمّي الاستقلالية الذّاتية لدى الطلبة (عبد العاطي، 2009).

ويركّز هذا المنهج على تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية، وحل المشكلات والاستعداد لمواجهة المستقبل بكل إمكاناته وحاجاته، بدلاً من التركيز على التحصيل المعرفي، وينظّم المحتوى في صورة مشروعات نابعة من ميول الطلبة، بحيث يقوم الطلبة باختيارها وتنفيذها لذا يعمل برغبة وحماس دائم ويعد عمل هيرون (Heron) مِثالاً عمليًا على استخدام المدخل الإنساني الابتكاري في تيسير التعلم، فالمعلم هنا ميسر يعمل مع مجموعة من المتعلمين من خلال مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيات الميسرة ويصمم هذا المنهج وفقًا لميول الطلبة وحاجاتهم (اخليل، 2009).

ويهتم التعليم الإنساني بالمشاعر والخبرات والذكريات والآمال والطموحات والقيم والاحتياجات والتخيلات لدى الطلبة، ويسعى إلى دمج موضوع نمو الشخصيّة وأبعادها في المناهج الدراسيّة، وضرورة أن تكون المشاعر حاضرة دائمًا ويجب الاستفادة منها؛ لأنها تمارس دورًا مؤثرًا في العملية التعليميّة.Ling) ،(2014

إنّ إصلاح المناهج في مرحلة ما بعد الدراسة في الدراسات الاجتماعية هو الّذي أنتج العديد من مشاريع المناهج في تلك التخصصات، وأنْتج برنامجًا للدراسات الاجتماعيّة متعدد التخصصات في المنهج، وجعل الطلبة مكتشفون من المعرفة (ربابعة، 2019).

وينبغي على مطوري المناهج أن يهتموا بتنظيم موضوع معين من أجل مساعدة الطلبة الذين يعانون من المشكلات والأزمات التنمويّة، فقد يستخدمون العلوم في تلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وبدأ هذا المنهج منهجًا مثمرًا لتحسين المناهج الإنسانية، ويشمل التركيز على الاحتياجات المهارية والوجدانية للمتعلمين ومحاولة تصميم خبرات تعلم تساعد على تلبية هذه الاحتياجات، وأنّ أهداف وأنشطة المناهج الدراسيّة، ينبغي أن تتوافق مع القضايا الوجدانيّة التي تكون بارزة في مراحل معينة من الحياة (Alastair،2012).

وعلى المعلمين أن يجدوا بعض الوقت لتعلم كيفية التفكير في دورهم والتأمل فيما سيفعلونه واستكشاف ردود أفعالهم العاطفيّة تجاه الطلبة، حيث يمكنهم من النمو والتطوّر شخصيًا ومهنيًا ونتيجة لذلك يمكن أن تعزز نمو وتنمية معرفة المتعلمين ونظرًا للتأثير في المنظور الاجتماعي البنائي يحاول التّعليم الإنساني جذب الطلبة في الممارسات التفاعليّة (Khatib، 2013).

وترتبط مناهج الدراسات الاجتماعية ارتباطًا عضويًا باتجاهات المتعلم وبناء شخصيته، وأن طبيعتها متعددة الأبعاد وذات طبيعة متغيرة بسبب تركيزها على القضايا المعاصرة وارتباطها بحياة الإنسان وترتبط بالمجتمع والبيئة (طلافحة، 2012).

وتُعد الجغرافيا من العلوم الإنسانية؛ كونها تصب اهتمامها في علاقة الإنسان بمحيطه البيئي وهي من أكثر المواد حساسيّة لما يجري في المجتمع من أحداث ويسعى المختصون فيها إلى كل ما هو جديد لزيادة فاعليتها وتحقيق أهدافها من أجل توظيفها لخدمة الإنسان وتنطلق من مجالها التطبيقي في مساعدة الإنسان على الانفتاح والمرونة ومعرفة الآخرين، فالنمو الطبيعي لشخصية الإنسان يقتضي اكتشاف المحيط القريب ثم البعيد ثم الأبعد ليكتشف ذاته (كرزاري، وآيت، 2005).

والجغرافيا الحديثة تقتضي من المتعلم أن يتسلح بالمعرفة والمهارات والمزج بين الجانب النظري والتطبيقي، وينبغي ارتباط المنهج بالبيئة والتركيز على إعداد الفرد لحياة منتجة لا على الحقائق والمعارف، ومع التطوّر الّذي عرفته الإنسانية في الميدان التكنولوجي من التقدم التقني لا بدّ من مسايرة جميع الابتكارات التكنولوجية فالتعليم الناجح يقاس بمدى توظيفه في الحياة العملية ويظهر في السلوك والممارسة (Mechel،2003).

وتزود مادة الجغرافيا الطلبة بالمعارف وطرائق التفكير والمهارات والاتجاهات، وتعتمد على التدريس القائم على تفاعل الطلبة مع البيئة الطبيعية والبشرية التي تحيط بهم؛ لذا ينبغي الاهتمام بمادة الجغرافيا كمادة دراسية تحتاج إلى تعليل وتفسير وربط الأسباب بمسبباتها، وتتضمن حقائق وظواهر تحتاج إلى نقد وتحليل وتنبؤ، فتنمي لديهم الحس الاجتماعي المسؤول (القطلي، 2016).

وتساهم الجغرافيا في إلقاء الضوء على العلاقات الإنسانية بين الأفراد عن طريق التبادل التجاري والنقل والمواصلات، ومواجهة المشكلات العالمية: كالانفجار السكاني والتلوث وتدرس الحياة الإنسانية ومدى تأثرها بالظواهر الطبيعية، وترتبط الجغرافيا بالبيئة والمجتمع ارتباطًا وثيقًا من خلال دراسة وتفسير الظواهر المحيطة بالإنسان؛ لاستجلاء العلاقات التبادلية بين الظواهر الطبيعيّة والبشريّة، (السيد، 2016).

وينظر المربون إلى المنهج الإنساني بأنه اتجاه جديد في المناهج، والبعض الآخر يرى أنه منطلق من أجل التحرر الفعلي للتربية، ويشترك في حركة المنهج الإنساني كل من الاتجاه المتكامل والاتجاه الروحانيّ (سعادة وإبراهيم، 2001).

فالمنهج الإنساني مطلب أساسي للعملية التعليمية، خاصة بالوقت الحاضر الّذي يشهد تحولات اجتماعية، وسياسية وثقافية واقتصادية وانعكاساتها على جميع مجالات الحياة في المجتمع، ومن وجهة نظر الباحثة فإن هناك ضرورة لتطوير مناهج الجغرافيا من الناحية الإنسانية على الرغم من التطوّرات التربويّة الحديثة؛ نظرًا لوجود تحديات تواجه علم الجغرافيا منها: تحديات اقتصادية واجتماعيّة وتكنولوجيّة، ومن الضروري تضمينها منهجيًا ومعالجتها تحليلاً، ولابدّ من صبغة المناهج بالطابع الإنساني وتضمين معايير المنهج الإنساني فيما يتعلق بمناهج الجغرافيا وتنمية الطلبة وجدانيًا، وممّا يدعم وجهة نظر الباحثة ما أكدته دراسة عبد العال (2015).

ويرى فاسوهي (Vasuhi،2011) أن المنهج الإنساني يُساعد في تدريس المتعلمين على تعلّم الأشياء بسهولة ويطوّر أيضًا شخصيتهم بطرائق مختلفة، فهو يحل المشاكل بسهولة في مواقف الحياة، ولديه قدرات.

ويتكون المنهج الإنساني كالآتي:

1- الأهداف: هي المحور الرئيس للمنهج الإنساني وتمثل عمليات شخصية متغيرة ومرتبطة بالنمو والتكامل والاستقلال الشخصي والاتجاهات نحو الذّات، ولكي يتحقق نمو الطالب يستلزم مساعدته على اكتشاف ذاته من خلال الأساليب الجماليّة والخلقيّة والمعرفيّة (سعادة وإبراهيم،2001).

2- **التنظيم**: وهو جوهر هذا المنهج؛ لتحقيق التنظيم السيكولوجي والنفسي ويعالج القصور في المنهج التقليدي الّذي يركز على الجانب المعرفي، ويهتم هذا المنهج بالصبغة الكلية (الجشطالتية)؛ لتحقيق الفهم الشامل ويتحقق التنظيم من وجهة نظر أصحاب المنهج الإنساني عند مساعدة الطالب على تحقيق التكامل في النمو بين الانفعالات والعواطف من جهة والأفكار والسلوكيات من جهة أخرى (سعادة وإبراهيم،2001).

3- **التقويم**: يؤكد المنهج الإنساني على ناتج التعلم والنمو الحاصل للطلبة لا على معايير التحصيل، والإنسانيون يعتمدون على التقديرات الذّاتية للطلبة من خلال عقد اتفاقيات بين

المعلم والطلبة لتحديد مهمات تعليميّة يختار الطلبة منها مهمه حسب ميوله ورغباته (قطامي، 2011).

وفي المنهج الإنساني ينبغي أن يكون المعلمون خبراء استشاريون حقيقيون للتعلم ويركزون بشكل أكبر على كيفية التعلم أكثر ممّا يتعلمون، والخبراء الاستشاريون الّذين بالإضافة إلى معرفتهم بالموضوع الأكاديمي وطرقه أيضًا هم على دراية بعمليّة التعلم النفسي، إذا كان المعلم يرغب في أن يكون خبيرًا استشاريًا حقيقيًا ينبغي أن يراعي: الطريقة التي يستمع بها. والطريقة التي يتحدث بها. واستخداماته للسُلطة. وانتباهه إلى العمليات في المجموعة. وملاحظة مواقفه ومعتقداته الخاصة Khatib)،(2013 .

وللمعلم أدوار بارزة في البيئة الصفيّة ومهمته من وجهة نظر الإنسانين: وزيادة التفاعل في العلاقات الإنسانية بين الطلبة ومساعدتهم على تحديد أهدافهم من عملية التعليم والتعّرف على اهتمامات وحاجات وقيم الطلبة ويتفاعل معهم من منطلق الثقة المتبادلة ويشجّعهم على المشاركة لمساعدتهم في تحسين كفاءتهم، (ضياء الدين، 2014).

ويمكن للطلبة الحصول على وعي حقيقي وفهم للآخرين من خلال تطوير العلاقة العاطفيّة بين المعلم والطلبة، وبهذه الطريقة يجب على المعلم والطلبة أن يقبلوا مشاعر بعضهم بعضًا عندما يواجهون مشاكل جديدة، ويمكن للمعلم قبول خوف الطلبة وترددهم وأفكارهم الخاطئة وقبول رضاهم عندما يحققون هدفهم (DU Jingna،2012).

واستنادًا إلى الخصائص الأساسية للتّعليم الإنساني، من الواضح أنّ هناك اهتمامًا خاصًا يُعطى لدور تأثير الطلبة وعواطفهم، وقدراتهم المعرفيّة، حيث يلعبون دورًا حاسمًا في عملية التعلم؛ لمواجهة المعلم وقادة التعليم نحو النظرة إليهم كمفتاح في العملية التعلمية، فالغرض الأساسي للتعليم هو توفير بيئة تسهّل تحقيق الإمكانات الكاملة للطلبة. والنمو الشخصيّ والمعرفيّ هو من مسؤوليّة المدرسة؛ لذلك ينبغي أن يتعامل التعليم مع كل من أبعاد البشر المعرفي والوجداني. والاعتراف بالمشاعر واستخدامها مع وجود علاقات إيجابية مع زملاء الدراسة وتعد زيادة تقدير الذّات واحدًا من العوامل المحفزة في التعلم (Khatib،2013).

يستمد المنهج الإنساني أهميته لكونه؛ يراعي التكامل بين جوانب شخصية المتعلم، حيث تعد الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة ذات قيمة عالية، ممّا يسهم في دور فعّال في مراعاة حاجات الطلبة للاكتشاف والشعور بالرضا أثناء حل المشكلات؛ ويراعي المشاعر والتصورات ويحقق الفهم من

خلال استخدام الخبرات، وتحسين تعلمهم وفهمهم وزيادة العلاقات الإنسانية ويساعدهم على التركيز واستغلال قدراتهم الكامنة، لتحقيق ذواتهم. كما أنّه يساهم في توظيف خبراتهم السابقة أثناء عملية التعلم؛ لربط المادة التي يدرسونها بالحياة، وبالتالي يزيد من قدرتهم على مواجهة المشكلات الحياتية (عيد، 2014).

وللتعلم أربعة أشكال منها: الخبراتي وهو مواجهة الطالب مع العالم، والثّاني التخيلي وهو تحديد أنماط الأشكال العملية، والثالث وهو الأساس من وجهة نظر الإنسانيين وهو التعلم المفاهيم (تطوّر اللغة) والرابع التعلّم العملي أو التطبيقي، ويركز هيرون (Heron) على التعلّم التخيلي بالتزويد بالوسائل الابتكارية والمتمحورة حول الطالب للانتقال من الخبرة إلى المفاهيم ليكون للطالب قدرة ذهنيّة ووجدانيّة وعقليّة، ويشجعه على استخدام عمليات ابتكارية تخيليّة للربط بين الخبرة وبين طريقة وضعها في المفاهيم (اخليل، 2009).

ينبغي على المعلم أن يتعرّف على الطرائق والمبادئ الأساسية لبناء بيئة صفية مثالية للتعلم، ضمن مواصفات محددة، فالبيئة الراعيّة تتمثل عندما يأخذ بأيدي الطلبة ويساعدهم في تحقيق الأهداف المرجوة، والبيئة النشطة عندما يشارك الطلبة في العمليات العقلية واستخدام التقنيات الحديثة، وأمّا البيئة البنائية فتتحقق عند استغلال الخبرات وإدخال عناصر جديدة للتعلم، وأيضا البيئة التعاونيّة تتمثل في العمل مع الأقران، وهناك البيئة المقصودة عندما تحقق أهدافًا مخططًا لها، وأيضًا البيئة الآمنة عندما يشعر الطلبة بالأمن والاستقرار، أمّا البيئة الدّاعمة فتظهر من خلال تقديم مستلزمات التعلم وتقلّل من المشاكل السلوكيّة وتعزز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال الاستراتيجيات المشاركة واللعب (منظمة الأمم المتحدة، 2018).

إنّ التصميم المناسب للتعليم الإنساني هو تصميم الصف المفتوح الّذي ينادي بزيادة أنسنة التعلم وإتاحة الفرصة لتحقيق أقصى أداء، وأسمّاه روجرز التعلم الأمثل ويتصف الجو الصفي المفتوح بأنّ الطلبة يمارسون حرية الحركة ويتحادثون معًا ويطلبون المساعدة في جو يسوده الدفء والألفة والمحبة، والتركيز يقوم على التعلم الخبراتي والتجريبي والاهتمام بالحاجات؛ لذا يتعين على المدارس إعداد الطلبة من خلفيات ومجتمعات متنوعة؛ ليكونوا مواطنين عالمين مسؤولين، وينبغي أن يظهر لديهم الشعور بالكرامة وفهم الآخرين وتقدير الذّات والتسامح، ويتمثل ذلك في المؤسسات التّعليميّة؛ لأنّ المدارس تعكس المجتمع ومن ثمّ توجّه التّعليم إلى تعزيز المعايير القائمة على حقوق الإنسان (Hamdi،2017).

وإذا كانت عملية التعليم والتعلم هي علاقة بين الميسر والمتعلم، ينبغي أن يكون المتعلم مشاركًا في العملية التّعليميّة، هناك ثلاثة شروط تتعلق بالمتعلم وهي ضرورية للتعلم **ومنها: تصوّر الظروف التيسرية**، إنّ للعلاقات الإنسانية والقبول والتفاهم أثرًا فعّالاً في تسهيل التعلم وكذلك **الموضوع وقضايا ذات مغزى وقضايا تتعلق بوجودهم** وينبغي عليهم حلها. يحدث التعلم الحقيقي استجابة لحالة ينظر إليها المتعلم على أنها مشكلة. ثم أن **التحفيز**: من المتوقع أنّ المشاكل يمكن تجاهلها، ولكن هناك دافع طبيعي للتعلم لدى جميع المتعلمين العاديين وهو الميل نحو تحقيق الذّات، وعندما يواجه مشكلة أمام تحقيق الذّات فإن الميل الطبيعي للمتعلم هو مواجهة ذلك، والعمل عليه ومحاولة حله. وغالبًا ما يتم قمع هذا الدافع الطبيعي للتعلّم بدلاً من دعمه في نظامنا التعليمي الحالي (ربابعة، 2019)

هناك حاجة ماسة لوضع إجراءات تعليميّة تحترم الطلبة وتعمل على تنميتهم وتحقيق كرامتهم، وفهم خصوصياتهم والاحترام اللازم لدراستهم لتقديم تفكير حول الحاجة الملحة لذلك، من خلال التفاعلات التي تقدمها مع البيئة ومع الّذين يتعايشون معهم، وأما العناصر الأساسية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في العمليات التّعليميّة التي يتم تطويرها مع الطالب تتمثل بالحرية والتطوير والاستقلاليّة والمشاركة وتقدير الذّات (Marilcia،2018).

ويعمل المنهج الإنساني على تحقيق عملية الاتصال، ولدى الطلبة المقدرة على التفاعل مع الآخرين وتقويم أعمالهم من أجل الفهم، ويستند إلى القيم الإنسانية التي تترجم إلى أنماط سلوكية لتحقيق الأهداف، ويُعد التعاون أهم سمة لهذا المنهج أما المعلم فله الدور بإزالة القلق والخوف عند الطلبة. وأمّا دور أعمال الأقران في مناهج التعليم التقليدي فلم يتم استكشافها بشكل خاص، في حين أنها في المراجع العاطفيّة الإنسانية تمثّل مكونًا جيدًا لصالح المتعلمين، ومن خلال التفاعل الاجتماعي والتفاوض على المعنى بين الأقران يمكن التعلم ودعم معظم عواملهم العاطفيّة: تقليل القلق، وزيادة الحافز، وتعزيز المواقف الإيجابيّة، واحترام الذّات (Khatib، 2013).

ويتعلم المعلمون من التفكير أثناء تدريسهم المواد الخاصة بهم؛ لذلك يتم بناء المنهجية باستمرار من قبلهم، ولا توجد طريقة تقليدية للأسلوب ولا ضرورة لتقليد تقنيات منهجية معينة صاغها شخص آخر من أجل إظهار أنّ في الصف الدراسي يمكن القيام به بالطريقة المنهجية

الصحيحة ؛ لذا مهما كانت المنهجية التي يعتمدها المعلم تلائم احتياجات طلابه، فإنّ المعلم الّذي يتبع نهجًا إنسانيًا يشاركه الطلبة ببراعة في التفكير والتعلم (Vasuhi،2011).

والتعلّم هو عملية تركز على زيادة نتائج التعلم ومشاعر المتعلمين وإشراكهم في العمليّة بأكملها لتعزيز حماسهم للتعلم، لا تدور على اكتساب المعرفة، بل ينطوي على العديد من العوامل التي من شأنها أن تؤثر على فعالية التعلم، بالإضافة إلى ذلك ينبغي على المعلمين ألا يعتبروا أنفسهم مصدرًا عاطفيًا بعيد المنال لمعرفة المتعلمين، ومن المهم جعل أنفسهم قدوة حقيقية، وإظهار الحريّة والإيمان والاعتماد والدعم، والمساءلة، وكذلك الاحترام، من أجل إيجاد بيئة إنسانيّة، وإذا كانت هذه المكونات مفقودة، فإنّ هذا المنهج سيكون بلا معنى (Ling،2014).

ويتحقق الأمن عندما يتحرر المتعلم من الخوف ويكون مطمئنًا على صحته وعمله ومستقبله ولديه قدر كافٍ من المعلومات والمهارات والتعبير عن الذّات بالقول والفعل (ربيع، 2011).

برزت أهميّة تطوير المناهج الدراسيّة للتكيّف مع التغيرات السريعة من خلال التطوّر المذهل الّذي حققه التعليم في هذا القرن فقد أثّر على أسلوب وطرائق ومناهج التدريس وأدّى إلى ظهور تقنية اجتماعيّة واقتصاديّة ساهمت في سرعة الحصول على المعلومات واستدعائها؛ لمواجهة متطلبات العصر وأضحى لازمًا على كل أمة أن تحتفظ بمكانه مرموقة بين الأمم وأن تواكب ذلك التغيير عبر تطوير مناهجها بشكل عام ومناهج الدراسات الاجتماعيّة بشكل خاص؛ لتحافظ على قيمها وأصالتها (المعافا، 2013).

إنّ الممارسات التّعليميّة الحالية تعكس الاهتمام بالجانب المعرفي مع ضعف الاهتمام بتنمية الجوانب الأخرى؛ ممّا يؤدي إلى تكوين الإنسان الجزئي، وهذا يستدعي من أجل التطوير الناجح للأنظمة التعليميّة أن يمس جوهر التنظيم المنهاج بها، وتبنّي المنهج الإنساني في التربيّة لأهميتها الملحة للمسيرة التعليميّة ويتطلب الاهتمام بإيجاد تعليم من أجل المستقبل التطوير الكيفي لمناهج التعليم وأساليبه، والاهتمام بتكوين الإنسان الكلي، وتنمية قدراته المختلفة: المهاريّة، العقليّة، الروحيّة، الاجتماعيّة (عمّار، 2000؛ الدريج، 2004؛ الجمل،2008).

تُعد المعايير التربوية خطوطًا مرشدة؛ لوضع معيار لجودة المنهاج التعليمي، والحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التّعليميّة عبر المنهج وعناصره، ويمكن أن تقدّم الأساس لبناء المنهاج باعتبارها أدوات مرشدة للمعلمين في جمع المادة التّعليميّة الخام وتصميم المنهج والارتقاء بجودة العملية التّعليميّة وتعمل المعايير كدليل للمعلمين والقيادات التربوية وصانعي القرارات

لتستخدم في تحسين وتجويد العملية التّعليميّة، وتعزز الأطر المنهجيّة والتقويم المستمر والأداء المدرسي (الخزندار، 2006).

والمعايير؛ ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية وما يكتسبه من قيم وسلوكيات، ولابدّ أن تتوفر المستويات المعيارية لكل عنصر من عناصر المنهاج من فلسفة وأهداف ومحتوى وأنشطة وطرائق تعليم وتعلم ومصادر المعرفة والوسائط التعليمية والتقويم (الغامدي، 2009).

إنّ إعداد معايير قوميّة لمنظومة التعليم والمناهج المدرسيّة ضروريٌ لتطوير النظام التعليميّ بشكل عام، وتحقيق المبادئ التربوية الحديثة، ومواجهه التحديات العالمية التي تُعد منطلقًا أساسيًا لإصلاح التعليم وتحقيق الجودة (الشوفيين والقاعود، 2011).

وبناءً على ما تقدم تبيّن أنّ توظيف المنهج الإنساني في الوقت الحالي ضرورة ملحة؛ لظهور الأمية الوجدانية وإغفال العلاقات الإنسانية الطيبّة في البيئة التعليميّة، ومناهج الجغرافيا بحاجة إلى تطوير في ضوء معايير المنهج الإنساني، من أجل تخطي القصور فيها والاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانيّة لإثراء العلاقات الإنسانية.

الدراسات السابقة:

قامت عبد العال بدراسة (2015) في مصر هدفت إلى معرفة فعالية استخدام المنحى الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني التي يمكن تنميتها من خلالها وبقاء أثر التعلم لدى عينة من الصف الأول الثانوي، وتم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس الذكاء الوجداني على عينة بلغ (70) طالبًا قسمت إلى (35) تجريبية و(35) مجموعة ضابطة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فعالية المنحى الإنساني في زيادة التحصيل وتنمية مهارات الذكاء الوجداني، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الأول الثانوي.

وفي السياق نفسه أجرى تيكانين (Tikkanen،2016) دراسة في فنلندا هدفت إلى التعرف على صورة الآخر والعلاقات مع الآخرين في كتب الجغرافية المدرسية الفنلندية وتكونت عينة الدراسة من كتب الجغرافية للمرحلة الأساسية وبخاصة الصفين الخامس والسادس، وضمت (10) كتب منها (8) معدلة أو ملغاة و(2) تُدرّس حاليًا اتبعت الدراسة منهجية وصفية تحليلية من خلال أداة تحليل اعتمدت معايير صورة الآخر الآتية طبيعة: السكان، الثقافة، العرقية، الطبيعة، العلاقات الاجتماعية، الأزياء، طبيعة الحياة، النظرة إلى الآخر وبينت النتائج أن الكتب الفنلندية

تقوم على الجغرافية الإنسانية من خلال اختيار عينات بشرية تعيش خارج أوروبا مثل إفريقيا وآسيا وروسيا، وقد وضّحت الكتب للطالب طبيعة التجمعات البشرية وعلاقاتها بشعوب أوروبا، وقد كانت النسبة الأعلى لكتب الصف السادس وبخاصة النظرة الإنسانية للتجمعات البشرية الأخرى وخاصة الفقيرة منها كإفريقيا.

دراسة لي وكاتلنج Lee & Catling،(2016) في المملكة المتحدة هدفت الى معرفة تصورات مؤلفي كتب الجغرافيا حول تأليف هذه الكتب ومحتوياتها واستخداماتها. تكونت عينة الدراسة من (7) مؤلفين (4) في المرحلة الثانوية (3) في المرحلة الأساسية وتم اختيارهم قصديًا من الذين لديهم خبرات سابقة في تأليف كتب الجغرافيا. اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال إجراء مقابلات فردية مع المؤلفين ثم تحليل نتائجها وقد أظهرت النتائج أنّ تأليف كتب الجغرافيا ينحصر في الخطوط العريضة لدائرة التربية التي تركز على التفكير والإبداع وتكوين الثقافة الجغرافية لدى الطالب دون مراعاة للعلاقات الإنسانية ومبادئ الأمان والمحافظة على البيئة.

أجرت ربابعة (2019) دراسة في محافظة إربد هدفت إلى تطوير وحدة من كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير المنهج الإنساني وقياس أثرة في العلاقات الإنسانية لدى الطلبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية، تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء قصبة إربد ، اختيرت بالطريقة البسيطة العشوائية من مدرستي القصيلة الثانوية للبنات ومدرسة حمزة بن عبد المطلب الأساسية للبنين بلغ عددها(248) من الطلبة في العام الدراسي 2018/2017 وأعدت أربع أدوات تمثلت: بإعداد قائمة معايير المنهج الإنساني وأداة تحليل محتوى ومقياس العلاقات الإنسانية والوحدة التعليمية المطوّرة، فأظهرت نتائج الدراسة قصور محتوى الكتاب في توافر معايير المنهج الإنساني للمجال الوجداني والاهتمام بالمجال المعرفي .

تميزت الدراسة الحالية كونها قد تكون الدراسة الأولى من نوعها في تقييم درجة توافر معايير المنهج الإنساني في كتاب مبحث الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن، وأظهرت ضرورة واضعي المناهج والقائمين على تطويرها الاهتمام بالجوانب الإنسانية وتلبية حاجات الطلبة العاطفية والاجتماعية، والتركيز على العلاقات الإنسانية والاجتماعية، هذا ما يميزها عن الدراسات السابقة، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (عبد العال،2015) ودراسة (ربابعة،2019) في الموضوع والهدف من الدراسة والنتائج التي تم الوصول إليها واختلفت مع

الدراسات الأخرى كدراسة Lee & Catling)،(2016 Tikkanen، ،(2016) من ناحية: موضوع الدراسة والهدف والعينة والمنهج المستخدم، والنتائج.

الطريقة والإجراءات:

تناولت الدراسة الحالية المنهج وتحديد مجتمع الدراسة والعينة والأدوات وكيفية التحقق من صدقها وثباتها بالإضافة الى وصف المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدّراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة وأدواتها.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمات الدراسات الاجتماعية في جميع المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد للعام الدراسي 2024/2023م. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة للعام الدراسي 2024/2023م.

أدوات الدّراسة:

أولاً: قائمة لأبرز معايير المنهج الإنساني المقترح توافرها في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي. وقد اتُبعت الخطوات الآتية:

-الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والمراجع والمصادر، والأدوات ذات الصلة المباشرة بمعايير المنهج الإنساني، كدراسة كل من: (عبد العال، 2015؛ عبد العاطي، 2009؛ Ling، 2014؛ Vasuhi،2011 ؛ Alastair،2012).

-التوصل إلى أداة التحليل بصورتها الأولية، وتكونت من (49) مؤشرًا.

-التحقق من صدق الأداة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، البالغ عددهم (15) محكمًا من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طلب منهم التحقق من مدى ملاءمتها لقياس توافر المؤشرات للمنهج الإنساني، وسلامتها اللغوية وشمولها للمجالات الأربعة الرئيسة.

-أصبحت الأداة بصورتها النهائية في ضوء تعديلات المحكمين، والأخذ بآرائهم، وفق إجماع (90%) وبلغت (49) مؤشرًا، موزعة على أربعة مجالات ولم يتم حذف أي مؤشر.

ثانيًا: أداه تحليل المحتوى لكتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي. وقد اتَبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الأداة لتحليل محتوى الكتاب:

-الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة والأدب التربوي المتعلق بتحليل المحتوى في ضوء معايير المنهج الدراسي، التي اعتنت بتحليل وتقييم الكتب للاستفادة منها في إعداد أداة التحليل، وتحديد فئات التحليل ووحداته، مثل دراسات: (Purwanto & ، Purwanto، 2016،Tikkanen Soekamto، ;2016 .

-بناء أداة التحليل في ضوء الأداة المعدة لذلك، وهي قائمة لأبرز معايير المنهج الإنساني.

ثبات الأداة:

وقد تم تحليل محتوى كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي، بفارق ستة أسابيع من قبل الباحثة، ومحللة أخرى تحمل المؤهل نفسه، بعد أن تم الاتفاق بينهما على آلية التحليل وفئات التحليل ووحدة التحليل. وتم استخراج معامل الثبات بين التحليلين وفق معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وقد بلغ معامل الثبات للأداة بين التحليلين كل درس من الدروس: الدرس الأول (87%) والدرس الثاني (88%) والدرس الثالث (90%) والكلي(88%).

تم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة الأخرى (معلمة لمبحث الجغرافيا) مع مراعاة الالتزام بالعناصر الأساسية للتحليل، ووجد أنّ قيمة معامل الثبات بين التحليلين هو (88%) وهي نسبة مقبولة لثبات التحليل. وقد بلغ معامل الثبات للتحليل الذاتي لكل مجال من المجالات على النحو الآتي:

جدول (1): معاملات الثبات للتحليل الذاتي والبيني على المجالات الفرعية والمجال الكلي .

المجال	معامل الثبات الذاتي	معامل الثبات البيني
المعرفي	%88	%87
الوجداني	%87	%86
الاجتماعي	%88	%88
الأخلاقي	%88	%88
الكلي	**%88**	**%88**

وهي نسبة مقبولة للثبات لأنها أكثر من 86%، وتم اعتماد التكرار وحدة للعد في التحليل، وحساب تكرار الأفكار التي تناولت المنهج الإنساني.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة تم تحليل محتوى كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء الأداة المعدة لهذا الغرض التي تم التوصل إليها من خلال المسح الشامل للمصادر والمراجع والدراسات السابقة واعتمادها بعد التحكيم بصورتها النهائية وهي قائمة لأبرز معايير المنهج الإنساني حيث استخدمت الباحثة نصوص معايير المنهج الإنساني في تحليل المحتوى واعتماد التكرار وحدة للعد في التحليل ثم رصد التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من المؤشرات التي تتبع لمجالات المنهج الإنساني مع مراعاة ترتيب المجالات والمؤشرات التابعة لكل منها وفقا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليا واعتبار أكثر من 70% مستوى مرتفع والمتوسط أكثر من 40% وما دون ذلك مستوى منخفض؛ للحكم على المجالات والمؤشرات من حيث درجة توافر مؤشرات المنهج الإنساني بمستوى: مرتفع أو متوسط أو منخفض.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الّذي نصَّ على: **"ما درجة تو افر معايير المنهج الإنساني في كتاب الجغر افيا للصف العاشر الأساسي؟".**

تم تحليل محتوى كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي حسب خطوات التحليل في البحث النوعي؛ وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في الكتاب كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نصوص معايير المنهج الإنساني كوحدة لتحليل المحتوى التي تتبع لمجموعة من المجالات، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من المؤشرات التي تتبع لمجالات المنهج الإنساني، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم المؤشرات التابعة لكلٍّ منها وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليًا، وذلك كما هو مُبيَّن في الجداول (2).

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لمجالات المنهج الإنساني مع مراعاة ترتيب المجالات وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليًا:

الرتبة	الرقم	المجالات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى
1	1	المعرفي	904	91.13	مرتفع
2	4	الأخلاقي	46	4.64	منخفض
3	3	الاجتماعي	39	3.93	منخفض
4	2	العاطفي	3	0.30	منخفض
الكلي			**992**	**100.00**	**منخفض**

يلاحظ من جدول (2) أنَّ مؤشرات المنهج الإنساني لمختلف المجالات قد جاءت وفقًا للترتيب التسلسلي؛ المجال المعرفي جاء في المرتبة الأولى ضمن مستوى توافر (مرتفع) بنسبة مئوية (91.13%) ثم المجال الأخلاقي في المرتبة الثانية، ثم المجال الاجتماعي في المرتبة الثالثة، ثم المجال العاطفي في المرتبة الرابعة؛ وذلك ضمن مستوى توافر (منخفض) لكلٍّ منها.

وهذا مؤشر واضح يدل على جوهر مشكلة الدراسة الحالية. ممّا يعني قصور كتاب الجغرافيا في تنمية الجوانب العاطفية والاجتماعية والأخلاقية، والاهتمام بالجوانب المعرفية، وينبغي أن تهتم بتحقيق النمو المتكامل لشخصيّة الإنسان؛ ليتكيف مع مجتمعه ولمنهاج يمثل الركيزة الأساسية في صقل شخصية المتعلم وتنمية الجوانب الإنسانية، كما أنّه قادر على إحداث تغيير في العمليّة التربوية وينمي القيم والاتجاهات والمبادئ التي توجّه أنشطة التعلم والاستراتيجيات، وتعزو الباحثة النتيجة إلى قصور شديد في توافر معايير المجالات، ولم تكن بالصورة المطلوبة لتحقيق التوازن والتكامل في كافة الجوانب المطلوبة والواجب توافرها في كتاب الجغرافيا، فلا يجوز مثلاً؛ فصل المشاعر والعواطف عن التفكير، الذي سيؤدي إلى خلل في التكوين النفسي والاجتماعي؛ ويترك ذلك أثراً في السلّم التّعليمي والتربية هي عمليّة اجتماعيّة، ويتطلب التّطوير للمناهج الاهتمام بتكوين المتعلم الكلي وتنمية قدراته العقليّة والوجدانيّة والاجتماعيّة والأخلاقية وضرورة العودة للتعلّم الإنساني القائم على التعاون والمودة والاحترام وتقدير الذّات والأخلاق؛ لإثراء العلاقات الإنسانية الايجابيّة. ويبدو أن واضع المناهج اهتم بالمجال المعرفي على حساب مجالات أخرى، وهذا يؤدي إلى قصور شديد في العملية التعليمية التعلمية. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عبد العال، 2015). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Tikkanen، 2016 ،Lee & Catling 2016;. حيث أشارت أن المنهج الإنساني متكامل ومتوازن مع كافة المجالات المعرفية والعاطفية والأخلاقية والاجتماعية، لتأثيرها على المتعلم.

وفيما يلي نتائج التحليل على المجالات الفرعية لأداة الدراسة:

أولاً: المجال المعرفي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال المعرفي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): الرتبة والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال المعرفي وفقًا للنسب المئوية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى
1	1	تنمية القدرة على الفهم والاستيعاب في القضايا البيئية	468	51.77	متوسط
2	3	الرغبة في البحث وحل المشكلات في الجوانب الحياتية	131	14.49	منخفض
3	7	امتلاك مهارة قراءة الخرائط والأشكال.	77	8.52	منخفض
4	2	القدرة على التعلم الذاتي لإثراء التعلم المستمر	73	8.08	منخفض
5	8	تصميم الأنشطة والصور الفوتوغرافية	68	7.52	منخفض
6	4	التشجيع على إثارة التفكير في المسائل العلمية	34	3.76	منخفض
7	9	توظيف المعرفة والمعلومات الجغرافية في الحياة	32	3.54	منخفض
8	6	الاهتمام بأهمية ربط الجانب النظري بالجانب العملي	14	1.55	منخفض
9	5	المساهمة في حل المسائل وتنفيذ المهمات الجغرافية بطرق متنوعة	7	0.77	منخفض
10	10	إعطاء الحرية في تقرير ما يريده الطالب وفق حاجاته ورغباته	-	0.00	غير متوافر
الكلي للمجال			904	100.00	

يلاحظ من جدول (3) أنَّ معايير المنهج الإنساني للمجال المعرفي؛ قد صُنِّفت على النحو الآتي: (متوسط) للمعيار رقم (1) و(منخفض) للمعايير ذوات الرتب من (2) وحتى (10)؛ ممّا يُعني وجوب تضمين جميع معايير المنهج الإنساني للمجال المعرفي في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي.

تشير النتائج أنّ معايير المنهج الإنساني في المجال المعرفي صنّفت على أنّها متوسّطة في المعيار الذي يحمل رقم (1) تنمية القدرة على الفهم والتذكر في القضايا البيئيّة والسكانيّة. يليها معيار الّذي يحتل رقم (2) التعلّم الذّاتي لإثراء التعلّم المستمر، وأمّا باقي المعايير فقد صُنّفت على أنها منخفضة، ممّا يستوجب مراعاه تضمين جميع معايير المنهج الإنساني في المجال المعرفي للكتاب لافتقار مناهج الجغرافيا لمعايير المنهج الإنساني، ويدل ذلك على الاهتمام بمستويات التذكّر والفهم والاستيعاب وهي المستويات الدنيا للمعرفة حسب تصنيف بلوم، وأما المستويات العليا من (تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم)، فكانت ضعيفة ممّا يجعل المتعلم يلجأ للحفظ والتلقين

وحشو المعلومات، فأصبح المتعلم كآلة تخزين للمعلومات، وهذا يقلل شأن تقدير الذّات، وتحقيق كرامة الإنسان، ويهمل جانب التطبيق والتوظيف للمعرفة الجغرافيّة، ويتنافى ذلك مع تعليم الجغرافيا الحديثة، حيث إنها تقوم على تطبيق المعرفة وتوظيفها في مجالات الحياة والتنبّؤ بالمستقبل لاقتراح حلول للمشكلات المعاصرة.

ثانياً: المجال الوجداني:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الوجداني، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الوجداني مع مراعاة ترتيب معايير المجال وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى
1	17	حرية التعبير عن الرأي في القضايا الجدلية.	3	100.00	مرتفع
2	11	التعاطف والإحساس بالمشاعر.	-	0.00	غير متوافر
3	12	القدرة على تلبية الحاجات النفسية وتحقيق الرغبات.	-	0.00	غير متوافر
4	13	المساهمة في تنمية القدرة على اتخاذ القرارات.	-	0.00	عير متوافر
5	14	الاهتمام بأهمية تبادل وجهات النظر.	-	0.00	عير متوافر
6	15	تزويد الطالب بخبرات تساعده على تحرير شخصيته.	-	0.00	غير متوافر
7	16	إشارة المحتوى إلى تحقيق السعادة أثناء تعلم الأنشطة الجماعية.	-	0.00	عير متوافر
8	18	تقويم الطلبة أنفسهم بأنفسهم بعيدا عن الاختبارات.	-	0.00	غير متوافر
9	19	دعوة المحتوى إلى العدل والمساواة لتحقيق الكرامة الإنسانية.	-	0.00	غير متوافر
10	20	تدريب الطلبة على المستجدات الجغرافية ومعرفة كيفية التعلم.	-	0.00	غير متوافر
11	21	الاستقلالية في إصدار الأحكام.	-	0.00	غير متوافر
12	22	المساهمة في طرح موضوعات تساعد على الشعور بالاطمئنان.	-	0.00	غير متوافر
13	23	المساهمة في تنمية الود والمحبة بين الطلبة والمعلم.	-	0.00	غير متوافر
الكلي للمجال			**3**	**100.00**	

يلاحظ من جدول (4) أنَّ معايير المنهج الإنساني للمجال العاطفي؛ قد صُنِّفت على النحو الآتي: (مرتفع) للمعيار ذي الرتبة (1) و(منخفض) للمعايير ذوات الرتب من (2) وحتى (13) ممّا يُعني وجوب تضمين جميع معايير المنهج الإنساني للمجال العاطفي في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي باستثناء المعيار رقم (7).

وتشير النتائج أن المعيار رقم (17) "التعبير عن الرأي" جاء في المرتبة الأولى من المجال الوجداني، وجاءت باقي المعايير بمستوى ضعيف كانت منخفضة، ممّا يفسر توجيه المحتوى إلى حرية التعبير والرأي، وممارسة الديموقراطية، ومتابعة الأحداث الجارية، ولكن بمستوى

ضعيف، نحن بحاجة ماسة إلى زيادة التفاعل والاتصال وجعل المادة أكثر ديناميكية بين الطلبة وأفكارهم وخبراتهم. كما يُلاحظ إغفال جوانب كثيرة ومهمة للمجال الوجداني تعد أساسًا للمنهج الإنساني، مثل مراعاة الأحاسيس والمشاعر وتقدير الذّات من خلال سرد القصص والتعايش مع الحدث، وتلبية الحاجات النفسيّة والاجتماعيّة من خلال وجود نصوص ومعلومات وحقائق تثري خبرة المتعلم وتلبي حاجاته، وإثارة المواقف التّعليميّة التي تحقق السعادة والرضى، وتتماشى مع الرغبات والميول والاتجاهات الإيجابية من خلال التنوّع في الأنشطة والمهارات والمهمات، والقدرة على اتخاذ القرارات في المسائل العلميّة، وتحمل المسؤوليّة عند اختيار الأهداف وخطوات العمل وإصدار الأحكام، وتبادل وجهات النظر وإصلاح ذات البين، والاستقلالية، وتزويد المتعلم بخبرات داخلية تساعده على تحرير شخصيته، لتحقيق الرضى والسعادة أثناء تطبيق المهمات الجغرافية ومعرفة كيفية التعلم من أجل تعلم مستجدات جغرافية، الأمن والاطمئنان، البعد عن السلطة وإصدار الأحكام، تنمية الود والمحبة والألفة في تنفيذ الأنشطة ومهارات الجغرافيا، والمعيار المهم وهو تقويم الطلبة أنفسهم بأنفسهم بعيداً عن الدرجات وتحصيل الاختبارات.

ويبدو أن المناهج بحاجة ماسة إلى تطوير كيفي وتعديل بما يتلاءم مع معايير المنهج الإنساني للجانب الوجداني؛ لقصور المناهج في مبحث الجغرافيا عن التكامل في الجوانب الوجدانيّة وباقي الجوانب التي لا تقل أهمية عن الجانب العاطفي. ويُعتقد أنّ إمكانية إثراء الجوانب الوجدانيّة كحل لضعفها في محتوى الكتاب يتم من خلال الإعداد الوجداني للمعلم ومراعاة الجوانب الإنسانية، فهو يعمل وسيطًا تربويًا بين المادة الدراسية والمتعلم. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من: (ربابعة،2019) و(عبد العال، 2015) و(Lee & Catling،2016). واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة Tikkanen،2016).

ثالثاً: المجال الاجتماعي

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الاجتماعي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الاجتماعي مع مراعاة ترتيب معايير المجال وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليًا:

الرتبة	الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى
1	29	تحقيق مبادئ التنمية المستدامة والقضاء على الفقر.	32	82.05	مرتفع
2	25	الاهتمام بتصميم أنشطة تكون ضمن فريق وليس منفردة.	7	17.95	منخفض
3	24	موضوعات تساهم في التعاون والمشاركة.	-	0.00	غير متوافر
4	26	تنمية القدرة على التفاعل والاتصال بالآخرين.	-	0.00	غير متوافر
5	27	نبذ العنف في حل المشكلات الاجتماعية.	-	0.00	غير متوافر
6	28	التشجيع على نشر السلام والأمن.	-	0.00	غير متوافر
7	30	التشجيع على ممارسة الديمقراطية.	-	0.00	غير متوافر
8	31	الانتماء للوطن.	-	0.00	غير متوافر
9	32	المساهمة في تحقيق العدالة الاجتماعية مهما اختلف الجنس أو العرق.	-	0.00	غير متوافر
10	33	الاهتمام بتنمية المشاركة في العمل التطوعي.	-	0.00	غير متوافر
11	34	أهمية مساعدة المحتاجين لتحسين مستوى المعيشة.	-	0.00	غير متوافر
الكلي للمجال			**39**	**100.00**	

يلاحظ من جدول (5) أنَّ معايير المنهج الإنساني للمجال الاجتماعي؛ قد صُنِّفت على النحو الآتي: (مرتفع) للمعيار ذي الرتبة (1) و(منخفض) للمعايير ذوات الرتب من (2) وحتى (11)؛ ممّا يُعني وجوب تضمين جميع معايير المنهج الإنساني للمجال الاجتماعي في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي باستثناء المعيار رقم (29).

تشير النتائج أنّ معايير المنهج الإنساني في المجال الاجتماعي صنّفت على أنها منخفضة في كافة المعايير باستثناء الاهتمام المعيار الذي احتل الرتبة (1) وهو تحقيق مبادئ التنمية المستدامة والقضاء على الفقر و(2) بتصميم أنشطة تكون ضمن فريق وليس منفردة مرتفع إلى (13) منخفض، وتبين أنّ المحتوى يركّز على موضوع التنمية المستدامة؛ لكون الوحدة موضوعها (الموارد والتنمية)، وأنّ مؤلفي المناهج سعوا لتضمين هذه المفاهيم والموضوعات في الوحدة ممّا جعل لها النصيب الأكبر مقارنه مع المعايير الأخرى، وتشير نتائج التحليل كذلك إلى قصور المحتوى في تنمية القدرة على التفاعل والاتصال بالآخرين، فكان تصميم الأنشطة ضمن الفريق والمهارات الاجتماعيّة ليس بالقدر الكافي لتمثيل علاقات إنسانيّة إيجابيّة، واقتصرت الأشكال والصور والرسومات على إكساب المعرفة والمعلومات لا على توظيفها ضمن العمل في فريق،

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Lee & Catling،2016) اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (Tikkanen،2016).

رابعاً: المجال الأخلاقي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لمعايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي مع مراعاة ترتيب معايير المجال وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى
1	45	أهمية الاستغلال الأمثل لموارد البيئة.	22	47.83	متوسط
2	37	القيام بحملات توعية للمحافظة على البيئة وحمايتها.	12	26.09	منخفض
3	38	ترشيد استهلاك موارد البيئة.	11	23.91	منخفض
4	49	معرفة ثقافة المجتمع وتراثه.	1	2.17	منخفض
5	35	الارتقاء بالقيم الإنسانية.	-	0.00	غير متوافر
6	36	عدم انتقاد الأفراد أمام غيرهم.	-	0.00	غير متوافر
7	39	المساهمة في تبادل الاحترام.	-	0.00	غير متوافر
8	40	أهمية العدل في المعاملة.	-	0.00	غير متوافر
9	41	الاهتمام بتنمية التفكير في خلق الله عز وجل.	-	0.00	غير متوافر
10	42	حسن إدارة الخلاف مع الآخرين.	-	0.00	غير متوافر
11	43	الحرص على الأسرار الشخصية.	-	0.00	غير متوافر
12	44	الصدق والأمانة في التعامل مع الآخرين.	-	0.00	غير متوافر
13	46	التحلي بصفة التسامح والتواضع.	-	0.00	غير متوافر
14	47	البعد عن البغضاء والجفاء.	-	0.00	غير متوافر
15	48	التشجيع على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع والمقدسات الدينية.	-	0.00	غير متوافر
الكلي للمجال			**46**	**100.00**	

يبين جدول (6) أنَّ معايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي؛ قد صُنِّفت على النحو الآتي: (متوسط) للمعيار ذي الرتبة (1) و(منخفض) للمعايير ذوات الرتب من (2) وحتى (15)؛ ممّا يُعني وجوب تضمين جميع معايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي.

صُنِّفت معايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي على النحو الآتي: (متوسط) للمعيار ذي الرتبة (1) الارتقاء بالقيم الأخلاقية كالصدق و(منخفض) للمعايير ذوات الرتب من (2) عدم انتقاد الأفراد أمام غيرهم وحتى (15) ممّا يُعني وجوب تضمين جميع معايير المنهج الإنساني للمجال الأخلاقي المقترح تضمينها في كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي. وتُظهر نتائج التحليل أنّ توجيه المحتوى أقتصر على موارد البيئة، والمحافظة عليها من الأخطار، وترشيد الاستهلاك، الاستغلال الأمثل لموارد البيئة، وتعد من المعايير التي تحاكي المنهج الإنساني في المجال الأخلاقي، ولكن كان هناك قصور في كثير من الجوانب الأخلاقية، والتربية الأخلاقية في الدراسات المعاصرة، فأكدت على القيم الأخلاقية وليس على المعارف والمهارات، وصياغة ثقافة مدرسية. ويبدو الحاجة إلى قيم ومبادئ تستند إليها المناهج، والإسلام دين القيم والتشريعات والأحكام، وغرس القيم الدينية والإنسانية في نفوس الطلبة، ويُلاحظ مدى قصور كتاب الجغرافيا في تتمية القيم المرتبطة بثقافة المجتمع وتراثه وعاداته وتقاليده؛ لضبط سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم، وضرورة تنمية إيمان الفرد بالظواهر الكونية والتفكّر فيها ممّا يعزز التقوى والإصلاح، والثقة بالنفس وبناء علاقات متينة عند الطلبة لأنها تبدأ بتقوى الله ثم مع الآخرين. اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة لي وكاتلنج (Lee & Catling،2016). واختلفت النتائج مع دراسات كل من: (عبد العال،2015) و(ربابعة،2017) و(Tikkanen،2016).

التوصيات:

وبناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

-اهتمام واضعي مناهج الجغرافيا والقائمين على تطويرها بالمجال الوجداني لأهميته في العملية التّعليميّة ويتطلب ذلك تضمين معايير المنهج الإنساني في الكتب وأن يكونوا مهتمين بالجوانب العاطفيّة والوجدانيّة.

-الاهتمام بتنمية علاقات إنسانيّة إيجابيّة من خلال تطوير مبحث الجغرافيا في ضوء معايير المنهج الإنساني وتقديم رؤية جديدة لدور المعلم في العملية التّعليميّة بحيث يكون قادرًا على تلبية حاجات المتعلمين العاطفيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة وإعداده وجدانيًا في ضوء التربيّة الوجدانيّة من خلال عقد ورش تدريبية أثناء الخدمة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

-اخليل، غانم. (2009). ***التعلم والتعليم الابتكاري، مبادئ المنهج الإنساني في التعليم***. استرجع بتاريخ2018/10/10من موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب، المصدر: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enJO799JO799

-الجمل، علي. (2008). فاعلية استخدام المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانيّة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، (16): 221-259.

-الخزندار، نائلة. (2006). ***تقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية في ضوء نظرية برونر***. المؤتمر العلمي الأول "التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج الواقع والتطلعات"، 19-20 ديسمبر، كلية التربية، جامعة الأقصى غزة، 428-452.

-الدريج، محمد. (2004). ***تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر***. سلسلة المعرفة للجميع، الرباط (33) استرجع بتاريخ 2017/11/5، المصدر: http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?t=129044

-ربابعة، فاطمة. (2019). ***تطوير وحدة من كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير المنهج الإنساني وقياس أثره في العلاقات الإنسانية لدى الطلبة***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

-ربيع، محمد. (2011). ***علم النفس الاجتماعي***. ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-سعادة، جودت وإبراهيم مجدي. (2001). ***تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها***. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

-السيد، رضا. (2016). ***مدخل إلى الجغرافيا العامة***. ط1، عمّان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

-الشوفيين، علي والقاعود، إبراهيم. (2011). ***تطوير كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية الاقتصادية وأثره في تنمية الوعي الاقتصادي لدى طلبة الصف واتجاهاتهم نحو التربية الإسلامية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

شوق، محمود. (2001). ***الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية***. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

-صلاح الدين، انجى. (2011). ***وحدة مقترحة قائمة على المواطنة البيئية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية القيم البيئية لدى طلاب المرحلة الاعدادية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

-ضياء الدين، دعاء. (2014). ***برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالب المعلم بقسم التاريخ وأثره على أدائه التدريسي***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

-طلافحة، حامد. (2012). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا. ***دراسات العلوم التربوية***،39(2)،332-350.

-عبابنة، ضرار. (2015). **التربية والجغرافيا**. إربد: عالم الكتب الحديث.

-عبد العاطي، إسماعيل. (2009). ***تطوير مناهج التربية الدينية***، ورقة عمل بعنوان "أهم نتائج النظريات التربوية في بناء وتطوير المناهج التّعليميّة" مقدمة من خبير بمركز تطوير المناهج والمواد التعليميّة إلى ورشة العمل الاقليمية لتطوير مناهج التربية الدينية وتحديثها وفق المعارف التربوية المستجدة، القاهرة (20-24).

-عبد العال، رجاء. (2015). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***المجلة العربية الإقليمية المحكمة دوليًا***،3(36) 65-93.

-عمّار، حامد. (2000). نحو تعليم مستقبل، ***مجلة العربي***. الكويت، عدد (494).

-عيد، أمل. (2014). ***تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

-الغامدي، عادل. (2009). ***أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

القاسم، أحمد. (2012). ***إنسانية التربية الاسلامية ودلالتها التربوية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

-قطامي، يوسف. (2011). ***نماذج التدريس***. عمّان: دار وائل للنشر.

-القطلي، مها. (2016). ***مفاهيم التربية السكانية الواجب تضمينها بكتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومدى اكتساب طلبة الصف التاسع لها***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

-كرزاري، موسى وآيت، حمزة. (2005). ***الجغرافية التطبيقية في المغرب***. ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 122، ص7.

-اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة. (2004). ***تدريس المواد الاجتماعية***. ط4، القاهرة: عالم الكتب.

-المعافا، محمد. (2013). ***منهج المواد الاجتماعية في ضوء متغيرات العصر (الواقع – والتحديات)***. ورقة عمل مقدمه لملتقي المناهج المنعقد خلال الفترة (24- 25 /2013/6)، جامعة نجران.

-مكنيل، جون. (2008). ***المنهاج المعاصر في الفكر والعقل***. ترجمة: عبد الإله الملاح، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.

-منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والعلم والثقافة. (2018). ***بناء بيئة داعمة وشاملة في المدارس الحكومية***، منشورات اليونسكو، عمّان، المصدر: وزارة التربية والتعليم وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

المراجع الأجنبية:

Alastair، S. (2012). Humanistic Approaches to in book: Encyclopedia of the Sciences of Learning. Retrieved on 27/12/2023 from: *https://schools.ednet.ns.ca/avrsb/063/marla/.../humanistic_curriculum-output.pdf*

DU Jingna، D.(2012). Application of Humanism Theory in the Teaching Approach. **Higher Education of Social Sciences، 3**(1)، 32-36.

Hamdi، S .(2017). Preparing Teachers for Fair and Equitable Treatment of Diverse Groups of students: the first step to Human Rights. **International Journal of Social Sciences & Educational student، 3**(4) ،54-56

Hodge، S. (2010). Student-Centered Learning in Higher Education and Adult Education. Occasional Papers on Learning and Teaching at University of South Africa، Paper (3).

Khatib، M. (2013). Humanistic Education: Concerns، Implications and Applications. **Journal of Language Teaching and Research، 4**(1)، 51-54.

Lee، I.، & Catling، S. (2016) Some perceptions of English geography textbook authors on writing textbooks. **International Research in Geographical and Environmental Education، 25**(1)، 50-67

Ling، L.(. 2014). Advances in Language and Literary Studies. **Australian International Academic Centre، Australia،5** (1)، 30-62.

Marilcia، A.(2018). Childhood، Education and Human Dignity: Considerations on the Educational Processes of Children. **Praxis Education، 13** (1)، 48-66

Mechel، D. (2003). **An Investigation of the Relationship among Life -Esteem، and Well - Being in Adults**. (PhD)، Louisiana. Tech University، USA.

Purwanto، E.، Purwanto، A.، & Soekamto، H. (2016).Development of Geography Text Books Used by Senior High School Teachers Case Study at East Java-Indonesia. **Journal of Education and Learning**; 5(1)، 60-67.

Tikkanen، N. (2016). **Images of the other in Finnish Primary School -Geography Books**. Master's Thesis، University of Jyväskylä. Finland.

Vasuhi ، R. (2011)، "**HUMANISM: A Human Perspective In English Language Teaching.** The International Seminar on Humanistic Language and Literature Teching.

سؤال الهُويّة في حدود مُقاربات الفكر العربي المعاصر

د. ضرار علي بني ياسين*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/11م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8م

الملخص

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى البحث في سؤال الهُويّة انطلاقًا من مُقارباتها في الفكر العربي المعاصر، لدى مفكرين عرب (الجابري- حنفي- المسيري- علي حرب)، على أساس تحليل وفحص الرؤى التي حكمت مُقارباتهم لمسألة الهُويّة في ضوء أزمة الواقع التاريخي والحضاري المنعكسة على الذات العربية الحاضرة والصورة التي تحكم تمثّلات الهُويّة العربيّة.

مشكلة الدراسة: تعاني مقاربات الهُويّة في الفكر العربي المعاصر من عقدتين، هما، كثافة الحضور الأيديولوجي والسياسي في هذا الفكر، وضمور الرؤية المعرفية العلمية التي تبحث في الهُويّة في إطار الشروط الموضوعية التاريخية وغير التاريخية. لذا حاولت الدراسة على سبيل الاستيضاح البحث في سؤال رئيسي، هل الهُويّة العربية كيان ثابت وناجز بالتمام ومكتفية بذاتها؟ أن أنها هُويّة تظل في ميكانزم تفاعل وتشكّل وانفتاح مستمر؟

النتائج: خلصت الدراسة إلى أن استيعاب فكرة الهُويّة باعتبارها قضية مُستقلة بذاتها غير ممكن، إذ إنها بالأحرى ظلت على امتداد تنويعات الخطاب الفكري العربي فرعًا من أصل، فالأصل هو مشكلة الواقع التاريخي المأزوم وإرهاصات الفوَات الحضاري، وبذلك تكون نتاج أو انعكاس لمُشكِل نهضوي عنوانه التقدم والفاعلية الحضارية في القضاء العالمي.

الكلمات الدّالة: الهُويّة – سؤال الهُويّة – الهُويّة في الفكر العربي – أزمة الهُويّة.

* أستاذ مشارك، قسم الفلسفة، الجامعة الأردنية.

The Question of Identity within the Limits of Contemporary Arab Thought Approaches

Abstract

Objective of the study: The study aimed to investigate the question of identify based on its approach in contemporary Arab thought by Arab thinkers (Al-Jabri, Hanafi, Al-Mesiri, Ali Harb). This approach governed the issue of identity considering the problem of the historical and cultural reality in the Arab self and its representations.

The problem of the study: Approaches to identity in contemporary Arab thought suffer from two factors: The intensity of the ideological and political presence in this thought and the limitation of the scientific vision that investigates identity. Therefore, the study attempted to answer: Is Arabic identity a fixed and self-sufficient entity? Or is there a mechanism in which it constantly interacts and forms?

Results: The study concluded that understanding the idea of identity as an independent issue itself is not possible. Because it is a branch of a root; The root of it is the problem of historical reality, which reflects the problem of progress in global space.

Keywords: Identity – The Question of Identity – Identity in Arab Thought – Identity Problem.

مقدمة:

تُمثّلُ النظرة الفكرية الخاصة بمعرفة الذات ونقدها، وفقًا للشرط التاريخي الذي يحدّدها ويحتويها، مُعضلة بالتمام للإنسان العربي في المعيش الحاضرلعالم العرب والسبب أنه يميل إلى اعتبار إجرائية النقد من شأنها إضعاف هذه الذات وتَخْذِيلها، أو أن ممارسة النقد يعدّ ضرب في صميم الهُويّة التي تتمثل فيها الذات وتَوْهِينها. وبالإدراج الأوسع للمسألة فإنه وبالقدر الذي يشعر فيه العربي بأنه مأزوم بالواقع وبالتبعية مع الهُويّة، يرى أن سؤال الأزمة لا ينبغي أن يلزم عنه الولوج إلى العملية النقدية للذات والشروط التاريخية التي أحاطت بمسألة الهُويّة، أو مسألة نقد وعي الذات لوضعها في العالم الحديث.

يفرض سؤال الهُويّة نفسه اليوم في الفكر العربي المعاصر مأزومًا على مستوى الوعي المباشر تارة، وإشكاليًا تارة أخرى. وتتعيّن الأزمة في المُشخّص من الوعي وتمثّلاته في الخطابات الفكرية العربية الراهنة، وإذا كنّا حقًا ما زلنا مشتغلين في جدل الثنائيات من عصر النهضة العربية الأولى وإلى الآن، من قبيل التراث والحداثة، أو الذات والآخر أو الأصالة والمعاصرة، فإن مردّ ذلك يعود إلى كوننا مستمرين في مُعاينة سؤال الهُويّة ولم ننته منه بعد.

مُؤدّى القول هو أن فيضًا من الشروط التاريخية وغير التاريخية هي من أنجبت سؤال الهُويّة في الثقافة العربية المعاصرة، وعليه فإن اعتباريّة ضرورة فهم العوامل التكوينية، التاريخية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي حكمت هذه الشروط، هي من ترشدنا إلى الإجابة عن الأسئلة الكبرى الخاصة بالهُويّة.

نحن في الوقت الذي نَغُذُّ الخَطْوَ لمعرفة الشروط المتصلة بسؤال الهُويّة، نكتشف أن الشرط التاريخي هو الأبرز من بينها جميعًا، والمثال الأوضح في ذلك هو محاولتنا معالجة المشروع النهضوي العربي في العصر الحديث، من حيث ارتبط بمسألتي الهُويّة والتقدم، فهاتان المسألتان توجهنا بهما إلى الآخر أي الغرب المتقدم من واقع الشعور بالفارق الحضاري، المدني والعلمي والسياسي والثقافي، بين عالمنا وعالم الغرب. وفي الحال الذي انبثق فيه سؤال النهضة، تشاكل معه سؤال الهُويّة، فالغرب المتقدم مثلما أنه يشكّل تهديدًا أمام هُويتنا المعاصرة أو مُعرقلًا لتفتحاتها الجديدة، فإنه يمثّل نموذجًا في المدنية والتقدّم والقوّة. وليس من نافلة القول أن تعثّر الخطاب العربي في تشكيل صورة حقيقية للغرب ناتج عن عجز معرفي في اعادة رسم صورة الذات المطابقة للواقع.

يتوجّب هنا أن لا نتجاهل مسألة الحالة النضالية الأيديولوجية التي حكمت معادلة الأنا والآخر في صورتها النهضوية وكذلك صورتها المُحدَثة، من حيث محاولة التخلّص من هيمنة الآخر، الذي يفرض علينا أن نحدد هُويتنا داخل هُويته الحداثية الصاعدة، وأن نملك القدرة على تعريف النَحْنُ ووعي الذات في مقابل الآخر، من خلال وضعية استقلالية، تملك الذات فيها قدرتها على التفاعل مع الآخر، بعد الاستيقان من امتلاك الفهم الصحيح للهُويّة الخاصة بالذات.والواقع أن الخطاب الفكري العربي الحديث والمعاصر قد تناوبته تيارات مؤدلجة سياسيا كالماركسية والقومية والليبرالية فضلا عن التيارات الاسلامية المختلفة وهذا الاختلاف انعكس بدورة على مضمون الخطاب المعبر عن الهوية وأشكال تمثيلها.

أدّى التعدد في أشكال الخطاب النهضوي في الفكر العربي الحديث والمعاصر، إلى التعدد في أشكال الوعي بالهُويّة، وإذا كانت الهُويّة عند ممثلي تيارات الخطاب الفكري العربي تعادل وعي الانتماء والتمسّك بالأصول أو الجذور، فمن البَدَهي أن يظل السؤال فيها وحولها هو الأميز حضورًا والأشدّ إرهاصًا. وهكذا فإن حضر سؤال الهُويّة طاغيًا بقوة أمام الذات المأزومة فإن السؤال المقابل يُصاغ على الصورة التالية. كيف يمكن أن نحدد هويتنا باستقلال إذا لم نكن نملك تصورًا واضحًا عن وعينا الذاتي بها؟ وعندئذ يحضر السؤال. ما هو الذي يحدد هُويتنا؟ في الواقع يصعب تَرسّم هُويّة باستقلال عن وعينا الذاتي بها، فضلًا عن وعينا بالماضي والحاضر، لأن معادلة الهُويّة ببساطة هي تحقق وعي الذات بذاتها، فالذات الواعية لذاتها في كينونة جماعة ما تعي نفسها باعتبارها جماعة ذات هُويّة وتمتلك صفات جوهريّة تُؤهلها لأن تكون دائمًا في وضعية انتماء لهويتها الخاصة بها[1].

وإذا كان عديد من المثقفين العرب يقدمون خطاب هُويتهم في إطار وعي خاص ولا تاريخي يُنتج هُويّة شمولية حصلت في الماضي البعيد والقريب وكأنها، ناجزة ومكتملة بالتمام، فإن السبب يعود على الأغلب إلى أن مضامين وأهداف المشروع النهضوي (الأصالة والمعاصرة والتقدم والتجديد والنهضة) هي عناصر لمّا تزال بعد إلى الآن حتى مع مِضِي أَزيد من قرن ونصف على مسار انطلاق النهضة في العصر الحديث، الشاغل الرئيسي للخطاب الفكري العربي المعاصر.

حتى أن العرب لم يُحرزوا بعد حالة الدولة- الأمة بصورتها الحديثة، التي يمكن أن تكون بمجتمعها الحديث الحامل التاريخي للنهضة الحقيقية والانتهاء من أزمة الواقع وأسئلة الفكر

المأزومة كذلك بحاضرها، ومن ثم إعادة بناء مفاهيم من قبيل الهُويّة والنهضة والتراث والحداثة، في الوقت الذي تتّجه فيه أوربا القومية إلى مرحلة ما بعد الدولة- الأمة [2]. من حيث إن مسارات العولمة الشاملة خلقت أوضاعا جديدة أثّرت على صورة الدولة ومؤسساتها التقليدية.

وفي نطاق تنافس الخطابات المتعلقة بالهُويّة في الفكر العربي المعاصر، فإنه يُلحظُ أن هناك موقفين يُؤطران هذه الخطابات، الأول ينتصر إلى القول بأن الهُويّة تصدر عن كل ما هو جوهري، مكتمل، فهي تتحصَّل على ماهيّة ثابتة أو قَارَّة، انطلاقًا من تقليد فلسفي أرسطي معروف [3]. وواضح بذاته أن هذا يُعدّ موقفًا ينمُ عن الرفض لكل ما هو جديد، ويعتقد بأن الحداثة هي من أهم معوقات تشكيل هُويّة عربية أو إسلامية أصيلة وجوهرية، إن لم تكن تحول دون نموّها وازدهارها في إطار تاريخها الخاص وثقافتها وحضارتها الأصيلة المرتبطة بالعروبة أولًا وبالإسلام ثانيًا.

أمّا الموقف الثاني، فيصدر عن فهمٍ خاص يرى أن الهُويّة صيرورة تَشكُّل وبناء تاريخيين، إذ يتم كشفها وإغناؤها بصورة مُستمرة، وهذا الفهم ينبع من موقف تكويني خاص بتصوّر هُويّة متجددة تستجيب لشروط الواقع، من غير أن تنفصل عن خصائصها التاريخية [4]. المُستَدرك من القول هو أن هذا المنظور لا يَعدّ الهُويّة كيانًا ناجزًا نهائيًا، يُعطى دفعة واحدة في التاريخ، وإنّما هي صيرورة نموٍّ وتطوّرٍ وتغيّر مثلما أنّها تعاني الأزمات الوجودية والاستلاب [5]. وذلك هو الموقف الذي يُعرّف الهُويّة انطلاقًا من فكرة تاريخيتها وحقيقة تحولاتها وانزياحاتها، لاسيما في العصر الحالي الذي يشهد تسارعًا غير مسبوق في جميع حقول الحياة الإنسانية.

لقد انعقدت هذه الدراسة في عناوين رئيسة اشتملت على ما يلي:

المقدمة، ظواهريات الهوية في الفكر العربي المعاصر، مقاربات الهوية في الفكر العربي المعاصر"حسن حنفي، عبد الوهاب المسيري، محمد عابد الجابري، علي حرب" ، وأخيرا الخاتمة والاستنتاج.

ظواهريات الهُويّة في الفكر العربي المعاصر:

يلحظُ المُتتبّعُ لكتابات خطاب الهُويّة في الفكر العربي المعاصر، أنّهُ خطاب تغلب عليه صفتان، الأولى، كثافة حضور المضمون الأيديولوجي فيه، ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها على وجه الخصوص المرحلة التاريخية التي تعيشها المجتمعات العربية الإسلامية، بجميع أوضاعها الاجتماعية والسياسية والحضارية، والثانية الاستغراق في جدول الثنائيات الضاغطة على الوعي

والواقع من قِبَلِ الأنا- الآخر، الإسلام- الغرب، التراث- الحداثة... إلخ، مع ما يتخلل ذلك من مواقف متعارضة بين الرفض المطلق أو القبول المطلق.

النتيجة هي أن الخطاب يبقى مُسيّجًا ومأزومًا في إدراج خياراته الثقافية وغير الثقافية، في هذا الاتجاه أو ذاك. ولذا فإن موقف الاستنكاف عن ممارسة الأدوات المنهجية النقدية لا يُساعد في الانتهاء من سؤال الهُويّة، إذْ لا بُدّ من بذل المزيد من التفكير، حيث ينبغي ابتداءً إعادة تجديد صياغة سؤال الهُويّة في الخطاب العربي انطلاقًا من إجرائية النقد، ومنهجية التأصيل الفكري، فسؤال من نحن؟ يحتاج إلى مُساءلات فكرية بعيدة المدى، لأجل الخروج من دائرة الأيديولوجيا، ومن أزمة الوعي بالذات وبالواقع.

مُقتضى القول هنا، أن الهُويّة خاصّتنا، شأنها شأن الهُويّات التاريخية الممتدة حضاريًا وإنسانيًا وماديًا في العالم الإنساني، هي بمقدار ما تكون مُعطًى موضوعيًا تشكّل ببطء وبثبات عبر مسار التاريخ والتوليدات الثقافية المتفاعلة مع الآخر، فإنها لا بُدّ لها أيضًا أن تكون قابلة للبناء والاغتناء والتشكّل والصيرورة وفقًا لمحدّدات سياسية وثقافية وأيديولوجية وسيسولوجية، على اعتبار أن الهُويّة هي ميكانزم هيئة أو حالة وعي متحول ومتجدد، يَعْسُر وضعه في قالب جامد، من دون أن يُفهم هذا التحوّل كما لو أنه شكلٌ من أشكالِ مَحْوِ الهُويّة ذاتها أو زوالها، أو أنها هُويّة صائرة بالضرورة إلى وضعية قطيعة مع تاريخها وأصولها التي انبثقت فيها بذورها أول الأمر.

يبيّن التمحيص الجاد في الخطاب المتجذّر في سؤال الهُويّة، أو في خطاب أزمة الهُويّة في الثقافة العربية المعاصرة، أن الجماعة العربية بالمعنى القومي التاريخي، مثلها مثل الجماعات القومية الأخرى، تنتمي صميميًا إلى هُويّة متجذّرة تاريخيًا، مُباطنة للوعي الفردي والجماعي على حدٍّ سواء، ومُعبأة ثقافيًا وحضاريًا ودينيًا، شاعرة بذاتها تمامًا، لكنها بالحريّ لا تكون ماهيّة ثابتة أو ساكنة، وبالتالي يمكن تمييزها بسهولة وفصلها عن استخداماتها التاريخية وتمثّلاتها الأيديولوجية، بل هي في الواقع تُعبّر عن واقع تاريخي حيّ ومتحرك، وهو يظل ثمرة التوسّع والاختلاط والتزاوج والاندماج المادّي والثقافي معًا، ما يعني أنها ظلّت باستمرار تعكس ذاتها في وضع تغيّر أو تطور مستمرين[6].والواقع أن هذا ليس حكرا على الهوية العربية فكل المجتمعات التاريخية تنطبق عليها النتيجة ذاتها.

مع ذلك، فإنه لا مندوحة من النظر بعين الاعتبار أن العرب والمجتمعات العربية الإسلامية التي تعرّضت هُويتها في القرنين السابقين ولا تزال إلى ضغط الحداثة الفائضة من أوروبا،

والكولونيالية الاستعمارية القاسية، لا يزال الدين عامة والإسلام خاصة المصدر الأول إن لم نقل الوحيد للقيم الرمزية والتاريخية والمعنوية والنفسية والتربوية، التي يقوم عليها بناء المدنية والحسّ الحضاري، وهو عمليًا ومن هذه الزاوية أهم مرتكز لهويتهم شاؤوا ذلك أم أبوا [7]. ومن ناحية واقعية ومعرفية يظل الوحي هو لحظة التأسيس في تاريخ الثقافة العربية، وأن الحضارة الإسلامية ما هي إلّا محاولة لعرض فكري منهجي لهذا الوحي الذي بقي يتجلّى ثقافيًا ومعرفيًا في سياقات تاريخية واجتماعية متغيرة [8].

قُصارى القول أن الثابت في تشكّلات عناصر الهُويّة لهذه المجتمعات هو الدين والإسلام تحديدًا، غير أن ذلك لا يعني أن الإسلام العَقدي والحضاري بمجمله، يحول دون استمرار بناء صيرورة هُويّة متطورة تاريخيًا، ومنفتحة على الآخر وتغتني بالتجربة الإنسانية عامة، بل على الأغلب إن الإسلام الحضاري التاريخي لديه تجارب عديدة غنيّة في الانفتاح والتأثر والتأثير، والقابلية نحو إدراج تقاليد ثقافية ومدنية مختلفة وصهرها واستيعابها في إطار المنظومة الحضارية العربية الإسلامية، كما هو شأن عصور الإبداع والازدهار. وقد ظهر ذلك في حواضره المدنية عبر عصورها المختلفة في المشرق العربي والمغرب العربي فضلا عن الاندلس.

لا بُدّ من القول بأن أسباب تعمق أزمة الهُويّة العربية في مرحلة ما بعد الثورة القومية الحديثة، كثيرة، لكن ثمّة خطاب فكري وَازِن يُرجع ذلك إلى واقع الإخفاق الذي حصل للحركة القومية العربية، وخسارة مجتمعاتها العربية حُلم الوحدة أو الدولة القومية، التي تتطابق حدودها الثقافية (الأُمّة) مع حدودها السياسيّة (الدولة)، إذ أدّى هذا الإخفاق إلى الشعور بوضع الهُويّة في طريق شبه مسدود، ولعلّ أقسى مظاهر الرِدّة على الأيديولوجيا القومية العربية تتجسّد في تصاعد لون من خطابها نحو اتهام الهُويّة العربية نفسها، ومن ثم صعود الأصوات المشككة بها وبجدواها، بل حتى في حقيقة وجودها[9].

قد نكون اليوم بالفعل عند أدنى مُقتربٍ من ذروة حالة انتقاد العرب والعروبة نفسها، وتشويه صورتهم التاريخية، بل وأحيانًا الانسلاخ من الهُويّة، مع ما يمثله ذلك مما يُشبه صورة الانتقام من الذات، فقد تُشكّل حالة جَلد الذات التمرين اليومي للعرب من مثقفين وسياسيين ومواطنين عاديين، فالجميع يشكو من العرب ومن سكونهم وضعفهم وانقسامهم وتخلّفهم، وعندئذ يسهلُ اتهام العروبة نفسها، وليس العرب من حيث هم أفراد وجماعات وطبقات سياسية ونُخب حاكمة [10].

من ناحية تاريخية، يُلاحظ أن سؤال الهُويّة وواقع الاختصام والجدل فيها وعليها في الفكر العربي الحديث والمعاصر، حصل بتأثير كبير من الضغط الهائل في مكنون الوعي لدينا بواقع المُفارقة الناتج من صدمة الحداثة الأولى التي تسببت في جزءٍ مهمٍ منها حملة نابليون على مصر (1798- 1803م) وما أعقبها من إرهاصات فكرية أوليّة للمشروع النهضوي العربي، الأمر الذي حفّز الرّواد الأُول في الفكر العربي الحديث إلى البحث عن إجابات مُتَعقّلة شافية حول أفكار النهضة والتقدم والتمدّن أمام حالة الضعف والتأخر، وكان لا بُدّ لسؤال الهُويّة أن يحضر في هذا الفكر، لا سيما في ضوء محاولة الإجابة عن سؤال من هو الآخر المتقدم (أوروبا حصرًا)، وكيف تكون علاقتنا مع هذا الآخر؟. علمًا بأن الآخر بدأ يأخذ في الوعي صورتين، هما، الغازي المُهدِّد القوي، ثم المتقدم، والمتفوق حضاريًا، وعلميًا، ومادّيًا. فهو هكذا أمام الأنا في لحظتها التاريخية. غير أن هذه العملية لم تكن تتم في هذا الفكر في نطاق وعي معرفيّ خاص بالتحليل الفلسفي العميق، وإنّما كان شعار الهُويّة يُرفع في سياق الدفاع عن الذات أو تأكيد حضورها مقابل الآخر الذي يزداد ظهوره في ذلك الوعي باعتباره مُهددًا لهذه الذات. والواقع أن العالم العربي الحديث بدأ يتعرّف ذاته وواقعه أكثر فأكثر مع الاحتكاك مع الاخر الاوروبي بفعل الوعي بالفارق الحضاري والعلمي والمادي والسياسي مع أوروبا المسيطرة المتقدمة الطامعة بالهيمنة.

استمر المشروع الفكري الخاص بالنهضة العربية الحديثة عقودا طويلة وكان من أبرز ما نتج عنه هو تنازع تيارات خطابات النهضة، التي تُرجمت في الواقع إلى خطاب هُويّة، حتى وإن دارت هذه الخطابات حول مضامين النهضة وفلسفتها وهُويّة الحامل التاريخي الاجتماعي لها، ولذلك كان من الطبيعي أن تُعدّ هذه الخطابات معبّرة بالنتيجة عن خطاب هُويّة بامتياز، فالأسئلة المركزية فيه ظلّت تدور حول، من نحن ومن الآخر؟ ما هو التقدم وبماذا يكون؟ ما هي الأصالة وما هي المعاصرة؟ أيهما أولًا التراث أم الحداثة؟ وهكذا.

وإذا كان السؤال الذي طُرح في فكر النهضة العربية الحديثة، قد تعلّق بمسألة الهُويّة وإن تعددت اليافطات الفكرية والمصطلحات المعبّرة عن هذه الهُويّة، فمن الممكن اليوم القول بأن المسألة تبقى مُلازمة للعرب والإنسان العربي في حاضرهم المعاصر، ولذلك يبقى سؤال الهُويّة مشروعًا وبالتالي حاضرًا، بل هو يبدو أوثق ارتباطًا بأسئلتنا الراهنة، ولأن أحوال العرب المضطربة تبدو متشابهة بين الحاضر المُثقل والماضي القريب، فإنها تدفع بالشعور باهتزاز كياننا الحضاري

وتخلخل نظام القيم والعلاقات، ومن الطبيعي في الوقت نفسه أن يبرز بفكرٍ ساخن مُشكل الهُويّة[11].

لا يستقيم طرح مسألة الهُويّة في الفكر العربي الحديث والمعاصر إلّا في ضوء التحقق من حقيقة الإشكال بين خطاب التراث وخطاب الحداثة، والأثر المباشر وغير المباشر لذلك الإفصاح الذي يفرضه علينا هذان المفهومان بإزاء تصوراتنا للهُويّة خَاصّتنا، فأحد أسباب الإخفاق في عُثورنا على تمثّلات عقلانية للهُويّة- يكمن كما يبدو- في التعثّر الفكري في فهم الحداثة، وذلك حين النظر إليها بكونها امتيازًا حصريًا لأوروبا أو الغرب عمومًا، انطلاقًا من وهم المركزيّة المتعلّق بادّعاء تمثيل أوروبا لذاتها وتاريخها الحصري، وهذا تصوّر يستند إلى فهمٍ أداتي أو تقني للحداثة، ولعل العجز في الفهم يرجع إلى نقصٍ في الفصل بين الغرب من حيث هو ادّعاء تاريخي والحداثة بما هي تاريخ تطور العقل الإنساني ومُكتسب عمومي للإنسانية جميعها، مثلما أنها صورة من صور تتميم النوع الإنساني، ولذلك ينبغي "التحرّز من تكريس ادّعاءات تاريخانية تجعل دورنا مُلغىً سلفًا، قبل أن نرفع فكرة الهُويّة ضد الحداثة"[12].

وفي حالة الانجرار وراء الفهم السابق فإننا نساهم بتكريس اعتقاد زائف من شأنه أن يعزز ادّعاء الغرب نفسه بخصوصيته ومركزيته وحصريّة نموذج الحداثة، واختزالها بالجغرافيا الفكرية والبشرية التي تخصّ عالمه هو، وأما الثقافات غير الأوروبية أو الغربية، هي بالضرورة ثقافات لا تبلغ القيم الحداثية. وفي أفق هذا الفهم يمكن استيعاب مُشكل الحداثة، باعتبارها مُنجزًا تاريخيًا مفتوحًا على العقل والتجربة الإنسانية كلّها، الأمر الذي يمكّننا من إعادة بناء السؤال عن معنى (النحن) أو معنى (الهُويّة) التي تخصّنا[13]. من غير أن نسقط في وعي شقيّ يحجب عنا حقيقة أننا بمقدورنا انجاز حداثتنا الخاصة بنا عربا ومسلمين دون أن نفقد مشروعية هويتنا وخصوصيتنا من جانب أو أن نجعل من علاقتنا مع الغرب وحداثته علاقة خصومة أو صدام.

الواقع أن استيعاب الحداثة وفقًا لمنطق الانتماء للغرب، واعتبارها امتيازًا غربيًا حصريًا، من شأنه أن يرتدّ عكسيًا اتجاه نظرتنا إلى ذاتنا، فمن جانبٍ قد ننخرط في وعي مزيّف بالهُويّة الناقصة أو الدّونية، ومن ثم قبول الاندراج في منظورات التبعية المطلقة له، ومن جانبٍ آخر فقد نغترب في عملية استيهام بهُويّة مكتملة مكتفية بذاتها ومغلقة، وعندئذ نشعر أننا لم نعد بحاجة إلى التواصل أو التفاعل مع الحداثة وفتوحاتها وربما العالم جميعه.

وفي ضوء المسارين الضاغطين السابقين، فقد شكّل واقع انحسار المرجعية العربية، وانكشاف عالم العرب وبقاءهم من دون مشروعٍ سياسيّ واجتماعي وحضاريّ واضح وصريح، إلى خُسرانهم أي مرجعية فكرية أو سياسية أيديولوجية يمكن أن تصيرَ حاملًا تاريخيًا لنهضتهم المنشودة، ما أدّى إلى ازدياد الشعور بأزمة الهُويّة التي ينخرط فيها الوعي في ثنائية الانفصال بين الواقع المادّي الخام ومُكَافِئِه الرمزي، أي فقدان الانتماء الطبيعي والموضوعي دلالاته الأيديولوجية والسياسية والأخلاقية والإنسانية [14]. وهكذا تبدو الهُويّة العربية تعاني من خسارتها لمرجعيتها التاريخية، كنتيجة لإخفاق المشروع السياسي الاجتماعي للدولة القومية والوطنية العربية على حدّ سواء.

يتراءى لنا إذا نحن تفحّصنا جيدًا سؤال الهُويّة في مَشْهَديّة حضورنا الأنطولوجي- التاريخي، أنه سؤال لا يُطرح أو يفرض نفسه على الذات مأزومًا، إلّا عند المجتمعات التي يشهد حاضرها أزمة تاريخية وثقافية ووجوديّة على مستوى البقاء والوجود الحضاري، لذلك قد لا نجد مثل هذا السؤال مطروحًا لدى المجتمعات التي لا تشهد تحدّيات مماثلة تجعلها تعاني من أزمة هُويّة، فيتحرر وعيها وينشط الفكر في الفعل التاريخي، ويحصل لها التقدم والنُجوز الحضاري.

وإذا كان واقع حال الوعي الذاتي العربي يستوعب حضوره باعتباره تحققًا وجوديا مكتملًا أو ناجزا بالتمام، إلّا أنه مع ذلك سيجد نفسه ينقصه التفتح اللازم لأجل انطلاق الأسئلة الأكثر عمقًا والتي تخصّ الأوضاع الاجتماعية وغير الاجتماعية التي تنحصر فيها الذات، فضلًا عن الهُويّة كنتيجة لذلك، وعليه فإن انفتاح الوعي العربي من داخل الوضع الاجتماعي للذات إلى الخارج أو إلى عالم الذوات الأخرى، من شأنه أن يُشكّل انفتاحًا مرتبكًا ومُشوّشًا، يؤدي إلى صورتين من الشعور عند الإنسان العربي، أولهما الشعور بالمُغايرة والاختلاف، وثانيهما، الشعور اليوم لجزءٍ مهمٍ من الحامل التاريخي لمشروعهم النهضوي التقدمي، فإن الذوات الجمعية العربية تجد نفسها محاصرة في أوضاعٍ اجتماعية وغير اجتماعية مأزومة، وبالتالي الانحصار في مضمار هُويّة مُصْمِتَة تكتنفها شروط صراعية وأحوال مُعبأة بالخوف المشروع وغير المشروع على الذات التاريخية الحضارية، وعندئذ سيكون من العسير تصور تحققُ وجود الهُويّة إلّا وهي مأزومة، وبالتالي ينشأ وعي مزيف يعتقد أن خيار الانكفاء على الذات بمثابة الخيار الأمثل لتجنب تداعيات أوضاع الواقع والذات المأزومة .ولكي يتم تجاوز هذا الخيار واستبعاده فلا بدّ من اعادة بناء سؤال الهوية انطلاقا من انتاج وعي علمي معرفي بالواقع المأزوم للعرب على جميع الأصعده

والأحوال وهذا من شأنه أن يفكّ التباس أزمة الأنا مع الهوية والتراث من جهة ثم أزمة الأنا مع عالم الهويات والثقافات العالمية من جهة أخرى.

يمكن الاستنتاج هنا، أن سؤال النهضة والتقدم بما هو دالّة إلى حالة حضور تكويني تاريخي للذات العربية الحاضرة والتي من شأنها أن تكون مُتموضعه في الفعل الثقافي والحضاري، بقي مطروحًا بقوة عند مفكري عصر النهضة العربية، وهو في الوقت ذاته سؤال هُويّة، لكنه اليوم بالنسبة لجيلٍ بالتمام من المفكرين العرب المعاصرين، أدعى إلى أن يكون مظهرًا من المظاهر الناصعة التي تعبّر في أحد وجوهها عن الأزمة التي تعيشها المجتمعات العربية، والتي انبنت الجهود لوضع حلولٍ لتجاوزها آنذاك [15].

مُقاربات الهُويّة في الفكر العربي المعاصر:

يُبرز البحث في محتوى الخطاب المتصل بإشكالية العلاقة بين التراث والهُويّة في الفكر العربي المعاصر، مساحة الاختلاف والتعارض بين تيارات هذا الفكر. وفي مجال التناول الذي يخص **فكر حسن حنفي**، فإننا نجد أنه ينطلق من موقفٍ يَعدّ التراث جزءًا أساسيًا من مكونات هُويّتنا التاريخية والحضارية، مثلما أنه يشكّل الجبهة الأكثر تفضيلًا والأشدّ ارتباطًا بها، وعليه فإن عملية تجديد هذا التراث وإعادة بنائه في ذاته، تقودنا إلى إثبات الهُويّة عبر امتدادها التاريخي. ومثل هذا التصوّر للهُويّة يؤدي إلى التفكير بلزومِ العودة إلى التراث، وليس الانقطاع عنه، ومن ثمَّ إحيائه من جديد [16]. وهذه النظرة فضلا عن كونها لصيقة مباشرة بمسألة الهوية خاصّتنا فإنها تمثل نقدا مباشرا لدعاة القطيعة مع التراث التي ينادي بها البعض على أساس أن هذه القطيعة تعتبر عندهم الشرط الضروري للولوج الى عتبة الحداثة في نسختها الغربية.

وإذا كان مفهوم الأصالة الذي يجري ترديده في جُلّ الأدبيات الفكرية العربية، يعود بنا إلى التراث، فإن أصالتنا لا تعني بأي حالٍ اختيار موقف الجمود والانغلاق على الذات ورفض الآخر والنفور من الغريب، واعتباره مُزيّفًا أو دخيلًا، وأنه يشكل تهديدًا للهُويّة. بل إن الأصالة تُعدّ في هذا المعنى عزلةً وفراغًا وضمورًا واضمحلالًا وخفاءً، لأن الذات لا تقوى ولا تغتني إلّا مع الغير، سواء في تنافسها أو صراعها معه، أو تمثّلها له واستيعابه بشكل صحيح [17].

تشكّل فكرة الأصالة عند حنفي معنًى من معاني التواصل واللقاء في حياة الشعوب، وفي الوقت ذاته يكون حاضرها استمرارًا لماضيها، ومستقبلها استمرارًا لحاضرها، فلا انفصام في شخصيتها ولا سقوط في الازدواجية الثقافية، ولا صراع بين أنصار الأصالة وأنصار المعاصرة، بشكلٍ يؤدي إلى قيام تعارض مصطنع بين التيارين، اللذين يتحولان في الغالب إلى تيارين مُتصارعين على

مستوى الفكر والممارسة، إلى أن يؤدي الأمر إلى ضياع الوحدة الوطنية مُمثلة أولًا في وحدة الثقافة والرؤية، ومن ثَمّ وحدة المنهج فضلًا عن وحدة الهدف والغاية[18].

وفي الحين الذي يُظهر فيه حنفي اهتمامًا وانشدادًا لافتين للتراث، فإنه ينطلق من تصوّر يقدم التراث باعتباره مُجسّدًا لحال التكوينية الخاصة بالذات المعبّرة عن هُويّة الأنا، مثلما أن التراث يكون في الوقت نفسه، مُعبّرًا عن هذه الذات في لحظتها الراهنة، من دون أن تغدو متماهية مع الموروث، أو أنها تعيش حالة اغتراب كلّي في التراث، إذ في الحال الذي تغترب فيه الأنا في التراث، وتتجاهل مُقوّمات العصر وعناصره، فإن الهُويّة الحاضرة يغيب وجودها عبر مراحل التاريخ، وتخسر دورتها في كينونتها الخاصة والهامة. ولذلك فلا بُدّ من ربط الإنسان العربي بأصوله التاريخية الثقافية والحضارية، من حيث أن هذا التاريخ يُعبّر عن هُويّة كل إنسان. والفكر العربي المعاصر عندما يتجه إلى التراث، فهو إنّما يتجه إلى التاريخ لاستخلاص العِبَر وتجاوز أزمته المعاصرة، أزمة الهُويّة العربية، وأزمة التأخر التاريخي أمام الآخر المدجّج بأيديولوجيا التقدم[19].

تبنّى حنفي موقفًا من شأنه أن يصنع علاقة موضوعية أو مفهومية بين كل من التراث والتجديد والحداثة، فاعتبر أن موقف التمسّك بالتراث، من شأنه تقديم ضمانة للحفاظ على الهُويّة. وذلك عن طريق تجديد التراث وإعادة بنائه بناءً جديدًا أو مُجددًا، على أساس "أن التراث والتجديد يمثّلان عملية حضارية، وهي اكتشاف التاريخ، وهو حاجة ملحّة ومطلب ثوري في وجداننا المعاصر، كما يكشفان عن قضية البحث عن الهُويّة عن طريق الغوص في الحاضر، إجابة عن سؤال من نحن، واكتشاف الحاضر بما هو تركمات للماضي"[20].

وإذا صحّ أن تحديد الهُويّة يتم عن طريق الاتصال بين الأنا والآخر، فإن عملية التراث والتجديد، كفيلة بتحقيق هذا الهدف، فاكتشاف الأنا وتأصيلها، ومن ثَمَّ تحريرها من سلطة الثقافات الغازية إنّما يكون من خلال التراث، الذي يشكل حضوره الجبهة الأشدّ ارتباطًا بالهُويّة الحضارية للأمة [21]. بيد أنّ الاشتغال بمسألة التراث، يجب أنْ لا يكون مجرّد عملية هدفها الدفاع عن الأنا الجمعية وحماية الهُويّة، بل يجب أن يُنظر إلى التراث باعتباره أحد أبرز مكوّنات الأنا، التي هي في حقيقتها تراث وعصرنة، ولذا فَوَضْعُ الذات في صورة انحصار في التراث، من شأنه أن يفضي إلى الانغلاق، وتغدو الهُويّة لا وجود لها في الحاضر والمستقبل[22].

لقد انتدب حنفي أن يُموضع العلاقة بين التراث والهُويّة، في صورة مُركّب، يُمفصلُ بين حتمية ارتباطنا بالتراث من جهة وإعادة تجديده وربط الصلة به من ناحية معرفية نقدية، لكونه أحد

أهم مكونات الهُويّة، ومن جهة أخرى فإن تجديد التراث يحررنا من الانحصار داخله. وبالنتيجة فإن هذه الإجرائية تحرّرنا من الاغتراب. والربط بين الهُويّة والاغتراب مهم جدًا، فحيث يحصل تفكيك لجوهر الهُويّة، يحصل في المقابل لحظة انفصال الهُويّة عن الذات، أي عن وضعية وجودها الأصيل، وهذه تُعدّ في الواقع لحظة اغتراب، والسبب أن الهُويّة مرتبطة موضوعيًا مع الحرية، إذ العلاقة بين الحرية والهُويّة لا يمكن فصلها، ويصعب بالنتيجة تصوّر هُويّة بمعزل عن عملية تجديد لوجودها عبر الحرية.

مُؤدّى القول: إنه في الوقت الذي يحصل فيه غياب للحرّيّة، ينشأ وضع تحوّلي للذات التي لا تلبث تتشظّى وتتجزأ على ذاتها، وتسقط في اغتراب في ظل عالم الآخر الذي ينعكس بدوره سلبًا على وجودها، وعندئذ يصح أن نقول إن الاغتراب في منزلة سلب الحرية، وسقوط الأنا في طغيان الاستبداد الذي يفقدها السيطرة على نفسها، وتضيع الذات لِغَلَبَة العجز عليها، بسبب أن مصيرها وإرادتها يكونان في وضعية تَخَارُج عن سلطتها وإرادتها الذاتية، وفي المحصّلة سوف يشعر الفرد بالإحباط والقلق والعجز عن تحقيق ذاته واستعادة هُويّته[23].

يتضح أن حنفي ذهب في تحليل الهُويّة وعلاقتها بالاغتراب اتجاهًا يرى فيه أنها صائرة إلى وضعٍ اغترابيٍ، ينجم عن انقسام الذات على نفسها وتشظّيها، بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وعند حال وقوعها في الاستبداد وغياب الحرّيّة، تصبح في وضعية انكسار، وتعيش في عالم لا تملك أن تسيطر عليه، وإنّما تكون عاجزة تمامًا عن تغيير وجودها[24].

يلزم في النتيجة القول بأن حنفي، يجدّد في معظم ما يكتبه أفكار الأصالة والهُويّة والموروث المتواصل فينا في الوجدان والواقع، ويدافع عنها دفاع المُعتقد بجوهريتها في الثقافة والوجود الاجتماعي. وإذا كانت الهُويّة تتصل بفكرة الأصالة، الدّالّة على التراث أو الموروث، فمن بابٍ أولى أن نعطي هذه الأصالة حقّها في فكرة إعادة البناء. فالأصالة وإعادة البناء هما صلب مشروع التراث والتجديد عنده، وهما عمليتان متظافرتان لاستعادة الهُويّة في تاريخيتها الممتدة.

استمر هذا الشعور بثقل خطاب الهُويّة وأزمتها عند **المفكّر عبد الوهاب المسيري**، الذي أنشأ مُقاربة، لا تخلو من خاصّيّة النقد لخطاب الأزمة المتّصل بالهُويّة العربية الإسلامية، وذلك في رؤى ثنائية أصالتها، وثباتها، وتطورها، ونموّها. ووجد ابتداءً أن مسألة حضورها اليوم في خضم سؤال الأزمة، يكشف عن دلالة لافتة، من حيث إنها تُمثّل نوعًا من الحماية للإنسان العربي والمسلم أمام عمليات التنميط المختلفة، وضد زحف العولمة وثقافتها وقيمها المسيطرة.

وبسببٍ من هذه السياقات العولمية الضاغطة، تكون الهُويّة شكلًا من أشكال المقاومة الإيجابية، بمعنى أنْ لا تتحول إلى "غيتو" تتخندق فيه الذات وتنحصر، بل ينبغي التعاطي مع الهُويّة باعتبارها صورة مجازيّة لا جوهرًا ثابتًا. ومن منظور المسيري فإننا من منطلق الفكرة الإسلامية يمكننا التعامل مع الهُويّة كفكرة إنسانية مشتركة، أي النظر إليها انطلاقًا من فكرة العالمية الإنسانية وليس من فكرة العولمة الحصريّة المفروضة، أو من فكرة الإنسانية الواحدة التي يقدمها مفكرو الغرب، من حيث إن الإنسانية المشتركة "نابعة من الفكرة الإسلامية التي تقوم على أنّ كل البشر داخلهم إمكانات لا تتحقق إلّا داخل زمان ومكان، والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكن أن يرقى فوق إنسانيته ويمكن أن يهبط دونها"[25].

وإذ يؤكد المسيري الفكرة الإسلامية، فهو يتطلع بأن علينا أن نأخذ في الحسبان في هذه الفكرة مسألة ذاتنا القومية العربية الإسلامية، التي عرفت تاريخيًا التعدّديّة والتنوّع والانفتاح، وأن نفهم صيغة الذات التي تستوعب انتماءات دينية وثقافية وإثنية مختلفة، تعاصرت وتعايشت في وضعية غنية ومُزدهرة من الأنسنة، داخل فضاءات الحضارة العربية الإسلامية، والتي لا بُدّ لها أنْ تنبذ التصورات العضوية الجامدة، "فالمنطقة العربية تضم العديد من الأقليات الإثنية التي ساهمت ولا تزال بإبداعاتها داخل التشكيل الحضاري الأكبر، ولا بُدّ أن يكون لها مكانها في المتحف القومي"[26].

مثل تلك الرؤية السالفة تتكئ إلى مُستندٍ مرجعي تكون الذات بمقتضاه واعية بشروط وأحوال ذاتها القومية ومنفتحة على فضاء الإنسانية كلّه، ولا بُدّ لها أن تتعارض عند إدراجها في صيغة العقلانية النقدية مع فلسفة الإدراك الغربي للهُويّة، ذلك الإدراك الذي يتأثر به قطاع كبير من المثقفين العرب المعاصرين، وفي حال فحص طبيعة هذا الإدراك نجد أنه يكاد يتأرجح عند المسيري بين صورتين، الأولى قِوامها صلب ومتماسك وتستند إلى ثنائية قطبية حادّة (أنا مقابل الآخر)، كما هو صنيع النازيين والصهاينة، وحتى بعض السلفيين والأصوليين في ثقافتنا، والثانية صورة سائلة تذوب فيها الهويات وتتلاشى لصالح المركز[27].

في هذه السياقات تبرز مسألة الخصوصية وعلاقتها بالهُويّة من جهة، والكيفية التي يتم خلالها فهم تلك الخصوصيّة وإدراجها في الهُويّة من جهة أخرى، دون أن يحصل تعارض مع وعي الذات القومية بإنسانيتها المشتركة. والمسيري ناقش بصورة نقدية الأفكار التي تفهم الخصوصية انطلاقًا من المحاولات التي تستند إلى إجرائية منهجية في تأصيل المفاهيم غربية النشأة من خلال الرجوع

إلى التراث العربي الإسلامي، والتفتيش فيه طلبًا لاكتشاف هذا المفهوم الغربي أو ذاك في التراث، بغرض إظهار السَبق الذي لدينا في استعمال هذه المفاهيم وإدراجها في متن التراث التاريخي، الخاص بنا، على أساس أصالتها التراثية، وبيان أنها ليست طارئة أو دخيلة على ثقافتنا[28].

تعبّر هذه الاستراتيجية المعرفية بنظر المسيري عن عقدة نقص وعن استلابٍ شاملٍ للذات، بل هي تُعدُّ "عملية تغريب بأثر رجعي... وهذا الفهم للخصوصيّة سطحي وخطير، لأنه لا يغوص في طبيعة الخصوصيّة المكوّن الأساسي في رؤية الإنسان لنفسه وللكون، ولأنه يشكّل غطاءً برّاقًا خادعًا لعملية تغريب واسعة النطاق"[29].

بالنظر في طبيعة الخصوصية التي يتبناها المسيري، نجد أنها تحوي سماتٍ حضارية ذات مدلولاتٍ فلسفية وسياسية وثقافية، وبالنتيجة لا يمكن فهمها إلّا بكونها منفتحة على الحضارات أو الثقافات الإنسانية جميعها، وليس على الحضارة الغربية وحدها، بعكس ما يرى دُعاة العولمة الذين ينكرون الخصوصيّة، ويدورون في محيط المركزيّة الغربيّة، ولمّا تنفتح عقولهم أو عيونهم على حضارة غيرها.

بيد أن المسيري رأى أن عملية الانفتاح الحقيقي على العالم ليس معناه بأي حال خُسران الهُويّة أو الخصوصيّة التي ننسبها إلى ثقافتنا، وإنما هي انفتاح إيجابي من شأنه أن يدعم الخصوصيّة ويقوّيها، من دون أن تقطع صلاتها مع عالمها الإنساني العام، فنحن في الوقت الذي نفهم فيه تنوّع النماذج الحضاريّة اللامحدودة نكتشف تهافت خطاب الخضوع لهيمنة النموذج الغربي، مثلما نكتشف إمكان أن تتشكل لنا لغتنا أو بصمتنا الحضارية الخاصة بنا[30].

يخلص المسيري إلى ضرورة استبعاد الافتراضات المتطرفة التي تذهب إلى القول بأن التمسك بالهُويّة العربية الإسلامية من شأنه أن يفصلنا عن العالم والآخرين، إذ أن هذه الافتراضات تنخرط في رؤية مفادها أن الحداثة المفتوحة أو السائلة في حقبة العولمة الشاملة، تشكل حاضنة ضرورية لتجربة هُويّة أمميّة عالمية. ويُجادل أنه على الضد من هذا التصور فإنه بمقدور هُويّتنا الحضارية التاريخية بما تحمله من مضامين إنسانية، المساهمة في صيرورة تجربة حضور ومشاركة إيجابية في العالم. ويحفظ في الآن ذاته للهُويّة خصوصيّتها وفرادتها كشأن خاص بنا من بين الأمم والشعوب التي لها هُويّتها الخاصة بها[31].

لا يمكن للهُويّة في مطلق تجلّياتها أن تغدو شأنًا مذمومًا، إلّا حين تظل أسيرة مرجعية ذاتها، تُصادر على مقولاتها الخاصة بها فحسب، وتشيحُ عن القيم والمعايير التي تأتيها من خارجها، وإذا كان من الصواب الحديث عن إنسانية مشتركة، وليس إنسانية بشروط الرؤى الغربية

وتصميماتها المتصلة بنزعة المركزيّة، والعولمة الكونية، فإنه من الممكن تحقيقها، ولكن ليس من موقف نفي الآخرين، ومحو هُويّاتهم الخاصة بهم، واستبدالها بهُويّة الغازي أو المحتل أو المستعمر.

وفي ذات المسعى نفسه الذي يخصّ أزمة الهُويّة مع الذات، تأتي مُقاربة **محمد عابد الجابري**، في بحث سؤال الهُويّة في الخطاب العربي المعاصر، وابتداءً نتعرف إلى موقفه الذي يصدر من منظورٍ فلسفي يفيد بأن الهُويّة ينبغي فهمها باعتبارها وجودًا وماهية بإطلاق، على أساس أن يظل الوجود على مستوى الحياة الاجتماعية سابقًا على الماهيّة دائمًا، ما يعني أن الهُويّة لا تُعَدُّ مُعطًى نهائيًا جاهزًا تَشكّل مرّة واحدة، بل تبقى شيئًا يتشكّل في فعل الصيرورة المستمرة[32].

وفقًا لذلك التصوّر تنشأ الهُويّة من تكوينية علاقة جدلية بين الأنا والآخر، أي في قلب تجربة الإنسان في مواجهة أحواله المتغيرة، وكذلك كيفية الاستجابة للشروط التي تكتنف حياته، بحيث يلجأ إلى النظر فيها من زاوية الآخر وأفكاره، ومن هنا نجد حضور الآخر له أهميته ودوره في تحقق الهُويّة، وأشكال اشتغالاتها، وهكذا تكون كل "أنا" مُتحددة عبر الآخر[33]. فالأنا لكي يُصبح بمقدورها تأكيد حضورها ومستقبلها، فإنه لا بُدّ أن يكون الآخر هو أحد محدّدات هذه الأنا.

واضح بذاته أنه وفقًا لهذا التحديد يظهر أن الآخر مثلما أنه يندرج في تاريخ صيرورته الخاصة بتاريخه وتراثه، فإنه أيضًا يكون داخلًا في صيرورة الأنا- الآخر، مثلما أن الأنا تكون بدورها مندرجة في صيرورتها الخاصة، فضلًا عن اندراجها في صيرورة الآخر، أو العلاقة مع الآخر، وعندئذ لن يكون بمقدور الأنا تحقيق وحدتها وانوجادها الفاعل، وتحولها من الوجود الخَام إلى الوجود مع الآخر الإنساني، إلّا عبر المرور بهذه الصيرورة الأنطولوجية المتضايفة أو المتبادلة.

إن ما يهم الجابري في مُقاربة مسألة الهُويّة، هو فحص الكيفية التي يتمّ بها المرور من صورة الهُويّة الخاصة بالفرد المنخرط في مجتمع أو جماعة، إلى صورة الهُويّة الخاصة بالأمة بالمعنى الجمعوي، هنا بالذات يتضح مغزى اعتنائه بالهُويّة الثقافية التي يَعُدّها حجر الزاوية في تكوين الأمم، من زاوية أنها نتيجة تراكم تاريخي طويل الأمد، لأن تحقيق الوحدة الثقافية، لا يتم بمجرّد قرار من سلطة ما أو جهة سيادة ما، حتى لو توفرت الإرادة السياسية بذلك[34].

حدّد الجابري ثلاثة مستويات يمكن للهُويّة الثقافية أن تتجلّى فيها، أولها، الهُويّة الفردية، وثانيها الهُويّة الجماعية، وأخيرًا الهُويّة الوطنية أو القومية، ولا تتصف العلاقة بين هذه المستويات بالثبات أو السكون، ولكنها بالأحرى في وضعية حركية مستمرة، بحيث أن كل واحدة

منها تتغير اتساعًا أو ضيقًا، وِفْقَ الظروف ونمط الصراع واللاصراع، التضامن واللاتضامن، وجميعها تحرّكها المصالح، وبعبارة أخرى فإن العلاقة بين هذه الحالات تتحدد أساسًا بنوع الآخر أو هُويّته، بموقعه وطموحاته، فإذا كان هذا الآخر داخليًا ينتمي إلى دائرة الجماعة كانت الهُويّة الجمعوية (القبلية- الطائفية- الحزبية.. إلخ)، هي التي تحلّ محلّ (الأنا) الفردي، أمّا إذا كان (الآخر) خارجيًا، أي خارج دائرة انتماء الأمة في الدولة والوطن، فإن الهُويّة الوطنية أو القومية تملأ مجال الأنا[35].

وجّه الجابري في مُقاربته النقديّة نقدًا صريحًا للتصورات والتجاذبات الثقافية التي حكمت اشتغالية الفكر العربي المعاصر، وفضلًا عن اعتبار أن الإرادة السياسية وأزمة الديمقراطية هما أساس مشكلة الهُويّة عربياً، فإن الاستعمار كان ولا يزال ومحاولاته الحثيثة بفرض التبعية والهيمنة هو العقبة في تحقيق الوحدة العربية، وانعكس كل ذلك سلبًا على قضية الهُويّة.

ومن جانب آخر فإن الخطاب العربي المعاصر تتداخل فيه عوامل ومرجعيات تعكس تيارات الفكر العربي، ويتداخل فيها المعرفي بالسياسي، والذاتي بالموضوعي، مع غلبة المضمون الأيديولوجي في كثير من الأحيان، والواضح أن هناك توجهًا أو إصرارًا من النخب المتغربة على إلحاق الثقافي أو الفكري بالسياسي، بحيث يبقى الفكري في خدمة السياسي، وعندئذ تكون الهُويّة الثقافية في علاقة تبعية للهُويّة السياسية التي بدورها تعمل هذه النخب على توظيفها لأغراض الأيديولوجيا والنشاط الآني للفعل السياسي.

إن رؤية الجابري إلى إشكالية الثقافة العربية المعاصرة في انعكاسها على الهُويّة، تعتبر أن الثقافة العربية ما تزال مُبتناة على فكرة الثبات أو السكون، ويظهر بالتالي أنّ "هناك تداخل بين العصور الثقافية في الفكر العربي منذ الجاهليّة إلى اليوم، ممّا يجعل منها زمنًا ثقافيًا واحدًا يعيشه المثقف كزمنٍ راكدٍ يشكل جزءًا أساسيًا وجوهريًا هُويّته الثقافية وشخصيته الحضارية"[36].

وعليه فإن أبرز مظاهر الأزمة التي يعانيها المثقف العربي في العالم العربي الإسلامي في القرنين الماضيين، واقع الانقسام بين تيارين فكريين مُختلفين أشدّ الاختلاف في مُقاربة المسألة الثقافية وعلاقتها بالهُويّة، فالأول منهما اختار موقف التمترس وراء التراث خوفًا من ضياع الهُويّة والسقوط في الاغتراب، على الرغم من سعي بعض أتباعه إلى التوفيق بين التمسّك بالتراث وبين الانفتاح على علوم العصر، أما التيار الثاني، فقد تبنّى نموذج الحداثة والمدنية الغربية بصورة

شبه كليّة، وهكذا أضحت الساحة الفكرية محلّ تجاذبات وصراع أيديولوجي يَصدُّ عن الفعل الثقافي والإبداع الحضاري[37].

قصارى القول أن مُقاربة الجابري تلك اتسمت بروح النقد للتصورات والتجاذبات الثقافية، فالخطاب العربي المعاصر تخاطفته قُوًى سياسية وثقافية وأيديولوجية متباينة المرجعيات، تناولت مشكلة الهُويّة، وتداخل في خطابها المعرفي بالسياسي والذاتي بالموضوعي، مع ارتفاع منسوب الأيديولوجي، بسبب إصرار بعض النخب المتغرّبة على إلحاق الثقافي والفكري بالسياسي، مما يعني أن الهُويّة الثقافية تغدو تابعة للهُويّة السياسية وتوظيفات البراغماتية السياسية كلما دعت الضرورة لذلك واقتضت الحاجة الحزبية، فتبدوا الهُويّة عاملًا من عوامل التفرقة بدلًا أن تكون عامل وحدة للمجتمع والدولة، وبالنتيجة تمَّ تهميش الهُويّة وتحميلها أوزار العبث السياسي، والنظر إليها باعتبارها سبب الأزمة لا أنها إحدى نتائجها وتجلياتها.

بالموازاة مع الأطروحات السابقة لمسألة الهُويّة، قدّم **علي حرب** أطروحته الخاصة في ذات المسألة، وانبنت رؤيته على أساس نقد تصورات الخطاب الفكري العربي، وقد تجلّى النقد عنده في مسارين، ذهب في الأول إلى انتقاد الرؤى المعاصرة للهُويّة العربية، بينما قدّم في الثاني ما رآه إعادة تأسيس مفهوم جديد للهُويّة.

انخرط حرب في نقد أصحاب التيار المحافظ الذين يتمسكون بصيغة ثابتة مكتملة للهُويّة، ترتكز على أساس من التمسّك بما يراه هؤلاء قيمًا ثابتة وأصيلة فيها، في سبيل الحفاظ عليها، وحماية العناصر التي يفترض أنها تشكّل أصالتها وديمومتها. ومثل هذه المواقف – بنظره – تُعدُّ أخطر تهديد للهُويّة ذاتها، يتعدّى تهديد العولمة، التي تجري في العالم المعاصر، ولذا فإنه رأى أن مشكلة "الهُويّة الثقافية عندنا إنّما تكمن في المقام الأول، لا في العولمة، أو غزو الأمركة، بل بالأحرى في أهل الهُويّة وحُماتها من النخب المثقفة"[38].

في الواقع إنّ قطاعًا مهمًا من التيار الإصلاحي العربي الحديث والمعاصر، لم يجزم القول بالثبات المطلق للهُويّة، والنظر إليها بكونها ناجزة ومكتملة بالتمام، ومن أنها مغلقة على ذاتها أو مكتفية بعناصرها الذاتية الداخلية، بل إن ما كان يحسبه واجبًا ضروريًا هو التمسك بالهُويّة، على أساس من أنها تدلّ على العمق التاريخي والأصالة الثقافية والحضارية، وبالتالي فإنّ التمسك بالأصالة لا يلغي جانب الانفتاح والتفاعل لازدهار صيرورة الذات والهُويّة.

ينطلق البناء المعرفي للهُويّة عند حرب من أساس مَفاده أنها في جوهرها صيرورة وليست اكتمال مطلق، وهو يتطلّع إلى أن تكون فكرتها وتجلّياتها "ثمرة الجهد والمِراس والاشتغال على المُعطى بكل أبعاده، لغاية تحويله إلى أعمال وإنجازات"[39]. وعندها يكون النظر للهُويّة بوصفها عملية صناعة وبناء، بقدر ما تكون أيضًا تشكّلًا تكوينيًا يُعاد بناؤه باستمرار. ولا يمكن اعتبارها لحظة تاريخية معينة نبدأ من خلالها وننتهي عندها، ولكنها بالأحرى حركة دائمة وتَشكّل مستمران، وتغتني أو تفقر بحسب صورة هذا التشكّل[40].

وإذا كانت الهُويّة تحتمل هذا التأويل، فلا بُدّ أنها تمتلك أبعادًا كثيرة، وليس بُعدًا واحدًا، لا سيّما مع تعدد فضاءات اللقاء مع العالم المفتوح والمُعولم في الواقع. والعرب اليوم يعيشون فتوحات الحداثة، ويحيط بهم فضاؤها العام، ينعمون بخيراتها وثمراتها، مثلما أنهم يكْتَوُون بآثارها السلبية ويحتملون إكراهاتها وآثارها السلبية الثقيلة. فالحالُ أنّنا ليس بمقدورنا أن ننأى بأنفسنا وننعزل بهويتنا خارج نطاق الحداثة[41].

وسواء كنّا محافظين أو تقليديين بشأن تصوراتنا الذاتية للهُويّة، أم كنّا مُنفتحين على العالم، فإنه يلزمنا التحرر من أي تقليد أي نموذج محدّد سلفًا، فما أنجزته البشرية يُعدُّ إمكانات مُتاحة لكل أحد أو أي مجتمع لِيَفيدَ منها ويوظفها في كل ما يساعده على ممارسة حريته وتحقيق ازدهار ذاته على نحوٍ مُبدعٍ وخلَّاق[42].

من جانب آخر يجب النظر والاحتراص بصدد الوعي بعدم التقيّد بنموذج جاهز للهُويّة، بل اعتبارها شيئًا متغيرًا ومتجدّدًا، مع نبذ الوهم بأن هذا الأساس معناه خسارة هُويتنا وانحلالها أو تلاشيها، "فنحن عرب مسلمون، ولكن هويتنا لا تنحصر في ذلك وحده، لأن في ذلك وجهًا أو وجوهًا، وثمة وجوهٌ أخرى لنا تشدّنا إلى سائر العوالم اللغوية والحضارية"[43].

قُصارى القول، فإن ما يمنع – بنظر حرب – التجديد والإبداع في الهُويّة الثقافية، هو وهم الإنسان أن بإمكانه أن يظلَّ هُوَ هُوَ بالتطابق مع أصوله وتراثه مطابقة تامّة، وهذا الوهم هو ما يؤدي بالمثقف أن يقع أسير قوقعته، يتصرّف مثل حارس تجاه هُويّته وأفكاره الخاصة بتصوراته الذاتية حيال الذات والتراث والتاريخ[44]. ففي مثل هذه الحال سيكون لِزامًا على الإنسان أو المثقف العربي، الاكتفاء بدور الحارس على الهُويّة، يراقب ذاته وحضورها التاريخي، ويَلْجُم تفتحاته الأنطولوجية والإبستمولوجية، ويحصر أزمته في نطاق صراع الذات مع الآخر، ومن شأن هذه الثنائية أن تُحبط وَعيَ العربي ليس بأصوله وتراثه وتاريخه فحسب، بل وفي انفتاحه الثقافي والحضاري على عالم التجربة الإنسانية عامة.

الخاتمة:

ربما أصبح من المفيد بعد عرض وتحليل معالم الرؤية الفلسفية لسؤال الهُويّة في الفكر العربي المعاصر، الانتهاء إلى خلاصة عامة، تعكس استنتاج طبيعة النظر والرؤية التي تُمثّلُ فيها هذا الفكر في معالجة إشكالية الهُويّة. ولعل الملاحظة المهمة هي أنه لا ينبغي النظر إلى مسألة الهُويّة باعتبارها تتمتع باستقلالية في ذاتها، أو أنها مسألة منفصلة عن جملة المسائل والقضايا الفرعية الأخرى التي عالجتها الكتابات الفكرية للخطاب العربي المعاصر وامتدّت متجذّرة لعقود عديدة، ولكنها على وجه الحقيقة فرع من أصل، إذ المُشكل الأساس هو مشكلٌ نهضوي مقابل مُشكل الضعف والتأخر الذي ارتسمت ملامحه في عالم العرب والمسلمين منذ عهود الانحطاط والتخلّف السابقة وامتدادًا إلى اليوم.

والواقع أن انشغالنا الممتد في معالجة سؤال الهُويّة الت تخصنا، لم يكن في أي حالٍ من الأحوال سببه أن الهُويّة ذاتها هي المأزومة، وبالتالي فإن دورنا هو تفكيك وتمحيص أسباب أزمتها، بل إن الرؤية الصحيحة أن الواقع هو المأزوم، واقعنا المرتسم باشتراطات تاريخية واجتماعية وسياسية وثقافية مُتداخلة موضوعيًا، وبأننا نشعر بوطأة أزمة فَوات حضاري، وبذلك نكون نحن المأزومون بهذا الواقع، وتلك الجدلية المُربكة تتسبب في أزمة الذات العربية، لكن التشوش الذي يحصل لأفكارنا يجعلنا نعتقد أن الأزمة تتمثّل في الهُويّة نفسها، وهذا من شأنه أن يحجب رؤية المسألة بوضوح.

ينبغي لنا ونحن نُمحّص الشروط المتصلة بسؤال الهُويّة عربيا حديثا وراهنا ، أن نُولي اهتمامًا ضافيًا إلى الظرف التاريخي الذي اكتنف وعي المفكرين العرب بطبيعة الواقع الذي كان العرب يعيشونه في الحقبة الحديثة اثناء حصول الاحتكاك مع أوروبا الصاعدة ، والمثال الأبرز في هذا الخصوص يكمن في قلب القضايا التي حملها الخطاب النهضوي العربي في العصر الحديث، والذي كان يدور عند محاور النهضة والتقدم والهُويّة والتجديد واشكاليات التأخر، وهذه العناصر هي التي توجهنا بها إلى الآخر، أي الغرب المتقدم بضغطٍ من الشعور بالفارق الحضاري، المادّيّ والعلمي والسياسي والثقافي، وفي الوقت الذي ظهر فيه سؤال النهضة، ظهر معه سؤال الهُويّة مُعبأً بهواجس مُتضاربة، فالغرب المتقدم مثلما أنه يشكّل تحديًا حضاريًا وربما وجوديًا للذات العربية التاريخية، فإنه في الوقت ذاته يمثّل تهديدًا للهُويّة التي يُنظر إليها كشيء يعبر عن أصالتنا الخاصة.

يبدو في الواقع أن الخطاب الفكري العربي لم يكن هاجسه ابتداءً وعمومًا سؤال كيف نُعيد تعريف هُويّتنا في العالم المعاصر، بقدر ما كان يقدم خطاب الهُويّة من موقف الخوف عليها أمام اندفاع الغرب وفتوحاته الحديثة، فقد سعى إلى إدراجها في قلب اشتغالاته الفكرية، لأجل حمايتها، وتأكيد حضورها وصمودها، والبحث عن عناصر تفيدها وتمنحها قوة التفاعل مع الواقع المتجدد، واقع الحداثة المعولمة واشتراطاتها وإكراهاتها، ولذلك كانت مُعضلة إدراجها في مشكلات الحياة اليومية للإنسان العربي المعاصر، هي السؤال الضاغط على المثقفين والمفكرين العرب ممن توسّموا إنشاء مُقاربات نقدية عقلانية من شأنها – من وجهة نظرهم على الأقل – تدشين بناء مفهومي ونظرية للهُويّة يتيح لها الانخراط بالفضاء العالمي بطريقة إيجابية، وإزاحة خطاب الخوف والانغلاق على الذات الذي يستمد مشروعيته من القول بضرورة حماية الهُويّة من اجتياحات العولمة وعملياتها الاختزالية للهُويّات التاريخية وغير التاريخية وأخصّها الهُويّة العربية الإسلامية، وتنميطها للقيم وفقًا للأحاديّة المركزيّة الغربيّة، وادعائها تقديم هُويّة تمثيلية واحدة ممثّلة بقيم ثقافة الحداثة الغربية بصفة حصرية، وكأنها نهاية التاريخ.

المراجع والمصادر : References

-أفّاية، محمد نور، **الهُويّة والاختلاف**، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 1988.

-ألكس، ميكشيللي، **الهُويّة**، دمشق: دار الوسيم، 1993.

-برقاوي، أحمد، **العرب وعودة الأنسنة**، ط2، دمشق: دار طلاس، 2004.

-بعلبكي، رمزي وآخرون، **اللغة والهُويّة في الوطن العربي**، ط1، بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2010.

-البوني، عفيف، **في العوية القومية العربية**، ضمن كتاب "الهُويّة وقضاياها في الوعي العربي المعاصر"، تحرير وتقديم رياض قاسم، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2013.

-الجابري، محمد عابد، **نقد العقل العربي (تكوين العقل العربي)**، ط1، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1984.

-**مسألة الهُويّة والإسلام والغرب. قضايا الفكر العربي**، ط4، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2012.

-الجيلاني، بوبكر، **التراث والتجديد بين قيم الماضي ورهانات الحاضر**، الأردن: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، 2020.

-حرب، علي، **الممنوع والمُمتنع. نقد الذات المفكّرة**، ط1، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 1995.

- **أوهام النخبة أو نقد المثقف**، ط1، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 1999.

- **حديث النهايات. فتوحات العولمة ومآزق الهُويّة**، ط1، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 2000.

-حنفي، حسن، **الدين والدولة في مصر. الدين والتحرر الثقافي**، ج2، القاهرة: مكتبة مدبولي، 1987.

- **التراث والتجديد. موقفنا من التراث القديم**، ط4، القاهرة: مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، 1992.

- **التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم**، ط5، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002.

-**الهُويّة**، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2012.

-حنفي، حسن وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام**، أعمال الندوة الفلسفية الثانية، ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.

-ركح، عبد العزيز، **ما بعد الدولة- الأمة**، الجزائر: منشورات الاختلاف، 2011.

-شلغين، عهد كمال، **الهُويّة. صراع فكري وأزمة و اقع**، دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب، 2015.

-غليون، برهان، **نقد السياسة. الدين والدولة**، بيروت: المؤسسة العربية للنشر، 1991.

-**العروبة والهُويّة العربية في القرن الواحد والعشرين**، (الحوار المتمدن 12/9/2009 .m.alhewar.org).

-كوزان، بيتر، **البحث عن الهُويّة وتنشئتها**، ترجمة سامر جميل، ط1، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2010.

-المسكيني، فتحي، **الهُويّة والزمان. تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن**، بيروت: دار الطليعة، 2001.

-المسيري، عبد الوهاب، **الهُويّة والحركية الإسلامية**، تحرير سوزان حرفي (حوارات)، دمشق: دار الفكر، 2009.

-الملولي، ياسر، **مأزق الهُويّة في الثقافة الإسلامية**، أبو ظبي. مؤمنون بلا حدود "قسم الدراسات الدينية"، 2017.

.

الهوامش:

(1) برقاوي، أحمد، **العرب وعودة الأنسنة**، ط2، (دمشق. دار طلاس، 2004)، ص 279.

(2) ركح، عبد العزيز، **ما بعد الدولة- الأمة**، (الجزائر. منشورات الاختلاف، 2011)، ص 1.

(3) شلغين، عهد كمال، **الهُويّة. صراع فكري وأزمة و اقع**، (دمشق. وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب، 2015)، ص 60.

(4) كوزان، بيتر، **البحث عن الهُويّة وتنشئتها**، ط1، ترجمة سامر جميل، (الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي، 2010)، ص 93.

(5) ألكس، ميكشيللي، **الهُويّة**، (دمشق. دار الوسيم، 1993)، ص 7.

(6) غليون، برهان، **العروبة والهُويّة العربية في القرن الواحد والعشرين**، (الحوار المتمدن 12/9/2009 .m.alhewar.org).

(7) غليون، برهان، **نقد السياسة. الدين والدولة**، (بيروت. المؤسسة العربية للنشر، 1991)، ص 8، 12، 14.

(8) حنفي، حسن، **التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم**، ط5، (بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2002)، ص 151.

(9) غليون، **العروبة والهُويّة العربية**، المرجع نفسه،الحوار المتمدن.

(10) البوني، عفيف ، **في العوية القومية العربية**، ضمن كتاب "الهُويّة وقضاياها في الوعي العربي المعاصر"، تحرير وتقديم رياض قاسم، ط1، (بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، 2013)، ص 21.

(11) أفّاية، محمد نور، **الهُويّة والاختلاف**، (الدار البيضاء. أفريقيا الشرق، 1988)، ص 70.

(12) المسكيني، فتحي، **الهُويّة والزمان. تأويلات فينومينولوجية لمسألة النحن**، (بيروت. دار الطليعة، 2001)، ص 70.

(13) أفّاية، الهوية والاختلاف، مرجع سابق ص 70- 71.

(14) غليون، **العروبة والهُويّة**، مرجع سابق m.alhewar.org.

(15) حنفي، حسن، **الدين والدولة في مصر. الدين والتحرر الثقافي**، ج2، (القاهرة. مكتبة مدبولي، 1987)، ص 56.

(16) حنفي، حسن، **التراث والتجديد. موقفنا من التراث القديم**، ط4، (القاهرة. مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، 1992)، ص 20.

(17) حنفي، **الدين والدولة**، مرجع سابق، ص 56.

(18) حنفي، المرجع نفسه، ص 58.

(19) حنفي، حسن وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام**، أعمال الندوة الفلسفية الثانية، ط2، (بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، 2006)، ص 442.

(20) حنفي، **التراث والتجديد**، مرجع سابق، ص 20.

(21) حنفي، المرجع نفسه، ص 20.

(22) الجيلاني، بوبكر، **التراث والتجديد بين قيم الماضي ورهانات الحاضر**، (الأردن. عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، 2020)، ص 112.

(23) حنفي، حسن، **الهُويّة**، ط1، (القاهرة. المجلس الأعلى للثقافة، 2012)، ص 11.

(24) بعلبكي، رمزي وآخرون، **اللغة والهُويّة في الوطن العربي**، ط1، (بيروت. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2010)، ص 189.

(25) المسيري، عبد الوهاب، **الهُويّة والحركية الإسلامية**، تحرير سوزان حرفي (حوارات)، (دمشق. دار الفكر، 2009)، ص 146.

(26) المسيري، المرجع السابق، ص 144.

(27) المسيري، المرجع نفسه، ص 146.

(28) المسيري، المرجع نفسه، ص 141.

(29) المسيري، المرجع نفسه، ص 141.

(30) المسيري، المرجع نفسه، ص 143.

(31) المسيري، المرجع نفسه، ص 146.

(32) الجابري، محمد عابد، **مسألة الهُويّة والإسلام والغرب. قضايا الفكر العربي**، ط4، (بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، 2012)، ص 10.

(33) الجابري، المرجع السابق، ص 9.

(34) الجابري، المرجع نفسه، ص 11.

(35) الجابري، المرجع نفسه، ص 16- 17.

(36) الجابري، محمد عابد، **نقد العقل العربي (تكوين العقل العربي)**، ط1، (بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، 1984)، ص 42.

(37) الملولي، ياسر، **مأزق الهُويّة في الثقافة الإسلامية**، (أبو ظبي. مؤمنون بلا حدود "قسم الدراسات الدينية"، 2017)، ص 18.

(38) حرب، علي، **حديث النهايات. فتوحات العولمة ومأزق الهُويّة**، ط1، (الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 2000)، ص 20.

(39) حرب، المرجع السابق، ص 23.

(40) حرب، علي، **الممنوع والمُمتنع. نقد الذات المفكّرة**، ط1، (الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 1995)، ص 108.

(41) حرب، المرجع السابق، ص 108.

(42) حرب، المرجع نفسه، ص 112.

(43) حرب، المرجع نفسه، ص 108.

(44) حرب، علي **أوهام النخبة أو نقد المثقف**، ط1، (الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي، 1999)، ص 86.

بناء وتقنين مقياس سلوك المواطنة الجامعية

أ.د. عبد الله عبد الغفور الصمادي* أ.د. "محمد أمين" حامد القضاة**

تاريخ وصول البحث: 2024/3/22م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8م

الملخص

يعد سلوك المواطنة الجامعية من المفاهيم والسمات التي يجب العمل على تنميتها كواحد من نواتج التعلم وأهداف البرامج الجامعية وهي جزء من المفهوم العام للمواطنة الذي يتم صقله لدى الطلبة في هذه المرحلة، الذي يعد ايضًا من مؤشرات جودة تلك البرامج الجامعية، من هنا فقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتقنين مقياس سلوك المواطنة الجامعية. تكون المقياس في صورته الأولية من 50 فقرة يتم تصحيح الاجابة عنها بخمس درجات حسب تدريج ليكرت. وتم بناء صورة إلكترونية للمقياس وضعت على موقع الجامعة حيث كان عدد المستجيبين 474 من طلبة البكالوريوس، وبلغ متوسط الأداء على المقياس 154.93بانحراف معياري 19.94. واستنادا الى التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لبنية المقياس فقد تم حذف 11 فقرة لتشبعاتها المتدنية لتتكون الصورة النهائية للمقياس من 39 فقرة. وتبين وجود أربعة عوامل أساسية: الاهتمام والتقدير وتكون من 16 فقرة، والاتجاهات نحو الجامعة وتكون من 7 فقرات، والمشاركة داخل حرم الجامعة وتكون من 8 فقرات، والالتزام الأكاديمي وتكون من 8 فقرات. وقد فسرت هذه العوامل ما مقداره 27.76 % و11.24% و4.96% و4.60% من التباين على التوالي، وفسرت هذه العوامل مجتمعة ما مقداره 48.5% من التباين. وبلغت مؤشرات الثبات للمقياس بحسب معاملات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان براون ومعامل الثبات النصفي لغوتمان 0.91، 0.90، 0.90 على الترتيب مما يشير إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة. وأخيرا تم استخراج مستويات معايير تفسير الأداء من خلال معايير الدرجات الخام وما يقابلها من الدرجات المعيارية الزائية والرتب المئينية.

الكلمات المفتاحية: بناء مقياس، سلوك المواطنة الجامعية، طلبة الجامعة، مرحلة البكالوريوس

* أستاذ دكتور، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية.

** أستاذ دكتور، قسم القيادة التربوية والأصول، الجامعة الأردنية.

Psychometric Characteristics of the University Citizenship Behavior Scale (UCBS)

Abstract

Citizenship is a basic and very important expected outcome of the educational programs and university life span; it is often referred to as the forgotten outcome of colleges and universities. Having citizenship student's behavior developed is an indicator of programs quality assurance. Therefore, the current study aimed at developing and standardizing a scale for university citizenship behavior among students of the University of Jordan. The initial version of the scale consisted of 50 items of 5-points Likert scale format the scale was administered via online format. A sample of 474 bachelor students gave responses (M = 154.93, SD = 19.94). The scale showed good indicators of item effectiveness and Validity indexes. Principal Component Analysis with varimax rotation method was carried out for factorial structure analysis. The final version of the scale consisted of 39 items formulated four main factors: Care and Respect with 16 items, Attitudes Toward the University with 7 items, In Campus Engagement with 8 items, and Academic Commitment with 8 items. The variance proportion explained by these factors was 27.76%, 11.24%, 4.96% and 4.60% respectively. All four main factors interpreted 48.5% of the variance. Cronbach's alpha, Spearman-Brown and Guttman Split-half reliability coefficients were 0.91, 0.90 and 0.90 respectively. Finally, levels of raw scores and equivalent z- scores and percentile ranks derived.

Keywords: scale development, citizenship behavior scale, university students, bachelor stage

Introduction:

Citizenship can be thought of as belonging to a nation or home country\ state, which indicates a social relationship between an individual and the state. It is more than a legal form of relations; it includes the feeling of being a part who has specific rights and must be committed to certain duties.

Citizenship is a social, legal and political term. The origins of this term go back to the notion of "civic republican" founded by the ancient Greeks and Spartans. Starting with the French Revolution, citizenship is viewed as encompassing civic, political and social rights. Accordingly, the state exists in fact to protect and uphold the rights of its citizens. (Winston, 2017). A universal definition of the term "Citizenship" does not exist. Furthermore, it may have different meanings for different groups. For example, Edmonton, 2012 (as cited by Al Kahtani, 2020) defined "digital citizenship" as individual's interaction with others through digital means and resources like computers applications and Internet using text, E-mail, photos, blogs ...etc. The Political Encyclopedia (1990) defines citizenship as the individual's commitment to the duties toward the state with his rights respected and satisfied. Accordingly, the individual gives commitment and the state takes care of his rights. Al-Tall, (1987) pointed out that citizenship means love, belonging, loyalty, feeling, understanding the problems the state is facing and serving positively to solve these problems. Which means that emotions might be an important component of the citizenship concept.

Hopkins (2002) (as cited by Al-Qatawneh & Eltahir 2019) identified five major aspects of good citizenship and belonging that represent the good citizen: first, Honesty: A good citizen must be honest with others, as well as with himself or herself, to be a good citizen of their society. Second, Compassion: Compassion refers to the emotion of caring for people and for other living things. Compassion creates an emotional bond between a citizen and others. Third, Respect: Respect refers to the

citizen's self-respect, respect for the ideas of others, and respect for laws and regulations. Fourth, Responsibility includes both personal responsibility for oneself and public responsibility for one's society. It includes one's responsibility for informing oneself, one's commitment to the values of one's community, and one's responsibility and commitment to defend and protect one's homeland. Fifth, Courage: Courage is important to good citizenship because it inspires the citizen to participate in bringing about the changes required in the community, even when they might be a dangerous one.

On the other hand, Elyer and Giles (1999) suggested five elements in the development and progress of students' citizenship: values, Knowledge, skills, efficacy, and commitment. Therefore, schools will not fulfill their duty to society unless they help their students understand the nature of the problems and responsibilities of the society in which they must live and which they should help govern. In fact, preparing students for their civic lives is a goal along many other goals for educational system in deferent levels of schools and higher education.

Physics- faculty- handbook at Kent State University pointed out that "A Faculty member's contributions as a university citizen include service to the Department, the Campus, the College, and the University. The Department expects each Faculty to accept shared responsibility for the maintenance and development of Departmental programs and to productively carry out associated administrative tasks that may be assigned ... Accordingly, Being an active and useful citizen of the Department, Campus, College and University is expected and valued; however, service of any magnitude cannot be considered more important than a candidate's research and other scholarly activity and instructional responsibilities". The term "university citizen" targeted mainly faculty members. This term was also used for President's Award for University Citizenship at the University of Missouri, again the target was

faculty members and employee but not students. (President's Award for University Citizenship,2024)

Based on this conceptualization and utilizing the notion of generalization, citizenship can be thought of as a multi-level concept. It can be used in a general domain down to a more specific one. For example, global citizen may refer to individual's feeling of belonging to the glop and behave positively to solve global problems. State citizenship may refer to an individual's feeling of belonging to the state and behaving positively to solve state problems. Institutional or organizational citizenship, may refer to individual's willingness to handle extra duties, feeling of belonging to company and behave positively to solve problems of that company (Nuchchamon, et,al, 2020). Hammer et al. (2019) pointed to the term "Faculty citizenship" and define it as a pattern of behaviors by faculty members that promotes the welfare of the school or college. Finally, University Citizenship, may refer to individual's feeling of belonging to the university and commit and behave positively to handle required duties, achieve his goals and rights and help enhancing university.

Although terms like Citizenship, National Citizenship, Organizational Citizenship and Global Citizenship are common, terms Faculty Citizenship or University Citizenship were not used very common. At all levels, citizenship is that kind of behavior which is extremely important for effectiveness and success. However, in the educational context, where the roles of schools and universities affect the future of human resources, it is much more sensitive and important. This is why establishing a good citizen is one of the most common important educational systems outcomes. At the university level, students are prepared for a new era as completely responsible members of the productive community. This means that universities must make sure that students were prepared through different academic and non-academic programs and activities for good citizenship and being evaluated for that.

A number of research have considered the term "Citizenship" in different contexts; national citizenship behavior (Aljabbouri, 2010) or organizational citizenship behavior (Nuchchamon, et,al, 2020; Olowookere & Adejuwon (2015)) or the national citizenship among university students (Alcheheb & Nisse (2019). but not much of that research had considered the term "university citizenship' targeting students.

Development of citizenship scales or measurement instruments was not widely targeted in research; Jaradat (2010) developed a citizenship behavior scale for high school students. U-thaiwat et al. (2017) research aimed at developing a newly suggested University citizenship Behavior measure among Thai and U.S. students. The exploratory sequential mixed methods design was employed along with qualitative interview and quantitative methos of collecting information and required data form a sample of 12 students form Thai university and 7 students from U.S. provided students must be enrolled in volunteer groups and recommended by teachers. The results showed that 7 dimensions and the definition were clarified for the proposed measure. Theses factors were Altrusim, Civic virtue, Conscientiousness, Courtesy, Sportsmanship, Enthusiasm and Inter-personal relations.

in addition, Chen and Carey (2009) have developed an educational citizenship behavior scale. Liu,Huang and Chen (n,d) pointed out that the majority of empirical studies on organizational citizenship behavior were based on American values. Morais & Ogden (2010) developed a Global Citizen Scale which handles a broad citizenship idea. At the end pf February 2009, 126 usable questionnaires and 222 questionnaires were collected from students enrolled in 11 embedded courses and 11 matched courses in what is known as *embedded programs* in the United States respectively.

However, this concept of citizenship whether connected with terms like Organizational, faculty, or university is a culture sensitive. Therefore, there is a need for conducting research studies in other cultures and different contexts. The importance of the term "university citizenship" comes from the fact that it should be emphasized as an important outcome of higher education. Therefore, this study aimed at expanding on the term "university citizenship" by investigation the psychometrics characteristics of the university Citizenship behavior Scale (UCBS) in Jordan.

Statement of the Problem:

One of the important – mostly neglected – outcomes of the higher education university programs is to develop and polish the concept of university citizenship as a pre-requisite of acquiring the more general state or country citizenship concept. Despite that students with strong believes of their university citizenship are expected to have better adaptivity skills and hence better performance, but quality assurance investigations never asked nor measured the extent to which university programs contributed to the development of belonging and citizenship concept of students. In addition, searching electronic databases like ERIC and EBSCO using the term (university and citizenship) in title revealed 5 entries which means that not much attention has been given to this important educational outcome. University citizenship measurement tests or scales were not found for Arabic context. Therefore, this study comes to develop the University Citizenship behavior Scale (UCBS) and to investigate its psychometric characteristics in Jordan. Specifically, this study was intended to answer the following questions:

First, what is the factor structure of the UCBS?

Second, what are the indicators of validity and reliability of the UCBS?

Third, what are the norms defining citizenship levels among university students?

Limitations of the Study:

There are several factors that limit the scope of this study. First, the data are self-reported by students and centered exclusively on their personal perceptions of item content and the concept of university citizenship. Therefore, the extent to which the subjects exhibit these citizenship indicators is not directly measured. Second, due to Corona Pandemic the data was collected through electronic means but not face to face which means that the level of seriousness was not noticed nor assured.

Definitions of Terms:

The term "University citizenship" refers to students' willingness to handle academic and non-academic duties and activities, feeling of belonging and behave positively toward his university, it is measured by student's score on the UCBS used in this study.

Methodology:

Research design:

This is a descriptive study aims at investigating the psychometric characteristics of the University Citizenship Scale in Jordanian context.

Participants and Data Collection:

Bachelor students of different academic levels at the University of Jordan were asked to give responses to items of an electronic university citizenship scale form. Because of the Korona Pandemic and not having in campus teaching activities, data were collected via electronic means. For data collection purposes, the URL of the scale was loaded on the official Website of the University of Jordan. Settings were set to ensure that any student could participate using his own university ID and password to respond just one time. A total of 474 students gives responses to the scale items during October 2020/2021 academic year.

Scale Development:

A content analysis process took place in one graduate course with 28 students at the master level of educational measurement program. Students were asked to give examples of different behaviors expected from any student who feels that he belongs to and loves the university and considers himself as a citizen in this university. Citizenship was introduced to the students as the feeling of belonging to a place in which you have rights and obligations. Accordingly, an initial pool of 82 items was collected. Rephrasing, refining and examining redundancy summarized the items to 52 items. As a trial of examining for face or logical validity, these items were reviewed by a panel of 6 expert judges faculty members who advise to delete two items and rephrase some other items. The final version of the scale consisted of 50 items of 5-likert scale type. Responses ranged between 1 = strongly disagree to 5= strongly agree.

Analysis:

The process of data analysis took two main steps; In step 1, participants' responses were coded as follows: (strongly disagree=1, disagree =2, undecided = 3, agree = 4, strongly agree = 5). In step 2, using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) data were analyzed to find answers for the questions of the study. For the first question, both exploratory and confirmatory Principal Component Analysis (PCA) procedures were employed. For the second question, item-factor and item-total correlations were computed along with reliability indicators such as Cronbach's Alpha, Spearman-Brown and Guttman Split-Half coefficients, and for the third question, the percentiles 25^{th}, 50^{th} and 75^{th} were set as cut points for low, medium and high levels of the university citizenship among students.

Results:

Factor Structure and factorial Validity:

To answer the first question in this study which asks about the factor structure of the UCBS, factor analysis was conducted to examine a number of factors formulating UCBS structure. Using factor analysis requires four basic stages: examining for the appropriateness of using FA, checking for initial factors, factor rotation process, and labelling final refined factors or components. For examining the appropriateness of using FA, two main measures were used: the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy and the Bartlett's Test of Sphericity. Table 1 shows both measures.

Table (1): Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy and Bartlett's Test of Sphericity measures

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.925
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8777.462
	df	780
	Sig.	.000

Table 1 presented Kaiser's measure of sampling adequacy, which is the ratio of the sum of squared correlations to the sum of squared correlations plus sum of squared partial correlations. According to Tabachnick & Fidell (1989), values of 0.6 as a threshold and above are required for good factor analysis. Table 1 indicated that KMO index equals 0.92 which is an indication that the sample of 475 responses used in this study is adequate for factor analysis purposes. On the other hand, Bartlett's test of sphericity was used to test the hypothesis that the correlations in the correlation matrix are zero. Results revealed a significant large value of Bartlett's test of sphericity value (χ^2 (780) =8777.4, $p<.001$), which means that the correlations

were sufficiently large, or the correlation coefficients matrix is not an identity, and this matrix is appropriate to produce different factors.

Exploratory PCA has revealed 10 different factors with initial eigenvalues more than one. However, only four factors were having three high loaded items or more. Therefore, another confirmatory principal component analysis with only four factors determined was considered. Initial eigenvalues and percent of variance explained by each factor findings were presented in table 2.

Table (2): Initial eigenvalues and percent of variance explained by each factor

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11.11	27.76	27.76	11.10	27.76	27.76	7.55	18.88	18.88
2	4.49	11.24	39.00	4.49	11.24	39.00	4.79	11.98	30.86
3	1.98	4.96	43.97	1.98	4.96	43.97	3.96	9.89	40.76
4	1.84	4.60	48.57	1.84	4.60	48.57	3.12	7.80	48.57

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Table 2 indicated that the first factor accounted for 27.76% of the total variance followed by the second, third and fourth factor accounted for 11.42%, 4.96% and 4.6% of the total variance respectively. All these four factors accounted for 48.57% of the variance. Another criterion to examine the number of extracted factors is to check the scree plot as shown by figure 1.

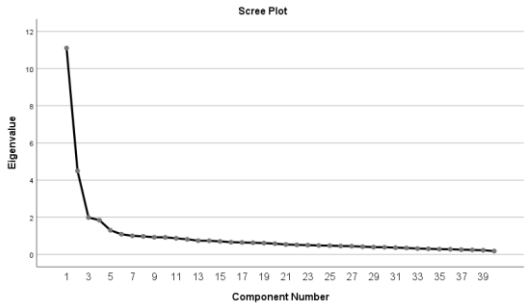


Figure (1): Scree plot of factor loading.

To obtain sufficient factor structure solution, the Varimax with Kaiser Normalization rotation method was employed to ensure that each item loaded significantly and distinctly on one of the four components to which it belongs more. Loadings of 0.3 or more was set as a criterion for retaining items within factors. Results of the rotated component matrix is presented in table 3.

Table (3): Rotated Component Matrix (item – factor loadings)

	Component			
items	1	2	3	4
item39	.788			
item30	.752			
item45	.738			
item37	.718			
item18	.715			
item35	.699			
item40	.695			
item27	.689			
item36	.680			
item28	.632			
item20	.617			
item26	.590			
item50	.548			

item32	.489			
item29	.471			
item4	.370			
item10		.766		
item13		.763		
item14		.747		

Table *3 (continued)*

Component				
items	1	2	3	4
item3		.746		
item41		.740		
item17		.675		
item15		.534		
item9			.771	
item43			.711	
item8			.711	
item44			.670	
item1			.630	
item42			.591	
item46			.495	
item19			.383	
item5				.701
item6				.675
item25				.521
item7				.506
item12				.499
item24				.489
item2				.453
item11				.372

With an initial 50 items analyzed for PCA, and after the rotation process, 11 items were deleted for low loadings or inconsistency with the suggested component theme or concept. The final version of the UCS had 39 items loaded on four factors. As presented by table 3, the results of factor rotation showed that the first factor was formulated by 16 items with item-factor loadings ranged between 0.37 – 0.78. the second factor consisted of 7 items with item – factor loadings ranged between 0.53 – 0.76. whereas 8 items formulated the third factor with loadings ranged between 0.38 – 0.77. finally, the fourth factor consisted of 8 items with loadings ranged between 0.37 – 0.70.

For factor labeling purposes, all items loaded on each factor were examined for a common theme and it was found that items of the first factor tend to argue the notion of care and respect. The second factor items were related more to attitudes toward the university. Moreover, items of the third factor have focused on the idea of in campus participation or engagement. Finally, items of the fourth factor presented the idea of academic oriented behavior or commitment. Therefore, it is suggested that (care and respect, attitudes toward the university, in campus engagement, and academic commitment) are appropriate labeling for these factors. Correlations between all four factors were shown in table 4.

Table (4): Correlation coefficients between the four factors of the UCS

	Care and respect	Attitudes toward university	In campus engagement	Academic commitment
Attitudes toward university	.496**			
In campus engagement	.416**	.516**		
Academic commitment	.258**	.547**	.432**	
Totals cores	.758**	.832**	.738**	.717**

As indicated by table 4, intercorrelation coefficients between the factors were high coefficients values, but high with the total scale score. Item-factor correlation coefficients as a discrimination index were also computed along with item-total score correlations for each factor, the results were shown by appendix A.

For more verification of scale validity, the discrimination index as the item- factor correlation was computed for all items along with item – total scale score correlation for all items. Appendix A showed for factor 1 that item-factor correlations ranged between (0.50 - 0.77), while the item-total score correlations ranged between (0.39 - 0.75). The correlation coefficient between the factor total score and the scale total score was 0.75. For factor 2, appendix A showed that item-factor correlations ranged between (0.69 - 0.82), while the item-total score correlations ranged between (0.60 - 0.68). The correlation coefficient between the factor total score and the scale total score was 0.83. Moreover, appendix A showed for factor 3 that item-factor correlations ranged between (0.46 - 0.77), while the item-total score correlations ranged between (0.42 - 0.62). The correlation coefficient between the factor total score and the scale total score was 0.71. Finally, appendix A showed for factor 4 that item-factor correlations ranged between (0.41 - 0.69), while the item-total score correlations ranged between (0.29 - 0.58). The correlation coefficient between the factor total score and the scale total score was 0.73.

Scale Reliability:

To examine the reliability of UCBS different indexes were investigated, these indexes were presented in table 5.

Table (5): Reliability indexes for factor1, factor2, factor3, factor4, and the total score of the UCBS:

	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient Unequal Length	Guttman Split-Half Coefficient
Care and respect	0.911	0.902	0.901
Attitudes toward the university	0.903	0.893	0.863
In campus engagement	0.758	0.678	0.675
Academic commitment	0.826	0.752	0.751
Total scale	0.924	0.853	0.851

Looking at table 5 showing that Cronbach's Alpha factor reliability coefficients ranged between 0.75 – 0.91 and get a value of 0.92 for the total scale. The Spearman-Brown Coefficient of reliability ranged between 0.67 – 0.90 and got a value of 0.85 for the total scale. Finlay, Guttman Split-Half Coefficient of reliability ranged between 0.67 – 0.90 and get a value of 0.85 for the total scale. Out of the initial 50 item pool analyzed for PCA, 11 items were deleted for low loading or logical inconsistency with the suggested factor theme or concept. The final version of the UCBS consisted of 39 items distributed to four main components or factors. Appendix A presented all items along with their correlation coefficients with the factor on one hand, and with the total score on the other hand.

Norms:

Generally, scores on different psychological tests are mostly interpreted by reference to the norm that represents the test performance on the standardization sample. Basically, one of the main purposes of is to indicate the individual's relative

standing in the normative sample and thus allow evaluation of his/her performance in reference to other persons. For the UCBS the descriptive statistics were computed and presented by table 6.

Table6: *Total test score descriptive statistics*

Descriptives				
			Statistic	Std. Error
totalscore	Mean		154.93	.91
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	153.13	
		Upper Bound	156.73	
	5% Trimmed Mean		155.53	
	Median		156.00	
	Variance		397.95	
	Std. Deviation		19.94	
	Minimum		53.00	
	Maximum		195.00	
	Range		142.00	
	Interquartile Range		27.25	

As presented by table 6, scores were distributed with an average of 154.93 and a standard deviation of 19.94. Testing for normality revealed that test scores were normally distributed as indicated by Kolomogorov-Smirnov (K-S=0.052, P=0.07). Therefore, different levels of scores and norms of university citizenship scale scores can be identified for five main levels as table 7 indicates.

Table 7: *Description of row score levels according to their equivalent norms*

Raw score	z-score	Percentile Rank (Area under z) *(100)	description
39 – 112	-3 to -1.92	1 to 2.6	poor

113 - 134	-.1.93 to -0.96	2.7 to 15.4	unacceptable
135 - 175	-.97 to 1.06	15.5 to 84.4	acceptable
176 – 188	1.07 to 1.97	84.5 to 97.4	Very good
189 – 195.	1.98 to 3	97.5 to 99.9	excellent

Discussion and Conclusions:

This study tried to expand on "citizenship" notion by emphasizing on "university citizenship" as a sub-concept. The university citizenship in the Jordanian context is a composite concept formulated by four main dimensions: care and respect, attitudes toward university, in campus participation (engagement) and academic oriented behavior (commitment). This four-dimension model is considered adequate and valid scale to measure university citizenship. However, at the time of data collection, students were not enrolled full time courses in campus, but courses were given partially in campus and large group activities were not allowed because of Corona Pandemic. Therefore, more research probably needed to assure the stability of this four-dimension-model considering full time enrolment and large samples. Finally, having students with high degrees of feeling and behavior of university citizenship means that the university succeeded in different ways to achieve goals.

Recommendations:

This study was carried out during the Corona Pandemic so data was collected via electronically, so it is recommended that another study could consider face to face data collection. On the other hand, this scale can be used as an indicator of the extent of which the University Citizenship concept was successfully developed among university students was achieved as one of the important outcomes should be achieved and can serve as a good quality assurance indicator. Furthermore, this scale could be refined and redeveloped to include more items and more dimensions,

and probably having new similar scales for faculty citizenship would be a good idea for future suggested research.

References:

-Al Kahtani, M. (2020). Constructing a digital citizenship values scale for social communication users. *Dirassat, 47* (4), 178-194. [PDF file] Dar Almandoumah. http://search.mandumah.com/Record/1096703

-Al -Tall, S. (1987). *Introduction to Political Education for Arab Countries*. Dar Al-Liw'a for Journalism and Publishing.

-Alcheheb, A. & Nisse, H. (2019). The citizenship behavior of the university student and its relation to social security. *Journal of Humanities and Social Sciences, 56*. Retrieved February 9, 2022, from: http://jilrc.com

-Aljabbouri, D. (2010). The concept of citizenship among university students: A field study for students of the University of Bablyon. *Journal of University of Bablyon 18* (1).

-Al-Qatawneh. S, Alsalhi. N, & Eltahir. M. (2019). The citizenship values included in intermediate stage Arabic-language textbooks and teachers' awareness of them in the UAE: A case study, *Heliyon 5* (11). Retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844019364692

-Chen, S. & Carey, T. (2009). *Educational citizenship behavior scale*. PsycTESTS Dataset. https://doi.org/10.1037/t11671-000

-Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

-Hammer, D. P., Bynum, L. A., Carter, J., Hagemeier, N. E., Kennedy, D. R., Khansari, P., Stamm, P., & Crabtree, B. (2019). Revisiting faculty citizenship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *83*(4), 7378. https://doi.org/10.5688/ajpe7378

-Heater, D. (2004). *A brief history of citizenship*. New York, NY: New York University Press.

-Hopkins. (2002). *Teaching Citizenship's Five Themes* (K/1, 2/3, 4-6) Retrieved from: http://web.uvic.ca/~gtreloar/Articles/EducationalPhilosophy/TeachingCitizeThemes.pdf

-International Arabic Encyclopedia. (1996). *Citizenship Material*. Encyclopedia Business Institute for publication and distribution.

-Jaradat, A. (2010). *Development of Citizenship Behavior Scale among High School Students*. [unpublished Doctoral Dissertation], Yarmouk University, Jordan. Dar Al-Mandoumah

-Liu,Huang and Chen (n,d). *Organizational citizenship behavior in ... - jgxy.hmkj.com.cn*. Retrieved February 9, 2022, from http://jgxy.hmkj.com.cn/DAOM/056_ChiWeiLiu.pdf

-Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2010). Initial development and validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, *15*(5), 445–466. https://doi.org/10.1177/1028315310375308

-Nuchchamon, P. Pinkanok, W. & Manop, C. (2020). Confirmatory Factor Analysis of Organizational Citizenship Behavior of Generation Y Teachers in Thailand. *SAR Journal. 3* (4), 154-159. DOI: 10.18421/SAR34-02

-Olowookere, E. & Adejuwon, G. (2015). Development and Validation of Organizational Citizenship Behaviors Scale (OCBS) for the Nigerian Context. *Psychology, 6*, 533-539. http://dx.dio.org/10.4236/psych.2015.65051

-Political Encyclopedia. (1990). *Citizenship Material*. Vol 5. Arabic Institute for studies and publication.

-University of Missouri System. (2024). *President's Award for University Citizenship*. Retrieved 25.06.2024 from:https://www.umsystem.edu/ums/aa/prior_presidents_award_for_university_citizenship

-U-thaiwat P., Supparerkchaisakul N., Mohan K., & Fansler K. (2017). Developing a Scale for University Citizenship Behavior: Thai and U.S. Academic Context. *International Journal of Behavioral Science, 12* (2), 71-89.

-Winston, H. "University Students' Citizenship Shaped by Service-Learning, Community Service, and Peer-to-Peer Civic Discussions" (2017). *Electronic Theses and Dissertations*, 2004-2019. 5663. https://stars.library.ucf.edu/etd/5663

Appendix A. Item- factor correlation and item-total score correlation indices:

Factor 1: Care and Respect		Factor 1	Total scale score
4	I listen to other views of points even if not consistent with mine in order to expand my knowledge	.504**	.485**
18	I am very much interested in clean campus	.663**	.412**
20	I give the chance for others to participate in class	.591**	.397**
26	I always keep dressed well before lectures	.614**	.519**
27	I always take instructor's permission if before talking or leaving the lecture	.732**	.581**
28	I return borrowed books to the library in time to give a chance to other students to borrow	.645**	.414**
29	If asked by security to present my ID, I'll do it easily	.574**	.447**
30	I choose my words and talk to my teachers politely	.765**	.559**
32	Whenever something bad happened to me I do nothing before	.601**	.523**

	clarifying the situation		
35	I will be happy helping any colleague	.691**	.531**
36	I feel comfortable when sharing my notes and learning expertise with my classmates	.697**	.543**
37	I feel bad about anyone destroying university properties	.716**	.480**
39	For me, university properties are for all, and I deal with it carefully	.770**	.505**
40	I feel bad toward any actions abusing the campus or cause bad reputation (like students fighting)	.705**	.497**
45	I follow university rules and regulations because the right is to do so	.750**	.547**
50	I respect university rules and regulations because it organizes the relationship between student	.641**	.576**
	Total factor score	1	.758**
Factor 2: Attitudes toward university		Factor 2	Total scale score
3	I am eager to study and learn in this university	.778**	.602**
10	I feel proud when I tell others about this university which I study in	.800**	.613**
13	I feel bad if I heard somebody talking badly about my university	.817**	.649**
14	When somebody criticizes my university, I defend it and focus on positives	.822**	.669**
15	I like to know more about the university facilities, services and activities	.698**	.610**
17	Whenever asked about the university, I focus on positive aspects	.792**	.689**
41	I feel very happy being in this university	.816**	.682**
	Total factor score	1	.832**
Factor 3: In Campus Participation (Engagement			
1	I am always ready to join university clubs for new expertise	.622**	.425**
8	I do participate in one club at the university at least	.701**	.369**

Appendix A. (continued):

9	I participate in different activities to make the university a better place	.775**	.478**
19	I do not hesitate to talk freely during discussion university wide	.467**	.467**
42	I am welling to join any activity that helps marketing a good reputation of the university	.694**	.627**
43	I do participate in different activities in campus even if not related to my major	.737**	.488**
44	I do participate in different activities in campus which related to my major	.720**	.547**
46	I try to spend most of my day in campus	.619**	.472**
	Total factor score	1	.717**
Factor 4: Academic Oriented Behavior (Commitment)		Factor 4	Total scale score
2	If not understanding a specific topic I search other sources to understand	.414**	.294**
5	I make sure to prepare well before presenting any topic	.695**	.490**
6	I always take notes from my teachers	.607**	.420**
7	If I messed a note, I retake it from the teacher or a colleague	.516**	.401**
11	I do my best to achieve my goals because graduation is very important to me	.435**	.586**
12	I am satisfied with requirements and my academic related work	.622**	.535**
24	If I can't go to class, I tell the instructor or classmates in advance	.621**	.430**
25	Even if I do not agree with a teacher's sayings or actions, I do not talk about him in a bad way	.655**	.574**
	Total factor score	1	.738**

النسوية السوداء :رواية (2021) *The Gilded Ones* لنمينا فورنا.

د. سناء محمود جرار*

تاريخ وصول البحث: 29/ 4/2024م تاريخ قبول البحث: 2024/7/14م

الملخص

يدرس البحث النسوية والعنصرية في رواية (2021) *The Gilded Ones* لنمينا فورنا. الغرض من الدراسة هو تقديم نقد لثقافة ذكورية عميقة تقمع النساء والفتيات. المشاكل النسوية الموجودة في هذه الرواية هي العنصرية، كراهية الاخرين من جنس اخر، الذكورية، عدم المساواة، الإساءة، والصدمات النفسية. الغرض من هذه المقالة هو دراسة الرواية من منظور نسوي وتقديم أمثلة من الرواية تُظهر استخدام مكونات نسوية مثل التمييز اللوني، والتعصب القبلي، والدين، والعنصرية، وغيرها. في هذه الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي النوعي. الدراسة ذات دلالة لأنها تتكهن بكيفية تعامل المجتمع مع الآخرين من حيث العرق والجنس. فيما يتعلق بالنتائج، تستكشف هذا الدراسة وتنتقد صحة المنظومات التي تستخف بالنساء، سواء كانت قوانين دينية أو أعراف اجتماعية، ويخلص إلى أن كلا النظامين من الظلم يهمشان النساء ويحبسنهن في شبكتهما من الاستبداد. ديكا، البطلة، هي شخصية من المفترض أن تقوم بتفكيك صورة نمطية نسائية تمييزية.

الكلمات المفتاحية: النسوية، النظام الذكوري، العنصرية، الآخر، القوة

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

Black Feminism: Namina Forna's *The Gilded Ones* (2021)

Abstract

The study addresses feminism and racism in Namina Forna's The Gilded Ones (2021). The purpose of the study is to provide a critique of a deeply patriarchal culture that oppresses women and girls. The feminist issues found in this novel are racism, xenophobia, misogyny, inequality, abuse, and trauma. The purpose of this article is to study the novel from a feminist perspective and to provide examples from the novel demonstrating the employment of feminist components such as colorism, tribalism, religion, racism, and so on. In this study, the descriptive qualitative method was employed. The study is significant as it speculates how society deals with other regarding race and gender. As for the findings, this study explores and criticizes the validity of rules that demean women, whether religious laws or societal norms, and concludes that both systems of injustices marginalize and trap women in their web of authoritarianism. Deka, the protagonist, is a character who is supposed to deconstruct a misogynistic female stereotype.

Keywords: Feminism, Patriarchy, Racism, Other, Power.

Introduction:

With fervor and lucidity, Forna writes on female segregation. She tackles how tyrannical patriarchy dehumanizes the feminine race. The relationship between patriarchy and violence against women is examined in this study. Patriarchy is usually blamed for women's mistreatment; in other words, it is assumed that maltreating women is a familiar part of all patriarchal systems (McKee, 2014, p.1). Patriarchy prioritizes males while placing considerable restrictions on female responsibilities and activities, with several taboos in place to ensure compliance with gender standards (Asiyanbola, 2005, p.8).

The Gilded Ones tells the story of Deka, a young female who lives in Otera, where women exist to serve men and their daily responsibilities are based on misogyny (Fergus, 2020. p.1). After a female known as 'White Hands' saves her, Deka trains among her companions to safeguard the civilization that has spurned her from the deathshrieks (Fergus, 2020, p.1). *The Gilded ones* is a principal text of feminism. This is a narrative about oppression.

Problems of the Study:

Given the foregoing context, the study addresses some problems. The first problem is what feminism-related themes are raised in Namina Forna's *The Gilded Ones* (2021). The second problem is what repercussions the lead character endures as a result of patriarchy in Namina Forna's *The Gilded Ones* (2021). The last problem is how the protagonist resists oppression in Namina Forna's *The Gilded Ones*.

Objectives of the study:

There are some objectives of this study. The first objective is to highlight the gender-based injustices that women experience. The second objective that the study aspires to achieve is to examine racial injustice and draw attention to the struggles that black women face in their daily lives due to both their gender and race as represented in the novel. This study has looked at how women's perceptions of race

and gender intersected with their attitudes toward two topics that manifested identity poetics in women's studies.

Significance:

This study is significant as it tries to deconstruct power mechanisms such as racism and patriarchy that parameterize lopsided social relations. This research is anticipated to be a good resource for feminism-related education and learning, as well as an effective means of promoting social equality, particularly with regard to the oppression encountered and confronted by black women.

Methodology:

The information was gathered through close reading and taking notes, and then it underwent a qualitative feminist theory analysis. The study adopts a qualitative descriptive methodology. A qualitative approach was selected in this case because it is believed to best suit the goals of the current investigation.

Review of Related Literature:

The Gilded Ones is about oppression and how men run a cruel and exploitative society. Men are born to lead and women are foreordained to follow, according to conventionalists who embrace the creed of patriarchy:

This is a story about oppression and all the ways they move through an abusive and exploitative system. Forna does not shy away from discussing the ways in which men exploit women when the system is built to oppress, or the ways in which privileged women reinforce their own oppression because they benefit from the system. (Brown, 2021, p.1)

Some critics believe that *The Gilded Ones* presents the fact that women have been caught up in the vortex of folded cultures that consider the violation of women's rights to be ordinary. The classification of women as subservient to men indicate women's oppression in *The Gilded Ones*. According to Miller (2021), the oppression and exploitation of women is the key theme. It refers to overthrowing patriarchy, specifically the white patriarchy, both symbolically and practically. Our protagonist Deka is raised in a culture that would have her be quiet, weak, and subordinate to the males in her life, yet she endures the merciless treatment from them and turns out stronger (p.1).

Deka rebels against patriarchal society to call for shaking off the dust of "male oppression" against women. Deka reaches the stage of her sovereignty over her mind and body while she lives with the mind of a man and the body of a woman: "As her characters find their own power and agency, and learn to love who they are in spite of what others have said about their worth, young readers will be inspired to recognize their own self-worth" (Book Browse, n.d, p.1) .

Text:

Patriarchy:

In *The Gilded Ones*, patriarchy is blamed for women's mistreatment. Deka believes that reaching a specific age in this civilization requires women to participate in a blood ceremony. According to Cierra Cynosure (2022 , p.1), Deka is expelled from her home and sentenced to death when it is revealed that she has golden blood, the color of impurity, rather than red blood which is the color of purity: "Later this afternoon, Elder Durkas will test me and all the other sixteen-year-old girls during the Ritual of Purity. Once we're proven pure, we'll officially belong here in the village. I'll finally be a woman—eligible to marry, have a family of my own" (Forna, 2021, p 1).

The Gilded Ones explores the notions of purity and impurity, indicating entwined relationship between blood ceremonial and gender-based discrimination. In Otera's blood ritual, if a woman's blood runs gold, she is considered impure, and she will face death; however, if her blood runs red, she is considered pure (p. 7). As a reward, the "pure" women will maintain a social status that is obedient to males, but they will also get "masculine protection" from male belligerence, which will be a perpetual hazard to the "impure" women. This protection, which will always be relative, will be contingent on women being obedient and subordinate as well as restrained. The alaki, semi-immortal women, are nothing more than a source of food for the Empire of Otera, which is responsible for the blood ceremonial and Death Mandate that have condemned women to their life. It is not by chance that patriarchal discourse excoriates women not only via religious moral scripts but also, and particularly, in laws. The marginalization of women through numerous tags, such as impure used by a male-dominated culture is used to vindicate violence. It has been used to demean women by classifying them as "impure" and thereby expelling them from society.

Forna takes a stand against those who deescalate women's worth. In Otera, women are required to wear masks in public: " That's why they're always acting so holy—always the first in temple, my aunts masked so even their mouths are hidden from view" (p. 6) and are unable to travel alone: "In most villages, women can't leave their homes without a man to escort them" (p. 2). In Otera, women are subjected to a complex web of abuse and violence. In Otera, women are abused by all means: If she's lucky, she'll be slain right there and then. If she isn't, she will be repeatedly sold, abused, enslaved, and killed.

According to Catherine Mackinnon (2007), male and female are categorized through the lens of dominance and submission (p.635). In Otera, women are

incapable of leading independent lives: "Girls can't shout, drink, ride horses, go to school, learn a trade, learn to fight, move about without a male guardian—we can't do anything. that doesn't somehow relate to having a husband and family and serving them" (p. 56). The home is frequently considered a woman's domain, according to the majority of men, and it is also a task that men cannot shirk because it is part of their expected gender roles. In Otera, women have no rights*: "*The ***word circles*** *in* ***my mind, shimmering*** and ***unbelievable***. ***Rights*** are the ***domain*** *of* ***men*** and ***boys-not women,*** and ***certainly not alaki "(***p. 34). Through a range of social, cultural, and religious factors, patriarchy influenced the formation of traditional masculinity. The social idea that women should be subservient to men is a common aspect of masculine hegemony, or patriarchy: "Our whole lives, we've been taught to make ourselves smaller, weaker than men. That's what the Infinite Wisdoms teach—that being a girl means perpetual submission" (p. 62).

Gender-based violence's asymmetries go beyond physical assaults on Deka and other women. It is declared that Deka is devalued to merely an object of trade as she is made to bleed gold in order to be taken and sold. As soon as they start selling her blood, she becomes objectified, dehumanized, and commercialized: "While you cower here in misery, those elders sell your gold to the highest bidder so nobles can make pretty trinkets from it. ***They enrich themselves*** off ***your suffering*** – ***parasites, quite literally draining*** the ***blood*** from ***you***" (p.17). It's quite disturbing to see women, girls, and women in general have their bodies objectified and commercialized in this way. In Otera, women are considered as being part of the exhibited, negotiated for, merchandized and sellable bundles of goods.

Race and Gender:

Race and gender concerns are at the center of *The Gilded Ones*. The author aspires to write in a female and black voice. Deka is multiracial, with darker skin than the

rest of the locals. Colorism and racism are to blame for her internalized thoughts of being unattractive :

You think that just because you might be proven today, boys will suddenly start thinking you're pretty?" she sniffs. No matter how hard you wish otherwise, Deka, a mask will never be able to hide that ugly Southern skin of yours. I wonder what you'll do when no man wants you in his house and you're an ugly, desperate spinster without a husband or family. (p. 5)

Both a gender and a racial gap exist for Deka, which reflects the multifaceted realities of her daily life: "No matter how quiet I am, how inoffensive I remain, my brown skin will always mark me as a Southerner, a member of the hated tribes that long ago conquered the North and forced it to join the One Kingdom, now known as Otera. Only the Ritual of Purity can ensure my place" (pp. 3- 4). Gender, race, and class power synergies were seen to be synchronously and mutually constituting rather than analytically detached oppression systems, producing a "matrix of domination." (Weber, 2007, p. xi)

Resistance and Agency/:

Deka violates the traditional role that women are expected to play and becomes a warrior. Deka challenges the status quo, male dominance, and female servitude. Deka's life is turned upside down. They intend to convert the girls into warrior robots to combat the Emperor's Deathshrieks, pale creatures that attack villagers all around him: ***"You will*** be at the ***forefront*** of the ***emperor's armies…You will ride into battle*** and ***fight*** for the ***glory*** of ***Otera,*** and you and ***you will*** win the war ***against*** the ***deathshrieks*** or ***you will die trying—however many times*** that ***may take"*** (p. 50). She transforms from a victim to a victor. Deka must burst past an impenetrable barrier of fear and revulsion. She must begin to believe that she is not useless because of her ethnicity or gender. She gradually develops into

a self-assured and powerful lady, willing to protect her friends and supporters at any costs: "The Warthu Bera is exactly as you promised. I am…no longer ashamed of what I am," I say. "No matter my origins, there is worth in what I am" (p. 73).

War has always been seen as a man's sphere, in which women can be victims, onlookers, or prize winners. Women are denied agency and are made unconcealed but not listened to. Our idea of gender representation is likewise challenged by the warrior lady: "I'm not the same girl who cowered and *allowed myself* to be ***dismembered***. I'm ***stronger now, faster too. Most important*** of ***all, I'm trained*** for ***combat"*** (p. 91). Woman's heroism in *The Gilded Ones* is both masculine and feminine, crushing cultural norms that depict gender categories in adamant, doubled terms. Deka has feminine and masculine characteristics altogether. As a result, Deka reflects a hybridized gender identity that goes beyond traditional gender roles. Deka is clearly a woman, but she is also a highly effective soldier, capable of using weaponry as well as strategy and leadership as any man: "As a reward, you will ride at my right hand, at the very front of the army in the special regiment I've made of Otera's best soldiers" (p. 113).

Identity and Belonging:

Deka has been able to recover and grow stronger as a result of the love and wisdom she has gotten from the women in her community. As a result, it's easy to see why Forna believes that a strong sense of belonging is an important aspect of female black identity and survival: "I can be pure. I can find a place that accepts me, and even belong for the first time in my life. I can have a future—a normal life, a normal death (p.17).

Belonging means being connected, close, and wholly embraced by your people. Belonging, however, entails more than only being a part of a group (Das, n.d. p.1). Belonging and social identity, which is a group of shared opinions or ideas, are closely related concepts. According to Shamsaei et al. (2020, p.6), knowing other

individuals is only one aspect of feeling like you belong. Belonging focuses on receiving acceptance, attention, and support from the group while also giving the other members the same attention.: "She needs to be accepted, to be part of a community. Except I'm the only community she has now—she and I connected by our demon ancestors and the golden blood that binds us" (p.25). People from under-represented groups are more sensitive of not belonging, since their minority status can contribute to a negative feedback cycle of unfulfilled or thwarted belonging demands: "All these days, I have been praying, submitting, in the hopes of belonging somewhere" (p.18). Belonging is a fundamental human urge that is felt to some degree by people of all cultures and backgrounds (Baumeister & Leary, 1995, p.521). Gender regimes are intertwined with other forms of belonging, such as family, nation, and area.

Conclusion:

Forna's work is forceful and vivid, revealing the patriarchal society daring for her readers. So, she has come up with a novel that sheds light on some facet of the female situation, delivers a call to action, or makes a strong or unapologetic political statement in the best interests of women. The purpose of this study is to examine how the novel depicts the concepts of identity, race, and gender .

Forna examines black feminism in The Gilded Ones. She recognizes the inequity and difficulties of being a woman and anticipates intersectionality. ***Importantly, the novel emphasizes how many racial and gendered settings simultaneously shape how we perceive both ourselves and others.*** Forna writes on the intimate connection between race and gender. Her novel is a captivating and a unique and flawless synthesis of racial and gender spaces.

The study concludes that female agency is a paradigm shift toward resistance and insubordination. The study highlights the fact that *The Gilded Ones* is a call for inclusion. It is this non-excludability that may bring equity not only to the black women but to all lives that have been persecuted or downgraded in society. This study discloses the voices of those going through intertwined, simultaneous forms of subjugation in order to perceive the depths of the inequalities. An intersectional approach reveals the way that race and gender can converge, creating hybrid exposure to discrimination. Accordingly, the study finds that condemning and opposing the underlying causes of injustices are urgent thrusts for devising a framework that leaves no one behind.

References:

-Asiyanbola, A . (2005). Patriarchy, male dominance, the role and women empowerment in Nigeria. A study presented at the International Union for the Scientific Study of Population (IUSSP/UIESP) XXV International Population Conference Tours, France, 18-23, 2005

-BookBrowse. (n.d.). Review of The Gilded Ones by Namina Forna. BookBrowse.com. https://www.bookbrowse.com/mag/reviews/index.cfm/book_number/4256/the-gilded-ones

-Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. ***Psychological Bulletin, 117***(3), 497–529.

- Brown, A. (2021, March 11). *A complicated revolution: The gilded ones by*

-*Namina Forna*. Tor.com. https://www.tor.com/2021/03/11/book-reviews-the-gilded-ones-by-namina-forna/

-Cierrascynosure, V. a. P. B. (2022, January 19). Review: The gilded ones by Namina Forna. Cierra's Cynosure. https://cierrascynosure.com/2022/01/19/review-the-gilded-ones-namina-forna/

-Das, S. (n.d.). Belonging is the Crypto-Currency that trades on the Human Exchange. www.linkedin.com. https://www.linkedin.com/pulse/belonging-crypto-currency-trades-human-exchange-sujitesh-das

-Fergus. (2020.). Book Review – The Gilded Ones by Namina Forna – Squishy Minnie Bookstore. https://squishyminnie.com.au/book-review-the-gilded-ones-by-namina-forna/

-Forna, N. (2021). *The Gilded Ones.* New York: ***Delacorte Press***.

-McKee,J. (2014). Patriarchal ideology and violence against women: a theoretical contribution using longitudinal, individual-level analyses. Thesis. OLD DOMINION UNIVERSITY

-Mackinnon, C. (2007) *Feminism, marxism, method, and the state: An agenda for theory*, *De Gruyter*. Available at: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780822390169-039/html?lang=en (Accessed: 01 June 2024).

-Miller, A. (2021, October 7). The Gilded Ones (Book Review). A Blog of Books and Musicals. https://funfandomblog.wordpress.com/2021/10/07/the-gilded-ones-book-review/

-Nussbaum, M. (1999). *Sex and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.

-Penn, F. (2021, May 20). Namina Forna "The Gilded Ones" Interview. BuzzFeed News. https://www.buzzfeednews.com/article/farrahpenn/namina-forna-feminist-fantasy-novel-the-gilded-ones

-Shamsaei, F., Yaghmaei, S., & Haghighi, M. (2020). Exploring the lived experiences of the suicide attempt survivors: a phenomenological approach. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 15(1), 1745478. https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1745478

-Weber, L. (2007). Foreword. In Landry, B. (Ed.), *Race, Gender and Class: Theory and Methods of Analysis* (pp. xi–xiv). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. doi:10.1016/j.advenzreg.2007.01.003Google Scholar

طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء قبل الفتح الإسلامي

محمود فرج بن حسين* **أ.د. سلامة صالح النعيمات****

تاريخ وصول البحث: 2024/3/6م تاريخ قبول البحث: 2024/7/14م

الملخص

كانت طرق العلاج عند الليبيين القدماء على قسمين، الأول: طرق العلاج العملية (المادية)، والآخر: طرق العلاج الروحية (النفسية). وقد اختصت هذه الدراسة بالقسم الأول من هذه الطرق، وبالتالي من خلال تناول طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء قبل الفتح الإسلامي، عمل الباحث على معرفة ما أمكن الوقوف عليه من طرق العلاج المعنية بموضوع الدراسة، مثل: طرق علاج لدغات العقارب وعضات الثعابين، واستعمال الكي كطريقة لعلاج بعض الأمراض، وكذلك الجراحة، والماء، والحجارة، إضافة لطرق تناول بعض الأدوية عن طريق الفم؛ لعلاج حالات مرضية معينة. وعملت الدراسة على استخلاص مدى تأثر وتأثير الليبيين بالشعوب التي احتكوا بها في الجوانب الطبية.

الكلمات المفتاحية: طرق العلاج- الليبيون- الكي- الجراحة.

* باحث.

** أستاذ دكتور، رئيس جامعة مؤتة.

The Practical (Material) Treatment Methods of the Ancient Libyans Before the Islamic Conquest

Abstract

The treatment methods of the ancient Libyans were divided into two categories: the first: practical (material) treatment methods, and the other: spiritual (psychological) treatment methods. This study focused on the first part of these methods, and thus by examining the practical (material) treatment methods of the ancient Libyans before the Islamic conquest, the researcher worked to find out what treatment methods related to the subject of the study could be identified, such as: methods of treating scorpion bites and snake bites. The use of cauterization as a method to treat some diseases, as well as surgery, water, and stones, in addition to methods of taking some medications orally; To treat certain medical conditions. The study also worked to extract the extent to which Libyans were affected and influenced by the people they came into contact with in medical aspects

Keywords: treatment methods - Libyans - cauterization – surgery.

المقدمة:

إن من أهم الأسباب الرئيسة التي دفعت بالباحث إلى دراسة جانب طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين قديمًا؛ أن هذا الجانب، وموضوع الطب والمداواة عند الليبيين قديمًا بشكل عام ما زال حقله بكرًا عند تناول الجوانب الحضارية في التاريخ الليبي القديم، مقارنة بالجوانب الحضارية الأخرى، كالجانب السياسي، الاقتصادي، والاجتماعي.

وتكمن أهمية هذه الدراسة، أن عملية الغوص في أحد جوانب الحياة الطبية عند الليبيين القدماء يفتح الآفاق لكشف المزيد من الجوانب الحضارية التي تمس الإنسان الليبي القديم، خاصة الجوانب التي تدخل تحت بند جوانب الحياة الثقافية، التي لم يتم تناولها بالدراسة إلاّ القليل النادر منها.

وتطرح هذه الدراسة تساؤلات مرتبطة بشكل مباشر بجوانبها المختلفة، على أن عملية الاجتهاد في الإجابة عليها في متن الدراسة سوف يؤدى بدون شك إلى معرفة أدق وأعم لكل جوانب موضوع الدراسة، ومن هذه التساؤلات. مدى ارتباط طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء بالجانب الديني السحري؟ وهل تميز الليبيون في طرق علاج عملية معنية مقارنة بغيرهم من الشعوب القديمة؟ وهل استفادت الشعوب المجاورة والمحتكّة بالليبيين القدماء بخبراتهم الطبية؟ ومدى استفادة وتبادل الخبرات الطبية لليبيين مع الشعوب التي احتكوا وتعايشوا معها؟

وللوصول إلى أفضل النتائج المرجوة من هذه الدراسة اعتمد الباحث على المنهج التاريخي الوصفي التحليلي، القائم على سرد الروايات التاريخية والعمل بقدر الإمكان على تحليل مضمونها.

ولكي تكون صياغة المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة في أفضل صياغة علمية ممكنة قسمت الدراسة إلى محاور رئيسة، بدأها الباحث بتوطئة عن العلاقة بين العلاج والدين والسحر عند الإنسان القديم، تلتها المحاور التي تناولت مختلف طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء، وصولاً إلى الخاتمة التي تضمنت أهم ما تم استخلاصه من الدراسة.

ولقد واجهت الباحث صعوبات عند تصدره لموضوع الدراسة، أهمها: عدم وقوفه على دراسات أكاديمية علمية تكون تناولت جوانب من موضوع الدراسة بشكل مباشر، الأمر الذي لو توفر لساعد على التعرف على جوانب الموضوع بشكل أيسر. إضافة إلى أن أهم المعلومات الرئيسة التي بنى عليها الباحث مرتكزات الدراسة – ولو أن هذه المعلومات كانت في الغالب مختصرة- كانت قد استقاها من مصادر كتبت بلغات غير اللغة العربية، مما كان له صعوبة في ترجمتها بصورة علمية

سليمة، للوصول إلى المعنى الصحيح عند ترجمتها إلى اللغة العربية، وما يأخذ ذلك من جهد ووقت.

توطئة: العلاقة بين العلاج والدين والسحر عند الانسان قديمًا: -

كان الإنسان في العصور القديمة يعتقد أن الأمراض لا تعدوا أن تكون سوى ظاهرة (ما فوق الطبيعة)، وبالتالي فإنه اعتقد أن روحًا شريرة مثلاً (روح أحد المتوفين) قد استحوذت على جسد أحد الأفراد الأحياء وتحكمت فيه[1]، ومعتقدًا كذلك في نفس الوقت أن ارتكابه للخطايا يؤدي إلى وقوع المرض، فكل خطيئة يرتكبها تكون نتيجتها غضب الآلهة، التي تعاقبه بالمرض أو الموت أو أي شرور أخرى[2]، وربما كان المرض في اعتقاده كان يحدث بسبب أحد عفاريت الأرض[3].

قام الإنسان بمعالجة هذه الأمراض والشرور التي تعرض لها، غالبًا باللجوء إلى ترديد واستخدام العبارات والتعاويذ السحرية، واستعمال التمائم للوقاية منها[4]، حتى أن بعض المجموعات في الوقت الحاضر لا تزال ترى بأن الإصابة بمرض الصرع بسبب حلول روح شريرة في جسد المصاب[5].

وبما أن الهدف الأول للإنسان هو العمل على صحته وسلامة جسده من الأمراض، فقد دفع هذا الهدف به إلى التفكير في ايجاد الأعشاب الصالحة للاستعمال الطبي، سالكًا في ذلك عدة طرق، منها القائم على التجربة والفطرة أو القائم على أساس التقاليد والمعتقدات الدينية أو الشعوذة، وبالتالي بحث عن حلول روحانية استقاها من الكهنة والمشعوذين والسحرة، معتقدًا بأن لهم قدرات روحانية خاصة، فهم الوسطاء بين الداء والمسبب[6].

إن هذا الأمر أعطى لهؤلاء الكهنة والسحرة الأحقية في أن يجربوا على الإنسان مختلف الأدوية والسموم، ولتهدئة الأرواح والنفوس الشريرة التي استحوذت على مداركه وأخضع نفسه لها بإرادته، اضطر الإنسان القديم إلى ترضيتها بتقديم القرابين إليها، وحمل التمائم الخاصة بها، كما ولجأ إلى العمل على تغيير أسمائه لخداعها، معتبرًا أن ذلك يساعده على التخلص من شرورها[7]، وهذا ما أشار إليه هيرودوت (Herodotus)[8] من أن قبيلة الأترانتيس (Atarantes) الليبية كان أفرادها ليس لهم أسماء شخصية إذ جميعهم يحملون اسم أترنت (Atarant)[9] ؛ مما دفع البعض إلى الاعتقاد إلى أن يكون ذلك احتياطًا أو خوفًا من التعرض لعملية سحرية انطلاقًا من معرفة أسمائهم الشخصية[10].

إن مهنة الطب في بداياتها في منطقة المغرب القديم عمومًا ارتبطت بعاملي السحر والتنجيم، حيث كان الليبيون يعتقدون أن الأمراض ما هي إلاَ نتاج عن قوى غير طبيعية، ولمعالجتها لا بد من قوى أخرى تستمد من الإله أشمون (إله الشفاء عند الليبيين القدماء)، وهذه القوى يمتلكها كاهن هذا الإله[11]، وفي نفس السياق كان الأطباء في قوريني (Cyrene)[12] يلجؤون في بعض الأحيان للأعمال السحرية التي تستخدم فيها نباتات ذات مفعول قوي لعلاج بعض الأمراض[13].

وبعد ذلك انفصلت هذه المهنة عن هذه العوامل بشكل كبير، وأصبح ممتهنوها يحصلون على عائد مادي معتبر، وبالتالي ارتقى أصحابها إلى الطبقة الميسورة الحال في المجتمع الليبي القديم[14]، رغم أنه لا تزال في بعض المناطق الليبية عملية الاعتقاد حول مسألة الحسد والعين والسحر، خصوصًا في الأمراض المتعلقة بالأطفال، فالجن الأنثى لها تأثير كبير على الأطفال، وتحدث كثير من الأمراض بفعل قوى غامضة غير معروفة، وقد تشفي المريض بمرض مستعص صعب علاجه[15].

وهكذا فإن الطب عند الإنسان القديم عمومًا قد ارتبط بالدين، وعندما عزا الإنسان المرض للأرواح دخل السحر باعتباره الشكل المناسب لضبط هذه الأرواح وله استطاعة على التحكم فيها، ومن هنا فإن أصول الطب قديمًا كان أساسها معلومات طبية امتزجت مع الدين والخرافة لتكوّن ما يعرف بالطب البدائي، الذي تفرع بعد ذلك إلى ثلاثة فروع، هي: الطب الروحاني، الديني، والحقيقي[16].

كان الليبيون قديمًا على دراية بطرق العلاج الروحانية (النفسية)، وطرق العلاج العملية (المادية) على حد سواء، وتبرز طرق العلاج العملية عندهم بشكل واضح في كيفية معالجتهم للعديد من الأمراض التي واجهتهم في حياتهم اليومية، ويمكن تتبع ذلك ومدى ارتباط الطرق العملية في العلاج عندهم بالجانب الديني والسحري من خلال ما أمكن التوصل إليه في هذا الصدد، على النحو التالي: -

أولاً: طريقة علاج عضات الثعابين ولدغات العقارب: -

تفيد المعلومات التاريخية بأن بعض القبائل الليبية قد انفرد أفرادها بقدراتهم العالية في علاج عضات الثعابين ولدغات العقارب، وهذه القبائل تمثلت بالدرجة الأولى في قبيلة البسيلي (Psylli)، ومن بعدها قبيلة الأسبوستاي (Asbystae)[17] ، وبدرجة أقل المرمريكيون[18]، أي أفراد قبيلة المارماريداي (Marmaridae) سكان هضبة مارماريكا [البطنان حاليا][19].

لقد كان لأفراد قبيلة البسيلي الليبية القديمة أسلوب وقدرة كبيرة على العلاج والشفاء من لدغات أو عضات الأفاعي والثعابين، حتى أنه يعتقد أن الحية كانت لهم طوطمًا مقدسًا[20]، ومما يؤكد الصلة والارتباط الملحوظ لأفراد القبائل الليبية بالثعبان ما تم كشفه في مدينة سلطنة بالجبل الأخضر من رسوم ونقوش للثعابين[21].

كان أفراد قبيلة البسيلي لا يتأثرون بلدغات أو عضات الأفاعي القرناء[22]، حتى أن بليني الأكبر (Pliny the Elder)[23] اعتبر أن هؤلاء القوم كانت أجسامهم تحتوى على سم طبيعي قاتل للحيات، التي عندما تتعرض لرائحته تتخدر إلى حين تبتعد أو تموت[24]، وفي هذا السياق إذا شك أحدهم أن يكون المولود الذي وضعته زوجته هو من صلبه أم لا، يقوم بطلاء صندوق أو وعاء بدهان شمعي، ويضع بداخله الثعابين، ثم يقوم ويلقى هذا المولود الجديد فيه، فإن لم يمت هذا الطفل بعد ملامسته لهذه الثعابين المهتاجة وتعرضه للدغاتها، فإن الفرد البسيلي يستنتج من ذلك أن هذا الطفل من صلبه حقيقة[25].

وهناك من رأى أن هذا التصرف يدل من جهة أخرى على اكتساب الطفل مناعة ضد هذه الحيوانات التي كانت تكثر في مناطق البسيلي[26]، وتجدر الاشارة إلى الكاتب الروماني- اللاتيني لُوكَانْ (Lucan)[27] كان قد أشار إلى هذا التصرف من البسيلي تجاه المولود الجديد[28].

وكان أسلوب أو طريقة الفرد من قبيلة البسيلي في علاج عضة الأفعى السامة أن يقوم بمعالجة حالة التسمم البسيطة الناتجة عن هذه العضة بالبصق في الجرح، أما إذا كانت الحالة خطيرة فإنه كان يتمضمض بشيء من الماء، ثم يفرغه في وعاء ويسقيه للمصاب[29]، وقد أشار لُوكَانْ إلى طريقة العلاج هذه عند البسيلي، سواءً بالبصق أو بالمضمضة[30]، فإن لم تنجح هذه الطريقة، تجرد الفرد البسيلي وكذلك الشخص المصاب من ملابسهما واستلقيا متلاصقين إلى أن يتغلب الفرد البسيلي بما أودع فيه من قوة عجيبة على آثار السم[31].

وفي نفس سياق طريقة العلاج هذه، أشار الشاعرالروماني- اللاتيني سيليوس إيتاليكوس (Silius Italicus)[32] إلى أن المرمريكيون (أفراد قبيلة المارماريدي) بتعاويذهم ولمساتهم وربتهم على الأفاعي ذات القرون، تنسى هذه الأفاعي أو الثعابين سمومها وتسكن غير مؤذية[33]. وفي موضع آخر أشار إلى قدرات سنهالوس (Synhalus) الطبيب الليبي في جيش القائد القرطاجي حنبعل (Hannibal)، الذي وصفه بالنطاس[34]، في علاج عضات الوحوش الضارية، وتنويم الثعابين بالتمسيد والربت عليها، هذه الخبرات التي اكتسبها أبًا عن جد[35].

وبالرغم من طابع المبالغة، ومن تداخل الجانب السحري، الذي غلّف به الكتاب الكلاسيكيون طريقة معالجة الليبيين لحالات لدغات وعضات الحيوانات السامة، إلاّ أن الجانب العملي (المادي) في علاجهم لهذه الحالات واضح، ويدعم ذلك أن أكتافيوس (Octavius)[36] استدعى أحد أفراد قبيلة البسيلي في محاولة منه لانقاد حياة الملكة المصرية كليوبترا (Cleopatra) من سم عضة الأفعى التي تعرضت لها[37]، وقد أشار إلى هذه الحادثة الشاعر الروماني لُوكَانْ[38]، ويدعمه كذلك استعانة الجيوش القرطاجية في حروبها مع الرومان (الحروب البونية) بالأطباء الليبيين في علاج عضات الأفاعي، مثل: الطبيب سنهالوس الذي وصفه الشاعر الروماني سيليوس إيتاليكوس بانه كان مشهورًا في ليبيا وشواطئ سرت المصرية [يقصد شواطئ مناطق إقليم المدن الخمس في شرق ليبيا][39] ، والطبيب أثير (Athir) من قبيلة البسيلي، الذي اشتهر بمهاراته في انتزاع سم الثعابين[40].

وكذلك وبالرغم من الممارسات السحرية لأفراد قبيلة البسيلي، إلاّ أن الإغريق في إقليم قوريني [إقليم المدن الخمس] استعانوا بهم كمعاونين طبيين في بعض حملاتهم الكبيرة[41]، فالقائد الإغريقي أوفيلاس (Ophellas)[42] في عام 309 أو 308ق.م، عندما عبر صحراء سرت الكبير متوجهًا لمساعدة القوات الإغريقية المعسكرة على مشارف قرطاج، استعان بأفراد من البسيلي كمعاونين طبيين لمعالجة جنوده الذين تعرضوا لعضات ولدغات الأفاعي[43]، ومن بعده استعان القائد الروماني ماركوس كاتو (Marcus Cato) كذلك بمعاونين طبيين من البسيلي في عام 48ق.م، عند عبوره لنفس المنطقة الصحراوية[44].

لقد كانت الشعوب القديمة تنظر إلى الحية على أنها حيوان شافي يستخرج منه الترياق للعلاج[45]، فأرسطو (Aristotie)[46] ذكر أن الصل موجود في ليبيا، ومن جسده يستخلص عقارًا يدعى العفن (Septic)، وهو الترياق الوحيد المعروف لعلاج عضته[47]. وكذلك ذكر بليني الأكبر أن العصارة اللبنية العجيبة لنبات إيوفاروبيا (Euphorobia)[48] هي علاج موضعي ضد عضات الحيات وجميع السموم[49]، ومؤكدًا ديوسكوريديس (Dioscorides)[50] على أنها مرهم ذو فعالية عالية وفعال جدًا لعضات الحيات[51]، فضلاً على أن الليبيين في بعض الأحيان كانوا يأكلون الثعابين[52].

وفي إطار أسلوب أو طريقة علاج عضات الثعابين ولدغات العقارب، يذكر ديوسكوريديس أن نبات الإشقيل (العنصل)[53] عندما يسلق مع الخل ينفع ليكون لصقة أو جص موضعي لمن

عضته أفعى[54]، وهناك كانت كذلك عشبة في مدينة قوريني، تدعى باليس (Balis) كان يعتقد أنها دواء سحري لعضة الثعبان[55].

وكان الرومان يرون في نوع من زيت الزيتون المستورد من بلاد المغرب القديم، صالحًا لدفع سموم الثعابين السوداء[56]، وديوسكوريديس ذكر أن نبات السلفيوم يتم فركه ومزجه مع زيت الزيتون للأشخاص الذين تعرضوا للدغة خفيفة من قبل العقرب[57]، علاوة على أن أفراد قبيلتي البسيلي والأسبوستاي كانوا يعالجون لدغات العقارب بالتطعيم، وذلك بوضع العقارب في زيت الزيتون، ثم يغلونها ويطعمونها للصغار كنوع من التطعيم الذي يكون لهم مناعة ضد السموم[58]، وهذه الطريقة مازالت حاليًا مستعملة عند بعض الليبيين في الدواخل. وبليني عندما تعرض لسرو أمونيا (واحة آمون) ذكر أن جذور السرو نافعة كعلاج موضعي ضد عضات الثعابين ولدغات العقارب[59].

ثانيًا/ طريقة العلاج بالكي: -

استخدم الليبيون الكي كطريقة لعلاج بعض الأمراض، وهذا واضح من كلام هيرودوت عندما بيّن أن الليبيين البدو الرعاة الذين يقطنون شرق بحيرة تريتونيس (Tritonis) [60]. [يقصد تقريبًا الذين كانوا يقطنون غالبية منطقة ليبيا الحالية]، كان أغلبهم عندما يبلغ الأطفال عندهم أربع سنوات من العمر، كانوا يقومون بكي عروق رؤوسهم، وعند قيامهم بكي عروق أصداغ هؤلاء الأطفال كانوا يستعملون دهن صوف الغنم؛ لكيلا يستمر نزول البلغم من الرأس طيلة الوقت، وإذا حدث وأصيب الطفل الذي تعرض للكي بألم أو تشنج من جراء ذلك، فإنهم يعالجون ذلك بسكب بول جدي الماعز على موضع الكي[61].

والعلاج بالكي لمختلف الأمراض مازال موجودًا بشكل ملحوظ عند الليبيين في بعض المناطق حاليًا، فقبائل التبو في الدواخل يكوون مواضع الألم بمكواة متوهجة، حيث يلاحظ ندبات كثيرة على الجسد والرأس لديهم[62]، وهؤلاء القوم يعتقد أنهم هم نفسهم التروجلودايت (Troglodyte)[63]، الذين ذكرهم هيرودوت[64].

ثالثًا/ الجراحة: -

كان الليبيون لهم دراية وخلفية معتبرة عن طرق العلاج بالجراحة، فالشاعر الروماني سيليوس إيتاليكوس تعرض في ملحمته الطويلة (Punica)عن الحروب البونيقية (البونية) بين القرطاجيين والرومان، لبراعة طبيب ليبي في معالجة إصابات الجروح، فيذكر أن سنهالوس نطاس ليبي من

سلالة أسطورية، وأنه حفيد سنهالوس الأول بن آمون، كان مرافقًا للقائد القرطاجي حنبعل في حروبه ضد روما، وأن الأخير قام باستدعائه في معركة بحيرة تراسيمين (The Lake of Trasimene) [65]، لينقذ أخاه ماجون (Magon) من طعنة رمح[66].

جاء في الكتاب الخامس من هذه الملحمة أن حنبعل أسرع بأخيه بعيدًا عن ميدان المعركة، ووضعه في مخيم المعسكر في مأمن من اضطرابات المعركة، ثم استدعى وطلب على عجل الطبيب سنهالوس، الذي كان قد فاق الجميع في طريقة علاج الجروح بعصارات العقاقير من الأعشاب، فكان باستطاعته أن يسحب الرمح من الجسد بالرقي، وكانت شهرته العظيمة ذاعت في ليبيا وشواطئ سرت[67].

لقد تعلم سنهالوس الأول في العصور الخوالي من أبيه آمون معبود الجرمنت، كيف يعالج ويشفي من عضتهم الوحوش الضواري أو جرحوا وتعرضوا لإصابات بليغة وخطيرة بواسطة الرمح، وحين احتضر كشف الهبة الإلهية لابنه، وهذا أورث ابنه حذق أبيه ليجعله وريثًا مجيدًا، ثم جاء سنهالوس هذا بالتتابع[68].

إن سنهالوس الذي استعان به حنبعل ليس أقل شهرة من أسلافه، وبفضل حكمته ودرايته واطلاعه أضاف إلى علم جده آمون؛ وله أن يشيد بسلفه كلما مرّ بأحد تماثيلهم، وهو بيد شافية جاء بالعلاج الذي كان يستعمله أسلافه، وكانت ثيابه مشدودة شدًا محكمًا حول حقويه كما عادة النطاسين، وبسرعة نظف الجرح من الدم ورطبه بالغسل، وحنبعل يهدأ من روع أخيه ماجون[69].

وفي إطار طرق معالجة الجروح، كان أبوليوس المدوري[70]– الذي كان له دراية واسعة بتشريح الأسماك والحيوانات، التي كان يقتنيها وهو مقيم في مدينة أويا الليبية – يعتقد أن بعض التعاويذ لها فائدة في علاج الجروح، فقد كان يستشهد في ذلك بما ذكره هوميروس (Homerus)[71] في الأوديسة من أن نزيف الدم من جرح القائد الإغريقي أوديسيوس، تم معالجته بفضل تعويذة[72]. وفي سياق طرق العلاج الجراحي يذكر أن أطباء مدينة قوريني كانوا يتميزون بإجراء العمليات الجراحية البسيطة[73].

لقد استخدم الليبيون نبات الزعتر الذي كان ينتشر بكثرة في مناطقهم، خاصة التي تشهد تساقط للأمطار بشكل ملحوظ[74]، وكذلك نبات الدرياس الذي وصف بليني الأكبر النوع الإفريقي منه بأنه الأكثر طاقوية بالمقارنة مع غيره[75]، وذلك باعتبار الأول مفيد كعلاج موضعي يجعل من الجروح تلتئم بسرعة[76]، والثاني في علاجهم للقروح والجروح الخارجية البسيطة[77]،

إضافة لاستعمالهم لنبات الورد الذي اشتهرت به مدينة قوريني[78] في طريقة تطهير الجروح ومنع تعفنها باعتباره مادة حافظة[79].

واستخدم الليبيون الإسفنج الذي استخرجوه من البحر بحرابهم الطويلة[80]، حيث كان يتكاثر في مياه سرت[81]، في علاج بعض الأمراض[82]، فبليني الأكبر عندما تحدث عن رماد الإسفنج الإفريقي، ذكر أن الرماد من كل الإسفنج المحروق مع الزفت (القار) يوضع على الجروح لإيقاف نزيف الدم[83]، وأن الإسفنج بشكل عام عندما ينقع مع الخل أو النبيذ أو الماء البارد يستخدم لإيقاف نزيف الدم، ويوضع على الجروح الملتهبة، إضافة إلى أن الإسفنج يوضع على الجروح كمهدئ ومنظف لها، وكذلك ينقع في مياه الأمطار ويوضع على الجروح والإصابات الطرية، حيث يكون نافعًا في امتصاص الدم بسرعة[84].

رابعًا/ طرق العلاج بالماء: -

إن فكرة أن الماء هو المصدر الأول للصحة وعلاج الأمراض تعتبر فكرة عامة لدى سكان المغرب القديم، وقد عبر عن ذلك قائد المئة، الشاعر في الجيش الروماني بالفيلق الأوغسطي الثالث[85]، المدعو ماركوس بوكيوس ياسقطان (M.Porcius Iasucthan)، ومن اللقب "ياسقطان" الذي يحمله يتضح أنه ليبي الأصل[86]، وذلك في نطاق نص شعري نقشه على جدران الحمامات في حصن أبونجيم[87]، وأهداه لرفاقه الذين كانوا يعسكرون معه في نفس الحصن في الصحراء الليبية[88].

وكان الاغتسال من الطقوس والعادات المتكررة يوميًا لدى أفراد الأسرة الليبية، سواءً في البيت أو في الحمامات العمومية، والغرض من كل ذلك كان بالدرجة الأولى الوقاية من الأمراض ووضع حدًا للأوبئة[89]، ولهذا فإن الليبيين في عموم بلاد المغرب القديم كانوا يستخدمون ويتبركون بالمياه الساخنة والباردة الموجودة في المغارات والكهوف لقضاء حوائجهم، التي من أهمها عمليات الشفاء من الأمراض[90].

وفي هذا السياق فقد انتشرت الينابيع والعيون قديمًا في مناطق انتشار القبائل الليبية، منها على سبيل المثال الينبوع الكائن في منطقة واحة آمون (سيوة حاليًا)، الذي وصفه هيرودوت بأنه يصير دافئًا عند الفجر، ثم يبدأ في البرودة إلى أن يصير باردًا جدًا عند منتصف النهار، ثم تتناقص البرودة ليصبح دافئًا عند غروب الشمس، وتزداد حرارة مياهه عند منتصف الليل إلى

أن تصل إلى درجة الغليان، وبعد ذلك تبدأ في البرودة حتى الفجر[91]، وكان الليبيون يعتقدون أن هذه الينابيع يسكنها الجن الخيّر الذي يمد الكائنات بالصحة والخصوبة[92].

إن استخدام المياه كطريقة للعلاج، كان من ضمن الطرق والوسائل التي استخدمها الليبيون في عموم الشمال الإفريقي، سواءً المياه التي يستحم بها في الحمامات العمومية - كما ذكرت ذلك الباحثة (خديجة منصوري)، نقلاً عن القديس أوغوسطينوس (Augusstinus)[93] الذي كان قد أورد هذه المعلومة [94]- أو المياه المعدنية الخارجة من العيون والينابيع[95].

لقد استخدم الليبيون طريقة الاغتسال بالمياه بشكل كامل، أو بسكب الماء على العضو المصاب بمرض ما أو غطس هذا العضو في الماء، وذلك لعلاج العديد من الأمراض والإصابات، مثل: علاج أمراض الجهاز التنفسي، النقرس، والأمراض الجلدية[96]، أو علاج التواءات المفاصل، كما فعل أبوليوس المدوري عندما استخدم مياه فاترة من أحد الينابيع لعلاج موضع الالتواء الذي أصيب به؛ نتيجة ممارسته لتمارين رياضية، بحيث خفت عليه الآلام بشكل كبير[97].

خامسًا/ طريقة استخدام الحجارة في العلاج: -

امتزج العامل الديني مع الاستخدام الطبي للحجارة عند الليبيين القدماء، وسكان بلاد المغرب القديم بشكل عام منذ عصور ما قبل التاريخ، فقد عبدت أشكال وأنواع معينة من الحجارة، سعى الإنسان في إرضائها، ومستخدمًا إياها في الشفاء من الأمراض ولأغراض أخرى[98].

ويروى أنه في مدينة برقة بإقليم المدن الخمس [في شرق ليبيا حاليًا] كانت هناك صخرة لا يجب أن يلمسها أحد؛ لأن لمسها سوف يثير الرياح الجنوبية ويحدث الزوابع الرملية[99]، وإن كان لا بد من لمس هذا الحجر المقدس فإنه يحدث من خلال التقرب إليه بالمسح عليه وطلب الرضا والشفاء ودفع الضرر، ورجاء الخصوبة منه للنساء[100]؛ إذ أن الاعتقاد بملامسته كان كافيًا للاستفادة من بعض طاقته النافعة[101].

ومن طرق العلاج بالحجارة عند الليبيين في الإقليمين، ذكر أرسطو أن الليبيين كانوا يستخدمون لعلاج عضة نوع من الحيات التي تتواجد وسط نبات السلفيوم[102]، نوعًا من الحجارة يؤتى به من قبر ملك قديم، وكانوا يضعون هذا الحجر في الماء، ثم يشرب المصاب هذا الماء[103].

ومن ضمن الحجارة التي استخدمت في علاج بعض الأمراض، حجر العقيق اليماني، الذي أطلق عليه في اللغة اللاتينية اسم (Agates Lithos)[104] ، فبليني الأكبر ذكر أنه يتم حرقه؛ لأن رائحته الكبريتية الصادرة منه، نافعة لعلاج بعض الأمراض، كالصرع، وكذلك نافعة لطرد

الثعابين[105]، وما ذكره بليني، أكد عليه ديوسكوريديس بعده، وأضاف أنه نافع لعلاج النقرس، إزالة التعب والإرهاق، واضرابات الدورة الشهرية[106].

وأبوليوس المدوري عندما كان مستقرًا في مدينة أويا الليبية، ذكر أن مرض الصرع يمكن اختبار وجوده بواسطة حجر العقيق اليماني، فحين يعالج هذا الحجر بالنار يمكن أن يختبر بواسطته وبسهولة وجود هذا الداء من عدمه، بل إنه بشم هذا الحجر كذلك يجرى الاختبار عادة في أسواق الرقيق عن سلامة الرقيق منه أم مرضهم[107].

سادسًا/ طرق علاج موضعية خارجية: -

انتهج الليبيون قديمًا في مناطق انتشاهم لعلاج بعض الأمراض طرق علاج ذات طابع موضعي خارجي. ففي هذا السياق فإن السلفيوم الذي اختص الليبيون في الاعتناء به، سواءً من حيث الحرث، الحصاد، جمع الجذور، واستخلاص العصارة الطبية منه في وقت محدد[108]، كانت جذوره توضع على الكدمات والشرايين المتهيجة؛ لأنها بذلك تعتبر طريقة ناجعة لعلاج هذه الإصابات[109]، وكذلك عصارته كانت توضع على الزوائد اللحمية (التآليل) لإزالتها[110]، ولإزالة الدمامل، وعلاج الكالس (الجسأة الجلدية- الصدفية)، وعلاج مسمار القدم، والثعلبة، وعضة الكلب[111]، وكان هذا النبات (السلفيوم) يمزج كذلك مع زيت الزيتون، ويسكب في الغرغرينا (مرض تآكل اللحم)[112].

ومن طرق العلاج الموضعية الخارجية، كما ذكر بليني الأكبر، أن أوراق اللوتس[113] كانت تمزج بالعسل، وتوضع على ندبات العيون، البقع، والعروق الداكنة، فتعمل على تبديدها وإزالتها[114]، ونجارة خشب اللوتس المنقوع في النبيذ نافعة لتساقط الشعر[115].

إن نبات الزعتر الذي كان منتشرًا بكثرة في الأراضي الليبية، خاصة التي تشهد تساقطات مطرية كثيرة[116]، كان كما نوّه بليني الأكبر يخلط مع الخردل ويوضع من الخارج لعلاج الاحتقانات المزمنة التي تصيب الحلق[117]، وكذلك كان نبات الدريـاس (التابسيا)[118]، الذي أشار بليني الأكبر إلى أن النوع الإفريقي منه يعتبر الأكثر طاقوية، وأن هذا النبات يوضع على الكدمات، وكذلك داء الثعلبة، فينفع في علاجهما[119].

ومن أساليب العلاج العملي الموضعي، التي استخدمها الليبيون قديمًا، هي التي ترتكز على المراهم والمواد الجصية، التي استخرجوها من النباتات والمواد الأخرى. فالليبيين في عموم المغرب القديم كان من طرق علاجهم الموضعية لعلاج آلام العين، المراهم والمواد المخدرة[120]، فسائل

نبات الإيوفوروبيا - الذي كان الليبيون أول من اكتشفه - كان لحدته يخلط مع العسل ويوضع كمرهم للعين[121]، وكذلك يتم الاكتحال به للشفاء من الماء العارض الذي يصيب العين[122].

ومن المراهم التي كانت تستخدم كعلاج موضعي لبعض الأمراض، هي المستخلصة من نبات الزعفران الطبي الذي كان تنتجه قوريني بكميات كبيرة وبجودة ممتازة[123]، وحيث يفهم مما ذكره ديوسكوريديس أن طريقة استعمال الزعفران كعلاج موضعي خارجي تفيد في تهدئة الالتهابات الجلدية[124]، علاوة على أن المرهم الذي يستخلص من زيت الزعفران، الذي أطلق عليه ديوسكوريديس اسم كروكوماغما (Crocomagma)، وصفه بأنه دافئ[125].

ومن طرق العلاج الموضعي الخارجي عند الليبيين قديمًا استخدام المواد الجصية المستخرجة من بعض النباتات، كالجص أو اللصقة المشمعة التي يتم استخراجها من نبات الصامور[126]، حيث كانت توضع على الوذمات ودرنات السل لإزالتها[127]، وهذا النبات الذي كان يطلق عليه الأفارقة اسم زورا أو زورام (Zuram)، استعملت جذوره في إزالة الأورام الجلدية[128]، وكذلك المادة المستخرجة من جذور السلفيوم، حيث كانت توضع على الزوائد اللحمية (التآليل) فتزيلها[129]، وفي هذا السياق كان الجزء الداخلي من نبات الإشقيل (العنصل) بعد إزالة الجزء الخارجي منه (القشور) يوضع على تشققات القدمين[130].

لقد عرف الليبيون أسلوب التدليك لغرض علاج بعض الأمراض، فأطباء مدينة قوريني كانوا يستعملون التدليك في علاجهم لبعض الأمراض[131]، وفي هذا الإطار ذكر أبوليوس المدوري أن من أعراض داء النقرس أن أصابع المصاب تصبح متصلبة ذات عقد، وأن من وسائل وطرق علاجها في هذه الحالة هي عملية التدليك[132]، كما وأن جنود جيش القائد القرطاجي حنبعل – الذين كان جانب كبير منهم من الليبيين – عند مهاجمتهم لروما، كانوا يدلكون أجسامهم بزيت الزيتون وقاية من البرد القارص[133].

كان الإسفنج الذي يستخرجه الليبيون من البحر له فوائد طبية متعددة[134]، وقد عدد بليني الأكبر طرق العلاج الموضعية الخارجية التي يستعمل فيها الإسفنج، فذكر أن رماد الإسفنج الإفريقي يوضع على الجبهة مع الزيت أو الخل لعلاج إصابات حمى البرداء الثلاثية (Tertian agues)، التي هي عبارة عن نوع من الملاريا[135]، وذكر كذلك أن طريقة نقع الإسفنج في الماء المغلي وضغطه بين لوحين مفيدة عند وضعه على الالتهاب المفرط من الحمى، وأما مع الخل فوضعه على الالتهابات الجلدية يكون أكثر فاعلية[136]، علاوة على أن أخذ قطع إسفنج جافة أو مع الماء

الدافئ أو الخل والماء، ومن ثم وضعها على الجلد كلما دعت الحاجة، وذلك يفيد لغرض تهدئة تهيجات الجلد أو تغطيته أو تجفيفه[137].

وعند تعرضه للإسفنج الإفريقي ذكر كذلك أن رماد الإسفنج عند وضعه على خشونة وتهيجات الجفون أو زوائدها يكون ذو فاعلية[138]، وأن الإسفنج عند تطبيقه بشكل موضعي مع نبيذ العسل يخفف من تورم العين، فهو جيد لمسح التهاب الرمد، ومع الخل والماء لإيقاف سيلان العين[139].

ويتم تخصيص الإسفنج الإفريقي كما ذكر بليني الأكبر، وذلك مع الخل والماء، ووضعه على التورمات فيقلصها[140]، وعند وضع الإسفنج على الكدمات الحديثة الناتجة عن ضربة أو لطمة فهو نافع لإزالتها[141]، وكذلك يوضع الإسفنج المنقوع في الماء والملح على الثفنات [نوع من أنواع مسمار القدم][142].

لقد ذكر بليني الأكبر أن الإسفنج يبلل بالخل والملح ويوضع على المفاصل، وبالخل والماء ويوضع على الخصيتين المنتفختين والمؤلمتين، فينفع في علاجهما. وبالنسبة لعضة الكلب فمن المفيد استخدام الخل والماء البارد أو العسل مع قطع من الإسفنج، وتوضع على موضع العضة، مع مراعاة ترطيبها جيدًا بين الحين والآخر[143].

سابعًا/ طرق علاج بتناول مستحضرات الأعشاب والعقاقير عن طريق الفم: -

استعمل الليبيون طرق علاج تناولوا من خلالها الأدوية عن طريق الفم بعدة طرق، لعلاج الأمراض المختلفة. وأولها طريقة الشراب، فكانوا يشربون منقوع خشب اللوتس في النبيذ، لعلاج حالات الزحار، والحيض المفرط والدوار[144]، ويذكر أن شراب عصارة جذور نبات الصامور نافع لإذرار البول، على أن غليه مفيد لامساك البطن[145]، وأن المشروب المستخلص من غلي أوراق وجذور نبات الصامور يشرب كمنظم للبطن والأحشاء، وأما مشروب بذوره السوداء يؤخذ كعلاج للسعال، ولتفتيت حصوة المثانة، ولإذرار البول[146]، وكذلك مغلي جذور نبات الورد يشرب لتفتيت الحصى، ولوجود دم في البول، بحيث يخلط في بعض الأحيان بالنبيذ أو الخل[147].

وفي هذا السياق ذكر ديوسكوريديس كذلك أن شراب نبات الإشقيل (العنصل)، يشرب لتليين وتلطيف الأمعاء، وعند خلطه مع الأدوية السائلة والعطرة فيشرب لإذرار البول، الاستسقاء، مشاكل المعدة، اليرقان، الامساك، السعال المزمن، وغيرها، وقد يشرب مخلوطًا مع العسل

لنفس الأغراض[148]، وذكر كذلك أن السائل المستخرج من نبات الإيوفوروبيا يمزج مع مادة سائلة أو عطرية، ويشرب كعلاج لآلام الوركين المتقرحين[149].

وهناك الكمون حيث يؤخذ كمشروب لعلاج سلس البول، ومع الخمر الحلو يشرب لعلاج البول المحروق[150]، والكمون البري يؤخذ مع الماء والخمر كمشروب لعلاج المعدة، إذابة البلغم، وإزالة الانتفاخات[151]، ويغلى الكمون في الزيت ويشرب لمعالجة الامساك، الغازات، ويؤخذ مع المشروبات الساخنة لعلاج صعوبة التنفس، ومع الخل لإيقاف زيادة تدفق الطمث[152]. وأيضا هناك الزعتر الذي يؤخذ كمسهل، وللسعال المزمن إذا ما أضيف له الخل والملح[153].

إن نبات السلفيوم الذي اختص الليبيون في جمع عصارته الطبية[154]، هذه العصارة الشفافة تذوب بسرعة في اللعاب[155]، وهي تشرب لعلاج العديد من الأمراض، مثل: القرحة، خاصة عند خلطها مع الشعير أو التين المجفف، كذلك لعلاج بحة الصوت، والسعال المزمن[156].

وكان رماد الإسفنج الإفريقي يتم شرابه مع عصير الكراث لعلاج بصق الدم، وللمشاكل الصحية الأخرى يؤخذ كمشروب مع الماء البارد[157].

ومن ضمن طرق العلاج عند الليبيين القدماء، التي تعتمد على شراب سائل معين، هناك ما ذكره أرسطو، من أن هناك حجرًا ما عند الليبيين كان ينفع لعلاج عضة حية تتواجد وسط نبات السلفيوم، حيث يؤتى به من قبر ملك قديم ويضع في الماء ويشرب هذا الماء[158].

وهناك ما ذكره بليني الأكبر عن طريقة شرب دم المصارعين الذين يلفظون أنفاسهم الأخيرة على حلبات المصارعة، وشراب هذا الدم يتم من قبل مرضى الصرع، بحيث يضعون أفواههم على الجرح مباشرة والدم لايزال دافئًا ويتدفق، معتقدين أن هذه الطريقة نافعة لعلاج مرضهم[159]، وهذه الطريقة هي ما أشار إليها بعد ذلك القديس ترتليانوس (Tertullianus)[160] ، مستنكرًا إياها على أبناء جلدته من الليبيين[161].

ومن ضمن ذلك كذلك كان شرب بول الماعز المخلوط ببعره، فهذه الطريقة كانت من طرق العلاج المعروفة عند الليبيين بصورة عامة في بلاد المغرب القديم، خاصة فيما يتعلق بعلاج الإفرازات المهبلية التي تصاب بها النساء[162].

لقد كانت النساء الليبيات يشربن بعض مستحضرات الأعشاب والعقاقير؛ لغرض ممارسة عملية الإجهاض، مما كان له الأثر السيء على صحتهن، مؤديًا في بعض الحالات إلى إصابتهن بالعقم[163]، وفي هذا السياق كانت النساء الليبيات قديمًا لمنع عملية الحمل عندهن أو لممارسة

عملية الإجهاض يشربن عقار مادة النينوفار (Nenuphar)، الذي يفيدهن في كبح الشهوة الجنسية لمدة أربعين يومًا[164].

ومن طرق العلاج عند الليبيين القدماء التي تعتمد على الفم، هي طريقة المضغ أو البلع أو المضمضة من خلال شراب أو تناول مادة معينة. ففي هذا الإطار كان الليبيون يتطببون بمضغ ثمار اللوتس علاجًا لأمراض المعدة[165]، علاوة على أن الكمون كان يؤخذ على شكل لبوس، أو يوضع مع وجبة ما، أو يؤخذ مع الزبيب وطحين الفاصوليا، أو يقطع إلى قطع صغيرة ويخلط مع الخل، ويتم تناوله[166]، والبري منه كان يطحن ويؤكل مع الخبز؛ لعلاج أمراض المعدة والانتفاخات، وإزالة البلغم[167]، والسلفيوم كان يؤخذ مع اللحم ليجعل لون البشرة أفضل[168].

ومن طرق العلاج عندهم كذلك وتعتمد على الفم، طريقة المضمضة والغرغرة بمواد معينة، فالسلفيوم كان يمزج مع العسل والماء ويغرغر به فيكون نافعًا لمشاكل الحنجرة[169]، والخردل كان يوضع في الفم حتى يذوب أو يغرغر به بالماء الفاتر؛ لطرد البلغم[170]، والفرد من قبيلة البسيلي الليبية كان في الحالات الخطيرة من عضة الأفعى يتمضمض بشيء من الماء، ثم يفرغه في وعاء، ويسقيه المصاب[171].

وفي هذا السياق كان السلفيوم مع اللبان تتم المضمضة به لعلاج آلام الأسنان، والفم بشكل عام[172]، وكانت الشجرة التي تنمو في واحة آمون وعدّها بليني الأكبر من أنواع السرو، منوهًا في موضع آخر بأن سرو آمون يأتي في المرتبة الأولى بالنسبة لغيره في المناطق الأخرى[173]، هذه التي هي من النوع المعروف باسم التنوب[174]، ذكر أن أوراقها المغلية في الخل تستعمل كنوع من طرق علاج أوجاع الأسنان[175]، وتقرحات الفم[176]، ومنوهًا بأن الخردل كذلك يمضغ لعلاج وجع الأسنان[177].

ثامنًا/ العلاج بطريقة التنويم المغناطيسي: -

كان الليبيون قديمًا على دراية بطريقة العلاج بالتنويم المغناطيسي، ويتم استنتاج ذلك من أن أبوليوس المدوري عندما كان مستقرًا في مدينة أويا، كان يمارس طريق العلاج بالتنويم المغناطيسي بإتقان، إلى درجة اتهامه بالسحر[178].

وفي هذا السياق كانت له أبحاث طبية في الفيزيولوجيا [علم وظائف الأعضاء]، وكان يعرف أعراض الأمراض العصبية كثيرًا، خاصة أعراض مرض الصرع، وطرق علاجه، حتى أن الناس كانوا يقصدونه في الحالات العصبية[179]، ويذكر أنه دوّن نتائج بحوثه الطبية في مؤلف[180].

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إيجازها كالتالي:

. كان لجانب الدين والسحر عند الليبيين القدماء دور واضح في طرق العلاج ذات الطابع العملي (المادي)، فهم كانوا يرون في أن الأمراض تعتبر نتاج عن قوى غير طبيعية، وطرق معالجتها لا بد أن تستمد من قوى ذات طابع ديني، متمثلة مثلا في إله الطب أشمون، وبإشراف من كهنة هذا الإله.

. بالرغم من طابع المبالغة وتعميم الجانب السحري، الذي غلف به الكتاب الكلاسيكيون (الإغريق واللاتين) طرق العلاج العملي (المادي) عند الليبيين قديمًا، وكمثال على ذلك طريقة معالجتهم لحالات لدغات وعضات الحيوانات السامة، إلاّ أن الجانب العملي (المادي) في طرق علاج ذلك كان ملموسًا وواضحًا.

. كان الليبيون القدماء على دراية معتبرة ببعض جوانب طرق العلاج العملية (المادية)، برز ذلك في طرق علاجهم للدغات العقارب وعضات الثعابين، إضافة لطرق علاجهم للجروح، فالإغريق والرومان استعانوا في حملاتهم الحربية بأفراد من قبيلتي البسيلي والأسبوستاي الليبيتين في علاج جنودهم الذين تعرضوا لإصابات العقارب والثعابين. وكذلك استعان بهم القرطاجيون أيضًا في هذا الجانب، الذين استعانوا بهم وبطرق علاجهم للجروح وإصابات المعارك، كما فعل القائد القرطاجي حنبل مع أخيه ماجون.

. كان الأطباء الليبيون قديمًا يرون في بعض الحالات بجدوى استعمال التمائم والتعويذات في علاج الجروح الناتجة عن المعارك، مثلما كان يعتقد ذلك أبوليوس المدوري.

. من طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء عملية التطعيم، فأفراد قبيلتي البسيلي والأسبوستاي كانوا يعالجون لدغات العقارب بالتطعيم، وذلك بوضع العقارب في زيت الزيتون ثم يقومون بغليها ويطعمونها للصغار كنوع من أنواع التطعيم الذي يكوّن مناعة لديهم.

. استعمل الليبيون قديمًا في طرق علاجهم العملية (المادية) موادًا حصلوا عليها من بيئتهم، تنوعت ما بين مواد مستخلصة من أعشاب مثل: نبات الزعتر، الدرياس، العنصل (الإشقيل)، اللوتس، وقبل كل ذلك وأشهرها نبات السلفيوم. ومواد مستخلصة من الحيوانات مثل: رماد الإسفنج، بول الماعز المخلوط ببعره. وكذلك المواد الحجرية، والماء، وغيرها.

. اعتمد الليبيون قديمًا طريقة التدليك في بعض طرق علاجهم العملية (المادية)، كطريقة علاجهم لأصابع المصاب المتصلبة ذات العقد، نتيجة للإصابة بداء النقرس.

. من طرق العلاج العملية (المادية) عند الليبيين القدماء، هي التي كانت تعتمد على تناول مادة معينة بواسطة الفم، سواءً بالشرب أو المضغ أو المضمضة، فمثلاً كانوا يتطببون بمضغ ثمار اللوتس لعلاج أمراض المعدة. وكان السلفيوم يمزج مع العسل والماء ويغرغر به لمشاكل الحنجرة، ومع اللبان لمشاكل آلام الأسنان. وكانوا يشربون بول الماعز المخلوط ببعره لعلاج الافرازات المهبلية التي تصاب بها النساء، إضافة لاعتقادهم أن شرب الدم المتدفق من المصارعين وهو لايزال دافئًا، يكون طريقة علاج صالحة لمرضى الصرع.

. من طرق العلاج ذات الطابع العملي (المادي) الموضعي التي عرفها الليبيون قديمًا، طريقة العلاج بالتنويم المغناطيسي، التي كان بارعًا في استخدامها أبوليوس المدوري.

الهوامش:

(1) سيد أحمد، أحمد عبد المنعم، "الأطباء في مصر القديمة"، المؤتمر الدولي الرابع بعنوان الفكر في مصر عبر العصور- القاهرة، منشورات مركز الدراسات البردية والنقوش، جامعة عين شمس، 2013م، ص 1.

(2) يحيى، أسامة عدنان، السحر والطب في الحضارات القديمة، منشورات دار أشور بانيبال للكتاب، بغداد، ودار أمواج للطباعة والنشر، عمّان، ط1، 2015م، ص 54.

(3) علي حسيب، آيات عبد العزيز، "الأمراض والأوبئة من خلال بردية تقويم القاهرة بالمتحف المصري القديم (رقم 86637)"، **مجلة مركز الدراسات البردية والنقوش**، جامعة عين شمس، القاهرة، مج 36، 2019م، ص 79.

(4) المرجع نفسه، ص 80؛ كلاس، جوزيف، مسيرة الطب والحضارات القديمة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1995م، ص 28.

(5) كلاس، جوزيف، المرجع السابق، ص 28.

(6) بن تامي، رضا، الطب الشعبي في المدينة مقاربة سوسيو- أنثروبولوجية بمدينة تلمسان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، 2012-2013م، ص 107.

(7) العلمي، رياض رمضان، الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم، سلسلة عالم المعرفة رقم (12)، إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير 1988م، ص 16.

(8) هيرودت (هيرودوتس) مؤرخ إغريقي اشتهر من خلال مؤلفه المسمى (التاريخ أو التواريخ)، من مدينة هاليكارنيسوس على الشاطئ الجنوبي الغربي لآسيا الصغرى، ولد على الأرجح بين عامي 490-480ق.م، لأسرة إغريقية مشهورة في هذه المدينة، كانت معاضدة لحكم لوغداميس طاغية المدينة، زار العديد من بلاد العالم القديم في آسيا، أوروبا، وأفريقيا، والأخيرة كان من ضمن زيارته فيها مدينة قوريني (كوريني) في إقليم المدن الخمس، وكتب عن القبائل الليبية. ورغم أنه يعتقد أنه نقل الكثير عن غيره، خاصة المؤرخان هيكاتوس، وديونيسيوس الملطي، إلاّ أنه أشهر المؤرخين الإغريق القدماء، حتى أن الشاعر الروماني شيشرون منحه لقب (أبي التاريخ). توفي على الأرجح في مدينة ثوريي الإغريقية قبيل عام 420ق.م، للمزيد، ينظر: هيرودوت، الكتاب الرابع من تاريخ هيرودوتس (هيرودوت) الكتاب السكيثي والكتاب الليبي، ترجمة: محمد المبروك الدويب، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي- ليبيا، ط.1، 2003م، ص ص15-24.

9(.Herodotus, IV. 184)

(10) خلفة، عبد الرحمن، الديانة الوثنية المغاربية القديمة (منذ النشأة إلى سقوط قرطاجة 146ق.م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، 1428/ 1429هـ، 2007/ 2008م، ص 36.

(11) بلعابد، زينب، "الوظائف الرسمية والمهن الحرة بسيرتا عاصمة النوميديين من خلال نصب معبد الحفرة"، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة قسنطينة 1، الجزائر، مج4، عدد41، جوان 2004م، ص 143.

(12) قوريني: هي مدينة شحات الحالية بالجبل الأخضر في شرق ليبيا، أسسها الإغريق، وقد تعرض هيرودوت لكيفية تأسيها في روايتين يدور مجملهما حول كيفية تأسيس الإغريق لمستوطنة قوريني في ليبيا، للمزيد ينظر: Herodotus, IV.150-154

(13) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، مطابع المؤسسة العلمية للوسائل التعليمية، حلب، د.ط، 2008م، ص 209.

(14) بلعابد، زينب، المرجع السابق، ص 143.

(15) أبوشويرب، عبد الكريم، "الصحة والمرض وطرق العلاج في بعض الواحات الليبية القرن 19م"، **مجلة البحوث التاريخية**، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس – ليبيا، السنة الثالثة عشر، العدد الثاني، 1991م.، ص 141.

(16) المشهداني، عبد الفتاح محمد، "الطب الشعبي والطب العلمي دراسة وصفية تحليلية"، **مجلة دراسات موصلية**، إصدارات مركز دراسات الموصل- جامعة الموصل، العدد34، شوال 1432هـ/ أيلول 2011م، ص 7.

(17) سالم، محمد امحمد، المرجع السابق، 203.

(18) Silius Italicus, Punica. III.299-301.

(19) الدلال، سعد صالح عوض، المجتمع الروماني في قوريني Cyrene (96ق.م. 248م)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، د.ت.، ص 4.

(20) ثليجان، نور الهدى وبومزراق، إيمان وحمر العين، سعيدة، الطقوس الدينية في بلاد المغرب القديم (814 ق.م-429م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابن خلدون- تيارت، الجزائر، 1439- 1440هـ/ 2018- 2019م، ص 38.

(21) سالم، محمد امحمد، المرجع السابق، 204.

(22)Bates.O. Eastern Libyans, Frank Cass & Co. Ltd. New Impression, 1970, P 179.

(23) بليني الأكبر: هو كاتب لاتيني من أسرة رومانية نبيلة، ولد في مدينة كومو الجديدة بين عامي 23م-24م. ألف موسوعة التاريخ الطبيعي (The Natural History) وتتألف من 37 كتاب، وتوفي في عام 79م. مختنقاً بدخان بركان مدينة بومبي، وذلك عن عمر ناهز 56 عاماً، للمزيد، ينظر: بليني الأكبر، الكتاب الخامس من التاريخ الطبيعي (وصف أفريقيا ومصر وغرب آسيا)، ترجمة: محمد المبروك الدويب، منشورات مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية بوزارة التعليم – ليبيا، ط2، 2019م، ص ص 9 – 14.

(24)Pliny, Natural History, VII.ii.14.

(25)Bates.O, Op. Cit, P 179.

(26) دعاس، فارس، مكانة الأطفال في مجتمع بلاد المغرب القديم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الوادي- الجزائر، 2021/2020م، ص 137.

(27) لُوكان أو لُوكانوس، واسمه كاملاً ماركوس آنايوس لوكانوس، شاعر روماني لاتيني، ولد عام 39م. وتوفي عام 65م. ورغم حياته القصيرة، إلا أنه من أفضل الشعراء في عصره، ألف ملحمة شعرية قصصية عن الحرب الأهلية الرومانية يوليوس قيصر وبومبيوس الكبير، للمزيد، ينظر: مجموعة باحثين، الموسوعة العربية الميسرة، مج6، مطبوعات شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا – بيروت، ط3، 2009م، ص 2902.

(28)Lucan, Civl War, IX.908-909.

(29)Bates.O, Op.Cit, P 179.

(30)Lucan, Civl War, IX.937-938.

(31) عثمان، ليندة، العادات الدينية والطقوس والشعائر الجنائزية في بلاد المغرب القديم في الفترة الليبية البونية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2، 2013- 2014م.، ص ص 40-41؛

Bates.O,Op.Cit, P179 .

(32) سيليوس إيتاليكوس كاتب وشاعر وأديب وسياسي روماني، عاش 75عاماً، وتوفي عام 101م، اعتزل الحياة العامة وكتب ملحمته الشعرية الموسومة بـ (Punica)، مادحاً من خلالها الرومان وقائدهم سكيبو المنتصر على القائد القرطاجي

هانيبال، للمزيد، ينظر: الحربي، الناجي منصور، الليبيون في جيش قرطاج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمر المختار، البيضاء- ليبيا، 2006م، ص 163.

(33)Silius Italicus, Punica, III.299-301.

(34) النطاس: هو الطبيب الحاذق الماهر، وقد كان للنطاسين طريقة مميزة في ارتداء ملابسهم، حيث كانت مشدودة شدًا محمكمًا حول حقويهم، ينظر: القديس أوغسطين، اعترافات، ترجمة: إبراهيم الغربي، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس- بيروت- القاهرة، ط2، 2015م، الكتاب (6)، الفقرة (6)، ص 99؛

Silius Italicus, Ponica, V.370-375.

(35)Silius Italicus, Ponica, V.350-370.

(36) أكتافيوس هو أول إمبراطور روماني، اشتهر بلقب أغسطس (المبجل)، الذي أعطاه له مجلس الشيوخ الروماني، وهو ابن أخت يوليوس قيصر، علا شانه بعد مقتل قيصر، ودخل في حروب مع منافسيه على الحكم وانتصر على آخرهم وهو أنطيونيوس وحليفته كليوبترا، حاكمًا بذلك العالم الروماني، حيث أصلح الإدارة وشؤون مدينة روما واهتم بالطرق والبنية التحتية، خلفه على الحكم تبيريوس ابن زوجته، للمزيد، ينظر: مجموعة باحثين، الموسوعة العربية الميسرة، مج1، مطبوعات شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا – بيروت، ط3، 2009م ص 331.

(37)Sophie Marini, "Grece et Romains Face aux Populations Libyennes. Des Origins a La Fin du Paganism (viie S. av. J-C.- Ives. Ap. J.-C.)". These Pour L'obtention du grade de Docteur De L'universite Paris-Sorbonne Paris-iv. Le 23 novembre 2013, P 224.

(38)Lucan, Civil War, IX.891-892.

(39)Silius Italicus, Punica, V.344-375.

(40)Sophie Marini, Op.Cit, P 223.

(41)Ibid, P224.

(42) هو حاكم قوريني، الذي ناصر الإغريقي أجاثوكليس طاغية سيراكوزا في هجومه على قرطاجة، بناءً على وعد الأخير إياه بأن يطلق يده في مناطق إقليم المدن الخمس، إلاّ أنه عند وصوله بجيشه لمعسكر أجاثوكليس وقع خلاف بينهما، أدى إلى مقتل أوفيلاس، للمزيد، ينظر: البرغوثي، عبد اللطيف محمود، التاريخ الليبي القديم منذ أقدم العصور حتى الفتح الإسلامي، منشورات الجامعة الليبية، دار صادر، بيروت، ط.1، صفر1391هـ - ابريل1971م، ص 272.

(43)Sophie Marini, Op.Cit, PP 222-223.

(44) الفرجاني، الفرجاني محمد، "دور الحكام الرومان في دعم الاستيطان الروماني في كيرينايكي خلال القرن الأول قبل الميلاد"، **المجلة العلمية للدراسات التاريخية والحضارية**، جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية، كلية التأريخ والحضارة، العدد الثالث، يونيو 2019م، ص 28.

(45) ثليجان، نور الهدى وآخرون، المرجع السابق، ص 38.

(46) أرسطو (384-322ق.م) فيلسوف إغريقي تتلمذ على أفلاطون وعلّم الإسكندر الأكبر، كان يحاضر ماشيا؛ فسمي وأتباعه بالمشائين، له العديد من المؤلفات، مثل: الأورغانون في المنطق، والسماع الطبيعي في العلم الطبيعي، وكتاب الكون والفساد، وكتاب النفس، وغيرها، وقد أثرت آراؤه في الفلاسفة الإسلاميين، فلقبوه بالمعلم الأول، والفارابي هو المعلم الثاني، للمزيد، ينظر: مجموعة باحثين، الموسوعة العربية الميسرة، مج1، المرجع السابق، ص ص 228-229.

(47)Aristotle, Historia Animalium, VIII.29.

(48) وهو ما يعرف محليًا باسم الحلبوب، من نوعية النباتات الصمغية السامة، وضعه علماء النبات تحت صنف مستويات البذور ثنائيات الفلقة، ضمن نطاق عائلة الإيوفاروبيات، للمزيد، ينظر: صندوق، ستي، الثروة الحيوانية والغطاء النباتي في الجزائر خلال العصور القديمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران1، 2015- 2016م، ص178.

(49) بليني الأكبر، المصدر السابق، الكتاب (V), الفصل (1)، الفقرة (16)، ص 20.

(50) طبيب يوناني من كيليكيا، معاصر لبليني الأكبر، عاش في القرن الأول الميلادي، تنقل مع الجيش الروماني كجراح، وجمع خلال أسفاره معلومات عن العقاقير، ووصف حوالي 600 نبات طبي، وألف بالإغريقية كتابًا عن المادة الطبية، ظل متداولاً عدة قرون، ينظر: مجموعة باحثين، الموسوعة العربية الميسرة، مج3، مطبوعات شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا – بيروت، ط3، 2009م، ص 1588؛ ثريغه، يوحنا بطرس، تاريخ قوريني، ترجمة: سليمان إبراهيم الجربي، إصدارات مجلس الثقافة العام، سرت- ليبيا، د.ط، 2006م، هامش رقم (1)، ص 236.

(51)Dioscorides, Medicinal Materials. III-96.Euphorbion.

(52) سالم، محمد امحمد، المرجع السابق، 204.

(53) الإشقيل، الذي هو نفسه نبات العنصل، عبارة عن عشبة بصلية معمرة من فصيلة الزنبقيات، ينظر: صندوق، ستي، المرجع السابق، ص 175.

(54)Dioscorides, Medicinal Materials. II-202.Skilla.

(55) ثريغه، يوحنا بطرس، المرجع السابق، ص 215.

(56) الشيخي، فاطمة علي عمر، "الطعام عند الليبيين القدماء"، **المجلة العلمية للدراسات التاريخية والحضارية**، منشورات جامعة السيد محمد بن علي السنوسي الإسلامية- كلية التأريخ والحضارة، العدد الخامس، يونيو 2020م.، ص 54.

(57)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(58) سالم، محمد امحمد، المرجع السابق، 204؛ سالم، محمد امحمد، "قبسات من تاريخ التطبيب في المناطق الشرقية من ليبيا القديمة"، **مجلة البحوث التاريخية**، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس- ليبيا، السنة الثلاثون، العدد الأول، يناير، 2008م، ص 169.

(59)Pliny, Natural History, XXI.lxx.117-118.

(60) بحيرة تريتونيس هي ما يعرف حاليًا بشط الجريد في تونس، ينظر: بن حسين، محمود فرج سالم، أباطرة الأسرة السويرية وعلاقتهم بمنطقة المدن الثلاث (لبدة الكبرى- ويات- صبراتة) (193-235م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، طرابلس- ليبيا، 2008- 2009م، ص 40.

(61)Herodotus, IV.187.

(62) كانتر، أ.د.هلموت ، ليبيا دراسة في الجغرافية الطبية، ترجمة وتقديم: عبد القادر مصطفى المحيشي، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، ط1، 2002م، ص 122.

(63) البرغوثي، عبد اللطيف محمود، المرجع السابق، ص 16.

(64)Herodotus, IV.183.

(65) معركة بحيرة تراسيمين أو ترازيمين، وقعت عام 217ق.م، بين الجيش القرطاجي بقيادة حنبعل، والجيش الروماني بقيادة القنصلين سرفيليوس جيمنيوس وكايوس فلامينيوس عند بحيرة تراسيمين في إقليم أتروريا، حاول الرومان من

خلالها صد تقدم حنبعل في الأراضي الإيطالية، إلاّ أنهم انهزموا في المعركة وقتل القنصل كايوس فلامينيوس، وقد قدرت خسائر الرومان بحوالي 15 ألف قتل، وحوالي 2500 من جانب القرطاجيين، وبفضل هذا الانتصار أصبح حنبعل يتحرك بكل حرية في أواسط إيطاليا، للمزيد، ينظر: صفا، محمد أسد الله ، هانيبال، دار النفائس، بيروت، ط1، 1407هـ - 1987م، ص ص 131-146.

(66)Silius Italicus, Punica. V.344-349.

(67)Ibid, V.350-365.

(68)Ibid, V.366-370.

(69)Ibid, V.371-375.

(70) واسمه كاملاً لوكيوس أبوليوس ثيسيوس، ولد في مداوروش المتاخمة لنوميديا [الجزائر الحالية تقريباً] وجيتوليا، ولهذا قال عن نفسه إنه نصف نوميدي وصف جيتولي، من أسرة غنية من أعيان المدينة، ورث عن والده 200,000 سيسترس، ودرس بمسقط رأسه، وفي قرطاج، ثم أثينا وروما، ومن بعدها رجع إلى ماوروش، لكنه قرر الرحيل إلى الإسكندرية، غير إنه توقف في أويا [طرابلس الغرب حالياً]؛ بسبب مرضه، وهناك تزوج، وقد ألف العديد من المؤلفات في شتى المعارف والعلوم، للمزيد، ينظر : مقدم، بنت النبي، "الحياة الأدبية والفكرية في الجزائر القديمة"، **مجلة دراسات إنسانية واجتماعية**، جامعة وهران02، العدد 8، جانفي 2018م، ص ص 332-333.

(71) هوميروس أعظم شعراء الإغريق، وصفه نقادهم بأنه معلمهم ونبيهم، نظم ملحمتي الإلياذة والأوديسة الشعريتين باللهة الأيونية الممزوجة بكثير من الألفاظ الأبولية، ويرجح أنه عاش خلال القرن الثامن ق.م في آسيا الصغرى، ويقال أنه أعمى، وقد ترجمت الملحمتين إلى معظم اللغات الحية، من ضمنها اللغة العربية، للمزيد، ينظر: مجموعة مؤلفين، الموسوعة العربية الميسرة، مج6، مطبوعات شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا – بيروت، ط3، 2009م، ص ص 3542-3543.

(72) أبوليوس، دفاع صبراته، ترجمة: علي فهمي خشيم، منشورات الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس- ليبيا، د.ط، 1979م، ص ص 106-111.

(73) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، المرجع السابق، ص 208.

(74) صندوق، ستي، المرجع السابق، ص 171.

(75)Pliny, Natural History, XIII.xliii.124-125.

(76) قبيسي، حسان، معجم الأعشاب والنباتات الطبية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 1999م، ص ص 367،214.

(77) عبد النبي، صالح ونيس، "ليبيا وجذورها الحضارية والثقافية الموغلة في القدم"، **مجلة آثار العرب**، منشورات الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة، العددان 7،8، شهر الفاتح- الربيع، 1993م، 1994م، ص 83.

(78) ثريغة، يوحنا بطرس، المرجع السابق، ص 234.

(79) باشو، جان ريمون، رواية رحلة إلى مرمرة وقورينة وواحتي أوجلة ومرادة- نص ولوحات- ترجمة: مفتاح عبد الله المسوري، دار الجيل، بيروت، دار الرواد، طرابلس- ليبيا، ط1، 1999م، ص 300.

(80) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، المرجع السابق، 209.

(81)Pliny, Natural History, IX. Lxviii.149.

(82) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، المرجع السابق، 209.

(83)Pliny, Natural History, XXXI.xlvii.129-130.

(84)Ibid, XXXI.xlvii.125-126, 128.

(85) جيلبار شارل- بيكار، حضارة شمال أفريقيا (تريبوليتانيا- البروقنصلية- نوميديا- موريتانيا) خلال الفترة الرومانية، ترجمة: العربي عقون، الناشر دار المثقف للنشر والتورزيع، د.م، ط1، 2020م، ص 203.

(86)Rebuffat. R, (Le Centurion M. Porcius Iasucthan a Bunjem Notes Et Documents XI), LA. NS, vol I, 1995, PP 79,82,85.

(87) يقع حصن أو قلعة بونجيم في دواخل ليبيا، جنوب مدينة مصراتة بحوالي 200 كم، للمزيد، ينظر:

Goodchild, R. G, (Oasis Forts of Legio III Augusta), P.B.S.R, VOL. XII, 1954, PP 57-60.

(88)Rebuffat. R, Op.Cit, PP 79,82-85.

(89) ثليجان، نور الهدى وآخرون، المرجع السابق، ص 49.

(90) المرجع نفسه، ص ص 29-30.

(91)Herodotus, IV.181-182.

(92) جيلبار شارل – بيكارد، المرجع السابق، ص 246.

(93) القديس أوريليوس أوغسطينوس أو أوغسطين (Saint Augustin) من أصول شمال إفريقية، ولد يمو13 نوفمبر 354م في مدينة تاكستا، سوق أهراس الحالية بالجزائر من أم مسيحية وأب وثني، كان يعرف في الأوساط الإيطالية بالإفريقي، اشتهر بأنه من أعظم رجال الدين الكاثوليكيين في عصره، له بعض المؤلفات، أشهرها الاعترافات، ومدينة الله. توفي في 430/8/29م، وقد بلغ من العمر خمس وسبعون سنة في مدينة هيبو، عنابة الحالية بالجزائر، للمزيد، ينظر: مخاوشة، فضيلة وزغدود، مسعودة، مجهودات القديس أوغسطين في نشر وتطوير الديانة المسيحية في بلاد المغرب (345-430م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمّه الأخضر – الوادي، الجزائر، 1438.1439هـ/ 2017.2018م، ص ص 22-26

(94) منصوري، خديجة، "الحمامات ببلاد المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني"، أعمال الملتقى الدولي للتاريخ المنتظم يومي 23-24 نيسان- أفريل- سنة 2001م تحت عنوان: التغيرات الاجتماعية في البلدان المغاربية عبر العصور، منشورات مخبر الدراسات التاريخية والفلسفية وقسم التاريخ- جامعة منتوري، قسنطينة.، ص 85.

(95) جيلبار شارل- بيكارد، المرجع السابق، ص 246.

(96)المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(97) المرجع نفسه، ص 247.

(98) ثليجان، نور الهدى وآخرون، المرجع السابق، ص ص 24-25.

(99) قديم، الطيب، "المظاهر الطبيعية والحيوانات في المعتقدات الوثنية بالمغرب القديم"، **مجلة العلوم الإسلامية والحضارة**، منشورات مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط- الجزائر، مج 4، عدد 2، 2019م، ص 335؛ ثليجان نور الهدى وآخرون، المرجع السابق، ص 25.

(100) قديم، الطيب، المرجع السابق، ص 335.

(101) عمران، عبد الحميد، الديانة المسيحية في المغرب القديم- النشأة والتطور- (180-430م)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة- الجزائر، 2010-2011م، ص 20.

(102) السلفيوم نبات منقرض ذو خصائص طبية، كان ينمو وينتشر في أغلب الأراضي المتاخمة لساحل المدن الخمس في شرق ليبيا الحالية من بلاتيا (خليج بومبا) شرقًا إلى خليج سرت الكبير غربًا، وبلغت شهرته على مدى التاريخ البشري مبلغًا لم تصل إليه شهرة أي نبات آخر، إلى درجة أن الحقيقة عنه اختلطت بالخيال، فكاد يتحول إلى أسطورة من أساطير العالم القديم، رغم أنه نبات حقيقي، للمزيد، ينظر: محمود، عبد العزيز إمام ، "الوصف الشكلي لنبات السلفيوم وزراعته عند ثيوفراستوس وبلينوس الأكبر"، **مجلة مركز الدراسات البردية والنقوش**، جامعة عين شمس، القاهرة، مج34، 2017م، ص 362.

(103)Aristotle, Historia Animalium, VIII.29.

(104)Dioscorides, Medicinal Materials. V-146.Gagates Lithos.

(105)Pliny, Natural History, XXXVI.xxxiv.141-142.

(106)Dioscorides, Medicinal Materials. V-146.Gagates Lithos.

(107) أبوليوس، المصدر السابق، ص 116.

(108)Theophrastus, Historia Plantarum, IX.i.7.

(109)Pliny, Natural History, XXII.xlviii.100.

(110)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(111)Pliny, Natural History, XXII.xlix.102-105.

(112)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(113) شجرة اللوتس هي، شجرة من الفصيلة الشوكية، ليست كبيرة لها أشواك وأوراق خضراء شبيهة بأوراق نبات الزعرور، الشجر ذو الأشواك من الفصيلة الوردية، وثمرتها تساوي في حجمها حبة التوت البري او حبة الزيتون، وهي في البداية شبيهة بلون وحجم جب الآس (نبات عطري)، ولها نواة صغيرة، وطعمها يشبه التمر والتين، ويصنع منها أفراد قبيلة ، الهامش رقم)177(، الفقرة (IV)اللوتوفاجي الليبية (أي أكلة اللوتس) النبيذ. ينظر: هيرودوت، المصدر السابق، الكتاب (1)، ص 121. ويبدو من الأوصاف السابقة أن هذه الشجرة ما هي إلاّ شجرة السدر (النبق)، التي تنتشر حاليًا البعض منها في بعض مناطق المدن الليبية، فشجرة النبق ليست كبيرة وذات أشواك واوراق خضراء، وثمرتها شبيهة بحبة الزيتون، ومذاقها شبيه من بالتمر والتين، وكان الناس يصنعون منها النبيذ.

(114)Pliny, Natural History, XXII.xxvii.55.

(115)Ibid, XXIV.II.6.

(116) صندوق، ستي، المرجع السابق، ص 171.

(117)Pliny, Natural History, XXI.lxxxix.155-156.

(118) وهو المعروف محليًا في بعض مناطق الشمال الإفريقي باسم أبونافع، وينتمي إلى عائلة الخيميات، وتدي الجذر المكتنز والطويل، الذي يميل إلى اللون البني. وأما ساقه فهي مخططة، ويتراوح ارتفاعها بين اثنين وثلاثة أقدام، ويوجد عليها عقدة حلقية سميكة. وأما الأوراق فهي حول الجذور، وكثيرة، ولماعة، وتنمو متراصة فوق بعضها البعض، وبراعمها لها فصوص طويلة، وبذورها بيضاوية مفلطحة كالورقة، غشاؤها شفاف يميل لونه إلى اللون الفضي، وزهرتها صفراء اللون متفتحة جدًا، للمزيد، ينظر: صندوق، ستي، المرجع السابق، ص ص 175-176؛ باشو، جان ريمون، المرجع السابق، ص 294.

(119)Ibid, XIII.xliii.124-125.

(120) جيلبار شارل- بيكارد، المرجع السابق، ص 247.

(121)Dioscorides, Medicinal Materials. III-96.Euphorbion.

(122) صندوق، ستي، المرجع السابق، ص 297.

(123) ثريغة، يوحنا بطرس، المرجع السابق، ص 234.

(124)Dioscorides, Medicinal Materials. I-25.Krokos.

(125)Dioscorides, Medicinal Materials. I-26.Krokomagma.

(126) الصامور أو الشيهان، ويصنف من الفصيلة السدرية، وشجرته تنمو في مناطق الشمال الإفريقي كثيفة، ومتراكمة، وأوراقها متعاقبة، وأزهارها صغيرة صفراء اللون، ينظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B4%D8%A8%D9%87%D8%A7%D9%8_6

(127)Ibid, I-121.Paliouros.

(128)Pliny, Natural History, XXIV.lxxi.115.

(129)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(130)Ibid, II-202.Skilla.

(131) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، المرجع السابق، ص 209.

(132 أبوليوس المدوري، لوكيوس، تحولات الجحش الذهبي، ترجمة: علي فهمي خشيم، منشورات المؤسسة العامة للثقافة، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، ط1، 1372 من وفاة الرسول، 2009م، ص 104.

(133) صفا، محمد أسد الله، المرجع السابق، 124.

(134) سالم، محمد امحمد، الحياة الدينية والفكرية في قورينائية أثناء العصر الإغريقي، المرجع السابق، ص 209.

(135)Pliny, Natural History, XXXI.xlvii.129.

(136)Ibid, XXXI.xlvii.128.

(137)Idem.

(138)Ibid, XXXI.xlvii.130.

(139)Ibid, XXXI.xlvii.125.

(140)Ibid, XXXI.xlvii.130.

(141)Ibid, XXXI.xlvii.129.

(142)Ibid, XXXI.xlvii.127.

(143)Ibid, XXXI.xlvii.127-129.

(144)Ibid, XXIV.ii.6.

(145)Dioscorides, Medicinal Materials. I-121.Paliouros.

(146)Idem.

(147)Pliny, Natural History, XXI.c.173.

(148)Dioscorides, Medicinal Materials. II-202.Skilla.

(149)Ibid,III-96.Euphorbion.

(150) صندوق، ستي، المرجع السابق، ص ص 295-296.

(151)Pliny, Natural History, XX.lvii.159.

(152)Dioscorides, Medicinal Materials. III-68.Kuminon Agrion.

(153)Pliny, Natural History, XXI.lxxxix.154-155.

(154)Theophrastus, Historia Plantarum, IX.i.7.

(155)Pliny, Natural History, XIX.xv.46.

(156)Ibid, XXII.xlix.102-105.

(157)Ibib, XXI.xlvii.129.

(158)Aristotle, Historia Animalium. VIII.29.

(159)Pliny, Natural History, XXVIII.ii.4.

(160) اسمه بالكامل كونتوس سبنيانوس فلورنس ترتليانوس، إفريقي الأصل، مؤسس الأدب النصراني اللاتيني، ولد في قرطاج حوالي عام 160م، وفي حوالي عاد195م كتب خطابه المنافحة أو فاع عن التوحيد، توفي ما بين عامي 220-225م، للمزيد، ينظر: ترتليانوس، المنافحة أو فاع عن التوحيد، ترجمة: عمار الجلاصي، د.م، د.ط، 2001م، ص4.

(161)Tertullian, Apologeticus, IX.10.

(162) مقدم، بنت النبي، "عادات وتقاليد سكان بلاد المغرب القديم ومدى تأثيرها على الأسرة"، **مجلة الحكمة للدراسات التاريخية**، تصدر عن مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، مج2، عدد4، جوان 2014م، ص 273.

(163) سرحان، أبوبكر حسني عيسى أحمد، مجتمع المغرب تحت الاحتلال الروماني (27ق.م- 235م)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية- جامعة القاهرة، 2013م- 1434هـ، ص 198.

(164) دعاس، فارس، المرجع السابق، ص 181.

(165) خشيم، علي فهمي، نصوص ليبية من هيرودوتس- سترابو- بليني الأكبر- ديودوروس الصقلي- بروكوبيوس القيصري- ليون الإفريقي، منشورات المؤسسة العامة للثقافة، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، ط.1، 1377و.ر/2009م، ص 206.

(166)Dioscorides, Medicinal Materials. III-68.Kuminon Agrion.

(167)Pliny, Natural History, XX.lvii.159.

(168)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(169)Idem.

(170)Pliny, Natural History, XX.lxxxvii.236.

(171)Bates.O, Op.Cit, P179.

(172)Dioscorides, Medicinal Materials. III-94.Silphion.

(173)Pliny, Natural History, XII.lxii.134, XXI.lxx.117.

(174) سالم، سالم يونس عبد الكريم، "أمونيون (واحة سيوة) من خلال المصادر القديمة"، **المجلة الليبية العالمية**، كلية التربية بالمرج، جامعة بنغازي، العدد 7، مايو 2010م، ص 11.

(175)Pliny, Natural History, XXIV.xix.28.

(176)Ibid, XXI.lxx.118.

(177)Ibid, XX.lxxxvii.236-237.

(178Paul Monceaux, Les Africains, etude sur La Litterature Latine D'Afrique Les Paiens, Lecene, Oudin et Cie, editeurs, Paris, P 281.

(179)Idem.

(180)Idem.

.

الدَّهْرُ في شِعْرِ ابْنِ الخَيَّاطِ الدِّمَشْقِيّ دراسة وصفية تحليلية

د. أحمد عبد الكريم الملقي*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/9م تاريخ قبول البحث: 2024/7/8م

الملخص

تناول البحث الدهر في شعر ابن الخياط الدمشقي (ت: 517هـ) بالدراسة والتحليل، وهدف إلى الوقوف على صورة الدهر عنده، وأثره في شعره وأسلوبه، ودراسة المؤثرات التي شكلت صورة الدهر في شعره، فقد كان الدهر عنده متنفسا انفعاليا، وقوة فاعلة ومغيّرة للأشياء، لا سيما وأن صورة الدهر تجلت بكثرة في ديوانه، مستخدما ألوانا بلاغية أبدع في سردها.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ بغية الوصول إلى سبب ورود هذا المفهوم بكثرة في ديوان ابن الخياط.

وتوصلت الدراسة إلى أن صور الدهر وتمثلاته تعددت في شعر ابن الخياط، وهو يُبرز صورة الممدوح أو (المنقذ) الذي يستنقذ من حوله من ضربات الدهر التي لا تتوقف، على النحو الذي يخفف فيه عن المصابين مصابهم، كما انعكست طبيعة العصر على صورة الدهر لدى ابن الخياط، وظهر ذلك في رثاء الحكام وذويهم، وقد نسب الشاعر إلى الدهر العقبات التي تقابله في حياته جميعها، من تغير الأحوال، وغدر الأصدقاء، وإلقاء اللائمة على الدهر كسبب معنوي مجهول يجني على البشر مما يناسب تمثلات الشاعر له.

الكلمات المفتاحية: الدهر، ابن الخياط الدمشقي، الصورة الشعرية، صورة الدهر.

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

Eternity in the Poetry of Ibn al-Khayat al-Dimashqi - A Descriptive and Analytical study

Abstract

The study dealt with eternity in the poetry of Ibn al-Khayyat al-Dimashq (d. 517 AH) through study and analysis and aimed to find out the idea of eternity, its impact on his poetry and his style, and to study the factors that formed the idea of eternity in his poetry. For him, eternity was an emotional factor and an effective force that changed things. Especially since the image of eternity was accurately revealed in his poetry, using a creative color of eloquence in its narration.

The research relied on the descriptive analytical method to reach the reason why this concept appears so frequently in the collections of Ibn al-Khayyat.

The study concluded that the images and representations of eternity were numerous in Ibn al-Khayat's poetry, and it highlights the image of the praised one or (the savior) who saves those around him from the never-ending blows of eternity, in a way that relieves the afflicted from their afflictions. The nature of the era was also reflected in the image of eternity according to Ibn al-Khayyat. Al-Khayyat, and this appeared in his lamentations for the rulers and their families. The poet attributed to eternity the obstacles that he encounters in all his life, from changing conditions, the treachery of friends, and blaming time as an unknown moral cause that harms people, which suits the poet's representations of it.

Keywords: Eternity - Ibn al-Khayyat al-Dimashq - Poetic Image - Image of Eternity.

المقدمة:

يعد الدهر (الزمن) أحد الأركان الأساسية في البناء الأدبي، وقد شغلت دراسته حيزًا كبيرًا في الدراسات النقدية، ويتأمل الشاعر الزمن بوصفه عنصرا متحركا ضمن الأفق المكاني، وهذه الحركة تضمر داخلها تغيرات تطرأ وحركة مستمرة، فالشاعر يستذكر ويشكو من كبره أو هرمه، وأن (الدّهر) وألفاظه نحو (الزّمان) و (الزّمن) و (الحين) يقع على محدود، وعلى عمر الدّنيا من أوّلها إلى آخرها [1].

وقد ذُكر الدهر في الشعر العربي ذكرا يلفت الانتباه؛ لما له من وقْعٍ عظيم في نفس المُتلقّي، وورد ذكر الدهر في القرآن الكريم في مواطن كثيرة منها قوله تعالى: "هَلْ أَتَى عَلَى الإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا" [الإنسان:1]، وقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ ۚ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾ [الجاثية: 24]. وهذا يدل على عِظم هذا المصطلح ودلالاته الرمزية التي تشير إلى قصديّة النص وأهميته.

ويسعى هذا البحث إلى بيان صورة الدهر في شعر ابن الخياط الدمشقي؛ إذ إن للدهر حضورا خاصا في شعره، فقد عبَّر عنه الشاعر بذكره نصًا تارة، أو بالإشارة إليه بألفاظ تدل عليه، أو ترتبط به ارتباطًا وثيقًا.

ويهدف البحث إلى الإجابة عن سؤال رئيس وهو كيف صوَّر ابن الخياط الدمشقي الدهرَ في شعره؟ وينبثق عن هذا السؤال عدة تساؤلات منها:

ما العوامل التي شكلت صورة الدهر في شعر ابن الخياط؟

- ما مدى وجود مفردة الدهر في شعر ابن الخياط الدمشقي كمتنفس انفعالي؟
- كيف عبر ابن الخياط بالدهر عن القوة الفاعلة المغيّرة للأشياء؟

وبعد البحث وقفت على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت الدهر، أو شعر ابن الخياط الدمشقي بالدراسة، وهي كثيرة أذكر منها:

دراسة محمود عبد الله أحمد أبو الخير، وهي بعنوان: الشعر في عيون مبدعيه: ابن الخياط الدمشقي أنموذجًا. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة - عمادة البحث العلمي، الأردن مج6، ع1، 1431هـ- 2010م. سعت الدراسة إلى الكشف عن مظاهر الإعجاب بشعر ابن الخياط الدمشقي وهي تتمثل في: الجمال، والسيرورة، والخلود. وخلصت الدراسة إلى أن طرح ابن الخياط لقضايا نقدية مثل: مذهبه الشعري، والطبع والصنعة، واللفظ والمعنى، والصدق الفني،

وطول النفس، ووظيفة الشعر، وأثره في المتلقي، والتفوق على الآخر؛ يجعل منه شاعرا متميزا بين شعراء العربية.

دراسة محمد عيد الخربوطلي، وهي بعنوان: ابن الخياط أشهر شعراء الشام 450-517 هـ مجلة: الموقف الأدبي، باتحاد الكتاب العرب، سوريا، مج47، ع567، 2018م. سلطت الدراسة الضوء على ابن الخياط بوصفه أشهر شعراء الشام، وأكدت أن ديوان الشعر بدمشق خُتم به، إذ ترجمت لحياته، وتناولت مذهبه الفني في شعره، واشتملت الدراسة أشهر قصائده، وبينت تنوُّع أغراض شعره بين المديح، والغزل والوصف.

دراسة محمود ثابت أحمد إبراهيم، والسيد محمد سالم، وهي بعنوان: ابن الخياط الدمشقي: دراسة أسلوبية لنماذج مختارة من مدحياته. مجلة الراسخون، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، مج7، ع2، 2021م. تناولت الدراسة تحليل ثلاث قصائد مدحية مختارة من ديوانه في ضوء المنهج الأسلوبي، وتوصلت إلى أن ديوانه يحوي ظواهر لغوية متفردة تسترعي اللب وتجذب الانتباه فيها، وهي ظواهر لم تدرس من قبل أسلوبيا، دراسة صدام محمد إسماعيل، وهي بعنوان: الأداة لولا في ديوان ابن الخياط. مجلة: كلية الإمام الأعظم الجامعة، العراق، ع40، 2022م. هدفت الدراسة إلى البحث في دلالة استعمال لفظ (لولا) في ديوان ابن الخياط، وإحصاء عدد المرات التي استعملها الشاعر مبينا استعمالها مع الأسماء والأفعال والحروف.

دراسة حمزة عبد السلام الختاتنة، وهي بعنوان: تجليات الدّهر وصروفه في شعر الأعمى التطيلي -دراسة وصفية تحليلية-. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، العدد14، المجلد2، 2023م. هدفت الدراسة إلى الإحاطة بصروف الدهر وتجلياته في شعر الأعمى التطيلي، وتوصلت إلى أن التطيلي أسقط أسباب معاناته وما مر به من أسى على صروف الدهر.

دراسة غزوة كاظم حيال، وهي بعنوان: تمثلات الدهر في شعر بشار بن برد. مجلة الدراسات المستدامة، العراق، العدد4، المجلد5، 2023م. هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الدهر في شعر بشار بن برد، وتوصلت إلى أن بشار بن برد أدرك أن للدهر قوة خفية لا يستطيع ردها لذا فقد شكا الدهر وواجهه وحاول تحمله؛ لأنه أدرك أنه غير قادر على التغلب عليه.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة لشعر ابن الخياط تبين أنها لم تتناول الدهر في شعره، من هنا جاء هذا البحث ليقوم بهذا الدور.

وقد اتبعت في بحثي هذا المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على الأبحاث النظرية، التي تُطبّق على النص الشعري لابن الخياط، وتتناول صورة الدهر من خلال شعره.

وجاء البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، إذ اشتملت المقدمة على مشكلة البحث وتساؤلاته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث. وتناول التمهيد ترجمة موجزة لابن الخياط، وتعريفا لمفهوم الدهر لغة واصطلاحا. ودرس المبحث الأوَّل **العوامل المشكلة لصورة الدهر في شعر ابن الخياط**. وتناول المبحث الثَّاني الدهر كمتنفس انفعالي. وتحدث المبحث الثَّالث عن **دور قوة الدهر في تغيير الأشياء**. أما الخاتمة ففيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد:

أولا: التعريف بالشاعر)
2)

" أبو عبد الله أحمد بن محمد بن علي بن يحيى بن صدقة التغلبي المعروف بابن الخياط الشاعر الدمشقي الكاتب" [3]، " ختم به ديوان الشعر بدمشق وكان شاعرا مكثرا مجيدا محسنا حفظة لأشعار المتقدمين وأخبارهم" [4]، قال عنه الذهبي كان " شَاعِرُ عَصْرِهِ" [5]، وقد اشتهر في عصره حتى قال عنه ابن خلكان: " ولا حاجة إلى ذكر شيء من شعره لشهرة ديوانه" [6]، "رَوَى عَنْهُ: أَحْمَدُ بنُ مُحَمَّدٍ الطُّلَيطِلِيُّ، وَمُحَمَّدُ بنُ نَصْرٍ القَيْسَرَانِيّ الشَّاعِر [7].

ويذكر ابن خلكان أن ابن الخياط قد اجتمع بابن حيوس بحلب وعرض عليه شعره فقال ابن حيوس: " قد نعاني هذا الشاب إلى نفسي، فقلما نشأ ذو صناعة ومهر فيها إلا وكان دليلاً على موت الشيخ من أبناء جنسه" [8].

وقد كانت ولادته بِدِمَشْق سنة خمسين وَأَرْبَعمِئَة، أما وفاته فكانت سنة سبع عشرَة وَخَمْسمِائة. [9]

ثانيا: تعريف الدهر.

يقترن مصطلح الدهر بمكوث الإنسان على هذه الأرض، وهو أعم وأشمل من كل زمان، فدوره يقتصر على تحديد الفلك الزمني الذي تُقاس من خلاله الأيام والشهور والسنين.

وتُعد قضية الدهر لدى الجاهليين "أمّ القضايا الإنسانية الشائكة، وهي ما كانوا يُجملون معناها في مصطلح " الدهر"؛ ولذلك كان جمهور العرب إذ ذاك دهريين، ينسبون الحياة والممات

بشتى مظاهرهما إلى الدهر" [10]، ويشير إلى ذلك القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُم بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾ [24: الجاثية].

-الدهر لغة: يعود أصل اللفظ إلى الجذر اللغوي (دهر)، والدال والهاء والراء أصل واحد، وهو الغلبة والقهر. وسُمِّي الدهرُ دهرًا؛ لأنه يأتي على كل شيء ويغلبه"[11]، والدهر: "الأمد الممدود، وقيل: الدهر ألف سنة" [12] وقيل" الدَّهْرُ: الزَّمَانُ الطَّوِيلُ وَمُدَّةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا". [13]

والدهر جمع أوقات متتالية وهو بينه وبين الزمان [14]، والزمن محدود والدهر ممدود "والدهر عند العرب يقع على وقت زمان من الأزمنة وعلى مدة الدنيا كلها، والزمان يقع على الفصل من فصول السنة وعلى مدة ولاية الرجل وما أشبهه" [15].

الدهر اصطلاحًا: تعددت مدلولات كلمة الدهر نظرا لتعدد استخداماتها، فكلّ يراه من زاوية مختلفة، فالبعض يرى أنه "زمن الحياة الدُّنيا كلّها، مُدَّة بقاء الدُّنيا إلى انقضائها الدّهرُ كالدّهر والأيّامُ واحدة" [16]. ويرى جميل صليبا أن علاقة الدهر بالإنسان علاقة خارجية، " والزمان الوجودي هو الزمان الذاتي أو الزمان الوجداني المصبوغ بالانفعال كزمان الانتظار، أو زمان الأمل" [17]، وهو يفرّق بين الزمان الوجودي والزمان الفاعل، إذ يرى أن الزمان الفاعل هو " الذي يُطلق على التأثير في الأشياء فهو موضوعيّ وكمّي وقابل للقياس" [18].

ونظر بعضهم إليه من ناحية دينية " لو نظرنا في جملة النصوص المأثورة عن العرب الجاهليين لوجدنا فكرة الدهر كانت قديمة عندهم، وهي عند الشعراء مفهوم شعري يستعينون به في الدلالة على مجرى الحوادث الكونية وتصرّف الأقدار، ولكن الكلمة لم تكن تدل على قوة شخصية، بل على قوة غير شخصية تتصرّف في الأشياء وفي الناس"[19].

مما سبق يمكن القول إن الدهر غير محدود، بخلاف الفترة أو المدة أو الزمن، فإنها تشير إلى محدودية زمنية.

المبحث الأوَّل: العوامل المشكلة لصورة الدهر في شعر ابن الخياط:

تختلف النظرة إلى الدهر من شاعر لآخر، كلٌّ حسب تجربته الشعرية، فبينما ترى شاعرًا ينظر إلى الدهر على أنه الرابط الجامع بينه وبين حبيبه، ينظر إليه آخر على أنه الإثم الجاني الذي لا فكاك من قبضته، ومن ذلك بروز الدهر في صورة الجاني في قول ابن الخياط يمدح الأمير ناصر الدين، أبا الفوام وثاب: [20]

إذا أُثْنِي بِحَمْدِكَ قَالَ قَوْمٌ بِحَقِّ الرَّوْضِ أَنْ حَمِدَ الْقُطارا

غَفَرْتُ ذُنُوبَ هذا الدَّهْرِ لَمّا أَصارَ إِلَيَّ رُؤْيَتَكَ اعْتِذَارا

وصورة الدهر الذهنية لديه في ثنايا المديح، على النحو الذي أبرز المشاعر النفسية الإيجابية لديه؛ لوجود من يعينه على نوائب الدهر، ويقترن ذلك بتأييد السامعين ممن أصابهم فيض عطاياه، كنموذج للمعين والمجير ضد ظلم الدهر، وهو مما اقترن بالصور الذهنية المرسومة في خياله، ونكَّر الشاعر (قوم) للعموم [21]، واستعمل (إذا) للتحقيق [22]، وتأكيد استرساله في المديح، وعبَّر عن السامعين بالروض، والممدوح بالقطار، أي: المطر العظيم، وهو تشبيه تمثيل [23]، شبَّه فيه حالة المنعَّمين بعطايا الممدوح بحالة الروض الذي يزدهر بنزول المطر، وهو ما تعالق مع البيت الثاني، من باب علاقة السبب بالمسبب، في قوله: غفرت ذنوب الدهر، كاستعارة مكنية [24]، شخَّص فيها الدهر في صورة المذنب الجاني، وقد جاءت عطايا الممدوح، ومواساته للآخرين سببًا في تخفيف آلام الدهر، وامتد التصوير في قوله: أصار إليَّ رؤيتك اعتذارا، وكأن الدهر قد أذنب وتاب وأناب معتذِرًا عن خطاياه، وعبَّر حرف الجر (إلى) عن انتهاء غاية المكان [25] إلى الشاعر، ويُلاحظ أن تمثلات الشاعر للدهر جاءت مشفوعة بما يدفع غوائله، من المخلصين الذين قيَّضتهم الأقدار للدفاع عن المظلومين من أمثال الشاعر، كنموذج ممن أساء إليهم الدهر الذي بدا ظلومًا جهولا تجاه الإنسان الراغب في أن يعيش في وداعة ومسالمة، ويتجلى ذلك في وصفه للروض الذي عكس حاجة الأزهار التي تُمثل المحيطين بالممدوح للحنان والمواساة، ومن ثم بدا الدهر في صورة الجهول الظلوم.

ومن ذلك قوله يمدح الأمير أبا الفوارس محمد مالك: [26]

حَبَانِي جُودُهُ عَيْشاً كَأَنِّي ظَفِرْتُ بِهِ مِنَ الدَّهْرِ استِرَاقا

فَأَيَّامِي بِهِ بِيضٌ بِقَاقٌ وَكَانَتْ قَبْلَهُ سُوداً صِفَاقا [27]

تبرز هنا صورة الدهر المتصلِّب الذي لا يفتأ يناوئ الإنسان في تفصيلات حياته، في مقابل المعين المجير الذي يزيل همومه، فابن الخياط يتحدث عن أحواله في كنف الممدوح الذي أزال همومه، وهو الذي رأى الأيام سودًا من قبل أن يعيش في جواره، فاستحالت الأيام بيضاء بعد سوادها؛ إذ ذهبت شدائدها إلى غير رجعة.

وقد بدت صورة الدهر كالإنسان المتشدِّد الذي لا يجود على الإنسان بما يتبلَّغ به لسدِّ فاقته، فلا تكون المسرَّات فيه سوى محطات استثنائية لا تدوم كثيرًا، مما عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (ظفرت به من الدهر)، فتمثَّل الشاعر الدهر إنسانًا فظًّا يحجب عن غيره المسرات، ويسيء لغيره بفظاظته، وهو ما امتد فيه التصوير بقوله: استراقًا، وكأن الدهر يعمد إلى الإنسان فيسرق

فرحته التي لا تدوم، وهو ترشيح للصورة الأولى تعكس انخراط الشاعر في استحضار تفصيلات الصورة السلبية للدهر.

وجاء الممدوح ليكون بمثابة المحطة التي غيَّرت الصورة السلبية للدهر، على النحو الذي عبَّر عنه التضاد في اللون (بيض، سود)، مما اقترن بالأيام كاستعارتين مكنيتين جسَّمتا فرحة الشاعر، واطمئنانه في جوار الممدوح في مقابل سوادها إبَّان بُعدِه عنه قبل أن يلاقيه.

وكان جوار السعداء يجلب السعد، ويسم الدهر بسمة الظفر والشعور بالراحة في كنف من يحبهم الشاعر على النحو الذي نجده في قوله يمدح يمين الملك، أبا النجم هبة الله بن محمد بن بديع الأصفهاني: [28]

أَغَرُّ إِذا ما الْخَطْبُ أَعْشى ظَلامُهُ تَبَلَّجَ طَلْقَ الرَّأْيِ فِي الحادِثِ الْجَهْمِ
تَرِقُّ حَواشِي الدَّهْرِ فِي ظِلِّ مَجْدِهِ وَتَظْرُفُ مِنْهُ شِيمَةُ الزَّمَن الْفَدْمِ
وَيَكْبُرُ قَدْراً أَنْ يُرى مُتكبرًّا وَيَعْظُمُ مَجْداً أَنْ يَتيهَ مَعَ العُظْمِ

يرى ابن الخياط الممدوح مُنيرا للظلام إذا ما ادلهمَّ الخطب برأيه السديد، ومن يعيش بجواره في مأمن من حادثات الدهر ومصائبه؛ لأنه يعدل عن مصائبه ونوائبه، إذ من المنطقي أن يصغر الدهر أمام كرم الممدوح وحكمته وصواب رأيه.

وقد بدا الدهر في الأبيات السابقة منقادا خانعا، تتضاءل قدراته أمام قدرات ذوي الحظ والجاه، وهو ما عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (ترقُّ حواشي الدهر)، وهي صورة تركبت من الاستعارة المكنية (ترق)، وكأن الدهر شيء مادي رقيق، والتشبيه البليغ (حواشي الدهر)، وهو من باب إضافة المشبه إلى المشبه به[29]، مما تلاه المادي المعاكس للدهر في الضخامة (في ظل مجده)، كاستعارة مكنية جسَّمت المعنوي (مجده)، مما دلَّ على ثناء الشاعر على من غلب الدهر بحكمته وجوده، فحذف الشاعر المبتدأ [30] في قوله (أغرّ)، وكأن ضياء الممدوح قد طغى على تقلبات الدهر ونوازله فانقاد إليه. ومن ثم اختتم الشاعر الأبيات بما يجري مجرى الحكمة، مما برز فيه التوازي التركيبي بين: يكبر قدرًا أن يرى – يعظم مجدًا أن يتيه، على النحو الذي عبَّر موسيقيًّا عن انصياع الدهر، ودورانه في فلك الأقوى، وهو الممدوح.

وتجدر الإشارة هنا إلى التناص بين ابن الخياط وأبي تمام الذي يقول في مطلع رائيته التي يمدح فيها المعتصم:[31]

رَقَّت حَواشي الدَهرُ فَهيَ تَمَرمَرُ وَغَدا الثَرى في حَليهِ يَتَكَسَّرُ

فأبو تمام منهمك في وصف الطبيعة وبيان مدى إحساسه بها وقوة أثرها على النفس، وقد سبق ابن الخياط فاستعار للدهر حواشي، وصوّر الدهر منقادا.

وتارة أخرى يبرز الدهر في صورة الظالم الجهول في مقابل المُنعِم المحسن الذي يفيض نداه على الشاعر، فيعينه على مواجهة الدهر، وهذا المعنى يتجلى في قوله يشكو حاله لأبي اليُمْن، سعيد بن علي بن عبد اللطيف التنوخي المعري: [32]

كُنْتُ أَدْعُوكَ فِي مُداواةِ حالِي بِنَداكَ الْفَيّاضِ مِنْ كُلِّ سُقْمِ
وَقَدِ اعْتَلَّ بَعْدُ جِسْمِي فَما عِنْ دَ أَيادِيكَ مِنْ مُداواةِ جسْمِي
وَإِذا كُنْتَ لِي عَلَى الدَّهْرِ عَوناً فَمُحالٌ أَنْ يُمْكِنُ الدَّهْرَ ظُلْمِي

فقد جاءت الشكوى مقرونة بالمديح، واستعطاف الممدوح أن يعين الشاعر على نوائب الدهر؛ إذ اعتلَّ جسمه، وأصابه المرض على النحو الذي دعا فيه المخاطب إلى إعانته على مواجهة تلك المحنة.

وتجلت صورة الدهر الغشوم في قوله: إذا كنت لي على الدهر عونًا، فتمثَّل الدهر وكأنه معتدٍ أثيم على الشاعر، يهدف إلى حصاره في تشخيص بديع للدهر.

وهي صورة متكررة في معرض ذم الزمان وشكوى الدهر، على النحو الذي نجده في تمثُّل صورة الطبيب المعالج أمام من يصيب بالمرض والعلة، وهو ما امتد به التصوير في الشطر الثاني، ليتناول ظلم الدهر في قوله: فمحال أن يمكن الدهر ظلمي، وكأن الدهر قد تربص بالشاعر، وفَعَل به الأفاعيل، وهو ما اتسق مع دعوة الشاعر في البيت الأول، في قوله: مداواة حالي، كاستعارة مكنية شخَّصت الحال وكأنه مريض يرجو الشفاء، فضلًا عن التجسيم في الاستعارة التصريحية (نداك) [33]، إذ تمثَّل الشاعر كرم الممدوح كالندى الذي يبلل الأزهار، فتبدو مزدهرة وقت الإصباح، وكرر الشاعر (جسمي) في البيت الثاني للمفارقة بين لقائه بالمخاطب وما كان قبل ذلك اللقاء، وتأكيد قدرات الممدوح[34]، مما اشتمل على الحل الذي لا يملكه سوى الممدوح تجاه الدهر الغشوم الذي أثقل ظهر الشاعر، وكبَّله بالمرض.

وقال مخاطبًا أبا اليُمْن، سعيد بن علي بن عبد اللطيف التنوخي المعري: [35]

قَدْ وَصَلَ الثُّوْبُ وَلا عُذْرَ لِي أَنْ أَلْبَسَ الثَّوْبَ بِلا فُوطَهْ
لا سِيَّما وَهْيَ بِحُكْمِ النَّدى فِي عَقْدِ مِيعادِكَ مَشْرُوطَهْ
كَيْفَ وَأَخْلاقُكَ مَرضِيَّةٌ أَصْحَبُها وَالْحالُ مَسْخُوطَهْ
لا قَبَضَ الدَّهْرُ يَدِي عَنْ غِنىً وَهْيَ إِلى جُودِكَ مَبْسُوطَهْ

ويُلاحظ ورود الدهر في معرض المديح، والصلة التي وصل بها الممدوح الشاعر، إذ أهداه ثوبًا بلا فوطة يلف بها الشاعر وسطه (أن ألبس الثوب بلا فوطه)، وقد دفع كرم الممدوح الشاعر لأن يطالب بها بأريحية (بحكم الندى في عقد ميعادك مشروطه)، وكأن ما يمنحه الممدوح للشاعر حق مكتسب، مما حدا بالشاعر للدعاء للممدوح بألَّا تنقطع عطاياه عنه.

وجاء ذكر الدهر، في البيت الأخير، مما يشير إلى تمثُّل الشاعر لصورته المتقلبة التي لا تبقي شيئًا على حاله، وهو ما ورد في سياق الدعاء (لا قبض دهر يدي عن غنى)، فبدا الدهر كمن يقطع ما اتصل من الائتناس بالممدوح، وفيض عطاياه التي لا تنقطع، على النحو الذي تقابل فيه الممدوح كمصدر للعطاء مع الدهر كسبب للقبض والانقطاع، وهو ما أبرز الصورة السلبية للدهر في سياق الأبيات.

المبحث الثَّاني: الدهر متنفس انفعالي:

لا شك أن الشعر وسيلة للتعبير عن المشاعر التي تسيطر على الشاعر، يعبّر بواسطته عن آلامه وانفعالاته، فتنعكس الصور المترسبة في ذهنه على القصيدة، إذا "نظرنا إلى موقف الشاعر في تجربته كعمل فني مصدره أصالة الكاتب في تجربته وتعمقه في تصويرها ومظهره في الصور النابعة من داخل العمل الأدبي والمتآزرة معًا على إبراز الفكرة في ثوبها الشعري"[36].

والمتأمل لديوان ابن الخياط الدمشقي يُلاحظ أن الدهر بدا في شعره كمتنفس انفعالي استعمله في شكوى حاله، وتقلبات الزمن به، ومواجهته لنوائبه، ويتجلى ذلك في قوله يمدح سديد الملك، أبا الحسن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ: [37]

يَقِيني يَقِيني حَادِثاتِ النَّوائِبِ وَحَزْمِيَ حَزْمِي في ظُهُورِ النَّجائِبِ
سَيُنْجِدُنِي جَيْشٌ مِنَ الْعَزْمِ طَالَمَا غَلَبْتُ بِهِ الْخَطْبَ الَّذِي هُوَ غَالِبِي
وَمَنْ كَانَ حَرْبَ الدَّهْرِ عَوَّدَ نَفْسَهُ قِرَاعَ اللَّيَالِي لا قِرَاعَ الْكَتَائِبِ

استهل الشاعر القصيدة بفكرة مواجهة الدهر باليقين، وهو ما عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (يقيني يقيني)، إذ تمثَّل الشاعر اليقين كالسياج الحامي الذي يحميه من غوائل الدهر، وتقلُّبات الأيام على النحو الذي تصاعد له جرس موسيقي نبع من الجناس التام [38] بين الاسم والفعل، وأوحى للمتلقي بذاتية التجربة التي أبرزتها ياء المتكلم في اللفظين، ويُلاحظ أن الصراع مع الدهر قد اكتسب طابع الكر والفر، واحتياج من وقع عليه الظلم إلى التسلُّح باليقين كسلاح فعَّال في مواجهة تقلبات الدهر ونوائبه؛ لتظهر النتائج المبشرة في نهاية المعركة (النجائب). وكرَّر الشاعر

(حزمي) للتأكيد على أن مواجهة نوازل الدهر لابد أن تُقابَل بحسم وحزم، فضلًا عن (العزم) الذي عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (جيش من العزم)، وفي هذه الاستعارة مثَّل الشاعر العزيمة بالجنود لإعانته على مواجهة الدهر، وامتد التصوير في قوله: غلبت به الخطب، فجعل من الخطب أو النازلة عدوًّا متربصًا يريد الفتك به، مما تصاعد له نغم جميل نبع من الجناس الناقص بين (غلبت – غالبي)[39].

واختتم الشاعر الأبيات بالمنهجية التي أوصى بها من حل محله في مواجهة الدهر، ومغالبة الأيام، في قوله: ومن كان حرب الدهر، فأتى بالاستعارة المكنية للتشخيص في سياق أسلوب الشرط المبدوء بـ (مَن) لاستغراق العاقلين، وضمَّن جواب الشرط النصيحة التي أسداها للمتلقي (عوَّد نفسه)، والتي جاءت في صورة الفعل الماضي للتحقيق[40]، وتأكيد أن تلك المنازلة تعتمد على (القِراع)، وكرره الشاعر للتأكيد، مما وجَّه فيه السامع إلى أن الإنسان يجب أن يتسلح في مواجهة نوائب الدهر بما يتسلح به الفارس في ميدان المعركة؛ إذ لا تقل هذه المواجهة عن نظيرتها تلك، وهو ما جاءت فيه تقلبات الدهر كوسيلة للتعبير عن ضرورة التحلّي بالشجاعة والإقدام في مواجهة الزمن.

نلاحظ أن الدهر الذي بدا كمتنفس انفعالي يعكس تهاوي الشاعر نفسيا، وصراعه مع الزمن مقرون بانعقاد النية على المواجهة، ومن ثم، شاع ذكر الأسلحة ومفردات الحرب، من التدرُّع باليقين (يقيني يقيني)، والعزيمة التي لا تلين (جيش من العزم)، فضلًا عن آليات القتال والنزال (غاب – غالبي)، وحتمية المواجهة بقوة على النحو الذي صرَّح به الشاعر في نهاية الأبيات، وصرَّح بالمنهجية التي أوصى بها من حل محله في مواجهة الدهر، ومغالبة الأيام (ومن كان حرب الدهر).

وقال في ذم الزمان، والاستعانة ببعض المقربين لاستخلاص مال له عند غيره: [41]

فَعَثُراً لِدَهْرٍ لا تَرى فِيهِ قَائلاً لَعَاً لِفَتىً زَلَّتْ بِهِ الْقَدَمَانِ
فَهَلْ أَنْتَ مُولٍ نِعْمةً فَمُبَادِرٌ إِلَيَّ وَقَدْ أَلْقَى الرِّدى بِجِرانِ
وَحَطَّ عَليَّ الدَّهْرُ أَثْقالَ لُؤْمِهِ وَتِلْكَ الَّتِي يَعْيَا بِها الثَّقَلانِ
وَمُسْتَخْلِصِي مِنْ قَبْضَةِ الْفَقْرِ بَعْدَمَا تَمَلَّكَ رِقِّي ذُلُّهُ وَحَوانِي

يستعمل ابن الخياط الدهر بمعنى الزمن أو العصر مما ورد في صورة الدعاء (عثرًا لدهر)، ونكَّر لفظ الدهر للتحقير، في سياق أسلوب خبري لفظًا، وإنشائي معنى غرضه الدعاء [42]، وكنَّى عن نفسه بالفتى، ككناية عن موصوف [43]، وقصد النقمة على زمن لا يوجد به من يعين غيره على قضاء حاجته، وفيه إلماح بطلب المساعدة في اقتضاء الدين.

وقد بدا الدهر وسيلة للتعبير عما يجيش في صدر الشاعر من نقمة على ظروف عصره، وانشغال كلٍّ بحاله، ورجاء الإخوان والأصحاب على مساعدته، مما عبَّر عنه الاستفهام (فهل أنت مول نعمة فمبادر إليَّ) للإغاثة في المصيبة التي أصابته، على النحو الذي عززته الاستعارة المكنية (وقد ألقى الردى بجران)، فتمثَّل الموت شخصًا يلقي إليه بالهلاك المحقق، وامتد التصوير في قوله (مستخلصي من قبضة الفقر)، فجعل من الفقر وحشًا مفترسًا، وطلب من المقربين إفلاته من قبضته، مع الإتيان بالأفعال (تملك – حواني) في صورة الماضي لتأكيد ما وقع به من ضرر، وعطف بينهما للتنويع بين مظاهر ذلك الضرر الواقع عليه، وهو ما ورد فيه الدهر بدلالته على الوقت والحين والعصر.

وفي موضع آخر بدا الدهر متنفسًا انفعاليًّا لدى الشاعر، إذ علَّق به أسباب ما حلَّ به من مصائب، وما نزل به من آلام على النحو الذي تجلى فيه عنصر (التنفيس) الذي يخفف عن الشاعر وقع من نزل به، وهو ما نجده في قوله في مدح فخر الملك، أبي علي عمار بن محمد بن عمار: (44)

أَصْبَحْتُ فِي قَبْضَةِ الأَيّامِ مُرْتَهَناً ... نائِي الْمَحَلِّ طَرِيداً عَنْهُ مُغْتَرِبا
أَلَحَّ دَهْرٌ لَجُوجٌ فِي مُعانَدَتِي ... فَكُلَّما رُضْتُه فِي مَطْلَبٍ صَعُبا
كَخائِضِ الْوَحْلِ إِذْ طالَ الْعَناءُ بِهِ ... فَكُلَّما قَلْقَلَتْهُ نَهْضَةٌ رَسَبا
لأَسْلُكَنَّ صُرُوفَ الدَّهْرِ مُقْتَحِماً ... هُوْلاً يُزَهِّدُ فِي الأَيّامِ مَنْ رَغِبا

فالدهر في هذه الأبيات هو السبب المباشر في ما نزل بالشاعر من شدائد، ويبدو ذلك في قوله: (أصبحت في قبضة الأيام مرتهنا)، ويُلاحظ تكرار لفظ (قبضة) في شعره كتشبيه بليغ يربط المشبه بالمشبه به بواسطة الإضافة دون فاصل، وهو ما يعبِّر عن نسبة النوائب للدهر، وشكوى الشاعر مما نزل به، وبذلك تتنوع مظاهر ما حلَّ به، ومنها الغربة عن الأهل والأحباب (نائي المحل طريدًا عنه مغتربا)، وهي كناية عن البُعد المكاني الذي تماهى مع حالة الاغتراب النفسي، وجاء الدهر في البيت الثاني في صورة العدو اللحوح المعاند الذي يتربص بالشاعر مما عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (ألح دهر)، إذ شخَّص الدهر في صورة العدو الذي يلحُّ بالمعاداة، فيما عبَّرت صيغة المبالغة (اللجوج)(45) عن تمادي الدهر في تلك العداوة، وأكدت أداة الشرط (كلما) مواصلة الدهر عداوته بلا فتور أو ملل في قوله (فكلما رضتُهُ في مطلب صعُبا)، مع ملاحظة تنكير

(الدهر) للتهويل[46] في مقابل تنكير (مطلب) للعموم والشمول مما عبَّر عن الشعور بالجمود والثبوت.

ومع احتدام العداء جاء تشبيه التمثيل [47] في البيت الثالث، إذ مثَّل فيه الشاعر من عاداه الدهر بمن يخوض في الوحل، فكلما حاول النهوض سقط (رسبا)، ومن ثم يسير في حياته يتقلقل بين نهوض وسقوط.

من هنا، تمثَّل التنفيس الانفعالي إيجابيًّا، إذ قرر الشاعر مواجهة الدهر، والوقوف أمامه بشتى الطرق، وهو ما عبَّر عنه القسم (لأسلكنَّ) [48]، وجاءت (صروف الدهر) للتعبير عن مجال الاقتحام، وجمع الشاعر (صروف) للكثرة، مما عكس قوة العزم ومضائه على اقتحامها، وأكدت المقابلة [49] (يزهد، رغبا) المفارقة بين ما قرره الشاعر وما عليه غيره ممن استسلموا في معركتهم مع الدهر.

وقال يمدح العميد أبا يعلى حمزة بن أسد، وكتب بها في مرضه الذي توفي فيه: [50]

عَمِرْتُ أَرُوضُ خُطُوبَ الزَّما نِ لَوْ أَنَّ جامِحَها يَسْتَقِيدُ
وَما كانَ أَجْدَرَنِي بِالْعَلا ءِ لَوْ قَدْ تَنَبَّهَ حَظٌّ رَقُودُ
وَمَنْ لِي بِيَوْمٍ أَبِيِّ الْمُقامِ تُقامُ عَلَى الدَّهْرِ فِيهِ الْحُدُودُ

ففي هذه الأبيات تسيطر على الشاعر عاطفة الأسى والحزن على ما أصاب الممدوح من مرض، ولا عجب في ذلك، فالدهر لا يبقي شيئًا على حاله، والشاعر قد ذاق منه الأمرين (أروض خطوب الزمان)، وعلى الرغم من ذلك فالدهر لا يستقيم سيره، ولا يمكِّن أحدًا من لجامه (لو أن جامحها يستقيد)، ومن ثم فالدهر الذي انقلب على الممدوح هو نفسه من حرم الشاعر ارتقاء معالي الأمور (لو قد تنبه حظ رقود).

وهنا، يبرز الحظ العاثِر الذي لا ينزِل الرجال منازلها حليفًا للدهر، معينًا له على إحداث التغييرات السلبية التي تصيب البشر، على النحو الذي ودَّ الشاعر لو يأتي اليوم الذي تشتفي فيه نفسه مما أوقعه به الدهر هو وغيره، و(إقامة الحد) على ذلك الدهر العنيد الذي لا يلين لضحاياه، فيأخذهم بالوقيعة.

المبحث الثَّالث: دور قوة الدهر في تغيير الأشياء:

لا يخفى دور الدهر وأثره على كل الأشياء من حولنا و"لا يمكن أن تخلو أذهان الشعراء، مهما كان اصطناعهم لهذا المفهوم الشعري المساعد لهم في التعبير، من فكرة كانت تلوح أمام أذهانهم،

وهي فكرة القوة التي وراء القوانين التي تحكم الأشياء وتحكم حياة الإنسان، والتي لا يزال لها ظل في الشعر العربي على قديم الأيام وحديثها. (51)

وكثيرًا ما يتناول الشعراء الدهر بتطاوله الذي لا يبقي شيئًا على حاله، فيحيل الشاب الغض شيخًا طاعنًا في السن، ويفرّق بين الأحباب، على النحو الذي ورد في ديوان ابن الخياط الذي ذهب إلى أنه طالما كانت تلك حال الدهر، كان فوز الإنسان سمعته الطيبة وذكره الجميل، أفضل ما يخرج به الإنسان من الدنيا، ومن ذلك قوله في مدح فخر الملك، أبي علي عمار بن محمد بن عمار: (52)

لَقَدْ أَعْطَتْكَ صِحَّتَها الأَمانِي فَلا تَعْتَلَّ بِالْحَظِّ الْعَلِيلِ
وَما لَكَ أَنْ تَسُومَ الدَّهْرَ حَظّاً إذا ما فُزْتَ بِالذِّكْرِ الْجَمِيلِ
إذا أَهْلُ الثَّناءِ عَلَيْكَ أَثْنَوا فَسِرْ فِي الْمَكْرُماتِ بِلا دَلِيلِ

ويلاحظ استهلال الشاعر المديح بمنحى نفسي مخالف لما تمثَّله من صورة الدهر، ولعل مرد ذلك إلى استئناسه بجوار أصحاب السلطة والنفوذ، فقد تغيرت نظرته للدهر، لا سيما في بلاط الملوك وأصحاب السلطة والجاه، فاستهل الشاعر الأبيات بتقرير أن نعم الله تعالى كثيرة، تتضاءل بجوارها الكبوات التي يمرُّ بها الإنسان، ومن ثم قدَّم الشاعر المفعول (صحتها) على الفاعل (الأماني) (53)، وجمعها للكثرة، في قوله: أعطتك صحتها الأماني، وهو ما هيأ الممدوح لتلقي النصيحة المجرَّبة الحكيمة التي تلى الشطر الأول، من النهي للالتماس (فلا تعتل بالحظ العليل)، وجاءت الصفة المشبهة (العليل) لتشير إلى الثبوت (54)، وكأن الشاعر يرى أن التعلُّل بسوء الحظ ليس من حميد الصفات، وقد برزت الاستعارة المكنية لتصور الدهر كأنه المتحكم الزائف في الأقدار، في قوله: وما لك أن تسوم الدهر حظًّا، وهو ما ضاعف من جرعة التفاؤل التي بثَّها الشاعر في نفس الممدوح؛ إذ من الحماقة أن يعلق الإنسان حظه من الحياة على الدهر، ونكَّر (حظًّا) للتقليل، بينما عبَّر أسلوب الشرط (إذا ما فزت بالذكر الجميل) عن تعلق التفاؤل والرضا بالسمعة الطيبة التي عبَّر عنها الشاعر بـ (الذكر) كمجاز مرسل علاقته السببية(55)؛ لأن الذكر الطيب سبب في ذيوع السمعة الحسنة، وجاء الشرط في البيت الثالث (إذا أهل الثناء عليك أثنوا) ليؤكد الفكرة لدى المتلقي، على النحو الذي اقترن فيه جواب الشرط بالفاء لطلبية الجواب (فَسِر)، كأمر خرج عن دلالته الحقيقية إلى الالتماس، وعبَّر حرف الجر (في)، في قوله: في

المكرمات، عن الوعاء [56]، وفيه استعارة مكنية تمثَّل فيها الشاعر المكرمات وكأنها كيان مادي يحتوي الممدوح.

و نصيحة الشاعر للممدوح تعكس نظرته للدهر كقوة فاعلة مغيرة، إذ أشارت الأبيات إلى فلسفة الشاعر التي ترى أن أفضل وسيلة لتجنب أخطار الدهر وتقلباته هي الخروج من الدنيا بالسمعة الحسنة، مع التفاؤل والانشراح، هذا في حق الملوك وصنَّاع القرار الذين يملكون المال، كمندوحة عن تقلبات الدهر وتصرفاته، وإن كبا بهم الحظ في بعض محطات الحياة، ففيما يملكون السلوان عما حلَّ بهم، وهو ما يمكن تفسيره بأن الأبيات قيلت في مقام المديح، والتكسب منه، مما لا يعبر عن قناعات الشاعر، وإنما تتلون نظرته للدهر بحسب المقام الذي يخلو من المشاكل، فتصفو فيه النفس، وتتبدى فيه فلسفة الشاعر، وكأن الحظ يعرف أصحابه، أما العوام، فلا مجال أمامهم للإفلات من قبضته.

على أن تلك النظرة لقوة الدهر وقدرته على التغيير سرعان ما تتلاشى في مقام الرثاء، والبكاء على الفقيد، مما يعتمد على " وصف الكارثة، وتفخيم آثارها، وذكر فضائل الميت واتخاذ مصرعه موعظة، وقد يتسع أفقه فيشمل فلسفة الموت والحياة؛ وينتقل الشاعر فيه من رثاء فرد إلى بكاء قبيلة أو أمة أو دولة أو الدنيا جميعا؛ تبعًا لمكانة المتوفى"[57]؛ لأن الموت مما لا يمكن تعويضه كأي خسارة أو مَغرم عابر، وهو ما انجَلَت فيه حقيقة الدهر في قوله يرثي الأمير مختار الدولة بن بزال: [58]

لَقَدْ جاوَزَتْ فِيكَ مِقْدارَها خُطُوبٌ قَضَتْ مِنْكَ أَوْطارَها
وَكَيْفَ تَرَقَّتْ إِلى مُهْجَةٍ يَوَدُّ الرَّدى لَوْ غَدا جارَها
سَمَتْ هَمَّةُ الْخَطْبِ حَتّى إِلَيْكَ لَقَدْ عَظَّمَ الدَّهْرُ أَخْطارَها
وَمَنْ ذا الَّذِي يَأْمَنُ النّائِباتِ وَقَدْ أَنْشَبَتْ فِيكَ أَظْفارَها

أقرَّ الشاعر للدهر بالقدرة على استلاب الفرحة من قلوب العباد باختطاف أفاضلهم بالموت، ومن ثم فقد تعدَّت النوائب حدودها مما عبَّرت عنه الاستعارة المكنية (جاوزت فيك مقدارها)، وجسَّم الخطوب التي جاءت نكرة للتهويل، وجمعا لكثرتها [59]، وكأن الموت من أعظمها فداحة، وأمنعها على التعويض، وامتد التصوير في قوله (قضت منك أوطارها)، وكأنها إنسان يقضي وطره من أهل المرثي، مما أوحى بمفاجأة الدهر للبشر غيلة واستلابًا، وهو ما أوحى به الاستفهام (وكيف ترقَّت) للتعجب والتحسر [60]، ونكَّر (مهجة) للتعظيم.

واستحضر الشاعر آلية التغيير لدى الدهر في قوله: سمت همة الخطب، وكأن الخطب آلة للدهر قد استحالت إنسانًا ذا همة، وأكدت (حتى) انتهاء غاية المكان إلى المخاطب، بما يؤيد فكرة تخطي الدهر حدوده المعتادة، وهو ما اقترن بالاستعارة المكنية (عظَّم الدهر أخطارها)، التي شخَّص فيها الشاعر الدهر، فيما بدا الوجه الآخر لتقلبات الدهر (النوائب) في قوله: ومن ذا الذي يأمن النائبات، كاستفهام للنفي مصحوب بالاستعارة المكنية (أنشبت فيك أظفارها)، فجعل نوائب الدهر وحشًا مفترسًا ينشب أظفاره في المخاطب. وتجدر الإشارة هنا إلى التناص بين ابن الخياط وأبي ذؤيب الهذلي الذي صور المنية وحشا مفترسا ينشب أظفاره، يقول: [61]

وَإِذا المَنِيَّةُ أَنشَبَت أَظفارَها أَلفَيتَ كُلَّ تَميمَةٍ لا تَنفَعُ

وشتان ما بين دعوة ابن الخياط للتفاؤل في المقطوعة السابقة ونظرته اليائسة التي نلاحظها في هذه الأبيات، على النحو الذي يكشف عن قناع طالما تستَّر به الشاعر في بلاط الأمراء والممدوحين، مما يخالطه شيء من التجمل ومراعاة المقام، أما وقد وقعت كارثة الموت، فالشاعر وأهل المرثي يصبحون في حالة تنهار معها الأقنعة، وتنكمش فيها مساحة التجمَّل وإظهار أمارات الرضا المرسومة على أوجه البهجة المستعارة، وهو ما لم يملك الشاعر فيه نفسه، فانطلق ينعي على الدهر نوائبه؛ بدلالة الجموع التي تعددت مواضعها في الأبيات (خطوب، أخطار، نوائب، أظفار).

وتكرر الأمر في قوله يرثي أبا عبد الله محمد بن الأمير عضب الدولة: [62]

وَلَوْلا سُنَّةٌ لِلْبِرِّ عِنْدِي لَقُلْتُ سَقَتْكَ صافِيَةٌ شَمُولُ
أَعَضْبَ الدَّوْلَةِ الْمَأْمُولَ صَبْراً وَكَيْفَ وَهَلْ إِلى صَبْرٍ سَبيلُ
وَما فارَقْتَ مَنْ يُسْلى وَلكِنْ سِوى الآسادِ تُحْزِنُها الشُّبُولُ
وَما فَقْدُ الْفُرُوعِ كَبيرُ رُزْءٍ إِذا سَلِمَتْ عَلى الدَّهْرِ الأُصُولُ

تبرز وجهة نظر الشاعر، وطريقته في التسرية عن المخاطب، إذ ذهب إلى أنه لا يضير الأصل فقد بعض الفروع، وفيها تأثر بالنزعة المنطقية التي تسعى إلى الإقناع، وقد عبَّر عنه التشبيه الضمني في البيت الأخير الذي تمثَّل فيه الأمير (عضب الدولة) الأصل، وابنه المرثي الفرع، ومن ثم كان الصبر هو الوسيلة الناجعة لمواجهة المحنة، مما عبَّر عنه النداء [63] (أعضب الدولة... صبرًا)، وحذف الشاعر الفعل (اصبر صبرًا) للاهتمام بالصبر كآلية للتغلُّب على الأحزان [64].

وقرر الشاعر، في البيت الثاني، قيمة الفقيد الذي عدَّه شبلًا من الأسد، وجمع الشاعر بينهما على سبيل الاستعارة التصريحية التي تجسد الأب في صورة الأسد، والمرثي في صورة الشبل، وهو ما عزَّز فكرة التعويض لدى المخاطب، وأن الأصل لا يضيره غياب فرع أو أكثر؛ إذ هو قادر على التعويض الذي عدَّه الشاعر آلية يتمكن بها الإنسان من مواجهة الدهر كقوة لها ما لها من قدرة على التغيير.

تأمل الشاعر تقلبات الدهر وخفقانه، تلك التقلبات التي لا تبقي على ثابت، وكأنه ينظر من منظور (الدهر ضد الآخر) في مقابل (الدهر ضد الأنا) في مقارنة بديعة أظهرت مقدرة الشاعر على المواساة في ما لا يمكن تحمُّله من مصاب الموت، وكأنه يواسي نفسه لتتحمل ما سيأتي به الدهر من نوازل ونكبات.

وأظهرت الأبيات منحى اجتماعيا ساد في أوساط النخب الحاكمة، والمنابذة لرثاء الرموز النخبوية كتطور لغرض الرثاء.

الخاتمة:

تناول البحث العوامل التي شكَّلت صورة الدهر في شعر ابن الخياط، والدهر كمتنفَّس انفعالي، و**دور قوة الدهر في تغيير** الأشياء، مع التطبيق على نماذج مختارة من ديوانه.

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أنَّ الدهر هو الزمن بدلالته على عدم المحدودية واللانهائية، بخلاف مصطلح (الزمن) الدالّ على المحدودية. وقد تعددت صور الدهر وتمثلاته في شعر ابن الخياط، فتارة يراه في صورة الجاني الذي يجني على البشر، فيقطع أواصرهم ويسلبهم البهجة والمتعة، وتارة أخرى يظهر في صورة الظالم الذي يظلم البشر، فهو جهول في مسلكه غاشم في طبعه.

وقد انعكست طبيعة العصر على صورة الدهر لدى ابن الخياط، ويتجلى ذلك في رثاء الحكام وذويهم، واعتمد الشاعر على الدهر متنفسا انفعاليا نسب إليه الشاعر جميع العقبات التي تقابله في حياته، من تغير الأحوال، وغدر الأصدقاء، وإلقاء اللائمة على الدهر كسبب معنوي مجهول يجني على البشر مما يناسب تمثلات الشاعر له، وصوَّر الشاعر في حديثه عن الدهر معركة قائمة بين الإنسان وزمنه، فتباينت موقعية الشاعر من زمنه حسب المقام، فبدا مستسلمًا في أغلب المواضع في مقابل بعضها التي قرر فيها المواجهة بشجاعة مما يردُّه الباحث إلى انعكاس تقلبات الزمن عليه نفسيًّا، فأتت برد فعل نفسي معاكس دعمه طول فترة الابتلاء، والرغبة في المواجهة الحقيقية مع أسباب المشاكل التي نسبها الشاعر للدهر.

والدهر في شعر ابن الخياط قادر على إحداث التغيير؛ بتقلباته ونوائبه التي لا تتوقف، ويبرز الحظ كعامل قدريّ يتسبب في إنزال النوازل بالبشر، ويمثَّل بذلك الداعم للدهر في تقلباته ضد البشر، والموت واختطاف الأحباب من الآليات المهمة التي يلجأ إليها الدهر لتحويل النسيج الملتئم المتكامل إلى آخر مهترئ قد فُقِد فيه أجمل ما يزينه.

وبعد فإن القصائد التي قيلت في مدح الخلفاء والقادة وعلية القوم، في ديوان ابن الخياط، غالبة على ما عداها في هذا الغرض، مما يشير إلى أن غرض المديح، بتطوره الذي طرأ عليه في العصر العباسي، قد أغرى ابن الخياط بالتكسب منه، فبدت مغالبة الممدوح للدهر ونوازله بديلًا عن وصف الرحلة الشاقة كتقليد قديم نبذه شعراء ذلك العصر.

والباحث يوصي بضرورة دراسة التناص بين شعر ابن الخياط الدمشقي ومن سبقه من الشعراء، علما أن البحث أشار إلى ذلك التناص في موضعين لكن الدراسة لا تحتمل التفصيل في ذلك.

قائمة المصادروالمراجع:

-إبراهيم بن محمد بن عربشاه عصام الدين الحنفي **(توفي 943 ه)**، **الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، حقَّقه وعلَّق عليه: عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، 1422ه (ط1).

-أحمد الشايب، **الأسلوب**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2003م (ط12).

-أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي، **فتح رب البرية في شرح نظم الآجرومية (نظم الآجرومية لمحمد بن أبَّ القلاوي الشنقيطي)**، مكة المكرمة، مكتبة الأسدي، 1431ه - 2010م (ط1).

-**أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين (توفي 395ه)**، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دمشق، دار الفكر، 1399ه - 1979م.

-أحمد مختار عبد الحميد عمر **(توفي 1424ه)**، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، 1429ه - 2008م (ط1.

-**أحمد بن مصطفى المراغي (توفي 1371 ه)**، علوم **البلاغة: البيان، المعاني، البديع**، بيروت، دار الكتب العلمية، **1422 ه** (ط4).

-**أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري البغدادي محب الدين (توفي 616ه)**، **شرح ديوان المتنبي**، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، بيروت، دار المعرفة.

-جميل صليبا **(توفي 1976 م)**، **المعجم الفلسفي (بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية)**، بيروت، **الشركة العالمية للكتاب، 1414 ه - 1994م**.

-**حبيب بن أوس بن الحارث الطائي، أبو تمام (توفي: 231 هـ)، ديوان** أبي تمام، قدم له: عبد الحميد يونس، وعبد الفتاح مصطفى، القاهرة، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده.

-**حسين بن أحمد بن حسين الزَّوْزَني، أبو عبد الله (توفي 486هـ)، شرح المعلقات السبع**، بيروت، دار احياء التراث العربي، 1423هـ - 2002م (ط1).

-دائرة المعارف الإسلامية، يصدرها بالعربية أحمد الشنتناوي وزملاؤه، مراجعة: محمد مهدي علام، دار المعرفة، بيروت، 1933.

-الشعراء الهذليون، ديوان الهذليين، ترتيب وتعليق: محمّد محمود الشنقيطي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، 1385 هـ - 1965م.

-شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (توفي 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1405 هـ / 1985 م، (ط3).

-صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (توفي 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، 1420هـ- 2000م.

-صليبا، **المعجم الفلسفي (بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية).**

-أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان (توفي 681هـ)، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، 1900م.

-**عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي أبو القاسم (توفي 337هـ)، اللامات**، تحقيق: مازن المبارك، دمشق، دار الفكر، 1405هـ-1985م (ط2).

-**عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (توفي 911هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، القاهرة، المكتبة التوفيقية.

-عبد الرحمن بن حسن **حَبَنَّكَة** الميداني الدمشقي **(توفي 1425هـ)، البلاغة العربية**، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية، 1416هـ - 1996م (ط1).

-**أبو عبد الله أحمد بن محمد بن علي التغلبي المعروف بابن الخياط الدمشقي** (توفي 517)، **ديوان ابن الخياط**، تحقيق: خليل مردم بك، دمشق، المجمع العلمي العربي، 1377هـ-1958م

-عبد الله الفيفي، **مفاتيح القصيدة الجاهلية (نحو رؤية نقدية جديدة)**، جدة، النادي الأدبي الثقافي، 2001 (ط1).

-**عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف أبو محمد جمال الدين ابن هشام (توفي 761هـ)، شرح قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، مطبعة السعادة، 1383هـ 1963م (ط11).

-عبد المتعال الصعيدي (توفي 1971م)، **بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة**، القاهرة، مكتبة الآداب، 1426هـ-2005م (ط17).

-أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي الأصفهاني (توفي 421هـ)، **الأزمنة والأمكنة**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1417هـ (ط1).

-علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب الباخرزي أبو الحسن **(توفي 467هـ)**، **دمية القصر وعصرة أهل العصر**، بيروت، دار الجيل، 1414هـ (ط1).

-**عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء أبو بشر الملقب سيبويه (توفي 180هـ)**، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1408هـ - 1988م (ط3).

-**أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (توفي 571هـ)**، **تاريخ دمشق**، **تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي**، **بيروت**، **دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع**، **1415 هـ - 1995 م.**

-**مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (توفي 817هـ)**، **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، 1416هـ-1996م (ط3).

-محمد غنيمي هلال، **النقد الأدبي الحديث**، القاهرة، دار نهضة مصر، 1997م (ط1).

-محمد بن عبد الرحمن بن عمر أبو المعالي جلال الدين القزويني الشافعي **المعروف بخطيب دمشق (توفي 739هـ)**، **الإيضاح في علوم البلاغة**، **تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي**، بيروت، دار إحياء العلوم، 1998م (ط4).

-**أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي الحلبي (توفي 466هـ)**، **سر الفصاحة**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1402هـ-1982م (ط1).

-محمد محمد أبو موسى، **خصائص التراكيب: دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني**، القاهرة، مكتبة وهبة، (ط7).

-محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري **(توفي 711هـ)**، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، 1414هـ (ط3).

-**محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي أبو العباس المعروف بالمبرد (توفي 285هـ)**، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، بيروت، عالم الكتب.

-**محمد بن يوسف بن علي بن سعيد شمس الدين الكرماني (توفي 786 هـ)**، **تحقيق الفوائد الغياثية**، تحقيق ودراسة: علي بن دخيل الله بن عجيان العوفي، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، 1424هـ (ط1).

-**نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري أبو الفتح ضياء الدين المعروف بابن الأثير الكاتب (توفي 637هـ)**، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1420هـ

-**أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري (توفي نحو 395هـ)**، **الفروق في اللغة**، بيروت، دار الآفاق، 1979 (ط3).

-يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم الحسيني العلويّ الطالبي الملقب بالمؤيد بالله **(توفي 745هـ)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، بيروت، المكتبة العنصرية، 1423هـ (ط1).

-يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي السكاكي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب (توفي 626هـ)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، 1407هـ - 1987م (ط

.

الهوامش:

([1]) أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي الأصفهاني (توفي 421هـ)، **الأزمنة والأمكنة**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1417هـ (ط1)، ص176.

(2) انظر ترجمة الشاعر في مقدمة ديوانه، **أبو عبد الله أحمد بن محمد بن علي التغلبي المعروف بابن الخياط الدمشقي** (توفي 517)، **ديوان ابن الخياط**، تحقيق: خليل مردم بك، دمشق، المجمع العلمي العربي، 1377هـ-1958م، ص5-21.

(3) **أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (توفي 681هـ)، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، 1900م، ج1، ص145.**

(4) **أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (توفي 571هـ)، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415 هـ - 1995 م**، ج5، ص419.

(5) **شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (توفي 748هـ)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1405 هـ / 1985 م، (ط3)، ج19، ص476.**

(6) **ابن خلكان، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، ج1، ص145.**

(7) **الذهبي، سير أعلام النبلاء ج19، ص476.**

(8) **ابن خلكان، وفيات الأعيان و أنباء أبناء الزمان، ج1، ص145.**

(9) **صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (توفي 764هـ)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، 1420هـ- 2000م**، ج8، ص47.

(10) عبد الله الفيفي، **مفاتيح القصيدة الجاهلية (نحو رؤية نقدية جديدة)**، جدة، النادي الأدبي الثقافي، 2001 (ط1)، ص113.

(11) **أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين (توفي 395هـ)**،، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دمشق، دار الفكر، 1399هـ - 1979م، ج2، ص305.

(12) محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور **(توفي 711هـ)، لسان العرب**، بيروت، دار صادر، 1414هـ (ط3)، مادة: دهر.

(13)ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: دهر.

(14) **أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري (توفي نحو 395هـ)، الفروق في اللغة**، بيروت، دار الآفاق، 1979 (ط3)، ص263.

(15)ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: زمن.

(16) أحمد مختار عمر **(توفي 1424هـ)، معجم اللغة العربية المعاصرة**، القاهرة، عالم الكتب، 1429هـ - 2008م (ط1، ج1 ص776.

(17) جميل صليبا **(توفي 1976 م)، المعجم الفلسفي (بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية)**، بيروت، **الشركة العالمية للكتاب، 1414 هـ - 1994 م**، ج1، ص638.

(18) صليبا، **المعجم الفلسفي (بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية)**، ج1، ص638.

19 دائرة المعارف الإسلامية ، يصدرها بالعربية أحمد الشنتناوي وزملاؤه، مراجعة : محمد مهدي علام، دار المعرفة، بيروت، 1933، ص390.

(20) **أبو عبد الله أحمد بن محمد بن علي التغلبي المعروف بابن الخياط الدمشقي** (توفي 517)، **ديوان ابن الخياط**، تحقيق: خليل مردم بك، دمشق، المجمع العلمي العربي، 1377هـ-1958م، ص6.

(21)عبد المتعال الصعيدي (توفي 1971م)، **بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة**، القاهرة، مكتبة الآداب، 1426هـ-2005م (ط17)، ج1، ص94.

(22) أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي، **فتح رب البرية في شرح نظم الآجرومية (نظم الآجرومية لمحمد بن أبَّ القلاوي الشنقيطي)**، مكة المكرمة، مكتبة الأسدي، 1431هـ - 2010م (ط1)، ص481.

(23) يوسف بن أبي بكر بن محمد السكاكي أبو يعقوب (توفي 626هـ)، **مفتاح العلوم**، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، 1407هـ - 1987م (ط2)، ص349.

(24) علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب الباخرزي أبو الحسن (توفي 467هـ)، **دمية القصر وعصرة أهل العصر**، بيروت، دار الجيل، 1414هـ (ط1)، ج3، ص1609.

(25) عمرو بن عثمان بن قنبر أبو بشر الملقب سيبويه **(توفي 180هـ)**، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1408هـ - 1988م (ط3)، ج4، ص231.

(26) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص10.

(27) يَقُقْ: أَبيض يَقَقٌ ويَقِقٌ، بِكَسْرِ الْقَافِ الأُولى: شَدِيدُ الْبَيَاضِ نَاصَعَهُ. ابن منظور، لسان العرب، مادة: يقق.

(28) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص148-149.

(29)عبد الرحمن بن حسن حَبَنَّكَة الميداني الدمشقي (توفي 1425هـ)، **البلاغة العربية**، دمشق، دار القلم، بيروت، الدار الشامية، 1416هـ - 1996م (ط1)، ج1، ص446.

(30) أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري محب الدين (توفي 616هـ)، **شرح ديوان المتنبي**، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، بيروت، دار المعرفة، ج3، ص116.

(31) حبيب بن أوس بن الحارث الطائي، أبو تمام (توفي: 231 هـ)، ديوان أبي تمام، قدم له: عبد الحميد يونس، وعبد الفتاح مصطفى، القاهرة، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده، ص117.

(32) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص316.

(33) محمد بن يوسف شمس الدين الكرماني (توفي 786 هـ)، **تحقيق الفوائد الغياثية**، تحقيق ودراسة: علي بن دخيل الله بن عجيان العوفي، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، 1424هـ (ط1)، ج2، ص767.

(34) محمد بن عبد الرحمن جلال الدين القزويني المعروف بخطيب دمشق (توفي 739هـ)، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت، دار إحياء العلوم، 1998م (ط4)، ج3، ص154.

(35) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص317.

(36) محمد غنيمي هلال، النقد **الأدبي الحديث**، القاهرة، دار نهضة مصر، 1997م (ط1)، ص387.

(37) ابن الخياط الدمشقي، **ديوان ابن الخياط**، ص12-13.

(38) يحيى بن حمزة بن علي الملقب بالمؤيد باللَّه **(توفي 745هـ)**، **الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، بيروت، المكتبة العنصرية، 1423هـ (ط1)، ج3، ص154.

(39) إبراهيم بن محمد بن عربشاه عصام الدين **(توفي 943 هـ)**، **الأطول شرح تلخيص مفتاح العلوم**، حقَّقه وعلَّق عليه: عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، 1422هـ (ط1)، ج2، ص459.

(40) نصر الله بن محمد المعروف بابن الأثير الكاتب (توفي 637هـ)، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، 1420هـ، ج2، ص147.

(41) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص21.

(42) عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (توفي 911هـ)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، القاهرة، المكتبة التوفيقية، ج2، ص397.

(43) حبنكة الميداني، **البلاغة العربية**، ج2، ص136.

(44) ابن الخياط الدمشقي، **ديوان ابن الخياط**، ص65.

(45) عبد الله بن يوسف جمال الدين ابن هشام (توفي 761هـ)، **شرح قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، مطبعة السعادة، 1383هـ 1963م (ط11)، ص276.

(46) القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، ج2، ص36.

(47) حبنكة الميداني، **البلاغة العربية**، ج1، ص98.

(48) محمد بن يزيد الأزدي أبو العباس المعروف بالمبرد (توفي 285هـ)، **المقتضب**، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، بيروت، عالم الكتب، ج2، ص330.

(49) أبو محمد عبد الله بن محمد ابن سنان الخفاجي (توفي 466هـ)، **سر الفصاحة**، بيروت، دار الكتب العلمية، 1402هـ-1982م (ط1)، ص200.

(50) ابن الخياط الدمشقي، **ديوان ابن الخياط**، ص327.

(51) دائرة المعارف الإسلامية، يصدرها بالعربية أحمد الشنتناوي وزملاؤه، مراجعة: محمد مهدي علام، دار المعرفة، بيروت، 1933، ص391.

(52) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص55.

(53) الطالبي، **الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، ج3، ص154.

(54) مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (توفي 817هـ)، **بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز**، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، 1416هـ-1996م (ط3)، ج2، ص132.

(55) أحمد بن مصطفى المراغي (توفي 1371 هـ)، علوم **البلاغة: البيان، المعاني، البديع**، بيروت، دار الكتب العلمية، **1422 هـ** (ط4)، ص257.

(56) سيبويه، **الكتاب**، ج4، ص226.

(57) أحمد الشايب، **الأسلوب**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2003م (ط12)، ص86.

(58) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص115.

(59) حسين بن أحمد الزَّوْزَني، أبو عبد الله (توفي 486هـ)، **شرح المعلقات السبع**، بيروت، دار احياء التراث العربي، 1423هـ - 2002م (ط1)، ص39.

(60) حبنكة الميداني، **البلاغة العربية**، ج1، ص169.

(61) الشعراء الهذليون، **ديوان الهذليين**، ترتيب وتعليق: محمّد محمود الشنقيطي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، 1385 هـ - 1965م، ج1، ص3.

(62) ابن الخياط الدمشقي، ديوان ابن الخياط، ص206.

(63) محمد محمد أبو موسى، **خصائص التراكيب: دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني**، القاهرة، مكتبة وهبة، (ط7)، ص158.

(64) عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي أبو القاسم (توفي 337هـ)، **اللامات**، تحقيق: مازن المبارك، دمشق، دار الفكر، 1405هـ -1985م (ط2)، ص122.

تحليل فوقي لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) وواقع مراعاتها لعناصر البحث العلمي

د. حنان ماجد جبارين * أ.د. إبراهيم أحمد الشرع**

تاريخ وصول البحث: 2024/3/20م تاريخ قبول البحث: 2024/8/1م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير في الفترة (1995-2022) في فلسطين، اعتمد المنهج التحليلي الفوقي، وطوّر الباحثان نموذج الترميز تكون من (5) مجالات، واشتمل على (30) مؤشراً، تم التحقق من صدقه وثباته بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (76) دراسة أولية. وأظهرت نتائج الدراسة حصول متوسطات حجوم الأثر للمتغيرات: التفكير، والمرحلة التعليمية (الأساسية)، والجنس (الذكور) ومدة تطبيق المعالجة (أقل من شهر)، على تقديرات مرتفعة جدا بحسب تصنيف كوهن؛ حيث بلغت المتوسطات (2.09، 2.69، 2.51، 2.47) على الترتيب. وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية لأثرها الكبير في تنمية مهارات التفكير. وإجراء دراسات على طلبة الجامعات والموهوبين وصعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: تحليل فوقي، الرسائل الجامعية، التعلم النشط، مهارات التفكير، الجامعات الفلسطينية.

* دكتورة.

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

A Meta-Analysis of the Impact of Active Learning Strategies on Developing Thinking Skills in Theses in Palestinian Universities During (1995-2022) and its Consideration to the Elements of Scientific Research

Abstract

This study aimed to determine the average effect sizes of active learning stra47tegies in developing thinking skills in master's theses in the period (1995-2022) in Palestine. The meta-analytic approach was adopted, and the researchers developed a coding model that consisted of (5) areas and included (30) indicators. Its validity and reliability were verified using appropriate methods, and the study sample consisted of (76) preliminary studies. The results of the study showed that the average effect sizes for the variables: thinking, duration of treatment application (less than a month), educational stage, and gender (males) received very high ratings according to Cohen's classification. The averages were (2.09, 2.47, 2.69, 2.51), respectively. In light of the results, the researchers recommend using active learning strategies in the educational process because of their significant impact on developing thinking skills. Conducting studies on university students, gifted students, and learning difficulties.

Keywords: meta-analysis, university theses, active learning, thinking skills, Palestinian universities.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً هائلاً، وتغيراً واسعا على جميع المجالات مما دفع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الآونة الأخيرة بالتوجه نحو توظيف استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية، لزيادة دور الطالب وجعله محور العملية التعليمية، ومما دفع القائمين على التعليم بشكل عام وتعليم الرياضيات بشكل خاص إلى تبني طرق تدريس تهدف إلى إثارة تفكير الطالب ومشاركته في عملية التعلم.

وظهر في بدايات القرن الواحد والعشرين ما عُرف بالتعلم النشط Active Learning الذي ركّز بشكل رئيس على نشاط الطالب ومشاركته الإيجابية، بتوجيه المعلم وإرشاده، فأسهم التعلم النشط في إكساب الطلبة المهارات والمعارف وانصب الاهتمام على تنمية مهارات التفكير والبحث والاستقصاء (الجمل والأسطل، 2017). وبظهور النظريات التربوية الحديثة زاد التركيز على دور الطالب وظهرت أساليب تدريس تمحورت حول الطالب ونشاطه في عملية التعلم (أبو سنينة، عشا وقطاوي، 2009).

وعرف لورينز وبراستاوا ودافيس وجريج وبليت وجوشي (Lorenze, Prastawa, Davis, Gerig, Buillit & Joshi, 2006) التعلم النشط بأنه أسلوب تدريس يعتمد على المشاركة الإيجابية للطالب ونشاطه الذاتي، يجري الطالب خلاله عمليات البحث عن المعلومة بنفسه بتوجيه المعلم. ويُعد التعلم النشط بيئة تعليمية تتيح للطالب الفرص للتحدث والإصغاء والكتابة والقراءة والتأمل، باستخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل المحاكاة، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، والتفاعل، والتعاون الجماعي، وتنفيذ الأنشطة، وتطبيق ما فهمه في المواقف الحياتية (Meyers & Jones, 2006).

ويعزز التعلم النشط تعميق الفهم لدى الطالب، ويساعده على إدراك المفاهيم والمقدرة على شرحها وتوضيحها بلغته الخاصة، وطرح الأسئلة، والإجابة عن أسئلة المعلم، والمقدرة على حل المشكلات بفعالية واتخاذ القرارات، فالتعلم النشط يتيح للطالب فرصة أوسع من التفكير الناقد (Critical thinking)، وتحليل المعلومات وتركيبها وتقويمها (حرب وعسقول، 2021). ويؤكد جروان (2007) أن هناك حاجة كبيرة أكثر من أي وقتٍ مضى لتوظيف التفكير في جميع مناحي الحياة، لمواجهة التحديات التي فرضها التطور التكنولوجي وعالم الإتصالات. ويعدّ التفكير نشاطاً هادفاً مقصوداً، يُستخدم خلاله الرموز والألفاظ والإشارات، والمعاني والصور الذهنية

لفهم موضوع معين أو تفسير ظاهرة ما (عبيد وعفانة،2003). ويساعد الطالب على اكتساب المحتوى التعليمي (رحمة وعفانة، 2017).

وأصبح تنمية مهارات التفكير الرياضي محل اهتمام الباحثين في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها، وانصب التركيز في أهداف تدريس الرياضيات على إكساب الطلبة مهارات التفكير الرياضي، وحل المشكلات، لتمكينهم من مواجهة المشكلات الحياتية (أبو هلال وعفانة، 2018). فالتفكير الرياضي يُصاحب الفرد في مواجهة المشكلات والمواقف التي تتطلب عمليات رياضية (الخطيب،2006).

وفي ظل الكثير من الدراسات التي درست أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير، وظهر تباين في نتائج تلك الدراسات وعدم دعم بعضها بعضاً، حيث كانت هناك دراسات تم تصنيف حجوم تأثيرها بمستوى منخفض حسب كوهن ودراسات أخرى بمستوى متوسط وأخرى بمستوى مرتفع أو مرتفع جداً، مما دفع التربويون وصانعي القرار إلى البحث عن أسلوب يقدم صورة شاملة لنتائج البحوث، لإصدار حكم كلي حول بعض الجوانب البحثية بتحليل تلك الدراسات والتعرف إلى سماتها ومميزاتها، وقياس متوسط حجوم الأثر للمتغيرات المبحوثة، لفحص أثر تلك الإستراتيجيات بشكل عام، فظهر ما يعرف بدراسات التحليل الفوقي لتحليل نتائج الدراسات الفردية (الأولية) للتوصل إلى حكم كلي يبين حجم أثر متغير مستقل (استراتيجية ما) في متغير تابع محدد.

ويعد جلاس Glass أول من قدم مفهوم التحليل الفوقي في خطابه السنوي من خلال المؤتمر الخاص بالجمعية الأمريكية The American Educational Research Association (AERA)، عام 1976، للتوصل إلى استنتاجات كلية لأثر بعض المتغيرات المستقلة في متغيرات تابعة، تلاها ظهور العديد من دراسات التحليل الفوقي لحساب متوسط حجوم الأثر العام للدراسات الأولية (السعيد، 2009).

وقد ظهر التحليل الفوقي كرد فعل لحاجة الباحثين والتربويين إلى أسلوب مقنن لتحليل النتائج من الدراسات الأولية، للتوصل إلى قرار كلي موضوعي وشامل لتبني نتائج تلك البحوث من عدمه؛ فالتحليل الفوقي أسلوب يهدف إلى التوصل إلى تعميمات متكاملة وشاملة من المعطيات والنتائج لمجموعة من الدراسات المترابطة (الدراسات الأولية) لمعرفة أثر متغير مستقل في متغير تابع (Elaldi & Batd, 2015).

وعرف لاري (Larry, 1998) التحليل الفوقي بأنه مجموعة من الخطوات الإحصائية التي تهدف إلى تبويب النتائج من دراسات منفردة (الدراسات الأولية) التي بحثت في مجموعة من المتغيرات المترابطة. وعرفه الإلدي وباتد (Elaldi & Batd,2015) بأنه منهج تحليلي إحصائي لتفسير نتائج البحوث لمجموعة من الدراسات الأولية في مجال من المجالات لاتخاذ قرارات تربوية محددة. وعرفه درونس وروبرت ولورانس (Drowns, Robert & Lawrence, 1991) بمجموعة من الإجراءات المنظمة لحل التعارضات في نتائج البحوث المختلفة، حيث يترجم القائم بالتحليل البعدي النتائج من مجموعة الدراسات المختلفة إلى وحدات قياسية باستخدام أساليب إحصائية توضح العلاقة بين خصائص الدراسات والنتائج.

ويرى جلاس (Glass, 1981) أن التحليل الفوقي أسلوب إحصائي مرتب ومنظم، لترتيب وتنظيم المعلومات والبيانات، واستخلاص النتائج من تلك البيانات الهائلة، التي توصلت إليها البحوث المستهدفة بالتحليل الفوقي، مما يساعد في إصدار قرار معين. فالتحليل الفوقي ملخص لنتائج الدراسات الأولية ويعتمد على متوسط حجم الأثر الذي لا يتأثر بحجم العينات وبالطرق الإحصائية الاعتيادية (Becker, 2000).

فالتحليل الفوقي يفيد في المقارنة الكمية لنتائج الدراسات الأولية التي تناولت نفس المتغيرات باختلاف حجوم العينات.(Cooper, Hedges &Valentine, 2019) ويسهم في استقراء التعميمات من نتائج البحوث والدراسات (Demirel & Dagyar, 2016). ويوفر تقييما دقيقا ومفصلا للبحوث التي نشرت، واستخلاص النتائج من الدراسات الأولوية واقتراح الحلول للمشكلات والخروج بتوصيات حولها (Semerci & Batdi, 2015). ويعد من أنجع الأساليب في إيجاد العلاقة بين البيانات والنتائج التي توصلت إليها الدراسات الأولية لاهتمامه بحساب متوسطات حجوم الأثر (Armstrong, 2016). فعند ظهور نتائج مختلفة في الدراسات الأولية، يلجأ الباحثون إلى التحليل الفوقي لتوليف نتائج البحوث واتخاذ القرار المناسب حول هذه الدراسات (Turgut & Turgut, 2018).

وبحسب نوبل (Noble, 2006) فإن التحليل الفوقي يعد دراسة منهجية للإجابة عن أسئلة أو فرضيات محددة، لديها آليات ومعايير أكثر دقة لفحص الدراسات، فهو يجمع بين نتائج البحوث الأصلية (الدراسات الأولية) المتعددة التي تم جمعها من خلال حجوم الأثر لكل دراسة للحصول على متوسط حجم أثر شامل للدراسات الأولية المستقلة المختلفة، وهذا يضمن الدقة وفاعلية استنتاجات البحث وذلك يحل التضارب الناشئ في الدراسات ويستخلص استنتاجًا أكثر أهمية.

وللتحليل الفوقي دور كبير في تحديد الموضوعات المشبعة بحثا وتحديد الموضوعات التي لم تشبع بحثا وما زالت تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، أو توجيه الدراسات إلى توجهات جديدة ظهرت الحاجة لها.

فالتحليل الفوقي أسلوب يستخدم لتقييم الدراسات الأولية، وتحليلها للحصول على نتيجة كلية دلالاتها شاملة تقدم تصورا كليا عن الدراسات الأولية (Siri-Tarino, Sun, Hu Frank & Krauss ,2010). من خلال فحص العلاقة بين نتائج الدراسات الأولية السابقة ومتغيراتها (Armstrong, 2016).

وقد أشار كل من (Kingston & Nash, 2011; Cooper, 2010) إلى أن الخطوات التي على الباحث اتباعها في التحليل الفوقي، على النحو التالي: تحديد الموضوع: حيث يختار الباحث الموضوع الذي يود استعراض الدراسات والبحوث حوله، ثم تجميع الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتفحص مناسبتها لهدف الدراسة، وتصنيف الدراسات وفقاً لمتغيرات دراسة التحليل الفوقي، ومن ثم جدولة البيانات وتبويبها وتحليلها وتصنيفها، وبعدها يقوم الباحث بمعالجة البيانات وذلك بحساب حجوم الأثر للدراسات الأولية وحساب قيم متوسطات حجوم الأثر للدراسات المشتركة بنفس المتغير المستقل والمتغير التابع، وفي النهاية يتوصل الباحث للحكم على قيمة متوسط حجم الأثر. ويعبر متوسط حجم الأثر عن الدلالة العملية والتي لها مجموعة من المؤشرات التي تستخدم في تحديدها بعد تحديد الفرق الإحصائي للاختبارات الاحصائية المتعددة وتختلف باختلاف طبيعة حساب هذا الفرق او العلاقة بينهما، والذي له عدة طرق لحسابه وفقاً للبيانات المتوفرة وطبيعة الإحصاء المستخدم، وبات من الضرورة تضمين الدلالة العملية في النتائج إلى جانب الدلالة الإحصائية. (الصانغ، 1997).

وحتى يتسنى لنا قراءة نتائج حجم الأثر في هذه الدراسة، يمكن حساب حجم الأثر عن طريق حساب قيمة Glass's delta، حيث يمكن حساب حجم الأثر في هذه الدراسة بالفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مقسوماً على الإنحراف المعياري للمجموعة الضابطة (Cooper & Hedges, 1993)

وبعد مراجعة الباحثينِ للدراسات السابقة تَبيَّن لهما أن دراسة بوزغاية وشنة (2022) هدفت إلى معرفة الخصائص والسمات للدراسات التي استخدمت المنحى التكاملي (STEM) في تنمية مهارات التفكير وإيجاد معدل حجوم الأثر بالاعتماد على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب

التحليل الفوقي، حيث بلغت عينة الدراسة (16) دراسة تجريبية، للمدخل التكاملي، وبلغ متوسط حجم الأثر (1.73) مرتفع جداً وفق كوهن، مما يدل على فاعلية المنحى التكاملي في التفكير.

وهدفت دراسة خاسانه وهداية (Khasanah & Hidayah, 2022) إلى إيجاد مقارنة وتحليل نماذج التعلم التي استخدمت في تحسين مهارات التفكير العليا في تعلم الرياضيات على مستوى المدارس الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من مقالتين استوفت معايير الاشتمال، أظهرت النتائج أن قيم متوسطات حجوم الأثر لتأثير التعلم المبني على المشاريع (PJBL)بمساعدة جيوجبرا والتعلم المبني على التحديات (CBL) والتعلم المبني على حل المشكلات (PBL) كانت (3.27، 2.25،(1.09 على التوالي.

وأجرى تيمور وجواندي (Tamur & Juandui, 2021) دراسة تحليلية عن أثر التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) على مهارات التفكير الناقد الرياضي، وحللت (17) دراسة أولية ضمن الفترة (2017-2020)، وتوصلت النتائج إلى أن أثر التعلم القائم على حل المشكلة كبير جداً في تحسين التفكير الرياضي، وأظهرت أن للمرحلة التعليمية وحجم العينة تأثيرًا على فعالية التعلم القائم على حل المشكلة في تنمية مهارات التفكير الناقد الرياضي.

أما دراسة العنزي (2021) فقد هدفت إلى الكشف عن حجم الأثر لاستراتيجيات التدريس المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وتحسين الاتجاه نحو الرياضيات، والكشف عن أثر بعض المتغيرات الوسيطة في حجم الأثر حلل (98) بحثاً منشورا في (2010-2019)، وبعد استبعاد بعض الدراسات الأولية، بلغت (88) بحثاً، وأشارت النتائج إلى أن متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التدريس المستندة إلى البنائية في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الرياضي كبير جداً بحسب كوهن؛ حيث بلغت قيمه (1.27؛ 4.2) على الترتيب، وأظهرت أن متوسط حجم الأثر لاستراتيجيات التدريس المستندة إلى البنائية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات صغير جداً، حيث بلغت قيمته (0.09)، وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات المرحلة الدراسية وفرع الهندسة في حجم الأثر لاستراتيجيات التدريس المستندة إلى النظرية البنائية في الاتجاه نحو الرياضيات فقط، ولم تظهر النتائج أثرًا دالًا إحصائيا في حجم أثر الاستراتيجيات المستندة للبنائية في التفكير والتحصيل الرياضي تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية وفرع الرياضيات والنوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة محاسنة والشريفين (2020) إلى إجراء تحليل فوقي للرسائل الجامعية في الفترة (2010-2017) تناولت فاعلية منحى التعلم البنائي في التحصيل ومهارات التفكير واكتساب المفاهيم، وتطرقت الدراسة للمتغيرات الوسيطة مجال الدراسة وفترة تطبيق الأداة، وتكونت عينة الدراسة من (105) رسائل وأطروحات جامعية، واستخدما نموذجًا ترميزيًّا لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن معدل حجم الأثر لمتغير التحصيل بلغ (1.654)، ولمتغير مهارات التفكير بلغ (1.709)، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في قِيَمِ حجوم الأثر في متغير فترة التطبيق لصالح فترة التطبيق (1-4) أسابيع.

وهدفت دراسة اشتيه (2020) إلى معرفة متوسط حجوم الأثر لاستخدام استراتيجية حل المشكلات، والتكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب التحليل الفوقي، وحللت (133) دراسة أولية، وأظهرت النتائج أن معدل حجوم الأثر لاستراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي (1.27 و 1.22) على الترتيب وبدرجة مرتفع جدا لكل منهما بحسب كوهن. وكشفت النتائج عن: عدم ضبط متغيرات الدراسة الوسيطة، وقلة الدراسات الأولية التي بحثت في أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير، وعدم تطبيق دراسات أولية على الموهوبين.

وهدفت دراسة عبد الله (2017) إلى إجراء تحليل فوقي لأثر التعلم النشط في التحصيل والاتجاه نحو العلوم ومهارات التفكير وتقدير الذات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة (110) دراسات خلال الفترة (2000-2015) استبعد منها (48) دراسة لعدم توافره الشروط لإجراء الإحصاءات اللازمة، وبلغ متوسط حجم الأثر الكلي (3.772). وبلغ معدل حجم الأثر لمتغير التحصيل (2.885) وتنوعت حجوم الأثر لمهارات التفكير المختلفة، فبلغ حجم الأثر الكلي لمهارات التفكير (3.709).

أما دراسة قدير (Kadir, 2017) فهدفت إلى إجراء تحليل فوقي لفحص فاعلية تدخل التعليم على التفكير الرياضي في دراسات طلاب الدراسات العليا وأبحاثهم في أندونيسيا، اشتملت العينة على (200) أطروحة جامعية لطلبة علوم الرياضيات ضمن الفترة (2006-2012)، وأظهرت نتائج الدراسة أن بحوث الطلبة تسهم في قدرة الطلبة على التفكير الرياضي مثل: حل المشكلات، والتفكير المنطقي، والإبداعي، والتحليلي والنقدي، ومهارات التواصل، والتمثيل، والتعميم الكيفي، والكمي.

باستعراض الدراسات السابقة يتضح تباينها من حيث هدفها فتشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث تناولها متغيرات في تربويات الرياضيات، واستخدامها منهج التحليل الفوقي وتحديد مؤشرات متوسطات حجوم الأثر، وتشابهت الدراسة الحالية بعينتها من الرسائل الجامعية، واختلفت مع دراسة (Khasanah & Hidayah, 2022) حيث استخدمت الأبحاث المنشورة، ودراسة العنزي (2021) حيث استخدمت الأبحاث والدراسات، واستفادت هذه الدراسة من الدّراسات السابقة، بالرجوع إلى الدّراسات السابقة كمصادر وفي الإطار النظري وفي تفسير نتائجها، وتصميم أداة الدراسة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تحليل فوقي لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022)، إذ لا توجد دراسات سابقة بحدود اطلاع الباحثين تناولت هذه المتغيرات في فلسطين، واختلفت في حجم عينتها ومكان إجرائها وفي تصميم أداة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرا لكثرة الدراسات التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير، وإظهارها أثراً دالاً في تنمية مهارات التفكير مقارنة بالطريقة الإعتيادية، وتباين نتائجها وحجوم الأثر لها في المتغيرات التابعة، فإنه من الصعب اعتماد نتيجة إحدى الدراسات والتعميم في ضوئها، الأمر الذي استدعى البحث عن طريقة أو أسلوب علمي لإصدار حكم كلي وشامل يجمع نتائج هذه الدراسات، وأشهر هذه الأساليب ما عرف بالتحليل الفوقي، أو التحليل البعدي لإصدار حكم كلي متكامل يشمل جميع حجوم الأثر للدراسات الأولية التي بحثت في أثر اسراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير.

فضلا عن العديد من توصيات دراسات التحليل الفوقي السابقة لإجراء المزيد من دراسات التحليل الفوقي في متغيرات مختلفة في تربويات الرياضيات (اشتية، 2020؛ اشتية والشرع، 2020؛ العنزي، 2021؛ Salvin & Cheung, 2011; Capora, 2015;. وقلة دراسات التحليل الفوقي في تربويات الرياضيات وندرتها على المستوى العربي. لذا جاءت هذه الدراسة لتقريب الفجوات بين نتائج الدراسات الأولية للوصول إلى قرار كلي حول أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير، بحساب متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير، لإعطاء صورة كلية متكاملة حول فاعليتها، وتقديم صورة واضحة عن المجالات البحثية التي أشبعت بحثا، والمجالات التي ما زالت بحاجة إلى البحث أو البحث في متغيرات أخرى

لم يبحث أثر استراتيجيات التعلم النشط فيها. وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما نتائج التحليل الفوقي لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير في فلسطين في الفترة (1995-2022)؟

ويتفرع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع مراعاة الرسائل الجامعية التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير والموثقة في الجامعات الفلسطنية ضمن الفترة (1995-2022)، لعناصر البحث العلمي؟
2. ما متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022)؟
3. ما متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) تبعا لمدة التطبيق (أقل من شهر، شهر-شهرين، أكثر من شهرين إلى 3 شهور، أكثر من 3 شهور) وللمرحلة التعليمية (أساسية، إعدادية، ثانوية، جامعية) وللجنس (ذكور، إناث، مختلطة)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة واقع مراعاة الدراسات الأولية (رسائل الماجستير) التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الموثقة في الجامعات الفلسطنية في الفترة (1995-2022) لعناصر البحث العلمي الأصيل، من حيث: ضبط المتغيرات، وآلية اختيار العينة، وحجم العينة، وخصائص أفراد العينة، والمعالجات الإحصائية، وطرق معايرة الأدوات، ومدة التطبيق، ومكان التطبيق، ومجال الدراسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، ومنهج الدراسة، وحجم المادة الدراسية، وصياغة المشكلة، وحجم الأثر، والحدود، والمحددات.
2. معرفة متوسطات حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022).
3. معرفة متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) تبعا لمدة التطبيق (أقل من شهر، شهر-شهرين، أكثر من شهرين إلى 3 شهور، أكثر من 3 شهور)، وللمرحلة التعليمية (أساسية، إعدادية، ثانوية، جامعية)، وللجنس (ذكور، إناث، مختلطة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي، وتنبع أهميتها **النظرية** من توفيرها صورة كلية عن الرسائل الجامعية الموثقة في الجامعات الفلسطينية لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وتوفر مجموعة من البيانات الشاملة المتعلقة بالرسائل الجامعية وتغطي النقص المعرفي المتعلق بدراسات التحليل الفوقي، وتوفير صورة شاملة لمراعاة الرسائل الجامعية لعناصر البحث العلمي الأصيل، وتوفيرها نموذج ترميز شامل لجمع البيانات والمعطيات الذي في ضوئه يمكن تنظيم والبيانات والمعطيات الواردة في الرسائل الجامعية المستهدفة، أما أهميتها **التطبيقية** فتتجلى في توفيرها بيانات إحصائية يمكن أن تسهم في تحفيز الباحثين لإجراء دراسات تحليل فوقي جديدة في مادة الرياضيات تتعلق بجوانب لم يتطرق لها الباحثون أو أن تسهم في تغطية جوانب لم تغطها البحوث السابقة. وتوفر هذه الدراسة عدداً كبيراً من الدراسات التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير، التي تسهم في أن تكون مرجعاً مباشراً للتربويين من هذه الدراسة تقوم بدور الكشاف البحثي. وربما تكون مرجعا للنتائج التي تهم كليات الدراسات العليا الفلسطينية وتشير إلى الجوانب التي قلّ البحث فيها، والجوانب التي أشبعت بحثا، مما يوجه الباحثين إلى الحقول البحثية المناسبة. ومهم لتطوير المكتبة العربية في مجال تدريس الرياضيات، وتكمن أهمية البحث العلمية في منهجية البحث المستخدمة التي قليلا ما يلجأ إليها الباحثون التربويون على المستوى العربي والمحلي، إضافة إلى أهمية موضوعها الأساسي، إضافةً إلى تسليطها الضوء على مفهوم حجم الأثر الذي يمثل الدلالة العملية مقابل الدلالة الإحصائية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المصطلحات، وهي:

- **التحليل الفوقي (Meta-Analysis)**: وهو أسلوب بحث إحصائي تحليلي لتجميع نتائج الدراسات الأولية المستهدفة وتلخيصها بهدف الخروج بصورة كلية شاملة ومعرفة أثر المعالجة لحسم التناقض بين نتائج الدراسات (Gay, 2000). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بعرض مدى مراعاة رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) لعناصر البحث العلمي، وتحليل كمي لخصائص ونتائج رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) وحساب حجوم الأثر للدراسات الأولية، ومتوسطات حجوم الأثر وفقاً لمدة التطبيق والمرحلة التعليمية والجنس، وفق طريقة جلاس لتعكس الاتجاه العام،

بهدف تكامل المعلومات وإيجاد مواطن الاختلاف والاتفاق في رسائل الماجستير التي تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

- **حجم الأثر (Effect Size)**: ومقياس لقياس مقدار أثر معالجة ما في المتغير التابع أو لقياس مدى تفسير أثر متغير مستقل في المتغيرا التابع (سكران، 2006). ويُعرّف إجرائياً بأنه الدلالة الكمية المحسوبة وفق طريقة جلاس لمعرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022)، حيث تم حساب حجم الأثر في هذه الدراسة بالفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مقسوماً على الانحراف المعياري للعينة الضابطة.

- **استراتيجيات التعلم النشط (Active learning strategies)**: استراتيجيات تسهم في تنمية القدرة على طرح الأفكار لدى المتعلم، وصياغة الشروحات، والإدلاء بالآراء، والتعليق عليها، وتطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة أو حل المشكلات اليومية المتعددة (Paulson & Faust, 2006). وتُعرف إجرائياً بأنها استراتيجيات التعلم النشط التي استخدمت كمتغير مستقل في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022).

- **مهارات التفكير ((Thinking skills**: مجموعة القدرات والعمليات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعلم بشكل صحيح، والقدرة على استخدام هذه العمليات وتمثيل المعلومات ومعالجتها (زيتون، 1987). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مهارات التفكير التي قيست كمتغير تابع في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022).

- **عناصر البحث العلمي ((Elements of Scientific research**: عناصر البحث العلمي تعني المكونات الجزئية التي يتألف منها البحث، وتُعرف إجرائياً بأنها العناصر التي استخدمت في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) وهي تتمثل في: ضبط المتغيرات، وآلية اختيار العينة، وحجم العينة، وخصائص أفراد العينة، والمعالجات الإحصائية، وطرق معايرة الأدوات، ومكان التطبيق، المحتوى الرياضي، ومنهج الدراسة، وحجم المادة الدراسية، وحجم الأثر، والحدود، والمحددات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحد الموضوعي الذي اقتصر على رسائل الماجستير الموثقة في قواعد بيانات الجامعات الفلسطينية التي تناولت أثر استراتيجيات التعلم النشط في

تنمية مهارات التفكير، والحد المكاني الذي اقتصر على رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية ويقتصر حدها الزماني على الرسائل الموثقة في قواعد بيانات الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022).

محددات الدراسة: يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى توفر مؤشرات صدق أداة الدراسة وثباتها، وشمول نموذج الترميز، والصدق الداخلي للدراسات التي تم تحليلها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باسلوب التحليل الفوقي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات بهدف ربط نتائج الدراسات الأولية التي بحثت في أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية للتوصل إلى حكم شامل لتلك النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع رسائل الماجستير ذات المنهج التجريبية ذا التصميم شبه التجريبية الموثقة في الجامعات الفلسطينية التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير، وتكونت عينة الدراسة من الرسائل الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022)، شريطة أن تشتمل على البيانات الأساسية للمعالجات الإحصائية: طريقة المعالجة، والمرحلة التعليمية، والجنس، وحجم العينة، وحجم الأثر أو البيانات اللازمة لحساب حجم الأثر. حيث تم تجميع (167) رسالة ماجستير بحثت في موضوع الدراسة، وبعد الفرز وإزالة التكرارات (الفلترة) في قواعد البيانات الجامعية حذف (76) رسالة لم تحقق شروط نموذج الترميز وبقي (91) رسالة ماجستير، وبعد فحص أهلية الرسالة الجامعية اذا كانت قد حققت معايير التوصيف حذف (15) رسالة ماجستير وأصبحت العينة النهائية مكونة من (76) رسالة ماجستير.

معايير اختيار الرسائل الجامعية:

اختيرت رسائل الماجستير في عينة هذه الدراسة التي تشتمل على المعايير التالية:

1.أن يكون منهجها تجريبياً ذا التصميم شبه تجريبي.

2.أن تشمل على حجم الأثر أو تتضمن البيانات الإحصائية اللازمة لحسابه.

3.أن تكون موثقة في مكتبة إحدى الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022).

4.أن تكون الدراسة قد بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط أو برامج تعليمية مرتكزة حول المتعلم، في تنمية مهارات التفكير.

5.أن تشتمل على المتغيرات الديموغرافية المطلوبة (السنة، المكان، العينة، حجم الأثر، مكانها، المرحلة التعليمية، المحتوى، الجنس، الأداة المستخدمة، البيانات الإحصائية).

بيانات الدراسة:

تم جمع البيانات المتوفرة من رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها: استراتيجيات التعلم النشط، مهارات التفكير، للعمل على تصنيفها وتنظيمها وفق المعلومات الديموغرافية للباحث وللرسالة، ومعلومات حول مكان تطبيقها وتاريخ تطبيقها، وكل ما يتعلق بمتغيرات الرسالة الأخرى التي قد تستجد في أثناء تصنيف البيانات وتنظيمها لرصد البيانات اللازمة لإجراءات هذه الدراسة.

أداة الدراسة:

تمت مراجعة الدراسات السابقة (Ishtaya, 2020؛ Ishtaya & Al- Shara, 2020؛ Alanzi, 2021؛ Salvin & Cheung, 2011; Robert, Margaret & Roslinda, 2014) لبناء نموذج الترميز، وقد ضم النموذج عدداً من السمات والمعايير التي تم تصنيف رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية ضمن مجالات الترميز مثل: (حجم العينة، وطريقة اختيار العينة، وخصائص أفراد العينة، ومجال الدراسة، ومدة تطبيق الدراسة، والمرحلة التعليمية، والجنس، ومكان التطبيق، ومنهج الدراسة، والأداة المستخدمة، ونوع صدق الأداة، وطريقة حساب الثبات، والبيانات الإحصائية، وحجم المادة الدراسية، وصياغة المشكلة، وحجم الأثر) ورصدت البيانات والمتغيرات اللازمة للتوصل إلى نتائج هذه الدراسة. وتم تبويب المؤشرات لتصنيف البيانات ضمن تجمعات Clusters مثل: المتغيرات الديموغرافية، والمنهج المتبع، والتحليل الإحصائي.

صدق الأداة (نموذج الترميز):

للتحقق من الصدق الظاهري عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والفلسطينية المتخصصين في أساليب تدريس الرياضيات والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول شمول النموذج على البيانات والمتغيرات اللازمة لهذه الدراسة والمتعلقة بالدراسات الأولية المستهدفة، وتم الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم سواء

بالحذف أو التعديل أو الإضافة. فقد أضيفت بعض المتغيرات لنموذج الترميز، وأعيدت صياغة بعضها حتى خرج النموذج بصورته النهائية.

ثبات التحليل:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات التحليل:

الطريقة الاولى: ثبات الإستقرار عبر الزمن؛ حيث حلل الباحث الأول عينة عشوائية من (10) رسائل ماجستير موثقة في الجامعات الفلسطينية وأعادت تحليلها بعد أسبوعين وحسب معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974). ووجدت قيمته (0.91) وهي قيمة مناسبة لاستمرار السير بإجراءات الدراسة (عودة، 2010).

والطريقة الثانية: تم حساب معامل الثبات عبر المحللين بالاستعانة بتحليل الزميل، حيث درب الباحث الأول باحث زميل لها من طلبة الدكتوراه أساليب تدريس الرياضيات على نموذج الترميز وحلل الباحث الأول مع الزميل (رسالة ماجستير) بصورة مشتركة من خارج عينة الثبات للتوصل إلى فهم وتوافق مشترك، ثم حلل الزميل بشكل مستقل الرسائل التي حللها الباحث الأول، وحسب معامل الثبات عبر المحللين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات التوافق بين المحللين}}{\text{عدد مرات التوافق + عدد مرات الاختلاف}} \text{ X 100\%}$$

ووجدت قيمته (0.89) وهي قيمة مناسبة لاستمرار السير بإجراءات الدراسة (عودة، 2010).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّه: ما واقع مراعاة رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية ضمن الفترة (1995-2022) التي درست أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لمواصفات البحث العلمي؟

أولاً: الدراسات الأولية بحسب محتواها الرياضي ومكان تطبيقها:

جدول (1): تكرار رسائل الماجستير بحسب محتواها الرياضي ومكان تطبيقها:

		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
المحتوى الرياضي	هندسة	34	44.7%	76
	جبر	20	26.3%	
	حساب	13	17%	
	إحصاء	5	6.6%	
	حساب + هندسة	2	2.6%	
	حساب + جبر	1	1.3%	
	جبر +هندسة	1	1.3%	
مكان تطبيق الدراسة (نوع المدرسة)	مدارس حكومية	52	68.4%	76
	مدارس وكالة الغوث	19	25%	
	مدارس خاصة	3	4%	
	جامعات	2	2.6%	

يبين الجدول (1) أن أكثر الدراسات كانت في مجال الهندسة (34) دراسة، بنسبة (44.7%)، ثم مجال الجبر (20) دراسة في الجبر بنسبة (26.3%)، تلاها مجال الحساب بلغ (13) دراسة من أصل (76) بنسبة (17%)، وأقلها كانت في مجالي (الحساب والجبر) معاً و(الجبر والهندسة) معاً فأجريت دراسة واحدة بنسبة (1.3%) لكل منها. وربما تعزى هذه النتيجة إلى دور الهندسة الفاعل وأهميتها في الحياة الواقعية، فتُعد الهندسة ركيزة رئيسة في مجالات الحياة المختلفة، فتسهم في حل المشكلات التقنية في العالم الواقعي، وتسهم في تطوير قدرات الطلبة العقلية وتنمية التفكير لدى المتعلم، مما وجه الباحثين للاهتمام بها.

وربما تعزى إلى أن معلمي الرياضيات يشعرون أن الطلبة لديهم مشكلات في استيعاب المفاهيم الهندسية ومضامينها، وربما يرى المعلمون صعوبة في شرح موضوعات الهندسة وتبسيطها للطلبة مما دفع الباحثين إلى تركيز بحوثهم وتوجيهها نحو موضوعات الهندسة، من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكثيرا ما نجد معلمي الرياضيات يتحدثون عن ضعف في تحصيل الطلبة في الهندسة، مما جعل المعلمين يبحوث عن استرايتجيات وطرق تدريس حديثة، تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وكان لا بد من التطرق إلى محتويات الرياضيات المختلفة، كالإحصاء مثلاً، حتى تكون مصداقية لنتائج استخدام المتغير المستقل في التابع. وتنسجم هذه الدراسة مع دراسة (محاسنة وشريفين، 2020)، حيث بينت وجود تباين يعزى لمجال الدراسة،

وتختلف مع دراسة (العنزي، 2021) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف وفقاً لمتغير مجال الدراسة.

أما بالنسبة إلى مكان تطبيقها فيتبين أن معظم الدراسات (52) دراسة من أصل (76) دراسة ما نسبته (68.4%) طبقت في المدارس الحكومية، تلاه تطبيق (19) دراسة ما نسبته (25%) في مدارس وكالة الغوث، وطبقت (3) دراسات ما نسبته (4%) في المدارس الخاصة، ودراستين فقط ما نسبته (2.6%) في الجامعات. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن عدد المدارس الحكومية أكثر من غيرها من المدارس، وأن سبب اختيار الباحثين لهذه المدارس كان بصورة قصدية للمبررات التي وضعها الباحثون، مثل: عملهم في تلك المدرسة، أو قرب مكان سكنهم من تلك المدرسة، وتعاون المعلمين وإدارة المدرسة ومساعدتهم في تطبيق التجربة، على الرغم من أن المدارس الخاصة تتوفر فيها بيئة داعمة وغنية للطالب وتحتوي على مرافق مجهزة تكنولوجياً تسهل تطبيق الدراسة، إلا أن معظم الباحثين طبقوا دراساتهم في المدارس الحكومية، وعليه يفترض من الباحثين التنويع في تطبيق تجاربهم في المدارس المختلفة، وتوزيع الدراسات والأبحاث في الأماكن المتنوعة، لاستخلاص نتائج موثوقة وذات موضوعية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (اشتية، 2020) حيث بينت أن معظم الدراسات في المدارس الحكومية.

ثانياً: توزيع الدراسات بحسب حجم العينة وطرق اختيارها وخصائص أفرادها:

جدول (2): تكرار رسائل الماجستير بحسب حجم العينة وطرق اختيارها وخصائص أفرادها

		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
حجم العينة	أكثر من 60	55	72.4%	76
	بين 40 - 60	16	21%	
	أقل من 40	5	6.6%	
طريقة اختيار العينة	قصدية	59	77.7%	76
	عشوائية	15	19.7%	
	متيسرة	1	1.3%	
	لم تحدد طريقة اختيار العينة	1	1.3%	
خصائص أفراد العينة	عاديون	75	98.7%	76
	موهوبون	1	1.3%	
	صعوبات تعلم	0	0%	

يبين الجدول (2) أن معظم الدراسات (55) دراسة من أصل (76) ما نسبته (72.4%) زاد حجم عينتها عن (60) مشاركاً، وأقلها (5) دراسات ما نسبته (6.6%) كان جم عينتها أقل من (40)، وأن (16) دراسة أي ما نسبته (21%) تراوح حجم عينتها بين (40-60). وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم السماح للباحثين بتغيير أعداد الطلبة في الشعب وأن أعداد الطلبة في الصف الواحد عادةً ما يزيد عن (30) طالبا، وعندما يُؤخذ الصف كاملا كمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، فمن الطبيعي سيكون حجم العينة أكثر من (60) طالبا، وأحياناً يدرس الباحث أكثر من مجموعة تجريبية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اشتية، 2020) التي أشارت إلى ارتفاع أحجام العينات.

ويتبين في الجدول (2) أن معظم الدراسات التي بحثت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير قد اختارت عينتها بالطريقة القصدية (59) دراسة من أصل (76) دراسة ما نسبته (77.7%)، وأن (15) دراسة تمثل ما نسبته (19.7%) اختيرت فيها العينة بالطريقة العشوائية، ودراسة واحدة تمثل ما نسبته (1.3%) اختيرت عينتها بالطريقة المتيسرة، ودراسة واحدة تمثل ما نسبته (1.3%) لم تحدد طريقة اختيارها.

ويتبين أن معظم الدراسات اختيرت عينتها بالطريقة القصدية، ربما تعزى النتيجة سهولة وصول الباحث للعينة، توفر إمكانيات التطبيق على هذه العينة، وربما هذا يقلل من الدقة في التقديرات الإحصائية المحسوبة، ويقلل من توفير فرص متساوية لمشاركة جميع أفراد العينة.

ويتبين من الجدول (2) أن جميع الدراسات (75) دراسة باستثناء واحدة منها من أصل (76) دراسة ما نسبته (98.7%) أجريت على الطلبة العاديين، حيث طبقت دراسة واحدة فقط ما نسبته (1.3%) على الموهوبين، ولم تطبق أية دراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وربما يعزى ذلك إلى أن أغلب الدراسات أجريت في مدارس حكومية يغلب عليها أن تكون معدة للطلبة العاديين، ويقل فيها الطلبة الموهوبون، وربما يرجع لسهولة التعامل مع فئات الطلبة العاديين أكثر من غيرهم من الفئات، على الرغم من أهمية تطبيق الدراسات على فئات الطلبة الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم، فتجدر الإشارة إلى أهمية إجراء الدراسات على الفئات الطلبة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم، حيث إن اقتصار الدراسات على الطلبة العاديين يُقلل من استخدام استراتيجيات تدريس تلائم الفئات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اشتية، 2020) حيث أظهرت أن أكثر الدراسات طبقت على فئات الطلبة العاديين. وهذا ما يؤكده (بركات،

2023) في دراسته حول توجهات بحوث الرياضيات المنشورة في مجلة تربويات الرياضيات حيث ظهرت نسبة الطلبة العاديين بمقدار (89.7%) .

ثالثاً: توزيع التكرارت بحسب أداة الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها:

جدول (3): تكرار رسائل الماجستير بحسب أداة الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها

		التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
أدوات الدراسة	أداة جديدة	72	94.7%	76
	أداة جاهزة	4	5.3%	
نوع الصدق	الظاهري+الاتساق الداخلي	42	55.2%	76
	الظاهري المحكمين	26	34.2%	
	الظاهري+ المحتوى	3	3.94%	
	صدق المحتوى	1	1.31%	
	الاتساق الداخلي	1	1.31%	
	الظاهري+المحتوى+الاتساق الداخلي	1	1.31%	
	الظاهري+الصدق العاملي	1	1.31%	
	الظاهري+الصدق البنائي	1	1.31%	
طرق التحقق من ثبات الأداة	الاتساق الداخلي (كرونباخ)	42	55.2%	76
	كودر ريتشاردسون	26	34.2%	
	التجزئة النصفية + كودر	3	3.94%	
	إعادة الاختبار	1	1.31%	
	التجزئة النصفية	1	1.31%	
	التجزئة النصفية+ الاتساق الداخلي	1	1.31%	
	إعادة الاختبار+كودر	1	1.31%	
	إعادة الاختبار +الاتساق الداخلي+كودر	1	1.31%	

يبين جدول (3) أن (72) دراسة من أصل (76) دراسة ما نسبته (94.7%) استخدمت أداة جديدة، بينما استخدمت (4) دراسات ما نسبته (5.3%) أداة جاهزة، وقد ينظر لهذه النتيجة من جانبين إما أن الباحثين يفضلون بناء أداوتهم بأنفسهم، أو أنهم غير مهتمين بجودة الأدوات الجاهزة ومناسبتها لدراساتهم حيث سبق تحكيمها والتحقق من خصائصها السيكومترية. ربما يعزى ذلك إلى أن الباحث يود أن يقيس بعض الجوانب المستهدفة في بحثه، وغير الموجودة في الأدوات الجاهزة، وربما يجري ملاءمات على العينات المقصودة التي لا يجدها في الأدوات الجاهزة. وربما يرجع إلى خصائص عينة دراسته التي لا يجدها في الأدوات الجاهزة. وتختلف هذه النتيجة

مع ما توصلت إليه (اشتية، 2020) حيث كانت نسبة الأداة المعدلة في دراستها أكبر من نسبة الأداة الجديدة.

ويبين الجدول (3) أن معظم الدراسات (42) دراسة بنسبة (55.2%) استخدمت الصدق (الظاهري مع الاتساق الداخلي)، تلاه عدد الدراسات التي استخدمت صدق المحكمين (26) دراسة بنسبة (34.2%) من الدراسات. وربما تعزى النتيجة إلى أن الصدق الظاهري أسهل أنواع الصدق، من حيث الجهد والوقت المستخدم، إلا أن أغلب الدراسات الأولية استخدمت الصدق الظاهري، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (اشتية، 2020) بنوع الصدق المستخدم. في حين أن الدراسات الأولية التي استخدمت أكثر من نوع صدق كانت نادرة لم تتجاوز الدراسة الواحدة. وربما يرجع إلى رغبة الباحثين الكبيرة خاصة أنهم من طلبة الدراسات العليا بإنهاء دراستهم والتخلص من الكلف المالية المترتبة على استمرار تسجيلهم في جامعاتهم.

ويبين الجدول (3) أن (42) دراسة من أصل (76) دراسة ما نسبته (55,2%) قد استخدمت الإتساق الداخلي (كرونباخ) للتحقق من ثبات الأداة، ثم التحقق باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون (26) دراسة بنسبة (34.2%). وربما تعزى هذه النتيجة إلى سهولة استخدامه وسرعته، وربما تعزى إلى أهميته فضلاً عن الاختبارات التحصيلية، ولمساعدته في ضبط النتائج والتحقق من صدق البيانات ومصداقيتها (علام، 2001). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (اشتية، 2020) التي بينت أن أغلبية الدراسات استخدمت إعادة الاختبار للتحقق من ثبات الاختبار.

رابعاً: توزيع الدراسات بحسب ذكر خبرة المعلم، والمعلم المطبق للمعالجة، وضبط المتغيرات الدخيلة، وحجم المادة التعليمية:

الجدول (4): تكرارات رسائل الماجستير حسب خبرة المعلم، والمعلم المطبق للمعالجة، وضبط المتغيرات الدخيلة، وحجم المادة التعليمية.

	المعلم المطبق للمعالجة التجريبية والمجموعة الضابطة	التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
خبرة المعلم	لم يتم التطرق لها	74	97.4%	76
	تم التطرق لها	2	2.6%	
حجم المادة التعليمية	وحدة كاملة	68	89.5%	76
	دروس معينة	5	6.5%	
	أكثر من وحدة	3	4%	

ويبين الجدول (4) أن (74) من أصل (76) دراسة لم تتطرق لخبرة المعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الباحثين لاحظوا أن هناك معلمين ذوي خبرة طويلة وليس لديهم مؤهلات كما لدى المعلمين الجدد، فيغلب على المعلمين الجدد أنهم مؤهلون في طرائق التدريس الحديثة ويواكبون التطور التكنولوجي والتسارع المعرفي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اشتية، 2020).

يبين الجدول (4) أن معظم الدراسات قد استخدمت وحدة دراسية كاملة حيث كان عددها (68) بنسبة (89.5%). وكان أقلها حجماً يتكون من أكثر من وحدة دراسية (3) بنسبة (4%). وربما تعزى النتيجة إلى أن أغلب الباحثين يميلون إلى الأسلوب الأسهل باختيار وحدة غير مراعين هل هذه الوحدة تراعي جوانب المتغير التابع على نحو ملائم، حيث إن هناك بعض المتغيرات التابعة تحتاج إلى وقت أطول لإجراء التجربة، وربما أنهم يميلون إلى إنهاء التجربة بوقت قصير على حساب كيفية تقديم المادة التعليمية وملاءمتها للتغيرات المستهدفة في الدراسات الأولية واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اشتية، 2020).

خامساً: توزيع الدراسات بحسب ذكر حجم الأثر، ومكان إجراء الدراسة، والتحقق من التكافؤ:

الجدول (5): تكرارات حساب حجم الأثر في الدراسة ومكان إجراء الدراسة والتحقق من التكافؤ

	حجم الأثر	التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات ضمن متغيرات الدراسة
حجم الأثر	تم حسابه	63	82.9%	76
	لم يتم حسابه	13	17.1%	
مكان إجراء الدراسة	المدن	70	92.1%	76
	القرى	6	7.9%	
التحقق من التكافؤ	تم التحقق من التكافؤ	67	88.2%	76
	لم يتم التحقق من التكافؤ	9	11.8%	

يبين الجدول (5) أن معظم الدراسات قد حسبت حجم الأثر للمتغير المستقل (63) دراسة من أصل (76) دراسة بنسبة (82.9%)، مما يشير إلى أن لدى الباحثين الاهتمام بمعرفة مستوى تفسير المتغير المستقل بالمتغير التابع، لمعرفة مقدار وأهمية هذا الأثر.

ويبين الجدول (5) أن معظم الدراسات قد تمت بالمدن مقارنة بالقرى؛ حيث أجريت في المدن (70) دراسة بنسبة (92.1%) والباقي أجريت في القرى. وربما يعزى ذلك إلى توفر جميع مستلزمات التجربة في المدن وقلة وفرها في القرى، مثل غرف محوسبة مثلاً وغرف مجهزة تكنولوجياً، وغرف مكيفة ومضاءة مثلاً حتى لا تؤثر النتائج الدخيلة على التجربة، على عكس القرى التي تتميز بطابع واحد.

ويبين الجدول (5) أن أغلب الدراسات قد تحققت من تكافوء المجموعات (67) دراسة من أصل (76) دراسة، وأن (9) دراسات لم تتحقق من تكافؤ المجموعات القبلي. وربما يعزى ذلك إلى أن الباحثينَ اعتبروا التكافؤ من ضبط المتغيرات، أو أنهم استندوا إلى استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA لتلافي أثر التعلم السابق، على الرغم من أهمية التحقق من التكافؤ القبلي؛ إذ أكدت الدراسات على ضرورة التكافؤ القبلي لأهميته في دقة النتائج وتحسين جودتها (Vandenderg & Lance, 2000).

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة:

الجدول (6): تكرارات التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة

	المعالجة الإحصائية	التكرار	النسب المئوية	العدد الكلي للدراسات
المعالجة الإحصائية	t-test	65	85.5%	76
	ANCOVA	6	7.9%	
	ANOVA	3	4%	
	t- test +ANOVA	1	1.3%	
	t-test+ANCOVA	1	1.3%	
	MANCOVA	0	0%	

يبين الجدول (6) أن معظم الدراسات استخدمت المعالجة الإحصائية باختبار (t) بلغ عددها (65) دراسة من أصل (76) دراسة بنسبة (85.5%)، تلاه اسخدام المعالجة الإحصائية (ANCOVA) وعددها (6) دراسات بنسبة (7.9%)، ولم تستخدم أي منها المعالجة الإحصائية (MANCOVA). وربما يعزى إلى أن أغلب الدراسات ضبطت المتغيرات الدخيلة، وتحقق من التكافؤ القبلي، واستخدمت تصميم مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. وربما يتسق استخدام (ANOVA) مع عدد الدراسات التي تحققت من التكافوء القبلي حيث وصل عددها إلى (67) دراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022)؟ حُسبت حجوم الأثر لرسائل الماجستير وحُسب متوسط حجوم الأثر للرسائل، باستخدام معادلة جلاس (Glass, 1976)، واستخدم تصنيف كوهن (Cohen, 1977) للحكم على درجة متوسط حجوم الأثر كما يظهر الجدول (7).

الجدول (7): متوسطات حجوم الأثر وتكرارات الدراسات لأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير حسب تصنيف كوهن

متغيرات الدراسة	تصنيف كوهن	عدد الدراسات ضمن تصنيف كوهن	النسبة المئوية	العدد الكلي لحجوم الأثر ومتوسط حجم الأثر*
استراتيجيات التعلم النشط/ التفكير	ES<0.2 مستوى تم تجاهله	2	1.8%	111
	0.2≤ES<0.5 مستوى منخفض	4	3.6%	
	0.5≤ES <0.8 مستوى متوسط	15	13.5%	
	0.8≤ES <1.1 مستوى مرتفع	15	13.5%	
	ES≥ 1.1 مستوى مرتفع جداً	75	67.5%	
	متوسط حجم الأثر			2.09 مرتفع جداً

*كرر حساب حجم الأثر لبعض لرسائل الماجستير لبحثها أكثر من متغير مستقل (فزاد العدد عن 76).

ويتضح من الجدول (7) أن متوسط حجوم الأثر لرسائل الماجستير التي استهدفت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير بحسب تصنيف كوهن جاء مرتفعًا جدا؛ حيث بلغ متوسط حجوم الأثر (2.09). وفيما يأتي تفصيل لدرجات متوسطات حجوم الأثر بحسب تصنيف كوهن التصنيفات كما في الجدول (8)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما متوسط حجوم الأثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في رسائل الماجستير الموثقة في الجامعات الفلسطينية في الفترة (1995-2022) تبعا لمدة التطبيق (أقل من شهر، شهر-شهرين، أكثر من شهرين إلى 3 شهور، أكثر من 3 شهور)، وللمرحلة التعليمية (أساسية، إعدادية، ثانوية، جامعية)، وللجنس (ذكور، إناث، مختلطة)؟

جدول (8): متوسطات حجوم الأثر والتكرارات والنسب المئوية لدراسات أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير تبعاً للمتغيرات الوسيطة (المرحلة التعليمية، الجنس، مدة التطبيق).

	المتغيرات الوسيطة للدراسات الأولية	مستويات المتغيرات الوسيطة	التكرارات	النسبة المئوية	متوسط حجم الأثر	درجة متوسط حجم الأثر وفقاً لتصنيفات كوهن
تعلم نشط/تفكير	المرحلة التعليمية	إعدادية(7-9)	41	54%	1.85	مرتفع جداً
		أساسي (1-6)	23	31%	2.69	مرتفع جداً
		ثانوي (عاشر-ثاني عشر)	10	13%	11.8	مرتفع جداً
		جامعي	2	2%	91.4	مرتفع جداً
	الجنس	إناث	42	55%	202.	مرتفع جداً
		ذكور	23	31%	2.51	مرتفع جداً
		مختلط	11	14%	1.69	مرتفع جداً
	مدة التطبيق	أقل من شهر	31	40%	72.4	مرتفع جداً
		شهر-شهرين	29	39%	1.86	مرتفع جداً
		لم تحدد الفترة	14	19%		
		أكثر من شهرين ل 3 شهور	2	2%	3.15	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (8) أن متوسط حجوم الأثر للدراسات الأولية التي استهدفت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير لجميع المراحل التعليمية وللجنس ولمدة تطبيق الدراسة، بحسب تصنيف كوهن جاءت مرتفعة جدا؛ حيث بلغت متوسطات حجوم الأثر (2.69، 1.85، 1.81، 1.49) تبعا للمرحلة (الأساسية للصفوف (1-6)، والإعدادية (7-9)، والثانوي(عاشر-ثاني عشر)، والمرحلة الجامعية)، وللجنس (2.51، 2.20، 1.69)، (ذكور، إناث، ومدارس مختلطة)، وتبعا لمدة تطبيق المعالجة (2.47، 1.86، 3.15) بالنسبة إلى (أقل من شهر، و شهر-شهرين، و اكثر من شهرين ل 3 شهور) على الترتيب.

وعلى الرغم أن مدة المعالجة توضح أهمية أن تأخذ فترة مناسبة تتناسب مع الموضوعات الرياضية المستهدفة بالدراسة، فمن الأجدر أن تكون مدة المعالجة أطول، تفي بغرض الدراسة، وهناك (14) دراسة لم تحدد مدة تطبيقها، على الرّغم أن الدراسات تجريبية والأصل أن مدة معالجة الدراسة محددة مسبقاً وواضحة، وغيابها يُعيب الدراسة، وينصح بتحديد مدة التطبيق في البحوث والدراسات المستقبلية لأهميتها في معرفة مستوى حجم أثر المتغير المستقل في التابع،

وفائدتها في الدراسات التحليلية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محاسنة وشريفين، 2020) التي وجدت تبايناً بين فترات تطبيق التجربة.

أما بالنسبة للمراحل التعليمية، فلم تكن هناك دراسات كافية في المرحلة الجامعية، على الرغم من أهمية المرحلة الجامعية، فهي تُعد مرحلة مفصلية بين اندماج الطالب في المرحلة التعليمية وبين انخراطه في سوق العمل، وربما يُعزى ذلك لصعوبة تطبيق الدراسات في المرحلة الجامعية أو عدم رغبة أعضاء الهيئات التدريسية في تطبيق الدراسات على شعبهم ومواادهم، أو عدم انصياع الطلبة لشروط التجربة.

وربما يُعزى ارتفاع حجم الأثر في جميع المراحل التعليمية إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يمكن استخدامه في كافة المراحل التعليمية وبما يتناسب مع قدرات الطلبة المعرفية والنفسية، وربما يُعزى حصوله على درجة كبيرة جدا في المرحلة الأساسية، إلى حرص طلبة المرحلة الأساسية على الانتباه للمعلم، والإصغاء، والتركيز، والتحكم في الطلبة أكثر من المرحلة الإعدادية والثانوية، فضلا عن التزام الطلبة أكثر، وعدم التغيب، والتزام الطلبة بما يطلب منهم حرفياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، 2021) التي أشارت إلى عدم وجود تباين في متوسطات حجوم الأثر وفقاً للمرحلة التعليمية. أما بالنسبة لجنس العينة تظهر النتائج أن جميع متوسطات حجوم الأثر مرتفعة جداً، ربما يعزى ذلك لتجانس مستويات التفكير بين الذكور والإناث في تلك الدراسات، وقد يكون اختيار الباحثين لاستراتيجيات مناسبة وفعّالة في تنمية مهارات تفكيرهم، أو اختيارهم استراتيجيات غير متحيزة لجنس دون آخر.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بـ:

- إجراء المزيد من الدراسات في المدارس المختلطة والمدارس الخاصة وفي الجامعات.
- إجراء المزيد من الدراسات على فئة الطلبة الموهوبين وذوي صعوبات التعلم، لمعرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير.
- أهمية التأكيد على زيادة مدة تطبيق المعالجة في الدراسات الأولية للتحقق من أثر استراتيجيات التدريس للتعلم النشط في تنمية مهارات التفكير.
- إجراء المزيد من دراسات التحليل الفوقي في تربويات الرياضيات.

- تشجيع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية لأثرها الكبير في تنمية مهارات التفكير.

المراجع العربية:

-الصانع، ابتسام (1997). **الدلالة الإحصائية والدلالة العملية لاختبار "t" و "f" ، دراسة تحليلية تقويمية من خلال رسائل الماجستير التي قدمت في كلية التربية بجامعة ام القرى بمكة المكرمة حتى عام 1415 هـ** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

-ابو سنينة، عودة وعشا، انتصار وقطاوي، محمد (2009). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الإجتماعية من وجهة نظر معلمها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، 9(2)، 51-70.

-أبو هلال، فادي وعفانة، عزو (2018) .**أثر التعلم القائم على الترفيه في تنمية التفكير في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة، فلسطين.

-اشتية، سندس (2020)**. تحليل فوقي لأثر استراتيجية حل المشكلات واستخدام التكنولوجيا في التحصيل الرياضي وتنمية مهارات التفكير في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة في الفترة (1990-2017)**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

-اشتية، سندس والشرع، إبراهيم (2020). دراسة تاريخية للتحليل الفوقي في مجال الدراسات النفسية والتربوية. **دراسات نفسية وتربوية**، 16 (1)، 395-414.

-بركات، هشام (2023). توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في مجلة تربويات الرياضيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، **جامعة الإمارات العربية المتحدة**، 47(1)، 91-50.

-بوزغاية، كوثر وشنة، زكية (2022). التحليل البعدي لنتائج بعض الدراسات التي استخدمت المدخل التكاملي(العلوم- التكنولوجيا- الهندسة- الرياضيات) STEM في تنمية مهارات التفكير. **مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والإجتماعية**، 7(1)، 625-652.

-جروان، فتحي (2007). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. الطبعة الثالثة، عمّان: دار الفكر.

-الجمل، سمية والأسطل، ابراهيم (2017)**. فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

-حرب، مها وعسقول، محمد (2021). **فاعليه توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات لاكساب تلاميذ الصف الرابع الاساسي للمعرفه المفاهيمية والمعرفه الاجرائية**. رساله ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

-الخطيب، محمد (2006). **أثر استخدام استراتيجية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والإتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الاساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

-رحمة، أربع وعفانة، عزو (2017). **أثر توظيف التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة، فلسطين.

-زيتون، عايش (1987). **تنمية الإبداع والتفكير العلمي في تدريس العلوم**. ط1، عمّان: جمعية عمال المطابع.
-السعيد، رضا (2009). **الإحصاء النفسي والتربوي نماذج وأساليب حديثة**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
-سكران، السيد (2006). ما وراء التحليل كمنهج وصفي تحليلي لتجميع نتائج البحوث وتكاملها في مجال التربية وعلم النفس، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، (53)، 1- 38.
-عبد الله، عزة (2017). مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفترة بين (2000-2015)**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (86)، 61- 149.
-عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003). **التفكير والمنهاج المدرسي**. ط1، الإمارات: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع.
-علام، صلاح الدين (2001). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
-عودة، أحمد (2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. طبعة 4، دار الأمل، الأردن.
-العنزي، متعب (2021). دراسة تحليلية بعدية لحجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات. **مجلة العلوم الإنسانية**. جامعة حائل، ع(8) ، 140-117.
-محاسنة، نور والشريفين، نضال (2020). ما وراء التحليل لنتائج الرسائل الجامعية التي تناولت فاعلية نموذج التعلم البنائي في الأردن خلال الفترة من (2010-2017). **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(5)، 588-609.

References:

Armstrong, S. (2016). **A meta-analysis of the effect of the physical education learning environment on student outcomes**, Doctoral dissertation, the University of New Mexico, Retrieved from ProQuest, Available at:http://digitalrepository. unm.edu/educ_hess_etds.

Becker, L. (2000). **Effect size (Es).** Retrieved From: http://web.uccs.edu/lbecker/psy 590/ es.htm.

Cohen, J. (1977). **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. New York: Academic.

Cooper. J. (1974). **Measurement and analysis of Behavioral Techniques**. Columbus Ohio: Merril Pub Co.

Cooper, H., & Hedges, L. (1993). **The Handbook of Research Synthesis**. Russell Sage Foundation.

Cooper, H., Hedges, L. & Valentine, J. (2019). **The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis**. Russell Sage Foundation, New York.

Demirel, M. & Dagyar, M. (2016). Effects of Problem-Based Learning on Attitude: A Meta analysis Study, **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 12(8), 2115-2137.

Drowns, B., Robert, L., & Rudner, L. (1991). **Meta-Analysis in Educational Research.** Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED339748

Elaldi, S. & Batd, V. (2015). The effects of different applications on creativity regarding academic achievement: A meta-analysis. **Journal of Education**

and Training Studies, 4 (1), 170- 179.

Friedt, B. (2012). **Identifying evidence-based practices in special education through high quality meta _analysis**, Dissertations, Kent state University.

Glass, G. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of research results. **Journal of research in science teaching**, 19(2), 93-112.

Gay, L. (2000). **Educational Research, Competencies for Analysis and Application**. NJ: Prentice Hall.

Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. (1981). Meta-Analysis in Social Research. **Journal of Research in Education**, 5(1):351-379.

Kadir, K. (2017). Meta-Analysis of The Effect of Learning Intervention Toward Mathematical Thinking on Research and Publication of Students. **Journal of Education in Muslim Society,** 4(2), 162-175.

Khasanah, U. & Hidayah, I. (2022). Meta analysis of learning models in improving Higher Order Thinking Skills (HOTS) in junior highs school mathematics learning. **Unnes Journal of Mathematics Education**, 11(1), 58-65.

Kingstone, N. & Nash, B. (2011). **Formative Assessment: Ameta-Analysis and a Call for Research.** Available at: https://onlinelibrary.wiley.com/ doi/10 .1111 /j .1745-3992.2011.00220.x

Larry, C. (1998). **Meta-Analysis: Methods of Accumulating results Across Research Domains.** Available at : http://www.lyonsmorris.com/METAA/index.hotm.

Lorenzen, P., Prastawa, M., Dvis, B., Gerig, G., Buillit, E., & Joshi, S. (2006), Mul- ti-modal image set registration and atlas formation. **Medical Image Analysis**, 10(3), 440-451.

Meyers, C., & Jones, T. (2006). **Promoting active learning strategies for the College classroom**. San Francisco: Jissey- Bass Inc.

Noble, J. (2006). Meta-analysis: Methods, strengths, weaknesses, and political uses. **Journal of Laboratory & Clinical Medicine**, 147(1), 7–20. Available at: https://doi.org/10.1016/j.lab.2005.08.006

Paulson, D. & Faust, J. (2006). **Active Learning for the College Classroom**. Available at: http:/chemistry.calstatela.edu/chem.&Bio chem./active/main.html.

Capora, R. (2015). The Effect of Problem Posing on Student Mathematical Learning: A meta – analysis. **International Education Studies,** 7 (13), 277-241.

Salvin, R. & Cheung, A. (2011). The Effectiveness of Educational Technology Applications for Enhancing Mathematics Achievement Classrooms: Meta-analysis. **Educational research review**, 9, 88-113.

Semerci, C. & Batdi, V. (2015). A Meta-Analysis of Constructivist Learning Approach on Learners' Academic Achievements, Retention and Attitudes. **Journal of Education and Training Studies**, 3(2), 171-180.

Siri-Tarino, P., Sun, Q., Hu Frank, B., & Krauss-Ronald, M. (2010). Meta-analysis of prospective cohort studies evaluating the association of saturated fat with cardiovascular disease. **American Society for Nutrition**, 91, 535-546.

Tamur, M., & Juandi, D. (2021). The impact of Problem-Based Learning Toward Enhancing Mathematical Thinking: A meta- analysis Study. **Journal of Engineering Science and Technology**, 16(4), 3548-3561.

Turgut, S. & Turgut, I. (2018). The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study, **International Journal of Instruction**, 11(3), 663-680.

Ubaid, W. & Afanah, E. (2003). **Thinking and school curriculum**. 1st edition, UAE: Al-Faleh Library for Publishing and Distribution.

Vandenberg, R., & Lance, C. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. **Organizational research methods**, 3(1), 4-70.

.

اتجاه تغير الأمطار السنوية في المفرق خلال الفترة من 1986- 2023

د. يوسف أحمد الزغول*

تاريخ وصول البحث: 2024/3/7م تاريخ قبول البحث: 2024/7/28م

الملخص

تناول الدراسة اتجاه تغير الأمطار السنوية في المفرق من خلال تحليل البيانات المطرية لثلاث محطات مناخية تمثل منطقة الدراسة هي: (المفرق، الصفاوي، الرويشد) للفترة (1986-2023)، وقد تم تقسيم هذه الفترة إلى فترتين، الفترة الأولى (1987-2004)، والفترة الثانية (2005-2023)، بهدف الكشف عن أية فروق في كميات الأمطار بين متوسطات الفترتين. واستخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية والعلاقات الرياضية، كمعادلة خط الانحدار، وأسلوب المتوسطات النصفية، والمتوسطات المتحركة الثلاثية، واختبار (T-test) لتحديد فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الفترتين عند مستوى الأهمية (a≤0.05). وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام للأمطار بمنطقة الدراسة يتجه نحو التناقص مع وجود تباين مكاني في مقدار التناقص بين محطة وأخرى، إذ انخفضت الأمطار في المحطات المناخية (المفرق، الصفاوي، الرويشد) في الفترة الثانية بواقع (29.3، 12.6، 2.9 ملم) على التوالي، وهذا الانخفاض كان بدلالة إحصائية في جميع المحطات، كما توصلت الدراسة إلى أن منطقة الدراسة تعرضت إلى أربع فترات جفاف انخفضت خلالها كميات الأمطار بشكل ملحوظ في معدلاتها عن المتوسط العام للأمطار، وأربع فترات رطوبة كانت معدلات الأمطار خلالها أعلى من المتوسط العام للأمطار. وتشير النتائج السابقة إلى أن تناقص الأمطار خلال فترة الدراسة هو مؤشر على التغير المناخي في المنطقة.

الكلمات الدالة: الأمطار، المفرق، الجفاف، الرطوبة، المناخ.

* دكتور.

Trend of Annual Rainfall Change in Mafraq During the Period 1986-2023

Abstract

The study dealt with the trend of annual rainfall change in Mafraq by analyzing rain data for three climate stations representing the study area: (Mafraq, Al-Safawi, Al-Ruwaished) for the period (1986-2023). This period was divided into two periods, the first one (1987-2004), and the second one (2005-2023), with the aim of detecting any differences in rainfall amounts between the averages of the two periods. The study used some statistical methods and mathematical relationships, such as the regression line equation, the half average method, the three-way moving average, and the T-test to determine whether there are statistically significant differences between the averages of the two periods at the level of significance (a≤0.05). The study concluded that the general trend of rainfall in the study area is decreasing, with a spatial variation in the amount of decrease between one station and another, as rainfall decreased in the climate stations (Mafraq, Al-Safawi, and Al-Ruwaished) in the second period by (29.3, 12.6, 2.9 mm), respectively. This decrease was statistically significant in all stations. The study also found that the study area was exposed to four periods of drought during which rainfall amounts were noticeably lower than the general average rainfall, and four wet periods during which rainfall rates were higher than the general average rainfall. Previous results indicate that the decrease in rainfall during the study period is an indicator of climate change in the region.

Key words: Rain, Mafraq, drought, humidity, climate.

المقدمة:

يعتبر عنصر المطر من أهم العناصر المناخية المؤثرة بمختلف جوانب الحياة، فكميات الأمطار وموسم هطولها لها تأثير مباشر على مختلف الأنشطة الحيوية، ويؤثر المطر على ظاهرة الجريان السطحي، وتعتبر المياه الجوفية من أكثر جوانب البيئة الطبيعية تأثراً بكميات الأمطار، فالتذبذب أو التغير في اتجاه معدلات هطول الأمطار تناقصاً أو تزايداً يؤثر على كمية الأمطار المزودة للخزانات الجوفية (ابراهيم، عبدالعال، 2012).

تتعرض منطقة الشرق الأوسط إلى تغير مناخي يؤدي إلى حدوث اضطرابات في أنماط الهطول إذ إن الاتجاه العام للأمطار في حوض البحر المتوسط غير واضح الاتجاه، وذلك بسبب زيادة نسبة العواصف الترابية، والتباين الكبير في التضاريس (IPCC،2021).

يحدث تغير المناخ من حيث ارتفاع درجات الحرارة وانخفاض هطول الأمطار، حيث يشير التقرير الصادر عن الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (Intergovernmental Panelon Climate Change) الذي تم اصدارة عام (2021) حول التغير المناخي بأن الانخفاض في معدل الهطول المطري والظروف المناخية الأخرى القاسية – بما في ذلك موجات الحر – هي أحداث متكررة، وأشار التقرير كذلك إلى ارتفاع غير مسبوق في درجة الحرارة بنحو (2-4) درجات مئوية خلال القرن العشرين سيشكل مرحلة حرجة بالنسبة لكوكب الأرض، وأن هذه التغيرات ستكون أشد في منطقة شرق المتوسط، نتيجة لارتفاع درجات الحرارة وانخفاض كميات الأمطار (IPCC،2021).

مشكلة الدراسة:

يشكل التغير المناخي خطراً كبيراً على الموارد المائية، ومن المتوقع أن تؤثر ندرة المياه على كل جانب من جوانب الحياة في المفرق، وهي أكبر تحد أمام التنمية المستدامة. يشكل انخفاض كميات الأمطار السنوية الهاطلة بمنطقة الدراسة الناتج عن التغير المناخي وممارسة المزيد من الضغط على المياه الجوفية إلى تناقص الموارد المائية في منطقة المفرق. حيث تعتبر الأمطار المصدر المتجدد للمياه، ويؤدي تناقص الأمطار إلى مشاكل في كافة مجالات الحياة، مما سيجعل منطقة الدراسة تواجه ضغوطا متزايدة نتيجة شح المياه بسبب زيادة الطلب عليها والتذبذب في معدلات هطول الأمطار. إن الزيادة في ارتفاع درجات الحرارة ستؤدي إلى تغير طبيعة هطول الأمطار والتبخر والثلوج وتدفق ينابيع المياه والعناصر الأخرى التي تؤثر في وفرة المياه وجودتها ليس بمنطقة الدراسة فحسب، بل على مستوى العالم ككل. تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف

على واقع اتجاه تغير معدلات الأمطار السنوية في المفرق للعمل على إيجاد حلول من شأنها الحد من انخفاض هطول الأمطار. وتسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما الخصائص العامة للهطول المطري في المفرق، وهل أخذت اتجاها عاما متزايدا ام متناقصا.

2- هل شهدة المنطقة فترات رطوبة وجفاف خلال فترة الدراسة (1986-2023).

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن اتجاهات التغير في كميات الأمطار ومعدلاتها السنوية الهاطلة في المفرق خلال الفترة (1986-2023) ومقدار الدلالة الإحصائية.

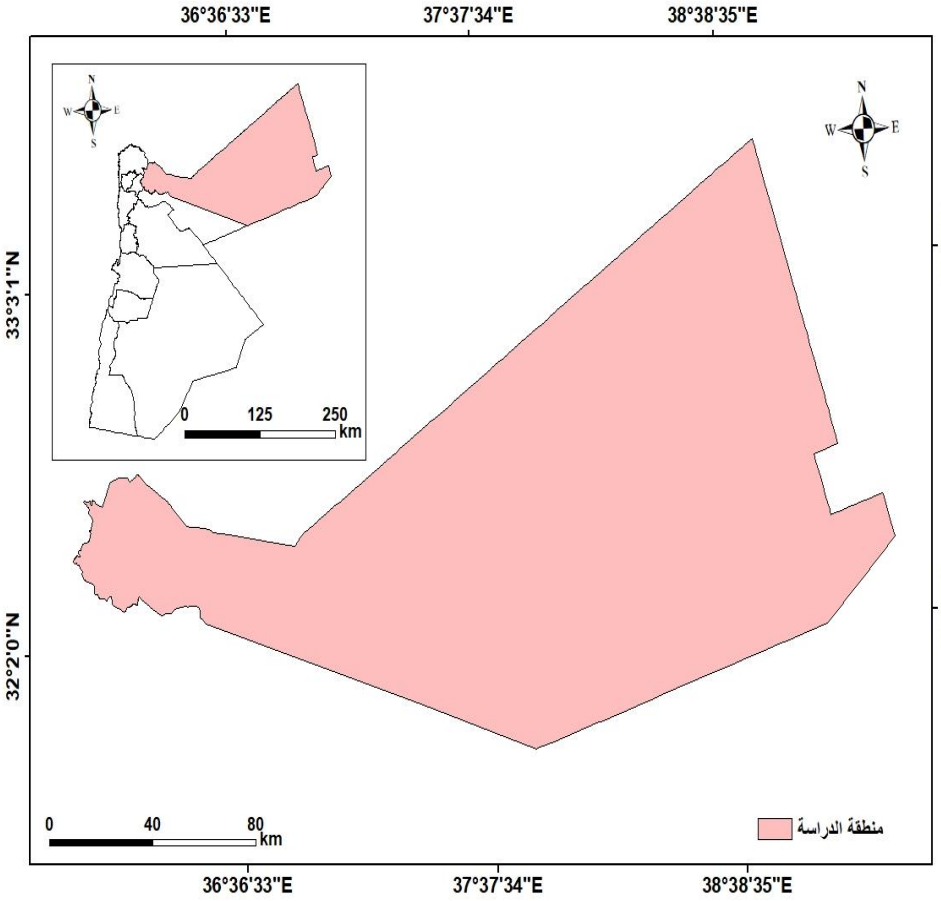
2- تحديد فترات الرطوبة والجفاف التي تعرضت لها منطقة الدراسة والتأثيرات المناخية على الهطول المطري، والتغير في شدتها.

أهمية الدراسة:

تسعى الدراسة إلى توفير معلومات تفصيلية عن خصائص الأمطار العامة واتجاهاتها في المفرق، التي تعد في هذا الوقت من ضروريات اتخاذ القرار بالنسبة للكثير من النشاطات التنموية على المستوى الإقليمي والمحلي. وتأتي أهمية الدراسة من أنها من الدراسات القليلة التي تهتم بدراسة التغير المناخي في منطقة الدراسة من خلال الكشف عن التغير في اتجاهات الأمطار طيلة فترة الدراسة التي تمتد نحو 37 عاما، وتسهم في تسهيل الطريق للباحثين في مجال التغير المناخي في منطقة الدراسة وذلك بدراسة عناصر مناخية أخرى مستقبلاً، كدرجات الحرارة والرطوبة الجوية ومعدلات التبخر.

منطقة الدراسة:

تقع منطقة الدراسة بين خطي طول (36^{O}-39^{O}) شرقا، وبين دائرتي عرض (32^{O}-33^{O}) شمالا. وتشمل منطقة الدراسة مناطق البادية الشمالية، والشمالية الشرقية، والشمالية الغربية. ويوضح الشكل (1) منطقة الدراسة.



الشكل (1): منطقة الدراسة

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت جوانب التغير المناخي وأثره على الأمطار في مناطق عدة من العالم، فكان منها دراسة (شحادة، 1985) وكشفت عن تناقص ملحوظ في معدل الأمطار السنوي حتى منتصف الستينيات، فُسر تزحزح الضغط المداري المرتفع الذي يقع الأردن على حافته الشمالية نحو الشمال، مما ترتب عليه زحزحه مماثلة لمسارات المنخفضات الجوية التي تعبر البحر المتوسط، كما أن المكونات القارية للرياح الجنوبية الغربية التي ترافق هذه المنخفضات تصبح أكثر قوة، مما يقلل من الرطوبة النسبية لهذه الرياح، ويؤدي إلى تناقص الأمطار.

وهدفت دراسة صمادي وآخرين (smadi،et،2006) إلى معرفة أثر التغيرات المناخية على الأمطار، وتحليل التغيرات التي طرأت على الاتجاه العام للأمطار في منطقة شرق البحر المتوسط، وقد أخذت محطة مطار عمان كحالة دراسية. وأظهرت النتائج أن التغيرات المناخية المحتملة قد أدت إلى تغيرات في الاتجاه العام للأمطار وفي عدد الأيام الماطرة في مطار عمان. كذلك وجود تغير في متوسط هطول الأمطار السنوية وعدد الأيام الماطرة. وقد بين النتائج وجود انخفاض في مجموع الأمطار السنوية خلال فترة الدراسة (1922-2003) وأيضا شهدت انخفاضا في عدد الأيام الماطرة.

كما تناولت دراسة (حمدي، 2009). تحليل بيانات درجة الحرارة والأمطار والرطوبة النسبية لست محطات مناخية في وسط وشمال الأردن، مستخدمة أساليب احصائية عدة كالانحدار الخطي واختبار t، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود اتجاه واضح يدل على زيادة أو نقصان معدلات الأمطار السنوية، كما بينت أن هناك اتجاهاً واضحاً في زيادة معدل الحرارة الصغرى، مع انخفاض المدى السنوي لدرجة الحرارة.

وسعت دراسة (عنانبه، 2011) إلى تحليل تأثير التغير المناخي على أمطار فصل الشتاء (كانون أول، كانون ثاني، وشباط) خلال الفترة (1990-2010)، وأظهرت النتائج اتجاها عاما متناقصا في جميع المحطات المدروسة وقد ظهر التناقص واضحا في عدد الأيام الماطرة مع وجود دلالة احصائية للتناقص في الأمطار وعدد الأيام الماطرة بنسب متفاوتة لما بعد سنة (2000) لعينة المحطات.

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تناولت معدلات الأمطار السنوية على مدى (38) عام (1986-2023) لثلاث محطات مناخية مشكلة لمنطقة الدراسة (الصفاوي والرويشد والمفرق)، واستخدمت العديد من الأساليب الاحصائية مثل: معادلة خط الانحدار، والمتوسطات الثلاثية المتحركة، وأسلوب المتوسطات النصفية، واختبار (T-Test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في كميات الأمطار خلال فترة الدراسة، وكذلك استخدمت مقاييس النزعة المركزية مثل (المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومعامل التغير) للوصول للنتائج المحققة.

منهجية الدراسة:

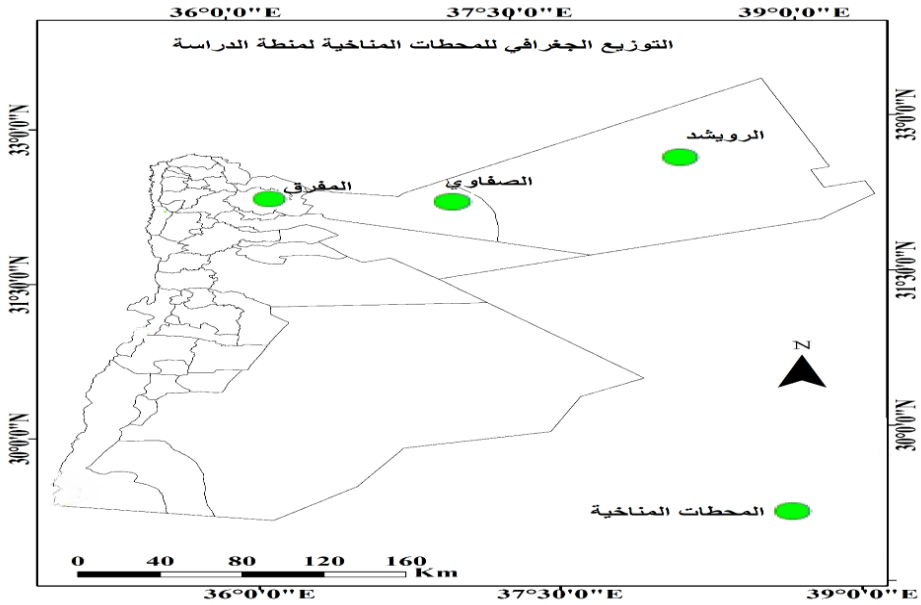
اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل خصائص الأمطار والتغيرات التي طرأت عليها نتيجة التغير المناخي للفترة (1986-2023)، باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية والعلاقات الرياضية لتحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة باستخدام Spss وبرنامج Excel.

مصادر الدراسة وطرق جمع البيانات:

1- لقد تم تحديد منطقة الدراسة ومن ثم تم إجراء مسح للمصادر والمعلومات المتوفرة عنها والمتعلقة بموضوع الدراسة من الكتب الجغرافية في المناخ والرسائل الجامعية والأبحاث والتقارير ذات الصلة.

2 - خريطة لمنطقة الدراسة، موضح عليها مواقع المحطات المناخية في منطقة الدراسة شمال الأردن.

3 - البيانات المطرية لثلاث محطات مناخية تمثل منطقة الدراسة (المفرق، الصفاوي، الرويشد) من المحطات التابعة لدائرة الأرصاد الجوية للفترة (1987-2023) الشكل (2)، وتمثل هذه البيانات المناخية كميات الأمطار السنوية، ويبين الجدول (1) الموقع الفلكي لمحطات الدراسة وارتفاع كل منها عن سطح البحر.



الشكل (2): التوزيع الجغرافي للمحطات المناخية لمنطقة الدراسة

الجدول (1): الخصائص المكانية للمحطات المناخية المستخدمة في الدراسة

المحطة	درجة الطول	درجة العرض	الارتفاع عن سطح البحر(متر)
المفرق	36 O.15 '	32 O.22 '	686
الصفاوي / المفرق	38 O.08 '	32 O.12 '	674.2
الرويشد / المفرق	38 O.12 '	32 O.30 '	683

المصدر: دائرة الأرصاد الجوية الأردنية – عمان.

الطرق الإحصائية:

أ- تحليل شكل الاتجاه العام للأمطار خلال فترة الدراسة. تم الاعتماد على طريقة المربعات الصغرى (Least Square Method) للتوصل إلى معادلة الاتجاه العام للسلسلة الزمنية (شحادة، 2002).

معادلة خط الانحدار

$Y = a + bx$

y: قيم الاتجاهات للأمطار

x : تمثل الزمن

a: نقطة تقاطع خط الانحدار التي تمثل الأمطار السنوية

b: معدل الانحدار وهو يمثل مقدار التغير في الأمطار السنوية مع مرور كل عام.

وتحسب قيمة كل من b وa باستخدام طريقة المربعات الصغرى حسب المعادلات التالية:

$$b = n \Sigma xy - \Sigma x \Sigma y / n \Sigma x2 - (\Sigma x)2$$

$$a = \Sigma x2 \Sigma y - \Sigma x \Sigma xy / / n \Sigma x2 - (\Sigma x)$$

ب – استخدام أسلوب المتوسطات النصفية واختبار (t-test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في كميات الأمطار خلال فترة الدراسة، من خلال تحديد معنوية الفروق في المتوسطات الحسابية لكميات الأمطار خلال فترة الدراسة، حيث سيتم تقسيم فترة الدراسة الكلية إلى فترتين متساويتين: الأولى تمثل الفترة (1985-2000) والفترة الثانية (2001-2016) (شحادة، 1978).

معادلة T-Test

$$t = (x_1 - x_2) / \sqrt{(s^2_1/n_1) + (s^2_2/n)}$$

2006)،(kanji

حيث إن:

$\bar{X}1$ = الوسط الحسابي للأمطار في الفترة الأولى.

$\bar{x}2$ = الوسط الحسابي للأمطار في الفترة الثانية.

S21 = التباين للأمطار في الفترة الأولى.

S22 = التباين للأمطار في الفترة الثانية.

n1 = عدد السنوات في الفترة الأولى.

n2 = عدد السنوات في الفترة الثانية.

ج – استخدام مقاييس النزعة المركزية، مثل: (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل التغير) للتعرف إلى مدى تغير أو تباين الأمطار في المحطات المناخية المختارة في منطقة الدراسة، يمكن من خلال حساب الانحراف المعياري ومعامل التغير للأمطار معرفة مدى التباين في كميات الأمطار السنوية، ويتم الحصول عليه بتربيع انحراف الأمطار عن المعدل العام لها خلال فترة الدراسة، وقسمتها على عدد السنوات خلال فترة الدراسة، ثم إيجاد الجذر التربيعي للتباين (شحادة، 2002). وللتعرف إلى مدى التغير الذي تتعرض له الأمطار في منطقة الدراسة واختلاف ذلك حسب المحطات المناخية، وتم حساب معامل التغير الذي تم الحصول علية على النحو الآتي:

$$C.V.\ (\%) = (S/\overline{X}) * 100$$

حيث إن:

c.v. = معامل التغير.

S = الانحراف المعياري.

X = الوسط الحسابي للأمطار خلال فترة الدراسة.

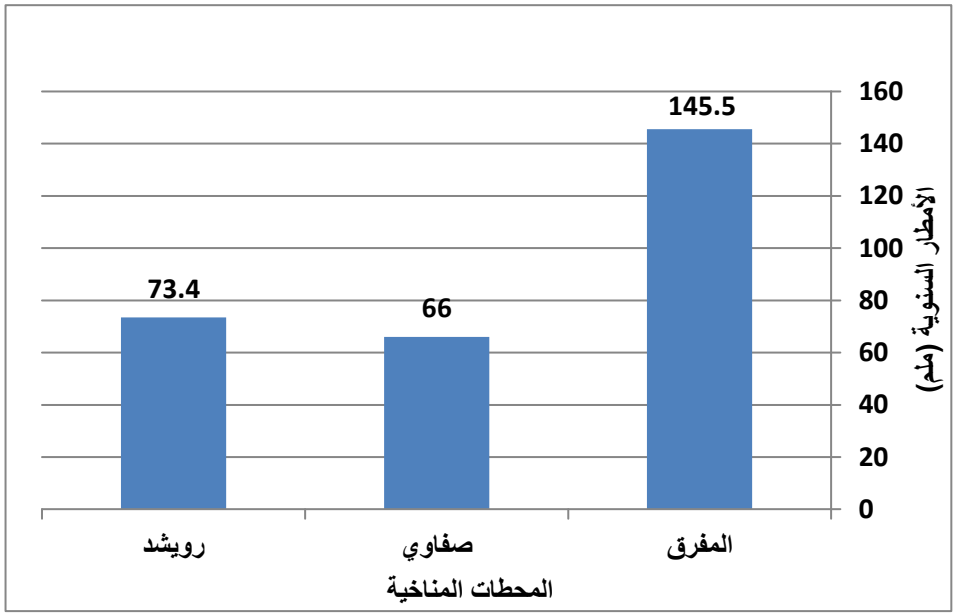
د– استخدام اسلوب المتوسطات المتحركة الثلاثية في دراسة اتجاهات التغير في كميات الأمطار، وذلك للتعرف على انحراف كميات الأمطار عن خط المتوسط العام، ويتم إيجاد المتوسطات

المتحركة بجمع قيم كل ثلاث سنوات متعاقبة ومتداخلة، وقسمتها على عددها وتثبيتها أمام السنوات الوسطى (الصالح والسرياني، 1979).

التحليل والمناقشة:

المتوسطات السنوية للأمطار

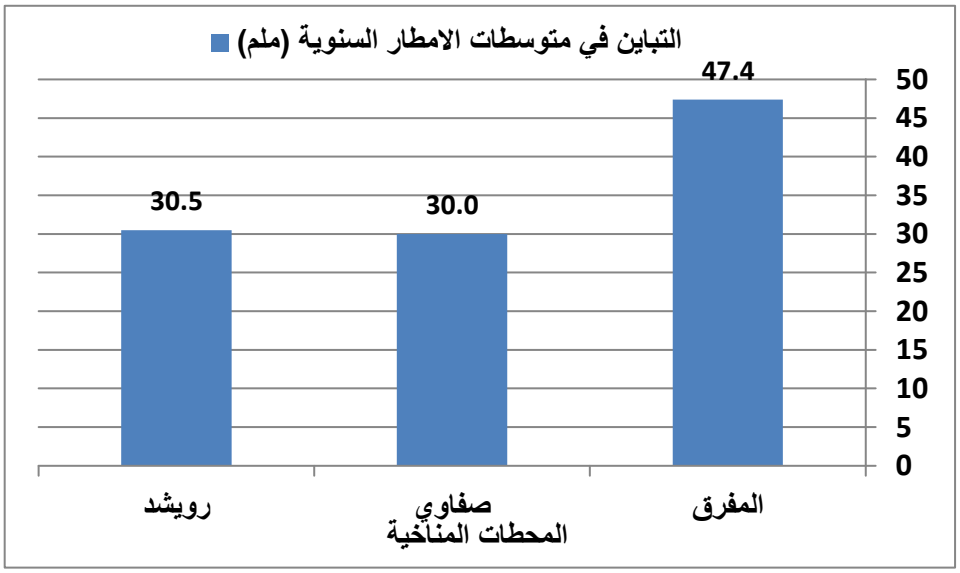
تعد المتوسطات السنوية للأمطار من الوسائل الهامة في توضيح كمياتها لفترة محددة، وفي هذا الجزء من الدراسة تم حساب المتوسطات السنوية للأمطار لفترة 38 عام - فترة الدراسة (1986-2023) ويوضح الشكل (3) قيم المتوسطات السنوية للأمطار في المحطات المناخية المستخدمة في الدراسة.



الشكل (3): المتوسطات السنوية للأمطار في المحطات المناخية لمنطقة الدراسة

يشير الشكل (3) إلى أن المتوسط العام للأمطار في منطقة الدراسة يبلغ نحو(95 ملم)، وهذا يدل على أن منطقة الدراسة تصنف ضمن المناطق الجافة وشبة الجافة وفقا لتصنيف كوبن، ويظهر أيضاً أن هناك تباين بين محطات الدراسة، ويظهر من خلال المتوسطات السنوية للأمطار في المحطات المناخية في منطقة الدراسة التفاوت في الكميات السنوية للأمطار بين هذه المحطات، في حين أن محطة المفرق سجلت أعلى المتوسطات من بين محطات الدراسة بقيمة بلغت (145.5

ملم)، ويبلغ المتوسط السنوي للأمطار في محطة الرويشد نحو (73.4 ملم) وفي محطة الصفاوي بلغ المتوسط نحو (66 ملم) الشكل (4) الذي يبين التباين في المتوسطات السنوية للأمطار.



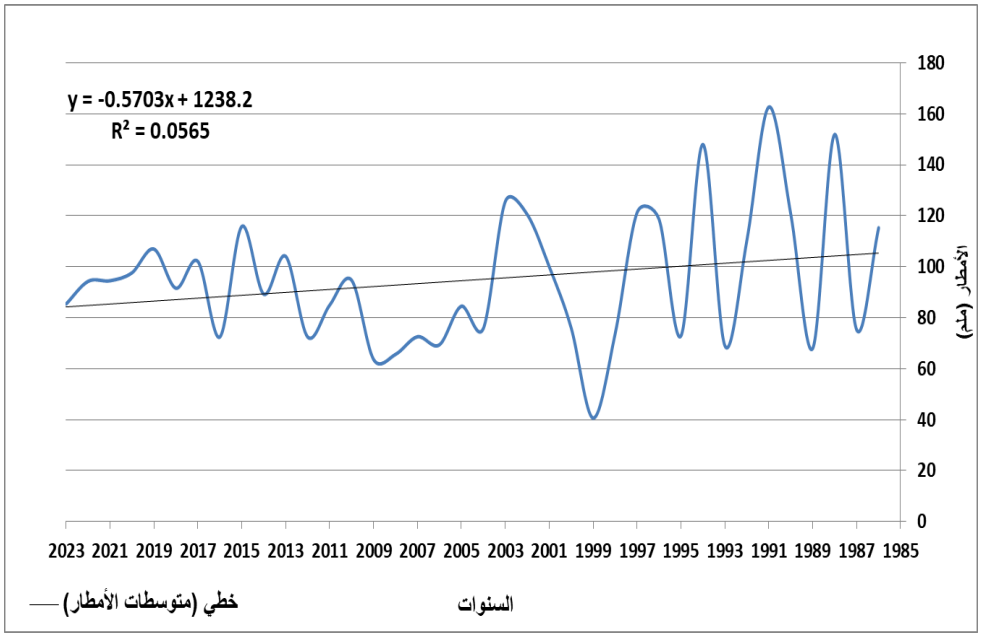
الشكل (4): التباين في متوسطات الأمطار السنوية (ملم) في محطات الدراسة للفترة (1986-2023)

وبشكل عام، فإن يتضح من خلال المتوسطات السنوية للأمطار في محطات الدراسة أن هناك اختلافات مطلقة في كميات الأمطار، الأمر الذي ينعكس على البيئة سلباً. وبمقارنة هذه المتوسطات مع المتوسطات السنوية السابقة للأمطار نلاحظ وفي منطقة الرويشد بلغ مقدار التباين نحو 30.5، نجد أنها تعاني من تناقص في كميات الأمطار، وكذلك بالنسبة لمحطات المفرق والصفاوي التي بلغ مقدار التباين نحو 47.4 و30 على التوالي.

اتجاه التغير العام للأمطار في منطقة الدراسة:

للتعرف إلى اتجاه التغير العام في الأمطار بمنطقة الدراسة، تم اجراء تحليل الانحدار الخطي، وإيجاد ثابت علاقة الانحدار (a: نقطة أساس الانحدار، وتمثل نقطة تقاطع الخط المستقيم مع المحور الصادي)، ومعامل (b: معامل انحدار الخط المستقيم) ومعامل الارتباط (r) ومعامل التفسير(r2)، وقيمة الخطأ المعياري للتقدير. والدلالة الإحصائية لمعنوية قيم معامل الارتباط عند مستوى الأهمية (a≤0.05) باستخدام اختبار (T-test). ويلاحظ بأنه عندما تكون قيمة (r) و

(b) موجبة (+) يكون اتجاه الأمطار متزايداً خلال فترة الدراسة، وعندما تكون قيمة (r) و(b) سالبة (-) يكون اتجاه الأمطار متناقصاً خلال فترة الدراسة، يوضح الشكل (5) اتجاه تغير الأمطار ومعادلة الانحدار الخطي في منطقة الدراسة.

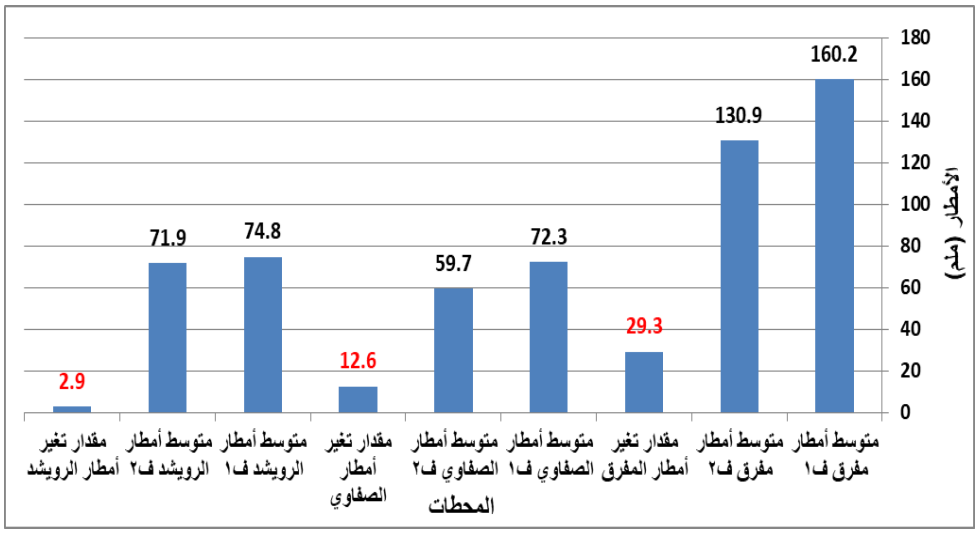


الشكل (5): اتجاه تغير الأمطار ومعادلة الانحدار الخطي في منطقة الدراسة للفترة (1986-2023)

يوضح الشكل (5) أن قيمة معامل الارتباط (r) موجبة وقيمة الانحدار(b) سالبة (-) حيث بلغت قيمة الارتباط (**R**) - 0.5703 يشير هذا إلى أن اتجاه الأمطار في منطقة الدراسة اتخذ اتجاهاً متناقصاً خلال فترة الدراسة، أي أنه يوجد ارتباط خطي عكسي بين الأمطار والزمن، ويؤكد ذلك قيمة معامل التفسير (R^2) البالغة 0.0565، وتدل على أن حوالي 6% من التغيرات الحاصلة في هطول الأمطار يتم تفسيرها من خلال الزمن. وقد تبين من اختبار الأهمية الإحصائية لقيمة معامل الارتباط عند مستوى الأهمية $a \leq 0.05$ وجود دلالة إحصائية، ويؤكد ذلك القيمة الصغيرة للخطأ المعياري للتقدير والبالغة (26.7 ملم) والتي تدل على ارتباط التغير في الأمطار بالتغير عبر الزمن.

تغير اتجاه الأمطار العام خلال فترة الدراسة:

للكشف عن التغير في المتوسطات السنوية للأمطار في منطقة الدراسة خلال الفترة (1986-2023) تم استخدام طريقة المتوسطات النصفية، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم البيانات المطرية إلى فترتين متساويتين خلال فترة الدراسة، يتم ايجاد المتوسط الحسابي للأمطار السنوية لكل فترة، وإيجاد معدل التغير السنوي بالزيادة والنقصان، وذلك بقسمة الفرق بين المتوسطين على عدد السنوات خلال الفترة الممتدة من نصف الفترة الأولى (1986-2004) إلى نصف الفترة الثانية (2005-2023) (شحادة، 1978) الشكل (6) الذي يبين الأوساط الحسابية لكل فترة ومقدار التغير لكل محطة.



الشكل (6): الأوساط الحسابية لكل فترة ومقدار التغير لكل محطة خلال فترتي القياس

يظهر في الشكل (6) أن الاتجاه العام للأمطار السنوية في منطقة الدراسة يتجه نحو التناقص في محطات الدراسة الثلاث مع وجود تباين مكاني في مقدار هذا التناقص ما بين محطة وأخرى، فيلاحظ بأن أكبر كمية للأمطار خلال الفترتين كانت في محطة المفرق التي بلغ متوسط الأمطار السنوية فيها خلال الفترة الأولى (1986-2004) (160.2 ملم) وانخفض في الفترة الثانية (2005-2023) ليصل إلى (130.9 ملم) بفارق مقداره (29.3 ملم) وبمعدل تغير سنوي (2.1 ملم)، أما في محطة الصفاوي فبلغ متوسط الأمطار السنوية فيها خلال الفترة الأولى (1986-2004) (72.3 ملم) وانخفض في الفترة الثانية (2005-2023) ليصل إلى (59.7 ملم) بفارق (12.6 ملم) وبمعدل تغير (0.9 ملم)، أما في محطة الرويشد فبلغ متوسط أمطارها السنوي خلال الفترة الأولى (1986-

2004) (74.8 ملم) وانخفض في الفترة الثانية (2005- 2023) ليصل (71.9 ملم) بفارق مقداره (2.9 ملم) وبمعدل تغير سنوي (0.21 ملم). أما في منطقة الدراسة ككل فبلغ متوسط الأمطار السنوية خلال الفترة الأولى (102.4 ملم) وانخفض في الفترة الثانية ليصل إلى (87.5 ملم)، وتؤكد هذه النتائج انخفاض المتوسطات السنوية للأمطار في منطقة الدراسة، وقد يعود إلى تناقص عدد المنخفضات الجوية التي يتعرض لها الحوض الشرقي للبحر المتوسط.

وللكشف عن معنوية الاختلاف أو الفروق في المتوسطات السنوية للأمطار في الفترتين تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة، كما تم أجرأ ليفيني Levene Test لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين، ويعد شرطًا ضروريًا للتأكد من تحقق شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، وتم أجرأ تحويلات على البيانات لضمان تجانس التباين في حال عدم تجانسها، واعتماد قيمة t المحسوبة في حال عدم تجانس التباين، كما هو الحال في البيانات المطرية في محطات (الصفاوي والرويشد والمفرق)، يبين الجدول (2) نتائج اختبار (T-test).

الجدول (2): نتائج اختبار(T-test)

للكشف عن الفروق الاحصائية في متوسط الأمطار خلال فترتي القياس

المحطة	الفرق بين متوسط الفترتين	الانحراف المعياري للفترة الأولى (ملم)	الانحراف المعياري للفترة الثانية (ملم)	الخطأ المعياري (S.E)	درجات الحرية (df)	قيمة اختبار Levene لتجانس البيانات (f)	قيمة (T-test)	الدلالة الاحصائية
الصفاوي	12.6	28.3	24.8	27.7	36	4.11 *	2.021	0.02
الرويشد	2.9	26	24.3	25.5	36	4.11 *	2.021	0.04
المفرق	29.3	57.1	21.7	46.2	36	4.11 *	2.021	0.001
منطقة الدراسة	15	32.6	14.6	26.7	36	4.11 *	2.021	0.000

* ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (a≤0.05).

يتضح من النتائج في الجدول (2) ما يلي:

1 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كميات الأمطار في منطقة الدراسة خلال الفترة الأولى (1986-2004) وبين متوسط الأمطار في منطقة الدراسة في الفترة الثانية (2005-2023) فقد بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.021)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى

دلالة (a≤0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الفترة الأولى التي كان متوسط أمطارها يزيد بمقدار (15 ملم) عن متوسط الأمطار في الفترة الثانية.

2 – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كميات الأمطار في محطات (الصفاوي ، والرويشد، والمفرق) في الفترة الأولى (1986-2004) وبين كميات الأمطار في الفترة الثانية (2005-2023)، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.021، 2.021، 2.021) على التوالي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a≤0.05)، وقد كانت الفروق لصالح كميات الأمطار السنوية الهاطلة خلال الفترة الأولى والتي تراوح متوسط أمطارها ما يزيد بمقدار (29.3) عن متوسط الأمطار في الفترة الثانية في محطة المفرق، أما في محطتي الصفاوي والرويشد فقد كانت الفروق بين متوسط كميات الأمطار لصالح الفترة الأولى بقيمة بلغت (12.6، 2.9) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (2.021) لكلا المحطتين.

تذبذب معدلات الأمطار السنوية:

تصنف منطقة الدراسة بأنها من البيئات الجافة وشبه الجافة حيث تتميز أمطارها بأنها ذات تقلبات مستمرة من سنة إلى أخرى، بحث من الممكن أن تتعرض في إحدى السنوات إلى هطول أمطار يزيد عن المتوسط السنوي العام البالغ (95 ملم)، وفي سنوات أخرى إلى هطول مطري أقل من المتوسط السنوي العام للأمطار، مما قد يلحق أثاراً سلبية على البيئة والانسان، لذا من الضروري حساب معاملات الاختلاف والانحراف المعياري للأمطار في منطقة الدراسة. حيث يفيد الانحراف المعياري في معرفة التباين بين كميات الأمطار الهاطلة خلال فترة الدراسة. كما يفيد حساب معامل الاختلاف بالتعرف إلى مدى التغير الذي تتعرض له الأمطار السنوية في محطات الدراسة وفي منطقة الدراسة ككل. ويبين الجدول (3) قيم الانحراف المعياري، ومعامل اختلاف الأمطار السنوي في محطات الدراسة بعد تطبيق المعادلات اللازمة لذلك.

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

ومعامل التغير لكميات الأمطار السنوية في محطات منطقة الدراسة للفترة (1986-2023)

	المحطات		
	الصفاوي	الرويشد	المفرق
الوسط الحسابي	66	73.4	145.5
الانحراف المعياري	27.3	25.2	45.6
معامل الاختلاف (%)	%41	%34	%31

يلاحظ من الجدول (3) الذي يبين قيم الانحراف المعياري ومعامل اختلاف كميات الأمطار السنوية في محطات الدراسة ما يلي:

1- سجلت محطة المفرق أعلى قيمة للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية في منطقة الدراسة حيث بلغت (45.65 ملم).

2- سجلت محطة الرويشد أقل قيمة للانحراف المعياري لكمية الأمطار السنوية حيث بلغت (25.2ملم).

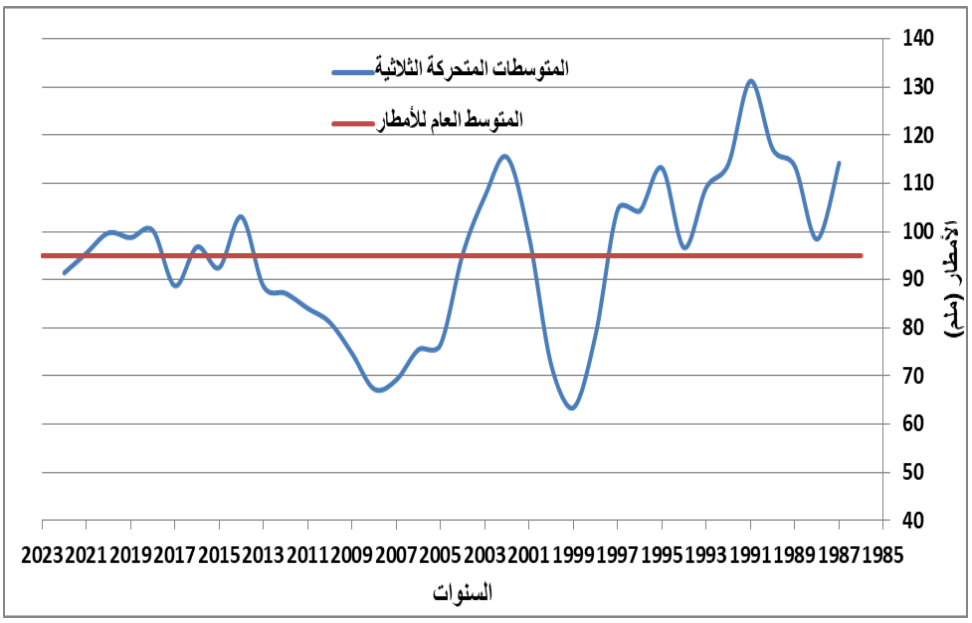
أما بالنسبة لقيم معامل الاختلاف، فتشير بيانات الجدول إلى ما يلي:

1- تتراوح قيم معامل الاختلاف ببين (41 %) إلى (31 %) وهي قيم مرتفعة نسبياً، حيث يشير إلى تباين معدلات الأمطار مكانياً في منطقة الدراسة، ويشير (صدقة، 2005) إلى أن تجاوز قيم معامل التذبذب عن (35 %) يعد مؤشراً على التباين الشديد في كميات الأمطار.

2- إن أعلى قيم لمعامل الاختلاف سجلت في محطة الصفاوي بنسبة (41 %)، وأقل قيمة سجلت كانت في محطة المفرق بنسبة (31 %).

3- نظراً لارتباط الكميات المطلقة للأمطار في منطقة الدراسة بمدى التباين فيها، فإن أقل معدلات التباين للأمطار سجلت في محطة الصفاوي وذلك لانخفاض أمطارها السنوية، الأمر الذي انعكس على قيمة معامل الاختلاف بقيمة بلغت (41 %).

ولتمثيل مدى الاختلاف أو التباين الذي تعرضت له الأمطار السنوية في محطات الدراسة بشكل أوضح تم تمثيل كميات الأمطار السنوية بيانياً خلال فترة الدراسة (1986-2023) في الشكل (7) ومقارنتها مع المتوسط العام السنوي للأمطار.



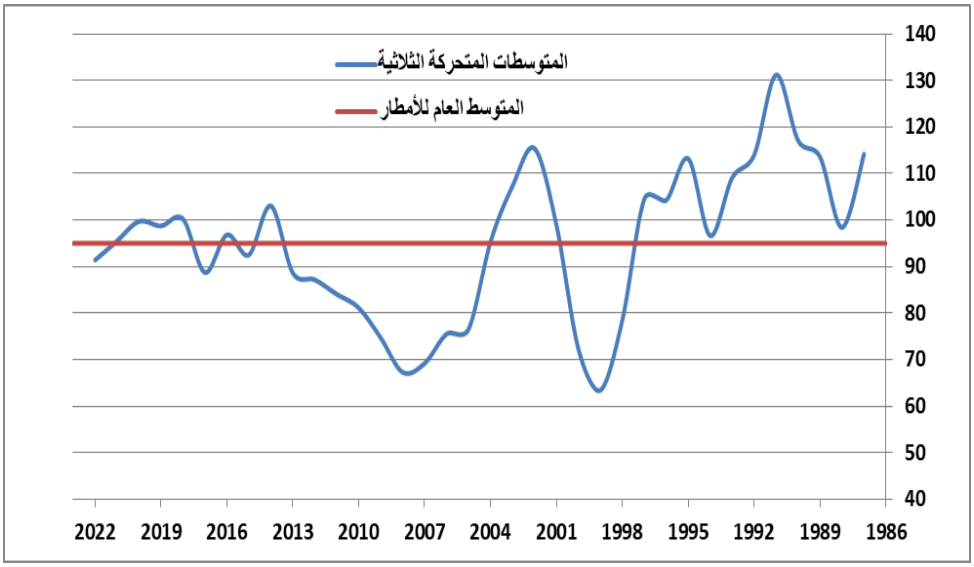
الشكل (7): المتوسطات السنوية والمتوسط العام للأمطار السنوية في منطقة الدراسة للفترة (2023-1986)

فترات الجفاف والرطوبة:

تتعرض الأمطار السنوية في منطقة الدراسة للتذبذب على شكل فترات زمنية تتجه فيها الأمطار نحو الزيادة عن خط المتوسط العام في بعض السنوات التي تعرف في هذه الحالة بفترات الرطوبة، وتتعرض في سنوات اخرى إلى التناقص عن خط المتوسط العام والتي تعرف تلك الفترات بفترات الجفاف، ولتحديد فترات الجفاف والرطوبة ومعرفة مدى انتظامها من عدمه، استخدمت الدراسة أسلوب المتوسطات المتحركة الثلاثية لحساب كميات الأمطار السنوية في محطات الدراسة، حيث يمكن من خلال هذه الطريقة تحديد فترات الرطوبة والجفاف بشكل أوضح (الصالح والسرياني، 1979).

فترات الجفاف والرطوبة في منطقة الدراسة:

يوضح الشكل (8) فترات الجفاف والرطوبة التي تعرضت لها منطقة الدراسة باستخدام أسلوب المتوسطات المتحركة الثلاثية وخط المتوسط العام للأمطار السنوية الجدول (4).



الشكل (8): فترات الجفاف والرطوبة التي تعرضت لها منطقة الدراسة

الجدول (4): كميات الأمطار السنوية والمتوسطات المتحركة الثلاثية في منطقة الدراسة خلال الفترة (1985-2015)

السنة	كمية الأمطار السنوية	المتوسطات المتحركة الثلاثية	السنة	كمية الأمطار السنوية	المتوسطات المتحركة الثلاثية
1986	115.3	-------	**2005**	84.5	76.6
1987	75.3	114.2	**2006**	69.4	75.5
1988	151.9	98.4	**2007**	72.6	69.2
1989	68.0	113.5	**2008**	65.6	67.3
1990	120.7	117.1	**2009**	63.7	74.7
1991	162.7	131.2	**2010**	94.8	81.1
1992	110.3	114	**2011**	84.9	84.1
1993	69.0	109.1	**2012**	72.5	87.2
1994	148.0	96.6	**2013**	104.1	88.6
1995	72.9	113.2	**2014**	89.3	103.1
1996	118.7	104.3	**2015**	115.8	92.5
1997	121.3	104.5	**2016**	72.5	96.8
1998	73.6	78.5	**2017**	102.1	88.7
1999	40.6	63.4	**2018**	91.6	100.2
2000	76.0	72.2	**2019**	107.0	98.7

2001	100.1	98.9	**2020**	97.7	99.7
2002	120.5	115.4	**2021**	94.5	95.5
2003	125.6	107.3	**2022**	94.3	91.4
2004	75.8	95.3	**2023**	85.4	---------

يظهر من الشكل (8) والجدول (4) أن منطقة الدراسة تعرضت لتذبذب واضح في كميات الأمطار السنوية حول معدلها العام خلال فترة الدراسة، حيث تعرضت لأربع فترات من الجفاف استمرت الفترة الأولى من عام (1998) إلى عام (2000)، حيث انخفضت كميات الأمطار بشكل واضح عن خط المتوسط العام وبلغت قيم الأوساط المتحركة لكميات الأمطار السنوية خلال هذه الفترة (78.5 ملم، 63.4 ملم، 72.2 ملم) على التوالي، أما الفترة الثانية وهي الأطول من بين فترات الجفاف فاستمرت من عام (2005-2013) وبلغت قيمة الأوساط المتحركة (76.6، 75.5، 69.2، 67.3، 74.7، 81.1، 84.1، 87.2، 88.6 ملم)على التوالي، أما الفترة الثالثة للجفاف فاستمرت من عام (2015) إلى عام (2017) حيث انخفضت كميات الأمطار السنوية عن خط المتوسط العام وتراوحت قيم الأوساط المتحركة لكميات الأمطار السنوية خلال هذه الفترة لتصل إلى (92.5-88.7 ملم)، أما الفترة الجافة الرابعة فاستمرت لفترة قصيرة فتمثلت في عام (2022)، حيث انخفضت كميات الأمطار السنوية عن خط المتوسط العام وبلغت قيم الأوساط المتحركة لكميات الأمطار السنوية خلال هذه الفترة (91.4 ملم). أما فيما يتعلق بفترات الرطوبة التي تعرضت لها منطقة الدراسة فيظهر من الشكل (8) والجدول (4) تعرض منطقة الدراسة إلى أربع فترات من الرطوبة يفصلها فترات طويلة نسبياً من سنوات الجفاف، وقد استمرت فترة الرطوبة الأولى من عام (1987) إلى عام (1997)، وقد حظيت خلالها بأعلى قيمة للأوساط المتحركة لكميات الأمطار السنوية التي بلغت نحو (131.2ملم) إذ تمثل أطول فترات الرطوبة خلال فترة الدراسة، أما الفترة الثانية فكانت قصيرة نسبياً واستمرت من عام (2001) إلى عام (2004) وتراوحت القيم بين (95.3-115.4 ملم) وفيما يخص الفترة الرطبة الثالثة فإنها امتدت من عام (2014-2016) بقيمة تراوحت بين (96.6-103.1 ملم)، واستمرت الفترة الرابعة من عام (2018) إلى عام (2021) بقيم تراوحت بين (98.7-100.2 ملم).

النتائج:

1- بينت النتائج أن المتوسط السنوي العام للأمطار السنوية في منطقة الدراسة يبلغ نحو (95 ملم)، وأن هناك تبايناً في متوسطات الأمطار السنوية على محطات منطقة الدراسة، حيث يبلغ المتوسط السنوي للأمطار في محطة الصفاوي نحو (66 ملم)، وفي محطة الرويشد نحو (73.4 ملم)، أما في محطة المفرق فيبلغ نحو (145.5

ملم). هذا يشير إلى أن منطقة الدراسة تشهد انخفاضاً ملحوظاً في المعدلات السنوية للأمطار خلال فترة الدراسة (1986-2023). إلا أن هذا التناقص ليس بصورة مضطردة بحيث تقل كميات الأمطار السنوية بشكل دوري عن كل سنة عن السنوات السابقة لها، فقد أظهرت النتائج أن هناك تذبذب بين السنوات في كميات الأمطار السنوية حول المتوسط العام، بحيث ترتفع في سنوات وتقل في سنوات أخرى عن هذا المتوسط بشكل كبير، ومن ثم فإن الاتجاه العام يوضح الصورة الاجمالية للتغير في الأمطار خلال فترة الدراسة، وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن هناك تغيراً مناخيا في المنطقة ويعود إلى تناقص عدد المنخفضات الجوية فوق البحر المتوسط والقادمة من الغرب، كما أنه يوجد علاقة وثيقة بين التغير في درجات الحرارة وكميات الأمطار الهاطلة، حيث إن التغير العالمي في درجات الحرارة يؤثر في الضغط الجوي والرياح والرطوبة والتكاثف، ومن ثم الأمطار (العرود، 2001). وتأكيداً لهذه النتائج فقد أشارت التقارير الصادرة عن الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPPC) إلى أن التغير المناخي للكرة الأرضية وما يصاحبه من تسارع غير مسبوق في ارتفاع درجات الحرارة قد رفع من درجة الحرارة في المتوسط بمقدار 0.76°م خلال القرن العشرين، كما ارتفع مستوى سطح البحر بمقدار 17 سم خلال الفترة نفسها، وأن ارتفاع درجة الحرارة بمقدار 2.0°م يشكل مرحلة حرجة لكوكب الأرض، وأن التغيرات المناخية ستكون أشد في منطقة شرق المتوسط، نتيجة ارتفاع درجات الحرارة التي ستؤدي إلى تناقص كميات في الأمطار السنوية بنسبة 10% إلى 20% في سوريا ولبنان والأردن وليبيا والمغرب، بينما ستزداد كميات الأمطار السنوية في المناطق المدارية الموسمية جنوب غرب السعودية، وسلطنة عمان، والسودان ما بين 10% إلى 30%، وبين التقرير أن متوسط تكلفة تغير المناخ في المناطق التي تتناقص فيها الأمطار في أدنى مستوياته سيحقق خسارة بحدود (1.9%-2.5%) من الناتج الإجمالي لدول الشرق الأوسط (IPPC،2021).

2- بينت النتائج أن الاتجاه العام لكميات الأمطار الهاطلة في منطقة الدراسة بشكل عام وعلى جميع المحطات المناخية يتجه نحو التناقص خلال فترة الدراسة، أي أنه يوجد ارتباط خطي عكسي بين الأمطار والزمن، وأن حوالي 6% من التغيرات الحاصلة في الأمطار يتم تفسيرها عبر الزمن، وقد تبين من اختبار الأهمية الاحصائية لقيمة معامل الارتباط بأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$)، ويؤكد ذلك القيم الصغيرة للخطأ المعياري للتقدير بالنسبة لكميات الأمطار التي تدل على ارتباط الأمطار بالتغيرات الزمنية في محطات منطقة الدراسة.

4- بينت النتائج المتعلقة بالتغير في الاتجاه العام لكميات الأمطار الهاطلة على محطات منطقة الدراسة وباستخدام أسلوب المتوسطات النصفية واختبار (T-test) للعينات المستقلة بأن أعلى معدل تناقص سنوي للأمطار كان في محطة المفرق بنحو (2.1) ملم /سنة، تلاها محطة الصفاوي (0.9) ملم /سنة، ثم في محطة الرويشد (0.21 ملم) /سنة، أما على مستوى منطقة الدراسة ككل فبلغ معدل التغير السنوي (1.1) ملم /سنة، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط كميات الأمطار في محطات الدراسة (المفرق، الصفاوي، الرويشد) في الفترة الأولى (19986-2004) وبين كميات الأمطار في الفترة الثانية (2005-2023)، وأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الأهمية $a\leq0.05$، وكانت الفروق لصالح الفترة الأولى التي يزيد مقدار أمطارها

عن (29.3، 12.6، 2.9 ملم)، أما في منطقة الدراسة فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الأهمية a≤0.05 بين متوسط كميات الأمطار في الفترة الأولى والفترة الثانية جاء لصالح الفترة الأولى التي يزيد مقدار أمطارها عن (15 ملم) عن متوسط الأمطار في الفترة الثانية. وتشير هذه النتائج بوضوح إلى أن هناك اتجاهاً عاماً لتناقص كميات الأمطار في منطقة الدراسة والذي قد يعود إلى تناقص عدد المنخفضات الجوية وطبيعة هذه المنخفضات نفسها، مثل طبيعة المنخفض وفيما إذا كان متوسطياً أو خماسينياً ومدى عمق المنخفض، ومدى تركزه في الحوض الشرقي للبحر المتوسط ومساره بالنسبة لمنطقة الدراسة ورطوبة الكتل الهوائية المرافقة للمنخفض، وإلى الارتفاع المضطرد في درجات الحرارة في الأردن.

5- أظهرت النتائج المتعلقة بتحديد الفترات الجافة والرطبة التي تعرضت لها منطقة الدراسة خلال الفترة (1986-2023) وباستخدام أسلوب المتوسطات المتحركة الثلاثية وخط المتوسط العام للأمطار السنوية، أن منطقة الدراسة تعرضت لأربع فترات من الجفاف استمرت الفترة الأولى من عام (1998) إلى عام (2000)، أما الفترة الثانية للجفاف فاستمرت لفترة طويلة من عام (2005) إلى عام (2013)، أما الفترة الجافة الرابعة فاستمرت من عام (2015) إلى عام (2017). أما فيما يتعلق بفترات الرطوبة فقد تعرض منطقة الدراسة إلى أربع فترات من الرطوبة يفصلها فترات طويلة نسبياً من سنوات الجفاف، وقد استمرت فترة الرطوبة الأولى الأطول من بين الفترات الرطبة من عام (1987) إلى عام (1997) وقد حظيت خلالها بأعلى قيمة للأوساط المتحركة لكميات الأمطار السنوية التي بلغت نحو (131.2 ملم)، أما الفترة الثانية فقد امتدت من عام (2001-2004)، أما الفترة الثالثة فكانت قصيرة نسبياً واستمرت من عام (2014) إلى عام (2016) واستمرت الفترة الرابعة من عام (2018) إلى عام (2021). وبالإشارة إلى هذه النتائج فقد أشارت بعض الدراسات إلى قلة الأمطار "فترات الجفاف" جاءت نتيجة لابتعاد المنخفضات الجوية عن شرق البحر المتوسط وتوجهها نحو وسط أوروبا وشرقها.

التوصيات:

1- الاستفادة من نتائج الدراسة كنقطة مرجعية للعديد من الدراسات والمؤسسات التي تحتاج هذا النوع من الدراسات.

2- زيادة الاهتمام بظاهرة التغير المناخي من خلال المزيد من الدراسات (الندوات والمؤتمرات العلمية) حول أسبابها ونتائجها.

3- إجراء التدابير اللازمة للاستفادة القصوى من مياه الأمطار وتجميعها عن طريق تطوير الحصاد المائي والبحث عن مصادر بديلة للمياه الجوفية.

المراجع العربية:

- شحادة، نعمان، (1978). الاتجاهات العامة للأمطار في الأردن، مجلة البحوث والدراسات العربية، المجلد 5، العدد 1، ص34-155.

- دائرة الأرصاد الجوية الأردنية – عمان – بيانات مناخية غير منشورة.

- الصالح، ناصر، السرياني، عبد الله، ومحمد، محمود، (1979). الجغرافيا الكمية والاحصائية أسس وتطبيقات، جده دار الفنون للطباعة والنشر.

- شحادة، نعمان، (1985). فصلية الأمطار في حوض البحر الشرقي للبحر المتوسط وآسيا العربية، المجلد12، العدد7.
- العرود، ابراهيم، (2001). التغير المناخي في الميزان، منشورات وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (ط1).
- شحادة، نعمان، (2002). الأساليب الكمية في الجغرافيا باستخدام الحاسوب، (ط2)، عمان، دار الصفاء.
- أبو زيد، محمد صدقة، (2005). خصائص الأمطار في الجزء الأوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الانسانية، العدد 14، ص175-233.
- ابراهيم، محمد عبدالعال، (2010). خصائص الأمطار بمنطقة نجران جنوبي المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. 2(1)، ص127-151.
- عنانبه، صباح، (2011). التأثير المحتمل للتغير المناخي على أمطار الشتاء في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

- Smadi، M.، and Zghoul، A.، (2006)، A Sudden Change In Rainfall Characteristics In Amaan Jordan During The Mid 1950، American Journal Of Environmental Sciences، Vo1. 2، pp 10-84.
- IPCC، (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis، Geneva.
- Hamdi M.، Abu-Allalban M.، Al-shayeb A.، Jaber M.، and Momani N(2009). Climatic Change in Jordan: A Comprehensive Examination Approach، American Journal of Environmental Science، 5(1): 58-68.
- Kanji، G، K، (2006). 100 statistical tests. Sage.

.

القدرة التنبؤية للأنا الهادئة والمرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون.

معاوية فلاح أبو جلبان* أ.د. حسين سالم الشرعة**

تاريخ وصول البحث: 2024/5/15م تاريخ قبول البحث: 2024/7/21م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية للأنا الهادئة والمرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون، واتبعت الدراسة المنهج الارتباطي التنبؤي، تكونت عينة الدراسة من (437) لاجئاً سورياً مشخصًا على أنهم تعرضوا لصدمات تم اختيارهم بالطريقة الميسرة من معهد الصحة النفسية التابعة لمؤسسة نور الحسين في محافظة عجلون، وتم تطوير ثلاثة مقاييس هي: المرونة المعرفية ومقياس الأنا الهادئة، ومقياس نمو ما بعد الصدمة، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الأنا الهادئة والمرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين جاءت بدرجة متوسطة، كذلك أظهرت النتائج أن متغير الأنا الهادئة الأكثر قدرة على التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة من متغير المرونة المعرفية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإعداد البرامج الإرشادية من أجل تحسين وتنمية مهارة المرونة المعرفية والأنا الهادئة، وتعزيز نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في جميع محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.

الكلمات المفتاحية: الأنا الهادئة، المرونة المعرفية، نمو ما بعد الصدمة، اللاجئين السوريين.

* باحث.

** أستاذ دكتور، قسم الأرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

The Predictive Ability of Quiet Ego and Cognitive Flexibility in Post-Traumatic Growth Among Syrian Refugees in Ajloun Governorate.

Abstract

This study aimed to identify the predictive ability of the quiet ego and cognitive flexibility in post-traumatic growth among Syrian refugees in Ajloun Governorate. The study followed the predictive correlational approach. The study sample consisted of (437) Syrian refugees diagnosed as having been exposed to trauma. They were selected in a facilitated manner from the Institute of Health Psychological Assessment of Nour Al-Hussein Foundation in Ajloun Governorate. Three scales were developed: cognitive flexibility, the quiet ego scale, and the post-traumatic growth scale. The results of the study indicated that the level of both cognitive flexibility, quiet ego, and post-traumatic growth among Syrian refugees was moderate, as well. The results showed that the quiet ego is more capable of predicting post-traumatic growth than the cognitive flexibility variable. In light of the results, the study recommended preparing counseling programs in order to improve and develop the skill of cognitive flexibility and quiet ego, and to enhance post-traumatic growth among Syrian refugees in all governorates of the Kingdom of Jordan.

Keywords: Quiet Ego, Cognitive Flexibility, Post-traumatic Growth, Syrian refugees.

المقدمة:

تعد الأزمة السورية وخبرة اللجوء من أبرز التجارب المؤلمة والصادمة التي تعرض لها الشعب السوري، حيث كانت سبباً للعديد من المواقف والتجارب والعقبات المؤلمة، وكانت ذات أثر كبير في خلق العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية لدى اللاجئين وكذلك مشكلات نفسية، وزعزعة في الوضع الاقتصادي والاجتماعي في بعض البلدان العربية. ومن أجل تجاوز هذه الصعوبات والعقبات وأحداث نمو إيجابي بعد مواجهة المواقف الصعبة، كان لابد من أعادة تجميع مكامن القوة والإدارة الحكيمة لديهم.

يشير باور ووايمنت Bauer & Wayment،(2008) للأنا الهادئة على أنها هوية ذاتية تتجاوز الأنانية، وفي نفس الوقت لا تتجاهل المصلحة الذاتية. وذكر وايمينت وباور وسيلاسكا (Wayment،Bauer & Sylaska ،(2015 أن الأنا الهادئة موجودة وتظهر عندما ينخفض حجم الأنا بحيث تصبح قادرة على الاستماع للذات والآخرين كي تستطيع التعامل مع الحياة بطريقة أكثر إنسانية ورحمة.

ويرى وايمينت وباروWayment & Bauer)، (2017 أن الأنا الهادئة ترتبط بقيم ودوافع متوازنة المخاوف بين الذات والآخرين فعلى سبيل المثال وجد أن الأنا الهادئة مرتبطة بأعلى مستويات احترام الذات، والرضا عن الحياة، والمرونة، وأدت إلى مواقف اجتماعية إيجابية، بالإضافة للتفكير المرن والتفكير المنفتح، علاوة على ذلك أظهر الأفراد الذين يتميزون بالأنا الهادئة أنهم قادرون بشكل خاص على مواجهة الأحداث والصدمات في الشدائد ولحظات الحياة الصعبة، وذلك باستخدام أهداف حياتية منطقية تتضمن دعم الآخرين والمساهمة في رفاهيتهم.

وأشار باور وايمنت (Bauer & Wayment 2008) إلى أربعة خصائص للأنا الهادئة المتزنة، وهي: الوعي المنفصل (Detached)ويشير (إلى الاهتمام غير الدفاعي) كما يصف الانتباه غير الدفاعي المرتبط ارتباطاً وثيقاً باليقظة العقلية، والهوية المترابطة identity (Interdependent) وهو: (الترابط والتوجه نحو الآخرين) ويشير إلى النظر للهوية كجزء من العلاقات مع الآخرين، والبحث عن أوجه التشابه الأساسية بدلاً من الاختلاف مع الآخرين. وأخذ منظور الآخر Perspective (taking) وهو: يشير إلى التعاطف والرغبة في تعزيز رفاهية الآخرين بالتوازن بين التعاطف مع الذات. والنمو (Growth) وهو: التطور الإيجابي بمرور الوقت والاهتمام بالأهداف الإنسانية والنمو الشخصي طويلة المدى، والقدرة على وضع الموقف الحالي في سياق طويل الأجل والتصرف باهتمام تجاه المستقبل، وهذه الخصائص تعكس بعدين رئيسين للأنا الهادئة، وهما: التوازن

(Balance) والنمو الشخصي (Personal growth). ويشير التوازن إلى الاهتمام بالذات وبالآخرين بشكل متوازن؛ فهي حالة لا يتم فيها قمع الذات، أو التركيز المفرط عليها، بينما يشير النمو الشخصي إلى القدرة على ملاحظة الأحداث الراهنة والتأمل فيها ووضعها في سياقها، وإدراك جوانب البيئة المختلفة لاكتشاف فرص التعلم والتغيير والتطوير مع رؤية بعيدة المدى، وهي الرؤية التي تسعى إلى تكامل المعنى وتحقيق الذات.

وتعد المرونة المعرفية من أهم الخصائص التي يجب دراستها عند الأفراد، حيث تتضمن قدرة الفرد على بناء وتعديل التمثيلات العقلية الخاصة به، وإنتاج استجابات تتوافق مع المواقف الجديدة (بريك، 2018). كما تعد المرونة المعرفية إحدى المداخل المعاصرة في مجال علم النفس المعرفي التي قد تكون حلًا للمشكلات التي تواجه الأفراد إذ أنها تتعامل مع المعرفة المعقدة، حيث يستخدم الأفراد معرفتهم وينقلونها إلى مواقف حياتية جديدة لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم مستخدمين ما لديهم من معلومات ومهارات واتجاهات (ضيف، 2018). ويعد هذا من أهم العوامل التي تساعد على نمو وتخطي اضطراب ما بعد الصدمة.

وتساهم المرونة المعرفية في تفعيل المعرفة في الظروف والمواقف الجديدة وتسهم في تقليل التوتر الذي يعاني منه الفرد، وتتضح أهميتها أيضاً من حيث تغيير مستوى انتباه الفرد وفي تمثيل المهام التي تؤدي إلى تغيير الاستراتيجية التي يحملها، وهي أيضا تساعد على الإلمام بالموضوع، وتسهيل عملية اكتساب المعرفة، وحل المشكلات المعقدة، وتكييف استراتيجيات الفرد للتغير غير المتوقع في البيئة (Carvalho & Amorim،2000).

وتعد المرونة المعرفية اساساً للتفكير المنطقي لدى الفرد، فقد أشارت دراسة موسر ميرسر (Moser-Mercer2008) ، على أن المرونة المعرفية هي مفتاح التفكير وهي المحور الأساسي للبحث عن البدائل المبتكرة للمشكلات والمواقف التي تواجه الفرد، والتكيف مع الخبرات السابقة والتعامل معها.

ولاستبدال الأنماط غير المرنة والمتصلبة واللاعقلانية من طرف التفكير، كان لابد من الاهتمام بالمرونه المعرفية والبحث عن السبل الكفيلة بتنميتها، فهي تعتبر من العناصر الأساسية للتكيف (Calarco 2006،).

ويرى كارميلوف سميث (Karmiloff-Smith1994،) أن المرونة المعرفية تتضمن الانتقال من المعرفة الضمنية (Cognitive Implicit) إلى المعرفة الصريحة (Cognitive Explicit)، حيث

تكتسب المعرفة من خلال توظيف العقل للبيانات والمعلومات المخزنة داخلياً، وإعادة وصف استجابات المعلومات في العقل، إذ يتم نقل المعرفة من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح، ويقوم الفرد بإعادة تفسير الاستجابات المعرفية، وتطوير المعارف المكتسبة، إذ تؤدي المؤثرات الخارجية دورًا مهما في إعادة تحويل التمثيلات المعرفية، وتزيد هذه العملية من الاستجابات المعرفية ومرونتها المخزنة في ذاكرة الفرد.

ويعد اللجوء نتيجة الحرب من أصعب وأشد مواقف الحياة قسوة، ومع ذلك فقد يكون اللجوء الخيار الأفضل والوحيد المتوفر أمامهم للحفاظ على حياتهم، وحياة أطفالهم (Mhaidat، 2016). ومن المهم أن ندرك أنّ المواقف الصادمة والمؤلمة تقود إلى آثار سلبية وإيجابية عند بعض الأفراد، وكي نصل إلى نتائج أكثر شمولاً، فإنه من الضروري أن يؤخذ بعين الاعتبار جميع النتائج النفسية السلبية، والإيجابية الناتجة عن الصدمات (Bellur et al. 2018). فقد أشارت دراسة تداشي وآخرين (Tedeschi et al. 1998) التي ركزت على نمو ما بعد الصدمة أن عدد تجارب النمو المبلغ عنها يفوق كثيراً عدد تجارب الاضطرابات النفسية؛ إذ إن ما نسبته (30-90%) على الأقل من الناجين يشيرون عن بعض التغييرات الإيجابية.

وهنالك ثلاث نتائج محتملة تتبع هذه الصعوبات والمواقف هي: البقاء (Survival)؛ إذ يبقى الأفراد على قيد الحياة دون وجود أي معنى، والتعافي (Recovery)؛ إذ يستردون درجة إنجازهم السابق، والنمو أو الازدهار (Thriving)؛ إذ يزدهرون ويتخطون الإنجاز الطبيعي للأداء النفسي والاجتماعي، ويحدثون نمواً وتقدماً فوق المستوى الأصلي نتيجة هذه التجارب (Woodward & Joseph، 2003).

ويعد نمو ما بعد الصدمة من المصطلحات الحديثة عامة في علم النفس وخاصة علم النفس الإيجابي حيث اقترح هذا المصطلح عالم النفس ريتشارد تيداشي (Richard J. Tedeschi) ويقصد به بشكل عام أن الضربة والصدمة التي لا تقتلك نتيجة الحدث من الممكن أن تقويك، حيث إن الصدمات والمواقف الصعبة التي يتعرض لها الإنسان خلال حياته قد يكون لها جانب إيجابي، فقد تولد لديه الأمل والنجاح والمعنويات المرتفعة، فالصدمات والخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الأفراد قد تؤدى إلى ما سمي نمو ما بعد الصدمة (Erbes et al. 2005).

وأشار يونس (2018) إلى أبعاد نمو ما بعد الصدمة منها: زيادة تقدير الحياة: (Appreciation of Life)وتعبر عن إدراك الفرد لحدوث تحول كبير في طريقة التعامل مع الحياة اليومية، وتقدير لحظات الحياة والهدف منها، والإحساس بأهميتها مع ترتيب الأولويات. وتطوير العلاقات مع

الآخرين(Relationships to Others) ، وتعبر عن وعي الفرد بحدوث تغيرات إيجابية في طريقة التعامل مع الآخرين بتوطيد العلاقات معهم والاقتراب منهم وتقدير قيمتهم، وحماية الذات من التعرض للإيذاء من الآخرين. وقوة الشخصية (Personal Strengths) وتعبر عن وعي الأفراد بحدوث التغيرات الإيجابية في الذات، والشعور بجوانب القوة في شخصياتهم، والثقة بالذات وقدرتها على التعامل مع الضغوط ومواجهتها في المواقف المختلفة التي قد تحدث مستقبلاً. والتنمية الروحية (Spirituality Religiosity) وتعبر عن وعي الأفراد بحدوث تغيرات إيجابية في الأفكار الروحية من خلال زيادة الإحساس بالمعنى، والهدف، وتعميق الإيمان، والقيم الروحية والحفاظ عليها.

ونظراً لأهمية الأنا الهادئة والمرونة المعرفية في نمو ما بعد الصدمة وأثرهم على الصحة النفسية للفرد، فقد عينت العديد من الدراسات بهذه المتغيرات.

فقد أجرى الخطيب (2021) دراسة هدفت إلى معرفة الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث تألفت عينة الدراسة من (99) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة. أظهرت الدراسة أن مستوى كل من المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة كان متوسطا، وحصل بعد التغيرات الدينية والروحانية على أعلى أبعاد نمو ما بعد الصدمة، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة في ضوء المساندة الاجتماعية.

وأجرى الزواهرة (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الزرقاء الأولى. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة عن متوسط حسابي مرتفع لمستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الزرقاء، وعن متوسط حسابي متوسط لمستوى الكفاءة الذاتية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في العلاقة بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الفرع ولصالح الفرع العلمي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في العلاقة بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية تعزى لمتغير السنة الدراسة ولصالح الصف الثاني ثانوي.

هدفت دراسة ون وآخرين .Wen et al)،(2020 إلى التنبؤ بمستويات نمو ما بعد الصدمة بين اللاجئين السوريين في إسطنبول، والتعرف على العوامل المرتبطة بها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (768) لاجئًا من اللاجئين السوريين ممن تعرضوا لنمو ما بعد الصدمة، وأظهرت النتائج وجود مستوى معتدل من اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر، وضعف التعليم، والتعب الجسدي.

وأجرى الصمادي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من إدارة الذات، والتفاؤل، ونمو ما بعد الصدمة، والعلاقة بينها لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن كلًّا من مستوى إدارة الذات ونمو ما بعد الصدمة جاء (متوسطا)، بينما جاء مستوى التفاؤل (مرتفعا)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى نمو ما بعد الصدمة، وإدارة الذات من جهة، ونمو ما بعد الصدمة، والتفاؤل من جهة أخرى، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى نموما بعد الصدمة تبعا لمتغيرات (الجنس، وفقدان أحد أفراد الأسرة، ومدة اللجوء، والصف)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الذات ومستوى التفاؤل تبعا لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث، وفي مستوى إدارة الذات تبعا لمتغير (مدة اللجوء) لصالح المدة الأقل من خمس سنوات.

وأجرى جنكيز وآخرون (Cengiz et al. 2019) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة، واضطراب بعد الصدمة، والمرونة لدى اللاجئين السوريين في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (310) لاجئينَ. أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك مستوى عاليًا من نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة مقارنة مع من لم يعانوا منه، لا سيما على بعدي: العلاقات مع الآخرين، والتغيير الروحي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى نمو ما بعد الصدمة ومستوى المرونة، كما أظهرت النتائج أن المرونة تعزز نمو ما بعد الصدمة.

وسعت دراسة المجالي وأبو سمهدانة (2017) إلى الكشف عن واقع الصدمة النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (74) لاجئًا من اللاجئين السوريين الذين سكنوا

محافظة الكرك في جنوب الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0،05) لواقع الصدمة النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن تبعاً للنوع الاجتماعي.

وأجرى جميل وإبراهيم (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في مدينة أربيل بالعراق. والتعرف على مستوى الاتزان الانفعالي لدى اللاجئين السوريين في مدينة أربيل. وتكونت عينة الدراسة من (617) لاجئاً سورياً، أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، والاتزان الانفعالي، كما تبين وجود علاقة عكسية بين أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والاتزان الانفعالي.

وسعت دراسة العدينات (2012) إلى التعرف على مستوى الاضطرابات ما بعد الصدمة للاجئين السوريين بمخيم الزعتري في الأردن، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (485) لاجئاً سورياً، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن جميع أبعاد الاضطرابات النفسية تتسم بالارتفاع بدرجة دالة إحصائياً وسط اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل أبعاد أعراض الصدمة النفسية تبعا للنوع (ذكر أو أنثى). ووجود فروق دالة في جميع أبعاد الاضطرابات النفسية تبعاً للمستوى التعليمي ولصالح المستوى الثانوي.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة أنها جمعت ثلاثة متغيرات هي: للمرونة المعرفية والأنا الهادئة، ونمو ما بعد الصدمة، التي لم يتم التعرض لها مجتمعه في أي من الدراسات السابقة، حسب إطلاع الباحثين واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة إطارها النظري وكذلك بناء مقاييس الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد صدمة اللجوء وما يرافقها من أخطار من أقسى تجارب المعاناة الإنسانية في المخيمات، حيث يعيش اللاجئون السوريون في الدول العربية عامة والأردن خاصة أوضاعًا صعبة يفتقرون فيها لأبسط مظاهر الحياة، الأمر الذي ينعكس على الناحية النفسية، وخاصة كفاءاتهم الذاتية،

والمرونة المعرفية، وحياتهم الهانئة عامة، مما قد يؤُدي إلى المزيد من العقبات النفسية، والاجتماعية، والجسدية. وتشير الإحصائيات أن هنالك ما يقارب (1.30) مليون لاجئ سوري منهم (730،000) لاجئٍ سوري مسجلين لدى المفوضة السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في الأردن في المخيمات، وفي المناطق الحضرية والريفية (UNHCR2024،).

وتؤكد مراجعة أدب الموضوع إلى أهمية تعزيز مكامن القوة لدى الأفراد من أجل التعافي من آثار هذه الصدمات والأحداث المؤلمة، بحيث يصبح لدى كل شخص الفرصة المناسبة للوصول للصحة النفسية، بغض النظر عن نوع وشدة الصعوبات والصدمات النفسية التي قد تواجهه (الصمادي، 2019).

ورغم كثرة الصدمات والصعوبات، والآثار النفسية المترتبة على صدمة اللجوء، التي تم بحثها وإثباتها في العديد من الدراسات (Fazel et al. 2005; Jensen et al. 2015) فإن هناك جانبًا آخر للدراسات تناولت تجارب اللاجئين بعد الحرب لتثبت أن التطورات الإيجابية للصحة النفسية ممكنة وواردة، إلى جانب الآثار والعواقب السلبية التي قد تحصل لاحقاً؛ ففي إحدى الدراسات التجريبية التي أجريت وكان الهدف منها الكشف عن نمو ما بعد الصدمة لدى لاجئي الحرب في البوسنة، وجد أن نمو ما بعد الصدمة جاء بدرجة مقبولة لديهم (Powell et al .2003).

وقد أتيحت الفرصة للباحث للتواصل مع اللاجئين السوريين والاطلاع على تفاصيل حياتهم، وذلك بسبب تواجدهم في منطقة سكنه، حيث لاحظ الباحث وبحكم دراسته وخبرته أن هنالك من اللاجئين السوريين من استطاع منهم تجاوز هذه الصدمة ومنهم من لم يستطع تجاوزها، كما لاحظ أيضاً أن مستوى ما بعد الصدمة يختلف ظاهرياً باختلاف متغيري العمر والجنس، مما دفعه إلى القيام بهذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على مشكلة نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين، وعلى أمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز الجهود المبذولة لمساعدة اللاجئين السوريين في التخلص من أعراضها. وتتلخص مشكلة الدراسة في الكشف عن القدرة التنبؤية للأنا الهادئة والمرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون.

أسئلة الدراسة:

1-ما درجة كل من المرونة المعرفية والأنا الهادئة ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون؟

2-هل هناك قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية والأنا الهادئة في نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين؟

3-هل تختلف علاقة المرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة باختلاف (العمر، والجنس، ومدة اللجوء)؟

4- هل تختلف علاقة الأنا الهادئة بنمو ما بعد الصدمة باختلاف (العمر، والجنس، ومدة اللجوء)

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية في أنها تبحث في مجموعة مهمة من المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي وهي (نمو ما بعد الصدمة، الأنا الهادئة، والمرونة المعرفية)، وتحديداً معرفة دور الأنا الهادئة والمرونة المعرفية في نمو ما بعد الصدمة، وقد يثري هذا المعرفة في هذا الجانب، كما تسهم الدراسة في تقديم مقاييس قد يستفيد منها المهتمون في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: فقد تساهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة بدفع الباحثين والمختصين في مجال الصحة النفسية إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية ذات العلاقة بهذه المتغيرات، إضافة إلى إعداد برامج لتنمية المرونة المعرفية تستهدف الأفراد الذين تعرضوا لمواقف صادمة وذلك للتخفيف من حدة الصدمات، والتقليل من الآثار المترتبة عليها، كذلك توفر هذه الدراسة أدوات قياس يمكن استخدامها من قبل المرشدين والمعالجين النفسيين والأسريين أو المؤسسات المعنية باللاجئين السوريين.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.التعرف على درجة المرونة المعرفية والأنا الهادئة لدى أفراد العينة ونمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة.

2.التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية والأنا الهادئة لدى أفراد العينة ونمو ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة.

3.الكشف عن طبيعة الفروق بين مستوى المرونة المعرفية والأنا الهادئة لدى أفراد العينة ونمو ما بعد الصدمة تعزى لمتغيرات (العمر، الجنس).

مصطلحات الدراسة:

المرونة المعرفية: هي القدرة على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المؤثرات البيئية المتغيرة والقدرة على إيجاد الحلول البديلة للمواقف الصعبة (Dennis & Vander،2010). **ويعرف إجرائيًا**: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المرونة المعرفية الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة الحالية.

نمو ما بعد الصدمة: يعرف بأنه حالة تغيير ونمو نفسي إيجابي للأفراد الذين تعرضوا لمواقف وأحداث صادمة خلال مراحل حياتهم، أدت لتغيرات إيجابية بجوانب شخصيتهم على المستوى الشخصي من خلال نظرتهم لأنفسهم وعلاقاتهم بالآخرين، ونظرتهم للحياة ككل (Tedeschi & Calhoun،2004). **ويعرف إجرائياً**: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس نمو ما بعد الصدمة الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة الحالية.

الأنا الهادئة: هي طريقة لفهم الذات التي تتجاوز الأنانية من خلال مجموعة من المهارات أو القدرات النفسية الاجتماعية التي تمكن الفرد من أن يكون لديه مواقف أقل دفاعية وأكثر تكاملاً وأكثر توازناً تجاه نفسه والآخرين وأن يكون لديه نهج أكثر تعاطفاً وإنسانية موجهاً لذاته (Kobak & Sceery،1988). **ويعرف إجرائيًا**: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأنا الهادئة الذي تم تطويره لغايات هذه الدراسة الحالية.

القدرة التنبؤية: وهي القدرة التي تسمح لاختبار الاحتمال أو التوقع للفهم النظري البحت للأنا الهادئة والمرونة المعرفية وأثرهما بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مؤسسة نور الحسين – معهد العناية بصحة الأسرة فرع محافظة عجلون - الأردن.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على اللاجئين السورين المستفيدين من خدمات مؤسسة نور الحسين – معهد العناية بصحة الأسرة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بدقة إجابة أفراد الدراسة على أدواتها، إضافة إلى المحددات المتعلقة بخصائص العينة وشدة تعرضها للصدمات.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الارتباطي التنبؤي، للكشف عن القدرة التنبؤية للأنا الهادئة والمرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من اللاجئين السورين الذين تعرضوا لحدث صادم والبالغ عددهم (740) ذكراً وأنثى في محافظة عجلون بشمال الأردن وقد تم تشخيصهم على أنهم تعرضوا لصدمة من خلال معهد الصحة النفسية التابع لمؤسسة نور الحسين.

عينة الدراسة:

بلغ حجم العينة (437) وتم الوصول إليها بالطريقة الميسرة من خلال مراجعاتهم لمعهد الصحة النفسية في مؤسسة نور الحسين في محافظة عجلون.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس العمر

المتغيرات الديموغرافية		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	204	46.7
	أنثى	233	53.3
العمر	أقل من 30 سنة	185	42.3
	من 30 - 45	130	29.7
	45 سنة فأكثر	122	27.9
المجموع		437	100.0

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الأنا الهادئة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس الأنا الهادئة بترجمة وتعديل مقياس (Wayment et al. 2015)، وتكيف المقياس للبيئة الأردنية، بحيث تكون المقياس من (14) فقرة موزعة في أربعة أبعاد: وهي الوعي المنفصل (3) فقرات، والهوية الشاملة (3) فقرات، وأخذ منظور الآخر (4) فقرات، والنمو (4) فقرات، علماً بأن اتجاه بعض الفقرات جاء إيجابياً والآخر سلبياً، وبذلك يتم عكس قيم سلم الإجابات للفقرات السلبية.

صدق المقياس: تم إيجاد مؤشرات الصدق بطريقتين:

- **صدق المحتوى**: تم عرضه على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة الدكتوراه والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي، والقياس والتقويم في مختلف الجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرة لكل فقرة من فقرات المقياس، وانتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة الفقرة للبيئة الأردنية، وإضافة ما يرونه مناسبًا من تعديلات ومقترحات، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتعديل الفقرات، وتكون المقياس من (14) فقرة.

- **الدلالات التمييزية للفقرات:** لإيجاد مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ويبلغ عددها (30) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد، وكذلك ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2): معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية

الوعي المنفصل			الهوية الشاملة			أخذ منظور الآخر			النمو		
الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	.924**	.493**	4	.906**	.401*	7	.812**	.732**	11	.846**	.626**
2	.906**	.581**	5	.918**	.522**	8	.824**	.683**	12	.843**	.553**
3	.922**	.621**	6	.943**	.449*	9	.819**	.677**	13	0.356	0.349
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.627**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.496**	10	.834**	.654**	14	.534**	.529**
						ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.821**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.802**

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البعد تراوحت بين (.356 – .943)، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (.349– 732.)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن يكون معامل تمييز الفقرة (0.30) أو أعلى.

ثبات الاتساق الداخلي:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) فرداً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب دلالات

الاتساق الداخلي للدرجة الكلية، ولكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معادلات كرونباخ ألفا، وكذلك ثبات التجزئة النصفية والجدول (3) يوضح معاملات الثبات.

جدول (3): معاملات ثبات مقياس الأنا الهادئة

البعد	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية
الوعي المنفصل	.9980	.1580
الهوية الشاملة	.8310	0.868
أخذ منظور الآخر	.5670	0.666
النمو	.1080	.5070
الدرجة الكلية	0.906	0.910

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الأنا الهادئة تراوحت بين (0.756 – 0.899)، وبلغت الدرجة الكلية (0.906)، وبلغ ثبات التجزئة النصفية بين (0.666 – 0.868)، وبلغت الدرجة الكلية (0.910)، وهي دلالات إحصائية ومؤشر على تمتع المقياس بدرجات ثبات مقبولة، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة موزعة على (4) أبعاد.

2- مقياس المرونة المعرفية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس المرونة المعرفية بالرجوع إلى الدراسات والأدب النظري ومنها دراسة كل من (كرحان، 2022؛ المناصرة، 2021؛ الصوالحة، 2018)، وقد تكون المقياس من (31) فقرة موزعة على المجالات التالية: البدائل (10) فقرات والتحكم (10) فقرات ومجال المرونة التكيفية (11) فقرة، وتم الإجابة عليها باستخدام خمسة بدائل وهي: موافق بشدة كبيرة وتعطى الدرجة (5)، موافق بشدة وتعطى الدرجة (4)، موافق وتعطى الدرجة (3)، غير موافق وتعطى الدرجة (2)، غير موافق بشدة وتعطى الدرجة (1)، علماً بأن اتجاه بعض الفقرات جاء سلبياً، وبذلك يتم عكس قيم سلم الإجابات للفقرات السلبية.

صدق المقياس: تم إيجاد مؤشرات الصدق بطريقتين:

- **صدق المحتوى**: تم عرض المقياس على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة الدكتوراه والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي، والقياس والتقويم في مختلف الجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح الفقرة لكل فقرة من فقرات المقياس، وانتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى

مناسبة الفقرة للبيئة الأردنية، وإضافة ما يرونه مناسبًا من تعديلات ومقترحات، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للمحكمين، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس وتعديل الفقرات، وتم حذف (5) فقرات من المقياس ليصبح مكون من (26) فقرة.

- **الدلالات التمييزية للفقرات:** لإيجاد المؤشرات التمييزية للفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها يبلغ قوامها (30) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد، وكذلك ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5): معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية، وارتباط كل البعد مع الدرجة الكلية

البدائل			التحكم			المرونة التكيفية		
الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	.786**	.710**	9	.532**	.158	17	.072	.293
2	.616**	0.339	10	.584**	.305	18	.092	.292
3	.527**	0.133	11	.460*	.147	19	.586**	.669**
4	.749**	.597**	12	.641**	.366*	20	.827**	.589**
5	.703**	.518**	13	.517**	.587**	21	.844**	.852**
6	.841**	.669**	14	.466**	.578**	22	.784**	.783**
7	0.061	0.151	15	.319	.284	23	.796**	.790**
8	0.107	0.028	16	.454*	.735**	24	.365*	.386*
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.651	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.825	25	.669**	.741**
						26	.174	.066
						ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.638

يبين الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المرونة المعرفية مع البعد تراوحت بين (061. – 844.)، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (028. – 852.) وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن يكون معامل تمييز الفقرة (0.30) أو أعلى، وبذلك تم حذف الفقرات (7، 8، 17، 18، 26.

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) فرداً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب مؤشرات التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك حساب مؤشرات كرونباخ ألفا، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6): معاملات ثبات مقياس المرونة المعرفية

البعد	كرونباخ ألفا	ثبات التجزئة النصفية
البدائل	.857	.794
التحكم	.651	.638
المرونة التكيفية	.860	.880
الدرجة الكلية	.871	.822

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المرونة المعرفية تراوحت بين (0.651 – 0.860)، وبلغت الدرجة الكلية (0.871)، وبلغ ثبات التجزئة النصفية بين (0.638 – 0.880)، وبلغت الدرجة الكلية (0.822)، وهي دلالات إحصائية ومؤشر على تمتع المقياس بدرجات ثبات مقبولة، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة موزعة على (3) أبعاد.

ثالثاً: مقياس نمو ما بعد الصدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس نمو ما بعد الصدمة بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب النظري ومنها دراسة ون وآخرين .Wen et al)،(2020 ، ودراسة المجالي وأبو سمهدانة (2017) ودراسة جميل وإبراهيم (2016)، ودراسة العدينات (2012). وتكون المقياس من (28) فقرة موزعة في خمسة أبعاد: وهي الإمكانيات الجديدة (5) فقرات، والعلاقات مع الآخرين (7) فقرات، وقوة الشخصية (4) فقرات، والتغيير الروحي (5) فقرات، وتقدير الحياة (7) فقرات، علماً بأن اتجاه بعض الفقرات جاء إيجابياً والآخر سلبياً، وبذلك يتم عكس قيم سلم الإجابات للفقرات السلبية.

صدق المقياس: تم إيجاد مؤشرات الصدق بطريقتين:

- **صدق المحتوى:** لاستخراج صدق المقياس، تم عرضه على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة الدكتوراه والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس الاكلينيكي، والقياس والتقويم في مختلف الجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة

اللغوية، ومدى وضوح الفقرة لكل فقرة من فقرات المقياس، وانتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة الفقرة للبيئة الأردنية، وإضافة ما يرونه مناسبًا من تعديلات ومقترحات، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتعديل الفقرات، وتم حذف فقرتين ليصبح مكونًا من (26) فقرة.

- **الدلالات التمييزية للفقرات:** كمؤشر على صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ويبلغ عددها (30) فرداً، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد، وكذلك ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول (7): معامل ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلية، وارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية.

العلاقات مع الآخرين			الإمكانيات الجديدة			القوة الشخصية		
الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	.751**	.501**	7	.754**	.631**	12	.901**	.819**
2	.917**	.752**	8	.807**	.732**	13	.936**	.898**
3	.882**	.614**	9	.852**	.737**	14	.897**	.765**
4	.904**	.668**	10	.759**	.712**	15	.941**	.816**
5	.908**	.573**	11	.831**	.781**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.898**
6	.889**	.661**	ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.897**			
ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.717**						
التغيرات الروحية			تقدير الحياة					
الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الرقم	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية			
16	.856**	.447*	20	.774**	.779**			
17	.846**	.383*	21	.933**	.834**			
18	.933**	.471**	22	.712**	.469**			
19	.880**	.484**	23	.885**	.792**			
ارتباط البعد		.511**	24	.855**	.693**			

بالدرجة الكلية		25	.768**	.756**
		26	.878**	.872**
		ارتباط البعد بالدرجة الكلية		.891**

يبين الجدول (7) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البعد تراوحت بين (712. - 941.)، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية (383.– 898.)، وقد تم اعتماد معيار قبول الفقرة بأن يكون معامل تمييز الفقرة (0.30) أو أعلى.

ثبات الاتساق الداخلي:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) فرداً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب دلالات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية، وثبات التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس باستخدام معادلات كرونباخ ألفا، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8) معاملات ثبات مقياس نمو ما بعد الصدمة

البعد	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات التجزئة النصفية
العلاقات مع الآخرين	0.938	0.921
الإمكانيات الجديدة	0.859	0.827
القوة الشخصية	0.938	0.948
التغيرات الروحية	0.900	0.810
تقدير الحياة	0.922	0.878
الدرجة الكلية	**0.953**	**0.792**

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة تراوحت بين (0.859 – 0.938)، وبلغت الدرجة الكلية (0.953)، وبلغ ثبات التجزئة النصفية بين (0.810 – 0.948)، وبلغت الدرجة الكلية (0.792)، وهي دلالات إحصائية ومؤشر على تمتع المقياس بدرجات ثبات مقبولة، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (26) فقرة موزعة على (5) أبعاد.

تصحيح المقاييس:

واعتماداً على تدريج ليكرت الخماسي في الاستجابات الواردة في أداة الدراسة فقد تم إعطاء موفق بشدة (1)؛ موافق (2)؛ موافق إلى حد ما (3)، غير موافق (4)، غير موافق بشدة (5)، في حال الفقرات الإيجابية، أما في حال الفقرات السلبية يتم إعطاء موفق بشدة (5)؛ موافق (4)؛

موافق إلى حد ما (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وذلك بتقسيم الدرجات إلى مستويات حسب الآتي:

- من (1- 2.33) منخفض.
- من (2.34- 3.66) متوسط.
- من (3.67- 5) مرتفعة.

متغيرات الدراسة:

-المتغيرات المستقلة: والأنا الهادئة، المرونة المعرفية.

-المتغير التابع: نمو ما بعد الصدمة.

إجراءات الدراسة:

-تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

-تم الحصول على مقاييس الدراسة وتطويرها، ثم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، والتوصل للصورة النهائية للمقاييس.

-تم تحديد أفراد الدراسة والحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من قبل الجامعة.

-تم تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة الدراسة ورقياً وإلكترونياً حيث تم توزيع (450) استبانة على أفراد العينة، واسترجاع (437) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

-تم تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

-تم عرض النتائج ومناقشتها.

-تم الخروج بالتوصيات المناسبة بما يتناسب مع النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم تحليل الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة، ومعاملات الارتباط المتعددة.
- للإجابة عن السؤال الثالث والرابع، تم استخراج معاملات بيرسون، وعاملا Z الفشرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة كل من المرونة المعرفية والأنا الهادئة ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون؟

للإجابة عن هذا السّؤال، تم حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن فقرات وأبعاد مقاييس الأنا الهادئة والمرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون، والجداول (9)، (10)، (11) تبين النّتائج:

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس المرونة المعرفية

البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
البدائل	1	3.64	0.76	متوسط
المرونة التكيفية	2	3.28	0.68	متوسط
التحكم	3	3.06	0.53	متوسط
الكلي		3.30	0.42	متوسط

يتضح من الجدول (9) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس المرونة المعرفية تراوحت ما بين (3.06-4.64)، وجاء بالمرتبة الأوّلى بعد "البدائل " بمتوسط حسابي (3.64)، ويليه بالمرتبة الثانية بعد "المرونة التكيفية" بمتوسط حسابي (3.28)، أما المرتبة الأخيرة فجاء بعد "التحكم" بمتوسط حسابي (3.06). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.30) بانحراف معياري (0.42) وبمستوى "متوسط".

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس الأنا الهادئة

البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الهوية الشاملة	1	3.29	1.00	متوسط
النمو	2	3.26	0.65	متوسط
أخذ منظور الآخر	3	3.22	0.67	متوسط
الوعي المنفصل	4	2.55	1.01	متوسط
الأنا الهادئة		3.10	0.40	متوسط

يتضح من الجدول (10) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس الأنا الهادئة تراوحت ما بين (2.55-3.29)، وجاء بالمرتبة الأوّلى بعد "الهوية الشاملة " بمتوسط حسابي (3.29)، وجاء بالمرتبة الأخيرة جاء بعد "الوعي المنفصل" بمتوسط حسابي

(2.55). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.10) بانحراف معياري (0.40) وبمستوى "متوسط".

جدول (11): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة

البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التغيرات الروحية	1	3.56	0.95	متوسط
العلاقات مع الآخرين	2	3.45	0.81	متوسط
القوة الشخصية	3	3.45	0.91	متوسط
تقدير الحياة	4	3.41	0.84	متوسط
الإمكانيات الجديدة	5	3.39	0.80	متوسط
الدرجة الكلية		3.44	0.59	متوسط

يتضح من الجدول (11) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة تراوحت ما بين (3.39-3.56)، وجاء بالمرتبة الأوّلى بعد "التغيرات الروحية " بمتوسط حسابي (3.56)، وبالمرتبة الأخيرة جاء بعد "الإمكانيات الجديدة" بمتوسط حسابي (3.39). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.44) بانحراف معياري (0.59) وبمستوى "متوسط".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك قدرة تنبؤية للمرونة المعرفية والأنا الهادئة في نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (12): تحليل الانحدار الخطي لأثر الأنا الهادئة والمرونة المعرفية في تفسير نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد	معامل التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار المعياري (β) الوزن غير المعياري	قيمة F	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المرونة المعرفية	.408	0.167	0.167	0.408	87.081	9.332	0.000
الأنا الهادئة	.461	0.213	.046	0.220	58.660	5.036	0.000

يتضح من الجدول (12) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة هي الأنا الهادئة والمرونة المعرفية التي فسرت مجتمعة ما نسبته (21.3%)، من التباين المفسر لنمو ما بعد الصدمة، وكان متغير المرونة المعرفية الأكثر قدرة على التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، حيث فسر ما نسبته (16.7%)، بينما متغير الأنا الهادئة فسر ما نسبته (4.6%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف علاقة المرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة باختلاف (العمر، والجنس)؟

للإجابة عن السؤال تم إيجاد معامل ارتباط متغير المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة باختلاف متغيرات الجنس والعمر، والجدول (13) يبين النتائج:

جدول (13): جدول معاملات ارتباط وقيمة توزيع فشر للعلاقة بين المرونة المعرفية بنمو ما بعد الصدمة باختلاف الجنس والعمر

المتغيرات	المستوى	معامل الارتباط	العدد	قيمة z الفشرية	p-value
الجنس	ذكر	.439	204	0.8	0.2119
	أنثى	375.	233		
	المجموع		437		
العمر	أقل30سنة	.333	185	2.34-	0.0193
	30-45سنة	.549	130		
	المجموع		315		
	أقل30سنة	275.	185	0.57-	0.5687

	أكثر45سنة	.391	122		
	المجموع		307		
	40-30سنة	.549	130	1.6	0.1096
	أكثر45سنة	.391	122		
	المجموع		252		

يبين الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في العلاقة بين المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات الجنس، حيث كانت جميع قيم Z ذات مستوى دلالة أعلى من (a=0.05). ووجود فروق في العلاقة بين المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير العمر، حيث كانت قيم Z ذات مستوى دلالة أقل من (a=0.05) بين كل من (أقل من 30 سنة و30-45 سنة) إذ كانت العلاقة أعلى لدى(30 - 45) إذ بلغ معامل الارتباط (549.)، وعدم وجود فروق في باقي المقارنات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف علاقة الأنا الهادئة بنمو ما بعد الصدمة باختلاف (العمر، والجنس)؟

للإجابة عن السؤال تم إيجاد معامل ارتباط متغيري الأنا الهادئة ونمو ما بعد الصدمة باختلاف متغيرات الجنس والعمر، والجدول (14) يبين النتائج:

جدول (14): جدول معاملات ارتباط وقيمة توزيع فشر للعلاقة بين الأنا الهادئة بنمو ما بعد الصدمة باختلاف الجنس والعمر

المتغيرات	المستوى	معامل الارتباط	العدد	قيمة z الفشرية	p-value
الجنس	ذكر	.262	204	0.76-	0.4473
	أنثى	.329	233		
	المجموع		437		
العمر	أقل من30سنة	62.3	185	0.71	0.4777
	45-30سنة	.289	130		
	المجموع		315		
	أقل من30 سنة	62.3	185	1.28	0.2005
	أكثر45 سنة	.224	122		
	المجموع		307		
	40-30 سنة	.289	130	0.55	0.5823
	أكثر من45 سنة	.224	122		
	المجموع		252		

يبين الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في العلاقة بين الأنا الهادئة ونمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، حيث كانت جميع قيم Z ذات مستوى دلالة أعلى من (0.05).

المناقشة والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الأنا الهادئة والمرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في محافظة عجلون؟

يظهر من النتائج أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس المرونة المعرفية تراوحت ما بين (3.06-4.64)، أن المتوسّط الحسابي لمقياس المرونة المعرفية ككل بلغ (3.30). وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لأبعاد مقياس الأنا الهادئة بين (2.55-3.29)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.10)

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تعرض له أبناء المجتمع السوري من ظروف الحرب والتهجير بجميع شرائحه، أدى إلى زيادة قدرتهم على التكيف مع تلك الظروف التي من شأنها أن تؤثر على مستقبلهم الاجتماعي والأكاديمي، وبالتالي زيادة مستوى المرونة المعرفية التي تمكنهم من الاستمرار والنجاح في حياتهم الاجتماعية وتجاوز كل ما يواجههم من صعاب.

كذلك يعزى إلى قدرة اللاجئين السوريين على تكييف وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها في مواجهة الظروف والمواقف الطارئة وغير المتوقعة، مما ساعدهم على مواجهة المهام والمواقف المختلفة وتمكينهم من تكييف استجاباتهم مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها. وهذا واضح من خلال نتائجها على نمو ما بعد الصدمة، حيث جاء متوسطًا من حيث المستوى، فالظروف التي يعيشها اللاجئون السوريون أجبرتهم على التفكير في كيفية التغلب على الصعوبات التي تواجههم نتيجة اللجوء، وهذا بالتالي أكسبهم المرونة المعرفية التي تعد عاملا مهما لمواجهة ظروف اللجوء.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ون وآخرين .Wen et al)،(2020 ، ودراسة جميل وإبراهيم (2016) بوجود مستوى متوسط من اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة.

كذلك أظهرت النتائج أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة عن أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة تراوحت ما بين (3.39- 3.56). وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.44) وبمستوى متوسط.

تعزى هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من أن صدمة الحرب واللجوء وما يترتب عليها من تبعات، قد تكون تسببت في المعاناة والصدمة لدى اللاجئين السوريين، حيث تعرض عدد كبير من اللاجئين السوريين إلى ظروف صعبة في فترة ما قبل اللجوء، فالبعض منهم قد خسر بعض أفراد أسرته أو عدداً من أقاربه، أو أصدقائه بسبب عمليات القتل المروعة التي كانت تحدث بسبب النزاع المسلح، والبعض الآخر فقد منزله، أو مزرعته بسبب القصف والتدمير العشوائي، وهناك من خسر عمله ومصادر كسبه، بالإضافة إلى تعرض البعض منهم وأسرهم إلى التعذيب والعنف الجسدي والنفسي.

كذلك فقد تعرض اللاجئون السوريون لظروف صعبة خلال رحلة اللجوء، حيث كانوا ينتقلون من مكان إلى آخر هرباً من ويلات الحرب وبحثاً عن الأمان، وقد عانوا خلال هذه الرحلة من نقص الحاجات الأساسية للبقاء، وأصيب العديد منهم بالأمراض، جعلهم منهكين جسدياً ونفسياً، وقد كانت ذاكرة كل واحد منهم مليئة بالخبرات والأحداث المروعة التي تعرضوا لها شخصياً، أو ما شاهدوها أمام أعينهم من قتل أو تعذيب أو تدمير، ولم تنته معاناة اللاجئين السوريين بوصولهم إلى عجلون، فعلى الرغم من الجهد الكبير الذي كانت تبذله الدولة الأردنية والمنظمات الدولية في مساعدة هؤلاء اللاجئين وتحسين ظروف عيشهم، إلا أنهم كانوا يعانون من نقص في الخدمات وصعوبات في التكيف مع الوضع الجديد، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود جوانب إيجابية وموارد صحية نفسية مفيدة، قد تكون ساعدت هؤلاء اللاجئين على النمو والتعافي من جديد، إذ يمكن أن تسهم الصدمة في تشكيل دافع للتغيير الجذري والإيجابي في حياة الأفراد، وبالتالي الوصول بهم إلى درجة أعلى من النمو النفسي، فيخرج الفرد من المشكلة أفضل من ذي قبل.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2021)، بوجود مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة الدراسة. كما تتفق مع دراسة الصمادي (2019) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من نمو ما بعد الصدمة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى نمو ما بعد الصدمة تبعا لمتغيرات (الجنس، وفقدان أحد أفراد الأسرة). في حين اختلفت مع دراسة جنكيز وآخرين (Cengiz et al. 2019) أظهرت نتائجها أن هناك مستوى عاليًا من نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية للمرونة المعرفية والأنا الهادئة في نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين؟

يتضح من النتائج أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة هي الأنا الهادئة والمرونة المعرفية التي فسرت مجتمعة ما نسبته (21.3%)، من التباين المفسر لنمو ما بعد الصدمة، وكان متغير المرونة المعرفية الأكثر قدرة على التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، حيث فسر ما نسبته (16.7%)، بينما متغير الأنا الهادئة فسر ما نسبته (4.6%).

وقد يعزى ذلك إلى الدور الذي تلعبه المرونة المعرفية في تعزيز نمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في هذه الظروف تحديداً، ذلك أن إدارة المرونة المعرفية وتنظيمها يسهمان في تخفيف الأثر السلبي للصدمة من خلال الثقة بالنفس في إدارة الجوانب النفسية والشخصية والسلوكية والحيلولة دون انتكاستها، كذلك يمكن تفسير ذلك بأن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات المرونة المعرفية في سياق الحياة الاجتماعية يمكن من تحسين النتائج القصيرة الأجل والطويلة الأجل المرتبطة بنوعية الحياة والصعوبات المختلفة.

وربما يفسر ذلك بأن امتلاكهم للمرونة المعرفية ساعدهم على تخطي العديد من التحديات، وتعزز قدرتهم على التكيف مع الشدائد والصعوبات وويلات الحروب، وإدارة التجارب البيئية والعاطفية المؤلمة من خلال تطوير بعض المهارات الحاسمة مثل التحكم في المواقف والتفاعل مع الصعوبات ومواجهتها، فإن المرونة المعرفية تتنبأ بأداء أفضل، وعلاقات أفضل مع الآخرين، وصعوبات سلوكية أقل.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة الزواهرة (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين المرونة المعرفية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين المرونة المعرفية ونمو ما بعد الصدمة تعزى للمتغيرات (العمر، والجنس)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في نسبة الإسهام بين المرونة المعرفية في نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المرونة المعرفية لا تتأثر بجنس أو عمر معين، فالمرونة المعرفية يمتلكها جميع الذكور والإناث بغض النظر عن عمرهم، حيث يمتلكون القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة للمواقف الحياتية المختلفة، والتمكن من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والحفاظ عليها، ولديهم مستوى مرتفع من الوعي والتمثيل العقلي وتوليد البدائل وتقييمها،

والقدرة على إعادة بناء المعرفة وهيكلتها، وهذا يدل على قدرة اللاجئين السوريين من كلا الجنسين ذكور وإناث على توليد بنى معرفية تنسجم مع المواقف أكثر من الاعتماد على استدعاء البنى بشكل إلى من الذاكرة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة ون وآخرين .Wen et al)،(2020 بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) للأنا الهادئة بنمو ما بعد الصدمة باختلاف المتغيرات (العمر، والجنس)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في العلاقة بين الأنا الهادئة ونمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر.

ويمكن تفسير النتيجة لطبيعة الحياة الاجتماعية في الأردن، حيث إن طبيعة الثقافة والعادات والتقاليد متقاربة إلى حد كبير بين المجتمع السوري والمجتمع الأردني، من النواحي الروحية، وطبيعة العلاقات الاجتماعية، سواء للذكور والإناث، بحيث يشعرون بعدم الاختلاف الكبير في طبيعة علاقتهم، وتوافر الموارد الاجتماعية التي تعزز الشعور بجوانب القوة في شخصياتهم، والثقة بالذات، وتقدير لحظات الحياة ووجود هدف ومعنى، والإحساس بأهميتها.

كما أن فئة الشباب وكبار السن يمتلكون القدرة على مواجهة الصعوبات والضغوط النفسية بما يتوافر للشباب من فرص عمل وتسهيلات في الأردن، وما يتوافر من رعاية لكبار السن سواء من أبنائهم أو رعاية الدولة، وهذا التعاون والتفاعل الإيجابي والترابط، والتعاطف والنمو، يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط المترتبة على اللجوء.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العدينات (2012) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل أبعاد أعراض الصدمة النفسية تبعا للنوع (ذكر أو أنثى).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات:

1.تعزيز الأنا الهادئة والمرونة المعرفية لدى اللاجئين السوريين لما لها من أثر في نمو ما بعد الصدمة وذلك من خلال لقاءات ومناقشات تثري الأنا الهادئة والمرونة المعرفية.

2.تطوير برامج إرشادية متخصصة لتعزيز نمو ما بعد الصدمة تعتمد على الأنا الهادئة والمرونة المعرفية بحيث يمكن تقويمها من خلال المؤسسات والمنظمات الاجتماعية.

3.إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الوصفية ودراسات المقارنة في مجال الأنا الهادئة والمرونة المعرفية، ونمو ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين في ضوء متغيرات أخرى، والمخيمات الأخرى في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع العربية:

-بريك، السيد رمضان. (2018). الفروق في المرونة المعرفية والتحصيل الدراسي في ضوء عدد اللغات المتقنة لدى طلاب السنة الأولى بالكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود .التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 1، (878)، 79- 104.

-جميل، هيوا وإبراهيم، ريزان .(2016). أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى اللاجئين السوريين في مدينة أربيل. *مجلة زانكو للعلوم الإنسانية- جامعة صلاح الدين قسم النشر العلمي*،20(6)، 49-68.

-الخطيب، عبدالله عبد الهادي (2021). الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12 (36)، 66-83.

-الزواهرة، محمد خلف عبد المحسن (2021). المرونة المعرفية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة إربد الأهلية*، 2 (23)، 260- 213.

-الشناوي، فاتن عبد السلام (2021). *النمو الإيجابي بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه نحو الحياة والمساندة الاجتماعية لدي عينة من الأرامل، مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، 28 (1)، 1664-1535.

-الصمادي، دلال أحمد (2019)، *القدرة التنبؤية لإدارة الذات والتفاؤل في نمو ما بعد الصدمة لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، الأردن، 55 ، 1-153.

-الصوالحة، كريم (2018). *الأمن النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة البلقاء*، رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

ضيف، أحمد عبد الهادي (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، 179(2)، 13-56.

-العدينات، خلدون. (2012). اضطرابات ما بعد الصدمة وسط الأطفال والمراهقين بمخيم الزعتري للاجئين السوريين في الأردن. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 13(58)، 78- 113.

-كرحان، مانع (2022). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة نجران، السعودية.

-المجالي، علاء وأبو سمهدانة، مروان.(2017). مروان واقع الصدمة النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة*، 25(4)، 300- 321.

-المفوضية UNHCR (2024). *أعداد اللاجئين السوريين في الأردن*.

-المناصرة، محمود محمد رمضان (2021). *القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والتوجهات الهدفية بالمرونة المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك*، أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، الأردن.

-يونس، إبراهيم (2018). التفكير الإيجابي وعلاقتها بنمو ما بعد الصدمة لدى امهات الاطفال ذوى اضطراب طيف الذاتوية. *مجلة البحث العلمي- جامعة عين شمس*، 19، 1-23.

المراجع الأجنبية

-Bauer، J. J.، & Wayment، H. A. (2008). The psychology of the quiet ego. In Transcending self-*interest: Psychological explorations of the quiet ego.* (pp. 7-19). American Psychological Association.

-Bellur، Z.، Aydın، A. & Alpay، E. H. (2018). Mediating role of coping styles in personal، environmental and event related factors and posttraumatic growth relationships in women with breast cancer. *Klinik Psikiyatri Dergisi*، 21(1)، 38-51.

-Calarco، A.، & Gurvis، J. (2006). Adaptability: Responding effectively to change. Center for creative leadership. (Vol. 111).

-Carvalho، A & Amorim، A. (2000*). How to Develop Cognitive Flexibility in A www Coursew in Annual Proceeding of Selected Research and Development*، Papers presented at the National Convention of the Association for Education Communication. 23rd، Denver، Co، October (25-28) .

-Cengiz، I.، Ergün، D.، & Cakici، E. (2019). Posttraumatic stress disorder، posttraumatic growth and psychological resilience in Syrian refugees: Hatay، Turkey. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*، 20(3)، 269-276.

-Dennis، J & Vander، J (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*، 34، 241-253.

-Erbes، C.، Eberly، R.، Dikel، T.، Johnsen، E.، Harris، I.، & Engdahl، B. (2005). Posttraumatic growth among American former prisoners of war. *Traumatology*، 11(4)، 285-295.

-Fazel، M.، Wheeler، J.، & Danesh، J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. The lancet، 365(9467)، 1309-1314.

-Huffman، A.، Irving، L.، & Wayment، H. (2015). The Quiet Ego: Assuaging Organizational Concerns About Mindfulness. *Industrial and Organizational Psychology*، 8 (4)، 661-667.

-Jensen، T. K.، Fjermestad، K. W.، Granly، L.، & Wilhelmsen، N. H. (2015). Stressful life experiences and mental health problems among unaccompanied asylum-seeking children. *Clinical child psychology and psychiatry*، 20(1)، 106-116.

-Karmiloff-Smith، B. A. (1994). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *European journal of disorders of communication*، 29(1)، 95-105.

-Kobak، R. R.، & Sceery، A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models، affect regulation، and representations of self and others. *Child development*، 135-146.

-Mhaidat، F. (2016). The adaptive problems of female teenage refugees and their behavioral adjustment methods for coping. *Psychology Research and Behavior Management*، 9، 95-103.

-Moser-Mercer، B. (2008). Skill acquisition in interpreting: A human performance perspective. *The interpreter and translator trainer*، 2(1)، 1-28.

-Powell، S.، Rosner، R.، Butollo، W.، Tedeschi، R. G.، & Calhoun، L. G. (2003). Posttraumatic growth after war: A study with former refugees and displaced people in Sarajevo. Journal of clinical psychology، 59(1)، 71-83.

-Richard G. Tedeschi، crystal L. Park، lawrence G. Calhoun (2009). posttraumatic growth، *personality & clinical psychology series. Lrving B.* Weiner. Editor.

-Tedeschi، R. G.، & Calhoun، L. G. (2004). " Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence *". Psychological inquiry*، 15(1)، 1-18.

-Tedeschi، R. G.، Park، C. L.، & Calhoun، L. G. (Eds.). (1998). *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*. Routledge.

-Tedeschi، Richard G، & Calhoun، Lawrence G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*، 9(3)، 455.

--Wayment، H. A.، & Bauer، J. J. (2008). *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. xx-263). American Psychological Association.

Wayment، H. A.، & Bauer، J. J. (2017). The quiet ego: Concept، measurement، and well-being. *The happy mind: Cognitive contributions to well-being*، 77-94.

-Wayment، H. A.، Bauer، J. J.، & Sylaska، K. (2015). The quiet ego scale: Measuring the compassionate self-identity. *Journal of Happiness Studies*، 16، 999-1033.

-Wayment، H.، & Bauer، J. (2018). The quiet ego: motives for self-other balance and growth in relation to well-being. *Journal of Happiness Studies*، 9، 881-896.

-Wayment، H.، & Cavolo، K. (2019). Quiet ego، self-regulatory skills، and perceived stress in college students، *Journal of Amnerican College Health*، 67 (2)، 92-96.

-Wayment، H.، Colier، A.، Birkett، M.، Traustadóttir، T.، & Till، R.، (2015) Brief quiet ego

contemplation reduces oxidative stress and mind-wandering. *Frontiers in Psychology*، 6، 1481.

-Wayment، H.، Huffman، A.، & Eiler، B. (2019). A brief "quiet ego" workplace intervention to reduce compassion fatigue and improve health in hospital healthcare workers. *Applied Nursing Research*، 49،80-85.

-Wayment، H.، West، T.، Craddock، E. (2016). Compassionate Values as a Resource During the Transition to College: Quiet Ego، Compassionate Goals، and Self-Compassion. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*، 28 (2)، 93-144.

-Wen، K.، McGrath، M.، Acarturk، C.، Ilkkursun، Z.، Fuhr، D. C.، Sondorp، E.، ... & Roberts، B. (2020). Post-traumatic growth and its predictors among Syrian refugees in Istanbul: a mental health population survey. *Journal of migration and health*، 1، 100010.

-Woodward، C. & Joseph، S. (2003). Positive change processes and post-traumatic growth in people who have experienced childhood abuse: Understanding vehicles of change. Psychology and Psychotherapy: Theory، Research and Practice، 76(3)، 267-283.

.

الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز

فتحي عبد الرحمن الشرمان*

تاريخ وصول البحث: 2024/2/22م تاريخ قبول البحث: 2024/8/6م

الملخص

هدفت الدراسة التعرّف إلى الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، طبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع المكون من (50) مديراً ومديرة، بينت النتائج أنّ الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة للمدير المتميز، جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير (سنوات الخبرة)، وجاءت لصالح (10 سنوات فأكثر)، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بزيادة المخصصات المالية للمدارس بما يتناسب مع احتياجاتها الفعلية، وتطوير خطط واضحة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، جائزة الملكة رانيا للمدير المتميز، المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: مجتمع المعرفة، الجامعات الفلسطينية، الطلبة.

* باحث.

Difficulties Facing the Principals of Public Schools in the Directorate of Education of the Northern Mazar District during their Nomination for the Queen Rania Abdullah Award for the Distinguished Principle Category

Abstract

The study aimed to identify the difficulties facing the participation of public school principals in the northern Mazar District in the Queen Rania Al-Abdullah Award for Distinguished Principles, the descriptive survey method was used, and the questionnaire was the study tool, the study was applied to all members of the community consisting of (50) principles and headmistresses, the results showed that the difficulties facing the participation of public school principals in the northern Mazar District in the Queen Rania Al-Abdullah award for outstanding director, came with an average grade, and the results showed that there were no statistically significant differences in the difficulties facing the participation of public school principals in the northern Mazar District in the Queen Rania Al-Abdullah award for distinguished principles, came with an moderate degree, and the results showed that there were no significant differences to the variables (gender and education). There are significant differences in the variable (years of experience), and came in favor (10 years and more), and in light of the findings of the study, the researcher recommends increasing financial allocations to schools commensurate with their actual needs, and developing clear plans for the use of technology in education.

Keywords: Difficulties, Queen Rania award for Distinguished Principles, Public schools.

المقدمة:

يشهد التعليم في الأردن، كما في مختلف دول العالم، تحولات جوهرية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم وتقديم تعليم نوعي يُلبي احتياجات العصر ويُواكب التطورات المتسارعة في مختلف المجالات، وتأتي هذه التحولات في إطار سعى وزارة التربية والتعليم لتحقيق رؤيتها ورسالتها في بناء جيل متعلم قادر على مواكبة التطورات والمساهمة في نهضة المجتمع، حيث يُعدّ التميز التربوي للمعلمين ومديري المدارس ركيزة أساسية لتحقيق تعليم نوعي، فهو يُسهم بشكل مباشر في تحسين مخرجات التعليم وتعزيز مهارات الطلبة وقدراتهم.

ويتطلب نجاح العملية التعليمية وجود قادة تربويين قادرين على إحداث تغيير حقيقي داخل مؤسساتهم التعليمية؛ فالكتب المدرسية والمرافق والمختبرات التعليمية وغيرها لا تحقق أهدافها إلا بوجود قادة تربويين لديهم سمات شخصية تمكنهم من تحقيق الأهداف المرجوة؛ لتطوير العملية التعليمة داخل مدارسهم تنعكس إيجابًا على الأطراف جميعها (الشوابكة، 2022).

وقد أوضح جريني (2021) Greany أن المدير يقوم بالعمل بالطريقة الصحيحة، والقائد يفعل الصواب، بينما المدير معنيٌّ بتحقيق السياسة وتنفيذها، في حين أنَّ القائد يشكلها ويعكس الثقافة التنظيمية، كما ينظر المدير إلى الأمور من نظرة محدودة وضيقة، وضمن إطار معين، بينما يتمتع القائد برؤية واسعة للأشياء تتجاوز الشكل إلى القاعدة، وهم يشبهون وجهة نظر كل من المدير والقائد للموقف، من خلال النظر إلى الغابة التي يرون فيها، حيث ينظر المدير إلى الأشجار فقط، بينما يتعامل القائد مع الغابة من خلال رؤية الشجرة والغابة معًا. وبغض النظر عن اتفاقهم مع هذا الرأي، وتفضيلهم للقيادة على الإدارة، وقناعة الباحث وتأكيده على أهمية الإدارة والقيادة على حد سواء، فإنه من المُسلم به أنَّ القادة الأَكْفَاءَ هم الذين يمتلكون الصفات القيادية التي تمكنهم من النهوض بالمؤسسات، ويتقدمون في تقدمها، ويحققون أهدافها، وفي غيابهم تتعطل الطاقة الإنتاجية وتتعثر هذه المؤسسات ولا تحقق الأهداف المطلوبة (آل قماش، 2020).

وتُعدَّ الإدارة المتميزة العنصر الحاسم للتقدم، فالمدير هو العقل المضيء لتوجيه النشاط الإنساني بما يحقق تطورًا للمدرسة ولكوادرها، فعصرنا الحالي عصر النشاط والحيوية والتطور السريع، وعلى الصعيد المقابل يجب استثمار ذلك من خلال توظيف التطور العلمي والتكنولوجي لخدمة المؤسسة والمجتمع، وهنا تظهر أهمية القيادة التعليمية التي تُعدَّ من الأسباب المهمة لنجاح العملية التعليمية، وتشكل فنًا رفيعًا في التعامل مع الناس والقدرة على التأثير في سلوكاتهم

بحيث تصبح موجهة نحو هدف معين مع الحفاظ على ثقتهم واحترامهم والحصول على تعاونهم بالكثير من الممارسات والإجراءات المرسومة التي تُمارس في كل مرحلة من مراحل الأداء الذي يتم عبره توجيه النشاطات المبذولة من المعلمين لنيل الأهداف الموضوعة والمُعدة لها بشكل مسبق من قبل المدير المسؤول (Chapman,2020).

وتأسيسًا على ذلك تُعدّ القيادة المدرسية ذات تأثير فعال في كل محاور العملية التربوية داخل المدرسة، وأداةً مهمة لتنسيق المشاركات الجماعية لتلبية الحاجات وتحقيق الغايات المطلوبة، وهي القادرة على توظيف قدرات جميع أفراد المدرسة، وتلبية احتياجاتهم، وتحسين العملية التعليمية وتنمية الطلبة معرفيًا، وأكاديميًا، واجتماعيًا، للوصول إلى تعلم حقيقي، للمجتمع عمومًا (تواديل، 2015).

وانطلاقاً من فكرة التطوير المستمر ومواكبة المستجدات المحلية والعالمية في مؤسسات الدولة، ومنها وزارة التربية والتعليم، جاءت جائزة الملكة رانيا العبد الله لتطلق أولى جوائزها للمعلم المتميز في السادس من تشرين الأول لعام (2005)؛ لرفع كفاءة المعلم وتحفيزه، وتوجيه المجتمع لتقدير الدور الذي يقوم فيه لدعمه ومساندته نحو الأفضل (جمعية الجائزة، 2023).

وفي آذار 2006، أطلق جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين "جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز"، وذلك في إطار حرص جلالة الملك وجلالة الملكة رانيا العبد الله على تطوير مهنة التعليم في الأردن وتقدير دور المعلمين المتميزين. وعليه فإن هذه الجائزة تسعى إلى نشر قصص نجاح المعلمين المتميزين وتجاربهم، بهدف إعلاء شأن مهنة التعليم وتحسين صورة العاملين فيها من معلمين ومعلمات. كما تهدف إلى الاعتراف بفضل المعلمين في تنمية الوطن، والدعوة إلى تجديد التَّميز التَّربوي. وكما تعزز الجائزة مفهومًا متطورًا للمعلم المبدع، يعتمد على توظيف التكنولوجيا والإبداع والتقنية المهنية، وتحفيز التفكير، وإيجاد القيادات المتميزة من الطلبة. مشكلةً رسالة واضحة لجميع القادة التربويين؛ لتطوير البيئة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتتكون جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي من مجموعة متكاملة تضم لجانًا متخصصة لإدارة وتنفيذ أهدافها، حيث تتكون من لجنة توجيهية ترسم السياسة العامة للجائزة وتضع هيكلها التنظيمي والإداري، وتشرف على تنفيذ برنامجها. كما تضم هيكل الجائزة لجنة فنية مختصة بوضع معايير الترشيح والتدقيق والتقييم والمصادقة على النتائج النهائية. أما هيئة المقيمين فتشمل خبراء في مجال التدريس والتقييم، يقومون بتقييم طلبات المرشحين والقيام

بزيارات ميدانية لتصنيف الفائزين. وأخيرًا. يوجد مدير تنفيذي للجائزة يتحمل مسؤولية إدارتها وتنفيذ خطة عملها والتنسيق مع الجهات المختلفة المعنية؛ لأجل تقدير مهنة التعليم، وتحفيز المعلمين المتميزين لمواصلة الإبداع والتميز (موقع جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، 2023).

وخلال حفل التكريم الذي أقامته الجمعية في دورتها الثالثة، أعلنت جمعية الجائزة عن مبادرتها الرائدة بإطلاق جائزة المدير المتميز في عام (2009) حرصًا وسعيًا دائمًا على تنمية وتطوير التعليم ليواكب المستجدات التكنولوجية في العصر الحالي، ولتشمل المزيد من الفئات التربوية.

مؤهلات الترشح:

-أن يكون المسمى الوظيفي مديرًا.

-ألاَّ تقل الخبرة الإدارية عن ثلاث سنوات في الأردن.

-أن يكون المدير على رأس عمله في مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردنِ.

فئات الجائزة:

-الفئة الأولى: مديرو/مديرات المدارس التي يكون عدد طلبتها 300 طالب / طالبة أو أقل.

-الفئة الثانية: مديرو/مديرات المدارس التي يزيد عدد طلبتها 300 طالب / طالبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شكلت الدراسات السابقة معلومات مهمة لدى الباحث في دراسته الحالية من حيث تحديدُ المشكلة، وصياغتُها، ومنهجيتُها، ومجتمعها، ومتغيراتها، والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها. فقد جاءت هذه الدراسة انسجامًا مع الرؤية الملكية للتعليم، وتحقيق مضامين الورقة النقاشية السابعة التي تشير إلى ضرورة تحقيق الإنجازات في العملية التعليمية، والبحث عن التطوير التربوي الفعال لضمان الاستدامة؛ حيث سعت وزارة التربية والتعليم إلى إيجاد كادر تعليمي متميز يسعى دائمًا إلى رفع المخرجات التعليمية، وتحسين جودة التعليم؛ من خلال شراكة حقيقية مع مؤسسات داعمة للتعليم مثل: جمعية جائزة الملكة رانيا للتميز التَّربويَّ (الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018-2022). وبناءً على اطّلاع الباحث على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، لاحظ تفاوتًا في نتائجها، مثل دراسة (الحلالمة، 2017)، ودراسة (سلمان ومحمد، 2020)، ودراسة (بزيز وطناش، 2020)، التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة متوسطة، ودراسة (أبو تينة والروسان ،2008)، ودراسة (مشاتلة، 2012)، ودراسة (الجرايدة وجازية، 2015)، التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة كبيرة. ومن خلال عمل الباحث منسقاً لجائزة الملكة

رانيا العبد الله للعام الدراسي (2023-2024)، قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة لصغر مجتمع الدراسة الحالي تكونت من (15) مديرًا ومديرةً من مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد؛ وذلك للوقوف على الصعوبات التي يواجهونها في مشاركتهم بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز. ولكون مدير المدرسة هو المحرك الأساسي في التعليم داخل المدرسة، الذي يُعدّ حلقة الوصل في الميدان التربوي، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1)- ما الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز؟

2)- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

تأتي الأهمية النظرية من الدور البارز لمديري المدارس في المشاركة بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز، وتأثيرها في تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها، وإدارة الموارد البشرية والمالية بشكل أفضل؛ مما ينعكس على جودة الخدمة المقدمة في المدارس، وإيجاد بيئة تعليمية إيجابية وفعالة من خلال الشراكة الحقيقية بين إدارات المدارس والمعلمين، وتحقيق الشراكة المجتمعية الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ثانيًا: الأهمية العملية:

من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق الآتي:

-تزويد أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية بتغذية راجعة عن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها؛ لأهميتها في تحقيق رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم الأردنية القائمة على نشر ثقافة التميز.

- تزويد جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي بتحديات مشاركة مديري المدارس في جائزة المدير المتميز؛ للوصول إلى حلول تسهم في رفع نسبة المشاركة وتحقيق الفوز، لينعكس تميزهم على واقع المدارس والعملية التعليمية برمتها.

- تزويد المسؤولين في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الشمالي بالصعوبات التي تواجه مديري المدارس للعمل على حلها.

- تزويد مديري المدارس في لواء المزار الشمالي بتغذية راجعة عن نسبة مشاركتهم في الجائزة، ومن المفترض المحافظة على ممارستها إذا كانت مرتفعة، ووضع الحلول المناسبة لتعزيزها إذا كانت دون المستوى المطلوب، لما لها من فائدة عملية تنعكس على المؤسسة التعليمية بصفة عامة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بحث وتحقيق الأهداف الآتية:

- الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز.

- بيان أثر المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، في تقدير الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز.

التعريفات المفاهيمية والاصطلاحية:

- **الصعوبات**: يُقصد بها: كلّ ما يعرقل سير العمل، أو يحدّ من فعاليته، ويحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وهي الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف الإدارية المحددة، ويكون معظمها مرتبطًا بسوى التنظيم أو التخطيط، وأحيانًا تكون مرتبطة ببعض الصعوبات البشرية الأخرى (درويش، 2004). ويعرفها الباحث إجرائيّاً على أنها: الصعوبات التي يواجهها مديرو المدارس الحكومية خلال ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز سواءً أكانت شخصية أم تنظيمية، وتم قياسها في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها مديرو المدارس نتيجة استجابتهم على فقرات المقياس الذي طوّره الباحث لأغراض هذه الدراسة.

- **جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز**: مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية تُقّدم لمديري المدارس برعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله؛ تقديرًا لجهودهم التربوية المتميزة بعد تقييم العمل التربوي المتميز، وقد استحدثت هذه الجائزة عام (2009م)، وتشرف عليها هيئة مستقلة.

- **المدارس الحكومية**: هي مؤسسات تعليمية تشرف عليها وتديرها وزارة التربية والتعليم الأُردنِيَّة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

الموضوعية: الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية جميعهم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز.

البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية في تربية لواء المزار الشمالي.

المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي.

الزمانية: تمَّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023-2024).

- **محددات الدراسة**: يتحدد تعميم النتائج الحالية للدراسة على الأدوات التي استخدمت لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وبقدر ما تتميز به من خصائص سيكرومترية مقبولة (الصدق والثبات)، وعلى درجة موضوعية وصدق أفراد العينة في استجاباتهم، وكما تتوقف على أسلوب انتقاء العينة ودرجة تمثيلها لمجتمع الدراسة وصدق المعالجة الإحصائيّة المستخدمة.

الدراسات السابقة:

أجرى الباحثون دراسات سابقة حول جوائز التميز ودورها في تحسين الأداء والصعوبات التي تواجه المتقدمين وذلك لأهميتها – بشكل مباشر أو غير مباشر- في تطوير العملية التعليمية، ويعرض الباحث بعضًا منها مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى أبو تينة والروسان (2008) دراسة بعنوان: الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وهدفت إلى معرفة الأنماط القيادية التي يفضلها مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) معلماً ومعلمة من الفائزين لعام (2006) اختيروا بالطريقة المتيسرة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وموجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب القيادة التحويلية والتميز التربوي، وعلاقة متوسطة وموجبة دالة إحصائياً بين أسلوب القيادة التبادلية والتميز التربوي، وعلاقة متدنية وغير إيجابية وغير دالة إحصائياً بين القيادة التراسلية والتميز التربوي. كما بينت نتائج الدراسة أن القيادة التحويلية هي الأفضل تنبؤا بالتميز التربوي ثم يليها القيادة التبادلية، أما القيادة التراسلية فكانت متنبئًا سلبيًا للتميز التربوي وغير دالة إحصائيًا.

سعت دراسة مشاتلة (2012) إلى معرفة دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في تطوير الكفاية الإدارية لمديري المدارس في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الذين شاركوا في الدورتين الأولى والثانية للعامين (2009) و (2011) في كافة مديريات التربية والتعليم في المملكة البالغ عددهم (512) مديرًا ومديرة؛ وقد تألفت عينة الدراسة من (218) مديرًا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وشكلت ما نسبته (42%) من مجتمع الدراسة، واستعملت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في تحسين الكفايات الإدارية لمديري المدارس في الأردن حسب تقديرات أفراد العينة ولمختلف المجالات، جاء بدرجة كبيرة، حيث جاء مجال الكفايات الذاتية بالترتيب الأول، تلاه مجال إدارة الوقت بالترتيب الثاني، من جانب آخر جاء مجال خدمة المجتمع المحلي بالترتيب الأخير. وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها: أهمية أخذ الدرجة العلمية بعين الاعتبار بناءً على النتائج التي يحصل عليها المديرون المتقدمون للجائزة، وزيادة عدد الفائزين في الجائزة، ونشر أعمال المتميزين لتحفيز غيرهم على التميز والعطاء، وتنظيم لقاءات دورية بين المديرين للاستفادة من خبرات وتجارب بعضهم البعض في العمل المدرسي وذلك بإشراف مشترك من الوزارة ومكتب جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله.

أجرى كل من الجرايدة وجازية (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلمًا ومعلمة من الذين شاركوا في الجائزة خلال الأعوام من (2006-2012م). وقد بينت نتائج الدراسة أن دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تجويد الأداء التعليمي في مديرية البادية الشمالية الغربية حسب تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل، جاء بدرجة كبيرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى متغير الجنس، وجاءت لصالح الذكور، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى متغير عدد مرات المشاركة بالجائزة.

كما هدفت دراسة عون وآخرين (2016) التعرف إلى مدى تأثير جائزة وزارة التعليم للتميز في تطوير الأداء الإداري لمديري ومديرات المدارس، وكذلك التعرف إلى درجة تحقق معايير جائزة وزارة التعليم للتميز في مدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي المسحي. كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها المتمثل في مديري ومديرات مدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض البالغ عددهم (154) مديرًا ومديرة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن جائزة وزارة التعليم للتميز أثرت بدرجة عالية في تطوير الأداء الإداري لمديري ومديرات مدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض، وذلك من خلال: إكساب المديرين مهارات التخطيط الفعال للإدارة المدرسية، وكذلك تنمية مهارات مديري المدارس في تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين، كما بينت نتائج الدراسة تحقق معايير جائزة وزارة التعليم للتميز في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بدرجة عالية، ويتمثل ذلك في: إعداد خطة استراتيجية للمدرسة في ضوء الخطة الاستراتيجية للوزارة، والحرص على تنمية الالتزام بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم وفق الميثاق لدى المعلمين، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a<.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة تحقق معايير جائزة وزارة التعليم للتميز في مدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة، ممن خبرتهم تتراوح ما بين (10 إلى أقل من 15 سنة)، كما كشفت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a<.01) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة تأثير جائزة وزارة التعليم للتميز في تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم العام بشرق مدينة الرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على دورات تدريبية في الحاسب الآلي.

هدفت دراسة الحلالمة (2017) التعرف على معوقات مشاركة المعلمين في جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في مديرية تربية قضاء المزار الجنوبي التابعة لمحافظة الكرك وتحديد الفروق في الصعوبات باختلاف متغيرات (نوع المدرسة، الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي، جنس المعلم)، حيث استخدم الباحث أسلوب الوصف التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (2440) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية، وتكونت العينة من (106) معلمينَ ومعلمات اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للمعوقات التي تحول دون ترشيحهم لجائزة الملكة رانيا تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، التعليم، نوع المدرسة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعيقات التي تمنع المعلمين من الترشح لجائزة الملكة رانيا للتميز التربوي

جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع المدرسة).

كما هدفت دراسة بزيز (2019) إلى تقييم جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في الأردن من منظور القادة التربويين. تم استخدام المنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس في المدارس الحكومية الأردنية التي يبلغ مجموعها (3861) مديرًا ومشرفًا تربويًّا في المدارس الحكومية الأردنية التي يبلغ مجموعها (962) من المشرفين التربويين. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث بلغ مجموع عينة الدراسة (866) من مديري المدارس والمشرفين. أظهرت نتائج الدراسة أن فعالية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في الأردن من منظور القادة التربويين كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم فعالية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في الأردن من منظور القادة التربويين وفقًا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهلات الأكاديمية، والخبرة في العمل الإداري، وطبيعة العمل). وأوصت الدراسة بأن تتبنى جائزة الملكة رانيا للتميز في التعليم المعيار المقترح للابتكار، والتعريف بالممارسات المقترحة باعتبارها أكثر شمولاً للكفاءات والمهارات المهمة المطلوبة لتحقيق التطوير المستمر. كما أوصت الدراسة بأن تتضمن رؤية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز معايير ومبادئ جديدة من شأنها رفع جودة الإنتاج الأكاديمي من خلال الاستفادة من الجوائز العالمية الرائدة في مجال التميز التي تركز على تحسين العمليات التنظيمية.

سعت دراسة الشمراني (2019) التعرف إلى أثر عزوف المشرفات عن المشاركة في جائزة التعليم للتميز، والأسباب التي أدت إلى عزوف المشرفات عن المشاركة في جائزة التعليم للتميز، إضافة إلى اكتشاف السبل التي تؤدي إلى تحفيز المشرفات على المشاركة في جائزة التعليم للتميز. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع وعينة من مشرفات مكتب تعليم تبالة التابع لإدارة تعليم بيشة وعددهن (17) مشرفة من مختلف التخصصات. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أثر عزوف المشرفات عن المشاركة في جائزة وزارة التعليم للتميز على جودة الأداء المؤسسي والأسباب التي أدت إلى عزوف المشرفات والسبل التي تؤدي إلى تحفيز المشرفات على المشاركة في الجائزة جاءت جميعها بدرجة كبيرة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تحفيز المشرفات للعمل على المشاركة الفاعلة في جائزة التميز مع وجود لجنة تقيم العمل وتقديم التغذية الراجعة.

هدفت دراسة بزيز وطناش (2020) التعرف إلى درجة فعالية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز لمديرية التربية والتعليم بمنطقة العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، تكونت من (20) فقرة. وتألفت مجموعة الدراسة من مديري المدارس الحكومية جميعهم بالعاصمة عمان، وعددهم (838) مديرًا ومديرة، بينما تألفت عينة الدراسة من (260) مديرًا ومديرة تم اختيارهم عشوائيًا. استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتحليل الفردي للتباين للإجابة عن أسئلة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فعالية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز بالعاصمة عمان كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم في الدراسة، وأوصت نتائج الدراسة جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله بإدراج جوائز للمديرين المعينين حديثًا، وتوصي بألا تؤثر سنوات الخبرة في العمل الإداري على إدراج المديرين في الجوائز وحصولهم على الجائزة.

أجرى سلمان (2020) دراسة تهدف إلى التعرف على دور القيادة وتحفيز الإنجاز في تحقيق التميز الوظيفي لموظفي وزارة التربية والتعليم الإماراتية، استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة من (283) موظفًا متميزًا اختيروا بالطريقة القصدية ممنَّ فازوا بجائزة خليفة التربوية لعام (2007م)، وجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز (1998م)، وجائزة الشارقة للتفوق والتميز التربوي (1995م). أظهرت النتائج تأثيرًا متوسطًا قريبًا من التأثير الكبير للقيادة في تعزيز التميز في العمل، والتأثير الكبير لتحفيز الإنجاز وتحقيق الذات للموظفين البارزين، والتأثير الكبير لممارسة الموظفين المتميزين، وأظهرت النتائج تأثيرًا كبيرًا لأدوار الجائزة في وصف جهود الدائرة لتشجيع وتحفيز وتأهيل الشخصيات البارزة.

سعت دراسة عريفان(2020) Arifin إلى تحديد عوامل القيادة المتميزة لمديري مدارس ORS في العصر الرقمي، وتحديد القيادة الأكثر شيوعًا لديهم، و تحديد مستوى اتجاهات مديري المدارس في العصر الرقمي، تم استخدام المنهج الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (147) اختيروا بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج أنَّ عوامل القيادة للمدير التميز في العصر الرقمي كانت القيادة الروحية، والقيادة التحويلية، والقيادة التعليمية، والقيادة الريادية على الترتيب، حيث كانت القيادة الروحية هي العامل الأكثر هيمنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الروحية هي العامل الأكثر تحديدًا في نجاح مديري مدارس ORS في المناطق الريفية، حيث أن مديري المدارس

في المناطق الريفية يجب أن يفكروا في دمج قيم القيادة الروحية في تحسين جودة المدارس، وخاصة في سياق العصر الرقمي.

هدفت دراسة العمود (2021) التعرف إلى معرفة درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشّراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز، والكشف عن التحدّيات التي تواجه القيادات المدرسية في تفعيلها، وقد تكوّنت الدراسة من جميع قائدات مدارس التعليم العام جميعهن بمحافظة الإحساء، البالغ عددهن (286) قائدة، واُختيرت عينة عشوائية بسيطة تكوّنت من (201) قائدة. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ واقع تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشَّرَاكَة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز؛ جاء بدرجة (موافق بشدة)، وأشارت نتائج الدراسة للتحديات التي تواجه تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشَّرَاكَة المجتمعية بمدارس التعليم العام، وكان أبرزها: قلة توافر الكوادر الإدارية المؤهلة والمتخصّصة في تفعيل برامج الشَّرَاكَة المجتمعية، وزيادة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق القيادة المدرسية. وأوصت الدراسة بعقد شَراكات مع الجامعات ومراكز البحوث التربوية؛ لإجراء الأبحاث والاستفادة من نتائجها في التخطيط لبرامج الشّراكة المجتمعية.

وهدفت دراسة أنديجاني (2021) التعرف إلى أثر التنمية المهنية للمعلمين في تعزيز التميز المؤسسي لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (318) مشرفًا تربويًا، وتكونت عينة الدراسة من (282) مشرفًا ومشرفة اختيروا بالطريقة الشاملة بعد استثناء العينة الاستطلاعية المكونة من (30) مشرفاً، أظهرت النتائج أن واقع التنمية المهنية للمعلمين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما أشارت النتائج إلى أن درجة التميز المؤسسي جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على مجالات محور التميز المؤسسي.

هدفت دراسة سلمان (2023) التعرف إلى أثر ممارسات الموظف على تميزه الوظيفي وحصوله على جائزة التميز الحكومي بإمارة راس الخيمة "فئة فائقي التميز" في إطار: الأداء والإنجاز، المبادرة والابتكار، التعلم المستمر. استخدم في الدراسة المنهج الكمي والوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من (147) موظفًا متميزًا، وبلغت عينة الدراسة

(83) موظفًا متميزًا بنسبة (56%) من الحاصلين على جائزة التميز الحكومي خلال الأعوام (2017- 2020م). اظهرت نتائج الدراسة تأثيرًا مرتفعًا لممارسات الموظف المتميز أدت إلى حصوله على جائزة الموظف المتميز " فئة فائقي التميز"، كما أظهرت نتائج أبعاد القيادة الحكومية مستوى متوسطًا، ويشير ذلك إلى أن العينة لديها درجة موافقة متوسطة بالنسبة لمدى تأثير أبعاد المتغيرات المعدلة على التميز الوظيفي. أما نتائج مقياس جائزة التميز الحكومي فقد أظهرت مستوى مرتفعًا لأدوار الجائزة. وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الدراسة الموظفين بالثقة بالذات من خلال السعي نحو تفوقهم الذاتي والتحسين المستمر في تقديم الخدمات الحكومية. وأوصت القيادات. بوضع الموظفين ضمن الأولويات وطرح مبادرات التحفيز والتقدير لمختلف المستويات الوظيفية، ودعم المتميزين بمشاركتهم في المنافسات المحلية والعالمية. كما أوصت جائزة التميز الحكومي بمتابعة خطط تحسين وتطوير الموارد البشرية ومشاركتها في برامج التميز وتطوير القيادات الحكومية وتحديث ومراجعة معايير التنافس في الجائزة.

تناولت بعض الدراسات السابقة الصفات والأنماط القيادية والتنمية المهنية التي يجب أن تتوفر في التربويين المتقدمين لجوائز التميز مثل: دراسة أبو تينة والروسان(2008)، ودراسة أنديجاني (2021)، كما تناولت بعض الدراسات السابقة دور الجائزة في تحسين الأداء مثل: دراسة الجرايدة وجازية (2015)، ودراسة مشاتلة (2012)، ودراسة عون (2016)، ودراسة بزيز وطناش (2020)، ومشاتلة (2012)، وأنديجاني (2021) ودراسة سلمان(2023)، في حين ركزت بعض الدراسات الأخرى على معوقات الترشح في الجوائز التربوية مثل دراسة الحلالمة (2017)، ودراسة الشمراني (2019)، ودراسة العمود (2021).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تمَّ الرجوع إلى الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، والتعرف إلى نتائجها ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية من خلال المعالجات الإحصائية والنتائج، حيث تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، حيث يتضح للباحث أن هذه الدراسة من الدراسات الأوائل التي تناولت الصعوبات التي تواجه مدير المدرسة في المشاركة بجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، إذ لا توجد دراسات سابقة – في حدود اطِّلاع الباحث- تناولت الصعوبات التي تواجه مديري

المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، ولا توجد دراسات تناولت هذه العينة.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي؛ للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز؛ وذلك لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونَّ مجتمع الدراسة من القيادات المدرسية الحكومية كافةً في لواء المزار الشمالي، البالغ عددهم (50) مديرًا ومديرة، حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي للعام الدراسي (2024/2023م).

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (50) مديرًا ومديرة موزعين (28) مديرة و(22) مديرًا جميعهم، ويوضح الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيراتها:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	22	%44
	أنثى	28	%56
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	20	%40
	دراسات عليا	30	%60
سنوات الخبرة	3- أقل من 10 سنوات	29	%58
	10 سنوات فأكثر	21	%42
	المجموع	50	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالكشف عن الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، استخدم الباحث في جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة استبانة بهدف الكشف عن الصعوبات، حيث تم تطوير أداة الدراسة من خلال الأدبيات النظرية والدراسات السابقة كدراسة الحلالمة (2017) والشمراني (2019)، وتكونت الأداة بصورتها الأولية

من (25) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: معوقات فنية (10) فقرات، معوقات إدارية (7) فقرات، ومعوقات مهارية (8) فقرات.

صدق المحتوى:

للتحقق من صحة محتوى أداة الدراسة، تم عرضها على عشرة محكمين في مجال (الإدارة، التربية، علم الاجتماع، القياس والتقويم) في عدة جامعات في الأردن، وطلب منهم التعبير عن آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية والوضوح، وإجراء التصحيحات التي عُدَّت مناسبة. تمَّ اعتماد الفِقرات التي وافق عليها أكثر من (80 ٪) من المحكمين. تم حذف (3) فقرات من مجال الصعوبات الفنية، وحذف (2) فقرتين من مجال الصعوبات الإدارية، وحذف (4) فقرات من تحديات تتعلق بالجائزة، وأعيدت كتابة لغة بعض فِقرات أداة الدراسة، حيث أصبح الشكل النهائي للأداة مكونًا من (16) فِقرة.

ثبات الأداة:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز؛ تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) مديرًا ومديرة من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة وهم: مديرو ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على العينة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تحديات فنية	0.78	0.74
تحديات إدارية	920.	0.90
تحديات متعلقة بمعايير الجائزة	0.90	0.88
درجة الصعوبات ككل	**0.68**	**0.84**

يُلاحظ من النتائج في الجدول (2) أنَّ قيم الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة تراوحت من (0.74 وحتى 0.88) بينما تراوحت قيم ثبات الإعادة (0.78 وحتى 0.90). وهي قيم ثبات مرتفعة ودالة على توفر الثبات والاستقرار لمجالات الاستبانة، ومن نتائج حساب صدق وثبات الاستبانة

بعينة الدراسة الحالية يتبين ملائمة الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، وعليه تُعدُّ هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة وتحقيق هدفها والثقة بنتائجها.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

بغرض إصدار الأحكام على الأوساط الحسابية لأداة الدراسة ومجالاتها والفقرات التي تنتمي لها، استخدم الباحث المقياس الخماسي لتصحيح الأداة للحكم على (الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز)؛ وذلك من خلال قسمة مدى الأعداد (1-5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (0.80=5/1-5) وبذلك تشكلت المستويات على النحو الآتي:

-من (1) إلى أقل من (1.8) قليلة جدًا.

-من (1.8) إلى أقل (2.6) قليلة.

- من (2.6) إلى أقل من (3.4) متوسطة.

- من (3.4) إلى أقل (4.2) كبيرة.

- من (4.2) فأكثر كبيرة جدًا.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير المستقل:

الجنس: وله فئتان (الذكر، والأنثى).

الخبرة التدريسية: ولها مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المؤهل العلمي: وله مستويان (دبلوم عالٍ، دراسات عليا).

ثانيًا: المتغير التابع:

الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز.

عرض النتائج:

أولاً: نتائج السؤال الأول، وينصُّ على " ما الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا، والمتوسط العام للمقياس الكلي، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة

الرتبة	المجال	مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	3	تحديات متعلقة بمعايير الجائزة	3.9	.664	كبيرة
2	1	تحديات إدارية	3.01	.746	متوسطة
3	2	تحديات فنية	2.99	.728	متوسطة
		المقياس ككل	**3.3**	**0.71**	**متوسطة**

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي في جائز الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز قد تراوحت ما بين (3.9-2.99)، وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: صعوبات متعلقة بمعايير الجائزة قد جاءت في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.9) ، كما جاء مجال الصعوبات الإدارية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.01) وبدرجة متوسطة، وجاء مجال الصعوبات الفنية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.99)، أما الدرجة الكلية للمقياس العام جاءت بمتوسط حسابي (3.3) وبدرجة متوسطة، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحلالمة (2017)، ودراسة بزيز وطناش (2020) التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الجرايدة وجازية (2015)، ودراسة الشمراني (2019) ودراسة العمود (2021)، ودراسة مشاتلة (2012) التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة كبيرة، وربما يعود السبب في ذلك أن التحديات التي تتعلق بمعايير الجائزة لا يستطيع مديرو المدارس التحكم بها أو ضبطها، فهي مصاغة ومحددة من قبل جمعية الجائزة، في حين أن الصعوبات الإدارية والصعوبات الفنية يمكن أن يتكيف معها المدير ويضبط تأثيرها من خلال استخدامه لوسائل وطرق إدارية وقيادية تحد من تأثيرها خلال مرحلة الترشح للجائزة.

وفيما يلي عرض تفصيلي حيث تم احتساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على انفراد، حيث أصبحت على النحو الآتي:

أولاً: الصعوبات الإدارية: تَمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال وأصبحت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات الإدارية لاستجابات أفراد العينة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	العمل الإداري يتطلب مني متابعة احتياجات المرافق المدرسية ومستلزماتها بصورة مستمرة.	4.05	.915	كبيرة
2	6	لدي أعمال مكتبية تتطلب مني متابعتها بشكل يومي.	3.88	.885	كبيرة
3	2	أواجه صعوبة في التواصل الفعال مع المجتمع المحلي.	3.72	.926	كبيرة
4	3	لا يتوفر لدي الوقت الكافي للاشتراك بأي جائزة أو مسابقة.	3.3	.977	متوسطة
5	5	الظروف المدرسية تتغير بشكل كبير وهذا يتطلب المتابعة المستمرة.	2.3	.998	قليلة
6	7	الإمكانات المادية المخصصة للمدارس لا تغطي احتياجاتها جميعها.	2.06	.999	قليلة
7	4	استجابة القيادات التربوية لبعض الحاجات التي تتطلبها المدارس ليست بالمستوى المطلوب.	1.8	.996	قليلة جداً
		المقياس ككل	**3.01**	**.664**	**متوسطة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الصعوبات الإدارية قد تراوحت بين (4.05- 1.08)، إذ جاءت الفقرة (1) التي تنص على" العمل الإداري يتطلب مني متابعة احتياجات المرافق المدرسية ومستلزماتها بصورة مستمرة "، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.915)، وبدرجة كبيرة، ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك الى قناعة مديري المدارس بأن التميز الحقيقي يكون بتوفير البيئة الآمنة والمحفزة للطلبة داخل المدرسة وليس مجرد المشاركة بالمسابقات والجوائز التي تتطلب وقتًا إضافيًا على حساب متابعة الواقع التعليمي، ومن الممكن أن يعود السبب إلى أن مديري المدارس يتطلب منهم متابعة سير العملية التعليمية في مدارسهم بصورة يومية من الجوانب كافة، وإيجاد الحلول الفورية لها. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على " استجابة القيادات التربوية لبعض الحاجات التي تتطلبها المدارس ليست بالمستوى المطلوب"، بمتوسط حسابي (1.8)، وانحراف معياري (0.996)، وبدرجة قليلة جدا، ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك أن مديري المدارس يشعرون أن القيادات المسؤولة عن المدارس لا توفر لهم حاجات مدارسهم إلا الضرورية والملحة فقط، ومن

الممكن أن يعود السبب إلى أن الميزانيات المالية المخصصة للمدارس لا تساوي احتياجاتها الفعلية؛ مما يَحدُّ من مشاركتهم بمثل هذه الجوائز.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مشاتلة (2012)، ونتيجة دراسة الجرايدة وجازية (2015)، التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة كبيرة، في حين أنها اتفقت مع دراسة الحلالمة (2017)، ودراسة بزيز وطناش (2020) التي جاءت نتائج دراساتهم بدرجة متوسطة.

ثانياً: الصعوبات الفنية: تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات في هذا المجال، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات الفنيّة لاستجابات أفراد العينة مرتبة تنازليًا حسب الأوساط الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	8	موعد الترشح للجائزة غير مناسب.	3.22	.907	متوسطة
2	10	الموارد المادية الموجودة في المدارس لا تغطي احتياجاتها.	3.00	.956	متوسطة
2	12	قلة تشجيع القادة التربويين لمديري المدارس عند المشاركة بالجائزة.	3.00	.987	متوسطة
3	9	ضعف القدرة على استخدام التكنولوجيا بالصورة المطلوبة.	2.95	.995	متوسطة
4	11	دورات التنمية المهنية الموجهة لمديري المدارس ليست بالمستوى المطلوب.	2.81	.938	متوسطة
		المقياس ككل	**2.99**	**.728**	**متوسطة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الأوساط الحسابية لفقرات الصعوبات الفنية قد تراوحت بين (3.22- 1.81)، إذ جاءت الفقرة (8) التي تنص على "موعد الترشح للجائزة غير مناسب"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.907)، وبدرجة متوسطة، وربما يعود السبب أن مديري المدارس يُعدّون أن بداية العام الدراسي نقطة انطلاق وتميز، الأمر الذي يترتب عليها نجاح مدارسهم طوال العام الدراسي، ومن الممكن أن يعود السبب إلى أن الأعمال في بداية العام الدراسي بحاجة إلى تفرغ ومتابعة الأمر الذي يحول دون قدرتهم على المشاركة في الجائزة. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "قلة دورات التنمية المهنية الموجهة

لمديري المدارس"، بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري (0.938)، وبدرجة متوسطة، ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك لقلة دورات التنمية المهنية التي تستهدفهم وتحسن من أدائهم وتجود عملهم، ومن الممكن أن يعود السبب أيضًا لشعور مديري المدارس أن مركز اهتمام القيادات التعليمية المعلم وليس المدير، إضافةً إلى ذلك أن المطلوب من مدير المدرسة متابعة الخطط والتعليمات التي تأتي من الوزارة.

ثالثاً: صعوبات تتعلق بمعايير الجائزة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال وكانت النتائج كما في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات التي تتعلق بمعايير الجائزة أفراد العينة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	15	عدد المعايير المطلوب الكتابة فيها كثيرة.	3.97	.820	كبيرة
2	16	المعايير متشابهة فيما بينها.	3.92	.973	كبيرة
3	13	المدة المطلوب كتابة المعايير فيها تتطلب وقتًا أطول من المتاح.	3.87	.940	كبيرة
4	14	التغذية الراجعة المقدمة للمترشحين عامة.	3.84	.974	كبيرة
		المقياس ككل	**93.**	**0.92**	**كبيرة**

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات الصعوبات المتعلقة بمعايير الجائزة قد تراوحت بين (3.97- 3.84)، إذ جاءت الفقرة (15) التي تنص على "عدد المعايير المطلوب الكتابة فيها كثيرة"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.820)، وبدرجة كبيرة، ومن الممكن أن يعود السبب لإجماع مديري المدارس أن المعايير المطلوبة منهم تتطلب وقتاً كبيراً لا يمكنهم توفيره وقت انطلاق الجائزة. وجاء في الترتيب الأخير الفقرة (14) التي تنص على " التغذية الراجعة المقدمة للمرشحين عامة "، بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.974)، وبدرجة كبيرة، ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك أن مديري المدارس يرون أن التغذية الراجعة المقدمة لهم من الجائزة عامة في معظمها، فهي لا تمكنهم من تحديد جوانب الضعف لديهم بشكل دقيق، ولا القدرة على التقييم الذاتي، مما يحد من تقدمهم للجائزة في المرات القادمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (2019)، التي جاءت نتائج دراسته بدرجة كبيرة، في حين اختلفت مع دراسة سلمان (2020) التي جاءت نتائج دراسته بدرجة متوسطة.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم جائز الملكة رانيا العبد الله لفئة للمدير المتميز تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.81	.671	22
	أنثى	3.83	.667	28
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	3.78	.741	30
	دراسات عليا	3.91	.796	20
سنوات الخبرة	من 3 إلى أقل من 10	3.56	.710	38
	عشر سنوات فأكثر	3.97	.592	12

تشير النتائج في الجدول (8) إلى وجود فروق واضحة بين الأوساط الحسابية لمقياس الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز، والمجالات التابعة له ناتجةً عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة.

الجدول (9): نتائج تحليل التباين لاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.491	1	0.491	1.194	0.275
المؤهل العلمي	0.796	1	0.796	1.935	0.146
سنوات الخبرة	9.452	1	9.452	22.985	0.000
الخطأ	18.906	46	0.411		
الكلي	29.645	49			

أولاً: الجنس:

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز تعزى لمتغير الجنس؛ ومن الممكن أن يعزو الباحث ذلك إلى تشابه بيئات العمل بين مديري المدارس، حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحلالمة (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في المعيقات التي تواجه المتقدمين، واختلفت مع دراسة الجرايدة وجازية (2015) التي اظهرت نتائجها وجود دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس وجاءت لصالح الذكور.

ثانياً: المؤهل العلمي:

اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن مديري المدارس جميعهم لهم المهام والواجبات الموجودة نفسها في الوصف الوظيفي لوظيفتهم، ولا يؤثر المؤهل العلمي على هذه المهام والواجبات، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحلالمة (2017) ودراسة بزيز (2019) ودراسة أنديجاني (2021) التي تشير نتائجها إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم يجد الباحث من الدراسات السابقة ما يختلف نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

ثالثاً: سنوات الخبرة:

أمّا متغير سنوات الخبرة فقد تبين وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي في ترشحهم لجائزة الملكة رانيا العبد الله لفئة المدير المتميز تعزى

لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (10سنوات فأكثر)، ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس يسعون بعد عشر سنوات إلى تطوير ممارساتهم الإدارية لتحقيق التميز بصورة أفضل؛ من خلال التعلم من الأخطاء والمراجعة الذاتية لممارساتهم، وتقوية علاقات التواصل داخل وخارج المدرسة، وربما يعود السبب إلى أنه مع مرور الوقت يطور المدير مهاراته القيادية في التواصل وحل المشكلات وتحقيق الأهداف، ممّا يعكس ذلك على تقدمه إلى جوائز التميز التي تستهدفه لترجمة هذه الخبرة عمليًا . اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الجرايدة وجازية (2015)، ودراسة الحلالمة (2017)، في حين لم يجد الباحث من الدراسات السابقة التي تناولت متغير سنوات الخبرة تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بزيادة المخصصات المالية للمدارس، بما يتناسب مع احتياجاتها الفعلية؛ لإظهار الأداء وتطوير البيئة التعليمية المحفزة.

- تبني مديري التربية والتعليم ثقافة تواصل فعال مع مديري المدارس.

- تطوير خطط واضحة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم لفئة مديري المدارس.

- **تحسين المهارات القيادية لمديري المدارس من خلال توفير برامج تدريبية تواكب التغيرات، وتحفزهم على التطوير الذاتي.**

- توظيف أدوات متقدمة لتحليل البيانات واستخلاص المعنى من التغذية الراجعة، مما يسمح بتحديد مجالات التحسين بدقة، واتّخاذ القرارات.

- نشر قصص النجاح لمديري المدارس المتميزين؛ للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم، وتحفيز المتقدمين.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

-أبو تينة، عبد الله محمد، والروسان، عصمت. (2008). الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *4*(4).

-آل قماش، عبير حسين. (2020). نظريات القيادة واتخاذ القرارات. المجلة العلمية، 36(12).

- انديجاني، سامي مشرب. (2021). أثر التنمية المهنية للمعلمين في تعزيز التميز المؤسسي لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*، (114).

-بزيز، محمد يوسف، وطناش، سلامه يوسف. (2020). درجة فاعلية جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *2*(28).

-بزيز، محمد. (2019). تقييم جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين [أطروحة دكتوراة منشورة، اليرموك].

-تواديل، إربك. (2015). الإدارة المدرسية قائد أم منظومة. مجموعة النيل العربية.

-الجرايدة، دلال، وجازية، نهاية. (2015). دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية. *المنارة، 21*(4).

-جمعية الجائزة. (2023، أغسطس 07). *جوائز التميز*. جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. https://arab-scholars.com/02ce91

-جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي. (2020). *تعليمات كتابة معايير الجائزة*. https://arab-scholars.com/429d40

-جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله. (2023، مارس 08). *الموقع الرسمي للجائزة*. https://arab-scholars.com/429d40

-الحلالمة، زينب رضا. (2017). معوقات ترشح المعلمين لجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد*، (21).

-درويش، كمال (2004). موسوعة متجهات الإدارة الرياضية في مطلع القرن الجديد الجودة والعولمة في إدارة الاعمال الرياضية باستخدام أساليب إدارية مستحدثة. القاهرة. دار الفكر العربي.

-الرب، سيد محمد جاد. (2016). *القيادة الاستراتيجية*. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

-سلمان، منى جواد. (2023). أثر ممارسات الموظف على تميزه الوظيفي في جائزة التميز الحكومي فئة فائقي التميز" إمارة رأس الخيمة" الإمارات العربية المتحدة. المجلة العربية للإدارة، 43(3)، 207-222.

-سلمان، منى، ومحمد، بتور. (2020). التميز الوظيفي بين أدوار القيادة ودافعية الإنجاز للموظفين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة. EuroMid Academy of Business and Technology، 3(1)، 43-70.

-الشمراني، شرعاء علي. (2019). أثر عزوف المشرفات عن المشاركة في جائزة وزارة التعليم للتميز على جودة الأداء المؤسسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(17)، 208-192. https://arab-scholars.com/bc8d4e

-الشوابكة، تغريد. (2022). *الإدارة المدرسية ودورها في الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

-العمود، مها بنت صالح. (2021). درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 22*(1)، 129-136.

-عون، وفاء، محياء، سلطانه، والعريفي، بيان. (2016). أثر جائزة وزارة التعليم للتميز في تطوير الأداء الإداري لدى مديري ومديرات المدارس بشرق مدينة الرياض. *مجلة كيرالا* ، 5(2)، 197-220.

-مشاتلة، حنان أحمد. (2012). *دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز في تطوير الكفاية الإدارية لمديري المدارس في الأردن: دراسة تقويمية* [أطروحة دكتوراة منشورة، اليرموك]. Dissertations.

-وزارة التربية والتعليم. (2018). *الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018-2022*. https://arab-scholars.com/fd35b6

المراجع الأجنبية:

Arifin, I., & Adha, M. A. (2021). Dominance One-Roof Schools Principal Excellent Leadership in the Digital Age in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research, 93*, 199-218..

Chapman, J. (Ed.). (2020). *Educational administration*. Routledge.

Greany, T, & Earley, P. (Eds.). (2021). *School leadership and education system reform*. Bloomsbury Publishing.

Lord, Mr. Muhammad Gad. (2016). Strategic leadership. Dar Al Nahda Al Arabiya for Publishing and Distribution.

Turk, W. (2007). Manager or leader?. *Defense at and L*, *36*(4), 20.

.

درجة رضا الأمهات عن نتاجات برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان

امل صلاح الدين جاد الله* **د. عماد محمد علي****

تاريخ وصول البحث: 2023/12/17م تاريخ قبول البحث: 2024/8/26م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في مدينة عمّان، حيث تكونت عينة الدراسة من (203) أمهات، تم اختيارهن بإسلوب العينة المتيسرة. لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي حيث تم تطبيق مقياس رضا الأمهات. لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال الملتحقين في مراكز القطاع الخاص مقارنة بمراكز القطاع الحكومي، ولصالح الأمهات الأصغر سنا مقارنة بالأمهات الأكبر سنا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر فئة الإعاقة في بعدين من أبعاد المقياس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدخل ولصالح الأسر ذوات الدخل المرتفع، ولأثر مستوى تعليم الأم ولصالح مستويي التعليم "الدبلوم" و"البكالوريوس" مقارنة بمستوى " توجيهي فأقل". بناء على نتائج الدراسة، توصي الدراسة بضرورة انخراط الأمهات في برامج التدخل المبكر واعتبار كل أم لطفل ذي إعاقة عضوًا أساسيًا في الفريق التربوي للبرنامج التربوي الفردي.

الكلمات المفتاحية: رضا الأمهات، التدخل المبكر، أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.

* باحثة.

** أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية.

The Degree of Mothers' Satisfaction with the Outcomes of Early Intervention Programs Provided to Their Children with Disabilities in Amman Governorate

Abstract

The study aimed to reveal the degree of mothers' satisfaction with the early intervention programs provided to their children with disabilities in the city of Amman.

The study sample consisted of (203) mothers who were selected using the available sample method. To achieve the objective of the study, the descriptive survey approach was used and the mother's satisfaction scale was applied.

The results of the study showed a moderate degree of mothers' satisfaction with early intervention programs. It was also found that there were statistically significant differences in favor of children enrolled in private sector centres compared to government sector centres, and in favour of younger mothers compared to older mothers.

Also, the results showed that there were statistically significant differences in the impact of the disability category in two dimensions of the scale. The results also indicated that there were statistically significant differences due to the impact of income and in favor of high-income families, and the impact of the mother's level of education, and in favor of the two levels of education "diploma" and "bachelor's" compared to the level of " high secondary education or less ".

Finally, the study recommended the necessity to let the mothers of children with disabilities involved in early intervention programs.

Key words: Mothers' satisfaction, Early Intervention, The Mothers of Children with Disabilities.

المقدمة:

تعد مشاركة الأم في برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من الأدوار المهمة والمؤثرة في نمو الطفل وتقدمه، ونظرًا لظروف إعاقته وحاجته إلى الرعاية الكافية وإلى الخبرات والمهارات الأساسية اللازمة لهذه الفترة النمائية الحرجة يبرز دور الأم في اتخاذ القرارات المهمة حول طبيعة الخدمات التي يمكن أن تقدم له، ومساعدته في اكتساب المهارات في وقت مبكر من خلال برامج تربوية خاصة تقوم على أساس الفروق الفردية في النمو بين الأطفال (McConachie, 2006).

إن لبرامج التدخل المبكر دورًا مهمًا في تطوير مهارات الطفل المعاق: الإدراكية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، ومهارات المساعدة الذاتية التي تعمل على تنمية شخصيته ومظاهره النمائية من الميلاد وحتى سن االخامسة من العمر (Salend, 2005)، كما أنها تساعد على تقليل مستوى التأخر في النمو مقارنة بأقرانه، وتوفر له بيئة تعليمية مناسبة مع الأخذ بعين الاعتبار رغبات العائلة لا سيما الأم، إذ لابد أن تكون هذه الخدمات متمركزة حول الأسرة تشمل حاجاته وتراعي ثقافته (Mcklosky, 2010).

إن من أصعب المواقف التي يتعرض لها الوالدان وقد تؤثرعلى قدرتهم في تقديم الرعاية لأطفالهم الحكم على أحدهم بأن لديه إعاقة، وقد تلجأ الأم إلى استخدام عدة طرق للتدخل مثل: إعطاء الطفل مكملات غذائية، وتحديد نظام غذائي محدد وغيرها من التدخلات إلا أن أكثر الأساليب نفعًا وعلى نطاق واسع هو التدخل السلوكي المبكر (ابراهيم، 2016)، لذا يجب أن تكون الأم على دراية بأهم القوانين السلوكية التي تساعد في تحسين القدرة على تطويرالأداء الوظيفي لجميع الجوانب النمائية للطفل ذي الإعاقة كضبط السلوك، وتطوير مهارات النمو، والعمل على تقليل الصعوبات والتحديات السلوكية عنده، وهذا يحتاج إلى تعاون بين الوالدين وبين الأم وأعضاء الفريق التربوي (الخطيب والحديدي، 2015).

تعتمد معظم برامج التدخل المبكر وبشكل رئيسي على تدريب أفراد الأسرة على التعامل مع الطفل ذي الإعاقة لتعديل إتجاهاتهم نحوه وعادة ما تقوم الأم بذلك، الأمر الذي يزيد من مستوى إدراكهم لمهاراته وحاجاته وتقبل درجة إعاقته، لذا يجب أن يكون للأمهات دور في تقييم هذه البرامج لزيادة مشاركتهن الفعالة فيها ولتعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لأطفالهن ذوي الإعاقة (Jinnah & Walters, 2008).

ولرضى الوالدين أهمية في تقييم برامج التدخل المبكر، وقد يوفر معلومات قيمة حول طرق تحسينها اعتمادًا على تجربتهما، ولكي تكون هذه البرامج فعالة ولها تأثير دائم لابد من إشراك أولياء

الأمور فيها مع ضرورة التركيزعلى دور الأم (العنزي، 2015).

إن عدم مشاركة الأمهات في برامج وإجراءات التدخل المبكر بشكل فعال قد يجعلهن عديمات الجدوى في تقديم الرعاية والتعليم لأطفالهن، لذلك فإن معرفة درجة رضاهن قد تساعدهن والعاملين في مراكز ومدارس التربية الخاصة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بتقييم وتعليم أطفالهن ذوي الإعاقة، وتقييم الخدمات المقدمة لهم والعمل على تطويرها بشكل مستمر (العقباوي، 2010).

إن تقييم رضا الأم عن برنامج التدخل المبكر قد يعكس مدى ارتياحها عن توافق خدمات التدخل المبكر مع احتياجاتها وتوقعاتها (Ussher et al, 2016)، فقد تواجه الأم ضغوطات نفسية بسبب وجود طفل ذي إعاقة في العائلة وقد تضعف ثقتها بنفسها، وهذا ما يسبب لها أزمة حقيقية إزاء قلقها على مستقبل هذا الطفل، بالإضافة إلى ذلك فقد تواجه الأم الشعور بعدم القدرة على إنشاء علاقة تشاركية مع مقدمي خدمات التربية الخاصة بكفاءة ومهنية الأمر الذي يؤدي إلى القصور في تقديم فرص التطور في النمو والتعلم المتاحة للطفل في هذه البرامج (أحمد، 2011).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبرز أهمية مشاركة الأم في برامج التدخل المبكر واعتبارها عضوًا في الفريق التربوي في أنها قد تساعد على التقليل من صعوبات الطفل ذي الإعاقة سواء كانت تحديات سلوكية او العمل على تطوير مهاراته وذلك لإلمامها بحاجاته النفسية والمعرفية والإدراكية، كما أن توفر المعلومات بالإضافة إلى التجارب الشخصية العائلية مع طفلها قد يقلل من أعبائها في التعرف على الإجراءات التي يجب استخدامها لتلبية حاجاته وتسهيل مشاركتها في تحديد الأهداف واتخاذ القرار , Roll-Patterson (2003).

إن مشاركة الأم وتدريبها على تقنيات برامج التدخل المبكر تجعلها: تتقبل طفلها، وتقلل من مشاعر الضيق والإحباط والاكتئاب لديها، وتزيد من درجة معرفتها لهذه البرامج ومدى قدرتها على تحقيق حاجات طفلها، الأمر الذي قد يساعدها والعاملين في مراكز ومدارس التربية الخاصة على اتخاذ القرارات المناسبة (Rodger et al, 2008).

هنالك بعض المؤسسات التطوعية التي تقوم بتدريب الأمهات على برامج التدخل المبكر إلا أنها موجهة لفئة قليلة منهن مما يحد من استفادتهن من هذه البرامج فضلا عن العبء المادي المترتب على الفئات الأخرى، الأمر الذي يزيد من حالة التوتر والقلق التي يعانين منها، ولذا جاءت هذه الدراسة

للكشف عن درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة.

تتحدد مشكلة الدراسة في هذه الدراسة في الكشف عن درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان؟

2-هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في رضا الامهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن تعزى للمتغيرات التالية: فئة الإعاقة، عمر الأم، المستوى التعليمي للأم، الدخل المادي للأسرة، فئة قطاع المركز أو المدرسة (حكومي أو خاص)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة في عمّان، والتعرف على الفروق في رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة تبعًا للمتغيرات (فئة الإعاقة، عمر الأم، المستوى التعليمي للأم، الدخل المادي للأسرة، فئة قطاع المركز أو المدرسة: حكومي أو خاص).

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

1-وضع إطار نظري حول رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة وذلك لقلة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت مستوى رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة.

2-إلقاء الضوء على أهمية مشاركة أولياء الأمور في تقييم برامج التدخل المبكر ومدى رضاهم عن مستوى الخدمات المقدمة لأطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، هذا وقد تناولت دراسة (Dunst, 2017)، و(الفواعير،2015)، و(العتيبي،2007) الأمر ذاته.

3-تطوير أداة لقياس درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر يمكن استخدامها في دراسات أخرى مشابهة، ولقد استخدمت دراسة (حنفي وقراقيش، 2010) مقياس أعد لتقييم مدى التعاون بين الأسرة والاختصاصيين.

الأهمية العملية:

1-من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه البحث نحو رضا الأمهات عن خدمات برامج التدخل المبكر وتحقيق تلك البرامج لأهدافها وذلك من خلال استحداث وحدات تدخل مبكر ذات جودة ونوعية عالية في التعليم تتلاءم مع احتياجات أسرة الطفل ذي الإعاقة.

2-قد تساعد في بناء قدرات العاملين وتأهيلهم في مجال التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة، وتطوير أساليب وطرق تبادل المعلومات والخبرات بين أعضاء الفريق التربوي والأمهات بشكل علمي وموجه، بالإضافة إلى التقييم المنتظم لرضا الأمهات عن الخدمات المقدمة في برامج التدخل المبكر.

3-تحسين فرص مشاركة الأم وتبصير المسؤولين بأهمية إيجاد علاقة تشاركية مع الأمهات في إعداد برامج التدخل المبكر لأطفالهن من ذوي الإعاقة.

4-زيادة وعي أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بأهمية المشاركة في برامج التدخل المبكر التي تساعد في تحقيق توقعاتهم وتسهم في التطور النمائي وتأهيلهم في مجال التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

رضا الأمهات (Satisfaction) :هي الدرجة التي تشعر بها الأم بأن الخدمة المقدمة لها قد حققت توقعاتها ولبّت حاجات أسرتها وحاجات طفلها ذي الإعاقة (Bailey& Bruder, 2005).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الأم من خلال إجابتها على المقياس المعد في الدراسة الحالية (مقياس رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر).

برامج التدخل المبكر (Early Intervention Programs): هي مجموعة من الخدمات التعليمية والاجتماعية والتربوية والنفسية والصحية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة أو التأخر النمائي أو الذين هم عرضة للخطر قبل دخول المدرسة. كما يمكن تعريفه على أنه مجموعة من الخدمات المتنوعة الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة أو التأخر النمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة دون سن السادسة من عمرهم (Raver & Childress, 2015: P29 .

وتعرف إجرائياً بأنه: الخدمات الوقائية والعلاجية التي تقدم للأطفال من الميلاد وحتى سن الخمس سنوات، وللأمهات ولأسرهن لتحسين قدرة الطفل على الأداء في جميع المجالات المعرفية، والجسدية، والمساعدة الذاتية، ضمن برامج محددة تساعدهم على أفضل بداية نمائية ممكنة.

الأطفال ذوو الإعاقة (Children with Disabilities): هم الأطفال الذين لديهم تأخر نمائي، أو عدم القدرة على الاستجابة للبيئة أوالتكيف معها نتيجة مشكلات في المجالات: المعرفية، والجسمية،

والانفعالية، والاجتماعية، (الخطيب والحديدي، 2015).

ويعرف إجرائيًا: هم الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات وتم تشخيصهم مسبقًا من قبل جهات مختصة رسمية ومعترف بها بأنهم أطفال من ذوي الإعاقة سواء كانت فئة الإعاقة: توحد، أو إعاقة عقلية، أو إعاقة سمعية، أو إعاقة بصرية أو تأخر نمائي، شريطة أن يكون هؤلاء الأطفال ملتحقين في مراكز التربية الخاصة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أمهات الأطفال اللاتي لديهن أطفال ذوو إعاقات مختلفة (الإعاقة العقلية، اضطرابات طيف التوحد، الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والتأخر النمائي) وعددهن (203) أمهات.
- **الحدود الزمانية**: طبقت مقياس الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2020/2019م.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق هذه الدراسة في عمان عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان.

محددات الدراسة:

سعت هذه الدراسة للكشف عن درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة في محافظة عمّان، وقد تكونت عينتها من أمهات الأطفال اللاتي لديهن أطفال ذوو إعاقات مختلفة (الإعاقة العقلية، واضطرابات طيف التوحد، الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والتأخر النمائي)، واستخدمت مقياسًا - تم تطويره من قبل الباحثة - لقياس درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر. لذلك يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة باختيارعينتها وصدق أداتها وثباتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناولت الباحثة الأطار النظري والدراسات السابقة، إذ يشتمل الإطار النظري رضا الأمهات والتدخل المبكر، وعرضت بعضًا من الدراسات السابقة مع التعقيب عليها.

أولا: رضا الأمهات:

يرتبط مفهوم الرضا بشكل عام بإحساس الفرد بالاستحسان والراحة وشعوره بالوصول إلى الغاية

التي يسعى للوصول إليها، ويختلف الشعور بالرضا من أم إلى أخرى وفق حاجاتها وحاجات طفلها ذي الإعاقة، إذ عادة ما يرتبط رضاها بالارتياح النفسي الذي تشعر بها أثناء ملاحظتها لتطور طفلها وتحسن قدراته، الأمر الذي يقلل من شعورها بالتوتر والقلق وينعكس إيجابياً على رفاهية حياة الأسرة (أخضر، 2016).

وتسعى مدارس ومراكز تعلم الأطفال ذوي الإعاقة إلى تحقيق الرضا عند الأمهات من خلال:-

1.إعطاء الأم فرصة اتخاذ القرارات لطفلها؛ لأن لديها الخبرة والقدرة على معرفة احتياجات ه وتسعى للوصول إلى أفضل الخدمات المقدمة له.

2.تقييم وتطوير الخدمات المقدمة للطفل ذي الإعاقة يكون أكثر فعالية عندما تكون الأم هي المرتكز الأساسي في وضع الأهداف المقدمة له بمشاركة المعلمين والأخصائيين.

3. تقليل مشاعر التوتر والقلق عند الأم وتعزيز الرفاهية والصحة النفسية للأسرة.

4.إثبات فعالية الخدمات التي تركزعلى الأم ودورها في دمج أولويات واهتمامات الأسرة في خطط وأهداف البرنامج للطفل ذي الإعاقة (Rodger et al, 2008).

إن مشاركة الأم في برامج التدخل المبكر تعزز من تطور الجوانب النمائية للطفل، فكلما كانت المعرفة التي تمتلكها الأم حول خصائص النمو الطبيعي والحاجات الأساسية للطفل وافية كلما زادت قدرتها على الحكم على تلك البرامج بفاعلية، الأمر الذي يزيد من رضاها، ويكسبها دورًا إيجابيًا في مواجهة المواقف المختلفة، ويُنجح عملية التدخل المبكر، ويزيد من تفاعل طفلها مع المعلمين ومع أقرانهم، ويعزز من قدرته على إنجاز المهمات المعطاة له (العتيبي، 2007).

إن تقبل الأم لطفلها ذي الإعاقة وتعايشها معه ينعكس إيجابيًا على صحتة النفسية، ويعزز من قدراته ومن ثقته بنفسه، فإذا لم تستطع الأم تقبله وتفهم حاجاته زاد شعوره بالاختلاف عن أقرانه وقلل من فرص استفادته من خدمات برامج التدخل المبكر التي تلائم حاجاته وقدراته (العقباوي، 2010).

وترى الباحثة أن للأمهات دورًا أساسيًّا وفعالا في تحسين نوعية الخدمات المقدمة لأطفالهن، وتؤكد على ضرورة الاهتمام بدرجة رضاهن عن برامج التدخل المبكر، كما أن مشاركتهن في هذه البرامج تساعدهن على تكوين أنماط تنشئة إيجابية تمكنهن من مساندة أطفالهن وتنمية قدراتهم وإشباع حاجاتهم في مراحل السنوات الأولى.

ثانيا: التدخل المبكر:

ويعرف بأنه: مدى واسع وجهود موجهه على مستوى المنزل والصف لرعاية الطفل ودعم الأسرة كالخدمات: التربوية والمعرفية والنفسية والاجتماعية التي تهدف جميعها إلى خفض تأثيرات الإعاقات أو الأعراض المبكرة لذوي الإعاقة لمنع أو تقليل نسبة العجز المتوقعة لديهم مستقبلًا(العجمي،2011).

إن الكشف المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة يوفر للطفل ذي الإعاقة فرصة لتخطي الكثير من المشاكل التي قد تحد من قدراته ومن مواصلة حياته بشكل طبيعي، ويعد الكشف المبكر وثيق الصلة بالتدخل المبكر؛ إذ لا يمكن أن يكون هناك تدخلٌ فعالٌ دون أن يكون هناك كشفٌ مبكر، فمن خلال الكشف المبكر يتم تحديد الفئات المستهدفة التي تحتاج إلى تقييم أكثرعمقًا وشمولية ليتم إدراجها ضمن برنامج التدخل المبكر في أصغر سن ممكن (يحيى، 2006).

وتبرز أهمية برامج التدخل المبكر في الإسهام في تنمية قدرات الطفل في كافة الجوانب: العقلية، والإنفعالية، والحركية، والاجتماعية للتقليل ما أمكن من آثار الإعاقة والاضطرابات الناجمة عنها، كما أنها تعزز الأسر وتساعدهم على تشجيع تطور أطفالهم؛ إذ إن برامج التدخل المبكر تمكن الأطفال ذوي الإعاقة من تحقيق الاستقلالية وتقليل الاعتمادية الأمر الذي يساعد في تخفيف الجهد والتكلفة المادية المترتبة على تقديم خدمات تربوية متخصصة (Dannebeil, & Hall.1999).

كما يساعد التدخل المبكرعلى التشخيص المبكر للإعاقة وبالتالي تقديم الخدمات مبكراً، وهذا يزيد من احتمالية تطوير مهارات التواصل واللغة والبلع الفعّالة عند الأطفال ذوي الإعاقة وتحقيق نتائج تعليمية ناجحة، كما أن تزامن التدخل المبكر مع الخدمات التأهيلية والعلاجية يساعد على تطورهم جسديا ولغوياً ومعرفياً وعاطفياً وتربوياً وعليه تكون فرص تحسنهم كبيرة جداً بغض النظر عن شدة الإعاقة (الزريقات، 2016).

ومن أهم ما يميز برامج التدخل المبكر أنها تتمحور حول الأسرة وتركز على تطوير قدرتها على تعزيز نمو أطفالها وتعليمهم، كما تركز هذه البرامج على توعية الأهل وتطوير مهاراتهم ودرجة كفاءتهم الذاتية في التعامل مع أطفالهم الذين يعتمدون عليهم في تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم في السنوات الأولى من أعمارهم، وبالتالي يصبح الأهل واثقين من قدراتهم ومهاراتهم في التعامل مع أطفالهم ومساعدتهم بشكل علمي وسليم على التطور والنمو في جميع النواحي: الحركية، والمعرفية، والإدراكية، والتواصلية، والعاطفية، والأكاديمية، والاجتماعية (Guralnick, 2017).

إن للتقييم الأولي الذي يتلقاه الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة دورًا كبيرًا في الوقاية من التعرض للإعاقة مستقبلا؛ وهو إجراء يهدف للحد من عدد الأطفال المعرضين لخطر الإعاقة الذين يحتاجون

إلى المساعدة من خلال برامج الطفولة المبكرة ضمن خمسة أبعاد هي: - النمو الحركي، والنمو الاجتماعي والعاطفي، واللغوي، والنمو المعرفي، والعناية الذاتية (الزريقات والقرعان، 2017).

ولكي تكون برامج التدخل المبكر فعالة للطفل وأسرته لا بد أن تقدم على نحو يدعمهما ويلبي احتياجاتهما وأولوياتهما وتنقسم هذه البرامج إلى: -

-البرنامج الخاص: ويختلف من فرد إلى آخر حسب فئة الإعاقة والإمكانات والقدرات الموجودة لديه.

-البرنامج العادي: الذي يحاكي المنهاج الذي يقدم للطالب في الصف العادي مع إجراء بعض التغيرات التي تناسب فئة الإعاقة التي ينتمي اليها الطالب (العجمي،2011).

كما تستند برامج التدخل المبكر إلى عناصر محددة على النحو الآتي: -

-تحديد إجراءات الكشف والتحويل وهذه المرحلة الأولى في إعداد البرنامج.

-إعداد فريق العمل؛ ويتم اختيار الأعضاء حسب فئات الأطفال المستهدفة وحجم العمل المتوقع.

-تحديد الأنشطة والإجراءات؛ وهي الطرق التي سيتم فيها تحقيق الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة بكل طفل.

-تحديد آلية معينة للتقويم والمتابعة في البيئة الطبيعية للطفل؛ وتعد البيئة الطبيعية هي بيئة أساسية للنمو والنضج حيث تتطور مهارات الطفل بناءً على الخبرات المباشرة في جوانب الحياة اليومية التي يعيش فيها.

-التخطيط لتقويم البرنامج للوقوف على فعاليتها في تنمية حاجات المجتمع؛ وتعد الفترة الزمنية ما بين ثلاث إلى خمس سنوات كافية لإثبات فعالية البرامج التربوية بشكل عام (الغزالي، 2016).

وهنالك عدة نماذج للتدخل المبكر منها: التدخل المبكر في المنزل؛ وفي هذه البرامج يصبح الوالدان معلمي أبنائهم بشكل رئيس، والتدخل المبكر في المراكز؛ ووفقًا له فإن خدمات التدخل المبكر تقدم في المركز أو المدرسة، والتدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات؛ حيث يقوم أولياء الأمور بزيارة دورية إلى المركز ليتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال ومناقشة التحديات التي تواجههم، أما التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام فيستخدم فيه التلفاز، والمواد المطبوعة، والأفلام لتدريب أولياء الأمور (عبد الجبار ومسعود، 2002).

ومن أنواع خدمات التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة: -

-التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث تشمل هذه الإعاقة كلاً من الصمم والضعف السمعي، ومن أهم البرامج التي تقدم لهذه الفئة: برنامج سكاي هاي، وبرنامج التطور في

السمع والنطق واللغة والتواصل للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وذويهم (الحوامدة، 2019).

-التدخل المبكر لدى الأطفال ذوي التأخر النمائي؛ وهم الأطفال الذين لا ينتمون إلى المعدل الطبيعي في واحدة أو أكثر في مجالات النمو مقارنة بأقرانهم، ومن أهم البرامج التي تقدم لهم: برنامج بورتيج، برنامج التعليم المبكر، ومشروع تدريب الأمهات، ومشروع برنامج الطفولة المبكرة.

-التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؛ وهم الذين يعانون من صعوبة في البصر إلا أنهم قادرون على التعلم سواء باستخدام المعينات البصرية أو باستخدام طريقة برايل، ومن أهم البرامج التي تقدم لهذه الفئة: برنامج ما قبل المدرسة أوفر بروك للمكفوفين، وبرنامج مدرسة كولورادو للمكفوفين (الزريقات، 2016).

-التدخل المبكر مع الأطفال ذوي طيف التوحد؛ وهو اضطراب نمائي يمتاز بقصور في العلاقات الاجتماعية، وعجز معرفي، واضطرابات في التواصل واللغة، وسلوكات نمطية حيث تظهر هذه الخصائص قبل سن الثالثة، ومن أهم البرامج التي تقدم لهذه الفئة: البرامج السلوكية، وبرنامج والدن وليب، ونموذج دنفر، وبرنامج تيتش (Quintero& McIntyre, 2010).

-التدخل المبكر مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ التي تعرف بأنها إصابة المراكز العصبية أو عدم اكتمال نمو الدماغ قبل الولادة أو بعدها، وقد ينتج عنه مرض أو إصابة أو خلل ما يؤدي إلى فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة من الطفل، ومن أهم البرامج التي تقدم لهذه الفئة: طريقة إيتارد، وطريقة سيجان، وطريقة منتسوري، وبرنامج تي دي أس أي- برنامج التدخل المبكر لأطفال متلازمة داون (Guralnick, 2017).

وترى الباحثة أن برامج التدخل المبكر تساعد الأطفال ذوي الإعاقة على استثمار فترات النمو الحرجة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعكس حجم الخدمات التي يجب توفيرها لهم في هذه المرحلة التي تساعدهم على تلبية احتياجاتهم النمائية وتطويرها، كما تؤكد على دورالأسرة والوالدين في تقييم خدمات التدخل المبكر.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر التي تعد - وَفق علم الباحثة - قليلة نسبيا وتم ترتيبها من الأحدث للأقدم، ومن ثم التعقيب عليها:

أولاً: - الدراسات العربية.

لقد هدفت دراسة محمد وإبراهيم (2022) إلى استقصاء درجة رضى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة

العقلية عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأبنائهم في مراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسين : مقياس درجة رضى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن برامج التدخل المبكر، ومقياس معوقات تطبيق برامج التدخل المبكر في مراكز التربية الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن برامج التدخل كان بمستوى منخفض وأما معوقات التطبيق فقد كانت بمستوى مرتفع.

وأجرى الفواعير (2015) دراسة هدفت إلى تقويم خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأسر، وذلك من خلال ما يلي: معرفة رأي أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حول مخرجات ومزايا برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم، وتحديد الفروق الإحصائية في تقويم خدمات التدخل المبكر وفقاً للمتغيرات الديموغرافية للأسر المستفيدة من التدخل المبكر، وتحديد المجال الأقل رضا لدى أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التدخل المبكر، وقد تم اعتماد الأسلوب الكمي في جمع المعلومات باستخدام استبانة نتائج الأسرة Family Outcomes " "Surveyأما عينة الدراسة فقد تكونت من أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعددهم (53) أسرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 78% من أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كان تقويمهم إيجابياً لبرامج التدخل المبكر، و22% من الأسر كان تقويمهم سلبيا، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رأي الأسر حول خدمات التدخل المبكر وفقا لمتغيري أولياء الأمور وجنس الطفل، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لطبيعة الخدمات المقدمة، وكانت الأسر غير راضية عن نتائج وفوائد برامج التدخل المبكر في مجال معرفة حقوق الأسرة ومساندة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقام العتيبي (2007) بإجراء دراسة حول الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الحاجات الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وأجريت على عينة عشوائية تكونت من (1224) من أولياء أمور الأطفال الذين يعانون من إعاقات مختلفة، طبقت الدراسة استبانة الرضا الأسري عن الخدمات المقدمة حيث أظهرت النتائج عن رضا عام عن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والفئة العمرية، ووجود فروق إحصائية تعود لمتغيري: فئة الإعاقة، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور.

ثانيا: الدراسات الأجنبية.

هدفت دراسة باتستين وزملائه (Battistin et al, 2024) إلى تقييم درجة رضا أولياء الأمورعن برنامج تدخل مبكرلأطفالهم من ذوي الإعاقة البصرية، حيث تكونت العينة من عدد كبير من أولياء الأمور بلغ (1086) واستمرت لمدة 11 سنة في إيطاليا، وطورت استبانة لقياس درجة الرضا في المجالات التالية:- الخدمات المقدمة في برنامج التدخل المبكر، العلاقة المهنية مع أعضاء الفريق التربوي، الخدمات والتسهيلات البيئية للمركز، وأظهرت النتائج درجة رضا مرتفعة عند أولياء الأمور، وبينت أن البرنامج المبنية على تدعيم التفاعل الاجتماعي بين ولي الأمر والطفل في التقييم والتعليم مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الفردية لولي أمر الطفل تساعد على تحقيق الكفاية والصحة النفسية للأطفال.

كما أجرى نوح وزملاؤه (Noh et al, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة درجة رضا الوالدين حول تطبيق برنامج تدخل مبكر لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ماليزيا، حيث بلغ عدد المشاركين (156) ولي أمر لأطفال توحد، وتم تطبيق مقياس درجة رضا متلقي الخدمة الذي يضم عددًا من الأبعاد مثل: جودة خدمات التدخل المبكر، ومدى تلبية الخدمات لحاجات الوالدين والطفل، ومقدار الدعم الذي تلقاه الوالدان، ودرجة الرضا بشكل عام حول خدمات التدخل المبكر، وأظهرت النتائج درجة رضا مرتفعة من قبل أولياء الأمور لبرنامج التدخل المبكر المقدم لأطفالهم.

كما أجرى دينست (Dunst, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على نتائج تقييم أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة لدليل مشاركة ودعم الوالدين لبرامج ممارسة التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام مقياس تضمن ثلاثة عناصر هي: "الصلاحية الاجتماعية وملاءمتها للوالدين، الصحة الاجتماعية للأطفال المشاركين، ومحتوى الأدلة وجاذبيتها"، ولقد شارك في الدراسة (173) من أولياء أمورالأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية استخدام اقتراحات وملاحظات أولياء أمورالأطفال ذوي الإعاقة لتطوير وتحسين الأنشطة الموجودة في هذا الدليل.

ثالثا: - التعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود رضا من قبل الأسرعن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقة كما في دراسة (العتيبي ،2007) ، ودراسة (Battistin et al, 2024)، ودراسة (Noh et al, 2021) وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية بينما خالفت دراسة (محمد وإبراهيم ،2022) و دراسة (الفواعير ،2015) ذلك، كما أظهرت نتائج دراسة (محمد وإبراهيم ،2022) أن من معوقات تطبيق برامج التدخل المبكر كانت بمستوى مرتفع، بينما أظهرت نتائج دراسة (الفواعير، 2015) أن أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير راضية عن نتائج برامج التدخل المبكر في مجال معرفة حقَّوق

الأسرة ومساندة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت دراسة (Battistin et al, 2024) على دور البرنامج المبنية على تدعيم التفاعل الاجتماعي بين ولي الأمر والطفل في التقييم والتعليم لتحقيق الصحة النفسية للأطفال، بينما أظهرت نتائج دراسة (Dunst, 2017) أهمية مشاركة الوالدين في برامج التدخل في مرحلة الطفولة المبكر.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي وقد استخدم هذا المنهج لملاءمته لأهداف وأغراض مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة في عمّان.

المشاركون في الدراسة:

إن المشاركون في الدراسة هم أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذين تم تشخيص أطفالهن ضمن إحدى الفئات التالية (الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، التوحد، الإعاقة العقلية، التأخر النمائي) ممن تقل أعمارهم عن 6 سنوات، والملتحقين في مراكز أو مدارس للتدخل المبكر في عمان في العام الدراسي 2020/2019.

أفراد الدراسة:

تكونت أفراد الدراسة من (203) من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، تم اختيارهن بإسلوب العينة المتيسرة وذلك لتعذر الحصول على إحصاءات دقيقة حول العدد الكلي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، ولإمكانية تعاون بعض إدارات مراكز التربية الخاصة مع الباحثة في الموافقة على تطبيق مقياس الدراسة والجدول (1) يوضح التوزيع الديموغرافي لأفراد الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

	الفئات	التكرار	النسبة
مستوى التعليم	دبلوم	15	7.4
	بكالوريوس	63	31.0
	دراسات عليا	35	17.2
	توجيهي فأقل	90	44.3
دخل الأسرة	مرتفع	48	23.6
	متوسط	66	32.5
	منخفض	89	43.8
عمر الأم	30 فأقل	64	31.5
	من31-45	65	32.0
	46 فأكثر	74	36.5
فئة قطاع المدرسة	خاصة	124	61.1
	حكومية	79	38.9
فئة الإعاقة	عقلية	56	27.6
	بصرية	45	22.2
	سمعية	26	12.8
	نمائية	33	16.3
	توحد	43	21.2
المجموع		203	100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لقياس درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: (Guralnick, 2017)، و(Dunst, 2017)، و(Raver et al, 2015)، و (القريوتي، وآخرون 2017)، و(مسعود، 2013)، و (الفواعير،2015)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (37) فقرة تم حذف (6) فقرات بناءً على رأي المحكمين، فتكون بصورته النهائية من (31) فقرة إيجابية وسلبية؛ والفقرات الإيجابية هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16،

17، 18، 19، 21، 22، 23، 24، 27،29 ، 30) أما السلبية فهي (7،10، 20، 25، 26، 31) وأربعة أبعاد هي: نتائج طفلي تمثلت في الفقرات (1-7)، أثر النتائج لعائلتي (8 -16)، جودة البرنامج والتكلفة المادية (17 – 23)، والعلاقة مع الفريق التربوي (24 – 31)، كما احتوى المقياس على جزئين: الجزء الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية الآتية: نوع الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، دخل الأسرة، العمر، نوع المركز. والجزء الثاني الذي يتكون من فقرات المقياس الذي تم تصميمه على غرار مقياس ليكرت الخماسي وكان مفتاح تصحيحه على النحو الآتي:

الفقرات الإيجابية	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	درجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا
	1	2	3	4	5
الفقرات السلبية	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	درجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
	5	4	3	2	1

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) ÷ عدد الفئات المطلوبة (3) = 1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

من 1.00- 2.33 قليلة

من 2.34- 3.67 متوسطة

من 3.68- 5.00 كبيرة

صدق المقياس:

أ- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية التي تتكون من (37) فقرة على (11) محكماً وذلك لإبداء آرائهم في: صدق المضمون، وانتماء الفقرات للمقياس، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت له، ودرجة وضوحها، وبناء على آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس وتعديل بعض الفقرات وبالتالي أصبح المقياس يتألف من (31) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية.

ب- صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية تكونت من (40) فردًا من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، وتم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال الذي ينتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.32-0.73)، ومع المجال (0.42-0.82) والجدول الآتي يبين ذلك.

"جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه"

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	.7(**)	.66(**)	12	.59(**)	.39*	23	.69(**)	.55(**)
2	.5(**)	.47(**)	13	.60(**)	.57(**)	24	.60(**)	.62(**)
3	.7(**)	.61(**)	14	.51(**)	.45(**)	25	.59(**)	.62(**)
4	.6(**)	.43(**)	15	.68(**)	.73(**)	26	.74(**)	.68(**)
5	.6(**)	.52(**)	16	.61(**)	.48(**)	27	.56(**)	.51(**)
6	.6(**)	.43(**)	17	.79(**)	.60(**)	28	.63(**)	.57(**)
7	.7(**)	.57(**)	18	.51(**)	.48(**)	29	.48(**)	.50(**)
8	.67(**)	.70(**)	19	.56(**)	.61(**)	30	.62(**)	.51(**)
9	.58(**)	.60(**)	20	.68(**)	.58(**)	31	.64(**)	.50(**)
10	.42(**)	.32*	21	.63(**)	.52(**)			
11	.61(**)	.43(**)	22	.82(**)	.64(**)			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، كما تم استخراج معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3) يبين ذلك.

"جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية"

	نتائج طفلي	أثر النتائج على	جودة البرنامج	العلاقة مع	الدرجة الكلية

		عائلتي	والتكلفة المادية للبرنامج	الفريق التربوي	
نتائج طفلي	1				
أثر النتائج على عائلتي	.657(**)	1			
جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	.598(**)	.628(**)	1		
العلاقة مع الفريق التربوي	.725(**)	.767(**)	.739(**)	1	
الدرجة الكلية	.842(**)	.879(**)	.848(**)	.927(**)	1

*دالة إحصائياعند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة.

ثبات مقياس الدراسة:

وللتأكد من ثبات مقياس الدراسة فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، بإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40)، وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والمقياس ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

"جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية"

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
نتائج طفلي	0.89	0.72
أثر النتائج على عائلتي	0.90	0.75
جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	0.84	0.79
العلاقة مع الفريق التربوي	0.86	0.75
الدرجة الكلية	0.92	0.91

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات:

أولاً المتغيرات التصنيفية وتشمل:

1.فئة الإعاقة ولها خمس مستويات: (إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، تأخر نمائي، طيف توحد، إعاقة عقلية).

2.المستوى التعليمي للأم وله أربع مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا، توجيهي فاقل).

3.دخل الأسرة ولها ثلاث مستويات: (مرتفع، متوسط، ضعيف).

4.عمر الأم وله ثلاث مستويات: (30 سنة فأقل، من 31-45 سنة، 46 سنة فأكثر).

5.فئة قطاع المركز أو المدرسة وله مستويان: (حكومي، خاص).

ثانيًا المتغير التابع: درجة رضا أمهات الأطفال عن برامج التدخل المبكر.

المعالجة الاحصائية:

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة كالآتي:

-استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة.

-استخدام اختبار Pearson Correlation، ومعادلة كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات مقياس الدراسة.

-للإجابة عن السؤال الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية للتعرف إلى مستوى استجابات أفراد الدراسة، والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى تشتت استجابات أفراد الدراسة عن وسطها الحسابي.

-استخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test.

-استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد.

-استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD.

نتائج الدراسة:

تم عرض النتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة في عمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن ذوي الإعاقات المختلفة والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

"الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة في عمان مرتبة تنازلياً حسب

المتوسطات الحسابية."

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	2	أثر النتائج على عائلتي	3.53	.534	متوسط
2	1	نتائج طفلي	3.47	.530	متوسط
3	3	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	3.46	.509	متوسط
4	4	العلاقة مع الفريق التربوي	3.39	.510	متوسط
الدرجة الكلية			3.46	.341	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.39-3.53)، حيث جاء أثر النتائج على عائلتي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.53)، بينما جاءت العلاقة مع الفريق التربوي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.46).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحوالآتي:

المجال الأول: نتائج طفلي:

"الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية المتعلقة بنتائج طفلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية."

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	4	برامج التدخل المبكر تلبي حاجات طفلي الخاصة في مهارات العناية الذاتية (مثل: تناول الطعام، النظافة الشخصية، تنظيف الأسنان).	3.55	1.090	متوسط
2	7	إن برامج التدخل المبكر لم تقلل المشاكل السلوكية لدى طفلي (مثل: سلوك الضرب، سلوك العناد وغيرها)	3.54	1.073	متوسط
3	2	أشعر بالرضا عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى طفلي) مثل: يقول شكرًا، ينتظر دوره عند التحدث) وغيرها من المهارات الاجتماعية.	3.51	1.216	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
4	5	أشعر بالرضا عن تحسن التطور الإدراكي والمعرفي لطفلي) مثال: يَعْرِف الطفل نفسه في صورة، يجمع الأدوات باللون أو الشكل أوالحجم).	3.50	1.055	متوسط
5	1	تطورت مهارات طفلي بشكل عام منذ التحاقه ببرنامج التدخل المبكر.	3.45	1.113	متوسط
6	3	برامج التدخل المبكر لطفلي تشتمل على ما يحتاجه طفلي فعلا في حياته اليومية (مثل: إخراج الملابس، ارتداء القميص).	3.41	1.037	متوسط
7	6	ساعد برنامج التدخل المبكر طفلي على التقدم في مهاراته في مختلف مجالات النمو (مثل: النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي)	3.36	1.175	متوسط
		نتائج طفلي	3.47	.530	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.36-3.55)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على"برامج التدخل المبكر تلبي حاجات طفلي الخاصة في مهارات العناية الذاتية (مثل: تناول الطعام، النظافة الشخصية، تنظيف الأسنان)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "ساعد برنامج التدخل المبكر طفلي على التقدم في مهاراته في مختلف مجالات النمو (مثل: النمو اللغوي، والمعرفي، والاجتماعي)" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.36). وبلغ المتوسط الحسابي لنتائج طفلي ككل (3.47).

المجال الثاني: أثر النتائج على عائلتي

"الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية المتعلقة بأثر النتائج على عائلتي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية."

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	13	أصبح لدى عائلتي صورة أكثر وضوحًا عن الحاجات الخاصة لطفلي في الوقت الحالي.	3.76	1.111	مرتفع
2	8	بسبب برامج التدخل المبكر لطفلي أصبحنا أكثر تفهما لحاجات ومهارات طفلي وتطورت قدرة أسرتي في تعليم	3.75	1.005	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
		وتدريس طفلي.			
3	14	من المفيد أن يتعلم طفلي مع الأطفال غير ذوي الإعاقة.	3.62	1.168	متوسط
4	15	أصبحت أُقدر أهمية أن يقضي طفلي وقتًا أطول مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة.	3.59	1.155	متوسط
5	12	أصبحت عائلتي تستمتع مع طفلي أكثر بعد تقديم برامج التدخل المبكر لطفلي.	3.58	1.111	متوسط
6	9	ساعدت برامج التدخل المبكر عائلتي في تعزيز نظرة متفائلة لمستقبل طفلي.	3.52	1.140	متوسط
7	11	تشعر عائلتي بالرضا عن تطور الأهداف الموضوعة لطفلي نتيجة تطور مهاراته في برنامج التدخل المبكر.	3.50	1.183	متوسط
8	16	أصبحت عائلتي أكثر معرفة بالخدمات وبرامج التدخل المبكر التي تستطيع مساعدة طفلنا.	3.41	1.163	متوسط
9	10	أفراد أسرتي تشعر بخيبة الأمل حول برامج التدخل المبكر والخدمات المقدمة لطفلي.	3.01	1.212	متوسط
		أثر النتائج على عائلتي	3.53	.534	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.01-3.76)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على" أصبح لدى عائلتي صورة أكثر وضوحًا عن الحاجات الخاصة لطفلي في الوقت الحالي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "أفراد أسرتي تشعر بخيبة الأمل حول برامج التدخل المبكر والخدمات المقدمة لطفلي". بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01). وبلغ المتوسط الحسابي لأثر النتائج على عائلتي ككل (3.53).

المجال الثالث: جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج

"الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بجودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية."

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	22	أشعر بالرضا عن التقويم المستمر لخدمات برامج التدخل المبكر لطفلي.	3.70	1.040	مرتفع
2	21	برنامج التدخل المبكر الذي يستخدمه الفريق التربوي مع	3.67	1.046	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
		طفلي هو برنامج حديث ومعاصر.			
3	18	تتسم برامج التدخل المبكر بتطوير أهداف جديدة للبرنامج ولطفلي.	3.46	1.006	متوسط
4	23	إن مكان تقديم خدمات برامج التدخل المبكر مناسب لحاجات طفلي.	3.43	1.164	متوسط
5	17	أجد تفهمًا من الفريق في تقديم الخدمات التي تناسب طبيعة الإعاقة ومتطلباتها.	3.40	1.092	متوسط
6	19	قللت برامج التدخل المبكر المقدمة لطفلي من شعوري بالقلق والحزن.	3.34	1.043	متوسط
7	20	أشعر بالإحباط من التكلفة الباهظة لبرامج التدخل المبكرالمقدمة لطفلي.	3.21	1.181	متوسط
		جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	3.46	.509	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.21- 3.70)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على"أشعر بالرضا عن التقويم المستمر لخدمات برامج التدخل المبكر لطفلي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.70)، بينما جاءت الفقرة رقم (20) ونصها "أشعر بالإحباط من التكلفة الباهظة لبرامج التدخل المبكرالمقدمة لطفلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.21). وبلغ المتوسط الحسابي لجودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج ككل (3.46).

المجال الرابع: العلاقة مع الفريق التربوي:

"الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالعلاقة مع الفريق التربوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية".

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	30	يقوم الفريق التربوي بعقد ندوات ودورات تدريبية للأمهات بشكل دوري.	3.67	1.064	متوسط
2	27	يستخدم الفريق الوسائل التكنولوجية الحديثة في برامج التدخل المبكر.	3.60	1.204	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	24	يتميز الفريق بالحفاظ على العلاقة المهنية مع الوالدين.	3.55	1.044	متوسط
4	28	أعاني من عدم تفهم الفريق لقلّة الوقت المتاح لي في تعليم طفلي في البيت بسبب القيود التي تفرضها متطلبات الأسرة علي كأم (مثال: احتاج وقتًا لتحضير الطعام وترتيب البيت).	3.42	1.075	متوسط
5	31	أشعر أن مشاركتي قليلة ومحدودة في برامج التدخل المبكر لطفلي.	3.35	1.165	متوسط
6	29	يحرص الفريق على إشراكي بالقرارات المتعلقة بطفلي بشكل مستمر.	3.33	1.188	متوسط
7	26	لم تلقَ اقتراحاتي تعاونًا من فريق البرنامج فيما يتعلق بنوعية الخدمات المقدمة لطفلي.	3.24	1.159	متوسط
8	25	يفتقرفريق برنامج التدخل المبكر إلى الخبرة في تطبيق البرنامج بشكل فعال ومناسب مع طفلي.	2.97	1.202	متوسط
		العلاقة مع الفريق التربوي	3.39	.510	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.97-3.67)، حيث جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على"يقوم الفريق التربوي بعقد ندوات ودورات تدريبية للأمهات بشكل دوري" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، بينما جاءت الفقرة رقم (25) ونصها "يفتقرفريق برنامج التدخل المبكر إلى الخبرة في تطبيق البرنامج بشكل فعال ومناسب مع طفلي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97). وبلغ المتوسط الحسابي للعلاقة مع الفريق التربوي ككل (3.39).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن تعزى للمتغيرات الآتية: المستوى التعليمي للأم، مستوى دخل الأسرة، عمر الأم، فئة قطاع المركز (خاص أو حكومي)، فئة الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن حسب متغيرات: المستوى التعليمي للأم، ومستوى دخل الأسرة، وعمر الأم، وفئة قطاع المركز (خاص أو حكومي)، وفئة الإعاقة.

"الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لرضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن حسب متغيرات: المستوى التعليمي، دخل الأسرة، عمر الأم، فئة قطاع

المركز، وفئة الإعاقة"

				نتائج طفلي	أثر النتائج على عائلتي	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	العلاقة مع الفريق التربوي	الدرجة الكلية
مستوى التعليم	دبلوم	العدد	س	3.64	3.78	3.53	3.30	3.57
		15	ع	.455	.311	.481	.721	.292
	بكالوريوس		س	3.54	3.64	3.45	3.53	3.54
		63	ع	.597	.518	.515	.500	.333
	دراسات عليا		س	3.51	3.63	3.45	3.38	3.50
		35	ع	.372	.488	.627	.463	.368
	توجيهي فأقل		س	3.39	3.37	3.46	3.32	3.38
		90	ع	.537	.552	.464	.483	.328
دخل الأسرة	مرتفع		س	3.57	3.70	3.53	3.37	3.55
		48	ع	.388	.401	.485	.538	.301
	متوسط		س	3.50	3.62	3.40	3.51	3.52
		66	ع	.611	.536	.580	.509	.363
	ضعيف	89	س	3.40	3.36	3.46	3.31	3.38
			ع	.526	.554	.464	.483	.329
العمر	30 فأقل	64	س	3.56	3.73	3.50	3.40	3.56
			ع	.478	.411	.482	.482	.298
	من 31 - 45	65	س	3.43	3.41	3.44	3.51	3.45
			ع	.654	.623	.585	.529	.415
	46 فأكثر	74	س	3.44	3.45	3.44	3.28	3.40
			ع	.439	.498	.463	.501	.288
فئة المركز	حكومية	124	س	3.65	3.65	3.58	3.54	3.61
			ع	.374	.440	.460	.424	.252
	خاصة	79	س	3.19	3.34	3.27	3.16	3.24
			ع	.611	.612	.530	.547	.346
فئة الإعاقة	عقلية	43	س	3.40	3.58	3.43	3.49	3.48
			ع	0.46	.55	.44	.41	.28
	بصرية	45	س	3.59	3.56	3.57	3.27	3.49
			ع	.460	.563	.520	.535	.317
	سمعية	56	س	3.53	3.67	3.57	3.36	3.54
			ع	0.458	0.48	0.46	0.52	0.31

				نتائج طفلي	أثر النتائج على عائلتي	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	العلاقة مع الفريق التربوي	الدرجة الكلية
	نمائية	26	س	3.40	3.44	3.30	3.48	3.40
			ع	0.65	0.43	0.62	0.66	0.43
	توحد	33	س	3.39	3.24	3.28	3.41	3.32
			ع	.68	.540	.55	.42	0.39

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن بسبب اختلاف فئات متغيرات المستوى التعليمي للأم، مستوى دخل الأسرة، عمر الأم، فئة قطاع المركز (خاص أو حكومي)، فئة الإعاقة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد على المجالات جدول (11) وتحليل التباين الخماسي للمقياس ككل جدول (12).

"الجدول (11): تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر المستوى التعليمي، دخل الأسرة، عمر الأم، فئة المركز، وفئة الإعاقة على مجالات رضا الأمهات."

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التعليم	نتائج طفلي	1.742	3	.581	2.607	.053
	أثر النتائج على عائلتي	1.488	3	.496	2.475	.063
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	1.627	3	.542	2.367	.072
	العلاقة مع الفريق التربوي	.593	3	.198	.952	.416
الدخل	نتائج طفلي	1.046	2	.523	2.349	.098
	أثر النتائج على عائلتي	.020	2	.010	.049	.952
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	1.885	2	.942	*4.114	.018
	العلاقة مع الفريق التربوي	.220	2	.110	.529	.590
العمر	نتائج طفلي	1.156	2	.578	2.595	.077
	أثر النتائج على عائلتي	6.152	2	3.076	*15.347	.000

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	.104	2	.052	.228	.796
	العلاقة مع الفريق التربوي	1.470	2	.735	3.542*	.031
فئة المركز	نتائج طفلي	8.442	1	8.442	*37.911	.000
	أثر النتائج على عائلتي	3.291	1	3.291	*16.420	.000
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	3.039	1	3.039	*13.271	.000
	العلاقة مع الفريق التربوي	8.121	1	8.121	*39.149	.000
فئة الإعاقة	نتائج طفلي	.640	4	.160	.719	.580
	أثر النتائج على عائلتي	3.405	4	.851	*4.248	.003
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	1.704	4	.426	1.860	.119
	العلاقة مع الفريق التربوي	2.293	4	.573	*2.764	.029
الخطأ	نتائج طفلي	42.309	190	.223		
	أثر النتائج على عائلتي	38.079	190	.200		
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	43.518	190	.229		
	العلاقة مع الفريق التربوي	39.413	190	.207		
الكلي	نتائج طفلي	56.657	202			
	أثر النتائج على عائلتي	57.613	202			
	جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج	52.284	202			
	العلاقة مع الفريق التربوي	52.585	202			

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (11) الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر مستوى التعليم في جميع مجالات المقياس.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر دخل الأسرة في جميع مجالات المقياس باستثناء مجال جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (14).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر العمر في جميع مجالات المقياس

باستثناء مجالي أثر النتائج على عائلتي، والعلاقة مع الفريق التربوي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (15).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع المدرسة في جميع مجالات المقياس وجاءت الفروق لصالح قطاع المدارس الخاصة مقارنة بقطاع المدارس الحكومية.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر فئة الإعاقة في جميع مجالات المقياس باستثناء مجالي أثر النتائج على عائلتي، والعلاقة مع الفريق التربوي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (16).

"الجدول (12): تحليل التباين الخماسي لأثر المستوى التعليمي، دخل الأسرة، عمر الأم، فئة المركز، وفئة الإعاقة على رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن."

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى التعليم	.878	3	.293	*4.100	.008
دخل الأسرة	.208	2	.104	1.458	.235
العمر	1.124	2	.562	*7.869	.001
نوع المدرسة	5.345	1	5.345	*74.835	.000
نوع الاعاقة	.649	4	.162	2.272	.063
الخطأ	13.569	190	.071		
الكلي	23.485	202			

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (12) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر مستوى تعليم الأم، حيث بلغت قيمة ف 4.100وبدلالة إحصائية بلغت 0.008، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات

الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (12).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر دخل الأسرة، حيث بلغت قيمة ف 1.458 وبدلالة إحصائية بلغت 0.235.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر عمر الأم، حيث بلغت قيمة ف 7.869وبدلالة إحصائية بلغت0.001، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (12).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر فئة قطاع المدرسة، حيث بلغت قيمة ف 74.835 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح المدارس الخاصة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر فئة الإعاقة، حيث بلغت قيمة ف 2.272 وبدلالة إحصائية بلغت 63 0 .0 .

"الجدول (13): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر المؤهل على الدرجة الكلية"

		المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	توجيهي فأقل
الدرجة الكلية	دبلوم	3.57				
	بكالوريوس	3.54	.02			
	دراسات عليا	3.50	.07	.05		
	توجيهي فأقل	3.38	*.19	*.17	.12	

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

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لأثر المستوى التعليمي للأم، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية للمستوى التعليمي "توجيهي فأقل" من جهة وكل من المستوى التعليمي "دبلوم" و" وبكالوريوس" من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من المستويين التعليميين " دبلوم" و "بكالوريوس" مقارنة بالمستوى "توجيهي فأقل".

"الجدول (14): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر الدخل على جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج"

		المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	ضعيف
جودة البرنامج والتكلفة المادية	مرتفع	3.53			
	متوسط	3.40	*.12		

للبرنامج	ضعيف	3.46	.06	.06	

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

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)لأثر دخل الأسرة على مجال المقياس "جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج"، حيث ظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المتوسط وجاءت الفروق لصالح دخل الأسرة المرتفع.

"الجدول (15): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر العمرعلى أثر النتائج على عائلتي، والعلاقة مع الفريق التربوي والدرجة الكلية"

		المتوسط الحسابي	30فأقل	من 31-45	46فأكثر
أثر النتائج على عائلتي	30 فأقل	3.73			
	من 31-45	3.41	*.32		
	46 فأكثر	3.45	*.29	.03	
العلاقة مع الفريق التربوي	30 فأقل	3.40			
	من 31-45	3.51	.10		
	46 فأكثر	3.28	.12	*.22	
الدرجة الكلية	30 فأقل	3.56			
	من 31-45	3.45	.11		
	46 فأكثر	3.40	*.15	.05	

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

يتبين من الجدول (15) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين عمر الأم إذا كان 30 سنة فأقل (الفئة العمرية الأصغر في الدراسة) من جهة وكل من أعمار الأمهات فئة 45 -31 سنة، وفئة 46 سنة فأكثر من جهة اخرى وجاءت الفروق لصالح 30 فأقل في مجال المقياس " أثر النتائج على عائلتي".

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أعمار الأمهات فئة 45 -31سنة وفئة 46 سنة فأكثر وجاءت الفروق لصالح أعمار الأمهات فئة 45 -31 سنة في مجال العلاقة مع الفريق التربوي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين 30 فأقل و46 فأكثر وجاءت الفروق لصالح 30 فأقل في الدرجة الكلية.

"الجدول (16): المقارنات البعدية بطريقة LSD لأثر نوع الإعاقة على أثر النتائج على عائلتي،

والعلاقة مع الفريق التربوي"

		المتوسط الحسابي	عقلية	بصرية	سمعية	نمائية	توحد
أثر النتائج على عائلتي	عقلية	3.67					
	بصرية	3.56	.12				
	سمعية	3.44	.23	.11			
	نمائية	3.24	*.43	*.31	.20		
	توحد	3.58	.10	.02	.13	*.33	
العلاقة مع الفريق التربوي	عقلية	3.36					
	بصرية	3.27	.09				
	سمعية	3.48	.12	.21			
	نمائية	3.41	.05	.14	.07		
	توحد	3.49	.13	*.22	.01	.09	

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

يتبين من الجدول (16) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التأخر النمائي من جهة وكل من عقلية، وبصرية، وتوحد من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من عقلية، وبصرية، وتوحد في أثر النتائج على عائلتي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين بصرية وتوحد وجاءت الفروق لصالح التوحد في العلاقة مع الفريق التربوي

مناقشة النتائج:

يتضمن هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وفقا لأسئلة الدراسة وعرض لأهم التوصيات.

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة رضا أمهات الأطفال ذوي الإعاقة عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن في محافظة عمّان؟

لقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود درجة متوسطة من الرضا عند الأمهات على برامج التدخل المبكر لدى أفراد الدراسة؛ فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة التي تعبر عن رضا أمهات الأطفال ذوي الإعاقة عن برامج التدخل المبكر المقدمة

لأطفالهن في محافظة عمّان قد تراوحت مابين (3.39 - 3.53) التي تعتبر ضمن الدرجة المتوسطة فقط. أما بالنسبة لأبعاد المقياس، فجاء بُعد المقياس "أثر النتائج على عائلتي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.53)، بينما جاء بعد المقياس "العلاقة مع الفريق التربوي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.46)؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس الأمهات بأن العائلة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ومحاولاتهن المستمرة في تحقيق التكيّف والتأقلم بين أفراد أسرهن الأمر الذي يضع على عاتقهن مهمة توفير الرعاية الكاملة لأطفالهن ذوي الإعاقة وإكسابهم الثقة في أنفسهم، مما يخلق لديهن الشعور بالإرتياح والرضا عند تحقيق التوازن بين أفراد أسرهن.

أما بعد "العلاقة مع الفريق التربوي" فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وهذا يشير إلى وجود صعوبات ومعيقات في العلاقة التشاركية بين الأم وباقي أعضاء الفريق التربوي، مما يتطلب من الفريق التربوي إعادة النظر بطريقة تواصلهم مع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة وتعديل اتجاهاتهم نحوهن، وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى قلة الدعم الذي يوفره أعضاء الفريق التربوي للأمهات الأمر الذي يقلل من وعيهن بدورهن في العملية التعليمية والتربوية تجاه أطفالهن، وقد تعزى إلى عدم إدراك الفريق التربوي لطبيعة التحديات والحاجات الناتجة عن وجود طفل ذو إعاقة داخل الأسرة. إن الأم تتطلع إلى علاقة تشاركية ترتكز على المشكلات التي ترتبط بفردية طفلها وخصائصه، الأمر الذي يؤكد أهمية إشراك الأم في برامج تطوعية تسهل عليها تنفيذ برامج التدخل المبكر ضمن البيئة الأسرية للطفل.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع نتائج دراسة (مسعود ،2013) التي أظهرت أن هناك رضا عامًّا لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة عن البرامج والخدمات المقدمة لأطفالهم، وأن تدريب الأمهات ومشاركتهن في برامج التدخل المبكر له دور في تعديل اتجاهاتهن نحو أطفالهن وتطور أداء الطفل وتقدمه، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة (الزبيدي والشجيري ،2014) في أن أكثر المشكلات التي تسبب الضغوطات النفسية للأسرة هي عدم قدرة الأم على مواجهة الصعاب والتغلب عليها في تدريب طفلها ذو الإعاقة، وعدم توافق أهداف برامج التدخل المبكر والخدمات التي تقدم للأسرة والطفل، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أخضر ،2016) بأن هناك عدم كفاية في المعلومات التي يتم تزويدها للأسرة وقلة توفير البرامج الإرشادية وكذلك الدعم المادي للخدمات الداعمة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة

لأطفالهن تعزى للمتغيرات الآتية: فئة الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، دخل الأسرة، العمر الزمني للأم، فئة قطاع المركز أو المدرسة؟

لقد أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة التأخر النمائي من جهة وكل من الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، واضطراب التوحد من جهة أخرى. لقد جاءت هذه الفروق لصالح كل من فئات الإعاقة العقلية، والبصرية، واضطراب التوحد في بعد "أثر النتائج على عائلتي"، وقد تعزى تلك النتيجة إلى تخطي معظم أسر أطفال الإعاقات العقلية، والبصرية، واضطراب التوحد لنوبات الغضب عند أطفالهم، وتطوير مهارات التواصل والتعبير بإيجابية عن حاجات الطفل من قبل الأمهات خلافًا لفئة التأخر النمائي. كما قد يعزى ذلك إلى وجود أنشطة تعليمية واضحة لتلك الفئات خلافا لفئة التأخر النمائي، ولقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من (العتيبي ،2007) ودراسة (leiter & krauss ,2004)، وخالفت نتائج دراسة (Rodger. eta ,2008).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمؤهل العلمي للأمهات، وجاءت الفروق لصالح كل من المستويات التعليمية "الدبلوم" و"البكالوريوس" و"الدراسات العليا" مقارنة في مستوى "توجيهي فأقل" في بعد "أثر النتائج على عائلتي"، وقد يعزى ذلك إلى أن وعي الأمهات ذوات المستوى التعليمي الأعلى أفضل فيما يتعلق بطبيعة الخدمات والبرامج المقدمة لأطفالهن وطرق تنفيذ هذه البرامج، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (البسطامي وآخرين، 2017).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر دخل الأسرة بين مرتفع ومتوسط وجاءت الفروق لصالح دخل الأسرة المرتفع، وتعزو الباحثة ذلك إلى ارتباط برامج التدخل المبكر ذات الجودة العالية بتكلفة مادية مرتفعة التي تكون بمقدور الأسر ذات الدخل المرتفع مقارنة بالأسر ذات الدخل المتوسط. إضافة لذلك، إن وجود عبء مادي إضافي على الأم والأسرة يعمل كعامل ضغط نفسي على الأسرة والأم بشكل خاص مما قد يؤثر سلبا على درجة الرضا عن برنامج التدخل المبكر. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أخضر،2010) واختلفت إلى حد ما مع نتائج دراسة (العتيبي ،2007).

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العمرية للأمهات "30سنة فأقل" وكل من فئتي العمر "31-45" سنة و" 46 سنة فأكثر"، ولقد جاءت الفروق لصالح الفئة العمرية "30 سنة فأقل"، وقد يعزى ذلك إلى قدرة الأم الأصغر سنًا على السيطرة على سلوكات طفلها ونوبات الغضب لديه مقارنة بالأمهات الأكبر سنًا، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (العتيبي ،2007).

أخيرًا، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر فئة قطاع المركز أو المدرسة وجاءت الفروق لصالح فئة القطاع الخاص مقارنة بالقطاع الحكومي؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود إمكانيات وتجهيزات وفريق تربوي متعاون بتخصصات متنوعة في مراكز القطاع الخاص مقارنة بالمراكز ذات القطاع الحكومي، ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Mckoskey,2010)، ودراسة (مسعود ،2013)، وخالفت نتائج دراسة (بطاينة، والغامدي ،2013).

التوصيات:

1.تفعيل دورالأم في التعرف على أهم برامج التدخل المبكرالتي يمكن الاستفادة منها.

2.الاهتمام بتدريب الأخصائيين على مهارات التواصل مع الأمهات، والقدرة على التشاور معهن بشكل فردي وجماعي لإطلاعهن على ماهية البرامج التي يتم تداولها بالمدرسة أو المركز وأي البرامج تناسب أطفالهن ذوي الإعاقة.

3.فتح المجال لجميع الأمهات بالمشاركة في التدريب على برامج التدخل المبكر مجانًا، والمتابعة بعد التدريب في حال مواجهة أي تحدي قد يعرقل أدائهن في البرنامج.

4.تدريب العاملين في برامج التدخل المبكر على تطوير مهارات التواصل والمشاركة مع أولياء أمور وبشكل خاص أمهات الأطفال ذوي الإعاقة واعتبار الأم عضوًا أساسيًا في الفريق التربوي للبرنامج الموضوع لطفلها من ذوي الإعاقة.

المراجع العربية:

- إبراهيم، سالي (2016). **الضغوط الوالدية وعلاقتها بالسلوك المشكل للأطفال ضعاف السمع**، جامعة القاهرة، كلية التربية للطفولة المبكرة.
- أحمد، هدى (2011). تقييم فعالية برنامج تدريبي لعينة من أمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم، **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس – معهد الدراسات العليا للطفولة، 14(51)، ص 87 – 100.
- أخضر، أروى (2016). مدى رضا أسر الصم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 2(13)، ص 146-118.
- البسطامي، جابر، وفتيحة، محمد والقريوتي، ابراهيم (2017). رضا أولياء أطفال التوحد عن الخدمات المقدمة لأطفالهن بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها ببعض العوامل، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، 31(122)، ص 87- 123.
- بطاينة، أسامة والغامدي، علي (2011). فعالية خدمات التدخل المبكر للأطفال التوحديين، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الشارقة، 8(2)، ص141- 178.
- الحوامدة، أحمد (2019). **اضطرابات السمع عند الأطفال**، ط1، عمان: دار ابن النفيس.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2015). **التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، ط8، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، محمد والشجيري، عمر(2014). أثر برنامج التدخل المبكر بورتيج في خفض التوتر النفسي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليًا متلازمة داون، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، 2(1)، ص611-664.
- الزريقات، ابراهيم (2016). **التدخل المبكر النماذج والإجراءات**، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الزريقات، ابراهيم والقرعان، محمود (2017). **قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة**، ط1، عمان: دار الفكر.
- عبد الجبار، محمد ومسعود، وائل (2002). استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج، الرياض: جامعة الملك سعود، **مركز بحوث كلية التربية**،180(1)، ص 1-61.
- العتيبي، بندر (2007). **الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة الاحتياجات الخاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة. بالمملكة العربية السعودية**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- العجمي، نادية (2011). **التدخل المبكروبرنامج البورتيج**، ط1، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- العقباوي، أحلام (2010). **سيكولوجية الطفل الأصم**، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العنزي، فاطمة (2015). الخبرات المعيشية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في برنامج تدخل مبكر، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، 26 (7)، ص171-228.
- الغزالي، حنان (2016). **فعالية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصريًا في مرحلة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الفواعير، أحمد (2015). تقويم خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأسر، **مجلة الطفولة العربية**، مج (17)، ع (65)، ص35-53.
- مسعود، وائل (2013). رضا أولياء الأمور عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم المعوقين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، **مجلةالإرشاد النفسي**، 1(34)، ص434- 395.
- محمد ،عنوز وإبراهيم استبرق (2022). درجة رضى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأبنائهم في مراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، مجلة عمان العربية للبحوث: سلسلة البحوث التربوية والننفسية، 7(1)، ص 64- 87.
- يحيى، خولة (2006). **البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دارالمسيرة.

المراجع الأجنبية:

Bailey, D., & Bruder, M. (2005). **Family Outcomes of Early Intervention & Early Childhood Special Education: Issues & Considerations**, Early Childhood Outcomes Center.

Battistin, T., Mercuriali, E., Borghini, C., Reffo, M.E., Suppiej, A., (2024). Parental Satisfaction with the Quality of Care in an Early Intervention Service for Children with Visual Impairment: A Retrospective Longitudinal Study. **Children**, 11(2), 230, doi: 10.3390/children11020230.

Dannebiel, L., & Hall, L., (1999). early intervention program practices that Support Col-laboration.**Topics in Early Childhood Special Education**, 19(4),225-236.

Dunst. J. (2017). Parents' social validity appraisals of early childhood interventionpractice guides**. Journal of**

Educational & Developmental Psychology, 7(2), p51.

Guralnick, M. (2017). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities, **Journal of Applied Research in Intellecual Disabiliities**, 30(2), p 211- 229.

Leiter, V., & Krauss, M. (2004). Claims Barriers & satisfaction: parents requests for additionalSpecial education services, **Journal of Disabilities policy Studies,** 15(3), 135- 146.

McConachie, H. (2006). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review**, Journal of Evaluation in Clinical Practice**, 13 (1), 120–129**.**

Mcklosky, E. (2010). What do I Know? Parent positioning in special Education, **International Journal of Special Education,** 25(1), 161-169.

Noh, M., Kamaralzaman, S., Masuri, M. G. bin, Mariappan, V., & Toran, H. (2021). Satisfaction of Early Intervention Programme among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Pilot Study in Malaysia**. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 10(2), 931–947.

Quintero, N., & Mclntyre, L. (2010). Sibling Adjustment & Maternal Well- Being: An Examination of Families with & Witthout Child With an Atuism Spectrum Disorder, **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 25(1), 37-46.

Raver, S. A. & Childress, D. C. (2015). **Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments**. Baltimore, MD: Brookes.

Rodger, S., Keen, D., Braithwaite, M., & Cook, S. (2008). Mothers' Satisfaction with a Home-Based Early Intervention Programme for Children with ASD, **Journal of Applied Research Intellectual Disabilities,** 21, 174–182.

Roll-Pettersson, l. (2003). Perception of parents with children receiving Special education support in the Stockholm & adjacent areas. **European Journal of Special Needs Education**.18(3),331n349.

Salend, J. (2005). **Creating Inclusive Classrooms: Effective & Reflective Practices for All Students. Prentice Hall**, Upper Saddle Rive. Nj, Pearson.

Usshe, R., Charter, R., Parton, C., & Perz, J. (2016). Constructions & experiences ofmotherhood in the context of an early intervention for Aboriginal mothers & their children: Mother & healthcare worker perspectives. **BMC Public Health**, doi:10.1186/s12889-016-3312-6.

الملاحق

إستبانة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر

عزيزتي الأم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير بعنوان:

"درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر المقدمة لأطفالهن من ذوي الإعاقات المختلفة في عمان"

لذا قامت الباحثة بإعداد هذه المقياس المكونة من أربع مجالات، ووضعها بين أيديكم، يرجى التكرم بوضع علامة (√) في المكان الذي يعبرعن درجة الرضا بشكل صحيح، ويرجى الإجابة عن جميع فقرات المقياس، علمًا بأن إستجابتك سوف تعامل بسرية تامة، وأن هذه الإجابة سوف تخدم أغراض البحث العلمي فقط. حتى تصل إلى نتائج علمية تمثل الواقع وتأمل من حضرتكم الإجابة عليها :

وتقبلوا فائق الإحترام والتقدير...

الباحثة: أمل جادالله

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية

نوع الإعاقة: □ إعاقة سمعية □إعاقة بصرية □تأخر نمائي

□ طيف توحد □إعاقة عقلية

المستوى التعليمي للأم: □ دبلوم □بكالوريوس

□ دراسات عليا □توجيهي فأقل

دخل الأسرة: □ مرتفع □متوسط □ ضعيف

العمر: □ 30 فأقل □من 31-45 □46 فأكثر

نوع المركز: □ حكومي □ خاص

القسم الثاني: درجة رضا الأمهات عن برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقات المختلفة

المجال الأول: نتائج طفلي						
الرقم	الفقرة	درجة قليلة جدًا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدًا
1	تطورت مهارات طفلي بشكل عام منذ إلتحاقه ببرنامج التدخل المبكر.					

2	أشعر بالرضا عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى طفلي (مثل: يقول شكرًا، ينتظر دوره عند التحدث) وغيرها من المهارات الاجتماعية.					
3	برامج التدخل المبكر لطفلي تشتمل على ما يحتاجه طفلي فعلا في حياته اليومية (مثل: إخراج الملابس، إرتداء القميص).					
4	برامج التدخل المبكر تلبي حاجات طفلي الخاصة في مهارات العناية الذاتية (مثل: تناول الطعام، النظافة الشخصية، تنظيف الأسنان).					
5	أشعر بالرضا عن تحسن التطور الإدراكي والمعرفي لطفلي (مثال: يَعْرِف الطفل نفسه في صورة، يجمع الأدوات باللون أو الشكل أوالحجم).					
6	ساعد برنامج التدخل المبكر طفلي على التقدم في مهاراته في مختلف مجالات النمو (مثل: النمو اللغوي والمعرفي والإجتماعي)					
7	إن برامج التدخل المبكر لم تقلل المشاكل السلوكية لدى طفلي (مثل: سلوك الضرب، سلوك العناد وغيرها)					

المجال الثاني: أثر النتائج على عائلتي						
الرقم	الفقرة	درجة قليلة جدًا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدًا
8	بسبب برامج التدخل المبكر لطفلي أصبحنا أكثر تفهما لحاجات و مهارات طفلي وتطورت قدرة أسرتي في تعليم و تدريس طفلي.					
9	ساعدت برامج التدخل المبكر عائلتي في تعزيز نظرة متفائلة لمستقبل طفلي.					
10	أفراد اسرتي تشعر بخيبة الأمل حول برامج التدخل المبكر والخدمات المقدمة لطفلي.					
11	تشعر عائلتي بالرضا عن تطور الأهداف الموضوعة لطفلي نتيجة تطور مهاراته في برنامج التدخل المبكر.					
12	أصبحت عائلتي تستمتع مع طفلي أكثر بعد تقديم برامج التدخل المبكر لطفلي.					
13	أصبح لدى عائلتي صورة أكثر وضوحًا عن الحاجات الخاصة لطفلي في الوقت الحالي.					
14	من المفيد أن يتعلم طفلي مع الأطفال غير ذوي الإعاقة.					
15	أصبحت أُقدر أهمية أن يقضي طفلي وقتًا أطول مع الأطفال من غير ذوي الإعاقة.					
16	أصبحت عائلتي أكثر معرفة بالخدمات وبرامج التدخل المبكر التي تستطيع مساعدة طفلنا.					

الرقم	الفقرة	درجة قليلة جدًا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرةجدًا
المجال الثالث: جودة البرنامج والتكلفة المادية للبرنامج						
17	أجد تفهماً من الفريق في تقديم الخدمات التي تناسب طبيعة الإعاقة ومتطلباتها.					
18	تتسمبرامج التدخل المبكر بتطوير أهداف جديدة للبرنامج ولطفلي.					
19	قللت برامج التدخل المبكر المقدمة لطفلي من شعوري بالقلق والحزن.					
20	أشعر بالإحباط من التكلفة الباهظة لبرامج التدخل المبكرالمقدمة لطفلي.					
21	برنامج التدخل المبكر الذي يستخدمه الفريق التربوي مع طفلي هو برنامج حديث ومعاصر.					
22	أشعر بالرضا عن التقويم المستمر لخدمات برامج التدخل المبكر لطفلي.					
23	إن مكان تقديم خدمات برامج التدخل المبكر مناسب لحاجات طفلي.					
المجال الرابع: العلاقة مع الفريق التربوي						
24	يتميز الفريق بالحفاظ على العلاقة المهنية مع الوالدين.					
25	يفتقرفريق برنامج التدخل المبكر إلى الخبرة في تطبيق البرنامج بشكل فعال ومناسب مع طفلي.					
26	لم تلقَ إقتراحاتي تعاونًا من فريق البرنامج فيما يتعلق بنوعية الخدمات المقدمة لطفلي.					
27	يستخدم الفريق الوسائل التكنولوجية الحديثة في برامج التدخل المبكر.					
28	أعاني من عدم تفهم الفريق لقلّة الوقت المتاح لي في تعليم طفلي في البيت بسبب القيود التي تفرضها متطلبات الأسرة علي كأم (مثال: أحتاج وقت لتحضير الطعام وترتيب البيت).					
29	يحرص الفريق على إشراكي بالقرارات المتعلقة بطفلي بشكل مستمر.					
30	يقوم الفريق التربوي بعقد ندوات ودورات تدريبية للأمهات بشكل دوري.					
31	أشعر أن مشاركتي قليلة ومحدودة في برامج التدخل المبكر لطفلي.					

قصيدةُ (غَرْفَةٌ مِن يَمّ) لأبي القاسم الشّابّيّ: دراسةٌ تحليليّةٌ بلاغيّة

د. عمر هجيج الرواجفة* د. نبيل "محمد هشام" حريز**

تاريخ وصول البحث: 2024/6/5م تاريخ قبول البحث: 2024/8/29م

الملخص

يسعى هذا البحثُ ذو العنوان "قصيدةُ (غَرْفَةٌ مِن يَمّ) لأبي القاسم الشّابّيّ: دراسةٌ تحليليّةٌ بلاغيّة" إلى دراسةِ قصيدةِ (غَرْفَةٌ مِن يَمّ) لأبي القاسم الشّابيّ وتحليلِها والوقوفِ على أبرز أهدافها وموضوعاتها وسماتها البلاغية الجماليّة؛ فيتجلى تفرّدُ النصّ الأدبيّ وقيمتُه وملكةُ الشاعر الفرديةُ وتفوّقُه.

بدأ البحثُ بتعريفٍ موجزٍ عن الشّابّيّ وحياتِه وبيئتِه التونسيّةِ وشعرِه، ثمّ عَرَضَ سَيْرَها النّصّيَّ وأبرزَ موضوعاتها ووَقَفَ على سيميائيّة عنوانها وحقولِ مستواها المعجميّ وموسيقاها الداخلية والخارجية، وعَرَّجَ على أبرز ظواهرها البلاغيّة: الضّمائرِ والجملِ الخبريّةِ والجملِ الفعليّةِ والاسميّةِ والمحسّناتِ البديعيّةِ والتّشبيهات، والاستعارات، والحصر، والقصر. وحوتْ خاتمةُ البحث أبرزَ النّتائج في صورةٍ موجزة.

الكلمات المفتاحيّة: أبو القاسم الشّابّيّ، غَرْفَةٌ مِن يمّ، الشّعر الثوريّ، بلاغة القصيدة.

* أستاذ مساعد، جامعة فيلادلفيا.

** بمحرر لغوي، مجمع اللغة العربية الأردني.

The Poem "Gharfaton Min Yam" by Abul Qasim Al-Shabi: An Analytical and Rhetorical Study

Abstract

This research, titled "The poem (Gharfaton min yam) by Abul Qasim Al-Shabi: An Analytical and Rhetorical Study" seeks to examine and analyze the poem "Gharfaton min yam" by Abul Qasim Al-Shabi, focusing on its key objectives, themes, and rhetorical and aesthetic features. The study highlights the uniqueness of the literary text, its value, the poet's individual talent, and his excellence.

The research begins with a brief introduction to Al-Shabi, his life, his Tunisian environment, and his poetry. It then presents the textual progression of the poem, highlights its main themes, and explores the fields of its lexical level. The research examines the semiotics of its title, its internal and external music, and delves into its prominent rhetorical features, including pronouns, declarative and imperative sentences, verbal and nominal sentences, rhetorical embellishments, similes, metaphors, and methods of emphasis and exclusivity. The conclusion of the research summarizes the key findings in a concise manner.

Keywords: Abul Qasim Al-Shabi, Gharfaton min yam, Revolutionary Poetry, Rhetoric of the Poem.

المقدمة:

لِلشِّعر الثّوريّ المعاصرِ مذاقٌ خاصّ، عبَّر فيه الشعراءُ عن آلام شعوبهم وآمالها في قوالبَ من العواطف الجيّاشة البليغة، مسطِّرين أبهى معالم الجمال وأسماها، فأَسَروا القلوب بسحْر البيان. ومِن أبرزهم أبو القاسم الشّابّيّ، إذ صُقِلت لديه الموهبةُ والطَّبع؛ فقد عاش -كسائر شعبه- ظلمَ الفرنسيّين وجورهم، فهَبَّ -كأيّ حرٍّ- ثائرًا ضدّ الاستعمار والاستبداد، وصار صوتَ شعبه الصدّاحَ، داعيًا لهم إلى الاتّحاد والتّكاتف، فذلك سرُّ القوّة والمنعة، فراح يَسبك المعاني الثّوريّة في قوالبَ شعريّة وشعوريّة، مثيرًا العزائمَ الخائرةَ والقلوبَ الوجلة الخائفة، في مزيجٍ بديعٍ من الأساليب الجماليّة والجودة الشّعريّة التي تأسر القلوب والعقول.

فجاء هذا البحثُ ذو العنوان "قصيدةُ (غَرْفَةٌ مِن يَمّ) لأبي القاسم الشّابّيّ: دراسةٌ تحليليّة بلاغية" ساعيًا لكشْف تجلّيات جمالِ البلاغة في تلك القصيدة، مميطًا اللّثامَ عن بعض أسرارها، باحثًا في ثنايا أغوارها، وذلك لما امتازتْ به من ظواهرَ بلاغيّةٍ لافتةٍ سيأتي بيانُها في الصّفحات اللّاحقة.

وثمّةَ دراساتٌ سابقةٌ عديدةٌ تناولتْ شعْر الشّابّيّ بأكثرَ من منظور، منها (رسائل ماجستير): الحبّ والثّورة في شعر الشّابّيّ، لقاسم الصلاح. والالتزام في الشّعر الثّوريّ: أبو القاسم الشّابّيّ أنموذجًا، لنوال برباش. والصّورة الفنّيّة في شعر أبي القاسم الشّابّيّ، لعدنان نزهة. والشّابّيّ: حياته- شعره، لأبي القاسم محمد كرو. والشّابّيّ النّبيّ المجهول، لمصطفى بحري.

وقد أفدنا من هذهِ الدّراساتِ إطارِها النظريّ وتطبيقِها الشّعريّ، فضلًا عن مقالةٍ مفصَّلةٍ للسّعيد رشدي، حَلَّل فيها معلّقةَ عمرو بن كلثوم. وقد تَمَيَّز هذا البحثُ بتناوله قصيدةً فريدةً من شعر الشّابّيّ تحليلًا وبلاغةً، ولا أحدَ -حسْب علمنا- تناولها بهذه الصّورة.

بَدأ هذا البحثُ (بصورةٍ موجزة) بتعريفِ الشّابّيّ وبيئتِه التّونسيّةِ وشعرِه، ثمّ أَوردَ القصيدةَ مضبوطةً بالشّكل، ثمّ شَرعَ بالدّراسة التّحليليّة التي تناولتْ سَيْرَ نصّ القصيدة وأَبرزَ موضوعاتها وسيميائيّةَ عنوانها، ومستواها المعجميَّ، وموسيقاها الدّاخليّةَ، والخارجيّة. ثمّ تناولَ البحثُ أبرزَ ظواهرِ بلاغتها: الضّمائر، والجمل الخبريّة، والجمل الفعليّة والاسميّة، والمحسنّات البديعيّة، والتّشبيهات والاستعارات، والحصر والقصر. وخُتِمَ البحث بأبرز النتائج، متبوعةً بقائمة المصادر والمراجع.

تعريفٌ موجزٌ بالشّاعر: حياتِه وشعرِه:

وُلِدَ أبو القاسم الشّابّيُّ في العام 1909م في بلدةِ (الشّابّيّة) جنوبيّ تونس، البلدةِ الجميلةِ طبيعتُها، التي كان لها أثرٌ بالغٌ في صنْع شاعريّةٍ فذّة[1].

أَدخله أبوه إحدى الكتاتيب فحَفظ القرآن الكريم، وأَخذ والدُه يعلّمه مبادئ العربيّة حتّى بلغ الحادية عشرة، ولقد طالع الشّابّيُّ العديدَ من كُتُبِ الدين والتّصوّف والفلسفة في مكتبة والده[2].

وفي العام 1930م تَخَرَّجَ في كلّيّة الحقوق التّونسيّة[3]. وقد مرَّ الشابيُّ بأحداثٍ ونكباتٍ عكّرتْ صفْو حياته، في مقدّمتها موتُ والده ومرضُه الذي عانى منه أقسى ضروب العذاب[4]. وفي سنة 1934م توفِّي الشّابّيُّ ولمّا يبلغ السّادسة والعشرين عامًا[5]، بعد أنْ جمع ديوانه وأراد طباعته في مصر، واستنسخه بالجريد مستعينًا ببعض أدبائها، ولكنْ حالت المنيّةُ دون ذلك[6].

وكان الشّابّيُّ قد قَدّم في العام 1929م محاضرةً عن (الخيال الشّعريّ عند العرب) ونشرها في كتابٍ صغيرٍ في السّنة ذاتها[7]، وبعد أربع سنواتٍ نَشَر الناقدُ مختار الوكيل مقالًا عام 1933م فوَصل نقدُه إلى الشّابّيّ فأَرسلَ ردًّا إلى مجلّة أبولو مرفِقًا رسالةً أدبيّةً وقصيدتيْنِ من شعره هما (صلواتٌ في هيكل الحبّ) و(السّعادة)، وما لبثَ أنْ أصبح عضوًا في جمعيّة أبولو[8].

وقد عُرِفَ الشّابّيُّ بمواقفِه الصّادّةِ للاستعمار (الاستدمار) والظلم، ففي العام 1881م عانى الشّعبُ التّونسيُّ ظلمَ المحتلّ الفرنسيّ والجهلَ والتخلُّف[9]، وأمعن الفرنسيّون في محاربة العرب واللّغة العربيّة، حتى أصبحت اللّغةُ الفرنسيّةُ أداةَ ترقيَةٍ لجميع التّونسيّين الرّاغبين في الالتحاق بالوظيفة العموميّة[10]. وهنا بَدأ لونٌ جديدٌ من كفاح الشّعب التّونسيّ، إذ شَمل نضالُه ضدّ الاستعمار ميادينَ التّعليم والثّقافة العامّة، فأنشأ النّواديَ والجمعيّاتِ وأسَّسَ معاهدَ العلم والمدارسَ الوطنيّةَ الحُرَّةَ والمكتباتِ الشّعبيّةَ العامّة[11].

وكان الشّابّيُّ بحسِّه الوطنيِّ والإنسانيِّ يرى الخلاصَ في رفض ظلم المستعمر المستبدّ والأدعياء والأوصياء والجهلة[12]، فنذر نفسَه مع بعض أصدقائه للنّهوض بالمجتمع والفنّ، فأقاموا الجمعيّات وتواصلوا مع الحركات الأدبيّة والفكريّة من خلال جماعاتٍ أدبيّةٍ في المهجر والمشرق. وكانت نظرةُ الشّابّيّ شاملة؛ إذ كان يرى حتميّة زوال جميع أشكال الاستبداد أيًّا كان؛ وهو ما جعل مواقفَه تصلح لأيِّ زمانٍ أو مكان.

ولمّا ارتدى الثّوبَ الإنسانيَّ انعكس حياةً وتدفّقًا في أشعاره التي حملتْ مواقفه الصّادقة ومشاعره الجيّاشة، حتى وسِعَتْ كلّ المستعبَدِين الذين دعاهم ليثأروا لأنفسهم ويستردّوا كرامتهم من المعتدي المستبدّ، ولطالما رأى الحلَّ بِيَدِ الشّعب الذي يصنع الصّعبَ والمستحيل، فيزيح بوعيه وصموده أوهام الاستعباد وأصنامه ويرفع رأسه عاليًا بتحقيق الحرّيّة [13]؛ كلُّ ذلك ساعد على تكوين شاعريةٍ فذّةٍ صهرت نبوغه وارتفعت به إلى أعلى مراتب الخلود [14].

نصُّ القصيدة [15]:

غَرْفَةٌ مِنْ يَمّ

ضُعْفُ	العزيمَةِ	لَحْدٌ	في	سَكينَتِهِ	تقضي	الحَيَاةُ	بَنَاهُ	اليأسُ	والوجلُ
وفي	العَزيمَةِ	قُوَّاتٌ	مُسَخَّرَةٌ		يَخِرُ	دونَ	مَدَاها	الشَّامخُ	الجَبَلُ
والنَّاسُ	شَخْصانِ	ذا	يَسْعى	بهِ	قدَمٌ	من	القُنُوطِ	وذا	يَسْعَى	بهِ	الأَمَلُ
هذا	إلى	الموتِ	والأَجداثُ	ساخِرةٌ		وذا	إلى	المجدِ	والدُّنيا	لَهُ	خَوَلُ
مَا	كلُّ	فِعْلٍ	يُجِلُّ	النَّاسُ	فاعِلَهُ	مَجْدًا،	فإنَّ	الوَرَى	في	رأْيِهِمْ	خَطَلُ
ففي	التَّماجُدِ	تَمْويهٌ	وشَعْوَذَةٌ			وفي	الحقيقَةِ	مَا	لا	يُدْرِكُ	الدَّجَلُ
مَا	المَجْدُ	إلَّا	ابْتِساماتٌ	يَفيضُ	بها	فمُ	الزَّمان	إذا	مَا	انسدَّتِ	الحِيَلُ
وليسَ	بالمجدِ	مَا	تَشْقَى	الحَيَاةُ	بهِ	فَيَحْسُدُ	اليَوْمُ	أَمْسًا	ضَمَّهُ	الأَزَلُ
فما	الحُرُوبُ	سِوَى	وَحْشِيَّةٍ	نَهَضَتْ		في	أَنْفُسِ	النَّاسِ	فانْقادَتْ	لها	الدُّوَلُ
وأَيْقَظَتْ	في	قُلوبِ	النَّاسِ	عاصِفَةً		غامَ	الوُجودُ	لها	وارْبَدَّتِ	السُّبُلُ	
فالدَّهْرُ	مُنْتَعِلٌ	بالنَّارِ	مُلْتَحِفٌ			بالهوْلِ	والويلِ	والأَيامُ	تَشْتَعِلُ		
والأَرضُ	داميةٌ	بالإِثْمِ	طامِيَةٌ			ومارِدُ	الشَّرِّ	في	أَرْجائِها	ثَمِلُ	
والموتُ	كالمَارِدِ	الجبَّارِ	مُنْتَصِبٌ			في	الأَرضِ	يَخْطُفُ	من	قَدْ	خانَهُ	الأَجَلُ
وفي	المَهَامِهِ	أَشلاءٌ	مُمَزَّقَةٌ			تَتْلو	على	القَفْرِ	شِعْرًا	لَيْسَ	يُنْتَحَلُ	

تحليل القصيدة:

يبدو أنّ الشّاعرَ الشّابّيَّ كَتب قصيدتَه (غرفةٌ من يمّ) في عشرينيّات القرن الماضي في ظلّ احتلالِ فرنسا تونسَ وما رافق تلك الفترةَ من الظّلم والجور والقهر الذي عانى منه أبناءُ الشّعب التّونسيّ حتى انتشر الجهلُ والتّخلّف وتسلّل الخوف إلى قلوب النّاس، فتصدّى الشّابّيُّ بهذه القصيدة لذلك كلِّه.

وتُمثّل القصيدةُ ضربًا من ضروب الإبداع الفنّيّ الأدبيّ الذي يتّخذه الإنسانُ العربيُّ في مواجهة قضاياه المصيريّة عبر مختلف العصور، التي تتمثل في رفْض كلِّ أنواع الظّلم والخضوع والتّهميش وما تلقاه الشّعوب على أيدي الغاصب المستعمر في أوطانها.

بَرزتْ فيها ثنائيّةُ الحياة والموت، والعزّة والذّلّة، والحرّيّة والعبوديّة، والوهم والحقيقة، والثّبات والتّحوّل في علاقةٍ مشتركةٍ تصف التّجربة الإنسانيّة عامّةً، والعربيّة على وجه التّحديد عبر مراحل الزّمان المختلفة؛ بما يشكّل نظرةً عامّةً شموليّةً تجلّي رؤية الإنسانِ العربيِّ الحرِّ للواقع الذي يعيشه في ظلّ الاستعمار والظّلم والاستبداد بكلّ قيمه، وتدعوه إلى الحرّيّة والعزّة والثّورة على المستعمر؛ إذ تمكّن الشّاعرُ من خلال هذه القصيدة، في ترابط أجزائها وتكامل بنائها ووضوح معانيها وتنوّع أساليبها، من أنْ يَمنحَ الرّوحَ الثّوريّةَ للشّعوب العربيّة ويجعلهم ماثلين أمامَ صورةٍ تصف لهم الحال والمآل؛ في سبيل إحداثِ صدمةٍ موجعةٍ تحيّي ما بقي في وجدانهم من أملٍ نحوَ مستقبلٍ تسوده عزّةُ العربيّ ورفعته.

ولتحليل هذه القصيدة وكشْف جماليّاتها البلاغيّة لا بُدَّ من الوقوف أولًا على سيميائيّة عنوانها ثمّ مستواها المعجميّ وحقولها الدلاليّة:

سيميائية العنوان (غَرفةٌ من يَمّ):

في لسان العرب: "غَرَفَ الماءَ والمَرَقَ وَنَحْوَهُمَا يَغْرُفُه غَرْفًا واغْتَرَفَه واغْتَرَفَ مِنْهُ، وَفِي الصِّحَاحِ: غَرَفتُ الْمَاءَ بِيَدِي غَرْفًا. والغَرْفَةُ والغُرْفَة: مَا غُرِف، وَقيل: الغَرْفةُ المرَّةُ الواحدة، والغُرْفة مَا اغْتُرِف. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: إِلّا مَنِ اغْتَرَفَ غَرْفَة، وغُرْفَةً..، وغُرْفَةً قِرَاءَةُ عُثْمَانَ وَمَعْناهُ الماءُ الذي يُغْتَرفُ نَفْسُه، وهُوَ الاسْمُ، والغَرْفةُ المرَّةُ مِنَ المصْدَر"[16]، واليَمُّ هو "البحرُ الذي لا يُدْرَكُ قَعْرُه ولا شَطَّاه، ويُقال: اليَمُّ لُجَّتُه. وقالَ الزَّجّاج: اليَمُّ البحرُ"[17].

يريد الشّاعرُ بالغَرفة الشيءَ القليل، واليمُّ يعني الكثرة الغالبة؛ ولعلّه يرغب من هذا العنوان أنْ يُفصح عن الهمومِ المؤلمة وضعفِ العزيمة، التي أحاطت بشعبه، وأنها في شعره أقلّ مما هي عليه

في الواقع، كما أنّ هذه الغرفة تعبيرٌ عن المشاعر الجيّاشة في نفس الشّاعر، لم يُبدِ منها إلّا ما ظهر في هذه القصيدة، ففي فؤاده آلافُ الهموم والأحزان ممّا حلَّ بأمّته من الذّلّة، والهوان والقهر والانكسار.

كما أنّ هذه الصّورة التي رسمها الشّاعر في سبيل الوصول إلى المجد صورةٌ جزئيّةٌ من تلك الأهوال والمصائب، فـ"غَرفة" تعني النّزر القليل، أيْ أنّ ما جاء في هذه الأبيات من مشاهد القتل والدّمار والفتن والمصائب والدماء ما هو إلّا غرفةٌ من يمٍّ واسعٍ محاطٍ بالغموض والأسرار، يُخبّئها اتساعُه الممتدُّ وعمقُه المخيف.

مستوى القصيدة المعجميُّ وحقولها الدّلاليّة وسَيْرها النّصّيّ:

المُعجَم هو المحرِّك الأساسيُّ الذي يضمن اشتغال اللّغة في النّصّ الشّعريّ، ولا يمكن فصلُه عن التّركيب لقيام الجملة عليه نحويًّا وبلاغيًّا[18]، فضلًا عن أنّ الوحدةَ المعجميّةَ (الكلمةَ) هي بؤرةُ النّصّ ونقطة الارتكاز فيه، كما أنّها المصدرُ الذي تُشعّ منه معانيه، فهي التي تحمل الشّحنات الدّلاليّة التي تتشابك وتتقاطع لتكوّن البؤرة الأساسيّة في توجيهِ توجُّه النّصّ وتوهُّجه.

والنّظر في المعجم خارج السّياق التّركيبيّ بشقّيْهِ النّحويّ والبلاغيّ، غيرُ مناسبٍ لتحصيل الدّلالة؛ لأنّ ذلك يرجع المعنى الأساسَ للكلمة مفردةً ومجرّدةً من السّياق، فكان لا بُدَّ من تناول المعجم في سياقه[19]، وذلك في سبيل الوقوف على دلالة القصيدة والأفكار الواردة فيها. ومتفحِّصُ القصيدة يُمكِنه تقسيمُها إلى ثلاثةِ حقولٍ معجميّةٍ هيمنتْ على ألفاظ القصيدة:

<u>الحقل الأول</u>: معجم الألفاظ التّشاؤميّة السّلبيّة: ويضمّ مفرداتٍ مثل: الضّعف واللّحد وتقضي الحياة واليأس والوجل والقنوط والموت والأجداث وخطل وتمويه وشعوذة والدجل وانسدت الحيل وتشقى.

<u>الحقل الثاني</u>: معجم ألفاظ الأمل والتّفاؤل: وبدا صوت هذا المعجم خافتًا ضعيفًا، ويضمّ مفرداتٍ مثل: العزيمة وقوّات والشّامخ والجبل والأمل والمجد وخَوَل[20] والحقيقة وابتسامات.

<u>الحقل الثالث</u>: معجم ألفاظ الحرب والثّورة: وهو معجمٌ حماسيٌّ يَطلب الشّاعرُ من خلاله الثّورة على الظّلم والاستبداد، ومِن مفرداته: الحروب ووحشيّة ونهضت وانقادت وأيقظت وعاصفة والنّار والهول والويل وتشتعل ودامية وأشلاء وممزّقة.

إنّ دراسة الحقول المعجميّة اللّفظيّة والتّركيبيّة دلاليًّا، تحيل إلى أفكارٍ متعدّدةٍ تناولها السّياقُ الشّعريّ، تُفضي كلٌّ منها إلى الأخرى في بناءٍ نصّيٍّ متكامل، من أجل تحقيق الغاية التي ارتآها صاحبُ النّصّ. وقد تحدَّث في البيتين الأوّلين:

ضُعْفُ	العزيمَةِ	لَحْدٌ	في	سَكينَتِهِ	تقضي	الحَيَاةُ	بَنَاهُ	اليأسُ	والوجلُ
وفي	العَزيمَةِ	قُوَّاتٌ	مُسَخَّرَةٌ		يَخِرُّ	دونَ	مَدَاها	الشَّامِخُ	الجَبَلُ

*-عن الضّعف ومآله الذي يودي إلى اللّحد والموت والهزيمة والخنوع، في دعوةٍ منه -من خلال ذلك- إلى طلب العزّة والقوّة ورفع العزيمة في النّفوس، فبالعزيمة قوةٌ تَخِرُّ منها الجبال الشّامخة، التي يَضعف أمامَها الإنسان دون عزيمة.

إنّ هذا الإخبارَ الذي بدأ به الشّاعرُ أبياتَه بأنّ ضعف العزيمة واليأس والخوف والاستكانة للظلم هو في حدّ ذاته موتٌ يقضي فيه الإنسان حياته ليعيش ميتًا دون عزيمة ودون أمل؛ يمهّد لما بعده في مقدّمةٍ تسهم في خدمة الهدف الأسمى للشّاعر: بثّ الحياة في قلوب الناس. وهنا وظّف التّقديم والتأخير، وهو ممّا يتوسّل به الشّاعر من أجل إمتاع المتلقّي وشدّه عبر تراكيبَ تخالف نمطيّة اللّغة بما لا يتعارض مع المعنى الذي يرمي إليه الشّاعر[21]، فتقدُّمُ شبه الجملة (في العزيمة) على المبتدأ (قوات) جاء لإفادة القصر والحصر؛ فقد حصر الشّاعر كلَّ معاني القوّة في العزيمة، فلا قيمةَ للقوّة من دونها، فكأنّه يريد أنْ يوضّح بأنّه لا قيمة لكلّ جهودكم وأفعالكم دون عزيمة، وذلك في سبيل إثارتها في نفوسهم.

هذا، فضلًا عن توظيفه الحذْفَ حذْفَ المفعول به من الفعل (تقضي): فالحذفُ هنا يُحدِث خلخلةً في بنية التوقّعات لدى المتلقّي في سبيلِ أنْ يَدفع عقله للبحث والحفر من أجل الوصول إلى المعنى بنحوٍ يبتعد فيه عن السّطحيّة والمباشرة[22]، فيكون للمتلقّي رصيدٌ مفتوحٌ من التّوقّعات لا يقف عند حدّ العبارة المنطوقة أو المكتوبة، وهو ما يفضي إلى أمرين: الأوّل شَدُّ الانتباه وتحفيز الذّهن والفكر والخيال، والثاني إبراز سمةِ التّمكّن لدى الشّاعر عبر التّلاعب بالبنية اللّغويّة للقصيدة حسب ما أتاحتْه قوانينُ العربيّة وسنن العرب في كلامهم.

ومِن جماليّة الحذف في الفعل (تقضي) أنّه يتيح لذهْن المتلقّي أنْ يزخر بالتّوقّعات التي يمكن للحياة -مع ضعف العزيمة في نفوس الشّعوب- أن تقضيها؛ لتكون كلّ توقعاته محصورة في معاني الدّمار والهلاك والموت، ليتيح له حيزًا واسعًا من تلك المعاني التي تجعله يقف متأمّلًا مشاهدَ ضعف العزيمة. ومن البيت الثالث حتى الثامن يقول:

والنّاسُ	شَخْصانِ	ذا	يَسْعى	بهِ	قدَمٌ	من	القُنُوطِ	وذا	يَسْعَى	بهِ	الأَمَلُ
هذا	إلى	الموتِ	والأَجداثُ	ساخِرةٌ		وذا	إلى	المجدِ	والدُّنيا	لَهُ	خَوَلُ

مَا كلُّ فِعْلٍ يُجِلُّ النَّاسُ فاعِلَهُ	مَجْدًا، فإنَّ الوَرَى في رأْيِهِمْ خَطَلُ
ففي التَّماجُدِ تَمْويهٌ وشَعْوَذَةٌ	وفي الحقيقَةِ مَا لا يُدْرِكُ الدَّجِلُ
مَا المَجْدُ إلَّا ابْتِساماتٌ يَفيضُ بها	فمُ الزَّمان إذا مَا انسدَّتِ الحِيَلُ
وليسَ بالمجدِ مَا تَشْقَى الحَيَاةُ بهِ	فَيَحْسُدُ اليَوْمُ أَمْسًا ضَمَّهُ الأَزَلُ

يقارن هنا بين الأضداد: بين القنوط والأمل، وبين الموت والخنوع، وبين حياة المجد والعزّة، وبين التمويه والكذب والحقيقة والبرهان، أي يعقد مقارنةً بين الأشياء التي تدعو للمفاخرة والأشياء التي تدعو للضّعف والقهر، في دعوةٍ منه إلى نبْذ روح الانهزام والتّحلّي بروح العزّة والمجد والأنفة، فالمجدُ هو الثّورةُ التي لا بدّ منها إذا ما انسدّت الطّرق وتعذّرت الحيل، وهي الطريق الوحيدة لنيْل العزّة، بل إنّ تلك الحياة التي يعيش فيها النّاس متذكّرين الماضيَ بأنفة الأجداد وقوّتهم فيتحسّرون على أيّامهم الذّليلة، هي نقيضُ المجد وقمّةُ الذّلّ والهوان.

يشير الشّاعر في هذه القصيدة إلى أبياتٍ ذكرها الشّعراء القدماء، تضمّنت أسمى معاني العزّة والأنفة، مفادُها أنّ الإنسان لا بدّ له من التّضحية بالنّفس للوصول إلى حياةٍ كريمة، وإنْ لم يقدر على ذلك فالموت أغلى مطلوبٍ وأعزّ غائب، ومِن ذلك في هذا السّياق قولُ الشّاعر [23]:

لا تَحْسَبِ المَجْدَ تَمْرًا أَنْتَ آكِلُهُ	لَنْ تَبْلُغَ المَجْدَ حَتَّى تَلْعَقَ الصَّبِرَا

ويقول عنترةُ في السّياق ذاتِه [24]:

لا تَسقِني ماءَ الحَياةِ بِذِلَّةٍ	بَل فَاسقِني بِالعِزِّ كَأسَ الحَنظَلِ
ماءُ الحياةِ بذلَّةٍ كجهنَّمٍ	وجَهَنَّمٌ بالعزِّ أطيبُ مَنْزِلِ

إنّ تضمين الشّاعر معانيَ الشّعراء القدماء في قصيدته إشارةٌ منه إلى أنّ هؤلاء الأجداد لم يصلوا إلى ما وصلوا إليه من المجد والعزّة إلّا ببذلهم المهج والأرواح؛ وجاء هذا مقدّمةً للموضوع الأساس وهدف الثّورة الأسمى في وجه الغاصب المستبدّ، التي يبيّنها ويصرّح بها تاليًا في الأبيات السّتّة الأخيرة:

فما الحُرُوبُ سِوَى وَحْشِيَّةٍ نَهَضَتْ	في أَنْفُسِ النَّاسِ فانْقادَتْ لها الدُّوَلُ
وأَيْقَظَتْ في قُلوبِ النَّاسِ عاصِفَةً	غامَ الوُجودُ لها وارْبَدَّتِ السُّبُلُ

فالدَّهْرُ مُنْتَعِلٌ بالنَّارِ مُلْتَحِفٌ	بالهوْلِ والويلِ والأَيامُ تَشْتَعِلُ
والأَرضُ داميةٌ بالإِثْمِ طامِيَةٌ	ومارِدُ الشَّرِّ في أَرْجائِها ثَمِلُ
والموتُ كالمَارِدِ الجبَّارِ مُنْتَصِبٌ	في الأَرضِ يَخْطُفُ من قَدْ خانَهُ الأَجَلُ
وفي المَهَامِهِ أَشلاءٌ مُمَزَّقَةٌ	تَتْلو على القَفْرِ شِعْرًا لَيْسَ يُنْتَحَلُ

بدأ بإيضاح الحقيقة المرَّة للنّاس بأنّ ما أصابكم من ذلّةٍ هو مِن ضعفِ عزيمتكم وركونكم لهوانكم ودنياكم البائسة وابتعادكم عن معاني المجد الحقيقية التي لن ينالها سوى مَن ذاق المرارة وخاض الصّعاب. ويأتي أخيرًا ليؤجّج نار الثّورة والحروب وكأنّه يستشرف مستقبلَ هؤلاء النّاس الضعفاء، بأنّ الحرب ستشتعل نارُها في نفوسهم فتكبر لتطال الدولَ الخانعةَ كلَّها، وسيكون ثمنها التّضحية والفداء، وستوقظ في قلوب النّاس عاصفةً قويّة، تحدث غطاءً على الوجود، ظلُّه المصائب والويلات والفتن، ليتوه فيها العاقلُ والحليمُ وتربَدُّ بها السّبل وتَضِيع معالم الطّريق.

نارُ هذه الحرب ستطال كلَّ مكان، وسيكتوي بها كلُّ أحد، لا تفرّق بين مذنبٍ وبريء؛ إذ إنّ مارد الشّرّ فيها ثَمِلٌ لا يعرف الصّواب من الخطأ، ولا يميز الخبيث من الطّيّب، وتنال هذه الفتنةُ من الجميع لا تستثني أحدًا، بل إنّ عدد القتلى في هذه الحرب سيزداد بتسارعٍ كبير، فمَن لم يذق الميتةَ الطّبيعيّة مات مقتولًا في هذه الحرب، حتى تنتشر الأشلاء الممزّقة في الصّحاري والقفار.

وبهذا المشهد المريع الذي يؤجّج في القلوب المشاعر تنال الشعوبُ المجد الذي أشار إليه الشّاعر سابقًا، وحينَها سَيُخَلِّدُ التّاريخ ذلك النّصرَ وسيكون بمنزلة الشّعرِ الذي لا يُنتَحَل والمجدِ الذي لا يمكن لأحدٍ سرقتُه أو النّيل من الحرّيّة ونزعها. وإنْ جاءت الأحداث على الصّورة التي رسمها الشّاعر فإنه سيتحقّق للمجد النّجاحُ والبقاءُ والاستمرار.

يُمكنُ اعتبارُ هذا الموضعِ من القصيدة البنيةَ الدّلاليّةَ الأساسيّةَ في بناء القصيدة؛ إذ جاء ما قبلُ تمهيدًا ومقدمةً في سبيل شحْذ الهمم ورفع المعنويّات وإعطاء العزيمة الكبرى وبيان مآل الضّعف والخنوع للتّحذير من مغبّاته من أجل الوصول إلى الغاية الأساسية وهي إعلانُ ثورةٍ عارمةٍ رغم

جميع سلبيّاتها ومراراتها، إلّا أنّ غايتها ساميةٌ مرموقةٌ ونهايتَها مبهجةٌ تتمثّل في التّحصّل على المجد والرّفعة.

لقد تضمّنتِ القصيدةُ رسالةً مبطّنةً غابَ ركنُها الرّئيسُ (المرسِل) الشّاعرُ الشّابّيُّ الذي عرك الحياة وعركتْه -رغم صغر سنّه- فرأى الماضي وجرّب الحاضر فجاء في صورة الحكيم والنّاصح والمتبصِّر بالأمور والمستشرف للمستقبل من خلال حديثه عن العزائم والطّريق إلى المجد والحروب، ولم يَبق سوى (المرسَل إليه) الشّعبِ التّونسيّ خاصّةً، والشّعوب العربيّة عامّةً، التي عانت ويلات الاحتلال وظلم المحتلّ، وصرّح عنهم بقوله: "وأيقظت في قلوب الناس". و(الرسالة) هي رفضُ كلِّ أشكال الخضوع والاستسلام للمحتلّ، ومواجهتُه بشتّى السّبل، وإشعالُ نيران الثّورة ضدّه. وكانت هذه الرّسالة الغايةَ الكبرى في القصيدة.

إنّ غياب صوْت الشّاعر هو غيابُ صوت الفرد؛ إذ جَرّد قصيدته من الحديث عن الذّات، فلا نجد إلّا آثار الحكمة والنّصح، وما كان ذلك إلّا ليحلّ محلَّه صوتُ الجميع والشّعوب، مكرّرًا كلمةَ (النّاس) ثلاث مرّات؛ فالموقفُ لا يحتاج إلى الذّاتية ولا الأفراد، بل يتطلّب التّجمّع والتّكاتف؛ لأنّ الفرديّة مدعاةٌ للضّعف والتّفكّك، والجميعُ أقوى من الفرد. وفي غياب ذات الشّاعر عن المشهد سببٌ في تصديقه والعمل بمقتضى مراده؛ لأنّه بذلك لا يطلب مصلحةً شخصيّةً ذاتيّةً من ثورتهم مما قد يخطر ببال بعضهم، في إشارةٍ منه إلى أنّه واحدٌ منهم يقاسي ما يقاسونه.

وقد غابتْ أيضًا عناصرُ الزّمان والمكان، فاصطبغتْ قصيدتُه بصبغةِ الحكمة متجاوزةً حدودَ الزّمان والمكان فأصبحت عامّةً شاملةً وكانت صورةً حقيقيّةً عن التّجارب الإنسانيّة التي يشترك فيها كلُّ أحدٍ نال ما ناله شعبُه ووطنُه.

إنّ أسلوب الحكمة الذي جاء به الشّاعر بما يتضمّن الحجاج والبرهان وأساليب الإقناع، يجعل القصيدة أكثر تأثيرًا في نفوس المتلقّين، فلا يستطيع أحدٌ إنكار ذلك المنطق الذي جاء به الشّاعر، وكلُّ ما سبق سعى في خدمة الهدف الذي أراده الشّاعرُ وهو قيامُ ثورة الشّعوب.

إنّ الضّعف الذي بدأ به الشّاعرُ أبياته (ضعف العزيمة) هو أشبهُ بالموت، بل هو الموتُ عينُه، جلَبَه على الناس يأسٌ وخوفٌ فأصبح قائمًا كالبناء أمامَ أعينهم لا يتزحزح، إذ إنّه يقضي على الحياة بمعانيها، فالحياة في نظر الشّاعر ليستْ مقرونةً بالمذلّة وقبول الهوان. وهذا الضّعف والهوان لا يزول إلّا بما طلبه الشّاعر من شعبه، أيْ بالعزيمة التي تتبعها التّضحيةُ بالأرواح والمُهَج ليتحقّق المراد في البيت الأخير، أي: الحصول على مجدٍ ثابتٍ راسخٍ لا يزول، لأنّ التّحَصُّلَ عليه

جاء بالقوّة والعزّة، وما يأتي غاليًا لن يذهب سريعًا رخيصًا، بل ستعرف تلك الشّعوبُ كيف تحافظ عليه.

فهو في البيت الأخير يقول إنّ العزّة والمجد في تلك الأشلاء الممزّقة والموت، وهنا مفارقةٌ عجيبةٌ بين البيتيْنِ الأوّل والأخير؛ فهو يجمع بين موتين: الأول ناتجٌ عن ضعفٍ وَخَوَرٍ وهو موتٌ منبوذ، وهذا ما لا يريده الشاعر. والثاني موتٌ حقيقيٌّ جسديٌّ ينمُّ عن تناثر الجثث هنا وهناك، ولكنّه موتٌ حاصلٌ عن عزّةٍ وكرامةٍ ومجدٍ منشود، وهذا الموتُ محبّبٌ لمن يطلب المجد.

موسيقا النّصّ: الإيقاعانِ الخارجيُّ والدّاخليّ:

الإيقاع الخارجيّ: يَعكس إيقاعُ القصيدة كلَّ انفعالات الشّاعر الثوريّة الموجعة التي ترفض كلَّ الرّفض أحوالَ الشّعوب البائسة الخانعة للعدوّ المستبدّ، ليثير بأنفاسه الملتهبة وألفاظه القويّةِ الحماسةَ والحياةَ في القلوب، فتعيش الحرب المندلعة في القصيدة فكرًا وروحًا ثم تعيشها حقيقة.

لقد اختار الشّابّيُّ بحر البسيط -وهو من البحور الشّعريّة المركّبة، يتكوّن من تفعيلتين مختلفتين تتكرّران أربع مرّاتٍ في كلّ شطْر- واستطاع فيه أنْ يحشد العديد من المعاني والأفكار والصّور والتّشبيهات في وصفِ مشاعره وأحاسيسه تجاه الأوضاع المحيطة به (ولا يستطيع ذلك إلّا البحورُ الطّويلة) لما اشتمل عليه من المقاطع الطّويلة والنَّفس الشّعري الطّويل. فقد استطاع الشّاعر من خلاله أنْ يحشد كلَّ الأشكال التّعبيريّة الممكنة التي تتيح له مجالاتٍ واسعةً في النّظم والتّشكيل لخدمةِ غرضه الأساس وهدفه المراد.

كما أنّه اختار حرف اللّام رويًّا لقصيدته، وهو حرفٌ متوسّطٌ بين الشّدّة والرّخاوة، فناسب حالة أبناء شعبه فهم متوسّطون بين الموت والحياة؛ إذ إنّهم أحياء مع المذلّة. فضلًا عن أنّ حركة الرّويّ (الضّمّ) تشير إلى التّآلف والتّكاتف والوحدة، وهو ما يناسب موطن القوّة والشّدّة التي يرجوها الشّاعر من أبناء شعبه. وأتى المكوّنُ الإيقاعيُّ مُظهِرًا مدى إبداع الشّاعر وإتقانه تشكيل البنية الصّوتيّة للأبيات، من خلال توظيفه كلَّ الإمكانات والطّاقات التي تعطي أبياته أبعادًا إيقاعيّةً ودلاليّةً ونفسيَّةً تُسهم في دعم توجُّه الشّاعر وغرض أبياته وغايتها الأساسيّة، متوسِّلًا لذلك بإضفاء عناصر الحركة والصّوت داخلها، جاعلًا المتلقّيَ يعيش الأحداث يشاهدها ويسمعها.

الإيقاع الدّاخليّ: ارتبطت الموسيقا الدّاخليّة ببعض الظّواهر البديعيّة والعروضيّة، كتكرار بعض المفردات مثل: كلمة (المجد) أربع مرات، وكلمة (النّاس) أربع مرّاتٍ أيضًا، في إشارةٍ منه إلى أنّ هذا المجد لا يأتي إلّا بوحدة النّاس وتجمّعهم وليس من خلال الأفراد، وكذلك الطّباق كما هو الحال بين (قنوط وأمل، وحقيقة ودجل).

وتتابعت الجمل القصيرة داخل البيت الواحد كما في قوله:

فالدَّهْرُ مُنْتَعِلٌ	بالنَّارِ مُلْتَحِفٌ	بالهَوْلِ والوَيلِ	والأَيامُ تَشْتَعِلُ
والأَرضُ داميةٌ	بالإِثْمِ طاميَةٌ	ومارِدُ الشَّرِّ في أَرْجائِها ثَمِلُ	

إنّ عناصر الإيقاع وتشكيلات الصّوت التي وظّفها الشّابّيّ في أبياته رَبطتْ أجزاء القصيدة صوتيًّا ودلاليًّا؛ إذ كوّنتْ بناءً صوتيًّا موسيقيًّا متكاملًا متماسكًا، ومن ناحيةٍ أخرى شكّلتْ حلقات وصْلٍ تربط بين معانيها وتساعد على تماسك نسيجها اللّغويّ وموضوعها العامّ، لترتقي الأبيات إلى مرتبةٍ رفيعةٍ من كافّة النّواحي الجماليّة والدّلاليّة واللّغويّة والنّفسيّة، فتثير في الشّعوب كلَّ العواطف التي تدفعهم صوبَ الاستجابة لما يُراد منهم.

ولعلّ من الجدير في هذا السّياق أنْ يُشار إلى أنّ في القصيدة انزياحًا صوتيًّا، وهذا النّوع من الانزياح يَظهر في زحافاتِ التفعيلات داخل القصيدة وعللها؛ فالبحرُ البسيطُ يتكوّن من تفعيلتين مختلفتين (مُسْتَفْعِلُنْ /0/0//0، فَاعِلُنْ /0//0) أربعةٌ في كلّ شطْر، وهذا الأصل، إلّا أنه يحصل لبعض الأبيات نوعٌ من الزّحافات والعلل التي تصيب التّفعيلات، فيحدث لذلك انزياحٌ للصّوت والموسيقا. ومِن ذلك ما جرى في تفعيلات العروض والضّرب والحشو في قوله:

وليسَ بالمجدِ مَا تَشْقَى الحَيَاةُ بهِ || فَيَحْسُدُ اليَوْمَ أَمْسًا ضَمَّهُ الأَزَلُ

0/// |0//0/0| /0//0/ |0//0// || 0/// |0//0/0| /0//0/ |0//0//

مُتَفْعِلُنْ | فَاعِلُنْ | مُسْتَفْعِلُنْ | فَعِلُنْ || مُتَفْعِلُنْ | فَاعِلُنْ | مُسْتَفْعِلُنْ | فَعِلُنْ

إنّ الزّحافات والعلل تؤدي إلى تنويع الصّوت والموسيقا، الذي يُخرج المتلقّي من حالة الرّتابة والملل[25]، إلى حالة التّشويق والانجذاب نحو معاني الثّورة والمكافحة في سبيل رفْع العزائمِ وشدّ الهمم التي مدّ الشّاعرُ بها قصيدته من أوّلها إلى آخرها.

بلاغة القصيدة:

فيما يلي سنعرّج على أبرز الظواهر البلاغيّة للقصيدة، وهي: الضّمائر والجمل الخبريّة والجمل الفعليّة والاسميّة والمحسّنات البديعيّة والتّشبيهات والاستعارات والحصر والقصر:

الضّمائر:

سادَ الأبياتَ ضميرُ الغائب، وذلك في حديثه عن ضعْف العزيمة واللّحد، وتصنيفِه النّاسَ بين يائسٍ ومتفائل، ورؤية النّاس للمجد، وخطل آرائهم في تحديد ذلك، ورؤية الشّاعر للمجد الفعليّ الحقيقيّ، وحديثه عن الأجداد والماضي، والحروب وأهوالها، حتى تحقيق النّصر وتخليد المجد. ولعلّ استعمال الضّمير الغائب يشير إلى أمرين:

أولاً- غياب ذاتيّة الشّاعر ليحقّق من خلال هذا الشّعر نوعًا من المصداقيّة تجاه المتلقّي، إذ إنّ السّامع سيدرك أنّ ما يقوله الشّاعرُ أشبه بِحِكَمٍ صالحةٍ لكلّ زمانٍ ومكان، ولم يُقدِّم الشّاعرُ سوى توصيفٍ دقيقٍ لأحوالهم الحاليّةِ والطّريقةِ التي لا بدّ من اتّباعها من أجْل استقلالهم؛ فهو لا يبتغي مصلحةً أو غايةً غير ذلك.

ثانيًا- إرادة الشّاعر أنْ يجعل الحلَّ والعقدَ بِيَدِ الشّعوب وحدَها وأنَّ صوتها هو الصّوتُ الغالب، فلا بُدّ من توحيد الصّفوف لوجهةٍ واحدةٍ وتوجيه الأنظار نحو هدفٍ سامٍ دون أنْ يَدْخل على أصوات الشّعوب صوتٌ آخرُ يغيّر مجرى الثّورةِ عن طريقها.

الجمل الخبريّة:

إيرادُ الجمل الإنشائيّة في الشّعر بمنزلةِ إيرادِ وسائلِ ضغطٍ على المتلقّي لقبول ما في النّصّ دون اعتراضٍ أو مناقشة، فهي جملٌ لا يستطيع السّامعُ أنْ يعترض أو يحكم عليها بالصّدق أو الكذب، لكنّ القصيدة كلَّها قامت على الجمل الخبريّة لا الإنشائيّة، مِن بدايتها حتّى نهايتها، والجملُ الخبريّةُ تحتمل الصّدق أو الكذب.

ولعلّ الشّاعر من خلال ذلك أراد أن يكون للمتلقّي حرّيّةُ تصديقِ ما أورده من معانٍ في أبياته، حتى إنِ اقتنع بكلام الشّاعر قام بالثّورة باختياره دون أن يكون تحت أيّ ضغْطٍ كان، ومَن ثار من الشّعب باختياره كان حقًّا عليه أن يُخْلِصَ في استرداد مجده وحرّيّته وطرْد الظّالم المستبدّ. كما أنّه وَصَف ما يراه النّاسُ أمام أعينهم؛ فلا حاجة له إلى توظيفِ مزيدٍ من عناصر الإقناع، فاكتفى بنوعيْنِ من أنواع الخبر، وهما:

-الخبر الابتدائيّ (بلا مؤكّدات). وهذا النّوعُ الذي بنى قصيدتَه كلَّها عليه إلّا ما سيُذكر تاليًا. إنّ استعماله الخبرَ الابتدائيَّ الخاليَ من المؤكّدات دلَّ على أنّ ما أورده أشبهُ بالحقائق التي لا تحتاج إلى براهينَ لتصديقها، ومن ذلك قوله:

ضُعْفُ	العزيمَةِ	لَحْدٌ	في	سَكينَتِهِ	تقضي	الحَيَاةُ	بَنَاهُ	اليأسُ	والوجلُ

-الخبر الطلبي. وقد اشتَمل على مؤكّدٍ واحد، مثل الحرف (إنَّ) في قوله:

مَا	كلُّ	فِعْلٍ	يُجِلُّ	النَّاسُ	فاعِلَهُ	مَجْدًا،	فإنَّ	الوَرَى	في رأْيِهِمْ خَطَلُ

وذلك لتأكيدِ احتماليّةِ فسادِ آراءِ البشرِ الذين يزعمون أنّ المجد يكمن فيما يَحْمَدُه النّاس؛ لأنّ النّاس قد يَحْمدون أشياء لا محمدةَ فيها، وهنا يظهر خطل آرائهم.

الجمل الفعليّة والاسميّة:

امتلأت القصيدةُ بالجمل الاسميّة في أبياتها الثّمانية الأولى، وهي تدلّ على الثّبوت وعدم التَّغيُّر، وذلك في وصْف حال الأمّة، وكأنّ اليّأسَ الذي أصابها والخوفَ الذي اعتراها قد لازمها فلا يكاد يَنفكُّ عنها، فهو ثابتٌ وراسخٌ بضعْف العزائم، ومن ذلك قوله:

ضُعْفُ	العزيمَةِ	لَحْدٌ	في	سَكينَتِهِ	تقضي	الحَيَاةُ	بَنَاهُ	اليأسُ	والوجلُ
وفي	العَزيمَةِ	قُوَّاتٌ	مُسَخَّرَةٌ		يَخِرُّ	دونَ	مَدَاها	الشَّامِخُ	الجَبَلُ

ثمّ بالغ في الجمل الفعليّة فيما بعدَ البيْت الثّامن، وهي التي تدلّ على التّجدُّد والتّغيُّر وعدم الاستقرار، وذلك حينما أرادها ثورةً قويّةً على الظّلم، فهو يريد الاستمرار في تتابع الأحداث الثّوريّة التي تكفل زوال ما يتّصل بالقهر والإذلال الذي يمارسه عليهم المحتلّ، ولا يتحقّق لهم المجد إلّا بذلك، كما يشير استعمالُ الأفعال في هذا القسْم إلى الاضطرابات والأهوال المستمرّة والمتجدّدة التي سيتعرّض لها النّاسُ في تلك الثّورة، ليدفعهم إلى الاستعداد لها بطاقاتهم كلِّها ويهيّئ نفسيّاتهم لقبولها، ومِن ذلك قوله:

وأَيْقَظَتْ	في	قُلوبِ	النَّاسِ	عاصِفَةً	غامَ	الوُجودُ	لها	وارْبَدَّتِ	السُّبُلُ

الطِّباق:

الطّباقُ يزيد المعنى وضوحًا ويؤكّده، وبالضّدّ يُعرف المعنى، والضِّدُّ يُظهرُ حسنَه الضّدُّ، ويَظهر الطّباق بين الكلمات (قنوط وأمل، والدَّجل والحقيقة) في قوله:

والنَّاسُ	شَخْصانِ	ذا	يَسْعى	بهِ	قدَمٌ	من	القُنُوطِ	وذا	يَسْعَى	بهِ	الأَمَلُ
ففي	التَّماجُدِ		تَمْويهٌ		وشَعْوَذَةٌ	وفي	الحقيقَةِ	مَا	لا	يُدْرِكُ	الدَّجَلُ

لقد جاء الطّباق هنا ليبيّن البون الشّاسع بين القنوط والدّجل من جهة، بما يتركه في قلوب النّاس من خوفٍ وضعفٍ في العزيمة يجعلهم في خنوعٍ وذلّة، فهم يعيشون حياةً كاذبةً لا عزّةَ فيها، وبين الأمل والحقيقة من جهةٍ أخرى؛ الأمل الذي يدفعهم إلى التّخلُّص من تلك المذلّة والحقيقة المرّة التي سعى الشّاعر إلى إبرازها وتوضيحها لهم.

إنّ التّفاخر والتّماجد بصنيع الأجداد والوقوف عند ذلك الحدّ، ضربٌ من التّمويه والشّعوذة والضّحك على الأنفس، في دعوةٍ منه إلى مواجهةِ الحقيقة المرّة التي لا تقبل الشّكّ.

حسن التّقسيم:

يَظهر ذلك من خلال عَقْدِهِ المقارنة بين حالة النّاس في اليأس، الذين يقضون أعمارهم في هوان، ويحسبون أنّهم أحياء حقًّا، فهم كالأموات في نظر الشاعر، وبين حالة الأمل التي تدفع الإنسان إلى المكانة المرموقة التي تجعله يسود العالم وتأتيه الدّنيا خادمة له، وذلك في قوله:

والنَّاسُ	شَخْصانِ	ذا	يَسْعى	بهِ	قدَمٌ	من	القُنُوطِ	وذا	يَسْعَى	بهِ	الأَمَلُ
هذا	إلى	الموتِ	والأَجداثُ		ساخِرةٌ	وذا	إلى	المجدِ	والدُّنيا	لَهُ	خَوَلُ
ففي	التَّماجُدِ		تَمْويهٌ		وشَعْوَذَةٌ	وفي	الحقيقَةِ	مَا	لا	يُدْرِكُ	الدَّجَلُ

إنّ حسْن التّقسيم في الأبيات يزيد من وضوح المعاني وتأثيرها في المتلقّي، فضلًا عن الإيقاع الموسيقيّ الدّاخليّ والسّمةِ الجماليّة الفنّيّة التي يضيفها على القصيدة.

التّشبيهات والاستعارات:

لقد أكثر الشّاعرُ من حشْد الاستعارات والتّشبيهات في أبياته؛ وذلك لمّا رأى أنّ النّاس قد ماتوا بضعْف عزيمتهم مع رضاهم بالمذلّة، فأخذ يبعث الحياة في كثيرٍ من الأشياء التي وصفها، علّها تكون سببًا في إحيائهم وإيقاظهم بعد رقود.

فقد ساعدت الاستعارة عنده في بثّ الحياة في كلّ ما تقع عليه عينُه، وفي ذلك تحريضٌ لخيال المتلقّي على التّأمّل والتّفكّر، وإقناعٌ له في تحديد مصيره، ويظهر ذلك من خلال بعض تراكيبه مثل: بناهُ اليأسُ والأملُ، ويسعى به قدمٌ من القنوط، فيحسدُ اليومُ أمسًا، وضمَّهُ الأزلُ، وأيقظتْ عاصفةً، والدهرُ منتعلٌ، وملتحفٌ بالهولِ والويلِ، وخانَه الأجلُ، وأشلاءٌ تتلو. بل تجلّى ذلك في استهلاله القصيدة:

ضُعْفُ	العزيمَةِ	لَحْدٌ	في	سَكينَتِهِ	تقضي	الحَيَاةُ	بَنَاهُ	اليأسُ	والوجلُ
مَا	المَجْد	إلّا	ابْتِساماتٌ	يَفيضُ	بها	فمُ	الزَّمان	إذا	مَا	انسدَّتِ	الحِيَلُ

ويسعى الشّابّيُّ من خلال هذه الاستعارات إلى إقامة علاقةٍ بين حالة قومه النّفسيّة وآلامهم وخوفهم وقنوطهم، وبين المشاهد الحسنة الجميلة التي تدعو إلى التّفاؤل؛ إذ جَمَعَ بين نقيضيْنِ وضدّين في رسم أبياته؛ جَمَعَ بين مشاعر اليأس والخوف وبين ما تبعثه بعض المشاهد من بِشْرٍ وسرورٍ وأمل؛ إذ إنّ البناء يشير إلى المعاني الإيجابيّة في الحياة ومشاعر الإنسان، فهو نقيض الهدم، وكذلك ابتسامات الدّهر، وجعل من ذلك كلّه دعوةً لنبْذ اليأس وطلب التّفاؤل، فهو يريد من هذه الصّور الحيّة أنْ تشاركه ما يجول في خاطره وتساعده في هدفِه بثِّ الحياة والأمل في نفوس قومه.

الحصْروالقصْر:

وذلك من خلال حرْف النّفْي (ما) وأداتَي الاستثناء (إلّا وسوى)، كما في قوله:

مَا	المَجْدُ	إلَّا	ابْتِساماتٌ	يَفيضُ	بها	فمُ	الزَّمان	إذا	مَا	انسدَّتِ	الحِيَلُ
فما	الحُرُوبُ	سِوَى	وَحْشيَّةٍ	نَهَضَتْ		في	أَنْفُسِ	النَّاسِ	فانْقادَتْ	لها	الدُّوَلُ

ليحصر طريقَ المجْد في تلك الأمور التي يلهمها الأجداد من عزّتهم ومجدهم للأحفاد، وهذه الأمور تنفع النّاس وتساعدهم، ولا سيّما إذا أُوصِدَت كلُّ السّبل في وجوههم، وكذلك يصف الاستعمار الذي يعبّر عن الشّرّ النّابع من تلك النّفوس المتربّصة بالشّعوب العربيّة، ويحصر صفةَ (وحشيّة) في (الحروب) ليشير إلى أنّ كلَّ الحروب التي يزعم أصحابُها أنّ فيها خلاصًا للعرب من الظّلم والاستبداد الواقع عليهم من بعض الأطراف، ما هي إلّا ذريعةٌ لاستعمار الأراضي وقتْل الشّعوبِ ونشْر الفساد والاستيلاء على ثروات البلاد واستعباد العباد.

الخاتمة:

مِن خلال دراسةِ قصيدةِ (غرفةٌ من يمّ) لأبي القاسم الشّابّيّ، تبيّن تميّزُه بالأساليب اللّغويّة بما حوتْه من الجمال في طرق التّعبير، والتّأنّق في الجمل وفنون التّحبير، ليسلب بها لُبَّ السّامع وقلبه، فينقاد لسحْرِ بيانِهِ مشدودًا مدهوشًا، مقتنعًا بآرائه، منقادًا لأفكاره عن رفع العزائم وكسر القيود في مواجهة المحتلّ الغاصب.

اتَّسم نصُّ القصيدة بسهولة الألفاظ ووضوحها، فلا يحتاج فهمُها للرّجوع إلى المعاجم، إلّا قليلًا، فهي بيّنةٌ لا لبس فيها. وقد جَمع في أبياته بين سطحيّة الألفاظ وعمق المعاني والدّلالات، فجاءت معبّرةً عن أهدافه الثّوريّة السّامية، رافعةً الهممَ والعزائم، مبيّنةً أفضلَ سُبل النّجاة ونيل المجد والكرامة.

وجاءت صوره وتشبيهاته معبّرةً عن واقعه المليء بالظّلم والقهر، وعن الواقع المأمول المنشود الذي يسعى لوضع أبناء وطنه فيه، ليخرجهم من ظلمات الجَور والعبوديّة إلى أنوار العزّة والحرّيّة، فراح ينسج صوره عبر تقنياته اللّغويّة البديعة، موظّفًا فيها عناصر صوت المعارك وحركاتها ليبعث الحياة بعد ركود، ويوقظ قومه من بعد رقود، ويكون بذلك داعيًا إلى المُثُل العليا والطّرق المُثلى للمجد والرّفعة.

وجاء النصُّ بديعًا متماسكًا جمع بين الجمال الفنّيّ والمعنى الرّصين النّبيل في قالبٍ نصّيٍّ متين، ظهر ذلك في الحقول المعجميّة ودفقات القصيدة والظّواهر البلاغيّة المتنوّعة كالضّمائر والجمل الخبريّة والجمل الفعليّة والاسميّة، والمحسّنات البديعيّة، والتّشبيهات، والاستعارات.

قائمة المصادروالمراجع:

1. بحري، مصطفى الحبيب، **الشّابّيُّ النّبيّ المجهول**، دار اليقظة العربيّة، سوريّة، 1960م.
2. برباش، نوال، **الالتزام في الشّعر الثّوريّ: أبو القاسم الشّابّيّ أنموذجًا**، جامعة محمد بوضياف- المسيلة، الجمهوريّة الجزائريّة، رسالة ماجستير، 2016/ 2017م.
3. بوسعيد، محمد، **جماليّة الانزياح في شعر المتنبّي**، مجلّة سياقات اللّغة والدّراسات البينيّة، ع7، 2017م.
4. الجبوري، عامر محمد دخيل، **التّناصّ في شعر ابن سهيل الأندلسيّ**، جامعة آل البيت، 2016م، رسالة ماجستير.
5. الجوهريّ، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الفارابيّ (ت393هـ)، **الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة**، ط4، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
6. أبو الرّبّ، إياد توفيق مصطفى، **أثر النّزعة التّشاؤميّة في المعجم الشّعريّ لأبي القاسم الشّابّيّ**، كلّيّة الدّراسات العليا في جامعة النّجاح، 2009م (أطروحة دكتوراة).

7. رشدي، السعيد، **تحليل معلّقة عمرو بن كلثوم على ضوء التّفكيكيّة**، مدوّنة المنهل الإلكترونيّة، مقالة على الرابط: /http://essaidrochdi.blogspot.com/2014_12/post-blog-25html.

8. الشابّي، أبو القاسم، **الخيال الشّعريّ عند العرب**، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، 2012م.

9. الشّابّيّ، أبو القاسم، **ديوان أبي القاسم الشّابّيّ ورسائله**، قدّم له وشرحه مجيد طراد، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط2، 1994م.

10. الشّابّي، أبو القاسم، **ديوان أبي القاسم الشّابّيّ**، قدّم له وشرحه أحمد حسن بسح، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط4، 2005م.

11. شرقون، نزار، **المسكوت عنه في الخيال الشّعريّ عند العرب**، مجلّة الكلمة، ع 31، 2009.

12. الصلاح، قاسم صلاح، **الحبّ والثّورة في شعر الشّابّيّ**، معهد الدّراسات الإسلاميّة، القاهرة، (رسالة ماجستير)، 1979/1978م.

13. العبسيّ، عنترة بن شدّاد، **ديوان عنترة**، طبع بواسطة خليل الخوري، بمطبعة الآداب، بيروت، 1893م.

14. البكريّ، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الأندلسيّ (ت487هـ)، **سمط اللّآلي في شرح أمالي القالي**، تحقيق عبد العزيز الميمني، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 1935م.

15. عزام، محمد، **النّقد والدّلالة: نحو تحليلٍ سيميائيٍّ للأدب**، منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، 1996م.

16. القصّاب، أحمد، **تاريخ تونس المعاصر (1881-1956)**، تعريب حمادي الساحلي، الشركة التّونسيّة للتّوزيع، ط1.

17. كرو، أبو القاسم محمد، **الشّابّيّ: حياته- شعره**، منشورات المكتبة العلميّة ومطبعتها، بيروت، ط2، 1954م.

18. مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجيّة التّناصّ)**، المركز الثّقافيّ العربيّ، الدّار البيضاء، بيروت، ط3، 1992م.

19. ابن منظور، محمّد بن مكرم الأنصاريّ (ت711هـ)، **لسان العرب**، ط3، دار صادر، بيروت، 1993م.

20. نزهة، عدنان علي، **الصّورة الفنّيّة في شعر أبي القاسم الشّابّيّ**، كلّيّة الدّراسات العليا بجامعة أمّ درمان بالسّودان، (رسالة ماجستير)، 2005م.

.

الهوامش:

(1) انظر: كرو، أبو القاسم محمد، **الشابي: حياته- شعره**، ص46، وانظر: بحري، مصطفى الحبيب، **الشابي النبي المجهول**، ص5. وانظر: بحري، مصطفى الحبيب، **الشابي النبي المجهول**، ص5.

(2) انظر: كرو، **الشابي حياته– شعره**، ص46-47.

(3) انظر: ذاته، ص47-48.

(4) انظر: ذاته ص48-49.

(5) انظر: ذاته ص55-51. بحري، **الشابي النبي المجهول**، ص8.

(6) انظر: بحري، **الشابي النبي المجهول**، ص15.

(7) انظر: الشابي، أبو القاسم، **الخيال الشعري عند العرب**.

(8) انظر: شرقون، نزار، **المسكوت عنه في الخيال الشعري عند العرب**، مجلة الكلمة، ع 31. أبو الرب، إياد توفيق مصطفى، **أثر النزعة التشاؤمية في المعجم الشعري لأبي القاسم الشابي**، ص4.

(9) انظر: كرو، **الشابي حياته- شعره**، ص41.

(10) انظر: القصّاب، أحمد، **تاريخ تونس المعاصر** (1881-1956)، ص296-297.

(11) انظر: كرو، **الشابي حياته- شعره**، ص41.

(12) انظر: ذاته، ص41.

(13) انظر: نزهة، عدنان علي، **الصّورة الفنّيّة في شعر أبي القاسم الشّابّيّ**، ص16. وانظر: كرو، **الشّابّيّ حياته- شعره**، ص43.

(14) انظر: **كرو، الشّابّيّ حياته- شعره**، ص43-44.

(15) الشّابّيّ، أبو القاسم، **ديوان أبي القاسم الشّابّيّ ورسائله**، قدّم له وشرحه مجيد طراد، ص142. الشّابّيّ، أبو القاسم، **ديوان أبي القاسم الشّابّيّ**، قدّم له وشرحه أحمد حسن بسج، ص120.

16 ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (غرف). وانظر: الجوهري، **الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة**، مادّة (غرف).

17 ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (يمم).

(18) انظر: مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجيّة التّناصّ)**، ص57.

وانظر: رشدي، السعيد، **تحليل معلّقة عمرو بن كلثوم على ضوء التّفكيكيّة**، مدوّنة المنهل الإلكترونيّة. مقالة على الرابط: http://essaidrochdi.blogspot.com/2014/12/blog-post_25.html

(19) انظر: رشدي، السعيد، **تحليل معلقة عمرو بن كلثوم على ضوء التفكيكية**.

(20) وذلك قوله في القصيدة: وذا إلى المجد والدنيا له خول.

21 انظر: بوسعيد، **جمالية الانزياح**، ص86-87.

22 انظر: ذاته، ص80، 82، 85-93.

(23) يُنسَب هذا البيت إلى حوط بن رئاب الأسديّ. انظر: البكريّ، عبد الله بن عبد العزيز الأندلسيّ (ت487هـ)، **سمط اللّآلي في شرح أمالي القالي**، 339/1.

(24) العبسيّ، عنترة بن شدّاد بن معاوية، **ديوان عنترة**، ص70.

25 انظر: بوسعيد، **جماليّة الانزياح**، ص92-93.

المرجعيّة القرآنيّة في شعر شعراء الحروب الصّليبيّة

د. محمد سلمان الرقب* د. "محمد أديب" امرير د. موسى عبدالجليل عمرو***

تاريخ وصول البحث: 2024/7/9م تاريخ قبول البحث: 2024/9/11م

الملخص

يدور البحث حول المرجعيّة القرآنيّة في شعر شعراء الحروب الصّليبيّة في العصرين الأيوبيّ والمملوكيّ، التي ظهرت بشكل جليّ بأنواع عدّة، وتعدّ المرجعيّة من الوسائل التي يستند إليها الأديب في نثره أو شعره؛ إذ يُظهر مهارته اللغويّة في توظيف الآيات القرآنيّة، فيجلب من خلالها انتباه المتلقي ويثير إعجابه، ومن جانب آخر تُسهم تلك المرجعيّة بإبراز الثقافة الدينيّة للأديب بربط الآيات القرآنيّة بالنص الأدبيّ.

ويسعى البحث إلى إماطة اللثام عن طبيعة المرجعيّات القرآنيّة في تلك الفترة، وإبراز السياقات التي وردت فيها، من حيث الصياغة والتركيب والدلالة، لتكوّن مادة خصبة تستطيع من خلالها الكشف عن طبيعة انصهار المادة القرآنيّة في الناتج الشعريّ.

ويسير البحث أيضًا إلى الإمساك بأنماط تلك المرجعيّات القرآنيّة وأنواعها في شعر شعراء الحروب الصّليبيّة، وما أنتجه من دلالات مختلفة تحمل بين ثناياها أفكارًا وعواطف وعقائد يلمسها المتلقي، كما أنّ الهدف من البحث الكشف عن البواطن الخفيّة في العلاقة بين النصّ الأصيل وهو القرآن الكريم، والنصّ المنتج وهو شعر الحروب الصّليبيّة.

واعتمد البحث المنهج الوصفيّ والمنهج الاستقرائيّ التّحليليّ؛ إذ توصّل البحث إلى نتائج متنوعة، منها أنّ المرجعيّات في هذا اللون من الشعر مرآة ثقافيّة ودينيّة، والإبانة عن قدرة الشاعر في إعادة إنتاج النصّ بما يتوافق والمناسبة التي قيلت فيها.

الكلمات المفتاحيّة: المرجعيّة، الحروب الصليبيّة، المفردة القرآنيّة، الآية القرآنيّة

* أستاذ مساعد، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. ** أستاذ مشارك، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. * أستاذ مساعد، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Quranic Referentiality in the Poetry of the Poets of the Crusades

Abstract

The research is about The Quranic referentiality in the poetry of the poets of the crusades

in the Ayubi and Mamlouki reign, which emerged clearly in multi brands, and the referentiality is considered as a way that the author relies on in his writing and poetry, as his language skills appear in employing Quran verses so it attracts the receiver's attention and excites him, on the other hand, the referentiality contributes in highlighting the religious culture of the author by linking Quran verses with the literary text.

The research looks to reveal the nature of the Quranic referentiality in that period, and shows the contexts that were reported in it, in terms of the formulation, compounding and evidence to create a fertile material through which it can unveil the nature of Quran material fusion in the poetical production.

The research also goes on to hold the patterns of the Quran referentiality and its brands in the crusades, and what it produced of different clues that carries thoughts and emotions which the receiver can understand, and the goal of the research is to reveal the hidden issues in the relationship between the original text which is the Quran and the product text which is the crusade invasion.

The research adopted the descriptive method and the inductive analytical method. The research reached different results, one of which that references in this type of poetry is a mirror to the religious culture, and which shows the poet's ability to reproduce the text that suits the occasion that was said on.

The key words: Referentiality, The Crusades, the Quranic Term, the Quranic verse

المقدمة:

من المعروف أنّ المرجعيّة القرآنيّة تعدّ من الدراسات النقديّة الحديثة التي برزت بشكل واضح في شعر شعراء الحروب الصّليبيّة من خلال توظيف اللفظة القرآنيّة، والآية القرآنيّة؛ ممّا انعكس على بناء الصّورة الشّعريّة والوزن والإيقاع الموسيقيّ، وكلّ ذلك بسبب تأثرهم بالثقافة الدّينيّة؛ فارتقوا بالناتج الشعريّ إلى حدّ الإبداع حتّى غدت المرجعيّة القرآنيّة مصدر إلهامهم في المعاني والصور والتراكيب، ويمثل القرآن الكريم ركيزة رئيسة في التعبير عن أفكار الشعراء وتضمينه نصوصهم لصورة مباشرة وغير مباشرة؛ ممّا زاد من أساليبهم قوة، ومن صورهم جمالًا، ومن تراكيبهم رشاقة، فكان له الأثر الكبير في إثارة مشاعرهم وإبراز قدراتهم.

مشكلة البحث:

امتاز شعر شعراء الحروب الصليبيّة بالتنوّع في الأسلوب والتركيب وتوظيف الآي القرآنيّ من شاعر إلى آخر، وشهد ملامح متباينة في توظيف المرجعيّة القرآنيّة، وسيركّز البحث على الكشف عن أهمّ تلك الملامح عند شعراء هذه الفترة الزمنيّة؛ إذ لم تُستخدم المرجعيّة بنمط واحد، ولا بنسق ثابت، بل تنوّعت تلك الأساليب في دمج المفردة القرآنية والآية القرآنيّة في شعرهم بشكل عام.

أسئلة البحث:

تكمن أسئلة البحث في الأسئلة الآتية:

1 – ما تأثير المفردة القرآنيّة في الشعر في زمن الحروب الصليبيّة؟

2 – ما تأثير المرجعية القرآنيّة على الصورة الشعريّة لدى شعراء زمن الحروب الصليبيّة؟

3 – ما قدرة الشاعر في توظيف المفردة القرآنيّة في شعره في زمن الحروب الصليبيّة؟

4 – ما ملامح المرجعية القرآنيّة بوجه عام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان مدى تأثير المفردة القرآنيّة في الشعر في زمن الحروب الصليبيّة، ومعرفة تأثير المرجعية القرآنيّة في الصورة الشعريّة، وبيان قدرة الشاعر على توظيفها في شعرهم ودلالاتها وما تشير إليه، ومعرفة الملامح للمرجعية القرآنيّة بوجه عام.

أهميّة البحث:

تتضح أهميّة البحث في بيان أهمية مدى تأثّر الشعراء والكتّاب بالقرآن الكريم تصريحًا وتلميحًا في أشعارهم وكتاباتهم من خلال توظيف آي القرآن الكريم في نصوصهم الشّعريّة.

وكذلك بيان مدى قدرة الشعراء على حسن توظيف الآيات القرآنيّة في قصائدهم، وتأثير توظيف الآيات القرآنية في زمن الحروب الصليبيّة في أشعارهم وأهازيجهم، وبيان جماليّة الصورة المستقاة من إدراج المفردة القرآنية في أشعارهم وكتاباتهم.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ والمنهج الاستقرائيّ التحليليّ في شعر زمن الحروب الصليبيّة، وتتبّع مواطن المرجعيّة القرآنيّة في تلك الفترة الزمنيّة ورصدها ودرسها، وأظهر دورها وتأثيرها في الجملة الشعريّة من حيث التركيب، والمناسبة، والصورة الفنيّة، وغيرها.

الدراسات السابقة:

- دراسة كريمة نوماس محمد المدني، (د. ت)، بعنوان: **(المرجعيّات الدينيّة في مقامات زين الدين بن الورديّ (ت 749هـ) دراسة في الأداء والتوظيف)**، مجلة أهل البيت، العدد السابع عشر، تناولت موضوع المرجعية الدينية من جانبين: القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف، وبيّنت أن هذه المقامات مثلت خروجًا على المألوف في الاستجداء إلى معالجة أمور مجتمعه وقضاياه، كما بيّنت أنّ المرجعية الدينيّة لها دور كبير في إبراز سعة ثقافة الأديب وقدرته على توظيف تلك المرجعيّات.

- دراسة عبد الغفار بن نعمية، (2021)، بعنوان: **(المرجعية القرآنيّة في تعاملات الأمير عبد القادر)**، مجلة الحوار المتوسطي، مج 12، ع2، جامعة الجيلاني ليابس سيدي بلعباس، المغرب، وتناول إشارات حول المرجعية القرآنية التي اعتمدها الأمير عبد القادر في تعاملاته المختلفة، وذلك من خلال استشهاداته بالقرآن الكريم وتوظيفه الآيات القرآنيّة في بعض المحطات التاريخية والمواقف التي عايشها طيلة حياته.

- دراسة سعيد محمد مهدي (2022)، بعنوان: **(المرجعية القرآنية في شعر ابن قالقس ت 567 هـ)**، مجلة البحث، تناول المرجعيّة القرآنيّة بمفهومها اللغويّ والاصطلاحيّ، وتحدث عن التأثر المباشر وغير المباشر في شعره، وخلص إلى أن الشاعر استخدم تلك المرجعيات بصورة عالية، للدلالة على براعته في قدرته على التوفيق بين النصّ القرآنيّ وأشعاره.

- دراسة غفران علي حمود (2023)، بعنوان **(المرجعية القرآنية في شعر السّريّ الرّفاء)**، مجلة الباحث، المجلد الثاني والأربعون، العدد الرابع، الجزء الثاني، تشرين الأول، تناولت المرجعية القرآنية بمفهومها اللغويّ والاصطلاحيّ، وتحدثت عن الاقتباس المباشر وغير المباشر في شعره،

وخلصت إلى أن نسبة المرجعية القرآنية لدى هذا الشاعر عالية، كما أن الاقتباس المباشر جاء أقل من الاقتباس غير المباشر في أشعاره.

فالدراسات السابقة جزء من دراسات قليلة تناولت موضوع المرجعيّة القرآنيّة، إلا أنّ تلك الدراسات لم تخصص موضوع المرجعيّة القرآنيّة في شعر الغزو الصليبيّ، وبهذا يكون هذا البحث المعنون بـ(المرجعيّة القرآنيّة في شعر الغزو الصليبيّ) قد تفرّد في تناول هذا الموضوع في هذه الفترة الزمنيّة.

يتناول هذا البحث موضوع المرجعيّة القرآنيّة في شعر الغزو الصليبيّ؛ إذ لم يُسبق لأيّ باحث – حسب اطّلاعنا - دراسة هذه المرجعيّة في هذا اللون من الشعر؛ لذا وجد الباحثون تخصيص هذا الموضوع بدراسة مستقلة.

وانتظم البحث في تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، تناول التمهيد نبذة يسيرة عن المفهومين اللغويّ والاصطلاحيّ لكلمة "المرجعيّة" وتطوّر معناها من زمن إلى آخر، كما تحدّث عن ملامح المرجعيّة القرآنيّة، وتناول المبحث الأوّل مرجعيّة المفردة القرآنيّة، وأفرد المبحث الثاني الحديث عن المرجعيّة المباشرة للآية القرآنيّة، وتوقف المبحث الثالث عند المرجعيّة غير المباشرة للآية القرآنيّة، وخاتمة أوردنا فيها أهمّ النتائج التي توصّل لها البحث، وتوصيات الباحثين.

تمهيد:

تقع كلمة (المرجعيّة) تحت المادة اللغويّة (رجع)، فقد وردت هذه الكلمة في معاجم اللغة العربيّة بمعنى (الرجعة)، وهو مراجعة الرجل أهله بعد الطلاق [1]، وقوم يأمنون بالرجعة إلى الدنيا قبل يوم القيامة، استنادًا لقوله تعالى:"حتّى إذا جاء أحدَهم الموتُ قال ربّ ارجعون"(المؤمنون: 118)، و(الرجعيّة) البقاء على القديم في الأفكار والعادات دون مسايرة التطوّر [2]، و(الرجيع) كلّ مردود من قول أو فعل، يقال: خبر رجيع، وكلام رجيع: مردود إلى صاحبه، و(المرجع) ما يرجع إليه في علم أو أدب من عالم أو كتاب [3].

والمرجعية مصدر صناعيّ من "المرجع" على وزن "مَفْعِل" بكسر العين، ويطلق "المرجع" في اللغة بوصفه مصدرًا على المعنيين الآتيين:

- الرجوع والإياب [4].
- المصير [5].

والفرق بين المعنيين أنّ الأول أعمّ من الثاني؛ إذ الرجوع مطلقًا لا يستلزم جزاءً، أمّا المصير، فإنّه رجع من أجل الجزاء [6].

تباينت الآراء حول المفهوم الاصطلاحيّ لكلمة "المرجع"، فتارة تدل على الجهة الفكرية التي يحتكم إليها الناس في دينهم في الأمور العقديّة، أو الفقهيّة أو السلوكيّة أو تزكية النفس، وبيّن ابن حجر العسقلانيّ أنّ "المرجع في الأحكام إنما هو النبي ﷺ"[7].

وذكر الكرميّ حالة الاختلاف بين المذاهب، "ويسمي كلُّ واحد الآيات الموافقة لمذهبه محكمة، والمخالفة له متشابهة، فكيف يليق بالحكيم أن يجعل الكتاب الذي هو المرجع في الدين ..."[8]، وأطلق لفظ "المرجع" على الجهة الفكريّة التي يحتكم إليها الناس في علم من العلوم، أو في مجال معرفيّ معين، ومن ذلك ما قاله صاحب الإيضاح نقلًا عن السكاكي: "ليس من الواجب في صناعته - وإن كان المرجع في أصولها وتفاريعها إلى مجرد العقل - أن يكون الدخيل فيها كالناشئ عليها في استفادة الذوق منها"[9].

فالمرجعيّة اصطلاحًا هي "الكتب التي تملك من طبيعة التنظيم ومن المعلومات ما يجعلها غير صالحة عادة لتقرأ من أولها إلى آخرها، ككيان فكريّ عام مترابط، ولكنها تصلح ليرجع إليها الباحث أو القارئ في معلومة أو معلومات معينة"[10].

وتتطور المفردات بين فترة زمنية وأخرى، فقد دلت المرجعيّة كما ذُكر سابقًا على الجهة الفكريّة أو الأشخاص الذين يرجع إليهم الناس في شأن من شؤون حياتهم، واستخدم هذا اللفظ في وقتنا الحاضر للدلالة على معنى التأثر بالقرآن الكريم أو الاقتباس أو التناص في المفهوم البلاغيّ، فهو امتداد لحالة التطور التي رافقت هذا اللفظ.

وبدا التأثّر بالقرآن الكريم مسألة واضحة عند الأدباء العرب على مستوى النثر والشعر، فلا يخلو شعر عربيّ – غالبًا - من التأثر فيه بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ لأنّ القرآن يُعدّ مصدر الفصاحة والبلاغة وصوغ الكلام، ولذا أخذ النقّاد والأدباء ينكبّون على حفظه والمداومة على تفحصّه للإفادة من بلاغته وبيانه، بل توظيف آياته تصريحًا تارة وتلميحًا تارة أخرى في أشعارهم.

لقد حثّ الأدباء العرب الخطى بتوظيف آي القرآن في أدبهم، وأخصّ الشعراء بالذكر في هذا المجال، فتأثروا فيه وأكثروا من استخدامه في صورهم البيانيّة؛ لأنّه يضفي عليها الهيبة والرّقيّ، فقد "كانوا يستحسنون أن يكون في الخطب يوم الحفل، وفي الكلام يوم الجُمَع آي من القرآن الكريم، فإنّ ذلك ممّا يورث الكلام إليها البهاء والوقار، والرّقة وسلس الموقع"[11].

وأكّد الباقلانيّ أنّ الأدباء يمعنون النظر في كتاب الله تعالى "إذا أرادوا إنشاء قصيدة أو خطبة فيحسّنون به كلامهم"[12]، كما سار الثعالبيّ على النهج نفسه، فبيّن أنّ "قصارى المتحلّين

بالبلاغة، والحاطبين في حبل البراعة أن يقتبسوا من ألفاظه ومعانيه في أنواع مقاصدهم، أو يستشهدوا ويتمثلوا به في فنون مواردهم ومصادرهم، فيكتسي كلامهم بذلك معرضًا ما لحسنه غاية، ومأخذًا ما لرونقه نهاية، ويكسب حلاوة وطلاوة"[13]، وقد أطلق الأوائل على ذلك اقتباسًا.

إنّ هذا المصطلح – الاقتباس – يبيّن قدرة الأديب على توظيف الآيات القرآنيّة بما يتلاءم والمناسبة التي قيلت فيها القصيدة، سواء على مستوى المدح أو الوصف أو الرثاء وغيرها من الأغراض الشعريّة، وقد أبدع الشعراء في فترة الحروب الصّليبيّة في مصر والشام في استدعاء الآيات القرآنيّة كمرجعيّة في فنون الشعر المختلفة، خاصة أنّ أغلب الشعر الذي قيل في تلك الفترة يمثّل شعر الجهاد، وهذا يتطلّب من الشعراء اتّخاذ مرجعيّة قرآنيّة؛ لتزيد الجملة الشعريّة قوّة، وتُحفّزَ الهمّة في ساحة المعركة، ومن جانب آخر تُبرزُ قدرة الشاعر على براعته في توظيف آيات القرآن الكريم في صوره الفنيّة المتعددة، وغرضه من هذا أن يستعير من قوتها قوة، وأن يكشف عن مهارته في إحكام الصلة بين كلامه والكلام الذي أخذه.

كما أنّ الظروف التي كانت سائدة في زمن الحروب الصليبيّة تحتّم على الشاعر أن يستند إلى توظيف الآيات القرآنيّة؛ لأنّ المقام مقامُ جهاد وحروب، ويجب العمل على توحيد صفوف المسلمين في بلاد الشام ومصر، فصوّر الشعراء الأحداث والمشاعر، وسجّلوا انتصارات القادة، واستخدموا في تشكيل صورهم ضروب البيان من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز، فكانت صورهم الشعريّة تنظر إلى الواقع الذي يصوّرونه بعين، وتنظر بأخرى إلى الاستلهام من الدين والتراث الشعريّ والتاريخيّ.

وقد جاء هذا البحث ليلقي الضوء على المرجعيّة القرآنيّة في الشعراء زمن الحروب الصّليبيّة على مستوى اللّفظة القرآنيّة أو الآية القرآنيّة؛ لإظهار تلك الصور وبيان أثرها على عواطف الشّعراء ومشاعرهم.

المبحث الأول: مرجعيّة المفردة القرآنيّة:

برزت المفردة القرآنيّة بشكل واضح في النتاج الشعريّ لمجموعة غير قليلة من الشعراء الذين تناولوا موضوع الغزو الصليبيّ، أو الشعراء الذين واكبوا هذا الشعر من خلال مرافقة الجيوش والقادة، فاستُحضرت المفردة القرآنيّة في أشعارهم؛ لما لها من وقع جميل مؤثر في نفس المتلقّي، مما يزيد النص الشعريّ قوّةً وجودةَ سبكٍ وترابطًا بين تراكيب الجملة الشعريّة؛ لذا أكثر الشعراء من توظيف هذه المفردات؛ ليعبّروا عن مشاعرهم الجيّاشة، ومن ذلك قول أسامة بن منقذ[14]:

نفسي بزهرةِ دُنْيَاهَا مُعَذّبَةٌ فَكَيْفَ حالُ مَن الدُّنْيَا تعذّبُهُ

استحضر الشاعر المفردة القرآنيّة (زهرة دنياها)؛ ليصوّر حال متاع الدنيا الزائل، والأصل فيها أنّ زهرة الحياة الدّنيا تستعمل للنّعمة التي منحها الله تعالى للنّاس، التي تُعجب الناس[15]، وهنا يطلب الشّاعر أن تكون مُعذَّبة؛ ليدلّل على أنّ الحياة في أصلها مُعذّبة، فكيف إذا كانت زهرتها معذّبة؟! فكانت المرجعيّة القرآنيّة في هذا البيت مستمدة من قوله تعالى: "وَلَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إِلَى مَا مَتَّعْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْهُمْ زَهْرَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا لِنَفْتِنَهُمْ فِيهِ وَرِزْقُ رَبِّكَ خَيْرٌ وَأَبْقَى" (طه: 131).

ومن ذلك قول العماد الأصفهانيّ عندما مدح الخليفة العباسيّ[16]:

وَمَا الفَرْقُ بَيْنَ الرُّشْدِ والغَيّ في الوَرَى سِوَى حُبِّكُم في طاعَةِ اللهِ والبُغْضِ

فقد استخدم الشاعر كلمتي (الرشد والغيّ)، ولهاتين الكلمتين مرجعيّات متعددة في القرآن الكريم كقوله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 256]، فقد تجاوزت هاتان الكلمتان حدود المعنى الحقيقي الذي ورد في الآية الكريمة، فهما كلمتان متضادتان تحملان دلالات متنوعة، فالعلاقة التي تجمع بين الحاكم والمحكوم تجاوزت حدود الطاعة من عدمها، بل الفيصل في تلك العلاقة حبّ الحاكم؛ لذا وظف هاتين الكلمتين ليخرجهما من حدود معناهما الحرفيّ إلى دلالة جديدة، وهي الطاعة مع الحبّ أو العصيان مع الكره، ومما زاد من جمالية البيت تلك الألفاظ المتطابقة، فـ(الرّشد) ضد الغيّ الذي هو السفه والضّلال[17]، فانعكس ذلك على المعنى ورسوخه من خلال توظيف الكلمات المتضادّة.

ومن ذلك أيضًا قول ابن الدّهان الحمصيّ[18]:

فإذا تَبَسَّمَ قَالَ للجُودِ انْدَفِقْ فَيْضًا، ويا سُحبَ النّدى لا تُقلِعِي

فالشاعر وظف هاتين المفردتين (الجود) و(لا تقلعي) اللتين وردتا في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [هود: 44] وذلك في سياق مدح ليعبّر عن قدرته وبراعته وتلاعبه بالألفاظ دون غير، فاستدعى اللفظتين على خلاف ورودهما في النّصّ القرآنيّ الأصيل، فالمقام مقام مدح وإبراز لصفتي (التّبسّم) و(الكرم)؛ إذ ربط بين تبسّم الممدوح وعطائه، فالتّبسّم مفتاح للجود والعطاء دون حدود، كما قرن الصفة الثانية (الكرم) بالصّفة الأولى، فالكرم يحصل نتيجة هذا الابتسام، فهذه القدرة

الفنيّة لدى الشاعر مكّنته من التلاعب بالألفاظ بصورة تشي بالإبداع والقدرة على إنتاج معنى جديد يتلاءم ومضمون القصيدة.

ومن المرجعيّات القرآنيّة في تلك الفترة ما ذكره القاضي ثقة الملك ابن أبي جرادة في معرض حديثه عن قتل الملك الصالح بن رزّيك عباسًا وزير القصر الفاطميّ؛ إذ يقول[19]:

جَاءَهم في مِثْلِ ريحِ صرصرٍ فتولّوا مثلَ رِجْلٍ من جرادِ

بعدما غرّهمُ إملاؤه ولهيبُ الجمرِ من تحتِ الرّمادِ

فقد استدعى الشاعر هذا التركيب (ريح صرصر) من قوله تعالى: "وَأَمَّا عَادٌ فَأُهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ (6)" (الحاقة: 6) بمعنى الشديدة، لها صوت كالصرير، والعاقبة الشديدة العصف، وفي هذا التعبير استعارة للشيء المتجاوز الحدّ[20] تشبيهًا بالتّكبّر الشديد في عدم الطاعة والجري على المعتاد؛ ليصوّر شدّة الفتك الذي قام به الملك الصالح بعدوّه عباس الفاطميّ، ويُبرِز هذا التركيب أيضًا القوّة التي يتمتع بها هذا الملك على كلّ من يخرج على حكمه ودولته.

واستدعى الملك الناصر داود تراكيب من آيات القرآن في قوله[21]:

إيّاكَ تمطُلُ بالمتا بِ فإنّهُ بابُ الفجورِ

لا ينفعُ الإقلاعُ في الـ ـيومِ العبوسِ القمطريرِ

فالمقام إرشاديّ تحذيريّ من الإمعان في المعصية، فجاءت المرجعيّة القرآنيّة (اليوم العبوس القمطرير) مستمدة من قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا﴾ [الإنسان: 10]، فقد استعار الشاعر الآية القرآنيّة ليعبّر عن الغلظة والشّدة في تأجيل التوبة والعودة إلى الله تعالى؛ لأنّ السّياق وعظيّ تحذيريّ، فلم يجد لفظًا يعبّر عن هذا المعنى إلا هاتين الكلمتين (عبوسًا قمطريرًا)، وتوحي اللفظتان بالرهبة والمهابة من التمادي في المعصية؛ ممّا ينعكس على المخاطب في الإسراع في التّوبة قبل فوات الأوان.

ومثل هذه المرجعيّة نلمحها عند الشاعر راجح الحلّيّ مادحًا الملك الأشرف موسى[22]:

آنستَ يا موسى بها نارَ الهُدى فأتيتَ من شوقٍ إليها مُوجِفا

وحللتَ بالوادِي المُقدَّسِ قَابِسًا نورَ التلاقي والدُّنوّ فلا انطفَا

فالممدوح (موسى) يتوافق اسمه مع سيدنا موسى عليه السلام في قوله تعالى: ﴿وَهَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى (9) إِذْ رَأَى نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى النَّارِ هُدًى (10) فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى (11) إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى (12)﴾ [طه: 9-11]، وترتبط معه مباشرة

ألفاظ تدور مع الظروف التي عايشها سيدنا موسى، وهي: (نار الهدى، الوادي المقدّس)، فقد وظّفها الشاعر مدحًا للملك الأشرف موسى؛ ليدلّ على مدى تأثيره في رعيّته؛ لتكسب الأبيات صورة جماليّة لها حضورها، فقد صوّر الشاعر نهج حكم الممدوح بالهدى؛ ممّا انعكس على سياسته في الحكم بين الحزم واللين؛ ممّا زاد من قوّته وثبوت حكمه.

وقد يستند الشاعر إلى أكثر من مفردة قرآنيّة من سورة واحدة، وتوظيفها بصورة مبدعة تخدم جو المناسبة التي قيلت فيها القصيدة، ومن ذلك ما قاله الشاعر ابن دانيال الموصليّ واصفًا زلزالًا ضرب مصر[23]:

يا قوم أرضُكمُ الكريمةُ هذهِ قد زُلزلت عند الضّحى زلزالها
ولقد خرجنا هاربين من الردى إذ قيل عنها أخرجت أثقالها
ما ذاك إلا أنّ ربّك بالذي فيه الزواجرُ للورى أوحى لها

فالشاعر استدعى مجموعة من الألفاظ من سورة الزلزلة متباينة في مناسبة النزول للآيات وما وظفه الشاعر في الأبيات السابقة، فشتان بين أهوال يوم القيامة وما وصفه الشاعر أثناء حدوث هذا الزلزال، إلا أنه استحضر الألفاظ ولم يستحضر الموقف، لهول يوم القيامة، فجاءت الألفاظ متفقة مع النص القرآني (زلزلت، زلزالها، أخرجت أثقالها، ربك، أوحى لها) إشارة إلى ألفاظ السورة كاملة: ﴿إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا (1) وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا (2) وَقَالَ الْإِنْسَانُ مَا لَهَا (3) يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبَارَهَا (4) بِأَنَّ رَبَّكَ أَوْحَى لَهَا (5) يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ (6)﴾ [الزلزلة: 1-6)]، وهذا التأثر بالألفاظ القرآنيّة غرضه بيان هول ما حدث في مصر بسبب هذا الزلزال، فأصبح الناس هاربين من الموت، يخرجون أفواجًا كلٌّ يريد النجاة بنفسه من شبح الموت، فصوّرت هذه المراجع اللفظية حالة الذهول والخوف والفزع، مع بيان أثرها الإيقاعيّ الذي كان له دوره في تأكيد هذا المشهد العظيم، من خلال توظيف رويّ اللام مردوفة بحرفي الهاء وألف الإطلاق الذي يتوافق مع مضمون الأبيات، فالمقام مقام رهبة وخوف، فجاءت القافية بهذه الصورة متوافقة مع إظهار مشاعر الفزع في الموقف الجلل.

ومن ذلك أيضا ما ذكره صفي الدين الحليّ عندما رثى ابن صديق له قائلًا[24]:

يا قضيبًا ذَوى وكان نضيرا ما رأينا لَهُ الغداة نظيرا
أظلمتْ بعده الديارُ وقد كا ن سراجًا بها وبدرًا مُنيرا
فنفينا الرّقادَ عن كلّ عين فجّرَتْها دموعُها تفجيرا

ما رأى الناسَ قبلَ مثواكَ يومًا كان بالبين شرُّهُ مستطيرا
فبرغْمِي أنْ لا أرى منك وجهًا يرجعُ الطّرْفُ من سناهُ حسيرا
فجزاكَ الإلهُ عن ذلك الصّبْـ ـر على الهولِ جنةً وحريرا
وأراك الإلهُ في جنّةِ الخُلْـ ـدِ نعيمًا بها وَمُلْكًا كبيرا

نلحظ أن الشاعر لائَمَ بين النصّ القرآنيّ وموقف الرثاء والتفجّع على رحيل ابن صديقه، إذ وظّف تلك الألفاظ لتخدم مضمون القصيدة الرثائيّة، كما أنّه اقتبس هذه الألفاظ التي تعود مرجعيتها إلى آيات متنوعة، كقوله: (سراجًا بها وبدرًا منيرا)، فقد اقتبسها من قوله تعالى: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُنِيرًا (61)﴾ [الفرقان: 61]، وقوله في البيتين الثالث والرابع: (فجّرتها دموعها تفجيرًا، شرّهُ مستطيرا) مستوحاة من قوله تعالى: ﴿عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا (6) يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا (7)﴾ [الإنسان: 6-7]، وكذلك قوله: (حسيرا)؛ إذ تأثر بقوله تعالى: ﴿ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ (4)﴾[الملك: 4]، وقوله في البيتين الأخيرين: (جنة وحريرًا، نعيمًا بها وملكًا كبيرا)، فقد كانت مرجعيتها من سورة الإنسان في قوله تعالى: ﴿وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا (12)﴾ [الإنسان: 12]، وقوله: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَ ثَمَّ رَأَيْتَ نَعِيمًا وَمُلْكًا كَبِيرًا (20)﴾ [الإنسان: 20]، وكان لتلك المرجعيات أثرها الواضح في إظهار حالة الحزن والألم في هذا الفقد؛ إذ استغل الشاعر المرجعية القرآنيّة على أتمّ وجه؛ ليبرز تلك الحالة، وليضع المتلقّي في حالة من التأثر والتألم، ومما ساعد على ذلك أيضًا استحضار الإيقاع الصوتيّ في نهاية الأبيات، الأمر الذي أسهم في تأكيد حالة البؤس والألم من خلال توظيف حرف المدّ الياء وحرف الراء الدالة على تكرار الألم واستمراره نتيجةَ فَقْدِ هذا الصبي في مقتبل العمر، وكذلك كان لألف الإطلاق النصيب الواضح في إطلاق الآهات والتوجع جراء هذا الفقد.

وخلاصة القول إنّ شعراء الحروب الصّليبيّة أبدعوا في توظيف المرجعيّة المباشرة للمفردة القرآنيّة بما يتناسب والموضوعات التي طرحوها، فتارة تُوظّف المرجعيّة لتتناول موضوعًا ذاتيًا يعبّر عن معاناة الشاعر، وتارة تستخدم للحديث عن سياسة حكمٍ وبناء الدولة، وتارة أخرى يعبّر بها عن غرض المدح وإبراز صفات الممدوح، ومهما تنوّعت الأغراض والمقاصد في توظيفهم إلا أنّ الشعراء أحسنوا في ذلك؛ فجاءت المرجعية كاللبنة التي سدّت فراغًا فبدا البناء جميلًا.

المبحث الثاني: المرجعيّة المباشرة للآية القرآنيّة:

يلجأ الشاعر أو الأديب إلى هذا النوع من المرجعيّة من خلال إنتاج "عملية واعية تقوم بامتصاص وتحويل نصوص متداخلة، ويحوي توظيف النصّ المرجعيّ ذاته دون مواربة، أو تمويه

أو تحريف أو استخدام معاكس له"[25]، أي أنّ الشاعر يستخدم المرجعيّة القرآنيّة كما هي دون تغيير، مما يزيد من قوة الدليل الذي وظفه الأديب.

وشعر الحروب الصليبيّة أرضيّة خصبة لمثل هذه المرجعيّات المباشرة؛ لأنّ طبيعة المرحلة جعلت الشاعر يستدعي الآيات القرآنيّة بصورة مباشرة، فالمواجهة حتميّة مع العدوّ الصليبيّ لاسترداد ما احتلّ من ديار في مصر وبلاد الشام، وهذا الموقف يجعل الشاعر يستدعي الآيات؛ ليضفي على النصّ الشعريّ روحًا دينيّة وعظيّة، أو يضفي عليه صبغة جهاديّة تتكئ على مرجعيّة قرآنيّة، ومن ذلك قول ابن منير الطرابلسيّ[26]:

طيروا معي تسعدوا ولا تقعوا قوموا فإنّ الشقيّ من قَعَدَا

قالوا عجزنا عن أن نفارقهم قلتُ: "فلن تفلحوا إذًا أبدًا"

ففي البيت الثاني استدعاء واضح من قوله تعالى: ﴿إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذًا أَبَدًا﴾ [الكهف: 20]، ففي هذه الآية تأثر الشاعر بالطريقة الحواريّة التي وردت فيها، إذ قام بإسقاطها على تجربته الغزليّة التي خيّمت على قصيدته؛ فنجح في تكثيف الصورة في إبراز هذا الحوار، فالشاعر يحثّ على النّفير والالتفاف حول القيادة والدّفاع عن الدّيار؛ لأنّ المحافظة عليها يحتاج إلى حركة دائبة، وقلب شجاع، لا يعرف التقاعس والخور؛ حتى لا تتحوّل السعادة إلى شقاء؛ ولذا جاءت الآية المقتبسة متلائمة مع السياق الذي يشير إلى أنّ العجز والضّعف يقودان إلى عدم الاستقرار وزوال نعمة الاطمئنان.

ومن ذلك أيضًا قول ابن قلاقس الإسكندريّ[27]:

أيها الحاكم بالظّـ ـن وما في الظن حكم

لا تُسِمْ خِلّكَ خَسْفًا فهو عمّا تَنْمُ يسمو

أوَ ليس اللهُ حقًا قال: "بعضُ الظّن إثمُ"

فقد استندت المرجعيّة في البيت الثالث على الآية الكريمة ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ﴾ [الحجرات: 12]، ليصوّر فيها الشاعر من ذمّه على بعض أفعاله معتمدًا على الظن دون اليقين، فجاءت المرجعية القرآنيّة لتقريع الذّامّ وتأكيد أنّ ما صدر منه هو إلا مجرد ظنّ دون دليل.

ومن ذلك قول شرف الدين الأنصاريّ زاهدًا[28]:

ارْمِ شيطانَ الهوى من شُهْبِ طَرْدٍ برُجومِ

وَخَـفِ اللهَ وَأَسْبلْ أدمعًا ذاتَ سُـجُـومِ

"ومن الليل فسبّحـ ـه وإدبار النّجومِ"

اقتبس الشاعر في البيت الأخير آية كاملة ﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَسَبِّحْهُ وَإِدْبَارَ النُّجُومِ﴾ [الطور: 49]، وهو اقتباس تام تآزر مع مضمون القصيدة الزهديّة التي تدعو إلى عدم اتّباع خطوات الشيطان، والدعوة إلى الخوف من الله تعالى وذرف الدموع طمعًا في رحمته وخوفًا من عذابه، وجاءت المرجعيّة القرآنيّة في البيت الأخير متوافقة مع أبيات القصيدة وزنًا وقافية؛ ممّا جعل الآية المقتبسة بيتًا مستقلًا بذاته، تحمل ألفاظها (الليل وإدبار النّجوم) معنى الثّقل في مساحات زمانيّة مختلفة.

ومن الأمثلة التي تمثل المرجعية المباشرة، قول ابن سناء الملك في مدح الملك الناصر صلاح الدين[29]:

طلعتَ عليهم بالصّباح من الظُّبى يحيطُ به نقعٌ من الليل مظلمُ

"فساء صباحُ المنذرين" لأنه صباحٌ به زُرْقُ الأسنّةِ أنجمُ

استدعى الشاعر قوله تعالى:"فَإِذَا نَزَلَ بِسَاحَتِهِمْ فَسَاءَ صَبَاحُ الْمُنْذَرِينَ" (الصافات: 177)؛ لأنّ المقام مقام تكذيب لما ادّعاه المنجّمون من أنّ ريحًا سوداء ستدمر البلاد آنذاك، فجاء هذا الاستدعاء مزلزلًا مكذّبًا وداحضًا ادّعاءهم، ممّا كان له الأثر الواضح في مستوى العبارة الشعريّة الشعوريّة التي تغنّت بالانتصارات التي حققها الملك الناصر صلاح الدين، وصوّرت شجاعة جيش المسلمين وبأسهم في ساحة الوغى.

ومن ذلك قول الملك الصالح طلائع بن رزّيك[30]:

إنّ الأبرارَيشربون بكأسٍ كانَ حقًا مزاجُها كافُورَا

ويطوفُ الوِلْدَانُ فيها عليهمْ فيخالون لؤلؤًا منثورَا

لعل الغرض الشعريّ للقصيدة التي أُخذ منها هذان البيتان وهو مدح آل البيت، فَرَضَ على الشّاعر أن يستند إلى مرجعيّة سورة الإنسان في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا (5)﴾ [الإنسان: 5]، وقوله تعالى: ﴿وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَنْثُورًا (19)﴾ [الإنسان: 19]؛ إذ أُقتبست هاتان الآيتان وتم توظيفهما؛ ليُعليَ من شأن آل البيت ويُقرّ بالأوصاف التي وصفهم بها.

فقصد بـ (الأبرار) الممدوحين من آل بيت الملك الصّالح، الذين لهم مكانتهم العليا بين الناس، واليد الطّولى في الحكم، والأيادي البيضاء المعطاءة الي لها فضل كبير؛ فاستحقوا بذلك تلك المكانة المرموقة، والسيادة والرفعة بهذه الصّفات.

ومن ذلك أيضًا قول العماد الأصفهانيّ في وصف هزيمة الفرنجة في معركة حطين[31]:

كَسَرْتَهُمُ إذْ صَحَّ عزمُك فيهمُ ونكّستَهمْ إذْ صَارَسهمُهُمُ نِكْسا

بو اقعةٍ رَجّتْ بها الأرضُ جيشَهُم دمارًا كما بُسّتْ جبالُهمُ بَسّا

وقد خشعتْ أصواتُ أبطالِها فما يعي السّمعَ من صليلِ الظُّبا هَمْسا

فالشاعر يستدعي النصّ القرآنيّ في قوله تعالى: ﴿إِذَا رُجَّتِ الْأَرْضُ رَجًّا (4) وَبُسَّتِ الْجِبَالُ بَسًّا (5) فَكَانَتْ هَبَاءً مُنْبَثًّا (6)﴾ [الواقعة: 4-6]، ليبيّن حالة الهزيمة التي تعرّض لها الفرنجة في معركة حطين، فهم في انكسار وتنكيس دائبين في معركة حامية الوطيس زلزلت الأرضُ جيوشَهم وأحالتهم دمارًا وخرابًا، كما استدعى الشاعر قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يَتَّبِعُونَ الدَّاعِيَ لَا عِوَجَ لَهُ وَخَشَعَتِ الْأَصْوَاتُ لِلرَّحْمَنِ فَلَا تَسْمَعُ إِلَّا هَمْسًا (108)﴾ [طه: 108]؛ إذ أعاد صياغة تلك الآية بما يتوافق ومضمون القصيدة، فالأصوات خشعت من شدّة الفزع والخوف إلا ما كان بينهم من أصوات يتهامسون فيها خشية أن يسمعهم جيش المسلمين فيستدلوا عليهم، إذ يقصد هزيمة الجيش الفرنجيّ وتكبّده خسائر فادحة، يجرّون أذيال الخيبة، وقد زاد الاعتماد على المرجعيّة القرآنيّة قوّة في التركيب وبعدًا تكثيفيًا لدى المتلقّي.

ومن الأمثلة على ذلك أيضًا ما قاله الشاعر فتيان الشّاغوريّ في تهنئة الملك عيسى عند قدومه إلى دمشق قائلًا[32]:

إنّ الممالكَ صِرْنَ في أيديكُمُ وقفًا عليكمْ مثلَ آمدَ والرُّها

كلُّ الممالكِ جنّةٌ، بل سدرةٌ ولديكمُ المأوى لها والمُنتهى

إذ تمثلت المرجعيّة القرآنيّة في توظيف مجموعة من المفردات القرآنيّة: (جنة، سدرة، المأوى، المنتهى)، وهي مستمدة من قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ رَآهُ نَزْلَةً أُخْرَى (13) عِنْدَ سِدْرَةِ الْمُنْتَهَى (14) عِنْدَهَا جَنَّةُ الْمَأْوَى (15) إِذْ يَغْشَى السِّدْرَةَ مَا يَغْشَى (16)﴾ [النجم: 13-16]؛ ليبرز المنزلة العلية للممدوح وتهنئته بالحدث الجلل المتمثل بالسيطرة على حكم المماليك وإخضاعهم لحكمه، فكل الألفاظ القرآنية التي يوظّفها في هذا المقام أسهمت بصورة جلية هذا العلو وهذه السيطرة وسطوة للممدوح.

وصفوة القول فإنّ شعراء هذه المرحلة أبانوا عن ثقافة دينيّة واسعة، تُظهر قدرتهم في توظيف النصّ القرآنيّ في صنعة أشعارهم بما يتوافق وموضوعاتهم، وبما يتلاءم والمخزون المعرفيّ لديهم، فجاءت تلك المرجعيّات منبثقة من عقليّة فذّة تدرك حسن التوظيف، وجمال الصورة الشعريّة التي نتجت عن ذلك؛ مما كان له كبير الأثر في إظهار قوّة عباراتهم، ومنحها حيوية وعمقًا، كما أظهروا قدرة فائقة في المواءمة بين النصّ القرآنيّ وما أنتجوه من أشعار.

المبحث الثالث: المرجعيّة غير المباشرة للآية القرآنيّة:

وهو توظيف الآية القرآنيّة بألفاظ مغايرة للنصّ القرآنيّ الأصيل، بتقديم لفظة وتأخير أخرى، وهذا فيه تحويل بما يتناسب مع النص المنتَج الجديد، وهذا يشير إلى حسن التوظيف، وبراعة استغلال للمفردات القرآنيّة، وبتفجير وتحفيز التراكيب والمفردات لمعانٍ ودلالات تتواءم والنصّ الجديد، وهذا يؤدي إلى توسّع دلالات النصّ من خلال تغيير مواقع المفردات، ويعتمد ذلك على ثقافة الأديب وقدرته على توظيف تلك المرجعيّة بما يتوافق ومضمون الجملة الشعريّة.

وعليه، فقد تعامل شعراء الحروب الصليبيّة مع المرجعيّة القرآنيّة غير المباشرة بطرق متفاوتة، ومن الأمثلة على ذلك ما قاله ابن نباتة[33]:

يَتيمُ ابتسامكَ ما يقهرُ وسَائل دمعِكَ لا يُنْهَرُ

و إنسانُ عينيْ إلى كم كذا بحينٍ من الدّهرِ ما يُذْكَرُ

فقد اعتمد الشاعر على المرجعية القرآنية في قوله تعالى: ﴿فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ (9) وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ (10)﴾ [الضحى: 9-10] وقوله تعالى: ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا (1)﴾ [الإنسان: 1]، فقد استخدم الشاعر ألفاظ الآيتين السابقتين (يتيم، سائل، إنسان) بطريقة مغايرة عما وردت في النص القرآنيّ، وإن كانت الألفاظ متشابهة رسمًا مختلفة دلالة؛ ليعبّر عن قدراته على التصرّف بالألفاظ، وإبداء قدراته الإبداعيّة في نقل مشاعر المتلقي إلى أجواء المرجعيّة القرآنيّة بكلّ فطنة وذكاء؛ ممّا انعكس على جماليّة الصورة الشّعرية الغزليّة التي رسمها الشاعر، فالابتسامة يتيم، والدّمع سائل، والعين إنسان يبصر، وغاية هذا التلاعب بالألفاظ أن يزيد من قوّة عبارته قوّة، ويُظهر مهارة في إيجاد الصّلة بين النّصّ المقتبس وما تمّ إنتاجه.

وللشاب الظّريف دوره في الاعتماد على النصّ القرآنيّ لتقوية ما يرمي إليه، ومن ذلك قوله[34]:

يا صاحبيَّ - جُعِلْتما بعدي – خُذا قولَ امرئٍ عرفَ الأمورَ وجرّبَا

لـم يخلقِ الرحمنُ شيئًا عابثًا فالخمـرُ ما خُلِقَـتْ لأنْ تُتَجنّبَا

إذ وظف المرجعيّة القرآنيّة في قوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ (115)﴾ [المؤمنون: 115] بصورة تلفت الانتباه، فهي في ظاهرها متوافقة مع الآية الكريمة، إلا أنّها في العمق المحوريّ مختلفة تمامًا في البيتين السابقين، فالآية تشير إلى أنّ أساس خلق البشر العبادة لا اللهو واللعب، إلا أنّ الشاعر قام بتصوير الحالة العبثية في هذه الحياة وهو التمتّع بشرب الخمر والدعوة إلى اللهو أيضًا.

ومن ذلك قول القاضي الفاضل في وصف هزيمة الإفرنج في إحدى المعارك[35]:

أنا مِنْ قائمِ الحُسامِ نذيرٌ فهو إنْ قامَ فالرّؤوسُ حَصِيدُ

هُوَ كأسٌ، وَسَكْرَةُ الموتِ قالت: ذاك منّي ما كنتَ منهُ تَحِيدُ

ومتى ما يلفظ العدوُّ بقولٍ فعليهِ منْهُ رقيبٌ عتيدُ

تبدو المرجعيّة القرآنيّة جلية في جميع الأبيات السابقة، فجاء اقتباس الشاعر في البيت الأول من قوله تعالى: ﴿أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ إِنَّنِي لَكُمْ مِنْهُ نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ (2)﴾ [هود: 2]؛ إذ نلحظ أن الشاعر يحمل سيف التحذير والإنذار للعدوّ، فهو ينذرهم من حِدّة السّيوف التي تحصد الرؤوس وتجلب الموت والفناء، مستندًا بذلك إلى المرجعيّة القرآنيّة "ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْقُرَى نَقُصُّهُ عَلَيْكَ مِنْهَا قَائِمٌ وَحَصِيدٌ (100)" (هود: 100)، فقد حوّل الشاعر بنية كلمة (قائم) من صيغة اسم الفاعل الدال على من قام بالحدث، إلى صيغة الفعل الماضي (قام) الذي يحمل معنى ثبوت الحدث وتأكيده، فهو - أي الشاعر - من قام بحدث القتل، أما في الآية، فقد وقع عليه فعل الموت والقتل من الله تعالى.

ويستمر الاعتماد على المرجعيّة القرآنيّة في البيت الثاني في قوله تعالى: ﴿وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ (19)﴾ [ق: 19]؛ ليصف شدة النزال في المعركة التي آلت إلى أن يتجرع العدوّ كأس الموت المؤكد، ويشير الشاعر في البيت الثالث إلى حالة الذل والإحباط والخنوع التي يتّصف بها العدوّ؛ لذا استند إلى المرجعية القرآنيّة في قوله تعالى: ﴿مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ (18)﴾ [ق: 18]؛ ليعبّر عن قوة جيش المسلمين وشدة الهزيمة التي مُني بها الإفرنج.

ويستمر تأثر الشعراء بالقرآن الكريم وألفاظه بصورة غير مباشرة، فيجعلون ألفاظه مرجعية يوظّفونها بكلّ عناية واقتدار، ومن ذلك ما قاله أسامة بن منقذ متغزلًا[36]:

يا سائلي عمّا بِيَهْ سِرُّ المحبّ علانيهْ

انظر إلى جسدي لتخبِـ ـرَكَ العظامُ العاريه

عن مهجةٍ بالهجرِ قد تَلِفَتْ وعينٍ جاريهْ

فالشوق يعتصر قلبه، وحبائل الهوى تتعلق بأستار نفسه ومهجة روحه؛ إذ صوّر الشاعر حالة الوجد والعشق التي لا تخفى على أحد، فالمحبّ وإن أخفى شوقه إلا أنه يظهر على ملامح جسده، فيصبح واهن الجسم لا يقوى على الهجر والبعد، وهنا عبّر الشّاعر عن غزارة دموعه باستحضار مرجعيّة قرآنيّة تمثلت بقوله تعالى: ﴿فِيهَا عَيْنٌ جَارِيَةٌ (12)﴾ [الغاشية: 12]، فالنّصّ القرآنيّ يعبّر عن عين على الحقيقة، إلا أن الشّاعر انتقل بنا من المعنى الحقيقي إلى معنى يتوافق ومضمون الأبيات التي عبّر فيها عن شدة حزنه وشوقه فسالت دموعه غزيرة.

ومن الأمثلة على المرجعيّة القرآنيّة التي وظّفها الشعر العربي زمن الحروب الصليبيّة ما قاله الصاحب شرف الدين الأنصاريّ في الغزل[37]:

قسمًا بشمسٍ جبينه وضحاها ونهارِ مبْسمِهِ إذا جلّاها

وبنارِ خدّيهِ المشعشع نورُها وبليلِ صدغيْهِ إذا يغشاها

لقد ادّعيتُ دعاويًا في حبّه صدقت، و أفلح فيه من زكاها

إذ نلحظ أنّه استدعى مجموعة من المفردات القرآنيّة في سياق الغزل الذي يجعل المتلقّي متنقلًا من موضع إلى آخر، ويتمثل ذلك في توظيف المفردات الآتية: (وضحاها، وجلاها، ويغشاها، وأفلح، ومن زكاها)، التي تحمل دلالات غزلية بعيدة عن أصل استخدامها في سورة الشمس: ﴿وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا (1) وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا (2) وَالنَّهَارِ إِذَا جَلَّاهَا (3) وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَاهَا (4) وَالسَّمَاءِ وَمَا بَنَاهَا (5) وَالْأَرْضِ وَمَا طَحَاهَا (6) وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (9)﴾ [الشمس: 1-9]، فقد استدعى الشّاعر تلك الألفاظ؛ ليظهر مواطن الجمال وتجلياته وتأثير عناصر الطّبيعة في إبراز ذلك الجمال، فشتّان ما بين المعنى الأصليّ لتلك المفردات في سورة الشّمس التي تدلّ على موقف مزلزل يوم القيامة، وقدرة الشاعر على اختيار تلك الألفاظ وتحويلها من معناها الأصيل الرّهيب إلى موقف غزلي يبرز بعض مظاهر جمال المحبوب، فجبينه تملؤه الوضاءة، وجمال مبسمه، كما عبّر عن رسوخ حبّه بتزكية النفس وطهارتها من الشوائب والعوالق، كذلك حبّه صافٍ لا تشوبه شائبة.

وخلص هذا المبحث إلى أنّ شعراء الحروب الصّليبيّة استطاعوا الإفادة من القرآن الكريم في توجيه ما أبدعوه من شعر بما يخدم الأفكار التي تناولوها؛ فزاد النصّ الشعريّ أهمية، والصّورة الفنيّة بُعدًا آخر من خلال إخراج النصّ القرآنيّ من حدود معناه الأصيل إلى منتج جديد يصوّر الحالة الشّعوريّة للشاعر، فاقتبس الشعراء النصّ القرآنيّ وأعادوا إنتاجه – وهذا جائز – ليحمل دلالات جديدة، وإيحاءات أخرى بما يتوافق والتجربة الشعريّة.

الخاتمة:

سعت الدّراسة إلى إبراز مواطن المرجعيّة القرآنيّة في شعر الحروب الصليبيّة، وخلصت إلى النتائج الآتية:

- مثّلت المرجعيّات في شعراء الحروب الصليبيّة مرآة ثقافيّة ودينيّة واسعة، تعكس الواقع الذي كان يسير عليه الشعراء آنذاك، وهي مرجع ومَعْلَم أسلوبيّ يؤكد الثقافة الممتدة للأديب وحسن تصرّفه بالألفاظ، واستلهامها من النّصوص القرآنيّة، إضافة إلى المخزون اللغويّ الذي يملكه شعراء هذه المرحلة.

- رسمت المرجعيّات القرآنيّة ملامح قدرة الشاعر وأثرها الكبير في إعادة إنتاجيّة النصّ بما يتوافق والمناسبة التي قيلت فيها؛ ممّا يؤدّي إلى جذب انتباه المتلقي ومنح الحيوية والمعنى عمقًا له قيمته التفاعليّة على مستوى الأسلوب والدلالة.

- المفردات القرآنيّة والآية القرآنيّة المباشرة وغير المباشرة شكّلت بُعدًا ثقافيًا وحيّزًا واسعًا لدى شعراء الحروب الصليبيّة، فوظّفت المرجعيّة القرآنيّة على مستوى الفرد (المستوى الشخصيّ) كالحديث عن المعاناة والألم، وعلى مستوى المجموع (المستوى الجمعيّ) كالحديث عن الوصف والمديح والثناء.

- شعراء الحروب الصّليبيّة أفادوا من القرآن الكريم في قصائدهم بما يخدم أغراضهم الشعريّة؛ فانعكس ذلك على صورهم الفنيّة ومنحته بُعدًا آخر من خلال إعادة إنتاج النصّ القرآنيّ ليصوّر الحالة الشّعوريّة، وليحمل النصّ القرأني في ثنايا الشعر دلالات جديدة بما يتلاءم والتجربة الشعريّة.

- شكّلت المرجعيّة القرآنيّة المباشرة وغير المباشرة للمفردة والآية القرآنيّة نسبة كبيرة في شعر شعراء الحروب الصليبيّة، فكانت المصدر الرئيس في إلهامهم وإنتاج صور فنيّة تعبّر عن الموقف الذي قيلت فيه.

التوصيات:

يوصي الباحثون بضرورة دراسة الشعر في زمن الحروب الصليبيّة والتوقف عنده بالتحليل والدراسة من زوايا مختلفة (الصرفيّة، والبنائيّة، والبلاغيّة)؛ والكشف عن المرجعيّات المختلفة كالتأثر بالحديث النبويّ الشريف والأمثال والحكم وغيرها، وكذلك التركيز على دراسة أثر انعكاس القصص القرآني في هذا الشعر، وهو باب واسع للدارسين والباحثين، وسبر أغوار الصور البيانيّة ودلالاتها عند شعراء الحروب الصّليبيّة.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دار الدعوة، تركيا، 1972م.
- أسامة بن منقذ (ت 534 هـ)، ديوان أسامة بن منقذ، تحقيق: أحمد بدوي، وحامد عبد المجيد، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 1983م.
- الإسكندريّ، ابن قلاقس (ت 1323 هـ)، ديوان ابن قلاقس، تحقيق: سهام الفريح، ط 1، مكتبة المعلّا، الكويت، 1982م.
- الأصفهاني، العماد (ت 597 هـ)، خريدة القصر وجريدة العصر، قسم شعراء الشام، تحقيق شكري فيصل، (د. ط)، المجمع العلميّ العربيّ، دمشق، 1955م.
- الأصفهانيّ، العماد، الديوان، جمعه وحققه: ناظم رشيد، (د. ط)، جامعة الموصل، الموصل، 1983م.

- الأنصاريّ، شرف الدين، ديوان شرف الدين الأنصاريّ، تحقيق: عمر موسى باشا، (د. ط)، المجمع العلميّ العربيّ، دمشق، 1967م.
- الباقلانيّ، أبو بكر محمد بن الطيب (ت 403 ه)، إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد صقر، (د. ط)، دار المعارف، القاهرة، 1993م.
- الثعالبيّ، أبو منصور عبد الملك بن محمد (ت 429 ه)، الاقتباس من القرآن الكريم، ط 1، تحقيق: ابتسام مرهون الصفار، جامعة بغداد، دار الوفاء للطباعة للنشر والتوزيع، المنصورة، 1992م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 255 ه)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، (د. ط)، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.
- الحلّي، شرف الدّين راجح (ت 624 ه)، ديوان شرف الدّين الحلّيّ، تحقيق: الدوكالي محمد نصر، كلية الدعوة الإسلامية، (د. ط)، لجنة الحفاظ على التراث الإسلاميّ، طرابلس الغرب، 1994م.
- الحلّيّ، صفي الدين (ت: 752ه)، ديوان صفي الدين الحليّ، تقديم: كرم البستانيّ، ط 1، دار صادر، بيروت، 1962م.
- الخطيب القزوينيّ، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن (ت 739 ه)، الإيضاح في علوم البلاغة، ط 1، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلميّة، لبنان، بيروت، 2002م.
- ابن رزّيك، الملك الصالح طلائع (ت 565 ه)، ديوان ابن رزّيك، جمعه وحققه: هادي الأمينيّ، (د. ط)، المكتبة الأمينيّة، النجف الأشرف، 1964م.
- الرشيد، عماد الدين، المرجعيّة دراسة في المفهوم القرآنيّ، ط1، نحو القمة للطباعة والنشر، سورية – حمص، 2005م.
- ابن سناء الملك (ت 608 ه)، ديوان ابن سناء الملك، تحقيق: محمد إبراهيم نصر، (د. ط)، وزارة الثقافة المصريّة، دار الكاتب العربيّ، القاهرة، 1969م.
- الشاب الظريف، شمس الدين محمد بن عفيف التلمسانيّ (ت 668 ه)، ديوان الشاب الظريف، شرحه ووضع فهارسه صلاح الدين الهواريّ، ط 1، المكتبة الأدبيّة، بيروت، 1995م.
- الشاغوريّ، أبو محمد فتيان بن علي الأسديّ (ت 615 ه)، ديوان فتيان الشاغوريّ، تحقيق: أحمد الجنديّ، مجمع اللغة العربيّة، دمشق، ط 1، 1976م.
- الطرابلسيّ، ابن منير (ت 548 ه)، ديوان ابن منير الطرابلسيّ، جمع وتحقيق: عمر التدمريّ، دار الجيل ومكتبة السائح، (د. ط)، بيروت، طرابلس، 1986م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (ت 1393 ه)، تفسير التحرير والتنوير، (د. ط)، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1984م
- العسقلانيّ، أحمد بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد البخاريّ ت (852 ه)، ط 1، تقديم وتحقيق وتعليق: عبد القادر رشيد الحمد، (د. ط)، طبع على نفقة سمو الأمير سلطان آل سعود، 2001م.

- القاضي الفاضل، أبو علي عبد الرحيم البيسانيّ (ت 596 ه)، ديوان القاضي الفاضل، (د. ط)، تحقيق: أحمد أحمد بدوي، دار المعارف، القاهرة، 1961م.
- الكرمي، مرعي بن يوسف (ت 1033 ه)، أقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشبّهات، ط 1، حقّقه وخرّج أحاديثه وعلّق عليه: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1985م.
- ابن نباتة، جمال الدين المصريّ (ت 1366 ه)، ديوان ابن نباتة المصريّ، (د. ط)، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، 1980م.
- الملك الناصر داود (ت 1256 ه)، ديوان الفوائد الجليّة في الفرائد الناصريّة، (د. ط)، تحقيق: عبد الحسين الخضر، دار الشؤون الثقافيّة العامة، سلسلة خزانة التراث، دمشق، (د. ت).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711ه)، لسان العرب، (د. ط)، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، (د. ت).
- الموصليّ، ابن دانيال (ت 710 ه)، المختار في شعر ابن دانيال، اختيار صلاح الدين الصفديّ، تحقيق: نايف الديلميّ، (د. ط)، مكتبة بسام، الموصل، 1979م.
- الموصليّ، ابن الدهان أبو الفرج عبد الله بن سعد (ت 581 ه)، ديوان ابن الدهان، ط 1، تحقيق: عبد الله الجبوريّ، مطبعة المعارف، بغداد، 1968

الدّوريّات:

- حمود، غفران علي، المرجعية القرآنية في شعر السّريّ الرّفاء، مجلة الباحث، المجلد الثاني والأربعون، العدد الرابع، الجزء الثاني، تشرين الأول، 2023
- الدهون، إبراهيم مصطفى، التناص في شعر أبي العلاء المعريّ (أطروحة جامعيّة)، جامعة اليرموك، 2009.

.

الهوامش

1) المرجعيّة، لسان العرب، مادة (رجع)، ص: 1592، 1594

2) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دار الدعوة، تركيا، 1972، ص: 331

3) المرجع السابق، ص: 331

4) المرجع السابق، ص: 331

5) المرجع، لسان العرب، مادة (رجع)، ص: 478

6) الرشيد، عماد الدين، المرجعيّة دراسة في المفهوم القرآنيّ، ط1، نحو القمة للطباعة، سورية – حمص، 2005، ص 11

7) العسقلانيّ، أحمد بن حجر، فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد البخاريّ ت (852 ه)، ط 1، تقديم وتحقيق وتعليق: عبد القادر رشيد الحمد، (د. ط)، طبع على نفقة سمو الأمير سلطان آل سعود، 2001، ص: 16

8) الكرمي، مرعي بن يوسف (ت 1033 ه)، ط1، أقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات والآيات المحكمات والمشبّهات، حقّقه وخرّج أحاديثه وعلّق عليه: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م، ص: 51

9) الخطيب القزوينيّ، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن (ت 739 ه)، الإيضاح في علوم البلاغة، ط 1، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلميّة، لبنان، بيروت، 2002م، ص: 26

10) حمود، غفران علي، المرجعية القرآنية في شعر السّريّ الرّفاء، مجلة الباحث، المجلد الثاني والأربعون، العدد الرابع، الجزء الثاني، تشرين الأول، 2023، ص: 97

11) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت 255 ه)، البيان والتبيين، (د. ط)، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998، ص 118

12) الباقلانيّ، أبو بكر محمد بن الطيّب (ت 403 ه)، إعجاز القرآن، تحقيق: أحمد صقر، (د. ط)، دار المعارف، مصر، القاهرة، ص 168

13) الثعالبيّ، أبو منصور عبد الملك بن محمد (ت 429 ه)، الاقتباس من القرآن الكريم، ط1، تحقيق: ابتسام مرهون الصفار، جامعة بغداد، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، 1992م، ص 39

14) أسامة بن منقذ، ديوان أسامة بن منقذ، ط 2، تحقيق: أحمد بدوي، وحامد عبد المجيد، عالم الكتب، القاهرة، 1983م، ص: 54

15) ابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير (ت 1393 ه)، (د. ط)، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1984م، ص: 340

16) الأصفهانيّ، العماد (ت 597 ه)، ديوانه، جمعه وحققه: ناظم رشيد، جامعة الموصل، (د. ط)، الموصل، 1983، ص: 266

17) ابن عاشور، التحرير والتنوير، الجزء الثالث، ص: 28

18) الموصليّ، ابن الدهان أبو الفرج عبد الله بن سعد (ت 581 ه)، ديوان ابن الدهان، تحقيق: عبد الله الجبوريّ، ط 1، مطبعة المعارف، بغداد، 1968، ص: 30

19) الأصفهاني، خريدة القصر وجريدة العصر (ت 597 ه)، تحقيق: شكري فيصل، (د. ط)، المجمع العلميّ العربيّ، دمشق، 1995، ص: 200

20) ابن عاشور، التحرير والتنوير، الجزء التاسع والعشرون، ص: 116

21) الملك الناصر داود (ت 1256 ه)، ديوان الفوائد الجليّة في الفرائد الناصريّة، تحقيق: عبد الحسين الخضر، دار الشؤون الثقافيّة العامة، سلسلة خزانة التراث، دمشق، (د. ط)، ص: 210

22) الحلّي، شرف الدين راجح (ت 624 ه)، ديوانه، تحقيق: الدوكالي محمد نصر، كلية الدعوة الإسلامية، (د. ط)، لجنة الحفاظ على التراث الإسلامي، طرابلس الغرب، 1994، ص: 514

23) الموصليّ، ابن دانيال (ت 710 ه)، المختار في شعر ابن دانيال، اختيار صلاح الدين الصفديّ، تحقيق: نايف الديلميّ، (د. ط)، مكتبة بسام، الموصل، 1979، ص: 192

24) الحلي، صفي الدين (ت: 752هـ)، ديوان صفي الدين الحليّ، تقديم: كرم البستانيّ، ط 1، دار صادر، بيروت، 1962م، ص: 335

25) الدهون، إبراهيم مصطفى، التناص في شعر أبي العلاء المعريّ (أطروحة جامعية)، جامعة اليرموك، 2009، ص: 29

26) الطرابلسيّ، ابن منير (ت 548 هـ)، ديوانه، جمع وتحقيق: عمر التدمريّ، دار الجيل ومكتبة السائح، (د. ط)، بيروت، طرابلس، 1986، ص: 99

27) الإسكندريّ، ابن قلاقس (ت 1323 هـ)، ديوان ابن قلاقس، ط 1، تحقيق: سهام الفريح، مكتبة المعلّا، الكويت، 1982، ص: 142

28) الأنصاريّ، شرف الدين، ديوان شرف الدين الأنصاريّ، تحقيق: عمر موسى باشا، (د. ط)، المجمع العلميّ العربيّ، دمشق، 1967، ص: 447

29) ابن سناء الملك (ت 608 هـ)، ديوانه، تحقيق: محمد إبراهيم نصر، (د. ط)، وزارة الثقافة المصريّة، دار الكاتب العربيّ، القاهرة، 1969، ص: 292

30) ابن رزّيك، الملك الصالح طلائع (ت 565 هـ)، ديوان ابن رزيك، جمعه وحققه: هادي الأمينيّ، (د. ط)، المكتبة الأمينيّة، النجف الأشرف، 1964، ص: 79

31) الأصفهانيّ العماد، الديوان، جمعه وحققه: ناظم رشيد، (د. ط)، جامعة الموصل، الموصل، 1983، ص: 334

32) الشاغوريّ، أبو محمد فتيان بن علي الأسديّ (ت 615 هـ)، ديوان فتيان الشاغوريّ، ط 1، تحقيق: أحمد الجنديّ، مجمع اللغة العربيّة، دمشق، 1976م، ص: 554

33) ابن نباتة، جمال الدين المصريّ (ت 1366 هـ)، ديوان ابن نباتة المصريّ، (د. ط)، دار إحياء التراث العربيّ، بيروت، 1980، ص: 202

34) الشاب الظريف، شمس الدين محمد بن عفيف التلمسانيّ (ت 668 هـ)، ديوان الشاب الظريف، شرحه ووضع فهارسه صلاح الدين الهواريّ، المكتبة الأدبيّة، ط1، بيروت، 1995، ص: 68

35) القاضي الفاضل، أبو علي عبد الرحيم البيسانيّ (ت 596 هـ)، ديوان القاضي الفاضل، (د. ط)، تحقيق: أحمد أحمد بدوي، دار المعارف، القاهرة، 1961، ص: 293

36) أسامة بن منقذ، ديوان أسامة بن منقذ (ت 534 هـ)، تحقيق: أحمد بدوي، وحامد عبد المجيد، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1983م، ص: 103

37) الأنصاريّ، شرف الدين، الديوان، ص: 515

تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في "ضوء نظرية النو افذ المكسرة"

د. أيمن أحمد الكريمين*

تاريخ وصول البحث: 2024/6/23م تاريخ قبول البحث: 2024/9/17م

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة. وقد اعتمد الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (455) طالبًا وطالبة، حيث تم تطبيقها عبر البريد الإلكتروني الخاص بالطلبة بالجامعات الأردنية. ولغرض الدراسة تم تطوير أداة لقياس تأثير الفوضى الحضرية بواقع (24) فقرة. وأظهرت النتائج أن هناك تأثير لأبعاد الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات، أما على مستوى الاستجابة على الأبعاد الفرعية لأداة الدراسة، فقد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة (النظام والقانون والعامل الاجتماعي والاقتصادي والتدهور البيئي)، باستثناء عامل ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي جاء بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية نحو مستوى تأثير أبعاد الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات باختلاف متغير (مكان الإقامة).

وبناء على النتائج، تم صياغة التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات الدالة: الفوضى الحضرية، تعاطي المخدرات، نظرية النوافذ المكسرة.

* أستاذ مساعد، كلية الشرطة، قطر.

The Impact of Urban Chaos on Drug-Related Behaviors in Light of Broken Windows Theory

Abstract

The study aims to determine the impact of urban disorder on drug use behaviors in light of the Broken Windows Theory. The descriptive-analytical method using social survey techniques was employed, with the study sample consisted of 455 male and female students. It was conducted via the students' university email addresses in Jordan. For the purpose of the study, an instrument was developed to measure the impact of urban disorder, consisting of 24 items. The results showed that there is an impact of the dimensions of urban disorder on drug use behaviors. At the level of response to the sub-dimensions of the study instrument, all were at a high level (system and law, social and economic factors, and environmental degradation), except for the factor of weakened social ties and cohesion, which was at a medium level. The results also indicated that there are statistically significant differences in the level of impact of the dimensions of urban disorder on drug use behaviors depending on the variable of place of residence. The study concludes with recommendations related to the research topic.

Keywords: Urban Chaos, Drug Abuse, Broken Windows Theory

المقدمة:

لقد عرّف المشرع الأردني المادة المخدرة في المادة (2) من قانون المخدرات والمؤثرات العقلية لسنة 1988، بأنها أي مادة طبيعية أو اصطناعية مدرجة في الملحق الخاص بالقانون. وتتراوح عقوبات تعاطي المخدرات أو حيازتها للاستخدام الشخصي بالسجن من شهر إلى ثلاث سنوات، إلى جانب غرامات تتراوح من 200 إلى 1000 دينار، بالنسبة للمجرمين لأول مرة، ولا يُسجل بحقهم أي قيد أمني. وفي حال تكرار التعاطي، فان العقوبة تكون مشددة، على النحو المبين في المادة (9) من ذات القانون[1].

ومع ذلك نجد أنّ هناك أشخاصًا يرتكبون هذه الجريمة ومنهم من يكرر ارتكابها، وهذا ما أشارت إليه التقارير الإحصائية الصادرة عن مديرية الأمن العام، إلى ارتفاع ملحوظ في نسبة تعاطي المخدرات، خلال الأعوام الخمسة من (2018-2022)، حيث بلغت (75 ألفًا و130) جريمة حيازة وتعاطي المخدرات. هذه الإحصائيات تُشير إلى تصاعد جرائم المخدرات وتحديات مكافحتها في البلاد، وفي ذات السياق يجدر الذكر أن نسبة الاكتشاف في جرائم المخدرات في الأردن تصل إلى (99.49%)[2].

وتعد نظرية النوافذ المكسرة من النظريات المفسرة للجريمة والسلوك المنحرف، حيث يعود أصل النظرية إلى التجربة التي أجراها الباحث (Zimbardo,1969)، حيث تُركت سيارتان دون مراقبة بأبواب مفتوحة وبدون لوحات ترخيص. وتم وضع إحدى السيارات في أحد الأحياء المهمشة وسرعان ما تمت سرقتها وتخريبها، مما أدى إلى تدميرها بالكامل خلال ثلاثة أيام. واستغرق استهداف السيارة الأخرى، الموضوعة في منطقة راقية، وقتًا أطول، مما دفع زيمباردو إلى كسر إحدى نوافذها للتحريض على السلوك المدمر. وبعد ذلك، بدأ الأفراد في تخريب السيارة وسرقتها، مما أدى إلى تدميرها في نهاية المطاف.

وفي عام 1982، أجرى الباحثان (Wilson & Kelling) تجارب مماثلة في بيئات مختلفة[3]. حيث قام الباحثان بصياغة نظرية النافذة المكسورة التي تؤكد على تأثير البيئة على السلوك الإجرامي للأفراد. وفقًا لهذه النظرية، فوجود نافذة مكسورة في منطقة معينة، وتركها دون إصلاح، يشير إلى نقص الرعاية والرقابة، مما يؤدي إلى تأثير متسلسل لمزيد من النوافذ المكسورة وتصاعد مستويات الفوضى والجريمة والسلوكيات السلبية في المنطقة المجاورة. في النهاية، يفترض الباحثان أن النشاط الإجرامي الخطير هو تتويج لسلسلة من الأحداث، حيث يكون الاضطراب بمثابة مقدمة للجريمة، وبالتالي يشيرون إلى أن معالجة الاضطراب يمكن أن تساعد في تخفيف

الجرائم الجنائية الخطيرة [4]. وقد لاحظ الباحثان أن وجود علامات واضحة للاضطراب، مثل النوافذ المكسورة أو الكتابة على الجدران أو القمامة، يمكن أن يقوض الآليات غير الرسمية للسيطرة الاجتماعية داخل المجتمع، مما قد يؤدي إلى تدفق تجار المخدرات وتدهور المنطقة لاحقًا. وهذا بدوره قد يؤدي إلى ظهور أشكال أخرى من النشاط الإجرامي في المنطقة المجاورة [5].

تفترض النظرية وجود سلسلة متصلة تتميز بالفوضى. تنشأ هذه السلسلة من الفوضى الطفيفة في المجتمعات المحلية، وإذا تركت دون معالجة، فسوف تتصاعد من اضطرابات طفيفة إلى اضطرابات أكثر أهمية [6]. وفي هذا الجانب يُشير (Chappell, et al., 2010) إلى وجود علاقة بين فوضى الحي والخوف من الجريمة. وفقاً لنظرية النوافذ المكسورة ل ويلسون وكيلنج، تسبب الفوضى الجسدية والاجتماعية في خلق الخوف ودفع المواطنين للانسحاب إلى منازلهم. وهذا يؤدي إلى تفكك آليات التحكم الاجتماعي وقد يزيد من حدوث جرائم أكثر خطورة. ومن المهم التأكيد على أن الفوضى قد تؤثر على جودة الحياة، كما يؤكد وجود ارتباط بين الفوضى وجودة الحياة، حيث إن الفوضى الجسدية ترتبط سلبًا بجودة الحياة، ولكن تفقد الفوضى الاجتماعية أهميتها عند السيطرة على الفوضى الجسدية [7].

وفي هذا السياق تطرح عدة استفسارات حول التحقق من صحة وعقلانية النظرية ككل في سياق تعاطي المخدرات. وتشمل هذه الاستفسارات: هل الفوضى تثير الخوف؟ هل يساهم الخوف في انهيار الأعراف الاجتماعية (التماسك الاجتماعي)؟ وهل يؤدي هذا الانهيار بدوره إلى زيادة السلوك الإجرامي؟ هل النشاط الإجرامي يرفع مستويات الاضطراب في المجتمع؟ تتوقف الإجابات على هذه الاستفسارات على ما إذا كانت النظرية تفترض أن الاضطراب الجسدي أو الاجتماعي يلعب دورًا في السلوك الإجرامي [8].

ولذلك اختار الباحث الاستفادة من نظرية النوافذ المكسرة لتوضيح ظاهرة تعاطي المخدرات، معتبرًا إياها ذات طابع تفسيري شمولي، لكل من اتخاذ القرار بارتكاب جريمة تعاطي المخدرات أو الابتعاد عن الجريمة، أو اتخاذها كمهنة من خلال دراسة عناصر تأثير الفوضى الحضرية على سلوك تعاطي المخدرات من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، وذلك من أجل تحديد العوامل الرئيسية التي تؤثر على تعاطي المخدرات في كل جانب من جوانب النظرية.

مُشْكِلة الدِّراسة:

لقد شهد معدل حدوث الجرائم المتعلقة بالمخدرات ارتفاعًا ملحوظًا في العقد الماضي، كما يتضح من نتائج المنتدى الاستراتيجي الأردني. ويُسلط التقرير الضوء على أن معدل انتشار جرائم حيازة وتعاطي المخدرات يفوق جرائم الاتجار بالمخدرات. عند النظر في معدل جرائم المخدرات لكل 10.000 فرد، فمن الواضح أن هذا الرقم قد شهد ارتفاعًا كبيرًا. وعلى وجه التحديد، كان هناك ارتفاع ملحوظ من (9) جرائم في عام 2013 إلى (16) جريمة في عام 2024، على أن تصل الذروة في عام 2020 عند (19) جريمة، قبل أن تنخفض إلى 16 جريمة في عام 2022[9].

تؤكد نتائج دراسة (Skogan, 2015) أن الفوضى مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بديناميات استقرار الأحياء وتغييرها، فهي تؤدي بشكل مستقل وبالتوازي مع الجريمة التقليدية دورًا في تقويض استقرار الأحياء الحضرية، وتقويض العمليات الطبيعية للرقابة الاجتماعية غير الرسمية، ورفض استقرار المجتمع، وتحفيز الخوف من الجريمة. وهذه النتائج تتماشى مع جوانب من حجة (Wilson & Kelling, 1982) حول "النوافذ المكسورة" بأن هناك أدلة مباشرة واستنتاجية على أنها تؤدي دورًا مستقلًا في توليد الجريمة التقليدية. وعلاوة على ذلك فإن الفوضى لها آثار على الضغط النفسي والصحة والسلوك العام، أدى العمل على معالجة هذه المخاوف إلى توسيع نطاق أبحاث الفوضى لتشمل الظروف والأحداث البعيدة عن العملية الجنائية [10].

لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات، في ضوء نظرية النوافذ المكسرّة بعدّها أحد النظريات المفسّرة للجريمة والسلوك المنحرف، وتتلخص مشكلة الدراسة في معرفة تأثير الفوضى الحضرية بأبعادها (التدهور البيئي، غياب القانون والنظام، والعامل "الاجتماعي والاقتصادي"، وضعف الروابط والتماسك الاجتماعي) على سلوكيات تعاطي المخدرات.

أسئلة الدراسة:

إنَّ الدِّراسة تسعى إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1.ما تأثير عامل التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

2.ما تأثير غياب القانون والنظام على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

3.ما تأثير العامل "الاجتماعي والاقتصادي" على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

4.ما تأثير ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة والتي تعزى لخصائصهم الشخصية والدراسية؟

أهداف الدراسة:

إنّ الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو معرفة تأثير الفوضى الحضرية بأبعادها الأربعة (التدهور البيئي، غياب القانون والنظام، العامل الاجتماعي والاقتصادي، ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي)، على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة، ويتفرع عنها الهدفين التالين:

1.تعرُّف مستوى تأثير عوامل (التدهور البيئي، غياب القانون والنظام، "العامل الاجتماعي والاقتصادي"، ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي، على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة.

2.الكشف عن الفروق في إجابات الطلبة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة والتي تعزى لخصائصهم الشخصية والدراسية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية العلمية والتطبيقية في جانبين هما:

1.الجانب النظري (العلمي): تكمن أهمية هذه الدراسة في استكشاف العلاقة بين نظرية النوافذ المكسورة وسلوك تعاطي المخدرات، وكيف يمكن للعوامل المرتبطة بالفوضى الحضرية أن تسهم في خلق ظروف مواتية لتعاطي المخدرات. كما تقدم الدراسة مساهمة جديدة في الأدبيات وتعزز فهم الآليات المؤدية لتعاطي المخدرات.

2.الجانب التطبيقي (العملي): يمكن تطبيق نتائج الدراسة على الأبحاث المستقبلية حول الجرائم المرتبطة بتعاطي المخدرات، مثل السرقة والانتحار. كما يمكن للمتخصصين الاستفادة من النتائج لتطوير برامج الوقاية وزيادة الوعي المجتمعي لتقليل خطر الوقوع كضحايا لهذه الجرائم، مما يساعد في حماية الأفراد من السلوكيات الخطيرة لمتعاطي المخدرات ومنعهم من أن يصبحوا أهدافًا للجريمة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الفوضى الحضرية: تشمل البيئات المتدهورة والمهملة التي تفتقر إلى الرعاية والصيانة وتسهم في زيادة معدلات تعاطي المخدرات والسلوكيات الإجرامية المرتبطة بها ويمكن أن تؤدي إلى تقليل الرقابة الاجتماعية[11]، ويعرّف الباحث الفوضى الحضرية إجرائيًا بالدرجة التي سيتم الحصول عليها من إجابات الطلبة عن الفقرات الدّالة على أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة والمكونة من (24) فقرة موزعة على أربعة عوامل رئيسة.

تعاطي المخدرات: حيازة أو استخدام المواد المخدرة أو المؤثرات العقلية دون وصفة طبية مشروعة [12]. ويعرفها الباحث إجرائيًّا بالدرجة التي سيتم الحصول عليها من إجابات الطلبة عن بنود الاستبانة المعدة لقياس تأثير أبعاد الفوضى الحضرية على تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المحطمة والمستخدمة في هذه الدراسة.

نظرية النو افذ المكسورة: نظرية أكاديمية اقترحها جيمس ويلسون وجورج كيلنج عام 1982، والتي استخدمت النوافذ المكسورة كرمز للفوضى داخل الأحياء، تربط نظريتهم الفوضى وعدم التحضر داخل المجتمع بالأحداث اللاحقة للجرائم الخطرة [13].

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بمقياس الفوضى الحضرية بعناصره الأربعة (التدهور البيئي، غياب القانون والنظام، العامل الاجتماعي والاقتصادي، ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي)، وما يتمتع به من صدق وثبات.

الحدود البشرية: أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفترة بين 2024/04/02 - 2024/06/05.

الإطار النظري: نشأت نظرية النوافذ المكسورة وحظيت بقبول واسع النطاق في الثمانينيات والتسعينيات كرد فعل على حالات الجريمة والتخريب (Kramer, 2010, 2012). تحت مظلة مبادرة جودة الحياة، حيث تفترض نظرية النوافذ المكسورة وجود آلية اجتماعية ونفسية كعامل سببي، وهو أمر لا يمكن ملاحظته بسهولة. وهذا ما أكده كل من: (Boggess and Maskaly, 2014; Haney, 2007; O'Brien, Farrell, and. Welsh, 2019; Wilson and Kelling, 1982) ومع ذلك، فقد كانت الاختبارات التجريبية لهذه النظرية عديدة حيث تم تفعيل الجوانب غير المباشرة، ولكن يمكن ملاحظتها من الاضطراب الجسدي والاجتماعي (Kubrin, 2008; Taylor, 2018). كما لاحظت أدبيات نظرية النوافذ المكسورة مجموعه متنوعة من المظاهر السلوكية التي تعمل كعلامات على اضطراب الحي والفضاضة [14].

ووفقًا لنظرية النوافذ المكسورة، فإن الأماكن العامة المهملة التي تظهر عليها علامات الفوضى والانحلال من المرجّح أن تتصاعد إلى نشاط إجرامي أكثر خطورة إذا لم يتم التصدي لها على الفور[15]. وهذا ما ذهب إليه كل من:

(Boggess and Maskaly, 2014; Chauhan et al., 2011; O'Brien and Sampson, 2015; Sampson and Raudenbush, 1999; Skogan, 2015; Taylor, 2018; Williams, Burnap, and Sloan, 2017; Wilson and Kelling, 1982).

تفترض نظرية النوافذ المكسورة أن الاضطراب الاجتماعي والاضطراب الجسدي في الحي مترابطان ويساهمان في زيادة أخطار الإيذاء وفرص الجريمة. وقد تم دعم هذا المفهوم من خلال دراسات مختلفة أجراها باحثون مثل (Taylor, 2018; Valasik, Brault, and Martinez, 2018; Wilcox et al., 2004; Wilson and Kelling, 1982).

وقد بحثت العديد من الدراسات مؤشرات الاضطراب الاجتماعي والجسدي بما في ذلك شرب الخمر في الشوارع، وبيع المخدرات، والدعارة، والعنف، ونقص إنارة الشوارع، والبنية التحتية المهملة، والعلامات الواضحة على الاضمحلال الحضري، ومنها دراسة[16] (Culyba, et al., 2016; Gau and Pratt, 2008; Gau and Pratt, 2010; O'Brien, Farrell, and Welsh, 2019; O'Brien and Sampson, 2015; Sampson and Raudenbush, 1999, 2001, 2004; Taylor, 2018; Williams, Burnap, and Sloan, 2017; Yang, 2010).

وتُعد الاتجاهات النظرية ركن أساسي لربط الظواهر المراد دراستها بإطار علمي تستند عليه ومن النظريات المفسرة لموضوع الدراسة نظرية الاضطراب الحضري، التي اقترحها (Skogan, 1990)، التي تفترض أن الاضطراب الحضري يشمل الاضطرابات الجسدية والاجتماعية. حيث تشمل الاضطرابات الاجتماعية تجارب وتصورات داخل المجتمع، بما في ذلك مؤشرات مثل وجود أفراد مهمشين وشباب غير خاضعين للرقابة في الأماكن العامة، والاستهلاك العام للكحول، والتحرش بالنساء، والدعارة. ومن ناحية أخرى، تشمل الاضطرابات الجسدية علامات الإهمال والانحلال مثل المباني المتهالكة والقمامة والمركبات المهجورة. يقترح سكوجان أن الاضطراب الاجتماعي يتميز بسلسلة من الأحداث العرضية، في حين أن الاضطراب الجسدي يمثل حالة مستمرة داخل الحي [17].

وتُفسّر نظرية التعلم الاجتماعي (Aker's, 1985) أن السلوك المنحرف والجريمة يتم اكتسابهما من خلال التفاعلات الاجتماعية التي يتم فيها تعزيز الأفراد أو تأثرهم بسلوك الآخرين. يمكن أن يحدث هذا من خلال التكييف المباشر أو التقليد غير المباشر. تقترح النظرية أن السلوك يتم الحفاظ عليه من خلال جودة التعزيز المتاح للسلوكيات البديلة. إذا تم تعزيز السلوك المنحرف باستمرار ولم يتم تعزيز البدائل، فمن المرجح أن ينخرط الأفراد في أفعال منحرفة [18].

لقد أشار (Bandura, 1963)، في نظريته التعلم الاجتماعي أن الأفراد هم بطبيعتهم كائنات اجتماعية تتفاعل داخل المجموعات وتتأثر بسلوكيات الآخرين. ومن خلال ملاحظة هذه النماذج وتقليدها، ينخرط الأفراد في عمليات التعلم التي تتوسطها العوامل المعرفية. يؤكد باندورا على مفهوم التعلم غير المباشر، مما يشير إلى أن السلوكيات المتعلمة قد لا تظهر على الفور، بل تصبح مدمجة في البنية المعرفية للفرد قبل عرضها. ويتميز التعلم الاجتماعي بطبيعته السياقية، وتأثره بالبيئة الاجتماعية والعوامل الثقافية. إنها هادفة وموجهة نحو الهدف، سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة. يسلط باندورا الضوء أيضًا على أهمية المناخ الداعم لتسهيل تغيير السلوك، فضلاً عن دور التعزيز البديل والعقاب في تشكيل السلوك بشكل غير مباشر من خلال الملاحظة [19].

تفترض نظرية الاضطراب الاجتماعي أن الزيادة في عدد السكان تعمل كمحفز لارتفاع معدلات الجريمة، لأنها تجتذب الأفراد لأغراض مختلفة مثل الاستيطان والتجارة والأنشطة الترفيهية. ويؤدي تدفق الأشخاص هذا إلى خلق بيئات مواتية للسلوك الإجرامي، تتسم بانعدام الإشراف وفرص ممارسة الأنشطة غير المشروعة. ونظرًا لتنوع الأفراد ضمن السكان، قد تشهد مناطق

معينة ارتفاعًا في النشاط الإجرامي بينما تظل مناطق أخرى غير متأثرة. وبالمثل، فإن نظرية الأماكن المنحرفة، المستمدة من منظور (Mayhew, 1851) البيئي للجريمة، تشير إلى أن بعض المواقع تظهر خصائص مميزة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوك الإجرامي. وفي دراسة قام بها (Hayner, 1934) لأحد الأحياء في مدينة سياتل، الذي تميز بالفقر والبنايات الآيلة للسقوط والكحول وغير ذلك، حيث لاحظ استمرار وتيرة الانحراف في هذا المكان حتى بعد أن تركه معظم سكانه، وهذا ما يدفع إلى القول بوجود شيء يتميز به المكان وذا علاقة بالجريمة. لقد حدد (Stark,1987) خمس سمات رئيسية للمناطق الحضرية ذات معدلات الجنوح العالية، بما في ذلك الكثافة والفقر والاستخدام المختلط للأراضي وتدهور البنية التحتية وارتفاع معدلات دوران الموظفين[20].

مما سبق يرى الباحث أنّ النظريات السابقة: اللاتمدن (Skogan, 1990) ركّزت على الاضطراب الاجتماعي والمادي ، وبعضها ركّز على سلوك الجناة (Aker's, 1985; Bandura, 1963) في حين حاولت نظريات الاضطراب الاجتماعي والمنظور الأيكولوجي لمايهو (Mayhew, 1851) التركيز على أنواع الأحياء السكانية بدلًا من التركيز على أنواع السكان وخصائصهم، وهذا ما جاء في المحاولات التي قدمها كل من: (Hayner, 1934) و(Stark, 1987) الذي حاول إثبات أنّ الكثير من علماء الجريمة تجاهلوا سمات مهمة للجريمة والانحراف دون معرفة دور البيئة في ذلك. أمّا نظرية النوافذ المحطمة فقد ركزت على البيئة المحيطة بالأفراد وتأثيرها على سلوكهم الإجرامي. فهي نظرية بسيطة يمكن تطبيقها إذا اتبعت تقنين معين (أنموذج) قابل للتطبيق على أرض الواقع. كما أنها لا تحتاج إلى تكاليف باهظة لتطبيقها، وكذلك الأمر بالنسبة للجهد المبذول في تنفيذها، بالإضافة إلى أنه يمكن إدخالها في نظام سياسة العدالة الجنائية من خلال وضع إستراتيجيات يطبقها العاملون في مجال الضبط القضائي (الشرطة). واستكمالًا لما سبق - وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيّات السابقة - تبين تناول الباحثين للعلاقة بين الفوضى الحضرية واستخدام المخدرات تبعًا لمتغيرات مختلفة.

دراسة نبيل (2023)[21] بعنوان: "مساهمة عصابة الأحياء في جنوح الأحداث".

هدف الدراسة: فهم الدوافع التي تقف وراء انتشار ظاهرة العصابات وزيادة معدلات الجريمة بين الشباب في الأحياء السكنية؛ **منهج الدراسة**: المنهج الوصفي التحليلي، **أداة الدراسة**: تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، **عينة الدراسة**: بلغت عينة الدراسة (150)

حدثًا من الأحياء السكنية الجزائرية المتأثرة بنشاطات عصابات الأحياء؛ **نتائج الدراسة**: أظهرت نتائج الدراسة أن الأحياء السكنية في الجزائر تشهد نوعًا جديدًا من الجرائم التي تتسم بالرعب والخطورة العالية، وأن عصابات الأحياء تسببت في فساد واسع النطاق في الأحياء وأصبحت تشكل تهديدًا للمجتمع وخاصة الأحداث لسهولة استغلالهم.

دراسة بلقاسم، ووئام (2023) [22] **بعنوان: "عصابة الأحداث والنسيج العمراني"**.

هدف الدراسة: كشف تصاعد حدة الحوادث وتشكيلها في عصابات في المناطق الحضرية الرئيسية؛ **منهج الدراسة**: المنهج الوصفي التحليلي، **أداة الدراسة**: تم استخدام الاستبيان والمقابلات كأدوات رئيسية لجمع البيانات من المشاركين، **عينة الدراسة**: بلغت عينة الدراسة (200) مشارك شملت سكان الأحياء الجديدة في المدن الكبرى الجزائرية وأفراد من عصابات الأحياء؛ **نتائج الدراسة**: وقد كان من أهم نتائج الدراسة هيمنة النسيج العمراني غير المنسجم وغير المنظم في الأحياء السكنية خصوصًا الأحياء الجديدة التي استقبلت سكان المناطق القصديرية المهجرين إليها، التي أسهمت في انتشار عصابات الأحياء وتجارة المخدرات.

دراسة (Stephenson., Heuvel, & Byard, 2023) [23] **بعنوان: "المحددات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لسوء استخدام المواد المخدرة – منظوروطني".**

" Socioeconomic and psychosocial determinants of substance misuse – a national perspective"

هدف الدراسة: فهم العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي تؤثر على أنماط استخدام المخدرات في تطوير إستراتيجيات وحملات مناسبة للوقاية من خلال استكشاف أمثلة حالية وتاريخية على سوء استخدام المواد المخدرة؛ **منهج الدراسة**: منهج المراجعة التحليلية، **أداة الدراسة**: تحليل البيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك الدراسات السابقة والإحصاءات الوطنية، **عينة الدراسة**: لم تحدد عددًا معينًا للعينة لأنها اعتمدت على تحليل البيانات الوطنية من مصادر متعددة في أستراليا؛ **نتائج الدراسة**: أظهرت نتائج الدراسة إلى أن انتشار المخدرات يعود إلى نقص التعليم والإدراك الخاطئ للمخاطر والوصمة الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك تسهم العوامل النفسية والاجتماعية في سوء استخدام المواد بين فئات معينة من السكان، كما أشارت الدراسة إلى التباين الجغرافي في استخدام المخدرات غير المشروعة، وفيما يتعلق بالتشريعات فإنها تطورت بشكل كبير استجابة للتطبيقات العلمية والتجارية المتزايدة، ولذلك

تكمن أهمية وجود تشريعات ضابطة خصوصًا في المواد الطبية المباعة للاستخدام الطبي والشخصي.

دراسة (Juan & Lin, 2022) [24] بعنوان: "العلاقة بين السرقات السكنية والبيئات الحضرية في مدينة تايبيه: نهج تعدين البيانات".

The relationship between residential burglaries and urban environments in Taipei City: a " "data mining approach

هدف الدراسة: تحليل العوامل البيئية التي تحيط بحالات الجريمة في تايبيه، مع التركيز على الفوضى البيئية والمناطق الحضرية؛ **منهج الدراسة**: تعدين البيانات، **أداة الدراسة**: تم استخدام بيانات من منصة الحكومة المفتوحة لتأكيد العوامل البيئية المحيطة لمدينة تايبيه وبيانات المباني لحالات السرقات، **عينة الدراسة**: لم تحدد عددًا معينًا للعينة لأنها اعتمدت على تحليل البيانات باستخدام نهج التعدين؛ **نتائج** الدراسة: تم تقسيم البيانات إلى مجموعات وقواعد ارتباط باستخدام تقنيات التجميع، حيث أظهرت النتائج أن المجموعة الأولى يجب أن تركز على تحسين رؤية المساحات الخالية والشوارع، بينما تحتاج المجموعة الثانية إلى تعزيز كفاءة لمراقبة الأفراد وحل مشكلة الزحام الناتج عن الأنشطة التجارية، أما المجموعة الثالثة يجب التخطيط والتصميم الشامل للشوارع الضيقة والمضاءة بشكل غير كاف. وفيما يتعلق بالاختلافات في الخصائص البيئية في تايبيه مقارنة بالمناطق الحضرية ذات الجريمة المتراكمة تستحق دراسة إضافية، ويمكن لنتائج الدراسة أن تكون نموذجًا لتصميم البيئة في التطوير الحضري المستقبلي.

دراسة بوصنوبرة؛ حواوسة (2021)[25] بعنوان: "دور التخطيط الحضري في الحد من الجريمة في المدن الجديدة".

هدف الدراسة: معرفة دور التخطيط الحضري في الحد من الجريمة في المدن الجديدة، من خلال إبراز الجوانب التي أهملت ولم تؤخذ في الاعتبار عند تصميم وتخطيط الأحياء السكنية، خصوصًا الخدمات الأساسية، ؛ **منهج الدراسة**: المنهج الوصفي التحليلي، **أداة الدراسة**: تم استخدام الاستبيانات والمقابلات لجمع البيانات من المشاركين، **عينة الدراسة**: بلغت (120) مشارك من سكان المدن الجديدة في الجزائر؛ **نتائج الدراسة**: أكدت الدراسة على أهمية توفير الخدمات الأساسية في الأحياء السكنية للحد من الجريمة، وأن التخطيط السيء للأحياء السكنية في المدن الجديدة يؤدي إلى زيادة معدلات الجريمة حيث تسهل حركة المجرم فيها بكل

سهولة وحرية دون شعور رجال الأمن وسكان المنطقة، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة قوية بين التصميم العمراني للأحياء السكنية ووقوع الجرائم.

دراسة الموسوي (2021)[26] بعنوان: "الأحداث وتعاطي المخدرات: أسباب ومعالجات دراسة ميدانية في دار إصلاح الأحداث في محافظة النجف الأشرف".

هدف الدراسة: تحليل تعاطي المخدرات بين الأحداث في دار إصلاح الأحداث في محافظة النجف الأشرف، وتقديم استراتيجيات لمعالجة هذه الظاهرة من خلال وسائل صحية ونفسية واجتماعية؛ **منهج الدراسة**: المنهج الوصفي التحليلي، **أداة الدراسة**: تم استخدام الاستبيانات والمقابلات لجمع البيانات من المشاركين، **عينة الدراسة**: بغت (100) حدث من دار الإصلاح في محافظة النجف؛ **نتائج الدراسة**: تعاطي المخدرات بين الأحداث يعود لعدة أسباب منها الظروف الاجتماعية الاقتصادية والتفكك الأسري، والضغوط النفسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن تعاطي المخدرات يؤثر سلبًا على النظام العام في المجتمع أحد الأسباب التي تدفع الحدث إلى الإدمان. وأيضًا عدم السيطرة على عمليات الاتجار بالمخدرات والتعاطي التي تفاقمت بعد عام 2003 لوجود قصور في تطبيق القوانين بفعالية.

دراسة (Ren., Zhao, & He, 2017) [27] بعنوان: "نظرية النو افذ المكسورة ومشاركة المواطنين في الوقاية من الجريمة".

"Broken Windows Theory and Citizen Engagement in Crime Prevention"

هدف الدراسة: تحليل تأثير نظرية النوافذ المكسورة في الوقاية من الجريمة من خلال فهم كيف يمكن للبيئات الحضرية المتدهورة أن تؤثر على معدلات الجريمة؛ **منهج الدراسة**: المنهج الكمي، **أداة الدراسة**: تم استخدام الاستبيانات لجمع البيانات من المشاركين، **عينة الدراسة**: بلغت عينة الدراسة (1500) مواطن في الولايات المتحدة الأمريكية؛ **نتائج الدراسة**: أظهرت النتائج أن البيئات الحضرية التي تعاني من تدهور في البنية التحتية وزيادة في مظاهر الفوضى ترتبط بزيادة معدلات الجريمة، وأن مشاركة المواطنين في جهود الوقاية من الجريمة تزداد في الأحياء التي تطبق فيها سياسات إصلاح النوافذ المكسورة، وأن الثقة في الشرطة تؤدي دورًا في تعزيز مشاركة المواطنين في الوقاية من الجريمة.

دراسة الطاهر (2016)[28] بعنوان: "إسهامات نظرية النو افذ المكسرة في تفسير الجريمة والانحراف".

هدف الدراسة: تحليل إسهامات نظرية النوافذ المكسرة في تفسير الجريمة والانحراف؛ **منهج الدراسة**: المنهج الوصفي التحليلي، **أداة الدراسة**: تم تحليل البيانات من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بنظرية النوافذ المكسرة، **عينة الدراسة**: لم تحدد حجمًا معينًا للعينة لأنها اعتمدت على مراجعة الأدبيات السابقة والدراسات السابقة؛ **نتائج الدراسة**: تنطلق نظرية النوافذ المكسرة من أطروحة أساسية أنه لا يمكن إرجاع الجريمة إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية وانما يجب إرجاعها إلى الفوضى التي تسود بعض المناطق الحضرية، وتعتمد النظرية على مفهوم اللاتمدن الذي يغذي الشعور بعدم الأمان بين الأفراد، مما يساهم في تحطيم العلاقات الاجتماعية بين الجيران، وأن حالة اللامبالاة والتسيب في بعض المناطق الحضرية بسبب عدم الاهتمام بها تؤدي إلى تفكك الروابط الاجتماعية مما يجعلها بيئة مناسبة لارتكاب الجريمة.

دراسة (Sampson, & Raudenbush, 1999) [29] بعنوان: "الملاحظة الاجتماعية المنهجية للأماكن العامة: نظرة جديدة على الفوضى في الأحياء الحضرية".

"Systematic Social Observation of Public Spaces: A New Look at Disorder in Urban Neighborhoods"

هدف الدراسة: تحليل مصادر وعواقب الفوضى العامة في الأحياء الحضرية باستخدام منهج الملاحظة الاجتماعية المنهجية. تسعى الدراسة إلى فهم كيف تؤثر الفوضى الاجتماعية والفيزيائية على معدلات الجريمة، وكيف يمكن للكفاءة الجماعية بين السكان أن تساهم في تقليل الفوضى والجريمة في الأحياء الحضرية؛ **منهج الدراسة**: الملاحظة الاجتماعية المنهجية، **أداة الدراسة**: تم استخدام تصوير الفيديو والتقييم المنهجي لأكثر من (23,000) مقطع شارع في شيكاغو لبناء مقاييس موثقة للفوضى الاجتماعية والفيزيائية، **عينة الدراسة**: شملت الدراسة تحليل بيانات من 196 حيًا في شيكاغو، بالإضافة إلى بيانات التعداد، وسجلات الشرطة، واستطلاع مستقل لأكثر من (3500) مقيم؛ **نتائج الدراسة**: أظهرت النتائج أن الفوضى العامة في الأماكن الحضرية هي بناء بيئي قوي يمكن قياسه بشكل موثوق على مستوى الحي باستخدام الملاحظة، الخوف من العقوبة يلعب دورًا في منع الجريمة، كما أن الاندماج الاجتماعي يقلل من احتمال حدوث جرائم، وأن الفقر مرتبط بشكل قوي بالفوضى الاجتماعية.

دراسة (Eck & Weisburd,1995) [30] بعنوان: "أماكن الجريمة في نظرية الجريمة"

"Crime Places in Crime Theory"

هدف الدراسة: تحليل أهمية الأماكن في فهم الجريمة. تسعى الدراسة إلى تقديم نظرة شاملة حول كيف يمكن للتركيز على أماكن محددة، مثل زوايا الشوارع أو المباني، أن يكون أكثر فعالية في فهم ومنع الجريمة مقارنة بالتركيز على الأحياء بشكل عام؛ **منهج الدراسة:** مراجعة الأدبيات والنظريات المتعلقة بالجريمة، **أداة الدراسة:** تحليل الأدبيات والنظريات المتعلقة بالجريمة والأماكن؛ **نتائج الدراسة:** وقد أظهرت الدراسة أن التركيز على أماكن الجريمة، مثل زوايا الشوارع، المباني، أو أجزاء الشوارع، يمكن أن يكون أكثر فعالية من التركيز على الأحياء بشكل عام، كما أن تحسين البنية التحتية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على معدلات الجريمة. كما أشارت الدراسة إلى كيفية اختيار المجرمين لأهدافهم بناء على خصائص الأماكن.

دراسة (Wilson & Kelling, 1982) [31] بعنوان: "النو افذ المكسورة: الشرطة وسلامة الأحياء".

"Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety"

هدف الدراسة: استكشاف العلاقة بين الفوضى الحضرية والجريمة، وكيف يمكن للشرطة أن تؤدي دورًا في تحسين سلامة الأحياء من خلال التركيز على الحفاظ على النظام العام ومعالجة المخالفات البسيطة قبل أن تتفاقم؛ **منهج الدراسة:** المنهج النظري، **أداة الدراسة:** تحليل الأدبيات والنظريات المتعلقة بالجريمة والفوضى الحضرية، **عينة الدراسة:** ملاحظات ميدانية وتجارب عملية للشرطة في الأحياء الحضرية المختلفة؛ **نتائج الدراسة:** أن الفوضى الحضرية تزيد من خوف السكان من الجريمة وتقلل من شعورهم بالأمان، وأكدت الدراسة على أهمية دور الشرطة في الحفاظ على النظام العام من خلال التعامل مع المخالفات البسيطة والفوضى لمنع الجرائم الكبرى، كما أشارت النتائج إلى أن الفوضى الظاهرة، مثل النوافذ المكسورة التي لا يتم إصلاحها، تؤدي إلى زيادة الجريمة لأنها تعطي انطباعًا بأن لا أحد يهتم أو يسيطر على المنطقة.

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يجد الباحث أن دراسة نبيل؛ مصطفى (2023) ودراسة بلقاسم؛ وئام (2023). تركزان على العلاقة بين البيئة العمرانية وظاهرة الجريمة، وخاصة جرائم العصابات وترويج المخدرات، وأن البيئة العمرانية سواء كانت قديمة أو جديدة، لها دور في تشكيل السلوك الإجرامي وتطور العصابات، وهذا ما أكدته دراسة بوصنوبرة؛ حواوسة (2021)، في حين أكدت دراسة (Juan, & Lin, 2022) على أثر الفوضى البيئية في المناطق الحضرية، وهذا يتفق مع دراسة (Ren & He, 2017) أنّ حوادث الفوضى تؤثر بشكل كبير على الإدراكات للفوضى والخوف من الجريمة، ودراسة الطاهر (2016)

التي أشارت إلى أنّ الجريمة تعود إلى الفوضى في المناطق الحضرية. أما دراسة (Stephenson, et al, 2023) ودراسة الموسوي (2021) فقد أكدتا على تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في سلوك تعاطي المخدرات، وفيما يتعلق بغياب النظام والقانون فقد أشارت دراسة كل من (Stephenson, et al, 2023) ودراسة الموسوي (2021) ودراسة الطاهر (2016) إلى دور القصور في تطبيق التشريعات المتعلقة بسلوك التعاطي. ويرى الباحث أنّ الدراسة الحالية من الدراسات النادرة التي حاولت فهم تأثير الفوضى الحضرية بأبعادها الأربعة على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة.

منهجية الدراسة: تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، التي اعتمدت على المنهج المسحي لتحقيق أهدافها، حيث تم استخدام هذا المنهج لتحليل تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني، بالاعتماد على البيانات التي تم استخلاصها من أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات الأردنية وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والبالغ عددهم الإجمالي (346500) طالبًا وطالبة، ونظرًا للعدد الكبير للطلبة في الجامعات وتباعدهم المكاني، فقد تم التركيز في الدراسة الحالية على الطلبة في الجامعات الأردنية والذين لديهم الرغبة والوقت للإجابة عن أسئلة أداة الدراسة بطريقة إلكترونية باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على أجهزة الهواتف الذكية أو الحواسيب المتصلة بشبكة الإنترنت، ولتسهيل عملية التطبيق العملي لأداة الدراسة فقد تم تطبيقها عبر وسائل الاتصال الإلكتروني والبريد الإلكتروني الخاص بالطلبة بالجامعات، وتم نشر الرابط الخاص بأداة الدراسة على عدد من مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخدامًا من قبل الطلبة في الجامعات الأردنية مثل "الواتس أب، والفيس بوك، ومنصة إكس". وبعد الانتهاء من عملية التطبيق التي استمرت لمدة (6) أسابيع تم استلام ردود (455) طالبًا وطالبة ومن مختلف الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وبعد هذا العدد من الطلبة الذين أجابوا عن فقرات أداة الدراسة عينة ممثلة لمجتمع الدراسة؛ وذلك وفقًا لجدول المعاينة الإحصائية لكيرجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970) [32]. ويوضح الجدول (1) التوزيع النسبي للطلبة من أفراد عينة الدراسة وفق خصائصهم الشخصية والدراسية.

جدول (1)

توزيع المبحوثات من أفراد عينة الدراسة وفق خصائصهم الشخصية والدراسية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة (%)
الجنس	ذكر	206	45.27
	أنثى	249	54.73
	المجموع	455	100
نوع الكلية	علمية	197	43.30
	إنسانية	258	56.70
	المجموع	455	100
السنة الدراسية	أولى	134	29.45
	ثانية	96	21.10
	ثالثة	74	16.26
	رابعة فأكثر	151	33.19
	المجموع	455	100
مكان الإقامة	مدينة	216	47.47
	قرية	136	29.89
	بادية	49	10.77
	مخيم	54	11.87
	المجموع	455	100

أداة الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد الاستبانة لجمع بيانات الدراسة والذي تم تصميمها وتطويرها بالاعتماد على خبرة الباحث وعلى عدد من الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تضمنت أداة الدراسة بصورتها الأولية الأجزاء الرئيسة التالية:

الجزء الأول: ويتضمن المتغيرات الخاصة بخصائص أفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: وتضمن (24) فقرة خصصت لقياس الأبعاد المرتبطة بتأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولًا: صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق المحتوى "الظاهري" خلال مراحل تطوير الأداة ووضعها بصورتها النهائية، حيث تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من تخصصات علم الاجتماع وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول قدرة الفقرات على القياس، وكذلك مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، والتأكد من مناسبة التدريج على إجابة الفقرات. وعلى ضوء اتفاق آراء المحكمين تم إجراء تعديل على صياغة عدد من الفقرات، والتي تم موافقة 80 % من المحكمين على تعديلها. وبذلك تضمنت أداة الدراسة بصورتها النهائية على (24) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تمت عملية التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وذلك بحساب معامل الارتباط التوافقي Person Correlation بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي له. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للعامل الأول "التدهور البيئي" بين (0.55-0.84) وللعامل الثاني "غياب النظام والقانون" بين (0.60-0.88)، وللعامل الثالث "الاجتماعي والاقتصادي" بين (0.62-0.79)، وللعامل الرابع "ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي" بين (0.49-0.61).

ثانياً: ثبات أداة الدراسة

تم إجراء عملية التحقق من ثبات أداة الدراسة وذلك باستخدام معامل كرونباخ الفا Cronbach Alpha للتحقق من الثبات الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وجاءت قيم معاملات الثبات للعوامل كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha للعوامل الدافعة لالتقاط الصور ومقاطع الفيديو عبر أجهزة الهو اتف الذكية في المو اقف الحياتية

رقم العامل	العوامل	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
1	التدهور البيئي	6	.8740
2	غياب النظام والقانون	6	.8560
3	العامل الاجتماعي والاقتصادي	6	.8260
4	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	6	.8180
-	المستوى الكلي لتأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات	24	.9210

يتضح من قيم معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha في الجداول (2) تمتع العوامل بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للعوامل ككل (0.921) وبلغت قيمة الاختبار للعامل الأول (0.874) وللعامل الثاني (0.856)، وللعامل الثالث (0.826) وللعامل الرابع والأخير (0.818).

وبناءً على اختبارات الصدق والثبات لأداة الدراسة فقد تم اعتماد الفقرات الدالة على أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة والمكونة من (24) فقرة، موزعة على (4) عوامل رئيسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة: ما تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النو افذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وللتعرف على مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة؛ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد أداة الدراسة، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النو افذ المكسرة

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	التدهور البيئي	3.736	0.80	3	مرتفع
2	غياب النظام والقانون	3.928	0.76	1	مرتفع
3	العامل الاجتماعي والاقتصادي	3.760	0.65	2	مرتفع
4	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	3.675	0.78	4	متوسط
-	المستوى الكلي لتأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات	3.775	0.56	-	مرتفع

يتضح من النتائج في الجدول (3) أن المستوى العام لتأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة قد جاءت بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.775)، بانحراف معياري (0.56)، أما على مستوى الاستجابة على الأبعاد الفرعية لأداة الدراسة، فيظهر أن عامل النظام والقانون قد حققت الترتيب الأول من حيث الأهمية، بمتوسط حسابي (3.928) بانحراف معياري (0.76) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني عامل العامل الاجتماعي والاقتصادي وبلغ الوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة على هذا العامل (3.760) بانحراف معياري (0.80) وبمستوى مرتفع، وفي الترتيب الثالث عامل التدهور البيئي وبلغ الوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة على هذا العامل (3.736) بانحراف معياري (0.80) وبمستوى مرتفع، وفي الترتيب الرابع والأخير عامل ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي وبلغ الوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة على هذا العامل (3.675) بانحراف معياري (0.78) وبمستوى متوسط.

تتفق النتائج التي تم التوصل إليها مع ما جاء في دراسة [21، 22، 24، 25] فيما يتعلق بالعلاقة بين البيئة العمرانية وظاهرة تعاطي المخدرات في المناطق الحضرية وتشكيل السلوك الإجرامي، ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة [27، 28] على أثر الفوضى البيئية في المناطق الحضرية في ارتكاب الجريمة والخوف منها، كما تتفق النتائج مع دراسة [30، 31] فيما يتعلق بوجود علاقة إيجابية بين تحسين البنية التحتية وارتكاب جريمة تعاطي المخدرات. وفي ذات السياق تتفق النتائج مع دراسة [23] في دور العامل الاجتماعي في سوء استخدام المواد المخدرة بين فئات السكان. وفيما يتعلق بالعامل

الاقتصادي فإن الدراسة تتفق مع ما جاء في نتائج دراسة [26] في اعتباره أحد الأسباب التي تدفع إلى ارتكاب جريمة تعاطي المخدرات. أما الدراسات التي تتفق مع الدراسة في عامل ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي فنجد أن دراسة [26، 28، 29] حيث أشارت جميعها إلى أن ذلك أحد العوامل التي تساهم في دفع الفرد إلى ارتكاب جريمة تعاطي المخدرات نتيجة الإهمال واللامبالاة والتسيب وعدم الاهتمام. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة [23، 26، 28] في قصور بعض التشريعات المتعلقة بالعقوبة على التعاطي أو المواد الطبية التي تدخل ضمن المواد المخدرة ودورها في ارتكاب جريمة المخدرات، وكذلك غياب الأمن والحراسة في المناطق التي تعتبر بؤر ساخنة تساهم بشكل واضح في ارتكاب جريمة المخدرات. ويمكن تفسير نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه نظرية "الاضطراب الحضري":(Skogan, 1990)، في أن الاضطرابات بشقيها الاجتماعي والجسدي تدفع الأفراد إلى ارتكاب جرائم ومنها تعاطي المخدرات. بالإضافة إلى نظرية الأماكن المنحرفة "المنظور الأيكولوجي" (Mayhew, 1851) الذي ركّز على أنواع الأحياء السكانية، ودورها في خلق بيئة الجريمة، وهذا ما جاء في المحاولات التي قدمها كل من: (Hayner, 1934) و(Stark, 1987) الذين حاولا إثبات دور البيئة في الجريمة والانحراف.

تؤكد هذه النتائج ما يراه الباحث في أن جريمة تعاطي المخدرات الناتجة عن الفوضى الحضرية بعناصرها (التدهور البيئي، غياب النظام والقان، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وأخيرًا ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي) تصبح جذابة للفرد حينما يقتنع الفرد بأن تلك الظروف مناسبة ومواتية لارتكاب جريمة تعاطي المخدرات، فالتعاطي لأول مرة في القانون لا يعتبر جريمة ولا يسجل قيدًا جرميًا وهنا تكمن الخطورة في التعاطي بحيث تبقى محاولات المتعاطي متعددة إلى حين أن يتم ضبطه، فتعتبر المرة الأولى كونه متعاطي، وهذا ما يدفع البعض إلى التعاطي متمسكًا بتلك الميزة في القانون، ومن جهة أخرى فإن غياب النظام والأمن في بعض المناطق يدفع بعض الجناة إلى اتخاذها وكرًا وملاذًا آمنًا للتعاطي كونها أماكن مهجورة وليس عليها رقابة أمنية. ولذلك جاء عامل "غياب النظام والقانون" في المرتبة الأولى، وفي ذات السياق فإن العوامل "الاجتماعية والاقتصادية"، التي جاءت في المرتبة الثانية، و"التدهور البيئي"، في المرتبة الثالثة، وأخيرًا؛ في المرتبة الرابعة جاء عامل "ضعف التماسك الاجتماعي"، لا تقل أهميتها كعوامل تساهم في سلوك تعاطي المخدرات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية للسؤال الأول:

وفيما يلي عرض لنتائج إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد أداة الدراسة

1.ما تأثير عامل التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للكشف عن مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات البعد المتعلق بقياس تأثير عامل التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو فقرات تأثير عامل التدهور البيئي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة والجدول (4) يوضح النتائج.

الجدول (4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى تأثير التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام
1	يشجع وجود المباني والبيوت المهجورة في الأحياء السكنية ضمن البيئة الحضرية في ارتكاب سلوك تعاطي المخدرات	4.125	0.89	1	مرتفع
3	أرى أن الساحات المفتوحة ضمن البيئة الحضرية والتي نفتقر للحراسة والمراقبة هي أكثر عرضة لتواجد مروجي المخدرات	3.805	1.04	2	مرتفع
6	يؤدي عدم الاهتمام بتنظيم المناطق العشوائية في البيئة الحضرية إلى زيادة سلوكيات تعاطي المخدرات	3.750	1.17	3	مرتفع
4	يرتبط إهمال الصيانة والإدامة للمرافق العامة في البيئة الحضرية بزيادة سلوكيات تعاطي المخدرات	3.616	1.11	4	متوسط
2	تشجع البيئة المتدهورة ذات الشوارع غير النظيفة والأرصفة المهملة في زيادة سلوكيات ارتكاب جرائم المخدرات وترويجها	3.584	1.14	5	متوسط
5	تشجع البنية التحتية المتردية في البيئة الحضرية على انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات	3.537	1.11	6	متوسط
-	**المستوى العام لعامل التدهور البيئي**	**3.736**	**0.80**	-	مرتفع

يتضح من النتائج في الجدول (4) أن المستوى العام لتأثير عامل التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي عام (3.736)، وتعكس هذه النتيجة مستوى مرتفع لتأثير عامل التدهور البيئي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (3) فقرات على

مستوى إجابة "مرتفعة" تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (4.125- 3.750) وقد تبين من النتائج أن من أهم تأثيرات عامل التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في البيئة الحضرية تتمثل في الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يشجع وجود المباني والبيوت المهجورة في الأحياء السكنية ضمن البيئة الحضرية في ارتكاب سلوك تعاطي المخدرات"، والفقرة رقم (6) والتي تنص على "يؤدي عدم الاهتمام بتنظيم المناطق العشوائية في البيئة الحضرية إلى زيادة سلوكيات تعاطي المخدرات" أما الفقرات التي حققت مستوى "متوسط" فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (3.616- 3.537) والتي كان من أهمها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يرتبط إهمال الصيانة والإدامة للمرافق العامة في البيئة الحضرية بزيادة سلوكيات تعاطي المخدرات" والفقرة رقم (2) والتي تنص "تشجع البيئة المتدهورة ذات الشوارع غير النظيفة والأرصفة المهملة في زيادة سلوكيات ارتكاب جرائم المخدرات وترويجها"، وأخيراً الفقرة رقم (5) والتي تنص على "تشجع البنية التحتية المتردية في البيئة الحضرية على انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات". ويتضح من النتائج أن هناك اتساق عام في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، حيث انحصرت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.17 – 0.89) مما يشير إلى وجود اتساق عام في مستوى الإجابة نحو الفقرات.

تتفق النتائج مع دراسة [22، 24، 25] فيما يتعلق بالعلاقة بين البيئة العمرانية وظاهرة تعاطي المخدرات، ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة [27، 28] على أثر الفوضى البيئية في ارتكاب جريمة تعاطي المخدرات، كما تتفق النتائج مع دراسة [30، 31] فيما يتعلق بالعلاقة بين إهمال البنية التحتية وارتكاب جريمة تعاطي المخدرات. ويعزى ذلك إلى أن البيئة المحيطة بالأفراد تؤثر على سلوكهم، وأن الفوضى والإهمال في البيئة تزيد من احتمالية ارتكاب سلوك تعاطي المخدرات، إضافة إلى أن البيئة المهجورة ترتبط بالإحساس بعدم الأمان والانعزال، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات الاجتماعية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البيئة لها دور في تشكيل سلوك الأفراد، فالتعاطي في مكان معين، قد يؤدي ذلك إلى تقليد هذا السلوك، كما أن الأفراد يتأثرون بما يرونه من حولهم، ويمكن تفسير نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه نظريتي التعلم الاجتماعي لأكرز (Aker's, 1985) و ألبرت باندورا (Bandura, 1963)، في أن الجريمة ولسلوك المنحرف يتم اكتسابهما من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تؤثر في سلوك الآخرين من خلال التكيف المباشر أو التقليد غير المباشر. وتؤكد هذه النتائج فيما يراه الباحث بأن البيئة المهجورة تعكس سلوكيات سلبية. تعزز

من التفاقم الاجتماعي بحيث يتفاعل السلوك السلبي مع الظروف السيئة ليؤدي إلى مزيد من السلوكيات الضارة بالفرد والمجتمع.

2.ما تأثير غياب القانون والنظام على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للكشف عن مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات البعد المتعلق بقياس تأثير غياب القانون والنظام على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو فقرات تأثير عامل التدهور البيئي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة. والجدول (5) يوضح النتائج.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى تأثير غياب النظام والقانون على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام
11	يؤدي عدم اتخاذ إجراءات مشددة ضد أعمال التخريب وإثارة الفوضى في البيئة الحضرية على زيادة انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات	4.162	0.88	1	مرتفع
8	يشجع غياب التواجد الأمني في الأحياء المكتظة بالسكان في البيئة الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات وترويجها	4.052	0.95	2	مرتفع
9	يؤدي التهاون في تطبيق القانون بحق أصحاب السوابق ومتمرسي الجريمة في البيئة الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات وترويجها	3.965	0.87	3	مرتفع
12	تشجع الأحياء الفقيرة التي تفتقر لعناصر الأمن والمراقبة على زيادة حجم أعمال ترويج المخدرات واتساع نطاقها	3.864	1.05	4	مرتفع
7	يرتبط زيادة سلوكيات تعاطي المخدرات بضعف التعاون بين المواطن ورجال الأمن في البيئة الحضرية	3.773	0.90	5	مرتفع
10	يشجع تجاهل المخالفات البسيطة التي يرتكبها السكان بشكل متكرر في البيئة الحضرية على انتشار الجرائم الكبيرة بما فيها جرائم المخدرات	3.751	1.11	6	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام
-	المستوى العام لعامل غياب النظام والقانون	3.928	0.76		مرتفع

يتضح من النتائج في الجدول (5) أن المستوى العام لتأثير عامل غياب القانون والنظام على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي عام (3.928)، وتعكس هذه النتيجة مستوى مرتفع لتأثير عامل غياب القانون والنظام كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة، أما على مستوى الفقرات فقد حققت جميع الفقرات على مستوى إجابة مرتفعة، تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (4.162-3.751)، وقد تبين من النتائج أن من أهم تأثيرات عامل غياب القانون والنظام على سلوكيات تعاطي المخدرات في البيئة الحضرية تتمثل في الفقرة رقم (11) والتي تنص على "يؤدي عدم اتخاذ إجراءات مشددة ضد أعمال التخريب وإثارة الفوضى في البيئة الحضرية على زيادة انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات "، والفقرة رقم (8) والتي تنص على "يشجع غياب التواجد الأمني في الأحياء المكتظة بالسكان في البيئة الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات وترويجها" والفقرة رقم (9) والتي تنص على "يؤدي التهاون في تطبيق القانون بحق أصحاب السوابق ومتمرسي الجريمة في البيئة الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات وترويجها".

ويتضح من النتائج أن هناك اتساق عام في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، حيث انحصرت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.11 – 0.88) مما يشير إلى وجود اتساق عام في مستوى الإجابة نحو الفقرات.

تتفق النتائج مع دراسة[23، 26، 28] في قصور بعض التشريعات القانونية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن العقوبة ليست رادعة بحق الأفراد الذين ارتكبوا تعاطي المخدرات للمرة الأولى، وكذلك لا يوجد عقوبات رادعة بحق الأفراد الذين يقوموا بالتخريب أو الأشخاص الذين يتركون بيوتهم وسياراتهم دون إصلاح، بالإضافة إلى ذلك فإن غياب التواجد الأمني عن مناطق معينة قد تكون مهجورة ومهملة يجعلها أماكن مُفضّلة لارتكاب سلوك تعاطي المخدرات، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البيئة المهجورة يمكن أن تعزز من الشعور باليأس وعدم الرغبة في الالتزام بالقوانين.

3.ما تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النو افذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للكشف عن مستوى استجابات أفراد عينة

الدراسة نحو فقرات البعد المتعلق بقياس تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو فقرات تأثير عامل التدهور البيئي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة. والجدول (6) يوضح النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام
14	يسهم الفقر والتباين في الفرص والمكتسبات الاقتصادية للسكان في البيئات الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	4.265	0.98	1	مرتفع
17	يعزز التفاوت الاقتصادي الكبير بين السكان من ذوي المؤهلات المتساوية في البيئة الحضرية في سلوكيات تعاطي المخدرات	3.902	1.05	2	مرتفع
16	يؤدي نقص توفر فرص التعليم والعمل للسكان في الأحياء الفقيرة في البيئة الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	3.741	0.91	3	مرتفع
13	يؤدي شعور السكان في البيئات الحضرية بالتهميش الاجتماعي والاقتصادي في الانخراط في سلوكيات تعاطي المخدرات	3.677	1.10	4	متوسط
15	يسهم التهميش الاجتماعي للأقليات في البيئات الحضرية إلى تنامي سلوكيات تعاطي المخدرات	3.550	0.95	5	متوسط
18	يؤدي ضعف الدعم الاجتماعي والاقتصادي للفقراء من كبار السن والنساء في الأسرة المفككة في البيئة الحضرية في سلوكيات تعاطي المخدرات	3.405	1.21	6	متوسط
-	**المستوى العام لعامل التفاوت الاجتماعي والاقتصادي**	**3.760**	**0.65**	-	مرتفع

يتضح من النتائج في الجدول (6) أن المستوى العام لتأثير عامل التفاوت الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي عام (3.760)، وتعكس هذه النتيجة مستوى مرتفع لتأثير عامل التفاوت الاجتماعي والاقتصادي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي

المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (3) فقرات على مستوى إجابة "مرتفعة" تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (4.265 - 3.741) وقد تبين من النتائج أن من أهم تأثيرات عامل التفاوت الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في البيئة الحضرية تتمثل في الفقرة رقم (14) والتي تنص على "يسهم الفقر والتباين في الفرص والمكتسبات الاقتصادية للسكان في البيئات الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات"، والفقرة رقم (17) والتي تنص على" يعزز التفاوت الاقتصادي الكبير بين السكان من ذوي المؤهلات المتساوية في البيئة الحضرية في سلوكيات تعاطي المخدرات " أما الفقرات فقد حققت مستوى "متوسط" فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (3.677- 3.405) والتي كان من أهمها الفقرة رقم (13) والتي تنص على "يؤدي شعور السكان في البيئات الحضرية بالتهميش الاجتماعي والاقتصادي في الانخراط في سلوكيات تعاطي المخدرات " والفقرة رقم (15) والتي تنص "يسهم التهميش الاجتماعي للأقليات في البيئات الحضرية إلى تنامي سلوكيات تعاطي المخدرات "، وأخيراً الفقرة رقم (18) والتي تنص على" يؤدي ضعف الدعم الاجتماعي والاقتصادي للفقراء من كبار السن والنساء في الأسرة المفككة في البيئة الحضرية في سلوكيات تعاطي المخدرات". ويتضح من النتائج أن هناك اتساق عام في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، حيث انحصرت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.21 – 0.91) مما يشير إلى وجود اتساق عام في مستوى الإجابة نحو الفقرات.

تتفق النتائج مع دراسة[23، 26] في دور العامل الاجتماعي والاقتصادي في اعتبارهما أحد الأسباب التي تدفع إلى ارتكاب جريمة تعاطي المخدرات، ويعزى ذلك إلى أن الأفراد الذين يعيشون في ظروف اقتصادية صعبة قد يكونوا أكثر عرضة للتعاطي مع المخدرات، إضافة إلى عدم وجود فرص عمل قد يدفع ببعض الأفراد بالبحث عن مخرجات أخرى مثل المخدرات، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى التفكك الأسري، حيث تلعب العائلة دورًا مهما في توجيه سلوكيات الأفراد فكلما زاد التفكك الأسري يزيد من احتمالية تعاطي المخدرات، وأيضًا مرافقة أصدقاء السوء يشجع على السلوكيات الضارة يمكن أن يؤثر على تعاطي المخدرات.

4.ما تأثير ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة؟ للكشف عن مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات البعد المتعلق بقياس تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والمستوى لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو فقرات تأثير عامل التدهور البيئي كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة. والجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات عينة الدراسة نحو مستوى تأثير عامل ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام
22	تسهم ضعف الروابط الأسرية بين الآباء والأبناء في الأسرة في البيئة الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	3.886	0.97	1	مرتفع
20	تشجع البيئات المفككة اجتماعيًا السكان في المناطق الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات	3.721	1.04	2	مرتفع
21	يؤدي نقص الدعم الاجتماعي للشباب من الجنسين في البيئات الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	3.706	0.95	3	مرتفع
23	تسهم ضعف العلاقات والتعاون بين الجيران في الأحياء السكانية في البيئات الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	3.629	1.15	4	متوسط
19	يؤدي ضعف التماسك والروابط الاجتماعية للسكان في البيئة الحضرية في تنامي سلوكيات تعاطي المخدرات	3.615	0.99	5	متوسط
24	يسهم ضعف التضامن والمشاركة في الأعمال ذات المصلحة العامة في البيئة الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات	3.495	1.22	6	متوسط
-	**المستوى العام لعامل ضعف الروابط الاجتماعية**	3.675	0.78		متوسط

يتضح من النتائج في الجدول (7) أن المستوى العام لتأثير عامل ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي عام (3.675)، وتعكس هذه النتيجة مستوى متوسط لتأثير عامل ضعف الروابط الاجتماعية كأحد أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة من وجهة نظر عينة الدراسة، أما على مستوى الفقرات فقد حققت (3) فقرات على مستوى إجابة "مرتفعة" تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (3.886- 3.706) وقد تبين من النتائج أن من أهم تأثيرات عامل ضعف الروابط

الاجتماعية على سلوكيات تعاطي المخدرات في البيئة الحضرية تتمثل في الفقرة رقم (22) والتي تنص على " تسهم ضعف الروابط الأسرية بين الآباء والأبناء في الأسرة في البيئة الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات "، والفقرة رقم (20) والتي تنص على " تشجع البيئات المفككة اجتماعيًا السكان في المناطق الحضرية في انتشار سلوكيات تعاطي المخدرات " أما الفقرات فقد حققت مستوى "متوسط" فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (3.629- 3.495) والتي كان من أهمها رقم (23) والتي تنص على " تسهم ضعف العلاقات والتعاون بين الجيران في الأحياء السكانية في البيئات الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات " والفقرة رقم (19) والتي تنص " يؤدي ضعف التماسك والروابط الاجتماعية للسكان في البيئة الحضرية في تنامي سلوكيات تعاطي المخدرات "، وأخيراً الفقرة رقم (24) والتي تنص على " يسهم ضعف التضامن والمشاركة في الأعمال ذات المصلحة العامة في البيئة الحضرية في تعزيز سلوكيات تعاطي المخدرات ". ويتضح من النتائج أن هناك اتساق عام في إجابات عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، حيث انحصرت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.22 – 0.95) مما يشير إلى وجود اتساق عام في مستوى الإجابة نحو الفقرات.

تتفق النتائج مع دراسة [26، 28، 29] حيث أشارت جميعها إلى أن ذلك أحد العوامل التي تساهم في دفع الفرد إلى ارتكاب جريمة تعاطي المخدرات نتيجة الإهمال واللامبالاة والتسيب وعدم الاهتمام. ويعزى ذلك إلى أن ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي يشعر الفرد بالعزلة والوحدة، مما يدفع الأفراد إلى المخدرات كوسيلة للتخفيف من هذا الشعور، إضافة إلى عدم التواصل الفعال المباشر مع الآخرين أو وسائل التواصل الاجتماعي من أجل بناء علاقات قوية، وكذلك عدم المشاركة في المبادرات المجتمعية التي تعزز الروابط الاجتماعية، وعدم بناء علاقات من خلال تقديم قيمة للآخرين سواء كانت من خلال تقديم مساعدة أو عبر معرفة معينة، كل ذلك يسهم في ضعف التماسك وعدم تحقيق النجاح على المستوى الشخصي والمهني مما يدفع إلى سلوك تعاطي المخدرات.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النو افذ المكسرة والتي تعزى لخصائصهم الشخصية والدراسية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم إجراء اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باعتبار متغيرات الجنس ونوع الكلية والسنة الدراسية ومكان الإقامة المتغيرات

المستقلة، أما المتغيرات التابعة فتتمثل في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة، وقد تم أولاً حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة من أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر عينة الدِّراسة نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة باختلاف خصائصهم الشخصية والدراسية

المتغيرات	المستويات	الإحصاء الوصفي	التدهور البيئي	النظام والقانون	العامل الاجتماعي والاقتصادي	الروابط والتماسك الاجتماعي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.805	4.011	3.776	3.685
		الانحراف المعياري	0.46	0.44	0.48	0.45
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.714	3.902	3.759	3.613
		الانحراف المعياري	0.50	0.47	0.56	0.57
نوع الكلية	علمية	المتوسط الحسابي	3.794	3.995	3.756	3.711
		الانحراف المعياري	0.41	0.42	0.47	0.43
	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.684	3.884	3.772	3.658
		الانحراف المعياري	0.497	0.457	0.508	0.510
السنة الدراسية	أولى	المتوسط الحسابي	3.735	3.914	3.764	3.680
		الانحراف المعياري	0.41	0.38	0.43	0.41
	ثانية	المتوسط الحسابي	3.711	3.950	3.693	3.675
		الانحراف المعياري	0.52	0.47	0.56	0.48
	ثالثة	المتوسط الحسابي	3.801	3.991	3.752	3.665
		الانحراف المعياري	.450	.500	.530	.440
	رابعة	المتوسط الحسابي	3.733	3.929	3.764	3.670
		الانحراف المعياري	0.49	0.49	0.52	0.56
مكان الإقامة	مدينة	المتوسط الحسابي	3.917	3.916	3.891	3.887
		الانحراف المعياري	.390	.710	.620	.590
	قرية	المتوسط الحسابي	3.604	3.781	3.613	3.573

المتغيرات	المستويات	الإحصاء الوصفي	التدهور البيئي	النظام والقانون	العامل الاجتماعي والاقتصادي	الروابط والتماسك الاجتماعي
		الانحراف المعياري	.560	.500	.440	.480
	بادية	المتوسط الحسابي	3.611	3.744	3.594	3.591
		الانحراف المعياري	.680	.590	.530	.620
	مخيم	المتوسط الحسابي	3.979	4.254	4.001	3.907
		الانحراف المعياري	0.41	0.38	0.43	.520

يتضح من النتائج في الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين وجهات نظر الطلبة من أفراد عينة الدراسة نحو تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني لجميع الأبعاد وباختلاف متغيرات (الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية، مكان الإقامة)، وللتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين وجهات نظر الطلبة نحو أبعاد أداة الدراسة، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) في الجدول (9).

جدول (9) تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لاختبار الفروق بين متوسط إجابات عينة الدّراسة نحو تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة باختلاف خصائصهم الشخصية والدراسية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	التدهور البيئي	0.44	1	0.435	0.757	0.39
	غياب النظام والقانون	0.04	1	0.037	0.059	0.81
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	2.88	1	0.088	0.154	0.60
	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	0.00	1	0.003	0.006	0.94
نوع الكلية	التدهور البيئي	0.05	1	0.048	0.084	0.77
	غياب النظام والقانون	0.48	1	0.480	0.778	0.38
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	0.01	1	0.014	0.027	0.87
	ضعف الروابط	0.00	1	0.003	0.006	0.94

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	والتماسك الاجتماعي					
السنة الدراسية	التدهور البيئي	7.63	3	0.055	0.109	0.61
	غياب النظام والقانون	12.88	3	0.129	0.255	0.44
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	6.98	3	0.325	0.647	0.31
	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	3.89	3	1.295	2.557	0.06
مكان الإقامة	التدهور البيئي	7.13	3	2.376	**4.131***	0.01
	غياب النظام والقانون	3.96	3	2.319	**4.574***	0.00
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	1.43	3	1.976	**3.897***	0.02
	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	2.77	3	1.924	**3.795***	0.02
الخطأ	التدهور البيئي	256.50	446	0.575		
	غياب النظام والقانون	275.28	446	0.617		
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	223.96	446	0.502		
	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	225.92	446	0.507		
الكلي	التدهور البيئي	273.28	454			
	غياب النظام والقانون	293.71	454			
	العامل الاجتماعي والاقتصادي	235.88	454			
	ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	233.29	454			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من النتائج في الجدول (9) ما يلي:

1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين وجهات نظر الطلبة من أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني وباختلاف متغيرات (الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية).

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين وجهات نظر الطلبة من أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني وباختلاف متغير (مكان الإقامة)، ولتحديد مصادر الفروق تم إجراء اختبار شافيه للمقارنة البعدية، والجدول (10)، يبين هذه النتائج:

جدول (10) نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمصادر الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تأثير الفوضى الحضرية على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النو افذ المكسرة والتي تعزى لمتغير مكان الإقامة

الأبعاد	مكان الإقامة	المتوسط الحسابي	مدينة	قرية	بادية	مخيم
			الفروق بين المتوسطات الحسابية			
التدهور البيئي	مدينة	3.917	-	**0.315***	**0.306***	-0.062
	قرية	3.604	-	-	-0.007	**-0.375***
	بادية	3.611	-	-	-	**-0.368***
	مخيم	3.979	-	-	-	-
غياب النظام والقانون	مدينة	3.916	-	0.135	0.172	**-0.338***
	قرية	3.781	-	-	0.037	**-0.473***
	بادية	3.744	-	-	-	**-0.510***
	مخيم	4.254	-	-	-	-
العامل الاجتماعي والاقتصادي	مدينة	3.891	-	**0.278***	**0.297***	-0.110
	قرية	3.613	-	-	0.019	**-0.388***
	بادية	3.594	-	-	-	**-0.407***
	مخيم	4.001	-	-	-	-

ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي	مدينة	3.887	-	**0.314***	**0.296***	-0.020
	قرية	3.573	-	-	-0.018	**-0.334***
	بادية	3.591	-	-	-	**-0.316***
	مخيم	3.907	-	-	-	-

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من نتائج التحليل في الجدول (10) ما يلي:

1.جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو تأثير التدهور البيئي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني لصالح الطلبة من أفراد عينة الدراسة من المقيمين في المدن والمخيمات والذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من أفراد عينة الدراسة من المقيمين في القرى والبادية، وقد بلغ فرق المتوسطات الأعلى (0.375) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

2.جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو تأثير غياب النظام والقانون على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني لصالح أفراد عينة الدراسة من المقيمين في المدن والمخيمات والذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من أفراد عينة الدراسة من المقيمين في القرى والبادية، وقد بلغ فرق المتوسطات الأعلى (0.510) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

3.جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني جاءت أفراد عينة الدراسة من المقيمين في المدن والمخيمات والذين كان متوسط إجاباتهم أعلى من أفراد عينة الدراسة من المقيمين في القرى والبادية، وقد بلغ فرق المتوسطات الأعلى (0.407) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

4.جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو تأثير ضعف الروابط والتماسك الاجتماعي على سلوكيات تعاطي المخدرات في ضوء نظرية النوافذ المكسرة في المجتمع الأردني جاءت أفراد عينة الدراسة من المقيمين في المدن والمخيمات والذين كان متوسط إجاباتهم

أعلى من أفراد عينة الدراسة من المقيمين في القرى والبادية، وقد بلغ فرق المتوسطات الأعلى (0.334) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

ويعزى ذلك إلى أن الناس في المدينة يجهلون بعضهم وهويتهم مجهولة وغير معروفة، فالعلاقات الاجتماعية غير مستقرة ومتحولة وروابطهم وصداقتهم ضعيفة، وهذا الضعف في العلاقات الاجتماعية الأولية سوف يؤدي إلى التفكك الاجتماعي، الذي يسهم في الجريمة والانحراف الاجتماعي. وفي هذا السياق يرى سامبسون وجروفز (Sampson & Groves, 1989) [33] أن هناك أربع مكونات رئيسية للتفكك الاجتماعي وهي: المكانة الاقتصادية المتدنية، الجماعات العرقية المختلفة، الحراك الاجتماعي المرتفع للمنطقة سواء المغادرين منها أو القادمين إليها، البيوت المفككة والعائلات المضطربة. كما يرى براون وآخرون (Brown, et al, 1991) [34] أن سبب الجريمة والانحراف يرتبط بالبناء المادي والتنظيم الاجتماعي للمدينة، وأن التفكك الاجتماعي يتمحور حول ثلاث متغيرات هي: اللاتجانس العرقي والفقر والحراك الاجتماعي.

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

1. ضرورة الاهتمام بالمناطق الحضرية في الأحياء السكنية وتحسين البنية التحتية للحد من حالات الفوضى وتعزيز الأمن الاجتماعي.
2. تعزيز الإجراءات الأمنية والمراقبة في المناطق التي تضم مباني مهجورة، بتوسيع نطاق دوريات الشرطة وتعزيز التعاون المجتمعي للحد من تعاطي المخدرات والجريمة.
3. دعم البرامج الاقتصادية وتوفير فرص العمل للحد من البطالة والفقر، مما يعزز استقرار المجتمعات ويحد من الجريمة والفوضى الحضرية.

المصادر والمراجع:

(1) الأتاسي، محمد. (2023). عقوبة تعاطي المخدرات في الأردن: https://bestlawfirmjo.comp

(2) https://www.alwakeelnews.com

(3) حسين، عماد الدين. (2023). نظرية النافذة المكسورة: https://www.shorouknews.com/columns/view.aspx

(4) https://hbrarabic.com

(5) Jones, Stephen. (2017). **Criminology**, Oxford University Press, University of Oxford, United Kingdom, 6th Edition, Printed in Great Britain by Bell & Bain Ltd., Glasgow, Pp:116.

(6) George L Kelling, Catherine M Coles, Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities (Free Press 1996) XV.

(7) Chappell, A. T., Monk-Turner, E., & Payne, B. K. (2020). Broken Windows or Window Breakers: The Influence of Physical and Social Disorder on Quality of Life. Justice Quarterly, 28 (3), 522–540. https://doi.org/10.1080/07418825.2010.526129.

(8) McKee, J. A. (2024). Broken Windows Theory. In Encyclopedia Britannica. Retrieved from https://www.britannica.com/topic/broken-windows-theory.

(9) https://petra.gov.jo/Include/InnerPage.jsp?ID=249647&lang=ar&name=news

(10) Skogan, W. G. (2015). Disorder and Decline: The State of Research. Journal of Research in Crime and Delinquency, 52, (4), 464-485. https://doi.org/10.1177/0022427815577836

(11) بلال، سامي. (202). **المخدرات وعلاقتها بالجريمة والسلوك الاجرامي**: https://www.hellooha.com/articles

(12) الأتاسي، محمد. (2023). **عقوبة تعاطي المخدرات في الأردن**، مرجع سابق 1: https://bestlawfirmjo.comp

(13) McKee, J. A. (2024). Broken Windows Theory. In Encyclopedia Britannica.). Previous reference 8, Retrieved from https://www.britannica.com/topic/broken-windows-theory.

(14) Carlos J. Vilalta, et al; (2020). Testing Broken Windows Theory in Mexico, Social Science Quarterly, Volume 101, Number 2, and Pp: 559-561.

(15) Carlos J. Vilalta, et al; (2020). Testing Broken Windows Theory in Mexico, Social Science Quarterly, Volume 101, Number 2, and Pp: 559-561.

(16) Carlos J. Vilalta, et al; (2020). Testing Broken Windows Theory in Mexico, Social Science Quarterly, Volume 101, Number 2, and Pp: 559-561.

(17) الوريكات، عايد. (2013). **نظريات علم الجريمة**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، ص 315، عمان، الأردن.

(18) Christine S. Sellers & L. Thomas Winfree Jr. (2014). **Encyclopedia of Criminology Theory**, Akers, Ronald L.: Social Learning Theory, Publishing Company: SAGE Knowledge, Inc. Pp: 22-30.

(19) العتوم، عدنان؛ الجراح عبد الناصر؛ الحموري، فراس. (2022). **نظريات التعلم**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ص260-261.

(20) الوريكات، عايد. (2013). **نظريات علم الجريمة**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، ص148، ص161-162.، عمان، الأردن.

(21) نبيل، مكيد؛ مصطفى، حاج الله. (2023). استغلال عصابة الأحياء الأحداث لترويج المخدرات في الأحياء السكنية، مجلة البحوث والدراسات العلمية، المجلد 17، العدد 1، ص1122-1137.

(22) بلقاسم، بوفاتح؛ وئام، ميهي. (2023). عصابة الأحياء والنسيج العمراني، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، المجلد 6، العدد 2، ص331-342.

(23) Stephenson, L., Van Den Heuvel, C., & Byard, R. W. (2023). Socioeconomic and psychosocial determinants of substance misuse – a national perspective. Forensic Science, Medicine, and Pathology. https://doi.org/10.1007/s12024-023-00702-6

(24) Juan, Y. K., & Lin, W. H. (2022). The relationship between residential burglaries and urban environments in Taipei City: a data mining approach. International Journal of Urban Sciences, 27, (1), 155–177. https://doi.org/10.1080/12265934.2022.2085151.

(25) بوصنوبرة، عبد الله؛ حواوسة، جمال. (2021). دور التخطيط الحضري في الحد من الجريمة في المدن الجديدة، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد 4، العدد 4، ص29-51.

(26) الموسوي، حارث. (2021). الأحداث وتعاطي المخدرات أسباب ومعالجات: دراسة ميدانية في دار اصلاح الأحداث في محافظة النجف الأشرف، مجلة آداب الكوفة، العدد 5، الجزء 2، ص310-358.

(27) Ren, L., Zhao, J. S., & He, N. P. (2017). Broken Windows Theory and Citizen Engagement in Crime Prevention. Justice Quarterly, 36, (1), 1–30. https://doi.org/10.1080/07418825.2017.1374434.

(28) الطاهر، سواكري. (2016). إسهامات نظرية النوافذ المكسرة في تفسير الجريمة والانحراف، حوليات جامعة الجزائر، المجلد 29، العدد 2، ص190-200.

(29) Sampson, R. J., & Raudenbush, S. W. (1999). Systematic Social Observation of Public Spaces: A New Look at Disorder in Urban Neighborhoods. American Journal of Sociology, 105 (3), 603-651.

(30) Eck, J. E., & Weisburd, D. (1995). Crime Places in Crime Theory. In J. E. Eck & D. Weisburd (Eds.), Crime and Place. (pp. 1-33). Springer.

(31) Wilson, J. Q., & Kelling, G. L. (1982). Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety. The Atlantic Monthly, 249 (3), 29-38.

(32) Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

(33) Sampson, R. J., & Raudenbush, S. W. (1999). Systematic Social Observation of Public Spaces: A New Look at Disorder in Urban Neighborhoods. American Journal of Sociology, 105 (3), 603-651.

(34) Brown, S., Esbensend, F., & Geis, G. (1991). **Criminology: Explaining crime and its context**. Cincinnati: Anderson Publishing.

.

درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية لدى الإدارات المدرسية في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية

مجاهد علي رضوان التميمي*

تاريخ وصول البحث: 2024/5/6م تاريخ قبول البحث: 2024/9/17م

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية لدى الإدارات المدرسية في ضوء التحول الرقمي بأبعادها (الموارد البشرية، العمليات، الإستراتيجيات التنظيمية، الثقافة التنظيمية) كما يراها معلمو المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الرمثا. ولهذا الغرض، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدام استبانة مكونة من (28) فقرة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022، وتكونت عينة الدراسة من (550) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية لدى الإدارات المدرسية جاءت متوسطة، وأوصت الدراسة بتصميم نموذج أعمال رقمية للمدرسة بما يتلاءم مع ما يتوفر من إمكانيات وظروف خاصة بها، ووضع خطة إجرائية متدرجة زمنيًا لتطبيق التحول الرقمي في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة التنظيمية، التحول الرقمي، الإدارات المدرسية، المعلمين، المدارس الحكومية.

* باحث.

The Degree of Availability of Organizational Leadership Dimensions in Public School Administrations in Light of Digital Transformation from Public Teachers' Viewpoint

Abstract

This study aims to explore the degree of availability of organizational leadership dimensions in school administrations in light of digital transformation with its dimensions (human resources, operations, organizational strategies, organizational culture) as perceived by public school teachers affiliated with the Ramtha District Directorate of Education. For this purpose, the descriptive approach was applied, and a questionnaire consisting of (28) items was used as an instrument for data collection. The study community consisted of all teachers at public schools affiliated to the Ramtha Directorate of Education during the second semester of the academic year 2022/2023. The study sample consisted of (550) teachers who were selected by a simple random sample method. The results of the study showed that the degree of availability of organizational leadership dimensions among school administrations was moderate. The study recommended designing a digital business model for the school in accordance with its capabilities and special circumstances, and developing a time-phased procedural plan to implement digital transformation at schools.

Keywords: Organizational Leadership, Digital Transformation, School Administrations, Teachers, Public Schools.

المقدمة:

مع اتساع رقعة الرقمنة ومساهمتها في النهوض بأداء المؤسسات واستمراريتها، أخذت دول العالم جمعاء بتبني نموذج التحول الرقمي كونه أحد المؤشرات المهمة على القدرة التنافسية لمؤسساتها، وعنصراً مهماً من العناصر الحيوية التي يتم على أساسها تقييم جودة خدماتها، وأحد متطلبات الاعتماد الدولي.

وعلى مستوى المؤسسات التعليمية أدى التحول الرقمي إلى تحويل التكنولوجيا من عامل داعم في تطوير المؤسسات إلى عامل رئيسي يؤدي إلى نموها مستقبلاً، وفي ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة سيتعين على المؤسسات إجراء تغييرات تنظيمية جذرية تتعلق باستخدام أدوات الإدارة وأنماط القيادة التي تجعل من للمؤسسات مرنة ومبتكرة، وقادرة على التكيف معها وتحقيق نمو تنظيمي يوازي النمو الرقمي الذي يشهده العصر الحالي (الكردي، 2022).

ويعتبر القائد حلقة الوصل بين العاملين ورؤية المدرسة ورسالتها التي تنصهر ضمنها كافة الجهود البشرية والعمليات التشغيلية وإستراتيجيات العمل والنهج الإداري المشترك، لذا فإن الثقافة التنظيمية بمثابة حجر الأساس للأعمال الإدارية بالنسبة للقادة ذوي النهج التنظيمي؛ إذ لم تعد العمالة النمطية التي تحكمها الممارسات التقليدية قادرة على استيعاب معطيات التحول الرقمي وآليات تطبيقه في المؤسسات وخاصة التعليمية منها، وأصبح التخلص من الفكر البيروقراطي أمراً ضرورياً وحاجة ملحة للوصول إلى التميز والثقافة التنظيمية وتعدد المعارف وتنوعها لدى القائد وتابعيه (Amburgey, 2005).

ويتمثل اختصاص القائد بالتأثير الفعال على أنشطة المؤسسة، وتوجيه جهود العاملين فيها نحو أهدافها من خلال التناسق في العمل على المستوى الفردي أو الجماعي باعتبار العاملين جميعًا يمثلون فريق عمل واحد يعملون في إطار تعاوني لتحقيق أهداف مشتركة، ومن هنا تتجلى أهمية اتباع القائد لممارسات مناسبة باعتباره صانع الأعمال في المؤسسة، لذا يقع على القائد مسؤولية تحقيق أهداف التحول الرقمي ومراميه. وحتى يكون القائد مؤثراً لا بد أن يكون عادلاً قادراً على الارتقاء بالمهارات الشخصية لدى العاملين إدارة علاقته معهم وإشباع احتياجاتهم الشخصية والمهنية ما أمكن، وإن التوافق بين القائد وتابعيه في تبني النهج الإداري التنظيمي بحلته العصرية هو السبيل لدعم التحول الرقمي وتحقيق غاياته السامية (العلوان، 2023).

وإن النهج الإداري يحدد مدى الاستفادة المثلى من التكنولوجيا وتطبيقاتها الهائلة في تجويد وتحسين قطاع التعليم بكافة مكوناته وعناصره، كما أن نجاح القائد بتطبيق التحول الرقمي

واستثماره كمدخل لتطوير المدرسة يعتمد بشكل مباشر على قدرته على مواكبة التطورات التكنولوجية والتعامل معها بذكاء تنظيمي كاستجابة إيجابية للتغييرات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين، والمؤسسات التعليمية شأنها شأن أي مؤسسة أخرى تسعى لتحديث منظومتها التعليمية والإدارية (العدوان، 2023).

وتستوجب القيادة التنظيمية في ضوء التحول الرقمي توافر الكفايات الرقمية لدى الأفراد بهدف التأقلم مع بيئة العمل الرقمية، واهتمام القادة بتحديد احتياجاتهم المهنية لتنميتها مستقبلًا؛ بما يؤثر على فاعلية أداء المؤسسة، فضلاً عن اهتمامهم برفع مستويات الارتباط الوظيفي للعاملين؛ إذ من الممكن أن يعزّز قدرتهم على التكيف مع بيئة العمل المستحدثة الناتجة عن التحول الرقمي، لذا لا بد من توفير كافة مقوماتها التنظيمية (Chan, Hooi & Ngui, 2021).

وحتى ينجح القائد التنظيمي في قيادة التحول الرقمي لا بد له من تبني رؤية ورسالة مشتركة ناظمة للعمل بحيث تكون محل اتفاق القائد ومرؤوسيه؛ فالقائد هو الذي يحدد اتجاه العمل من خلال وضع أهداف محددة بالتعاون مع مرؤوسيه. ولا يمكن تحقيق أهداف المؤسسة دون بناء جسور الثقة بينه وبين مرؤوسيه إلى جانب سعيه لتوطيد العلاقات الداعمة بينه وبين العاملين أو بين العاملين أنفسهم وصولاً لحالة من التناغم والانسجام بالعمل (Northouse, 2018).

وتتجلى أهمية القيادة التنظيمية في أنها تزيد فرص تحقيق أهداف المؤسسة من خلال تحديدها وتوجيه الأفراد نحوها، وتحسين العمليات والإجراءات المتبعة في المؤسسة، ما يؤدي إلى تحسين بيئة العمل في المؤسسة، كما أنها تساهم في توطيد العلاقات بين العاملين وتحفيزهم للعمل تحت مظلة الفريق الواحد، ومن شأنها كذلك أن تحسّن إدارة الوقت من خلال تحديد أولويات العمل والوقت اللازم لإنجازها، وبالتالي الحيلولة دون هدر الوقت بلا فائدة. إضافة إلى أن تساهم في تحسين كفاءة العاملين في إنجاز ما يناط بهم من أعمال (Somprach, Tang & Popoonsak, 2017).

لذا تسعى الدراسة الحالية لتسليط الضوء على درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية لدى الإدارات التعليمية في المدارس الحكومية في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تسعى الأنظمة التعليمية في شتى دول العالم إلى الاستفادة المثلى من التكنولوجيا وتطبيقاتها الهائلة لتحديث منظومتها التعليمية وممارسات إداراتها التعليمية بما يضمن توفير أرض خصبة للتعليم والتعلم الدامج في ضوء تطبيق التحول الرقمي المدارس الحكومية (التميمي، 2023).

وأشارت دراسات عدة إلى أن قادة هذه المدارس يواجهون تحديات إدارية تحول دون قيامهم بالدور المنوط فيهم وفقًا لمتطلبات التحول الرقمي ومنها دراسة محلية مثل دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023؛ العلوان، 2023)، وساندتها دراسات أخرى أجنبية مثل دراسة (Abdel-Shakoor, 2023; Chou & Pearson, 2011; Lock & Crawford, 2003; Mervyn, 2019; Moldavan, Edwards-Leis & Murray, 2022; Myers, 2021; Rachmawati et al., 2022) أشارت إلى وجود قصور في منظومة القيادة التربوية للتحول الرقمي تعود لأسباب تنظيمية، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتواكب الاتجاهات الحديثة في قيادة التغيير، ولتعيد تشكيل مفهوم القيادة التنظيمية بما يتلاءم ومتطلبات التحول الرقمي.

أسئلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية (الموارد البشرية، العمليات، الإستراتيجيات التنظيمية، الثقافة التنظيمية) لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها العلمية والتطبيقية من الاعتبارات الآتية:

-من المتوقع أن تساهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية بمعلومات وافية حول أبعاد القيادة التنظيمية في ضوء التحول الرقمي من خلال تسليطها الضوء على الممارسات القيادية المعاصرة وآليات التطبيق الخاصة بكل بعد منها سواء على مستوى الكوادر البشرية، والعمليات، والإستراتيجيات التنظيمية، والثقافة التنظيمية، مما يعد إضافة جديدة لهذا المجال المعرفي في ظل قلة الدراسات المحلية التي تناولت قيادة التحول الرقمي من الناحية التنظيمية على حد علم الباحث، كما أنه من المتوقع أن تفتح الدراسة الحالية نوافذ بحثية جديدة بسبب حداثة هذا المصطلح نسبيا كونه مرتبط بالتحول الرقمي.

-تنبثق الأهمية العملية للدراسة من اختيارها للمجتمع الذي ستتطبق عليه وهو المدارس الحكومية الأردنية، ومن المتوقع أن تفيد قادة المدارس من خلال تقديمها بعض المقترحات لقادة المدارس الحكومية الأردنية للتأمل في الممارسات التنظيمية التي يتبعونها لتحديد ما إذا كانت تتلاءم مع متطلبات العمل في البيئات الرقمية.

-ومن المتوقع كذلك أن تكون عوناً لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية لاتخاذ القرارات، والإجراءات التي من شأنها تعزيز الممارسات التنظيمية لدى قادة المدارس من خلال إعدادهم وتأهيلهم في هذا المجال بحيث يكونوا قادرين على مواكبة التحول الرقمي في المدارس الحكومية الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية: تسليط الضوء على القيادة التنظيمية في ضوء التحول الرقمي.

الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في تربية لواء الرمثا.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الرمثا.

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

محددات الدراسة: ما تمتاز فيه أداة الدراسة من خصائص سيكومترية من حيث صدقها وثباتها وموضوعية أفراد العينة في استجاباتهم على فقراتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

القيادة: يقصد بها "التأثير الذي يمارسه القائد على مرؤوسيه من أجل تحقيق هدف معين" (عامر والمصري، 2013: 12).

القيادة التنظيمية: هي "قدرة القائد على التأثير بالأفراد والجماعات بالمؤسسة وتوجيههم نحو تحقيق أهدافها باستعمال التأثير الشخصي أو استعمال السلطة الرسمية عند الضرورة" (وسيلة وعبد الناصر، 2009: ص.16).

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: بأنها ممارسات القيادة التنظيمية التي تعكس الأدوار المنوطة بالإدارات التعليمية في المدارس الحكومية على مستوى الموارد البشرية، والعمليات، والإستراتيجيات التنظيمية، والثقافة التنظيمية. وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد الدراسة مقابل استجابتهم على فقرات

أداة الدراسة المعدة لهذه الغاية.

التحول الرقمي: هي" استخدام التقنيات الرقمية الجديدة مثل وسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة المحمولة بتطبيقاتها الذكية والأجهزة المدمجة لتمكين وتحسين الأعمال الرئيسة مثل تجربة العملاء وتبسيط العمليات وإنشاء نماذج أعمال جديدة " (Fitzgerald, Kruschwitz, Bonnet & Welch, 2014: p.2).

الإطار النظري:

تتأثر المؤسسات التعليمية بالتطورات التكنولوجية الهائلة وما يرافقها من تغييرات جوهرية في العناصر الديناميكية لبيئة العمل الداخلية والخارجية، ويبرز هنا دور القائد في إدراك أهمية التغيير وإعادة صياغة رؤية المدرسة بما يتماشى ومعطيات التغيير المستجدة، وبثّ ثقافة ملاءمة تتوازن معها، ويعتمد تحقيق الأهداف على قدرة القائد على التفاعل مع خصائص العاملين والمواقف التي تحدث بينه وبينهم أفراداً وجماعات (Chua, 2017).

وللقيادة تعريفات عدة من أبرزها: "قدرة شخص ما على التأثير على تابعيه بحيث يتقبلون أوامره طواعية دون إلزامهم بذلك عن طريق السلطة لاعتقادهم بأن القائد يعبّر عن طموحاتهم" (القريوتي، 2008: 21)، والقيادة تعني استثمار القائد للكفايات والمهارات التي يتمتع فيها وتوجيهها لكسب ود واحترام وطاعة مرؤوسيه وتحفيزهم على العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق الأهداف المشتركة. ومن هذا المنطلق، يقصد بالقيادة بأنها: "القدرة على التأثير والإقناع والإبداع والتغيير والتوافق بين طموحات القائد وطموحات المرؤوسين" (عسكر، 2012: 14).

وقد أفرز الأدب النظري المتعلق بالقيادة بمفهومها العام نظريات عدة أظهرت ملامحها وأسسها النظرية، ومن أبرزها نظرية السمات والتي حددت مجموعة من السمات الشخصية للفرد إذا توفرت فيه جعلت منه قائدًا وتتمثل بالشجاعة والحماس والفطنة والذكاء (Stoner et al., 2004). وبحسب نظرية الرجل العظيم فإن القيادة تولد بالفطرة وترتبط بعدد من السمات الظاهرية المتوفرة بالفرد مثل الوسامة والحجم (وسيلة وعبد الناصر، 2009). وبحسب النظرية الموقفية فإن القيادة فن مكتسب من المواقف التي يتعرض لها الفرد في العمل. وتتحدد قوة القائد بحسب نظرية السلوك القيادي بقدرته على توجيه الأفراد نحو أهداف المؤسسة وإرشادهم باعتبار أن العلاقة التي تربطه بهم ليست السلطة فحسب، بل الصداقة؛ فهي تنشأ من اهتمامه بهم وبمشكلاتهم وسعيه لتلبية احتياجاتهم والأخذ بمقترحاتهم عند اتخاذ القرار (Rue & Byars, 2003). ومن جانب آخر، أشارت النظرية التبادلية إلى بعدين محوريين للقيادة يتمثلان بتوجه القائد نحو الإنتاجية من خلال اتباع مبدأ الثواب والعقاب وربط المكافأة بالأداء

وذلك لتعزيز السلوك المؤدي إلى الأداء المرضي لدى العاملين. وأفرزت هذه النظريات مجتمعة نظرية جديدة أطلق عليها "القيادة التحويلية" والتي تقوم على المزج بين السمات الشخصية للقائد وقدرته على التأثير في الأفراد بحيث يتوجهون نحو أهداف المؤسسة (الشريف، 2014). وقد بيّنت نظرية القيادة الذاتية أن تبني القائد مبدأ الرقابة الذاتية ابتداء من نفسه من خلال تمثيله نموذجًا يحتذى فيه لتطبيق هذا المبدأ من شأنه توطيد دعائم هذا المبدأ لدى العاملين (Mejia, Balkin & Cardy, 2005). وفي ضوء ما سبق ذكره من نظريات يمكن تلخيص القيادة بأنها صناعة للعمل ووضع للأهداف والخطط وتنفيذها، وإن نجاح المؤسسة يعتمد بشكل رئيس على قدرة القائد على التأثير بالأفراد وتوجيه جهودهم نحو أهدافها وتنفيذ رؤيتها ورسالتها (Shelton, Darling & Walker, 2010)

وقد أحدث التحول الرقمي تغييرات جذرية في المؤسسات التعليمية من حيث مضمون رؤيتها والإستراتيجية المتبعة فيها ونموذج الأعمال المتبع فيها، والقائد الناجح يستطيع تكييف هذه العناصر مع متطلبات رقمنة التعليم (Pratt & Boulton, 2023)، والرقمنة (Digitalization) تعني عملية تقنية اجتماعية يتم من خلالها تبني التقنيات الرقمية في السياق التنظيمي والاجتماعي للمؤسسة، وإن تطوير المؤسسة لنموذج أعمال مناسب يتلاءم مع متطلبات الرقمنة يحتاج إلى توفير بنية تحتية مناسبة تسرّع من وتيرتها وتوظيف التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية (Legner et al., 2017: p.303).

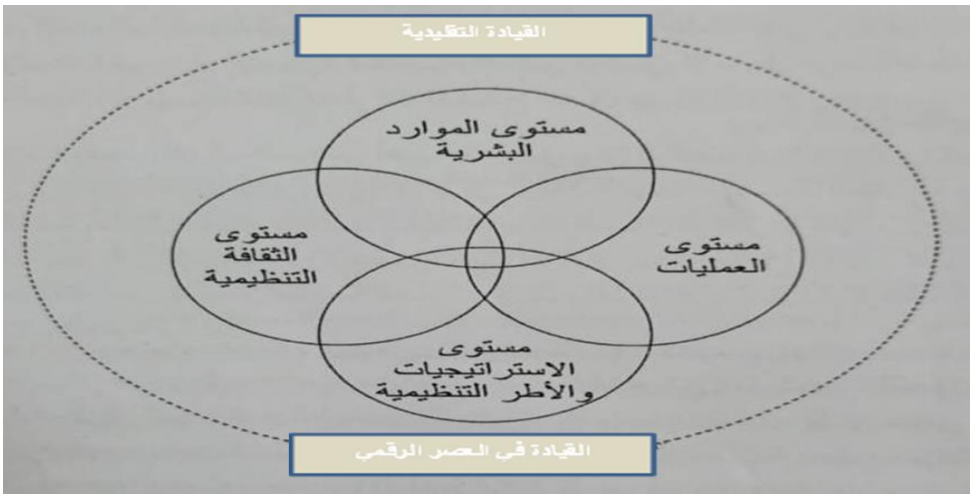
وثمة اختلاف بين الرقمنة والتحول الرقمي (Digital Transformation) حيث تعنى الرقمنة بالعمليات وتخفيض التكلفة من خلال تطبيق التقنيات الرقمية في المؤسسة، أما التحول الرقمي فيعنى برؤية المؤسسة ومدى تمحورها حول الطلبة، ويلاحظ الباحث من خلال مراجعته للأدب السابق بالرغم من تعدد تعريفات التحول الرقمي إلا أنه يرمي في جوهره إلى اتساع نطاق توظيف التقنيات الحديثة في أعمال المؤسسة، وتشترك جميع التعريفات الواردة فيه بهذه السمة المحورية وإن تعددت مجالات التطبيق أو اختلفت باختلاف طبيعة عمل المؤسسة إلا أن مراميه واحدة (Wiesman, 2019).

ومن أبرز تقنيات التحول الرقمي المتاحة مواقع التواصل الاجتماعي أو التطبيقات الذكية التي يمكن تحميلها عبر الهواتف النقالة (Fitzgerald et al., 2014)، وعلى نحو أكثر حداثة فقد أصبح التوسع باستخدام عدد من التقنيات الرقمية المستحدثة مثل الذكاء الاصطناعي والحوسبة

السحابية وسلسلة الكتل وإنترنت الأشياء سمة بارزة للعصر الحالي ونهجًا إداريًّا لتحسين وتطوير منظومة أعمال المؤسسات التعليمية (Warner & Wäger, 2019).

ويواجه التحول الرقمي تحديات عدة تحول دون نجاحه من أبرزها: التمسك بنماذج الأعمال التقليدية، وصعوبة الفصل بين العناصر البشرية ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة بسبب تداخل الأعمال واختلاف العناصر البشرية وأدوارهم في تأديتها وخاصة في المؤسسات التعليمية، وغياب الثقافة التنظيمية في المؤسسة والتي بدونها لا يمكن تطبيق التقنيات الحديثة في العملية التعليمية ومستوى النضج الرقمي لدى أفرادها، وسرعة الانتقال للرقمنة دون السير وفقًا لمنهجية مدروسة ومخطط لها مسبقاً، وعدم استكمال حوكمة التحول الرقمي (Grover, Kohli & Ramanlal, 2018).

وإن القيادة التنظيمية بحلتها الرقمية ما زالت قيد الاستكشاف والدراسة من حيث جوانبها وأبعادها، لذا تجد أن معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لم تخرج عن المنهج الاستكشافي بأسلوبه النظري، ومن أبرز هذه الدراسات وأهمها دراسة العلوان (2023) التي حددت أبعاد القيادة التنظيمية واستعرضت إطارًا نظريًا تم وضعه في ضوء التحول الرقمي كما هو مبين في الشكل التالي.



الشكل (2): الإطار النظري لموضوعات القيادة بمستوياتها التنظيمية (المصدر: دراسة العلوان (2023))

ووفقًا لهذا الإطار فتتمثل أدوار القائد على مستوى الموارد البشرية بتشكيل فرق العمل، وإقامة المشاريع التعليمية المشتركة لهدف توطيد تبادل المعارف والخبرات بين الأفراد، والاستفادة من ذوي المواهب الرقمية في تطويرها لدى أقرانهم في العمل. أما على مستوى العمليات فيتمثّل دوره بتبني نموذج أعمال رقمي، وأتمتة العمليات التشغيلية في المدرسة والاعتماد على البيانات الرقمية في إدارة شؤونها. وبالنسبة لبعد الإستراتيجيات التنظيمية فيناط فيه تبني إستراتيجيات الأعمال الرقمية وحوكمة التحول الرقمي في المدرسة من خلال تشكيل هياكل تنظيمية تتسم بالمرونة والرشاقة والتعاون بين الأفراد، وعلى مستوى الثقافة التنظيمية فيتمثّل دور القائد بالانفتاح على التحول الرقمي، والتحلي بروح التحدي والمخاطرة المدروسة، ووضع مبادئ وقيم مشتركة في العمل يلتزم فيها القائد وتابعيه من حيث تطبيق التحول الرقمي ووضع رؤية ورسالة مشتركة لتطبيق التحول الرقمي في المدرسة ملزمة لجميع الأفراد بناء على اتفاقهم على صياغتها والأهداف المنبثقة منها بحيث تكون جهود الأفراد موجهة نحو تحقيقها.

والقائد التنظيمي يمنح العاملين سلطة كافية لممارسة أعمالهم ومهامهم، مما يعزز شعورهم بالاستقلالية، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وينمي لديهم المسؤولية الفردية تجاه العمل، وينمّي قدرتهم على التصرف في المواقف غير المألوفة ويتيح لهم مشاركته باتخاذ القرارات. ومن جهة أخرى، لذا يقتصر دوره على التوجيه والتحفيز لتحقيق الأهداف المشتركة (Warwas & Helm, 2018).

ويقدم الجدول (1) مقارنة بين النهج الاعتيادي للقيادة التنظيمية والنهج الجديد لها القائم على إدارة التغيير في بيئة عمل متسارعة التغيير.

جدول (1): تحليل مقارن للنهج التنظيمي التقليدي والمبتكر في الإدارات التعليمية

النهج التنظيمي التقليدي	النهج التنظيمي الجديد
البيئة الخارجية المتوقعة	البيئة الخارجية غير المتوقعة
الدور الداعم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في العملية التعليمية	الدور الإستراتيجي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات(ICT) في العملية التعليمية
أهداف تطويرية ثابتة	أهداف تطويرية قابلة للتغيير
التخطيط (الحالي بناءً على الإستراتيجي)	القدرة على المناورة هي الأهم؛ استخدام خيارات متنوعة
تحسين خدمات المدرسة، وقياس الأداء	التحسين المستمر والابتكار المتواصل والسريع
نادرًا ما يتم تغيير نموذج الأعمال	يعتبر التغيير والمخاطرة قاعدة وليس استثناء
الاهتمام بامتلاك الأفراد المهارات والمعارف الأساسية	الاهتمام بامتلاك الأفراد الكفايات الرقمية إلى جانب المهارات والمعارف الأساسية

نموذج الثقة جيد، ولكن التقييم المرحلي للنمو والتقدم ضروري	نموذج الرقابة مع التركيز على التشجيع والإلهام والعاطفة
البطء والتدرج في تحقيق مخرجات التعلم	السرعة في تحقيق مخرجات التعلم والبحث عن مخرجات جديدة
المفتاح للنجاح أداء الأفراد	المفتاح للنجاح الذكاء التنظيمي

المصدر: (Kovalenko, B. & Kovalenko, E., 2019**) بتصرف الباحث**

الدراسات السابقة:

دراسة (Akcil, Altinay., Dagli & Altinay, 2019): والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لقيادة التكنولوجيا في العمليات التعليمية في العصر الرقمي في سياق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه النوعي. وتم استخدام نموذج المقابلات شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) مديرًا ومديرة تم اختياراهم من مدارس التعليم العام في مدينة إسلام آباد في باكستان. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في القيادة التكنولوجية هم أكثر عرضة لدمج التكنولوجيا في التعليم، وتعزيز فعالية استخدامها لأغراض تعليمية، وإدارة عمليات التواصل بشكل فعال مع مختلف أصحاب المصلحة، وإقامة تفاعلات اجتماعية مبنية على الثقة المتبادلة بين القائد ومرؤوسيه. وأظهرت النتائج أن تنمية الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس يتطلب تزويدهم بالكفايات التكنولوجية اللازمة لمواكبة العصر الرقمي.

دراسة (حامد ومراد، 2020): والتي هدفت إلى وضع أنموذج مقترح لهندسة العمليات الإدارية بالمدارس الثانوية في مصر في ضوء تحديات العصر الرقمي وتحديد متطلباته المعاصرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي المعتمد على الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع العمليات الإدارية باتجاهاتها الحديثة كمصادر لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز متطلبات التطبيق الناجح للعمليات الإدارية من الناحية التنظيمية بناء ثقافة تنظيمية تدعم التكيف مع متطلبات التحول الرقمي، وصياغة رؤية للمدرسة قائمة على مبادئ التحول الرقمي وتبنيه في كافة الأعمال المدرسية والتنبؤ بأنسب وأنجع الطرق لتطبيقه فيها، واعتماد معايير التقييم الجماعي، والتخصيص المسبق للموارد البشرية والمادية والمالية للمدرسة لبلوغ أهدافها، والمرونة في الأداء وسرعة ودقة الإنجاز للمهام الوظيفية، وترسيخ نهج الابتكار والإبداع لدى الأفراد. كما أظهرت النتائج أن الأنموذج المقترح يقوم في جوهره على توفير بيئة تنظيمية مناسبة من حيث الإجراءات التشغيلية، وإدخال أحدث النظم الرقمية لتقليل

الجهد والوقت والتكلفة وتوجيه جهود الأفراد لدعم التحول الرقمي بكافة أشكاله، وإلمام العاملين بالمعلومات والبيانات والكفايات الرقمية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي، وزيادة الاعتماد على التكنولوجيا الرائدة مثل الذكاء الاصطناعي وأدواته الرقمية في كافة أعمال التدريس والعمليات الإدارية، والتقييم المستمر لأداء العاملين.

دراسة (سكر و أبو حية،2021): والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرقمية بأبعادها التنظيمية (المساوة والمواطنة الرقمية، التخطيط ذو الرؤية، قائد ممكّن، تصميم النظام، التعليم المهني المستمر) لدى مديري مدارس الأونروا جنوب فلسطين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من (522) معلمًا ومعلمة. وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من محورين؛ الأول يقيس درجة ممارسة القيادة الرقمية، والثاني يقيس الاستعداد للتغيير التنظيمي كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة من ممارسة القيادة الرقمية، ودرجة منخفضة لمجال التخطيط ذي الرؤية، ودرجة متوسطة لمجال تصميم النظام والتعليم المهني المستمر، ودرجة كبيرة لمجالي المساواة والمواطنة الرقمية وقائد ممكّن. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدة طرق لتحسين ممارسة القيادة الرقمية من أبرزها: اعتماد آليات جديدة محددة للتواصل بين كافة أطراف العملية التعليمية، وتحديد احتياجات التحول الرقمي بدقة وفقًا لمراجعات دورية منتظمة، والتوسع في تأسيس مجتمعات تعلم مهنية محلية وعالمية، إعداد أدلة إرشادية تتضمن جميع البرامج الرقمية وإدارة التعلم عن بعد بحيث تكون مرجعًا لقادة المدارس لاتباع الممارسات الإيجابية.

دراسة (الجدوع، 2023): والتي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية بأبعادها التنظيمية (القيادة والرؤية، وتهيئة فريق العمل، وتبني الثقافة الداعمة، وتطوير التنظيم المدرسي، والممارسات المهنية، والتقويم المؤسسي) من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (183) ملتحقًا في البرنامج. وأظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة من ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية. وجاء تطبيق مجالي الممارسات المهنية والتقويم المؤسسي بدرجة مرتفعة، تلاه مجالي تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة بدرجة متوسطة، بينما جاء تطبيق مجالي تطوير التنظيم المدرسي والقيادة والرؤية بدرجة منخفضة.

دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023): والتي هدفت لتقديم مقترح لتفعيل دور القيادات المدرسية في منظومة التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي المعتمد على الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع القيادة في ضوء التحول الرقمي كمصادر لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية القيام بتأهيل الكوادر البشرية وتوفير مخصصات مالية كافية، وتحديد آليات تطبيق التحول الرقمي فيها، وعمل أدلة إرشادية عن التعلم الرقمي، ونشرها بين جميع العاملين، وتوعيتهم بالاتجاهات والتحديات الجديدة للعصر الرقمي في سوق العمل، وإشراك جميع أصحاب المصلحة وهم: الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والمجتمع في صياغة رؤية رقمية للمدرسة وتحديد الأهداف المنبثقة منها والأنشطة المناسبة لتحقيقها، والاستفادة من الشراكات المهنية والمجتمعية من أجل تحقيق متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام.

دراسة (العدوان، 2023): والتي هدفت إلى الكشف عن تحديد المهارات القيادية لدى مديري المدارس الحكومية الأردنية والكشف عن واقع ممارستهم لها، وتحديد المعوقات التي تحول دون تطوير تلك المهارات، وتقديم تصور مقترح حول المهارات القيادية الواجب توافرها لديهم في ضوء مهارات التحول الرقمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد تكونت عينة الدراسة من (214) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الحكومية بلواء الجامعة. وأظهرت النتائج درجة كبيرة من ممارسة مديري المدارس لمهارات التحول الرقمي، كما أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من مهارات التحول الرقمي في مجال القيادة المدرسية حيث تصنف إلى مهارات: فنية، وإنسانية، وفكرية، وتنظيمية، ورقمية، وتنافسية استشرافية، وأشارت النتائج إلى جملة من المهارات التنظيمية التي من الواجب توافرها لدى القائد وتتمثل بمهارات اتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة التغيير، وإدارة عمليات الاتصال والتواصل الرقمي بين الأفراد والجماعات، وإدارة الذات، وجملة من المهارات المتعلقة بالمهارات التنافسية الاستشرافية وهي: القدرة على تقديم صياغة جديدة لرؤية المدرسة وابتكار إستراتيجيات تنظيمية جديدة لتطبيق التحول الرقمي على أرض الواقع في كافة الأعمال المدرسية، والدعم والمناصرة لفريق العمل بالمدرسة، والتفرد والتميز في توفير بيئة تنظيمية مناسبة تتلاءم ومتطلبات التحول الرقمي. وأشارت نتائج التطبيق الميداني للدراسة إلى عدد من الأسس النظرية التي اشتمل عليها التصور المقترح حول المهارات القيادية التي يجب على القائد امتلاكها في ضوء التحول الرقمي وتتمثل بالمبادرة بإعادة تشكيل المناخ التنظيمي داخل المدرسة ليصبح ملائمًا للتحول الرقمي

بحيث يدعم التطوير والتحديث والتنمية المستدامة، وإعداد وتأهيل مديري المدارس لامتلاك مثل هذه المهارات ليكونوا قادرين على صياغة رؤية ورسالة جديدتين للمدرسة منبثقتين من مبادئ وأسس التحول الرقمي.

دراسة (العلوان،2023): والتي هدفت إلى تحديد أبرز أدوار قادة المدارس في العصر الرقمي وضمن أربعة أبعاد (الموارد البشرية، والعمليات، والإستراتيجيات والاطر التنظيمية، والثقافة التنظيمية). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي المعتمد على الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع القيادة في ضوء التحول الرقمي كمصادر لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تبني المهارات والسلوكيات المنسجمة مع التحول الرقمي، وتفعيل فرق العمل وتوعية القادة بآليات عملها في بيئات افتراضية والتواصل عبر المنصات الإلكترونية على مستوى الكوادر البشرية، أما فيما يتعلق بالعمليات فقد أشارت النتائج إلى تطوير العمليات وتبسيط إجراءات العمل والعمل على أتمتتها وتبني نماذج أعمال متطورة، أما بالنسبة للإستراتيجيات والأطر التنظيمية فقد أشارت النتائج إلى ضرورة تبني هياكل تنظيمية مناسبة للتحول الرقمي، وصياغة رؤية رقمية مشتركة، ومواءمة إستراتيجية المؤسسة مع إستراتيجية التحول الرقمي، وفيما يتعلق بالثقافة التنظيمية فقد أشارت النتائج إلى تبني نهج التغيير في مراحل مبكرة، وتطبيق مبدأ الشفافية في المؤسسة، والسعي إلى رقمنة أنظمتها التشغيلية كافة، وزيادة الاعتماد على التقنيات الرقمية المتقدمة الداعمة لرفاه الأفراد.

التعقيب على دراسات القيادة التنظيمية:

يتضح من الاطلاع على الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية اتفقت مع سابقاتها من الدراسات في الهدف العام من حيث تناولها للقيادة التنظيمية، إلّا انها اختلفت معها في المنهج العلمي المتبع فيها؛ فمنها دراسات اتبعت المنهج الوصفي الاستكشافي ومن أهمها: دراسة (حامد ومراد، 2020) والتي هدفت لوضع نموذج مقترح للعمليات الإدارية في ضوء تحديات العصر الرقمي، ودراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) والتي هدفت إلى تقديم نموذج لتفعيل دور القيادات المدرسية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي، ودراسة (العلوان،2023) والتي هدفت إلى تحديد أدوار القادة التنظيميين في العصر الرقمي. وتشابهت من حيث المنهج المتبع مع دراسة (سكر وأبو حية ،2021) والتي اتبعت المنهج الوصفي المسحي للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية بأبعاد فرعية تنظيمية مثل: التخطيط ذو رؤية، وتصميم النظام.

وقد استفاد الباحث من الدراسات سالفة الذكر في اكتشاف الفجوة البحثية المتمثلة بنقص الدراسات المحلية التي تناولت القيادة التنظيمية في سياق التحول الرقمي والتفريق بين ممارستها في هذا السياق مقارنة مع السياقات الاعتيادية. واستفاد منها كذلك في صياغة مشكلة الدراسة وإعداد أداتها استنادًا لنتائج الدراسات النظرية مثل دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) ودراسة (العلوان، 2023) والتي قدمت الأسس النظرية لها وحددت الأبعاد الرئيسة للقيادة التنظيمية في ضوء التحول الرقمي والممثلة بالموارد البشرية والعمليات والإستراتيجيات التنظيمية والثقافة التنظيمية. وتتميز هذه الدراسة في أنها تقدم أداة تقييمية شاملة تضمنت مؤشرات أدائية تقيس درجة توافر هذه الأبعاد على كافة المستويات الأساسية لأي مؤسسة تعليمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية في لدى الإدارات التعليمية في المدارس الحكومية، ووصفه وصفًا دقيقا بهدف الحصول على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة (عودة، 2010).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الرمثا البالغ عددهم (2180) معلماً ومعلمة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/ 2024م بحسب الإحصائية الرسمية الصادرة عن قسم التخطيط التربوي في المديرية.

عينة الدراسة:

وتكونت عينة الدراسة من (550) معلما ومعلمة بواقع (250) معلماً و(300) معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة تمثيل (25%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وللحكم على العينة ما إذا كانت ممثلة أم لا تم استخدام معادلة ريتشارد وجايجر (Richard & Jaeger) والتي تعطي الحد الأدنى لحجم العينة المقبول استنادًا للمعادلة ذات الصيغة الآتية:

$$N=[(z/d)^2*\sigma^2] /[1+(1/n)*((z/d)^2*\sigma^2-1)]$$

وقد تم الاعتماد في حسابه على (95%) مستوى ثقة و (5%) هامش الخطأ المقبول (d) في هذه الدراسة وقيمة الدرجة المعيارية (z) المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) والتي تساوي (1.96)، وبناء

على حجم المجتمع الكلي البالغ (2180) معلماً ومعلمة وبعد التعويض في المعادلة فقد بلغت قيمته (384)، وبذلك تكون العينة المأخوذة مقبولة كونها تفوق هذا الحد، ما يعني أنها قد تساهم في زيادة مستوى الثقة وتقليل نسبة الخطأ في تعميم النتائج حسب المرجع (Daniel, 2012).

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع البيانات الأولية من أفراد العينة على استبانة أعدها لقياس درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية في ضوء التحول الرقمي، ولهذا الغرض تم الرجوع إلى عدد من الدراسات من أهمها: (Sow & Aborbie, 2018; Warner & Wäger, 2019; Weisman, 2019) لإعدادها وصياغة فقراتها، ولدراسة العلوان (2023) لتحديد أبعادها والمتمثلة بالموارد البشرية، والعمليات، والإستراتيجيات التنظيمية، والثقافة التنظيمية. وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة، وجاء توزيع فقرات المقياس بحسب هذه الأبعاد على النحو التالي.

جدول (2): توزيع الفقرات حسب أبعاد استبانة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	ترتيب الفقرات
الموارد البشرية	9	9-1
العمليات	5	14-10
الإستراتيجيات التنظيمية	6	20-15
الثقافة التنظيمية	8	28-21
عدد فقرات المقياس ككل	28	

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الاستبانة بثلاث طرق، وهي:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخدمة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، ممن يتصفون بالمهارة، في تطوير أدوات القياس ذات الصلة بمتغير الدراسة (القيادة التنظيمية)، وذلك للتحقق من صدق الاستبانة (Face Validity). وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما قدموه من مقترحات وملاحظات اقتصرت على إعادة صياغة بعض الفقرات بحيث تكون أكثر وضوحًا وإيجازًا، دون إجراء أي حذف لأية فقرة منها أو إضافة لفقرات جديدة.

الصدق البنائي: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلمًا من خارج عينة الدراسة، ومن ثم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القيادة التنظيمية والدرجة الكلية على المقياس ككل، كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس درجة تو افر أبعاد القيادة التنظيمية وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الموارد البشرية	العمليات	الإستر اتيجيات التنظيمية	الثقافة التنظيمية
الموارد البشرية	1	-	-	-
العمليات	*0.708	1	-	-
الإستراتيجيات التنظيمية	*0.746	**0.767	1	-
الثقافة التنظيمية	*0.723	*0.754	*0.702	1

* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01) ** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)

وكذلك تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الخاص فيها كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الخاص فيها والدرجة الكلية على المحور ككل*

الفقرة	معامل ارتباطها بالبعد	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها بالبعد	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها بالبعد	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباطها بالبعد	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
1	0.742	0.631	10	0.691	0.664	19	0.661	0.642	28	0.743	0.632
2	0.701	0.600	11	0.703	0.601	20	0.750	0.739			
3	0.721	0.651	12	0.645	0.624	21	0.894	0.796			
4	0.723	0.622	13	0.679	0.566	22	0.872	0.812			
5	0.705	0.604	14	0.628	0.607	23	0.797	0.778			
6	0.794	0.773	15	0.601	0.688	24	0.668	0.645			
7	0.716	0.695	16	0.594	0.544	25	0.658	0.646			
8	0.677	0.612	17	0.625	0.617	26	0.525	0.551			
9	0.692	0.677	18	0.734	0.716	27	0.835	0.802			

**معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الخاص، وقد تراوحت ما بين (0.525-0.894)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على الأداة ككل ما بين (0.544-0.812).، وتعد هذه القيم مقبولة لغايات إجراء الدراسات الميدانية حسب عودة (2010).

معيار الحكم الإحصائي: تم تحديد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) للإجابة عن فقرات الاستبانة والمكون من (5) استجابات وعلى النحو الآتي: أوافق بشدّة =5 درجات، أوافق

=4 درجات، أوافق إلى حد ما =3 درجات، أرفض =2 درجتان، أرفض بشدّة =1 درجة واحدة فقط، وللحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والأبعاد الخاصة فيها تم اعتماد المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة العليا للبديل(5)-القيمة الدنيا للبديل(1)) / عدد المستويات(3)

واستنادًا لهذه المعادلة بلغ طول الفئة (1.33)، وتم استخلاص ثلاث مستويات هي: المستوى المنخفض من (1-2.33)، المستوى المتوسط (أعلى من 2.33_3.67)، المستوى المرتفع (أعلى من 3.67-5).

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد استبانة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	معامل الاتساق لداخلي
الموارد البشرية	9	0.92	0.89
العمليات	5	0.93	0.87
الإستراتيجيات التنظيمية	6	0.92	0.85
الثقافة التنظيمية	8	0.91	0.88
المقياس ككل	28	0.93	0.90

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحث الإجراءات الآتية في تطبيق الدراسة وهي:

-تجهيز أداة الدراسة في ضوء مراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة، واختيار عينة استطلاعية مناسبة لتطبيق الأداة عليها من أجل التحقق من صدقها وثباتها.

-تصميم أداة الدراسة بنسختها الإلكترونية باستخدام نماذج جوجل (Google Forms).

-أخذ الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة لواء الرمثا للبدء بتطبيق الدراسة.

-اختيار عينة ممثلة من مجتمع الدراسة، ومن ثم توزيع الأداة على أفراد العينة عبر مجموعة الواتس آب (WhatsApp) الخاصة بمديري المدارس على مستوى المديرية المختصة ليتولوا هم زمام توزيعها على المعلمين التابعين لهم من خلال المجموعات الخاصة بكل مدرسة.

-حصر الاستبانات المعتمدة للتحليل الإحصائي علمًا بأنه لم يتم استبعاد أي منها، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والمنحصرة بالمتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس والبعد والفقرات الخاصة فيه.

-استخراج نتائج الدراسة وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (v.26) ومناقشتها وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد القيادة التنظيمية (الموارد البشرية، العمليات، الإستراتيجيات التنظيمية، الثقافة التنظيمية) لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطاًت الحسابية لأبعاد أداة الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة للقيادة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الثقافة التنظيمية	3.31	1.237	1	متوسطة
2	الموارد البشرية	3.28	1.198	2	متوسطة
3	العمليات	3.08	0.980	3	متوسطة
4	الإستراتيجيات التنظيمية	2.95	1.230	4	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.16	1.161	---------	متوسطة

يتبيّن من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لمقياس توافر أبعاد القيادة التنظيمية بلغ (3.16)، وتشير نتائج الجدول (6) إلى درجة متوسطة من توافر أبعاد القيادة التنظيمية مجتمعة ومنفردة، حيث جاء بعدي الثقافة التنظيمية والموارد البشرية متقاربين بحسب استجابة أفراد العينة، يقابلهما بعدي العمليات والإستراتيجية التنظيمية. ما يدل على أن المعلمين يرون أن اهتمام قادة المدارس بجانب الثقافة التنظيمية بالموازاة مع بعد الموارد البشرية كان واضحاً، في حين أن اهتمامهم بجانب العمليات والإستراتيجية التنظيمية كان محدوداً، وقد تعود هذه النتيجة إلى حداثة التجربة من جهة، وقلة إلمام قادة المدارس بآليات تطبيقها من الناحية العملية من جهة أخرى، فضلًا عن غموض أدوارهم القيادية التي فرضها التحول الرقمي من الناحية

التنظيمية. كما قد تعزى إلى ردود الأفعال السلبية التي أظهرها قادة الفكر القيادي الاعتيادي مع انطلاقة التحول الرقمي في ظل عدم التهيئة المسبقة للمدارس، وقناعتهم بعدم قابلية تطبيقه فيها بظروفها الحالية، ما أدى إلى وجود تفاوت في تحركهم نحو التغيير.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أبعاد هذا المقياس (3.31-2.95)، حيث جاء بعد الثقافة التنظيمية بالمرتبة الأولى، تلاه بعد الموارد البشرية، تلاه بعد العمليات، تلاه بعد الإستراتيجيات التنظيمية. وقد يفسّر مجيء بعد الثقافة التنظيمية بالمرتبة الأولى بسبب أن الثقافة التنظيمية السائدة بالمدارس الحكومية شهدت تغييرات طفيفة إلا أنها لا تغطي جميع جوانب التحول الرقمي، وأن هنالك قيادات مدرسية متمسكة بالثقافة التنظيمية التي اعتادوا عليها لسنوات طوال رغم قناعتهم بعدم ملاءمتها لمستجدات العصر. وقد يفسّر مجيء بعد الإستراتيجيات التنظيمية بالمرتبة الأخيرة بسبب تمسك قادة المدارس بالأنماط القيادية الاعتيادية لظنهم بأنها الأنسب لتيسير شؤون المدرسة، فضلًا عن أن النظام التعليمي ما زال يتبنى هذه الإستراتيجيات على مستويي الكوادر البشرية والعمليات، وأن التغيير المنشود لا بد أن يشمل هذه الأبعاد مجتمعة وإلا ستبقى منظومة القيادية التنظيمية قاصرة عن مواكبة التحول الرقمي والتطورات التكنولوجية الهائلة.

وتتفق نتائج هذا البعد جزئياً مع دراسة (الجدوع، 2023) والتي أظهرت مستوى متوسطاً من قدرة قادة المدارس على تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة للتحول الرقمي، في الوقت الذي أظهرت فيه مستوى منخفضاً من قدرتهم على تطوير التنظيم المدرسي والقيادة والرؤية، كما تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) والتي أظهرت الحاجة إلى توعية قادة المدارس بآليات تطبيق التحول الرقمي في المدارس، وتتفق كذلك مع دراسة (العدوان، 2023) والتي دعت إلى تمكين قادة المدارس من ابتكار إستراتيجيات تنظيمية جديدة مغايرة للإستراتيجيات الاعتيادية لتطبيق التحول الرقمي في كافة الأعمال المدرسية.

ولمزيد من التفصيل فقد تم استخراج المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد القيادة التنظيمية ومستويات موافقة المشاركين على الفقرات المخصصة لكل بعد من هذه الأبعاد على النحو الآتي:

أولًا: الثقافة التنظيمية:

يبين الجدول (7) المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات بعد الثقافة التنظيمية.

جدول (7): المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة توافر بعد الثقافة التنظيمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	صياغة رؤية للتحول الرقمي في كافة معاملات المدرسة وخدماتها التعليمية والتقييم المستمر لها لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة	3.80	1.258	1	مرتفعة
22	التبادل المعرفي وتدفق المعلومات بين الأفراد بشفافية	3.75	1.258	2	مرتفعة
23	ترسيخ العمل التعاوني لدى الأفراد في المدرسة	3.74	1.315	3	مرتفعة
24	تشجيع المعلمين على إطلاق المبادرات والمشاريع الريادية التعليمية القائمة على التقنية	3.63	1.192	4	متوسطة
25	الاتفاق المشترك على الضوابط والقيم الناظمة لتطبيق التحول الرقمي في المدرسة	3.57	1.171	5	متوسطة
26	تكييف اتخاذ القرارات مع السياقات الرقمية في العمل والمواقف الطارئة	3.43	1.226	6	متوسطة
27	التواصل الفعّال مع الأفراد حول مزايا وسلبيات التوسع في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية	2.29	1.284	7	منخفضة
28	تبني هيكل تنظيمي على مستوى المدرسة (لجان الخطة التطويرية، فرق العمل، لجنة متخصصة بالتحول الرقمي، ...)	2.25	1.194	8	منخفضة
المتوسط الحسابي العام		3.31			متوسطة

يبيّن جدول (7) درجة متوسطة من توافر القيادة التنظيمية على مستوى بعد الثقافة التنظيمية إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (3.31). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجدوع، 2023) والتي دعت إلى تبني ثقافة تنظيمية داعمة للتحول الرقمي. وقد تباينت مستوى الموافقة لأفراد العينة على فقرات هذا البعد بين المرتفع والمنخفض، وتراوحت قيم المتوسطاًت الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (2.25-3.80)، وبدرجة مرتفعة للفقرات (21-23)، ومتوسطة للفقرات (24-26)، ومنخفض للفقرتين (27، 28)، وتشير النتائج إلى درجة مرتفعة من صياغة رؤية للتحول الرقمي في كافة معاملات المدرسة وخدماتها التعليمية وإجراء التقييم المستمر لها حيث كان أعلى متوسط حسابي للفقرة (21) والتي تنص على: "صياغة رؤية للتحول الرقمي في كافة معاملات المدرسة وخدماتها التعليمية والتقييم المستمر لها لاتخاذ الإجراءات التصحيحية

المناسبة" حيث بلغ (3.80)، وتفسّر هذه النتيجة بسبب قناعة قادة المدارس بالانعكاسات الإيجابية لتبني التحول الرقمي في المدارس على أداء المدرسة والأفراد العاملين فيه، فضلًا عن تحسين منظومة التعلم بأكملها. كما تشير النتائج إلى مستوى مرتفع في التبادل المعرفي وتدفق المعلومات بين الأفراد، وتعود هذه النتيجة إلى انفتاح قادة المدارس الحكومية على التغيير إلا أن الأدوار المنوطة فيهم وبالمعلمين ما زالت غامضة، لذا تعذّر عليهم ملاءمة رؤية المدرسة ورسالتها التي اعتادوا تكرارها من سنة لأخرى مع متطلبات التحول الرقمي ومعطياته الجديدة. وإن صياغة رؤية رقمية مناسبة جاءت محل اتفاق مع نتائج دراسات عدة مثل دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023)، ودراسة (العلوان، 2023)، ودراسة (العدوان، 2023) حيث دعت جميعها إلى الاستناد لمبادئ وأسس التحول الرقمي في صياغة رؤية عصرية للمدرسة.

وتشير النتائج إلى درجة مرتفعة من ترسيخ القادة للعمل التعاوني لدى كوادر المدرسة حيث جاءت الفقرة (23) والتي تنص على: "ترسيخ العمل التعاوني لدى الأفراد في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.74)، وقد تعود هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الوظيفية المنوطة بالعاملين ما يدفع القادة إلى تقسيم المسؤوليات وتوزيع الأدوار لإنجازها أولاً بأول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العلوان، 2023) والتي أشارت إلى إدارة فرق العمل التعاونية من أبرز المهارات القيادية التي يحتاجها القائد للاستجابة للتحول الرقمي وتلبية متطلبات تطبيقه في المدرسة.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من تشجيع المعلمين على إطلاق المبادرات والمشاريع الريادية التعليمية القائمة على التقنية حيث جاءت الفقرة (24) والتي تنص على: "تشجيع المعلمين على إطلاق المبادرات والمشاريع الريادية التعليمية القائمة على التقنية" بمتوسط حسابي (3.63)، وتعود هذه النتيجة إلى أن إطلاق مبادرات مبتكرة قائمة على التقنية يعدّ معيارًا من معايير التميز في الأداء ووسيلة لتغذية ملف الإنجاز الذي يحتاجه القادة لأغراض الترقية، ما يدفع المعلمين إلى تبني مثل هذه المبادرات كونها تحقق عائدًا أكبر من العلامات عند المنافسة على الوظائف الإدارية أو الترقيات الوظيفية ومستوى متقدم في تقرير الأداء السنوي الخاص بهم.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة منخفضة من التواصل الفعّال مع الأفراد حول مزايا وسلبيات التوسع في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية حيث جاءت الفقرة (27) والتي تنص على: "التواصل الفعّال مع الأفراد حول مزايا وسلبيات التوسع في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (2.29). وتعود هذه النتيجة إلى أن تفعيل هذه الممارسة يتطلب

امتلاك القادة كفايات رقمية أعمق من تلك التي تتوفر لدى المعلمين، بل قد تجد معلمًا يفوق قائد المدرسة من حيث الكفاءة الرقمية، فضلاً عن ضغوط العمل التي يتعرض لها القائد في إدارته لشؤون المدرسة وعدم التفرغ لإقامة مثل هذه الفعاليات، ما يجعل تركيزه منصبًا على الأولويات الفورية دون الاهتمام بشكل مباشر بمتابعة دمج التكنولوجيا داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العدوان، 2023) والتي أظهرت حاجة مديري المدارس إلى التمكين الرقمي وتوعيتهم بالمخاطر والمشكلات التقنية التي قد تواجه المعلمين حتى يقوموا بدورهم في تقديم الدعم الفني والمناصرة لفريق العمل، وتتفق كذلك مع دراسة (Akcil et al., 2019) والتي دعت إلى تزويد قادة المدارس بالكفايات الرقمية اللازمة حتى يكونوا قادة رقميين في مواقعهم.

كما تشير نتائج هذا البعد إلى مستوى منخفض من تبني هيكل تنظمي على مستوى المدرسة (لجان الخطة التطويرية، فرق العمل، لجنة متخصصة بالتحول الرقمي) حيث جاءت الفقرة (28) والتي تنص على: "تبني هيكل تنظمي على مستوى المدرسة (لجان الخطة التطويرية، فرق العمل، لجنة متخصصة بالتحول الرقمي،...)" بمتوسط حسابي (2.25). وتعود هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المعلمين بالمشاركة بمثل هذه اللجان لما يترتب عليها من أعباء وظيفية إضافية، وعدم تفرغهم لها نتيجة ما يلحق بهم من أعباء تدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العلوان، 2023) والتي أظهرت إلى ضرورة تبني هياكل تنظيمية جديدة تتسم بالرشاقة والمرونة في إدارة التغيير والتعامل مع معطيات التحول الرقمي.

ثانيًا: الموارد البشرية:

يبين الجدول (8) المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات بعد الموارد البشرية.

جدول (8): المتوسطاًت الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة توافر بعد الموارد البشرية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عقد لقاءات دورية مع المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة لتبادل المعارف والخبرات	3.85	1.106	1	مرتفعة
2	الاتصال والتواصل الموسّع مع المعلمين عبر مختلف الوسائل الرقمية (البريد الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي، الاجتماعات الافتراضية، ...)	3.76	1.189	2	مرتفعة
3	توجيه المعلمين وإرشادهم عند الحاجة وتقديم كافة أشكال الدعم المؤسسي لهم	3.69	1.345	3	مرتفعة

4	إقامة فعاليات افتراضية خاصة بالمعلمين (اجتماعية، ثقافية،...)	3.47	1.227	4	متوسطة
5	المرونة في توزيع مهام العمل استنادًا لقدرات الأفراد في التعامل مع المستجدات الرقمية	3.44	1.17	5	متوسطة
6	إتاحة فرص التشبيك المهني الخارجي للمعلمين	3.39	1.196	6	متوسطة
7	ربط المعلمين بالعمل خارج أوقات الدوام الرسمي من خلال التقنيات الحديثة (الهاتف المحمول، الحوسبة السحابية، ...)	3.35	1.226	7	متوسطة
8	التوسع بتشكيل فرق العمل الرقمية داخل المدرسة	2.32	1.172	8	منخفضة
9	تشجيع المعلمين على تنفيذ المشاريع التعليمية القائمة على التقنية داخل المدرسة (المشاريع التعليمية الرقمية، المشاريع التكنولوجية صديقة البيئة، ...)	2.21	1.152	9	منخفضة
المتوسط الحسابي العام		3.28			متوسطة

يبيّن جدول (8) درجة متوسطة من توافر القيادة التنظيمية على مستوى الموارد البشرية إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (3.28)، ما يدل على ضرورة إعداد وتأهيل قادة المدارس في إدارة الموارد البشرية بحيث تكون متهيئة للتغيير والاستجابة لمتطلبات التحول الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) والتي أظهرت الحاجة لتدريب قادة المدارس على آليات تهيئة الكوادر البشرية وتزويدهم بالكفايات المهنية التي تتلاءم ومتطلبات التحول الرقمي على مستوى القادة والمعلمين.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (2.21- 3.85)، وقد جاءت الفقرات (1-3) بدرجة ممارسة مرتفعة، والفقرات (4-7) بدرجة متوسطة، والفقرتين (8، 9) بدرجة منخفضة، ما يظهر تباينًا في مستوى الموافقة لأفراد العينة على فقرات هذا البعد، حيث كان أعلى متوسط حسابي للفقرة (1) والتي تنص على: "عقد لقاءات دورية مع المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة لتبادل المعارف والخبرات" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.85)، تلتها الفقرة (2) والتي تنص على: "الاتصال والتواصل الموسّع مع المعلمين عبر مختلف الوسائل الرقمية (البريد الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي، الاجتماعات الافتراضية،...)" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.76)، ما يظهر ارتفاعاً في مستوى عقد مديري المدارس للقاءات الدورية الهادفة مع المعلمين من خلال شتى تقنيات الاتصال والتواصل الرقمية، وذلك من أجل تبادل المعارف والخبرات ومناقشة التحديات التي تعرقل سير العمل. ويفسّر الباحث هذه النتيجة بسبب وعي القادة لأهمية فهم احتياجات العاملين بدقة ليتسنى لهم تقديم الدعم

المناسب، فضلاً عن قناعتهم بأهمية تظافر الجهود لمواجهة التحديات المشتركة، الأمر الذي يدفعهم لأن يكونوا على مقربة من تابعيهم من خلال تكثيف اللقاءات الدورية مع المعلمين في ظل وفرة وسائل التواصل الرقمي المجانية التي تتيح للقادة التواصل مع المعلمين بسهولة دون أخذ اعتبار للحدود الزمانية أو المكانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العدوان، 2023) والتي أظهرت حاجة القادة لفهم احتياجات تابعيهم في ضوء التحول الرقمي، وذلك من أجل مؤازرتهم وتقديم الدعم المناسب لهم، وتنسجم كذلك مع دراسة (سكر وأبو حية، 2021) والتي أظهرت أنه يتعين على قادة المدارس تكثيف الاتصال والتواصل مع كافة الأطراف المعنية للتعرف إلى ما يوجههم من تحديات، وتوفير كافة أشكال الدعم لهم لاجتيازها والتغلب عليها.

وتشير نتائج هذا البعد إلى مستوى متوسط من التشبيك المهني الرقمي حيث جاءت الفقرة (6) والتي تنص على: "إتاحة فرص التشبيك المهني الخارجي للمعلمين" بمتوسط حسابي (3.39)، وقد تعود هذه النتيجة إلى التفاوت في اهتمام المعلمين في الانخراط بالتشبيك المهني الرقمي من معلم لآخر واقتصاره على زملائه في المدرسة وعدم التوسع فيه على المستوى الخارجي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) والتي دعت إلى استثمار أدوات التحول الرقمي في التوسع بالعلاقات المهنية كمتطلب من متطلبات تطبيق التحول الرقمي في المدرسة.

وكان أدنى متوسط حسابي للفقرة (8) والتي تنص على: "التوسع بتشكيل فرق العمل الرقمية داخل المدرسة" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.76)، ما يظهر انخفاضاً في مستوى تشكيل فرق العمل الرقمية داخل المدرسة، وتفسّر هذه النتيجة بسبب قلة وعي القادة بكيفية عمل فرق العمل الافتراضية وكيفية إدارتها، لذا فإن تفعيل هذه الممارسة يتطلب أن يكون القائد ملمًّا بآليات عمل الفرق، فضلاً عن أن نجاح فرق العمل يعتمد على مدى تعاون المعلمين مع القائد في تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها. وتنسجم مطالب المعلمين بتفعيل هذه الممارسة مع دراسة (سكر وأبو حية، 2021) والتي أظهرت أنه يتعين على قادة المدارس التوسع في تشكيل فرق العمل التعاونية لما لها من مساهمة في رفع قدرات المعلمين على التعامل مع معطيات التحول الرقمي والوفاء بمتطلباته.

وجاءت الفقرة (9) والتي تنص على: "تشجيع المعلمين على تنفيذ المشاريع التعليمية القائمة على التقنية داخل المدرسة" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.76)، ما يظهر انخفاضاً في درجة تنفيذ المشاريع التعليمية القائمة على التقنية، وتفسّر هذه النتيجة بأن تنفيذ هذه المشاريع يتطلب تنسيقًا متعدد الأطراف على مستوى الكوادر البشرية ومختصين بالتقنيات

الرقمية لتحديد الإجراءات التنفيذية للمشروع واختيار التقنيات المناسبة التي تتلاءم وأهدافه. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (حامد ومراد، 2020) والتي أظهرت أنه يتعين على الإدارات التعليمية إعادة النظر في العمليات المرتبطة بالعمل، والتوسع في الاعتماد على التقنية في التدريس، وإدخال أحدث النظم الرقمية لدعم ومساندة التعلم الرقمي.

ثالثًا: العمليات:

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات بعد ممارسات القائد التنظيمي على مستوى العمليات.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التنظيمية على مستوى العمليات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	توفير بيانات دقيقة حول الأفراد والتحديث المستمر لها باستخدام الأساليب الرقمية	3.69	1.131	1	مرتفعة
11	أتمتة إجراءات العمل وتبسيطها لأصحاب المصلحة	3.15	1.193	2	متوسطة
10	المراجعة الدورية لأداء المدرسة وتحديد البيانات الخاصة بكل مرحلة لاتخاذ قرارات مناسبة في ضوء النتائج	3.14	1.279	3	متوسطة
14	وضع خريطة للموارد الرقمية الخاصة بالمدرسة وتوفير بيانات حول أثرها في تحسين الأداء	3.09	1.15	4	متوسطة
13	تبني نموذج رقمي للأعمال المدرسية والتقييم الدوري لكفاءة النموذج	2.32	1.285	5	منخفضة
المتوسط الحسابي العام		3.08			متوسطة

يبيّن جدول (9) درجة متوسطة من توافر القيادة التنظيمية على مستوى العمليات حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد (3.08)، وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (سكر وأبو حية، 2021) والتي أظهرت أنه يتعين على الإدارات التعليمية إعادة النظر في العمليات الإدارية لتلبية متطلبات التحول الرقمي، وذلك لرفع سوية الأداء لدى العاملين، وتوفير بيئة تنظيمية مناسبة لتبسيط إجراءات العمل.

وقد تراوحت قيم المتوسطاًت الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (2.32-3.69)، وبدرجة مرتفعة للفقرة (12)، ومتوسطة للفقرات (11-13)، ومنخفضة للفقرة (13)، ما يظهر تبايناً في درجة الموافقة لأفراد العينة على فقرات هذا البعد بين المرتفعة والمنخفضة.

وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة (12) والتي تنص على: "توفير بيانات دقيقة حول الأفراد والتحديث المستمر لها باستخدام الأساليب الرقمية" حيث بلغ (3.35)، ما يظهر درجة مرتفعة من توفير بيانات دقيقة حول الأفراد وتحديثها باستمرار، وقد تعزى هذه النتيجة إلى فرض نظام الربط الإلكتروني على المدارس الحكومية بحيث تكون مربوطة بالمديرية التابعة لها، وبمركز الوزارة وأن هناك متابعة مستمرة من قبل فرق متخصصة لإدخال بيانات الأفراد وتحديثها باستمرار عبر منصة الربط الرقمية وخضوع القائد للمساءلة عند التقصير في أداء هذه المهمة، ما اقتضى المتابعة الحثيثة لتنفيذها بداية كل عام دراسي والعمل على تحديثها أولًا بأول. وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (حامد ومراد، 2020) والتي أظهرت أن التوجهات الحديثة للقيادة في ضوء التحول الرقمي تتجه نحو توفير كافة البيانات والمعلومات اللازمة للأفراد للارتقاء بالخدمات التي تقدمها المدرسة، والنهوض بالأداء التدريسي لدى المعلمين وتطويره بما يتماشى مع متطلبات التحول الرقمي من خلال أتمتة كافة البيانات التي يحتاجونها في عملهم، فضلاً عن سعي الجهات الرسمية لتوفير قاعدة بيانات متكاملة حول أفراد المجتمعات المدرسية في كافة المدارس التابعة للوزارة، بحيث تخدم أصحاب القرار في مركز الوزارة ليتسنى لهم اتخاذ القرار المناسب بحسب ما يتطلبه الواقع التعليمي في ضوء التحول الرقمي.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من أتمتة إجراءات العمل، ما يدل على أنه لم يتم أتمتة الأعمال المدرسية بالكامل حيث جاءت الفقرة (11) والتي تنص على: "أتمتة إجراءات العمل وتبسيطها لأصحاب المصلحة" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.29)، وقد يعود ذلك إلى الأنظمة الرقمية للعمل غير متهيئة بالكامل لتنفيذ المعاملات المدرسية إلكترونيًا، وما زال العمل على استكمال الأتمتة الكاملة جاريًا ولكن بشكل تدريجي. وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (العلوان، 2023) والتي دعت الإدارات التعليمية إلى التوسع في الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير العمليات وأتمتة إجراءات العمل بالكامل.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من توفير بيانات كافية للمعلمين حول آليات استثمار الموارد الرقمية في تحسين الأداء حيث جاءت الفقرة (14) والتي تنص على: "وضع خريطة للموارد الرقمية الخاصة بالمدرسة وتوفير بيانات حول أثرها في تحسين الأداء" بمتوسط حسابي (3.09). وقد تعود هذه النتيجة إلى قلة إلمام قادة المدارس بآليات توظيف التكنولوجيا لتحسين الأداء، الأمر الذي يدفعهم إلى التخوف من التوسع في دمج التكنولوجيا في الأعمال المدرسية واتخاذ موقف سلبي حيال ذلك.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من إجراء المراجعات الدورية لأداء المدرسة وتقدمها في تطبيق التحول الرقمي والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تعليمية مناسبة حيث جاءت الفقرة (10) والتي تنص على: "المراجعة الدورية لأداء المدرسة وتحديد البيانات الخاصة بكل مرحلة لاتخاذ قرارات مناسبة في ضوء النتائج" بمتوسط حسابي (3.14)، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن تطبيق التحول الرقمي من الناحية العملية يتطلب تطبيقًا مرحليًا وفقًا لمراحل عدة تبدأ بتهيئة المدرسة تنظيميًا قبل الشروع في التحول الرقمي ما يجعل إجراء مثل هذه المراجعات أمراً صعباً، وتلبية كافة متطلباته أمراً شائكاً، وهنا تجد التفاوت في شمولية المراجعات الدورية التي يجريها مدير المدرسة من مدرسة لأخرى كل حسب اهتمامه وتخصيص الوقت الكافي لها خاصة مع تعدد الأعباء الوظيفية المنوطة فيه إداريًا. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (سكر وأبو حية، 2021) والتي دعت إلى إجراء مراجعات دورية منتظمة لتقييم التقدم الحاصل في تطبيق التحول الرقمي داخل المدرسة.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة منخفضة من تبني القادة لنموذج رقمي للأعمال المدرسية وإجراء التقييم الدوري للتحقق من كفاءته حيث جاءت الفقرة (13) والتي تنص على: "تبني نموذج رقمي للأعمال المدرسية والتقييم الدوري لكفاءة النموذج" وبأدنى متوسط حسابي قدره (2.32)، وتعود هذه النتيجة إلى عدم فهم القادة لأسس التحول الرقمي وغموض حيثياته بالنسبة لهم، فضلاً عن مركزية العمل والتي تفرض عليهم اتباع ذات النموذج الرقمي الذي تتبناه الوزارة في إدارة أعمالها على مستوى المركز والمديريات والمدارس التابعة لكل مديرية منها، ما يحد من تمكينهم من إنشاء النماذج الرقمية الخاصة بهم، علاوة على أن الصلاحيات الممنوحة لهم لا تسمح لهم بالخروج عن النموذج المتبع في المؤسسة على اختلاف هياكلها الإدارية. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (العلوان، 2023) والتي دعت الإدارات التعليمية إلى تبني نماذج أعمال متطورة تتلاءم والتطورات التكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي.

رابعا: الإستراتيجيات التنظيمية:

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات بعد ممارسات القادة التنظيمي على مستوى الإستراتيجيات التنظيمية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى ممارسة القيادة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية على مستوى الإستراتيجيات التنظيمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
17	توظيف تقنيات الاتصال والتواصل الرقمي بين الأفراد داخل وخارج المدرسة	3.55	1.315	2	متوسطة
16	إعداد أدلة إرشادية إلكترونية (إرشادية، وإجرائية) للأفراد حول مخاطر دمج التكنولوجيا في بيئات التعلم الرقمية وآليات التعامل معها	3.22	1.192	3	متوسطة
15	امتلاك سياسة داعمة لتحقيق أهداف الأمن والأمان الرقمي على مستوى المدرسة	3.18	1.171	4	متوسطة
20	إعداد أدلة إرشادية إلكترونية (إرشادية، وإجرائية) للأفراد لضبط الأنشطة والمشاريع التعليمية والمبادرات الفردية والجماعية التي تنفذها المدرسة	3.13	1.226	5	متوسطة
19	تفعيل مشاركة أصحاب المصلحة في تقييم مستوى وجودة الخدمات التي تقدمها المدرسة	2.34	1.284	6	متوسطة
18	إنشاء أدوار رقمية للمعلمين ضمن المبحث الواحد وعلى مستوى المباحث المختلفة	2.30	1.194	7	منخفضة
المتوسط الحسابي العام		2.95			متوسطة

يبيّن جدول (10) درجة متوسطة من توافر القيادة التنظيمية على مستوى الإستراتيجيات التنظيمية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا البعد (2.95). وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (العلوان، 2023) والتي دعت إلى مواءمة الإستراتيجيات والأطر التنظيمية في العمل مع متطلبات إستراتيجية التحول الرقمي.

وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد ما بين (2.30-3.55)، وبدرجة متوسطة للفقرات (15-19)، ومنخفض للفقرة (20)، ما يظهر تبايناً في مستوى الموافقة لأفراد العينة على فقرات هذا البعد بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة، وتشير النتائج إلى درجة متوسطة من توظيف تقنيات الاتصال والتواصل الرقمي بين الأفراد داخل وخارج المدرسة حيث كان أعلى متوسط حسابي للفقرة: "توظيف تقنيات الاتصال والتواصل الرقمي بين الأفراد داخل وخارج المدرسة" حيث بلغ (3.55)، وتفسّر هذه النتيجة بسبب أن التوجهات الرسمية تدعم توظيف تقنيات الاتصال والتواصل الرقمي في جميع أعمالها الإدارية خاصة مع توفر تقنيات اتصال وتواصل مناسبة ومتاحة بالمجان. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (العلوان، 2023) والتي دعت إلى تمكين القادة من امتلاك مهارات إدارة الاتصال والتواصل الرقمي سواء مع

الأفراد أو مؤسسات المجتمع المدني حتى يكونوا مؤهلين لقيادة التحول الرقمي وإدارة التغييرات المرافقة له باقتدار.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من تفعيل مشاركة أصحاب المصلحة في تقييم مستوى وجودة الخدمات التي تقدمها المدرسة حيث كانت الفقرة (19) والتي نصها: "تفعيل مشاركة أصحاب المصلحة في تقييم مستوى وجودة الخدمات التي تقدمها المدرسة" الأدنى من بينها وبمتوسط حسابي (2.34)، وقد تفسّر هذه النتيجة بأن هذه الممارسة تتماشى وسياسة وزارة التربية والتعليم من حيث قياس رضا متلقي الخدمات التعليمية؛ إذ دأبت إلى قياس رضا كافة الأطراف المعنية عن جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة إلا أنها ليس لها ذلك الأثر الملموس في عمليات التحديث والتطوير التي تجريها الوزارة من فترة لأخرى. وتتفق مطالب المعلمين بتفعيل هذه الممارسة مع دراسة (قزمان وعبد المعطي وثابت، 2023) والتي دعت إلى مشاركة أصحاب المصلحة كافة في النهوض بأداء المدرسة وتحديث منظومة العمل، ولا شك أن تقصي رضا الأطراف المعنية متطلب أساسي للتعرف على التقدم الفعلي الذي حققته المدرسة من حيث الأداء وجودة الخدمات التعليمية، وتنسجم كذلك مع دراسة (حامد ومراد، 2020) والتي دعت إلى التقييم المستمر للتقدم الرقمي الذي حققته المدرسة ومتابعة مدى انسجام أداء العاملين مع متطلبات التحول الرقمي.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة متوسطة من توجيه الإدارات المدرسية للكوادر التدريسية فيها خول المخاطر المحتملة لدمج التكنولوجيا في البيئة التعليمية حيث جاءت الفقرة (16) والتي تنص على:

"إعداد أدلة إرشادية إلكترونية (إرشادية، وإجرائية) للأفراد حول مخاطر دمج التكنولوجيا في بيئات التعلم الرقمية وآليات التعامل معها" بمتوسط حسابي (3.22). ما يدل على أن هذا الجانب لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل الجهات الرسمية، وقد تعود هذه النتيجة إلى تنوع المخاطر المحتملة للتكنولوجيا وتعدد مصادرها ما يجعل عملية التوعية بها تحتاج وقتًا طويلًا وخبراء مختصين، إضافة إلى أن هذا الجانب لا يمثل أولوية مستعجلة مقارنة مع أولويات أخرى مثل التركيز على تطوير المناهج الدراسية الرقمية وتطوير منصات التعلم الإلكترونية، فضلاً عن تعويل الجهات الرسمية على الحس بالمسؤولية الموجود لدى المعلمين والذي يقودهم بحكم عملهم إلى التعامل الجاد مع التكنولوجيا والاقتصار على استخدام أدواتها الآمنة في الأغراض

التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (سكر وأبو حية، 2021) والتي دعت إلى توفير أدلة إرشادية خاصة بتطبيق البرامج الرقمية في المدرسة بحيث تكون أطر مرجعية للإدارات التعليمية.

وتشير نتائج هذا البعد إلى درجة منخفضة من إنشاء أدوار رقمية للمعلمين ضمن المبحث الواحد وعلى مستوى المباحث المختلفة حيث كانت الفقرة (18) والتي نصها: "إنشاء أدوار رقمية للمعلمين ضمن المبحث الواحد وعلى مستوى المباحث المختلفة" الأدنى مرتبة من بين فقرات هذا البعد وبمتوسط حسابي (2.30)، وقد تعود هذه النتيجة إلى الأعباء التدريسية المنوطة بالمعلم وقلة أوقات الفراغ ما يحد من الانفتاح المهني بين المعلمين من مختلف التخصصات. وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (العدوان،2023) من دعوة لابتكار إستراتيجيات تنظيمية جديدة لتطبيق التحول الرقمي في المدارس الحكومية.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة في ضوء ما أظهرته من نتائج بما يلي:

- تشكيل فريق متخصص بالتحول الرقمي على مستوى المدرسة والمديرية والوزارة.
- التوسع في فرق العمل التعاوني داخل المدرسة وتكليف كل فريق بهمة محددة من المهام المرافقة لتطبيق التحول الرقمي في المدرسة.
- إطلاق مشاريع تعتمد على التقنية على مستوى المدرسة وتقديم الدعم الإداري للمشاريع التي الخاصة بالمعلمين.
- تصميم خارطة للموارد الرقمية المتوفرة بالمدرسة وتحديد آليات الاستفادة منها بحيث توضع في مكان بارز داخل المدرسة.
- تصميم نموذج أعمال رقمية للمدرسة بما يتلاءم مع ما يتوفر من إمكانيات وظروف خاصة بها.
- تشكيل مجتمعات التعلم المهنية داخل وخارج المدرسة على مستوى المبحث الواحد والمباحث المختلفة.
- وضع خطة إجرائية متدرجة لتطبيق التحول الرقمي في المدرسة على فترات زمنية محددة وتحديد المهام والمعني بمسؤولية التنفيذ وتحديد أنشطة خاصة في ضوء الظروف المحيطة بالمدرسة.
- تعديل الوصف الوظيفي للمعلم بحيث يتضمن مهام خاصة بالتحول الرقمي وربطها بتقرير الأداء السنوي.

آفاق بحثية مستقبلية: من المحتمل كذلك أن تجذب الباحثين المهتمين بمواضيع القيادة التربوية وتحفزهم على إجراء دراسات مماثلة تتناول أنماطًا قيادية أخرى مثل القيادة التحويلية أو التشاركية.

المراجع العربية:

التميمي، مجاهد علي رضوان. (2023). معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين. **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة العلوم العالمية الإسلامية، **10**(3)، 143-182.

الجدوع، فهد (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 13**(2)، 105-154.

حامد، نجلاء ومراد، أسماء (2020). أنموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) بالمدارس الثانوية بمصر في ضوء تحديات العصر الرقمي. **مجلة العلوم التربوية، 28**(3)، 17-118. 10.21608/SSJ.2020.147160

سكر، ناجي وأبو حية، نجاة (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18**(4)، 809-829.

الشريف، طلال. (2014). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

طوالبة، هادي. (2017). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية دراسة تحليلية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13**(3)، 291-308.

عامر، طارق والمصري، إيهاب. (2013). **القيادة التربوية ومهارات الاتصال**. دار العلوم للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

العامري، راضية وآخرون. (2022). التمكين الإداري وأثره في تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على العاملين بمراقبة الخدمات المالية غريان. **مجلة الدراسات الاقتصادية، 5**(3)، 200–225.

العدوان، تغريد. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. **مجلة كلية التربية**، أسيوط، **39**(1)، 206-228.

عسكر، عبدالعزيز. (2012). **القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، مصر.

العلوان، جعفر. (2023). القيادة التنظيمية في عصر التحول الرقمي: دراسة استكشافية، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 20** (1)، 290- 315.

عودة، أحمد سليمان (2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (ط 1). دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القريوتي، محمد. (2008). **نظرية المنظمة والتنظيم**. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

قزمان، ألفونس، وعبد المعطي، حسين، وثابت، أحمد حمدي (2023). تفعيل دور القيادات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي، **مجلة كلية التربية، أسيوط، 39**(10)، 367- 386.

الكردي، سعاد الدين. (2022). تطور أنماط التعليم بين الماضي والحاضر. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3**(5)، 403-420.

المصري، إيهاب. (2015). **القيادة الإدارية والقائد الإداري.** المؤسسة العربية للعلوم والثقافة، دار الكتب المصرية.

وسلية، واعر؛ وعبدالناصر، موسى (2009). **أنماط القيادة وفعالية صنع القرار بالمؤسسة: دراسة حالة وحدة البريد الولائية بسكرة**، ملتقى الدولي صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

References:

Abdel-Shakoor, H., (2023). The effect of workplace spirituality on employee well-being, knowledge-sharing behavior, and intention to stay: Applied to hotels sector in Sharm El-Sheikh City. *Arab Journal of Administration, 43*(2), 75-96.

Akcil, U., Altinay, Z., Dagli, G., & Altinay, F. (2019). *The role of technology leadership: Innovation for school leadership in digital age*. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, 2, 323-329.

Amburgey, W.(2005). *An Analysis of Relationship Between Job Satisfaction, Organizational Culture, And Perceived Leadership Characteristics*. Electronic Theses and Dissertations, 425. https://stars.library.ucf.edu/etd/425/

Chan, A., Hooi, L., & Ngui, S., (2021). Do digital literacies matter in employee engagement in digitalized workplace? *Journal of ASIA Business Studies, 15*(3), 523-540.

Chou, S. Y. & Pearson, J. (2011). A Demographic Study of Information Technology Professionals' Organizational Citizenship Behavior, *Journal of Management Research, 3*(2), 1-15.

Chua, Y. P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. *Computers & Education*, 109, 109-121.

Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. USA, CA: Sage Publications.

Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., & Welch, M. (2014). Embracing digital technology: A new strategic imperative. *MIT Sloan Management Review, 55*(2), 1-12.

Grover, V., Kohli, R., & Ramanlal, P. (2018). Being mindful in digital initiatives. *MIS Quarterly Executive, 17*(3), 223–236.

Legner, C., Eymann, T., Hess, T., Matt, C., Böhmann, T., Drews, P., & Ahlemann, F. (2017). Digitalization: opportunity and challenge for the business and information systems engineering community. *Business & Information Systems Engineering*, *59*(4), 301–308. https://doi.org/10.1007/s12599-017-0484-2

Lock & Crawford. (2003). The effect of organizational culture and leadership - style on job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management Development, 23*(4), 321-338.

Mejia, L., Balkin, D., & Cardy, R. (2005). *Management: People, Performance, Change* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Mervyn, Ch. (2019*). A framework of managing Change leadership in a digital transformation environment*. South Africa: University of south Africa, Pretoria.

Moldavan, A. M., Edwards-Leis, C., & Murray, J. (2022). Design and pedagogical implications of a digital learning platform to promote well-being in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103732. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103732

Myers M. (2021). *Digital Well-being In The Classroom: Choosing Technology that Supports the Whole Child*. Hamline University; Saint Paul, CO, USA.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.

Pratt, M. K., & Boulton, C. (2023, August 09). *What is Digital Transformation? A Necessary Disruption. CIO*. https://www.cio.com/article/230425/what-is-digitaltransformation-a-necessary-disruption.html. Last access: 13/09/2023.

Rachmawati Maruf, I., Sulistiyo Nugroho, B., Kurniawan, A., Musiafa, Z., & Satria, E. (2022). Virtual Learning Apps: Best Instructional Leadership Practices in the Digital Age Efforts to Improve Student Learning Outcomes. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan, 7*(1), 32–43. https://doi.org/10.25217/ji.v7i1.2187

Rue, L. and Byars, L. (2003). *Management*. McGraw-Hill.

Shelton, C., Darling, J. & Walker, W. (2010). Foundations of Organizational Excellence: Leadership Values, Strategies, and Skills. *Language Testing in Asia, 2*(1), 46-63.

Somprach, K., Tang, K. N., & Popoonsak, P. (2017). The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational Research Policy and Practice*, 16, 157-175. https://doi.org/10.1007/s10671-016-9206-7

Sow, M., & Aborbie, S.(2018). Impact of leadership on digital transformation. *Business and Economic Research*, *8*(3), 139-148.

Stoner, J., Freeman, R. E. & Gilbert, J. D. (2004). *Management* (6th ed.). Baba BarkhaNath Printers.

United Nation. (2022). *Digital Strategy (2022-2025)*. New York, NY 10017. Retrieved from https://digitalstrategy.undp.org/

Warner, K. S., & Wäger, M. (2019). Building dynamic capabilities for digital transformation: An ongoing process of strategic renewal. *Long Range Planning, 52*(3), 326-349.

Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*,73, 43-55.

Weisman, R. (2019). *A leadership approach to successful digital transformation using enterprise architecture*. Doctoral dissertation, University of Ottawa.

الأنا والآخر في فكر الشيخ ماء العينين

د. خضر عيد السرحان* د. أسماء جاد الله الخصاونة**

تاريخ وصول البحث: 2024/5/26م تاريخ قبول البحث: 2024/9/17م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فكر الشيخ ماء العينين والوقوف على رؤيته وموقفه ومنهجه من الآخر، واعتمد الباحثان المنهج التاريخي، والوصفي التحليلي، والاستقرائي، للإحاطة بهذا الموضوع، حيث أظهرت هذه الدراسة أن شخصية الشيخ ماء العينين مثلت حالة من حالات الوعي المتميزة والتي ظهرت في المغرب العربي مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حيث جمعت هذه الشخصية صفات العالم والقائد والمربي النموذج مما أدى إلى التفاف المجتمع حوله ليتبنى بعد ذلك حركتة الدينية والفكرية والتي أثرت بشكل واسع في تلك المنطقته.

وخلصت الدراسة إلى كون الآخر في فكر الشيخ ماء العينين ليس ضداً، أو خصماً، فالدين الإسلامي اعترف بالآخر حينما أنكره الآخرون، معتبرًا أن الخلاف يمكن تجاوزه من خلال وحدة الطرق الصوفية؛ عبر نبذ العصبية وإحلال التسامح، وهذه هي دلالة "المؤاخاة"، باعتبارها نهجًا يقود إلى الله ليس إلا، وأن اختلاف النهج لا يجب أن يخلق الصراع. لذلك رأت الدراسة ضرورة الحد من ظاهرة التكفير بقصد التحريض على الآخر.

الكلمات المفتاحية: الشيخ ماء العينين، التصوف، المؤاخاة، المغرب.

* أستاذ مساعد، كلية الآداب، جامعة آل البيت.

** أستاذ دكتور، كلية الآداب واللغات، جامعة جدارا.

The Ego and the Other According to Sheikh Ma'-Al-Eyenein Perspective

Abstract

This study highlights the mindset of the late Sheikh Ma'-Al-Eyenein to examine his vision, attitude and approach on the Other i.e. the non-followers, where his conscious character represents a state of awareness that emerged in Morocco at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. This personality combined the qualities of a scholar, a leader, and a model educator, leading the community to rally around him and subsequently adopt his religious and intellectual movement—one that had a wide-ranging impact on that region. The study has relied on historical, analytical-descriptive and inductive approach. The study concluded that the 'Other' in the thought of Sheikh Ma'-Al-Eyenein is not viewed as an adversary or opponent; rather, Islam acknowledged the Other at a time when others denied them, maintaining that disagreement can be overcome through the unity of Sufi orders, by rejecting sectarianism and embracing tolerance—this being the significance of 'brotherhood,' understood as a path leading solely to Allah, and that differences in approach should not create conflict. Therefore, the study emphasized the need to curb the phenomenon of takfīr when used as a means of inciting hostility toward the Other.

Keywords: Sheikh Ma'-Al-Eyenein, Sufism, Brotherhood, Morocco

المقدمة:

قد يبدو للوهلة الأولى أن الحديث عن شخصية ما في علاقتها مع الآخر هو حديث ذو طابع اجتماعي ليس إلا، لكن المسألة أكثر تعقيدًا مما يتصور، لا سيما إذا تعلق الأمر بشخصية "تاريخية". في هذه الحال يحضر "الآخر المتعدد"، وفي هذا التعدد لا بد من تحديد ما يمكن أن نسميه بـ"الآخر المركزي"، وهذا يتطلب منا إما البحث في السياق التاريخي الزمن/ مكاني من أجل تحديد "الهوية الشخصية"، أو البحث فيها هي نفسها من خلال الفعل الصادر عنها.

ولأن "الآخر" و"الذات" من الموضوعات المتقابلة منطقيًا- كما يرى أهل المنطق- فلا بد من تحديد معنى الذات كي يتضح لنا معنى الآخر [1]، وهنا لا بد من خطوتين ضروريتين هما: الفصل على مستوى التحديد بين "الأنا" و"الذات" من جهة، و"الأنا" و"الآخر" من جهة ثانية، وهو ما يستدعي استحضار الأطر المرجعية، لا سيما أن المسألة تتعلق بشخصية تاريخية بالفعل، هي شخصية الشيخ ماء العينين.

أولاً: الأنا والآخر:

ا- "الأنا" مفهوم ملتبس مع مفهوم "الذات"، لذا كان لزامًا علينا أن نحاول تحديد دلالة كل مفهوم. وهنا نستحضر ما قام به إيغور كون، فقد رأى أن الفرق بين الأنا والذات هو أن الأولى تعبر عن وعي الثانية[2]. وبهذا تكون الذات في الإنسان هي الجامع والمنظم والمقرر والمحاسب والموجه والفاعل والممثل والمحاسب والمجازي والمسؤول، وهي أيضًا الجهاز العام المشترك والمركزي لكل الأنشطة الواعية لقوى الإنسان، في حين أن الأنا فهي "إما نواة الشخصية الداخلية أو أنها بداية الوعي... ونظام تصورات الإنسان عن نفسه[3].

والمتأمل في التعريف الأخير يرى ذاك الارتباط بين "الأنا" والوعي، وبعبارة أخرى يستنتج أنها المحرك لأفعال الذات، لتصبح الذات مجرد أداة للفعل، في حين أن الأنا هي كل الحالات الوجدانية وعمليات التفكير التي تكون وراء ذلك الفعل. إنها بعبارة أخرى المحرك الواعي بما تقوم به الذات انطلاقًا من أوامر واعية من الأنا. وهذا الفهم نجده أيضًا عند الفلاسفة العرب، فقد استخلص جميل صليبا أن مفهوم "الأنا" عندهم يعني الإشارة إلى النفس المدركة[4]، ولا أحد يخفى عليه أن صفة "المدركة" كانت تحمل عند الفلاسفة العرب معنى قريبًا من صفة "الواعية" التي نطلقها نحن اليوم عن النفس. كما لا تختلف الفلسفة الحديثة كثيرًا عن جوهر هذا التعريف بحيث يرى صليبا أن في الفلسفة الحديثة تشير عبارة "أنا" في معناها النفسي والأخلاقي إلى الشعور الفردي الواقعي، وإلى ما يهتم به الفرد من أفعال معتادة ينسبها إلى نفسه الشخص

المفكر[5]. ورغم ما يمكن أن نلاحظه من تدقيق في التعريف، إلا أن الأمر يتعلق في نهاية المطاف بالتفكير الناتج عن مستوى الوعي والإدراك لدى النفس. هكذا تكون الأنا مركز إحساس، يخضع للتأثير الخارجي، كما أنه شعور بالوجود، وهذا ما نفهمه من واحد من رواد علم النفس، سيجموند فرويد، الذي رأى أن الأنا هو ذلك القسم من الـ"هو" الذي تَعَدَّلَ نتيجة تأثير العالم الخارجي من تأثير مباشر بوساطة جهاز الإدراك الحسي[6]. والملاحظ أن ما يضيفه فرويد هنا هو أنا الأنا لا تتشكل من تلقاء نفسها، وإنما بفعل تأثير خارجي، لكنه (فرويد) لا يخرج عن كونها ترتبط بالإدراك. هذا على مستوى الفلسفة وعلم النفس، أما من الناحية الفنية، فلا أحد ينفي أن نقاد الأدب أخذوا من علماء النفس مفاهيمهم، ليلتقي بذلك علم النفس وعلم الأدب. لقد زخرت بالتحليل النفسي الدراساتُ النقدية، ولا زالت حتى الآن، وهو أمر طبيعي بعد أن حل التداخل النوعي للعلوم والمعارف وللأدب بتنوعاته، محل استقلال العلوم والآداب، وهو أمر أغنى الدراسات الأدبية، وزادها ثراء، وفسر كثيرًا من القضايا. هذا من جهة، من جهة أخرى فالأنا- حسب المعجم الفني- هو اكتمال الخصائص الإنسانية العامة والفردية في الفنان أو الأديب، وبروزها بوضوح، وتعبير متميز من خلال الآثار التي يبدعها، ولا يتحقق ذلك إلا بالغوص في الأعماق، واكتشاف ما بها من كنوز عبقرية، وعرضها فنياً[7]. بمعنى أن الأنا هي عنصر داخلي غير مرئي، لكنه يظهر من خلال ما تنتجه الذات وتبدعه، وهذا لا يتناقض تمامًا مع التصورين السابقين، إذ الفعل الإبداعي هو نتيجة حتمية للخيال الذي يعتبر الطاقة المحركة للعقل، ومن ثم يبقى مفهوم الأنا مرتبطًا بما هو فكري من جهة، والمسؤول عن أفعال الذات من جهة أخرى، سواء كانت تلك الأفعال سلوكات اجتماعية، أو إنتاجات فكرية، أو إبداعات فنية. ليست الأنا هي القائم بالفعل بل الآمر بالفعل– إن صح التعبير- وإليها ترد أفعال الشعور جميعها؛ وجدانية كانت أو عقلية أو إرادية[8]. وعلى هذا الأساس فإن هذا الأنا يبقى دائمًا واحدًا ومطابقًا لنفسه، وليس من اليسير فصله عن أعراضه، ويقابل الغير والعالم الخارجي، ويحاول فرض نفسه على الآخرين، وهو أساس الحساب والمسؤولية[9].

هكذا لا تحاسب الذات عن أفعالها وإنما الأنا، لأنها مصدر تلك الأفعال، والدافع إلى القيام بها، وهذا الأمر أصبح الآن في غاية الوضوح. لكن ما ورد عن (مذكور) يحدث توترًا معرفيًا، بحيث يحضر عنصران اثنان مقابلان للأنا هما الغير والعالم الخارجي. وإذا كان هذا الأخير يحتاج هو الآخر إلى تحديد، إلا أن التوتر المعرفي الأكبر، والذي يهم موضوعنا هو حضور الغير مقابلًا للأنا،

وبالتالي فإن ثنائية الأنا/الآخر قد تختلط مع ثنائيتين أخريين هما: الأنا/الغير، والذات/الآخر، الأمر الذي يمكن القول معه إن هذا "الأنا" الذي نحن بصدد البحث فيه للخروج منه نحو الآخر، لم يعد عقبة في حد ذاته، بل العقبة هي ما يقابله، (الغير أو الآخر)، لا سيما إذا وضعنا في الاعتبار دخول المفهوم في مشاركة كبيرة في أغلب فروع العلوم الإنسانية: الفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية.. وغيرها، وكذا مشكلة اختلاف اللغات، ذلك أن المفهوم ليس مجرد لفظة اعتباطية، لأنه ليس مجرد دال لغوي على عنصر خارجي مثل شجرة وسماء، وإنما هو دال فكري مع ما يطرحه ذلك من اختلاف المرجعيات والثقافات. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فكل حديث عن "الأنا" هو في الحقيقة حديث عن الآخر، حين يصبح هذا الأخير ذاتَه، معنى ذلك أن كل تعريف يطلق على الأنا يمكن أن يطلق على الآخر بشرط أن ترتبط الأنا بعلاقة اختلاف مع "أنا" أخرى، سواء في الجنس أو العمر، أو في العرق أو الفكر، أو في الثقافة والدين، أو في الانتماء أو اللغة... إلخ.

وقبل الخروج نحو "الآخر"، يمكننا القول مع جبور عبد النور إن الأنا شعور بالوجود الذاتي المستمر والمتطور بالاتصال مع العالم الخارجي والاختبارات والتثقف، ثم بالتأمل والاستبطان. وهذا الأنا هو مركز البواعث والأعمال التي تؤقلم الإنسان في محيطه، وتحقق رغباته، وتحل النزاعات المتولدة عن تعارض رغباته[10]. وبهذا يقودنا هذا القول إلى العنصر الثاني، وهو مفهوم "الآخر".

ب-الآخر: الآخر في لسان العرب اسم على أفعل، والأنثى أخرى، إلا أن فيه معنى الصفة، لأن أفعل من كذا لا يكون إلا في الصفة، وتصغير آخر : أُوَيْخِرٌ[11]. هكذا يجمع "الآخر"– حسب ابن منظور- الاسم والصفة في الوقت نفسه، لكن من ناحية ثانية فالآخر هو أحد الشيئين، ويكونان من جنس واحد، قال المتنبي:

ودع كل صوت غير صوتي فإنني ..... أنا الصائح المحكي والآخر الصدى[12].

هنا يضاف عنصر جديد إلى "الآخر"، فهو ليس بالضرورة أن يكون شخصًا، فقد يكون شيئًا، لكن لا يطلق إلا بين الأجناس المتماثلة، فلا يمكن أن يكون الأسد آخر لإنسان مثلًا، لكن يمكن أن يكون الثعلب آخر للأسد، مثلما يكون الطين آخر للرمل وهكذا.

وإذا كان الآخر هو المختلف المغاير، أي ذلك الغير المقابل لمفردة أخرى الذي يعني أحد الشيئين، ويكونان من جنس واحد[13]؛ فهذا التحديد يحدد المعنى بضده. بعبارة أخرى أنه إذا

تعلق الأمر بالإنسان مثلًا، فإن فهم أي إنسان لذاته وتعريفه لها لن يكون إلا من خلال فهمه للإنسان الآخر. والسؤال هو: كيف يمكن أن نحدد صورة هذا الآخر؟

إن الجواب الذي يتبادر إلى الذهن هو أنه لا شك أن الإنسان في حاجة إلى تكوين صورة لذاته معتمدًا على انتماءاته وخصائصه النفسية والاجتماعية والثقافية والفكرية، من خلال الاندماج مع الوسط الذي ينتمي إليه، ومن هنا يبدأ العقل في تمييز من يقابله بين منتمٍ إلى الذات منسجم مع خصائصها، أو آخر مخالف لها يتصف بصفات مغايرة لها[14]. بمعنى أن الذات مثلما هي صنعت صورتها الشخصية من المعتقدات والانتماءات والخصائص التي تميزها، وتميز مجتمعها وبيئتها عن غيرها، فهي كذلك تعمد إلى صنع صورة عامة من المعتقدات والأفكار والسلوك لهذا الآخر المخالف، ولذا يعرف علم النفس الآخر بأنه مجموعة السمات /السلوكيات الاجتماعية والنفسية والفكرية التي ينسبها فرد/ ذات أو جماعة إلى الآخرين[15].

نحن –إذًا- في صلب الموضوع، أي إذا كانت الأنا ترتبط بالفكر فالآخر هو أيضًا يرتبط به. لذا نجد عبد العلي علام يرى أن الآخر عبارة عن مركب من صفات وخصائص النفس البشرية والاجتماعية والسلوكية والفكرية، ينسبها فرد ما إلى الآخرين، وكل تعريف يطلق على "الأنا" من شأنه أن يطلق على الآخر أيضًا، أي في حالة أن تكون الأنا ترتبط بعلاقة اختلاف- سواء في الجنس أو الفكر أو الانتماء- مع أنا أخرى تكون الأخيرة هي الآخر[16].

هكذا يمثل الآخر ثيمة ذات مكانة قوية نظرًا لارتباطها الجدلي بالأنا، والذات والهوية، ذلك أن صورة الآخر تستدعي الأنا، كما أن صورتنا لذواتنا تستلزم حضور الآخر، وكأنهما مولودان معا، ولا يمكن عزلهما عن بعض، وبهذا يتشظى مفهوم الآخر لتتسع دائرة معناه فيشمل حمولات فكرية تتشابك في علاقتها مع الذات.

دائمًا في إطار النظرة الفلسفية للمفهوم؛ يعتبر الآخر اسمًا خاصًّا للمغاير بالشخص وبعبارة أخرى: اسم مغاير بالعدد، وقد يطلق على المغاير بالماهية أيضًا[17]، أي أن الآخر كل ما هو غيري، كل ما هو خارج نطاق الذات[18]. لكن لا وجود لهذا الآخر دون وجود الأنا، غير أنه لا بد من شرط الاختلاف والتمايز، حتى يمكن التفريق بينهما، فكلاهما يحدده غيره ويحيل إليه[19]. وإذا كان من الواضح أن التحديدات السابقة تستقي تصورها من الفلسفة، فنظرة علم النفس إلى المفهوم لا تحيد عن جوهره، فالآخر في نظر علماء النفس يشير إلى مجموعة من السمات/السلوكات الاجتماعية والنفسية والفكرية التي ينسبها فرد/ذات أو جماعة إلى الآخرين، مما يحيل إلى أن

الآخر حاضر في المجال العام للهوية، فالأنا هي التي تستطيع أن تميز الآخر، وتصوره لنفسها كما ترضى، فإذا كان هذا الآخر صورة عنها كان مقبولًا، وإذا ما تحول عنها صار مرفوضًا ومستقبحًا.

وبناء على ما سبق يقسم الآخر إلى حسب نوع الاختلاف فهناك المختلف فلسفيًا وفكريًا أو حتى نفسيًّا، أو في الثقافة والاعتقاد، والتمدن والحضارة، وهو ما يتم الحديث عنه في الآخر الفلسفي أو الفكري، والآخر النفساني، والآخر الإبداعي، والآخر الثقافي: الديني، الشعبي، الحضاري[20]، وهو تمامًا ما رأيناه بخصوص مفهوم الأنا، وهو ما يدفعنا إلا القول إن ثنائية: الأنا/ الآخر هي التعبير الأنسب من أية ثنائية أخرى (كثنائية الأنا/الغير على سبيل المثال)، لأن الحمولة الدلالية المشتركة بينهما هي الفكر.

يرى محمد طاهر تريسي أن الآخر يشير إلى المغايرة في جانب أو أكثر بين (الذات) أو (الأنا)، وطرف آخر ذي وجود موضوعي في الذهن أو الفن، وهو مرتبط بمصطلح (الغير) الذي يعني وضع الشيء، أو المرء موضع الآخر، أو المختلف، أو الخارج عن الانتماء إلينا[21].

لكن إذا كانت المغايرة هي المحدد الأساس للتقابل فإن تريسي يعيدنا إلى إشكال التقابل: بين الأنا/الآخر، أو بين الأنا/الغير، هنا يوضح تريسي أن الآخر يضم كل ما يقع خارج هذه الذات أو يكون مغايراً عنها من مادة ومعنى، فيقدم لنا صورتها منطلقًا من تبئيره -جمع في معنى واحد بدل الاتساع والتشتيت- لها من شتى الجوانب، فهو بذلك مصطلح واسع الدلالة، لن نتمكن من كبح حدوده[22]. هل أشكل علينا الأمر حتى بلغنا "اليأس المُريح"؟ كلا. إن هذا يدفعنا إلى تناول مفهوم الغير لتحديد الاختلاف بينه وبين الآخر، إن كان هناك اختلاف أصلًا.

يرى حسن شحاتة أن معنى الغير والآخر واحد في التمثل الشائع[23]، وهذه إشارة واضحة على أنهما مختلفان على مستوى التحديد العلمي، رغم أن شحاتة يقر بأنه على مستوى اللغة العربية لا فرق، (أما) على مستوى اللغة الفرنسية فالآخر أعم والغير أخص باعتباره خاصًا بالإنسان فقط[24]. لكن ماذا يقول علم النفس في هذا الأمر؟ نقرأ في كتاب "الغير" أن لفظ الغير في علم النفس مقابل للفظ الأنا، فكل ما كان موجودًا خارج الذات المدركة أو مستقلًا عنها كان غيرها، ونحن نطلق على الشيء الموجود خارج الأنا اسم اللاأنا أو الآخر، فالأنا إذن هو الذات المفكرة والموضوع الخارجي هو الآخر[25].

لقد بات واضحًا أن المسألة تتعلق بعنصرين اثنين هما: المغاير من جهة، والخارج عن الذات من جهة ثانية. أي أن الأنا -في ما هو خارج عنها- تدخل في علاقتين اثنتين: مع الآخر والغير، والفرق بين الأمرين أن علاقتها مع الغير هي علاقة مع الشخص فقط، باعتباره أحد الأشياء التي نميزها

بواسطة الإحالة المعينة للهوية[26]، في حين أن علاقتها مع الآخر هي علاقة مزدوجة مع الشخص والعالم الخارجي معًا، أي مع المادة والمعنى في الوقت نفسه، ومن ثم لا يغدو الآخر أن يكون هو ذاك المخالف للأنا الأوسع من الغير.

بصورة أوضح نقول إن التعامل المباشر مع أفراد المجتمع هو تعامل في إطار علاقة الأنا بالغير، في حين أن التعامل ما ينتجه هذا المجتمع من أفكار وسلوكات وأدب وفن وغير ذلك... يدخل في إطار تعامل الفرد مع الآخر. ولعل هذا ما يجعل العناية بالآخر، وطبيعة الاتصال به، والفائدة منه، والحوار معه تمثيلًا لذاتنا الثقافية، وما أحرزته من وعي يناط به القدرة على الحوار مع الآخر، واستيعاب ثقافته والتأثر به، محاولًا رصد إنتاج الآخر، والأخذ من ثقافته ومعرفة طبيعة ما يدور في ذهنه، ليستعير منه أفكارًا ونماذج جاهزة، بيد أنه يمكن أن يضيف عليها أسلوبه الممتع الأخاذ[27].

هكذا لا يمكن اختزال العلاقة مع الغير في علاقة معرفية من أي نوع، إن العلاقة مع الغير يمكن أن تكون علاقة قيمية، تحكمها ضوابط أخلاقية كالأنانية والغيرية والظلم والتسامح[28]، وعلى هذا الأساس تدخل في نطاق هذه العلاقة الكثير من الأمور من قبيل الاعتراف، والإنكار والرفض، والإيثار، والصداقة والرفقة والصحبة، والمسؤولية، والحوار والاختلاف، والإحساس، والسلطة، والعيش جنبًا إلى جنب، والتماهي مع الجماعة، وغير ذلك مما يؤصل لعلاقات الحياة في إطارها المباشر.

ولما كان الأمر كذلك، فلم يعد مفهوم الأنا ذا طبيعة فردية فحسب، وكذا مفهوم الآخر، لأن المسألة تتعلق بالأفكار، وعليه فبقدر ما الآخر مختلف عن الأنا بقدر ما هو مختلف بشكل أساسي عن "النحن"[29].

بعد هذا التأصيل النظري يمكن القول إن تناولنا لعلاقة الشيخ ماء العينين مع الآخر لا يمكن النظر إليها إلا من خلال اعتبار الشيخ "أنا" بالمفهوم الذي فصلنا فيه القول سابقًا، ولا يمكن اعتبار الآخر إلا ذلك المغاير بصفته الفكرية، وبعبارة أوضح فإننا نخرج "أنا" الشيخ من علاقتها مع مجرد الغير إلى علاقتها ما أنتجه هذا الغير من أفكار وسلوكات.

وإذا كنا نعلم أن ما تنتجه "الأنا" يرتبط بموضوع أو أكثر من مواضيع المعرفة، أمكننا تحديد ذلك "الآخر المركزي" الذي نطمح إلى تحديد علاقة "أنا" الشيخ معه. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، ولما كانت المعرفة -أية معرفة- عديمة القيمة، مهما أصابت من الحقيقة، مالم يرافقها

وينتج عنها سلوك عملي على أرض الواقع[30]، فإن البحث في سلوك الشيخ يوصلنا أيضًا إلى طبيعة علاقته مع الآخر. هذا مع العلم أنه لا يجب النظر إلى تلك العلاقة إلا ضمن السياقين الزماني والمكاني اللذين كانا يؤطرانها. وهذا ما يسعى إليه المحور الثاني من هذا البحث.

ثانيًا: الشيخ ماء العينين و"الآخر المركزي":

قبل الحديث عن موقف ومنهج ماء العينين من الآخر لا بد من الحديث بشكل مختصر عن الشيخ ما العينين. فهو مصطفى بن محمد فاضل بن مامين الملقب بابي الأنوار ماء العينين القلقمي الشنقيطي ولد بمنطقة الحوض الغربي الموريتاني يوم الحادي والعشرين من شعبان 1246هـ/ 1831م وكان الابن الثاني لوالديه في الثلاثينات من القرن التاسع عشر[31]. ويعد أحد أبرز رجالات العلم والتصوف والدين في الصحراء، وقد زادت استقامته وورعه في نشر العلم والتصوف القادري الفاضلي في الفضاء الصحراوي، من السودان الغربي حتى الصحراء المغربية، وذلك نهاية القرن التاسع عشر، ومطلع القرن العشرين. ومن أبرز ما يذكر به الشيخ اليوم زاويته العلمية المعينية التي أسسها بمدينة السمارة الواقعه قي الجنوب الشرقي للملكة المغربية، والتي قاد منها حركته الجهادية ضد إسبانيا وفرنسا أثناء محاولتهم لاحتلال المنطقة في أواخر القرن التاسع عشر[32]. وقد عمل من خلال هذا الصرح الديني على نشر العلم وبث الإشعاع الديني في الصحراء الغربية والمناطق المجاورة لها، وكان لموقع الزاوية في الشمال الشرقي من الصحراء الغربية، قرب مرور القوافل التجارية المتنقلة بين الشمال والجنوب دورًا في أن يصبح للشيخ أتباع ومريدون لطريقته الصوفية في الصحراء وبلاد المغرب العربي عامة[33]. وقد أسس الشيخ ماء العينين مشروعه الفكري على مبدأ توحيد المجتمع بكامل أطيافه وتنوعاته، فتتميز طريقته الصوفية بمؤاخاته بين جميع أتباع الطرق الصوفية فكان يرحب بالمنحدرين من طرق صوفية مختلفة وامتدت هذه الطبيعة التوفيقية إلى المجال القبلي فكانت القبائل على اختلافها تلجأ إليه لحل خلافاتها[34]. تتسم فتاواه بقدر كبير من الاستقلالية عن المذاهب وكان يراعي في اجتهاداته المتنوعة السياق الاجتماعي المحلي.

كانت رحلته للديار المقدسة لأداء فريضة الحج مناسبة لزيارته بعض الأقطار العربية والإسلامية، وكان من الطبيعي أيضًا أن تفرز تلك الرحلة أشكالًا من العلاقات خارج إقليم الصحراء، وخارج المغرب أيضًا. ترك الشيخ ماء العينين مؤلفات كثيرة، تمّ إتلاف وحرق الكثير منها في الهجوم الفرنسي والإسباني على مدينة السمارة، نذكر من مؤلفاته الخالدة: "دليل الرفاق على شمس الاتفاق" ونظم الحكم العطائية" و"المقاصد النورانية" و"مفيد النساء والرجال"

و"كتاب في فضل الصلاة" و"سهل المرتقى في الحث على التقى" و"ضبط الأخوان والخوات لمن يعرفهم من البنين والبنات" و"مفيد السامع والمتكلم" و"المرافق على الموافق" و"الإيضاح في معنى الاصطلاح". ومن أشهرها: نعت البدايات وتوصيف النهايات[35] ، كما أسس مكتبة من أكبر مكتبات شمال إفريقيا، ويؤكد الشيخ المختار السوسي في معرض حديثه عن كبار علماء المغرب أن كتب خزانة الشيخ ماء العينين أغرقت منطقة سوس التي هاجر إليها بعد اضطراره إلى مغادرة السمارة وأن المكتبة الوحيدة التي كانت تضاهي مكتبة ماء العينين هي مكتبة الزاوية السنوسية بليبيا.

هذه الفقرات المركزة التي اعتمدنا في صياغتها على مجموعة من المصادر لا نبتغي أن نفيد منها تعريفًا بالشيخ، إذ المعرف لا يعرف أصلًا، لكن غايتنا منها رسم صورة عامة عن "الأنا" من أجل تحديد ذاك "الآخر المركزي" الذي يهمنا في هذه الورقة. والحقيقة أن ذلك "الآخر" متعدد، لكن يمكن تحديده في الفضاءات التي كان يتعامل معها الشيخ ماء العينين ومنها:

1- السلطة:

تذكر المصادر أن الشيخ التقى بالسلطان المولى عبد الرحمن بن هشام، وقد قدم هذا الأخير للشيخ وأصحابه مجموعة من العطايا تعينه على السفر إلى بيت الله الحرام، فقد ذكر في الرحلة المعينية (1858م) أن السلطان "أرسل إلى وكيله بطنجة أن يحملنا في البابور... ويعطي لكل واحد من قومي مائتين وخمسين درهمًا، ويعطيني لنفسي خمسمائة درهم، ويعطينا من الزاد ما يوصلنا إلى مكة، ففعل بل وزاد جزاه الله بخير"[36].

وقد نفذ عامل طنجة هذه الوصية، وكان آنذاك هو ابن الخطيب الذي أكرم وفادة الشيخ وأعانه على السفر عبر البحر[37]. وإن كانت من دلالة تستخلص من هذه القصة فهي الاحترام الكبير الذي كان يكنه رجال السلطة المغاربة للشيخ، وذلك على أعلى مستوى.

2- العلماء:

كان الشيخ ماء العينين رجل علم كسب "من العلوم الجمة الغزيرة والمفاخر التليدة والمآثر الشديدة ما ينبو عنه لسان اليراع وما ليس تعداده وحصره بمستطاع"[38]. وقد أخذ علمه في المحضرة عن والده العلم، فبدأ بحفظ القرآن الكريم، ثم انتقل إلى العلوم الشرعية، "ولما قرأ جميع المتون وتفنن في العلم، انتصب للإقراء والتعليم بمحضرة أبيه"[39]. وقد ورد عن المختار السوسي أن الشيخ "لازم والده ملازمة المريد لشيخه لا ملازمة الولد لأبيه ولا التلميذ لأستاذه فبذلك نال ما نال من العلوم العجيبة"[40].

لقد جمع الشيخ "الفنون كلها من لغة ونحو وتصريف وبيان ومنطق وحساب"[41]. وهذا يعني أنه لم يكتف بعلوم الشرع فقط، أو ما يصطلح عليه بالعلوم النقلية، وإنما درس أيضًا العلوم العقلية والبلاغية، خاصة المنطق والبيان والبديع[42]. كل ذلك في محضرة أبيه، فرغم "طول جولانه في البلاد وكثرة محاورته للعلماء ومطالعته للكتب لم ينتفع بكثير فائدة زيادة على ما أخذه من العلم قبل مسيره عن أبيه"[43].

غير أن هذا لا ينفي أنه في رحلته إلى الحج قد احتك بالعديد من العلماء في المغرب والمشرق، واستفاد منهم، وما يتبع ذلك من مناقشة ما جد واستجد في ميدان العلم، وهو ما أفاده كثيرًا سواء في مجال التأليف، بحيث بلغت تآليفه حوالي 450 كتابًا في جل العلوم الشرعية وباقي العلوم الأخرى نظمًا ونثرًا[44]. غير أن هذا الزخم الكبير من المؤلفات تعرض للنهب على يد عملاء الاستعمار زمن نجله الشيخ أحمد الهيبة، إذ بيعت الكتب بأبخس الأثمان[45]. وكان شغف الشيخ بالعلم أن جعله ينفق أموالًا كثيرة على شراء الكتب، فقد كان يشتري منها الأحمال الثقيلة بالأعداد الكثيرة من الإبل وغيرها في يوم واحد[46].

3- طلاب العلم:

لقد مكن العلم الغزير الشيخَ ماء العينين من تربية عدد كبير من المريدين من أبناء الصحراء والسودان الغربي. فقد التف الناس حوله من مختلف القبائل الصحراوية التي مر بمناطق انتجاعها في بلاد تكنة والساقية الحمراء، وطلبوا منه تعليم أبنائهم، فاستجاب لهم حتى قبل تأسيسه لمدرسته بالسمارة[47]، والذي كان عام 1864م. ومن المعلوم أن منطقة الساقية الحمراء كانت مشهورة بكونها أرض الأولياء والصلحاء[48]. هكذا أقبلت على الشيخ القبائل من كل حدب وصوب[49].

وقد تولى الشيخ النفقة عليهم وإكرامهم[50]، وفي هذا السياق يقول صاحب الوسيط: "رأيت منه ما حيرني، لأني أقدر من معه في وادي السمار من الساقية الحمراء بعشرة آلاف شخص، ما بين أرملة ومزمن، وصحيح البنية، وكل أصناف الناس، وكل هؤلاء في أرغد عيشة، كاسيًا من ذلك الشيخ، ويزوج الشخص ويدفع المهر من عنده، ويجهز المرأة من عنده، مع حسن معاشرته لهم، لا فرق عنده بين ولده والمحسوب عليه"[51].

4- المتصوفة:

كان الشيخ ماء العينين كثير الاطلاع على الطرق الصوفية وأورادها. وقد تجلى له الاختلاف بينها من جهة، وخروج بعضها عن الطريق القويم من جهة ثانية، فأسس نتيجة لذلك حركة إصلاحية قامت على مبدأين اثنين هما: المؤاخاة بين الطرق الصوفية من جهة، ومحاربة ما شاب بعضها من البدع من جهة ثانية. وقد رأى أن هذا الأمر لن يتحقق إلا بترسيخ التصوف السني والمتمثل في أحياء السنن ومحاربة البدع والظلالات[52].

وأما طريقته فقد كانت تقوم على أن يرفع المريدون الصوت بالتهليلة لطرد الشيطان، وعدم الفتور عن ذكر الله في القيام والجلوس وسائر الأحوال... إلى درجة أن القادم على الحضرة المعينية كان يسمع دويهم كصوت الرعد من نحو فرسخ أو فرسخين"[53].

من ناحية أخرى دعا الشيخ في طريقته إلى الإتباع لا الابتداع، لأن هذا الأخير يؤدي إلى الابتعاد عن الدين[54]. ولنشر هذه الطريقة على أوسع نطاق ألف الشيخ عدة كتب دافع فيها عن طريقته، ودعا من خلالها إلى التسامح والأخوة، رافضًا أشكال التعصب والخلاف، وأهم هذه الكتب: "مبصر المتشوف على منتخب التصوف"، و"نعت البدايات"، و"مفيد الراوي على أني مخاوي"، و"الإيضاح لبعض الاصطلاح"، و"سهل المرتقى في الحث على التقى".

5- المريدون:

إن مكانة الشيخ العلمية والاجتماعية والروحية جعلت المريدون يتقاطرون عليه من كل الأنحاء، لاتباع طريقته والأخذ عنه أورادها الصوفية، فانتشرت بذلك انتشارًا واسعًا، ويرجع ذلك بالأساس إلى مرونة منهجه الصوفي كما رأينا؛ المنهج النابذ للتعصب المذهبي، والداعي إلى المؤاخاة والتسامح. وقد نهج الشيخ سلوكًا إنسانيًا رفيعًا في تعامله مع مريديه يجسد من خلاله سلامة طريقته، ويكسب عبره الكثير من الأتباع، فقد كان "ينظر في حال المريد، فإن كان ذا قلب متعلق بالله تعالى لا همة له إلا إليه كان عونًا له على مراده وهاديًا له إلى ربه... وإن كان المريد متشوقًا إلى المجاهدات والرياضات، سواء كانت نيته صادقة أم لا، أقامه فيما تشوقت إليه نفسه حتى يحصل له المطلوب وتصدق نيته... وإن كان المريد جامعًا بين الأمرين فهذا هو المطلوب عنده"[55].

كان ذلك هو "الآخر" المتعدد الذي دخلت معه "أنا" الشيخ ماء العينين في علاقة قامت على ثلاثة عناصر: فكرية ووجدانية وروحية، ليبقى السؤال: أي من هذا المتعدد يمثل "الآخر المركزي"؟

ولعل الجواب في ذلك التأطير النظري الذي صدرنا به هذه الورقة، وعلينا هنا أن نتذكر ما وصلنا إليه من استنتاجات حول "الأنا" و"الآخر"، فبخصوص "أنا" الشيخ ركزنا على كل ما له طبيعة فكرية، غاضين الطرف عن علاقاته الاجتماعية مع أسرته وأصحابه وأبناء قبيلته والقبائل الأخرى التي تشكل مجتمع البيظان[56]، وأما بخصوص الآخر فقد ركزنا أيضًا على كل ما يتصل بالفكر، فتحدثنا عن السلطة والعلماء، والمتصوفة، والطلاب، والمريدين.

هذا من جهة، من جهة أخرى، وبالعودة ثانيًا إلى التأطير النظري الذي استنتجنا منه أن "الآخر" هو ذلك المختلف المغاير فكريًا؛ نستطيع الآن أن نحدد "الآخر المركزي" بالنسبة إلى "أنا" الشيخ. وبالنظر إلى ذلك التعدد فلم يدخل الشيخ في علاقة المغايرة والاختلاف الفكريين لا مع الطلاب ولا مع المريدين ولا مع السلطة، وإنما كان الاختلاف مع الطرق الصوفية، إنها بحق "الآخر المركزي" المقابل لـ"أنا" الشيخ.

وبعد هذا التحديد لم يبق لنا سوى معرفة كيف تعامل الشيخ مع هذه الطرق، لنخلص إلى حقيقة "الأنا" من المنظور الذي تبنيناه، وهو أن "الآخر" بقدر ما هو مغاير للأنا بقدر ما يحددها أيضًا، ونرى من جهة ثانية ما الذي بقي من تلك "الأنا"، وبعبارة السؤال: ألا يزال الشيخ ماء العينين معاصرًا لنا؟

ثالثًا: "أنا" المؤاخاة عند الشيخ ماء العينين ونقد عصبية "الآخر":

رغم المؤلفات العديدة التي ألفها الشيخ ماء العينين عن طريقته الصوفيه، فنحن نعتقد أن تفحص كتابه "مفيد الراوي" كفيل بإعطاء صورة واضحة عن علاقة الشيخ بمتصوفة عصره. من ناحية ثانية فنحن نرى أيضًا أن الدراسات التي أقيمت حول بعض أعماله؛ سواء كانت كتبًا مستقلة أو ندوات علمية هي الأخرى كفيلة بالجواب.

فلنبدأ أولًا بما رأيناه أفيد في هذا المقام من "مفيد الراوي". يقول الشيخ: "فتعجبت مما فيه الناس، وتعوذت مما فيه الوسواس، وقلت للمريد أن لا اختلاف بين هذه الأجناس، لأن الطريق طريق واحدة لأشرف ذوي الأنفاس، لثبوت أخوة أهلها بالكتاب الذي لا بغيره يقاس، ولذلك قلت غفر الله لي ما قلت:

إني مخاو لجميع الطرق ..... أخوة الإيمان عند المتقي
ولا أفرق للأولياء ..... كمن يفرق للأنبياء
قال تعالى المومنون إخوة ..... وعدم التفريق فيه أسوة "[57].

على طريقة عصره في الكتابة المعتمدة على السجع، باعتبارها أطرق للنفس والأذن معًا، يبدي الشيخ عجبه من اختلاف طرق التصوف، والملاحظ أيضًا في هذا المقتطف أن الشيخ لا يوجه الرسالة إلى أية فرقة، بل يتجاهل أقطابها، ويتوجه فقط إلى المريدين، مؤكدًا لهم أن الطريق إلى الله واحدة مهما تعددت الطرق واختلفت، فقط أن يكون الإنسان شريفًا، ولأن الشرف في اللغة يختلف معناه باختلاف سياقاته التداولية؛ فإن الشيخ يحدده في الأخوة التي تجمع أهل الكتاب الواحد، وهو القرآن الكريم هنا، وفي ذلك كناية عن الدين الإسلامي.

المسلمون إخوة في الله، إنها الفكرة الواضحة التي أراد الشيخ أن يوصلها إلى الصوفي "الآخر" الذي حين يتحول إلى "أنا" يدخل في صراع مع "أنا" الآخر، متجاهلًا أنهما يسيران معًا في طريق واحد، فكيف يكون الوصول ونحن أثناء الرحلة على خلاف؟

لم يقف الشيخ عند هذا الحد، بل ربط أخوة الإيمان بالتقوى، وفي هذا أمران اثنان:

أولهما: أنه يتحدث عن أخوة الإيمان لا أخوة الإسلام، وهذا التعبير يحمل دلالتين: واحدة مباشرة، وهي أنه يخاطب المتصوفة باعتبارهم فرقة تجاوزت مرحلة الإسلام إلى مرحلة الإيمان حسب التراتبية المعروفة (إسلام، إيمان، إحسان)، والإيمان هو أكثر ما شدد الدين على بلوغه، لأنه يحقق الغاية الكبرى وهي إثبات الوحدانية، وما يأتي بعده يدخل في إطار الإحسان الذي يرفع الدرجات، ونحن نقرأ قوله تعالى: ﴿قالت الأعراب آمنا، قل لم تؤمنوا، ولكن قولوا أسلمنا، ولما يدخل الإيمان إلى قلوبكم﴾[58]. أما الدلالة غير المباشرة فتوحي بما يشبه التأنيب، والذي خفف الشيخ من لهجته نثرًا فسماه "عجبًا". فهؤلاء المؤمنون هم أدعى إلى توحيد المسلمين وليس العكس، فإن اختلفوا وتصارعوا فإن هذه العدوى تنتقل إلى عموم المسلمين، ليكونوا بذلك أساس التفرقة لا التوحد، فكيف يدّعون الإيمان وهم يفرقون بين الناس، والقرآن يقول: ﴿ولا تكونوا كالذين تفرقوا واختلفوا من بعد ما جاءهم البينات وأولئك لهم عذاب عظيم﴾[59].

ثانيهما: أنه يستحضر الدرجة الأولى في الخلقية الإسلامية وهي "التقوى"، بمعنى ذلك أن معمار الدين كله مبني على أساس هذه القيمة. والحقيقة أن كل السياقات التي وردت فيها كلمة "التقوى" في القرآن الكريم -بغض النظر عن معناها اللغوي- تشير إلى دلالة استحضار الذات أو الشيء في الذهن، إما لما يفيض عنه من خير وطمأنينة وسعادة فمحبة ما يفضي إليه، وإما لما يمثله من شر أو هول أو فزع فكره ما يوصل إليه. وأما التقوى المرتبطة بالذات فتتعلق بالله كونه صورة الخير المطلق، وأما المرتبطة بالشيء فكالنار مثلًا في قوله تعالى: ﴿فاتقوا النار التي وقودها الناس

والحجارة أعدت للكافرين﴾[60]. وإذا كان الأمر كذلك فجمع كلمة المسلمين هي باب التقوى لأنها دعوة من الله الخيّر، فكيف نعتبر أنفسنا تقاة ونحن نفرق بين الناس؟

الطرق الصوفية تفرق بين الناس ولا تجمعهم، هكذا تظهر "أنا" الشيخ ناقدة لوضع ديني مأزوم، به خلل كبير، لأنه يحقق عكس الغايات التي أراد الله من عباده المؤمنين، ولما كان هذا النقد خطيرًا لأنه يمس جوهر العقيدة عند الصوفية، وهو أنهم أبعد عن الإيمان انطلاقًا من سلوكهم ودعواتهم، ولأن نقدًا مباشرًا لن يحقق إلا مزيدًا من التفرقة والصراع، ومن ثم مزيدًا من الابتعاد عن الصراط القويم؛ لما كان كل ذلك كذلك، فقد سلك الشيخ سبيل الحكمة، وذلك بعدم التوجه إلى هذه الطرق بالنقد المباشر كما فعل بعض أسلاف الصوفية، فدخلوا في صراعات لازالت تداعياتها العقدية والسياسية حتى اليوم؛ وإنما توجه الشيخ إلى المريدين مؤكدًا لهم أن طريق الله واحد رغم اختلاف نوع السير.

في نص آخر من "مفيد الراوي" تظهر لنا أمور أخرى تحدد علاقة "أنا" الشيخ الصوفي بـ"الآخر" الصوفي أيضًا، يقول: "إني لما تفضل الله علي بأوراد الأولياء المروية عن خير الأنبياء، عن شيخي أبي قرة عين الأصفياء، وأعطاني الإذن في إعطائها لمن شاءها من أوليائها، صار من لم تكن له خبرة باتحاد طرق أهل الله يتعجب من ذلك، ويقول سبحان الله فلان يعطي الطريقة الفلانية، ويعطي الطريقة الفلانية، أهذا يمكن؟ مستفهمًا، وبعضهم يقول: هذا لا يمكن مُنْكِرًا"[61].

أشار الشيخ إلى أن طريقته أجازه والده فيها، واصفًا هذا الوالد بقرة عين الأصفياء، في إشارة إلى أن الصفيّ لا يمكن أن يجيز على منكر، لأن "صفة" الصفي من "الصفاء"، وهذه أعلى الدرجات عند الصوفية، لأنها تحقق ما يسمى عندهم بـ "التجليات" التي هي أساس المعرفة عندهم، وهذه المعرفة لا تأتي عن طريق البحث، وإنما هي تفضل من الله، أي إنها كرم إضافي جزاء منه على بلوغ الإنسان تلك الدرجة التي أصبح بها قريبًا من الله دون غيره من المؤمنين.

إن معرفة الله الحقة لا يصل إليها إلا الصوفي، لأنها هبة من الله على مجاهدته. ولأن هذه المعرفة من الله فلا يمكن أن تكون إلا معرفة يقينية، وبعودتنا إلى نص الشيخ فإن أوراد طريقته هي مستقاة من أوراد الأولياء والأنبياء، لكن بإلهام من الله تعالى وليس اجتهادًا منه. والحقيقة أن هذا المعطى يشترك فيه كل المتصوفة دون استثناء. لكن الذي يهمنا في هذا النص ليس مصدر الأوراد، وإنما تصريف تلك الأوراد بين مجتمع الصوفية، وهنا تحضر علاقة الشيخ بالمريدين والشيوخ.

وأما المريدون؛ فالشيخ لا يلزم بطريقته أحدًا منهم كما تفعل الطرق الصوفية الأخرى، فوالده منحه الإذن بإعطائها "لمن شاء من أوليائها"، معنى ذلك أنها ليست سوى نهج، أما الطريق فواحد، ليبقى الشيخ منسجمًا مع طرحه الذي فصلنا القول فيه سابقًا.

وأما شيوخ الطرق الأخرى فيعمق الشيخ ماء العينين من نقده غير المباشر لهم، بحيث يتجنب الإشارة إليهم ويذكرهم فقط بقليلي "الخبرة". وهنا علينا أن نوضح هذه المسألة أكثر.

أهل الله –كما يطلق ذلك على أنفسهم المتصوفة جميعهم- لهم طرق شتى للوصول إلى الله، هنا الطريق واحد والنهج مختلف، لكن "الخبير" هو الذي يدرك أن تعدد النهج لا يعني أن نهجًا ما على صواب والآخر غير ذلك، وإذا كان الأمر هكذا فما المانع من يأخذ المريد من كل نهج، ومن ثم أن يجمع بين طرق شتى تحقيقًا لغاية الوصول.

هذا التصور الذي يطرحه الشيخ ماء العينين هو في الحقيقة مختلف تمامًا عن أي طرح آخر تتبناه الفرق الصوفية، على اعتبار أن كل واحدة تعتبر نفسها هي "الفرقة الناجية"، وهنا مربط الفرس، ذلك أن الشيخ يكشف من خلال هذه الدعوة إلى عنصر التعصب الذي يطبع الظاهرة الصوفية، وكأن التعصب إلى القبلية والذي وسم ولا زال يسم المجتمع العربي انتقل إلى العقيدة، فأصبحنا أمام عصبية مذهبية أو قل عصبية صوفية. وإذا علمنا أن العصبية الأولى كانت وراء ما شهده المجتمع العربي والإسلامي من فتن وصراعات على مر تاريخه، فهنا الشيخ يوحي بأن هذه العصبية الصوفية لا يمكن إلا أن تزيد من تلك الفتن والصراعات.

لقد استوعب الشيخ أساس المشكلة، فكانت دعوته الأخذ بكل الطرق، وهذه الدعوة لا يمكن أن تنبثق إلا من رجل خبر الوضع بشكل دقيق، وهذه الخبرة هي التي تفتقدها الطرق الصوفية السائدة في عصره، ومن ثم مبعث عجبها من دعوة الشيخ.

يتجسد هذا العجب في مستويين: مجرد الاستفهام، والإنكار. لكن سواء كان ذلك بصيغة "أهذا ممكن؟" أو "هذا لا يمكن"؛ فالمسألة تعود في نهاية المطاف إلى ضعف الخبرة، والخبرة في تصور الشيخ تعني أن طريق الله واحد، ونهج السير مثلما يختلف من فرد إلى آخر فهو يختلف أيضًا من جماعة إلى أخرى، فقط أن نستحضر الله في أقوالنا وأفعالنا، وهذا هو معنى التقوى. واتباع هذه الطريقة يحقق غايتين: أخروية القرب من الله، ودنيوية الحفاظ على تماسك المجتمع، وهل الدين من أوله إلى آخره غير هذا؟!

في نص ثالث من النصوص التي توضح علاقة "أنا" الشيخ الصوفي بـ"الآخر" المتعدد المتمثل في الطرق الصوفية؛ يعمق الشيخ رؤيته إلى المؤاخاة بين أهل الله، يقول إنه: "مخاو جميع الطرق التي تنسب لله أخوة الإيمان عند الشخص المتقي لله، بمعنى أني جاعل لها كمنزلة الإخوة الذين هم كالشيء الواحد، وأني لا أفرق بين الأنبياء عليهم السلام في طرقهم"[62].

واضح جدًا أنه يقصد بالشخص المتقي الله الشيخ المتصوف، ونحن نلاحظ تجديد الشيخ ماء العينين دعوته إلى الأخوة بين أقطاب أهل الصوفية، وهذا معنى قوله "مخاو جميع الطرق"، ويستحضر الشيخ قول الرسول صلى الله عليه وسلم حين شبه أعضاء الجسم بالعضو الواحد، إذا مرض عضو واحد "تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"، ويظهر هذا الاقتباس المعنوي في تعبير الشيخ "منزلة الإخوة الذين هم كالشيء الواحد".

غير أن الجديد في هذا النص هو أن الطريق إلى الله طريق واحد رغم اختلاف أهل الكتاب، وليس فقط بين أهل الكتاب الواحد. وسنقف عند هذه النقطة لمزيد من التفصيل، ونطرح السؤال: ما معنى أن الشيخ لا يفرق "بين الأنبياء عليهم السلام في طرقهم"؟

اسمان كلاهما جمع: الأنبياء والطرق، ما يعني أن لكل نبي طريقته في علاقته مع الله، ولما كان الأنبياء يوحى إليهم من إله واحد، فهذا يعني أن اختلافهم في الطرق لا يعني بأي حال من الأحوال أن طريقة أحدهم هي أفضل عند الله من طريقة الآخر، تتعدد الطرق والغاية واحدة، مما يدل على أن دين الله واحد، وليس ثمة أديان إذا تعلق الأمر بدين الله. ولا شك أن الشيخ يستحضر في هذا السياق قول الله تعالى: ﴿قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط، وما أوتي موسى وعيسى، وما أوتي النبيون من ربهم، لا نفرق بين أحد منهم، ونحن له مسلمون﴾[63]. فالدين عند الله واحد هو الإسلام، ومعناه أن يسلم الإنسان أمره إلى الله، وله في ذلك ما يشاء من الطرق.

إذا كان الله في القرآن يؤكد على اختلاف الأنبياء في طريقة وصولهم إلى الله، فكيف يختلف فيه من هم أقل منهم درجة وشأنًا؟ وليست الصوفية ولا أقطابها ولا من يطلقون على أنفسهم "أهل الله" يبلغون درجة القرب من الله، رغم أنهم يدعون أن معرفتهم تنال بالتجلي، لأن العلم بالوحي لا يضاهيه أي علم مهما ادعى أصحابه أنه إلهام رباني. وإذا كان الأمر كذلك فإن في خطاب الشيخ نقد باطني واضح لأهل الشطح من الصوفية الذين وصفهم في نص سابق بأهل الابتداع.

لقد اختلفت طريق الأنبياء في عبادة الله، وهذا أمر مفهوم لاختلاف شخصياتهم أولًا، واختلاف زمانهم والظروف المحيطة بدعوتهم، لذا فمن الطبيعي أن يختار كل نبي أنسب الطرق إلى العبادة والتعبد للتقرب، وهذا ما لا يدركه هؤلاء المتصوفة المستفهمون والمنكرون لقلة خبرتهم بالدين.

وهكذا نصل إلى مركز الإشكال، وهو أن التصوف والتدرج في مقاماته لا يأتي بمجرد أخذ الأوراد وحفظها وترديدها، وإنما يبدأ من المعرفة السليمة بمقاصد الدين، وهو ما سماه الشيخ بـ"الخبرة". وهذه رسالة إلى المريدين بأن يخبروا دينهم أولًا، ويختاروا من الأوراد ما يقربهم من الله، وإن كانت تلك الأوراد مستقاة من طرق صوفية مختلفة، فغاية التصوف هي التقرب إلى الله، وفرض طريقة على أخرى إنما يعاكس المراد جملة وتفصيلًا.

بهذه المرونة الخلاقة يظهر الشيخ الجوهر الصافي للتصوف، فيبني دعوته على المؤاخاة بين الطرق المختلفة، وبهذا يمكننا نحن تحديد علاقة "الأنا" بـ"الآخر" في دعوة واضحة صريحة إلى التسامح ونبذ التعصب، وظف فيها الشيخ الاستدلال العقلي والنقلي، بخطاب إشاري غير مباشر، ينتصر إلى الحكمة في القول. بمعنى آخر فقد مثلت "أنا" الشيخ ذلك المغاير المختلف الإيجابي عن "الآخر" السلبي. وفي اعتقادنا أن في هذه الدعوة تكمن أصالة "الأنا" وتاريخيتها أيضًا، لأنها وقفت على إشكال تاريخي عند المسلمين لم ينته بوفاة الشيخ، وإنما لا زال مستمرًا حتى اليوم، مثلما كان قائمًا قبله.

كانت تلك قراءتنا الخاصة لبعض نصوص الشيخ التي اعتبرناها جوهر رؤيته لمسألة التصوف في عصره، لكن هذا لا يمنع -لمزيد من الضوء- من إدراج ما توصلت إليه قراءات بعض الباحثين حول رؤية الشيخ لمتصوفة عصره، وحول التصوف المعيني بشكل عام باعتباره "أنا" مغايرة لتصوف عصره.

رابعًا: أفق الطريقة المعينية:

ذكر صاحب "**المعسول**" أن الشيخ ماء العينين عمل جاهدًا على إرساء منهجه الصوفي بالصحراء، عبر مجموعة من الأسس، منها محاربة كل العادات والأعراف القبلية البعيدة عن الشرع، والمؤاخاة والمساواة بين جميع القبائل، ومصاهرة بعض القبائل بالمنطقة كتجكانت والعروسيين[64].

ثلاثة أسس كانت سبيل الشيخ إلى إرساء منهجه الصوفي، والجامع أو المشترك بين هذه الأسس هو "القبيلة".

فانطلاقًا من قول المختار السوسي، تعامل الشيخ ماء العينين مع المشكلة القبلية من ثلاث زوايا: دينية وإنسانية واجتماعية، وكأننا أمام قراءة نقدية لتاريخ المجتمع العربي، أدرك الشيخ من خلالها مكمن الخلل الذي تعيشه الطرق الصوفية في عصره، وبعبارة أخرى فقد أدرك أن عصره يعيش "صوفية قبلية" إن صح التعبير، أو قل إن كل قبيلة تدعو إلى طريقة شيخها، وتتعصب إليها تمامًا كما تتعصب إلى نسبها، وهذا ما نفهمه من سعي الشيخ إلى محاربة الأعراف والعادات البعيدة عن الشرع، ذلك أن الدين جاء ليوحد الناس وينبذ كل أشكال الاختلاف في اللون والجنس وغير ذلك. إن كل الناس من آدم، وآدم من تراب، ولا فضل لعربي على عجمي، ولا لأبيض على أحمر إلا بالتقوى.

وأما الطريق العملي للعودة بالناس إلى هذا "الشرع" السليم هو المؤاخاة بين القبائل، والعمل على تحقيق المصاهرة بينها. والحقيقة أن رفض بعض القبائل المصاهرة من قبائل أخرى لم تكن قضية تهم المجتمع القبلي في مجتمع البيظان فقط، وإنما كانت ولا زالت مشكلة القبيلة العربية عمومًا، رغم دعوة الإسلام إلى رفض عبية الجاهلية وتعاظمها بآبائها، ورغم سلوك الرسول صلى الله عليه وسلم بالزواج من قبائل مختلفة. هكذا تظهر "أنا" الشيخ أكثر تقدمًا ووعيًا، فلحل المشكلة المذهبية وجب أولًا حل المشكلة الاجتماعية.

لقد أحيى الشيخ السنن، وحارب البدع، وأنشأ المدارس، فعمرها بمجالس الذكر وتدريس العلوم، فاستنارت القلوب، واستقام السلوك"[65]. أي أن عصر الشيخ كان عصر البدع، هذا "الآخر" الضال كان لا بد للأنا التي ترى نفسها على الطريق السليم من أن تواجهه، والسبيل إلى ذلك هو إحياء السنن، وكلمة إحياء تفيد بموجود كان واختفى، ونحن نعتقد أن الأمر يتعلق بما يسمى "التصوف السني"، وهو ذلك النوع من التصوف الذي يرفض الشطح والتصوف الفلسفي.

يؤكد "الطالب أخيار" ما ذهبنا إليه من أن النهج الذي اتبعه الشيخ هو النقد الإيجابي الهادئ المرن الذي يتفادى المواجهة، بحيث اعتمد نظام المدارس لتعليم العلوم، ومنها كان السبيل إلى الدعوة إلى طريقته، وهذا السلوك "الحكيم" نتج عنه حسب –حسب الباحث- أن استنارت القلوب واستقام السلوك.

من ناحية أخرى يرى المتخصص في الجماعات الإسلامية محمد الظريف أن زاوية الشيخ ماء العينين ركزت أساسًا على مصادر الشريعة الإسلامية من كتاب وسنة، واهتمت بتربية المريدين تربية دينية أساسها مجاهدة النفس والإكثار من الأذكار[66]، مما يعني أن طريقة الشيخ ماء العينين لم تبن نهجها على طريقة معدة سلفًا، وهو ما يجعلها طريقة جديدة، ويجعل من الشيخ

مؤسسًا لا متبعًا. والملاحظ أن الظريف أشار إلى أن هذه الطريقة ركزت على مصادر الشريعة بصيغة الجمع، إلا أنه لم يذكر في سياق حديثه سوى مصدرين هما الكتاب والسنة، ولم يذكر لا ما أجمع عليه علماء المسلمين ولا القياس على سابق، ولعل الأمر يتعلق بكون المصدرين غير المذكورين يرتبطان بالأحكام أكثر من ارتباطهما بالعقيدة.

ومهما يكن من أمر؛ فإن أي طريقة صوفية تعتمد على الكتاب والسنة فقط إنما تدرج في إطار التصوف السني الذي أشرنا إليه سابقًا، وهو تصوف ترجع جذوره إلى الجنيد، ويقوم على ركيزتين هما مجاهدة النفس والإكثار من الأذكار، غير أن الملاحظ في الطرق الصوفية جميعها أنها تشترك في هذين العنصرين، وخطابها يقوم عليهما، أما جوهر الفرق فيكمن في الشطح والعصبية، وهما اللذان وقف الشيخ ماء العينين في وجههما باعتبارهما زيغًا عن الدين إما عقيدة أو سلوكًا.

وإذا كانت الطريقة الفاضلية لا تدعو إلى التشدد في ذكر الأوراد، وإنما تنحو نحو التيسير مع الجهر بالذكر[67]، وهو ما أكدناه في قراءتنا السابقة، فإن الشيخ يدعو إلى الأخذ بها، معللًا ذلك بصيغة اليقين أنها من مستحسن الشرع لا سواه، وهذا ما يفهم من هذا البيت الشعري الذي يقول فيه:

وذي طريقتنا خذها وضابطها مستحسن الشرع لا سواه فاتبعني[68]:

نحن الآن بصدد حركة تصحيحية يقوم بها الشيخ ليس في المجال الصوفي فحسب، وإنما في المجال العلمي أيضًا، إنها حركة فكرية تجعل من العلم أساسًا للدين، وهذا ما نستشفه من قوله أن الله جعل "أئمة المسلمين مجددين، لأنهم ينظرون في مصالح الأمة نظره صلى الله عليه وسلم، ويفعلون به من سنته ما هو موافق لحالهم في ذاك الزمن"[69]. هنا يرفع الشيخ "أناه" إلى مقام الإمام، ومعلوم أن هذه الصفة في السياق الثقافي الإسلامي جمّاع لصفتي العالم والفقيه معًا. والتجديد الذي يدعو إليه الشيخ إنما غايته مصلحة الأمة التي تضيع بالتفرقة والصراع بين الطرق الصوفية للعلاقة الوطيدة بينها وبين المجتمع في تلك الفترة.

يبقى أمامنا سؤال أخير يتعلق بأفق هذه الدعوة، إذ إن أفقها يحدد بدرجة كبيرة "أنا" الشيخ في علاقته مع "الآخر". فأي أفق كان لهذه الدعوة؟

يقول عبد الوهاب التازي إن طريقة الشيخ حققت ما عجزت عنه بعض الطرق الصوفية الأخرى، إذ تجلى إشعاعها في انتشار وردها بين القبائل والمدن والقرى وواحات الصحراء[70]،

ويضيف التازي أن سر انتشار هذه الطريقة يكمن في دعوتها إلى التقريب والمؤاخاة والتعاون بين جميع الطرق الصوفية لتوحيد صفها، وجمع كلمتها على توحيد لا إله إلا الله[71].

والسؤال: هل كان انتشار هذه الطريقة في فضاء الصحراء فقط؟

يجيب محمد الظريف قائلًا إن طلبة ومريدي الشيخ لما حصلوا منه على إجازاتهم العلمية والروحية أصبحوا رسل علم ودين عن زاويته بمختلف الأقطار شمالًا وجنوبًا، فأسسوا فروعًا للزاوية المعينية في مناطق استقرارهم[72]، ويضيف الظريف أنه كان على رأس هؤلاء الأتباع الطاهر الإفراني، والوزير أحمد بن موسى، ومحمد الجرسيفي، والضوء السباعي البقاري، وابن عمه الدرباكي[73].

هكذا وجدت الطريقة المعينية فروعها في تيرس من جهة الجنوب، ومن جهة الشمال في سوس ومراكش وفاس، حيث أسس الفرع فيها أحمد بن الشمس الحاجي، وهو من أصول بيضانية[74]، أضف إلى ذلك منطقة الحوز، ووجدة، التي أسس فيها فرع الزاوية المعينية الحاج عبد الرحمن الوجدي.

هذا على مستوى الفروع، أما على مستوى الشخصيات السياسية والعلمية، فيذكر المختار السوسي أن السلطان المولى عبد العزيز أخذ الورد عن الشيخ بإيعاز من الوزير أحمد بن موسى[75]، ومعلوم أن هذا الأخير كان وزيرًا عند السلطان ومن تلامذة الشيخ[76].

يذكر الطالب اخيار أيضًا ثلة من علماء فاس ممن أخذوا عن الشيخ ورده، ومنهم أحمد البوعزاوي، وأحمد بن عبد الواحد، وإبراهيم بن محمد الجدميوي[77]. ويضيف إليهم في مكان آخر التهامي المكناسي[78]، ويورد الباحث في مكان آخر كلًّا من أحمد بن المأمون البلغيثي، والحسن بن الطيب اليماني بوعشرين الخزرجي المكناسي[79].

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل لما حل الشيخ بمدينة تيزنيت بسوس تقاطر عليه رؤساء الطرق الصوفية؛ درقاويين وتجانيين وناصريين، إذ لم يكن يفرق بين هذه الطرق جميعًا بقدر ما عمل على المؤاخاة بين أنصارها[80].

خاتمة:

ما يمكن تسجيله من كل ما سبق ما يلي:

1- إن الطريقة المعينية في التصوف بقدر ما انتشرت فروعها شمالًا وجنوبًا؛ بقدر ما أخذ أورادها العامة والخاصة، بل وخاصة الخاصة، فقد أخذ بأورادها الساسة والعلماء والعامة على حد سواء، بل لقد حل بمدرسة تيزنيت أقطاب التصوف من طرق أخرى لاستكشاف المنهج الجديد. وإذ كنا لا نستطيع أن نجزم بتسرب بعض

مبادئ هذه الطريقة إلى الطرق الأخرى، لأن البحث في الأمر متعلق بذوي الاختصاص في الجماعات الإسلامية. وخاصة الطرق الصوفية.

2- شكل الشيخ ماء العينين "أنا فردية" في مقابل "آخر متعدد" في تلك الفترة، ورغم هذه المعادلة غير المتكافئة فقد استطاع أن يبصم على "أنا" فرد بصيغة الجمع، والسر في ذلك هو فهمه الدقيق لما كانت تعيشه أوضاع التصوف من صراع، بحيث استوعب أن المسألة تتعلق بقبلية صوفيه، قادته خبرته العلمية إلى طرح البديل لحل المشكلة، ولم يكن هذا البديل سوى المؤاخاة بين الطرق، باعتبارها نهجًا يقود إلى الله ليس إلا، وأن اختلاف النهج لا يجب أن يخلق الصراع، لأنه ضرورة كونية ووجودية، تهم الفرد مثلما تهم الجماعة، بل هي إرادة إلهية للحياة والبقاء معًا، لذا يمكن استثمار هذه السنة الكونية في الدعوة إلى الله والتقرب منه من خلال الوحدة، ورأى الشيخ أن السبيل إلى ذلك هو وحدة الطرق الصوفية أولًا، عبر نبذ العصبية وإحلال التسامح، وهذه هي دلالة "المؤاخاة".

وبهذا فنحن نعتقد أن أدق وصف يمكن أن يطلق على"أنا" الشيخ ماء العينين هو"أنا المؤاخاة".

الهوامش:

1 حسن مجيد العبيدي. **من الآخر إلى الذات، دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة والفكر الفلسفي العربي المعاصر**. دار الطليعة. بيروت. لبنان. ط1. 2008. ص 5.

2 إيغور كون. **البحث عن الذات، دراسة في الشخصية ووعي الذات**. ترجمة: غسان نصر. دار معد للنشر والتوزيع. دمشق. سورية. (د-ت). ص13.

3 المرجع نفسه. ص5.

4 جميل صليبا. **المعجم الفلسفي**. ج 1. دار الكتاب اللبناني. بيروت. لبنان. 1986. ص 14.

5 المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

6 *سيجمند فرويد. **الأنا والهو**. ت: محمد عثمان نجاتي. دار الشروق. ط4. 1982. ص42.*

7 جبور عبد النور. **المعجم الأدبي**. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1979. ص 116.

8 إبراهيم مذكور. **المعجم الفلسفي**. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. القاهرة. مصر. 1983. ص 23.

9 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

10 جبور عبد النور .*__المعجم الأدبي__. ص36.*

11 ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. **لسان العرب. المجلد 15.** بيروت، دار صادر. 2003.مادة (ا خ ر)

12 **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر. ط 4. 2008. ص8

13 نفسه. ص 8.

14 محمد نور الدين أفاية. **الغرب المتخيل صورة الآخر في الفكر العربي والإسلامي الوسيط**. منشورات المركز الثقافي العربي. ط1. 2000. ص 18.

15 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

16 عمرو عبد العلي علام. **الأنا والآخر، الشّخصيّة العربية والشخصية الإسرائيلية في الفكر الإسرائيلي المعاصر**. دار العلوم للنشر والتوزيع والمعلومات. ط 2005.1 . ص 17.

17 محمد علي التهاوني. **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. (ج1/أ-ش)**. مكتبة لبنان ناشرون. ط1. 1996. ص 62.

18 سمير الخليل. **دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة**. در الكتب العلمية. بيروت. لبنان (د-ت) ص:9. ينظر أيضًا: ميجان الرويلي وسعد البازعي. **دليل الناقد الأدبي**. المركز الثقافي العربي. ط3. 2002. ص 21.

19 سعد البازعي. **الاختلاف الثقافي وثقافة الاختلاف**. المركز الثقافي العربي. بيروت –لبنان ، ط1. 2008. ص37.

20 المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

21 انظر تفاصيل أوفى في: عبدالله بن محمد طاهر تريسي. **ثنائية الأنا والآخر (الصعاليك والمجتمع الجاهلي)**. مجلة التراث العربي. عدد مزدوج:122/121. كانون الثاني-نيسان 2011. ص 162 وما بعدها.

22 عبدالله بن محمد طاهر تريسي. **ثنائية الأنا والآخر (الصعاليك والمجتمع الجاهلي)**. مجلة التراث العربي. عدد مزدوج:122/121. كانون الثاني-نيسان 2011. ص 173 .

23 حسن شحاتة. **الذات والآخر في الشرق والغرب، صورودلالات وإشكاليات**. دار العالم العربي. ط1. 2008. ص 17.

24 المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

25 محمد هلالي وعزيز لزرق (إعداد وترجمة). **الغير**. دار توبقال للنشر. ط1. 2010. ص 09.

26 بول ريكور. **الذات عينها كآخر**. ترجمة وتقديم وتعليق: جورج زيناتي. المنظمة العربية للترجمة. توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1.

بيروت. 2005. ص 109.

27 طوني بينيت وآخرون. **مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**، ترجمة: سعيد الغالمي. الطبعة1. بيروت. 2010. ص 3.

28 حسن شحاتة. **الذات والآخر في الشرق والغرب**. ص 21

29 الطاهر لبيب. **صورة الآخر العربي ناظرًا ومنظورًا إليه**. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ط 1. 1999. ص 54.

30 رامي سمير أبو نفاع. **الآخر وجوديًا ومعرفيًا، إضاءات فلسفية على حتمية التنوع**. منشورات وزارة الثقافة. المملكة الأردنية الهاشمية. ط1. 2021. ص 93.

31 موقع الشيخ ماء العينين متاح على الرابط https://www.cheikh-maelainin.com/ . تم الاطلاع عليه بتاريخ 2024/3/22م

32 نور الدين حمادو؛ ومبارك جعفري: الشيخ ماء العينين ودوره الجهادي في الصحراء الغربية 1931-1910. رسالة دكتورة ، جامعة إدرار، الجزائر، 2021. ص: 53 منشورة على الرابط :

https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5978 .

33 موقع الشيخ ماء العينين :السيرة والنشأة رابط https://www.cheikh-maelainin.com/?page_id=344

34 مها محمد أحمد عبد القادر وآخرون : ملامح التربية الأخلاقية عند العلامة عبدالله محمد مصطفى بن فاضل "الملقب بماء العينين" من خلال مخطوطه مغري الناظر والسامع على تعلم العلم النافع. العلوم التربوية مج 28، ع2 . مسترجع http://search .mandumah.com/Record/1122009.

35 موقع الشيخ ماء العينين : إنتاجه العلمي والأدبي رابط https://www.cheikh-maelainin.com/?page_id=342

36 الطالب أخيار بن الشيخ ماميا. **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. (ج1). مؤسسة الشيخ مربيه ربه لإحياء التراث والتبادل الثقافي. مطبعة بني يزناسن. سلا. 2005. ص 19.

37 نفسه، ص 42.

38 نفسه، ص 21.

39 نفسه، ص 17.

40 محمد المختار السوسي. **المعسول**. (ج4) مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.1961. ص96.

41 نفسه، ص- ص 19- 20.

42 حمداتي شبهنا ماء العينين. **الشيخ ماء العينين وجهاده العلمي والوطني**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إسسكو). مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 1995. ص 23.

43الطالب أخيار بن الشيخ ماميا : **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي** (م.م). ص: 21. وانظر أيضًا: ماء العينين ماء العينين. **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء**. دار وليلي للطباعة والنشر. مراكش. منشورات: مركز البحث والتواصل الثقافي. 1996. ص 30.

44 **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء** (مرجع مذكور). ص: 34.

45الطالب أخيار بن الشيخ ماميا. **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. (م.م). ص-ص 130/ 131.

46 ماء العينين ماء العينين. **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء**. ص 31.

47 **نفسه**. ص 19.

48 رحال بوبريك. **الساقية الحمراء أرض الأولياء**. ندوة: **الصحراء جدلية الإنسان والمجال**. (يناير: 2013). منشورات: جمعية الشعلة للتربية والثقافة. ص-ص: 107_123.

49 ماء العينين ماء العينين. **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء**. ص 65.

50 الطالب أخيار بن الشيخ ماميا . **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. ص-ص: 80_ 84.

51 أحمد بن الأمين الشنقيطي. **الوسيط في تراجم أدباء شنقيط**. بعناية فؤاد سيد. ط2. مكتبة الخانجي- القاهرة، ومكتبة الوحدة العربية

-الدار البيضاء. 1958. ص-ص: 365- 366.

52 عبد الحفيظ الفاسي. **مفيد الراوي على أني مخاوي**. تحقيق: محمد الظريف. منشورات: مؤسسة مربيه ربه لإحياء التراث والتبادل الثقافي. ط1. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 1999. ص: 21.

53 الطالب أخيار بن الشيخ ماميا . **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. ص 126.

54 ماء العينين ماء العينين . **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء**. ص 35.

55الطالب أخيار بن الشيخ ماميا. **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. ص-ص 125- 126.

56 حتى يبقى هذا البحث في سياقه، يمكن للمهتم بمجتمع البيضان (أو البيظان) مراجعة على سبيل المثال لا الحصر: محمدو بن محمذن. **المجتمع البيضاني في القرن التاسع عشر، قراءة في الرحلات الاستكشافية الفرنسية**. منشورات: معهد الدراسات الإفريقية. جامعة محمد الخامس. الرباط. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2001، ص 21. وكذلك: المختار ولد حامد. **حياة موريتانيا الجغرافيا**. منشورات: معهد الدراسات الإفريقية. جامعة محمد الخامس. الرباط. طبعة: دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان. 1994م. ص 09.

57 عبد الحفيظ الفاسي . **مفيد الراوي على أني مخاوي**. ص 44.

58 قرآن كريم. **سورة الحجرات**. الآية14

59 قرآن كريم. **سورة آل عمران**. الآية 105

60 قرآن كريم. **سورة البقرة**. الآية 24

61 عبد الحفيظ الفاسي . **مفيد الراوي على أني مخاوي**. ص 42.

62 المرجع نفسه، والصفحة نفسها

63 قرآن كريم. **سورة البقرة**. الآية 136.

64 محمد المختار السوسي. **المعسول**. (ج 4). ص 92.

65 الطالب أخيار بن الشيخ ماميا . **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. ص: 78.

66 محمد الظريف. **الحركة الصوفية و أثرها في أدب الصحراء المغربية (1800- 1956)**. منشورات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحسن الثاني. المحمدية. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2002. ص 133.

67 نفسه. ص 132.

68 عبد الله عبد الرزاق إبراهيم. **الطرق الصوفية في القارة الإفريقية**. دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2004. ص 203.

69 أحمدو ولد حمين. **التجديد أو النظر الفقهي عند علماء الصحراء**. ندوة: لجنة القيم الروحية والفكرية (مارس 2002). مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 2003. ص-ص 187- 188.

70 عبد الوهاب التازي سعود. **الشيخ ماء العينين، فصل من فصول إشعاعات الصحراء**، مجلة جامعة القرويين. ع: 12- 2000. ص 18.

71 المرجع نفسه والصفحة نفسها.

72محمد الظريف. **الحركة الصوفية**. ص- ص 135- 136.

73 نفسه. ص: 136.

74 عبد الحفيظ الفاسي. **رياض الجنة**. (ج1). طبعة رأس الشراطين. فاس. 1350هـ. ص 126.

75محمد المختار السوسي. **المعسول**.ج4 ص- ص 89- 90.

76 عبد الحفيظ الفاسي . **رياض الجنة** (ج2). ص 39.

77 **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. ص- ص: 68- 82.

78 المرجع نفسه. ص 185.

79 المرجع نفسه ص 255.

80 أحمد بن امبارك أبو القاسم. **مراكز التواصل العلمي والروحي والاجتماعي بين سوس وصحرائه**. ندوة: الصحراء وسوس من خلال الوثائق والمخطوطات، التواصل والآفاق. منشورات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط. الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة. 2001. ص 175.

قائمة المصادر والمراجع:

أولًا: القرآن الكريم:

ثانيًا: الكتب:

- إبراهيم مذكور. **المعجم الفلسفي**. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. القاهرة. مصر. 1983.
- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم اليانساري. لسان العرب. المجلد 15. بيروت، دار صادر. 2003.
- أحمد الوارث. **التجربة المعينية في المواخاة بين الطرق الصوفية**. ندوة: **السمارة الحاضرة الروحية والجهادية للصحراء المغربية**. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. أكادير. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 2002.
- أحمد بن الأمين الشنقيطي. **الوسيط في تراجم أدباء شنقيط**. بعناية فؤاد سيد. ط2. مكتبة الخانجي– القاهرة، ومكتبة الوحدة العربية– الدار البيضاء. 1958.

- أحمد بن امبارك أبو القاسم. **مراكز التواصل العلمي والروحي والاجتماعي بين سوس وصحرائه**. ندوة: **الصحراء وسوس من خلال الوثائق والمخطوطات، التواصل والآفاق**. منشورات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط. الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة. 2001.
- أحمدو ولد حمين. **التجديد أو النظر الفقهي عند علماء الصحراء**. ندوة: **لجنة القيم الروحية والفكرية** (مارس 2002). مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 2003.
- إيغور كون. **البحث عن الذات، دراسة في الشخصية ووعي الذات**. ترجمة: غسان نصر. دار معد للنشر والتوزيع. دمشق. سورية. (د–ت).
- بول ريكور. **الذات عينها كآخر**. ترجمة وتقديم وتعليق: جورج زيناتي. المنظمة العربية للترجمة. توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1. بيروت. 2005.
- جبور عبد النور. **المعجم الأدبي**. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان. 1979.
- جميل صليبا. **المعجم الفلسفي**. ج 1. دار الكتاب اللبناني. بيروت. لبنان. 1986.
- حسن شحاتة. **الذات والآخر في الشرق والغرب، صور ودلالات وإشكاليات**. دار العالم العربي. ط1. 2008.
- حسن مجيد العبيدي. **من الآخر إلى الذات، دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة والفكر الفلسفي العربي المعاصر**. دار الطليعة. بيروت. لبنان. ط1. 2008.
- حمداتي شبيهنا ماء العينين. **الشيخ ماء العينين وجهاده العلمي والوطني**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إسسكو). مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 1995.
- حمداتي شبيهنا ماء العينين. **قبسات من حياة الشيخ ماء العينين**. ندوة: **الشيخ ماء العينين فكر وجهاد**. (تزنيت). مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2001.
- رامي سمير أبو نفاع. **الآخر وجوديا ومعرفيا، إضاءات فلسفية على حتمية التنوع**. منشورات وزارة الثقافة. المملكة الأردنية الهاشمية. ط1. 2021.

- رحال بوبريك. **الساقية الحمراء أرض الأولياء**. ندوة: **الصحراء جدلية الإنسان والمجال**. (يناير: 2013). منشورات: جمعية الشعلة للتربية والثقافة.
- سعد البازعي. **الاختلاف الثقافي وثقافة الاختلاف**. المركز الثقافي العربي. بيروت– لبنان. ط1. 2008.
- سمير الخليل. **دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي، إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة**. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان (د–ت).
- سيجمند فرويد. **الأنا والهو**. ت: محمد عثمان نجاتي. دار الشروق. ط4. 1982.
- الشيخ ماء العينين. **الرحلة الحجازية**. تحقيق: ماء العينين مربيه ربه. منشورات: مؤسسة الشيخ مربيه ربه لإحياء التراث والتنمية. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 2010.
- الشيخ ماء العينين. **مفيد الراوي على أني مخاوي**. تحقيق: محمد الظريف. منشورات: مؤسسة مربيه ربه لإحياء التراث والتبادل الثقافي. ط1. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط. 1999.
- الطالب أخيار بن الشيخ ماميا. **الشيخ ماء العينين علماء وأمراء في مواجهة الاستعمار الأوربي**. (ج1). مؤسسة الشيخ مربيه ربه لإحياء التراث والتبادل الثقافي. مطبعة بني يزناسن. سلا. 2005.
- الطاهر لبيب. **صورة الآخر العربي ناظرًا ومنظورًا إليه**. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت. ط 1. 1999.
- طوني بينيت وآخرون. **مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع**. ترجمة: سعيد الغالمي. الطبعة1. بيروت. 2010.
- عبد الحفيظ الفاسي. **رياض الجنة**. (ج1). طبعة رأس الشراطين. فاس. 1350هـ.
- عبد الله بن محمد طاهر تريسي. **ثنائية الأنا والآخر (الصعاليك والمجتمع الجاهلي)**. مجلة التراث العربي. عدد مزدوج:122/121. كانون الثاني–نيسان 2011.
- عبد الله عبد الرزاق إبراهيم. **الطرق الصوفية في القارة الإفريقية**. دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2004.
- عبد الوهاب التازي سعود. **الشيخ ماء العينين، فصل من فصول إشعاعات الصحراء**، مجلة جامعة القرويين. ع: 12– 2000.

- عمرو عبد العلي علام. **الأنا والآخر، الشّخصيّة العربية والشخصية الإسرائيلية في الفكر الإسرائيلي المعاصر**. دار العلوم للنشر والتوزيع والمعلومات. ط 2005.1 .
- ماء العينين ماء العينين. **في الأدب والمقاومة نماذج من زاوية السمارة المعينية في الصحراء**. دار وليلي للطباعة والنشر. مراكش. منشورات: مركز البحث والتواصل الثقافي. 1996.
- مجموعة من المؤلفين. **المعجم الوسيط**. دار الشروق الدولية. مصر. ط 4. 2008.
- محمد الظريف. **الحركة الصوفية وأثرها في أدب الصحراء المغربية (1800- 1956)**. منشورات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحسن الثاني. المحمدية. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2002.
- محمد المختار السوسي. **المعسول**. (ج4) مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.1961.
- محمد علي التهاوني. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. (ج1). مكتبة لبنان ناشرون. ط1. 1996.
- محمد نور الدين أفاية. **الغرب المتخيل صورة الآخر في الفكر العربي والإسلامي الوسيط**، منشورات المركز الثقافي العربي. ط1. 2000.
- محمد هلالي وعزيز لزرق (إعداد وترجمة). **الغير**. دار توبقال للنشر. ط1. 2010.
- محمد يحيى الولاتي. **الرحلة الحجازية**. تخريج وتعليق: محمد حجي. دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان. 1990.
- محمدو بن محمذن. **المجتمع البيضاني في القرن التاسع عشر، قراءة في الرحلات الاستكشافية الفرنسية**. منشورات: معهد الدراسات الإفريقية. جامعة محمد الخامس. الرباط. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2001.
- المختار ولد حامد. **حياة موريتانيا الجغرافيا**. منشورات: معهد الدراسات الإفريقية. جامعة محمد الخامس. الرباط. طبعة: دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان. 1994.
- مها محمد أحمد عبد القادر وآخرون : ملامح التربية الأخلاقية عند العلامة عبدالله محمد مصطفى بن فاضل "الملقب بماء العينين" من خلال مخطوطه مغري الناظر والسامع على

تعلم العلم النافع. العلوم التربوية مج 28، ع2 . مسترجع http://search .mandumah.com/Record/1122009.

- موقع الشيخ ماء العينين: إنتاجه العلمي والأدبي رابط https://www.cheikh-maelainin.com/?page_id=342
- ميجان الرويلي وسعد البازعي. **دليل الناقد الأدبي**. المركز الثقافي العربي. ط3. 2002.
- نور الدين حمادو؛ ومبارك جعفري: الشيخ ماء العينين ودوره الجهادي في الصحراء الغربية 1910-1931. رسالة دكتورة ، جامعة أدرار، الجزائر، 2021. ص: 53 منشورة على الرابط https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5978

References:

- alquran alkarim
- Ahmad alwartha. altajribat almueayniat fi almuakhaat bayn alturuq alsuwfiati. nadwata: alsamarat alhadirat alruwhiat waljihadiat lilsahra' almaghribiati. manshurat kuliyat aladab waleulum al'iinsaniati. 'akadir. matbaeat almaearif aljadidati. alribati. 2002.
- Ahmad bin al'amin alshanqiti. alwasit fi tarajim 'udaba' shanqiti. bieinayat fuad sayid. ta2. maktabat alkhanji- alqahirati, wamaktabat alwahdat alearabiati- aldaar albayda'. 1958.
- Ahmad bin ambarak 'abu alqasima. marakiz altawasul aleilmii walruwhii walaijtimaeii bayn sus wasahrayihi. nadwatu: alsahra' wasaws min khilal alwathayiq walmakhtutati, altawasul walafaq. manshurati: kuliyat aladab waleulum al'iinsaniati. alribati. altabeat al'uwlaa, matbaeat alnajah aljadidati. 2001.
- Ahmadu wld hamin. altajdid 'aw alnazar alfiqhiu eind eulama' alsahra'i. nadwatu: lajnat alqiam alruwhiat walfikria (mars 2002). matbueat 'akadimiat almamlakat almaghribiati. matbaeat almaearif aljadidati. alribati. 2003.
- Aibn manzur.'abu alfadl jamal aldiyn muhamad bin makram aliansarii . lisan alearbi. vol 15. bayrut, dar sadir . 2003 .
- al'akhlaqiat eind alealaamat eabdallah muhamad mustafaa bin fadil "almulaqab bima' aleayniiyn" min khilal makhtutih mughri alnaazir

walsaamie ealaa taealum aleilam alnaafiei. aleulum altarbawiat maj 28, ea2 . http://search .mandumah.com/Record/1122009.

- Almukhtar wulid hamid. hayaat muritania aljighrafya. manshurati: maehad aldirasat al'iifriqiati. jamieat muhamad alkhamis. alribati. tabeat: dar algharb al'iislami. bayrut. lubnan. 1994.
- Alshaykh ma' aleaynayni. alrihlat alhijaziatu. tahqiqu: ma' aleaynayn murabiyh rabahu. manshurati: muasasat alshaykh murabiyh rabah li'iihya' alturath waltanmiati. matbaeat almaearif aljadidati. alribati. 2010.
- Alshaykh ma' aleaynayni. mufid alraawy ealaa 'aniy makhawi. tahqiqu: ---muhamad alzarif. manshuratin: muasasat murabiyh rabah li'iihya' alturath waltabadul althaqafii. ta1. matbaeat almaearif aljadidati. alribati. 1999.
- Altaahir libib. surat alakhar alearabii naziran wamanzuran 'iilayhi. markaz dirasat alwahdat alearabiati. bayrut. t 1. 1999.
- Altaalib 'akhyar bin alshaykh mamina. alshaykh ma' aleaynayn eulama' wa'umara' fi muajahat alaistiemar al'uwrbi. (ja1). muasasat alshaykh murabiyh rabah li'iihya' alturath waltabadul althaqafii. matbaeat bani yaznasin. sla. 2005.
- Bul rikur. aldhaat eayanaha kakhar. tarjamat wataqdim wataeliqi: jurj zinati. almunazamat alearabiat liltarjamati. tawziei: markaz dirasat alwahdat alearabiati. ta1. bayrut. 2005.
- Eabd alhafiz alfasi. riad aljinati. (ju1). tabeat ras alsharatin. fas. 1350h.
- Eabd allah bin muhamad tahir tirisi. thunayiyat al'ana walakhir (alsaealik walmujtamae aljahiliu). majalat alturath alearabii. eadad muzdawiji:121/122. kanun althaani-nisan 2011.
- Eabd allah eabd alrazaaq 'iibrahim. alturuq alsuwfiat fi alqarat al'iifriqiati. dar althaqafat lilnashr waltawzie. 2004.
- Eabd alwahaab altaazi saeud. alshaykh ma' aleaynayni, fasl min fusul 'iisheaeat alsahra'i, majalat jamieat alqarawiiyna. ea: 12-2000.
- Eamrw eabd aleali ealam. al'ana walakhar, alshshkhsyt alearabiat walshakhsiat alasarayiyliat fi alfikr al'iisrayiylii almueasiri. dar aleulum lilnashr waltawzie walmaelumati. t 1.2005.

- Hamaadu nur aldiyn . alshaykh ma' aleiniiynuduruh aleilmiu waljihadiu fi alsahra' almaghribiat 1831-1910 . aljazayir 2020 risalat dukturat manshurat ealaa alraabit :
- Hamdati shabihuna ma' aleaynayni. alshaykh ma' aleaynayn wajihaduh aleilmiu walwatanii. manshurat almunazamat al'iislamiat liltarbiat waleulum walthaqafa ('iissku). matbaeat almaearif aljadidati. alribati. 1995.
- Hamdati shabihuna ma' aleaynayni. qabasat min hayaat alshaykh ma' aleaynayni. nadwata: alshaykh ma' aleaynayn fakar wajihad.(tiznit). matbaeat alnajah aljadidati. aldaar albayda'. 2001.
- Hasan majid aleubaydii. min alakhir 'iilaa aldhaati, dirasat fi alfalsafat alhadithat walmueasirat walfikr alfalsafii alearabii almueasiru. dar altalieati. bayrut. lubnan. ta1. 2008.

https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5978

https://www.cheikh-maelainin.com/?page_id=342

- iibrahim madhkuri. *almuejam alfalsafi*. alhayyat aleamat lishuuwn almatabie al'amiriati. alqahirata. masr. 1983.
- Iighur kun. albahth ean aldhaati, dirasat fi alshakhsiat wawaey aldhaati
- Jabuwr eabd alnuwr. almuejam al'adbi. dar aleilm lilmalayini. bayrut. lubnan. 1979.
- Jamil saliba. almuejam alfalsafi. j 1. dar alkitaab allubnani. bayrut. lubnan. 1986.
- Ma' aleaynayn ma' aleaynayni. fi al'adab walmuqawamat namadhij min zawiat alsamarat almueayniat fi alsahra'i. dar walayliun liltibaeat walnashri. marakish. manshurati: markaz albahth waltawasul althaqafii. 1996.
- maha muhamad 'ahmad eabd alqadir wakhrun : malamih altarbiat
- Majmueat min almualifina. almuejam alwasiti. dar alshuruq alduwliati. masr. t 4. 2008.
- mawqie alshaykh ma' aleayniiyn : antajuh aleilmiu wal'adabiu rabit:
- Mijan alruwili wasaed albaziei. dalil alnaaqid al'adbi. almarkaz althaqafii alearabia. ta3. 2002.
- Muhamad almukhtar alsuwsi. almaesul. (ji4) matbaeat alnajah aljadidati. aldaar albayda'.1961.
- Muhamad alzurayf. alharakat alsuwfiat wa'atharuha fi 'adab alsahra' almaghribia (1800- 1956). manshurati: kuliyat aladab

waleulum al'iinsaniati. jamieat alhasan althaani. almuhamadiati. matbaeat alnajah aljadidati. aldaar albayda'. 2002.
- Muhamad eali altahawuni. kashaaf astilahat alfunun waleulumi. (ja1). maktabat lubnan nashiruna. ta1. 1996.
- Muhamad halaliun waeaziz lizarq ('iiedad watarjamatu). alghayra. dar tubaqal lilnashri. ta1. 2010.
- Muhamad nur alduyn 'afaytu. algharb almutakhayl surat alakhir fi alfikr alearabii wal'iislamii alwasiyti, manshurat almarkaz althaqafii alearabii. ta1. 2000.
- Muhamad yahyaa alwalati. alrihlat alhijaziatu. takhrij wataeliqi: muhamad haji. dar algharb al'iislamii. bayrut. lubnan. 1990.
- Muhamadu bin muhmadhani. almujtamae albaydaniu fi alqarn altaasie eashra, qira'atan fi alrihlat alaistikshafiat alfaransiati. manshurati: maehad aldirasat al'iifriqiati. jamieat muhamad alkhamis. alribati. matbaeat alnajah aljadidati. aldaar albayda'. 2001.
- nur aldiyn hamadu; wamubarak jaefari: alshaykh ma' aleayniiyn wadawrih aljihadiu fi alsahra' algharbiat 1931-1910. risalat dukturat , jamieat adrar, aljazayar, 2021. s: 53 manshurat ealaa alraabit:
- Rahaal bubrik. alsaaqiat alhamra' 'ard al'awlia'i. nadwatu: alsahra' jadaliat al'iinsan walmajali. (ynayir: 2013). manshurati: jameiat alshuelat liltarbiat walthaqafati.
- Rami samir 'abu nafae. alakhar wujudiana wamierifia, 'iida'at falsafiat ealaa hatmiat altanawueu. manshurat wizarat althaqafati. almamlakat al'urduniyat alhashimiati. ta1. 2021.
- Saed albaziei. alaikhtilaf althaqafiu wathaqafat alaikhtilafi. almarkaz althaqafiu alearabia. bayrut -lubnan. ta1. 2008.
- Samir alkhalil. dalil mustalahat aldirasat althaqafiat walnaqd althaqafii, 'iida'atan tawthiqiatan lilmafahim althaqafiat almutadawalati. dir alkutub aleilmiati. bayrut. lubnan (d-t).
- Sijmand firuyid. al'ana walhaw. ti: muhamad euthman najati. dar alshuruq. ta4. 1982.
- Tarjamata: ghasaan nasra. dar maeadin lilnashr waltawziei. dimashq. suria. (di-t).

- Tuni binit wakhrun. mafatih aistilahiat jadidatin, muejam mustalahat althaqafat walmujtamaei. tarjamata: saeid alghalmi. altabeatu1. bayrut. 2010.

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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Refereed & Peer-Reviewed Journal

Volume (12), Number (3), 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

Volume (12), Number (3), 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.Anas Qarqaz

Dr. Ahlam alzaben

Designer: Bashar Alwraikat